

**Erityisen tuen kasvatuskumppanuus: ammattikasvattajien  
näkökulma**  
Maija Loukonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2016  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Loukonen, Maija. 2016. Erityisen tuen kasvatuskumppanuus: ammattikasvattajien näkökulma. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 81 sivua.**

Erityisen tuen kasvatuskumppanuus on vanhempien ja ammattikasvattajien välistä kasvatusyhteistyötä, jonka tavoitteena on lapsen hyvinvointi. Kasvatuskumppanuutta ohjataan valtakunnallisilla asiakirjoilla, laatusuosituksilla ja lailla (VASU 2003, 2005; Laatusuositusta kodin ja koulun yhteistyöhön laatusuosituksiin 2007; OPM laatukriteerit 2009). Kasvatuskumppanuuden lähtökohtana on Lapsen oikeuksien sopimuksen edistäminen perheen ja palvelujen välisessä yhteistoiminnassa (Lapsen oikeuksien sopimus, Finlex).

Tutkimus määrittelee erityisen tuen kasvatuskumppanuutta sekä tuottaa siitä menetelmällistä tietoa ammattikasvattajien näkökulmasta. Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen kohdejoukkona toimivat ammattikasvattajat, jotka työskentelevät moni- ja vaikeavammaisten, erityistä tukea tarvitsevien lasten hoivayksikössä. Tutkimusaineisto koostui ryhmätemahaastatteluista ja kyselylomakkeista ja sitä analysoitiin diskurssianalyysin keinoin. Teoreettisena viitekehyksenä toimii sosiaalinen konstruktivismi.

Erityisen tuen kasvatuskumppanuus määrittyy integraatio- ja normalisatioideologiasta käsin, tavoitteena on mahdollisimman tavallisen perhe-elämän mahdollistaminen. Moni- ja vaikeavammaisen lapsen hyvinvoinnin keskiössä on hoiva, jota erityisen tuen kasvatuskumppanuus menetelmänä rakentaa havainnoinnin, kasvatussensitiivisyyden, pedagogisen dokumentoinnin sekä dialogisuuden kautta. Ajan ja tilan diskurssit määrittävät erityisen tuen kasvatuskumppanuutta, joka alkaa vammaisen lapsen syntymään liittyvästä prosessista ja jatkuu lapsen kuoleman jälkeen vanhempien ja ammattikasvattajien kumppanuutena.

Asiasanat: kasvatuskumppanuus, erityinen tuki, osallisuus, ammattikasvattajat

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>SOSIAALINEN KONSTRUKTIVISMI ERITYISEN TUEN KASVATUSKUMPPANUUDEN RAKENTUMISEN TAUSTALLA.....</b>	<b>6</b>
2.1	Sosiaalinen konstruktivismi tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä	6
2.2	Vanhempien ja ammattikasvattajien vuorovaikutuksen ja kasvatusyhteistyön tulkinnat.....	8
<b>3</b>	<b>KASVATUSKUMPPANUUS OSALLISUUDEN TOIMINTAKULTTUURISSA .....</b>	<b>9</b>
3.1	Osallisuus kasvatuskumppanuusajattelussa .....	10
3.2	Kasvatuskumppanuuden toimintakulttuuri .....	11
3.3	Vanhempien osallisuus erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa .....	16
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....</b>	<b>18</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>19</b>
5.1	Tutkimuksen konteksti .....	19
5.2	Tutkimukseen eteneminen ja osallistujat .....	25
5.3	Tutkimusmenetelmät .....	27
5.4	Aineiston analyysi .....	30
5.5	Luotettavuus.....	32
5.7	Eettiset ratkaisut.....	36
<b>6</b>	<b>ERITYISEN TUEN KASVATUSKUMPPANUUDEN DISKURSSIT JA ERITYISEN TUEN KASVATUSKUMPPANUUDEN MENETELMÄ DISKURSSIT.....</b>	<b>38</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>63</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>82</b>

# 1 JOHDANTO

Olen tutkimuksessani kiinnostunut erityisen tuen kasvatuskumppanuudesta ja mitä se on erityisen tuen menetelmänä. Tutkimuksen keskeinen käsite kasvatuskumppanuus on erityiskasvatuksen ja opetuksen päämääränä, joka edellyttää ammattilaisilta ja vanhemmilta tietoista sitoutumista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. (Unesco 1986). Kasvatuskumppanuus on kirjattu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2003, 2005), Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön laatusuositukseen (2007) sekä Opetusministeriön Perusopetuksen laatukriteereihin (2009). Kasvatuskumppanuuden lähtökohtana on Lapsen oikeuksien sopimuksen edistäminen perheen ja palvelujen välisessä yhteistoiminnassa (Lapsen oikeuksien sopimus, Finlex).

Vanhempien ja ammattikasvattajien välisessä kasvatusyhteistyössä, kasvatuskumppanuudessa, ammattikasvattajat ja vanhemmat jakavat luottamuksellisessa vuorovaikutussuhteessa tietoja, taitoja ja kokemuksia. Kasvatuskumppanuudessa ammattikasvattajan ja vanhemman sisällöltään erilainen, mutta laadultaan samanarvoinen tieto lapsesta, lapsen sekä perheen tuen, avun ja kehityksen tarpeista pyritään yhteisymmärryksessä yhdistämään. (Vammaispalvelujen käsikirja, thl)

Suomalainen kasvatuskumppanuustutkimus (Alasuutari 2004, 2010; Karila 2003, 2005, 2006; Kekkonen 2012) on käsitellyt aihetta lähinnä yleisen tuen näkökulmasta, vaikka se koskettaa kaikkia lapsia ja perheitä. Kasvatuskumppanuus on erittäin ajankohtainen tutkimusaihe, koska suomalainen peruskoulu, esiopetus ja varhaiskasvatus ovat murroksessa. Tästä esimerkkinä varhaiskasvatustyö, joka määrittää myös kasvatuskumppanuutta nyky-yhteiskunnan ja perheiden tarpeita vastaavaksi. Kolmiportainen tuki (Perusopetuslain muutokset 642 /2010, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010) on myös laajentanut käsitystä ja käytäntöjä tuen järjestämisestä. Erityinen tuki määritellään oppilaan kokonaisvaltaiseksi ja suunnitelmalliseksi tueksi, jonka vahvuutta kuvaa se, että käytettävissä ovat kaikki perusopetuksen tukimuodot ja tuen

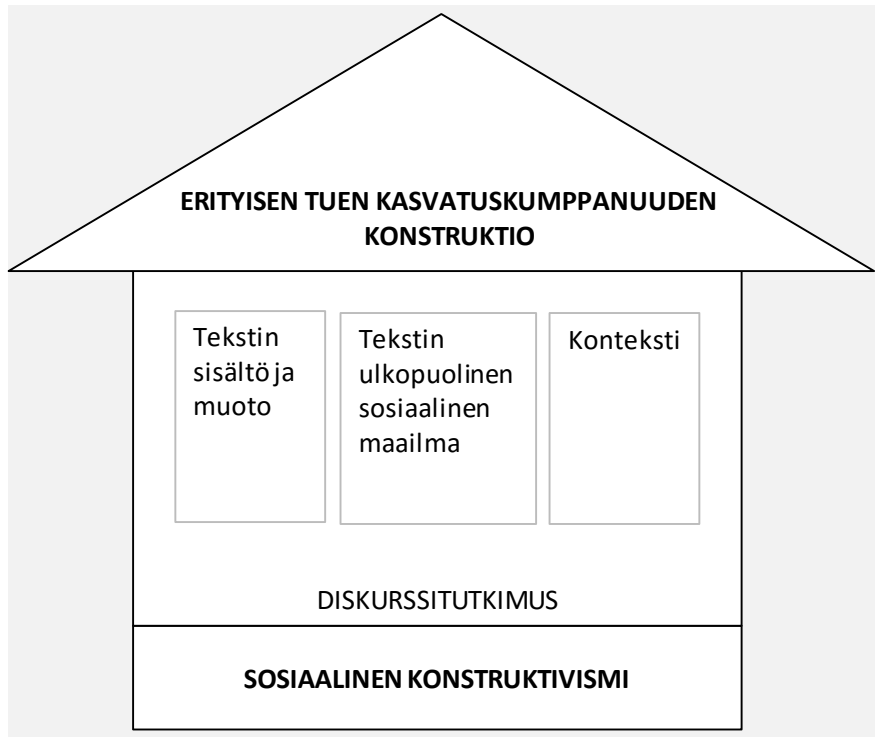
intensiteetti on vahvin mahdollinen. Perusopetuslain (642/2010) muutosten erityisenä tavoitteena oli tehostaa nykyisiä käytössä olevia tukitoimia, johon huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön vahvistaminen kuuluu. Myös erityisopetuksen tukitoimien kehittäminen oli lakimuutoksen keskeinen tavoite. (Opetushallitus 2014, 5, 10–12.) Näiden yhteiskunnan muutosten ja tavoitteiden keskeellä onkin aiheellista muistaa, mitä erityinen tuki merkitsee erityistä tukea tarvitseville lapsille ja perheille sekä pohtia, mitä kasvatuskumppanuus voi tarjota erityisenä tukena ja menetelmänä.

## **2 SOSIAALINEN KONSTRUKTIVISMI ERITYISEN TUEN KASVATUSKUMPPANUUDEN RAKENTUMISEN TAUSTALLA**

### **2.1 Sosiaalinen konstruktivismi tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä**

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, sosiaalisen konstruktivismin, tehtävänä on ohjata tutkimusongelman muotoilua ja rajaamista siten, että löydetään sellainen tutkimusasetelma, jonka avulla saadaan vastaukset tutkimustehtäviin. (Tilastokeskus 2016) Sosiaalinen konstruktivismi tarkastelee sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumista (Pietikäinen & Mäntynen 2009), jotka ovat myös tämän tutkimuksen tarkastelukohteina. Puhe todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta on ollut tutkimuksen kiinnostuksen kohteena 1960-luvusta alkaen (Berger & Luckmann 1966), ja sosiaalisen konstruktion ensisijainen käyttötarkoitus on ollut tietoisuuden lisääminen. Tutkimuksen lähtökohtana on näkemys erityisen tuen kasvatuskumppanuuden konstruktiosta, joka on sosiaalisesti rakentunut ilmiö. (Hacking 1999,20). Kuviossa 1. havainnollistan talomallilla tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimivaa erityisen tuen kasva-

tuskumppanuutta.



KUVIO 1 Erityisen tuen kasvatuskumppanuuden talo teoreettisena viitekehyksenä ja diskurssitutkimuksen tarkastelutavat

Diskurssitutkimuksen (myös diskurssianalyysin) teoreettinen lähtökohta liittyy Pietikäisen ja Mäntysen (2009) mukaan sosiaalisen konstruktivismin viitekehykseen, joka toimii (kuvassa 1) tutkimuksen perustuksena. Talon ikkunat edustavat diskurssitutkimuksen tarkastelutapoja, joiden kautta tutkitaan tekstin sisältöä ja muotoa, kontekstia, sekä tekstin ulkopuolista sosiaalista maailmaa (Vehkakoski 2015.). Näistä ikkunoista katsottuna (tutkimusasetelma) määrittyy tutkimuksen erityisen tuen kasvatuskumppanuuden konstruktio.

Tutkimuksen taustalla on diskurssianalyttinen oletus käsitteiden suhteellisuudesta; diskurssianalyysissä käsitteitä voidaan rakentaa toisin ja niissä on muutoksen mahdollisuus. Konstruoimisprosessi on sosiaalinen ilmiö, jossa ihmisten vuorovaikutus on keskeisessä asemassa. Näin ollen erityisen tuen kasvatuskumppanuuden konstruktio rakentuu hoivayksikön työntekijöiden vuorovaikutuksessa tutkimuksen ryhmäteemahaastatteluiden ja kyselylomakkeiden kautta (Kuvio 4). Kielen konstruktiivinen voima näyttäytyy siinä, miten ihmiset muokkaavat kielen avulla toistensa tapaa ymmärtää maailmaa. Ihmiselle on

tyypillistä käsitteiden ja kategorioiden käyttö sekä niiden uudelleen rakentaminen. Käsitteet elävät sosiaalisen todellisuuden muutosten mukana. Kielenkäyttö luo ja rakentaa todellisuutta sekä sen ilmiöitä. Ihmisten puhuessa toisilleen maailma konstruoituu. (Burr 1995, 33, 39–40) Tällä tarkoitetaan diskurssitutkimuksessa kielenkäytön seurauksellisuutta, jolloin tutkitaan jonkin ilmiön rakentumista kielenkäytössä sekä jäljitetään kielenkäytön funktioita (Vehkakoski 2015).

Erityisen tuen kasvatuskumppanuutta on perusteltua määrittellä tarkemmin tämän ajan vanhempien ja ammattikasvattajien kasvatusyhteistyön ja erityisen tuen näkökulmasta. Tarve käsitteen uudelleen määrittelyyn on syntynyt muun muassa perusopetuksen lakimuutoksen (2010) myötä, jolloin kunnissa otettiin esiopetuksessa ja perusopetuksessa kolmiportaisen tuen malli käyttöön. Lakimuutos uudisti oppilaille annettavia tukitoimia siten, että tuki muodostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Tutkimuksessa tutkin sitä, miten ammattikasvattajat määrittelevät puheessaan erityisen tuen kasvatuskumppanuutta.

## **2.2 Vanhempien ja ammattikasvattajien vuorovaikutuksen ja kasvatusyhteistyön tulkinnat**

Vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten välisestä vuorovaikutuksesta käytettävä käsitteistö on vaihdellut eri aikoina. Karila (2006, 92) korostaa puhetapojen merkitystä, koska ne kertovat taustalla olevista perheen ja kasvatustutustuutioiden yhteistyön luonteesta sekä yhteistyön eri osapuolten asemasta ja vallasta. Vuorovaikutusta kuvaava käsite on muuttunut 1970-luvun perheiden kasvatustyön tukemisesta, 80-luvulla vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, joka suuntaa huomion toimintaan (Onnismaa 2010, 53). 2000-luvun kasvatuskumppanuus viittaa vanhempien ja ammattikasvattajien väliseen suhteeseen. (Poikonen & Lehtipää, 2009, 71; Karila 2006, 92.)

Sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta päivähoidon ja vanhempien välistä yhteistyötä koskeviin tulkintoihin ovat vaikuttaneet päivähoidon yhteis-



kunnallisten tehtävien muuttuminen, perheiden varhaiskasvatusta koskevien odotusten vaihtuminen ja päivähoidon henkilöstön ammatillisuutta koskevien tulkintojen muuttuminen. Näistä konteksteista käsin kasvatusyhteistyötä on eri aikoina luonnehdittu vanhempien valistamiseksi, vanhempainkasvatukseksi, kotien kasvatustyön tukemiseksi, vanhempien vaikuttajuudeksi ja kasvatuskumppanuudeksi. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 127–138; Määttä 1999; Onnismaa 2010).

Dunst (2002) ja Hujala ym. (1998, 132–134) ovat kuvanneet erilaisia ammatillisia yhteistyön toimintamalleja, joita ovat olleet palvelujen ja perheiden välisiä yhteistyössä: asiantuntijalähtöisyys (professional), perheitä tukeva (family allied), perhekeskeisyys (family focused) ja perhelähtöisyys (family centered). Erilaiset ammatillisen auttamisen mallit ohjaavat työntekijöiden tulkintaa lapsesta, perheestä, yhteistyösuhteesta, ammattiauttajan roolista ja varhaiskasvatustajan asiantuntijuudesta.

Päivähoidon ja perheen välistä kasvatusyhteistyötä on tutkimusten (Onnismaa 2010; Powell & Diamond 1995; Välimäki 1998) mukaan perusteltu päivähoitopalvelujen alusta alkaen kotien kasvatustyön tukemisella. Eri ajanjaksojen diskursseissa määritellään eri tavoin, mitkä ovat kotien kasvatustyön tukemisen tavoitteet, miten kotien kasvatustyön tukemista toteutetaan ja mitkä ovat osapuolten roolit.

### **3 KASVATUSKUMPPANUUS OSALLISUUDEN TOIMINTAKULTTUURISSA**

Seuraavassa luvussa osallisuutta tarkastellaan erityisen tuen kasvatuskumppanuudesta käsin. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten vanhemmat kasvatusyhteistyössä ammattikasvattajien kanssa tuovat lasta ja lapsen näkökulmaa esiin. Kasvatuskumppanuus on osallisuuden toimintakulttuurin keskeinen edellytys.

### 3.1 Osallisuus kasvatuskumppanuusajattelussa

Puhe osallisuudesta lapsen oikeuksiin ja asemaan vaikuttavana tekijänä on voimistunut suomalaisessa varhaiskasvatuksessa viime aikoina (Heikka, Fonsén, Elo & Leinonen 2014, 3). Kasvatuskumppanuuden lähtökohtana on Lapsen oikeuksien sopimuksen edistäminen perheen ja palvelujen välisessä yhteistoiminnassa (Lapsen oikeuksien yleissopimus, Finlex).

Osallisuus varhaiskasvatuksen käsitteenä perustuu laajasti määriteltynä kasvatustilanteisiin, jota kuvaa kokonaisvaltaisuus (holistinen näkemys) kaikissa arjen tilanteissa ja toiminnassa (Kataja 2014, 56, 59). Osallisuudella tarkoitetaan Turjan (2011, 47) määrittelyn mukaan sitä, että ihminen tulee kuulluksi ja hän saa vaikuttaa yhteisön toiminnan suunnitteluun, päätöksentekoon ja ottaa vastuuta toiminnan tai asioiden toteutumisesta.

Koti ja päiväkoti ovat paikkoja, joissa lapsi saa osallisuuden kokemuksia. Turjan (2011, 47) määrittelyä soveltaen, vaikeasti monivammaisten lasten osallisuuden lähtökohta on sama kuin pienten lasten osallisuudessa. Osallisuus muodostuu arjen kaikista pienistä vuorovaikutustilanteista, joissa lapset kokevat tullessaan kuulluksi heille tärkeissä ja läheisissä asioissa (Turja 2011, 47.) Erityisen tuen tarpeet asettavat kuitenkin haasteita osallisuuden pedagogiikan toteuttamiselle (Leinonen 2014, 38; Venninen 2014, 160.). Tämän vuoksi ammattikasvattajien yhteistyö erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa on lasten osallisuuden suunnittelussa ja tavoitteiden asettamisessa tärkeää (Venninen 2014, 161).

Kasvatuskumppanuus edistää lapsen ääntä arvostavan toimintakulttuurin luomista lapsen vanhempien ja ammattikasvattajien kesken. Lapsen näkökulman tuominen kasvatuskumppanuuteen mukaan asettaa osallisuuden vaatimuksen myös tilanteisiin, joissa on puheaiton lapsi. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa vanhemmilla on tärkeä rooli oman lapsensa tuntemisen ja ymmärryksen välittäjinä (Kaskela & Kronqvist 2007, 24). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 22) korostaa lasten ja huoltajien kokemusten sekä mielipiteiden merkitystä toimintakulttuurin kehittämistyössä.

Vanhempien osallisuutta lapsensa varhaiserityiskasvatukseen on tutkittu viime vuosina lapsen erityiseen tukeen liittyen kuntakohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa sekä lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä (Rantala & Uotinen 2014). Perheiden ja ammatti-ihmisten yhteistyötä on käsitelty laajemmin Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa- tutkimuksessa (Rantala, Määttä & Uotinen 2012).

### **3.2 Kasvatuskumppanuuden toimintakulttuuri**

Toimintakulttuuri on historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva tapa toimia. Yhteisön vuorovaikutus vaikuttaa toimintakulttuurin kehittymiseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 22). Tämä antaa mahdollisuuden tarkastella kasvatuskumppanuutta toimintakulttuurissa sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta.

Toimintakulttuuri on sidoksissa tutkimuksen kontekstiin eli instituutiolla tarkoitetaan tutkimuksen viitekehyksessä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sekä perusopetuksen yhteisöjen jäseniä sitovia normeja, jotka toimivat myös sosiokulttuurisina merkityskehyksinä. Nämä merkitykset ovat toimijoille itseltään selviä tapoja, joita tuotetaan ja muutetaan jatkuvassa prosessissa. Instituutiot toimivat näin sosiaalisina konstruktioina eli oman aikansa, kulttuurinsa ja yhteiskuntansa luomuksina, jotka ovat syntyneet ihmisten toiminnan seurauksena. Toimintakulttuurin toiminta- ja ajattelutapoja säätelevät erilaiset diskurssit. Ne mahdollistavat ja tukevat joitakin toiminta- ja ajattelutapoja, mutta samaan aikaan sulkevat toisia ulkopuolelle. Instituutioita syntyy diskurssin normatiivisen roolin ollessa riittävän vahva. Instituutiota ylläpitää sosiaalisesti rakentunut kontrolli. (Phillips, Lawrence & Hardy 2004, 637–638; Alvesson & Willmott 2012, 61.)

Toimintakulttuuria rakentavat, kehittävät sekä ohjaavat säädökset, opetussuunnitelmat ja niissä määritellyt arvot, oppimiskäsitys sekä opetusta koskevat tavoitteet. Johtamisen rakenteet ja kasvattajien ammattitaito vaikuttavat myös toimintakulttuurin kehittymiseen. Opetusyhteisön vuorovaikutus- ja pe-

dagogiset käytännöt heijastavat toimintakulttuuria, joka vaikuttaa lasten ja heidän vanhempiensa kohtaamaan opetuksen laatuun. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 22). Kuviossa 2. esitän toimintakulttuurin rakentumisen taustalla olevaa sykliä Vuoren (2001, 32) analyysimallia soveltaen.



KUVIO 2. Toimintakulttuurin rakentumisen sykli (Vuoren 2001 analyysimallia soveltaen)

Instituutioiden rakentaminen ja lakien säätäminen liittyy Vuoren (2001, 32) mukaan laajemmin yhteiskunnan muutokseen. Ne toimivat merkkeinä jonkun yhteiskunnallisen prosessin etenemisestä ja vaikuttamisesta laajasti. Seuraavassa vaiheessa uudistuspyrkimysten ajatukset konstruoiduvat määräyksiksi ja suosituksiksi. Yhteiskunnallinen yleinen diskurssi käydään vuorovaikutuksessa ammattikasvattajien, vanhempien ja lasten kesken. Esimerkkeinä (Vuoren 2001 mallia soveltaen) instituution rakentumisen etenemisestä ja vaikuttavuudesta ovat kasvatuskumppanuuden kirjaaminen varhaiskasvatussuunnitelman (2003; 2005) lisäksi Laatu kodin ja koulun yhteistyöhön laatusuosituksiin (2007), Perusopetuksen laatukriteereihin (2009) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014).

Kasvatusinstituutioiden tarkastelulla viitataan tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sekä perusopetuksen toimintakulttuureihin

päiväkodeissa ja kouluissa. Kumppanuuden keskeiset teemat kasvatusinstituutioiden toimintakulttuurin tarkastelussa ovat olleet vanhempien osallisuuden vahvistaminen, kasvatuskumppanuuteen liittyvän osaamisen kehittäminen sekä toimintayksiköiden kumppanuuskulttuurin rakentaminen uudelta pohjalta (Karila 2006, 93–94). Kekkonen (2012) tuo esiin toimintakäytäntöjen kulttuurista muutosta varhaiskasvatukseen ja perheen välisessä kasvatustyössä sekä päivähoitopalveluiden toimintakäytännöissä. Kasvatuskumppanuus vanhempien ja ammattikasvattajien välillä on vaiheittain etenevä yhteistyöprosessi, joka tuottaa lapsen kasvatusta ja opetusta koskevaa tietoa varhaiskasvatuksessa sekä perusopetuksessa (Kekkonen 2012, 183; OPH 2007, 16, 18.)

Koulun toimintakulttuuriin kuuluvat koulun viralliset ja epäviralliset tavat, säännöt ja toimintamallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyö perustuu. Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa opetus- ja kasvatustyön lisäksi myös kodin ja koulun yhteistyön luonteeseen. Toimintakulttuurin taustalla vaikuttavat myös tiedostamattomat arvot ja periaatteet, jotka ohjaavat tiedostetun ajattelun rinnalla toimintaa erilaisissa arjen tilanteissa sekä vuorovaikutuksessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26; OPH 2007, 21). Vanhempien ja ammattikasvattajien vuorovaikutussuhteessa kohtaavat molempien osapuolien näkemykset lapsesta, kasvatuksesta ja opetuksesta. Erilaiset ajattelumallit tulevat esiin kohtaamisissa, joihin vaikuttavat myös kulttuurissa vallitsevat kasvatuskäsitykset. (Karila 2006, 95)

Kodin ja koulun yhteistyö toimii lasten oppimisen, kasvun ja koulunkäynnin tukena sekä toimintakulttuurin perustana. Vanhempien ja ammattikasvattajien kasvatuskumppanuus lapsen kasvun ja kehityksen kaikissa vaiheissa vahvistaa kodin ja koulun yhteisvastuullista kasvatusta (OPH 2007, 3, 21). Kasvattajat yhdessä muodostavat kasvatusinstituutioissa lasten ja nuorten kanssa yhteisön. Yhteisöllisyys perustuu Eskellin ja Marttilan (2013, 78) mukaan osallisuuteen.

Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on edistää vanhempien osallisuutta palveluihin sijoittuvissa lapsen kehitysympäristöissä. (VASU 2005, 31–33; Kaskele & Kronqvist 2007, 22–24.) Kasvatusinstituutioiden tavoitteena on avoin,

vuorovaikutteinen ja osallistava toimintakulttuuri, joka tukee yhteistyötä vanhempien ja ammattikasvattajien kesken (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 22; OPH 2007, 11–12; OPM 2009 b, 46; VASU 2005, 12, 31–33). Vanhempien osallisuuden vahvistaminen edellyttää heidän näkökulmansa kuuntelemista ja vanhempien kokemusta kuulluiksi tulemisesta sekä osallistavien toimintakäytänteiden kehittämistä. (Karila 2006, 99, 107) Kasvatuskumppanuuden tasavertaisuutta ja sitoutuneisuutta kehittäviä toimintakulttuurin menetelmiä ovat dialogisuus, neuvottelevuus, sopimuksellisuus ja suhteita luovan kommunikaation menetelmät (Kekkonen 2012, 47–57).

Kasvatusta määritellään lasten ja aikuisten väliseksi vuorovaikutukseksi, joka koostuu useasta tasosta ja toimintakentästä. Tämän tutkimuksen kontekstissa vuorovaikutus liittyy pääasiassa vanhempien ja ammattilaisten väliseen kasvatuskumppanuuteen sekä kasvattajien ja lasten väliseen kasvatustuorovaikutukseen. Ammattikasvattajien yksi tärkeimmistä osaamisen alueista on kasvatustuorovaikutus. Kasvatus käsitetään kulttuuriseksi ilmiöksi, jonka seurauksena eri aikoina ja eri kulttuureissa kasvatustuorovaikutuksen sisältö ja ymmärrys siitä vaihtelevat. (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rausku-Puttonen 2006, 7–8) Tämän hetken kasvatustuorovaikutuksessa ja osallisuuden pedagogiikassa korostuu kasvatussensitiivisyys, joka tarkoittaa kasvattajan herkkyyttä aistia lasten tunnetiloja, sanallisia tai sanattomia viestejä ja vastata niihin. (Kataja 2014, 73) VASU (2005) tuo kasvatussensitiivisyyttä esiin siinä, että kasvattajan rooliin kuuluu lapsen kuunteleminen sekä sellaisen kasvatustuorovaikutuksen luominen, jossa lapsi voi tehdä aloitteita, valita toimintoja, tutkia, tehdä johtopäätöksiä ja ilmaista ajatuksiaan. Näin herkkyyys lapsen tunteille ja emotionaaliselle hyvinvoinnille on kasvatuksessa ja oppimisessa toiminnan keskiössä. Kasvatustuorovaikutus edellyttää kasvattajalta ennen kaikkea sitoutumista. Lapsen turvallisen vuorovaikutussuhteen syntymisen edellytyksenä ovat lapsen tarpeisiin vastaaminen, aikuisen herkkyyys toimia eri tavoin tilanteesta käsin ja aikuisen aito läsnäolo. Tämä merkitsee todellista ajan antamista lapselle ja keskittymistä vuorovaikutukseen. Kasvatussensitiivisyy-

den tavoitteena on lapsen näkökulman tuominen esille ja osallisuuden näkyminen varsinaisessa toiminnassa. (Kataja 2014, 72–73)

Osallisuuspedagogiikkaan kuuluu kasvatussensitiivisyyden, aikuisen läsnäolon ja tavoitteellisuuden lisäksi lasten havainnointi, joka toimii ammattikasvattajan työvälineenä (Kataja 2014, 72–73). Puhetaidottomat lapset viestivät eri tavoin, jolloin aikuiselta vaaditaan näiden viestien havainnointia, ymmärtämistä ja kuulemistä (Turja 2011.). Karlsson (2008) määrittelee kasvatussensitiivisen aikuisen aktiivista havainnointia siten, että aikuisen on oltava tilanteissa valpas, herkkä sekä oivaltava.

Pedagoginen dokumentointi erityiskasvatuksessa voidaan määritellä lapsen näkökulman ja toiminnan näkyväksi tekemiseksi sekä vanhempien osallisuuden vahvistamiseksi. Se on myös sosiaalinen konstruktio, joka rakentuu ammattikasvattajien lapsia koskevien valintojen ja lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen kautta. Lisäksi dokumentoinnin avulla voidaan rakentaa yhteisiä merkityksiä lapsen tuesta ja kasvattajien yhteistyöstä. Pedagogiset dokumentit tallettavat ja välittävät tietoa, tunnelmia ja kokemuksia lapsen sekä tutkimuksen tapauksessa hoivayksikön toiminnasta. Kuvien, videoiden ja muistiinpanojen avulla voidaan jakaa lapsen kokemusmaailmaa eri ympäristöjen sekä kasvattajien välillä. Dahlberg, Moss ja Pence (2007) avaavat dokumentointiprosessin sisältöjä, joita ovat keskustelun herättäminen, lisätä lapsen arvostetuksi tulemistä ja osallisuuden kokemuksia ja tallentaa myöhempää tarkastelua varten muistoja. Näin esimerkiksi lapsen kuntoutusta voidaan tehdä näkyväksi ja se saadaan avattua tasavertaiselle keskustelulle ammattikasvattajien ja vanhempien kasvatuskumppanuudessa. (Dahlberg, Moss & Pence 2007)

Katz (1998) korostaa pedagogisen dokumentoinnin merkitystä tilanteessa, jossa lapsi ei itse osaa kertoa kokemuksistaan. Dokumentoinnin avulla vanhemmat voivat kuitenkin tulla tietoisiksi lapsen ajankohtaisista kokemuksista ja tätä kautta kokemuksesta tulee jaettu. Ihannetilanteessa dokumentoinnin prosessi vaikuttaa myönteisesti lapsen elämään ja lapsikeskeisen sekä laadukkaan toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen kotona ja muissa oppimisympäristöissä (Rintakorpi 2014, 134.).

### 3.3 Vanhempien osallisuus erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa

Tässä luvussa käsittelen eräänlaisena synteessinä vanhempien osallisuutta yhteiskunnan kontekstissa, jossa lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat määrittävät kasvatuskumppanuutta. Lisäksi teen katsauksen vanhempien osallisuuteen tutkimuksissa.

Lainsäädäntö ja opetussuunnitelmien perusteet korostavat huoltajien osallisuutta lapsen opetuksen järjestämisessä. Huoltajilla on oikeus saada tietoa opetuksen tavoitteista ja toiminnasta. Huoltajien mielipiteitä ja tietoja tulisi kuulla sekä heidän antamaansa palautetta pitäisi hyödyntää opetuksen kehittämisessä. Opetuksen tavoitteena on edistää yhteistyössä huoltajien kanssa lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Huoltajat nähdään tärkeinä yhteistyökumppaneina toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 13; Perusopetuslaki 628/1998 3 § 3; Varhaiskasvatuslaki 580/2015 7 b §; Valtioneuvoston asetus 422/2012 5 §)

Opettaja keskustelee lapsen yksilöllisistä tarpeista, toiveista ja oppimisen tavoitteista lapsen ja hänen huoltajansa kanssa. Esiopetuksen suunnittelussa ja oppimisympäristöjen kehittämisessä otetaan lapsen oppimissuunnitelmakeskusteluissa esiin nousseet perheiden tarpeet ja toiveet huomioon. Erityisen tuen lapsille laaditaan varhaiskasvatuksessa lapsen kuntoutussuunnitelma, esi- ja perusopetuksessa laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) yhteistyössä lapsen huoltajien kanssa. (Perusopetuslaki 628/1998 16 a § 1; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14; Varhaiskasvatuslaki 580/2015 7 a §)

Erityistä tukea saavien alakoululaisten vanhemmat kokevat saavansa muita alakoululaisten vanhempia vähemmän (71 %) riittävästi tietoa opettajilta lapsensa opiskeluun liittyvistä asioista. He kokevat saavansa myös muita vanhempia harvemmin (67 %) positiivista palautetta lapsensa koulunkäynnistä. Erityistä tukea saavien oppilaiden vanhemmat ovat muita vanhempia hieman useammin (27 %) sitä mieltä, että ristiriitatilanteet kodin ja koulun välillä ovat lisääntyneet. Erityistä tukea saavien oppilaiden vanhemmat ovat muita useam-



min sitä mieltä, että koulusta tulee Wilma- ja Helmi-viesteissä liikaa negatiivista palautetta (Vanhempien Barometri 2013, 17.)

Alasuutarin (2003, 58- 60) mukaan osa vanhemmista kokee ammattikasvattajat jossain määrin uhkana. Vanhemmat arvostavat kuitenkin tutkimuksen (Alasuutari 2003, 166- 167) perusteella asiantuntijoiden tietoa ja ymmärrystä lapsen kehityksestä. Vanhemmat määrittelevät itsensä parhaiksi asiantuntijoiksi perhettä ja sen ihmissuhteita koskevassa keskustelussa sekä vanhemmuuden teemoissa. Vanhempien omassa puheessa vanhemmuuden ja perheen ihmissuhteiden kysymykset koetaan yksityisiksi asioiksi, joissa vanhemman kokemustieto on merkittävämpää kuin asiantuntijoiden teoreettinen tieto (Alasuutari 2003, 166- 167).

Bruder ja Dunst (2015) korostavat vanhempien osallisuuden merkitystä tuloksellisissa interventioissa. Vanhempien aktiivinen osallistuminen lapsen kuntoutukseen vaikuttaa myönteisesti heidän suhtautumiseensa erityiskasvatuksen ja -opetuksen käytäntöihin. Merkittävä tulos tuodaan esiin vanhempien osallisuuteen liittyen: Erityisopetuksen kuntoutuskäytänteet eivät osallista vanhempia. (Bruder & Dunst 2015) Dunstin (2002) tutkimus osoittaa vanhempien arvioivan sitä negatiivisemmin opetuksen järjestäjän käytänteitä, mitä pidempään heidän lapsensa on osallistunut kuntoutukseen.

Vanhempien aktiivisuuden määrä lapsensa kuntoutuksessa on merkittävä tekijä heidän arvioissaan suhteessa opetuksen järjestäjään. Mitä aktiivisemmin vanhemmat osallistuvat lapsensa kuntoutukseen, sitä myönteisemmin he arvioivat käytänteitä ja laatua. Bruder ja Dunstin (2015) mukaan vanhemmille pitäisikin tarjota merkittäviä kokemuksia olla osallisena lapsensa interventioihin, jotta saadaan aikaiseksi parempia tuloksia. Myös Acar ja Agamoglu (2014) korostavat vanhempien osallisuuden merkitystä lapsen kehittämisessä. Osallisuuden pitäisi perustua erityisopetuksessa perheiden tarpeisiin ja heidän näkökulmaan. Tutkijat arvioivat kuntoutusta myönteisesti arvioivilla aktiivisilla vanhemmilla olleen mahdollisuus oppia käytänteitä, jotka lisäsivät sekä lapsen että vanhemman taitoja. (Bruder & Dunst, 2015, 206.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tässä tapaustutkimuksessa tutkimustehtäviin haetaan vastausta vaativaa erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän vanhempien kanssa hoivayksikössä työskentelevien ammattikasvattajien näkökulmasta. Tutkimuksen aineistoa käsiteltiin diskurssianalyysillä, joka soveltuu tutkimuksen sosiaalisen konstruktivismiin teoreettiseen viitekehykseen, jossa kieli rakentaa sosiaalista todellisuutta ja sen merkityksiä. Yhteiskunnallisessa kontekstissa, esi- ja perusopetuksessa, lapsen tuki määritellään kolmiportaisen tuen mallin mukaan. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta tuesta. Oppilaan etu ja tarpeet ovat lähtökohtana erityisopetuksen järjestämisessä, jolloin opetus voi olla kokonaan pienryhmäopetusta tai se voidaan järjestää muulla oppilaan oppimisen kannalta tarpeellisella tavalla. (Perusopetuslaki 2011) Tästä erityisen tuen järjestämisen tavasta on kyse tutkimuksen hoivayksikössä, jossa vaikeasti vammaiset ja pitkäaikaissairaat lapset ja nuoret tarvitsevat erityisen vaativaa hoitoa sekä tukea. Heitä ei voida hoitaa tavanomaisten palveluiden kautta. Vaativan erityisen tuen käsite oli lähtökohdaltaan tutkimushankkeen (VETURI- hanke 2011–2015) tuen käsite, jota ei ole perusopetuslaissa (OPM 2014,16). Kasvatuskumppanuutta ei myöskään ole määritelty laissa tai tutkimuksissa erityisen tuen näkökulmasta.

VETURI- hankkeessa (2011–2015) tarkasteltiin perusopetuksen vaativaa erityistä tukea, jota tarjotaan moniammatillista tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa tarvitseville oppilaille, joilla on tutkimuksen hoivayksikön lasten tavoin moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammadiagnoosi tai autismin kirjon diagnoosi. Pidennetyn oppivelvollisuuden ja kotiopetuksessa olevien oppilaiden tuen asiat kuuluivat myös vaativan erityisen tuen piiriin. Vaativan erityisen tuen rakenteita, järjestämistä ja menetelmiä pitää myös kehittää. Tämä edellyttää rohkeita ja luovia pedagogisia kokeiluja ja ratkaisuja käytännön opetustyössä. (OPM 2014, 16) Tutkimuksen tapauksen voidaan katsoa edustavan juuri tämänkaltaista toimintaa, jota tutkimalla saadaan tietoa:

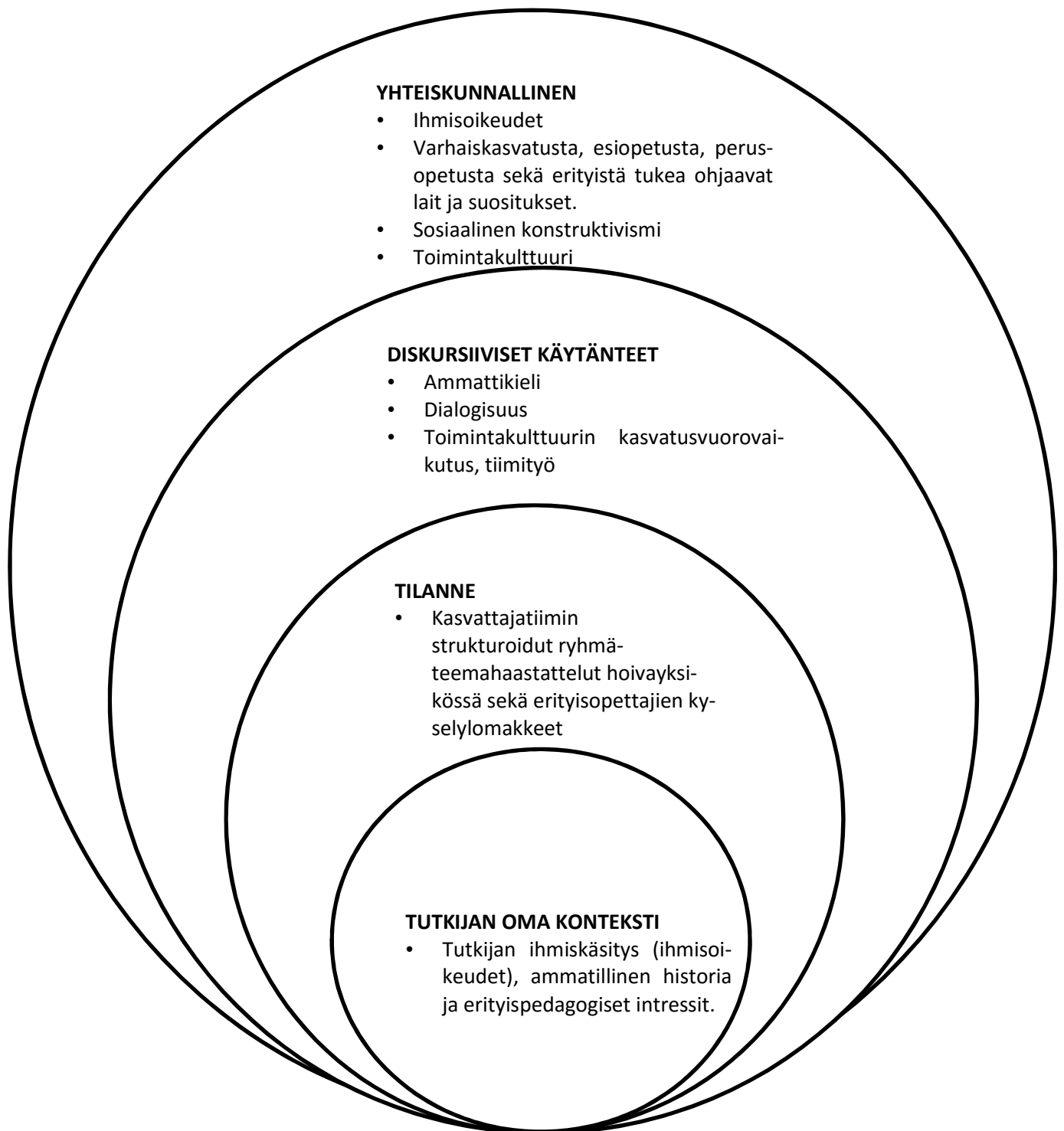
1. Mitä on erityisen tuen kasvatuskumppanuus?
2. Mitä kasvatuskumppanuus on erityisen tuen menetelmänä?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuksen konteksti

Diskurssintutkimuksen keskeinen käsite on konteksti, joka tarjoaa mahdollisuuden analysoida ja tulkita kielenkäyttöä. Merkitysten tutkiminen edellyttää, että kielenkäytön monikerroksinen ja laaja-alainen konteksti tutkitaan ja rajataan. Konteksti käsitteenä tarkoittaa kaikkia niitä eri tekijöitä, jotka vaikuttavat samanaikaisesti merkityksen muodostumiseen sekä mahdollistavat ja rajaavat merkityksen käyttämistä ja tulkitsemista. Tutkija voi analyysin eri vaiheissa tehdä erilaisia tulkintoja kielenkäytöstä kontekstin rajausta muuttamalla. Kielen käyttökontekstissa esiintyvät ja yhteiskunnan näkemykset ilmiöstä tulevat esiin kielenkäytössä yksittäisten kielenkäyttäjien sekä kielenkäyttötilanteen kautta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 18, 29–30.)

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa kontekstia voi kuvata ja rajata monella tapaa (Pynnönen 2013, 13). Määrittelen tutkimuksen kontekstia kuvion 3 kautta ja perustelen tutkimuksen rajauksia.



KUVIO 3 Tutkimuksen kontekstin tasot (Pynnösen 2013 kontekstikehien mallia soveltaen)

Kontekstit ja niiden tasot kuviossa 3. ovat *tutkijan oma konteksti*, *tilannekonteksti*, *diskursiiviset käytännöt* sekä *yhteiskunnallinen* (historiallinen, poliittinen, kulttuurinen) *konteksti*. Pietikäisen ja Mäntysen (2009, 31–37) mukaan konteksti on aina

tutkijan rajaama ja on tärkeää huomioida myös tämän rajauksen tekijän itsensä konteksti. Tutkijan rajauksia ovat valittu aineisto, teorit ja metodit. Nämä rajaukset ohjaavat näkemään ja käsitteellistämään tutkittavan ilmiön tietyllä tapaa. Myös tutkijan oma suhde aineistoon ja tutkittavaan ilmiöön vaikuttavat hänen mahdollisuuksiinsa ja rajoituksiinsa toimia. Tutkijan konteksti asettuu kehän keskelle, koska se vaikuttaa kaikkiin rajauksiin, valintoihin, ratkaisuihin ja niiden kautta syntyviin tulkintoihin. (Pynnönen 2013, 13)

Tutkijan konteksti tässä tutkimuksessa on yhdenmukainen Pynnösen (2013, 32) diskurssitutkimuksen lähestymistavan kanssa, koska ihmiskäsitys on perinteistä kriittistä diskurssitutkimusajattelua subjektivistisempi ja se perustuu myös vapaaehtoisuuteen. Yhteiskunnalliset ja historialliset rakenteet tai diskurssit eivät määrittele tekstiä tai sen tuottamista yksinomaan, vaan myös sen tuottajien ja kuluttajien valinnoilla ja tulkinnoilla on merkitystä. Tutkimus kohdentuu siihen, mitä ihminen voi kielellään ja kielenkäytöllään tehdä sekä millaisia seurauksia niistä syntyy.

Ihmisoikeudet sijoittuu kontekstin tasoissa (Pynnönen 2013, 12) tutkijan kontekstiin sekä kontekstin yhteiskunnalliselle kehälle. Erityispedagogiset intressit vaikuttavat tutkimuksessa siten, että tutkimusongelma on rajattu erityisen tuen kasvatuskumppanuuden tarkasteluun. Tutkimuksessa määritellään erityisen tuen kasvatuskumppanuuden käsitettä tapauksen (hoivayksikön työntekijät ja koulun erityisopettajat), hoivayksikön toimintaperiaatteiden ja lasten tarvitseman erityisen tuen kautta. Tutkijan ammatillinen historia varhaiserityisopetuksessa ohjaa ajattelua siihen, mitä kasvatuskumppanuus merkitsee erityisen tuen menetelmänä. Lähtökohtana toimii näkemys kasvatuskumppanuudesta lapsen erityisen tuen muotona. Tätä tukea rakennetaan vanhempien ja ammattikasvattajien välisessä kasvatusyhteistyössä. Vanhempien ja ammattilaisten kasvatuskumppanuuden jaettua asiantuntijuutta ja sen sisältöjä erityisessä tuessa tarkastellaan vuorovaikutuksen, osallisuuden, toimintakulttuurin ja kuntoutuksen näkökulmista.

Tilannekontekstina toimii välitön sosiaalinen tilanne, jonka osana kielenkäyttö on (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 31–32). Tässä tutkimuksessa struktu-

roitu ryhmäteemahaastattelu tilannekontekstina edustaa kielenkäytön mikrota-soa, johon osallistuvat kasvattajatiimin jäsenet hoivayksikössä. Tilanne on tutki-jan jäsentämä, mutta osallistujat ovat toisilleen tuttuja työkavereita ja haastatte-lu pidetään hoivayksikössä. Osallistujat toimivat haastattelussa oman työnsä ammatillisina kokemusasiantuntijoina. Tilannekontekstin diskursiivisessa toi-minnassa on mahdollista luonteva keskustelu haastateltavien kesken ja kysy-myksiin voi joustavasti palata haastattelun edetessä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 31–32). Tutkijan tilannerooli on haastattelijana toimiminen eli kysymysten esittäminen ja ajankäytöstä vastaaminen. Haastateltaville kerrotaan etukäteen yhteiset periaatteet. Haastattelijalla ei voi osallistua keskusteluun, jotta ei syntyisi haastateltavien manipulointia. Haastattelijalla vastaa tilanteesta siitä, että kaikilla osallistujilla on mahdollisuus saada äänensä kuuluviin. Tämä taataan esittämäl-lä kohdentuvia kysymyksiä ja puheenvuorojen jakamisella, jos joku haastatelta-va jää syrjään. Ryhmäteemahaastattelutilanteessa muodostuu osallistujille eri-laisia rooleja (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 31–32). Joku osallistuja on enem-män keskustelussa aloitteen tekijä, toinen kuuntelija, kolmas ääneen pohtija ja neljäs myötäilijä tai eroavien mielipiteiden esittäjä. Kieli rakentaa dialogisesti haastateltavien puheenvuoroissa yhteistä ymmärrystä tilanteesta.

Erityisopettajat vastaavat kyselylomakkeeseen ja palauttavat sen postitse tutkijalle. Tilannekonteksti on heillä toinen kuin ryhmäteemahaastatteluissa. Tutkija ei ole läsnä heidän vastatessaan ja suoraa vuorovaikutusta ei synny. Vain tutkimusesittely, lupapaperit sekä varsinainen kyselylomake kulkevat tut-kittavien ja tutkijan välillä. Erityisopettajat voivat itse valita, missä ja milloin he vastaavat kyselylomakkeeseen, kunhan vastaus annetaan pyydetyssä määräajan sisällä.

Diskursiivisten käytänteiden kontekstin taso asettuu yhteiskunnallisen makrotason ja tilannekontekstin väliin. Tämän kontekstin määrittelyn tason kautta kielellisestä toiminnasta tulee tunnistettavampaa ja tulkittavampaa. Dis-kursiiviset käytännöt määrittävät diskursiivisen toiminnan tavoiksi, jotka ke-hittyvät kulttuurisen ympäristön muokkaamina sekä muokkaavat kielellistä toimintaa. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 35.) Fairclough (1995, 28–29, 78–79) ja

Phillips et al. (2004, 636) ovat luokitelleet diskurssikäytänteitä tilannekohtaisiin, institutionaalisiin ja yhteiskunnallisiin (tietyt sosiaaliset tilanteet), institutionaalisiin viitekehyksiin ja laajempaan yhteiskunnalliseen yhteyteen.

Bleachin (2014, 190–191) mukaan varhaiskasvattajan tärkeitä piirteitä ovat hyvät vuorovaikutustaidot, jossa korostuvat kunnioitus, avoimuus, kyky kuunnella ja osoittaa luottamusta. Keskeiseksi muodostuu varhaiskasvattajan kyky kommunikoida sekä lasten, vanhempien että työtovereiden kanssa. Kasvatusvuorovaikutuksen käsittely tutkimuksessa keskittyy vanhempien ja ammattikasvattajien erityisen tuen kasvatuskumppanuuteen. Tutkimuksen näkökulma on ammattikasvattajien. Varhaiskasvattajan tiedot koostuvat koulutuksesta ja pedagogisesta tiedosta (Bleach 2014, 190–191). Lisäksi ammattikasvattajan yksilöhistoriallisilla kokemuksilla on merkitystä vanhempien ja ammattikasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa (Korhonen, Alasuutari & Karila 2006, 49). Ammattikasvattajan tiedot tulevat esiin koulutuksen ja työelämän käyttämissä ammattikielessä, joka on edellä kuvatun kasvatusvuorovaikutuksen rinnalla tutkimuksen keskeisiä diskursiivisia käytänteitä. Ammattikieleen kuuluvat tutkimuksen hoivayksikössä kasvatus- ja opetusalan, terveydenhoidon ja erityispedagogiikan käsitteet.

Varhaiskasvatuksen yhteisölliseen työkuulttuuriin kuuluu kasvattajien tiimityö ja sen diskursiiviset käytänteet. Tiimi on varhaiskasvatuksen kontekstissa ammattilaisten muodostama yhteisö, joka jakaa ja on sitoutunut yhteiseen perustehtävään, työtä ohjaavaan arvoperustaan, tavoitteisiin sekä vuorovaikutuskäytäntöihin. (Karila & Nummenmaa 2006, 34) Tutkimuksen hoivayksikön kasvattajatiimi on moniammatillinen. Tutkimushetkellä hoivayksikössä ryhmässä työskenteli kahdeksan työntekijää, joista yksi on lastentarhanopettaja, neljä lastenhoitajaa ja kolme avustajaa. Hoivayksikössä toimii lisäksi esimies, joka on koulutukseltaan lastentarhanopettaja. Ryhmän ammatillinen rakenne näyttöytyi siten, että ryhmäteemahaastattelussa hoivaan ja terveyteen liittyvät käsitteet korostuivat suhteessa pedagogiikkaan. Tiimityöskentely vaatii aina sen jäsenten välisiä säännöllisiä merkitysneuvotteluja sekä keskusteluja. Erilaiset ammatillisten keskustelujen käytännöt kuuluvat päiväkodin kulttuuriin. Työyhteisön tii-

mikeskusteluiden toteutumisessa arvostetaan säännöllisyyttä, selkeitä rakenteita ja käytäntöjä. Tiimipalaverien tarkoituksena on keskustella ja käsitellä kasvattajatiimin toiminnan kannalta merkityksellisiä asioita. (Nummenmaa & Karila 2011, 81–82, 86.) Näin ollen ryhmäteemahaastattelu menetelmänä ja sen sisällöt ovat hoivayksikön työntekijöille melko luonteva vuorovaikutustapah-tuma, vaikka tilanne on tutkimuksesta käsin katsottuna virallisempi.

Käsittelen erityisen tuen kasvatuskumppanuutta osallisuuden toimintakulttuurista käsin. Toimintakulttuurin rakentumisen, tavoitteiden ja vuorovai-kutuksen tarkastelu avaa kasvatuskumppanuuden sisältöjä. Kasvatuskumppa-nuudessa vanhempien osallisuutta, tasavertaisuutta ja sitoutuneisuutta kehittä-viä toimintakulttuurin menetelmiä ovat dialogisuus, neuvottelevuus, sopimuk-sellisuus ja suhteita luovan kommunikaation menetelmät (Kekkonen 2012, 47–57).

Kasvatuskumppanuuden vuorovaikutuksen keskiössä on dialogisuus (Kekkonen 2012, 54), jossa keskustelun osapuolet jakavat yhdessä sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä (Autio 2006, 197). Dialogia käydään vanhempien ja ammattikasvattajien välisissä keskusteluissa, kommunikaatiossa ja vuorovai-kuksessa (Kekkonen 2012, 58). Dialogisuus kuvaa myös ryhmäteemahaastatte-lun luonnetta, jossa jokainen osallistuja tuo oman näkemyksensä yhteiseen aja-tusten vaihtoon (Varto 2007, 63) saavuttaakseen yhteisen ymmärryksen. Dialogi on tilanteena vastavuoroinen ja kaikkia kunnioittava kohtaaminen. (Isaacs 2001, 23–97; Sarja 2000, 13–31).

Diskurssianalyysin kautta pyritään löytämään systemaattisia yhteyksiä tekstien, diskurssikäytäntöjen ja sosiokulttuuristen käytäntöjen välillä. (Fair-clough 1995, 28–29, 78–79; Phillips et al. 2004, 636.) Diskursiiviset käytänteet liittävät edellä kuvatuilla tavoilla kielellisen toiminnan laajempiin kulttuurisiin ja sosiaalisiin toimintatapoihin, joista tutkimuksessa esimerkkeinä varhaiskas-vatuksen toimintakulttuuri ja kasvatusvuorovaikutus. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 35.)

Yhteiskunnallinen (makrotaso) kontekstikehä on kehistä uloimpana. Sosi-aalinen konstruktivismi on valikoitunut tutkimuksen teoreettiseksi viitekeh-y-



seksi, koska vanhempien ja ammattikasvattajien välisellä kasvatusyhteistyöllä eli kasvatuskumppanuudella on kulttuurinen, historiallinen ja poliittinen tausta. Nämä edellä mainitut yhteiskunnalliset elementit näkyvät myös siinä, mitä kasvatuskumppanuus merkitsee ja miten kielen käyttö rakentaa (konstruoi) sen sisältöä. Tutkimus lukeutuu diskurssintutkimukseen, jolle on tyypillistä ymmärtää konteksti sosiokulttuurisena tai yhteiskunnallisena kontekstina. Tutkimus perustuu näkemykseen, jossa kontekstin kielenkäyttöä ympäröi yhteiskunnallinen (kulttuurisen, sosiaalisen ja historiallisen) tilanne ja käytänteet eli yhteiskunnallinen toimintaympäristö, jota tutkimuksen teoriassa käsitellään toimintakulttuurista käsin. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 35–36). Lisäksi yhteiskunnalliseen kontekstiin kuuluvat lait ja suositukset, jotka määrittävät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen ja erityisen tuen sisältöä sekä tässä tutkimuksessa erityisen tuen vanhempien ja ammattikasvattajien yhteistyötä, kasvatuskumppanuutta.

## **5.2 Tutkimukseen eteneminen ja osallistujat**

Tutkimuksen tekeminen alkoi hoivayksikköön tutustumisella helmikuun 2015 alussa. Tutustumispäivänä keskustelin työntekijöiden kanssa ja seurasin ryhmän toimintaa. Lähetin tutkimuksen tutkimuskohteen yhdyshenkilölle alustavat tutkimustehtävät sähköpostitse maaliskuun lopussa, tutkimussuunnitelma hyväksyttiin toukokuussa ja varsinainen tutkimuslupa myönnettiin kesäkuussa 2015.

Aineiston kerääminen tapahtui syyskuun aikana koulujen kesäloma-ajan vuoksi. Konsultoin etukäteen hoivayksikön vastaavaa henkilöä (tutkimuksen yhdyshenkilö) siinä, miten ryhmäteemahaastattelut (liite 3) voitaisiin toteuttaa tavalla, joka ei rasittaisi ryhmän toimintaa ja lapsia. Ryhmäteemahaastattelut päätettiin toteuttaa kahtena eri ajankohtana. Ne tehtiin lasten lepoaikana, jotta saimme osan työntekijöistä irrotettua ryhmän toiminnasta ja toisen osan hoitamaan työtään haastattelun aikana. Kuvaan tutkimusmenetelmät- luvussa tarkemmin tutkimukseen osallistujia tutkimustapauksen määrittelyssä. Seuraa-

vaan taulukkoon (Taulukko 1) on koottu tutkimuksen aineistoon ja osallistujiin liittyvät tiedot.

	Aineistonkeruumenetelmät	Osallistujat	Osallistujien lukumäärä (N)	Aineisto
Osaineisto 1	Ryhmäteemahaastattelu 1 hoivayksikössä (kolme teemaa, joista 18 kysymystä)	Lastentarhanopettaja, kaksi lastenhoitajaa, avustaja.	4	Litteraatio: 16 sivua (55311 merkkiä)
	Ryhmäteemahaastattelu 2 hoivayksikössä (kolme teemaa, joista 18 kysymystä)	Yksikön esimies / lastentarhanopettaja, kaksi lastenhoitajaa, avustaja.	4	Litteraatio: 11 sivua (36632 merkkiä)
Osaineisto 2	Kyselylomake kouluun (kolme teemaa, joista 18 avointa kysymystä)	Erytisopettajat	2	Erytisopettaja(1): vastaukset kysymyksiin 1-6, 10-12 Erytisopettaja(2): vastaukset kysymyksiin 1-18

TAULUKKO 1. Tutkimuksen aineisto ja osallistujat

Vain yksi hoivayksikön lasten kanssa toimiva työntekijä estyi osallistumasta ryhmäteemahaastatteluihin, koska hän ei ollut töissä kyseisenä ajankohtana. Hoivayksikön lasten erityisopetuksesta vastaavat koulun erityisopettajat (kaksi henkilöä) vastasivat kyselylomakkeisiin (liite 4) myös syyskuun aikana. Tutkimukseen osallistujat saivat ennakkoon mahdollisuuden tutustua kysymyksiin ja heille toimitettiin tutkimusesittely (liite 1) sekä tutkimuslupa (liite 2) etukäteen. Erytisopettajat palauttivat tutkimusluvut allekirjoitettuna täytetyn kyselylomakkeen kanssa postitse ja ryhmäteemahaastatteluihin osallistuneet allekirjoittivat tutkimusluvut paikan päällä ennen varsinaisen ryhmäteemahaastattelun aloittamista. (Tilastokeskus 2005)

Kuuntelin ryhmäteemahaastattelut kahteen kertaan ennen aineiston litteointia, joka tapahtui tarkasti sanasta sanaan. Yhdistin ryhmäteemahaastattelusta tehdyt valmiit litteraatiot siten, että teemojen kysymyksen alla oli molempien ryhmien vastaukset eriteltynä (ryhmä 1:a, b, c, d ja ryhmä 2: a, b, c, d). Erytisopettajien kyselylomakkeisiin perehtyminen tapahtui lukemalla niitä ryhmäteemahaastatteluiden rinnalla. Marraskuussa teoria täydentyi aineistosta käsin ja aineiston analyysi alkoi. Gradun palautus ajoittui kesään 2016.

### 5.3 Tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa kuvaan tutkimustyyppin ja aineistonkeruun menetelmät. Kvalitatiivinen tapaustutkimus toimii opinnäytetyön lähestymistapana. Tapaustutkimuksessa (case study research) tutkitaan yksittäistä tapausta, joka tässä tutkimuksessa tarkoittaa hoivayksikön työntekijöitä sekä koulun erityisopettajia, jotka työskentelevät hoivayksikössä vaativaa erityistä tukea saavien lasten ja heidän vanhempiansa kanssa. Näin tutkimuksen tapaus edustaa erityistä tukea ja siihen liittyvää kasvatuskumppanuutta varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Tutkimuksen tapauksessa tarkastellaan ammattikasvattajien näkökulmasta erityisen tuen kasvatuskumppanuutta ja erityisen tuen kasvatuskumppanuutta menetelmänä. Kekkonen (2012,183) kuvaa kasvatuskumppanuutta vanhemman ja varhaiskasvattajan yhteistyöprosessina. Tapaustutkimuksessa kohteen tarkastelussa kiinnitetäänkin usein huomiota prosesseihin. (Hirsjärvi ym. 2014, 135)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkimuskohteen ominaispiirteiden systemaattinen, tarkka ja totuudenmukainen selittäminen ja kuvailu, jolla pyritään lisäämään tietoa erityisen tuen kasvatuskumppanuudesta. (Yin 1994, 5-13; Anttila 1996, 250; Hirsjärvi ym. 2014, 134–135, 164, 166) Tutkimuksessa on käytetty tapaustutkimukselle ominaisia tapoja eli siinä on yhdistetty erilaisilla menetelmillä hankittua tietoa sekä hyödynnetty erilaisia analyysitapoja. (Teddlie & Tashakkori 2009, 25.) Tapausta on tutkittu sen luonnollisessa ympäristössä ja tavoitteena on ollut muodostaa tutkittavasta tapauksesta kokonaisuus, jota pidetään tapaustutkimuksen olennaisena piirteenä. (Ylin 1994, 1-3; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001.). Tutkimuksen menetelmä- triangulaatio perustui lisäksi siihen, että näin toimimalla saatiin kattavampi aineisto. (Eskola & Suoranta 1998, 69–70.)

Kasvatuskumppanuuteen liittyvissä aiemmissa suomalaisissa tutkimuksissa (kts. Alasuutari 2004, 2010; Kekkonen 2012) on käytetty diskurssianalyysiä, joka sopii ihmisten välisen vuorovaikutuksen tutkimuksen. Hirsjärvi ym. (2014, 164) kuvaavat kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä, joihin kuu-

luu induktiivisen analyysin käyttäminen. Tämä on tarkoittanut pyrkimystä nostaa aineistosta ammattikasvattajien puheesta esiin odottamattomia seikkoja, joita en ole tutkijana etukäteen päättänyt. Analyysin lähtökohtana toimii tästä syystä aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu.

Kasvatustieteellinen tutkimus suosii (ryhmä)teemahaastattelua, koska se vastaa hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtiin. Aineistonkeruu tutkimuksessa tapahtui työntekijöiden strukturoidulla ryhmäteemahaastattelulla (liite 1) ja erityisopettajat vastasivat kyselylomakkeeseen (liite 2). Haastattelun aihepiirit eli tema-alueet annettiin teemahaastattelulle tyypilliseen tapaan etukäteen haastateltaville. (Hirsjärvi ym. 2014, 208).

Ryhmäteemahaastattelu on tiedonkeruutapa, jossa on useita haastateltavia yhtä aikaa paikalla ja tavoitteena on saada aikaan yhteinen tilanne useiden henkilöiden kesken. (Hirsjärvi ym. 2014, 210.). Tapaustutkimuksen ryhmäteemahaastattelun käytössä tutkijan kokemuksesta on hyötyä ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen hallintaan (Eriksson & Koistinen 2014, 30.). Ammatillisen historian tuoma kokemus auttoi minua ryhmän haastatteluissa. Ryhmäteemahaastattelun hyötynä pidetään sitä, että haastateltavien vastaukset ja kommentit edistävät keskustelua kyseessä olevasta temasta. Tämä ryhmän mukanaan tuoma ominaispiirre pakottaa osallistujat tarkentamaan ja kommentoimaan omia puheenvuorojaan. Ryhmäteemahaastattelussa osallistujat keskustelivat siitä, miten he ymmärtävät käsiteltäviä asioita, kokemuksistaan ja suhtautumisestaan käsiteltäviin asioihin. (Tilastokeskus 2005)

Ryhmäteemahaastattelut nauhoitetaan ja tiedon kerääminen edellyttää usein koko haastattelun videoimista sekä litteroimista. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 138.) Molemmat haastattelut toteutettiin edellä kuvatulla tavalla, koska ryhmätilanteissa haastateltavat voivat puhua toistensa päälle, jolloin puheesta on vaikeampi saada selvää. Useamman talletustavan käyttö takaa tarkemman litteroinnin lisäksi sen, että tekniset ongelmat eivät estä tutkimuksen etenemistä. Ryhmäteemahaastattelun aineiston käsittely on työlästä ja aikaa vievää sekä se vaatii tekstiaineiston analyysitaitoja. (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2016)

Ryhmäteemahaastattelua edelsi tutkimustehtävien pohdiskelu, jotta haastattelutilanteessa esiin nostettavat teemat ovat tarkoituksenmukaisia. Strukturoidussa ryhmäteemahaastattelussa pidetään teemojen käsittelyjärjestyksestä kiinni ja käydään kaikki kysymykset järjestyksessä. Myös tutkimustehtävien monipuolinen käsittely vaatii sen, että asiat käsitellään etukäteen määrättyssä järjestyksessä. Ryhmäteemahaastattelun eri vaiheissa vastattiin täydentäen samoihin teemoihin ja näkökulmat vaihtelivat. Tutkimustilanteissa pidettiin kuitenkin tärkeänä keskustelun luontevaa kulkua ja haastateltaville annettiin mahdollisuuksia kertoa myös asioista, jotka saattoivat tulla käsittelyyn vasta haastattelun edetessä. Ryhmäteemahaastattelu on menetelmänä tavoitteellinen ja tarkoituksenmukainen, sen hyötynä pidetään sitä, että kerättävä aineisto rakentuu aidosti haastateltavien henkilöiden kokemuksista käsin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35, 43, 48–53).

Ryhmäteemahaastatteluista syntyvä aineisto on puheesta kirjattua tekstiä. Haastattelujen määrä oli pieni ja siksi ryhmäteemahaastattelussa haastateltavien valintaan kiinnitettiin etukäteen erityistä huomiota. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 62–63.) Erityisopettajien kyselylomake välitettiin valmiin vastauskuoren ja postimerkin kanssa erityisopettajille hoivayksikön kautta. Kyselyyn saadaan yleensä hyvä vastausprosentti, koska se kohdennetaan ryhmälle, jolle aihe on tärkeä (Hirsjärvi ym.2014, 196) Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa ja molemmat erityisopettajat vastasivat kyselyyn. Erityisopettajien kyselylomakkeessa käytettiin samoja teemoja kuin ryhmäteemahaastatteluissa, jotta saatiin kaikilta ammatillisen erityisen tuen kasvatuskumppanuuden osapuolilta vastaukset samoihin teemoihin. Kyselylomakkeen avoimien kysymysten kautta pyrittiin saamaan mahdollisimman todellisia ja rehellisiä vastauksia, jotta käsitykset sekä kokemukset kasvatuskumppanuudesta tulevat esiin. (Hirsjärvi ym. 2014, 201)

## 5.4 Aineiston analyysi

Määrittelin tutkimuksen kontekstin tasot ennen analyysin aloittamista, jotta sain tehtyä tarvittavat rajaukset. Diskurssianalyysia koskevaa tutkimusta ja kirjallisuutta on paljon. Tästä syystä aineiston analyysitavan valinta on haastavaa. Valitsin mallin, jonka avulla voidaan analysoida systemaattisesti tekstien edustamaa diskurssia. Aineiston analyysissä käytin Pynnösen (2013, 25–33) kolmevaiheista mallia, jota avaan seuraavassa kuviossa.



KUVIO 4. Diskurssianalyysin vaiheet (Pynnösen 2013, 32)

Pynnösen on kuvannut (Kuvio 4) diskurssianalyysiä kolmivaiheisena prosessina, jossa siirrytään analyysin edetessä tasolta toiselle. Tekstuaalinen-, tulkitseva- ja kriittinen vaihe muodostavat Pynnösen (2013) kuvaaman diskurssianalyysin vaiheet, jossa edeltävä vaihe antaa perusteet ja ainekset seuraavaan vaiheeseen. Analyysin kolmevaiheisuus ei ole normatiivinen ja jokaisen diskurssianalyttisen tutkimuksen tekijän tulee määritellä, miten tutkimus tehdään (Pynnönen 2013, 33.). Diskurssianalyysissä oli alusta alkaen koko tutkimuksen raaka-aineisto mukana.

Diskurssianalyysi alkaa tekstuaalisen analyysin tasosta, jossa työtä johdattelee analyyttinen ja neutraali tutkimusote sekä kysymys, mitä ilmiöstä sanotaan ja miten. Tässä tekstuaalisen analyysin vaiheessa päädyin tekemään sisällönanalyysiä, jossa teemoittelin tekstiä tutkimustehtävistä käsin. Analyysin joh-

topäätöksinä muodostuneet teemat lisäävät analyysiin hieman tulkinnallisuutta, jota tavoitellaan analyysin seuraavassa vaiheessa, jotta voidaan tarkastella merkityksiä. Tekstuaalisen analyysin tuloksena syntyi tekstin perusrakenteemoineen, diskurssin tunnistaminen ja sitä kautta diskurssin tunnusmerkistön kuvaaminen. (Pynnönen 2013, 32–33) Näitä diskurssien tunnusmerkistöjä eli piirteitä ja sisältöjä olen esittänyt tulosluvun kuvioissa.

Tulkitsevan analyysin vaiheessa korostuu tekstin ja diskurssin ymmärtäminen sekä merkitykset laajemmin. Ajattelua ohjaa tulkitseva tutkimusote. Kysymykset miten ja millaisena erityisen tuen kasvatuskumppanuutta kuvataan sekä millaisia merkityksiä tätä kautta muodostuu, olivat keskeisiä analyysissä. Kriittisen analyysin vaihe jäi kapeammalle tarkastelulle aineistossani, koska tulkitsevan analyysin kautta löydetty ja kuvatut representaatiot eivät synnyttäneet tarvetta kriittisempään tarkasteluun, jossa representaatiot kyseenalaistetaan ja ne asetetaan erilaisten vallan ja vaikuttamisen viitekehyksiin. (Pynnönen 2013, 32–33)

Tutkimuskysymyksiin ja –intressiin (tietoisuuden lisääminen erityisen tuen kasvatuskumppanuudesta sosiaalisesti rakentuneena ilmiönä) peilaten representaatiot eivät olleet aineistossani niin dominoivia, että ikään kuin olisivat tehneet toisenlaiset tulkinnat ja vaihtoehdot mahdottomiksi. Aineiston dialogisessa tuli erilaisia vaihtoehtoisia tapoja esiin, vaikka haastateltavat pyrkivät yhteiseen ymmärrykseen. Ryhmäteemahaastattelun teemojen sisällöt eivät näyttäneet muodostuvan haastateltaville itsestään selviksi. Tämä näkyi siinä, miten haastateltavat palasivat haastattelun edetessä tarkentamaan sanomaansa tai pyysivät toistamaan kysymyksiä. Kriittisen analyysin vaiheessa tutkijan ote on kriittisempi ja tutkimuksen tavoitteena on diskurssin muuttaminen tai laajemmin sosiaalinen muutos. (Pynnönen 2013, 33) Kriittisyys tulee tutkimuksessani esiin siinä, miten käsittelen teoriaosuudessa yhteiskunnallisia, historiallisia ja poliittisia konteksteja, jotka ovat rakentaneet kasvatuskumppanuuden diskurssija ja sitä kautta tuon esiin tietoisuutta ilmiön sosiokonstruktivistisesta taustasta.

## 5.5 Luotettavuus

Käsittelen tutkimuksen luotettavuutta laadullisen tapaustutkimuksen, diskursianalyysin ja tutkimuksen kontekstin sekä aineistonkeruumenetelmien kautta, koska jokainen tutkimustyyppi edustaa sille ominaisia luotettavuuskriteereitä. (Tuomi & Sarajärvi 2013) Laadullisen tapaustutkimuksen analyysissä aineiston keruu, analyysi ja raportointi kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa. Tapaustutkimuksen tulosten merkitystä ja oikeudellisuutta on tässä tutkimuksessa vahvistettu esittämällä perusteellinen kuvaus aineistosta ja sen analyysistä sekä tutkimuksen eri vaiheissa tehdyistä ratkaisuksista. (Metsämuuronen 2006, 90–91). Tutkimuksen *uskottavuuden* periaatteena on ollut pitäytyä aineiston tulkinnassa tiukasti aineistossa, jolloin on tulkittu ja analysoitu vain aineistossa esiintyviä asioita. Aineistoesimerkkien kautta on luotu perusteet tulkinnalle.

Metsämuuronen (2006, 90–91) mukaan tapaustutkimuksen pohjalta ei voida tehdä yleistyksiä, vaikka tapauksen huolellinen tutkiminen voi tuottaa yksittäistapauksen ylittävää tietoa. Tämän tutkimuksen tapaus on ainutlaatuinen ja vastaavanlaista vaativan erityisen tuen yksikköä ei ole muualla Suomessa. Ammattikasvattajat voivat kuitenkin hyödyntää tutkimuksen tuottamaa tietoa vaativaa erityistä tukea tarvitsevien lasten tukemisessa ja kasvatuskumppanuudessa heidän perheiden kanssa. Tutkimustietoa on mahdollista hyödyntää vaativan erityisen tuen palveluiden kehittämisessä niin kasvatus kuin opetus-työssäkin.

Tämän tutkimuksen perusteella yksittäistapauksen ylittävää tietoa ovat määritelmät vaativan erityisen tuen kasvatuskumppanuudesta ja kasvatuskumppanuudesta erityisen tuen menetelmänä. Tässä tapaustutkimuksessa *siirrettävyys* liittyykin tutkimuksen tuottamiin teoreettisiin käsitteisiin. *Analyyttinen yleistäminen* (analytic generalisation) on merkinnyt tutkimuksen teoriassa perehtymistä kasvatuskumppanuuteen eri näkökulmista, jonka jälkeen tapaustutkimuksen kautta syntyivät teoreettiset käsitteet ja mallit, joita voidaan käyttää Yinin (2002) mukaan muiden tapausten selvittämisessä samassa tai samantyyppisessä kontekstissa. Tapaustutkimuksen tapaus on kuitenkin tärkeä ymmärtää



itsessään. Tutkimuksen pohdinnassa suhteutetaan kasvatuskumppanuutta keskeisiin tutkimuksiin ja niiden teoriaan sekä käsitejärjestelmiin, jotta erityisen tuen kasvatuskumppanuudesta saadaan tapausta kokonaisvaltaisempi käsitys. (Eisenhardt 1989; Yin 2002).

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa kontekstin kuvaus ja rajaaminen on mahdollista toteuttaa eri tavoin. Tutkimuksen kontekstin tasot on tässä tutkimuksessa kuvattu ja aukaistu Pynnösen (2013, 13) kontekstikehien mallia soveltaen. Tämän tutkimuksen tulosten *vahvistettavuus* rakentuu tarkoista kuvauksista ja perusteluista tutkimuksen rajauksista sekä tutkijan omasta kontekstista ja asemoitumisesta suhteessa tutkittavaan ilmiöön. (Pynnönen 2013, 13) Tutkijan luotettavuutta on pyritty vahvistamaan tuomalla tutkijan kontekstikuvauksessa esille kaikki sellainen henkilökohtainen ja ammatillinen tieto, joka voi vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin tai tulkintaan. Pattonin (1990, 482) mukaan tulosten vahvistettavuutta lisää tutkijan objektiivisuuden rinnalla luotettavuus, uskottavuus, rehellisyys ja tasapaino. Tutkimus on dokumentoitu kokonaisuudessaan siten, että ulkopuolinen taho voi seurata tutkimuksen kulkua sekä arvioida sen luotettavuutta (Tynjälä 1991, 392.) Tulosten raportoinnissa on tavoiteltu tasapainoa (Patton 1990, 482) käsittelemällä molempia tutkimustehtäviä määrällisesti saman verran.

Huolellinen tutkimustyö ja aineistoon ajan kanssa perehtyminen sekä pidennetty aikataulu ovat lisänneet tulosten *vastaavuutta*. Tilannekontekstissa eli ryhmätemahaastattelussa tutkimuksen luotettavuutta lisättiin siten, että haastateltavien ymmärrystä varmistettiin toistamalla kysymyksiä ja kysymällä toisin samat kysymykset ei äidinkielenään suomea puhuvan kohdalla. Tutkijana vastaavuutta on vahvistettu aineistosta tekemäni rekonstruktiolla (kuviot), jotka vastaavat mahdollisimman paljon alkuperäisiä konstruktioita eli haastateltavien vastauksia. (Tynjälä 1991, 391–392) Aineiston analyysissä on kuitenkin aina kyse tutkijan tulkinnasta, johon sisältyy virheen mahdollisuus (Tuomi & Sarajärvi 2013, 135–136). Tutkimuksen kontekstikuvauksessa tutkittavien diskurssiivisten käytänteiden kuvaaminen (kuvio 3) ja oma ammatillinen historia varhaiskasvatuksessa ja erityisopetuksen työssä, auttoivat saavuttamaan vastaa-

vuotta. Tutkimushetken (tilannekonteksti) tuottamaan tieto saattaa myös jäädä vajaaksi eri syistä kuten tutkittavien itsestään selvänä pitämät käsitykset. Tässä vastaavuutta lisättiin pyytämällä esimerkkejä.

Tutkittavien vastauksiin vaikuttavat luonnollisesti heidän työtään ohjaava yhteiskunnallinen konteksti, johon kuuluvat lait ja suositukset kuten kasvatuskumppanuus laatusuosituksena. Tutkimukseen osallistuminen oli erinomainen ja aineistosta tuli hoivayksikön ammatillista kasvattajatiimiä hyvin edustava, koska vain yksi ammattikasvattaja estyi osallistumasta. Osallistuminen on usein aktiivista, kun tutkittavat kokevat aiheen tärkeäksi (Hirsjärvi ym. 2014, 196).

Ryhmähaastatteluissa ja kyselylomakkeissa vastaukset olivat monipuolisia, rehellisiltä vaikuttavia ja paikoin suorasukaisia. Tämä vaikutelma syntyi siitä, miten vastauksissa annettiin erilaisia esimerkkejä, joissa arvioitiin monipuolisesti tutkittavien yksilö-, tiimi- ja yhteisötason toimintaa. Tutkittavilta vaatii paljon rohkeutta olla eri mieltä vallitsevan yhteiskunnallisen kontekstin kanssa ja vastauksissa saattaakin olla jonkun verran varovaisuutta. Toisaalta kukaan tutkittavista ei kyseenalaistanut kasvatuskumppanuuden tärkeyttä tai osoittanut vanhempia kohtaan epäkunnioitusta. Ehkä tämä osoittaakin kasvatuskumppanuuden instituutionaalista asemaa.

Tutkimuksen triangulaatio koostuu kahdesta erilaisesta aineistonkeruumenetelmästä ja aineistosta (strukturoidut ryhmätemahaastattelut ja kyselylomakkeet). Näin menettelemällä on pyritty saamaan kattavampi kuva tutkimuskohteesta. Erityisopettajien kyselylomakkeet toivat aineistoon täydentävää moniammatillista ja erityisopetuksen näkökulmaa. Toisaalta tilannekontekstia arvioitaessa on huomioitava se, että erityisopettajat vastasivat kyselylomakkeeseen ja heillä ei ollut samanlaista tilaisuutta kysyä tai täydentää vastauksiaan kuin ryhmätemahaastatteluun osallistuvilla. Mutta tutkimuksen luotettavuutta lisää se, ettei erityisopettajien vastauksiin päässeet vaikuttamaan ryhmän tuomat ilmiöt tai ryhmätemahaastattelu tutkimustilanteena, joka voi synnyttää erilaisia vuorovaikutuksen haasteita, jotka saattavat vaikeuttaa tiedon kasautumista. (Tilastokeskus 2005) Näin ei kuitenkaan tapahtunut kummassakaan ryhmätemahaastattelussa. Haastattelutilanteessa oli huomioitava ryhmärooli-

en lisäksi myös haastattelijan rooli tilanteen jäsentäjänä ja kontrolloijana, jotta keskustelu pysyi käsiteltävässä teemassa sekä jokaisen haastateltavan kuulluksi tuleminen toteutui.

Tutkimustilanteen luotettavuutta vahvistettiin etukäteen tutkittaville annetulla tutkimusesittelyllä (liite 1) sekä ennen haastattelua käydyllä keskustelulla, jossa aiheena olivat: 1. Haastattelijan rooli ryhmäteemahaastattelussa. Tässä käsitelimme tutkijan neutraalia asennoitumista, jotta ei synny manipulointia. 2. Jokaisen ryhmän jäsenen käsityksien ja mielipiteiden kuuleminen. Tämän tutkimustilanteen tavoitteen koin paikoin haasteelliseksi, koska ryhmässä on luontaisesti erilaisia rooleja ja toiset tuovat innokkaammin ajatuksiaan esiin keskustelussa. Ennen haastatteluiden aloittamista kerroin yhteisesti, että on tärkeää kuulla kaikkien ajatuksia käsiteltävistä teemoista ja haastatteluiden aikana pyrin huomioimaan kaikki osallistujat sekä antamaan heille riittävästi aikaa jokaisen kysymyksen kohdalla. Varmistin hiljaisempien haastateltavien osallisuutta kysymällä ryhmäläisiltä teemojen käsittelyn lopuksi, haluaako joku vielä lisätä jotakin ja onko asiasta vielä jotakin kerrottavaa. 3. Haastattelun toteuttamisen käytännöt – keskustelu sisälsi aikataulun ja sen, että kaikki voivat esittää tarkentavia kysymyksiä sekä palata aikaisempiin teemoihin, mikäli haluaa vielä täydentää kertomaansa. Haastatteluiden rakenne pysyi hallinnassani. Tässä avuksi oli strukturoidun teemahaastatteluun valmis kysymysrunko, jonka teemat oli annettu myös etukäteen haastateltaville tutustuttavaksi. (Hirsjärvi ym. 2014, 208) Kerroin haastateltaville etukäteen, että saatan kysyä kysymyksiä, joihin he ovat jo aiemmissa vaiheissa vastanneet, mutta metodille tyypillisesti ne käsitellään järjestyksessä joka tapauksessa. Perusteluna toimi lisäksi se, että vastaukset voivat täydentyä antaen lisää tietoa aiheesta. Näin toimimalla haastatellut antoivat erilaisia näkökulmia teemoihin ja niistä saatiin mahdollisimman paljon tietoa. Myös haastatteluryhmien kokoonpanot olivat riittävässä määrin samanlaisia ja näin ollen vertailukelpoisia rakenteensa puolesta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.)

## 5.7 Eettiset ratkaisut

Tutkimukseni kohdistuu ihmisiin, joten tutkimuksen tekeminen on edellyttänyt minulta tutkijana hyvän tutkimuskäytännön noudattamista. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tärkeimpänä ohjenuorana on koko tutkimuksen ajan ollut tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. (Pelkonen & Louhiala 2002, 129.) Tutkimukseen liittyvät mahdolliset eettiset ongelmakohdat olivat hyvällä etukäteissuunnittelulla etukäteen ratkaistavissa kuten tutustumiskäynti hoivayksikköön ja sen toimintaan sekä huolellinen tutkimuslupamenettely. Etukäteissuunnittelussa ja muissa käytännön järjestelyissä apuna toimi hoivayksikön yhdyshenkilö. Koin luonnollisesti moraalista vastuuta tutkimuksen eettisten kysymysten käytännön ratkaisemisesta ja pohdin koko tutkimusprosessin ajan tekemiäni ratkaisuja, jottei tutkimukseni aiheuttaisi ikäviä seurauksia tutkittaville. (Mäkelä 1987, 195.)

Tutkimuksen tekemisen hienovaraisuus korostuu Kuulan (2006, 135–141) mukaan erityisesti silloin, kun tutkittavana on jokin tavallista arkaluontoisempi tutkimuskohde. Tutkimusaiheeni on arka, koska tutkimuskohteessa ammattikasvattajat käsittelevät kasvatuskumppanuudessa vanhempien kanssa vaikeita aiheita kuten lapsen vammaisuutta, saattohoitoa ja kuolemaa (Laakso 2000). Jouduinkin tutkijana miettimään tutkimuksen toteutusta ja tutkimuseettisiä kysymyksiä kuten tutkittavien anonymiteettiä tavanomaista tarkemmin, koska tutkittavat työskentelevät erityisryhmän eli vammaisten lasten ja heidän vanhempiansa kanssa (Andersson 1998; Ruoppila 1999; Kirmanen 1999; 2000).

Tutkimuksen toteuttamisessa käytettiin yhdyshenkilöä, koska tutkimuksen eettinen vaatimus oli korkea aiheen liittyessä vahvasti tunteisiin ja ihmisten henkilökohtaisiin asioihin. Yhdyshenkilön käyttö oli tärkeää, koska käytäntö mahdollisti sen, ettei minun tarvinnut perehtyä eikä pitää hallussani henkilö- tai yhteystietoja, vaan hän toimi pyynnöstäni viestin välittäjänä ja koordinaattorina. Näin tutkittavien ja asianomaisten tietoturva ja anonyymius turvattiin. Aineiston käsittelyssä eettisyys koskee pääasiassa anonymisointia, jotta tutkittavia, hoivayksikköä tai asiakkaita ei voida tunnistaa. Aineistosta poistettiin

kaikki tunnistetiedot ja aineisto tuhotaan heti tutkimuksen valmistumisen jälkeen. (Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto 2016) Tutkimuksen liitteistä on myös poistettu jälkikäteen tunnistetietoja siten, että tutkittavat tai tutkimusprosessin kuvaus ei paljasta henkilöitä eikä hoivayksikköä.

Tutkimuslupamenettelyssä on huomioitu eettiset kysymykset siten, että lupahakemus tehtiin asianmukaisesti ja huolella. Tutkimuslupa anottiin tutkimuskohteen kaupungilta ensin, sitten kaikilta tutkittavilta pyydettiin kirjalliset tutkimusluvat. Tutkittaville selvitettiin tutkimuksen sisältö suullisesti ja kirjallisesti etukäteen ja itse tutkimustilanteessa, tutkimukseen osallistuville selvitettiin tutkimuksen tarkoitus sekä tutkittavien oikeudet. Jokaisella osallistujalla oli oikeus keskeyttää halutessaan osallistumisensa. (Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto) Tutkimuslupaa ei ole laitettu tämän tutkimuksen liitteeksi, koska siitä voisi tunnistaa tutkimuskohteen.

Luotettavuuden varmistamiseen ja arviointiin liittyy myös tässä tutkimuksessa eettisiä ratkaisuja. Aineiston keruussa oli hyvä käyttää riittävästi aikaa tutkittaviin tutustumiseen, vaikka menettelyssä oli kuitenkin vaarana liiallinen samaistuminen tutkittaviin. (Hirsjärvi ym. 2014, 217) Reflektiivisellä otteella tästä vältyttiin eettisesti kestäväällä tavalla. Tässä menetelminä ovat toimineet omien tunteiden ja reaktioiden kirjaaminen sekä pohtiminen. Myös tutkimustilanteessa vuorovaikutussuhteen reflektointi (ymmärtävätkö tutkittavat käsitteet samalla tavalla) auttoi pysymään objektiivisena ja omat ajatukset eivät päässeet vaikuttamaan tutkimuksen etenemiseen. (Tynjälä 1991, 393)

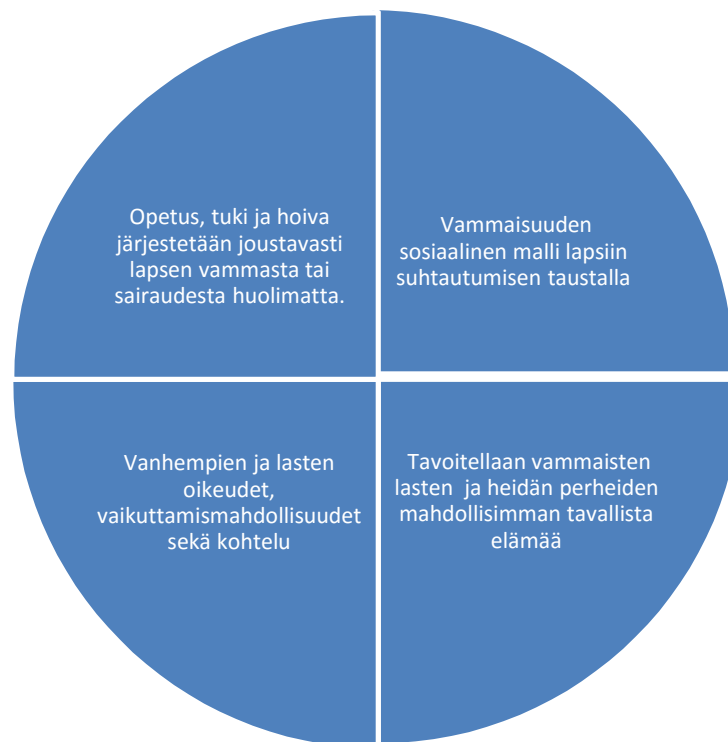
## 6 ERITYISEN TUEN KASVATUSKUMPPANUUDEN DISKURSSIT JA ERITYISEN TUEN KASVATUSKUMPPANUUDEN MENETELMÄ DISKURSSIT

Tulosluku rakentuu diskurssien sisällön kuvallisen havainnollistamisen ja aineistoesimerkkien kautta. Tulosluvussa vastataan molempiin tutkimuskysymyksiin rinnakkain, koska erityisen tuen kasvatuskumppanuus tukena ja menetelmänä liittyvät niin tiiviisti toisiinsa. Kasvatuskumppanuutta erityisenä tukena kuvaamalla avautuu samalla erityisen tuen kasvatuskumppanuuden menetelmällinen puoli. Tulosten esittelyssä pyritään huomioimaan molemmat tutkimuskysymykset osoittamalla ja erittelemällä tuloksia niiden sisällön mukaan. Tämän tulosten esittämistavan perustan diskurssianalyysissä usein esiintyvään diskurssien päällekkäisyyteen ja monikerroksisuuteen, jota esiintyy tässäkin tutkimuksessa. Kasvatuskumppanuuden diskurssit ovat merkitykseltään erilaisia aina riippuen kontekstista ja subjektin positiosta niissä. Haastateltavien ajattelussa vaikuttavat diskurssit eivät vaihdu itsestään toisikseen, vaan aineistossa vanha diskurssi jää usein vaikuttamaan uuteen ja uusi taas vanhaan diskurssiin (Davies 1993, 11). Tästä esimerkkinä toimivat aineiston aika- ja tila-diskurssien esiintyminen päällekkäin muiden aineiston diskurssien kanssa.

Erityisen tuen kasvatuskumppanuutta ja erityisen tuen kasvatuskumppanuutta menetelmänä määrittävät hoivayksikön ammattikasvattajien puheessa seuraavat diskurssit: 1. Integraatio-diskurssi, 2. Aika-diskurssi, 3. Tila-diskurssi, 4. Osallisuus-diskurssi, 5. Hoiva-diskurssi, 6. Opetus-diskurssi ja 7. Vanhempien voimaantumisen-diskurssi. Erityisen tuen kasvatuskumppanuus menetelmänä rakentaa tutkimuksen perusteella lapsen hyvää hoivaa ja tukea kasvattajien intensiivisellä kasvatusyhteistyöllä, jossa dialogisuus ja kasvatus-

sensitiivisyys ovat avainasemassa. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin tutkimuksen tuloksia.

Erityisen tuen kasvatuskumppanuuden **integraatio-diskurssi** jakautuu *normalisaatio- puheeseen ja integraatio- puheeseen*. Kuviossa 5. havainnollistan normalisaatio- puheen sisältöä.



KUVIO 5. Integraatio-diskurssin normalisaatio-puheen sisällöt

Normalisaation tavoitteena on ollut mahdollistaa vammaisille ihmisille mahdollisimman tavallinen elämä (Moberg & Savolainen 2009, 78; Nirje 2003, 92; Vehmas 2005, 106.). Tämä tavallinen elämä muodostuu ympäröivän yhteiskunnan odotuksista ja normeista, joita on aukaistu tutkimuksen teoriaosuudessa yhteiskunnallisen kontekstin kuvaamisessa. Ammattikasvattajien normalisaatio-puhe sisältää lasten ja vanhempien oikeuksia kuvaavia merkityksiä. Erityisen tuen lapsilla ja heidän vanhemmillaan on näin ollen oikeus kasvatuskumppanuuteen, samoin oikeudet ja osallisuus yhteiskunnan palveluihin kuten lasten oikeus opetukseen täytyy taata ja vammaisuus ei saa olla este normaalille

elämälle, eikä ristiriidassa ihmisoikeuksien toteutumiselle. Tämä tulee esiin normalisaatio- ja integraatio-puheissa siinä, että lapsen sairaus tai vammaisuus ei estä tuen toteuttamista.

Huomio kiinnittyy aineiston normalisaatio-puheessa käytettävään ”me” eli persoonapronominin monikkomuotoon ja ”meidän” lapsiin. Pronomini ”me”, viittaa joukkoon, johon puhuja kuuluu. Me-sanan genetiivimuodolla ”meidän”, korostetaan aineistossa hoivayksikön lasten, vanhempien ja ammattikasvattajien yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta sekä sidettä. Näillä ilmaisuilla ammattikasvattajat osoittavat puheessaan edellä mainittuja lasten ja vanhempien oikeuksia sekä yhteiskunnan velvollisuuksia taata lapsille hoitoa ja opetusta. Seuraavassa aineistoesimerkissä kuvataan, miten joustavasti lasta voidaan sairaanakin hoitaa hoivayksikössä tai vastaavasti ammattikasvattaja voi mennä lapsen kotiin hoitamaan lasta, jos hänen olotilansa tai terveys sitä vaatii.

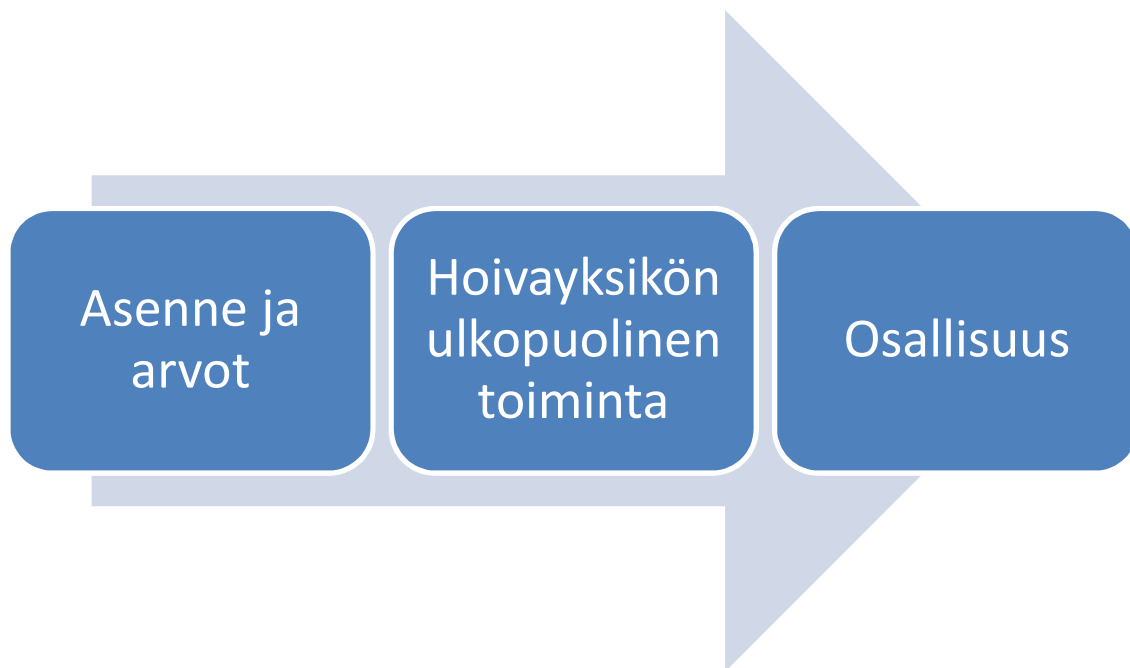
A: Sillainhan meillä, kun meidän pääosin lapset sairastaa keskivertoa useammin kuin niin sanotusti terveet lapset, niin me ollaan sitten luvattu se hoito silloinkin, kun laps on kipeenä –niin joko men, joko sitte laps tulee meille tänne hoivayksikköön tai jos on sen verran kipee ettei pysty, niin meiltä lähetään sit kotiin tulee hoitaja mahdollisuuksien mukaan, että vanhemmat pääsee käymään töissä, koska niitä poissaoloja sitten sen lapsen takia olis varmasti aika lailla paljon ja välttämättä sitä ei sitte aina sieltä vanhempien työpaikalta (ABCD: yleistä päällekkäistä puheen soriinaa) C: oli paljon kyllä kotihoidossa meillä silloin, nyt on aika rauhalline, mutta silloin oli ihan kyllä, viime keväällä oli kymmenen kotihoidossa, joka vuosi on ihan aika haastava. Meni tuohon ja heti, kun vanhemmat tartti apua ja sitten meilläkin oli yöhoito silloin. Mikä se vanhemmat tartti A:joo joo. (Ryhmä 1)

Normalisaatio toimii integraation ja inklusion periaatteiden perustana. (Vehmas 2005, 107.) Tutkimuksen tapauksessa perheet tarvitsevat lapsilleen vaativaa erityistä tukea, koska heidän lapsiaan ei voida hoitaa tavanomaisten kasvatus- ja opetuspalveluiden piirissä. Normalisaatio- puheessa esiintyy puhetta lapsen vaikuttamismahdollisuuksista. Vammaiselle lapselle riippumattomuus voi merkitä mahdollisuutta vaikuttaa omaan elämään ja siihen liittyviin päätöksiin, vaikka asioiden toteuttamiseen tarvitaan toisten tukea (Vehkakoski 1998, 96.). Tätä kasvatuskumppanuuden tavoitetta kuvataan menetelmästä käsin seuraavassa aineistoesimerkissä.

A: hyvää hoitoa ja huolenpitoa, välittämistä, aitoa läsnäoloa, niin, että se lapskin saa jotenkin kokemuksen, et hän vois tulla jollakin tavalla kuulluks tai hänen tarpeitaan voitais jotenkin osata tulkita oikein. (Ryhmä 2)



Erittelen aineiston integraatio-puhetta kuviossa 6.



KUVIO 6. Integraatio-puhetta kuvaavan prosessin sisältö

Integraatio-puheessa erityisen tuen kasvatuskumppanuuden osallisuuden tavoitetta kuvataan tämän kappaleen jälkeen seuraavissa aineistoesimerkeissä. Hoivayksikön ammattikasvattajat kuvaavat otteissa lasten erityisen tuen tarvetta osallisuudessa ja aikuisen roolia sen mahdollistamisessa. Ammattikasvattajan roolia määritellään puheessa *apuväline*-metaforalla, jonka merkitys on lapsen osallisuuden mahdollistaminen. Aineistossa käytetään ammattikasvattajasta samassa merkityksessä myös *työkalu*-metaforaa. Erilaisten apuvälineet kuuluvat hoivayksikön käytänteisiin ja ammattikielen. Ne sijoittuvat tutkimuksen kontekstien kehissä ammattikielen diskursiivisiin käytänteisiin.

D: Me ollaan ihan heidän apuvälineitään siinä A: Meillä lähtee siitä, et jos lapsi ei pysty liikkumaan, niin me liikutetaan sitä lasta, annetaan niitä kokemuksia keinumisesta ja pyörimisestä ja. Jos ei pysty yhtään käsiä liikuttamaan, niin liikutetaan niitä sitten ja tehdään niitä niinkun asioita. (Ryhmä 1)

Kasvattajien erityisen tuen merkitys korostuu ammattikasvattajien puheessa ”ihan kaikessa” lapsen toiminnassa ja osallisuudessa. Ammattikasvattajat avustavat lasten liikkumisessa, perushoidon tilanteissa ja korvaavat toiminnallaan lasten aistitoimintojen puutteita: ”oot melkein sen lapsen kädet ja silmät ja, kon-

takti tulee niinku sen aikuisen kanssa.” Puheessa painotetaan kasvattajan lapsen havainnointia, tulkintaa ja samaistumista lapsen vuorovaikutustilanteeseen. Kasvattajan asenteella nähdään olevan suuri merkitys lapsen osallisuudessa: ”kuinka sä innostut, energia on hirveen tärkeä, miten ite aikuisena suhtautuu siihen tekemiseen.”

D: Meidän lapset tarvii kyllä ihan ABCD: kaikessa B ihan aina ABCD: aina. B: Siis onko ajatuksena niinku kontra tavallinen ryhmä? (Haastattelija: hoivayksikön lasten erityinen tuki) B: kyllä A: Kaikki, jatkuvasti ihan kaikessa syömisestä lähtien pukemiseen ihan asentojen kääntelyihin, hygieniaan, lääkitykseen, ihan kaikkeen. Välillä ollaan käsinä ja välillä ollaan jalkoina D: ja kaikkee siltä väliltä. A: Meillä on monella lapsella jonkin sortin näkövamma, että kuulo on sitten kaikilla kyllä et se on semmonen aisti, mikä toimii jokaisella ja hyvin toimiikin, mutta että näkövamma kyllä rajoittaa paljon, paljon kaikkee, että sitten on ja meillä ei kukaan -väärin valhetta yks kävelee, mutta muuten on vahvasti sitten tuen tarpeessa. B: Ja jos ajattelee siis tommos ta ohjattua tilannetta, niin siinä on muun muassa on äärimmäisen tärkeä rooli sillä avustajalla, sillä avustavalla aikuisella, joka lapsen kanssa on. Että vaikka siellä olis niinkun yks, joka ikään kun kertoo, mitä siinä ollaan tekemässä, niin silti se kontakti tulee niinku sen aikuisen kanssa, joka siinä sitä lasta just siinä hetkellä auttaa. Niin tota, kyllä se on A: On siinä semmonen D: sä oot melkein sen lapsen kädet ja silmät ja ABC: kyllä niin niin... D: se että kuinka sä innostut siitä leikistä, niin sillä sillä sä saat sen lapsenkin innostuksen siihen leikkiin. AB: hmmn D: jos sä oot sillai että niinku mä tässä niinku vähän heiluttelen näitä käsiä B: Energia on hirveen tärkeä niinku se että miten ite aikuisena suhtautuu siihen tekemiseen se energia selkeesti niinku välittyy. (Ryhmä 1)

Integraatio-puhe kuvaa arvolähtökohtaa, johon hoivayksikön ammattikasvattajat perustavat ammatilliset ratkaisut ja käytännöt. Kuviossa 6 kuvataan integraatio-puhetta prosessin näkökulmasta, jossa kaikki lähtee integraation arvo maailmasta ja kasvattajien positiivisesta asennoitumisesta integraatioon. Integraation kohteena toimii hoivayksikön ulkopuolinen maailma, johon lapset osallistuvat lähinnä fyysisen integraation asteella erilaisten: ”retkien, tapahtumien” ja toiminnan kautta. Integraatio-puheessa prosessin tavoitteena on lasten ja perheiden osallisuus yhteiskunnassa. Tutkimuksen kontekstin kehillä ammattikasvattajien integraatio- puhe sijoittuu lakien ja suositusten perusteella yhteiskunnalliseen kontekstiin. Integraatio- puhe edustaa aineistossa normalisaatio-periaatetta siinä, miten vammaisia lapsia kuuluisi kohdella. Ammattikasvattajien puheessa lapsikäsitystä ja siihen liittyviä merkityksiä rakennetaan vastakaisten positioiden kautta kuten: ”niinku kontra tavallinen ryhmä, lapsi, jolla on diagnoosi tai vammainen, sairas lapsi suhteessa, kuka tahansa tai minkä ikäinen tahansa lapsi, terve lapsi.” Vastakkain asennoitumista puheeseen tuo myös: ”meillä” suhteutettuna ”kauheen monessa paikassa”. Aineistossa on nähtävissä vammaisuuden sosiaalinen mallin mukaista ajattelua, jossa lapset pyri-

tään hyväksymiseen sellaisina kuin he ovat, vaikka se ei vastaisikaan yhteiskunnan oletuksia. Seuraavissa aineistoesimerkeissä esiintyy ammattikasvattajien vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaista puhetta ”lapsesta vammaisuuden takana”.

C: Oisko se yksi meidän toimintaperiaate, että me hoidetaan lasta, mutta ei sitä vammaa. ABD: Niin niin... C: Me niinku hoidetaan sitä lasta siitä vamman onks lapsella mitä tahansa se on silti se kaks vuotias lasp tai on kymmenen vuotias laps ABD: hmmm nii hmmm. C: tai minkä tahansa ikäinen laps A: sairauksien takana (Ryhmä 1)

A: No mä ajattelen, että meillä on oikeastaan kaks toimintaperiaatetta, joista ensimmäinen on se, että et me pyritään näkemään lapsi lapsena, koska kauheen monessa paikassa nää lapset nähdään sen diagnoosin tai vamman kautta, niin me halutaan nähdä heidät ensisijaisesti lapsina ja mahdollistaa se mahdollisimman normaali lapsuus. Tehdä samoja asioita, tietysti ne rajoitteet huomioiden, kun tehtäis kenen tahansa lapsen kanssa. (Ryhmä 2)

Emanuelssonin (2001, 130–132) mukaan integraatio tavoitteena tarkoittaa vaatimusta välttää erottelua. Mobergin ja Savolaisen (2009, 84) mukaan integraatio lähtee ajatuksesta, että vaikeasti vammaiset ihmiset täytyy saattaa erilaisin toimin yhteisön pariin. Tätä tavoitetta kuvataan ammattikasvattajien puheessa hoivayksikön ulkopuolelle suunnatussa toiminnassa kuten: ”retkissä, matkustamisessa, uimisessa, luistelussa, konserteissa ja leireissä.” Integraatio-puhetta esiintyy myös vanhempien toiveiden huomioimisessa lasten toiminnan suhteen.

Tämän kappaleen lopussa olevassa aineistoesimerkissä ammattikasvattajat kuvaavat integraatioon asenoitumistaan, jossa tehdään ero vanhemman ja ammattilaisen suhteen luonteessa lapseen. Otteessa kuvaillaan vanhemman ja lapsen ainutlaatuisuista suhdetta ”siteenä”, jonka metaforan merkitys voidaan tulkitä haavan hoitona. Otteessa annetaan ymmärtää, että vaikeasti vammaisten ja sairaiden lasten hoitamisessa ammattikasvattajan pitää olla hyvin tietoinen siitä, mitä tekee – kuten haavan hoidossa. Vanhemmilla saattaa esiintyä arkuutta tehdä asioita tämän ”haavoittuneen” lapsen kanssa. Erityisen tuen kasvatuskumppanuutta kuvataan ammatillisuutena ja rohkeutena tehdä lasten kanssa asioita, vaikka niistä voi seurata haastavia tilanteita. Puheessa kerrotaan, että lapset saattavat tarvita tukea missä tahansa ja milloin tahansa, vaikka paikat eivät olisi soveltuvia hoitotoimiin kuten vilkas kaupungin keskustan ”katu” tai ”kauppahalli”. Erityisen tuen kasvatuskumppanuus kuvataan menetelmänä

varautumisena muun muassa sairauskohtauksiin ja perushoidon tilanteisiin. Varautuminen on erityisen tuen kasvatuskumppanuuden menetelmänä etukäteen vanhempien kanssa lapsen sen hetkisestä olotilasta ja terveydestä keskustelua, henkistä valmistautumista sekä lasten henkilökohtaisista lääkkeistä ja apuvälineistä huolehtimista. Tämän varautumisen tärkeyttä korostetaan ammattikasvattajien puheessa määrällisillä paljouden ilmaisuilla: ”joka kerta, aina kaikki tarvittavat mukana, iso repullinen arsenaalia, repullinen tavaraa per lapsi.” Samoin erityisen tuen kasvatuskumppanuuden menetelmässä korostetaan vanhemman kuulemisen ja aloitteiden huomioiminen tärkeyttä lapsen osallisuudessa. Vanhemman kuuleminen nähdään kasvatuskumppanuuden erityisessä tuessa myös vanhemman rohkaisuna tehdä hoitoyksikön ulkopuolella lapsen kanssa samoja asioita kun hoivayksikössä.

B: Mulle tuli mieleen rohkeus, niinkun siinä mielessä, että, että tota, kun ajattelee niinkun vanhemman sidettä lapseen. Sehän on hyvin hyvin tiivis ja ja meiltä puuttuu niinkun se side lapseen, elikkä meillä on niinkun ammatillinen, ammatillinen suhde sekä lapseen että ää, nyt mä en tarkoita ammatillisella mitään kylmää, vaan siis, että siinä on kuitenkin se ammatillinen ote. Se on mun mielestä sitä asiiantuntijuutta. Elikkä tavallaan niinkun se, että me lähdetään varmaan niinkun paljon herkemmin niinkun tekee lasten kanssa erilaisia juttuja, kun taas sitten välttämättä omat vanhemmat. Tottakai meilläkin on joka kerta, kun lähdetään retkille sun muuta, meillähän aina kaikki, epilepsia-kohtauksia varten aina kaikki tarvittavat niinkun mukana ja se on iso repullinen arsenaalia, mitä siellä on D: repullinen tavaraa per lapsi (naurua) B: niin, niin se on! kaikkeen niinkun varaudutaan, että mitä tahansa voi, viimeks, kun kaks epilepsia-kohtausta tuli -kadulla (tunnistetiedot poistettu) niin, tai yhdet vaipat vaihdettiin Kauppahallin BD: Kauppahallin vessassa (yhteistä iloista naurua) C: Sitten mä muistan toi yhden vanhemmat on toi, hän on iloinen, kun hän sanoi, koska toi hänen lapsi ei matkusta bussilla B: Joo C: Nyt me kokeillaan B: Joo joo C: Se tuli tosi iloinen, kun toi hänen, heidän poika pääsi bussilla kaupungin keskustaan (tunnistetiedot poistettu). Se on ihan to, kyllä voi kullaki itseki tehdä sitä, lähetä rattaat ja sitten sinne vaan bussilla, niin ei oo vai, ei oo mikään hankala, ei oo vaikea. (Ryhmä 1)

Erityiskasvatusta on kritisoitu sen erillistävän luonteen vuoksi. Ammattikasvattajien myönteinen asenne ja asiaan uskomisen ovat integraation kehittämisen edellytys ja myönteisellä integraatioon suhtautumisella on yhteys integraation tavoittelemiseen. (Moberg 2001, 93) Edellytys lasten osallisuuteen nähdään hoivayksikössä ammattikasvattajien asenteen lisäksi ammatillisen kokemuksen ja historian kautta: ”täällä on kokemusta ihmisillä niin paljon”. Tämä asennepuhe esiintyy aineistossa seuraavissa otteissa, joissa kerrotaan, mitä kaikkea lasten kanssa voi tehdä siitä huolimatta, että heillä on haasteita.

C: Mutta viime vuonna aika hyvä toi meidän metsäretki silloin, se onnistukkin, muistatko?... ne kelli tuolla rannalla (poistettu sijainnista tunnistetietoja) ja. Se on ihan hyvä lap-

sillekki, et vähä eri tunnelma ja ympäristö. B: joo C: mikä on tommaste lapsi, millä on, A: erilainen äänimaailma C: se näkkee hiukan elämiä. (Ryhmä 1)

B: sit tulee mieleen sekin että, et varmaan tota perheillä on varmaan niinku se prosessi ylipäättänsä, että on perheeseen on syntynyt syvästi kehitysvammanen lapsi. Että sen asian käsitteleminen ja se prosessointi niin se on varmaan eri vaiheissa tällä hetkellä eri perheillä. Että mitenkä sitten niinku, mitenkä perheet niinkun on lapsensa kanssa, meilläkin näkyy selkeesti sellasia perheitä, jotka on niinku tosi reippaasti niinkun, ihan sinut ja -matkustelevat ja näin ja sitten on taas perheitä, jotka on niinku tosi varovaisia lapsensa kanssa, että ei uskalla mökille esimerkiksi lähteä, ettei tuu mitään epilepsiakohtausta A: tai kauppaan tyyliin B: niin -eli mä nään sen kasvatuskumppanuuden niinku semmosenakin, että se mitä me nähdään täällä ja miten me ollaan niinku lasten kanssa täällä, niin se voi myös tukea sitä perhettä eli tavallaan jos on perhe, joka on vähän niinkun vielä tutkimisvaiheessa et mitäs tän lapsen kans voikaan tehdä, kun on kysymyksessä vammaisen lapsi, niin sitten taas täällä on kokemusta ihmisillä niin paljon, niin voi antaa niinku sitä vähän semmosta rentoutta, että kyllä nyt voi tehdä ihan ihan samoja asioita. D: Yks esimerkki oli semmonen, et tuli vaan ihan puheeks, että jossain kohtaa, että pikku, katteltiin, ootteks te katteluu Pikku kakkosta koskaan? B: joo D: kas kun siinä tulee semmonen, kun täällä oli joku kirja tai joku ja niin sitten vanhemmat rupes mieltii, et niin kyllähän me tietysti voitais siinä kun me iltaruokaa syödään niin, voitais tietysti sitä Pikku kakkostakin vaikka kattoo. B:niinh (iloista naurua) D: tai kuunnella tai sillai, et sit tuli semmonen olo, ettei ollu tullu koskaan tullut mieleen, et he vois oikeesti sen iltaruuan syödä vaikka siinä Pikku kakkosen ääressä tai siinä B: niin niin D: et semmonen niinku just et hei sen lapsen kanssa voi oikeesti kattella sitä Pikku kakkosta ja sieltä sitä jotain Maisa hiirtä tai jotain C: kyllä sitä jotain D: et semmosta just niinkun että (Ryhmä 1)

Hoivayksikön toiminnassa erityisen tuen kasvatuskumppanuus lapsen osallisuudessa näkyy vanhempien osallistumisena toimintaan, jossa he näkevät ja kokevat, miten lapsen kanssa voi toimia. Erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa vanhempien omakohtaiset, merkitykselliset asiat vaikuttavat heidän osallisuuteen: ”oman lapsensa kanssa, et on halunnut lähteä kattoo sinne.” Seuraavat lainaukset löytyvät kappaleen perässä olevista aineistoesimerkeistä, jossa ammattikasvattajat kuvaavat vanhempien arjen osallisuutta, lasten osallisuuden mahdollistamisen kokemuksia, vertaisryhmätoiminnan tärkeyttä. Erityisen tuen kasvatuskumppanuus menetelmänä on lasten osallisuuden tukemisena erilaisten toimintojen mahdollistamista: ”me mahdollistetaan”. Toisaalta erityisen tuen kumppanuus on arjen jakamista ja osallisuutta, joka perustuu yhteisesti asetettuihin tavoitteisiin: ”jokapäiväseen arkeen, yhteiset tavoitteet sille lapselle.” Vanhempien positio kuvataan aktiivisina toimijoina, jotka: ”ehdottavat, toivovat lisää yhteisiä juttuja, ehdotuksia, ottaneet jo selvääkin.” Vanhempien voimavarat määrittävät myös heidän osallisuuttaan lapsen ja hoivayksikön toiminnassa.

D: Vaikka aattelee monta kertaa, että väsymys vois olla, mut tuntuu, et se on vielä enemmän semmosta tarvettakin ABC: mnn.” (Ryhmä 2)

Toisaalta vanhempien ja lasten osallisuuteen vaikuttavat vertaistuki ja hoivayksikön yhteisölliset voimaantumisen kokemukset. Ammattikasvattajien positio menetelmässä tukee vanhemmuutta ja vanhempien ammattikasvattajia.

D: että jos tulis semmosta tarvetta ja niinku niiltä varmaan vois oikeastaan kysyäkin melkein mitä vaan, niin ne varmaan niinkun mielellään osallistuis ja C: innostuis. (Ryhmä 2)

D:Kyllähän ne jotkut vanhemmat sitten, eiks se oo niinkun, just kun on, mennään kokeilee toimintavälineillä kelkoilla luistelua jäähalliin, niin vanhemmat sanoo A: lähtee mukaan D: perheet, et voisko he tulla niinkun mukaan ja A: taikka uimiseen mukaan.(Ryhmä 1)

A:Jotkut vanhemmat osallistuu ihan tossa aamulla niinkun lasta tuodessa, niin siinä vaihtelee kuulumisia ja se osallistuminen lähtee siitä. Sitten meillä on tietysti joitakin yhteisiä, eilen oli esimerkiksi vanhempainilta ja sitten meillä pyörii sellainen vanhempien ryhmä, jota vetää ulkopuolinen työntekijä (tunnistetiedot poistettu) ja me mahdollistetaan, että vanhemmat voi siihen osallistua, sillä, että me hoidetaan lapset sinä aikana ja. Sitten on yhteisiä juhlia, mihin he osallistuu. Mä aattelen, että he osallistuu niinkun siinä kasvatuskumppanuudessa siis joka päivä niinkun siihen ihan jokapäiväseen arkeen niinkun, sillä että meillä on jotenkin niinkun yhteiset tavoitteet sille lapselle ja D: Ja eilenkin kävi ilmi, että he toivovat lisää yhteisiä juttuja A: niin D: Et ei oo ollenkaan semmosta, et ei tässä nyt mitään. Sieltähän tuli heti ehdotuksia A: niin D: ois kiva päästä johonkin grillaille ja notskille ja olivat ottaneet jo selvääkin. B: Ja kyllähän niillä on joskus näitä, et joskus ne lähtee uimaan, esimerkiks kun mennään, jotakin vanhempia lähtenyt sitten oman lapsensa kanssa, et on halunnut lähteä kattoo sinne. Joskus joku isä on tuonut meille kelkkoja jäähallille ja (naurua). Että sitte semmosia, että näillä vanhemmilla mun mielestä on kyllä kanssa aika paljon semmosia, että varmaan vielä enemmän, että jos tulis semmosta tarvetta ja niinku niiltä varmaan vois oikeastaan kysyäkin melkein mitä vaan, niin ne varmaan niinkun mielellään osallistuis ja C: innostuis D: Vaikka aattelee monta kertaa, että väsymys vois olla, mut tuntuu, et se on vielä enemmän semmosta tarvettakin ABC: mnn. (Ryhmä 2)

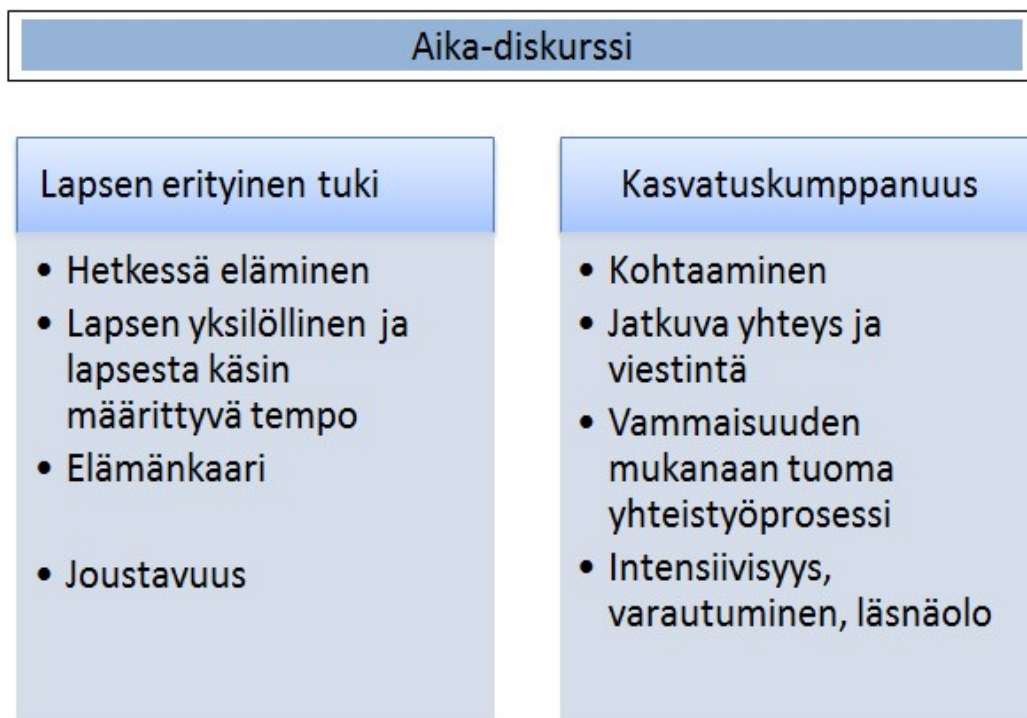
Integraation arvolähtökohta-puhetta (Moberg 1998, 138) on löydettävissä tutkimusaineistosta: Jokaisen yksilön kunnioittaminen, jokaisen mahdollisuus tehdä valintoja omassa elämässään, itsemääräämisoikeus, tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen, mahdollisuus olla arvostettu ja mahdollisuus osallistumiseen. Seuraavassa aineistoesimerkissä esitellään ammattikasvattajien arvolähtökohta-puhetta.

B:Jos niinkun aattelee sitä semmosen niinkun hyvä päivä sille lapselle, siihenhän liittyy tietysti meillä paljon, että siihen on sitä semmosta niinkun lääkinnällistä hoitoa, siihen on sitä semmosta sosiaalista, sosiaalisen niinkun ympäristön tarjoamista, sitten toisaalta niinkun sitä kuntoutumisen näkökulmaa, että tavallaan niinkun niistä kaikista niinkun koostuu semmonen niinkun sitten se hyvä, et mikä jotenkin on se lapsen hyvinvoinnin on niinkun se.... (Yhteistä naurua ja puhetta siitä, ettei pystytty jatkamaan tai täydentämään B:n ajatuksia)

C: Ja tietysti jokainen lapsi on yksilö ja yksilölliset tarpeet tietysti päivää kohden, että miten ne rakentuu, niin ne on just noita, mitä B niinkun sanoikin. Aika tärkeitä että. Toisilla on enemmän lääkinnällistä ja, jos on huonossa kunnossa ja. Sitten siihen kuitenkin pyritään tuomaan sitä virikettä, tietysti eri tavoin, et välttämättä ei voi sängystä siirtyä jonnekin tai sit tuodaan se siihen A: (pyytää toistamaan kysymyksen ja jatkaa): Tää on varmaan ihan tota samaa eri sanoin, mutta tota hyvää hoitoa ja huolenpitoa, välittämistä, aitoa läsnäoloa, niin, että se lapskin saa jotenkin kokemuksen, et hän vois tulla jollakin ta-

valla kuulluks tai hänen tarpeitaan voitais jotenkin osata tulkita oikein ja B: Ja sitten varmaan se, että niinkun alussa puhuttiin siitä toimintaperiaatteesta, niin se että, että tota, että kun lapsi ei, kun ei itse ikään kun pysty osallistumaan, niin niin se on se meidän tehtävä niinkun viedä se lapsi niinkun osallistumaan siihen, tarjota niitä virikkeitä ja tarjota se niinkun tavallaan se ympäristö, että kuulee niitä lasten ääniä ja saa olla niinkun mukana siinä, vaikka sitten siinä sängyssä, mut että tai sylissä. Että kaikki se semmonen, että et niinkun me ollaan semmonen työkalu ikäänkun siinä, saatetaan se lapsi, osallistetaan se lapsi sitten siihen lasten elämään ja maailmaan. (Ryhmä 2)

**Aika-diskurssi** on tutkimuksen aineiston keskeinen erityisen tuen kasvatuskumppanuuden sisältö, joka tulee esiin lähes kaikessa. Havainnollistan aineiston aika-diskurssia kuvion 7. kautta.



KUVIO 7. Aika-diskurssia kuvaavat sisällöt

Aika-diskurssin sisällön tunnuspiirteet on jaettu (kuviossa 7) lapsen erityisen tukeen ja kasvatuskumppanuuteen liittyviin sisältöihin. Näitä aika-diskurssin pääteemoja voidaan tarkastella kuviossa rinnakkain siten, että samat sisällöt tulevat erityisessä tuessa ja kasvatuskumppanuudessa eri näkökulmasta esille. Lapsen erityisen tuen tulkinnan keskiössä ovat yksilöllisyys ja lapsi- ja perhekeskeisyys. *Puhe hetkessä elämisestä, lapsen yksilöllisestä ja lapsesta käsin määrittyvästä rytmistä, elämänkaareen liittyvistä asioista ja joustavuudesta*, kuuluvat lapsen erityiseen tukeen aika-diskurssissa. Vastaavasti tuen joustavuuden kuvaamisen

rinnalla puhutaan kasvatuskumppanuuden menetelmän intensiivisestä luonteesta, jatkuvasta varautumisesta ja läsnäolon tärkeydestä. Erityisen tuen kasvatuskumppanuuden tulkinnassa korostuvat vuorovaikutus ja sen ominaisuudet. Puhe *vanhempien kohtaamisesta* kuuluu aika-diskurssissa vanhempien ja ammattikasvattajien yhteistyöhön, jota kuvataan *kunnioituksesta*, joustavuudesta, ajan käyttämisestä ja intensiivisyydestä käsin. Kasvatuskumppanuuden aika-diskurssiin sisältyy menetelmällinen puhe *jatkuvasta yhteydestä ja viestinnästä* vanhempien ja ammattikasvattajien välillä.

C: tavallaan se, miten se on hengessä tai elämässä mukana olemista se on tää asia hoidetaan ja mitä siitä seuraa. Täällä se on mennään niinkun pintaa syvemmälle. Että on joutunut oppimaan, et me eletään niissä hetkissä, vaikeissa hetkissä, ollaan niinkun perheen mukana. Se on, se on ollut opettelu paikka itelle ollut, mikä on tosi hieno asia. On se mikä vaan, lapsen kuolema tai se on iso, isoin asia itelle tullut vastaan, niin me ollaan siinä hetkessä mukana. Vaikka ei puhutaiskaan, niin silti se jaetaan ja ollaan siinä kohtaa aika tärkeessä roolissa. Tää on vähän niinkun suuri kupla, minkä sisällä moni asia toimii ja pyörii ja vaikuttaa (Ryhmä 2)

Erityisen tuen kasvatuskumppanuuden prosessi kuvataan tämän kappaleen jälkeisessä aineistoesimerkissä ammattikasvattajien puheessa alkavan lapsen vammaisuudesta ja sen seurauksena vanhempien vammaisuuden käsittelyyn liittyvästä yhteistyöstä ja tuesta lapsen elämänkaaren aikana. Aineistoesimerkkien puheet *"prosessoisesta, hoitoprosessista, ei valmista pakettia, kokonaisuuden rakentumisesta pikku hiljaa, lähdetään siitä liikkeelle, suruprosessi"*, kuvaavat erityisen tuen kasvatuskumppanuuden aika-diskurssia ja sitä, miten erityinen tuki ja sen kumppanuuden sisällöt elävät lapsen ja perheen tuen tarpeiden mukana. Erityisen tuen kasvatuskumppanuutta ja menetelmää määrittävät elämänkaaren aikana ammattikasvattajien ja vanhempien kohtaamiset sekä lapsen ja perheen tarpeet, joiden merkitystä puheessa korostetaan *vahvana - ja oikeesti - ilmaisuilla*. Myös ammattikasvattajien työssä kasvatuskumppanuuden tarpeet tulevat esiin ammattikasvattajien puheissa tilanteissa, joissa lapsen tukemiseen haetaan sopivia menetelmiä:

Ryhmä 2: A: *Ja jos meillä on yhtään mitään tarvetta siihen niinkun hoitoon liittyen, niinkun tänään esimerkiks yks vanhempi tuli sitten näyttämään sen lapsen juomista tai joku joskus Ellan (tunnistetiedot muutettu) isä kävi Ellan syömistä näyttämässä täällä kesken työpäivänsä ja D: mnn. Tässä esimerkissä vanhempien*



oman lapsen tuntemus ja kokemustieto auttavat ammattikasvattajia toimimaan lapsen tukena.

A: Toinen semmoinen toiminta-ajatus on, että me tehdään mielellään tiivistä kasvatuskumppanuutta, toteutetaan vanhempien kanssa ja ää, mutta ei tehdä mitään asioita puolesta. Tai lähdetään mielummin tukemaan sitä, ehkä sitä että vanhemmat lähtee prosesoimaan sitä, että heillä on oikeasti vammanen lapsi. Ajatellaan, että kaikkeen vanhemmuuteen liittyy tiettyjä vastuita – on se sitten kyse terveestä lapsesta tai vaikeasti vammaisesta, että tuetaan sitä vanhemmuutta ja vanhempien omia voimavaroja.” B: Ja ehkä just tohon siihen kasvatuskumppanuuteen no liittyen niinkun tai siihen siihen näkökulmaan niin tota, just se, että että tota meillähän tavallaan se hoitoprosessi lähtee liikkeelle siitä, että aina mennään sinne kotiin, istutaan rauhassa alas ja mietitään niinku se se tuen tarve, että mikä. Että pyritään niinku siihen, et lähetään niinku ihan oikeesti sieltä, että hoivayksikkö ei tarjoa mitään valmista pakettia, vaan että lähetään siitä liikkeelle, että että mitä se oikeesti se perhe tarvii. A: mmn B: että.

C: Ja siitä se kokonaisuus niinkun rakentuu pikku hiljaa, että B: Että ehkä vähän semmoinen, sillai semmoinen mullistava ajatus siihen, mitä yleensä on niinku että aina on niinku se tietty paketti, mitä tarjotaan, et jos aatellaan niinkun päivähoitoa ja ylipäättään niinkun ehkä jotain erityisiä. niin se on ehkä semmoinen selkeä semmoinen ero, mikä on niinkun tässä meidän, meidän ja mitä on niinkun haluttu pitää semmosena yhtenä vahvana niinkun toimintaperiaatteena ja ajatuksena, että että oikeesti lähetään sieltä, mikä on se tarve A: no niin tietenkkin, mun mielestä meillä aika hyvin toteutuu se että se niinkun, tavallaan se, että ensimmäisestä niinkun kontaktista lähtien perheisiin se niinkun se kasvatuskumppanuuden lähtökohtana on se, että perhe tulee kuulluksi ABCD: hmmm A: Ja sitten se jatkuu niinkun sen koko sen niinku kasvatuskumppanuuden ajan, että et must tuntuu, että esimerkiksi noitten kuntoutussuunnitelmapalavereitten ja muittenkin, niin monesti se niinkun tärkein asia on jotenkin se, että että vanhemmat tavallaan niinkun rauhassa kertovat, mitä heille kuuluu ja niitä omia toiveita ja että se kuulluksi tuleminen on niinkun niin yksinkertainen asia kun onkin ihan konkreettisesti osoittautunutkin hyvin tärkeäksi. (Ryhmä 2)

Erityisen tuen kasvatuskumppanuuden merkitys korostuu lapsen elämänkaaren loppuvaiheessa. Erityisen tuen kasvatuskumppanuutta menetelmänä kuvaavat tuolloin hetkessä eläminen, jatkuva yhteys ja viestintä vanhempien ja ammattikasvattajien kesken. Tässä aika-diskurssissa näyttäytyy erityisen tuen ja kasvatuskumppanuuden rinnakkaisuus ja se, miten ne käytännössä kytkeytyvät yhteen. Merkityksellinen tulos on erityisen tuen kasvatuskumppanuuden luonteen muuttuminen kumppanuudeksi lapsen kuoleman jälkeen. Seuraavassa esimerkissä kuvataan aika-diskurssia lapsen elämänkaaren liittyvissä kahdessa erillisessä tapahtumassa.

A: tai sit, kun se oli niin suloinen, tää meidän hampaattoman lady, kun sen äiti ei raaskinut ottaa siltä, normaali kouluikäinen niin, kun irtoa hampaat, niin äiti ei raaskinut millään irrottaa, kun ei kestä sitä nähdä, kun se vähän kirpasee, niin vieno pyyntö: 'pystyttekte seillä irrottaa hampaat?' niin totta kai (ABCD: naurua) A: naks naks hampaat vaan, naks naks, kun ne oli ihan sillai, että ne häiritsi selkeesti lasta, mutta että äidillä ei ollut sydäntä niinkö nahkaripealetta siitä repästä niin (ABCD: yleistä päällekkäistä keskustelua ja naurua) (Ryhmä 1)

C: Silloin mä muistan, yks lapsi tuossa sairaalassa, ennen hän kuoli. Minä en tiedä, hän hän on lähtenyt pois jo maailmasta. Mä luulin hän on, kun koska toi on tossa, mä luulin, sehän on ihan vain mun sylissä, hän on nukkumassa. Kun mä päästän toi äiti lähti johonki, ja mä oon tuossa istuassa tuossa sairaalan tuolissa ja äiti sa mä saon, onko tämä, mä kysyn äiti onko hän nukkumassa tai sano ei kyllä hän nukkuu Kim (tunnistetiedot muutettu). Ota syliin. Mä otin syliin, sitten monta tuntia mun sylissä ja ja sitten mä luulin, hän on nukkumassa ja e tuli mieli hän on lähti pois, mutta välillä mun mun ajatteli, kyllä hän on, kyllä hän on pois jo ABD: hmmn hmmn C: tommosta, mutta hän koko ajan mun sylissä ja sitten on ihan, mä kattelen tuossa ja mä ajattelin, hän on ihan viimeinen hetki mun sylissä ja sitten vähän aika, kun äiti tuli takaisin ´no Kim, kiitos paljon ja sitten sä pääset takaisin hoivayksikköön´ (tunnistetiedot poistettu) ja se vähän aikaa ja e mutta tietysti, kun mä oon lähdössä ja kyynelii mun silmässä ja koko se, mä tiedän hän on lähti pois jo, mutta en mä usko, hän on lähdössä. Mä sano ´ei vielä´ sitten hän vähän, pieni hetki on ja hän soitti Liisalle (tunnistetiedot muutettu) ja sitten, noo ei oo mittään enää toivoa, hän jo läks. Hän toi läkäriissä äiti sano nyt on ihan se lopun aika kun hän, hän sano ai niin joo ja sitten ooh. Tietysti, kun on ihan toi meidän lapsi on ihan koko ajan on aika paljon meidän sylissä ja sitten heti. Ihan kun tuntuu jo, kun mä verrata mun oma lapsi, se on tuntuu, täällä on enemmän mun sylissä, koko ajan ja sitten noh, elämä on elämä, että pitäis A: (puhuu päälle) silloin on ainakin paljon vanhemmalle C: on ilo ja suru täällä meidän ammatti A: ja sillain ollaan niin sanotusti saattotyössä oltu paljon mukana vanhempien, jotka tietää, että laps on jo terminaalivehessä ja ja ja tota tulee menehtyy, niin ollaan siinä prosessissa mukana -ihan siihen loppuun asti ja sen jälkeenkin, vielä että pidetään yhteyttä, ja menehtyneenkin lapsen vanhemmat tulee käymään ja vielä niinku vuosiakin sen lapsen kuoleamisen jälkeen ja että se on sitten sitäkin päätä, missä ollaan kasvatuskumppanuudessa mukana -ei enää kasvatusta, mutta kumppanuudessa mukana, että ollaan mukana siinä suruprosessissa. (Ryhmä 1)

**Tila-diskurssi** on tutkimuksen aineiston toinen keskeinen sisältö, joka tulee esiin lähes kaikessa erityisen tuen kasvatuskumppanuuden määrittelyssä. Havainnollistan aineiston tila-diskurssia kuvion 8. kautta.



KUVIO 8. Tila-diskurssia kuvaavat sisällöt

Tila-diskurssin sisällön tunnuspiirteiden tarkastelussa (kuviot 8.) aineistoa on tulkittu kahden ulottuvuuden kautta, jotka ovat yksilön sisäinen- ja ulkopuolinen tila. Tila käsitetään aineistossa olotilaksi, joka voi olla fyysinen tai psyykinen. Henkisiä ja fyysisiä läheisyyden tiloja kuvataan läheisyyden kautta: ”*sylissä pitämistä, ollaan aivan niin kiinni siinä, me tulkitaan sua niin paljon, se on hirveen voimakasta läsnäoloa.*” ja lapsia verrataan läheisyydessä omaan lapseen: ”*enemmän kuin oma lapsi.*” Läheisyyden määrää kuvataan käyttämällä paljon *paljon*-sanaa, *hirveen ja niin -ilmaisuja*. Näitä kuvauksia esiintyy seuraavassa esimerkissä, jossa kuvataan myös tila-diskurssin jaettua kokemus- ja tunnemaailmaa. Seuraavissa aineistoesimerkeissä korostuvat tila-diskurssissa kasvatuskumppanuuden menetelmällisen puolen ammattikasvattajan läsnäolo ja kasvatussensitiivisyys.

C: ja jaksaminen, jaksaminen se on ihan tärkeä ja jotenki koittaa hän jaksaa, koko päivä toi toisen laisten kanssa. Koska meillä nyt on iha yks lapsi, mikä on aika haastava. Se on ihan jod koko päivä hänen kanssa kyllä aika rankkaa, mutta me pärjätään kyllä. Pakko pärjää. Ihan esimerkiksi toi ruokailua, koska se on ihan tommosta yhden henkilön ei pärjä, koska se koko ajan ihan näin kädet ja jalat (näyttää, heiluttaa ja viuhtoo) ja sitten taas toisen pitäis pitää hänen kädet ja se saa syöttä toi ruoka. Sitten sitten se toimii hänen kanssaan. Sitten ulkoiluakin on aina välillä se kädet.. mitä se on? A: hakkaa C: hakkaa ihan koko ajan A: vahvasti autistinen C: ja koko ajan haluaa ihan kiinni aikuisen kanssa B: ja autistisen lapsen C: autisti A: takertuu kiinni B: vahingoittaa itseään, jos ei saa omaa tahtoansa läpi. A: ja et olis ihan koko aika niinku aikuisen iholla kiinni, sylissä, ihan tässä (näyttää käsillä rintakehää, kaulaa), melkein menis sun suusta sisään jos pystyis. B: joo... ja just toimintaterapeutit on puhunut sitä, että että nyt on niinku se vaihe että pitäis saada ulkomaailmaa ikään kun lapselle tutuksi. Et ei pelkästään se aikuisen kaula, joka tässä sykkii lämpimänä ja ihanana. Vaan niinku että maailmassa on niinku muutakin. (Ryhmä 1)

Ammattikasvattajien jaettujen tunteiden ja kokemusten kuvauksissa esiintyy enemmän eleitä ja äännähtelyjä kuin muualla aineistossa, samoin yhteistä nau-  
rua:

B: niin: ´jeeesh, ihan että aaaah hahahah! ja ryhmä 1: D: tai mä saan sut nauramaan tai lapsi oppii sanomaan ´AA´.Mä olin ihan niinkun! ( yhteistä naurua) (Ryhmä 1)

Kuvauksissa esiintyy ammattikasvattajien jaettuja ilon kokemuksia lapsen onnistumisesta tai edistymisestä. Näitä kokemuksia jaetaan lasten, ammattikasvat-  
tajien ja vanhempien kesken erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa.

D: Se mun mielestä näky eilen esimerkiks hyvin, meillä oli vanhempainilta, siellä se sen tärkeys. Se se semmonen aistittava semmonen yhteenkuuluvuus, vertaistuki vanhemmil-  
le toisista, sitten henkilökunnan tunteminen ja luottaminen ja asioista pystyy puhuu hy-  
vin vapaasti ja välillä kyyneleet silmissä ja välillä hymy huulilla ja välillä nauraen ääneen  
-Kyllä se siellä korostu kaikki, et miten se on tärkeä ja arvokasta kaikille (Ryhmä 2)

## Kokemusten jakamisessa korostuu pienistä asioista iloitseminen

B: mut eri tavalla, erilaiset ilot C: o on B: Ne on pienempiä, mutta ne on paljon suurempia.” (Ryhmä 1)

C: Että hyvä täällä kun meidän sydän lähestynyt, mikä se on? (päällekkäistä epäselvää puhetta) kun sylissä ja kaikkea, aika lähellä. A: Joo väitän, että tässä lapset tulee iholle kun C: enemmän kuin oma lapsi A: en tarkota konkreettisesti sylissä pitämistä, tai pidetäänkin paljon. C: on aika paljon, on on A: kun väistämättäkin ollaan aivan niin kiinni siinä, me tulkitaan sua niin paljon, niin siinä tulee niinkö niin tutuks se lapsi B: Se on hirveen voimakasta läsnäoloa A: On B: ja just niinkun se, että ilot tulee tosi pienistä, et jos siellä pikkunen hymykuoppa tulee niin: 'jeeesh, ihan että aaaah hahahah! D: tai mä saan sut nauramaan tai lapsi oppii sanomaan 'AA'.Mä olin ihan niinkun! ( yhteistä naurua) C: Täällä hoivayksikössä ihan suru ja ilo B: Mää muistan, kun mä sain Hilkan (tunnistetiedot muutettu) ensimmäistä kertaa nukkumaan, mä olin siellä ihan reteenä, että 'jee!' mut eri tavalla, erilaiset ilot C: o on B: Ne on pienempiä, mutta ne on paljon suurempia.(Ryhmä 1)

Tilan diskurssi muodostuu *lapsen ja perheen hyvinvointipuheesta sekä lapsen terveyteen ja hoivaan* liittyvissä *puheissa*. Näitä edellä mainittuja tilan diskurssin puheen sisältöjä erittelen tarkemmin *Hoiva-diskurssissa*.

*Puhe yhteistyöverkostosta* liitetään yhteistyöhön eri toimijoiden kesken, lapsen tuen asioihin ja fyysisiin paikkoihin. Yhteistyöverkoston sisällytetään erityisen tuen kasvatuskumppanuuden *asiantuntijuuspuhe*, jota kuvataan ammattikasvattajan yksilön sisäisenä ulottuvuutena, joka rakentuu ja karttuu ”tietopaketti” yhteistyöverkostossa saadun kokemuksen kautta seuraavissa otteessa.

A:Kyl mä aattelen, että sitä asiantuntijuutta on siis on yhteistyöverkossa, että näitten lasten kohdalla se hoitovastuu on sairaalassa (tunnistetiedot poistettu). Niin siellä on tietynlaista asiantuntijuutta liittyen ehkä siihen johonkin sairaanhoidollisiin elementteihin, joita he sitten niinkun osittain opettaa meille tai niinkun ohjaa meitä toimimaan tietyllä tavalla ja se meidän asiantuntijuus niinkun oikeastaan on muodostunut siis, paitsi, että vanhemmat on niinkun opettanut ja kertonut niinkun sen lapsen hoidon, sitten myös semmosta asiantuntijuutta on meille tullut esimerkiksi sieltä hoitavalta taholta, sitä tulee meille fysioterapeuttien kautta että miten tän lapsen, minkälaisia liikeratoja ja venytyksiä, miten olis hyvä toimia tän lapsen kanssa. Että se meidän asiantuntijuus muodostuu aika monesta elementistä. D: Moniammatilliset yhteistyötahot, kun tavallaan kaikki tullaan yhteen. Niin se on aika tietopaketti kyllä kans sen takia A: Ja sitten vanhemmat tietysti, sitten me toteutetaan sitä niinkun kaikki yhdessä. (Ryhmä 2)

Hoivayksikön ammattikasvattajat tekevät koulun erityisopettajien kanssa yhteistyötä. Erityisopettajien asiantuntijuudeksi määritellään kyselylomakkeissa pedagoginen asiantuntijuus, jota tuodaan ammatillisessa erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa esiin.

Yhteistyö hoivayksikön henkilökunnan kanssa. (Erityisopettaja 1)

Vastaus kysymykseen, millainen on työpäivä hoivayksikön lasten kanssa. Ja

henkilökunnan ohjaus pedagogisen näkökulman huomioimiseen oppilaiden arjessa (Eri-tyisopettaja 1)

Vastaus kysymykseen miten, missä ja millä keinoin tuot tietosi esiin kasvatuskumppanuudessa.

Tila voidaan havaita, mutta se voi olla myös abstrakti kokemusmaailmaan liittyvä asia kuten henkinen läheisyys, johon tunteet liittyvät

B: Se on hyvä sana se kumppanuus, se on tosi hyvä sana C: Ilo ja suru, me olla mukana koko ajan, tämmöstä. (Ryhmä 1)

Myös lapsen ja perheen hyvinvointi, jaettu kokemus - ja tunnemaailma, moniaistisuus ja virikemaailmat, läsnäolo ja kasvatussensitiivisyys ovat abstrakteja kokemusmaailmaan liittyviä tiloja. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan erityisen tuen moniaistisuutta ja sitä, miten sitä hyödynnetään erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa menetelmänä, jossa tuki toteutetaan kasvatuskumppanuudessa jatkumona sekä hoivayksikössä että kotona.

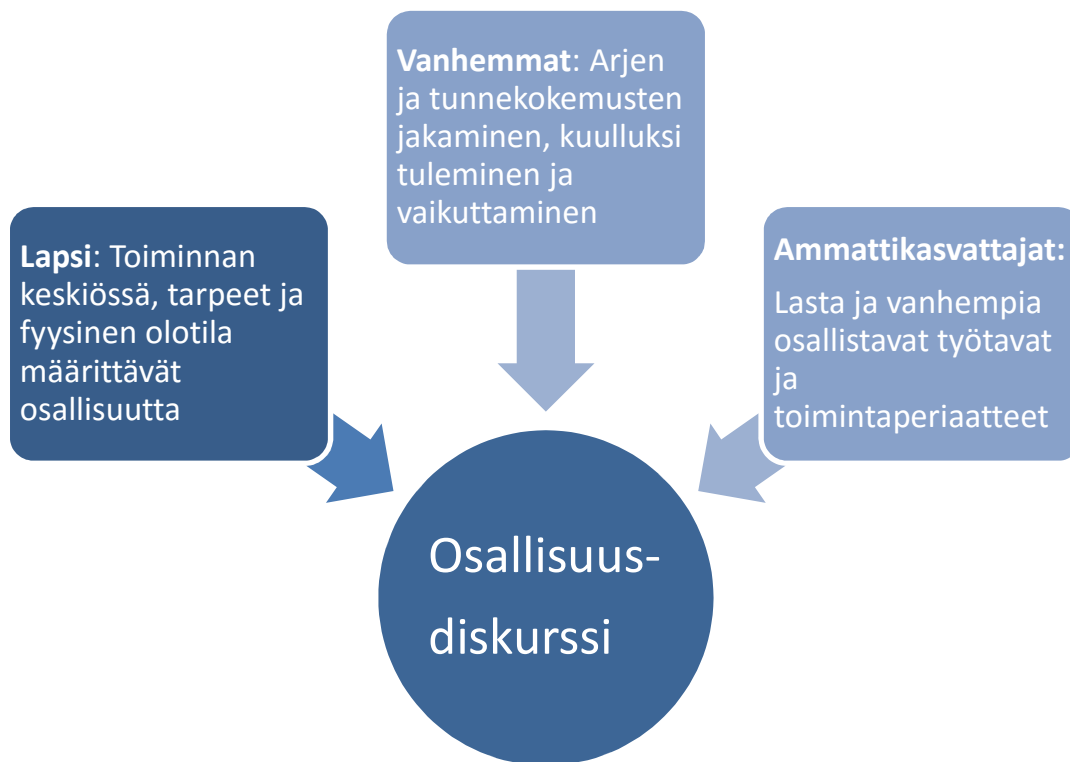
B: No yks, mikä tulee mieleen, jos ajattelee vaikka lapsen henkistä hyvinvointia ensin, niin tota siis erilaiset virikemaailmat, jos mä vaikka lähestyn ton toiminnallisuuden kautta, niin tota herkästi saattais käydä niin, että kun on lapsi joka ei liiku, että sitten hän vähän niinku makaa siellä sängyssä. Mut se ei nyt kuitenkaan oo se idea, et makaa vaan sängyssä. Täällähän on seisomatelineitä ja on pöytiä, minkä päälle voi laittaa erilaisia - osa lapsista on kiinnostuneita valosta, osa äänestä oaa, osa jostain muodosta, erilaisesta kosketuspinnasta. Kaikki tapahtuu niinku aistien kautta. Eli tota on erilaisia hetkiä, on siis selkeitä musiikkijuttuja, missä missä avustajan kanssa yhdessä niinkun musisoidaan, sitten on meillä on maalausjuttuja ollu ja C: askarteluja. (Ryhmä 1)

A: Kyllä me vanhemmille kerrotaan, on huomattu, että laps tykkäs tänään tosi paljon jostakin jutusta ja on löytynyt joku lempilaulu ja sen tyyppisiä asioita. D: Voisko tota ajatella sillain niinkun vai ymmärsinkö sen ihan väärin, just esimerkiksi, jos lapsi tykkää jostakin laulusta ja näitä. Niin mehän käytetään sitä paljon. Se on se lapsen näkökulma, mistä hän pitää ja me myös hyödynnetään sitä eikä unohdeta sitä. Käytetään sitä monenlaisissa tilanteissa, rauhottamisessa. Hänen tarpeitaan silloin, hänen näkökulmaansa. Vois ajatella, mä en osaa tätä oikein tulkita. Siinä täytyy olla tietysti hirveen herkillä sen lapsen kanssa, että oppii tulkitsee tätä lasta, että pienikin ele, ilme, mielihyvää tuottava, vai onko se. Tässä ykskin lapsi meillä, joka ei millään tavallaan oikeastaan enää ilmaise ja yks päivä häntä rupes itkettää ja se oli ihan hirveen hieno asia, koska hän ilmas se, et hän ei tykkää tästä asiasta et se ja totta kai sitten kerrotaan myös vanhemmille. Ilmaiseeko kotona asioita näin vai ilmaiseeko hän vaan täällä vai, sitten aina kerrotaan kaikki aina toisillemme näistä havainnoista, mikä on tosi tärkeä, että kaikki tietää ja osaa myös ruveta lukemaan sitä tiettyä piirrettä tai pientä asiaa lapsessa. Mikä edelleenkin voi olla hyvin hyvin pieni. (Ryhmä 2)

Tila-diskurssiin kuuluu olennaisesti erityisen tuen kasvatuskumppanuuden dialoginen tapa toimia. Kasvattajat ovat tiiviisti vuorovaikutuksessa ja viestivät kokemuksiaan sekä havaintojaan lapsesta toisilleen. Toiminnan keskiössä on lapsen hyvinvointi ja pyrkimys yhteiseen ymmärrykseen lapsen tilanteesta ku-

ten seuraavassa esimerkissä, jossa aika-diskurssin päällekkäisyys näkyy jatkuvan yhteyden kuvaamisena.

B: Ja nyt huomasin, että tää yks poika, joka oli pitkään nyt sairaalassa A:mn B: niin äiti soitteli aina väliaikatietoja meille tänne, mitä siellä tapahtuu ja menee, et halus pitää meidät niinkun ajan tasalla koko ajan, mitä siellä tapahtuu. (Ryhmä 1)



KUVIO 9. Osallisuus-diskurssia kuvaavat sisällöt

**Osallisuus-diskurssia** rakennetaan lapsesta, vanhemmista ja ammattikasvattajista käsin. Puheet lapsesta toiminnan keskiössä, lapsen tarpeista ja fyysisestä olotilasta määrittävät lapsen osallisuutta.

B: Ja paljon menee, mä olin ite esim viime vuoden olin eskariryhmässä opettajana, niin tota\_ koululla, niin jos ajattelee ihan semmosta konkreettista eroa nyt kun puhutaan niinku erityisestä tuesta, niin se, mikä on ihan konkreettisesti niinku näkynyt on on tempo. Et täällä se on paljon hitaampi ja nimenomaa siis koska siinä mennään niinku lapsi määrittelee sen, että mitä tehdään. Tai vaikka ois kuinka suunniteltu niinku jotain juttua, mut saattaa olla että esim on kipuja niin paljon tai D: Tai niin huon vähän nukkunut yöllä, niin hän nukkuu silloin kun pitäis olla se koulutunti tai sitä ei voi tehdä lapselle, että sä nyt sait nukkua sen vartin, että nostetaas sut ylös, nyt on se koulutunti. Sit me aina ajatellaan ennemminkin niinpäin, että jos lapsella on ollut huono yö, niin hän saa nukkua vaikka sen kolme tuntia, jos siltä tuntuu (naurua). B: Että sillain just huomasin, että tuollakin tuollakin tota siinä eskariryhmässä oli tavallaan paljon enemmän oli kiinni siinä keittiöjutussa ja tietyissä kellonajoissa; vaikka sielläkin niinku vapautta oli. Mutta täällä on niinku ihan selkeesti se lapsen hyvinvointi niin henkinen mutta myös se fyysinen, et se fyysinen hyvinvointi on määrittelevä. A: hmmm hmmm B: aika lailla. Et saattaa olla et opettaja tulee koululta ja sitten lapsi onkin just nukahtanut niin ei sitä lasta lähdetä herättämään vaan se tunti siirretään toiselle päivälle. (Ryhmä 1)

D: Että ehkä toimitaan tietysti hieman eri lailla erityisten kanssa välillä, mutta päiväjärjestys on sama. ABC: hmmn C: ja voidaan soveltaa tietysti sen lapsen voinnin mukaan, jos aamupäivästä lapsi ei oo siinä kunnossa tai se nukkuu, niin ei oo jotenkaan pakko lähteä pihalle, vaan sen voi toteuttaa muussa kohti. B:hmmn C: Muutokset on mahdollisia ja monesti onkin muutoksia päivärytmissä D: Päivä saattaa mennä vaikka siihen, että ollaan sylissä koko päivä sohvalla ABC: hmmn D: Laitetaan välillä vähän ruokaa tippuu ja vaihdetaan vaippaa ja ollaan vaan lähekkäin –siinä se päivä meni silloin, niinkin ihanasti. (Ryhmä 2)

Puheet vanhempien arjen ja tunnekokemusten jakamisesta, heidän kuulluiksi tulemisen kokemuksista ja mahdollisuuksista vaikuttaa lapsen hoivaan sekä kuntoutukseen, määrittävät vanhempien osallisuutta osallisuuden diskurssissa.

A: Lähdetään siitä, että vanhemmat tuntee lapsensa parhaiten ja oppii jotain, vaikka olisikin sama diagnoosi, niin jokainen lapsi on kuitenkin erilainen sen diagnoosin takanakin niin, niin siinä katotaan, että vanhemmat on kuitenkin elänyt sen lapsen kanssa tiivistä, niin kuunnellaan niitä pieniäkin, mitkä välillä kuulostaa vähän hassulta, hassultakin jutuilta niin, et kuunnellaan niitä ja otetaan vanhemmat sillai hyvin kuuluks meillä, paljon paljon enemmän kun niinsanotusti normaali päiväkotiryhmässä ja samalalla vanhemmat sitten taas luottaa meidän näihin, mitä me nyt täällä nähdään ja havainnoidaan ja koetaan ja iloitaan samallailla, jos tulee jotain uutta, pienäkin –asiaa. Ja ollaan tiiviisti kyllä sillai niinku tekemisissä, että ei ei kuitata vaan, että päivä on ollut hyvä, vaan se pitää avata niinku, että mitä se tarkoittaa. B: joo joo (myötäilee) A: ja rehellisesti vastaavasti, että jos onkin ollu niinku hankala päivä, niin laitellaan, että B: sit tulee mieleen sekin että, et varmaan tota perheillä on varmaan niinku se prosessi ylipäättänsä, että on perheeseen on syntynyt syvästi kehitysvammanen lapsi. Että sen asian käsitteleminen ja se prosessointi niin se on varmaan eri vaiheissa tällä hetkellä eri perheillä. (Ryhmä 1)

Ammattikasvattajia koskeva *osallisuuspuhe* liittyy lasta ja vanhempia osallistaviin työtapoihin sekä toimintaperiaatteisiin, johon erityisen tuen kasvatuskumppanuuskin lukeutuu.

A: Mutta sillain ollaan pyritty, että ei olis kauheesti esteitä, että mihin me ei voitais osallistua tai mennä. Taksin käyttöä, voidaan mennä konserttiin tai lenkille tai yhtä lailla osallistua eri talviurheiluihin luisteluihin ja muualle –sitten vaan apuvälineyksikköön, jotta sieltä saadaan apuvälineitä lainaksi. Kaikkeen kuitenkin pyritään, ettei olis sillai esteitä lähteä. B: Päivät on hirveen erilaisia

*B: Että mitenkä sitten niinku, mitenkä perheet niinkun on lapsensa kanssa, meilläkin näkyä selkeesti sellasia perheitä, jotka on niinku tosi reippaasti niinkun, ihan sinut ja –matkustelevat ja näin ja sitten on taas perheitä, jotka on niinku tosi varovaisia lapsensa kanssa, että ei uskalla mökille esimerkiksi lähteä, ettei tuu mitään epilepsiakohtausta A: tai kauppaan tyyliin B: niin –eli mä nään sen kasvatuskumppanuuden niinku semmosenakin, että se mitä me nähdään täällä ja miten me ollaan niinku lasten kanssa täällä, niin se voi myös tukea sitä perhettä eli tavallaan jos on perhe, joka on vähän niinkun vielä tutkimisvaiheessa et mitäs tän lapsen kans voikaan tehdä, kun on kysymyksessä vammaisen lapsi, niin sitten taas täällä on kokemusta ihmisillä niin paljon, niin voi antaa niinku sitä vähän semmosta rentoutta, että kyllä nyt voi tehdä ihan saman asioita. (Ryhmä 1)*

Erityisopettaja 2. kuvaa vastauksessaan vanhemman aktiivista roolia lapsen osallisuudessa.

Joskus terapia (allasterapia) toteutuu vain, jos vanhempi pystyy olemaan siinä mukana. Kuntoutuksen edistysaskeleet helpommin yleistyvät lapsen arkeen, kun vanhempi tietoinen kuntoutuksen sisällöistä. (Erityisopettaja 2)

Hoivaan liittyvää diskurssia käydään aineistossa kaiken kaikkiaan eniten. Seuraavassa kuviossa 10. avaan hoiva-diskurssin sisältöjä erityisessä tuessa.



KUVIO 10. Hoiva-diskurssia kuvaavat sisällöt

Tutkimuksen **hoiva-diskurssi** on voimakasta. Se näyttäytyy siinä, miten keskustelussa ammattikasvattajien antamia hoivaan liittyviä havainnollistavia esimerkkejä on paljon ja *hoivan merkitys ja ensisijaisuus lapsen hyvinvoinnissa* korostuu *puheessa*. Hoiva-diskurssin esimerkit liittyvät: ruokailuun, hygieniaan, diagnooseihin, lapsen tilan seurantaan, lääkitykseen, turvallisuuteen, sairaalan lapsen hoitoon, asiantuntijuuteen, apuvälineisiin, lepoon, yhteisten toimintatapojen löytämiseen yhteistyössä vanhempien kanssa sekä moniammatilliseen yhteistyöhön. Hoivaa toteutetaan vanhempien ja ammattikasvattajien kasvatuskumppanuudessa havainnoinnin, kasvatussensitiivisyyden, pedagogisen dokumentoinnin sekä dialogisuuden kautta. Tätä hoiva-puhetta kuvataan seuraavassa otteessa.



A: No me havainnoidaan, C: niin, havainnoidaan A: havainnoidaan paljon, kirjataan ylös, soitetaan, jos joku asia niinkun on sillä hetkellä justiinsakkin meille epävarma tai kysymysmerkki että, miten toimitaan, tehdään, tai onko jotakin, joka onkin jäänyt kertomatta ja -et ollaan kyllä sen lapsen niinkun tavallaan tunteiden tulkkeja siinä kohtaa sitten että meidän havainnointi on äärimmäisen tärkeää B: ja sitten se vihko A: niin B: mikä kulkee koko ajan, siinä on päivät A: Me otetaan kuvia paljon lapsista ja kuvataan ja laitetaan kasv digitaaliseen kasvunkansioon ja tehdään välillä aina pieniä filminpätkiä, että näytetään, mitä meidän päivä täällä on että -ettei se, ei ne sanatkaan aina kerro niin paljon, kun sitten taas se nähty osio. (Ryhmä 1)

Hoiva-diskurssin dominointia aineistossa vahvistaa vastadiskurssina toimiva **opetus-diskurssi**, joka jää vähiin ja lähes kokonaan erityisopettajien vastausten varaan. Sanoja *opetus* ja *erityisopetus* käyttävät aineistossa vain erityisopettajat. Seuraavassa otteessa erityisopettaja 2 vastaa kysymykseen, mitä lapsen hyvinvointi pitää sisällään ja millä keinoin siihen pyritään.

Lapsi on tyytyväinen, hänen on hyvä olla. Lapsi saa hänelle sopivaa opetusta, ruokaa, hoitoa ja huolenpitoa. Hänen tarpeisiinsa vastataan, hän tulee nähdyksi, hän saa kokemuksia, kontaktia, vuorovaikutusta, opetusta. (erityisopettaja 2)

Erityisopettajien vastauksissa korostetaan edellisen otteen tavoin lapsen erityisen tuen kokonaisvaltaisuutta, jonka sisältöön he määrittelevät erityisopetuksen: *kokonaisvaltainen tuki, kokonaisvaltainen avustaminen kaikissa toiminnoissa.*

Hoivan asemaa oikeutetaan ammattikasvattajien *puheissa lapsen tarpeista ja hyvinvoinnista* käsin. Kokonaisvaltaisen hyvän hoivan merkitys korostuu hoitohenkilökunnan puheissa verratessa hoivayksikön toimintaa muualla tehtävään (hoito)työhön, josta heillä on työkokemusta

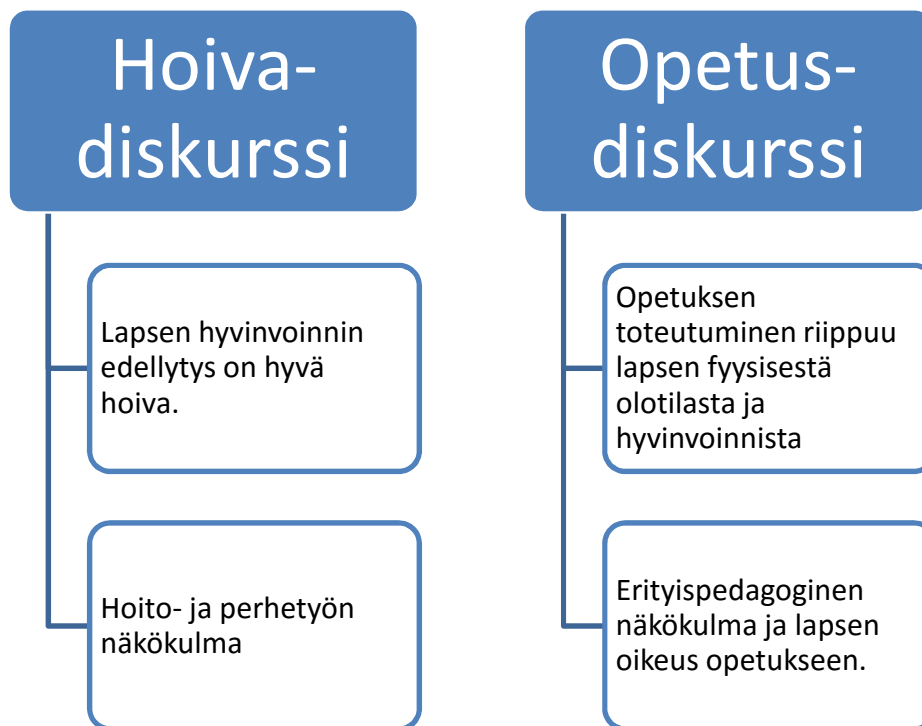
B: Ja semmonen, mä jäin vielä mieltii sitä, että varmaan niinkun just että itelläkin kun on se peruskoulutus se hoitopuolen koulutus siellä että, että varmaan just se semmonen että kun hoidetaan sitä sairautta se on semmosta tietyllä tapaa semmosta hoidetaan ja just niinkun sä sanoit ja taas sit mennään seuraavaan että. (Ryhmä 2)

Hoiva-diskurssissa kasvatuskumppanuuden menetelmässä tilan diskurssin päällekkäisyys esiintyy seuraavassa esimerkissä äkillisesti muuttuvien tilanteiden ja ammattikasvattajien asennoitumisen kuvaamisessa. Yhteinen kasvattajien välinen huumori koetaan erääksi selviytymiskeinoksi.

B: Niin mä oon huomannu niinku täällä ihmisissä semmosen, taas on ihanasti vertailukohtia niinku aikaisempiin töihin, että meillä on ihan äärettömän hyvä huumori. Siis se on semmonen, mikä pitää niinku aikuiset virkeinä ja sitten musta tuntuu, että jokaisella on semmonen tajuaminen et kun tilanteet on semmosia, että yhtäkkiä voi joku lapsista lähteä sairaalaan taikka sit saattaa olla kaks viikkoa siellä ja sieltä tulee terveisiä, että nyt on ensiapuyksikkö käynyt siellä - eiku elvytysyksikkö (korjaa sanojaan) käynyt ja itkevä äiti saattaa soittaa ja purkaa itseensä täällä näin ja elikä niinku ne tilanteet on niinkun, se mitä täällä niinkun tapahtuu, on mun mielestä semmosia et ne tavallaan riisuu kaiken turhan semmosen (huokaus), mitä monesti työpaikoilla niinku ilmenee, et jos vähän ke-

tuttaa joku juttu tai että musta tuntuu että ihmiset ei täällä pikkusielusuuttaan loukkaannu mistään vaan että kun ne tilanteet on semmosia, että kysymyksessä voi olla lapsen **henki**, niin silloin se jotenkin niinkun laittaa **toisenlaisiin uomiin niinku aikuistenkin käytöksen**. (Ryhmä 1)

Kuvio 11 kuvaa hoiva- ja opetus-vastadiskurssien sisältöjä.



KUVIO 11. Hoiva- ja opetusvastadiskurssien sisällöt

Hoiva- ja opetusvastadiskurssien sisältöjä ja suhdetta kuvataan seuraavassa otteessa.

B: Tässä on tota tässä on niinku ihan selkeesti niinku hoidollista, ja on myös kasvatuksellista ja opetuksellista niinku toimintaa. Ja tota kyllä se hoidollinen niinku menee ehdottomasti mun mun näkemyksen, mä oon kesäkuusta saakka oon ollu tässä töissä että sillä tavalla hyvin uutena työntekijänä. Mut se mitä nyt on niinku nähny on niinku se että että on osittain suunnitelmallista juttua ja osittain niinku ekstempore vapaana juttua ja sitten aina se mikä se lapsen senhetkinen olotila on nii se menee kyllä niinku edelle. Tänään oli just hyvä esimerkki että yhtä lasta lähdettiin viemään sairaalaan, kun oli limaa niin paljon. Elikä tavallaan se muutti heti niinku sitä henkilökunnasta yks lähti pois ja sitten vaan C: sopeuduttiin B: Kombi! ABCD: yhteen ääneen naurua. (Ryhmä 1)

Hoivayksikössä on sekä varhaiskasvatusikäisiä että perusopetusikäisiä lapsia asiakkaina. *Päivähoito* ja *koulu* asetetaan hoiva- ja opetusdiskurssissa vastakkain ja niitä suhteutetaan seuraavassa otteessa siten, että koululaisten toiminta kuuluu *päivähoidon alle* ja tämä sekä lapsen olo oikeuttaa hoivan ensisijaisuutta hoivayksikön toiminnassa.

A: Päivähoidon allehan me kuulutaan B: mnn A: ja meillä on kouluikäisiä lapsia, niin sekin sitten että meillä on koulu siinä mukana, vaikka kuulutaan päivähoidon alle ja on koulu ja muita mukana niin ensisijaisesti mennään aina sen lapsen olon mukaan. (Ryhmä 1)

Lapsen hyvinvointi ja olotila määrittelee erityisopetuksen toteuttamista, näin ollen hoivan ensisijaisuus korostuu myös erityisopettajan 1 vastauksessa kysymykseen, millainen on työpäivä hoivayksikön lasten kanssa.

Opetustuokioita lapsen sen hetkistä tilannetta huomioiden. (erityisopettaja 1)

Ja erityisopettaja 2 liittää lapsilähtöisen opetuksen lapsen tarpeisiin vastatesaan toimintaperiaatteisiin.

Lapsilähtöisyys (opetus vastaa lapsen tarpeita). (erityisopettaja 2)

Koulu vastaa kuitenkin hoivayksikön lasten erityisopetuksesta kuten erityisopettaja 1 vastaa kysymykseen, mistä asioista koulu vastaa

Koulu vastaa pedagogisista tavoitteista ja niiden kirjaamisesta, tarkoituksena tulevaisuudessa tuoda opetukselliset elementit myös hoivayksikön arkeen. (erityisopettaja 1)

Samoin erityisopettaja 2. määrittelee koulun tuen ja erityisopetuksen asemaa

Periaatteessa koen, että kouluikäisten tuki ja muissa asioissa melkein kaikki tulee koulun kautta. Koulun ft:n kautta paljon apuvälineasioita. Monilla oppilailta kuntoutusvastuu on kuitenkin KEVA-pki:llä. Koulu vastaa kapeasti katsottuna opetuksesta. (erityisopettaja 2)

Erityisopettajat kuvaavat vastauksissaan omaa rooliaan erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa erityispedagogisesta näkökulmasta ja lapsen oikeudesta opetukseen käsin. Vastauksissa tämä näkyy käsitteissä *pedagoginen asiantuntijuus, opetuksesta ja koulukuulumiset*. Vastauksissa erityisen tuen kasvatuskumppanuutta määrittävät rajoitukset ja resurssit kuten erityisopettaja 1 kertoo.

Kasvatuskumppanuus toteutuu pääasiassa hoitavan henkilökunnan kesken. Vanhempien ja koulun välinen kumppanuus tällä hetkellä rajoittuu palaveriin ja yhdessä sovittuihin oppilaan tavoitteisiin. (erityisopettaja 1)

Erityisopettajat kuvaavat erityisen tuen kasvatuskumppanuuden toteutumista yhteisen arjen jakamisen vaatimuksena ja riittävänä ajallisena resurssoisena. Erityisopetus ja erityisen tuen kasvatuskumppanuus edellyttää erityisopettajan

1 mukaan ”*omaa opettajaa, joka keskittyy täysin*”. Hänen vastauksessaan esiintyy tämä omakohtaisuuden ja sitoutumisen tarve

Tällä hetkellä opetus toteutettu oman työn lisäksi ja resursoitu tukiopetukseksi!! Ei ole voinut paneutua kokonaisvaltaisesti oppilaiden asioihin. Opetusta resursoitu opettajan antamaksi 2-3 h/ viikko! Ihanteellinen tilanne olisi, jos hoivayksikön oppilaille olisi oma opettaja, joka voisi täysin keskittyä näihin oppilaisiin. (erityisopettaja 1)

Vanhempien voimaantumisen- diskurssin sisältöä kuvataan kuviossa 11.



KUVIO 11. Vanhempien voimaantumisen- diskurssia kuvaavat sisällöt

Vanhempien voimaantumisen- diskurssia kuvaavat sisällöt tulevat konkreettisesti esiin vastuukysymyksissä. Vanhempien asemaa ja roolia kuvataan samantapaisena kuin terveiden lasten kohdalla eli heillä on lapsensa kasvatuksesta päävastuu. Vanhemmat ja ammattikasvattajat neuvottelevat ja sopivat asioista. Periaatteena on se, että vanhemmat vastaavat ja hoitavat lapsen asiat ensisijaisesti ja heidän aloitteestaan kasvatuskumppanuudessa voidaan toimia perhelähtöisesti sekä joustavasti perhettä tukien. Tätä vanhempien voimaantumisen- diskurssia kuvataan seuraavassa otteessa.

A: Pääsääntöisesti me tarjotaan siis tällä hetkellä päivähoitoa, joka on tota vaan niinkun tukevammoin ja laajemmin kuin normipäivähoito, mutta periaatteessa vanhemmilla on ihan niinkun samat vastuut kun kenen tahansa lapsen kohdalla, että siinä se erityisyys ei mun mielestä tuo siihen eroa, mut että sitten sitten asioista niinkun aina tietysti sovitaan

niinkun jokaisen kohdalla, että, että, mistä, et vastataanko me siitä esimerkiksi, että että lapsen pec-nappi vaihdetaan täällä vai hoitavatko vanhemmat sen. Jos lapsen pitää, pitäisi käydä tuolla - joku korsetin sovituksessa, niin sovitaan, että käyttävätkö vanhemmat, vai pyytävätkö vanhemmat, että jos me käytämme ja. Että semmosista käytännön asioista niinkun paljon sovitaan. Mutta kyllä lähtökohta on se, että vanhemmat niinkun vastaavat niistä omista, omista lapsistansa ihan niinkun missä tahansa.

B: Ja kyllähän, eiks me joskus jossain vaiheessa vähän niinkun niin sovittu, että että kaikki semmoset just niinkun lääkärikäynnit ja semmoset, ne on niitä vanhempien omia. Et he ite hoitaa ja tavallaan niinkun sen sairauden tai vamman varsinaisesti se hoitovastuuhan on sitten niinkun muualla, että se ei oo tietenkään meidän, meidän niinkun heiniä että

D: Ja hyvä esimerkki varmaan just tosta, että esimerkiksi täältä lähdetään viemään vaikka sairaalaan lasta, kun on tilanne semmonen, mut sit samalla menee soitto vanhemmille, että vanhempien on siirryttävä nyt sinne. Meiltä sitten lähdetään sieltä pois et me ei jatketa siellä meidän sitä oloa enää C: Vanhempien roolia D: niin niin. (Ryhmä 2)

Palveluohjaukseen liittyvässä puheessa vanhempien neuvomisella pyritään lisäämään vanhempien tietoa sosiaalipalveluista ja auttamaan toimimaan laajassa tuen verkostossa "*sosiaalipalveluiden viidakossa*", jotta vanhemmat kykenisivät itsenäisesti toimimaan riippumattomina ja tasavertaisina toimijoina yhteiskunnassa. Viidakko-metaforalla viitataan puheessa sosiaalipalveluiden hallitsemisen haastavuuteen ja laajuuteen. "*Sukkuloimisella*" viitataan kasvatuskumppanuuteen kuuluvassa palveluohjaus-puheessa siihen, että vaikeasti vammaisten lasten ja perheiden monimuotoiset palvelut tuotetaan melko pirstaleisesti ja asiakkaan täytyy tietää, mitä palvelua tarvitsee ja mistä sitä hakee. Tätä kokonaisuuden hallintaa kuvataan seuraavassa aineistoesimerkissä *lankojen* omissa *käsissä pitämisen*- metaforalla. Hoivayksikkö ohjaa vanhempia tässä tehtävässä.

A: mutta tota mä aattelen vielä tosta, siitä, mikä on kenenkin vastuu, mä aattelen, että meidän tehtävä on semmonen palveluohjaus, että auttaa vanhempia siinä, tässä sosiaalipalveluiden viidakossa, niin, että he itse kykenisivät pitämään ne langat käsissä, että heillä olisi semmonen tunne, että että he tietää nämä lapsensa asiat ja tota he niinkun ohjailee niitä. Mutta että se on, me autetaan siinä siinä palvelujärjestelmän hahmottamisessa ja niinkun siinä yhteistyöverkossa jotenkin sit sukkuloimisessa. (Ryhmä 2)

Vanhempien voimaantumisen diskurssin tavoitteeksi määritellään vanhemman selviytymisen ja tilanteen hallinnan kokemus

A: Että siinä musta se on tärkeintä, että se säilyis se semmonen olo, et me ei oteta niinkun sitä vastuuta siinäkään asiassa, haluta ottaa pois vaan halutaan niinkun vaan auttaa vanhempia niinkun siinä, että he itse selviää siitä. (Ryhmä 2)

Erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa huomioidaan vanhempien voimavarat. Tästä seuraava esimerkki, jossa kuvataan kuntoutuksen tavoitteiden asettamista vanhempien voimavaroista käsin.

B: kun niitä kuntoutuksellisia tavoitteita mietitään siis niinkun , tehdään aina siinä moniammatillisessa tiimissä. Siinä on paitsi vanhemmat, niin me ollaan siinä ja sitten siinä on fysioterapeutti, saattaa olla joku toimintaterapeutti tai puheterapeutti, niin kyllä se tavallaan niinkun se suunnitelma niinkun muodostuu sitten sen ihan niinkun reaalielämänkin mukaan, että mitkä on kotonakin ne voimavarat ja et mitä tehdään kotona päivittäin ja C: mitä lapsi pystyy tekemään ja A: niin että kyllä ne lapsen kuntoutuksen tavoitteet, et vanhemmat on mukana niitä niinkun luomassa tavallaan ja miettimässä, et siinä tulee niitä asiantuntijoiden näkökulmia, fysioterapeuttien ja muiden terapeuttien, mutta siinä niinkun sanomassa sanasensa, et onks heidän mielestään realistista, että kotona pystytään tekee jotakin B: Niin ja tavallaan sit myös toisin päin, että sit jos jostain syystä kotona on semmoinen tilanne, että niitä resursseja ei siellä kauheesti ole, niin sitten niitä keskitetään sitten ehkä sen lapsen hoitopäivän aikana sitten täällä toteutettavaksi enemmän, että että myös sitten siinä tavallaan olla apuna että. (Ryhmä 2)

Vanhempien voimaantumisen- diskurssissa kasvatuskumppanuuden tukea kuvataan seuraavassa esimerkissä *olkapää*-metaforalla (olkapää, johon voi nojata), vanhemman rinnalla kulkemisena ja dialogisesti ammattikasvattajan haluna ymmärtää ja jakaa vanhemman kokemusta. Voimaantumisen- diskurssissa vanhemman kuulluksi tulemisella on keskeinen merkitys.

C: Niin jotenkin koki tänä aamuna ainakin tän yhden lapsen kohdalla, kun äiti toi sen, että kun antoi aikaa siihen, että ei niinku tavallaan jätti muut vähän niinkun taka-alalle, jäi vaan kuuntelee, että kuinka tärkeä asia on pelkkä se kuulluksi tuleminen ja tavallaan, että vanhempi kokee, että minä ymmärrän, että miltä hänestä . Vaikka ei voi täysin ymmärtää, mut kuitenkin on niinkun se olkapää, et yrittää ymmärtää, miltä tuntuu. Tulla tavallaan sen kokemuksen rinnalle. (Ryhmä 2)

## 7 POHDINTA

Tutkimuksessa hoivayksikön ammattikasvattajien puheessa erityisen tuen kasvatuskumppanuuden määrittelyminen ja erityisen tuen kasvatuskumppanuus menetelmänä liittyvät vahvasti toisiinsa. Jäsentämisessä apuna ovat toimineet kuvailevat ja ohjaavat kysymykset mitä? ja miten?

Tutkimuksen perusteella erityisen tuen kasvatuskumppanuus määrittyi ammattikasvattajien puheessa integraatio- ja normalisaatioideologiasta käsin. Tämä arvopohja oli oletettavissa. Tulosta onkin syytä tarkastella perheen näkökulmasta, jolloin perheen hyvinvointi tukee lasta. Vanhempien voimaantuminen määritteli tutkimuksessa erityisen tuen kasvatuskumppanuuden tavoitteeksi. Sen saavuttamiseksi ammattikasvattajien ryhmäteemahaastattelussa tuli esiin perheiden mahdollisimman tavallisen elämän mahdollistaminen. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi vanhempien työssä tai opiskelemassa käymistä, koska lapsi voi mennä hoivayksikköön saamaan hoivaa, varhaiskasvatusta tai perusopetusta terveydentilastaan huolimatta. Toisaalta hoivayksikön palvelut ulottuvat myös kotiin tapauksissa, joissa lapsi on liian heikossa kunnossa lähteäkseen päiväksi hoivayksikköön. Tutkimuksen perusteella kasvatuskumppanuuden erityinen tuki ja sen menetelmät ovat joustavia ja perhekohtaisia. Jokaisen lapsen ja perheen tuki on erilaista ja tarpeet vaihtelevat lapsen elämänkaaren aikana.

Erityisen tuen kasvatuskumppanuudella tavoitellaan integraatioideologian arvojen kautta yksilön oikeutta kuulua elinympäristönsä yhteisöihin niiden tasavertaisena jäsenenä. (Vehkakoski 1998, 100.) Erityisen tuen hoivayksikössä integraatio nähdään laadullisena piirteenä prosessissa, joka pyrkii muutoksiin ja toimiin, joilla yhteisöissä ihmisten välistä erilaisuutta hyväksyttäisiin ja yhteisön yhteenkuuluvuus lisääntyisi. (Moberg 2001, 83; Emanuelsson 2001, 127–128.) Tässä on nähtävissä eräänlainen dilemma: Hoivayksikkö toimii fyysisesti päiväkodin ja koulun yhteydessä, mutta toiminnan ja opetuksen järjestämistapa

on kuitenkin erillinen, segregoiva. Tämä tarkoittaa tutkimuksessa sitä, että erityisen tuen kasvatuskumppanuuden osapuolet (vanhemmat kotona ja ammattikasvattajat hoivayksikössä) muodostavat hoivayksikön lasten keskeisimmän elinympäristön. Lisäksi ammattikasvattajat kuvaavat integraatio puheessaan hoivayksikön ulkopuolelle suunnattua toimintaa, jota pyritään toteuttamaan kuten kenen tahansa muunkin samanikäisen lapsen kohdalla. Erityisen tuen kasvatuskumppanuutta kuvataan ammattikasvattajien puheessa ammatillisuutena ja rohkeutena tehdä lasten kanssa asioita, vaikka niistä voi seurata haastavia tilanteita. Hoivayksikön ulkopuoliseen toimintaan osallistumisessa, erityisen tuen kasvatuskumppanuutta kuvataan ammattikasvattajien puheessa menetelmänä, jossa varaudutaan muun muassa sairauskohtauksiin ja perushoidon tilanteisiin. Tämä varautuminen on erityisen tuen kasvatuskumppanuuden menetelmänä etukäteen vanhempien kanssa lapsen sen hetkisestä olotilasta ja terveydestä keskustelua, henkistä valmistautumista sekä lasten henkilökohtaisista lääkkeistä ja apuvälineistä huolehtimista. Hoivayksikön ammattikasvattajien erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa integraatioajattelu kuuluu integraatio puheessa arvoina ja asenteina: ympäristön haasteisiin suhtaudutaan ratkaisukeskeisesti ja lapsen sekä perheen osallisuutta korostetaan.

Hoivayksikön toimintakulttuuria kuvataan ammattikasvattajien puheessa vanhempien kunnioittamisen, avoimen vuorovaikutuksen ja luottamuksen kautta. Vammaisuuden sosiaalinen malli kuuluu ammattikasvattajien puheessa, jossa korostetaan, että he haluavat nähdä lapsen lapsena, vammaisuudesta huolimatta. Erityisen tuen kasvatuskumppanuus on tutkimuksen perusteella lapsen kasvattamista yhdessä vanhempien kanssa. Ammattikasvattajien puheissa annetaan kasvatustilanteiden esimerkkejä, jotka sisällöltään voisivat olla ihan kenestä tahansa lapsesta keskustelua kuten rajojen asettaminen.

Laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa, integraatioajattelun voimistumiseen Suomessa ovat vaikuttaneet muutokset vammaisten oikeuksissa ja yhdenvertaisuusajattelussa (Moberg & Savolainen 2009, 77-78.), sosiaali- ja terveyspalveluiden palvelurakenteiden muutoksissa sekä koulutuksen lainsäädännön kehittämisessä integraatiomyönteisemmäksi, muun muassa perusope-



tuslain muutos (2010) ja kolmiportainen tuki. Normalisaatiossa edellä mainitut vaikuttajat näkyvät Suomessa lähipäiväkoti- ja lähikouluperiaatteen voimistumisena. Tämä merkitsee sitä, että yhä useammat erityistä tukea tarvitsevat lapset ja nuoret voivat käydä kodin lähellä samaa päiväkotia tai koulua kuten muutkin tuen tarpeista riippumatta. Normalisaatioon vaikuttaa olennaisesti muuttuva käsitys kehitysvammaisuudesta. Uudemmat määritelmät korostavat yksilön toimintakykyä ja sosiaalista osallisuutta sekä yksilöllisten tukitoimien suunnittelun ja toteutumisen merkitystä (American Association of Mental Retardation 1992). Tämä ajattelutapa on löydettävissä myös oppilaan erityisopetuksen järjestämiseen liittyen tuen tarpeen selvityksissä ja oppilaan pedagogisissa erityisen tuen suunnitelmissa.

Erityisen tuen kasvatuskumppanuuden ydin muodostuu lapsen hyvinvoinnista, joka samalla toimii kaikkien tavoitteiden ja eri osapuolten yhteistyön pohjana – niin kasvattajatiimin keskinäisen kuin heidän ja vanhempien välisessä yhteistyössä. Tutkimusaineistossa hoivan merkitys lapsen hyvinvoinnissa korostui lapsen erityisessä tuessa. Hoivaa rakennetaan vanhempien ja ammattikasvattajien kasvatuskumppanuudessa seuraavien menetelmien kautta: havainnointi, kasvatussensitiivisyys, pedagogisen dokumentointi sekä dialogisuus. Näitä samoja piirteitä on löydettävissä myös muissa kasvatuskumppanuus-tutkimuksissa (Kekkonen 2012), mutta tutkimuksen tapauksessa ne olivat tehokkaasti ja intensiivisesti käytössä lasten ja perheiden tuen vahvuuden vuoksi. Tutkimus osoittaaakin kasvatuskumppanuudessa ammattikasvattajien työn kannalta edellä mainittuja tärkeitä menetelmiä sekä vuorovaikutustaitojen merkitystä. Tätä kautta voidaan tarkastella erityisen tuen pedagogiikkaa.

Kaikilla lapsilla on lain perusteella oikeus opetukseen. Onkin tärkeää ymmärtää, että erityisopetuksen tavoitteiden täytyy olla sellaiset, jotka perustuvat lapsen hyvinvointiin ja tarpeisiin. Hoivayksikön ammattikasvattajat korostivat puheessaan pienien tavoitteiden ja edistysaskeleiden merkitystä lapsen hyvinvoinnin kannalta. Tavoitteet sidottiin arjen tilanteisiin kuten syömiseen tai vaipanvaihtoon. Näistä esimerkkeinä toimivat aineistossa ruokailutilanteessa

lapsen oman tahdon ilmaiseminen eleellä tai lapsen tasapainoharjoitus vaipanvaihdon yhteydessä seisoviltaan.

Ajan ja tilan diskurssit määrittävät tutkimuksen ammattikasvattajien puheessa erityisen tuen kasvatuskumppanuutta, joka alkaa vammaisen lapsen syntymästä ja siihen liittyvästä prosessista ja jatkuu lapsen kuoleman jälkeen vanhempien ja ammattikasvattajien kumppanuutena. Tutkimuksen keskeinen tulos onkin erityisen tuen kasvatuskumppanuus, joka on lapsen elämänkaaren mittainen. Erityisen tuen kasvatuskumppanuuden ajan ja tilan diskurssit korostavat ammattikasvattajien tunnepainotteista työtä, jossa yhteinen kokemus perheiden kanssa luo ainutlaatuisen siteen. Kasvatuskumppanuuden käsitettä on myös kyseenalaistettu sen intiimin luonteen vuoksi julkisessa virassa tai toimessa olevan henkilön ja kuntalaisen välillä. (Onnismaa 2010, 256) Tätä kritiikkiä tarkastellessa täytyy muistaa viranomaisen velvollisuudet ja asema sekä se, että kasvatuskumppanuus perustuu sen osapuolisen keskinäiseen luottamukseen ja kunnioitukseen. Tutkimuksessani erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa on tila-diskurssin perusteella nimenomaan kyse vanhempien ja ammattikasvattajien intiimistä ja intensiivisestä yhteistyöstä. Mitä haastavampi lapsen ja perheen tilanne on, sitä intensiivisempää ja intiimimpää erityisen tuen kasvatuskumppanuus on. Näin on myös lain määrittämän kolmiportaisen tuen muotojen kanssa eli tuki vahvistuu asteittain. Tutkimuksen hoivayksikön lapset ja nuoret saavat vahvinta mahdollista erityistä tukea.

Tutkimuksen ajan- ja tilan- diskursseissa esiintyy erilaisia näkökulmia siitä, mitä erityinen tuki on. Tähän erityisen tuen määrittelyyn vaikuttavat aineistossa monet asiat, joista keskeisin on tutkittavan ammatillinen koulutustausta ja sen mukainen työnkuva. Tutkimuksen tapauksessa erityisopetuksen järjestäminen näyttäytyi haastavana ja jäin pohtimaan erityisopetuksen sisältöjä ja asemaa. Näin vaativahoitoisten lasten kohdalla on arvioitava tarkkaan erityisen tuen ja opetuksen sisältö, määrä, tavoitteet sekä menetelmät. Tuki näyttäytyy tutkimukseen perusteella hyvänä yksilöllisenä hoivana ja kaikkien lapsen oppimisympäristön aikuisten kasvatuskumppanuuden vaatimuksena. Erityisopetuksen käytäntöjä on tämän

tutkimuksen perusteella vaikea arvioida, koska aineisto ei antanut tästä syvällistä tietoa, vaikka erityisopettajien kyselylomakkeessa oli samat teemat kuten hoivayksikön ammattikasvattajilla ryhmäteemahaastatteluissa. Jäin tästä syystä vielä pohtimaan, pitäisikö erityisopetus integroida vahvemmin hoivayksikön lasten arkeen kuten erityisopettajat kertoivat vastauksissaan. Tutkimuksen hoivayksikön lasten erityisopettajat eivät toimineet päivittäin fyysisesti samassa tilassa mukana lasten ja perheiden arjessa, vaan heidän päätoiminen työ oli eri koulutalossa. Tästä johtopäätöksenä ajattelen, että yhteistyöhön ja viestintään erityisen tuen kasvatuskumppanuuden osapuolien kesken, tulee varsinkin panostaa. Moniammatillisesta perheitä tukevasta työstä on myös aiempaa tutkimusta (Veijola, Isola & Taanila 2006), joka painottaa dialogisuutta ja keskustelun merkitystä vaikeavammaisten lasten vanhempien ja ammattikasvattajien välillä. Bruder ja Dunst (2015, 206) korostavat tutkimuksessaan erityisopetuksessa merkityksellisten kokemusten tarjoamista vanhemmille, jotta saadaan hyviä tuloksia. Tutkimukseni perusteella merkityksellisyys perustuu perheiden tarpeisiin, joihin ammattikasvattajat erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa vastaavat siten, että heillä on yhdessä mahdollisuus oppia lasta tukevia menetelmiä.

Kasvatuskumppanuus-käsitettä on kritisoitu (Onnismaa 2010, 256), koska se on suhdekäsite ja se ei itsessään kerro mitään yhteistoiminnan tavoitteista tai sisällöistä. Suhdekäsitteen kritiikki kyseenalaistaa osapuolten tasavertaiseen ja vapaaehtoisen kumppanuuden julkishallinnollisessa palvelujärjestelmässä, jolloin kumppanuus ei perustu sen osapuolten vapaaehtoisuuteen tai valintaan. Näin on myös vaativan erityisen tuen lasten vanhempien kohdalla, he tarvitsevat ammattikasvattajien tukea ja hoivaa lapsensa kanssa. Tätä riippuvuussuhdetta vanhemmat eivät voi valita, vaan he ovat siinä lapsensa vammaisuuden ja sairauksien vuoksi. Tulkitseen tämän tutkimuksen tulokseksi, johon liittyy myös erityisen tuen kasvatuskumppanuuden toinen puoli. Tutkimuskohteen ammattikasvattajat korostivat puheessaan vanhempien merkitystä lapsen tukemisessa ja varsinkin työnsä toteuttamisessa. Tärkeänä koetaan vanhemmilla olevaa tietoa omasta lapsestaan, etenkin perushoitoon

liittyvistä käytännöistä, lapsen viestien tulkitsemisesta sekä havainnoista liittyen lapsen oloon ja terveydentilaan. Kasvatuskumppanuus-käsite viittaa toimintaan ja jättää sisällöt sekä tavoitteet vähemmälle. Käsitteen toimintaan viittaaminen soveltuu erityisen tuen kasvatuskumppanuuden käsittelyyn tutkimuksessani menetelmällisestä näkökulmasta.

Kasvatuskumppanuus ei Alasuutarin (2010) mukaan ole vanhempien puheeseen kuuluva termi. Tutkimukseni nojalla onkin perusteltua puhua kasvatuskumppanuudesta ammattikasvattajien työn menetelmänä, joka tukee lasta ja perhettä sekä ammattikasvattajaa työssään. Tutkimuksen tärkeä viesti on se, että erityisen tuen kasvatuskumppanuus on jokaisen perheen kohdalla erilaista ja se muuttuu samankin perheen kohdalla lapsen ja perheen tilanteesta riippuen. Ammattikasvattajien on kuitenkin olennaista ymmärtää, että erityisen tuen kasvatuskumppanuutta määrittävät lapsi ja vanhemmat. Tässä normalisaatioideologialla ja vanhempien valtaistamisella on keskeinen merkitys. Kumppanuus-käsitteenä toimii erityisessä tuessa, kun arvioidaan vanhempien ja ammattikasvattajien yhteistä tavoitetilaa. Yhdessä lasta kasvatussensitiivisesti havainnoiden pyritään erityisen tuen kasvatuskumppanuuden ytimeen, joka on lapsen hyvinvointi. Erityisen tuen menetelmänä kasvatuskumppanuus näyttäytyy lapselle sekä perheelle siten, että kasvatusyhteistyön intensiteetti lisääntyy ja muodot (viestintä, suunnitelmat, verkostotyö) laajenevat tuen vahvuuden sekä tarpeen mukaan. Tästä esimerkkinä aineistossa esiintyneet ajan- ja tilan diskurssit.

Tutkimus osoittaa, että erityisen tuen kasvatuskumppanuus on menetelmänä hetkessä elämistä lapsen ja perheen kanssa. Ammattikasvattajat pyrkivät kohtaamaan vanhemmat ja kuulemaan heitä lasta koskevissa asioissa. He kokivat tärkeänä halua ymmärtää lasta sekä perhettä, jotta erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa saavutetaan yhteiset tavoitteet. Samansuuntaisia tuloksia on osoitettu Rantalan (2002) tutkimuksessa, jossa vammaisten lasten perheiden kanssa työskentelevät ammattikasvattajat halusivat kehittää työskentelytapojaan siten, että he osaisivat tukea ja kuunnella vanhempia. Tässä tutkimuksessa hoivayksikön lasten yksilölliset tarpeet määrittävät, millaista kasvatuskump-

panuutta tarvitaan eri tilanteissa. Ammattikasvattajat kertovat puheessaan perheiden kanssa kommunikoinnista jatkuvana yhteytenä ja kuvaavat erilaisia viestinnän tapoja.

Erityisen tuen kasvatuskumppanuus menetelmänä tukee lasta ja perhettä koko lapsen elämänkaaren ajan. Erityisen tuen kasvatuskumppanuus alkaa vammaisen lapsen syntymästä ja jatkuu lapsen kuoleman jälkeen vanhempien ja ammattikasvattajien kumppanuutena. Lapsi ja vanhemmat tarvitsevat erilaisista kumppanuutta eri elämänkaaren vaiheissa. Erityisen tuen kasvatuskumppanuuden menetelmää kuvaa prosessimaisuus. Tämä käy ilmi jo Kekkonen (2012), kasvatuskumppanuutta käsittelevässä tutkimuksessa, jossa hän luonnehtii yleistä kasvatuskumppanuutta vanhemman ja varhaiskasvattajan yhteistyöprosessiksi. (Kekkonen 2012, 183.)

Erityisen tuen kasvatuskumppanuus poikkeaa sisällöltään yleisestä kasvatuskumppanuudesta tutkimukseni perusteella. Aluksi erityisen tuen kumppanuus on vammaisuuden käsittelyä, tämän jälkeen kasvatuskumppanuuden tuki on arjen jakamista, jossa etsitään ja kokeillaan yhdessä, mitkä menetelmät tukevat lasta. Tietoa lapsesta ja tukipalveluista jaetaan molempiin suuntiin. Näiden perheiden lasten eliniänodote on lyhyt – harva lapsi elää murrosiän loppuun saakka. Erityisen tuen kasvatuskumppanuuden merkitys korostuu lasten elämän viimeisillä hetkillä, kun perhe joutuu luopumaan lapsestaan. Ammattilaisten näkökulmasta katsottuna tuki on menetelmänä tuolloin varautumista, intensiivistä läsnäoloa ja joustavuutta. Perheet jakavat tunnekokemuksia ammattikasvattajien kanssa, mutta myös fyysinen läheisyys lisääntyy tilan diskurssia tarkastellessa. Hoitajat voivat olla lapsen kotona yhdessä lapsen vanhempien kanssa lapsen viimeisinä elinpäivinä. Myös sairaalassa ja lapsen hautajaisissa jaetaan yhteistä kokemusmaailmaa. Ammattikasvattajat kertovat, että vielä lapsen kuoleman jälkeen vanhemmat pitävät yhteyttä ja jaetaan muistoja. Joskus vanhemmat tulevat käymään hoivayksikössä. Väitän, että erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa ylitetään kaikki tavanomaiset varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen rajat niin ajan kuin tilankin suhteen. Tämä vaatii ammattikasvattajilta erinomaisia vuorovaikutustaitoja, tilannesensitiivisyyttä ja kykyä

käsitellä vaikeita tunnetason asioita. Menetelmänä erityisen tuen kasvatuskumppanuus elää lapsen elämänkaaren mukana sopeutuen jokaiseen hetkeen, jota eletään yhdessä lapsen ja perheen kanssa. Tällainen erityiskasvatuksen ja opetuksen tuki, mikä kasvatuskumppanuus on, on todella vahva ja tärkeä lapselle sekä perheelle. Tutkimuksen perusteella myös ammattikasvattajat tarvitsevat vanhempien kumppanuutta, jotta he voivat tukea lapsia parhaalla mahdollisella tavalla.

Sosiaalinen konstruktivismi tarkoittaa tapaustutkimukseni taustalla erilaisten käsitteellisten viitekehyksien mahdollisuutta. (Raatikainen 2004, 42-70; Best 2008, 45). Sosiaalinen konstruktivismi vaikuttaa Berger ja Luckmannin (1994) tavoin tutkimuksessa kiinnostuksena siihen, kuinka eri asioiden merkitykset rakennetaan arkipäivän sosiaalisessa kanssakäymisessä. Sosiaalisen konstruktivismi toimii tässä tutkimuksessa eräänlaisena erityisen tuen kasvatuskumppanuuden tulkintakehyksenä, joka antaa diskurssianalyttiselle tutkimukselle tietyn suunnan, kysymyksenasettelun tavan ja analyttisen käsitteistön. Näin valittu suunta ja käsitteistö antavat tutkimuksen eri vaiheessa omat mahdollisuutensa sekä rajoituksensa. Diskurssianalyysissä keskitytään kieleen ja sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Tämä analyysitapa ja kontekstin kuvaus kontekstin kehien (Pynnönen 2013) kautta (tutkijan rajaukset) sulkevat pois muita vaihtoehtoisia tulkintoja aineistosta. Tutkimuksessa ei näin ollen käsitellä tutkittavien mentaalisia prosesseja tai asioiden välisiä yhteyksiä.

Tutkimuksen uskottavuuden periaatteena oli pitäytyä aineiston tulkinnassa tiukasti aineistossa, joka tarkoitti, että tulkitsin ja analysoin vain aineistossa esiintyviä asioita. Aineistoesimerkkien kautta perustelin tulkinnat. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on huomioitava se, että tutkijana olen itse tutkimusasetelman luoja ja tulosten tulkitsija. Diskurssianalyysissä käsittelin kontekstikehien kautta myös omaa positiotani tutkijana ja pohdin sitä, kuinka paljon suodatan tutkijana aineistoa omien kokemusteni läpi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 135-136.) Tutkijana reflektioiva asenne (Hirsjärvi ym. 2014, 217) ja pyrkimys objektiivisuuteen auttoivat keskittymään omien kokemusteni sijasta tutkittavien kokemuksiin. Objektiivisuuden tavoittelu oli kuitenkin paikoin vaikeaa,

koska tutkimusaihe oli minulle erityisopettajana tärkeä. Toisaalta saavutin tutkijana luotettavuutta esittämällä aineistosta yllättäviä esimerkkejä kuten hoivadiskurssin dominoiva asema suhteessa opetusdiskurssiin.

Sosiaalisessa konstruktivismissa ja diskurssianalyysissä tutkijan ja tutkimuskohteen välinen suhde voidaan myös määritellä konstruktivistiseksi. Tutkimusraportin rooli on tapauksen ja sen todellisuuden kuvaaminen sekä omalta osaltaan se luo todellisuutta. (Gubrium & Holstein 2008, 10; Jokinen 1999, 40–41.) Tässä tapauksessa todellisuus rajoittuu hoivayksikön arkeen ja sitä määrittivät hoivayksikön lasten ja nuorten kanssa työskentelevät ammattikasvattajat ja erityisopettajat. Intensiivisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on tuottaa Dyerin ja Wilkinsin (1991) mukaan jonkinlainen ”hyvä tarina” elävästä elämästä. Tutkija tuottaa yhden ymmärrettävän ja lukijoita kiinnostavan version ”totuudesta” ja yhden hyvin perustellun tulkinnan tapauksesta. Tähän tavoitteeseen olen pyrkinyt omassa tutkimuksessani, jonka aineiston laajuus ja rikkaus olisi antanut monenlaisia tulkinnan mahdollisuuksia.

Tutkimustulosten yleistettävyydessä täytyy muistaa tapaustutkimuksen tapauskohtaisuus ja sen rajoitukset. Tutkimustuloksista voidaan tehdä kuitenkin jonkun verran analyttistä yleistämistä etenkin erityisen tuen kasvatuskumppanuuden ja erityisen tuen kasvatuskumppanuus menetelmän käsitteiden kohdalla (Eisenhardt 1989, 540–541.). Kaiken kaikkiaan ainutlaatuinen tapaustutkimus on tuottanut uutta tietoa vanhempien ja ammattikasvattajien erityisen tuen kasvatuskumppanuudesta ja tutkimustehtävä tiedon lisäämisestä on saavutettu. Tutkimustietoa voi hyödyntää erityisen tuen palveluiden kehittämisessä niin kasvatus kuin opetustyössäkin esimerkiksi silloin, kun ammattikasvattajat kehittävät ja käsittelevät työssään kasvatuskumppanuutta tuen menetelmänä. (Eriksson & Koistinen 2014, 38) Tutkimuksen diskursiiviset käytännöt kontekstikuvauksessa (ammattikieli, dialogisuus, toimintakulttuurin kasvatusvuorovaikutus, tiimityö) ja niiden aukaiseminen tutkimustiedon kautta voivat toimia konkreettisina työn kehittämisen välineinä.

Tutkimuksen eettinen pohdinta nosti esiin jatkotutkimusaiheen, joka on vanhempien näkökulma vaativan erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa.

Tämän tutkimuksen rajaus antoi tietoa ammatillisesta erityisen tuen kasvatuskumppanuudesta käsin, mutta pohdin tutkimuksen edetessä, kuinka eettistä on puhua kumppanuudesta ilman sen toisen osapuolen näkökulmaa. Tämä ammatillinen näkökulma täytyykin lukijan muistaa tuloksia arvioitaessa.

Erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa tarvitaan vanhempia sekä ammattikasvattajia, jotta lapsen hyvä hoiva ja tuki mahdollistetaan parhaalla tavalla. Erityisen tuen kasvatuskumppanuus menetelmänä rakentaa tutkimuksen perusteella lapsen hyvää hoivaa ja tukea kasvattajien intensiivisellä kasvatusyhteistyöllä, jossa dialogisuus ja kasvatussensitiivisyys ovat avainasemassa. Kasvatussensitiivisyyden tarkempi tutkiminen erityisessä tuessa olisi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe.



## LÄHTEET

- AAIDD, [Definition of Intellectual Disability \(www.aaid.org\)](http://www.aaid.org) Luettu 18.6.2016
- Acar, S. & Akamoglu, Y. 2014. Practices for Parent Participation in Early Intervention/ Early Childhood Special Education. *International Journal of Early Childhood Special Education* 6 (1), 80–101.
- Alasuutari, M. 2004. *Kuka lasta kasvattaa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2010. Striving at Partnership: Parent-Practitioner Relationships in Finnish Early Educators' Talk . *European Early Childhood Education Research Journal* , 18(2), 149–161.
- Alvesson, M. & Willmott, H. 2012. *Making Sense of Management: A Critical Introduction*. London, SAGE.
- Andersson, G. 1998. Barnintervju som forskningsmetod. *Nordisk Psykologi* 1, 50(1), 18–41.
- Anttila, P.1996. *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta*. Helsinki: Akatiimi.
- Autio, P. 2006. Dialogisuus ja vallankäyttö hoitokokouksissa. *Psykologia* 41 (3). 196–204.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Best, J. 2008. Historical Development and Defining Issues of Constructionist Inquiry. Teoksessa J. F. Gubrium ja J. A. Holstein (toim.) *Handbook of Constructionist research*. London/New York: The Guilford Press, 41–66.
- Bleach, J. 2014. Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal* 22 (2), 185–197.
- Bruder, M. B., & Dunst, C. J. 2015. Parental Judgements of Early Childhood Intervention Personnel Practices: Applying a Consumer Science Perspective. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(4) 200 – 210.

- Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. London and New York. Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 2007. *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Toimen painos. Abingdon: Routledge.
- Davies, B. 1993. *Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities*. cresskill, NJ: Hampton Press.
- Dyer W.G. Jr, Wilkins A.L. 1991. *Better Stories, Not Better Constructs, to Generate Better Theory: A Rejoinder to Eisenhardt*. *The Academy of Management Review*, 16(3), 613–619.
- Dunst, C.J. 2002. *Family-centered practices: Birth through high school*. *Journal of Special Education*, 36(3), 139- 147.
- Eisenhardt, K- M., (1989). *Building Theories from Case Study Research Authors*. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532–550.
- Emanuelsson, I. 2001. *Integraatio ja segregatio*. Teoksessa P. Murto, A. Naukarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 125–138.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus tutkimuksia ja selvityksiä 11/2014.  
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%C3%A4%2011%202014\\_%20Monenlainen%20tapaustutkimus\\_Eriksson\\_Koistinen.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%C3%A4%2011%202014_%20Monenlainen%20tapaustutkimus_Eriksson_Koistinen.pdf?sequence=1) Luettu 27.8.2015
- Eskell, P. & Marttila, M. *Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä*. Teoksessa P. Marjanen, P, M. Marttila, M. Varsa. *Pienten piirissä; Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. 2013. Juva: Ps-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. 1995. *Miten media puhuu*. Suom. Blom, V. & Hazard, K. Tampere: Vastapaino.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2008. *The Constructionist Mosaic*. Teoksessa J. F. Gubrium ja J. A. Holstein (toim.) *Handbook of Constructionist research*. London/New York: The Guilford Press. 3-12.
- Hacking, I. 1999. *The Social Construction of What?* Cambridge Massachusetts and London, England. Harvard University Press.

- Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J. & Leinonen, J. 2014. Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. 19. painos. Porvoo: Bookwell Oy.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 oy.
- Hyytiäinen, M. 2012. Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 26. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Uraauurtava lähestymisen liike-elämän viestintään. Helsinki: Kauppakaari.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino. 37-53.
- Karila, K. 2003. Kasvatuskumppanuus -uhka vai mahdollisuus. Lastentarha 66 (4), 58-61.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. Kasvatus (4), 285-298.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa: K. Karila, K., M. Alasuutari, M., Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91-108.
- Karila, K. & Alasuutari, M. 2012. Drawing Partnership on Paper. How do the Forms for Individual Educational Plans Frame Parent-Teacher Relationship? International Journal about Parents in Education, 6( 1), 14 - 26.
- Karila, K. & Nummenmaa, R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34-47.

- Karlsson, L.(2008). Lasten osallisuus – Lapsinäkökulmainen toiminta, päätöksenteko ja tutkimus. Teoksessa lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:20. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. pp.70–76
- Kaskela M. & Kronqvist E-L. (toim.). 2007. Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Jyväskylä: Stakes. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kataja, E. 2014. Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 56–79.
- Katz, L. G.(1998) What can we learn from Reggio Emilia? Teoksessa : C. Edwards, L. Gandini, L. & G. Forman (Toim.). The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach –Advanced reflections, Westport: Ablex Publishing Corporation. pp. 27–45.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Tampere: Juvenes Print.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 94–217.
- Kirmanen, T. 2000. Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5-6-vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 78.
- Korhonen, M., Alasuutari, M. & Karila, K. 2006. Vanhemmat ja kasvatuksen ammattilaiset. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 49–108.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. 2007. Opetushallitus. Moniste 7/2007. [http://www.oph.fi/download/115274\\_laatua\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](http://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf) Luettu 16.2.2015
- Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen

- (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 16–40.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Met-help Oy.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.). Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 136–161.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Ps-kustannus, 82–95.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J., Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 75–99.
- Mäkelä, K. 1987. Yhteiskuntatieteellisen tiedonhankinnan eettiset säännöt ja tietosuoja. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka. Helsinki: Tammi, 180–195.
- Määttä, P. (1999) Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Nirje, B. 2003. Normaliseringsprincipen. Teoksessa B. Nirje 2003: Normaliseringsprincipen. Lund: Studentlitteratur. 91–121.
- Nummenmaa, A. N. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Funtor oy, WSOY pro.
- Onnismaan E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Tampere: Juvenes Print.
- Opetushallitus. 2011 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20. Tampere: Juvenes Print, Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/29/liitteet/okm29.pdf?lang=fi> Luettu 5.11.2015

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2014:2.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitte/okm02.pdf?lang=fi> Luettu 5.11.2015.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pelkonen, R. & Louhiala, P. 2002. Tutkijan eettiset valinnat. Pietarinen, J. (toim). Tampere: Gaudeamus.
- Peruskoululaisten vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Vanhempien barometri 2013. Metso, T. (Toim.) Suomen vanhempainliitto ry.  
[http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/1656-Barometri\\_2013\\_verkko.pdf](http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/1656-Barometri_2013_verkko.pdf) Luettu 21.10.2015
- Perusopetuslaki. Erityinen tuki. 17 § (24.6.2010/642).  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> Luettu 15.3.2015
- Phillips, N., Lawrence, T. & Hardy, C. 2004. Discourse and institutions. *Academy of Management Review*, 29(4), 635–652.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Poikonen, P-L. & Lehtipää, R. 2009. Päivähoidon ja kodin jaettu kasvatustehtävä: Kasvatuskumppanuus perheen voimavarana: Teoksessa: A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) Perhe-elämän paletti: Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: Ps-kustannus, 69–88.
- Powell, D. R., & Diamond, K. E. 1995. Approaches to parent-teacher relationships in twentieth century early childhood programs. *Journal of Education*, 177, 71–94.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu. Working paper no 379. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42412> Luettu 3.11.2015
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Lievestuore: Jyväskylä University Printing House.

- Rantala, A., Määttä, P., & Uotinen, S. 2012. Perheiden ja ammatti-ihmisten yhteistyö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 373–401.
- Rantala, A., & Uotinen, S. 2014. Vanhempien osallisuus lapsen erityiseen tukeen liittyen kuntakohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Sveojen kiemurat, 2014 (3), 8-10.
- Rintakorpi, K. 2014. Pedagoginen dokumentointi välineenä 1-3-vuotiaiden osallisuuden päivähoidon aloitusvaiheessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 133–154.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 26–51.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001) Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Ps-kustannus, 158–169.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä: Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajakoulutuksessa.
- Teddle, C. & Tashakkori, A. 2009. Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. CA. Thousand Oaks: Sage.
- Tilastokeskus 2005. Ryhmähaastattelu.  
<https://www.stat.fi/virsta/tkeruu/04/05/> Luettu 18.11.2015
- Tilastokeskus 2005. Teemahaastattelu.  
<https://www.stat.fi/virsta/tkeruu/04/05/> Luettu 18.11.2015
- Tilastokeskus 2016. Teoreettinen viitekehys.  
<https://www.stat.fi/virsta/tkeruu/02/03/> Luettu 20.6.2016
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Turja, L.(2011). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti, 1-15.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2012 -ohje.  
<http://www.tenk.fi/fi/ohjeet-ja-julkaisut/opetusmateriaali> Luettu 5.6.2016

- Tynjälä, P. 1991. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–598.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012) 5 § Finlex
- Vammaispalvelujen käsikirja. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.  
<https://www.thl.fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja> Luettu 16.3.2015
- Varhaiskasvatustilaki (580/2015) 7 b §. Finlex. Luettu 16.3.2015
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56. Helsinki: Gummerus kirjapaino Oy.
- Varto, J. (2007). Dialogi. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Like: Kiasma, 62–65.
- Vehmas, S. 2005. *Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.). *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 88–102.
- Vehkakoski, T. 2015. Diskurssianalyysi luentosarja 9.4.2015–15.06.2015. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto.
- Veijola, A., Isola, A. & Taanila, A. 2006. Moniammatillinen perhetyö edellyttää keskustelua. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 2006: 43, 186–197.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Venninen, T. 2014. Vaikuttamisen ympyrä varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo, J. & J. Leinonen (toim.) *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 155–169.
- Vuori, J. 2001. *Äidit, isät ja ammattilaiset. Sukupuoli, toisto ja muunnelmat asiantuntijoiden kirjoituksissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Välimäki, A-L. 1998. Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. *Acta Universitatis Ouluensis E* 31. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien yleissopimus. <http://finlex.fi>. Luettu 18.2.2015
- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. 2016. *Aineistohallinnan käsikirja*. Kvalitaatiivisen datatiedoston käsittely. Litterointi.



<http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasittely.html> Luettu 9.6.2016

Yhteiskuntatieteellinen tietokirjo. 2016. Aineistonhallinnan käsikirja. Tunnistellisuus ja anonymisointi.

<http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi.html> Luettu 9.6.2016

Yhteiskuntatieteellinen tietokirjo. 2016. Aineistonhallinnan käsikirja. Tutkittavien informointi.

<http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/tutkittavien-informointi.html>  
Luettu 10.6.2016

Yin, R. K. 1994. Case study research: Design and methods (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Yin, R. K. 2002. Case study research: Design and methods (5th ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.

## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimusesittely

Hyvät hoivayksikön työntekijät,

olen Maija Loukonen, varhaiserityisopetuksen koulutusohjelmasta Jyväskylän yliopistosta. Teen pro gradu -tutkimusta aiheesta *erityisen tuen kasvatuskumppanuus*.

Olen tutkimuksessani kiinnostunut erityisen tuen kasvatuskumppanuudesta käsitteenä, mitä kasvatuskumppanuus on erityisen tuen menetelmänä sekä vanhempien ja ammattilaisten kasvatuskumppanuuden jaetusta asiantuntijuudesta ja sen sisällöistä erityisessä tuessa.

Tutkimuksen keskeinen käsite kasvatuskumppanuus toimii erityiskasvatuksen ja opetuksen päämääränä, joka edellyttää ammattilaisilta ja vanhemmilta tietoista sitoutumista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. (Unesco 1986). Kasvatuskumppanuus on kirjattu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2003, 2005), Laatia kodin ja koulun yhteistyöhön laatusuositukseen (2007) sekä opetusministeriön Perusopetuksen laatukriteereihin (2009). Kasvatuskumppanuuden lähtökohtana on Lapsen oikeuksien sopimuksen edistäminen perheen ja palvelujen välisessä yhteistoiminnassa (Lapsen oikeuksien sopimus. Finlex.).

Kasvatuskumppanuudessa ammattilaiset varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja koulussa yhdessä vanhempien rinnalla jakavat luottamuksellisessa vuorovaikutussuhteessa tietoja, taitoja ja kokemuksia. Kasvatuskumppanuudessa työntekijän ja vanhemman sisällöltään erilainen, mutta laadultaan samanarvoinen tieto lapsesta, lapsen sekä perheen tuen, avun ja kehityksen tarpeista pyritään yhteisymmärryksessä yhdistämään. (Vammaispalvelujen käsikirja, thl)

Kasvatuskumppanuutta on tutkittu aiemmin Suomessa lähinnä yleisen tuen näkökulmasta (Karila & Alasuutari 2012; Alasuutari 2010, 2004; Karila 2003, 2005; Kekkonen 2012), vaikka se koskettaa kaikkia lapsia ja perheitä. Vanhempien ja ammattilaisten välinen kasvatusyhteistyö, kasvatuskumppanuus on erittäin ajankohtainen tutkimusaihe, koska suomalainen peruskoulu, esiopetus ja varhaiskasvatus ovat murroksessa. Käynnissä olevan varhaiskasvatustalouden voi olettaa määrittävän myös kasvatuskumppanuuden sisältöä nyky-yhteiskunnan ja perheiden tarpeita vastaavaksi. Kolmiportainen tuki (Perusopetuslain muutokset 2010, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010)

on laajentanut käsitystä ja käytäntöjä tuen järjestämisestä. Yhteiskunnan muutosten keskellä onkin aiheellista muistaa, mitä tuki merkitsee erityistä tukea tarvitseville lapsille ja perheille sekä pohtia mitä kasvatuskumppanuus voi tarjota erityisen tuen menetelmänä.

Lähestyn teitä kirjeellä, koska aineistonkeruu on ajankohtaista tutkimustani varten. Tutkimukseni edustaa tapaustutkimusta, jossa aineisto koostuu hoivayksikön ammattikasvattajien näkemyksistä. Tutkimusaineisto on pieni, joten jokainen osallistuja on tärkeä. Hoivayksikön työntekijöille järjestetään ryhmäteemahaastattelu. Mikäli estyt pääsemästä ryhmäteemahaastatteluun, sinulla on mahdollisuus osallistua kyselyyn, jonka saat tutkimuksen yhdyshenkilöltä / esimieheltä. Kaikilta tutkimukseen osallistuvia pyydän allekirjoittamaan erillisen suostumuksen. Aineistonkeruun suoritan syyskuun aikana hoivayksikössä. Osallistujien ehdoton anonymiteetti säilytetään jättämällä tutkimuksesta pois kaikki tunnistettavuustiedot. Aineisto tuhoetaan, kun tutkimus on valmis ja arvioitu. Tutkimuslupa on myönnetty (8.6.2015).

Mikäli haluat aiheesta tarkentavia kysymyksiä, vastaan mielelläni. Mikäli ryhmäteemahaastattelun tai kyselylomakkeeseen vastaamisen sijasta toivotte haastattelua, voimme yrittää järjestää siihen yhteistä aikaa. Minut tavoittaa puhelimitse p. 050 3575601 tai sähköpostilla: [maija.l.loukonen@student.jyu.fi](mailto:maija.l.loukonen@student.jyu.fi)

Yhteistyöterveisin Maija Loukonen

## Liite 2 Tutkimuslupa

Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta,  
Erityispedagogiikan laitos

### Tutkimuksen nimi: Erityisen tuen kasvatuskumppanuus

#### 1 Tutkijan yhteystiedot

**Tutkija:** Maija Loukonen, p. 050 3575601, sähköposti: maija.l.loukonen@student.jyu.fi  
**Tutkimuksen ohjaaja:** Raija Pirttimaa, yliopistolehtori university lecturer p. 0408053633.  
raija.pirttimaa@jyu.fi

#### 2 Tutkimuksen taustatiedot

Tutkimus tehdään kasvatustieteen laitoksella erityispedagogiikan oppiaineessa Jyväskylän yliopistossa.

Kyseessä on yksittäinen pro gradu tutkimus

Pro gradun ohjausryhmän aiheet ovat VETURI-hankkeen teemoista:

<http://www.peda.net/veraja/jyu/kastdk/veturi/tutkimus>

Tutkimus ajoittuu alkusyksyyn 2015 ja opinnäytetyön on tarkoitus valmistua joulukuussa 2015.

#### 3 Tutkimusaineiston säilyttäminen

Tutkija vastaa tutkimusaineiston turvallisesta säilyttämisestä. Aineisto säilytetään lukkojen takana ja sitä ei käsitellä julkisissa tiloissa tai julkisilla tietokoneilla.

Aineisto säilytetään siihen saakka, kunnes tutkimus on valmis ja arvioitu. Tämän jälkeen aineisto tuhoetaan.

#### 4 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen kohteena ovat erityisen tuen kasvatuskumppanuus käsitteenä, mitä kasvatuskumppanuus on erityisen tuen menetelmänä sekä vanhempien ja ammattilaisten kasvatuskumppanuuden jaettu asiantuntijuus ja sen sisällöt erityisessä tuessa.

#### 5 Tutkittavien osallisuus

Hoivayksikön ammattikasvattajat osallistuvat ryhmäteemahaastatteluun tai palautuskuorella ja postimerkillä varustettuun kyselylomakkeeseen.

Kyselylomakkeet toimitetaan postissa hoivayksikön yhdyshenkilön / esimiehen kautta ja toimitetaan suljetussa palautuskuoressa suoraan tutkijalle. Tutkimusprosessin kaikkia vaiheita koskee luottamuksellisuus ja vaitiolovelvollisuus.

#### 6 Tutkimuksen hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimuksesta voi olla hyötyä hoivayksikön kasvatuskumppanuuden kehittämiseen ja tätä kautta tutkimuksesta hyötyvät lapset, perheet sekä työntekijät. Tutkimus lisää tietoisuutta erityisen tuen kasvatuskumppanuudesta.

Tutkija sitoutuu siihen, ettei tutkimuksesta aiheudu haittaa tutkittaville. Tutkimus perustuu vapaaehtoisuuteen ja sen kaikissa vaiheissa noudatetaan hyvää tutkimusetiikkaa.

#### 7 Miten ja mihin tutkimustuloksia aiotaan käyttää

Opinnäytetyö, jonka laatii Maija Loukonen.

## 8 Tutkittavien oikeudet

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkittavilla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä ja keskeyttää tutkimus omalta kohdaltaan ilman, että siitä aiheutuu mitään seuraamuksia. Tutkimuksen järjestelyt ja tulosten raportointi ovat luottamuksellisia. Tutkimuksesta saatavat tiedot tulevat ainoastaan tutkijan käyttöön ja tulokset julkaistaan tutkimusraportissa / opinnäytetyössä siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijalta missä vaiheessa tahansa.

## 9 Tutkittavan suostumus

**Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön, tutkittaville aiheutuviin mahdollisiin haittoihin sekä tutkittavien oikeuksiin. Suostun osallistumaan tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimustuloksiani saa käyttää tieteelliseen raportointiin sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.**

Päiväys	Tutkittavan allekirjoitus
Päiväys	Tutkijan allekirjoitus Maija Loukonen

### **Liite 3 Hoivayksikön työntekijöiden ryhmäteemahaastattelu**

Ennen ryhmäteemahaastattelun alkua haastateltavien kanssa käydään läpi seuraavat asiat: Todetaan, että kaikki osallistujat ovat suostuneet osallistumaan haastatteluun ja kerrataan heidän oikeutensa sekä tutkimuksen pääsisältö. Kasvatuskumppanuuskäsitteellä viitataan tässä tutkimuksessa vanhempien ja hoivayksikön työntekijöiden väliseen kasvatusyhteistyöhön. Erityisen tuen kasvatuskumppanuudelle ei ole olemassa määritelmää, joten kaikki kokemukset ja vastaukset ovat yhtä tärkeitä. Tutkimuksessa toivotaan jokaisen vastaajan tuovan oman näkemyksensä esiin. Haastattelun aikana on tärkeää, että kaikki ryhmän jäsenet saavat puheenvuoron ja tulevat kuulluksi. Haastattelussa voi esittää tutkijalle tarkentavia kysymyksiä, mikäli joku kysymyksistä jää epäselväksi. Haastattelun aikana voi myös palata edellisiin kysymyksiin, jos joku asia tulee vasta myöhemmin mieleen haastattelun edetessä. Tutkija ei kommentoi haastattelun aikana vastauksia, jotta ei synny tilannetta, jossa tutkija on vaikuttanut toiminnallaan haastateltavien vastausten sisältöön. Haastattelu nauhoitetaan ja videoidaan aineiston analysointia varten.

#### **Erityisen tuen kasvatuskumppanuus**

1. Mitä hoivayksikön toimintaperiaatteet ovat?
2. Millainen on päivä hoivayksikössä lasten kanssa? (esimerkkejä ja kuvailua päivän sisällöstä)
3. Missä asioissa lapset tarvitsevat erityistä tukea ja kuinka usein?
4. Mitä kasvatuskumppanuus merkitsee hoivayksikön toiminnassa?
5. Miten kasvatuskumppanuus näkyy hoivayksikön lasten ja työntekijöiden arjessa?
6. Miten jaatte vastuuta lapsen tuen asioissa perheen ja hoivayksikön kesken. Mistä asioista perhe vastaa? Mistä asioista hoivayksikkö vastaa?

#### **Kasvatuskumppanuus erityisen tuen menetelmänä**

7. Mitä lapsen hyvinvointi pitää sisällään ja millä keinoin siihen pyritään?
8. Miten kasvatuskumppanuus tukee lasta, perhettä ja hoivayksikön työtä? (Ker-  
totea esimerkkejä)

9. Missä asioissa vanhemmat tarvitsevat hoivayksikön kasvatuskumppanuutta tuekseen?
10. Miten tuotte kasvatusyhteistyössä lasta ja lapsen näkökulmaa esiin? (tavat, menetelmät)

**Vanhempien ja ammattilaisten jaettu asiantuntijuus ja sen sisällöt erityisessä tuessa**

11. Missä asioissa olet lapsen asiantuntija?
12. Miten, missä ja millä keinoin tuot tietosi esiin kasvatuskumppanuudessa?
13. Mitä asioita pidätte tärkeänä erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa?
14. Mitä vanhempien osallisuus merkitsee lapsen kuntoutuksessa?
15. Millä tavoin vanhemmat osallistuvat hoivayksikön toimintaan?
16. Millä tavoin hoivayksikön työntekijät osallistuvat perheiden elämään?
17. Mihin asioihin vanhemmat voivat osallistua ja vaikuttaa lapsen kuntoutuksessa?
18. Miten vanhempien osallisuus vaikuttaa lapsen kuntoutukseen?

***KIITOS!***

## Liite 4 Kyselylomake

**Kasvatuskumppanuus**-käsitteellä viitataan tässä tutkimuksessa vanhempien ja hoivayksikön / koulun työntekijöiden väliseen kasvatusyhteistyöhön. Erityisen tuen kasvatuskumppanuudelle ei ole olemassa määritelmää, joten kaikki kokemukset ja vastaukset ovat yhtä tärkeitä. Hoivayksikön työntekijöille on järjestetty kaksi ryhmäteema-haastattelua, mikäli henkilöt ovat estyneet osallistumasta ryhmäteema-haastatteluun, heille on järjestetty mahdollisuus osallistua vastaamalla kyselylomakkeeseen. Tämän kyselylomakkeen kysymykset ovat samansisältöiset kuten em. haastattelussa.

**Erityisopettajien** kohdalla kysymyksissä ei ole eritelty työnkuva, vaan kysymyksissä käytetään hoivayksikköä ja koulua sekä hoivayksikön työntekijöiden käsitteitä. Vastaa kuitenkin oman työsi ja koulun näkökulmasta käsin. Mieti kasvatusyhteistyötä ja kasvatuskumppanuutta perheiden, hoivayksikön sekä koulun kesken. Vastaus-tilan loppuessa, jatka paperin kääntöpuolelle ja merkitse kysymysnumero, johon vastaat. Kysymykset ovat ns. avoimia kysymyksiä, joten vastaaja voi itse määrittää vastauksensa pituuden ja kyselylomakkeeseen käyttämänsä ajan.

**Kiitos** **ajastasi** **ja** **osallistumisestasi!**

### Erityisen tuen kasvatuskumppanuus

1. Mitä hoivayksikön / koulun toimintaperiaatteet ovat? (kerro työtäsi ohjaavista toimintaperiaatteista)

2. Millainen on työpäivä hoivayksikön lasten kanssa? (esimerkkejä ja kuvailua päivän sisällöstä, **työstäsi** **lasten** **kanssa**)

3. Missä asioissa lapset tarvitsevat erityistä tukea ja kuinka usein?



---

---

4. Mitä kasvatuskumppanuus merkitsee hoivayksikön / koulun toiminnassa?

---

---

5. Miten kasvatuskumppanuus näkyy lasten ja työntekijöiden (hoivayksikön / koulun) arjessa?

---

---

6. Miten jaatte vastuuta lapsen tuen asioissa perheen ja hoivayksikön / koulun kesken?

---

---

Mistä asioista hoivayksikkö / koulu vastaa?

---

---

Mistä asioista perhe vastaa?

**Kasvatuskumppanuus erityisen tuen menetelmänä**

7. Mitä lapsen hyvinvointi pitää sisällään ja millä keinoin siihen pyritään?

---

---

8. Miten kasvatuskumppanuus tukee lasta, perhettä ja hoivayksikön / koulun työtä?  
(Kertokaa esimerkkejä)

---

---

9. Missä asioissa vanhemmat tarvitsevat hoivayksikön / koulun kasvatuskumppanuutta tuekseen?

---

---

10. Miten tuotte kasvatusyhteistyössä lasta ja lapsen näkökulmaa esiin? (tavat, menetelmät)

---

---

**Vanhempien ja ammattilaisten jaettu asiantuntijuus ja sen sisällöt erityisessä tuessa**

11. Missä asioissa olet lapsen asiantuntija?

---

---

12. Miten, missä ja millä keinoin tuot tietosi esiin kasvatuskumppanuudessa?

---

---

13. Mitä asioita pidätte tärkeänä erityisen tuen kasvatuskumppanuudessa?

---

---

14. Mitä vanhempien osallisuus merkitsee lapsen kuntoutuksessa?

---

---

15. Millä tavoin vanhemmat osallistuvat hoivayksikön / koulun toimintaan?

---

---

16. Millä tavoin hoivayksikön / koulun työntekijät osallistuvat perheiden elämään?

---

---

17. Mihin asioihin vanhemmat voivat osallistua ja vaikuttaa lapsen kuntoutuksessa?

---

---

18. Miten vanhempien osallisuus vaikuttaa lapsen kuntoutukseen?

---

---