

**“Kyllähän sitä opettajaa uskotaan ehkä vähä paremmin”
– Sijoitettuna olleiden nuorten aikuisten kokemuksia
osallisuudestaan koulutuksissa**

Vilma Kosonen & Aada Saatsi

Erityispedagogiikan kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kosonen, Vilma & Saatsi, Aada. 2020. "Kyllähän sitä opettajaa uskotaan ehkä vähä paremmin" – Sijoitettuna olleiden nuorten aikuisten kokemuksia osallisuudesta koulutuksissaan. Erityispedagogiikan kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 49 sivua.

Oppilaiden osallisuutta on tutkittu jonkin verran, mutta sijoitettuja lapsia ja nuoria koskeva tutkimus aiheesta on jäänyt vähäiseksi. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sijoitettuna olleiden nuorten aikuisten osallisuutta koulussa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia osallisuuden kokemuksia sijoitettuna olleille nuorilla aikuisilla on koulutuksistaan ja vaikuttamismahdollisuuksistaan.

Tutkimus on tehty laadullisin menetelmin. Aineistonkeruu toteutettiin teemahaastatteluilla, joihin osallistui kolme 18–29 -vuotiasta sijoitettuna ollutta nuorta aikuista. Aineisto kerättiin yksilöhaastatteluin. Haastatteluaineisto analysoitiin teoriasidonnaista sisällönanalyysiä hyödyntäen.

Tulosten mukaan osallisuus on yksilöllinen kokemus, johon liittyvät sekä aikuisten luomat osallisuuden mahdollisuudet että osallisuus koulun vertaissuhteissa. Haastateltavien kokemukset mahdollisuuksista vaikuttaa koulunkäyntiinsä jakautuivat konsultaatio- ja vaikuttamisosallisuuteen.

Tulosten perusteella voidaan päätellä sijoitettuna olleiden nuorten aikuisten kaipaavan kuulluksi ja vakavasti otetuksi tulemista. Nuoret toivovat pääsevänsä koulussa aikuisten rinnalle tekemään päätöksiä. Tutkimuksesta käy myös ilmi, että vertaissuhteet ja niihin kuuluminen ovat osallisuuden kannalta tärkeitä. Lastensuojelullinen tausta saattoi kuitenkin asettaa haasteita vertaissuhteiden muodostamiselle ja altistaa nuoret kiusatuksi tulemiselle. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää paikannettaessa kohtia, joita sijoitettujen lasten ja nuorten osallisuudessa tulisi edistää.

Asiasanat: osallisuus, sijoitetut nuoret, koulu, koulutus, kokemukset, sijais-
huolto

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | OSALLISUUS | 7 |
| | 2.1 Osallisuus käsitteenä | 7 |
| | 2.2 Osallisuus yksilön ja yhteisön välisenä suhteenä | 8 |
| | 2.3 Lasten ja nuorten osallisuus | 9 |
| | 2.4 Osallisuus koulussa | 11 |
| 3 | SIJOITETUT LAPSET JA NUORET KOULUSSA | 13 |
| | 3.1 Lastensuojelu ja sijaishuolto | 13 |
| | 3.2 Sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynti | 14 |
| | 3.3 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen suhde osallisuuteen | 17 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 19 |
| | 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset | 19 |
| | 4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa..... | 19 |
| | 4.3 Tutkimukseen osallistujat | 20 |
| | 4.4 Aineiston keruu..... | 21 |
| | 4.4.1 Haastattelu | 21 |
| | 4.4.2 Aineistonkeruuprosessi..... | 22 |
| | 4.5 Aineiston analyysi | 23 |
| | 4.6 Eettiset ratkaisut..... | 24 |
| 5 | TULOKSET | 26 |
| | 5.1 Osallisuuden kokemukset | 26 |
| | 5.1.1 Osallisuus yksilöllisesti rakentuvana kokemuksena | 27 |
| | 5.1.2 Osallisuus koulun vertaissuhteissa | 28 |
| | 5.1.3 Osallisuus aikuisten luomana tilana..... | 30 |
| | 5.2 Vaikuttamisen mahdollisuudet | 31 |
| | 5.2.1 Konsultaatio-osallisuus | 31 |
| | 5.2.2 Vaikuttamisosallisuus..... | 32 |
| 7 | POHDINTA | 35 |

| | |
|---|-----------|
| 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 35 |
| 7.1.1 Osallisuus porukkaan kuulumisena..... | 35 |
| 7.1.2 Kiusaaminen, toiseus ja ulkopuolisuus..... | 36 |
| 7.1.3 Aikuisten rajaama osallisuus..... | 38 |
| 7.1.4 Konsultaatio- ja vaikuttamisosallisuus | 39 |
| 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet | 41 |
| LÄHTEET | 45 |

1 JOHDANTO

Osallisuus on käsitteenä hyvin monitahoinen, eikä sillä ole tutkimuskirjallisuudessa yhtä yleistä merkitystä. Osallisuus liittyy toisaalta lapsen oikeuksiin ja aktiiviseen kansalaisuuteen, toisaalta kuulluksi ja kohdatuksi tulemiseen (Kiilakoski 2017, Rönnlund 2014). Suomalaisessa osallisuuskeskustelussa käsite määrittyy lasten ja nuorten sekä heidän toimintaympäristöjensä väliseksi suhteeksi (Kiilakoski 2017, 255). Lasten ja nuorten osallisuus ympäristöissään onkin ollut yksi keskeisimmistä 2000 -luvun ja lapsi- ja nuorisopolitiikan tavoitteista. Samalla osallisuus on nivoutunut yhä tiiviimmin osaksi lasten ja nuorten lainsäädännöllisiä oikeuksia kaikilla heidän elämäänsä koskevilla sektoreilla (Kiilakoski 2017, 256; Nivala & Ryynänen 2013, 12.)

Koulu on yksi keskeisimmistä lasten ja nuorten toimintaympäristöistä, ja osallisuus liittyy kiinteästi osaksi sitä. Perusopetuslaissa (628/1998, 47a§) veloitetaan opetuksen järjestäjää edistämään oppilaiden osallisuutta ja huolehtimaan siitä, että jokaisella oppilaalla on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua koulun toimintaan. Osallisuuden toteuttamistavoiksi nimetään oppilaskunta sekä oppilaiden mielipiteiden kuuleminen ja osallistumisen tavoitteena nähdään kasvu demokraattiseen yhteiskuntaan (Perusopetuslaki 628/1998; POPS 2014, 28, 35). Näin osallisuus jää kuitenkin ylhäältä alaspäin toteutettavaksi, viralliseksi ohjelmaksi (Alanko 2010, 56–57).

Osallisuutta on aiemmassa tutkimuksessa pyritty jäsentämään erilaisilla osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia kuvaavilla porrasmalleilla, joissa osallisuus on sitä vahvempaa mitä ylemmäs portaikolla noustaan (Nivala & Ryynänen 2013, 21). Erilaisten mallien suhde käytäntöön voi kuitenkin muodostua ongelmalliseksi: ne määrittelevät ennalta hyväksyttävät osallisuuden tavat ilman, että osallistujat pääsevät niihin vaikuttamaan. Tällöin huomio kiinnittyy aikuisiin osallisuuden toteuttajina, eikä niinkään osallisuuteen yhteisessä toiminnassa muotoutuvana prosessina. (Nivala & Ryynänen 2013, 23.) 2010 -luvulla tutkimusta on myös tehty liittyen lasten ja nuorten omiin osallisuuden kokemuksiin koulussa (ks. Af Ursin & Haanpää 2012; Alanko 2010; Kiilakoski 2012; Kiilakoski

2017; Rönnlund 2014). Vaikka osallisuus on muodostunut toiminnan päämääräksi yhteiskunnallisissa instituutioissa, kuten koulussa, sen toteutuminen ei kuitenkaan näy lasten ja nuorten omissa kokemuksissa (Af Ursin & Haanpää 2012; Rönnlund 2014). Viimeaikainen osallisuustutkimus onkin nostanut esiin kysymyksen: kuka saa määritellä osallisuuden koulussa?

Sijoitettujen lasten ja nuorten osallisuuteen on viime aikoina kiinnitetty erityisesti huomiota, etenkin lastensuojelullisen toiminnan kontekstissa. Lapsen oikeutta tulla kuulluksi ja osallistua päätöksentekoon on vahvistettu muun muassa lastensuojelulailla (417/2007, 20§). Sijoitettujen lasten ja nuorten osallisuutta on tarkasteltu myös koulunkäyntiin liittyen. Vuoden 2017 kouluterveyskyselyssä peruskouluikäiset sijoitettuna olleet oppilaat eivät kokeneet olevansa yhtä tärkeä osa luokkayhteisöä kuin vertaisensa (Ikonen ym. 2017). Sijoitettujen lasten ja nuorten osallisuutta koulussa on myös pyritty edistämään esimerkiksi Pesäpuu ry:n koordinoimalla Sisukas-hankkeella. Varsinainen sijoitettujen lasten ja nuorten osallisuuskokemuksiin koulukontekstissa keskittyvä tutkimus on kuitenkin vielä hyvin vähäistä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme sijoitettuna olleiden nuorten aikuisten osallisuuden kokemuksia koulupoluillaan. Tavoitteenamme on selvittää, millaiseksi nuorten kokema osallisuus heidän omassa puheessaan rakentuu sekä millaisia vaikuttamismahdollisuuksia nuorilla on koulutuksissaan ollut. Tutkimuksemme tuloksia voidaan hyödyntää koulumaailmassa tapahtuvan osallisuuden edistämisessä, sillä sijoitettuna olleiden nuorten aikuisten kokemukset tarjoavat uutta näkökulmaa osallisuuskeskusteluun. Lisäksi tulokset antavat arvokasta tietoa sijoitettujen lasten ja nuorten kanssa työskenteleville, kuten erityisopettajille sekä lastensuojelun sosiaalityöntekijöille. Nuorten kokemuksia kuuntelemalla on mahdollista kehittää koulua kaikilla asteilla entisestään jokaisen oppilaan osallisuutta tukevaksi.

2 OSALLISUUS

2.1 Osallisuus käsitteenä

Kansainvälisesti lasten ja nuorten osallisuuden merkityksen tunnustaminen on saanut alkunsa YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimuksesta (Le Borgne & Tisdall 2017, 123; Shier 2001,108). Lapsen oikeuksien sopimuksessa tunnustetaan lapsen osallisuus päätöksiin, jotka koskevat lasta itseään ja hänen lähiympäristöään (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991). Oikeus muodostaa ja kertoa mielipiteensä sekä vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin kehitystasonsa ja kykyjensä mukaisesti tunnustetaan sopimuksessa kaikkia lapsia koskevana ihmisoikeutena (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991; Percy-Smith & Thomas 2009). Suomessa sopimuksen ratifioinnin myötä lapsen oikeus olla osallinen on kirjattu niin perusopetuslakiin (628/1998), opetussuunnitelmaan (POPS 2014) kuin lastensueidän poisojelulakiin (417/2007). Lakisääteinen oikeus osallisuuteen muodostaakin virallisen lähtökohdan osallisuuden toteutumiselle lasten ja nuorten elinympäristöissä. Käytännössä osallisuus nähdään kuitenkin usein toiminnan päämääränä, eikä sitä ohjaavana lähtökohtana (Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2017, 90).

Käsityksiin lasten ja nuorten osallisuudesta – YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen ohella – ovat vaikuttaneet uudet sosiaalitieteiden paradigmat, jotka haastavat lapsen ja nuoren roolin passiivisena toiminnan kohteena (Percy-Smith & Thomas 2009). Percy-Smith ja Thomas (2009) esittävät, että lapsen oikeuksien ja osallisuuden realisoituminen edellyttää lasten kunnioittamista aktiivisina toimijoina sosiaalisissa tilanteissa aikuisten rinnalla. Osallisuuden käsitteen yhteydessä voidaan puhua lasten ja nuorten toimijuudesta. Toimijuus rakentuu vuorovaikutuksessa, jossa osallistujien saamat toimintapositiot muokkaavat toimijuuden mahdollisuuksia ja rajoja (Leonard, 2015, 129). Toimijuutta ei voida käsitellä ainoastaan yksilön ominaisuutena vaikuttaa tai tehdä autonomisia päätöksiä vaan tapana asettautua vuorovaikutukseen ja toimintaan suhteessa muihin

ihmisiin (Leonard 2015, 129; Juvonen 2015, 36). Yhtenä osallisuuden toteutumisen mittarina voidaan siis pitää lapsen tai nuoren toimijuutta omissa lähiyhteisöissään.

Kasvatustieteellisessä keskustelussa osallisuutta (*participation*) on määritelty usein eri tavoin, eikä sille ole tutkimuskirjallisuudessa yhtä yleistä merkitystä. Suomalaisessa kirjallisuudessa englanninkielinen käsite on suomennettu osallisuudeksi ja osallistumiseksi, joita käytetään rinnakkain, lähes synonyymeinä toisilleen. Tässä tutkimuksessa osallistumisella viitataan toimintaan, joka voi edistää osallisuutta, mutta itsessään se ei vielä muodosta osallisuuden käsitteeseen liittyvää kuuluvuuden kokemusta (Nivala & Ryyänen 2013, 26). Osallisuuden ja osallistumisen ohella kirjallisuudessa esiintyy myös osallistamisen käsite. Osallistamisella tarkoitetaan toimintaa, jota täytyy tukea ja edistää ylhäältäpäin (Nivala ja Ryyänen 2013, 15). Tällöin osallisuuden edistäminen lähtee yleensä julkisen instituution tai sen edustajan aloitteesta ja osallistumisen muodot ovat usein ennalta määriteltyjä (Nivala & Ryyänen, 2013, 15). Osallisuuden käsitteellistäminen osallistamiseksi voi kuitenkin jättää huomiotta ruohonjuuritason osallisuuden ja osallistumisen, jotka syntyvät lasten ja nuorten omista edellytyksistä ja lähtökohdista (Nivala & Ryyänen 2013, 14–15).

2.2 Osallisuus yksilön ja yhteisön välisenä suhteena

Osallisuudesta on Suomessa 2000-luvulla kehittynyt käsite, jolla kuvataan lasten ja nuorten sekä heidän toimintaympäristöjensä välistä suhdetta (Kiilakoski 2017, 255). Osallisuuden käsitteen syntyhistoria ja käyttö Suomessa on laajalti liitetty julkishallinnollisiin hankkeisiin, joiden tarkoituksena on ollut tukea, vahvistaa tai luoda osallistumisen muotoja tai ehkäistä syrjäytymistä etenkin lasten ja nuorten parissa (Nivala & Ryyänen 2013, 12–13). Suomalaista osallisuustyötä onkin luonnehdittu hallintolähtöiseksi, ylhäältä alaspäin suuntautuvaksi toiminnaksi, jonka keskiössä ovat olleet politiikkaohjelmat sekä hankkeet (Kiilakoski 2017, 255; Nivala & Ryyänen 2013, 13). Koululainsäädännön piirissä esimerkiksi opilaskunta toteuttaa ylhäältä alaspäin määräytyvää funktiota.

Tutkimuksessamme käsitämme osallisuuden yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutusprosessina. Osallisuus ei rajoitu yksin osallistumisen tavan tai laadun määritteeksi, vaan kuvastaa laajemmin yksilön ja yhteisön välistä suhdetta. Se ei rajaudu yksittäiseen toimintoon, vaan koskee syvällisemmin tapaa, jolla yksilö tulee kuulluksi, kohdatuksi ja nähdyksi yhteisössään. Osallisuus ja sen reunaehdot muotoutuvat ihmisten yhteisessä toiminnassa pitäen sisällään vastarinnan ja osallistumattomuuden mahdollisuudet. (Kiilakoski 2017, 254; Nivala & Ryytänen 2013, 24.) Kouluyhteisön kontekstissa käsiteltynä edeltävä osallisuuden määritelmä käsittää koko kouluyhteisön toimintakulttuurin ja sen erilaiset ulottuvuudet, eikä rajaudu pullehtaasti esimerkiksi aikuisten toimintaan tai pedagogisiin tilanteisiin.

Nivalan ja Ryytänen (2013, 26) mukaisesti hahmotamme osallisuutta suhdekäsitteenä kolmen ulottuvuuden avulla. Ihminen on osallinen yhteisössään, kun hän on osa yhteisöä, toimii osana yhteisöä sekä kokee olevansa osa yhteisöä. Osallisuus voidaan siis käsittää tunnustettuna asemana toimia, aseman seurauksena syntyneenä toimintana sekä kokemuksena osallisuudesta toiminnan aikana (Kiilakoski 2017, 265). Toiminnan tasolla keskeistä osallisuuden toteutumiseksi on, että yhteisössä on todellisia toimintamahdollisuuksia ja sen yksilöillä riittäviä osallistumisvalmiuksia (Nivala & Ryytänen 2013, 27). Määrittellessämme osallisuuden suhdekäsitteeksi, pyrimme tekemään näkyväksi ympäristön ja sen toimijoiden väliset suhteet, jotka rajaavat ja mahdollistavat osallisuutta.

2.3 Lasten ja nuorten osallisuus

Lasten osallisuudelle voidaan nimetä useita tarkoituksia. Osallisuudella pyritään ylläpitämään lasten oikeuksia, edistämään palveluita sekä kasvattamaan lapset osaksi demokraattista yhteiskuntaa. Lisäksi osallisuudella voidaan tähdätä lasten aseman parantamiseen suhteessa aikuisiin sekä lasten päätöksenteon, taitojen ja itsetunnon kehittämiseen. (Thomas 2007, 200.) Seuraavaksi esittelemme lasten ja nuorten osallisuutta sekä aiemman tutkimuksen että toimintaa ohjaavien säästösten avulla.

Lasten ja nuorten osallisuus on usein aikuisten määrittelemää ja mahdollistamaa (Le Borgne & Tisdall 2017; Rönnlund 2014; Thomas 2007). Lasten ja nuorten osallisuutta tarkasteltaessa erityisesti kompetenssin eli kykenevyyden käsite on keskeinen. Osallisuuden mahdollisuuksia määrittää se, kuinka paljon aikuiset ovat valmiita luopumaan omasta päätösvallastaan suhteessa tilanteiden kulkuun, sillä esimerkiksi koulutasolla toiminta on vahvasti aikuisten sanelemaa ja määrittelemää. Aikuisten käsitykset lasten ja nuorten kompetenssista ovat osallisuuden kannalta erittäin keskeisiä, koska aikuisilla on valta päättää siitä, ovatko he vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja tukevatko siten heidän osallistumistaan. (Le Borgne & Tisdall 2017, 125.)

Lasten ja nuorten osallisuutta käsiteltäessä puhutaan usein osallistumisesta päätöksentekoprosesseihin yhteisöissä, esimerkiksi koulussa ja perheessä (Le Borgne & Tisdall 2017; Rönnlund 2014; Thomas 2007). Käytännön elämässä osallisuus tarkoittaa kuitenkin yleisesti joko kuunnelluksi (*listened to*) tai konsultoiduksi tulemistä (Sinclair 2004, 110; Thomas 2007, 199–200). Tällainen konsultaatio-osallisuus eroaa aktiivisesta osallisuudesta, jossa lapsi voi luottaa siihen, että hänen mukanaolollaan on merkitystä. Konsultaatio-osallisuuden ongelmana voidaan nähdä erityisesti se, ettei lasta tai nuorta oteta mukaan tasoille, joissa lopulliset päätökset tehdään. (Kiilakoski 2017, 274; Rönnlund 2014, 106; Thomas 2007, 200.)

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, ettei lasten osallisuus ole tarpeeksi tehokasta, merkityksellistä tai kestävää (Le Borgne & Tisdall 2017; Kiilakoski 2017; Rönnlund 2014). Lasten ja nuorten osallisuus on usein aikuisten luomaa ja mahdollistamaa, jolloin se ei näyttäydy heille itselleen merkityksellisenä. Lapsia ja nuoria voidaan osallistaa esimerkiksi päätöksentekoon koulussa. Tutkimusten mukaan osallisuus jää kuitenkin puutteelliseksi etenkin nuorten omia kokemuksia tarkasteltaessa. Nuoret voivat kokea tarpeettomiksi tai epäolennaisiksi asiat, joihin annetaan mahdollisuus vaikuttaa, eikä kokemusta aidosta vaikuttamisesta synny. (Rönnlund 2014, 111.) Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään, voidaanko myös sijoitettuna olleiden nuorten kokemuksia osallisuudestaan luonnehtia yllä kuvatuilla tavoilla.

2.4 Osallisuus koulussa

Oppilaiden osallisuuden toteuttaminen kouluissa on usein ylemmiltä tahoilta määrättyä, demokratiaan ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattavaa toimintaa (Kiilakoski 2017; Männistö ym. 2017; POPS 2014). Perusopetuslaki (628/1998, 47a §) velvoittaakin opetuksen järjestäjän edistämään kaikkien oppilaiden osallisuutta. Pohjoismaissa oppilaiden osallistuminen koulun päätöksentekoprosesseihin on tyypillisesti nähty tärkeänä juuri demokraattisen koulukulttuurin luomiseksi ja demokraattiseen yhteiskuntaan kasvattamiseksi (Rönnlund 2014, 105). Kuitenkin sekä pohjoismaisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa on havaittu, että oppilaiden todellinen osallisuus koulussa jää ohueksi (Harinen & Halme 2012, Kiilakoski 2017, Rönnlund 2014). Koulumaailman osallisuus on siis luonteeltaan säädösten velvoittamaa, ennalta määriteltyä ja vahvasti lähtöisin koulun aikuisista. Nämä voidaankin nähdä merkittävinä oppilaiden osallisuutta rajoittavina tekijöinä.

Kuten edellä mainitsimme, osallisuutta, jossa toisen mielipiteitä kuunnellaan ottamatta niitä kuitenkaan päätöksenteossa huomioon, kutsutaan konsultatio-osallisuudeksi (Kiilakoski 2017, 273–274). Tällainen osallisuuden muoto on ollut esillä erityisesti lasten ja nuorten koulutuksissaan kokemaan osallisuutta tarkastelevissa tutkimuksissa (ks. Alanko 2010; Kiilakoski 2017; Rönnlund 2014). Rönnlundin (2014) tutkimuksessa kävi ilmi, että nuoret tunnistavat koulussa paikkoja, joissa heidät kutsutaan osallisiksi opetusta koskevasta päätöksenteosta, mutta heidän näkemyksiään ei oteta huomioon varsinaisia päätöksiä tehtäessä. Kiilakosken (2017) tutkimuksessa tulokset olivat samansuuntaiset: oppilaat kokivat, että he saavat sanoa mielipiteensä, mutta eivät näe niillä olevan konkreettista vaikutusta koulun toimintaan. Oppilaiden asema osallisina kouluyhteisön jäseninä on siis alisteinen aikuisten ylläpitämille valtarakenteille (Alanko 2010, 56–57; Kiilakoski 2017, 269).

Vaikuttamisosallisuudeksi käsitetään sellainen osallisuus, jossa yksilö on tunnustetussa asemassa toimia (Kiilakoski 2017, 270). Suomalaisessa koulujärjes-

telmässä keskeisimpiin vaikuttamisosallisuuden mahdollistaviin tekijöihin kuuluu oppilaskunta. Perusopetuslaki (628/1998, 47a §) määrää, että kouluilla on oltava sen oppilaista koostuva oppilaskunta, jonka tehtävänä on edistää oppilaiden osallistumista ja vaikutusmahdollisuuksia sekä kehittää oppilaiden ja opetuksen järjestäjän yhteistyötä. Lain mukaan oppilaskunnan ei kuitenkaan tule jäädä ainoaksi oppilaiden osallisuuden edistäjäksi.

Aiemmassa koulun osallisuutta käsittelevässä tutkimuksessa oppilaskunta on ollut vahvasti esillä. Usein formaalit vaikuttamisen väylät aktivoivat kuitenkin vain pienen osan nuorista, jolloin osallistumisen mahdollisuudet jäävät vähäisiksi (Harinen & Halme 2012, Kiilakoski 2017, Rönnlund 2014). Kiilakosken (2017, 270–271) mukaan oppilaskunnan jäsenyys luo oppilaille selkeät toimijaroolit, joissa vaikuttamismahdollisuudet eroavat merkittävästi toisistaan. Lisäksi erityisiksi luokitellut lapset ja nuoret jäävät usein tällaisten vaikuttamisen väylien ulkopuolelle (Harinen & Halme 2012, 43). Tutkiessamme sijoitettuna olleiden nuorten osallisuutta koulussa, olemme erityisen kiinnostuneita siitä, vastaavatko nuorten kokemukset osallisuudesta enemmän konsultaatio- vai vaikuttamisosallisuuden määritelmää. Pyrimme myös selvittämään, millaiseksi nuoret itse kokevat osallisuuden koulukontekstissa.

3 SIJOITETUT LAPSET JA NUORET KOULUSSA

3.1 Lastensuojelu ja sijaishuolto

Lastensuojelu on lakiin (417/2007) pohjautuvaa toimintaa, jonka tarkoituksena on taata lapselle oikeus turvalliseen kasvuympäristöön sekä tasapainoiseen kehitykseen ja erityiseen suojeluun. Lastensuojelun asiakkuus etenee lastensuojeluilmoituksesta ja sosiaalityöntekijän toteuttamasta tuen tarpeen arvioinnista lapsen edun mukaisiin tukitoimiin. (Lastensuojelulaki 417/2007.) Lastensuojelulisten toimenpiteiden tarpeeseen voivat johtaa muun muassa vanhemman päihde- tai mielenterveysongelmat, kotona tapahtuva väkivalta sekä lapsen itsensä päihdeongelmat tai koulutuksen laiminlyönti (Ritala-Koskinen & Forsberg 2016, 106).

Suurin osa lastensuojelusta toteutetaan avohuollon tukitoimina, jolloin lapsen on mahdollista asua perheensä kanssa (Ritala-Koskinen & Forsberg 2016, 106; Kuoppala, Forsell & Säkkinen 2019, 11). Lapselle tai nuorelle on kuitenkin mahdollista tehdä kiireellinen tai rajatun ajan kestävä sijoitus myös avohuollon tukitoimena (Lastensuojelulaki 417/2007, 37§). Lastensuojelulaki (417/2007, 49§) määrittelee sijaishuollon huostaanotetun tai kiireellisesti sijoitetun lapsen tai nuoren kasvatuksen järjestämiseksi kodin ulkopuolella. Lain mukaan sijoituspaikkoina voivat toimia lapsen tarpeisiin perustuen esimerkiksi yksityiset perheet tai lastensuojelulaitokset.

Ajankohtaisin sijoitettuja lapsia ja nuoria koskeva tilastotieto koskee vuotta 2018. Vuoden aikana tehtiin yhteensä 145 880 lastensuojeluilmoitusta koskien 78 875 lasta ja 2 365 nuorta, eli samasta lapsesta saatettiin tehdä useampi ilmoitus. Vuonna 2018 sijoitettuja lapsia ja nuoria oli yhteensä 18 544, eli 1,4 prosenttia 0–20-vuotiaasta väestöstä. Lisäksi kiireellisiä sijoituksia tehtiin 4390 lapselle. Lastensuojelun avohuollon asiakkaina oli yhteensä 54 883 lasta ja nuorta. (Kuoppala ym. 2019.)

Lastensuojelu nivoutuu myös olennaisesti osaksi edellisessä luvussa tarkastelemaamme osallisuuden käsitettä. Lastensuojelulaissa (417/2007) on useita pykäläitä, jotka velvoittavat lapsen osallisuuden toteutumiseen lastensuojeluprosessin eri vaiheissa. Lasta tulee hänen ikänsä ja kehitystasonsa huomioiden tiedottaa häntä koskevasta lastensuojeluasiasta sekä tarjota mahdollisuus esittää mielipiteensä ja toiveensa prosessin toteuttamiseen liittyen (5§, 20§). Myös ennen lapsen tai nuoren huostaanottoa hänen mielipiteensä tulee selvittää (42§). Huostaanoton jälkeen sijaishuollossa elävälle lapselle tai nuorelle tulee ikätaso huomioiden selvittää, miksi hänet on otettu huostaan sekä avata toimenpiteitä, joita hänen suhteensa tehdään (53§). Seuraavaksi käsittelemme sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä erityisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuen sekä osallisuuden näkökulmasta.

3.2 Sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynti

Sijaishuollon piirissä eläneet lapset ja nuoret kohtaavat usein moninaisia haasteita koulu-uransa aikana. Lastensuojelun interventio voi vaikuttaa koulunkäyntiin, mutta intervention takana voi usein olla myös kouluongelmia (Heino 2007, 59). Suomessa lähes joka toisella sijoitetulla kouluikäisellä lapsella on koulunkäynnin vaikeuksia, ja tilanne on pysynyt samana tai vaikeutunut huostaanoton aikana (Hiitola 2008). Myös sijoitettujen nuorten institutionaalisia polkuja käsittelevän seurantatutkimuksen alkukartoituksessa havaittiin, että koulunkäyntiin liittyviä erityistarpeita oli 41 % lapsista, mutta vain 33 % oli saanut erityisopetukseen liittyvää tukea (Eronen 2013, 10). Kansainvälinen tutkimus sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnistä näyttää samansuuntaiselta: monella sijoitetulla lapsella ja nuorella on koulunkäynnin haasteita, jotka tulisi ottaa huomioon yksilöllisesti (Tideman ym. 2011,45; Zetlin, Weinberg & Kimm 2004, 428).

Lastensuojelun asiakkaiden keskinäisestä erilaisuudesta huolimatta heidän koulunkäynnistään voidaan erottaa yhteneväisiä piirteitä. Sijoitettujen lasten ja nuorten koulumenestys on ei-sijoitettuihin ikätovereihin verrattuna keskimäärin

heikompaa, poissaoloja on enemmän, luokka-asteita kerrataan useammin ja op-
pivelvollisuutta suoritetaan kauemmin. Peruskoulun jälkeen sijoitettujen nuor-
ten osallistuminen toisen asteen koulutuksiin on vähäisempää, ja ammattikoulu
on lukiota huomattavasti suosittumpi. Toisen asteen koulutusta luonnehtii myös
sen suorittaminen ikätovereita hitaammin sekä välivuosien kertyminen perus- ja
toisen asteen välille. (Heino & Oranen 2012, 223.) Lisäksi sijoituspaikat ja siten
myös koulut saattavat vaihtua, jolloin koulupolku voi jäädä katkonaiseksi (Heino
& Oranen 2012, 240; Kuoppala ym. 2019, 9). Koulun haasteita tarkasteltaessa on
tärkeää huomioida, etteivät sijoitetut lapset ja nuoret jää koulutuksissaan jälkeen
lahjakkuuden puutteen vuoksi, vaan aiemman kasvuympäristön riskitekijät, ku-
ten jatkuvuuden puute sekä koulutuksen keskeytykset, summautuvat mahdol-
listen muiden vaikeuksien kanssa ja heijastuvat myös kouluun. (Heino & Oranen
2012, 236.)

Suomessa sekä kansainvälisestikin tehtyjen uhanalaista lapsuutta käsittele-
vien pitkittäistutkimusten mukaan koulumenestystä ja saavutettua tutkintoa
voidaan pitää tärkeimpänä riskioloissa eläneiden lasten ja nuorten suojaavana
tekijänä (Heino & Oranen 2012, 229). Koulun henkilöstön tietotaito sijoitettujen
oppilaiden tukemiseen on kuitenkin usein puutteellista, mikä heikentää mahdol-
lisuuksia pärjätä koulussa (Zetlin, Weinberg & Kimm 2004, 422). Näin ollen oli-
sikin tärkeää, että sijaishuollon piirissä eläneitä lapsia ja nuoria kohdeltaisiin
koulussa muiden oppilaiden tavoin ja että he saisivat tarvitsemaansa tukea kou-
lunkäyntiin (ks. Heino & Oranen 2012, 236).

Sijoitettujen lasten ja nuorten kehitys voi vaarantua lapsuudessa tai nuor-
ruudessa, ja usein sijoituksen taustalla voi olla myös kasvuympäristöön liittyviä
kuormittavia tai traumaattisia tekijöitä (Heino 2007, 66; Hiitola 2008, 25–27; Zet-
lin & Weinberg 2013). Sijoitetuilla lapsilla voi ilmetä kehitysviivettä esimerkiksi
fyysisen ja emotionaalisen kehityksen sekä minäkäsityksen ja identiteetin osa-
alueilla. Taitoja voidaan kuvata palapelimäisesti rakentuneina, lapsi tai nuori voi
olla joissain taidoissa ikätasoaan edellä tai toisaalta jäljessä. (Oraluoma & Väli-
vaara 2017, 46.) Lasten ja nuorten kanssa työskenneltäessä tulisikin selvittää, mil-

laisia tuen tarpeet ja vahvuudet ovat sekä kuinka lapsen kehitystä voitaisiin yksilöllisesti huomioida oppimisympäristöä ja tukitoimia rakennettaessa (ks. Oraluoma & Väливаara 2017, 47).

Kansainvälisessä tutkimuksessa on viime vuosikymmeninä pyritty tunnistamaan tekijöitä, jotka tulisi ottaa huomioon sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukea suunniteltaessa. Länsimaihin sijoittuvassa tutkimuksessa nousee esiin sijoituspaikkojen vaihtuminen ja näin myös mahdollinen kouluvaihdosten korkea lukumäärä yhtenä koulunkäyntiä haastavana tekijänä (Zetlin, Weinberg & Kimm 2004, 422; Zetlin & Weinberg 2013). Tällöin nuorella ei välttämättä ole yhtään pysyvää aikuista, joka huolehtisi hänen koulunkäynnistään. Myös lapsen tai nuoren tietojen siirtyminen koulujen ja sijoituspaikkojen välillä on ollut puutteellista (Zetlin, Weinberg & Kimm 2004, 422–423). Yhtenä tehokkaana tukitoimena kirjallisuudessa onkin mainittu pysyvyyden tukeminen: se, että lapsi saisi käydä samaa koulua, vaikka sijoituspaikat vaihtuisivat (Zetlin, Weinberg & Kimm 2004, 422; Zetlin & Weinberg 2013).

Pohjoismaista esimerkiksi Ruotsissa on tutkittu ja kehitetty sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä tukevaa interventiota (Skolfam). Myös Suomessa on viime vuosina kehitetty aiemman pohjoismaisen tutkimuksen pohjalta Sisukas-toimintamallia sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemiseen. Yhteistä erilaisille sijoitettujen lasten ja nuorten tukemiseksi suunnitelluille malleille on pyrkimys rakentaa tiivistä ja toimivaa yhteistyötä monialaisesti sekä kartoittaa lapsen tuen tarpeita kokonaisvaltaisesti (Oraluoma & Väливаara 2017, 47; Tideman ym. 2011, 46).

Suomalaisen sijoitettujen lasten koulunkäyntiä tukevan Sisukas-mallin pilotoinnissa lapset kertoivat koulun aikuisten ja sijaisvanhempien olleen tärkeimpiä auttajia koulunkäynnissä. Lapset kaipasivat vielä tukea keskittymisen harjoittelussa, läksyjen tekemisessä, eri oppiaineissa sekä tunteiden käsittelyssä. Suurin osa lapsista toivookin, että juuri heidän kanssaan työskennelleet aikuiset jatkaisivat auttamista. (Oraluoma & Väливаara 2017, 51.) Lapsiasiavaltuutetun toteuttamassa selvityksessä nuoret kuvaavat pelkäävänsä lastensuojelulapseksi leimaantumista niin koulun aikuisten kuin lastenkin parissa (Vario ym. 2013, 19).

Nuoret nostavat esiin, että koulussa sijaishuollosta tiedetään vähän, mikä selittää heidän kokemiaan ennakkoluuloja koulussa. Koululta ja koulun aikuisilta he toivovat etenkin tukea sijaishuollossa asumisen käsittelyyn koulussa. Nuoret kuvaavat kaipaavansa sijaishuollossa pysyvyyttä niin fyysisen paikan kuin ihmis-suhteiden kontekstissa. (Vario ym. 2013.) Koulun ollessa keskeisimpiä lasten ja nuorten kasvuympäristöjä, yksi sen rooleista voikin olla pysyvyyden ja tavallisen arjen tukeminen.

Yhtäältä tutkimuksissa on tukimallien ja nuorten kokemusten ohella pyritty löytämään mahdollisia rakenteellisia esteitä, jotka vaikeuttavat sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä. Zetlin ja Weinberg (2013) nostavat esiin haasteita sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin kontekstissa: tiedonkulku ja kommunikaatio lastensuojelun ja koulun välillä on puutteellista, yhteistyö ei ole tarpeeksi suunnitelmallista eikä vastuunjako viranomaisten välillä selkeää. Koulunkäynnin järjestämisessä ei siis yksin ole kyse siitä, millaisia haasteita tai tuen tarpeita nuorella on, vaan myös monialaisen yhteistyön käytänteistä, yhteisten toimintamallien löytämisestä ja vastuiden jakamisesta.

3.3 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen suhde osallisuuteen

Lasten ja nuorten osallisuuteen velvoittavat useat lait kuten perustus-, nuorisoi-, lastensuojelu- sekä perusopetuslaki. Velvoitteesta huolimatta erinäisissä tutkimuksissa on kuitenkin ilmennyt haasteita erityisiksi määritettyjen lasten osallisuuden toteutumisessa.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarve ei itsessään tuo mukanaan osallisuuden pulmia, mutta usein voi käydä niin, että tuen piirissä olevien oppilaiden sosiaalinen osallisuus, joukkoon kuulumisen kokemus, on vähäisempää kuin muiden vertaisten. Erilaiset koulunkäynnin haasteet sekä etenkin sosioemotionaalisen tuen tarpeet voivat haastaa lapsen tai nuoren osallisuutta ja yhteisöön kuulumisen tunnetta koulussa. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 283, 291.) Sosiaalisen osallisuuden haasteet eivät rajoitu välttämättä ainoastaan eri-

tyistä tukea tarvitseviin lapsiin ja nuoriin, vaan haasteita voivat luoda myös lapsen temperamentti tai erilaiset intersektiot, kuten sukupuoli, ikä, etnisyys tai sosiaalinen luokka (Manninen 2015, 44). Tällöin ”erityisyyden” tai ulossulkemisen kriteeriksi voi muodostua myös lapsen lastensuojelullinen tausta.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen vuoden 2017 kouluterveyskyselyn tuloksista tarkastellaan osallisuutta osana sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointia. Tuloksista selviää, että sekä ala- että yläkoululaiset kokevat selvästi harvemmin olevansa tärkeä osa luokkayhteisöään verrattuna ei-sijoitettuihin. Sijoitettujen keskuudessa myös väkivallan ja kiusaamisen – sekä uhrina että kiusaajana – kokeminen on yleisempää. (Ikonen ym. 2017.)

Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuutta koskevassa tutkimuksessa sosiaalisen osallisuuden esteiksi muodostuivat kiusaaminen, väheksyntä, henkilöstön puutteelliset resurssit sekä se, etteivät koulun arvot toteudu käytännössä ja asenteissa (Manninen 2015, 39–42). Koulukiusaaminen asemoituu sosiaalisen osallisuuden, joukkoon kuulumisen äärimmäiseksi esteeksi. Tällöin kouluympäristö ei välttämättä ole lapselle tai nuorelle turvallinen paikka, jossa kuulua vertaisten joukkoon. Samankaltaisia esteitä osallisuudelle luovat koulun aikuisten asenteet ja ennakkoluulot, jotka eivät tue lapsen omaa toimijuutta tai osallisuutta koulussa (Manninen 2015, 42). Sijoitetuista lapsista lähes puolella on havaittu haasteita koulunkäynnissä (Eronen 2013,10; Hiitola 2008, 30). Näiltä osin sosiaalisen osallisuuden haasteet ja sen tuen tarpeet voivat koskea myös sijoitettuja lapsia ja nuoria.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää sijoitettuna olleiden nuorten aikuisten kokemuksia osallisuudesta koulutuksissaan. Tutkimuksessamme käsitämme osallisuuden koostuvan niin kuuluvuuden kokemuksista kuin vaikuttamismahdollisuuksista yhteisön sisällä. Vastaavanlainen jako osallisuuden sosiaalisen kuuluvuuden ja vaikuttamisen ulottuvuuden välille on tehty useassa muussa nuorten osallisuuden kokemuksia tarkastelevassa tutkimuksessa (ks. Kiilakoski 2017; Merikukka, Ristikari & Kiilakoski 2019; Männistö ym. 2017). Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia osallisuuden kokemuksia sijoitettuina olleille nuorille aikuisille muodostuu koulutuksissaan?
2. Millaisia kokemuksia sijoitettuina olleilla nuorilla aikuisilla on mahdollisuuksistaan vaikuttaa koulunkäyntiin?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelemme nuorten aikuisten osallisuuden kokemuksia erityisesti painottaen kuuluvuuden kokemusten ulottuvuutta. Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitämme sijoitettuna olleiden nuorten vaikuttamismahdollisuuksia koulussa.

4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksemme edustaa laadullista tutkimussuuntausta. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, jolloin sitä voidaan kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Ihmistä tutkivan tieteen metodina ymmärtäminen on eläytymistä tutkimuskohteen näkemysmaailmaan, tunteisiin, ajatuksiin ja motiiveihin (Patton 2002, 341;

Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Tämän tutkimuksen keskiössä ovat sijoitetut nuoret, heidän ajatuksensa ja kokemuksensa osallisuudesta koulussa.

Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata osallisuuskokemusten merkityksiä nuorten kokemusmaailmassa. Tässä tutkimuksessa osallisuuden kokemusten merkitykset käsitetään myös osin yhteisöön ja yhteiskuntaan sidoksissa olevina, ne muotoutuvat yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Näin ollen kokemusten merkitykset eivät heijasta ainoastaan yksilössä synnynnäisesti olevia käsityksiä todellisuudesta, vaan niiden lähteenä toimii ympäröivä yhteisö ja yhteiskunta, jonka osana yksilö on kasvanut. (Laine 2001; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.)

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä, että tutkimushenkilöillä on mahdollisimman paljon omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tutkiessamme sijoitettuna olleiden nuorten kokemuksia, kohde-ryhmäksemme valikoitui sijaishuollon piirissä eläneet 18–29 -vuotiaat nuoret aikuiset. Haastateltavien löytämiseksi käytimme avainhenkilömenetelmää (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 86). Tutkimuksen avainhenkilö työskentelee sijoitettujen nuorten kanssa ryhmätoiminnassa. Avainhenkilö kertoi nuorille tutkimuksesta, ja halukkaat saivat mahdollisuuden osallistua haastatteluun. Avainhenkilö tustutti meidät haastateltaviin tutkimusprosessin edetessä. Lopulta tutkimukseen valikoitui kolme haastateltavaa.

Jokainen tutkimukseen osallistuneista nuorista aikuisista on suorittanut peruskoulun. Kaikki haastateltavat ovat myös hakeutuneet toisen asteen koulutukseen, joko lukioon tai ammattikouluun. Yksi haastateltavista suorittaa ammattikoulua tällä hetkellä, ja loput haastateltavista eivät olleet haastatteluhetkellä missään koulutuksessa.

Kaikki tutkimukseen osallistujat ovat saaneet koulu-uransa aikana erityisopetusta. Opetuksen järjestämistapa on vaihdellut pienryhmistä osa-aikaiseen

erityisopetukseen sekä tukiopetukseen. Lisäksi osalla haastateltavista on ollut käytössään erilaisia joustavia opetusjärjestelyitä.

4.4 Aineiston keruu

4.4.1 Haastattelu

Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, sillä pyrimme selvittämään kokemuksia pääasiassa menneisiin tapahtumiin liittyen, jolloin esimerkiksi observointi ei ole mahdollista. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu on luottamuksellinen, ennalta suunniteltu ja haastattelijan aloittama vuorovaikutustilanne, jossa saadaan (usein epätäydellinen) kuva vastapuolen ajatus- ja elämysmaailmasta. Haastattelun avulla keräsimme tietoa nuorten kokemuksista ja ajatuksista liittyen osallisuuteen koulussa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 41–43.)

Haastattelu menetelmänä mahdollistaa pääsyn toisen henkilön näkemysmaailmaan. Tällöin on mahdollista selvittää haastateltavien ajatuksia, kokemuksia tai käyttäytymistä menneiden kouluvuosien ajalta (Patton 2002, 341). Lisäksi haastattelu sopii mahdollisesti emotionaaliselle ja aralle aiheellemme, ja sen avulla on mahdollista saada aineistoksi kuvaavia esimerkkejä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 36). Tutkimuksemme perusolettamuksena on, että toisen henkilön näkemysmaailma on merkityksellinen ja voidaan tehdä tiedetyksi. Tarkoituksemmamme on siis haastattelun avulla selvittää, mitä ja millä tavoin tutkittavamme ajattelevat ja siten kuvata heidän tarinansa. (Patton 2002, 341.)

Toteutimme haastattelumme teemahaastatteluna. Teemahaastattelun periaatteiden mukaisesti pyrimme ennen haastattelua löytämään tutkimuksen tarkoitukseen ja ongelmanasetteluun sopivia aiheita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Teemahaastattelu mahdollistaa keskustelun suuntaamisen tutkimuksen kannalta olennaisiin aiheisiin (Patton 2002,343). Menetelmänä teemahaastattelu mahdollistaa haastateltavien elämysmaailman, tulkintojen ja heidän määrittelyjensä korostamisen, ja näin ollen pyrkii tuomaan tutkittavien äänen kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Muodostimme haastattelukysymykset toisessa ja kolmannessa luvussa esitettyyn kirjallisuuteen perustuen. Loimme aiemmassa tutkimuksessa esiin nousseista aiheista haastattelukysymyksille viisi teemaa, jotka ovat koulussa saatu tuki, kuuluvuuden tunne, päätöksenteko, toimijaroolit sekä ihannekoulu (liite). Ensimmäiset neljä teemaa liittyvät kiinteästi aikaisemmassa tutkimuksessa keskeisiksi nousseisiin osallisuuden ilmiöihin; *omiin asioihin vaikuttamiseen, yhteisöön kuulumiseen, yhteiseen päätöksentekoon osallistumiseen sekä sisäiseen kokemukseen osallistumisen mahdollisuudesta*. Viimeisen teeman avulla pyrimme selvittämään nuorten kokemuksista mahdollisia muita osallisuuden ilmenemismuotoja, jotka eivät ole tulleet kokoamassamme kirjallisuudessa esille. Kysymysten muotoilua ohjasi kaksi periaatetta: huolehdimme, etteivät ne sisällä ennakkoasenteita aihepiiriin liittyen tai ohjaile haastateltavan vastauksia haluttuun suuntaan.

4.4.2 Aineistonkeruuprosessi

Haastattelimme nuoria maaliskuun 2020 aikana. Toteutimme kaikki haastattelut yksilöhaastatteluina aiheen arkaluontoisuuden vuoksi sekä siksi, että olimme kiinnostuneita kuulemaan nimenomaan yksilöllisiä kokemuksia osallisuudesta. Haastattelut kestivät keskimäärin noin puoli tuntia. Tallensimme haastattelut ääninauhurille. Tiedotimme haastattelun äänittämisestä etukäteen ja varmistimme sen sopivan haastateltaville. Poistimme äänitteet välittömästi litteroinnin jälkeen.

Aikomuksenamme oli toteuttaa haastattelut kasvotusten, mutta yhteiskunnallisen poikkeustilanteen vuoksi päädyimme puhelinhaastatteluihin. Puhelinhaastatteluja on laadullisen tutkimuksen piirissä kritisoitu esimerkiksi siitä, että niistä jäävät puuttumaan keskustelun näkyvät vihjeet. Kuitenkin, jos ennalta tuntematonta ihmistä haluaa haastatella puhelimitse, tutkittavia tulee tiedottaa asiasta etukäteen sekä sopia ennalta, milloin haastattelu tehdään. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 64.) Olimme yhteydessä haastateltaviimme hyvissä ajoin ennen haastattelua sekä sovimme etukäteen ajan haastattelun toteuttamista varten.

Tutkimushaastattelut tulee tehdä rauhallisessa ja häiriöttömässä paikassa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 74), joten soitimme haastateltaville tilasta, jossa ei ollut paikalla muita. Lisäksi varmistimme, että myös haastateltavat olivat paikassa,

jossa he pystyivät puhumaan vapaasti. Tavoittelimme haastattellessamme rentoa ja keskustelevaa ilmapiiriä, jossa haastateltavalla olisi mahdollisimman mukava olla. Pyrimme haastatteluissamme erityiseen sensitiivisyyteen ja painotimme vastaamisen vapaaehtoisuutta. Tavoitteenamme oli, etteivät nuoret kokisi meidän väkisin utelevan heidän asioitaan. Korostimme myös nuorten mielipiteiden arvokkuutta läpi haastattelun (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 132–133).

4.5 Aineiston analyysi

Aineiston analysoinnissa käytimme teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Teoriasidonnainen analyysi ei perustu aiemman teorian testaamiseen, vaan teoreettiset sidokset tai ajatukset voidaan ottaa mukaan ohjaamaan analyysia sen edessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97). Aloitimme analyysin aineistolähtöisesti ja lopulta sisällytimme tutkimuskirjallisuudesta teoreettisia käsitteitä osaksi analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Päädyimme aloittamaan aineistolähtöisellä analyysillä, sillä sijoitettujen lasten ja nuorten osallisuutta koulussa ei ole juurikaan tutkittu. Näin pyrimme tarkastelemaan, nouseeko aineistosta uusia teemoja, joita aiemmassa osallisuuskeskustelussa ei ole tullut esiin.

Analyysoinnin alkuvaiheessa hyödynsimme aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka tarkoituksena on tutkijan ennakkokäsitykset ja kirjallisuus ohittaen löytää aineistosta nousevia ajatuksia, teemoja ja kokonaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Etenimme analyysissamme mukaillen Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) aineistolähtöistä analyysikaaviota. Ensimmäiseksi pelkistimme aineiston etsimällä sieltä tutkimuskysymyksiimme liittyvät ilmaukset, jotka kokosimme erilliseen taulukkoon. Seuraavaksi ryhmittelimme pelkistetyt ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi, 109). Aineiston ryhmittelyn vaiheessa kävimme läpi pelkistetyt ilmaukset, yhdistimme samaa tarkoittavat käsitteet yhdeksi luokaksi sekä nimesimme muodostuneet alaluokat niitä vastaavilla käsitteillä.

Aineistoa ryhmitellessämme päätimme muodostaa aiemman tutkimuskysymyksen pohjalta kaksi kysymystä, sillä aineistosta nousi selkeästi esiin kaksi osallisuuden ulottuvuutta, joita halusimme käsitellä omissa kysymyksissään.

Tutkimuskysymysten tarkentamisen jälkeen etenimme aineiston käsitteellistämisen vaiheeseen, jossa yhdistimme samaa ilmiötä kuvaavia alaluokkia yläluokiksi.

Viimeiseksi yhdistelimme yläluokat pääluokiksi, jotka nimesimme löytämiämme osallisuuden ulottuvuuksia vastaaviksi (ks. taulukko 1). Lajittelimme pääluokat tutkimuskysymyksittäin yleisiin osallisuuden kokemuksiin ja kokemuksiin mahdollisuudesta vaikuttaa. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla otimme teoreettiset käsitteet osaksi analyysia ja nimesimme pääluokat niiden mukaisesti.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston jakautumisesta luokkiin

| Pelkistetty ilmaus | Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|---|------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Kuuntelee ja sisäistää asian. | Lasten ja nuorten kuuleminen | | |
| Tärkeintä kuunnella ja ottaa huomioon. | | | |
| Ei jätetä asiaa sikseen. | | | |
| Varmistettiin, että päätökset on kaikille ok. | Aikuisen tuki | Osallisuuden mahdollistava toiminta | Osallisuus aikuisten luomana tilana |
| Yhdelle koulun aikuiselle pystyi puhumaan. | | | |

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettinen kestävyys käsittää tutkimuksen kokonaisuutena; tutkimuksen uskottavuus sekä hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen kulkevat käsi kädessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Tutkimuksessamme teimme yhteistyötä lastensuojelun kehittämissyhteisö Pesäpuu ry:n kanssa. Keskustelimme tutkimuksen tavoitteista ja aineistonkeruun menetelmistä yhteyshenkilömme

kanssa. Toimitimme lisäksi Pesäpuulle sekä tutkimuslupahakemuksemme että tutkimussuunnitelmamme. Liitimme tutkimussuunnitelman yhteyteen myös tiedotteen tutkimuksesta sekä suostumus- ja tietosuojalomakkeet. Yhteyshenkilömme välitti tutkimuksestamme tietoa osallistujille nuorten ryhmätoiminnassa sekä keskusteli haastateltavien kanssa ennen tutkimustamme. Pesäpuu ry:n väki sekä nuoret saivat kommentoida haastattelukysymyksiämme. Näin pyrimme saamaan palautetta niin kokemusasiantuntijoilta kuin aiheen parissa työskenteleviltä aikuisilta sekä saattamaan tutkittaville tietoon tutkimuksen keskeisiä aihepiirejä. Valmiit haastattelukysymykset lähetimme nuorille muiden liitteiden ohessa.

Tutkimuksemme arkaluontoisuuden vuoksi, pyrimme kuvaamaan tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät osallistujille mahdollisimman selkeästi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Koska yhteiskunnallisen poikkeustilanteen vuoksi haastattelut toteutettiin puhelinhaastatteluina, lähetimme haastateltaville tietosuojalomakkeen, suostumuslomakkeen ja tiedotteen tutkimuksesta sekä pyysimme kiittausta näihin sähköisesti. Avasimme viestissämme lomakkeiden sisältöä sekä kerroimme olevamme tavoitettavissa puhelimitse tai sähköpostilla, mikäli tutkittavilla on kysyttävää tutkimukseen liittyen. Korostimme lisäksi tutkittavien oikeutta kieltäytyä tai keskeyttää mukanaolonsa tutkimuksessa. Haastattelutilanteessa painotimme tutkittavien anonymiyyttä sekä vapaaehtoisuutta kysymyksiin vastaamisessa. Tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa tuotetut dokumentit, kuten haastattelujen litteraatit, säilytettiin luottamuksellisesti ja tuhottiin tutkimuksen valmistuttua (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Emme keränneet haastatteluissa tutkittavien henkilötietoja, eikä heitä voi yhdistää aineistoomme (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

5 TULOKSET

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisiksi sijoitettuna olleiden nuorten aikuisten osallisuuden kokemukset ovat heidän koulutuksissaan rakentuneet. Lisäksi tavoitteenamme oli tarkastella, millaisia mahdollisuuksia nuorilla on ollut vaikuttaa koulunkäyntiinsä.

Tulokset perustuvat litteroituun haastatteluaineistoon. Luvussa 6.1 tarkastelemme nuorten aikuisten osallisuuden kokemuksia, jotka jakautuivat kolmeen pääluokkaan. Luvussa 6.2 käsittelemme nuorten mahdollisuuksia vaikuttaa koulunkäyntiinsä kahden pääluokan kautta. Tuomme haastateltaviemme kokemuksia esiin sitaateilla, jotka ovat tekstissä kursivoituina tai sisennettyinä. Käytämme haastateltavista tutkimusta varten luotuja nimiä Tuisku, Myrsky ja Viima.

5.1 Osallisuuden kokemukset

Sijoitettuna olleet nuoret aikuiset määrittivät osallisuutta useilla eri tavoilla. Osallisuuteen nähtiin kuuluviksi omiin asioihin ja itseä koskeviin päätöksiin vaikuttaminen, kouluyhteisöön kuuluminen sekä tasavertaiset mahdollisuudet vaikuttaa asioihin. Osalle haastateltavista osallisuus oli käsitteenä hieman epäselvä ja vaikeasti määriteltävissä.

Viima: No just sellasta et kokee et kuulu siihen kouluyhteisöön ja koululuokkaan ja sitten niinkun et kaikki ois koulussa tasavertaisia ja sit jokaisella ois se mahdollisuus vaikuttaa asioihin, yhtäläillä kuin kaikilla muillakin.

Jokainen haastateltavista on kokenut jossain vaiheessa koulu-uraansa olevansa osallisena koulu- tai luokkayhteisössään. Toisaalta kaikki haastateltavat olivat kokeneet myös tilanteita, joissa he eivät olleet osallisia. Osallisuuden kokemus oli usein erilaista eri kouluissa. Osalla haastateltavista osallisuuden kokemus on muuttunut tarkasteltaessa omaa koulu-uraa jälkeenpäin: *Ala-asteella joo, ensimmäisellä yläasteella en oikeen ja siellä toisella jotenkuten (Tuisku).*

Viima: Mm.. No ala-asteella vielä ainaki silloin koin olevani. Mut siis sillee jälkikäteen ajateltuna, en oo ala-asteellakaan kokenut olevani, mut ei sillo varmaa oo viel ymmärtäny niit asioita vielä sillee.

Aineistossamme sijoitettuna olleiden nuorten aikuisten kokemukset osallisuudesta jakautuivat osallisuuteen yksilöllisesti rakentuvana kokemuksena, osallisuuteen koulun vertaissuhteissa sekä osallisuuteen aikuisten luomana tilana.

5.1.1 Osallisuus yksilöllisesti rakentuvana kokemuksena

Sijoitettuina olleiden nuorten aikuisten osallisuuden kokemukset ovat vaihdelleet koko heidän koulu-uransa ajan. Haastateltavien puheessa yksilöllinen kokemus osallisuudesta rakentuu henkilökohtaisten valmiuksien sekä osalliseksi haluamisen pohjalle.

Henkilökohtaiset valmiudet. Haastateltavat kokivat, että heidän aiemmat koulukokemuksensa vaikuttivat osallisuuden mahdollisuuksiin. Aiemmissa kouluuksissa koettu osallisuuden puute aiheutti sen, että myöhemmässä vaiheessa ei jaksettu enää yrittää päästä osaksi yhteisöä. Kuten Viima asian ilmaisi: *no oon määlukioon asti halunnu, nii ja oon yrittänytkin olla.*

Haastateltavat kokivat myös omien henkilökohtaisten ominaisuuksiensa vaikuttavan osallisuuteen. Sosiaalisten tilanteiden pelko, uusien tilanteiden jännittäminen sekä uusiin ihmisiin tottumisen hitaus näyttäytyivät yhteisöön kuulumista heikentävinä tekijöinä. Toisaalta oma äänekkyyys koettiin luokkatilanteissa osallisuutta edistävänä.

Myrsky: Mm mm no emmä tiä, mä oon aina ollu aika- ainaki tosi äänekäs ihminen nii tota, että tota varmaa just jossain tilanteissa niinkun, emmätiä jotenki jos pitäny olla niinku esillä luokassa nii sit se on varmaa ollu minä jotenki.

Osalliseksi haluaminen. Nuoret aikuiset kokivat oman kiinnostuksensa vaikuttavan osallisuuteen koulussa. Kouluympäristön ihmiset saatettiin nähdä sellaisina, ettei heidän kanssaan halua olla tekemisissä koulun ulkopuolella. Yksi haastateltavista kertoi, ettei lukiossa kokenut tarpeelliseksi osallistua, sillä *siel vaihtu kokoajan kumminkin luokat (Viima).*

Myrsky: -- (N)e ihmiset on vähä semmosia että mua ei kiinnosta olla niitten kaveri tai että mä en halua olla niinkun koulun ulkopuolisessa elämässä niitten kanssa tekemisissä nii mua ei vaa niinku kiinnosta siis sillee.

Haastateltavien puheessa myös elämäntilanteen koettiin liittyvän osalliseksi haaluamiseen. Oman elämäntilanteen ja lähtökohtien nähtiin vaikuttavan koulussa suoriutumiseen ja koulussa käymiseen. Yksi nuorista oli ollut koulussa, jossa ei olisi halunnut olla, eikä jaksanut sen vuoksi yrittää.

Myrsky: Mutta jos ois ollu m- parempi elämäntilanne nii varmasti oisin hoitanu koulunki paremmin mutta, mutta se että jos mulla ois ollu paremmat lähtökohat hoitaa koulua paremmin nii sitte oisin varmasti hoitanu.

5.1.2 Osallisuus koulun vertaissuhteissa

Haastateltavat kuvasivat vertaissuhteitaan monin eri tavoin. Aineistossa vertaissuhteet saattoivat mahdollistaa kouluyhteisöön kuulumisen. Toisaalta vertaissuhteissa tapahtuva kiusaaminen ja ulossulkeminen loivat kuulumattomuuden kokemuksia.

Asema suhteessa vertaisiin. Osa nuorista kertoi, etteivät he kokeneet olleensa haluttu osa koulu- tai luokkayhteisöä. Tällaiset tilanteet liittyvät aineistossa usein tiettyihin kouluihin, sekä niissä koettuun kiusaamiseen ja ulossulkemiseen vertaisten toimesta. Yksi haastateltavista kuvaa: *Siinä en oo kokenu (kuuluvani yhteisöön) kun on ollu kiusaamista ja tosi ulkopuolinen kaikista ja kaikesta (Tuisku)*. Toisaalta sijoitettuna olleiden nuorten aikuisten puheessa tunne siitä, että on haluttu osa yhteisöä, liittyi vertaisten porukkaan kuulumiseen.

Osa nuorista koki, että kouluympäristössä kaikilla nuorilla on tasa-arvoinen mielipide keskenään taustasta riippumatta. Kaikki haastateltavat kertoivat kokeneensa myös tilanteita, joissa muiden mielipide painaa enemmän kuin heidän omansa.

Viima: Vaikuttaa siltä et niit (opettajia) ei ois oikeesti ees kiinnostanut se yksittäisen oppilaan mielipide vaan just se tiettyjen oppilaiden mielipiteet vaikuttivat kiinnostavan eniten.

Yksi haastateltavista kuvasi kuinka kiusaamistilanteeseen puututtaessa hänen väitettiin provosoineen kiusaajia. Kiusaamistilanteen selvittelyssä kiusaajien näkemykset tilanteesta ovat painaneet haastateltavan kokemuksia enemmän. Haastateltava kertoi kiusaamisen vaikuttaneen myös mielipiteen kertomiseen ja

vaikuttamiseen luokka- ja kouluyhteisöissä: -- (K)un oli kiusattu niin ei sitä viittiny siinä kaikkien kuullen ees puhua mitään (Viima).

Eräs tutkittava koki, että kiusatun mahdollisuudet päästä vaikuttamisen paikoille olivat huonommat, sillä luokan äänestäessä oppilaskunnan jäseniä, suositut äänestettiin haluamiinsa tehtäviin. *Et sillo jos on paljon kavereita ja tällee nii aika todennäköistä et pääsee, ku se et jos on koulukiusattu nii ei siin oo oikee mitää mahdollisuutta päästä vaikuttaa* (Viima). Nuori kertoi myös huostaanotetun ongelmalapsen leiman vaikuttaneen siihen, että vertaiset eivät ole halunneet tutustua häneen koulussa.

Kiusaaminen ja ulkopuolisuus. Haastateltavat mainitsivat kiusaamisen yhtenä syynä sille, ettei ole voinut olla osana kouluyhteisöä. Yksi haastateltava kertoi, että koulun vaihtaminen ja uudessa koulussa saadut kaverit edistivät koulussa viihtymistä. Kiusaaminen määrittyy siis nuorten aikuisten puheessa osallisuuden vastakohtaksi: *Semmosis tilanteis oon kokenut (olevani osallinen), jossa on niinku tullut toimeen kaikkien kanssa, ei oo ollu mitää eripuraa, kiusaamista yms.* (Tuisku).

Kiusaamisesta kertoessaan nuoret kuvasivat myös ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden kokemuksia. Lisäksi yksi haastateltava kertoi, että hänen kokeemaansa kiusaamiseen ei puututtu koulussa. Ulkopuolisuutta kouluyhteisöstä kuvataan seuraavasti:

Myrsky: -- (M)ä olin vaa aina yksin koulussa ja mä en puhunu kellekään koskaan ja mä vaa olin siellä yksin ja ainut kelle mä puhuin lähinnä oli vaa opettajat ja sit mä olin vaa yksin siellä ja näi.

Myönteiset sosiaaliset suhteet. Yhteisöön kuulumisessa tärkeänä osana haastateltavat mainitsivat myös kaverit, joiden kanssa voi olla.

Tuisku: No ne voi olla niit pienii asioita, vaikka kaveroi laittaa viestiä et tuutko huomenna kouluun tai nähään tässä tähän aikaan tai mennään yhdessä syömään tai jotain.

Haastateltavat kuvasivat haluavansa kavereita koulusta, *ettei tarviis olla yksin* (Myrsky). Yksi haastateltavista kertoi tuttujen ihmisten helpottavan kouluyhteisöön kuulumista.

5.1.3 Osallisuus aikuisten luomana tilana

Aineistossa osallisuus näyttäytyy merkittävästi aikuisten luomana tilana. Aikuiset voivat toiminnallaan mahdollistaa osallisuuden kokemuksia, mutta myös rajata niitä.

Osallisuuden mahdollistava toiminta. Haastateltavat nimesivät useita koulun aikuisten toimintaan liittyviä tekijöitä, jotka koettiin osallisuutta edistävinä. Nuoret pitivät tärkeänä, että aikuiset kuuntelevat ja huomioivat nuoria, eivätkä *jätä asiaa sikseen* (Tuisku). Tärkeänä pidettiin myös sitä, että nuoria koskevissa päätöksissä varmistettiin, *et kaikille on oookoo kaikki* (Tuisku).

Haastateltavien mukaan *kaverilliset* opettajat, jotka ottivat nuoret *mukaan juttuun* (Myrsky) edistivät osallisuuden kokemusta. Opettajien toiminnassa myös vaivannäkö nuoren hyvinvoinnin ja koulunkäynnin jatkumisen eteen nähtiin merkityksellisenä.

Myrsky: No kyllähän ne teki aika lailla kaikkensa siinä sen eteen, et meillä oli palavereita ihan koko ajan ja niinku ne yritti tehdä kyl iha kaikkensa sen eteen että mut saatas niinku rai-teille --

Myrsky: Mul on ollu tosi paljo muutenki ihania opettajia, jotka on tehny ihania asioita mun eteen niinku sen takia et mä oon tänä päivänä tässä.

Myrsky: -- Ja sit mulla oli aivan ihana matikan opettaja kuka niinku otti mut luokan- se niinku huomasi heti jos mulla oli paska päivä, se otti mut aina tunnin jälkeen juttelee ja se oli niin ihana ihminen.

Myös luottamus koulun aikuisiin koettiin osallisuuden mahdollisuuksia lisäävänä tekijänä. Myrsky koki aikuisten olevan *enemmän meidän puolella*, jolloin oman mielipiteen esiin tuominen tuntui helpommalta. Nuorten puheessa esiin nousivat aikuiset, joille pystyi puhumaan omista asioistaan.

Tuisku: Siel oli joku mm mä en oo varma mikä sen ammattinimike oli, mutta se- sil oli joku oma huone siellä ja se pyöri siellä, se ei ollu mikään koulupsykologi tai mikään -- sille mä välillä puhuin.

Osallisuutta rajaava toiminta. Haastateltavat kokivat koulun aikuisten toiminnan myös rajaavan osallisuuttaan useilla eri tavoilla. Opettaja saattoi vahvistaa nuoren ulossulkemisen antamalla muiden oppilaiden jättää hänet ryhmätöiden

ulkopuolelle. *Ryhmätöissä (opettajat) ois voinu niiku sanoo et mihin ryhmää mä meen eikä olla sillee, et kaikki sanoo et sä et oo niitten ryhmässä, et oo sit yksin (Viima).*

Lisäksi luottamuksen puute aikuisiin koettiin nuorten puheessa osallisuutta heikentäväksi. Haastateltavat kokivat myös, että aikuisen mielipide painoi enemmän kuin heidän omansa. Oman mielipiteen ilmaisu koettiin hankalaksi, kun nuorille oli epäselvää, mitä aikuinen saamallaan tiedolla tekee.

Tuisku: No, mä en ite luottanu sen takii ku mulla oli semmonen olo, että kaikki mitä mä puhun kerrotaan äitille ja mä en siitä hirveesti tykänny.

Koulun aikuisten asenteellisuus tuen tarpeiden suhteen rajasi haastateltavien osallisuuden kokemuksia. Nuoret kokivat tarvitsevansa tukea koulunkäyntiinsä, mutta opettajat eivät ottaneet tarpeita vakavasti. Haastateltavat toivoivatkin, että tuen tarpeet otettaisiin koulussa huomioon jo varhaisessa vaiheessa ja että tuki-palvelut olisivat saatavilla useammille oppilaille.

Tuisku: Mä olin jonki aikaa mun ensimmäisellä yläasteella pienryhmässä, mutta siinä-kään en periaatteessa ois saanu olla, koska ei ollu oikeenlaista diagnoosia.

Myrsky: -- (S)e (opettaja) ei vaan uskonu, se on 'minun oppilaani, minun oppilaallani ei voi olla lukihäiriötä'. Se oli vaan nii nenäkäs et 'minun oppilailla ei ole- voi olla lukihäiriötä'.

5.2 Vaikuttamisen mahdollisuudet

Jokainen haastattelemistamme nuorista aikuisista koki saaneensa vaikuttaa koulunkäyntiinsä. Pääasiassa nuoret kokivat, että he saivat vaikuttaa itselleen tärkeisiin asioihin. Jaottelimme haastateltavien kuvaukset heidän vaikuttamismahdollisuuksistaan konsultaatio- ja vaikuttamisosallisuuteen.

5.2.1 Konsultaatio-osallisuus

Jokaisella haastateltavalla oli kokemuksia siitä, että heidän mielipiteensä kysytään, mutta sillä ei ole todellista vaikutusta.

Tuen järjestäminen. Haastateltavien mukaan heidän mielipidettään on kysytty koulunkäyntiin liittyvän tuen järjestämisessä. Yksi nuorista kertoi, että hänen

mielipidettään on kysytty ainoastaan tuen järjestämiseen liittyvissä asioissa. Mieli-
pitemin kysymisellä ei ollut aina vaikutusta päätöksiin. Viima kuvasi, että hänet
pakotettiin sinne kuraattorille ja psykologille, vaikka mä sanoin et en mä halua mennä.

Koulunkäyntiin liittyvä päätöksenteko. Tuen järjestämisen lisäksi haastatelta-
vien mielipidettä on kysytty muissakin koulunkäyntiin liittyvissä asioissa, kuten
oppiaineiden suorittamiseen sekä tulevaisuuteen liittyen. Haastateltavat olivat
myös ilmaisseet mielipiteensä esimerkiksi kiusaamisen kokemiseen ja koulun
vaihtamiseen liittyen, mutta ne tulivat ohitetuiksi.

Tuisku: --Esim se koulunvaihto nii mää puhuin siitä yhteensä kolme vuotta ja ei sitä tai ei
otettu millään tavalla huomioon -- tai sanottiin jotain että se ei auta kuitenkaan.

Kuulematta jääminen. Jokainen haastateltavista toi esiin kokemuksia siitä, että
heidän mielipiteensä on sivuutettu, vaikka sitä olisi erikseen kysytty. Nuoret oli-
vat kokeneet tilanteita, joissa muiden mielipiteellä oli enemmän vaikutusta kuin
omalla. Lisäksi yksi haastateltavista on kokenut toistuvasti, etteivät hänen mieli-
piteensä ole yhtä arvokkaita kuin opettajien tai muiden oppilaiden. Koulussa
nuorten mielipide on jätetty huomiotta sekä passiivisesti että aktiivisesti.

Viima: No yleisesti nää mun kaikki kokemukset on sellasia et on kyl kysytty se mielipide,
mut on sit tehty päinvastoin.

Tuisku: -- (S)e (opinto-ohjaaja) ei oikein luottanu muhun tai uskonu mitään asioita mitä
mää puhuin --

Mielipiteen kuulematta jättäminen koettiin nuorten puheessa myös aikuisiin
luottamista estäväksi. Yksi haastateltavista kuvasi, kuinka hän ei enää puhunut
koulussa omista asioistaan, sillä hänen näkemyksiään ei kuunneltu: *Ja silloin har-
voin ku mä pystyin puhumaan, nii mua ei uskottu siellä. Tai nii, vähä ignorettiin sitä
mun mielipidettä* (Tuisku).

5.2.2 Vaikuttamisosallisuus

Haastateltavat kuvasivat monenlaisia tapoja ja tasoja koulunkäyntiin vaikutta-
misessa. Kaikki haastateltavat kertoivat saaneensa vaikuttaa, mutta vaikuttami-
sen mahdollisuudet liittyivät myös koulun käytänteisiin.

Formaali vaikuttaminen. Koulutasolla vaikuttamisesta kertoessaan haastateltavat viittasivat oppilaskunnan rooliin päätöksenteossa. Haastateltavien kokemus koulutason asioihin vaikuttamisesta liittyikin oppilaskunnassa vaikuttamiseen. Haastateltavat, jotka eivät olleet osallistuneet oppilaskunnan toimintaan kertoivat etteivät he olleet vaikuttaneet koulun isoihin asioihin: *Mä en oo ikinä ollut missään oppilaskunnassa tai niissä hallituksissa, nii en oo sillee hirveen isoja juttuja ainakaa päättäny* (Tuisku). Oppilaskunnan hallituksessa toimiminen nähtiin kuitenkin tapana vaikuttaa koulun asioihin.

Yksi haastateltavista kertoi päässeensä vaikuttamaan ainoastaan asioihin, joihin *kukaan muu ei oo halunnu vaikuttaa* (Viima). Haastateltava myös kuvaa päässeensä luottamustehtäviin silloin, *kun niihin ei muutkaan hakenut* (Viima).

Viima: (M)eil oli yläasteella parlamenttikerho ja sinne ei oikein halunnu kun pari oppilasta niin sinne pääs sitte ne ketkä halus. Et siellä sit pysty vaikuttaa, mut se nyt ei ehkä ollu ihan se mieluisin, mut se nyt oli ainut vaihtoehto.

Tuen järjestäminen. Haastateltavat kertovat voineensa vaikuttaa tuen järjestämiseen erilaisissa palaverissa. Nuoret kokevat päässeensä vaikuttamaan koulunkäynnin tapoihin ja heidän kohdallaan on joustettu osana heidän tarpeidensa tukemista. Yksi haastateltavista kuvaa, että opettajat *on joustanu mun suhtee sillee et mul ei oo niinku perjantaisin koulua ollenkaa et on vähän niinkun rennompi työviikko* (Myrsky).

Koulunkäyntiin liittyvä päätöksenteko. Yksi haastateltavista kertoo saaneensa päättää koulunkäyntinsä tulevaisuudesta ja siitä millaisiin kouluihin haluaa tulevaisuudessa hakeutua.

Myrsky: (M)ä oon ollu semmosissa tilanteissa, että mä en oo tienny mitä mä teen mun koulun kanssa. Tai et mä en oo ollu niinku varsinaisesti koulussa, nii että mä oon pystynyt päättämään ite niinku sen, että mitä mä teen niinku tulevaisuudessa sen koulun suhteen.

Haastateltavilla oli mahdollisuus vaikuttaa koulun suoritustapoihin niin, että he saivat tehdä joitakin kouluaineita kotona tehtäväpaketteina tai päiväkirjoina:

Tuisku: (N)o mää suoritin ainaki kotitalouden sillee tavallaa niinku päiväkirjana, nii silloin sai ainaki vaikuttaa, että mitä teki ja miten, kunhan se vaan liitty siihen tiettyyn aineeseen.

Myrsky: (M)ä tein tähtiaineina kaikki lukuaineet nii mää sain tehä niinku sillee, mää sain tehä tehtäväpaketteina, mä tein kotikoulua itsenäisesti koko sen ysiluokan niinku ysiluokan kotoa.

Yksi haastateltava kertoo omaan koulunkäyntiinsä liittyvän päätöksenteon menneen hyvin sijoituksen aikana, sillä silloin päätöksentekotilanteisiin valmistautttiin etukäteen: *Tosi hyvin menny ja ku olin sijoitettu nii käytti kaikki asiat muutenki etukäteen läpi, et jos ei ite pystynyt nii ohjaaja kerto puolesta tai jotai* (Tuisku).

Nuorista lähtevä toiminta. Edellä kuvatut vaikuttamisen tavat olivat vahvasti lähtöisin aikuisista ja lakisääteisistä velvoitteista toteuttaa osallisuutta. Nuoret pyrkivät kuitenkin myös itsenäisesti vaikuttamaan koulunkäyntiinsä ja osallisuuteensa. Yksi nuori kertoi halunneensa toimia osana yhteisöä hakemalla erilaisiin koulun luottamustoimiin. *Mä oon aina yrittänyt hakee esim. kaikkiin mahdollisiin luottamus- ja tukioppilastehtäviin ja kaikkiin oppilaskunnan hallituksiin ja tämmösiin* (Viima).

Haastateltavat kertoivat myös ehdottaneensa itse aktiivisesti ratkaisuja osallisuuden kokemusta heikentäviin tekijöihin, kuten kiusaamiseen. Yksi haastateltavista sanookin *nuorten tietävän parhaiten mikä auttaa ongelmissa* (Tuisku).

Yksi haastateltavista kuvaa myös oman olemuksensa roolia vaikuttamisessa. Haastateltava kertoo pyrkineensä vaikuttamaan ilman, että häneltä on erikseen kysytty mielipidettä.

Myrsky: Mmm niinku mä sanoin aikasemmin ni mä olin aika äänekäs (nauraa), teininä varsinki. Tulee mieleen että mä oon kyllä ilmaissu mielipiteeni opettajille ja oppi-oppilaille aika äänekkäästi silloin nuorempana (nauraa).

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää sijoitettuna olleiden nuorten aikuisten kokemuksia osallisuudesta koulutuksissaan. Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme keskeisiä tuloksia suhteessa aiempaan tutkimuskirjallisuuteen, niiden luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelimme sijoitettuna olleiden nuorten aikuisten osallisuuden kokemuksia koulukontekstissa. Kokemukset jakautuivat osallisuuteen yksilöllisesti rakentuvana kokemuksena, osallisuuteen koulun vertaissuhteissa sekä osallisuuteen aikuisten luomana tilana. Kokemukset aidosta vaikuttamisesta ja osallistumisesta päätöksentekoon olivat nuorille tärkeä osallisuuden osatekijä.

Aineistossamme osallisuutta ei koettu tilanteissa, joita varjosti kiusaaminen tai syrjintä liittyen esimerkiksi haastateltavien perhetilanteeseen. Vastaavasti nuoret kokivat osallisuutta tuntiessaan kuuluvansa vertaisryhmään. Tällöin nuorilla oli ystäviä, eikä heidän tarvinnut olla yksin. Aikuiset saattoivat toiminnal- laan tukea tai estää osallisuutta vertaisryhmän joukossa.

7.1.1 Osallisuus porukkaan kuulumisena

Alangon (2010, 59) tutkimuksessa nuoret määrittivät osallisuutta toiminnassa mukana olemiseksi; nuoret kokivat osallistuvansa ja olevansa osallisia toimies- saan yhdessä muiden kanssa. Alangon (2010) tutkimuksen suuntaisesti haastat- telemamme nuoret kuvasivat kokevansa osallisuutta kouluyhteisössä erityisesti kuuluessaan porukkaan, jonka kanssa voi viettää koulussa aikaa. Pesäpuu ry:n koordinoiman MindMe koulutus- ja kehittämisprosessin raportissa sijoitetut nuoret korostivat kavereiden positiivista merkitystä. Nuoret myös toivovat tukea vertaissuhteiden rakentamiseen koulussa. (Kaijanen 2020, 11.) Tuloksistamme

voidaan tehdä samankaltaisia johtopäätöksiä: sijoitettujen nuorten osallisuuden edistämiseksi vertaissuhteiden tukeminen on tärkeää. Tuloksistamme ilmeni myös, ettei omaehtoinen yhteisöstä ulkopuolelle jättäytyminen uhkaa osallisuuden kokemusta. Nuoret kokivat osallistumisen tarpeettomaksi luokkien vaihtuessa lukiossa koko ajan sekä koulun muiden oppilaiden ollessa sellaisia, joiden kanssa ei välitetty viettä aikaa. Alanko (2010, 58) ja Sinclair (2004, 111) korostavatkin osallistumisen vapaaehtoisuutta: myös osallistumattomuuden tulee olla hyväksytty vaihtoehto.

Siinä missä aiemmassa tutkimuksessa osallisuus kiinnittyi virallisen koulun oppitunteihin ja tapahtumiin (Alanko 2010; Kiilakoski 2017; Rönnlund 2014), tutkimuksemme nuorilla osallisuus yhteisössä liittyy epäviralliseen kouluun kuten ruoka- ja välitunteihin. Koulu voidaan virallisen opetukseen liittyvän toiminnan ohella hahmottaa myös nuorten välisten sosiaalisten suhteiden ja hierarkioiden syntymisen tilaksi. Epävirallisessa koulussa rakennetaan yhteisöllisyyttä ja luodaan puitteita, joihin voidaan kuulua -- kaverisuhteita. (Kiilakoski 2012, 10–12.) Kenties nuorille aikuisille vertaissuhteisiin kuulumisen näyttäytyi nimenomaan toimintana epävirallisessa koulussa, koska sillä oli merkittävämpi rooli sosiaalisten suhteiden rakentajana kuin virallisen koulun tapahtumilla. On myös mahdollista, että oppitunteja ja tapahtumia koskeva osallisuuspuhe ei näy aineistossamme, sillä lähes kaikki haastateltavistamme olivat käyneet koulua ainakin joissain määrin itsenäisesti kotoa tai laitoksesta käsin, ja muutaman haastateltavan kohdalla koulunkäynnissä oli ollut katkoja.

7.1.2 Kiusaaminen, toiseus ja ulkopuolisuus

Tutkimuksessamme kiusaaminen muodostui osallisuuden ja kouluyhteisöön kuulumisen esteeksi. Siinä missä porukkaan kuulumisen koettiin yhtenä osallisuuden muotona, kiusaaminen nähtiin osallisuuden poissulkijana sekä ulkopuolisuuden kokemuksen tuottajana. Kiusaamista voidaan pitää sosiaalisen osallisuuden, yhteisöön kuulumisen, äärimmäisenä esteenä (Manninen 2015, 39). Manninen (2015, 47) toteaaakin, että elleivät osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja

tasa-arvoisuuden periaatteet toteudu koulun toimintakulttuurissa, syntyy samalla toiseutta ja epätasa-arvoa.

Nuorten aikuisten puheessa kiusaamisen ja ulossulkemisen kokemukset yhdistyivät heidän saamiinsa asemiin vertaissuhteissa. Huostaanotetun ongelmalapsen tai kiusatun leimat ajoivat nuoret koulun marginaalipositioihin, joissa vaikuttamisen mahdollisuudet olivat vähäisempiä kuin muilla nuorilla. Vastavaa on havaittu myös muualla: lastensuojelutaustasta on ollut vaikeaa kertoa kasvareille, koska se on koettu leimaavana (Kaijanen 2020, 3). Nuorten erilaiset taustatekijät voivatkin heijastua nuorten kokemuksiin koulusta ja vertaissuhteista. Erot taustoissa eivät sinällään tuota eriarvoisuutta, mutta jos näiden erojen mukaan jaetaan koulussa erilaisia toimintamahdollisuuksia, syntyy eriarvoisuutta (Kiilakoski, 2012, 55.)

Kiusatun, ulkopuolisen tai syrjityn positiota kuvaavaksi nousi nuorten kokemuksissa hiljaisuus. Kiusatut tai taustansa vuoksi leimautuneet eivät kokeneet heidän mielipiteillään olevan samaa arvoa kuin muilla oppilailta. Tutkittavat eivät välttämättä kokeneet turvalliseksi avata suutaan yhteisistä asioista keskusteltaessa. Kiilakosken (2017, 271) tutkimuksessa yläkoululaiset kuvaavat samankaltaista ilmiötä; mielipiteiden esiintuomista ohjaavat oppilaiden väliset nuorisokulttuuriset hierarkiat, jotka vaikuttavat siihen kuka uskaltaa olla äänessä. Toisaalta vertaisryhmien äänestäessä nuoria vaikuttamisen paikoille erilaisiin luottamustehtäviin, suositun kategoriaan kuuluminen takasi nuorelle pääsyn vaikuttamaan. Tutkimuksemme nuoret aikuiset eivät liittäneet itseään suositun tai normaalin kategorioihin ja kuvasivat omat mahdollisuutensa olla ja toimia koulu yhteisössä näiden kategorioiden rajoittamiksi.

Kirjallisuudessa "erityisten" osallisuutta koulussa luonnehditaan ohuemmaksi kuin muiden lasten ja nuorten (Harinen & Halme 2012, 43; Heino & Oranen 2012, 283). Euroopan neuvoston julkaiseman lasten ja nuorten osallisuutta koskevan raportin ("Child and youth participation in Finland - A Council of Europe policy review 2011") mukaan olemassa olevat vaikuttamisen rakenteet eivät huomioi heikommassa asemassa olevia lapsia kuten vammaisia, maahanmuut-

tajia tai muuten erityisiksi määrittyviä lapsia (Council of Europe 2011, 42). Lastensuojelullisen taustansa lisäksi tutkimuksemme nuoret aikuiset olivat kaikki olleet koulu-urallaan erityisopetuksen piirissä. Mannisen (2015,38) tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevat lapset jäivät osattomaksi erityisesti muiden lasten rakentamista vertaissuhteista. Tuloksemme myötäilevät aiempia tutkimuksia erityiseksi määrittyvien lasten ja nuorten osallisuudesta vertaissuhteiden rakentamisen ja niihin kuulumisen osalta.

7.1.3 Aikuisten rajaama osallisuus

Aiemmissä tutkimuksissa lasten ja nuorten osallisuus koulussa näyttäytyy vahvasti aikuisten rajaamana ja mahdollistamana toimintana, joka tapahtuu pääasiassa formaalien väylien kautta (Alanko 2010; Harinen & Halme 2012; Kiilakoski 2017; Rönnlund 2014; Sinclair 2004). Myös tämän tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia: suuri osa nuorten kuvaamasta osallisuudesta oli lähtöisin aikuisista. Nuoret saattoivat vaikuttaa oppilaskunnassa tai parlamenttikerhossa sekä lukuisissa tilanteissa, joissa aikuiset kysyivät heidän mielipiteitään esimerkiksi tuen järjestämiseen tai koulun suoritustapoihin liittyen.

Osallistumisen tapojen lisäksi aikuiset rajasivat nuorten sisäisiä osallisuuden kokemuksia. Kuulluksi tuleminen, luottamus aikuisiin sekä kokemukset siitä, että aikuinen ottaa nuoren asiat vakavasti tulivat aineistossamme esiin osallisuuden kokemusta edistävinä tekijöinä. Myös tunne siitä, että aikuiset näkevät vaivaa nuoren eteen lisäsi kokemusta osallisuudesta. Alangan (2010, 60) tutkimustulokset ovat samansuuntaisia: osallisuuteen liitettiin kiinteästi se, että ajatuksia voi ilmaista jollekin, joka kuuntelee niitä ja suhtautuu niihin vakavasti.

Vastaavasti tilanteet, joissa aikuiset tekivät päätöksiä nuorten puolesta tai esimerkiksi vähätelivät nuoren tuen tarpeita, koettiin esteinä osallisuuden toteutumiselle. Tuloksissamme osattomuuden kokemuksia aiheutti myös opettajan rooli vertaisten toimesta tapahtuvan ulossulkemisen vahvistajana sekä kiusaamisen hiljaisena hyväksyjänä. Opettajan asenteellisuuden on aiemmassakin tutkimuksessa havaittu liittyvän kiinteästi nuorten osallisuuden kokemuksiin (Alanko 2010; Harinen & Halme 2012; Kiilakoski 2017; Rönnlund 2014). Sinclair

(2004, 114) esittääkin aikuisten asenteista tiedostumisen ja niiden muokkaamisen yhdeksi osallisuuden edistämisen keinoksi.

Osallisuutta voidaan käsittää lasten ja aikuisten, eri sukupolvien, välisenä sosiaalisena suhteena (Alanko 2010, 58). Koulussa tämä ilmenee valtasuhteena, jossa oppilaiden osallisuuden mahdollisuudet ovat opettajien määriteltävissä. (Alanko 2010, 70; Kiilakoski 2017, 274). Myös tässä tutkimuksessa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta voidaan tarkastella valtasuhteiden näkökulmasta. Opettajat saattoivat ohittaa nuorten mielipiteitä tai toimia päinvastoin kuin nuori toivoi. Toisaalta haastateltava, joka oli kokenut olevansa osallinen koulussa kuvasi, kuinka opettajien kaverillisuus edisti hänen kuuluvuuden tunnettaan. Voidaankin päätellä, että opettajan asettuminen tasavertaiseksi keskustelukumppaniksi nuorten kanssa on toimiva esimerkki osallisuutta edistävästä toiminnasta.

Aiemmassa oppilaiden osallisuuden kokemuksia käsittelevässä tutkimuksessa osallisuus on jäänyt ohueksi johtuen koulun valtarakenteista, joissa aikuiset kontrolloivat oppilaiden osallistumisen paikkoja sekä väyliä. (Alanko 2010; Harinen & Halme 2012; Kiilakoski 2017; Rönnlund 2014 ym.). Myös tässä tutkimuksessa nuoret kertoivat osallisuutensa olevan usein lähtöisin aikuisista sekä heikosti toteutuvaa. On kuitenkin kiinnostavaa, että tutkimuksessamme nuorten kritiikki ei kohdistunut osallisuuden aikuislähtöisiin rakenteisiin, vaan siihen, kuinka aikuiset käyttävät valtaansa nuoren ohi. Aikuisten toimintaan liittyviä osattomuuden kokemuksia eivät aiheuta heidän kontrolloimansa osallistumisen väylät, vaan näitä väyliä pitkin tapahtuvien osallistumispyrkimysten huomiotta jättäminen.

7.1.4 Konsultaatio- ja vaikuttamisosallisuus

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitimme sijoitettuna olleiden nuorten aikuisten kokemuksia mahdollisuuksistaan vaikuttaa koulunkäyntiin. Kaikki haastattelemamme nuoret olivat kokeneet sekä saaneensa aidosti vaikuttaa asioihin että jääneensä huomiotta päätöksentekotilanteissa.

Konsultaatio-osallisuudella tarkoitetaan osallisuutta, jossa päätöksentekotilanteissa esimerkiksi nuoren mielipide tulee kysytyksi ilman, että sillä on todellista vaikutusta. Konsultaatiota luonnehtii myös päätöksenteon tapahtuminen ”suljettujen ovien takana”, jolloin kaikilla asianosaisilla ei ole pääsyä tilanteeseen. (Kiilakoski 2017, Rönnlund 2014; Sinclair 2004). Tutkimuksemme nuorten kokemasta osallisuudesta oli erotettavissa konsultaatio-osallisuutta kuvaavia piirteitä. Nuorten mielipidettä oli kysytty koulunkäyntiin liittyvissä asioissa esimerkiksi tuen järjestämisen suhteen, mutta usein mielipiteellä ei koettu olevan vaikutusta. Aikuisten nähtiin sivuuttavan nuoria ja heidän mielipiteidensä koettiin painavan nuoria enemmän. Myös Kiilakosken (2017) ja Alangon (2010) tutkimuksissa yläasteikäisten nuorten kuvaukset osallistumisesta vastasivat konsultaatio-osallisuuden määritelmää. Nuorten osallisuuden jäämistä konsultaation tasolle voidaan kritisoida siitä, että se jättää valtarakenteet ennalleen: opettajilla on päätöksentekotilanteissa edelleen suurin valta (Kiilakoski 2017, 275).

Vaikuttamisosallisuudella viitataan siihen, että yksilöllä on tunnustettu asema toimia yhteisössä (Kiilakoski 2017, 270). Poiketen aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta, jossa lasten mahdollisuudet vaikuttaa opetukseen ja opetusjärjestelyihin ovat olleet pienet (Council of Europe 2011, 93–94; Harinen & Halme 2012, 43; Kiilakoski 2017, 274), tutkimuksemme nuoret kuvasivat saaneensa vaikuttaa niihin joiltain osin. Tutkimuksessamme nousi esiin, että nuorille erilaiset tuen järjestämiseen ja koulunkäyntiin liittyvät palaverit näyttäytyivät merkittävinä mahdollisuuksina, joissa voi päästä vaikuttamaan itselleen merkityksellisiin asioihin. Omaan koulunkäyntiin vaikuttaminen ei kuitenkaan ollut itsestään selvää, se oli tilaa ja mahdollisuus, jonka aikuisilta *saa*.

Pystyimme tutkimuksessamme vastaamaan sille asettamaamme tavoitteeseen. Saimme haastattelujen avulla kerättyä nuorilta monipuolisia kokemuksia sekä aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa esillä olleisiin teemoihin liittyen että niiden ulkopuolelta. Tuloksiamme voidaan hyödyntää koulussa tapahtuvan osallisuuden edistämässä, sillä saimme tutkimuksessamme selville tekijöitä, joita nuoret pitivät joko osallisuutta mahdollistavina tai sitä rajaavina. Aiemmasta tutkimuksesta poiketen, vertaissuhteet olivat nuorille erityisen merkittävä

osallisuuden mahdollistaja. Lisäksi aikuisten suuri rooli oppilaiden osallisuuskemusten lähteenä on löydös, joka koulussa tai muualla nuorten kanssa työskentelevien tulisi ottaa huomioon. Haastattelemiemme nuorten kokemuksissa kuului, ettei koulu ole ainoastaan aikuisten toiminta-areena, jossa oppilaat ovat opetustoiminnan kohteena, vaan nuoret kaipaavat päätösvaltaa; sitä, että myös heidät otetaan vakavasti ja tosissaan toimijoina koulussa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää sijoitettuna olleiden nuorten aikuisten kokemuksia osallisuudesta koulutuksissaan. Tutkimuksemme täyttää sille asetetun tarkoituksen, sillä kerätyn aineiston perusteella pystyimme vastaamaan tutkimuskysymyksiin täsmällisesti. Pyrimme tutkimuksessamme ja aineiston analyysissä siihen, että sijoitettuna olleiden nuorten äänet ja kokemukset tulisivat mahdollisimman hyvin edustetuiksi lopullisessa tulkinnassamme. On kuitenkin syytä tarkastella asioita, jotka ovat voineet vaikuttaa siihen, millaisia osallisuuden kokemuksia tutkimuksessamme on edustettuna.

Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, jolloin luotettavuuden arviointi ulottuu koskemaan koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998). Tutkimuksemme vahvuutena voidaan näin pitää useamman tutkijan yhteistyötä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144). Rakensimme tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen sekä analysoimme aineiston yhdessä neuvotellen ja keskustellen. Yhteistyö mahdollisti myös kriittisen ja refleksiivisen työotteen (ks. Patton 2002, 64–65). Etenkin aineiston analyysin vaiheessa kyseenalaistimme luotettavuuden varmistamiseksi tulkintojamme ja vertasimme niitä ennako-oletuksiimme (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta pyrimme raportoimaan tarkasti aineistonkeruun ja -analyysin vaiheet. Tulkintojemme tueksi olemme myös sisällyttäneet tuloslukuun suoria lainauksia aineistostamme. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 232.)

Tutkimuksemme vahvuutena voidaan pitää tarkoituksenmukaisesti valikoituneita tutkittavia. He kuuluvat ydinjoukkoon, joilla on kokemusta tutkimuksemme aiheesta. Koska sijoitettujen nuorten osallisuutta on tutkittu verrattain vähän, aloitimme analyysin aineistolähtöisesti. Tyypillisistä käytännöistä poiketen emme myöskään luokitelleet aineistoa teemahaastattelun rungon mukaisesti (Hirsjärvi & Hurme 2011, 141; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Ratkaisu oli onnistunut, sillä aineistostamme nousi esiin teemoja, jotka eivät olleet aiemmassa tutkimuksessa suuresti edustettuina, mutta näyttäytyivät nuorten osallisuuden kanalta merkityksellisinä.

Suuren osan aineistostamme perustuessa muistitietoaineistoon, on sen luotettavuutta tiedonlähteenä myös syytä pohtia. Vaikka muistitieto kertookin menneisyyden tapahtumista nykyisyyden näkökulmasta, voidaan kerrotun silti olettaa kuvaavan tutkittavan merkitysmaailmaa. (Teräs & Koivunen 2017.) Jouduimme lisäksi toteuttamaan haastattelumme puhelimitse, jolloin nonverbaalin viestinnän poisjänti voi vaikeuttaa tutkijan ja tutkittavan välistä ymmärrystä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 64). Huomionarvoista on myös, että olemme aloittelevia tutkijoita, jolloin emme osanneet aina reagoida nopein jatkokysymyksin haastateltavien vastauksiin (Hirsjärvi & Hurme 2011, 124). Tutkimuksemme osallistujamäärä oli opinnäytetyölle tyypillisesti hyvin pieni, jolloin tuloksia ei voida yleistää koskemaan sijoitettuna olleiden kokemuksia. Tuloksemme näyttävät kuitenkin suuntaa sille, millaisia osallisuuden kokemuksia sijoitetuilla nuorilla voi olla ja toisaalta millaisissa kohdissa sijoitettujen nuorten osallisuutta voi tukea.

Myös eettiseen kestävyYTEEN kuuluvat tekijät kietoutuvat tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun, sillä eettisyys liittyy tutkimuksen laatuun (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Tutkimuksen tekijöinä olemme pohtineet tutkimusasetelman rakentamista; sitä miten esitämme paikoin haavoittuvassa asemassa olevaa ihmisryhmää tutkimuksemme kautta. Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme oli rakentaa mahdollisimman neutraalia kuvaa sijoitettujen lasten ja nuorten osallisuudesta. Pyrimme pois ongelmakeskeisyydestä ja ennakkoasenteista, joita

huostaanottoon saatetaan liittää (ks. Heino & Oranen 2012, 236). Sijoitettuina olleet nuoret ovat myös päässeet kokemusasiantuntijoina kommentoimaan haastattelukysymyksiä ja valmiit kysymykset on lähetetty tutkittaville ennen haastattelua.

Tutkimusaiheemme arkaluontoisuuden vuoksi tiedotimme tutkimuksemme osallistujia kattavasti tutkimuksen tarkoituksesta, heidän oikeuksistaan tutkittavina ja haastattelun sisällöistä. Tutkittavat antoivat vapaan suostumuksensa tutkimukseen osallistuessaan, ja heille selvitettiin heidän oikeutensa vetää itsensä pois tutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tutkimusprosessin edetessä pyrimme myös korostamaan vapaaehtoisuutta niin haastatteluun osallistumisessa kuin kysymyksiin vastaamisessakin. Osana tutkittavien suojaajaa, emme keränneet heiltä henkilötietoja aineiston yhteyteen. Haastatteluaineisto käsiteltiin luottamuksellisesti ja siitä tuotetut litteraatit tuhottiin tutkimuksen valmistuttua.

Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa saimme selville sekä koulun aikuisten että muiden opilaiden toimivan keskeisinä sijoitettujen nuorten osallisuuden kokemusten mahdollistajina ja rajaajina. Tutkimuksemme pienestä osallistujamäärästä johtuen se olisi mielekästä toisintaa tulevaisuudessa suuremmalla aineistolla, painottaen tarkemmin jotakin osallisuuden osa-aluetta. Näin olisi mahdollista selvittää, onko sijoitettujen nuorten osallisuuskokemuksista erotettavissa tätä joukkoa yhdistäviä tekijöitä. Lisäksi aineistomme perustuessa pääasiassa muistitietoon, aihetta olisi mielekästä tutkia myös tällä hetkellä koulua käyvien lasten ja nuorten näkökulmasta. Tämänhetkisiin kokemuksiin perustuvan tiedon avulla koulua voidaan kehittää paremmin kaikkien tarpeita vastaavaksi.

Havaitsimme tutkimuksessamme, että aikuisten toiminnalla koulussa on suuri merkitys sille, millaisiksi nuorten osallisuuden kokemukset muodostuvat. Opettajien koettiin toisaalta jättävän nuoret huomiotta ja toisaalta näkevän vaiivaa nuorten pärjäämisen eteen. Näin ollen olisi kiinnostavaa tutkia, millaisena

opettajat oman toimintansa käsittävät; rajaavatko vai mahdollistavatko he mielestään oppilaiden osallistumista. Aikuisten toimintaan liittyen olisi mielekästä selvittää myös tapoja, joilla nuoret itse toivoisivat osallisuutta koulussa kehitettävän. Sekä tässä että aiemmassa oppilaiden osallisuutta käsittelevässä tutkimuksessa on havaittu suurta tarvetta osallisuuden toteutumisen edistämiseksi. Ollessaan omien kokemustensa asiantuntijoita, nuoria olisikin tärkeää kuunnella kehitettäessä uusia malleja kouluviihtyvyyden parantamiseksi.

Myös koulumaailman vertaissuhteet nousivat tutkimuksessamme keskeiseksi osallisuuteen liittyväksi tekijäksi. Osallisuuskokemuksia koulun vertaissuhteissa sekä niiden merkitystä kokonaisvaltaiselle osallisuuden tunteelle olisikin mielenkiintoista selvittää tarkemmin. Vertaisten toimesta tapahtuva syrjintä on nuorten mukaan yksi keskeisimpiä osallisuuden esteitä. Myös tähän liittyen olisi tulevaisuudessa mielekästä pureutua; kuinka kouluikäiset kokevat oman toimintansa vaikuttavan muiden oppilaiden osallisuuteen sekä kuinka syrjityiksi tulleet toivovat koulua kehitettävän, jotta siellä olisi mahdollista tuntea kuuluvansa yhteisöön.

Kuten tutkimuksessamme näkyy, sijoitettujen lasten ja nuorten ryhmä on tarpeiltaan moninainen, eikä osallisuuden edistämiseen arjessa ole yksiselitteistä mallia. Nuoret osoittavat kuitenkin suunnan, josta aloittaa: *No ottamalla mukaan siihen niinku juttuun.*

LÄHTEET

- Af Ursin, P. & Haanpää, L. (2012). *Nuorten osallistuminen luopin alla: Kyselytutkimus lounaissuomalaisien nuorten yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. <http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/1/nuorursi.pdf>. Luettu 29.3.2020.
- Alanko, A. (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 55–71.
- Council of Europe. (2011). *Child and youth participation in Finland – A council of europe policy review*. Strasbourg: Council of Europe.
- Eronen, T. (2013). *Viisi vuotta huostaanotosta - seurantatutkimus huostaanotettujen lasten institutionaalisista poluista*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-833-9> Luettu 14.2.2020
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Suomen Unicef: Nuorisotutkimusverkosto.
- Heino, T. & Oranen, M. (2012). Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti –erityistökö? M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 217–247.
- Heino, T. (2007). *Keitä ovat uudet lastensuojelun asiakkaat?: Tutkimus lapsista ja perheistä tilastolukujen takana*. Työpapereita/Stakes: 30/2007. Helsinki: Stakes. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201204193807>. Luettu 25.2.2020.
- Hiitola, J. (2008). *Selvitys vuonna 2006 huostaanotetuista ja sijaishuoltoon sijoitetuista lapsista: Lastensuojelun sijaishuollon kehittäminen Tampereella, Tampereen seutukunnassa ja Etelä-Pirkanmaalla -hanke*. Työpapereita/Stakes: 21/2008. Helsinki: Stakes. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201204194057>. Luettu 26.4.2020.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Ikonen, R., Hietamäki, J., Laakso, R., Heino, T., Seppänen, J. & Halme, N. (2017). *Sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointi: Kouluterveyskyselyn tuloksia*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-903-3>. Luettu 12.3.2020.

- Juvonen, T. (2015). *Sosiaalisesti kontrolloitu, hauraasti autonominen: Nuorten toimijuuden rakentuminen etsivässä työssä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kaijanen, M. (2020). *MindMe – koulu kuuluu kaikille 2019–2020 -koulutus ja kehittämisprosessi*. Nuorten foorumien loppuraportti. Jyväskylä: Pesäpuu ry. <https://pesapuu.fi/wp-content/uploads/2020/04/MindMe-nuorten-foorumit-2019.pdf>. Luettu 11.5.2020.
- Kiilakoski, T. (2012). *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana*. Tutkimusinventaari: Nuorisotutkimuksen nuorten koulukokemuksista. Tilannekatsaus marraskuu 2012. Muistiot 2012: 6. 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.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 277–297.
- Laine, T. (2001) Miten kokemusta voidaan tutkia?: Fenomenologinen näkökulma. R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittellevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. E-kirja. Jyväskylä: Ps-kustannus, 29–51.
- Lastensuojelulaki 417/2007. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>. Viitattu 12.5.2020.
- Le Borgne, C., & Tisdall E. K. M. (2017). Children's participation: Questioning competence and competencies? *Social Inclusion*, 5(3), 122–130.
- Leonard, M. (2016). *The sociology of children, childhood and generation*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.
- Manninen Sari. (2015). Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa – kasvattajien käsityksiä. *NMI Bulletin*, 25(1), 32–50.
- Männistö, P., Fornaciari, A. & Tervasmäki, T. (2017). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985–2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. 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, 89–113.

- Merikukka, M., Ristikari, T. & Kiilakoski, T. (2019). Suojaako yläkouluikäisten nuorten osallisuuden kokemus koulussa lyhyeltä koulutuspolulta? *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(4), 403–415. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019091828778> Luettu 3.4.2020.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 14, 9–41.
- Oraluoma, E., & Väliavaara, C. (2017). Sisukas pärjää aina? Moniammatillinen tukimalli sijoitetun lapsen koulunkäyntiin. *NMI bulletin*, 27(1), 45–53.
- Percy-Smith, B. & Thomas, N. (2009). *A handbook of children and young people's participation : Perspectives from theory and practice*. London: Routledge. <https://www.dawsonera.com/guard/protected/dawson.jsp?name=https://login.jyu.fi/idp/shibboleth&dest=http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/external/AbstractView/S9780203871072>. Luettu 22.2.2020.
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 12.5.2020.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 10.3.2020
- Ritala-Koskinen, A. & Forsberg, H. (2016). Pienet muutot ja monipaikkaisuus. Lasten asuminen lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden tapauskuvauksissa. Teoksessa A. Kivijärvi & M. Peltola (toim.) *Lapset ja nuoret muuttoliikkeessä. Nuorten elinolot- vuosikirja 2016*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 105–117.
- Rönnlund, M. (2014). Justice in and through education? Students' participation in Decision-Making. *Journal of Social Science Education*, 12(2), 104–113.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107–117.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106–118.
- Teräs, K. & Koivunen, P. (2017). *Historiallinen muistitietohaastattelu*. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori & A. L. Aho, *Tutkimushaastattelun käsikirja*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Thomas, N. P. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218.

- 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.
- Tilastoraportti: *Lastensuojelu 2018*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019060418326>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vario, P., Barkman, J., Kiili, J.; Nikkanen, M., Oranen, M. ja Tervo, J. (2013) *"Suojele unelmia, vaali toivoa"* Nuorten suositukset lastensuojelun ja sijaishuollon laadun kehittämiseksi. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012:6. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimisto. <http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/04/suojele-unelmia-vaali-toivoa.pdf> Luettu 29.3.2020
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2. Viitattu 12.5.2020.
- Zetlin, A. & Weinberg, L. A. (2013). *Placed at risk by the system : The educational vulnerability of children and youth in foster care*. New York: Nova Publishers.
- Zetlin, A., Weinberg, L. & Kimm, C. (2004). Improving education outcomes for children in foster care: Intervention by an education liaison. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 9(4), 421–429.

LIITE

Haastattelurunko

Johdattelu

- Mitä kouluja olet käynyt/käyt tällä hetkellä?
 - Oletko vaihtanut koulua esimerkiksi ala- tai yläasteella?
- Kuvaile kokemustesi mukaan, mitä sinun mielestäsi tarkoittaa osallisuus koulussa?

TEEMA 1: Koulussa saatu tuki

1. Oletko saanut erityisopetusta? Jos olet, olitko pienryhmässä/erityisluokassa vai kävitkö erityisopettajan luona?
2. Koetko saamasi erityisopetuksen tärkeäksi tai hyödylliseksi? Miksi/miksi et?
3. Oletko saanut muuta tukea koulunkäyntiisi?

TEEMA 2: Kuuluvuuden tunne

1. Oletko kokenut olevasi osa luokka- tai kouluyhteisöä?
2. Millaisissa tilanteissa olet/ et ole kokenut?
3. Kuvaile, millaiset asiat ovat edistäneet/estäneet kuuluvuuden tunnetta koulussa?
4. Oletko itse halunnut olla osana luokka- tai kouluyhteisöä? Miksi/miksi ei?
5. Koetko, että koulun aikuiset ja muut oppilaat ovat halunneet sinut osaksi koulu- tai luokkayhteisöä? Miten se on/ei ole näkynyt?

TEEMA 3: Päätöksenteko

1. Onko mielipidettäsi kysytty itseäsi koskevissa asioissa?
 - Kuvaile miten siihen on reagoitu
 - Koetko, että mielipiteesi on konkreettisesti otettu huomioon sinua koskevissa päätöksissä?
2. Kuvaile, millaisiin asioihin olet saanut koulussa vaikuttaa?
 - Ovatko ne olleet itsellesi tärkeitä?

TEEMA 4: Toimijaroolit

1. Oletko voinut kertoa mielipiteesi koulussa? Millaisissa tilanteissa?
2. Onko aikuisten toiminta mahdollistanut/estänyt mielipiteesi kertomisen? Miten?
3. Koetko, että oma mielipiteesi on ollut yhtä arvokas kuin muiden oppilaiden ja koulun aikuisten?

TEEMA 5: Ihannekoulu

1. Millainen olisi ihannekoulusi osallisuuden näkökulmasta?
2. Muuttaisitko jotain asioita omista koulukokemuksistasi tähän teemaan liittyen?