

**Lastensuojelun asiakkaina olleiden nuorten aikuisten
kertomukset toimijuudestaan koulun tukipalveluissa**

Vilma Kosonen & Aada Saatsi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kosonen, Vilma & Saatsi, Aada. 2023. Lastensuojelun asiakkaina olleiden nuorten aikuisten kertomukset toimijuudestaan koulun tukipalveluissa. Eri-tyispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 78 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia kertomuksia lastensuojelun asiakkaina olleet nuoret aikuiset kertoivat kokemuksistaan koulun tukipalveluista sekä miten he asemoivat omaa sekä kanssaan työskentelevien ammattilaisten toimijuutta. Oppilaiden toimijuutta koulussa on tutkittu jonkin verran, mutta toimijuuden tutkiminen lastensuojelun asiakkaiden tai koulun tukipalveluiden näkökulmasta on jäänyt vähäiseksi.

Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Aineisto kerättiin narratiivisin yksilöhaastatteluin, joihin osallistui neljä 18–29-vuotiaasta lastensuojelun asiakkaana ollutta nuorta aikuista. Haastatteluissa kerättiin pieniä kertomuksia osallistujien peruskoulukokemuksista. Aineisto analysoitiin narratiivista positionaalisia käyttäen.

Haastateltavien kertomuksissa toimijuuskokemukset koulun tukipalveluissa koskivat joko päätöksentekoa tai tuen saamista. Päätöksentekoon liittyvissä tarinoissa nuoret asemoivat itsensä toiminnan kohteiksi, sivuunjätetyiksi, tietämättömäksi toimijaksi ja päätösten portinvartijoiksi, kun taas tuen saamiseen liittyvissä tarinoissa he asemoivat itsensä yksin jääneiksi, haavoittuvaisiksi tuen tarvitsijoiksi, leimautuneiksi sekä aktiivisiksi tuen piiriin hakeutujiksi. Ammatillaiset asemoituivat puolestaan päätöksenteon tarinoissa auktoriteeteiksi, asiantuntijoiksi, velvoitteellisesti osallistaviksi ja toimijuuden kunnioittajiksi, sekä tuen saamisen tarinoissa opetuksen järjestäjiksi, kannattelijoina, taustavaikeuttajiksi sekä mukana kulkijoiksi. Nuorten toimijuuden kannalta merkittäviksi tekijöiksi muodostuivat toimijuuden tukemisen oikea-aikaisuus, tuen järjestämisen käytännöt sekä pienet merkitykselliset kohtaamiset.

Asiasanat: lastensuojelu, toimijuus, nuori, koulun tukipalvelut, päätöksenteko

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 TOIMIJUUS TUTKITTAVANA ILMIÖNÄ.....	7
2.1 Yksilöllinen toimijuus.....	7
2.2 Sidoksellinen toimijuus.....	9
3 NUORTEN TOIMIJUUS KOULUN TUKIPALVELUISSA.....	11
3.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	11
3.2 Toimijuus koulun tukipalveluissa.....	12
3.3 Lastensuojelun asiakkaat koulun tukipalveluissa	17
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	23
5.1 Tutkimuksen osallistujat.....	23
5.2 Tutkimusaineiston keruu.....	24
5.3 Aineiston analyysi	25
5.4 Eettiset ratkaisut.....	28
6 TULOSTEN TARKASTELU	31
6.1 Päätöksentekoon liittyvät tarinat.....	32
6.1.1 Kuulemattomien äänten tarinat	32
6.1.2 Tuloksettomien vaikutusyritysten tarinat	35
6.1.3 Pakotetun toimijuuden tarinat	37
6.1.4 Aktiivisen vaikuttamisen tarinat.....	39
6.2 Tuen saamiseen liittyvät tarinat.....	42
6.2.1 Kohtaamattomuuden tarinat	43

6.2.2	Kannatelluksi tulemisen tarinat	44
6.2.3	Toiseuden tarinat.....	46
6.2.4	Jaetun toimijuuden tarinat	49
7	POHDINTA.....	52
7.1	Tulosten tarkastelu	52
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	57
7.3	Nuorten toimijuuden tukeminen käytännössä.....	60
	LÄHTEET	63
	LIITTEET.....	77

1 JOHDANTO

Lastensuojeluasiakkaiden on havaittu niin Suomessa kuin kansainvälisestikin pärjäävän koulussa heikommin verrattuna oppilaisiin, joilla asiakkuutta ei ole (Berridge, 2017; Heino & Johnson, 2010; Heino & Oranen, 2012; Kestilä ym., 2012; Lambros ym., 2010; Tideman ym., 2011; Vinnerljung ym., 2010). Heillä on suuri tarve koulussa annettavalle tuelle, ja myös erityisopetusta saadaan muita oppilaita enemmän (Berridge, 2017; Lambros ym., 2010). Lastensuojelun asiakkailla peruskoulun suorittaminen voi viivästyä, jatko-opintoihin hakeudutaan vähemmän ja tutkinnot jäävät useammin suorittamatta kuin muilla oppilailta (Heino & Johnson, 2010; Tideman ym., 2011). Opettajat ja muu kouluhenkilöstö eivät kuitenkaan ole aina tietoisia oppilaan lastensuojeluasiakkuudesta ja siihen liittyvistä riskitekijöistä, jolloin koulun voi olla vaikeaa vastata näiden nuorten akateemisiin ja sosiaalisiin tarpeisiin ja tarjota asianmukaista tukea (Lambros ym., 2010; Tideman ym., 2011).

Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme on tuoda esiin lastensuojelun asiakaina olleiden nuorten kertomuksia koulussa saatavasta tuesta. Nostamme keskiöön nuorten kertomat kokemukset omasta toimijuudestaan koulun tukipalvelujen saajina. Toimijuus on periaate, joka mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) useita kertoja. Perusopetuksen todetaan edistävän toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa (POPS, 2014, s. 16) sekä vahvistavan oppilaiden toimijuutta tarjoamalla jäsenyyden oppivassa yhteisössä, jossa jokaisen omat ideat ja ajatukset tulevat kuulluiksi (POPS, 2014, s. 20). Toimijuus mainitaan myös arvioinnin yhteydessä: itse- ja vertaisarviointi nähdään tärkeänä toimijuuden kehittymiselle (POPS, 2014, s. 50) ja yläkoulussa omaa toimijuutta harjoitellaan myös arvioimaan (POPS, 2014, s. 445). Lisäksi toimijuuteen viitataan eri oppiaineiden, kuten kielten ja kuvataiteen yhteydessä. Tällöin painotus on aktiivisen toimijuuden kehittämisessä ja kiinnostuksen ylläpitämisessä toimi-

juuskokemusten avulla (POPS, 2014, s. 143, 160). Toimijuutta käsitellään opetus- suunnitelman perusteissa kuitenkin melko suppeasti, eikä sen kehittämiseen tar- jota konkreettisia työvälineitä.

Nuorille ja nuorille aikuisille suunnatuista elämänkuluista poikkeaminen aktivoi koulun lisäksi myös muiden instituutioiden toimintaa ja tuo niitä osaksi lasten ja nuorten elämää (Aaltonen, 2012b). Lasten ja nuorten toimijuutta ohjaa- vat tekijät ovatkin usein eräänlaisia yhteisöllisiä rakenteita kuten perheyhteisö tai peruskoulu, joiden sujumattomuus tuo mukaan usein lapselle ja nuorelle uu- sia tahoja kuten erityisopetuksen tai lastensuojelun (Juvonen, 2014). Koska tässä tutkimuksessa käsittelemme lastensuojelun piirissä olleiden nuorten toimijuu- den kuvauksia peruskoulussa saamastaan tuesta, nuorten toimijuuden kehyy- kenä voidaan olettaa olevan jo ainakin kahdenlaisia institutionaalisia toimijoita, joihin heidän toimijuutensa suhteutuu: koulu ja lastensuojelun sosiaalityö.

Lähestymme lastensuojelun asiakkaina olleiden nuorten aikuisten toimi- juutta koulun tukipalveluissa selvittämällä, kuinka he asemoivat itseään sekä heidän kanssaan työskenteleviä ammattilaisia haastattelukertomuksissaan näi- den palvelujen käytöstä. Selvitämme, millaisista tuen tilanteista nuoret kertovat ja millaisista tekijöistä heidän kertomansa kokemus toimijuudesta rakentuu.

Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan oppi- laiden aktiivista toimijuutta ja osallistumista mahdollisuuksien mukaan oppimi- sen ja koulunkäynnin tuen suunnitteluun (POPS, 2014, s. 66), oppilaiden toimin- tamahdollisuudet jäävät aiemman tutkimuksen mukaan usein ohuiksi (Caven- dish & Connor, 2018; Kiilakoski, 2012; Korkeamäki, 2021; Niemi, 2021). Myös las- tensuojelun piirissä olevien lasten ja nuorten toimijuus ja mahdollisuudet vaikut- taa koulussa ovat jääneet tutkimuksissa puutteellisiksi (Berridge, 2017; Mannay ym., 2017; Rönnlund, 2014).

2 TOIMIJUUS TUTKITTAVANA ILMIÖNÄ

2.1 Yksilöllinen toimijuus

Toimijuus on moniulotteinen käsite, jolle ei ole olemassa yhtä yleisesti tunnustettua määritelmää. Toimijuudella viitataan yleisesti esimerkiksi henkilön kykyyn tehdä valintoja, toimia ja vaikuttaa asioihin jokapäiväisessä elämässään sekä aktiivisuuteen ja itsenäisyyteen omissa yhteisöissään (Bandura, 2001; Bandura 2018; Sirkko, Kyrönlampi & Puroila, 2019; Valentine, 2011). Toimijuutta voidaan Valentine (2011) mukaan lähestyä yksilöllisenä voimavarana, aktiivisena ja päämäärätietoisena toimintana tai vastaavasti alati rakentuvana suhteena ihmisen lähiympäristöön, ihmisiin, instituutioihin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Toimijuuden käsitteen kautta voidaankin tutkia laajemmin yksilön toiminnan ja häntä ympäröivien ja toimintaa määrittävien yhteiskunnallisten rakenteiden välistä suhdetta (Valentine, 2011).

Lapsia ja nuoria koskevissa keskusteluissa toimijuuden käsite liittyy kiinteästi osallisuuteen, aktiivisuuteen sekä ääneen (voice), ja käsitteitä käytetäänkin tieteellisessä keskustelussa usein rinnakkain (Cook-Sather, 2020; Kiilakoski, 2012). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1991) ja yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen myötä lapsia ja nuoria on alettu enenevässä määrin hahmottaa omaa elämäänsä rakentavina aktiivisina subjekteina, jotka tekevät päätöksiä ja ovat osallisina arkensa tilanteisiin (Alanen, 2016; Leonard, 2015; Paju 2013, s. 201). Lasten ja nuorten toimijuudesta, aktiivisesta ja päämäärätietoisesta toiminnasta sekä päätöksentekoon osallistumisesta on tullut myös eräänlainen ihanne, jonka ajatellaan kasvattavan lasta aktiiviseen ja toimeliaaseen yhteiskunnan jäsenyyteen (Rönnlund 2020; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). Samanaikaisesti lapset ja nuoret kuitenkin kokevat puutteita mahdollisuuksissaan osallistua päätöksentekoon tai olla täysivaltaisesti osana omia lähiyhteisöjään (ks. esim. Af Ursin & Haanpää, 2012; Gellin ym., 2012, Kiilakoski, 2012; Lansdown, 2010).

Yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen mukana myös kasvatustieteelliseen keskusteluun on siirtynyt ajatus aktiivisesta ja autonomisesta lapsesta

toimijana. Autonomisen ja rationaalisen toiminnan nähdään olevan lähtöisin yksilön pyrkimyksistä, päämääristä ja intentioista (Bandura, 2001; Bandura, 2018; Leonard, 2015). Toimija on siis toimija silloin, kun toiminta saa aikaan muutoksen suhteessa olemassa olevaan asiintilaan (Mayall, 2002). Vaikka toimijuuden käsitteellä viitataan usein selkeästi ulkoisesti havaittavaan toimintaan, se voi jättää huomiotta ihmisen sisäisen kokemusmaailman (Honkasalo, 2013; Rainio, 2008). Yksilöllisellä toimijuudella on myös vaikeammin havaittavissa oleva sisäinen ulottuvuus, kuten ajatukset, mielikuvitus ja unelmointi (Rainio, 2008; Rainio & Hilppö, 2017).

Samanaikaisesti, kun lasten osallistumisesta ja vaikuttamisesta on tullut oikeus ja palveluita ohjaava päämäärä (ks. esim POPS, 2014), on autonomisen ja rationaalisen yksilötoimijan ihannetta myös problematisoitu (Fuchs, 2001; Kirby, 2020; Rainio & Hilppö, 2017; Raithelhuber, 2016). Erityisesti etnografisen tutkimuksen piirissä on pyritty kysymään, mitä toimijuus on ja miten se ilmenee (Honkasalo, Ketokivi & Leppo, 2014). Näiden tutkimusten piirissä rationaalisen ja autonomisen toimijan ideaa on kritisoitu erityisesti yksilökeskeisyydestä ja etnosentrisyydestä. Toiminta ja toimijuus ovat itsessään moniselitteisiä kategorioita, joiden seurauksellisuus ja irrallisuus kontekstista ei ole yksiselitteistä (Honkasalo, 2013; Honkasalo ym., 2014). Eteläpelto kollegoineen (2011) nostaa esiin, että toimijuuden käsitteen jäädessä erilliseksi käytännöstä, se saattaa pelkistyä näennäisiksi valinnoiksi ja kieltäytymisiksi, joiden laajempi konteksti jää huomaamatta. Honkasalo (2013) käyttääkin käsitettä pieni toimijuus viitatessaan traditionaalisesti vaikeammin havaittavissa olevaan toimintaan, kuten passiivisuuden, odottamiseen, sietämiseen ja vetäytymiseen.

Nuorten yksilölliseen toimijuuteen voidaan ajatella kohdistuvan moninaisia, osin ristiriitaisiakin normeja, sääntöjä ja sääntelyjä (Aaltonen, 2012a). Lasten ja nuorten elämää koskettavat niin perhe- kuin kouluyhteisöt, joissa molemmissa lapsilla ja nuorilla on tyypillisesti oma paikkansa toimia (Alanen, 2016; Kiilakoski 2012; Paju, 2013, s. 204). Lasten ja nuorten elämään liittyy ajatus normaalista kasvusta ja kehityksestä ja erilaisista normatiivisista kehitysvaiheista osana aikuis-

tumista (Leonard, 2015; Uprichard, 2008). Nuorten toimijuus kiinnittyykin yhteiskunnallisiin normatiivisiin elämänkulkuihin, joita nuorten elämään kiinnittyvät instituutiot pyrkivät edistämään, tukemaan ja hallinnoimaan (Juvonen, 2014; Mäkinen, 2016)

2.2 Sidoksellinen toimijuus

Tässä tutkimuksessa ymmärrämme toimijuuden ympäristöön sidoksellisena ominaisuutena (ks. Paju, 2013, s. 207). Relationaalisen ja sidoksellisen toimijuuden näkökulmasta yksilön toiminta, pyrkimykset ja resurssit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Burkitt, 2017; Kirby, 2020; Kumpulainen ym., 2014; Mäkitalo, 2016; Rajala, 2016). Toimijuus ei siis itsessään ole yksilön intentionaalista ja aloitteellista toimintaa tai vastaavasti täysin yhteiskunnallisten rakenteiden säätelemää, vaan jatkuvaa vuorovaikutusta, jossa molemmat vaikuttavat toisiinsa (Emirbayer & Mische, 1998; Fuchs, 2001; Honkasalo ym., 2014). Nuorten toimijuus institutionaalisissa palveluissa rakentuu vuorovaikutuksessa viranomaisten kanssa, ja toimijuuden mahdollisuuksia säätelevät kunkin instituution toimintatavat, säädökset ja lait (Määttä, 2016; Niemi, 2015). Lastensuojelun asiakkaina olevilla nuorilla voikin olla käytössään monenlaisia tukipalveluita, joihin heidän toimintamahdollisuutensa ovat sidoksissa.

Toimijuuden keskiössä ovat nuoren valinnat, jotka suhteutuvat lähiyhteisöön ja muihin ihmisiin, nuoria koskettaviin institutionaalisiin siirtymiin sekä lopulta toimijuuden yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin reunaehtoihin (Mäkinen, 2016; Juvonen 2014). Koska nuorten elämää kehystävät monenlaiset kehitykselliset, elämänkululliset ja koulutukselliset siirtymät, jotka vaikuttavat tarjolla oleviin valintojen mahdollisuuksiin, on heidän toimijuutensa sidoksissa myös tarjolla oleviin lähiyhteisöihin ja instituutioihin (Aaltonen 2012a; Juvonen, 2014). Lähiyhteisöt sekä niissä tarjoutuvat toimintamahdollisuudet ja resurssit osallistuvat nuorten toimijuuden rajojen muovaamiseen (Juntunen, 2020). Näin toimijuus

ei paikannu ainoastaan nuoriin vaan siihen verkostoon, jossa he elävät ja toimivat. Koulussa oppilas-opettajasuhde sekä vertaissuhteet muodostavat nuoren keskeisen toimintaympäristön, joten keskitymme tutkimuksessamme toimijuuden tarkasteluun nimenomaan näissä suhteissa.

Toimijuus voidaan siis käsitteellistää syvästi sidokselliseksi prosessiksi, jossa tilalliset, vuorovaikutukselliset ja ajalliset elementit rakentavat toimijuuden ulottuvuuksia (ks. Paju 2013, s. 207–208). Nuorten toimijuus ja toiminnan mahdollisuudet ovat sidoksissa instituutioihin ja ihmissuhteisiin, joissa he toimivat (Kirby, 2020; Mäkinen, 2016). Evans (2007) puhuu nuorten toimijuudesta sidotuna toimijuutena (bounded agency), joka rakentuu sosiaalisesti. Toimijuus muotoutuu tällöin menneisyyden, eletyn elämän, nykyisyyden ja tulevaisuuden haaveiden horisontissa (Emirbayer & Mische, 1998; Evans, 2007). Nuoren elämänpiiri, ihmiset, instituutiot ja ympäristöt voivat vaikuttaa siihen, millaiseksi kokemus eletystä elämästä muotoutuu ja toisaalta ne voivat myös mahdollistaa tai rajoittaa nuorten toimijuutta (Evans, 2007, Juntunen, 2019, Mäkinen, 2016).

Yksilöiden toimintaa voi kuvata samanaikaisesti aktiiviseksi ja passiiviseksi tilanteeksi, jossa kukin toimija on samanaikaisesti sekä tekijä että toisten toiminnan vastaanottaja (Arendt ym., 2017). Voidaankin ajatella, että kukaan ei ole toimija irrallaan toisista. Yksilön toiminta ja toimijuus kohdistuvat muihin inhimillisiin ja ei-inhimillisiin toimijoihin ja muodostavat toiminnan verkkoja sekä paikotellen arvaamattomia tapahtumakulkuja (Honkasalo, 2013; Paju, 2013, s. 208). Siten sidoksellisen toimijuuden ja siitä syntyvien kokemusten tutkiminen on moniselitteistä, sillä toiminta tapahtuu aina suhteessa muihin ja on osa sosiaalisessa maailmassa toimimista. (Honkasalo, 2013; Mäkinen, 2016)

3 NUORTEN TOIMIJUUS KOULUN TUKIPALVELU- LUISSA

3.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Jokaisella oppilaalla on perusopetuksen aikana oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 1998/628). Suomalaisessa koulujärjestelmässä oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutetaan kolmiportaisen tukimallin avulla, jossa oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea (OPH, 2023; POPS, 2014, s. 61). Ensimmäisen tason yleinen tuki on luonteeltaan matalan kynnyksen tukea, joka ei edellytä virallista päätöstä tai dokumentointia (POPS, 2014, s. 63). Toisen tason tuki, tehostettu tuki, edellyttää pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman tekemistä sekä sisältää voimakkaampaa ja monimuotoisempaa tukea (POPS, 2014, s. 63). Tuen tarpeen ollessa runsaampaa oppilas voi saada pedagogista selvitystä edellyttävän hallinnollisen erityisen tuen päätöksen. Tällä tuen kolmannella tasolla oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon on kirjattu oppilaan saamat tukitoimet (OPH, 2023; POPS, 2014, s. 65–68).

Tuen tasosta riippumatta oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotoja voivat olla esimerkiksi eriyttäminen, osa-aikainen erityisopetus, joustavat opetusryhmät, avustajapalvelut sekä erilaiset apuvälineet (Eklund ym., 2020; OPH, 2023; POPS, 2014, s. 61; Sundqvist ym., 2019). Usein yleisopetuksen opettajalla on päävastuu yleisen tuen toteutumisesta, tehostettu tuki sisältää yhteistyötä erityis- ja yleisopetuksen opettajan välillä ja erityisessä tuessa erityisopettajalla on keskeisin rooli tuen toteuttajana (Sundqvist ym., 2019). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen ohella oppilas voi saada yksilöllistä oppilashuoltoa (OPH, 2023), jolla tarkoitetaan oppilaiden fyysisen ja psyykkisen terveyden, oppimisen sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä (POPS, 2014, s. 77). Oppilashuoltoon sisältyvät kouluterveydenhuolto, kuraattorin ja psykologin palvelut sekä monialaisen asiantuntijaryhmän tuki (OPH, 2023). Oppilashuoltoa toteutetaan

yhteistyössä oppilaan ja tämän huoltajan kanssa oppilasta koskeviin huolenaiheisiin puuttuen ja ongelmia ennaltaehkäisten (Kontio, 2013; POPS, 2014, s. 77, 80).

3.2 Toimijuus koulun tukipalveluissa

Lasten ja nuorten toimijuus koulun tukipalveluissa liittyy laajasti koulun arkeen ja kouluun sisäänrakennettuun ajalliseen ja paikalliseen järjestykseen (Niemi, 2021; Mietola, 2014). Kouluympäristö rakentuu ikäsidonnaisesti luokittain, ja lasten toimijuus on tavallisesti pientä suhteessa aikuisten toimijuuden mahdollisuuksiin (Kirby, 2020; Sirkko ym., 2019; Yoon & Rönnlund, 2021). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen saaminen voi usein tarkoittaa koulun aika- ja tilajärjestyksen rikkoutumista eli oppilaan poissaoloa luokan yhteisiltä tunneilta tai fyysisesti eri tilaan poistumista oppimisen mahdollistamiseksi (Korkeamäki ym., 2017; Mietola, 2014). Vaikka toimijuus voidaan nähdä olennaisena osana ihmisenä olemista, tutkimuksissa on havaittu, että jäykät institutionaaliset rakenteet ja perinteiset aikuislähtöiset toimintatavat rajoittavat merkittävästi lasten ja nuorten mahdollisuutta vaikuttaa päätöksentekoon ja hallita elämäänsä koulu-kontekstissa (Kiilakoski, 2014; Rönnlund, 2014; Sirkko ym., 2019; Yoon & Rönnlund, 2021). Lisäksi oppilaiden toimijuuden on todettu jäävän koulussa usein vajavaiseksi (Bjerke, 2011; Sirkko ym., 2019).

Tarkastelemme koulun tukipalveluita institutionaalisesta ja osin nuoriso-tutkimuksellisesta näkökulmasta osana sitä palveluverkosta, joka lapsille ja nuorille on kehityksensä tueksi käytettävänä (ks. esim. Toiviainen, 2018; Toiviainen, 2019, s. 89) Koska osa tutkittaviemme kertomuksista keskittyy myös oppilashuollon alla toimiviin ammattilaisiin, käsittelemme oppimisen ja koulunkäynnin tuen ohessa osin myös lasten ja nuorten hyvinvointipalveluissa saamaa tukea.

Toimijuuden tarkastelussa korostuu aikuisten asenne lapsia tai nuoria kohtaan. Toimijuuden kontekstissa oppilas-opettaja-suhdetta voidaankin tarkastella valtasuhteena, jossa aikuisella on valta joko huomioida lapsen toimijuuden ilmaisu tai jättää se ulkopuolelle päätöksentekoprosesseista (Bjerke, 2011, s. 94; Yoon & Rönnlund, 2021). Perinteisesti koulussa opettajat säätävät toimintatavat, joihin lasten ja nuorten tulee sitoutua (Kiilakoski, 2017, s. 263). Useissa tutkimuksissa onkin havaittu, että oppilaiden toimijuus virallisessa koulussa näyttäytyy rajallisena: opettajat määrittävät suuren osan luokkahuoneen toiminnasta, sen sisällöistä, työskentelytavoista ja etenemisen tahdista (Rainio, 2008; Sirkko ym. 2019; Yoon & Rönnlund, 2021). Oppilaiden toiminnalla on puolestaan enemmän tilaa oppituntien ja virallisen koulun ulkopuolella, kuten välituntien aikana (Kiilakoski, 2017, s. 274). Koulun pedagogisilla toimintatavoilla voidaan sekä estää että edistää lasten toimijuutta. Näin ollen on mahdollista, että myös toimijuuden edistämiseen tähtäävät rakenteet tosiasiaassa rajaavatkin oppilaiden mahdollisuuksia toimia. (Sirkko ym., 2019.)

Toimijuuden kannalta on keskeistä, millaiseksi erityisyys, tuen tarve tai koulun tukipalvelujen käyttäminen rakentuu. Oppilaat nimeävät oppimisen ja koulunkäynnin tuen hyödylliseksi resurssiksi oppimisen näkökulmasta (ks. Korkeamäki ym., 2017; Mäkinen, 2016; Niemi, 2021). Pieni ryhmäkoko, hitaampi eteneminen ja opettajalta saatu ohjaus rakentuvat myönteisiksi kuvauksiksi tuen saamisesta koulukontekstissa (Korkeamäki ym., 2017). Opetukselliset käytänteet, joissa tuen saajat tai erityisluokilla opiskelevat nuoret opiskelevat muista oppilaista erillisissä tiloissa, tuottaa samanaikaisesti nuorille itselleen mahdollisuuksia oppimiseen ja vertaisryhmään kuulumiseen (Niemi, 2021; Niemi, 2015) sekä sosiaalista erkaantumista suhteessa yleisopetuksessa opiskeleviin nuoriin (Mietola 2014; Niemi 2021).

Erityisluokka ja oppimisen ja koulunkäynnin tuki rakentuvatkin usein keskeisiksi koulun sosiaalisesta maailmasta erillistäviksi ja kiusaamiselle altistaviksi tekijöiksi (Korkeamäki ym., 2017; Mietola, 2014). Erityisluokkien oppilaita voidaan nimitellä, karttaa ja ulossulkea, ja yleisopetuksen nuorten kuvauksissa erityisluokka rakentuukin leimaavaksi ja vältettäväksi tilaksi (Korkeamäki ym.,

2017; Niemi, 2021). Evansin ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa tuen saaminen koettiin myös leimaavaksi, mutta sen ei kuvattu vaikuttavan vertaissuhteisiin niinkään omaa asemaa heikentävästi. Sen sijaan tuki-interventioon osallistuminen koettiin koulun toteuttamana keinona erottaa tuen tarvitsijat yleisopetuksesta ja päästä heistä tällä tavoin eroon (Evans ym., 2015). Tosin osa oppilaista koki tuen saamisen myös lisäävän heidän sosiaalista statustaan vertaisten parissa aiheuttaen jopa pelkoa ja arvostusta muissa (Evans ym., 2015).

Diagnoosi ja tuen saaminen siis yhtäältä työntävät pois normaalin piiristä, mutta tarjoavat toisaalta nuorille selityksen ja välineitä ymmärtää itseään (Honkasilta, 2019; Honkasilta & Vehkakoski, 2019; Korkeamäki ym., 2017; Mäkinen, 2016). Useissa tutkimuksissa onkin todettu, että vaikka tuen tarvetta nimeämällä tai määrittelemällä voidaan mahdollistaa tuen saaminen, voivat tällaiset kategorisoinnit siirtyä myös koulun sosiaalisessa maailmassa merkityksellisiksi opiskelijoita kuvaaviksi käsitteiksi (Mietola, 2014; Niemi, 2021). Oppilaiden paikantaminen erilaisille opetuksellisille poluille tuottaa erityisyyden ja normaalin sijoittamista yksittäisiin oppilaisiin ja oppilasryhmiin (Mietola, 2014; Mäkinen, 2016; Niemi ym., 2015). Erityiseksi, syrjityksi tai kiusatuksi määrittäminen vaikuttaa välitunneilla mahdollisiin ajanviettopoihin, istumapaikkoihin ja siihen, kenen kanssa koulussa on mahdollista viettää aikaa tai tehdä opintoihin liittyviä tehtäviä (Mäkinen, 2016). Toisaalta erityisyys ja toiseus suhteessa yleisopetuksen oppilaisiin voi myös toimia resurssina ja rakentaa yhteisyyttä "erityiseksi" määrittyvien kesken (Mietola, 2014; Souto, 2014).

Toimijuuden näkökulmasta erityisopetusta ja sen käytänteitä voidaan tarkastella myös subjektin luomisen, subjektifikaation ja asemoinnin käsitteiden kautta (Hakala, 2007). Mietola (2014) nostaa väitöskirjassaan esiin ajatuksen opetuskäytäntöjen ja erityisopetuksen hegemonisten diskurssien muodostamista "erityisoppilaan" ja "-opettajan" positioista. Erityisopetuksen voidaan ajatella tuottavan erityisen tuen oppilaan, jossa oppilas kutsutaan "erityiseksi" kielenkäytön ja opetuksellisten käytäntöjen myötä. Näin erityisyys muodostuu Mieto-

lan (2014) mukaan vuorovaikutteiseksi käytänteeksi paikantuen yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän sijaan instituutionaalisiin erityisopetuksen käytänteisiin, puhetapoihin ja koulussa rakentuviin valtasuhteisiin.

Oppilaalle rakentuva tuen tarvitsijan positio näyttäytyy toimijuuden kannalta usein haasteellisena. Nuoret eivät välttämättä itse tiedä syytä tuen piiriin kuulumiselle, ymmärrä tukeen liittyviä asiakirjoja, ole aktiivisesti mukana tuen suunnittelussa tai pääse vaikuttamaan tuen antamiseen ja sen muotoihin (esim. erityisluokka, erityiskoulu, laaja-alainen erityisopetus) (Anttila, Noux & Vehkakoski, 2021; Korkeamäki ym., 2017; Niemi, 2021; Wagner ym., 2012). Myös ammattilaisten kielteiset asenteet vammaisuutta tai oppimisvaikeuksia omaavia nuoria kohtaan saattavat rajoittaa nuoren kuulemista ja osallistumista päätöksentekoon (Olli, Vehkakoski & Salanterä, 2012; Hjörne & Säljö, 2019). Erityisesti siirtymissä oppimisen ja koulunkäynnin tuen piirissä olevia oppilaita ohjataan opettajien valmiiksi suunnittelemiin vaihtoehtoihin, ja heidän pärjäämistään seuraavilla koulutusasteilla arvioidaan usein palavereissa, joissa oppilaat itse eivät ole läsnä (Mäkinen, 2016; Niemi, 2021). Tukemisen intentio ja käytännöt voivatkin rakentua nuoren toimijuutta kaventaviksi, jos nuoren tiedolliset valmiudet ja mahdollisuudet vaikuttaa omaan kouluarkeensa ovat kapeammat kuin muilla nuorilla.

Nuorille suunnattujen tukipalveluiden tutkimuksessa keskeiseksi havainnoksi onkin muodostunut yksilöllisen tuen ja instituutionaalisen kontrollin jännitteet niin nuorten kuin työntekijöidenkin näkökulmasta (Juvonen, 2013, s. 184). Nuorten kertomuksissa tukipalveluiden ideaalitoimija on motivoitunut ja aktiivinen omien asioidensa edistämisessä (Mäkinen & Vanhalakka-Ruoho, 2018). Oma asenne, avoimuus ja nöyryys näyttäytyvät tekijöinä, joiden kautta määrittyy "hyväksi" toimijaksi (Kirby, 2020; Määttä ym., 2016; Souto, 2014). Aktiivinen toimija on valmis vastaanottamaan apua, aktiivinen omien asioidensa pohtimisessa ja kantaa vastuuta omasta tilanteestaan (Määttä ym., 2016; Toiviainen, 2018). Toisaalta nuoren osallistuminen ja toimiminen tavalla, joka ei vastaa ammattilaisten käsitystä toimijuudesta tai asioiden edistämisestä, määrittyy usein

haasteelliseksi ja hankaavaksi olemisen tavaksi tukipalveluissa (Mäkinen & Vanhalakka-Ruoho, 2018; Toiviainen, 2019, s. 83). Passiivisuus, vastustaminen ja kieltäytyminen voivat olla tapa toimia ja osoittaa toimijuutta muuten haastavassa tilanteessa tai muutoin vastustaa tukipalvelujen jäykkiä rakenteita.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu, että oppilaiden saamaa tukea tulisi lähtökohtaisesti suunnitella yhdessä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa (POPS, 2014, s. 62). Kansainväliset oppilaiden osallistumista tuen suunnittelun palaverieihin käsittelevät tutkimukset keskittyvät kuvaamaan oppilaiden osallistumista tukipalaverieihin, osallistumisen hyötyjä, sekä interventioita, joilla osallistumista voitaisiin edistää (Sanderson, 2018, s. 2; Sanderson & Goldman, 2020). Oppilaiden kokemuksia tuen suunnitteluun osallistumisesta ei ole kuitenkaan juurikaan tutkittu (Anttila ym. 2021). Vaikka a suuri osa oppilaista osallistuu tehostetun ja erityisen tuen palaverieihin, harva lapsi vaikuttaa tai pääsee osallistumaan aktiivisesti päätöksentekoon (Sanderson, 2018, s. 42). Osa opettajista ottaa mielellään oppilaitaan mukaan päätöksentekoon, mutta osa on tähän haluttomia (Kiilakoski, 2017, s. 272). Eri ikäisten lasten osallistumista vertailevissa tutkimuksissa on havaittu, että peruskouluikäiset lapset ovat huomattavasti useammin passiivisen osallistujan roolissa kuin toisella asteella opiskelevat nuoret (Korkeamäki ym., 2017; Sanderson, 2018, 41; Sanderson & Goldman, 2020; Wagner ym., 2012). Suurella osalla oppilaista ei myöskään ole kokemusta siitä, että he tulisivat kuulluksi tai voisivat vaikuttaa palavereissa (Cavendish & Connor, 2018). Tämän lisäksi tehostetun tai erityisen tuen suunnitelmia tehtäessä opettajat ja muut ammattilaiset käyttävät suurimman osan tapaamisten puheajasta oppilaiden käyttäessä keskimäärin noin 3 % (Martin ym., 2006).

Pedagogisten asiakirjojen tavoitteena on toimia annettavan oppimisen ja koulunkäynnin tuen kulmakivenä, sillä niihin kirjataan muun muassa lapsen yksilölliset tuen tarpeet sekä tukimuodot (Heiskanen, 2021). Ne ovat siis keskeinen osa kouluissa annettavaa erityisopetusta. Oppilaiden aktiivinen osallistuminen ja kuuleminen palavereissa on positiivisesti yhteydessä heidän akateemisiin suorituksiinsa ja tavoitteiden saavuttamiseen (Barnard-Brak & Lechtenberg, 2010; Benz ym., 2000). Vaikka pedagogiset asiakirjat tehdään nimenomaan oppilaita

varten, oppilailta ei välttämättä ole kokemuksellista tietoa heidän omista asiakirjoistaan tai niiden sisällöistä (Anttila ym., 2021). Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet tuen muodoista neuvoteltaessa jäävät usein aikuisten varjoon, ja suuri osa oppilaista osallistui tuesta neuvotteluun vain muodollisesti aikuisten johtaessa tilanteita (Anttila ym., 2021).

3.3 Lastensuojelun asiakkaat koulun tukipalveluissa

Lastensuojelun asiakkaina olleiden lasten ja nuorten on sekä kotimaisessa (esim. Eronen, 2013; Heino & Johnson, 2010; Oraluoma & Väliavaara, 2017) että kansainvälisessä (esim. Berridge, 2017; Lambros ym., 2010; Mannay ym., 2017; O'Higgins, Sebba & Luke, 2015; Tideman ym., 2011) tutkimuksessa havaittu menestyvän koulussa ikätovereitaan heikommin. Esimerkiksi ruotsalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että sijoitettuina elävät lapset menestyvät koulussa huomattavasti heikommin kuin muut lapset, vaikka heillä olisi samantasoiset kognitiiviset valmiudet (Vinnerljung ym., 2010). Englannissa lastensuojelun asiakkaiden tuen tarve koulussa on nelinkertainen verrattuna oppilaisiin keskimäärin (Berridge, 2017). Yhdysvalloissa on puolestaan esitetty, että lastensuojeluasiakkaiden tarve tuelle koulussa on suurempaa kuin saadun tuen määrä: jopa noin puolet akateemisten ja käyttäytymisen taitojen tuen tarvisijoista jää ilman tukea (Lambros ym., 2010). Tulokset ovat merkittäviä, sillä heikko akateeminen menestys peruskoulussa voi ennustaa lapsille ja nuorille psykososiaalisia ongelmia tulevaisuudessa (Tideman ym., 2011).

Heikomman koulumenestyksen lisäksi lastensuojelun asiakkailla on myös aikuisuudessa keskimääräistä matalampi koulutustaso (Kestilä ym., 2012; Oraluoma & Väliavaara, 2017; Tideman ym., 2011). He osallistuvat muita vähemmän tutkintoon tähtäävään koulutukseen sekä suorittavat enemmän ammatillista koulutusta kuin lukio- tai korkeakoulutusta (Heino & Johnson, 2010; Heino & Oranen, 2012). Lastensuojelun asiakkaista muita ryhmiä merkittävästi pienempi

osa on saanut valmiiksi peruskoulun jälkeisen tutkinnon (Kestilä ym., 2012). Peruskoulua myös suoritetaan tavallista kauemmin, jolloin jatko-opinnot viivästyvät (Heino & Johnson, 2010). Olisikin ensiarvoisen tärkeää, että lastensuojelun asiakkaat saisivat koulussa tarvitsemaansa tukea, sillä koulumenestys ja saavutettu tutkinto ovat tärkein suojaava tekijä uhanalaisen lapsuuden eläneiden ihmisten elämässä (Heino & Oranen, 2012; O'Higgins ym., 2015). Opettajat saattavat kuitenkin suhtautua lastensuojeluasiakkaina oleviin oppilaisiinsa pessimistisesti ja kokea, ettei heillä ole mahdollisuuksia oppia (Altshuler, 2003; Mannay ym., 2017; Tideman ym., 2011).

Suomalaisessa huostaanotettujen lasten seuranta tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneista lapsista 41 prosentilla arvioitiin olevan koulunkäyntiin liittyviä erityistarpeita, mutta riittävästi tukea koulunkäyntiinsä oli saanut vain hieman alle puolet (Eronen, 2013). Perusopetuslaki ja lastensuojelulaki velvoittavat tuen antamiseen, mutta aina se ei toteudu tai toteuttamisen onnistumisessa on alueellisia eroja (Oraluoma & Väliavaara, 2017). Lastensuojelun asiakkaina olevien oppilaiden koulunkäynti on usein katkonaista ja koulua vaihdetaan usein (Harker ym., 2003; Heino & Oranen, 2012). Tukijärjestelmä voi lisäksi toimia puutteellisesti lapsen elämään liittyvien tahojen välisen tiedonkulun vaikeuksien vuoksi (Altshuler, 2003; Harker ym., 2003; Heino & Oranen, 2012; Mannay ym., 2017). Opettajat eivät välttämättä ymmärrä lastensuojeluasiakkuutta tai sen mukanaan tuomia koulunkäyntiin vaikuttavia tekijöitä (Harker ym., 2003; Mannay ym., 2017; Morton, 2015). Sijoitettuna olevat lapset ovat kuvanneet, että heitä usein kuunnellaan muodollisesti tai otetaan mukaan keskusteluun koulussa, mutta harvoin oikeasti kuullaan (Berridge, 2017).

Usein lastensuojeluasiakkuuden taustalla on kouluvaikeuksia, mutta lastensuojelun interventio voi myös vaikuttaa koulunkäyntiin (Heino & Oranen, 2012). Määrittäminen lastensuojeluasiakkuuden kautta voi lisätä lasten ja nuorten haasteita koulumaailmassa (Mannay ym., 2017). Useat sijoitettuna olleet lapset ovat kuvanneet opettajien suhtautuvan lastensuojeluasiakkuuteen kielteisesti, mikä vaikuttaa lasten kohteluun koulussa (Harker ym., 2003). Myös erilai-

set tukitoimet saatetaan kokea negatiivisina, jopa opettajan toimesta hylätyksi tulemisena, mikä voi johtaa kielteiseen asenteeseen koulunkäyntiä kohtaan (Evans ym., 2015). Muita lastensuojelun asiakkaiden koulumaailmassa kohtaamia haasteita ovat esimerkiksi alhaiset oppimisodotukset (Harker ym., 2003; Tideman ym., 2011), huono suhde opettajaan ja siitä johtuva motivaation puute (Groop, 2021), koulutuksen priorisointi sosiaalityössä muita lasten elämään liittyviä tekijöitä alemmas (Harker ym., 2003; Mannay ym., 2017), ulkopuolisuus ja kiusaaminen (Groop, 2021; Ikonen ym., 2017) sekä vaikea elämäntilanne ja mielialaan liittyvät ongelmat, jota ei koulussa välttämättä osata huomioida (Berridge, 2017; Ikonen ym., 2017).

Tideman ja kollegat (2011) ovat tutkimuksessaan selvittäneet peruskouluikäisille lastensuojelun asiakkaina oleville oppilaille suunnattuja interventioita. Aiemmasta kansainvälisestä tutkimuksesta löytyi vain kolme vaikutusten arviointia sisältävää koulunkäynnin tuen interventiota, joiden oli havaittu kohentaneen niihin osallistuneiden lasten koulumenestystä (Tideman ym., 2011). Tidemanin ja muiden (2011) tutkimuksessa esiteltiin myös ruotsalainen sijoitetuille peruskouluikäisille lapsille suunnattu interventio, jossa standardoitujen testien avulla selvitettiin jokaisen lapsen haasteita ja vahvuuksia. Näiden perusteella laadittiin oppilaille yksilölliset suunnitelmat ja tavoitteet (Tideman ym., 2011). Prosessissa oli mukana useita tahoja ja ammattilaisia, mutta pääasiallinen tuki saatiin omalta luokanopettajalta leimautumisen välttämiseksi (Tideman ym., 2021). Intervention jälkeen oppilaita testattiin uudelleen, ja heidän akateemisten kykyjensä, etenkin kielellisen osaamisensa, havaittiin kehittyneen merkittävästi (Tideman ym., 2011).

Myös Suomessa on toteutettu samansuuntainen interventio. Tämä Sisukasmalliksi nimetty interventio pyrkii tukemaan sijoitettujen lasten koulumenestystä ja hyvinvointia sekä ehkäisemään syrjäytymistä (Oraluoma & Väливаara, 2017; Pirttimaa & Väливаara, 2017). Oraluoman ja Väливаaran (2017) mukaan mallin tavoitteena on myös edistää yhteistyötä lastensuojelun, koulun, vanhempien ja sijaisvanhempien välillä sekä vahvistaa lasten osallisuutta. Toimintamallissa

oppilaan erityisopettaja, sosiaalityöntekijä ja psykologi kartoittavat lapsen vahvuuksia ja tuen tarpeita, joiden pohjalta laaditaan yhdessä oppimissuunnitelma (Oraluoma & Väливаara, 2017). Lapsen verkosto toteuttaa tukea, ja sen vaikutuksia seurataan säännöllisesti: kahden vuoden tukijakson jälkeen alkukartoituksessa tehdyt mittaukset uusittiin (Oraluoma & Väливаara, 2017). Ammattilaiset nimesivät toimintamallin keskeisiksi onnistumista mahdollistaviksi tekijöiksi yhteistyön, uusien taitojen tietoisien opettamisen ja lapsen kasvuun ja kehitykseen luottamisen (Pirttimaa & Väливаara, 2017). Intervention jälkeen lasten oppimistulokset paranivat ryhmätasolla, ja he myös itse kokivat saamansa tukimuodon mielekkääksi (Oraluoma & Väливаara, 2017).

On tärkeää muistaa, ettei lastensuojeluasiakkuus automaattisesti tarkoita ongelmia koulunkäynnissä. Harkerin ja kumppaneiden (2003) tutkimuksessa huostaanoton ja sijoitetuksi tulemisen jälkeen valtaosa lapsista kuvasi omaa edistymistään koulussa keskitasoiseksi tai sitä paremmaksi, ja lähes puolet lapsista koki, että sijoituksen jälkeen oma suoriutuminen koulussa parani. Lastensuojelun asiakkaat kokevat, että koulussa pärjäämistä tukee se, että joku kuuntelee ja ymmärtää omaa tilannetta sekä kannustaa eteenpäin (Mannay ym., 2017). Koulussa heitä voi tukea myös yksilöllisellä lähestymistavalla haasteisiin, tukemalla motivaatiota, antamalla emotionaalista tukea sekä ohjaamalla jatkuvasti oikeaan suuntaan (Berridge, 2017). On havaittu, että opettajalla on tärkein rooli lastensuojelun asiakkaiden koulutuksen tukijana (Harker ym., 2003). Olisikin tärkeää, ettei oppimisen edellytyksiä ja mahdollisia haasteita selitettäisi suoraan lastensuojelutaustalla, sillä ne voivat johtua myös monesta muusta tekijästä (Heino & Oranen, 2012).

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Lastensuojelun asiakkaina olleilla lapsilla tai nuorilla voi olla epävakaisten kotien tai toistuvien sijoitusten vuoksi peruskoulun ajalta takanaan useita koulunvaihdoksia ja katkoksia koulunkäynnissään (Heino & Oranen, 2012). Lastensuojelun asiakkuus usein tuo jo itsessään lapsen tai nuoren elämään moniammatillisen tiimin aikuisia. Nuorilla voi siis olla monenlaisia tukiverkkoja, jotka tukevat heidän toimijuuttaan ja vastaavasti myös monenlaisia institutionaalisia kehyksiä, joissa heidän kasvuaan, kehitystään ja toimintaansa seurataan (Oraluoma & Väливаara, 2017). Moninaiset tahot voivat tarjota oikein kohdistettua tukea ja apua, mutta etenkin asuinympäristön tai koulun vaihtuessa tiedonkulku ja vaihtuvat ammattilaiset voivat asettaa haasteita nuoren toimijuudelle (Harker ym., 2003; Mannay ym., 2017).

Nuorten toimijuutta on tutkittu erityisesti kahden viimeisen vuosikymmenen aikana yhteiskuntatieteellisen lapsuuden- ja nuorisotutkimuksen piirissä. Myös oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyviä päätöksenteon tilanteita on tutkittu eritoten Yhdysvalloissa erilaisin interventiotutkimuksin, joiden tavoitteena on ollut edistää vanhempien tai lasten ja nuorten osallistumista päätöksenteossa (Sanderson, 2018). Suomessa tällainen tutkimus on ollut toistaiseksi vähäistä, vaikka viime aikoina Suomessakin on tutkittu oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoja ja niiden laatimista lasten ja nuorten äänen ja osallisuuden näkökulmista (ks. Anttila ym., 2021; Heiskanen, 2021). Sen sijaan lasten ja nuorten omaa kokemusta toimijuudesta koulun tukipalveluissa ei ole juuri tutkittu, etenkin lastensuojeluasiakkaiden kohdalla. Asian tutkiminen olisi kuitenkin tärkeää, sillä lastensuojelun asiakkaiden on useissa tutkimuksissa havaittu menestyvän koulussa muita ryhmiä heikommin (esim. Berridge, 2017; Mannay ym., 2017; Oraluoma & Väливаara, 2017) sekä tarvitsevan koulunkäyntiinsä paljon tukea (Eronen, 2013; Lambros ym., 2010). Tuen tarpeeseen vastaamiseen on myös todettu liittyvän haasteita (Harker ym., 2003; Lambros ym., 2010; Mannay ym., 2017).

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1) Millaisia kertomuksia nuoret tuottavat kokemuksistaan koulun tukipalveluista?
- 2) Miten nuoret rakentavat omaa ja heidän kanssaan toimivien ammattilaisten toimijuutta näissä kertomuksissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseemme osallistui neljä 18–29-vuotiasta nuorta aikuista, jotka ovat olleet perusopetuksen aikana lastensuojelun asiakkaina sekä saaneet koulussa oppimisen ja koulunkäynnin ja/ tai oppilashuollon tukea. Käytimme siis tarkoituksenmukaista otantamenetelmää, tarkemmin homogeenista otantaa, jossa pyritään kuvaamaan tiettyä yhtenäistä ryhmää mahdollisimman syvällisesti (Patton, 2002, s. 235). Tuen muodot vaihtelivat erityiskoulusta tai -luokasta henkilökohtaisiin avustajiin, pienryhmäopetukseen, terveydenhoitajan, kuraattorin tai psykologin palveluihin sekä omalta luokanopettajalta saatuun tukeen. Haastateltavien koulupolut poikkesivat toisistaan, mutta kaikki heistä olivat kuitenkin suorittaneet peruskoulun. Valikoimme aineistostamme tähän tutkimukseen mukaan ainoastaan peruskoulua koskevat kertomukset.

Etsimme tutkimukseemme osallistujia nuorten ääntä ja osallisuutta painottavien lastensuojelujärjestöjen kautta. Lähestyimme useita järjestöjä ja toimijoita ympäri Suomen, ja lopulta saimme haastateltavia kahden eri järjestön välityksellä. Toinen järjestöistä toimii pääkaupunkiseudulla ja toinen Keski-Suomessa. Lähestyimme sähköpostitse nuorten ryhmätoiminnasta vastaavia henkilöitä, jotka välittivät viestimme nuorille. He toimivat avainhenkilöinä tutkimuksen osallistujien rekrytoinnissa ja välittivät meille kiinnostuneiden nuorten sähköpostiosoitteet (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Osa haastateltavista toimi järjestöissä kokemusasiantuntijoina, ja kaikki nuorista osallistuivat järjestöjen ryhmätoimintaan, jonka tavoitteena on kehittää lastensuojelun palveluita lasten ja nuorten edun mukaiseksi. Haastatteluaikat sovimme nuorten kanssa sähköpostitse ja haastattelut toteutimme etänä Zoomissa.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksemme haastattelun, sillä tavoitteenamme oli saada aineistoksi tutkimukseen osallistujien kertomuksia heidän menneistä koulukokemuksistaan (ks. Patton, 2002, s. 341). Teimme haastattelut yksilöhaastatteluina, jotta osallistajat pystyisivät kertomaan kokemuksistaan mahdollisimman vapaasti. Toteutimme haastattelut touko-lokakuussa 2022 Jyväskylän yliopistossa käytössä olevan Zoom – palvelun välityksellä. Kahdessa haastattelussa olimme molemmat paikalla ja kaksi muuta teimme erikseen. Haastattelut olivat kestoltaan noin tunnin mittaisia, ja niistä muodostui litteroitua aineistoa yhteensä 74 sivua (fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Tutkimuksemme lähestymistapa on narratiivinen, ja toteutimme haastattelumme kerronnallisina teemahaastatteluina (Puusa, Hänninen & Mönkkönen, 2020). Olimme kiinnostuneita kuulemaan nuorten aikuisten pieniä kertomuksia (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Mutanen & Siivonen, 2016), jotka ilmentävät heidän toimijuuttaan koulun tukipalveluiden kontekstissa. Kertomusten kautta on mahdollista tarkastella menneitä tapahtumia ja niille rakentuneita merkityksiä. Kertomusten merkitykset rakentuvat suhteessa tapahtuma-aikaan ja -paikkaan sekä siihen, millaisina tapahtumakulut tulkitaan suhteessa toisiinsa. (Freeman, 2015). Kertomusten avulla pyrimme siis tarkastelemaan, miten toimijuus rakentuu ja merkityksellistyy suhteessa kouluun ja sen käytänteisiin tilana ja tiettyssä ikävaiheessa läpikäytynä kokemuksena.

Keräsimme pieniä kertomuksia teemahaastattelun muodossa, varmistaaksemme keskustelun suuntaamisen tutkimuksen kannalta merkityksellisiin aiheisiin (Patton, 2002, s. 343; Puusa ym., 2020). Lisäksi teemahaastatteluissa pidetään tärkeänä osallistujien asioille antamia merkityksiä sekä näiden merkitysten syntymistä vuorovaikutuksessa (Aaltio & Puusa, 2020; Puusa ym., 2020). Ennen haastatteluja muodostimme neljä tutkimuksen tarkoituksen kannalta relevanttia teemaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensimmäinen teema käsitteli koulussa saatua tukea yleisellä tasolla, toinen spesifejä tukitilanteita, kolmas tuen suunnittelua ja neljäs nuoren suhdetta tukea toteuttaneisiin aikuisiin (Liite 1). Haastatteluissa tu-

keuduimme muodostamiimme teemoihin, mutta painotimme tarkentavien ja syventävien kysymysten esittämistä haastateltavan vastausten pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kertomushaastattelun periaatteiden mukaisesti myös varoimme nojaamasta liikaa valmiiksi mietittyihin kysymyksiin, pyrimme antamaan tilaa kertomiselle, pyysimme haastateltavalta konkreettisia esimerkkejä ja täsmennyksiä sekä keskityimme kuuntelemaan, toistamaan ja vahvistamaan haastateltavan sanomaa (Hyvärinen ym., 2017; Ruusuvuori & Tiittula, 2009). Haastattelut olivat vuorovaikutustilanteina alkuun muodollisempia ja loppua kohden tulkitsimme tilanteiden vapautuneen, sillä kerronta muuttui runsaammaksi ja konkreettisia tilanteita kuvaavaksi. Erikseen toteutetuissa haastatteluissa vuorovaikutus muodostui syvemmäksi kahdenväliseksi dialogiksi, kun taas yhdessä toteuttamissamme haastatteluissa pysyimme tiiviimmin kysymys-vastaus-formaatissa.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmänä käytimme Bambergin (2004a; 2004b; 2005) narratiivista positiointianalyysia selvittääksemme, millaisia toimijapositioita nuoret aikuiset antavat kerronnassaan itselleen sekä kertomuksissa esiintyville aikuisille. Tässä tutkimuksessa käytämme analyysiyksikkönä pieniä kertomuksia (ks. Bamberg & Georgakopoulou, 2008). Pieni kertomus liitetään usein arkipäivän luonnollisiin vuorovaikutustilanteisiin, mutta tässä työssä käytämme pienen kertomuksen käsitettä kuvaamaan haastattelupuheen sisällä olevia lyhyitä puhejaksoja tai tarinoita (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Mutanen & Siivonen, 2016). Bamberg ja Georgakopoulou (2008) liittävät käsitteen useisiin erilaisiin kerronnan muotoihin kuten nykyhetkestä, tulevaisuudesta tai menneestä kertomiseen, mutta myös kertomisesta kieltäytymiseen tai jaettujen kokemusten kuvaamiseen. Pienet kertomukset ovat nuorten aikuisten puheelle tyypillisempiä kerronnan muotoja kuin elämäkerralliset isot kertomukset, jotka tyypillisesti tarkastelevat elämänkaarta ja sen aikana rakentunutta identiteettiä (ks. Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Hyvärinen ym., 2010). Analyysiyksikkönä ne mahdollis-

tavat myös pienten, epäjohdonmukaisten, vastustelevien ja lyhyidenkin kuvausten avaamisen ja tulkinnan nuoren toimijuuden näkökulmasta. Lisäksi pienten tarinoiden analyysi mahdollistaa läpi kerronnan vuorovaikutuksessa tuotettujen ja rakentuvien asemointien ja moraalisten arvioiden analyysin (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Freeman, 2015; Hyvärinen ym., 2019).

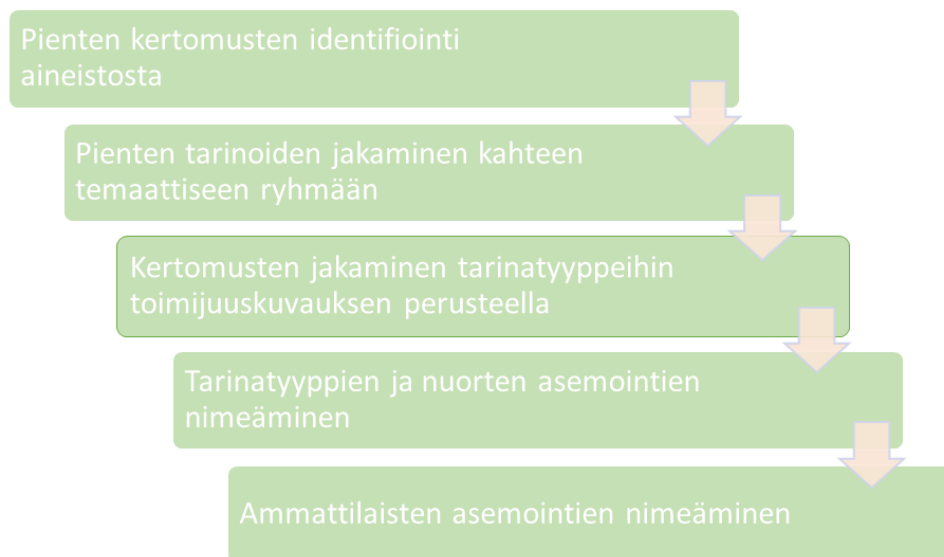
Asemointianalyysin tavoitteena on tarkastella nuorten kerronnallista toimijuutta, identiteettiä ja haastattelussa rakentuvaa itseyttä (De Fina, 2015; Hyvärinen, Hatavara & Rautajoki, 2019; Mutanen & Siivonen, 2016). Analysoimme haastattelutilanteita, joissa osallistujat asemoivat itseään ja toisiaan (*self and other positioning*) tarinamaailman ja kerronnan tasolla (ks. Bamberg, 2004a; Bamberg, 2004b; Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Mutanen & Siivonen, 2016). Tulkitsemme analyysissämme asemoinnit kaksisuuntaisiksi teoiksi, joissa haastatellut nuoret asemoivat kielen ja kerronnan avulla itseään ja yleisöään (Bamberg, 2004a; Pöysä, 2010). Aineistomme koostuu kertomuksista, joissa haastateltavat ovat saaneet retorisesti uudelleen kuvata kokemiaan tapahtumia omasta näkökulmastaan niin, etteivät muut tarinoiden henkilöt olleet läsnä haastattelutilanteessa. Analyysin kohteeksi muodostuvat näin myös niin kutsutut kolmannet asemoinnit eli se, miten nuoret rakentavat kuvausta tarinamaailman muista henkilöistä, eli ensisijaisesti tukea tarjoavista aikuisista (ks. Pöysä, 2010).

Aloitimme analysoinnin narratiivisen positiointianalyysin tarinamaailman tasosta, jossa kiinnitetään huomiota tarinan henkilöhahmojen rakentumiseen ja asemoitumiseen suhteessa toisiinsa (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Mutanen & Siivonen, 2016). Luimme ensin litteroidut haastattelut huolellisesti läpi saadaksemme kokonaiskuvan aineistosta. Seuraavaksi luimme haastattelut uudelleen etsien niistä nuorten toimijuutta ilmentäviä pieniä kertomuksia. Pöimimme tekstistä toimijuutta ilmentävät kertomukset, merkittävien tapahtumien kuvaukset sekä kohdat, joissa haastatteluvuorovaikutuksessa rakentuvat asemoinnit havainnollistuvat (ks. Hyvärinen ym., 2019). Tämän tavoitteena oli löytää aineistosta kaikki tutkimuksemme kannalta olennainen sisältö (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston rajaamisen jälkeen luimme löytämiämme pieniä kertomuksia kiinnittäen tarkemmin huomiota niiden sisältöön. Päätimme jakaa tarinat kahden kategoriaan: päätöksentekoon ja tuen saamiseen liittyviin tarinoihin järjestääksemme aineistoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja järkevöitäksemme analyysiprosessia. Tämän jälkeen analysoimme tarkemmin yhtä kertomusta kerrallaan ensin päätöksentekoa koskevista tarinoista ja sitten tuen saamiseen liittyvistä tarinoista. Pohdimme kumpikin erikseen, millaista toimijuutta nuoret kussakin tarinassa kuvaavat. Keskustelimme yhdessä havainnoistamme ja ryhmittelimme kertomukset sen pohjalta tarinatyyppeihin, joista jokainen ilmentää tietynlaista toimijuutta. Toimijuuden ollessa suhteista ja tapahtuessa henkilöiden välisessä vuorovaikutuksessa (Emirbayer & Mische, 1998; Lipponen & Kumpulainen, 2011; Mäkitalo, 2016; Paju, 2013, s. 209; Rajala, 2016) päätimme tarkastella sekä nuorten että aikuisten toimijapositioita samoissa tarinatyypeissä.

Päästyämme yksimielisyyteen päätöksentekoon ja tuen saamiseen liittyvien pienten kertomusten tarinatyypeistä kävimme jokaiseen tarinatyyppiin lukeutuvat kertomukset läpi yksi kerrallaan. Tarkastelimme tässä vaiheessa erityisesti sitä, millaiseksi nuoren ja tarinoiden aikuisten toimijapositio kussakin tarinassa rakentui. Tässä vaiheessa otimme analyysiin mukaan myös narratiivisen positiointianalyysin kerronnan tason: kiinnitimme huomiota nuoren kielenkäyttöön sekä siihen, kuinka hän kertoo tarinaa suhteessa meihin haastattelijoina (Bamberg, 2004a; Bamberg, 2004b; Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Mutanen & Siivonen, 2016). Muodostamiemme positioiden pohjalta nimesimme tarinatyyppit. Päätöksentekoon ja tuen saamiseen liittyvistä tarinoista muodostimme kummastakin neljä omaa tarinatyyppiään. Tarinatyyppien nimeämisen ja läpikäymisen yhteydessä tarkistimme myös tekemämme ryhmittelyt ja muokkasimme ne lopulliseen muotoonsa niin, että jokainen tyyppi on eheä sekä nuorten ja aikuisten toimijuuskuvauksissa yhtenäinen. Kuviossa 1 on esitetty analyysin eteneminen vaiheittain.

Kuvio 1. Analyysin eteneminen.



5.4 Eettiset ratkaisut

Koska tutkimuksemme käsitteli mahdollisesti sensitiivistä ja traumaattista aihepiiriä, suunnittelimme haastattelurungon tiiviisti suhteessa tutkimuksen eettisiin peruseriaatteisiin ja aiempaan kirjallisuuteen (Luomanen & Nikander, 2017). Rajasimme tutkimushaastattelun koskemaan ainoastaan koulukokemuksia sekä pyrimme välttämään kysymyksiä, jotka paljastaisivat yksityiskohtaista tietoa lastensuojeluprosessista ja sen syistä tai mahdollisista lääketieteellisistä diagnooseista.

Ennen haastattelujen tekemistä tiedotimme tutkimuksen osallistujia sähköpostitse tutkimuksen toteutuksesta ja tavoitteista sekä haastateltavien tietosuojasta. Lähetimme osallistujille etukäteen myös temahaastattelurungon, jotta he voivat halutessaan valmistautua haastatteluun (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelutilanteen alussa varmistimme, että osallistujat olivat lukeneet lähettämämme tietosuoja- ja suostumuslomakkeet ja ymmärtäneet niiden sisällön. Ennen haastattelun alkua tallensimme haastateltavien suullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen.

Korostimme haastatteluissa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä sitä, että osallistumisen saa peruuttaa tai keskeyttää missä vaiheessa tahansa

ilman seuraamuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimusaiheemme sensitiivisyyden vuoksi teimme haastateltaville selväksi myös, että haastattelukysymyksiin saa jättää vastaamatta, eikä meille tarvitse kertoa mitään, mitä ei itse halua. Haastattelun lopuksi refleктоimme nuorten kanssa keskustelun kulkua ja annoimme haastateltaville mahdollisuuden ilmaista vielä esiinnousseita ajatuksiinsa tutkimushaastattelusta. Lisäksi teimme haastattelumme rauhallisessa ja häiriöttömässä paikassa, jossa ei ollut paikalla ulkopuolisia (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 74) ja varmistimme, että haastateltavat olivat myös rauhallisessa tilassa. Sensitiivistä aihepiiriä koskevissa haastatteluissa kohtaaminen, kuunteleminen ja turvallisen ilmapiirin luominen ovat keskeisiä tutkijan tehtäviä (Luomanen & Nikander, 2017). Pyrimme haastatteluissa myötäelämään osallistujien kertomuksissa tarvittavissa määrin sekä rakentamaan kuuntelevaa ja ymmärtävää suhdetta haastateltaviin vahvistamalla heidän kertomaansa, sanoittamalla omaa ymmärrystämme sekä kommentoimalla empaattisesti.

Tutkimustietojen luottamuksellinen käsittely on keskeinen osa eettistä tutkimustoimintaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olemme käsitelleet aineistoamme luottamuksellisesti sekä tietosuojalain (1050/2018) velvoittamien tietoturvakäytäntöiden mukaisesti kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Emme keränneet haastateltavilta mitään henkilökohtaisia tietoja, kuten nimeä tai asuinpaikkaa. Tiedossamme olivat ainoastaan heidän sähköpostiosoitteensa, joita emme missään vaiheessa yhdistäneet aineistoomme. Litterointivaiheessa poistimme aineistosta kaikki arkaluontoiset tiedot sekä neutralisoimme haastateltavien puheesta vahvat murreilmaisut. Osallistujien suojaamiseksi käytimme aineistoesimerkeissämme sukupuolineutraaleja pseudonimiä ja varmistimme, ettei aineistosta ole mahdollista tunnistaa yksittäistä haastateltavaa.

Tallensimme haastatteluiden äänitiedostot salasanalla suojatulle Jyväskylän yliopiston tietoturvalliselle henkilökohtaiselle verkkolevyasemalle. Litteroimme ne välittömästi haastatteluiden toteuttamisen jälkeen ja poistimme äänitiedostot. Säilytimme litteroitua ja anonymisoitua aineistoa samalla tietoturvallisella palvelimella yliopiston tutkimusaineistoa koskevien tietoturvakäytäntöiden mukaisesti. Litteroituun aineistoon oli pääsy ainoastaan meillä kahdella.

Teimme ennen aineistonkeruun aloittamista aineistonhallintasuunnitelman, jota noudatimme aineiston keruussa, käsittelyssä ja säilyttämisessä. Hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden mukaisesti olemme sitoutuneet noudattamaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, kuten rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyön kaikissa vaiheissa (TENK, 2012). Olemme myös panostaneet tutkimustulosten raportoinnin eettisyyteen sekä pyrkineet analyysissä nojaamaan valikoimatta havaintomme ja päätelmämme haastateltavien omaan kerrontaan (TENK, 2012).

6 TULOSTEN TARKASTELU

Nuorten tukipalveluita koskevat kertomukset jakautuvat päätöksentekoon ja tuen saamiseen liittyviin tarinoihin. Päätöksentekoon liittyviä tarinoita oli aineistossamme 21 ja tuen saamiseen liittyviä tarinoita 25. Päätöksentekoa koskevat tarinat jaoinme neljään eri tarinatyyppiin: kuulemattomien äänten tarinoihin (7), tuloksettomien vaikutusyritysten tarinoihin (5), pakotetun toimijuuden tarinoihin (1) ja aktiivisen vaikuttamisen tarinoihin (8). Tuen saamiseen liittyvät tarinat ryhmittelimme myös neljään eri tarinatyyppiin: kohtaamattomuuden tarinoihin (7), kannatelluksi tulemisen tarinoihin (9), toiseuden tarinoihin (7) sekä jaetun toimijuuden tarinoihin (2). Analysoimme tarinoita erityisesti siitä näkökulmasta, miten nuoret asemoivat kertomuksissaan itsensä ja niissä esiintyvät ammattilaiset. Taulukkoon 1 on koottu päätöksenteon ja tuen saamisen tarinoista sekä nuorten että aikuisten asemoinnit.

Päätöksenteon tarinat	Nuoren asema	Ammattilaisen asema
Kuulemattomien äänten tarinat	Toiminnan kohde	Auktoriteetti
Tuloksettomien vaikutusyritysten tarinat	Sivunjätetty	Asiantuntija
Pakotetun toimijuuden tarinat	Tietämätön toimija	Velvoitteellisesti osallistava
Aktiivisen vaikuttamisen tarinat	Päätösten portinvartija	Toimijuuden kunnioittaja
Tuen saamisen tarinat	Nuoren asema	Ammattilaisen asema
Kohtaamattomuuden tarinat	Yksin jäänyt	Opetuksen järjestäjä
Kannatelluksi tulemisen tarinat	Haavoittuvainen tuen tarvitsija	Kannattelijä
Toiseuden tarinat	Leimautunut	Taustavaikuttaja tai asenteellinen toimija

Jaetun toimijuuden tarinat	Aktiivinen tuen piiriin ha- keutuja	Mukana kulkija
----------------------------	--	----------------

Taulukko 1. Nuorten ja ammattilaisten asemoinnit tarinatyypeittäin.

6.1 Päätöksentekoon liittyvät tarinat

6.1.1 Kuulemattomien äänten tarinat

Ensimmäisen päätöksentekoon liittyvistä tarinatyypeistä nimesimme kuulemattomien äänten tarinoiksi. Näissä tarinoissa haastateltavilla ei ole toimijaroolia, vaan he asemoivat itsensä sivustakatsojiksi. Tarinoissa on tyypillistä, että haastateltavat kuvaavat muiden toimintaa ja tekemistä tai asioiden tapahtumista, mutta omasta toiminnasta kerrotaan niukasti. Tämä ilmenee siinä, miten omaa roolia tai vaikuttamista kysyttäessä nuoren kerronta saattaa tyrehtyä ja kuvaukset oman mielipiteen ilmaisemisesta jäävät lyhyiksi verrattuna muiden toimijoiden kuvauksiin. Vaikka päähenkilöt vaihtelevat tarinoissa, toimijarooli tässä tarinatyyppissä rakentuu opettajille tai luokkakavereille.

Tyypitarina 1

H: Niinpä. Joo. No mä kysyn vielä että, et tuleeko sulle mitään mieleen sieltä ala- tai yläasteella minkäänlaista palaveria tai tilannetta missä sä oisit keskustellu sen erityisopettajan tai jonkun muun opettajan kanssa siitä tuesta mitä sä koulussa saat?

Kataja: No siis vanhempainvarteissa.

H: Okei, no mitä sä muistat niistä vanhempainvarteista? Tuleeks sulle mi-

Kataja: No siis mä muistan niinku, et ne on ollut sellaisia, että siellä on ollut minä ja mun sijaisvanhemmat, tai mun sijaisäiti yleensä, yleensä, ja siellä niinku opettaja on kertonu, mitä kouluvuoden aikana on tapahtunut ja kuinka mulla on menny kokeet ja sitten just näistä erityisopettajan käynneistä.

H: Joo no muistaksä mitä, mitä siellä on kerrottu sun erityisopettajan käynneistä tai siitä tuesta?

Kataja: No siis justiin sitä, että kuinka me ollaan sitä tukea, tukea saatu, et niinku oonko mä käyny erityisopettajalla, oonko mä tehnyt kokeita, helpotettuja kokeita tai jotain tämösiä.

H: Joo. Hmm. Muistaksä miltä totaa, tai kysyttiinkö sulta niissä vanhempainvarteissa, että, et et miltä susta on tuntunut vaikka käydä siellä erityisopettajalla tai ootsä kokenut sen ite hyödylliseksi. Muistaksä mitään sellaista?

Kataja: No siis on kysytty. Ainakin yläasteella on kysytty.

H: Ja oliko se siellä vanhempainvartissa?

Kataja: Joo oli.

H: Joo no muistatko sä mitä sä oot ite vastannut? Tai koitsä sen ite hyödylliseksi?

Kataja: No siis yläasteella mä en kokenut sitä hyödylliseksi, koska mun mielest se oli yläasteella aika helppoa, mutta ala-asteella, silloin kun mä en vielä oikein osannu mitää, niin silloin, silloin se oli tosi hyödyllistä, niinku mä koin sen tosi hyödylliseksi. Varsinkin justiin matikan. Mulle oli kertolaskut tosi vaikeita. Niin siinä, mutta yläasteella sitten niinku jotenkin se vaan tuntu turhalta ajanhukalta.

Tyypitarinassa 1 Kataja nostaa tuen tarjoamiseen liittyvistä päätöksentekotilanteista esiin vanhempainvartit. Haastattelijan kysyessä muistoja näistä tapaamisista Kataja alkaa kertoa tarinaa vanhempainvartin tyypillisestä kulusta. Toimijuuden osalta keskeisiksi muodostuvat opettajan rooli keskustelun vetäjänä sekä aikuisten välillä käytävä keskustelu. Kerronnasta käy ilmi, että opettajan puhe rakentuu nuoren koulunkäynnistä raportoimiseksi sijaisäidille (esim. "oonko mä käyny erityisopettajalla, oonko mä tehny kokeita"). Kataja asemoituu sivustakatsojaksi, joka viittaa itseensä osana opettajan raportoivaa ääntä. Samalla hän häivyttää omaa rooliaan kuvaamalla tapahtumia ensisijaisesti muiden ihmisten välisinä vuorovaikutustilanteina.

Kysyttäessä Katajan omasta kokemuksesta ja osallistumisesta vastaukset muodostuvat suppeiksi, eivätkä rakennu osaksi aiempaa tilannekuvausta. Toisaalta myös haastattelijan vaihtoehtokysymykset saattavat ohjata vastaamaan lyhyesti ja tässä mielessä nuoren vastaukset ovat kysymystyyppeihin nähden relevantteja. Jatkokysymyksiä kysyttäessä nuori tarttuu kysymykseen tuen hyödyllisyydestä ja kääntää puheen pois osallistumisesta vanhempainvarteissa. Vaikka

kerronnassa nousee haastattelijan houkuttelemana esiin myös mielipiteen kysyminen nuorelta, ei se rakennu merkittäväksi kerronnan innoittajaksi. Näin Kataja myös osallistuu neuvotteluun siitä, millaiset kertomukset ovat merkityksellisiä haastatteluun tuotaviksi.

Tyypittarinassa 1 nuori asemoi itsensä sivustakatsojan rooliin, mutta ei ota varsinaisesti kantaa heikkoon toimijuuteensa. Sen sijaan seuraavassa tyypittarinassa 2 nuori ei tyydy heikkoon toimijuuteensa, vaan asettuu pikemminkin vastustamaan hänelle suotuja vähäisiä vaikuttamismahdollisuuksia. Yhteistä tarinoille on kuitenkin nuoren asema aikuisten toiminnan ja päätösten sivustakatsojana.

Tyypittarina 2

H: Ää eli siis muistatko mitään sellasta, öö, palaveria tai et sä oot- oisit osallistunut semmoseen palaveriin tai tilanteeseen, jossa ois päätetty siitä tuesta mitä sä saat siellä koulussa?

Saarni: Mm. No mä, mä muistan niinku, muistan sen, kun just oli, olikse se se vitosluokka, niin isä pyyettiin koululle ja me luultiin isän kanssa, et siinä vaan käydään läpi, miten on menny, tän öö avustajan kanssa, mutta sittenhän se opettaja pudotti pommin siinä palaverissa että, että Saarni pitää siirtää pienluokalle. Niin muistan ku me katottiin isän kanssa toisiamme siinä ihan sillee täh. Et ku isä, isä luuli et sieltä tulee niinku hyvää palautetta, tai että, et siinä vaan jotenkin käydään läpi, et miten se nyt meni. Nii se tuli ihan niinku yllätyksenä, mä muistan niinku sen. Et mä olin ihan et, et mitä hemmettiä ja niinku yritti pidätellä itkua siinä ja, ja isäki oli niinku ihan ihmeissään.

H: Mm. Nii toi kuulostaa-

Saarni: Nii olihan se just, just ku tota sit ku meni niinku takas luokkaa ja alko siinä kaverille kertoo että, luokkakaverille, että kaverit että mä jään tänne kouluun pienluokalle ku te meette takas omaan kouluun ja oli se, oli se vähän semmoinen raffi.

H: Mm. Niinpä. Nii tuntuks et sitä ei oo niinkun, tai et, et se päätöksentilanne- päätöksentekotilanne minkä muistat, nii sitä ei oltu ikään kuin mitenkään pohjustettu tai kerrottu teille etukäteen mitään, vaan et se tuli niinku ihan yhtäkkiä et, et muut on ikään kuin päättäny sen?

Saarni: No joo tai jotenki, ku se isänki reaktio oli- Mä en ihan muista, että eihän mulle nyt ihan hirveesti varmaan sanottu, mutta ku isä, isä luuli et siinä vaan käydään niinku läpi sitä, et miten sen avustajan kaa on menny mut se ei, ei oottanut, että sieltä tulee semmoinen vastaus, että kun sekään ei nyt sitten enää riitä, että, että nyt loppuu resurssit mun opettajilla.

Toisessa tyypittarinassa Saarni kertoo pienluokalle siirtymiseen liittyvästä päätöksentekotilanteesta. Aineistoesimerkissä hän rakentaa monikon ensimmäistä persoonaa käyttämällä itsestään ja isästään tiimiä (esim. "me luultiin isän

kanssa”, ”me katottiin isän kanssa”), joka vastustaa Saarnin siirtämistä erityisluokalle. Vastustaminen rakentuu tarinassa nuoren kuvatessa opettajan toimintaa sotametaforan kautta (”opettaja pudotti pommin”) sekä affektiivisen voimasanan avulla (”et mitä hemmettiä”). Lisäksi hän korostaa isän ja itsensä yhteneväisiä tunteita heidän kuullessaan opettajan ajatuksista. Saarnin vastustaminen ja toimijuus tarinassa rakentuvatkin vahvasti suhteessa isään, ja isän tunnetiloja ja järkytystä käytetään validoimaan nuoren kokemaa epäoikeudenmukaisuutta tilanteessa (”isäki oli niinku”, ”isänki reaktio oli”). Sivustakatsajuutta ja pientä toimijuutta rakennetaan myös tarinan pääasiallisen sisällön avulla. Pienluokalle siirtäminen tulee yllätyksenä asianosaisille, kun siirrosta sekä haetusta paikasta vain informoidaan nuorta ja hänen isäänsä kysymättä etukäteen heidän näkemystään asiasta.

6.1.2 Tuloksettomien vaikutusyritysten tarinat

Toisen päätöksentekoon liittyvistä tarinatyypeistä nimesimme tuloksettomien vaikutusyritysten tarinoiksi. Näissä tarinoissa nuoret kertovat ilmaisseensa omia mielipiteitään tuesta ja sen toteuttamisesta opettajalle tai muulle aikuiselle joko omasta aloitteestaan tai vastaten aikuisen aloitteeseen. Toimijuuden kannalta tarinoille yhteistä on jonkinlaisen muutoksen toivominen silloiseen tilanteeseen. Vaikka nuoret ovat tarinoissa aloitteellisia ja ilmaisevat mielipiteitään, heidän roolinsa rakentuu lopulta toimenpiteiden kohteeksi tarinoiden aikuisten ottaessa portinvartijan roolin. Tarinoissa tyypillistä oli tarinalinjan muutos toimijuuden kannalta. Nuoret asemoituvat toimijoiksi tarinoiden alussa tai keskikohdassa, mutta aikuisten tehdessä päätökset toimijuus siirtyikin heille. Näin nuoret jäävät tarinoissa lopulta aikuisten toiminnan kohteiksi.

Tyypitarina 3

Vaahtera: Joo. No sit, öö, on ollu sellasia tilanteita näitten koulun vaihtamisten myötä, että missä niinku tavallaa, ku on ollut tiedossa, että mä oon vaihtamassa koulua, nii sitte opettaja on justiinsa saattanut olla, tai kysyä, niinku siitä, että et mitä sä haluisit että siellä seuraavassa koulussa olis, tai minkä, niinku minkälaista jotakin, mutta että ei ne tiedot ikinä oo siitä välittyny eteenpäin, että siinä on ollu niinku jotenkin kaunis ajatus siitä, että on

jollain tavalla haluttu ehkä siirtää sitä tietoo, mutta sitte syystä tai toisesta, niin ne ei oo kuitenkaan menny eteenpäin.

H: Joo. Toi on, toi on hyvä kommentti vielä tohon että, että varmaan tollasessa tilanteessa on tosi tärkeä myös ikään kuin se et kysytään, että mitä sä haluaisit, et välitetään ja mikä on sulle tärkeä tietoa, mut et sit se pitäis ikään kuin viedä loppuun asti, et se luottamus säilyy siihen, että täällä kulkee se tieto ja.

Vaahtera: Kyllä, ja ehkä sit koulun vaihtamisen näkökulmasta justiinsa, nii et ois ollu tärkeä miettiä yhdessä vaikka just sen opettajan kanssa. Että sit semmoset, on ollu niinku semmonen tilanne esimerkiksi, että kun mä oon tullu uuelle luokalle syksyllä, niin mä en oo tavannu niitä mun niinku uusia luokkalaisia tietenkään silloin keväällä, ku mä oon kesällä muuttanu. Niin sitte, että musta on kerrottu jo etukäteen, että mä vaikka asun perhekodissa, että se tyttö on muuttanu sinne Angervon perhekotiin vaikka, ja sit se on niinku ollu semmonen, että on niin kun muilla luokkalaisilla ollu jonkunlaisia ennakkokäsityksiä ehkä, tai ne on tienny musta semmosia asioita mitä mä en ois halunnut niistä tietää.

Tyypitarinassa 3 Vaahtera kertoo koulunvaihdoksiin liittyvästä tuen suunnittelusta. Tarinassa hän vuorottelee tilannetta arvioivan nykyisen minän ja tilannekuvauksen välillä. Tilannekuvauksessa Vaahtera kertoo keskustelleensa opettajan aloitteesta koulunvaihtoon liittyvistä asioista. Koulunvaihtoon liittyvistä toiveista kysyminen ja keskusteleminen rakentuu tarinassa nuoren hyväksymäksi käytännöksi, jota kuvataan kauniiksi ajatukseksi. Vaahteran toimijuuden kannalta merkittäväksi käänneeksi muodostuu kuitenkin kuvaus siitä, kuinka yhdessä neuvoteltu lopputulos koulunvaihtoon liittyvistä toiveista ei ole siirtynyt seuraavaan kouluun. Tällöin portinvartijuuden ja toiminnallisen vallan kuvataan siirtyvän opettajalle nuoren jäädessä toiminnan ja puheen kohteeksi: “musta on kerrottu jo etukäteen että mä vaikka asun perhekodissa”. Vaahtera puhuu tilanteen lopputulemasta arvioivan nykyisen minän näkökulmasta. Lisäksi hän rakentaa toivomaansa asiantilaa konditionaalina perfektimuodossa olevilla ilmaisuilla, kuten “ois ollu tärkeä miettiä yhdessä” ja “mitä mä en ois halunnut niistä tietää”. Näin Vaahtera esittää, kuinka hänen toimijuuttaan olisi voinut kunnioittaa tilanteessa.

Tyypitarinassa 3 nuori menettää toimijuutensa jäädessään aikuisen toiminnan kohteeksi. Nuori kuvaa, kuinka hänen toivomansa lopputulos jäi saavuttamatta ja ottaa samalla kantaa toimijuutensa siirtämiseen aikuisille. Sen sijaan seuraavan tyypitarinan 4 nuori säilyttää toimijuutensa, vaikka opettaja sivuuttaaakin hänen aloitteensa ja nuoren vaikuttamisyritys jää tuloksettomaksi.

Tyypitarina 4

H: Niinpä. Mm, koitsää, tai miten te ymmärsitte toisianne?

Paju: No siis tosi hyvin me ymmärrettii toisiamme, että silloin ku mä vitosluokalla sille kerroin että mä haluan mennä lukioon, nii hän niinku selitti, että että erityiskoulusta ei oo kyllä ykskään oppilas menny lukioon, että kyllä se ammattikoulu on niinku parempi ja silleen, että hän niinku tiesi sen et mä oon äidinkielessä tosi hyvä ja että mä tykkään lukea ja tällattii että hän niinku ymmärsi sen mun haaveen, mut sitten hän myös niinku ymmärsi ne mun haasteet ja perusteli ne mulle sellattiin hyvin. Että mulle ei tullu semmosta oloa, että no nii nyt toi torppaa mun haaveet että tosi kiva juttu. Ja sit hän niinku kans heitti sen et jos valitsee ammattikoulun, nii sitte on paljon enemmän niinku valinnanvaraa ja sitte pääsee niinkun ammattiin kiinni nopeammin ku lukio-opinnoilla.

Tyypitarinassa 4 Paju kertoo lukiohaaveestaan opettajalleen. Tarinassa hän välittää koulutustoiveensa opettajalle ja asemoituu näin aktiiviseksi toimijaksi. Opettaja rakentuu tarinassa neuvottelevaan ja Pajua ymmärtävään positioon: "hän niinkuin ymmärsi sen mun haaveen, mut sitten hän myös niinkun ymmärsi ne mun haasteet ja perusteli ne mulle sellattiin hyvin". Opettaja toimii portinvartijana tarinassa, mutta käänteestä ei muodostu nuoren toimijuutta rajoittavaa, vaikka hänen toiveensa sivuutetaan ("mulle ei tullut semmoista oloa, että no nii nyt toi torppaa mun haaveet, että tosi kiva juttu"). Nykyminä arvioi opettajan ymmärtävää ja perustelevaa toimintaa onnistuneeksi, koska näin nuoren näkemys tulee validoiduksi ja vastakkaisen näkemyksen syyt selitetään nuorelle.

Opettaja neuvottelee koulupolusta suhteessa siihen, mikä nähdään erityiskoulussa opiskelleelle oppilaalle mahdollisena. Näin ollen erityiskoulun oppilaaksi asemoituminen rajaa Pajun toimijuutta ja valinnanmahdollisuuksia. Muista tuloksettomien vaikutusyritysten tarinoista poiketen tässä tyypitarinassa nuori hyväksyy opettajan esittämän ammatillisen koulutuksen polun lopulta itselleen sopivaksi vaihtoehdoksi siteeraten opettajan näkemystä: "nii sitte on paljon enemmän niinku valinnanvaraa ja sitte pääsee niinkun ammattiin kiinni nopeammin ku lukio-opinnoilla".

6.1.3 Pakotetun toimijuuden tarinat

Kolmannen päätöksentekoon liittyvän tarinatyyppin nimesimme pakotetun toimijuuden tarinoiksi. Tähän tarinatyyppiin kuuluu vain yksi tarina, mutta se

eroaa toimijuuden suhteen selkeästi muista tyypeistä. Tässä tarinatyypissä nuori asemoituu tietämättömäksi toimijaksi, joka ei itse halua toimia päätöksentekijänä tai aktiivisena osallistujana.

Tyypitarina 5

H: Mmm. No ehkä tossa tuli vielä jotenkin mieleen se, et koetsä et aikuiset tuki siellä koulussa ne ihan, ihan niinku aineenopettajat tai luokanopettajat, niin et he ois jotenkin, tu-leeks mieleen jotain tilannetta missä he, he ois selkeesti tukenu sitä et sä saat ilmaista sun oman mielipiteen siitä tuesta tai ylipäätään niinku niistä hankalista tilanteista siellä kou-lussa?

Vaahtera: No siis muut- niitä muutamia hyviä kokemuksia siitä on, et on voinu just ite vaikuttaa. Mut et kyllä se on, mut kyllä se on vaatinu niinku, siis se on ollu siellä myöhem-missä vaiheessa sitte toisaalta ehkä sit taas se, mut silloin niinku aiemmin tai pienempänä, niin sitten tavallaan silloin, niin se on, on niinku on multa kysytty, mut en mä oo siinä tilanteessa osannu välttämättä hirveesti sanoa. Niin tai silleen, että niinku ois siihenki tar-vinnu ehkä jotain muuta kuin sen yhden kysymyksen niinku puolessa vuodessa jotenkin että, että no mitä, mitä sä haluat, niin ne- tai silleen et jos miettii jotakin niin minkä- tai mä oon ollu vaik kakkosluokalla tai kolmosluokalla, niin se et, et mult kysytään et mitä mä haluan, nii en mä osaa vastata tommoseen, kun ehän mä tiedä ensinnäkään just et mitä niitä erilaisia vaihtoehtoja olis ja sitte just se, et ei sillo ollu vielä niinku kasvanu niinkään pitkälle tavallaan siinä omassa elämässään, että ois niinku osannu sanoo sitä omaa mieli-pidettä.

H: Niinpä. Ja jotenkin koet sä, että et ikään kun, tai, muistatko, että pohjustettiin niitä tilanteita mitenkään, et olikse opettaja sillai että hei nyt tässä käydään tällainen keskustelu, ja annan sinulle vaikka vaihtoehtoja, vai et olikse vaan, että hei mitä haluat?

Vaahtera: No ei niitä siis kyllä pohjustettu mitenkää, ja siks ne tuli niinku aika yllättäen välillä ne tilanteet, ja sitten ne niinku oli kyl ihan omiaan lisäämään sitä semmosta niinku koulussa pahoinvointia, koska sitte ne tilanteet just herätti aina niin paljon tunteita, ja sit se opettaja kysy sen jonkun kysymyksen ja sit se oli se tilanne siinä, eikä se näkyny mulle välttämättä just mitenkää et mihin sitä tietoa just käytettiin, tai mihin se vaikuttaa tai, tai mitä, miltä musta vaikka tuntuu siitä asiasta puhua.

H: Niinpä

Vaahtera: Että se jäi silleen aika irralliseksi.

Tyypitarinassa 5 Vaahtera kuvaa tilanteita, joissa häneltä on kysytty mielipi-dettä tuen saamisesta. Nuori asettaa kerronnassaan vastakkain vanhemmalla iällä tapahtuneet hyvät kokemukset vaikuttamisesta sekä pienenä lapsena tapah-tuneet kokemukset, joissa hän ei kokenut vaikuttamisen onnistuneen. Nuoreen itseensä viitatessaan Vaahtera asemoituu tarinassa tietämättömäksi ja osaamat-tomaksi ikänsä kautta: "niinku aiemmin tai pienempänä, nii sitten tavallaa sil-

loin, on niinku kysytty, mut en mä oo siinä tilanteessa osannu välttämättä hirveesti sanoa”. Osaamisen puute esitetään johtuvan kahdesta tekijästä: tietämättömyyteen tarjolla olevista mahdollisuuksista sekä lyhyeen elämäkokemukseen liittyvään näkökulman puutteeseen.

län lisäksi opettajan tarjoama väylä osallistua ja vaikuttaa ei rakennu nuoren kertomuksessa mielekkääksi tavaksi. Häneltä kysytään mielipidettä harvoin ja ennalta valmistamatta, hänellä ei ole riittävästi tietoa vaikuttamisen pohjaksi, eikä ole varmaa, muuttaako vaikuttaminen mitään. Näin toimijuudesta tulee ikään kuin pakotettua. Opettajan aloitteet mielipiteen kysymisestä eivät siten rakennu merkityksellisiksi, vaan muodollisiksi vaikuttamismahdollisuuksiksi: “se opettaja kysy sen jonku kysymyksen ja sit se tilanne oli siinä, eikä se näkyny välttämättä just mitenkää et mihin sitä tietoa just käytettiin tai mihin se vaikuttaa”. Opettaja siis tarjoaa nuorelle toimijuutta, mutta ei välttämättä tietoa ja taitoa, joilla osallistua päätöksentekoon.

Nuori kertoo tarinaa vaihdellen reflektiivisen nykyminän ja tilannekuvauksen välillä. Aineistoesimerkissä nykyminä toimii toiminnan arvioijana ja esittää konditionaalimuodoin vaihtoehtoja sille, miten opettaja olisi voinut toimia toisin nuoren toimijuutta tukien (“ois siihenki tarvinnu ehkä jotain muuta kuin sen yhden kysymyksen niinku puolessa vuodessa”). Lisäksi nykyminä viittaa lapsuuteen kehityksellisenä vaiheena kuvaamalla, kuinka lapsena hänellä ei ollut vielä tarpeeksi valmiuksia osallistua päätöksentekoon opettajan tarjoamalla tavalla.

6.1.4 Aktiivisen vaikuttamisen tarinat

Neljännän tarinatyyppin nimesimme aktiivisen vaikuttamisen tarinoiksi. Tarinoiden nuoret olivat aloitteellisia ja aktiivisia ilmaisemaan omia mielipiteitään ja kokivat, että heidän mielipiteensä tulee lopulta kuulluksi. Tarinoissa nuorten aktiivisuus rakentuu sidoksissa aikuisten toimintaan. Tarinoissa aikuiset tarjoavat nuorille keinoja toimia, ottavat vastaan nuorten aloitteita ja tukevat tai vastustavat niitä. Nuorten toimijuuden kannalta tälle tarinatyyppille oli olennaista se, että

nuoret asemoituvat tarinoissa päätöksenteon portinvartijoiksi.

Tyypitarina 6:

H: No sitten mulle tulee vielä mieleen semmoinen kysymys, että muistatko sä mitään hetkee niiden vanhempainvarttien ulkopuolella, että sä oisit jutellut jonkun opettajan kanssa tai jonkun avustajan kanssa siitä tuesta mitä sä oot saanu?

Kataja: No siis mä muistan sen tilanteen, kun mulla oli, oli tuota biologian, eiku maantiedon päättökokeet ja mun maantiedon- ja ne oli niinku, kun mulla oli ysi- kun mä olin ysi-luokalla niin silloin oli vielä, silloin oli korona pahimmillaan ja oli se monen kuukauden etäopetusjakso. Ja tota mun maantiedon päättökoe sit meni vähän päin- ja vähän penkin alle. Nii sitten päästiin kouluun viimeiseksi kaheks viikkoo niin mun, mut sitten laitettiin kokoukseen opettajan ja erityisopettajan kanssa siitä, että oisinko mä halunnut maantietoon vielä viimeiseksi viikoksi erityisen tuen päätöksen. Mutta mähän en siihen suostunut, koska mun mielestä se seiska oli ihan hyvä maantiedossa, koska mä oon siis, mä oon ihan super huono maantiedossa. Nii mun mielestä se seiska oli ollu hyvä, mutta opettajien mielestä se ei ollut tarpeeksi hyvä mulle.

H: Onhan se ihan. Joo, muistatko sä et miten, mitä, mitä ne opettajat sano että, et millä ne tavallaan perusteli sitä tai esitti sulle sitä?

Kataja: No siis ne yritti perustella sitä sillä, että mä en pääsisi sinne kouluun, mihin mä haluaisin jos mul ois huono numero. Mutta niinku vaikka mä tiesin, että mä oisin päässyt sinne, oisin päässyt sinne tota kouluun, mihin mä halusin, niin mä oisin päässyt sinne vielä kutosellakin.

H: Joo ja sä sait tosiaan sait...

Kataja: Että mulla ei.

H: Tai jatka vaan loppu. Jatka vaan loppuun.

Kataja: Niin niin mullahan oli siis muut numerot niinku hyviä, että se, se tota yks seiska ei siellä ois niin haitannu.

H: Muistatko sä saitko sä ite sanoo siellä että, että sä et halua sitä tukea tai päättää, että otaks sä sen tuen vastaan vai et?

Kataja: Joo sain.

H: Joo niinpä. Ja tuliks sulle ihan semmoinen olo, että sitä kunnioitettiin sitä sun, sun mielipidettä, et sitte sanoitsä, et sä et halunnut ottaa sitä tukea vastaan.

Kataja: Joo

H: Ja sit ne opettajat reagoi siihen. Muistatko miten he reagoi?

Kataja: No siis ne ajatteli, että mä, mä en tiedä miksi, mutta jotenkin ajattelee, että mä pistän tulevaisuuden niin sanotusti hukkaan, jos mä en nyt ota sitä tukea vastaan ja uusi sitä koetta, että mä en erityisopettajan kanssa sitten uusi sitä koetta sen jälkeen. Jotenki niin niille oli maailman kauhistus, että mä sain seiskan kokeesta.

Tyypitarinassa 6 Kataja kuvaa erityisen tuen päätökseen liittyvää tilannetta. Nuori on kutsuttu kokoukseen, jossa häneltä kysytään mielipidettä erityisen tuen päätökseen yhdessä oppiaineessa, maantiedossa, peruskoulun viimeisille viikoille. Kataja kuvaa vastustaneensa opettajien tekemää ehdotusta ("mähän en siihen suostunut") ja asemoituu näin portinvartijaksi häntä itseään koskevalle päätökselle. Nuori kuvaa kieltäytymisen jälkeistä tilannetta neuvotteluna, jossa aikuiset perustelevat näkemystään tulevaisuuden koulupaikan saamisen kautta. Kataja kuitenkin kertoo tietäneensä itse, millaiset arvosanat peruskoulun jälkeiseen koulutuspaikkaan riittävät ja vastustaa näin päätöstä omalla tiedollisella pääomallaan. Näin ollen aikuiset asemoidaan liioittelevan affektiivisen ilmaisun kautta vaativiksi ja ylihuolehtiviksi, ja reaktio arvosanaan muodostuu nuoren näkökulmasta ylimitoitetuksi: "Jotenki niin niille oli maailman kauhistus, että mä sain seiskan kokeesta".

Tyypitarinassa 6 nuori asettuu aktiivisesti vastustamaan aikuisten näkemystä ja pitää kiinni omasta kannastaan ja toimijuudestaan. Tarina myös päättyy nuoren näkemyksen ja päätäntävällän kunnioittamiseen, vaikka se poikkesikin opettajien kannasta. Sen sijaan tyypitarinassa 7 nuori ei joudu yksin puolustamaan mielipidettään vaan asemoituu arkisissa vuorovaikutustilanteissa keskustelukumppaniksi opettajan kanssa.

Tyypitarina 7:

H: Joo, öö. No koetsä että sä voit ite kommentoida ikään kun niitä asioita? Siinä kun sä sanoit et se oli toteavaa nii, nii miltä susta tuntu, et voitsä kommentoida tai osallistua siihen keskusteluun vapaasti?

Paju: Juu, joo pystyin.

H: Joo, mm, no muistaksä että miten se keskustelu, tämmönen keskustelu, erosko se jotenkin niistä virallisista palavereista?

Paju: Juu. Oli se paljon rennompaa, et pysty esimerkiks niinku tota juttelemaan välitunnilla tai tällee, ettei ollu aina mikään opetustilanne tai ruokalassa pysty keskustelemaa hyvin.

H: Niinpä. No miltä se tuntu ku se oli, se oli rennompaa ja vapaampaa, nii miltä se susta tuntu, semmonen tapa keskustella siitä tuesta?

Paju: Oli se parempi.

H: Mm. Tuntuko, että jotenkin tulee kuulluksi paremmin tai?

Paju: Juu. Joo kyl määhän koen et mut niinku kuultiin paremmin ja tälle.

H: Joo. Koetsä et jos sä niissä tilanteissa pystyit sanomaan jotain, et se ikään kuin konkreettisesti otettiin huomioon?

Paju: Juu.

H: Ja millä tavalla se otettiin konkreettisesti huomioon?

Paju: Noo, että et sitte niinku niitä mun mielipiteitä nii, et ne sitte muistettiin tommissa isommissa palavereissa ja niinku nähtiin se, niinku se mun semmonen sinnikkyys ja yritteliäisyys.

Tyypitarinassa 7 Paju kuvaa arkisia ja informaaleja tilanteita, joissa hän on keskustellut opettajan kanssa koulunkäyntiinsä liittyvistä asioista. Nuori kertoo kokeneensa epäviralliset koulun arjen lomassa tapahtuneet keskustelut virallisia palavereita toimivammaksi tavaksi vaikuttaa. Paju asemoikin itsensä opettajan rinnalle keskustelukumppaniksi, joka tulee kuulluksi ja voi osallistua keskusteluun vapaasti. Vapaamuotoisesta ja arkisesta keskustelusta on myös konkreettista hyötyä nuoren toimijuudelle. Paju kuvaa, kuinka hänen mielipiteensä “muistettiin tommissa isommissa palavereissa ja niinku nähtiin se, niinku se mun semmonen sinnikkyys ja yritteliäisyys”.

Kerronnan tasolla nuori pitäytyy menneiden tilanteiden kuvauksessa. Hän kertoo kokemuksistaan passiivimuodossa yleisellä tasolla, eikä keskity jonkin yksittäisen tilanteen kuvaamiseen. Hän ei myöskään intoudu kertomaan runsaasti epävirallisista keskusteluista, ja myös haastattelijan kysymykset ohjaavat vastaamaan lyhyesti. Paju tuo kuitenkin esiin useita esimerkkitalanteita (väli-tunti, ruokala), joissa hän on asemoitunut opettajan kumppaniksi. Lisäksi hän käyttää puheessaan monikkomuotoja, joista selviää, että hän on kokenut useita hyviä epävirallisen keskustelun hetkiä aikuisten kanssa.

6.2 Tuen saamiseen liittyvät tarinat

6.2.1 Kohtaamattomuuden tarinat

Ensimmäisen tuen saamiseen liittyvistä tarinatyypeistä nimesimme kohtaamattomuuden tarinoiksi. Näille tarinoille on tyypillistä, että nuorten saama tuki ei vastaa heidän tarpeitaan ja toiveitaan. Näin nuoret kuvaavat tuesta huolimatta jääneensä yksin emotionaalisten tai akateemisten tarpeidensa kanssa. Tarinoiden aikuisilla on auktoriteettiasema ja päätäntävalta siitä, miten tilanteissa toimitaan. Tarinoissa korostuvat opettajien institutionaalinen rooli opetuksen järjestäjänä sekä perinteinen oppilaan ja opettajan välinen hierarkia. Opettajien toiminta rakentuu nuorten näkökulmasta jäykäksi ja nuorten toimijuutta rajoittavaksi, jolloin he kokevat tyytymättömyyttä opetuksen järjestämiseen. Seuraavassa tyypitarinassa 8 Saarni kertoo yläkoulun erityisopetuksen pienryhmän opetusjärjestelyistä, jotka eivät olleet hänestä toimivia.

Tyypitarina 8

H: Sä sanoit, että meni vähän sekaisin kaikki niin siinä seiska-kasi-ysillä kun teitä oli niin paljon sekoitettu. Oliko teillä niinku niin, että teillä oli kaikilla vaikka jos teillä oli joku opitunti, niin te kaikki opiskelitte kuitenkin samaa niinku ainetta vai että opiskelittekste aina niinku eri aineita?

Saarni: Aina eri aineita ja siis saattaa olla, että mekin keskenään meitä oli aina, oli niinku kolme meitä seiskaluokkalaisia, niin mekin saatettiin eri oppiaineita keskenämme ja meillä oli, tai se opettaja, hänellä oli semmoinen metodi, että me vähän niinku tehtiin kolmistein me seiskaluokkalaiset aina yhdessä ja meitä laitettiin aina niinku käytävälle tai pihalle tekee niitä tehtäviä keskenään. Voitte vaan kuvitella siinä murrosiässä, että tehtiinkö me mukamas niitä tehtäviä jos me päästiin käytävälle puhelimien kanssa nii, nii mehän nyt googleteltiin kaikki vastaukset ja ei me niinku oikeesti opiskeltu silleen tietenkään, eihän meitä kukaan valvonut niin eihän me nyt haluttu. Ja sit me saatiin niinku tehdä ite meidän omat kokeet ja saatiin niissä käyttää kirjaa apuna.

H: Niinpä. No miltä se tuntu susta se metodi tai, tai koitsä sen itse toimivana?

Saarni: No ei ollu toimiva. Eihän siinä niinku opi mitään, et kun kukaan ei opeta, vaan että meidän pitää itse kolmen seiskaluokkalaisen itse opetella asiat kirjasta mutta eihän meitä hirveesti se oikeesti kiinnostanu, kun sitä oli puhelin kädessä ja sai olla pihalla tai käytävällä. Eihän se ihan tepsiny sitten kun itse tehtiin kokeet, että niin jos voi olla kirja apuna, niin ne ei ollu ihan hirveän vaikeita kyllä ne kokeet.

Tyypitarinassa 8 Saarni kuvaa seitsemännen luokan opetusjärjestelyjä ja opettajan opetusmetodeja. Tarinassa nuori ja luokkakaverit asemoituvat pakotetusti itseohjautuviksi oppijoiksi. Saarni kertoo, kuinka seitsemäsluokkalaiset "laitet-

tiin aina niinku käytävälle tai pihalle tekee niitä tehtäviä keskenään”. Nuori rakentaa kertomuksessa opettajan valintojen seurauksista, eli tehtävien tekemättömyydestä, itsestäänselvyyttä käyttämällä liitepartikkelia -hAn (ks. VISK, § 830) (“eihän meitä kukaan valvonut niin eihän me nyt haluttu”). Hän vahvistaa opettajan valintojen kritisoimista käyttämällä voimakkaasti latautuneita sanoja, kuten epäilyä opettajan toimintaa kohtaan esittävää partikkelia “mukamas” ja ääri-ilmaisua “tietenkään”. Nuorten tehtävään liittymätön toiminta oikeutetaan viittaamalla murrosikään kapinallisena kehitysvaiheena, johon kuuluu piittaamattomuus koulunkäynnistä tai omasta vastuunkannosta.

Kerronnan tasolla nuori kohdistaa puheensa haastattelijoille käyttämällä vetoavaa ilmausta “voitte vaan kuvitella” ja suostuttelee näin kuulijaa puolelleen arvioimaan kriittisesti opettajan toimintaa. Saarni arvioi nykyminän näkökulmasta opettajansa toimintamalleja: “Eihän siinä niinku opi mitään, et kun kukaan ei opeta, vaan että meidän pitää itse kolmen seiskaluokkalaisen itse opetella”. Arvioinnin ohessa nuori kuvaa myös toivomaansa asiantilaa eli sitä, että opettaja olisi opettanut oppilaita. Näin Saarnin toiveet ja tarpeet tuesta jäävät lopulta kohtaamattomiksi.

6.2.2 Kannatelluksi tulemisen tarinat

Toisen tuen saamiseen liittyvän tarinatyyppin nimesimme kannatelluksi tulemisen tarinoiksi. Näissä tarinoissa nuoret asemoituvat haavoittuvaisiksi avun tarvitsijoiksi, joilla ei ole tietoa, keinoja tai kykyä toimia tietyssä tilanteessa. Aikuiset asemoidaan tuen tarjoajiksi ja toimijuuden tukijoiksi, jotka näkevät nuoren tarpeen ja osaavat vastata siihen. Opettajat ja muut koulun aikuiset ovat nuorille osin vanhemman kaltaisia lähiaikuisia, jotka akateemisen tuen ohella antavat paljon myös emotionaalista tukea. Tarinoiden nuoret tulevat nähdyiksi ja kohdattuiksi.

Tyypitarina 9

H: Joo, ää, onks sulle jääny mieleen jo- joku semmonen erityinen tilanne tän aikuisen kanssa, missä sä oot kokenu vaikka et se on kohdannu sut tosi hyvin?

Vaahtera: No, öö, mitähän mä nyt mieltisin? No, öö, sit se niinku liittyy sellaiseen tilanteeseen missä muut mut- musta vastuussa olleet aikuiset, elikkä sen silloisen perhekodin aikuiset, nii ne teki mulle silleen ikävästi, että ne anto mun mennä tutustumaan yläasteeseen jo siellä sillä paikkakunnalla, vaikka heillä oli tieto siitä, että mä en oo, tuu käymään sitä yläastetta tän luokan kanssa et vaan mä oon muuttamassa. Nii sitte ku se asia selvis mulle, niin se mun opettaja oli mulle, niinku se ei ollu mulle raivona vaan se oli niinku niille mun perhekodin vanhemmille ja sosiaalityöntekijälle iha raivona ja et se sanotti sitä mulle et tää on niinku tehty nii päin prinkkalaa kun olla ja voi. Ja sitte samaan aikaan se niinku tavallaan sitte sitä että, et no miltä musta nyt tuntuu tää ja sit ku mä olin ihan rikki siitä tietenkkin, nii sit se niinku tavallaa justiisa siinä hetkessä, nii sit se just sitä että, et toi kaikki mitä sä tunnet, niin et se on ihan tosi ok ja että hän ei voi ees kuvitella miltä musta tuntuu. Ja sitte se tavallaan vei sen keskustelun siinä niinku siihe että, että no mut et mitä sä nyt sit ajattelet ja mitä tulevaisuudessa, ja sitte, sit se siin keskustelussa niinku kerto tosi paljon sitä, et ku hän on tuntenu mut nyt kaks vuotta, niin hänen mielestä mä oon tällanen ja tällanen tyyppi, ja niinku kehu ja kannusti mua hirveesti, ja sit ne jutut missä oli niit haasteita, nii sit se siin keskustelussa kääns ne silleen että, että niinku mitähän se sano sen, silleen niinku että, että nää on tällasia asioita minkä kaa sun pitää vielä vähän treenata mutta että nää on ihan niinku voitettavissa olevia asioita. Ja tavallaan, et se niinku tavallaa liittyy siihen mun, tai siihen niinku just, et tää on menny huonosti tää tilanne, mut sit et se vei sitä keskusteluu kuitenkin eteenpäin ja siihen, et no mitä kohta tuleman pitää ja.

H: Mm. Miltä susta tuntui jotenkin se keskustelu tai se, et se kuitenkin kuulosti, että hän suuntas sua selkeesti tulevaisuuteen, et että sä pärjää.

Vaahtera: No siis, siis niinku mitähän, mä jotenki siis muistan sen, että sit se kun hän kävi niitä asioita läpi että missä mä oon hyvä ja missä mä oon taitava ja muuta, nii sit se teki mulle sinne niinku näkyväks ne asiat, nii sit mä muistan että sitten mua niinku, et mä koin niinku jonkulaista ylpeyttä itestäni silleen, et no hei et totta et okei, että no on näin paljon asioita mitkä mä handlaan. Ja sitte nekin asiat, mitkä tuntu vaikeelta, nii mä muistan sit kuitenkin sitte sen, että oli semmonen olo, et et mun pitää vaan treenata niitä tai niinku harjotella.

H: Kyllä, joo.

Vaahtera: Ja et semmonen olo niinkun siitä päivä, se oli viimeinen kerta ku mä näin sillon sitä mun opettajaa sinä päivänä, ku mä asuin siel paikkakunnalla, nii sit mä muistan ku mä kävelin kotia ja sit mä olin vaa silleen, että että niinku mun pitää vaa muistaa tää, et tää keskustelu mun pitää vaa muistaa.

Tyypitarinassa 9 Vaahtera kuvaa, kuinka hänen oma opettajansa asettuu puolustamaan häntä epäoikeudenmukaisessa tilanteessa. Perhekodin aikuiset antoivat nuoren mennä tutustumaan paikkakunnan yläasteelle kertomatta, että hän tulee muuttamaan paikkakunnalta ja vaihtamaan koulua. Vaahtera kertoo silloisen opettajan asettuneen kuitenkin hänen puolelleen ja sanoittaneen tilanteen epäoikeudenmukaisuutta ("se mun opettaja oli mulle, niinku se ei ollu mulle raivona vaan se oli niinku niille mun perhekodin vanhemmille ja sosiaalityöntekijälle iha raivona ja et se sanotti sitä mulle et tää on niinku tehty nii päin prinkkalaa kun olla ja voi").

Kertomuksessa Vaahteran positio rakentuu eri tavoin suhteessa kertomuksessa esiintyviin aikuisiin. Perhekodin aikuiset ja sosiaalityöntekijät kuvataan muodollisesti "vastuussa" oleviksi, kun taas opettaja rakentuu nuoren edun ja hyvinvoinnin puolustajaksi. Vaahtera asemoituu tarinassa kaltoinkohdelluksi ja haavoittuvaiseksi ollessaan perhekodin aikuisten ja sosiaalityöntekijän toiminnan kohteena. Perhekodin aikuiset eivät kertomuksessa tarjoa tietoa nuorelle hänen omasta elämästään ja tulevaisuudestaan. Opettaja taas rakentuu tarinassa toimijuuden tukijaksi validoimalla nuoren tunteita ja asettumalla tilanteessa kanssakulkijaksi ("et toi kaikki mitä sä tunnet, niin et se on ihan tosi ok ja että hän ei voi ees kuvitella miltä musta tuntuu"). Tarinassa kahden institutionaalisen toimijan välille rakentuu jännite toimintatapojen ja nuoren toimijuuden tukemisen suhteen.

Kertomuksessa tarinalinja muuttuu opettajan suunnatessa keskustelua Vaahteran vahvuuksiin ja tulevaisuudensuunnitelmiin. Opettaja sanoittaa nuoren vahvuuksia, kehityskohteita ja oppimisen mahdollisuuksia vahvistaen näin nuoren minäpystyvyyttä ("nääh on tällasia asioita minkä kaa sun pitää vielä vähän treenata mutta että nääh on ihan niinku voitettavissa olevia asioita"). Tarinalinjan muutoksen myötä Vaahtera asemoi itsensä tarinassa samanaikaisesti pystyväksi ja kannatelluksi: "mä koin niinku jonkulaista ylpeyttä itestäni silleen, et no hei et totta et okei, että no on näin paljon asioita mitkä mä handlaan". Keskustelu muodostui nuorelle merkitykselliseksi kokemukseksi ja voimavaraksi, johon hän koki pystyvänsä myöhemmin palaamaan ("mä muistan ku mä kävelin kotia ja sit mä olin vaa silleen, että että niinku mun pitää vaa muistaa tää, et tää keskustelu mun pitää vaa muistaa").

6.2.3 Toiseuden tarinat

Kolmannen tuen saamiseen liittyvistä tarinatyypeistä nimesimme toiseuden tarinoiksi. Nuoret kuvaavat tuen saamiseen tai lastensuojelun asiakkuuteen liittyvät asenteet ja käytänteet toiseuttaviksi, sillä ne vaarantavat vertaisten joukkoon kuulumisen ja asettavat nuoret kielteisen huomion kohteeksi. Nuoret rakentavat

toiseutta etenkin suhteessa tukea saamattomiin vertaisiin, joiden tilanne määritellään tavoiteltavaksi normaaliksi. Sen sijaan aikuisten rooli on häivytetty, eikä aikuisilla ole nuoren toimijaposition rakentumisen suhteen niin keskeistä roolia kuin vertaisilla. Vaikka opettajat ovat osaltaan toiseuttavien käytänteiden toteuttajia, he eivät rakennu tarinoissa merkittäviksi toimijoiksi. Lastensuojeluun liitetyissä toiseuden tarinoissa aikuiset kuvataan aktiivisemmin toiseuden tuottajina tai asenteellisina toimijoina. Tässä tarinatyyppissä Tästä huolimatta tässä tarinatyyppissä nuoret positioituvat "toisiksi" nimenomaan suhteessa vertaisiin.

Tyyppitarina 10

H: Niinpä. Joo, kuulostaa kyllä hyvältä. Mm, muistatko sä, että miltä susta on tuntunu vaikka fossa hetkessä, kun selitit että ootte saanu leikkiä ja niin kun, ää, ja jotenkin, että kaikki on saanut tukea, että muistaksä, että miltä se on susta tuntunut käydä siellä, lähtee sieltä luokast sinne vaikka sinne erityisopettajan luokkaan. Millaisia ne tilanteet on ollut?

Saarni: Mmm. No olihan se vähän silleen, että, että kaikki muut oli normaalisti siellä meidän omassa luokassa, niin oli siinä vähän semmoinen että minä plus yks tai kaks, niin sillee me jouduttiin lähtee eri luokkaan, jotta me niinku saatiin apua tai vähän siis semmoinen, että kyllähä meitä silleen syrjittiin vähän sillä tasolla, että, et me sitten aina oltiin niinku, oltiin me aina päivästä niinku pari tuntia siellä niin oli se, oli se vähän semmoinen, vähän semmoinen, syrjitty ja vähän semmoinen outo, vähän semmoinen tyhmä olo.

H: Joo mistä sulle, osaatko sä vielä avata, tää oli hyvin sanottu, osaaksä vielä avata, että mistä sulle tuli se syrjitty tai tyhmä olo?

Saarni: No emmä oikein osaa sanoa. Ehkä se just ku niinku, ku ne lapset osaa olla ilkeitä ja julmia niin kyllä sen kyllä niinku välillä silleen kuuli, että usein mä muistan, että oli niinku välituntien jälkeen ne siirtymiset, niin että sitten nää meidän muut luokkalaiset lähti meidän luokan suuntaan ja me lähdettiin sitte sinne erityisopettajan, niin kyl siinä ni oli vähän semmoinen pieni ristiriita. Tai siis semmoinen että, et no me nyt joudutaan lähtee tähän suuntaan ja, ja sitten tietysti tää et meilt kysyttiin, että no, miksi te saatte siellä leikkiä perjantaisin tyylisesti. Ja olihan sitä sitten vaikea selittää ja ei oikei osannu itekään sanoa, että miksi tarvitsi sitä sellaista tukea.

H: Niinpä. Joo, hyvin sanottu ja sitten koetsä niinku että sä ikään kuin oisit voinu haluta lapsena kuulua siihen muiden joukkoon?

Saarni: Joo kyllä, kyllä ehtottomasti vaikka siinä olikin sillee aika nuori vielä just siinä kakos-kolmosluokalla, mutta kyllä sitä silleen, kyllä sitä ite tiesi, että ei niinku kuulu tohon porukkaan, että itellä on jotain, miksi ei voi olla siinä samassa, että kyllähän kyllähän siinä kun niinku vanhennuttiin ja siirryttiin luokalta toiselle niin niinku ei tuntunut kuuluvansa siihen kyllä. Ja ois niinku halunnu, olisi niinku halunnut kuulua siihen, kun huomasi että on erilainen jollain tavalla.

Tyyppitarinassa 10 Saarni kuvaa tuen saamista ja sen aiheuttamia tunteita erityisesti erityisopettajan luokkaan siirtymisen kontekstissa. Siirtyminen saa kerto-

muksessa keskeisen roolin ”normaalin” ja ”poikkeavan” oppilaan rakentumisessa: ”kaikki muut oli normaalisti siellä meidän omassa luokassa, niin oli siinä vähän semmoinen että minä plus yks tai kaks, niin sillee me jouduttiin lähtee eri luokkaan”. Nuori asemoi itsensä ja muut tuen saajat määrällisesti vähemmistöksi sekä normaalista poikkeaviksi (”vähän semmoinen, syrjitty ja vähän semmoinen outo, vähän semmoinen tyhmä olo”). Lisäksi muista oppilaista erillinen tukijärjestely merkityksellistetään poikkeavuuden tunnetta tuottavaksi.

Erityisopettajan luokkaan siirtyminen ja opetuksen erilaiset sisällöt aiheuttavat tuen tarvitsijoiden ja yleisopetuksessa olevien vertaisten välille ristiriitaisia tilanteita. Avun saaminen tapahtuu oman luokan ulkopuolella, ja sen kuvataan olevan esteenä luokkaan kuulumiselle (”no me nyt joudutaan lähteä tähän suuntaan”). Saarni raportoi muiden lasten kuvaavan erityisopettajalla käymistä leikkimisenä ja erityisoikeuksien saamisena, jota lapsena on ollut vaikeaa perustella omalle vertaisryhmälle (”Ja olihan sitä sitten vaikea selittää ja ei oikei osannu itekään sanoa, että miksi tarvitsi sitä sellaista tukea.”).

Kerronnan tasolla Saarni kertoo tapahtuneesta monisanaisesti kuvaten tilanteisiin liittyneitä tunteita. Kerronnassa keskitytään pääasiassa tapahtuman kuvaukseen, mutta nykyminän arvioiva sävy nousee esiin erityisesti kuvauksessa lasten toimintatavoista ja ”poikkeaviksi” määrittyneisiin suhtautumisessa (”just ku niinku, ku ne lapset osaa olla ilkeitä ja julmia”).

Tyypitarinassa 10 tuen tarve muodostuu selkeimmäksi toiseuden aiheuttajaksi ja yleisopetuksessa olevat vertaiset ryhmäksi, suhteessa mihin toiseuden kokemus kohdistuu. Seuraavassa tyypitarinassa 11 lastensuojelun asiakkuus on puolestaan toiseutta luova tekijä ja siihen liittyviä ennakkoasenteita on sekä vertaisilla että koulun aikuisilla.

Tyypitarina 11

H: Joo, öö, no sä sanoit vielä, tartun nopeesti kii et sul oli (epäselvä sana) toimesta semmoinen ikään kuin sorsittu tai ulkopuolinen olo niin muistaks jotain tilannetta tai jotain mistä sulle on ikään kuin jääny se olo vai onko se ollu semmoinen kokonaisvaltainen?

Vaahtera: No just ne tilanteet missä tavallaan se mun lastensuojeluasiakkuuden takia, niin mua epäiltiin tai syytettiin asioista mitä mä en ollu tehny, tai sit et ku oli tämmösiä tyttöporukoita jossain vaiheessa, tämmösiä tyttöporukoitten niinku keskinäisiä riitoja, nii sit että mulla oli semmonen niinku, et mä oon se joka aina jotenki hämmentää asioita.

H: Joo niinpä.

Vaahtera: Et niissä semmosissa kaveritaitotilanteissa tai semmosissa riitatilanteissa, nii sitte se jotenkin kääntyy aina se, että et, nii että se on, et se on minä joka oon jotenki kaiken takana. Ja sitte varmaan se niissä niinku, et kyllähän mä opettajista kaikista koko koulun ajan nii vaistosin, että ketkä pitää lastensuojeluasiakkuutta niinku jotenkin semmosena, että mä oon vaan lähtökohtasesti täysin paska, tälleen rumasti sanottuna. Tai sillee et ketkä niinku katto vähän nenänvartta pitkin ja ehkä jopa vältteli niitä semmosia opetustilanteita, että heiän ois pitäny mua jotenki erityisesti auttaa tai tukee, nii kyllä sen niinku vaistos opettajista.

Tyypitarinassa 11 Vaahtera kuvaa lastensuojeluasiakkuuden aiheuttaneen stigman, jonka perusteella opettajat ja vertaiset suhtautuvat häneen ennakkoluuloisesti. Kerronnassa nuori asemoi itsensä lastensuojelutaustan leimaamaksi ja epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi. Vaahtera kuvaa tullessa taustansa vuoksi syytetyksi asioista, joita hän ei ole tehnyt (“et niissä semmosissa kaveritaitotilanteissa tai semmosissa riitatilanteissa, nii sitte se jotenkin kääntyy aina siihe, että et, nii että se on, et se on minä joka oon jotenki kaiken takana”). Tarinan vertaiset ja opettajat rakentuvat ennakkoluuloisiksi ja asenteellisiksi lastensuojelutaustaa kohtaan. Nuori kuvaa vaistonneensa, että osa opettajista ei halunnut kohdata tai opettaa häntä taustansa vuoksi (“ketkä niinku katto vähän nenänvartta pitkin ja ehkä jopa vältteli niitä semmosia opetustilanteita, että heiän ois pitäny mua jotenki erityisesti auttaa tai tukee”). Vaahtera koki muiden kuvaavan itseään ennakkoasenteiden ja stigman värittämin affektiivisin ilmauksin, kuten “täysin paska” ja henkilö, jota katsotaan “nenänvartta pitkin”.

6.2.4 Jaetun toimijuuden tarinat

Neljännän tuen saamiseen liittyvän tarinatyypin nimesimme jaetun toimijuuden tarinoiksi. Niissä keskeistä on, että aikuiset ja nuoret molemmat jakavat tietoaan ja toimijuuttaan tilanteissa. Tarinoissa toimijarooli rakentuu niin nuorille kuin aikuisillekin, mutta kertomuksissa keskeistä on, että nuoret ovat aktiivisia ja kantavat vastuuta omasta osallistumisestaan.

Tyyppitarina 12

H: Jep. Öö, mulle tuli vielä mieleen, et oiskohan sulle mahdollisesti jääny mieleen sit niinku sen terkkarin tai kuraattorin tai psykologin kanssa jotain semmoista niinku keskustelua tai jotain mikä ois ollut sun mielestä jotenkin erityisen hyvä tai hyödyllinen tai jotenkin helpottanu fiilistä?

Saarni: Mmh. No ehkä se kun mä siis silloin kutosluokalla mä hakeuduin sinne terkkarille, menin niinku mä yritin olla niinku smooth ja mä, mä menin niinku sinne että mä haluun niinku ruokapäiväkirjaa alkaa harrastaa (nauraa). Niinku, että mä kirjoitan sitä ja hän kertoo mulle syönkö mä hyvin, et se oli, se oli mun lähestymiskeino siihen, että mä haluun nähdä onko tää semmonen ihminen, jolle mä voin alkaa puhumaan sit asioist, eihä mua oikeesti kiinnostanu miten hän kommentoi mun syömistä, mut se oli semmoinen lähestymistapa, jolla me pystytään sit jotenkin puhumaan vähäsen ja näkee että oisko tää semmonen kelle mä voin alkaa kertoa. Ja sit ku se loppu se ruokapäiväkirja kahen viikon päästä, nii sit se niinku kysy, et onks niinku vielä jotai, ja sit se niinku, se sano että se huomaa että mulla on jotain, että, että tää ei selkeesti nyt liittynyt tähä ruokaan tää mun hakeutuminen ja, sitte kun mä kerroin että oon niinku itsetuhoinen ollut, niin niinku se niinku, jotenki se vaa jotenkin on jääny mieleen että kuinka se, se huomaa, että täs on ees jotain niinku enemmän, et ei oo kyse mistää ruokapäiväkirjasta, nii sit jotenki ku ties, että nyt kun mä tähän laitoin itseni tähän tilanteeseen, nii nyt oikeesti sit pitää alkaa puhumaan ja kertomaan mistä on kyse, niin se on vaan jotenkin jäänyt mieleen se, se hetki.

H: Joo. Hauska kuulla et sä silleen testasit ensin että onks tää hyvä tyyppi ja ilmeisesti sitten oli kuitenkin. Koitsä, et se oli hyödyllistä ja, ettei vaa tuntunu siltä, että nyt on niinku pakko jotenkin kertoa ku kerran alotti, vai tuntuks se siltä että se oikeesti auttaa ja on susta hyvä juttu?

Saarni: Mm, no vähä, vähä molempia tietysti yleensä, mut nyt ku mä alotin tän nyt mun on pakko koska tää huomaa ja tietää jo tää terkkari että jotain niinku on, ja ei sit- ja sit samaan aikaan oli just se, että mä haluan kertoa ja että tästä lähtee asiat ehkä parempaan päin. Että apua minä tarvitsen, en tiedä mitä apua, mut jotain apua, nii pakko se on alkaa jotain puhumaa, että.

Tyyppitarinassa 12 Saarni kuvaa hakeutumistaan terveydenhoitajalle. Tarinassa hän testaa terveydenhoitajan luotettavuutta ruokapäiväkirjan pitämistä koskevan toiveen esittämisellä ennen siirtymistään mielenterveyttä koskevaan avuntarpeeseen. Näin nuori asemoituu toimijaksi, joka määrittelee itse, keneltä hän hakee apua tilanteeseensa (“eihä mua oikeesti kiinnostanu miten hän kommentoi mun syömistä, mut se oli semmoinen lähestymistapa, jolla me pystytään sit jotenkin puhumaan vähäsen ja näkee että oisko tää semmonen kelle mä voin alkaa kertoa”).

Kerronnassa tapahtuu tarinalinjan muutos, kun terveydenhoitaja huomaa, että Saarnin avuntarve ei välttämättä liitykään ruokapäiväkirjaan. Nuoren kerronnassa muodostuu keskeiseksi nähdyksi tuleminen, joka johtaa siihen, että hän päättää tarttua tilaisuuteen hakea apua (“kuinka se, se huomaa, että täs on ees jotain niinku enemmän, et ei oo kyse mistää ruokapäiväkirjasta”). Saarni päästää lopulta irti omasta kontrollistaan ja rohkaistuu antautumaan terveydenhoitajan

autettavaksi. Näin hän jakaa omaa toimijuuttaan terveydenhoitajalle mahdollistaen hoitokontaktin syntymisen. Nuori luottaa terveydenhoitajan ammatilliseen rooliin avun antajana, vaikka avun hakemisen seuraukset ovat vielä epävarmoja: “mä haluan kertoa ja että tästä lähtee asiat ehkä parempaan päin. Että apua minä tarvitsen, en tiedä mitä apua, mut jotain apua, nii pakko se on alkaa jotain puhua, että. ”.

Saarni kertoo tarinaa vaihdellen nykyminän ja menneisyyden kuvauksen välillä. Nykyminä on kerronnassa läsnä nuoren arvioidessa omaa lähestymistapaansa ja toimintaansa tilanteessa (“mä yritin olla niinku smooth”, “mut se oli semmoinen lähestymistapa”). Hän aloittaa kerronnan kevyesti ja naurahtaa omalle toiminnalleen, mikä luo tarinaan humoristista sävyä ja houkuttelee kuulijaa puolelleen. Tarina vaikuttaa nuorelle merkitykselliseltä, sillä hän vastaa haastattelijan kysymykseen eheällä ja tarkalla kertomuksella. Lopettaessaan tarinan Saarni kuvaa, kuinka kohtaaminen terveydenhoitajan kanssa ja oman avun tarpeen nähdynsi tuleminen muodostui mieleenpainuvaksi hetkeksi (“niin se on vaan jotenkin jäänyt mieleen se, se hetki”).

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

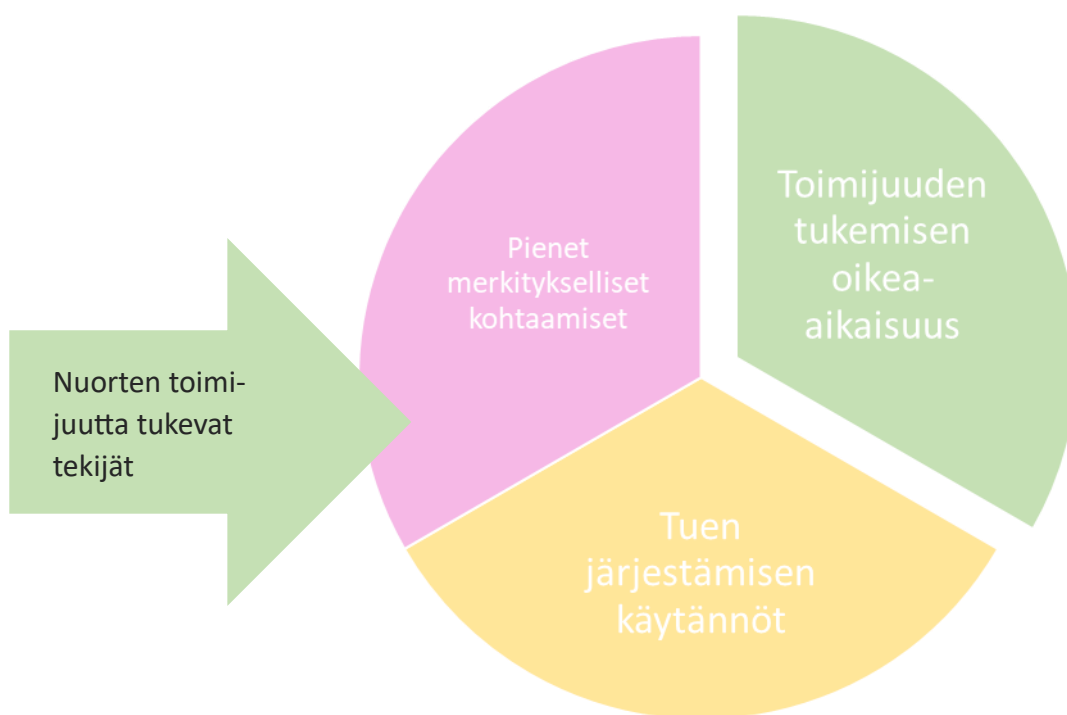
Tässä tutkimuksessa tarkastelimme lastensuojelun piirissä olleiden nuorten toimijuutta koulun tukipalveluissa. Olimme kiinnostuneita siitä, millaisia kertomuksia nuoret tuottavat koulun tukipalveluista sekä siitä, millaiseksi nuoret kuvaavat oman ja heidän kanssaan toimivien ammattilaisten aseman toimijoina. Nuorten kerronnallinen toimijuus koulun tukipalveluissa rakentui vuorovaikutteisesti ja pienestäkin aineistosta oli havaittavissa useita erilaisia toimijapositioneja.

Tutkimuksessamme nuorten kertomukset keskittyivät tuen saamisen ja päätöksenteon tilanteisiin, jotka näyttäytyivät siten keskeisinä toimijuuden alueina koulun tukipalveluiden kontekstissa. Nuorten toimijuus oli pienimmillään päätöksenteon ja toiminnan kohteena olemista, jolloin kerronta keskittyi aikuisjohtoisen toiminnan kuvaamiseen ja nuoren oma toimijuus oli äärimmilleen häilytettyä. Leimautuneeksi itsensä asemoivat nuoret kuvasivat puolestaan lastensuojeluasiakkuuden tai määrittymisen tuen saamisen kautta heikentävän heidän toimijuuttaan, kun heitä katsottiin tiettyjen ennakoasenteiden lävitse.

Nuorten kerronnassa ilmeni myös useita aktiiviseen toimijuuteen tähtäviä positioita. Päätöksenteon portinvartijoina nuoret pyrkivät vaikuttamaan aktiivisesti asioihinsa tai tuomaan omaa näkökulmaansa päätöksentekoon ammattilaisten kunnioittaessa nuoren toimijuutta. Sen sijaan sivuunjätettyinä nuoret kertoivat kyllä yrittäneensä vaikuttaa, mutta vaikuttamisyrittystensä jääneen turhiksi ammattilaisten tehdessä lopullisen päätöksen. Nuoret saattoivat myös itse aktiivisesti hakeutua palveluihin saadakseen apua. Itsenäisen tai aktiivisen toimijuuden vaatimus puolestaan saattoi myös kuormittaa nuorta, jos hän asemoi itsensä tietämättömäksi toimijaksi eikä saanut tiedollista tai muuta tukea toimijuutensa toteuttamiseen. Myönteisesti merkityksellisiksi nuoret kuvasivat tilanteet, joissa ammattilainen onnistui näkemään tuen tarpeen ja vastaamaan siihen sopivalla tavalla heidän ollessaan haavoittuvaisia tuen tarvitsijoita. Kuviossa 2

on esitetty tulosten pohjalta muodostamamme kolme keskeistä nuorten toimijuutta tukevaa tekijää.

Kuvio 2. Nuorten toimijuuden tukemisen osa-alueet.



Nuorten toimijuutta ja osallisuutta käsittelevässä tutkimuksessa on noussut keskeiseksi lasten ja nuorten vaikuttamisen mahdollisuuksien lisääminen ja päätöksentekoprosesseihin osallistuminen (Af Ursin & Haanpää, 2012; Gellin ym., 2012, Kiilakoski, 2012; Lansdown, 2010). Aineistossamme esiintyikin toiveita aktiivisesta vaikuttamisesta ja osallistumisesta omaa koulunkäyntiä koskeviin kysymyksiin. Nuoret asemoituivat päätösten portinvartijoiksi ja aktiivisiksi tuen piiriin hakeutujiksi erityisesti silloin, kun he saivat olla päätöksenteossa mukana omasta tahdostaan, omien resurssiensa ja ikätasonsa rajoissa. Tämä vaatii ammattilaisilta erilaisten vaihtoehtojen pohjustamista nuorille, rajojen ja velvoitteiden muodostamista, mutta myös ajoittaisen osallistumattomuuden ja passiivisuuden hyväksymistä (ks. esim. Juvonen, 2014, Määttä ym., 2016; Mäkinen, 2016; Toiviainen, 2018).

Suuri osa tutkimuksemme nuorista reflektoi omaa toimijuuttaan “vajavaisesti” toteutuneena. Lastensuojelutaustan vuoksi paikkakunnat, koulut ja sijoitukset saattoivat vaihtua nuoresta itsestään riippumattomista syistä, ja kouluyhteisöön kiinnipääseminen saattoi olla monista syistä haasteellista. Kertomuksissaan nuoret asemoivat itsensä monin tavoin riippuvaisiksi toisten tekemistä päätöksistä ja suunnitelmista, niin koulunkäynnin kuin muidenkin elämän osa-alueiden suhteen. Burkitt (2017) nostaakin esiin, että toimijuuden luonne on syvästi vuorovaikutuksellinen: jokaisella yksilöllä on kyvykkyyksiä itsenäiseen toimintaan, mutta samanaikaisesti alueita, joissa olemme täysin riippuvaisia toisten toiminnasta. Nuorten kerronnassa tämä ilmeni toiveina siitä, että aikuiset kannattelisivat nuoria arkisissa kohtaamisissa ja muutostilanteissa, jakaisivat tietoaan tukeen liittyvistä mahdollisuuksista, tarttuisivat ulossulkeviin hetkiin ja pohtisivat heidän kanssaan yhdessä tapoja toimia haasteista huolimatta (ks. Mäkinen, 2016; Souto, 2014). Nuorten kerronnassa toimijuuden “vajavaisuus” voisikin kääntyä sidoksellisuuden tunnustamiseksi, yhteisen tai jaetun toimijuuden kaipuksi (ks. Paju, 2013, s. 210; Toiviainen, 2018).

Tämän tutkimuksen nuoret asemoituivat myös paikoin jopa yksin jätetyiksi tai pakotetuiksi toimijoiksi. Yhteneväisesti aiemman tutkimuksen kanssa aktiivisen ja itsenäisen toimijuuden oletus tuen ja päätöksenteon kontekstissa muodostui nuorille ylitsepääsemättömäksi ja jopa epäreiluksi vaateeksi (ks. esim. Juvonen, 2014; Souto, 2014). Vastakkaisesti uusliberalistiselle yksilöllisen, aktiivisen ja autonomisen toimijan ideaalille (ks. esim. Brunila, 2012; Brunila, Vainio & Toiviainen, 2021) tutkimuksemme nuoret kaipasivat yhteyttä arkisiin yhteisöihin ja heidän kanssaan toimiviin ammattilaisiin. Tulkitsemmekin nuorten tarinoiden pohjalta, että tukipalvelut nähdään ennen kaikkea suhteena tukea antaviin instituutioihin ja ammattilaisiin. Nuorten toimijuuden ja tuen kuvaukset keskittyvät suurelta osin vuorovaikutuksen ja siinä tapahtuvien kohtaamisten hetkien kuvaamiseen, eivätkä niinkään tukitoimiin tai niiden vaikuttavuuteen. Juvonen (2013) nostaakin esiin, että tuen, kontrollin ja täytymisen ulottuvuudet kietoutuvat ja välittyvät ammattilaisen ja nuoren välisessä vuorovaikutuksessa.

Erityisesti koulun virallisemmissä tilanteissa nuori saattoi jäädä päätöksenteosta ulkopuoliseksi sivustakatsojaksi, jonka ohi puhuttiin kuin hän ei olisi paikalla. Honkasalo (2013) on teoretisoinut aktiivisuuden ja passiivisuuden väliin jäävää toimijuuden tilaa ”pienenä toimijuutena”. Toimijuuden sidoksellinen luonne korostuu negatiivisessa valossa koulun formaaleissa aikuisjohtoisissa tilanteissa, joissa nuoren toimijuuden mahdollisuudet ovat hyvin rajallisia ja ikään kuin ammattilaisen antamia (Bjerke, 2011; Kiilakoski, 2017; Paju, 2013, s. 209). Siivutetuksi tulemisen ja kohtaamattomuuden kokemuksissa piirtyi kuitenkin esiin myös toimijuuden juonne: nuoret pysyivät koulun ja palveluiden piirissä, vaikka ne eivät kohdanneetkaan nuoren tarpeita tai elämäntilannetta. Nuorten toimijuutta voikin ajatella myös ammattilaisten toiminnan ja tilanteen sietämisinä. Vaikka nuoret eivät koe voivansa vaikuttaa, he vastaanottavat heidän kanssaan toimivien ammattilaisten toiveita ja odotuksia voidakseen itse toimia ja pysyä koulupolullaan (ks. Burkitt, 2017; Honkasalo, 2013; Paju 2013, s. 208).

Tutkimuksemme nuoret kuvasivat kokeneensa koulussa toiseutta sekä tuen saamiseen että lastensuojelutaustaan liittyen. Toiseutta koettiin erityisesti suhteessa vertaisiin, jotka määrittyivät tavoiteltavaksi normaaliksi, mutta myös aikuiset saattoivat omalla toiminnallaan edistää toiseuden kokemusta. Toiseus on teema, joka on noussut esiin myös useassa aiemmassa lastensuojelun asiakaita koskevassa tutkimuksessa (ks. esim. Groop, 2021; Harker ym., 2003; Mannay ym., 2017). Groop (2021) havaitsi tutkimuksessaan, että useat sijoitettuna olleet kertoivat lastensuojelutaustansa aiheuttaneen koulussa ulkopuolisuutta ja kiusaamista. Myös osa haastattelemistamme nuorista kuvasi tullessaan kohdeksi epäasiallisesti vertaistensa joukossa lastensuojelutaustan mukanaan tuoman leiman vuoksi.

Aineistossamme nuoret kuvasivat voimakasta ulkopuolisuuden tunnetta liittyen tuen saamisen järjestelyihin, esimerkiksi osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistumiseen tai avustajapalveluiden käyttöön. Tällöin nuoret asemoivat itsensä tuen saajan positioon, joka esti kuulumisen osaksi muuta luokkaa. Korkeamäki (2017) ja Mietola (2014) ovat tehneet samansuuntaisia havaintoja, joissa koulun aika- ja paikkajärjestyksen rikkoutuminen tuen saamisen vuoksi tuottaa

eriytymistä yleisopetuksen oppilaiden arjesta. Erityisopettajan luo meneminen koettiin ”joutumisena”, joka aiheutti ristiriitaisia tunteita, kun valtaosa oppilaista sai jäädä omaan luokkaan (ks. Mäkinen, 2016; Niemi ym., 2010). Evansin ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa tuen saaminen koettiin myös leimaavaksi, mutta osa oppilaista koki tuen saamisen kuitenkin kohentavan heidän sosiaalista statustaan herättäen vertaisissa jopa pelkoa ja arvostusta. Tällainen positiivisen leimautumisen kuvaus puuttui aineistostamme kokonaan, sillä tuen saaminen näyttöä nimenomaan omaa asemaa vertaisten parissa heikentävänä tekijänä. Toisaalta tuki oli myös yhteisyyttä rakentavaa sitä saavien nuorten parissa. Tuen saajista muodostui ”me”, jota vasten yleisopetuksen luokkaa tarkasteltiin (ks. Souto ym., 2010; Mietola, 2014).

Tutkimuksemme nuorilla aikuisten rooli toiseuden kokemuksen aiheuttajina korostui lastensuojelutaustaan liittyvissä asioissa. Myös aiemmassa tutkimuksessa lastensuojelun piirissä olevat lapset ja nuoret ovat kuvanneet, kuinka opettajat suhtautuvat negatiivisesti lastensuojeluasiakkuuteen, mikä vaikuttaa myös oppilaiden kohteluun (Altshuler, 2003; Harker ym., 2003; Mannay ym., 2017; Tideman ym., 2011). Huomionarvoista on myös, että lastensuojelun piirissä olevat nuoret eivät välttämättä tunne itseään erilaisiksi tai määrittele omaa identiteettiään lastensuojeluasiakkuuden kautta (Mannay ym., 2017). Stigma ja toiseuttaminen tapahtuvat siis ulkopuolelta, esimerkiksi yhteiskunnan tai nuorten kanssa toimivien ammattilaisten tahoilta.

Narratiivisessa asemointiteoriassa toimijuus nähdään identiteetin keskeisenä työstämisen alustana (Bamberg, 2004a; Bamberg, 2004b; Bamberg & Georgakopoulou, 2008). Kerronnallista toimijuutta rakentaessaan nuoret viittasivat niin menneisyyden kokemuksiin ja vuorovaikutussuhteisiin pienissä kertomuksissa esiintyvien henkilöiden kanssa kuin arvioivat aikaisempaa toimintaa ja suuntautuivat tulevaisuuden mahdollisuuksiin. Nuorten kerronnallinen toimijuus tuki palveluissa rakentuikin tutkimuksessamme ajallis-relaationaaliseksi prosessiksi, jossa nuoret neuvottelivat omasta asemastaan suhteessa kouluyhteisöön ja siellä toimiviin ammattilaisiin (ks. esim. Emirbayer & Mische, 1998; Eteläpelto ym., 2011; Evans, 2007). Tässä prosessissa kerronnallisesti merkittäviksi toimijuuden

rakentamisen tiloiksi muodostuivat pienet hetket, joissa nuoret ja ammattilaiset asettuivat toistensa äärelle tuottamaan ja mahdollistamaan toisillensa toimijaposisioita, nuoret elämäntilannettaan jakaen ja ammattilaisten siihen tarttuen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Käytimme ohjenuoranamme tutkimuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (TENK, 2012), etenkin pyrkimällä huolellisuuteen ja systemaattisuuteen tieteellisten toimintatapojen soveltamisessa. Olemme käyttäneet laadukasta lähdemateriaalia, kuten vertaisarvioitua tutkimusta, ja asianmukaisia viitteitä erottamaan oman pohdintamme muiden tutkimuksista (TENK, 2012). Varasimme myös tutkimuksen tekemiselle riittävästi aikaa, sillä sitä voidaan pitää yhtenä laadullisen tutkimuksen peruseriaateista (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Etsimme tutkimukseemme osallistujia lastensuojelujärjestöjen kautta, joiden haastateltavamme olivat mukana järjestöjen vertaistoiminnassa, ja osa työskenteli kokemusasiantuntijana kyseisissä järjestöissä. Vertaistoiminnan ja ammatillisuuden kautta hankittu kokemus ja kehittämistyön näkökulmat heijastuivat myös aineistoomme haastateltavien esiintuomina kehitysehdotuksina. Koska lastensuojelun piirissä olleiden nuorten toimijuutta koulun tukipalveluissa on tutkittu verrattain vähän, tutkimuksemme vahvuus on tarkoituksenmukaisesti valittu tutkittavien joukko (ks. Eskola & Suoranta, 1998; Patton 2002, s. 230). Toisaalta järjestötoimintaan hakeutuu vain pieni osa lastensuojelutaustaa omaavista nuorista, jolloin suhteellisen homogeeninen osallistujajoukko voi vinouttaa tuloksiamme.

Haastattelutilanteet tapahtuivat Zoomissa niin, että kaikki haastatteluihin osallistuneet olivat eri paikoissa haastattelun ajan. Haastattelut muodostuivat etäyhteydellä erilaisiksi sen mukaan, tahtoivatko haastateltavat pitää kameransa suljettuna vai keskustelimme kasvokkain. Kahdessa haastattelussa osallistujat

pitivät kameransa päällä ja kahdessa vain me haastattelijat. Nonverbaalin viestinnän puuttuessa tutkijan ja haastateltavan välinen ymmärrys voi heikentyä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 64). Haastateltavien kameran ollessa päällä pystyimme tulkitsemaan heidän sanatonta viestintäänsä ja rakentamaan haastattelua myös sen pohjalle. Lisäksi osassa haastatteluista oli läsnä kaksi haastattelijaa ja osassa yksi, mikä vaikutti haastattelujen vuorovaikutuksen luonteeseen merkittävästi. Kahden haastattelijan ollessa mukana pystyimme tukeutumaan toisiimme ja kysymään sellaisia kysymyksiä, joita toinen ei tullut ajatelleeksi. Toisaalta vain yhden haastattelijan läsnäolo saattoi olla haastateltavalle helpompi ja tasavertaisemmän tuntuinen tilanne.

Myös haastatteluiden pohjalta laadittujen litteraattien laatu on keskeinen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä (Patton, 2002, s. 380–383). Koska osa haastatteluista toteutettiin ilman kameraa, jätimme nonverbaalin viestinnän, kuten ilmeet ja eleet, pois litteraateista yhtenäistääksemme aineistoa. Kirjoitimme litteraatteihin kuitenkin sanatarkasti kaiken tallenteilta kuullun, kuten täytesanat, naurahdukset ja sanojen hakemiset. Litteroidessamme haastatteluja pyrimme tarkkuuteen ja tarkistimme äänitteiden perusteella useaan kertaan litteraattien laadun ja vastaavuuden suhteessa käytyihin keskusteluihin (Patton, 2002, s. 440–441).

Kerronnallisessa viitekehyksessä lähestyimme haastattelua toimintatilanteena, jossa osallistujat asemoivat itseään ja toisiaan sekä näin rakentavat yhdessä haastatteluaineistoa (Hyvärinen, Hatavara & Rautajoki, 2019). Osa haastateltavista intoutui kertomaan hyvin laajasti pientenkin vuorovaikutuksellisten vihjeiden avulla, kun taas osassa haastatteluista käytimme tarkempia jatkokysymyksiä kerronnallisuuden saavuttamiseksi. Haastattelijoina käyttämämme ilmaisut, jatkokysymykset ja muut vuorovaikutuksen keinot ovat osa haastatteluaineistoa, ja luotettavuuden lisäämiseksi olemme analysoineet haastatteluaineistoa haastateltavan ja haastattelijoiden välisenä vuorovaikutustilanteena (Aaltio & Puusa, 2020; Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Deppermann, 2015; Mutanen & Siivonen, 2016). Raportoidessamme tuloksia pyrimme aineistoesimerkkien ja nii-

den analyysin avulla selkeyttämään käyttämäämme päättelyketjua sekä perustelemaan tulkintojamme lukijalle (Aaltio ja Puusa, 2020; Hirsjärvi, Remes & Sajaavaara, 2009, s. 232). Aineistoesimerkkien käytön avulla lukijan on mahdollista arvioida tekemiämme tulkintoja (Elo & Kyngäs, 2008; Hirsjärvi ym., 2009, s. 233).

Nuorten kerronnassa keskeistä oli pienten ja ohikiitävienkin hetkien merkityksellisyys osana oman toimijuuden rakentumista (ks. esim. Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Mutanen & Siivonen, 2016). Nuorten haastattelut eivät siis muodostaneet suurta kertomusta koulupolusta vaan pikemminkin kokoelman pieniä kertomuksia, joissa toimijaposition olivat hyvinkin erilaisia suhteessa toisiinsa (ks. Hyvärinen ym., 2019). Vaikka pieniä kertomuksia on tyypillisesti analysoitu etnometodologian ja luonnollisen havainnoinnin näkökulmista ja sen käyttö on haastatteluaineistoissa vielä harvinaista, myös haastattelutilannetta on mahdollista analysoida eräänlaisena vuorovaikutustilanteena (ks. esim. De Fina, 2009; Hyvärinen ym., 2019; Mutanen & Siivonen, 2016). Pienten kertomusten analyysi tekeekin aineistostamme näkyväksi sen, kuinka toimijaposition rakentuvat suhteissa nuorten vaihtuviin elämäntilanteisiin kuten kouluvaihdoksiin, paikkakunnan vaihtoihin ja heidän kanssaan työskenteleviin ammattilaisiin.

Laadullisessa tutkimuksessa keskeinen luotettavuuden arvioinnin kriteeri on tutkija itse (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimuksemme vahvuutena voidaankin pitää tutkijatriangulaatiota eli useamman tutkijan välistä yhteistyötä (Aaltio & Puusa, 2020; Eskola & Suoranta, 1998; Patton, 2002, s. 247–248; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toteutimme tutkimusprosessin jokaisen vaiheen kahden tutkijan voimin yhdessä neuvotellen ja keskustellen sekä kriittistä ja refleksiivistä työtettä käyttäen (ks. Patton 2002, s. 64–65). Analyysivaiheessa teimme kumpikin tarinatyypin asemoinnit erikseen, minkä jälkeen keskustelimme tekemistämme havainnoista ja löytämistämme asemoinneista. Tutkimuksemme luotettavuutta vahvistaa, että päädyimme molemmat itsenäisesti samansuuntaisiin tulkintoihin. Eroavien tulkintojen kohdalla neuvottelimme ja perustelimme tulkintojamme ja päädyimme lopulta yhteiseen tulkintaan. Ennen aineistonkeruuta keskustelimme omista ennakko-oletuksistamme ja -tiedoistamme, ja kirjassimme

niitä ylös (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pyrimme olemaan koko aineistonkeruuprosessin aikana refleksiivisiä omista ennakkotiedoistamme ja keskittymään haastattelurungon muodostamisessa aiempaan tutkimustietoon.

Tutkimuksemme rajoitteena voidaan pitää pientä aineistoa, jonka vuoksi tuloksiamme ei ole mahdollista siirtää koskemaan laajemmin lastensuojelun asiakkaina olleiden kokemuksia koulun tukipalveluista. Toisaalta aiheitamme ei ole aiemmin tutkittu, joten pienikin aineisto tuottaa arvokasta tietoa toimijuudesta koulun tukipalveluissa. Tutkimuksemme voidaankin katsoa olevan relevanttia, sillä sen tuloksilla on käytännöllistä merkitystä (Eskola & Suoranta, 1998). Toivomme, että koulutuksen ammattilaiset voisivat hyödyntää tuloksiamme toimintamalliensa kehittämisessä ja refleктоimisessa, jotta lastensuojelun asiakkaat voisivat tuntea tulleensa paremmin huomioiduiksi koulumaailmassa.

Jatkossa olisi mielekäästä toteuttaa samanlainen tutkimus suuremmalla ja heterogeenisemmällä aineistolla, jotta tuloksia voitaisiin yleistää laajemmin. Koska suuri osa nuorten kertomuksista liittyy koulun arkiseen vuorovaikutukseen opettajien ja muiden ammattilaisten kanssa, olisi tärkeää tutkia myös heidän näkökulmaansa. Olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka aikuiset sanoittavat toimijapositioitaan suhteessa nuoriin ja koulutusinstituution rooliin. Tutkimusta lastensuojelun asiakkaiden toimijuudesta koulun tukipalveluissa voisi toteuttaa myös etnografisilla menetelmillä, kuten havainnoimalla tuen saamisen tilanteita arjessa sekä palaverissa.

7.3 Nuorten toimijuuden tukeminen käytännössä

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat ajatusta nuorten toimijuudesta sidoksellisena ilmiönä. Nuorten toimijuus toteutuu tai jää toteutumatta vuorovaikutuksessa ammattilaisten ja kouluympäristön kanssa. Toimijuuden sidoksellisuus ei kuitenkaan nuorten kohdalla käänny automaattisesti toimintamahdollisuuksia rajaavaksi tekijäksi, vaan parhaimmillaan mahdollistaa toimijana olemisen ja kannatelluksi tulemisen ammattilaisten verkostossa (ks. esim. Paju, 2013, s. 208).

Kehitysehdotuksemme kilpistyvätkin koulun ja sen sisällä toimivien ammattilaisten ja nuorten kohtaamiseen. Yhtäältä näkökulmana on palvelujärjestelmän tapa kohdata nuoria, ja toisaalta inhimilliset kohtaamiset nuorten arkiympäristössä.

Toimijuus on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS, 2014) opetettavia aineita läpileikkaavana elämäntaitona, ja lasten aktiivisesta sekä päämäärätietoisesta toimijuudesta on tullut eräänlainen kansalaisuuden ihanne (Alanen, 2016; Leonard, 2015). Vaikka opetussuunnitelman perusteissa toimijuus käsitetään pitkälti oppijan yksilöllisenä ominaisuutena, aineistossamme sitä raamittavat koulun käytänteet sekä ammattilaisten toiminta. Nuorten kertomukset kuvaavat koulussa rakentuvaa sosiaalista maailmaa, jossa ympäristön realiteetit ja instituution toiminnan tavoitteet rakentavat nuorten toimijuuden mahdollisuuksia (ks. esim. Juvonen, 2015; Paju, 2013, s. 208). Näissä ehdoissa oppitunneilla on oltava silloin, kun ne alkavat ja kouluun on saavutettava, vaikka edellisenä yönä olisi vahdittu päihtyneitä vanhempia.

Kiinnipitäminen ja kannattelu tilanteissa, joissa nuorella oli ollut haasteita, mahdollistivat nuoren osallistumisen silloin, kun hänellä itsellään oli resursseja ja näkemys siitä mitä päätöksenteolla haluttiin saavuttaa (Mäkinen & Vanhalakka-Ruoho, 2018; Määttä ym., 2016; Wrede-Jäntti, 2018). Luottamus nuoreen ja hänen voimavarojensa huomiointi edistivät nuoren toimijuuden kokemusta sellaisissakin tilanteissa, joissa koulun velvoitteet olivat ristiriidassa nuorten tarpeiden kanssa (Toiviainen, 2020). Kuulumisten kysyminen kotiviikonlopun jälkeen, voinnin seuraaminen ja vaatimusten mukauttaminen nuoren voimavaroihin olivat aineistossamme keskeisiä toimijuuden tukemiselle. Jatkuvuutta, pysyvyyttä ja suunnitelmallisuutta tukeen on pyrittykin saavuttamaan erilaisilla systeemisillä työskentelyn tavoilla (SISUKAS-malli), joissa ammattilaiset, vanhemmat ja lapsi kokoontuvat yhdessä koulunkäynnin äärelle ja luovat suunnitelman jatkoa varten (Oraluoma & Väливаara, 2017; Pirttimaa & Väливаara, 2017).

Myönteiset kohtaamiset saivat nuoret tuntemaan itsensä nähdyiksi ja kohdatuiksi, ja saattoivat muodostua voimavaroiksi, jotka kannattelivat nuorta vielä pitkään kohtaamisen jälkeenkin. Kohtaaminen voi olla pienimmillään vaihdettu

lämmin katse oppitunnilla, joka välittää empatiaa ja kehottaa vielä yrittämään. Pienten arkisten kohtaamisten ollessa hyvin ratkaisevassa roolissa nuorten toimijuuskokemusten syntyemisessä olisikin ensiarvoisen tärkeää, että ammattilaiset osaisivat tarttua pieniinkin vihjeisiin vuorovaikutuksessa nuoren kanssa (ks. esim. Pekkarinen, 2017). Nuori voi olla valmis kertomaan tai ottamaan vastaan apua, mutta tarvitsee asioiden käsittelyn tueksi aikuisen läsnäoloa ja kysymyksiä. Arjessa pienistä kohtaamisista kasaantuu joidenkin tutkimuksemme nuorten kertomuksissa arkea kannatteleva virta, jossa ammattilaisen läsnäolo ja katse pitävät kiinni kouluarjesta ja elämässä. Aineistossamme oli mukana useita kuvauksia juuri koulun arkisen järjestyksen lomassa tapahtuvista lyhyistäkin keskusteluista, jotka näyttäytyivät nuorille formaaleja vuorovaikutustilanteita merkityksellisempinä (ks. Kiilakoski, 2012).

Ammattilaisten toiminta ja tuen antaminen voivat käynnistää nuoren elämässä arvaamattomiakin kehityskulkuja, jotka muodostuvat merkittäviksi käännekohdiksi, osaksi nuorten kerronnallista toimijuutta (ks. Honkasalo, 2013). Toimijuuden tukeminen muodostui tutkimuksessamme nuoren elämänhistoriaan kiinnittymiseksi ja sen liikkeessä mukana elämiseksi (ks. Honkasalo, 2013). Ehdotammekin, että nuoret tulisi ottaa tiiviimmin osaksi päätöksentekoa ja tuen järjestämistä. Tuloksistamme käy ilmi, että nuorten toimijapositionit ovat moninaisia ja toimijuus rakentuu monimuotoisemmaksi kuin vain aktiiviseksi osallistumiseksi tai vastustamiseksi. Toimijuutta tukee ammattilaisen tieto nuoren tilanteesta sekä kyky tunnistaa, milloin kannatella ja milloin antaa tilaa. Lastensuojelun piirissä olevien nuorten toimijuuden tukeminen koulun tukipalveluissa edellyttääkin ammattilaisilta yhtäältä yksilöllisten tarpeiden ja tilanteiden selvittämistä sekä toisaalta yhteisen liikkeen ja toiminnan virran säätelystä, yhteistä toimimista. Ammattilaisen toiminnan ei tarvitse olla liikkeeltään "suurta": pienet katseet, eleet ja arkinen vuorovaikutus kantavat nuorten tukemisessa pitkälle.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (e-kirja). Helsinki: Gaudeamus.
- Aaltonen, S. (2012a). Subjective Orientations to the Schooling of Young People on the Margins of School. *YOUNG*, 20(3), 219–235.
<https://doi.org/10.1177/110330881202000301>
- Aaltonen, S. (2012b) Elämän umpisolmuja avaamassa. Toimijuus ja institutionaaliset rajat nuorten siirtymissä. Teoksessa *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä*, toim. Pekkarinen, E., Vehkalasti, K. & Myllyniemi S. Nuorisotutkimusverkosto, 180–191
- Af Ursin, P. & Haanpää, L. (2012). Nuorten osallistuminen luupin alla: Kyselytutkimus lounaissaomalaisien nuorten yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. <http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/1/nuorursi.pdf>.
- Alanen, L. (2016). ‘Intersectionality’ and other challenges to theorizing childhood. *Childhood*, 23(2), 157–161.
<https://doi.org/10.1177/0907568216631055>
- Altshuler, S. J. (2003). From barriers to successful collaboration: Public schools and child welfare working together. *Social Work*, 48(1), 52–63.
<https://doi.org/10.1093/sw/48.1.52>
- Anttila, I., Noux, M., & Vehkakoski, T. (2021). Oppilaiden tietämys oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoista sekä osallisuus niiden laadintaa käsittelevissä palaverissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 31(4), 63–79. <https://bulletin.nmi.fi/2022/01/26/oppilaiden-tietamys-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-asiakirjoista-seka-osallisuus-niiden-laadintaa-kasittelevissa-palaverissa/>
- Arendt, H., Virtanen, E., Oittinen, R., & Ollikainen, R. (2017). *Vita activa: Ihmisenä olemisen ehdot* (3. painos). Vastapaino.

- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *28*(3), 377–396.
<https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Bamberg, M. (2004a). Positioning with Davie Hogan. Stories, tellings, and identities. Teoksessa. C. Daiute & C. Lightfoot (toim.) *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society*. Thousand Oaks: Sage, 135–157.
- Bamberg, M. (2004b). Form and Functions of ‘Slut Bashing’ in Male Identity Constructions in 15-Year Olds. *Human Development* *47*(6), 331–353.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*, 1–26.
- Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, *13*(2), 130–136.
<https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Barnard-Brak, L. & Lechtenberger, D. (2010). Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial and Special Education*, *31*(5), 343–349. <https://doi.org/10.1177/0741932509338382>
- Benz, M. R. Lindstrom, L., and Yovanoff, P. (2000). Improving employment outcomes for students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, *66*, 509–529.
- Berridge, D. (2017). The education of children in care: Agency and resilience. *Children and Youth Services Review*, *77*, 86–93.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.04.004>
- Bjerke, H. (2011). ‘It’s the way they do it’: Expressions of Agency in Child-Adult Relations at Home and School. *Children & Society*, *25*(2), 93–103.
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00266.x>
- Burkitt, I. (2016). Relational agency: Relational sociology, agency and interaction. *European Journal of Social Theory*, *19*(3), 322–339.
<https://doi.org/10.1177/1368431015591426>
- Brunila, K. (2012). Hooked on a feeling. *Education, guidance and rehabilitation of youth at risk*. *Critical Studies in education* *54*(2), 215–228.

- Brunila, K., Vainio, S., & Toiviainen, S. (2021). The Positivity Imperative in Youth Education as a Form of Cruel Optimism. *Journal of Applied Youth Studies*, 4(4), 313–327. <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00047-3>
- Cavendish, W., & Connor, D. (2018). Toward Authentic IEPs and Transition Plans: Student, Parent, and Teacher Perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 32–43. <https://doi.org/10.1177/0731948716684680>
- Connor, D. J., & Cavendish, W. (2018). Sharing Power With Parents: Improving Educational Decision Making for Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(2), 79–84. <https://doi.org/10.1177/0731948717698828>
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182–191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- De Fina, A. (2015). Narrative and Identities. Teoksessa *The Handbook of Narrative Analysis* (ss. 349–368). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch18>
- Deppermann, A. (2015). Positioning. Teoksessa *The Handbook of Narrative Analysis* (ss. 369–387). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch19>
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., & Toppinen, H. (2020). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Eronen, T. (2013). Viisi vuotta huostaanotosta: Seurantatutkimus huostaanotettujen lasten institutionaalisista poluista. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.

- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen (e-kirja). Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T., & Collin, K. (ei pvm.). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. 22.
- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, 42(2), 85–93. <https://doi.org/10.1080/00207590600991237>
- Evans, R., Scourfield, J., & Murphy, S. (2015). The unintended consequences of targeting: Young people's lived experiences of social and emotional learning interventions. *British Educational Research Journal*, 41(3), 381–397. <https://doi.org/10.1002/berj.3155>
- Fuchs, S. (2001). Beyond Agency. *Sociological Theory*, 19(1), 24–40. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00126>
- Freeman, M. (2015). Narrative as a Mode of Understanding: Method, Theory, Praxis. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (Toim.), *The Handbook of Narrative Analysis* (ss. 19–37). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch1>
- Gellin, Maija & Gretschel, Anu & Matthies, Aila-Leena & Nivala, Elina & Oranen, Mikko & Sutinen, Riikka & Tasanko, Pia (2012) Lasten ja nuorten asema hyvinvointipalveluissa. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 149–179
- Georgakopoulou, A., & Goutsos, D. (2000). Revisiting discourse boundaries: The narrative and non-narrative modes. *Text & Talk*, 20(1), 63–82. <https://doi.org/10.1515/text.1.2000.20.1.63>
- Groop, K. (2021). Sijaishuolto osana elämäntarinaa – Elämäntarinan analyysi sijaishuollosta aikuistuneiden kokemuksista. *Janus Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 29(3), Art. 3. <https://doi.org/10.30668/janus.82039>

- Hakala, Katariina 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkiuus) pedagogisena suhteena. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Harker, R. M., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berridge, D., & Sinclair, R. (2003). Who Takes Care of Education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child & Family Social Work*, 8(2), 89–100.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2003.00272.x>
- Heino, T. & Johnson, M. 2010. "Huostassa olleet lapset nuorina aikuisina". Teoksessa Perhepiirissä, toim. Ulla Hämäläinen & Olli Kangas. Helsinki: Kellan tutkimusosasto, 266–294.
- Heino, T. & Oranen, M. (2012). Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti-erityistäkö? M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 217–247.
- Heiskanen, N. (2021). Pedagogiset asiakirjat lapsen tuen suunnittelun välineinä ja sosiaalisen todellisuuden muokkaajina. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 31(1). <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/78588>
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2021). Intertextual Voices of Children, Parents, and Specialists in Individual Education Plans. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 36–53.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650825>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2019). Diagnoses and their instructional implications-children's agency and participation in school activities. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 219–223.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1630999>
- Honkasalo, M., Ketokivi, K., & Leppo, A. (2014). Moniselitteinen ja hämärä toimijuus. *Sosiologia: Westermarck-seuran julkaisu*, 51(4), 365–372.

- Honkasalo, M.-L. (2013). Katveessa: Pieni toimijuus kriittisenä avauksena toiminnan teoriaan. *Tiede & edistys*, 38(1), 42–61.
<https://doi.org/10.51809/te.105092>
- Honkasilta, J. (2017). "Diagnosing" the Need or in "Need" of a Diagnosis? Reconceptualizing Educational Need. *International Perspectives on Inclusive Education*;10. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000010014>
- Honkasilta, J. (2019). Toiseuttava erityistarve – ADHD-diagnosoitujen nuorten identiteettineuvottelut heidän koulukokemuksissaan. *Kasvatus*, 50(1), 6–19.
- Honkasilta, J., & Vehkakoski, T. (2019). The premise, promise and disillusion of the ADHD categorisation - family narrative about the child's broken school trajectory. *Emotional and behavioural difficulties*, 24(3), 273–286.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1609269>
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., Aho, A. L., & Granfelt, R. (2017). Tutkimushaastattelun käsikirja (e-kirja). Vastapaino.
- Hyvärinen, M., Hatavara, M. & Rautajoki, H. (2019). *Kerronta, asemointi ja haastattelun analyysi*. *Sosiologia* 56 (1), 6–25.
- Ikonen ym. 2017. Lasten ja nuorten kokema seksuaalinen häirintä ja väkivalta. Kouluterveyskyselyn 2017 tuloksia
- Juntunen, A. E. (2019). "Minä uskon hyvään elämään": Nuoret ja elämänkulussa rakentuva toimijuus. Helsingin yliopisto.
- Juntunen, A. E. (2020). Nuoret ja elävä toimijuuden tunto elämänkulun käännekohtissa. *Janus Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 28(1), Art. 1. <https://doi.org/10.30668/janus.70093>
- Juvonen, T. (2014). Kulttuurisesti määrittynyt täytyminen osana nuorten aikuisten toimijuutta. *Nuorisotutkimus*, 32(3), 3–16.
- Juvonen, T. (2013). Sosiaalisesti kontrolloitu, hauraasti autonominen: Nuorten toimijuuden rakentuminen etsivässä työssä. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura.

- Kestilä, L., Paananen, R., Väisänen, A., Heino, T., & Gissler, M. (2012). Kodin ulkopuolelle sijoitetut nuorina aikuisina: Rekisteripohjainen seurantatutkimus Suomessa vuonna 1987 syntyneistä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77(6), 599–620.
- Kiilakoski, T. (2012). Koulu nuorten näkemänä ja kokemana: Tilannekatsaus - marraskuu 2012. Opetushallitus.
- Kiilakoski, T. (2017). "Niillähän se on se viimeinen sana" – nuoret osallisuudestaan yläkoulussa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa: Suomen kasvatustieteellisen seuran 50-vuotisjuhlakirja*. Turku: FERA Suomen kasvatustieteellinen seura, 253–279.
- Kirby, P. (2020). Children's Agency in the Modern Primary Classroom. *Children & Society*, 34(1), 17–30. <https://doi.org/10.1111/chso.12357>
- Kontio, M. (2013). Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa. Oulun yliopisto.
- Korkeamäki, J., Haarni, I. & Seppälä, U-M. (2017), Oppimisvaikeuksien ja tarkkaavuuden vaikeuksien sosiaalinen rakentuminen ja toimijuus. julkaisussa S. Karvonen, L Kestilä & T Mäki-Opas (toim), *Terveys sosiologian linjoja.*, 12, Gaudeamus Helsinki University Press, Helsinki, Sivut 205–226
- Korkeamäki, J. (2021). Oppimisvaikeudet, toimintavalmiudet ja toimijuus elämäntulussa: Tapaustutkimus aikuisten oppimisvaikeuksista. *Aikuiskasvatus*, 41(1), Art. 1. <https://doi.org/10.33336/aik.107384>
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J., & Mikkola, A. (2014). Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care*, 184(2), 211–229. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.778253>
- Lambros, K. M., Hurley, M., Hurlburt, M., Zhang, J., & Leslie, L. K. (2010). Special Education Services for Children Involved with Child Welfare/Child Protective Services. *School Mental Health*, 2(4), 177–191. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9026-5>

- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights. *Critical reflections*. Teoksessa Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. Routledge.
- Leonard, M. (2015). *The sociology of children, childhood and generation* (e-kirja). SAGE.
- Luomanen, J., & Nikander, P. (2017). Haavoittuvat haastateltavat? In M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (Eds.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (pp. 287–296). Vastapaino.
- Mannay, D., Evans, R., Staples, E., Hallett, S., Roberts, L., Rees, A., & Andrews, D. (2017). The consequences of being labelled 'looked-after': Exploring the educational experiences of looked-after children and young people in Wales. *British Educational Research Journal*, 43(4), 683–699.
<https://doi.org/10.1002/berj.3283>
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., & al, et. (2006). Increasing Student Participation in IEP Meetings: Establishing the Self-Directed IEP as an Evidenced-Based Practice. *Exceptional Children*, 72(3), 299–316.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: Thinking from children's lives*. Maidenhead: Open University Press.
- Mietola, R. (2014). Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksesta ja erityisopetuksen oppilaista. *eEriKa : erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 3, 10–16.
- Mietola, R., Berg, P., Hakala, K., Lahelma, E., Lappalainen, S., Salo, U.-M., & Tolonen, T. (2016). Feministinen etnografia kasvatuksen kulttuureita jäljittämässä. 14.
- Morton, B. M. (2015). Barriers to Academic Achievement for Foster Youth: The Story Behind the Statistics. *Journal of research in childhood education*, 29(4), 476–491. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1073817>

- Mutanen, H., & Siivonen, P. (2016). Narratiivinen positiointianalyysi ja nuorten aikuisten toimijuus työpajaympäristössä. *Aikuiskasvatus*, 36(2), Art. 2. <https://doi.org/10.33336/aik.88482>
- Mäkinen, S. (2016). Nuorten toimijuuden tilat ja rajat koulutuksen katveista kerrottuna. *Nuorisotutkimus*, 34(2), 4.
- Mäkinen, S., & Halonen, T. (2017). Januskasvoinen portinvartija: Ohjaus tukena ja kontrollina julkisissa palveluissa. Nuoret aikuiset hyvinvointipalvelujen käyttäjinä ja kohteina.
- Mäkinen, S., & Vanhalakka-Ruoho, M. (2018). Guidance Center as Sites for Construction of Agency Among Young People on the Educational Margins. Teoksessa V. Cohen-Scali, J. Rossier, & L. Nota (Toim.), *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (ss. 167–185). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_11
- Mäkitalo, Å. (2016). On the notion of agency in studies of interaction and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 64–67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.003>
- Määttä, M., & Aaltonen, S. (2016). Between rights and obligations – rethinking youth participation at the margins. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 36(3/4), 157–172. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-09-2014-0066>
- Määttä, M., Asikainen, E., & Saastamoinen, M. (2016). Tukeminen ja pakot nuorten vaikeutuneissa koulutussiirtymissä. *Nuorisotutkimus*, 1, 18–34.
- Niemi, A.-M., & Mietola, R. (2017). Between hopes and possibilities. (Special) educational paths, agency and subjectivities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), Art. 3. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1239588>
- Niemi, A., Mietola, R., & Helakorpi, J. (2010). Erityisluokka elämäkulussa: Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. Sisäasiainministeriö.
- Niemi A. (2022). Erityisen tuen tarpeen merkitys nuorten aikuisten

- koulutuselämänkulun kerronnassa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 32(E/2022), 50–70.
- O'Higgins, A., Sebba, J., & Luke, N. (2015). What is the relationship of being in care on the educational outcomes of children? An international systematic review. Rees Centre.
- Olli, J., Vehkakoski, T., & Salanterä, S. (2012). Facilitating and hindering factors in the realization of disabled children's agency in institutional contexts: Literature review. *Disability & Society*, 27(6), 793–807.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2012.679023>
- Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. (2023). Opetushallitus. Noudettu 10. maaliskuuta 2023, osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Oraluoma, E., & Väливаara, C. (2017). Sisukas pärjää aina?: Moniammatillinen tukimalli sijoitetun lapsen koulunkäyntiin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 22(1), 45–53.
- Pajamäki, T. & Okker, A-M. (2018) "Pitäis jaksaa, uskaltaa luottaa ja odottaa" – nuorten kokemuksia palveluista. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen & P. Känkänen (toim.) Nuoret palveluiden pauloissa. Nuorten elinolot-vuosikirja 2018.
- Paju, E. (2013). Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Tutkijaliitto.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 6.2.2023.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 10.1.2023
- Pirttimaa, R., & Väливаara, C. (2018). Educational intervention planning for children in foster care in Finland: A case study. *Education Inquiry*, 9(2), 237–246. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1328932>

- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät (e-kirja). Helsinki: Gaudeamus.
- Pöysä, J. (2010). Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa *Haastattelun analyysi / Johanna Ruusuvuori & Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim (ss. 153–179). Vastapaino.*
- Rainio, A. P. (2008). From Resistance to Involvement: Examining Agency and Control in a Playworld Activity. *Mind, Culture, and Activity*, 15(2), 115–140. <https://doi.org/10.1080/10749030801970494>
- Rainio, A. P., & Hilppö, J. (2017). The dialectics of agency in educational ethnography. *Ethnography and Education*, 12(1), 78–94. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1159971>
- Rajala, A. (2016). Toward an agency-centered pedagogy: A teacher's journey of expanding the context of school learning. *Nuorisotutkimus*, 3, 47–52.
- Raithelhuber, E. (2016) The merit of relational approaches for Childhood Studies. Teoksessa. Edited by Florian Esser, Meike S. Baader, Tanja Betz and Beatrice Hungerland. *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood studies.*
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2009). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus (2. p.) (e-kirja). Vastapaino.*
- Rönnlund, M. (2014). Justice in and through education? Students' participation in decision-making. *JSSE - Journal of Social Science Education*. <https://doi.org/10.4119/jsse-695>
- Rönnlund, M. (2020). Young Citizenship. Academically High-Achieving Middle-Class Students in Transitions Talk about Participation. Teoksessa: Brunila, K. and Lundahl, L. (eds). 2020. *Youth on the Move: Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices.* Helsinki: Helsinki University Press. <https://doi.org/10.33134/HUP-3>. License

- Sanderson, K. A., & Goldman, S. E. (2020). A Systematic Review and Meta-Analysis of Interventions Used to Increase Adolescent IEP Meeting Participation. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(3), 157–168. <https://doi.org/10.1177/2165143420922552>
- Sanderson, K. A. (2018). *Unheard voices: examining factors related to student participation during individualized education program meetings*. Erityispedagogiikan väitöskirja. Faculty of the Graduate School of Vanderbilt University. Nashville, Tennessee.
- Sirkko, R., Kyrönlampi, T., & Puroila, A.-M. (2019). Children's Agency: Opportunities and Constraints. *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 283–300. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00252-5>
- Souto, A. (2014). 'Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu': Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus*, 32(4), 19-35.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094>
- Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K., & Isaksson, A. A. (2011). Improving Foster Children's School Achievements: Promising Results from a Swedish Intensive Study. *Adoption & Fostering*, 35(1), 44–56. <https://doi.org/10.1177/030857591103500106>
- Tietosuojalaki 1050/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>. Viitattu 14.3.2023.
- Toiviainen, S. (2018). Sopeutumista, sitkeyttä ja selviytymistä: Nuorten relationaalinen toimijuus siirtymissä marginaalista kohti valtavirtoja. *Nuorisotutkimus*, 36(4), 6.
- Toiviainen, S. (2019). Suhteisia elämänpolkua - yksilöiden elämänhallintaa?: Koulutuksen ja työn marginaalissa olevien nuorten toimijuus ja ohjaus. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Toiviainen, S., (2020) Ohjaus ja yhteistoimijuuden ulottuvuudet Ohjaamossa.

- Teoksessa Määttä, M & Souto, A-M. (toim.) Tutkittu ja tulkittu Ohjaamo Nuorten ohjaus ja palvelut integraatiopyörteessä. Nuorisotutkimusverkosto (154).
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.) (e-kirja). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Uprichard, E. (2008). Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4), 303–313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>
- Valentine, K. (2011). Accounting for Agency. *Children & Society*, 25(5), 347–358. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>
- Vandenbroeck, M., & Bie, M. B.-D. (2006). Children's Agency and Educational Norms: A tensed negotiation. *Childhood*, 13(1), 127–143. <https://doi.org/10.1177/0907568206059977>
- Vinnerljung, B., Berlin, M. & Hjern, A. (2010). Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn. Social Rapport 2010, 227.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio, viitattu 13.1.2023. <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H., & Valdes, K. (2012). A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 140–155.
- Wrede-Jäntti, M & Westerback, F. (2020) Haastavia tilanteita nuorten arvostamassa Ohjaamossa – Miten Ohjaamoon tyytymättömät nuoret perustelevat kritiikkinsä? Teoksessa Määttä, M & Souto, A-M. (toim.) Tutkittu ja tulkittu Ohjaamo Nuorten ohjaus ja palvelut integraatiopyörteessä. Nuorisotutkimusverkosto (154).

Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2. Viitattu 14.3.2023.

Yoon, J., & Rönnlund, M. (2021). Control and agency in student–teacher relations: A cross–cultural perspective on Finnish and Korean comprehensive schools. *Education Inquiry*, 12(1), 54–72.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1744350>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Aluksi johdattelukysymyksiä:, kuinka vanha, monessako koulussa opiskellut

Teema 1: Kuvaile koulussa saamaasi tukea

Milloin muistat olleesi ensimmäisen kerran erkkaopetuksessa (tai muussa tukipalvelussa)?

Kertoisitko lisää...

- mitä muistat siitä
- mitä teitte
- miltä se tuntui

Mitä muistat tuen jatkumisesta ensimmäisen käyntikerran jälkeen?

- Kuvaile millaisia asioita teitte (Mikä ollut koulussa haastavaa?)
- Muistatko missä teitte
- Kenen kanssa

Teema 2: Pohditaan, jotain tilannetta, jossa saanut koulussa tukea

Kuvaile jotakin tukitilannetta, joka on ollut mukava tai helpottanut oloa (tilanne, päivä, hetki, tosi hyvä käynti/juttelu erkkaoopella)

- Kertoisitko, mitä silloin tapahtui
- Miltä tilanne tuntui
- Keneltä sait tukea

Entä muistatko tilannetta, josta on jäänyt ikävä fiilis (ei tarvitse olla sama tukipalvelu kuin aiemmassa)

- Muistatko mitä silloin tapahtui
- Kertoisitko lisää siitä...
- Muistatko ketä tilanteissa on ollut läsnä..
- Mitä muistat siitä..

Teema 3: Pohditaan tuen suunnittelun prosessia/tilannetta, jossa tuesta on päätetty

Muistatko, oletko osallistunut sellaiseen palaveriin tai tilanteeseen, jossa on päätetty koulussa annettavasta tuesta?

Kuvaile tyypillistä palaveria

- Mitä muistat niistä?
- Kertoisitko, miten ne etenivät

Muistatko..

- Keitä siellä oli
- Mistä siellä päätettiin
- Millaiselta sinusta tuntui palaverissa
- Saitko osallistua päätöksentekoon
- Oliko palavereita useampi kuin yksi.. mitä niissä tapahtui.. mikä oli samaa/mikä erilaista..
- (Miten reagoit siihen, jos tuo esiin jotain)

Muistatko, että olisit jutellut tuesta opettajan/muun aikuisen kanssa palavereiden ulkopuolella?

- Kerro millaista tuesta oli keskustella
- Miltä keskusteleminen tuntui
- Millaisista asioista keskustelitte
- Miten keskustelu erosi keskusteluista virallisissa palavereissa?

Teema 4: Millainen suhde edellä mainitsemiisi aikuisiin, jotka ovat olleet päättämässä tai toteuttamassa tukea koulussa

Kenet aikuisen muistat koulusta erityisen hyvin?

- Millaiset välit teillä oli
- Miten ymmärsitte toisianne
- Onko mieleesi jäänyt jokin erityinen tilanne tämän aikuisen kanssa
- Miltä sinusta tuntui tämän aikuisen seurassa

Kuvaile millaiset välit sinulla oli erityisopettajan/ muun aikuisen kanssa

- Muistatko jotakin tilannetta, jossa pystyit kertomaan hänelle omista asioistasi
- Mitä sitten tapahtui..?
- Miltä sinusta tuntui tilanteessa/sen jälkeen?
- Tuleeko mieleen jotain tilannetta jossa et ole voinut kertoa omista asioistasi
- Miltä sinusta tuntui tilanteessa/sen jälkeen?
- Kerro lisää..
- Kuvaile, miten kertomiisi asioihin on suhtauduttu