

**”Tää on meidän yhteinen juttu”
- vanhempien kokemuksia tehostetun tuen toteuttamisesta alakoulussa**
Johanna Eerikkilä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2021
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Eerikkilä, Johanna. 2021. "Tää on meidän yhteinen juttu" – Vanhempien kokemuksia tehostetun tuen toteuttamisesta alakoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 83 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata alakoulun oppilaiden vanhempien kokemuksista kodin ja koulun yhteistyöstä silloin, kun lapsella on tuen tarvetta, ja hän käy koulua tehostetun tuen piirissä. Tutkimuksessa etsittiin vastauksia siihen, miten lapsen, vanhemman ja opettajan välinen vuorovaikutus tai mahdolliset koulun ulkopuoliset tekijät näyttäytyivät vanhempien kokemuksissa kodin ja koulun yhteistyöstä.

Tutkimuksen filosofisena taustana oli fenomenologis-hermeneuttinen tutkimustraditio. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kuutta vanhempaa, joiden yksi tai useampi lapsi saa tai on saanut tehostettua tukea oppimisensa ja koulunkäyntinsä tueksi. Haastattelussa käytettiin avoimen haastattelun periaatteita. Aineisto analysoitiin fenomenologis-hermeneuttisen analyysin keinoin.

Tutkimus osoitti, että vanhemman kokema osallisuus tehostetun tuen prosessissa auttoi häntä tukemaan lapsen koulunkäyntiä kotona ja vähensi vanhemman huolta lapsesta. Vanhemmat kokivat tärkeäksi varhaisen puuttumisen lapsen oppimisvaikeuksiin, ja arvostivat opettajan pedagogista osaamista ja lapsen yksilöllistä huomioimista koulussa. Aito kasvatuskumppanuus syntyi tiedon tasaisesta jakautumisesta vanhemman ja opettajan välillä. Vanhemmat arvostivat myös opettajan hyviä vuorovaikutustaitoja. Vanhemmat eivät kokee tehostetun tuen leimaavan lasta negatiivisesti.

Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että parhaimmillaan tehostettu tuki edistää inklusiivisen koulun pyrkimyksiä ja luo edellytyksiä kasvatuskumppanuuden kehittymiseen.

Asiasanat: inklusio, tehostettu tuki, varhainen puuttuminen, kodin ja koulun yhteistyö, kasvatuskumppanuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
2	TEHOSTETTU TUKI OSANA INKLUSIIVISTA KOULUA	6
	2.1 Inklusiivisen koulun kehittyminen Suomessa.....	6
	2.2 Inklusiiviseen kouluun liittyviä käsitteitä.....	9
	2.3 Tehostettu tuki kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta.....	12
3	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	16
	3.1 Kasvatuskumppanuus yhteistyön lähtökohtana.....	16
	3.2 Kasvatuskumppanuus tuen järjestämisen näkökulmasta.....	19
	3.3 Kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä.....	23
	3.4 Vuorovaikutus ja viestintä kodin ja koulun yhteistyössä.....	30
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	33
	4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys.....	33
	4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä.....	33
	4.3 Tutkimusaineiston kerääminen.....	36
	4.4 Tutkimusaineiston analyysi.....	39
	4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	42
5	VANHEMPIEN KOKEMUKSIA TEHOSTETUN TUEN TOTEUTTAMISESTA	44
	5.1 Lapsi kotona – vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus.....	44
	5.2 Lapsi koulussa – opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus.....	49
	5.3 Kasvatuskumppanit – vanhemman ja opettajan välinen vuorovaikutus.....	55
	5.4 Koulun ulkopuoliset tekijät.....	63
6	POHDINTA	67
	6.1 Tulosten tarkastelua.....	67
	6.2 Johtopäätökset.....	69
	6.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	71
	LÄHTEET	73
	LIITTEET	82

1 JOHDANTO

Vuonna 2011 voimaan tullut koulunkäynnin ja oppimisen tukea koskeva perusopetuslain muutos muutti oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää Suomessa (Lintuvuori 2019, 18). Muutos toi aivan uuden inklusiivisemmän viitekehysten koulujen kielenkäyttöön ja käytännön toimintaan oppimisen tukeen liittyvissä asioissa (Hakala & Leivo 2015). Tehostetun tuen käsite tuli uutena esi- ja perusopetukseen. Erilaiset seulontatehtävät tulivat vähitellen osaksi esikoulun ja koulun arkea, ja helpottivat paitsi tuen yksilöllistä rakentamista, myös yhteistyötä vanhempien kanssa.

Omasta opettajan näkökulmastani tuen järjestäminen ja yhteistyö kodin kanssa helpottivat kolmiportaisen tuen myötä. Ennen lain voimaantuloa merkittävin konkreettinen tukitoimi, jota saatoin vanhemmille tarjota, oli esikouluvuoden kertaus. Ymmärrettävästi vanhemmat eivät useinkaan suhtautuneet tähän myötämielisesti, koska sen vaikutus lapsen ja perheen elämään koettiin suureksi ja leimaavaksi. Tehostettu tuki on sen sijaan otettu vastaan myönteisemmin, ja tarjotut tukitoimet, esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus tai koulunkäynninohjaajan tuki, otetaan vastaan mielellään. Varhainen puuttuminen on siis oman käytännön kokemukseni mukaan onnistunut viime vuosina paremmin. Olen kuitenkin pohtinut, miten tehostetun tuen porras ja siihen liittyvät tukimuodot näkyvät alkuopetuksessa ja peruskoulussa myöhemmin, ja ennenkaikkea: miten tehostettu tuki välittyy lasten koteihin? Saavatko oppilaat riittävästi apua ja tukea oppimiselleen ja koulunkäynnilleen? Saavatko vanhemmat tarpeeksi tietoa oppilaan saamasta tuesta? Onko yhteistyötä kodin ja koulun välillä myös tehostettu?

Tänä päivänä vanhempien merkitys lastensa koulunkäyntiin ymmärretään ja esimerkiksi Suomen Vanhempainliitto on virallinen vanhempien äänitorvi maassamme. Liiton keskeinen tavoite on vanhempien osallisuuden lisääminen koulumaailmassa. (Suomen Vanhempainliitto 2020, 9-11.) Kodin ja koulun yhteistyössä keskeistä onkin vanhempien osallisuus ja toimijuus. Vanhemmilla täytyy olla mahdollisuus osallistua päätöksentekoon ja vaikuttamiseen omaa lasta koskevissa asioissa (Vuorenmaa 2016, 25). Toimijuus edellyttää

valtaa, ja koulumaailmassa vanhemmilla täytyy olla käsitys omista mahdollisuuksistaan käyttää sitä valtaa, joka heille lain mukaan kuuluu (Ojala, Palmu & Saarinen 2009). Kasvatuskumppanuuden käsite on siirtynyt varhaiskasvatuksesta vähitellen myös koulumaailmaan. Kumppanuusajattelussa vanhemman ja opettajan roolit nähdään tasavertaisina, mutta tehtävät erilaisina. Keskeistä kasvatuskumppanuudessa on molemminpuolinen kunnioitus ja luottamus sekä vuoropuhelun avoimuus. (Kekkonen 2012, 42-43.)

Niin Opetussuunnitelma kuin perusopetuslakikin ohjaavat opettajaa tekemään yhteistyötä oppilaan kodin kanssa silloin, kun oppilaalla on tuen tarvetta ja päätöstä tehostettuun tukeen siirtymisestä ollaan suunnittelemassa. (POPS 2014, 62-64; PoL 1998/628 31§.) Kukaan opettaja ei siis voi väistää tätä vastuuta. Silti monet aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteistyön laatu ja määrä vaihtelevat eri kouluissa ja riippuvat yhä paljon yksittäisestä opettajasta. (Ks. Korhonen 2017; Fullan 2007; Latvala 2012; Dusi 2012; Tikkanen 2020.) Tällä tutkimuksella haluan tuoda esille vanhempien äänen kodin ja koulun yhteistyöhön sekä oppilaan tukeen liittyvissä asioissa. Tulevana luokanopettajana toivon voivani rakentaa luottamuksellisen kumppanuuden oppilaitteni vanhempien kanssa varsinkin silloin, kun tuki, yleinen, tehostettu tai erityinen, on tarpeen.

2 TEHOSTETTU TUKI OSANA INKLUSIIVISTA KOULUA

2.1 Inklusiivisen koulun kehittyminen Suomessa

Suomalainen koulujärjestelmä on muuttunut yhteiskunnallisten muutosten mukana. Tämä näkyy myös suhtautumisessa oppimisen tukeen ja tukea vaati- viin oppijoihin. (Majoinen 2019 a, 18.) Hakalan ja Leivon (2015) mukaan inklusion ja inklusiivisen koulun käsitteet tuotiin ensimmäistä kertaa esille vuonna 1994, jolloin Suomi allekirjoitti Salamancan sopimuksen. Sopimuksessa koulu määriteltiin paikaksi, jossa myös erityisen tuen tarpeessa olevat lapset voivat opiskella yleisopetuksen luokissa, eikä omissa erillisissä luokissaan. Inklusion nähtiin olevan koko koulun toimintakulttuuria koskeva muutos. YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus solmittiin vuonna 2006. Tämä sopimus kielsi kaiken vammaisuuteen perustuvan diskrimi- nation, ja vei osaltaan suomalaista koulua inklusiivisempaan suuntaan. (Hakala & Leivo 2015, 9.) Näiden kansainvälisten sopimusten tarkoituksena oli ehkäistä ja estää syrjintää sekä edistää yksilön kunnioittamisen ja yhteiskuntaan osallistumisen periaatetta.

Vuonna 2007 julkaistiin Suomessa erityisopetuksen strategia, jolla oli keskeinen merkitys erityisopetuksen käytänteiden muuttumisessa. Strategian lähtökohdat olivat huoli erityisopetusta saavien oppilaiden määrän noususta sekä alueellisista eroista kuntien välillä erityisopetuksen järjestämisessä. (Ahtiainen 2017, 2.) Strategian oli määrä olla pitkän aikavälin suunnitelma, jonka pohjalta Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti Kelpo-kehittämistoiminnan ympäri Suomea (Oja 2012, 9). Kelpo-hankkeen kohderyhmä olivat kaikki pe- rusopetuksen parissa työskentelevät henkilöt, ja sen tehtävänä oli määrittää ja pohtia, miten erityisopetuksen strategian uudistusta sovelletaan käytännön koulutyössä. Kelpo-hankkeen tavoitteena oli erityisopetuksen strategian mukais- ten linjausten käytäntöönpano ja uuden mallin, kolmiportaisen tuen, jalkautta- minen paikallisesti. (Majoinen 2019, 20; Ahtiainen 2017, 2.) Ahtiaisen mukaan uudistuneessa strategiassa korostettiin jokaisen opettajan velvollisuutta opettaa kaikkia oppilaita ja moninaisia opetusryhmiä sekä jokaisen oppilaan oikeutta

oppia ja tulla opetetuksi. Tähän periaatteeseen liittyy keskeisesti lähikouluperiaate, jonka mukaan lähikoulun tulisi olla mahdollinen kaikille oppilaille, myös niille, joilla on erityisen tuen tarpeita. Lähikouluperiaate edistää erityisopetuksen integraatiota ja yhtenäiskouluperiaatteen toteutumista. Strategian mukaan inklusiivisessa koulussa opetus on järjestetty niin, että jokainen oppilas saa riittävää ja oikea-aikaista tukea kasvuunsa ja oppimiseensa. (Ahtiainen 2017, 2-3.)

Kelpo-hankkeelle annettiin aikaa kolme vuotta (Hakala & Leivo 2015, 9-10; Oja 2012, 9). Vuonna 2011 astui voimaan koulunkäynnin ja oppimisen tukea koskeva perusopetuslain muutos, joka muutti entisen kaksijakoisen mallin kolmijakoiseksi. Tämä uusi tuen järjestelmä oli kokonaisvaltaisempi kuin sitä edeltänyt kaksijakoinen erityisopetusjärjestelmä (Lintuvuori 2019, 18). Uudistus tarkoitti siirtymistä kolmiportaiseen tuen malliin: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Sen mukaan ensisijaisesti oppilaalle annetaan yleistä tukea, mutta jos se ei riitä, oppilas voi siirtyä tehostetun tuen piiriin. Mallin järein tukiporras on erityinen tuki. Kolmiportaisen tuen uudistuksella pyrittiin vahvistamaan oppilaan saamaa tukea tutussa päivittäisessä oppimisympäristössä varhaisen puuttumisen keinoilla (Majoinen 2019, 15). Perusopetuslain muutos ei siis tuonut koulun arkeen uusia opetuksellisia tukitoimia, vaan uuden tukiporras lyhytaikaisen tuen eli yleisen tuen sekä vahvemman ja pitkäkestoisemman tuen eli erityisen tuen väliin. Tämä kokonaan uusi tuen taso, tehostettu tuki, otettiin käyttöön samanaikaisesti sekä esi- että perusopetuksessa. (Pölönen 2015, 208-209.) Hakalaa ja Leivon (2015, 17) mukaan kolmiportaisen tuen järjestelmää ei voi pitää aivan alkuperäisen inklusioideologian suorana toteutuspyrkimyksenä, mutta se kuitenkin tarkoitti aivan uudenlaista viittekehystä erityisopetuksen kielenkäyttöön ja käytännön toimintaan.

Inklusion periaatteet tulivat mukaan myös perusopetuslakiin (1998/628), oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (1287/2013) sekä vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014). Perusopetuslaki määrittää, että opetuksen tavoitteena on ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille tarpeellisia tietoja ja taitoja”. Lisäksi ”opetuksella tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoa yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen”. Opetuksen keskeisenä tavoitteena mainitaan riittävän yhdenvertaisuuden turvaaminen

koko maan alueella. (Perusopetuslaki 1998/628 §2.) Perusopetuslaissa mainitaan myös lähikouluperiaate, jonka mukaan opetus tulee järjestää siten, että oppilaan koulumatka on mahdollisimman lyhyt (Perusopetuslaki 1998/629 §6.) Oppilas- ja opiskelijahuoltolain tarkoituksena on edistää hyvinvointia, terveellisyyttä ja turvallisuutta, esteettömyyttä sekä yhteisöllistä toimintaa ja kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Laki myös painottaa ongelmien ennaltaehkäisyä ja turvaa varhaisen tuen sitä tarvitseville. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287 §2.) Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaan perusopetuksen tehtävä on kehittää opetusta inklusioperiaatteen mukaisesti. Opetussuunnitelmassa mainitaan saavutettavuuden ja esteettömyyden periaatteet, korostetaan koulun kasvatustehtävää ja oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa. Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä mainitaan myös tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäminen, sekä eriarvoisuuden ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Oppilaita pyritään kasvattamaan tuntemaan, kunnioittamaan ja puolustamaan ihmisoikeuksia. (POPS 2014, 18.)

Miten inklusiivisen koulun sitten on käynyt uudistusten ja lakimuutosten jälkeen? Kriittisiä äänenpainoja inklusion toteutumisen suhteen ovat esittäneet ainakin Hakala ja Leivo (2015) sekä Majoinen (2019). Hakalan ja Leivon mukaan koulu ei missään nimessä kehity inklusiiviseksi pelkästään hallinnollisella päätöksellä tai yksittäisen opettajan ponnistelujen avulla, vaan koko johtamisen kulttuurin on muututtava. Keskeisiä ovat jokaisen johtajan ja opettajan yksilölliset asenteet ja taidot ja ennenkaikkea koko kouluyhteisön metataidot synnyttää, tukea ja ohjata yhteistoiminnallisia prosesseja. Koulun toiminnan kehittämisen kannalta keskeisintä on, että opettajat sitoutuvat yhdessä edistämään inklusiivisuutta ja tunnistavat ja vastustavat kaikkia oppilaita segregoivia käytäntöjä. Valitettavasti näin ei ole aina käynyt. Tilastojen valossa erityisopetuksen oppilasmäärät eivät ole 2000-luvulla pienentyneet, mikä toisaalta johtuu erilaisista tilastointitavoista, toisaalta käsitteiden ja termien muuttumisesta. Käytännössä erityistä tai tehostettua tukea tarvitseva oppilas saattaa yhä leimautua negatiivisesti koulussa. (Hakala & Leivo 2015, 18.) Majoinen (2019 b) huomauttaa, että vaikka suomalaisessa peruskoulussa edetään ainakin rakenteellisesti, opetussuunnitelmallisesti ja lainsäädännöllisesti inklusiivisempaan

suuntaan, tukea tarvitseva oppilas on silti vaarassa jäädä vain retoriikan tasolla tapahtuvien muutosten sivustakatsojaksi. Majaisen mukaan koulussa tarvitaan yhä enemmän konkreettisia toimia ja tutkimusta tuen järjestämisestä. (Majoinen 2019 b, 3 .)

2.2 Inklusiiviseen kouluun liittyviä käsitteitä

Inklusio on yhä käsitteenä ristiriitainen, sillä sen tulkinnat vaihtelevat. Takalan, Äikkään ja Lakkalan (2020) mukaan inklusion juuret ovat syvällä lapsen oikeuksien kehittämisessä, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisessa. Inklusio on siis paljon enemmän kuin termi, joka määrittää tietyn oppilasryhmän opetuksen organisointia. Inklusion käsitettä voidaan verrata sellaisiin käsitteisiin kuin demokratia tai sananvapaus. Ei ole siis olemassa yksiselitteistä mallia, jolla inklusiota voisi toimia aina ja kaikkialla. Inklusiivinen kasvatus tai inklusiivinen koulu tarkoittaa kaikkien lasten mahdollisuutta tulla kouluun ja olla osa kouluyhteisöä vammaisuudesta, sukupuolesta, uskonnosta, varallisuudesta, kulttuurista, ihonväristä, kielestä tai muista tekijöistä huolimatta. Inklusiivisessa koulussa oppilaan tuen tarve ei enää määrittele hänen luokkaansa, vaan tuki järjestetään monimuotoisesti niin, että oppilaalla on mahdollisuus oppia ja olla osa kouluyhteisöä omista lähtökohdistaan käsin. (Takala, Äikäs & Lakkala 2020, osa 1.) Tässä tutkimuksessa rajaan inklusion käsitteen koskemaan oppimisen tuen tarkastelua.

Inklusion vastakohtana voidaan pitää eksklusiota eli ulossulkemista. Koulumaailmassa se tarkoittaa segregatiota eli tukea tarvitsevien oppijoiden sulkemista pois yleisopetuksesta omaan erilliseen erityiskouluun tai -luokkaan. Ennen inklusiota koulumaailmassa puhuttiin integraatiosta, joka käsitteenä on kuitenkin inklusiota suppeampi. Suomalaiseen koulumaailmaan integraation käsite tuli 1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen myötä. Siihen vaikutti kansainvälinen kritiikki segregatiota kohtaan. (Majoinen 2019, 19.) Integraatiossa tukea tarvitseva oppilas siirretään välillä erityisopetuksesta yleisopetuksen ryhmään, mutta erillisyytensä silti säilyy tuen luonteessa. Oppilas ei ole luonnollinen osa yleisopetuksen ryhmää, vaan eräänlainen vierailija. (Takala ym. 2020. Osa 1.)

Kolmiportainen tuki on hierarkkinen malli, jossa annetun tuen vahvuus, kesto ja tukitoimien määrä muuttuvat siirryttäessä tasolta toiselle (Holopainen, Hakkarainen & Mäkihonko 2013, 178). Myös Oja (2012 48) toteaa, että tuen intensiteetti, laatu ja siihen tarvittava aika vaihtelevat tuen portaiden mukaan, mutta näitä portaita on aina tarkasteltava yksilöllisesti oppilaan tarpeiden mukaan. Oppilas voi siis tarvita joissain aineissa tehostetun tuen vahvuista tukea, mutta muutoin yleinen tuki on riittävää. Ojan (2012, 48) mukaan ei ole mitään valmiita diagnoosipohjaisia lokeroita, joihin oppilas sovitetaan, vaan kolmiportainen tuki asettaa keskiöön oppilaan yksilöllisyyden ja opettajan pedagogisen osaamisen ja oppilaantuntemuksen. Keskeistä kolmiportaisessa tuessa on joustavuus ja mukautuvuus eli tuen portaissa voidaan edetä molempiin suuntiin tarpeen vaatiessa. Tuen tasolta seuraavalle siirrytään vasta sitten, kun edellistä tukivaihetta on tarjottu riittävän kauan eikä oppilaan tilanne ole sen seurauksena kohentunut (Holopainen ym. 2013, 178.)

Yleinen tuki on tarjolla kaikille oppilaille, eikä sen saaminen tai tarjoaminen edellytä päätöksiä tai virallisia asiakirjoja. Yleinen tuki tarkoittaa paitsi yksittäisen oppilaan saamaa ohjausta ja neuvontaa, myös opetustapojen, oppimisympäristön ja oppilasryhmien suunnittelua ja järjestämistä siten, että ne tukevat oppimista mahdollisimman hyvin. Luonteeltaan yleinen tuki on ennaltaehkäisevää, ja voidaankin ajatella että laadukas perusopetus, jossa kohdataan kaikkien oppilaiden tarpeet, on yleistä tukea. (Holopainen ym. 178.) Huhtasen (2011) mukaan peruskoulun laatukriteerejä on aiemmin ylläpidetty opetussuunnitelman, lainsäädännön, ammatillisten pätevyysvaatimusten sekä rahoituksen ohjauksen avulla. Hänen mukaansa yleinen tuki on osa muutoksen aallokkoa, jossa laadun hallinta ja jatkuva kehittämistyö koulun toimintakulttuurin muuttamiseksi ovat keskiössä. (Huhtanen 2011, 102-103.)

Tehostettu tuki on yleistä tukea yksilöllisempää ohjausta ja tukea (Holopainen ym., 178). Tehostetun tuen järjestämisessä voidaan käyttää kaikkia muita koulun tukitoimia, paitsi erityisen tuen päätöksellä annettavaa kokoaikaista erityisopetusta (Pölönen 2015, 236). Perusteet tehostetun tuen järjestämisestä löytyvät suoraan perusopetuslaista: ”Oppilaille, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaises-

ti.”(Perusopetuslaki 1998/628 § 16). Lahtisen (2011, 142) mukaan tehostetun tuen tarkoitus on vahvistaa ja selkeyttää varhaista tukea, jotta erityisen tuen ja erityisopetuksen tarve vähenisi. Tehostettu tuki ei itsessään sisällä uusia tukimuotoja, vaan tarkoituksena on ottaa nykyiset opetukselliset ja oppilashuollolliset tukitoimet aiempaa varhaisemmin ja suunnitelmallisemmin käyttöön. Suunnitelmallisuuden avulla oppimisen ja koulunkäynnin tuesta on tarkoitus rakentaa mahdollisimman tehokasta ja vastata oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin entistä paremmin. Näin ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista pyritään ennaltaehkäisemään. (Lahtinen 2011, 142-143; Huhtanen 2011, 110.)

Erityinen tuki on tuen portaiden ylin vaihe, johon siirtymisestä on tehtävä aina hallintolain muotovaatimukset täyttävä päätös. (Holopainen ym. 2013, 178; Lahtinen 2011, 147). Esitys erityiseen tukeen siirtymisestä voi tulla koulusta, vanhemmilta tai esimerkiksi neuvolasta tai kouluterveydenhuollosta. Erityinen tuki on vahvin oppilaan tukemisen muoto, ja siihen siirtyminen edellyttää oppilaalle tarjottua tehostettua tukea riittävän pitkältä ajalta. Poikkeuksena tästä käytännöstä ovat pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevat oppilaat, joiden vamma, sairaus, kehityksen viivästyminen, tunne-elämän häiriö tai muu vastaava syy edellyttää erityiseen tukeen siirtymistä jo ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai sen aikana (Lahtinen 2011, 148). Erityisen tuen päätöksestä ilmenee oppilaan pääsääntöinen opetuspaikka, joka voi olla yleisopetuksen ryhmä tai kokonaan tai osittain erityisopetuksen ryhmä. Opetusjärjestelyissä lähtökohtana on aina lapsen etu. (Lahtinen 2011, 149.)

Kolmiportaisen tuen teoreettisena taustana voidaan pitää yhdysvaltalaisista RTI-mallia (Response To Intervention). Holopainen, Hakkarainen ja Mäkihonko esittelevät artikkelissaan (2013) RTI-mallia, ja kertovat, että sen avulla pyritään oppimisen ongelmien tunnistamiseen ja oppilaan mahdollisen alisuoriutumisen syiden selvittämiseen. RTI-mallin kehittäjät Fletcher, Lyon, Fuchs ja Barnes korostavat Holopaisen ym. mukaan, että RTI-mallin päämääränä on se, että jokainen oppilas saa parhaan mahdollisen tuen. Tuen tarpeen arviointi alkaa seulontatestillä, joka tehdään jokaiselle oppilaalle. Ne oppilaat, joilla havaitaan mahdollisia riskitekijöitä seulontatestissä, arvioidaan vielä useita kertoja yksilöllisesti. Arvioiden välissä nämä oppilaat saavat intensiivistä opetusta.

Usein toistuvat testit auttavat opettajaa seuraamaan lasten kehitystä ja huomaamaan sellaiset oppilaat, jotka tehostetusta opetuksesta huolimatta eivät edisty opinnoissaan. Tällä menettelytavalla lapset, joilla on oppimisvaikeuksia löytyvät ja heille voidaan tarjota entistä yksilöllisempää ja tehokkaampaa opetusta ja tukea. (Holopainen ym. 2013, 178.) RTI-malli muistuttaa kolmiportaisen tuen mallia myös sen osalta, että molemmissa on tavoitteena luoda kansalliset kriteerit tuen tarpeen tunnistamiseen. Molemmissa malleissa myös arvioinnin katsotaan olevan sidoksissa saadun tuen määrään. (Björn, Aro & Koponen 2015, 11.)

2.3 Tehostettu tuki kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta

POPS (2014) määrittelee tarkasti opettajan vastuun tehostetun tuen aikana. Tehostettuun tukeen siirtyminen perustuu opettajan tekemään pedagogiseen arvioon, jossa kuvataan oppilaan kokonaistilanne koulun, oppilaan sekä huoltajan näkökulmasta. Päätös tehostettuun tukeen siirtymisestä tehdään moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. (POPS 2014, 62-64) Moniammatillinen yhteistyö tulee toteuttaa yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa (Pol 1998/628 31 §).

Opettajan toimiin tehostettuun tukeen siirryttäessä kuuluu oppimissuunnitelman laatiminen. Oppimissuunnitelmaan kirjataan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, tarvittavat opetusjärjestelyt sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus. Oppimissuunnitelman tarkoitus on tukea opettajan työn suunnittelua sekä kodin kanssa tehtävää yhteistyötä. (POPS 2014, 64.) Lahtinen (2011, 144-145) korostaa huoltajien merkitystä oppimissuunnitelman laadinnassa. Hänen mukaansa huoltajalla on oikeus esittää näkemysensä siitä, mitä hän pitää tarpeellisena kirjata oppimissuunnitelmaan. Oppimissuunnitelman tekeminen on kuitenkin mahdollista myös sellaisissa tilanteissa, joissa yhteistyö huoltajien kanssa ei onnistu, jos he esimerkiksi kieltäytyvät yhteistyöstä (PoL 1998/628 31 §). Huoltajan kieltäytyessä yhteistyöstä opetuksen järjestäjällä on oikeus järjestää oppilaan opetus oppimissuunnitelmassa kuvatulla tavalla. Huoltaja ei voi päättää käytännön opetusjärjestelyistä, esimerkiksi valita opettajaa, opetusryhmää tai tuen antamistapoja. Koulun opetusjärjestelyt eivät siis edellytä huolta-

jan suostumusta, mutta yhteiseen näkemykseen pääseminen olisi tietysti kaikkien, ennen kaikkea oppilaan, edun mukaista. Yhteistyö kodin ja koulun välillä on aina koulun vastuulla, ja sitä on syytä jatkaa senkin jälkeen, kun huoltaja on kieltäytynyt yhteistyöstä. Esimerkiksi muutokset opetusjärjestelyissä tulee tiedottaa huoltajalle. (Lahtinen 2011, 145; POPS 2014, 63-65, Lahtinen & Haanpää 2015, 154.) Opettajalla on pedagoginen vastuu opetusjärjestelyistä koskien oppimisympäristöä, opetusmenetelmiä, ryhmittelyä, opiskelustrategioita, työskentelytapoja, tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta sekä muuta mahdollista ohjausta tai toimenpiteitä. Opettajalla on myös velvollisuus tehdä yhteistyötä muiden oppimissuunnitelmaan kirjattujen yhteistyötahojen kanssa. Lisäksi opettajan tehtävä on seurata ja arvioida tukitoimien vaikuttavuutta. Tämä arviointi tehdään yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa säännöllisesti. (POPS 2014, 62-65.)

Huoltajan ensisijainen vastuu on huolehtia lapsensa oppivelvollisuuden suorittamisesta (PoL, 1998/628 26 §, 2 mom). Lahtisen ja Haanpään (2015, 154) mukaan yhteistyö huoltajan ja koulun välillä on erityisen tärkeää koulupolun nivelvaiheessa sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea suunniteltaessa ja toteutettaessa. Tuen tarpeen ilmetessä huoltajilla voi olla aluksi vaikeuksia ymmärtää ja hyväksyä tilannetta, Lahtinen (2011, 318) toteaa. Vaikka velvollisuus yhteistyön aloittamisesta ja ylläpitämisestä on koululla, huoltajilla on silti merkittävä osavastuu onnistumisesta yhteistyön toisena osapuolena, sillä huoltajan osoittama kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan on yhteistyön lähtökohta. Huoltajan tehtävänä on siis arvostaa koulun ja opettajan työtä sekä osallistua siihen omalta osaltaan. (Lahtinen 2011, 323.)

Sekä kodin että koulun yhteisenä tavoitteena on turvata lapselle mahdollisimman onnistunut koulunkäynti siten, että huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta, ja koulun vastuulla on lapsen opettaminen ja kasvataminen kouluyhteisön jäseneksi. Kodin tuki ja kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan ovat lapselle tärkeitä. (Lahtinen 2011, 328.)

Tehostettu tuki on rakennettu helpottamaan varhaista puuttumista oppimisen ongelmiin. Ojan (2012) mukaan varhaisen puuttumisen tai varhaisen tuen toimintamalli on ollut oppilaan tuen kehittämisessä kantava periaate jo vuosikymmeniä. Varhaisella puuttumisella viitataan jo varhaiskasvatuksessa ja

esiopetuksessa lasten tuen tarpeiden tunnistamiseen ja tuen alkamiseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Ojan mukaan varhaisella puuttumisella pyritään ennen kaikkea tunnistamaan riskilapset ja aloittamaan interventiot eli väliintulot mahdollisimman varhain, jotta ongelmat eivät kasautuisi ja vaikeutuisi ja jotta syrjäytyminen voitaisiin ehkäistä. (Oja 2012, 42.)

Huhtasen (2011, 40-41) mukaan varhainen puuttuminen on ensisijaisesti asia, joka kohdistuu yksittäiseen oppilaaseen ja niihin ongelmiin, joita hänellä koulussa esiintyy. Puuttuminen sisältää erilaisia interventioita, joilla pyritään vaikuttamaan oppilaan tai ryhmän käyttäytymiseen. Toisaalta varhainen puuttuminen voidaan Huhtasen mukaan käsittää myös perusopetuslain, asetusten, normien ja ohjeistuksen muutoksena, joista kolmiportaisen tuen malli on hyvä esimerkki (Huhtanen 2011, 40-41). Myös Oja (2012, 42) näkee varhaisen puuttumisen käsitteen liittyvän organisaatioiden muutokseen. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen liittäminen saman hallinnon alaisuuteen opetustoimen kanssa mahdollistaa nopean ja joustavan reagoimisen alan nopeisiin muutoksiin. Jos organisaatiot tyytyvät seuraamaan sivusta ja muuttamaan toimintojaan vain reaktiivisesti pakon edessä, muutoksen sisäistäminen jää varsin ohueksi. (Oja 2012, 42.) Huhtanen määrittelee varhaisen puuttumisen osaksi koulun arkea. Hänen mukaansa varhainen puuttuminen on välttämätöntä heti, kun ongelma havaitaan. Toisaalta parhaimmillaan varhainen puuttuminen myös ennaltaehkäisee ongelmien syntymisen. Tämä lienee kuitenkin ihannetilanne ja saavuttamaton tavoite. (Huhtanen 2011, 40.) Varhaisen puuttumisen painopiste pyritään asettamaan ehkäisevään toimintaan. Tällä tavoin pyritään ennakoimaan tulevaa ja välttämään ja minimoimaan korjaavia toimenpiteitä, jotka ovat myös kustannuksiltaan kalliimpia. Todellisuus on kuitenkin valitettavasti aivan päinvastainen, Huhtanen toteaa. Korjaaviin toimiin tarvittavat tukitoimet nielaisevat suurimman osan resursseista, eikä ennaltaehkäisevään työhön jää rahaa tai voimavaroja. (Huhtanen 2011, 43-44.)

Eräs tärkeä vaihe varhaisen puuttumisen prosessissa on, kun huoltajien kanssa lapsen asiat otetaan puheeksi. Huhtasen mukaan se on usein prosessin vaikein ja hankalin osa. Joskus asian puheeksi ottaminen koetaan perheen asioihin puuttumiseksi, jolloin tietty yksityisyyden raja on ylitetty. Oppilaan tai perheen ongelmiin puuttumalla on tultu henkilökohtaisille rajapinnoille, jolloin

törmäyksiltä ei aina ole voitu välttyä, Huhtanen toteaa. Tämän vuoksi varhainen puuttuminen on käsitteenä saanut kielteisen leiman, ja sen voisikin korvata mielummin käsitteillä varhainen tuki, varhainen huomaaminen tai varhainen toimiminen. (Huhtanen 2011, 40-41.) Tässä tutkimuksessa käytän käsitteitä varhainen ja oikea-aikainen puuttuminen. Koska lapsen huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsestaan, heillä on myös oikeus saada ensimmäisenä tieto, jos on jotain, mikä aiheuttaa jollekin huolta heidän lapsestaan. Opettajalla on keskeinen vastuu siitä, että huoltaja saa tiedon kaikista saatavilla olevista palveluista ja toimintavaihtoehdoista, joissa voi lapsen tilanteessa olla apua. Jos tarvitaan koulun ulkopuolisia tukitoimia, opettajan on tuotava esille varhaisen puuttumisen tärkeys ja tiedon välittämisen tarve oikealle taholle. Jos huoltaja ei halua tai koe tarpeellisenä tiedon eteenpäin viemistä, opettajan on otettava huomioon ensisijaisesti lapsen etu, ja tehtävä päätös asian eteenpäin viemisestä yhdessä rehtorin kanssa. (Lahtinen 2011, 182-184.) Ojan mukaan 2000-luvun aikana varhaiseen puuttumiseen pureuduttiin kehittämällä kuntiin systemaattisia testausohjelmia oppilaiden akateemisten ja kognitiivisten taitojen selvittämiseksi. Lisäksi koko maassa kehitettiin koulutuksen nivelvaiheiden tiedonsiirtokäytänteitä, moniammatillista yhteistyötä ja perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Alettiin kiinnittää huomiota oppilaan koulupolku jatkuvaan kokonaisuutena. Näiden toimien seurauksena opetuksen suunnitelmallisuus ja systemaattisuus lisääntyivät ja resursseja pystyttiinkin kohdentamaan paremmin ennaltaehkäisevään tukeen. (Oja 2012, 43.) Nämä muutokset liittyvät kolmiportaisen tuen rakentamiseen maassamme.

3 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

3.1 Kasvatuskumppanuus yhteistyön lähtökohtana

Vanhempien ja kasvatustalan ammattilaisten välistä vuorovaikutusta on kuvattu eri aikakausina erilaisten käsitteiden avulla. Yhteistyö-termin rinnalle on viime vuosina noussut vahvasti kumppanuuden käsite. Kasvatuskumppanuuden käsite löytyy Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista jo vuosituhannen alusta (2003/2005), ja siitä onkin jo muotoutunut vakiintunut toimintamalli varhaiskasvatukseen. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan ”vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemiseksi” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32). Kekkosen (2012) mukaan kasvatuskumppanuus on varhaiskasvatustahenkilöstön tapa suhtautua vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Kumppanuus määrittelee henkilöiden väliset roolit tasavertaisiksi mutta tehtävät erilaisiksi. Kekkosen mukaan varhaiskasvatustahenkilöstön vastuulla on luoda edellytykset kumppanuudelle, kun taas vanhemmilla on ensisijainen kasvatustavastuu ja -oikeus. Kasvatuskumppanuudessa lapsen asioista aina neuvotellaan yhdessä, mikä mahdollistaa vanhemmalle tasavertaisemman roolin lasta koskevissa päätöksissä. Ammattihenkilön ratkaisu on aina ehdotus, ei saneltu päätös, Kekkonen toteaa. Kumppanuusajattelussa yhdistyvätkin työntekijän ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus sekä vanhemman oman lapsen tuntemus. Tärkeää on molemminpuolinen kunnioitus, vanhemman tunteiden, ajatusten, tavoitteiden ja arvojen hyväksyminen sekä vuoropuhelun avoimuus, molemminpuolinen kunnioitus ja luottamus. (Kekkonen 2012, 42-43.)

Karilan (2006) mukaan kumppanuusajattelu pohjautuu käsitykselle siitä, että vuorovaikutuksen molemmilla osapuolilla on olennaista tietoa lapsesta. Kumppanuus perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen ja yhteisiin kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Kasvatuskumppanuudessa vanhempien osallisuus painottuu enemmän kuin yhteistyön näkökulmassa. Kasvatuskumppanuus myös edellyttää enemmän vastavuoroisuutta sekä jatkuvaa ja sitoutunutta vuorovaikutusta vanhempien ja koulun henkilöstön välillä. Keskeistä kasvatuskumppanuudelle on molemminpuolinen kunnioitus ja erilaisten elämäntilan-

teiden ja käsitysten arvostus. (Karila 2006, 92-95.) Kasvatuskumppanuuden keskeisenä periaatteena on jaettu asiantuntijuus (Hietanen, Ylitalo, Keloneva & Kangas 2014, 76).

Epsteinin (1995) mukaan kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta on vaikea rakentaa, mikäli opettajat näkevät lapsen ainoastaan opiskelijana. Toimivassa kumppanuusajattelussa aikuiset niin kotona kuin koulussa rakentavat myönteistä suhdetta lapsen molempiin kasvuympäristöihin ja näistä ympäristöistä nouseviin tehtäviin. Koulun työntekijät luovat perhemyönteistä koulua ja vanhemmat koulumyönteistä perhettä. Koulussa oppilaan ymmärretään olevan, paitsi opiskelija myös ainutkertaisena yksilö ja lapsi. Kotona lapsen ymmärretään olevan myös oppilas. (Epstein 1995, 3; Kekkonen 2012, 44-45). Kaikki edellä mainitut tutkijat siis korostavat vanhempien ja opettajan yhteistä jaettua näkemystä sekä roolien tasavertaisuutta yhteistyön perustana ja onnistumisen edellytyksenä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) osallisuus mainitaan kymmeniä kertoja, esimerkiksi koulun toimintakulttuuria, yhteistyötä ja oppilashuoltoa koskevissa luvuissa. Osallisuudella tarkoitetaan paitsi oppilaiden, myös vanhempien mahdollisuutta olla mukana toiminnassa, kuulluksi ja arvostetuksi tulemistä yhteisön jäsenenä sekä asioista tiedottamista. (POPS 2014, 30, 35, 78.) Osallisuus pohjautuu aitoon dialogiseen vuorovaikutukseen, yhteisöllisyyteen ja vastavuoroiseen kunnioitukseen. (Kataja, Partio, Ranta, Setälä ja Tarkka 2018, 44-45.) Toisaalta osallisuus voi olla yksilön arvio omasta tietämyksestään ja kyvyistään toimia, vaikuttaa ja ottaa osaa itseä, perhettään ja ympäröivää yhteiskuntaa koskevissa asioissa. Osallisuuden käsitteeseen liittyy Vuorenmaan (2016) mukaan sekä osallistuminen että voimaantumisen eli omien mahdollisuuksien ja voimavarojen löytyminen ja toimintavalmiuksien ja toimintakykyisyyden saavuttaminen. (Vuorenmaa 2016, 19-23.) Vuorenmaa määrittelee erikseen myös vanhempien osallisuutta, joka hänen mukaansa on vanhempien oma arvio kyvyistään pärjätä jokapäiväisessä elämässä lapsen kanssa, osallistua päätöksentekoon ja vaikuttamiseen omaa lasta koskevissa asioissa sekä vaikuttamismahdollisuuksistaan oman kunnan lasten ja perheiden palveluihin. (Vuorenmaa 2016, 25.)

Suomen Vanhempainliitto kuvaa itseään osallisuuden ja yhteistyön asiantuntijatahoksi Suomessa. Liiton keskeisimpänä tehtävänä onkin vanhempien osallisuuden lisääminen. Liiton julkaisun mukaan osallisuuden tulisi toteutua niin koulun, luokan kuin yksittäisen oppilaankin tasolla. Osallisuuden kokemus lisää vanhempien sitoutumista koulun tavoitteisiin, toimintaan ja arvoihin. (Suomen Vanhempainliitto 2020, 9-11.)

Toimijuus-käsitteellä kuvataan hyvin niitä yhteiskunnan rakenteita ja yhteisöjen toimintamalleja, joiden mukaan ihmisen elämä ja toimintamahdollisuuden muotoutuvat. Olennainen osa toimijuutta on valta, sillä valta luo edellytykset toimijuudelle, rajoittaa tai mahdollistaa sitä. (Ojala 2011.) Ojala, Palmu ja Saarinen (2009) toteavat koulujärjestelmämme olevankin yhteiskunnan vallankäytön järjestelmä, joka rakentaa ihmisen käsityksiä itsestä, omista kyvyistä ja mahdollisuuksista. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009.)

Vanhempien roolia koulumaailmassa voidaan kuvata myös monitoimijuuden käsitteellä. Monitoimijuus nähdään kaikkien osapuolten, lasten, vanhempien ja kasvatuksen asiantuntijoiden, osallisuutta ja toimijuutta edistäväksi asiaksi. Monitoimijuudessa korostuu ajatus siitä, että kaikkien osapuolten tieto kouluyhteisön hyvinvoinnista on tärkeää. Lasten ja vanhempien kokemusasiantuntijuus nostetaan tasavertaisen ammattilaisten osaamisen rinnalle. Koulun ja oppilashuollon henkilöstöllä on asiantuntijuutta esimerkiksi hyvistä toimintamalleista ja työtavoista sekä lasten ja nuorten kehityksestä. Nämä tiedonlajit yhdistämällä voidaan lapselle tai nuorelle rakentaa oikeanlainen, riittävä ja oikea-aikainen tuki. (Norvapalo&Thessler (toim.) 2017, 4-8; Turunen, Laitinen, Lakkala, Kangas, Pulju & Valanne 2014, 35.) Turunen ym. kuvaavat, miten monitoimijuusmalli rakentuu kaikkien toimijoiden ja käytänteiden yhteisten arvojen, tiedon, kielen ja valtarakenteiden ympärille. Mallissa keskeistä on tieteidenvälisyys, jatkuva reflektiivisyys ja vanhempien kokemusasiantuntijuuden tuleminen osaksi monitoimijuutta. Kaiken lähtökohtana on kaikkien osapuolten aktiivinen toimijuus ja osallisuus, jotka rakentuvat yhteisöllisyyden kokemuksille. Toimijoiden väliset suhteet ovat vastavuoroisia ja erilaisuutta arvostavia. (Turunen ym. 2014, 37.) Tässä tutkimuksessa käytän kasvatuskumppanuuden käsitettä kuvaamaan vanhemman ja opettajan välistä vuorovaikutusta koulus-

sa. Kumppanuus terminä kuvaa vanhemman ja opettajan tasa-arvoista vuorovaikutussuhdetta paremmin kuin yhteistyö-termi.

3.2 Kasvatuskumppanuus tuen järjestämisen näkökulmasta

Opetusministeriön julkaisemat Perusopetuksen laatukriteerit (2012) nostavat kodin ja koulun yhteistyön erääksi laadunarvioinnin keskeiseksi osa-alueeksi eli laatukortiksi. Julkaisun mukaan lasten ja nuorten hyvinvointi edellyttää kodin ja koulun entistä vahvempaa kasvatuskumppanuutta eli yhteisistä tavoitteista sopimista ja yhdessä toimimista terveen ja turvallisen kasvun ja oppimisen edellytysten luomiseksi. Lähtökohtana tulisi olla keskinäinen arvostus. (Opetusministeriö 2012.) Laatukriteereissä määritellään, että opetuksen järjestäjällä on velvollisuus ottaa vanhemmat mukaan opetuksen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämiseen ja antaa riittävästi tietoa esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyön rakenteista ja toimintatavoista. Koulun tehtäväksi taas määritellään yhteistyön jatkuva kehittäminen ja arviointi. Yhteistyötä tulee tehdä niin koulun, luokan kuin yksittäisen oppilaankin tasolla. Kodin ja koulun yhteistyölle myös varataan resursseja ja tukea, ja sen katsotaan kuuluvan koulun henkilökunnan työtehtäviin. Myös teknologian suomia mahdollisuuksia tulee hyödyntää viestinnässä ja yhteydenpidossa. Koulun henkilökuntaa tuetaan kohtaamaan moninaisia perheitä. (Opetusministeriö 2012.) Opetussuunnitelmassa mainitaan perheiden moninaisuus kodin ja koulun yhteistyön yhteydessä (POPS 2014, 35). Vuonna 2021 erilaisten perheiden ja lasten kasvuympäristöjen kirjo on laaja, ja kasvattajia haastavat monet entuudestaan vieraat asiat, esimerkiksi monikulttuurisuus, sukupuolisensitiivisyys tai pandemian tuoma etäopetus. Yhdenvertaisuus kodin ja koulun yhteistyössä tarkoittaa jokaisen vanhemman mahdollisuutta osallistua lapsensa koulunkäyntiin ja yhteistyöhön koulun kanssa. Opettajalta tämä vaatii oppilaiden erilaisten lähtökohtien ja tarpeiden tunnistamista ja niiden ottamista huomioon yhteistyötä tehtäessä. (Suomen Vanhempainliitto 2020, 23.)

Perheiden perusvelvoitteisiin kuuluu tarjota lapselle turvallisuutta ja huolenpitoa ja turvata näin lapsen kehitys ennen kouluikää. Positiiviset olosuhteet kotona tukevat lapsen kehitystä myös koulussa ja tukevat oppimista ja kou-

lunkäyntiä kaikissa ikävaiheissa sekä helpottavat merkittävästi kodin ja koulun yhteistyötä. (Epstein 2011, 130-131; Bower & Griffin 2011.) Kodin olosuhteiden merkityksen huomioi myös Lempinen (2018), jonka mukaan vanhempien sosioekonomisella taustalla on merkitystä lapsen koulunkäyntiin. Vaikka moniammatillinen yhteistyö on arkipäivää kouluissa, vanhempien asenne tuen tarpeellisuutta kohtaan vaihtelee. Yleensä korkeamman sosioekonomisen taustan omaavat vanhemmat haluavat vaikuttaa enemmän lapsensa koulupaikan valintaan ja lapsen saamaan tukeen myös silloin, kun lapsi tarvitsee tukea koulunkäynnilleen. Koulujen segmentoituminen osaltaan on lisännyt tämän suuntaista kehitystä. Lempinen huomauttaakin, että kaikki vanhemmat eivät osaa, halua tai pysty valitsemaan lapsensa koulupaikkaa, mikä lisää polarisaatiota. Lempisen mukaan suurin osa vanhemmista oli tyytyväisiä lapsensa saamaan tukeen ja koulupaikkaan. Pieni osa Lempisen tutkimista vanhemmista oli tyytymättömiä lapsensa saamaan tukeen, mutta näissä tapauksissa tyytymättömyys kohdistui ennen kaikkea lapsen koulupaikkaan tai -luokkaan, ei niinkään annettuun tukeen. (Lempinen 2018, 6-7, 71.) Erot Suomen kuntien välillä perusopetuksen järjestämisessä ovat suuria, eivätkä erilaiset opetuksen järjestämistavat ole tuttuja aina edes kuntatoimijoille, saati vanhemmille (Lempinen 2018, 6-7). Tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen koulutuksen avain on Lempisen mukaan samanlainen tukijärjestelmä kaikissa Suomen kouluissa. Tämä ei kuitenkaan toteudu, vaan joissain kunnissa sosiaalinen eriytyminen koulutuksen kautta ja koulupolkujen polarisaatio kasvavat enemmän kuin toisissa. Eriarvoisuuden minimointi, tukitarpeiden täyttäminen, mahdollisuuksien ymmärtäminen, yhteistyö ja laadukas perusopetus pitäisi Lempisen mukaan pystyä tarjoamaan jokaiselle oppijalle hänen tuen tarpeen määrästä riippumatta. (Lempinen 2018, 67-70.) Koska perheiden kirjo tämän päivän koulussa on hyvin moninainen, myös vanhempien toiveet hyvästä yhteistyöstä vaihtelevat. Tämän vuoksi koulun onkin tarjottava erilaisia osallisuuden tapoja, jotta jokainen vanhempi, varallisuudesta, kielestä tai kulttuuritaustasta riippumatta, voisi osallistua koulun toimintaan luontevasti. Kun yhteistyön perusta on kunnossa ja luottamus kodin ja koulun välille syntynyt, myös vaikeammista asioista, kuten lapsen oppimisen tuen järjestämisestä sopiminen on helpompaa. (Opetushallitus 2020.)

Bruder ja Dunst (2014) esittävät artikkelissaan erityistä tukea saavien lasten vanhempien kokemuksia varhais- ja erityiskasvatuksesta. Tulosten mukaan ne vanhemmat, jotka olivat aktiivisemmin mukana ja osallisena lastensa esiopetuksessa ja erityisen tuen järjestämisessä, luottivat enemmän kasvattajien pätevyyteen sekä antoivat enemmän positiivista palautetta kasvattajien toiminnasta. (Bruder & Dunst 2014.) Hangasmaan (2014) mukaan Suomessa koulun toimintakulttuuri ei aina tue vanhempien osallisuutta, vaan vanhempien osuus koulun arkielämässä jää usein varsin vähäiseksi. Vanhempia ei näe koululla useinkaan muuten kuin kutsuttuna, eikä vanhemmilla oikein ole luontevaa roolia tai paikkaa koulun arjessa. Esteitä kodin ja koulun yhteistyölle voivat olla vanhempien vähäinen tieto lapsen arjesta, vanhempien pieni rooli kouluinstituutiossa tai vanhempien omat koulukokemukset. Koulun arjen tuntemuksella on Hangasmaan mukaan merkitystä siihen, miten vanhemmat asettavat tavoitteita lapsensa kehitykselle, ja mitä he koululta odottavat. (Hangasmaa 2014, 160-162.) Yhteisissä tapaamisissa vanhemmille luodaan mahdollisuus vaikuttaa lapsensa asioihin koulussa. Tämä mahdollisuus herättää Hangasmaan mukaan luottamusta kodin ja koulun välillä. Vanhemman äänen kuuleminen oppimissuunnitelmaa laadittaessa luo turvallisen kontekstin, jossa varhaisen puuttumisen ideologia pääsee toteutumaan. Luottamuksen syntyminen vanhempien ja opettajan välille vaatii aikaa ja yhteisiä kohtaamisia sekä kunnioittavaa vuorovaikutusta. (Hangasmaa 2014, 166).

Tikkasen (2020) mukaan yksittäisen opettajan toimia ohjaa tasa-arvon ja osallisuuden periaate, mutta inklusion toteutumiseen vaikuttavat ennen muuta koulun toimintakulttuuri, monialaisen yhteistyön toimivuus ja opettajan oma osaaminen. Tikkanen korostaa koulun toimintakulttuurin merkitystä ja selkeitä yhteisiä toimintamalleja opettajalle muun muassa siitä, miten oppilashuolto ja kolmiportainen tuki tulisi toteuttaa ja miten yhteistyö vanhempien kanssa tulisi käytännössä järjestää. (Tikkanen 2020, 163.) Moralesin mukaan vanhempien vapaaehtoistyö koululla lisää heidän osallisuuttaan ja tukee näin myös RTI-prosessia (Morales 2020, 171-172.)

Sandberg on kuvannut väitöskirjassaan ADHD perheessä (2016) opetus-, sosiaali- ja terveystoimien tukimuotoja ja niiden koettuja vaikutuksia. Sandbergin tutkimusjoukossa oli eri-ikäisiä henkilöitä, joten tuloksia on saatu aina 1970-

luvulta 2010-luvulle. Sandbergin mukaan kokemukset koulusta riippuvat hyvin paljon ajasta ja paikallisista tekijöistä. Myös yksittäisten opettajien tietämys ja ymmärrys oppimisen tai käyttäytymisen haasteista on vaikuttanut omiin tai perheenjäsenen kokemuksiin merkittävästi. Vanhimmat koulukokemukset ovat pääosin kielteisiä. Tietoisuus erilaisista oppimisvaikeuksista on lisääntynyt viime vuosikymmeninä, mikä on lisännyt myönteisten koulukokemusten suhteellista osuutta tutkimuksessa. Silti yhä edelleen löytyy myös negatiivisia kokemuksia. (Sandberg 2016, 150-152.) Osa Sandbergin tutkimuksen perheistä oli erittäin tyytyväisiä koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Vanhemmat kokivat myönteiseksi sen, että opettaja kannusti heitä yhteydenottoon pienissäkin asioissa. Vanhemmat myös kokivat vahvasti, että yhteistyön laatu vaihteli paljon opettajan persoonallisten ominaisuuksien mukaan, eikä kouluilla ollut yhtenäistä linjaa yhteistyölle. Jotkut vanhemmat kaipasivat vahvempaa tiedonkulkua ja yhteistyötä kodin ja koulun välillä koskien oppilaan tukemisen tarpeita ja hankalia tilanteita koulussa. Osa huoltajista toivoi tulevansa kuulluksi ja ymmärretyksi kun he yrittivät antaa lapsensa ADHD:hen liittyvää informaatiota koulun käyttöön siinä onnistumatta. He kaipasivat dialogista keskustelua opettajan kanssa lapsensa kouluun kohdistuvista tukitoimista. Osa vanhemmista kaipasi varhaisempia ja tiiviimpiä tukitoimia sekä tiiviimpää yhteistyötä kodin kanssa. (Sandberg, 2016, 180-182.)

Sandbergin tutkimuksessa kuvattiin myös opettajien ymmärryksen lapsen oireilua kohtaan olevan sattumanvaraista, eikä siinä ollut yhtenäistä linjaa. Osa vanhemmista koki kiitollisuutta lasta ymmärtävää opettajaa kohtaan. Osa vanhemmista taas koki opettajan olevan ymmärtämätön ja joustamaton lasta kohtaan. Myös tukitoimien viivyttely tai opettajan haluttomuus auttaa lasta pedagogisin keinoin aiheuttivat vanhemmissa negatiivisia kokemuksia. Samoin vanhemmat toivoivat opettajalta tiiviimpää viestintää niin hyvissä kuin huonoissakin asioissa. (Sandberg 2016, 182-183.) Sandbergin tutkimuksen tuloksissa näkyy lainsäädännön muuttuminen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvissä asioissa. Opettajien tietoisuus oppimisvaikeuksista on lisääntynyt ja osa oppilaista saakin tarvitsemansa tuen koulussa. Edelleen tuen kuitenkin koetaan olevan riippuvaista yksittäisestä opettajasta ja koulusta. Vanhempien sosioekonomisella asemalla ei tässä tutkimuksessa nähty olevan suurta vaikutusta van-

hempien kokemuksiin koulun tukitoimien riittävydestä. (Sandberg 2016, 224-227.)

Dusin (2012) mukaan kodin ja koulun yhteistyössä on kyse vallan tasapainosta. Keskeistä on, leimaako tätä suhdetta molemminpuolinen kunnioitus, tunnustaminen ja luottamus vai halveksunta ja luottamuksen puute. Opettajan tehtävä on löytää strategiat ristiriitojen välttämiseksi. Myös erilaiset näkemykset kasvatuksesta on hyväksyttävä, koska tavoitteena on rakentava vuoropuhelu kodin ja koulun välillä. (Dusi 2012, 15-16.) Valitettavasti tämä vuoropuhelu ei aina onnistu. Dusin mukaan keskiluokkaiset vanhemmat ymmärtävät usein koulun toimintakulttuuria paremmin kuin vähemmistökuulttuuria edustavat vanhemmat. Opettajat eivät aina osaa viestittää asioista, esimerkiksi oppimisen tuen muodoista, tarpeeksi, vaan pitävät niitä vanhemmille itsestään selvinä asioina. Tämä on omiaan lisäämään eriarvoisuutta koulussa. (Dusi 2012, 18.) Koulutuspolitiikka ja osallisuuteen kannustava koulun toimintakulttuuri vaikuttavat yhteistyön laatuun enemmän kuin perheen syntyperä, koulutus, tulo-taso tai lapsimäärä, Dusin (2012, 20) jatkaa. Näin ollen koulun panostus yhteistyöhön todella hyödyttää tukea tarvitsevia oppilaita.

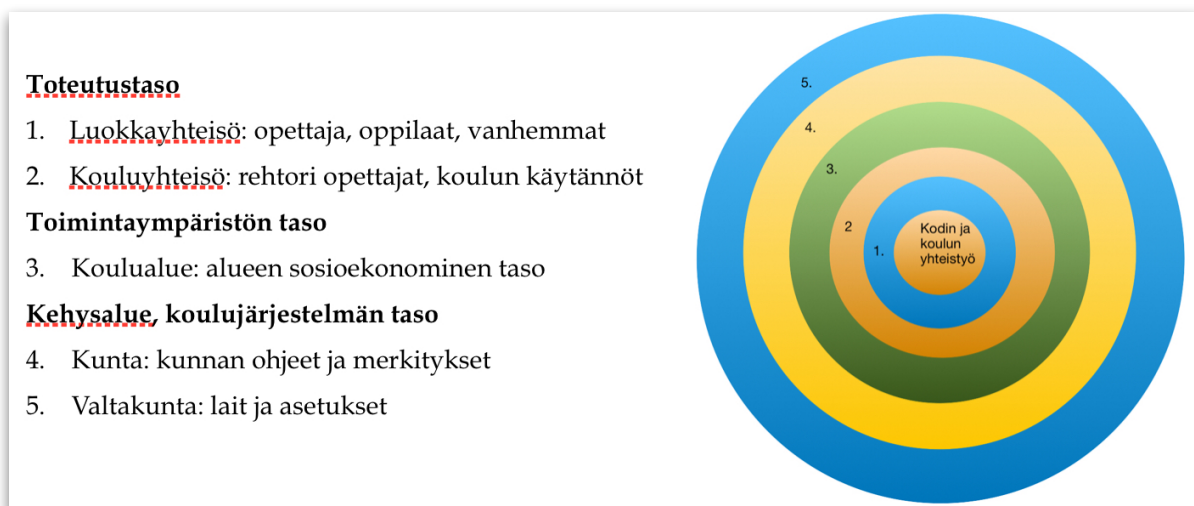
Opettajan on oltava vuorovaikutuksessaan avoin ja herkkä erityisesti monikulttuuristen vanhempien kanssa. Aina vanhempien haluttomuus yhteistyöhön ei välttämättä johdu kiinnostuksen puutteesta, vaan esimerkiksi kieli-muurista tai erilaisista odotuksista lapsen koulunkäyntiä kohtaan. Opettajan tehtävä on selittää vanhemmille koulun toimintakulttuuria ja luoda monenlai-sia työkaluja osallisuudelle. Myös koulun on investoitava kodin ja koulun yh-teistyöhön esimerkiksi kouluttamalla opettajia ja muuta henkilökuntaa. (Dusi 2012, 27-28.)

3.3 Kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä

Kodin ja koulun yhteistyö ei ole vain opettajan ja vanhemman välistä vuorovai-kutusta, vaan siihen vaikuttavat monet meitä ympäröivän yhteiskunnan ilmiöt, esimerkiksi koulun toimintakulttuuri, rehtorin johtajuus ja valtakunnallinen lain-säädäntö.

Siniharju (2003) on kuvannut kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön vaikuttavia tasoja ja eri toimijoita suomalaisessa yhteiskunnassa (Siniharju 2003, 42-43; Korhonen 2017, 61-67). Uloimmalla tasolla voidaan katsoa olevan valtion ja kuntien päätöksenteko, siihen liittyvät lait ja asetukset, opettajankoulutus osana kansallista korkeakoulujärjestelmää sekä opetushallituksen määrittelemät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tämän tason ratkaisuihin vaikuttavat myös valtion ja kunnan taloudelliset resurssit. Suomessa toimii aktiivisesti myös Suomen Vanhempainliitto, joka pyrkii kehittämään kodin ja koulun yhteistyötä valtion ja kunnan tasolla. (Korhonen 2017, 62-63.) Yhteistyön eri tasot on kuvattu kuviossa 1.

KUVIO 1. Kodin ja koulun yhteistyön hierarkiset tasot (Siniharju 2003, 43; Korhonen 2017, 61)



Dusi (2012) laajentaa näkökulmaa vieläkin kauemmas. Hän puhuu makrotason yhteistyöstä, johon vaikuttavat monet globaalit ilmiöt, esimerkiksi maahanmuutto, koulutuksen roolin muuttuminen ja individualistisen ajattelun lisääntyminen. Koulutus ei enää takaa yksilön sosioekonomista kehitystä samalla vahvuudella kuin ennen, Dusi toteaa. Vanhemmat eivät välttämättä enää näe rooliaan kasvattajina siten, että heillä on velvollisuus kouluttaa lapsensa yhteis-

kunnan jäseniksi. Tilalle on tullut käsitys vanhemmista koulun asiakkaina, joilla on oikeus valita lapselleen koulu omien toiveidensa mukaan. (Dusi 2012, 24.)

Eräs valtakunnallinen kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttava tekijä on perusopetuslaki, joka velvoittaa, että opetuksen järjestäjällä on velvollisuus järjestää oppilaan kehitystason ja tarpeiden mukainen opetus, ohjaus ja tuki yhteistyössä kotien kanssa siten, että se edistää oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä (PoL, 1998/628). Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaan kodin ja koulun yhteistyön lähtökohtana on luottamuksen rakentaminen, tasavertaisuus sekä keskinäinen kunnioitus. Yhteistyössä tulee ottaa huomioon perheiden moninaisuus sekä tiedon ja tuen tarpeet. Yhteistyön merkitys korostuu, kun oppilaalla on tuen tarvetta. (POPS, 2014.) Opetussuunnitelma velvoittaa opettajan ja muun koulun henkilöstön tuntemaan säädökset, jotka liittyvät huoltajan kanssa tehtävään yhteistyöhön oppilaan tukeen liittyvissä asioissa. Oppilaalle ja huoltajalle on annettava tietoa tuen saamisen mahdollisuuksista, tuen kolmiportaisuudesta sekä käytössä olevista tukimuodoista. Huoltajia kannustetaan tukemaan osaltaan oppilaan koulunkäyntiä. (POPS 2014, 35, 62.)

Kouluyhteisön tasolla yhteistyöhön vaikuttaa koulun toimintakulttuuri, rehtori, opettajat, muu henkilökunta ja vanhemmat. Koulun tasolla sovelletaan kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä lakeja, asetuksia sekä opetussuunnitelman määräyksiä ja kuntakohtaisia ohjeita. Tämän tason merkitys yhteistyöhön on keskeisin. Kouluyhteisön tasolla tapahtuvan yhteistyön tavoitteena on luoda turvallisuutta ja yhteisöllisyyttä ja tukea näin koko kouluyhteisön hyvinvointia. (Siniharju 2003, 42; Korhonen 2017, 63.) Suomen Vanhempainliitto määrittää omassa julkaisuissaan (2020) kodin ja koulun yhteistyön lähtökohdiksi johtamisen ja yhteiset periaatteet ja toimintatavat. Vanhempainliiton julkaisun mukaan rehtori on avainasemassa yhteistyön suunnittelussa ja toteuttamisessa. Koulun toimintatapojen tulee myös olla riittävän yhtenäisiä ja perustua yhteistyötä ohjaaviin asiakirjoihin. Kouluyhteisössä tulee keskustella yhteistyön tarkoituksista ja tavoitteista, ja tähän keskusteluun tulee ottaa mukaan myös vanhemmat. (Suomen Vanhempainliitto 2020.) Vanhempainliiton julkaisussa nostetaan vahvasti esille koulun toimintakulttuurin merkitys ja vanhempien osallisuus koulussa. Avoin, toisia arvostava ja vuorovaikutukseen kannustava ilmapiiri sekä kaikkia kouluyhteisön jäseniä osallistava luottamusta rakentava keskustelu

koulussa kannustavat vanhempia osallistumaan koulun kaikkeen toimintaan. Koulussa olisi hyvä järjestää erilaisia matalan kynnyksen tilaisuuksia, jotka mahdollistavat kaikkien vanhempien osallistumisen koulun toimintaan, ja lisäävät näin osallisuutta. (Suomen Vanhempainliitto 2020.) Myös Metso (2004) on havainnut omassa tutkimuksessaan, että vakiintuneista toimintatavoista huolimatta koulun oma toimintakulttuuri ja toimintatavat vaikuttavat siihen, millaisiksi suhteet vanhempiin muodostuvat. Metso kuvaa, miten yhteistyön laatu välittyy kyllä vanhemmille; tehdäänkö yhteistyötä vain lain määräämänä pakkona vai aidosta halusta nähdä vanhemmat tärkeinä yhteistyökumppaneina. Erityisesti rehtorin asemaa kodin ja koulun yhteistyön suunnannäyttäjänä korostuu. (Metso 2004, 194-195.) Dusi (2012, 25) puhuu mesotason yhteistyöstä, jossa koti ja koulu nähdään erillisinä instituutioina, joiden valta on aina epäsymmetristä.

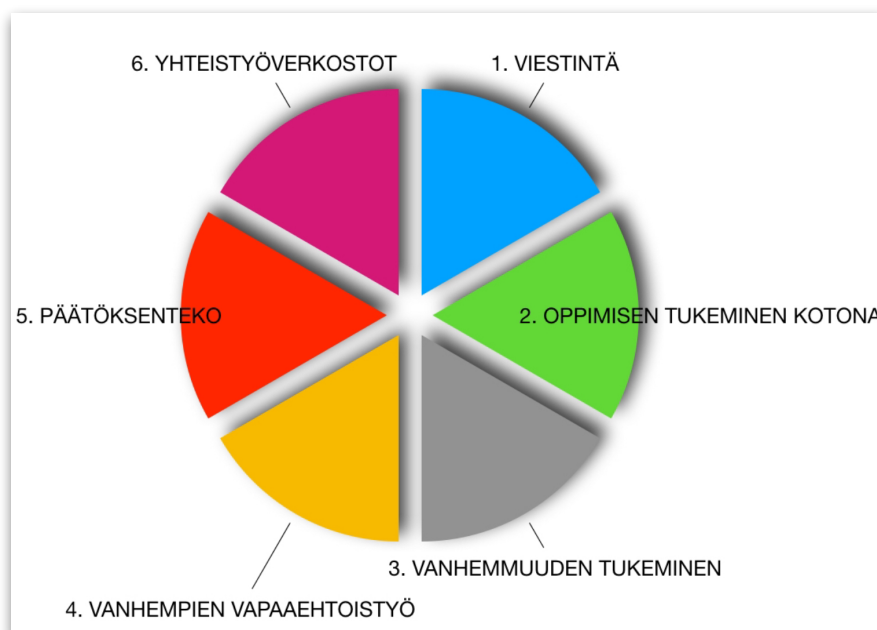
Luokkayhteisön tasolla tapahtuva yhteistyö tarkoittaa opettajan, oppilaiden ja vanhempien välistä päivittäistä vuorovaikutusta. Tähän vuorovaikutukseen vaikuttaa vahvasti myös viime aikoina vahvasti yleistynyt digitalisointi (Korhonen 2017, 64). Korhosen (2017) ja Fullanin (2007) mukaan tässä vuorovaikutussuhteessa keskeisimmässä roolissa on opettaja, joka pitkälle määrittää yhteistyön käynnistymisen tavat sekä sen ylläpitämisen. Vanhempien kiinnostus kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön on yhteydessä siihen, miten opettaja kannustaa heitä siihen, ja miten aktiivinen hän on ylläpitämään jatkuvaa vuorovaikutusta. (Korhonen 2017, 65; Fullan 2016.) Fullan listaakin opettajan velvollisuuksia hyvälle yhteistyölle. Hänen mukaansa opettajan tulee (1) ymmärtää, että vanhempien aktiivisuus lastensa koulunkäyntiin lähtee opettajan kutsusta heitä osallistumaan; (2) kertoa vanhemmille avoimesti heidän oikeutensa ja velvollisuutensa yhteistyöhön liittyen; (3) järjestää eri tyyppisiä kohtaamisen paikkoja, joissa vanhemmat voivat keskustella opettajan kanssa sekä antaa riittävästi tietoa vanhemmille opetussuunnitelmasta ja käyttämistään opetusmetodeista; (4) kannustaa yhteistyöhön tarjoamalla toimintaa, jossa vanhempi ja lapsi voivat toimia yhdessä sekä (5) tunnustaa yhteistyön tulokset tarjoamalla riittävää ja oikea-aikaista tietoa lapsen edistymisestä opinnoissaan. (Fullan 2016, 174.) Latvala (2012) toteaa myös opettajan vastuun yhteistyön rakentajana. Hän toteaa, että vaikka opetussuunnitelman perusteet määrittävät

kodin ja koulun yhteistyön reunaehdot, jokainen koulu ja jokainen opettaja määrittelee lopulta itse, mitä käytännössä tehdään. Yhteistyön määrässä ja laadussa on siis paljon vaihtelua, ja etenkin yhteistyön käynnistymisen vaiheessa opettajan aktiivisuus ja käsitys yhteistyön merkityksestä korostuu ja määrittää sen jatkon tulevaisuudessa. (Latvala 2012, 30.)

Mikrotason yhteistyö on Dusin (2012, 26) mukaan ihmissuhteiden tasolla tapahtuvaa yhteistyötä, johon vaikuttaa siis opettajan ja vanhemman välinen vuorovaikutus. Mikrotasolla on tärkeää nähdä, että molemmilla osapuolilla on tavoitteena lapsen paras. Näkökulmat sen sijaan ovat erilaiset: vanhempi näkee lapsensa osana perheyhteisöä, opettaja näkee oppilaan osana luokkaansa ja suhteessa toisiin oppilaisiin.

J.L.Epsteinin teorian mukaan kuusi konkreettista asiaa vaikuttaa vanhempien osallisuuteen ja sitä kautta onnistuneeseen yhteistyöhön kodin ja koulun välillä. Ne ovat *kommunikaatio* ja sen toimivuus kodin ja koulun välillä; *kotona tehtävät oppimistehtävät*, joissa vanhempi voi päästä osalliseksi ja tukea lapsensa oppimista; *kodin olosuhteet* eli vanhempien kyky tarjota lapselleen tukea, turvaa ja huolenpitoa; vanhempien *vapaaehtoistyö* koulussa; *päätöksenteko* sekä *muut yhteistyökumppanit*. (Epstein 2011, 130-132, Bower & Griffin 2011.) Epsteinin malli kodin ja koulun yhteistyöstä on kuvattu kuviossa 2.

KUVIO 2. Epsteinin malli kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä.
(Epstein, J. L. 2011, 130-132.)



Korhonen (2017, 71) on kuvannut erilaisia suomalaisen koulumaailman käytänteitä ja yhteistyön muotoja Epsteinin teorian mukaisesti. Korhosen mukaan Epsteinin mallin taustalla on kumppanuusajattelu. Mallin tavoitteena on tukea kumppanuusperiaatteen mukaisesti yhteistyötä kodin ja koulun välillä, mutta myös perheiden välistä yhteistyötä sekä yhteistyötä muiden toimijoiden kesken. Tavoitteena on kaikkien toimijoiden pitkäaikainen sitoutuminen yhteistyöhön ja sen kehittämiseen. (Korhonen 2017, 71.) Epsteinin mukaan viestinnän tulee tavoittaa kaikki vanhemmat, joten sen tulisi olla sellaisessa muodossa ja sellaisella kielellä, että kaikki vanhemmat ymmärtävät viestinnän. Myös säännöllisyys ja oikea-aikaisuus on tärkeää. (Epstein 2011, 131.) Suomalaisissa kouluissa on Korhosen (2017) mukaan käytössä esimerkiksi reissuvihot, tiedotteet, puhelin ja vanhempainillat. Viime vuosina digitaalisten viestimien, esimerkiksi Wilman, merkitys on kasvanut voimakkaasti. Kuvaan vuorovaikutuksen ja viestinnän merkitystä kodin ja koulun yhteistyössä tarkemmin luvussa 3.4.

Vanhemmat voivat tukea lastaan kotona tehtävissä oppimistehtävissä. Tähän vaikuttaa Korhosen mukaan esimerkiksi se, että vanhemmilla on tietoa kotitehtävistä ja kokeista, ja että he saavat kotiin ohjeita kokeeseen lukemista varten. Myös arviointikeskustelut opettajan kanssa ovat keskeisiä. Vanhempainilloissa tai vanhemmille järjestettävillä asiantuntijaluennoilla voidaan antaa vanhemmille tukea heidän vanhemmuuteensa ja kodin olosuhteiden parantamiseen. Oppilashuoltoryhmissä voidaan myös käsitellä sekä lapsen oppimiseen että vanhemmuuden tukemiseen liittyviä asioita. Intohimona oppiminen -podcastin mukaan vanhemmat toivovat koulusta vinkkejä siitä, miten he voisivat tukea lapsensa oppimista kotona. (Korhonen 2017, 71-75; Opetushallitus 2020.)

Vanhempien vapaaehtoistyötä koulussa järjestetään esimerkiksi vanhempainyhdistysten kautta. Myös koulun päätöksentekoon voi päästä osallistumaan vanhempainyhdistyksen tai koulun johtokunnan kautta. Oman lapsen oppimisen tukea järjestettäessä vanhempia kuullaan aina. Muiden toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä voi olla esimerkiksi yhteistyö iltapäiväkerhon tai vapaa-ajan toimijoiden kanssa. (Korhonen 2017, 71-75.) Vanhempien ammattitaito ja tietämys kannattaisi ottaa huomioon myös esimerkiksi koulun teemapäivissä tai monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Tärkeää olisi myös, että

vanhempien ääni kuuluu koulun toiminnan suunnittelussa tai yhteisöllisissä oppilashuoltopalavereissa. Tämä vaatisi usein muutosta koulun toimintakulttuuriin ja rakenteisiin. (Opetushallitus 2020.)

Korhonen (2017) on tutkinut teknologian vaikutusta kodin ja koulun yhteistyöhön. Hänen tutkimuksensa mukaan digitaalista teknologiaa voidaan hyvin käyttää kodin ja koulun kumppanuuden tukemiseen. Tämä edellyttää kuitenkin teknologian käyttöön liittyvien toimintatapojen, resurssien ja toimijuiden huomioon ottamista. Yhteistyön onnistumiseen vaikuttavat siis esimerkiksi käytettävissä olevat laitteet ja ohjelmistot, toimijoiden taidot, käytettävissä oleva aika, jaksaminen sekä asenteet. Korhonen käyttää termiä toimijuus osoittamaan osallisuuden kokemusta yhteistyössä. Jokaisella luokkatason toimijalla, opettajalla, oppilaalla ja vanhemmalla, pitäisikin olla mahdollisuus osallistua yhteistyöhön ja kokea osallisuutta. Parhaimmillaan digitaalisen teknologian käyttö monipuolistaa kodin ja koulun kumppanuutta sekä luo uusia mahdollisuuksia osallistumisen, tiedottamisen ja myös oppimisen tukemiseen. (Korhonen 2017, 4-5.) Taulukkoon 1 on koottu yhteistyön muotoja Korhosen mukaan.

TAULUKKO 1. Kodin ja koulun yhteistyön muodot Suomessa (Korhonen 2017, 71).

Toimintatapa	Viestintä	Oppimisen tukeminen kotona	Vanhemmuuden tukeminen	Vapaaehtoistyö	Päätöksentekoon osallistuminen	Yhteistyö yhteisöiden toimijoiden kanssa
TAVOITE	Suunnitella tehokasta viestintää koukun ja kodin välillä	Auttaa perheitä tukemaan oppilaita kotitehtävissä ja kouluun liittyvissä toiminnoissa	Tukea vanhempia lasten kasvattamisessa yhteistyössä koulun kanssa	Rohkaista vanhempia vapaaehtoistyöhön	Osallistaa vanhempia koulun päätöksentekoon	Linkittää lähiyhteisön toimijat tukemaan koulun toimintaa ja oppiladen kasvua
Esimerkkejä	Reissuvihko Tiedotteet Puhelin Vanhempainillat	Tieto kotitehtävistä, tieto kokeista, kokeisiin harjoitteluohjeet, arviointitapamiset, oppilashuoltoryhmä	Vanhempainillat, asiantuntijaluennot, oppilashuoltoryhmä	Luokkatoimikunnat, vanhempainyhdistys	Johtokunta, vanhempainyhdistys, mielipidekyselyt	Yhteistyö iltapäiväkerhojen, kirjastojen, nuoris- ja vapaa-ajan toimijoiden kanssa: kerhot, tapahtumat

3.4 Vuorovaikutus ja viestintä kodin ja koulun yhteistyössä

Perusopetuksen opetussuunnitelma kehottaa kouluja aktiiviseen ja henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen sekä monipuoliseen viestintään oppilaiden vanhempien kanssa (POPS 2014). Viestintä, kuten kaikki yhteistyö, edellyttää suunnitelmallisuutta ja yhteisiä linjauksia. Vanhempainliiton raportissa summataan, että toimiva viestintä on suunnitelmallista, oikea-aikaista, vuorovaikutteista, tasa-arvoista ja helposti saavutettavaa (Suomen Vanhempainliitto 2020).

Eri tutkimuksissa korostuvat opettajan vuorovaikutustaidot kodin ja koulun välisessä viestinnässä. Sekä kasvokkain että digitaalisesti tapahtuvassa viestinnässä tarvitaankin samanlaisia vuorovaikutustaitoja: kuulemista, kunnioitusta, kykyä ja halua nähdä asiat eri näkökulmista sekä myötätuntoa ja harkitsevuutta. Opettajan hyvillä viestintätaidoilla voidaan saavuttaa vanhempien luottamus ja näin rakentaa hyvää yhteistyötä. (Suomen Vanhempainliitto 2020.) Tikkasen (2020) tutkimuksessa korostuu säännöllisten ja kasvokkain tapahtuvien tapaamisten merkitys opettajan ja oppilaiden vanhempien kesken esimerkiksi oppimisen tuesta sovittaessa. Tämä auttaa luottamuksen syntymiseen opettajan ja vanhemman välillä. (Tikkanen 2020, 163.)

Epsteinin (2011) teorian mukaan eräs keskeinen kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttava tekijä on kommunikaatio ja sen toimivuus. Koulujen perusvelvoitteeseen kuuluu viestintä perheiden kanssa opetuksen sisällöistä sekä oppilaan edistymisestä. Kommunikointitavat voivat vaihdella hyvinkin paljon sekä tavoiltaan että tiheydeltään, ja tämä luonnollisesti vaikuttaa yhteistyön toimivuuteen ja vanhempien osallisuuteen. (Epstein 2011, 131; Bower&Griffin, 2011.) Morales (2020) on tutkinut vanhempien osallisuutta RTI-prosessissa. Hänen tutkimuksensa perustuu juuri Epsteinin malliin vanhempien osallisuudesta. Moralesin mukaan vanhemmilla on vain vähän tietoa siitä, miten koulun tuen avulla voitaisiin parantaa kodin olosuhteita. Vanhemmat ilmaisivat kuitenkin halukkuutensa oppia uutta ja lisäsivät, että useat tapaamismahdollisuudet, erilaiset viestintätavat, oikea-aikainen ja asianmukainen viestintä ja tieto kodin ja koulun välillä parantaisivat heidän tietämystään. Vanhemmat kokivat myös olevansa halukkaita etsimään mahdollisuuksia kommunikaation parantamiseksi ja ymmärryksen lisäämiseksi. (Morales 2020, 171-172.)

Opetushallituksen Intohimona oppiminen -podcastissa todetaan viestinnän tiivistyneen ja nopeutuneen viime vuosina kodin ja koulun yhteistyössä uusien sähköisten alustojen ansiosta. Tämä mahdollistaa sen, että entistä pienemmät asiat koetaan luontevaksi ottaa esille, ja myös myönteisiä viestejä lapsen asioista tulee lähetettyä helpommin kuin ennen. (Opetushallitus 2020.) Hangasmaa (2014, 166) korostaa myönteisen vuorovaikutuksen merkitystä yhteisissä kohtaamisissa. Hangasmaan tutkimus osoittaa, että vanhemmat ovat yleensä halukkaita keskustelemaan lapsestaan ja toivovat useampia kahden- tai perheenkeskisiä tapaamisia opettajan kanssa. Martin ja Hagan-Burge (2002) toteavat artikkelissaan, että opettajan kannattaa tavata vanhempia säännöllisesti ja rutiininomaisesti, koska säännölliset tapaamiset edistävät yhteistyötä ja takaavat, että viimeisin tieto lapsen asioista on kaikilla osapuolilla. Myös muutoksia tukeen voidaan tehdä joustavammin tapaamisten yhteydessä. Tapaamisten kulku on Martinin & Hagan-Burgen mielestä hyvä pitää aina mahdollisimman samanlaisena, sillä se lisää ennustettavuutta ja vähentää vanhempien huolta siitä, että heitä kenties syytetään jostain. Tapaamisten ennustettavuus lisää vanhempien turvallisuuden tunnetta. (Martin & Hagan-Burge 2002.)

Hyvä yhteistyö edellyttää molemminpuolisia yhteydenottoja ja vuoropuhelua säännöllisesti, Hangasmaa (2014) toteaa. Hän kuvaa, että kahdesti vuodessa tapahtuva kohtaaminen kasvokkain mahdollistaa kontaktin luomisen ja aidon vuoropuhelun opettajan ja vanhempien välillä. Opettajan ääni ei saa hallita vuoropuhelua liikaa, vaan tavoitteena tulisi olla aito dialogi, jossa kummankin puhujan tunteet ja ajatukset tulevat esille. Opettajan on siis annettava tilaa vanhemman puheelle. (Hangasmaa 2014, 166.)

Martin ja Hagan-Burge korostavat sitä, miten tärkeää vanhemmille on kuulla myös positiivisia kommentteja lapsestaan. Opettajan on siis syytä muistaa keskusteluissa tuoda esille myös lapsen vahvuuksia säännöllisesti. Jos opettajan kommunikaatio on liian ongelmakeskeistä ja negatiivista, vanhempien näennäinen kiinnostuksen puute lapsensa asioita kohtaan saattaa olla yrityspaeta epämiellyttävästä vuorovaikutustilanteesta. (Martin & Hagan-Burge 2002.) Positiivisten viestien merkitys nousee esille myös Vanhempainliiton raportissa (Suomen Vanhempainliitto 2020, 13).

Opetussuunnitelma määrittelee myös viestinnän keinoja mainiten, että henkilökohtaisten ja ryhmätapaamisten lisäksi yhteistyössä tulee hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa (POPS 2014). Myös Perusopetuksen laatukriteereissä mainitaan teknologian suomat mahdollisuuden viestinnässä kodin ja koulun välillä (Opetusministeriö 2012). Latvala (2012, 32) huomauttaa, että mitä enemmän aikaa ja vaivaa yhteydenpidon muoto edellyttää, sitä vähemmän sitä käytetään kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Kaiken viestinnän tulisikin olla vaivatonta ja viestintäkeinot yksinkertaisia käyttää, niin ettei niiden käyttö vaadi opettajaltakaan paljoa aikaa. Kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa tekniikan käyttö on lisääntynytkin huomattavasti viime vuosina. Viestinnän halutaan nyt olevan nopeaa ja vaivatonta. (Latvala 2012, 32-33.) Valokuvat, blogit, vlogit ja sosiaalisen median kanavat ovat hyviä uusia viestintäkanavia, kunhan tietosuoja-asiat on pohdittu yhdessä koulun ja vanhempien kesken (Suomen Vanhempainliitto 2020, 13).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys

Kolmiportainen tuki on ollut osa koulun arkea kymmenen vuoden ajan. Vaikka tehostetun tuen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin on jo kehitetty monenlaisia käytännön interventioita, ja toimintamallit koulun arjessa voivat olla jo vakiintuneita, tarvitaan kuitenkin vielä paljon tutkimusta asian tiimoilta. Tämän vuoksi on tärkeää tutkia myös oppilaiden vanhempien kokemuksia koulun toimista ja tehostetun tuen käytännön toteutuksista. Etsin tutkimuksellani vastauksia seuraavaan tutkimuskysymykseen ja sitä täydentäviin apukysymyksiin:

Millaisia kokemuksia vanhemmilla on tehostetun tuen toteuttamisesta?

1. Miten lapsen, vanhemman ja opettajan välinen vuorovaikutus näyttäytyy vanhempien kokemuksissa?
2. Miten koulun ulkopuolisten tekijöiden merkitys näyttäytyy vanhempien kokemuksissa?

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä

Omassa pro gradu -tutkielmassani haluan tutkia vanhempien kokemuksia tehostetun tuen toteuttamisesta. Minulle tehostetun tuen prosessi, varsinkin sen käynnistämisvaihe, on tuttu työni kautta. Esikoulunopettajana olin useita kertoja tilanteessa, jossa kerroin vanhemmille havainnoistani lapsen oppimisesta tai vanhemmat kertoivat huolensa minulle. Tehostetun tuen aloittamisesta päätimme yhteisymmärryksessä tai neuvottelujen kautta. Pro gradu -työssäni haluan pureutua vanhempien kokemuksiin tehostetun tuen prosessin eri vaiheissa. Tutkimusongelmani liittyy siis vanhempien kokemuksiin kodin ja koulun yhteistyöstä ja lapsen saamasta tuesta. Tämänkaltaisiin tutkimusongelmiin ei saa vastausta tilastotutkimuksella tai määrällisillä menetelmillä, vaan asiaan tarvitaan syvällisempää perehtymistä. Tämän vuoksi päädyin tekemään laadullisen tutkimuksen.

Kiviniemen (2018, 77) mukaa laadullisessa tutkimuksessa tyypillistä on tutkittavan ilmiön vähitellen tapahtuva käsitteellistäminen, ei etukäteen hahmotellun teorian testaaminen. Tämä on olennaista myös omassa pro gradu -tutkielmassani. Minua kiinnostaa se, millaisia kokemuksia vanhemmilla on prosessissa, jossa lapsen saama tuki päätetään ja toteutetaan. Tutkijana minun on kuitenkin suljettava pois tämä aikaisempi esiymmärrys, ja kuunneltava avoimin mielin tutkittavieni kertomusta heidän kokemuksistaan. Tämä on mielestäni sangen vaativa tehtävä aloittelevalla tutkijalla. Myös Kiviniemi mainitsee, ettei tutkija ole ”tabula rasa”, vaan aiempi perehtyneisyys tutkittavaan ilmiöön suuntaa osaltaan tutkimuksen kulkua. Aineistosta nousevan tiedon ja aiemman ymmärryksen vuorovaikutteisuus onkin tavallista ja luonteva laadullisessa tutkimuksessa, Kiviniemi toteaa. Tutkijan on onnistuttava vangitsemaan tutkittavan kohteen luonnollinen ajattelutapa ja käsitteistö sekä tuomaan esille ne tulkinnoissaan ja analyysissään. (Kiviniemi 2018, 77-79.)

Kakkorin ja Huttusen (2011) mukaan fenomenologia on tutkimusta ilmiöiden olemuksista ja hermeneutiikka on oppi niiden tulkinnasta. Fenomenologian ja hermeneutiikan välillä on monimutkainen yhteys, jonka ymmärtäminen vaatii kummankin käsitteen rajaamista ja tarkempaa määrittelyä. Laine (2018, 29) kuvaa fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa läheisesti toisiinsa kuuluviksi tutkimusfilosofioiksi, joissa keskeisiä ovat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Keskeistä on myös tutkijan ennakkokäsitysten sulkeistaminen, ymmärtäminen ja tulkinta. Laineen mukaan ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan on aina intentionaalinen eli erilaisten merkitysten värittämä. Ilman intentionaalisuutta ihminen ei ole tajunnallinen olento. Todellisuus näyttäytyy eri ihmisille erilaisena. Kokemuksista syntyy elämyksiä ja niiden kautta merkityksiä. Kokemusten tutkiminen onkin siis merkityssisältöjen ja niiden rakenteen tutkimista. (Laine 2018, 31; Perttula 2005, 116.) Merkitykset taas syntyvät siinä yhteisössä, jossa me elämme. Toisaalta jokainen yksilö on erilainen, ja fenomenologia on kiinnostunut tutkittavan ainutkertaisesta kokemuksesta. Tutkijan pyrkimyksenä ei ole löytää universaaleja totuuksia, vaan ymmärtää tutkittavan merkitysmaailmaa. (Laine 2018, 31-32.)

Lindsethin ja Norbergin (2004) mukaan fenomenologisen tutkimusmetodin lähtökohtana on tutkittavan eletty kokemus, jolloin tutkijan täytyy löytää

ilmiön merkitys tutkittavalle. Fenomenologinen tutkimus haluaa keskittyä kokemusten, asenteiden, suhteiden ja inhimillisten asioiden ymmärrettävään merkitykseen. Tutkittavan toiminta kertoo usein enemmän kuin sanat, ja tämän vuoksi tutkijan kannattaa esimerkiksi moraalikäsitteitä tutkiessaan kysyä enemmän käytännön toimintatavoista kuin suoraan tutkittavan moraalikäsitteistä. Tavoitteena on ymmärtää haastateltavaa, ei niinkään kuvata ilmiötä. Fenomenologisesti suuntautunut tutkija joutuu pohtimaan mistä tutkittava puhuu silloin, kun hän sanoo jotakin. Mikä on siis merkitys sanojen takana? Kun tutkittava kertoo kokemuksistaan, tutkija ei voi tuomita häntä. Ei ole olemassa "oikeaa" tai "väärää" kokemusta. Tutkittavan kertomus kertoo siitä maailmasta, jossa hän elää. Kertomuksessa tutkittava paljastaa ilmiön olennaisen merkityksen. (Lindseth & Norberg 2004, 145-148.)

Vaikka tutkija joutuu hylkäämään ennakkotietonsa tutkittavasta ilmiöstä, mielekäs viestintä tutkijan ja tutkittavan välillä edellyttää kuitenkin yhteistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja olennaisten merkitysten jakamisesta (Lindseth & Norberg 2004, 146). Tutkijan aikaisempaa ymmärrystä ei voi täysin sulkea pois, koska tutkija itse on ensisijainen analyyttinen työkalu tutkimuksessa, ja hän tarvitsee esiyymmärrystään keskustelussa haastateltavan kanssa. Tärkeää on olettamusten ja esiyymmärryksen kirjoittaminen auki ennen analyysivaihetta. (Lauterbach 2018.) Perttula (2005, 156-157) pohtii fenomenologisen metodin objektiivisuutta. Hänen mukaansa objektiivisuus toteutuu, kun tutkimuksen teoreettinen perustus ja empiirisen osan toteutus muodostavat ehyen kokonaisuuden, sekä kun empiirinen tutkimus on toteutettu kaikissa vaiheissa siten, että tutkimuksellinen ymmärrys perustuu tutkittavien elävään kokemukseen ja kokemuskuvauksiin.

Tiedostan, että oman tutkimukseni haastateltavat ovat jokainen erilaisia yksilöitä, joiden elämäntilanteet voivat vaihdella hyvinkin paljon. Tämän vuoksi haastateltavien kokemukset ja sitä kautta rakentuvat merkitykset voivat olla hyvinkin erilaisia. En yrittänyt löytää tutkimuksellani yleistyksiä, vaan pikemminkin ymmärtää tutkittavien merkityksellisiä kokemuksia. Oman esiyymmärryksen sulkeistaminen voi olla minulle vaikeaa oman työhistoriani ja teoreettisen perehtyneisyyteni takia. Tiedostan kuitenkin tämän ja pyrin olemaan tut-

kimuksessani hallitun subjektiivinen suhteessa esiymmärrykseeni tutkittavasta ilmiöstä. Täysi objektiivisuus on mahdotonta, enkä siksi siihen pyrikään.

Hermeneutiikka on tulkitsemista. Tähän tulkintaan kuuluu Kakkorin ja Huttusen (2011) mukaan ymmärtäminen ja selittäminen. Oleellista on, että kuulija ymmärtää puhujan tarkoittaman merkityksen. Tämä merkitys ei tutkijoiden mukaan selviä useinkaan heti, vaan vaatii dialektistä vuorovaikutusta. Hermeneuttisen kehän käsite kuvaa tätä vuorovaikutusta tutkijan ja aineiston välillä. Siinä missä puhtaasti fenomenologinen tutkimus luottaa tutkittavan muistiin ja keskittyy eletyn kokemuksen merkitykseen ja sen selittämiseen sellaisena kuin se on tutkittavan tietoisuudessa, hermeneuttinen ulottuvuus tuo mukaan tutkijan oman ajattelun. Hermeneuttinen tutkija kehittää ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä. Hän tuo mukanaan omat ennakkokäsityksensä, tulkintansa ja aineistosta nousevat merkitykset. Näiden osien dialogi muodostaa hermeneuttisen kehän. Tämä kehä ei koskaan ole suljettu, sillä ymmärtäminen ei koskaan ole täydellistä eikä totuus absoluuttista. (Kakkori&Huttunen 2011; Lauterbach 2018.)

Lindseth ja Norberg kuvaavat mielestäni hyvin fenomenologian ja hermeneutiikan välistä suhdetta: elävän kokemuksen tutkimiseen ei riitä pelkkä fenomenologinen kokeuksen kuvaaminen eikä pelkkä hermeneuttinen tulkinta, joka ei paljasta mitään tästä maailmasta. Siihen tarvitaan ne molemmat. (Lindseth & Norberg 2004, 147.)

4.3 Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkijan on pidettävä haastattelun ajan mielessään tutkimuskysymyksensä eli se, mihin hän tällä haastattelulla etsii vastauksia. Tämä vaikuttaa siihen, millaisia kysymyksiä haastateltavalle kannattaa esittää. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 75; Eskola & Suoranta 2005, 88.) Erilaisista haastattelutyypeistä valitsin omaan tutkimukseeni avoimen haastattelun. Se muistuttaa eniten tavallista keskustelua, koska mitään valmiita kysymyksiä tai edes teema-alueita ei ole. Haastatellut eri haastateltavien kanssa voivat painottua eri tavalla sen mukaan, mitä haastateltavat itse nostavat merkityksellisiksi asioiksi.

Keräsin tutkimusaineistoni haastatteleamalla kuutta (6) vanhempaa, joiden yksi tai useampi lapsi saa tai on saanut alakoulussa tehostettua tukea.

Haastateltavien löytyminen osoittautui yllättävän haastavaksi. Etsin haastateltavia ensin omien verkostojeni kautta, ja löysinkin kaksi sopivaa henkilöä tällä tavoin. Loput haastateltavat ajattelin etsiä erään alakoulun rehtorin ja opettajien avustuksella. Lähestyin rehtoria puhelimitse, ja esitin toiveeni löytää haastateltavia tutkimukseeni heidän oppilaidensa vanhemmista. Rehtori suhtautui asiaan myönteisesti, ja hänen kauttaan lähetin vanhemmille välitettäväksi kirjeen, jossa esittelin tutkimusaihettani ja esitin toiveeni. Pidin kirjeen sävyn epävirallisena ja ystävällisenä. Tällä tavoin toimiessa rehtori tai luokanopettaja olisi toiminut yhdyshenkilönä minun ja haastateltavan välillä. Huolimatta rehtorin kannustavasta ja myötämielisestä asenteesta en saanut yhtään yhteydenottoa tätä kautta.

Seuraavaksi päätin turvautua sosiaalisen median voimaan. Kirjoitin omalle Facebook-sivulleni henkilökohtaisen päivityksen, jossa hieman jo epätoivoisena pyysin apua, jotta saisin opinnäytetyöni tehtyä. Kerroin olevani äärettömän kiitollinen avusta, jos pääsisin haastattelemaan jotain henkilö, joka sopii tutkimukseni haastateltavaksi. Kerroin myös, etten voi tutkimuseettisistä syistä haastatella omien entisten oppilaitteni vanhempaa. Alle tunnissa sain tarpeeksi yhteydenottoja ja loput haastattelut sovittua.

Tästä tapahtumaketjusta voi päätellä, että oman lapsen oppimisen ja koulunkäynnin haasteista keskusteleminen on vanhemmalle hyvin henkilökohtainen asia, josta ei halua avautua kasvottomalle tutkijalle. Kun haastattelu-pyyntö tuli edes jonkin verran tutulta ihmiseltä ja epävirallisesti siihen suostuminen oli helpompaa ja luontevampaa. Kaikki haastateltavat olivat siis minulle jonkin verran tuttuja, mikä helpotti huomattavasti luottamuksellisen ilmapiirin rakentumista. Viisi haastattelua tehtiin kasvotusten haastateltavien kotona ja yksi etäyhteyden kautta. Haastattelut toteutin helmikuun 2021 aikana läntisessä Suomessa kahden eri kunnan alueella.

Keskeistä haastattelutilanteessa onkin hyvä ja luottamuksellinen suhde haastattelijan ja haastateltavan välillä. Ruusuvuori ja Tiittula kuvaavat suhdetta miellyttäväksi yhteistyösuhteeksi, jossa molemmat osapuolet tuntevat tyydytystä ja osoittavat empaattista ymmärrystä toisen asemaa kohtaan. Haastattelijan asenne haastateltavaa kohtaan tulisi olla empaattinen ja ystävällinen. Empaattisuuden osoittaminen on tärkeää varsinkin sellaisissa kohdissa haastatte-

lua, joissa haastateltava kertoo ikävistä kokemuksistaan. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 66-67.) Myötäelävä ja hyvä haastattelija voi saada haastateltavan kertomaan hyvin luottamuksellisiakin asioita itsestään. (Eskola & Suoranta 2005, 93. Haastattelijan tärkeä ominaisuus on myös neutraalius. Haastattelija ei saisi osoittaa voimakkaasti omia tunteitaan tai mielipiteitään haastateltavalle, koska tämä voisi vaikuttaa haastateltavan kertomukseen. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 68-69.) Täysi neutraalius on kuitenkin melko mahdoton vaatimus, kun ottaa huomioon edellisen kappaleen empaattisuuden vaateen.

Mielestäni sain luotua avoimen, lämpimän ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen kaikkiin haastatteluihin. Haastateltavat kertoivat mielellään oman lapsen koulunkäyntiin liittyvistä onnistumisen hetkistä ja vaikeuksistaakin. Haastavaa minulle oli säilyttää noissa tilanteissa tutkijan neutraali asenne, etten olisi omalla reagoimisellani johdatellut haastateltavaa mihinkään suuntaan. Moni haastateltava kyynelehti kertomisen aikana, mistä voi päätellä, että asiat yhä herättivät voimakkaita tunteita, vaikka tapahtumista olisi kulunut vuosiaakin aikaa. Uskon siis löytäneeni tutkimusaineistosta aitoja kokemuksia ja koen ymmärtäväni näiden kokemusten merkityksen tutkittaville.

Koska tarkoituksenani oli saada vanhemmilta mahdollisimman aitoja kokemuksia ja heidän itse merkityksellisiksi kokemiaan asioita, en laatinut valmiita suoria kysymyksiä haastatteluun. Aluksi halusin murtaa jään kysymällä muutaman helpon kysymyksen, kuten Ruusuvuori ja Tiittula (2017, 67) ehdottavat. Nämä olivat kysymyksiä lapsen iästä ja tehostetun tuen kestosta. Tämän jälkeen pyrin pitämään kaikki kysymykset sellaisina, että niihin vastaamalla vanhempi tuli kertoneeksi asiasta mahdollisimman vapaasti ja laveasti. Tällainen kysymys oli esimerkiksi "Kuvaile, miten koko tuen prosessi sai alkunsa". Haastattelun edetessä kysyin tarkentavia lisäkysymyksiä yksityiskohdista, esimerkiksi "Miten huolen ilmaisu tapahtui". Nämä lisäkysymykset yritin kuitenkin asetella niin, että ne vain tarpeen vaatiessa täydensivät haastateltavan kertomaa, eivätkä ohjailleet tarinaa eri suuntaan kuin haastateltava oli aikonut. Lopuksi esitin kokoavia kysymyksiä, esimerkiksi "Jos nyt ajattelet koko prosessia, millaiseksi koet sen? Mitkä asiat olivat merkityksellisiä?" sekä "Mitä ajattelet tehostetusta tuesta yleisesti?" Näillä kysymyksellä halusin saada selville, mitkä asiat nousevat haastateltavien kertomuksissa merkityksellisiksi. Minulla

oli haastattelutilanteessa mukanaanani kysymysrunko, mutta haastattelut eivät läheskään aina edenneet rungon mukaisesti, vaan vaihtelivat haastattelijan kertomuksen mukaisesti. Haastattelun runko on kuvattu kokonaisuudessaan liitteessä 1.

Haastattelujen kesto vaihteli 15 ja 30 minuutin välillä. Tallensin haastattelut äänitiedoiksi ja haastattelujen jälkeen litteroin äänitteet tekstiksi. Litteroitua tekstiä tuli 1,5 rivivälillä kirjoitettuna yhteensä 40 sivua. Tulosten raportointia varten nimesin haastateltavat uudelleen heidän henkilötietojensa suojaamiseksi. Tulosten raportoinnissa käytän haastateltavista nimiä Päivi, Saira, Jaana, Minna, Julia ja Maija. Haastatelluista Saira ja Jaana kertoivat kokemuksistaan kahden eri lapsen tehostetusta tuesta. Loput haastateltavat kuvasivat kokemukseen yhden lapsen tuen järjestämisestä.

4.4 Tutkimusaineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi pyrkii tuomaan aineistoon selkeyttä ja näin tuottaa uutta tietoa tutkittavasta kohteesta. Analyysissä saatu tieto pyritään tiivistämään siten, että oleellinen informaatio kuitenkin säilyy. Analyysi nähdään usein laadullisen tutkimuksen vaikeimmaksi vaiheeksi ehkä siitä syystä, ettei sen toteuttamiseen ole mitään valmiita malleja, vaan analyysi ja tulkinta perustuvat pitkälti tutkijan omaan harkintaan. (Eskola&Suoranta 2005, 137.)

Tutkijan oman esiymmärryksen hahmottaminen on tärkeä osa fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta, ja tutkijan oma reflektio osa koko tutkimusprosessia. Kirjasin oman työkokemukseen ja aikaisempiin tutkimustuloksiin perehtymiseen perustuvan esiymmärryksen ylös ennen tutkimuksen toteuttamista. Analyysissä eräs tärkeä asia on sulkeistaminen, jossa tutkija sulkee pois oman esiymmärryksensä asiasta. Näin tutkija siis pyrkii pääsemään käsiksi kokemukseen se puhtaimmassa muodossa. Tämä ei käytännössä kuitenkaan koskaan toteudu, sillä kuvailtu kokemus ei koskaan vastaa täydellisesti elettyä kokemusta. (Tökkäri 2018, 67-68.)

Laine (2018, 42) ja Tökkäri (2018, 74) kuvaavat molemmat artikkeleissaan fenomenologis-hermeneuttisen analyysin vaiheita. Ensimmäinen vaihe on Laineen mukaan aineiston kuvaaminen siten, että haastateltavan kokemuksen ker-

tomus kuvataan mahdollisimman alkuperäisesti. Tämän vaiheen läpikäymiseen, lukemiseen ja kuuntelemiseen, kannattaa käyttää riittävästi aikaa, sillä olennainen merkitys ei useinkaan paljastu heti. Tutkija voi tehdä liian hätäisiä johtopäätöksiä aineistosta, jos hän ei todella perehdy siihen kunnolla. Tutkijan on yritettävä ymmärtää sanottu haastateltavan näkökulmasta ja välttää tekemästä liian nopeita tulkintoja. Tämän vaiheen aikana tutkija käyttää vielä kieltä, joka mukailee tutkittavien puhetta. (Laine 2018, 42.) Aloitin aineistoni analysoinnin lukemalla litteroitua tekstiä läpi useita kertoja. Muutaman lukukerran jälkeen aloin tehdä tekstiin merkintöjä, kun huomasin vanhemman puhuvan jostain tietystä asiasta. Koodasin nämä kohdat eri väreillä ja kirjasin kokemuksesta kuvauksen. Pyrin siis yleisellä tasolla hahmottamaan, mitä tutkittava sanoo. Pyrin kirjaamaan kuvauksen siten, ettei mitään oleellista jäänyt asiasta pois enkä vielä tässä vaiheessa tuonut siihen omaa tutkijan kieltäni. Kuvauksista alkoi pian hahmottua erilaisia merkityksiä, jotka nyt kirjasin ylös tutkijan kielellä. Tässä vaiheessa oli tärkeää, että olin perehtynyt aineistoon riittävän tarkasti, jotta mikään oleellinen merkitys ei jäänyt huomaamatta.

Analyysin toisessa vaiheessa tutkija rakentaa aineistosta merkityskokonaisuuksia. Nämä kokonaisuudet rakentuvat vahvasti tutkijan oman ymmärryksen, intuition ja riittävän paneutumisen varaan. Tutkija siis järjestää aineiston merkityskokonaisuudeksi eli teemoiksi. Teemat jäsenyivät tutkimuskysymysten mukaan. Tässä vaiheessa tutkija käsitteellistää aineistoa eli muuttaa tutkittavien kieltä tutkijan omalle kielelle. Tämän vaiheen tarkoitus ei ole kuitenkaan köyhdyttää aineistoa, vaan kaikki olennaiset merkitykset on pidettävä mukana. (Laine 2018, 43; Tökkäri 2018, 76.) Merkitysten kirjaamisen jälkeen aloin koota merkityksiä erilaisten merkityskokonaisuuksien eli teemojen alle. Taulukossa 2 on kuvattu esimerkki tällaisesta jaottelusta.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston analyysistä

Alkuperäinen	Kuvaus	Merkitys	Teema
se mikä tässä mun mielestä on ollut älyttömän hyvää on se että Xxx on ollu koko ajan siinä mukana	Lapsi on hyvin mukana tehostetun tuen toteuttamisessa	Lapsen koulumotiivaatio	Opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus
koko ajan mää oon täältä kotoa seurannut miten se reagoi mihinkin siirtoon.	Vanhempi seuraa lapsen koulunkäyntiä	Vanhemman antama konkreettinen tuki	Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus

Kolmannessa vaiheessa tutkija muodostaa kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä. Erilaiset merkityskokonaisuudet tuodaan yhteen ja esitellään niiden väliset yhteydet. Joku merkityskokonaisuus saattaa olla ilmiön kannalta oleellisempi kuin toiset, ja tämä on myös syytä kuvata tutkimuksessa. Lopuksi tutkija tarkastelee saamiaan tuloksia kokoavasti ja tulkiten sekä peilaa niitä aikaisempiin tutkimustuloksiin. Tavoitteena on, että tutkija näkee nyt tutkittavan ilmiön aiempaa selvemmin, jäsentyneemmin ja monipuolisemmin eli hänelle on syntynyt uusi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. (Laine 2018, 43-46; Tökkäri 2018, 76-77.)

Analyysin aikana merkityksistä alkoi hahmottua neljä erilaista teemaa. Teemojen muodostaminen perustui tutkimuskysymykseeni siitä, miten prosessissa mukana olevien henkilöiden, eli lapsen, vanhemman ja opettajan, väliset vuorovaikutussuhteet näkyvät vanhempien kokemuksissa. Merkityksiä löytyi myös muuhun ympäristöön liittyvistä tekijöistä, joista muodostin oman teeman. Tässä jaottelussa käytin omaa esiymmärrystäni ja perehtyneisyyttäni ja pyrin lisäämään omaa ymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä. Tämän hermeneuttisen kehän kulkeminen vaati aikaa ja sitä, että välillä pidin taukoa aineiston tutkimisesta. Merkitysten esiintymisen haastateltavien kertomuksissa olen koonnut liitteeseen 2. Erilaiset merkityskokonaisuudet korostuivat eri haastatel-

tavilla eri tavoin. Siinä missä joku puhui hyvin paljon oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen merkityksestä, joku toinen ei kuvannut sitä juuri lainkaan. Jotkut teemat korostuivat toisia enemmän ja olenkin pyrkinyt tuomaan tämän esille tutkimustuloksia esittelevässä pääluvussa.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tärkeää on sen kaikkien vaiheiden läpinäkyvyys ja riittävän tarkka kuvaus. Koska tutkija on itse eräänlainen aineistonkeruun väline ja hänen ajattelunsa ohjaa analyysin etenemistä, on luonnollista, että hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät prosessin aikana. Tämän muutoksen esiin tuominen prosessin kaikissa vaiheissa lisää tutkimuksen luotettavuutta (Kiviniemi 2018, 83-85.)

Eskolan ja Suorannan mukaan laadullisen tutkimuksen eräs lähtökohta onkin tutkijan avoimen subjektiviteetin myöntäminen. Tutkijan toiminnan ja ajattelun mahdollisimman tarkka kuvaaminen ovat laadullisen tutkimuksen tärkeimmät luotettavuuden kriteerit. Luotettavuuden arvioiminen kuuluu siis tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkimuskäytänteiden, aineistonkeruun ja valitun analyysitavan yhteensopiavuus. Tutkimuksen sisäinen validiteetti kuvaa teoreettis-filosofisten lähtökoh- tien, käsitteellisten määritteiden ja menetelmällisten ratkaisujen välistä so- pusuointua. (Eskola & Suoranta 2005, 211-212.) Tässä tutkimuksessa olen pyrki- nyt sisäiseen validiteettiin valitsemalla fenomenologis-hermeneuttista tutki- musfilosofiaa tukevia ratkaisuja tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Tutkimuksen aiheen on oltava eettisesti kestäväällä pohjalla eikä tutki- muksesta saa aiheutua kenellekään merkittävää haittaa (TENK 2019, 7). Oman lapsen oppimisen haasteiden kuvaaminen oli haastateltaville joskus vaikea asia, joten oli tärkeää, että sain luotua luottamuksellisen ilmapiirin haastatteluun, ja että haastateltavat luottivat minuun. (TENK 2019, 8; Ruusuvuori & Tiittula 2017, 66-69.) Haastateltavat puhuivat haastattelussa niistä asioista ja siinä laa- juudessa kuin he itse kokivat tarpeelliseksi (TENK 2019, 8-9). Pyrin tähän esit- tämällä vanhemmille mahdollisimman avoimia kysymyksiä. Haastateltavien tuttuus aiheutti jonkin verran eettistä pohdintaa. Rajasin kuitenkin haastatelta- vien valinnassa pois omat entiset asiakkaani, jotta heille ei olisi tullut tarvetta

kaunistella tai jättää kertomatta jotain prosessin kannalta merkittäviä kokemuksia. Näin sekä haastateltava että haastattelija pystyivät olemaan tilanteessa neutraalisti ilman yhteistä historiaa.

Tutkittavalla on oikeus saada tietoa tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen käytännön toteutuksesta, eikä tutkittavalle ei saa aiheutua tutkimuksesta haittaa tai vahinkoa (TENK 2019, 7). Laadin tutkittaville kirjeen, jossa esittelin tutkimustani alustavasti. Otin jokaiseen tutkittavaan myös yhteyttä ennen haastattelua puhelimitse tai tekstiviestillä ja kerroin lisätietoja tutkimukseni aiheesta sekä haastattelun toteutuksesta. Lisäksi olin laatinut Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaisen tietosuojailmoituksen, jonka esittelin jokaiselle haastateltavalle haastattelun aluksi. Tietosuojailmoituksesta selvisi muun muassa se, että haastattelussa säilytetään haastateltavien anonymiteetti. Tulosten raportoinnissa ja aineistolainauksissa kiinnitin huomiota siihen, että jokaisen haastateltavan anonymiteetti säilyy.

5 VANHEMPIEN KOKEMUKSIA TEHOSTETUN TUEN TOTEUTTAMISESTA

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää vanhempien kokemuksia tehostetun tuen järjestämisestä. Halusin lisätä ymmärrystäni siitä, miten vanhempien kokemuksissa näyttäytyy vuorovaikutus oppilaan, opettajan ja vanhemman välillä. Olin myös kiinnostunut siitä, miten mahdolliset koulun ulkopuoliset tekijät vaikuttavat vanhempien kokemuksiin. Aineiston perusteella vanhempien kokemuksista nousseet merkitykset jakaantuivat neljään teemaan, joista kolme muodostui niiden henkilöiden mukaan, jotka ovat osallisia tehostetun tuen prosessissa eli lapsi, vanhempi ja opettaja. Lisäksi yksi teema muodostui koulun ulkopuolisiin tekijöihin liittyvien merkitysten mukaan. Teemojen valinnassa korostuu siis vahvasti henkilöiden välinen vuorovaikutus ja näiden suhteiden toimivuus. Fenomenologisen filosofian mukaisesti teemat kietoutuvat vahvasti toisiinsa, ja välillä vanhempien kertomuksista oli hankala pohtia, mikä merkitys on kyseessä. Toisinaan annoinkin kuvaukselle useamman kuin yhden merkityksen. Kaikki merkitykset ja teemat sekä niiden esiintyminen haastateltavien kertomuksissa on koottu liitteeseen 2.

Kodin ja koulun yhteistyössä keskiössä on aina oppilas, lapsi, joka on vuoroin jäsen perheessään, vuoroin osa koululuokkaansa. Tämän vuoksi olen jakanut merkitysten raportoinnin sen mukaan, missä yhteisössä lapsi kulloinkin vanhempien kertomuksessa esiintyy.

5.1 Lapsi kotona – vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus

Vanhemmat näkevät luonnollisesti lapsensa aina ensisijaisesti perheensä jäsenenä. Vanhempien kertomuksissa tuli selvästi esille ne merkitykset, jotka liittyivät perheenjäsenten väliseen vuorovaikutukseen. Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus esiintyi kertomuksissa kuuden eri merkityksen kautta, jotka on esitetty oheisessa kuviossa.

TAULUKKO 3. Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus -teeman mukaiset merkitykset

Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus
• vanhemman myönteinen asenne koulunkäyntiä kohtaan
• vanhemman kannustus
• vanhemman antama konkreettinen tuki
• riidat läksyistä
• vanhemman huoli lapsesta
• vanhemman odotusten muuttuminen

Vanhemman kiinnostuksen osoittaminen lapsen koulunkäyntiä kohtaan ja aktiivinen osallistuminen vanhempainiltoihin ja muihin koulun tapahtumiin edesauttavat lapsen myönteistä koulutietä. Vanhemman yhteydenpito lapsen opettajan kanssa ja muu aktiivisuus viestivät vanhemman arvostuksesta koulua ja opiskelua kohtaan, ja tämä asenne usein siirtyy lapselle. Sujuva yhteistyö, joka parhaimmillaan voi olla aitoa kasvatuskumppanuutta, mahdollistaa myös paremman ja nopeamman puuttumisen mahdollisiin koulunkäynnin haasteisiin. (Aunola, Heinonen & Leppänen 2020, 150.) Vanhempien kiinnostus ja sitoutuminen lastensa koulunkäyntiin tuli hyvin selville kaikkien haastattemieni vanhempien kertomuksissa. Vanhemmat kuvastivat lukuisia tilanteita, joissa he olivat olleet yhteydessä opettajaan, osallistuivat yhteisiin palavereihin tai vanhempainiltoihin. Osallistuminen tähän tutkimukseen myös osoittaa mielestäni mielenkiintoa lapsen koulunkäyntiä ja oppimista kohtaan, ja ehkä sen vuoksi haastateltavien vastauksissa nämä asiat tulivat niin selvästi esille. Haastateltavista Saira kuvasi myös konkreettisia kotona toteutettavia tehtäviä, joita lapsi ja vanhempi tekivät yhdessä.

Sille on aloitettu nyt semmonen lukutavuharjoitus, ja me tehdään myös sitte sitä, me tehdään myös. Me ollaan siihen sitouduttu että me tehdään semmosta kotona, niin tuota, se on semmonen säännöllinen ja tuota se niinku tavallaan tuo Xxxlle paremmin sitte sitä, että se oppisi sitä lukemista tai lukemaan niin siinä on semmosia alkutavuja, mitä se opettelee. Niin se sitte tavallaan vahvistaa sitä ku sillä jää ne kirjaimet muistiin.... se on semmonen meidän oma hetki. (Saira)

Saila kuvaa kotona tapahtuvan oppimistapahtuman merkitystä lapsen ja vanhemman välisessä suhteessa. Myönteinen asenne tavoitteellista oppimista kohtaan nousee esille sekä vanhemman että lapsen kokemana.

Suureen osaan lapsen ja vanhemman vuorovaikutuksessa nousee myös kannustuksen merkitys. Etenkin Päivin ja Julian kokemuksista välittyy vanhempien kannustava puhe ja aito ilo lapsensa onnistumisista.

Me on saatu xxx sillä oikealla asenteella mukaan...mää epäilen että se on se kannustus....meillä on kaikilla semmonen kannustus siinä. Me ei oltu heti tuuppaamassa...vaan me oltiin nostamassa, että hei, tää on niinku hyvä juttu ja sää paranet tästä... Ja sitte ku se onnistuu jostakin, niin muistaa sitte oikeasti iloita yhdessä siitä. Jes, niinku aivan mahtavaa...oli pistemäärä puolet oikein niin siitä oltiin jo niin hyödyllään että pitääkö juua kakkukahvit. (Päivi)

Vanhempien luottamus lapsensa kykyyn pärjätä koulussa lisää lapsen aktiivista ja keskittyvää työskentelytapaa ensimmäisinä kouluvuosina. Tämä parantaa myös koulumenestystä niin äidinkielellä kuin matematiikassakin. (Aunola ym. 2020, 153.) Julian kokemuksissa tulee esille myös ulkoisten kannustimien käyttö lapsen oppimisen parantamiseksi.

Ja sitte mää oon niinku sitäkin, että mä oon lapsille sanonu että mä voin vaikka luvata et jos te tuotte kasin kotiin niin mää maksan siitä teille. Et niinku vähän semmosta et ne saisi siitä...et vähä niinku semmosta porkkanaa. (Julia)

Yksi keskeisimmistä tavoista, jolla vanhempi voi tukea lapsensa oppimista, on konkreettinen osallistuminen opiskeluun ja koulunkäyntiin. Vanhempi voi esimerkiksi lukea lapselle, auttaa kotitehtävissä tai kysellä koulupäivän kuulumisia. Vanhemman antamia konkreettisia tukitoimia kuvasivat lähes kaikki haastateltavat. Ainoastaan yksi haastateltava ei kertonut kokemuksiaan kodin konkreettisista tukitoimista. Yleisin tukemisen tapa on läksyjen tekeminen yhdessä. Vanhempi auttoi lasta keskittymään tai neuvoi jaksamista tai muistamista tukuvia opiskelustrategioita.

Tavallaan tuommonen lapsi tarvii hirveänä vanhemman apua. Ja mää istuin siinä sen vieressä ja se käsialaa siinä kirjotti ja mää että "etkö sää muista miltä riviltä nämä kirjaimet lähtee että ei se jii noin mee"...huomasin että täällä takakannessahan on nämä sinun kirjaimet että otetaanpa

näistä kopio ja mää panin ne laminoituihohon väliin ja panin sen viereen. Sanoin "aina kun kirjoitat, niin kato tuosta mistä riviltä lähtee pieni kirjain. (Päivi)

Hei lueppa 15 minuuttia. Paa viis minuuttia ja sitte kello soi niin lopeta ja vähä aikaa saat tehdä muuta ja sitte taas kohta uudestaan. Kolme kertaa pitää illan aikana se viis minuuttia jaksaa lukea. (Päivi)

Niinku kokeisiin lukeminen oli äärettömän hankalaa sille. Se oli niinku semmonen, että sitä jouduttiin jankkaamaan ja sitä jouduttiin keksiin kaikkea että mää luin sille ja sitte katottiin kuvia ja kaikkia mahdollista mitä nyt vaan. (Maija)

Ja kotonahan mää teen niin että mää annan sille mun nappikuulokkeet ja me pistetään sinne vaikka äänikirja hiljaselle niin se pystyy keskittyyyn siihen ja se ei kuule mitä ympärillä tapahtuu... Kotona kun se tekee läksyjä sillä on välillä rullaluistimet. Ja sit se pyörii täsä rullaluistimilla ympäri et se taas pystyy keskittyyyn siihen. Et sille on annettu se mahdollisuus. (Julia)

Aunolan ym. mukaan vanhempien osallistuminen lapsensa kotitehtäviin on oppimista tukevaa silloin, kun apu kohdistuu oikeisiin asioihin. Lapsen autonomiaa eli itsenäistä ajattelua tukevaa osallistumista voidaan pitää myönteisenä tapana, kun taas liian kontrolloiva tai lapsen itsemääräämisoikeutta rajoittava osallistuminen voi jopa lisätä lapsen kielteistä suhtautumista kotitehtäviin. (Aunola ym. 2020, 151.) Päivin, Maijan ja Julian kertomuksista nousee esille vanhemman tuki nimenomaan lapsen itsenäisen suoriutumisen mahdollistamiseksi. Vanhemmat kuvasivat siis keinoja ja opiskelustrategioita, esimerkiksi kirjoittamisen visuaalinen tuki, työskentelyn ajallinen jaksottaminen, ääneen lukeminen, kuvien katselu luetun ymmärtämisen tukena, työrauhan parantaminen tai motorinen aktiivisuus keskittymisen tukena, joiden avulla lapset kykenisivät itsenäisesti suoriutumaan kotitehtävistään. Aunolan ym. (2020, 152) mukaan vanhemmat voivatkin opettajan tavoin tukea lapsensa kehittyviä kognitiivisia taitoja tuomalla oppimistilanteisiin jäsenystä ja mallintamalla erilaisia ongelmanratkaisutaitoja.

Vanhempien kokemuksissa tuli esille myös negatiivisia kokemuksia kotitehtävistä ja niiden aiheuttamia riitoja.

Minä oon koko ajan ollu huolissaan siitä että ku minusta tuo lapsi ei ehkä opi samalla lailla tai se on hirveän takkusta tai vaikeaa ja työlästä ja kuormittavaa siellä kotonakin niinku ei saada sitä oppimaan ja se heijastuu semmosta että ollaan pahalla päällä ja sille lapsellekin ollaan pahalla päällä että ku sä et nyt saa näitä tehtyä että mikä tässä nyt on, ootko sää vähä laiska tai muuta. (Saila)

Lapsen oppimisen haasteiden aiheuttama huoli vanhemmissa nousi esille lähes kaikkien haastateltavien kokemuksissa. Kaksi haastateltavaa myös puhkesi itkuun kuvatessaan sitä huolta ja epävarmuutta, jota tunsivat varsinkin prosessin alkuvaiheessa. Vanhemmat kuvasivat huolta lapsen kehityksen haasteista.

Toinen mihin kiinnitti ennen eskaria huomiota oli sen pyörällä ajaminen... Se oli niinku itelle ensimmäinen semmonen viite, että mikä tässä mättää, että jotain outoa tässä on. (Päivi)

Kun ne ensin sitte ku ne sitä oppimista että onko sillä joku oppimishäiriö tai joku tämmönen mutta sitte...sehän oli...aivan hirveälle tuntu tietenkun kun ne eka niinku semmosta. (Maija)

Joku häikkä tässä nyt on mutta mä en ymmärrä mikä. (Saila)

Usea haastateltavista vanhemmista kuvasi omien odotustensa muuttumista lapsen opiskelumenestyksen suhteen. He kokivat asenteidensa muuttuneen sen suhteen, miten lapsen tulisi koulussa pärjätä ja millaisia arvosanoja lapsen pitäisi koulussa saada.

Ja sitte mulle uutena asiana oli se että seiskan oppilaskin on ihan hyvä. Mää oon aina luullut että pitäis se kahdeksan tai yhdeksän... mutta sitten tänä päivänä sillä seiskalla ja kasillakin pärjää ja jopa kun mennään yläasteelle niin seiska ja kasi on kuulemma tosi hyviä... Xxx on saanut niinku seiskoja ja kaseja ja se on ollu ihan tyytyväinen niin mä oon ajatellu että ei mitään, enpä minä sitte tässä murehi enempää. (Saila)

Mun ei tarvinu ite miettiä että mitä me tehdään jos se ei pääse yläastetta läpi jonku matikan takia. Että sitte se meni mun mielestä ihan ookoo hyvin. Että ei se nyt parhaalla mahdollisella mennä, mutta ei sen tarvi mennäkään, et ku vaan läpi pääsee. (Maija)

Tähän vanhempien kuvaamaan asennemuutokseen on oletettavasti vaikuttanut vanhempien tietoisuuden lisääntyminen lapsensa taidoista sekä koulun tarjoamista tukitoimista tehostetun tuen prosessin aikana. Vanhempien luottamus lapsensa kykyyn pärjätä koulussa näyttää aikaisempien tutkimusten mukaan lisäävän keskittyvää ja aktiivista työskentelytapaa ja sitä kautta edistävän sekä lukemisen että matematiikan taitojen kehittymistä. Kun vanhemmat luottavat lapsen kykyyn oppia uusia asioita ja selvittää haasteista, lapsi oppii luottamaan myös itse itseensä. (Aunola ym. 2020, 153.)

5.2 Lapsi koulussa – opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus

Vanhemmat kuvasivat usein opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Tämä vuorovaikutus näyttäytyy vanhemmille enimmäkseen yhteisissä palavereissa tai keskustelussa opettajan kanssa kahdestaan. Vanhemmat tekivät myös tulkin-toja opettajan ja lapsen vuorovaikutuksen laadusta lapsen käyttäytymisen tai kertoman perusteella. Opettajan ja lapsen vuorovaikutus näyttäytyy kertomuk-sissa seuraavien merkitysten kautta.

TAULUKKO 4. Opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus -teeman mukaiset merkitykset

Opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus
• lapsen yksilöllinen huomioiminen
• lapsen yksilölliset tukimuodot
• opettajan kannustava asenne
• oikea-aikainen puuttumien
• opettajan pedagogiset taidot
• lapsen koulumotivaatio
• arvosanojen paraneminen
• lapsen jatko-opinnot ja tulevaisuus

Vanhemmat osoittivat kertomuksissaan tyytyväisyyttä siihen, että opettaja huomioi heidän lastaan yksilöllisesti koulussa. Tämä saattoi tarkoittaa eriyttä-mistä tunneilla tehtävien määrässä ja laadussa tai yksilöllisiä kotiläksyjä. Myös lapsen toimijuus suhteessa opettajaan tuli esille etenkin Päivin kuvauksessa.

Et se ei oo vaan niinku et sen pittää pärjätä muitten tasossa, vaan että sille annetaan niitä omia...et sen ei oo pakko nyt just sitä koko sivua lukea, vaan se voi lukea sen vaikka pätäkissä. Annetaan niinku enemmän mahdollisuuksia sille. Et se voi niinku tulla sielä omassa sarjassaan. Sen ei oo pakko mennä sen koko massan mukana. (Julia)

Ehkä mä ajattelin, että se lapsi saa sen tuen niinku mitä se oikasti tarvitsee ja se että se on semmosta yksilöllistä, ettei se mee sinne ison massan mukana niin sanotusti. (Minna)

Ja sitte opettaja on sillai mukana, että kohtuullistaa sen läksymäärän. (Päivi)

Se ite menee ja kysyy opettajalta, että annatko tukiopetusta, ja ne keskenään sopii ja se ite kyllä huolehtii kaikki, mitä ne sopii treffiä ja muuta. (Päivi)

Kaikkien vanhempien kertomuksissa tulivat esille ne tukimuodot, joita lapsi koulussa saa tai on saanut. Yksilöllisistä tukimuodosta useimmiten mainittiin opettajan antama tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus sekä koulunkäynninohjaajan antama tuki. Kertomuksissa vanhemmat käyttivät koulunkäynninohjaajasta nimitystä avustaja. Joissain kertomuksissa tukimuotojen merkitys oli korostunut, kun taas joissakin ne ohitettiin vain maininnalla.

Sillä on niitä tukitoimia siellä koko ajan, jotka kulkee sen oman opintopolun mukana. Sillä on tukiopetus...sillä on ollu tähän asti voi sanoa että ihan sieltä tokaluokalta, niin semmosta ennakkoivaa tukiopetusta että käydään vaikka tietty asia silloin aikasemmin läpi. (Saila)

Siellä koulussa se tehostettu tuki näkyy siinä niin että se avustaja on siellä luokassa, se niinku ryhmäavustaja, mutta se on niinku Xxxn saatavilla käytännössä koko ajan. Että se myös vastaa niihin Xxxn tarpeisiin aina kun se tarvii. (Saila)

Ja sitte tuota se erityisopettaja niin se ottaa säännöllisesti Xxxn..... lukusujuvuutta harjoitellaan siellä erityisopettajalla säännöllisesti. (Saila)

Tai siis on vähän niinku henkilökohtainen avustaja siinä sitte skarppaamassa niinku monesti se asia ehkä menee helpommin kun siinä istuu aikuinen ja selittää sen asian ja saattaa niinku laskee kun se tuki ja turva on niinku siinä. ja jotain lukuhommia ja muuta matikan jotain tämmösiä testejä mitä on, esimerkiks jotain tämmösiä tavujuttujaollu, niin hän on sitte tehny ne jonkun avustajan kanssa jossain erillisessä tilassa, missä on rauha ja sitte että hän on rauhassa saanu sen tehdä. (Minna)

Haastateltavista ainoastaan Minna mainitsi luokkatilassa käytettäviä keskittymistä helpottavia ratkaisuja.

Että näin et se vaatii aikaa, ja site luokkatilanteissa on sitte kuulokkeita ja sermejä ja mitä kaikkea siellä on mahdollista käyttää tällä hetkellä, että saadaan sieltä semmosta aktiviteettia sieltä ympäriltä pois että se keskittyminen ois helpompaa. (Minna)

Myös muita yksilöllisiä tukimuotoja tuli esille. Pienempi opetusryhmä tietyissä oppiaineissa tai iltapäivätoiminnassa mainittiin Maijan ja Jaanan kertomuksissa.

Ne katto että tuota niin, mä en oikein tiää että ehottiko se opettaja sitte että se siirretään sinne pienryhmään että se vähä rauhottas sitä, ku se sitte vaan piirteli ja teki kaikkea muuta ku se ei osannu, se ei niinku keskittynyt yhtään. (Maija)

Xxxlle järjestettiin oma iltapäiväkerho koululle. Se oli erikoista ja mää oon kyllä antanut siitä hyvää palautetta että Xxx sai iltsikan koululle ja sitte siihen otettiin rinnalle pari kolme rauhallista lasta, että se oli kolmen tai neljän oma iltsikka koululla. (Jaana)

Opettajan kannustava puhe ja asenne lasta kohtaan tuli esille Päivin ja Maijan kertomuksissa. Etenkin Päivin kertomuksesta välittyy vahvasti niin vanhempien kuin opettajankin kannustuksen merkitys lapsen koulunkäynnissä.

Mutta se opettajan on niin ihana, että se kauhiana puhu positiivisesti Xxxn kuullen. (Päivi)

Se sano niin ihanasti, se erityisopettaja, että Xxxlle ois tärkeää, että se sais onnistumisen tunteen, semmosen...että tuota...että se oikeasti osaa. (Maija)

Lähes kaikki haastateltavat sivusivat jollain tavalla oikea-aikaisen tai varhaisen puuttumisen käsitettä. Jo perusopetuslaki määrää tuen aloittamisesta heti sen tarpeen ilmaantuessa, mutta silti useat haastateltavat pohtivat, alkoiko tuki sitenkin liian myöhään. Jos tuki oli alkanut jo varhaiskaskatuksessa, vanhemmat olivat poikkeuksetta tyytyväisiä asioiden nykytilaan, vaikka asia olisikin aiheuttanut vastustusta alkuvaiheessa. Aron, Ahonniska-Assan, Aron ja Ahosen mukaan mahdollisimman varhaisen tuen tarjoamista pidetään hyvänä toimintamallina koulunkäyntiin liittyvissä vaikeuksissa. Tämän vuoksi opettajan tulisi suhtautua vakavasti epäilyihin lapsen oppimisen vaikeuksista ja ottaa huoli puheeksi vanhempien kanssa niin pian kuin mahdollista. Pelko arvostelun kohteeksi joutumisesta tai yhteistyösuhteen heikkenemisestä ei saa estää varhaista puuttumista, tuen rakentamista ja yhteistyön aloittamista kodin kanssa. (Aro ym. 2020, 57.)

Useat vanhemmat pohtivat, alkoivatko tukitoimet liian myöhään, ja olisiko lapsen vaikeuksiin voinut vaikuttaa jo aiemmin. He myös ilmaisivat katu-

musta omaa käytöstään kohtaan, jos kokivat, etteivät olleet ymmärtäneet lapsen tilannetta oikein.

Mää oon monesti miettiny, että mistä se on tullut, että ... oisko siitä ollu apua jos se ois ollu heti, ala-asteen ihan alusta asti. Jos ois jostaki saatu niinku heti tietoon. ...että tuota onko se ollu Xxxlla semmosta niinku, onko se kokenu sen sitte hankalaksi sitte jo ihan alusta asti mutta se ei oo osannu sitä ite sanoa ja me ei olla huomattu. Niin se varmaan on ollu. ...niin sitte vasta on huomattu että se ei pysykään kärryllä ja perässä sitte. Niin että jos se ois ihan alusta asti tavallaan joko pienryhmässä tai samassa, mutta sillä ois ollu vaikka se avustaja koko ajan, niin ois se voinu olla vähän eri. Se ei ois tippunu ehkä sitte niin. (Maija)

Että ehkä toisaalta aattelin, että jos se ois siellä jo sillon ku oli viskareita niin vähä niinku sitä aattelin että ois voinu ehkä sieltä jo saada jotain apua. Että jos joku ois niinku huomioinu sen ketä ois ollu semmonen joka ois kiinnittäny huomioo niin, että en tiiä oisko ollu apua mutta näillä nyt mennään nytte. (Minna)

Se ois pitänyt ehkä vähä aikasemmin saada niihin tutkimuksiin vaikka nyt sen lukihäiriön takia. Niin että ois tavallaan saatu sanotettua se mikä sillä on, niin ois pystyny sitte itekkin suhtautumaan paremmin. (Saila)

Että ehkä ois pitänyt jo aiemmin puuttua siihen. (Jaana)

Varhaiseen puuttumiseen ilmaisivat tyytyväisyytensä haastatelluista Saila ja Jaana. Heillä kummallakin oli taustalla aikaisempi kokemus, jossa heidän lapsensa oppimisen haasteisiin puuttuminen oli heidän mielestään tapahtunut liian myöhään.

Se on nyt hoksattu näin varhaisessa vaiheessa ja vaikka minä olin ensin epäuskoinen silloin alussa ja en oikein halunnu uskoa, koska se lapsi näytti meille niin erilaista kuin minkälaisena se nähtiin siellä päiväkodissa. Niin tavallaan se ristiriita siinä että se on vähä niinku poistunu koska siellä on ihan oikeasti niitä huolia, jotka minäkin oon sitte nähnyt. (Saila)

No ehkä mulla ittellä silmät avautu. Että totta. Koen niinku kun ammattilainen sen sanoo. Itä aina tottunut, tai oman lapsen kohdalla ei ehkä nää sillä tavalla miten joku ulkopuolinen sen näkee. Että en kokenut sitä mitenkään negatiivisena. (Jaana)

Opettajan opetustapa ja pedagogiset taidot tulivat myös esille vanhempien vastauksissa. Tämä ilmeni erityisesti, kun vanhemmat vertasivat lapsen eri opettajia toisiinsa ja kuvailivat, miten toinen opettaja ei ollut saanut rakennettua te-

hostettua tukea vanhemman toivomalla tavalla, kun taas toinen opettaja oli tässä onnistunut.

Kysymys: Mikä siihen sitten vaikutti, että ne asiat muuttui paremmaksi?

No öö, opettaja vaihtui. Että se eka-tokaluokka oli semmost haparointia ja sitte kolmannella luokalla tuli semmonen opettaja, joka ... sano että Xxx kyllä oppii nämä, kun vaan sen opettaa ... Ja Xxx pysy mukana ja ... sitte tuota se meni tosi hienosti. (Saila)

Meil viel vaihtu opettaja tässä niinku joulun jälkeen niin niin tota, sitte lähti taas vähä niinku nollasta ... mutta nyt tosiaan ku opettaja vaihtui niin ne tukiopetukset sitte niinku siirty. (Minna)

Myös opettajan taitoa työrauhan ylläpitäjänä ja luokan ilmapiirin rakentajana arvosteltiin. Tämä näkyy erityisesti Jaanan kertomuksessa.

Kysymys: No, mikähän siinä on muuttunut sitten?

No merkittävin on minun mielestä niinku opettaja ja luokan ilmapiiri. Että nyt siellä luokassa ... niin nyt siellä on kuitenkin semmonen rauha ... joo, opettaja vaihtui ja avustajat vaihtui. Ja ehkä se koko luokan kulttuuri vaihtui että. (Jaana)

Motivaation merkitys oppimiselle on kiistaton. Haastateltavista eniten lapsen koulumotivaation paranemista kuvasi Päivi. Hän korosti useaan otteeseen sitä, miten lapsi on ollut alusta asti osallisena tehostetun tuen prosessissa. Minnan kertoman mukaan liian kovat vaatimukset lapsen oppimista kohtaan taas laskevat koulumotivaatiota.

Mää sanon että se oli niinku mulle se ensimmäinen ehto, että me saahaan Xxx siihen heti mukaan. (Päivi)

No se näkyy nyt sillä lailla, että Xxx on ite innokas. (Päivi)

Elikkä se on ollu alusta asti ite tekemässä sitä päätöstä. Ja sitte se on hyvin kunnianhimoinen ite. Että jos sille asetetaan joku tavoite niin se kyllä yrittää sinne kaikin keinoin. (Päivi)

Ehkä Xxxllä on tällä hetkellä suurin ongelma motivaation puute ja sit just se. Sit ku Xxxllä oli kauheesti ku kouluun meni niin odotukset että hän lukee ja haluaa oppia lukemaan ja ensimmäiset meni, mut sit ku tul ensimmäisiä vähä haasteellisempia tavojuja niin ja kirjaimia lisäksi nii sit se vähä se motivaatio laski ku ei se ollu enää niin helppoo. (Minna)

Oppimisesta saatu palaute on oppilaan motivaatiolle tärkeää. Koulussa saatu myönteinen tai kielteinen palaute muokkaa oppilaan käsitystä itsestään oppijana, ja sitä kautta palaute ohjaa myös kiinnostuksen kohdistumista sekä onnistumisen tai epäonnistumisen ennakointia tulevaisuudessa. Onnistumisen kokemukset herättävät oppilaassa myönteisiä tunteita ja lisäävät hänen minäpystyvyyden tunnettaan. Tämä taas auttaa oppilasta kohtaamaan myönteisellä tavalla uusia oppimistilanteita, ja lisää hänen keskittymistään ja sinnikkyyttään tehtävää suorittaessa. Epäonnistumiset taas herättävät oppilaassa kielteisiä tunteita ja ruokkivat kielteistä kuvaa itsestä oppijana. Tämä saa oppilaan pelkäämään tehtävää tai jopa vetäytymään kokonaan tilanteesta. (Aro & Nurmi 2020, 130.) On siis todella tärkeää myös motivaation kannalta, että lapsi saa opiskella juuri hänen lähikehityksensä vyöhykkeellä.

Eräs konkreettinen vaikutus tehostetun tuen aloittamisesta on ollut lapsen koulumenestyksen ja arvosanojen paraneminen. Kokeiden ja todistusten arvosanojen merkitys vanhemmille on ilmeinen.

Just ne aivan huonoimmat mitä sillä oli vitosia ja kutosia niin ne nyt jäi poisa. (Maija)

Saattaa tulla kaseja, mut ne on pääsääntöisesti niinku seiskoja ja semmosia. Et ne ei oo enää niitä et mennään kuutosilla ja vitosilla, vaan siellä on ihan oikeita numeroita. (Julia)

Inklusioperiaatteen mukaisesti tehostettu tuki pyrkii ehkäisemään ja estämään syrjintää sekä edistämään yksilön kunnioittamisen ja yhteiskuntaan osallistumisen periaatetta. Tämä periaate nousi esille myös vanhempien kertomuksissa. Erityisesti Julia korosti kokeneensa huolta tuen suunnittelussa siitä, estääkö tehostettu tuki hänen lapseltaan jatko-opiskelumahdollisuuksia tai pääsyä toiveammattiin. Myös muiden oppilaiden mahdollinen syrjintä tai kiusaaminen huolestutti vanhempia etukäteen. Kertomuksista kuitenkin selviää tämänkaltaisen huolen olleen aiheeton. Kukaan vanhemmista ei kokenut, että tehostettu tuki olisi aiheuttanut mitään negatiivista heidän lapselleen.

Kyllä mää mietin sitä aika paljon. Että paljonko se vaikuttaa Xxxn elämään niinku vanhemmiten, pääseekö se niinku normaaleihin kouluihin ja tällä lailla näin ... sitähan mää pelkäsin kaikista eniten, että Xxxlta viiään niinku kaikki poijes. Et sitä ei niinku hyöäksytää enää isompiin kou-

luihin eikä tällösiin korkeampiin kouluihin koska sillä on on siellä sitä tehostettua tukea. Mutta ne lupas sen että se pääsee. (Julia)

Erittäin osuvasti inklusion periaatteen kuvasi Saira, kun hän kuvasi lapsensa koulunkäyntiä tehostetun tuen aikana.

Ainakin nyt ku aattele että mitä noilla lapsilla on tuo tehostetun tuen mahdollisuus ja siellä on ne tukitoimet mutta se ei näy niinku tavallaan missään. (Saira)

Inklusiivisen ajattelun mukaan oppilaan tuen tarve ei määrittele hänen opiskelupaikkaansa, vaan opetus järjestetään niin, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus oppia ja olla osa kouluyhteisöä omista lähtökohdistaan käsin. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 15-16.)

5.3 Kasvatuskumppanit – vanhemman ja opettajan välinen vuorovaikutus

Kodin ja koulun yhteistyöstä puhuttaessa ajatellaan usein juuri vanhemman ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Tämä vuorovaikutussuhde onkin yhteistyön ydin. Haastateltavien kertomuksissa tämä vuorovaikutussuhde esiintyi myöskin paljon. Jotkut haastateltavat painottivat opettajan vuorovaikutustaitoja hyvin paljon, toisille se taas oli vähemmän tärkeää. Keskeiseksi teemaksi nousi tieto ja sen tasa-arvoinen jakautuminen. Karilan (2006) mukaan kumppanuusajattelu pohjautuu käsitykselle siitä, että vuorovaikutuksen molemmilla osapuolilla on olennaista tietoa lapsesta. Jos opettaja jättää kertomatta tai salailee havaitsemaansa tietoa lapsen oppimisesta, tieto ei silloin ole tasa-arvoisesti jakautunut, ja seurauksena voi syntyä syvä epäluottamus opettajan ja vanhemman välillä. Jaoin vanhemman ja opettajan vuorovaikutuksesta nousseet merkitykset kahdeksan eri kokonaisuuden alle.

TAULUKKO 5. Vanhemman ja opettajan välinen vuorovaikutus -teeman mukaiset merkitykset

Vanhemman ja opettajan välinen vuorovaikutus
• jaettu näkemys lapsesta
• opettajan vuorovaikutustaidot
• tieto tuen tarpeesta ja tukitoimista
• vastavuoroinen, tiivis ja vaivaton viestintä
• opettajan ammattitaito tuen järjestämisessä
• vanhemman kiitollisuus opettajaa kohtaan
• vanhemman omat ehdotukset tuen järjestämisestä
• tuen asiakirja yhteisenä sopimuksena

Kumppanuusajattelun eräs keskeinen periaate on se, että vanhemmalla ja opettajalla on kasvatukselle yhteinen tavoite. Tämä vaatii luonnollisesti jaettua näkemystä lapsesta, hänen tilanteestaan, haasteistaan ja vahvuuksistaan. Tämä merkitys näyttäytyi kertomuksissa sekä hyvien että huonojen kokemusten kautta, mutta jokaisessa kertomuksessa se tuli jollain tavalla esille. Päivi ja Maija totesivat asian ihan suoraan.

Mää sanon, että oikeestaan sen pittää mennä niin, että opettajan, erityisopettajan ja kodin tuki sille lapselle pitää olla samansuuntainen. (Päivi)

*Kysymys: No olikko sää heti samaa mieltä?
Olin joo tottakai. (Maija)*

Saila kuvasi myös sitä, miten näkemys lapsen tilanteesta oli aluksi erilainen, mutta muuttui myöhemmin samanlaiseksi.

Se miten siihen päädyttiin niin se oli vähä semmonen epäuskoinen, koska Xxx näytti meille päin semmoselta, että se ei niinku ois meidän mielestä tarvinu sitä tukea ... elikkä siinä oli vähä semmosta, ensin semmosta, miksi sitä nyt sanois, vähä niinku epävarmuutta itellä, että onko tämä nyt ihan oikein vai mikä ... yhteisymmärryksessä se on sitte tehty. Että siinä ei sen puolesta oo mitään. (Saila)

Kekkosen (2012, 42-43) mukaan kasvatuskumppanuuteen kuuluu, että lapsen asioista aina neuvotellaan yhdessä. Tämä mahdollistaa vanhemmalle tasaver-

taisen roolin lasta koskevista päätöksistä. Sailan kertomus osoittaa yhteisen keskustelun tärkeyden. Saila kuvaa oman käsityksensä lapsen tilanteesta muuttuneet, kun opettaja, erityisopettaja ja koulupsykologi toivat esille omia havain- toja lapsesta. Lopulta päätös oli yhteinen ja Saila koki tullessa kuulluksi, mutta myös käsityksensä lapsen tilanteesta muuttuneen. On mahdotonta asettaa yh- teistä päämäärää kasvatukselle ja tehostetulle tuelle, jos vanhemman ja opetta- jan näkemys lapsen tilanteesta ei ole yhteneväinen. Joskus voi kulua kauankin aikaa, enne kuin yhteinen näkemys lapsen tilanteesta ja tarvittavasta avusta löytyy (Aunola ym. 2020, 156).

Opettajan vuorovaikutustaitoja korostivat kertomuksissaan erityisesti Päivi ja Saila. Päivin kertomuksesta välittyy tyytyväisyys opettajan haluun kohdata vanhempi aktiivisena toimijana tuen toteuttamisessa.

Opettaja heitti heti mulle pallon, että heti ilmoitat, kun näät jotain. (Päivi)

Saila taas kertoi pitkään tilanteesta, jossa lapsen oppimistuloksia oli käyty yh- dessä läpi. Hän koki hyvin negatiivisena sen, ettei lapsen kehityksestä sanottu mitään positiivista, vaan vaikeuksia korostettiin.

Jos se päiväkodin täti (opettaja) ois ollu jotenkin ymmärtäväisempi ja tuonut sen asian erilailla esille niin mulle, eikä niin että ”siinä lapsessa ei oikeestaan ollu mitään mitä se osais”. Niin sitte tavallaan niinku sitte se ois ollu ehkä itelle vähä semmonen helpompi, että siitä jäi ehkä vähä semmonen, että vaikka se oli oikeassa, mutta se ei kyllä osannu tuoda sitä asia sillai oikein esille, että mä oisin ymmärtänyt sen. Että mä koin sen vaan tosi negatiivisena ja melkein kiusaamisena. (Saila)

Latvala (2012, 30) on tuonut esille yksittäisen opettajan merkityksen kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentajana. Hänen mukaansa jokainen opettaja määrittelee lopulta itse, mitä käytännössä tehdään, vaikka opetussuunnitelman perusteet määrittävätkin kodin ja koulun yhteistyön reunaehdot. Myös Fullanin (2016) ja Sandbergin (2016) mukaan keskeisimmässä roolissa yhteistyön toteu- tuksessa on opettaja, joka pitkälle määrittää yhteistyön käynnistymisen tavat sekä sen ylläpitämisen. Vanhempien kiinnostus kodin ja koulun väliseen yhteis- työhön on yhteydessä siihen, miten opettaja kannustaa heitä siihen, ja miten ak- tiivinen hän on ylläpitämään jatkuvaa vuorovaikutusta. Tähän luonnollisesti

vaikuttavat opettajan vuorovaikutustaidot. Opettajan tehtävä on paitsi jakaa tietoa havainnoistaan ja kokemuksistaan lapsen oppimisesta ja tuen järjestämisen tavoista ja mahdollisuuksista, myös luoda vuorovaikutustilanteesta kaikille osapuolille miellyttävä ja yhteistyöhön kannustava. Tämä ei toteudu, jos keskustelussa keskitytään vain negatiivisiin asioihin. Opettajien asenteet oppimsvaikeuksia kohtaan myös vaihtelevat paljon, eikä yhtenäistä linjaa edes koulun sisällä ole (Sandberg 2016, 180-182).

Merkittäväksi tekijäksi vanhempien kertomuksissa nousi tieto ja sen epäsymmetrinen jakautuminen kodin ja koulun välillä. Tieto saattoi koskea tuen tarvetta, käsitteiden ymmärtämistä tai mahdollisia tukimuotoja. Tieto lapsen osaamisen tasosta ja suoriutumisesta (esi)koulussa ei myöskään aina jakautunut tasavertaisesti kodin ja koulun välillä. Tällainen opettajan harjoittama tiedon pimittäminen koettiin erityisen negatiivisena ja aiheutti tunnekuohua vielä haastatteluhetkelläkin. Tuen järjestämistä koskevan tiedon merkitystä korostivat erityisesti Julia ja Minna.

Mulle ne rupes sitte puhumaan tokaluokalla, että mitä mieltä oot, jos mentäski tämmöseen tehostettuun tukeen, että mitä sää oot ite niinku mieltä. No mää että "en mää tiää mitä se tarkoittaa" ... ne kysy, että haluanko mää mennä (oppilashuoltoryhmän palaveriin), niin mää sanoin, että todellakin mää tuun sinne. Että mää haluan tietää mitä tää niinku tarkoittaa. (Julia)

Enemmän mua harmittaa oikeestaan se päiväkodin, tai tää koko alku ku kukaan ei loppuviimein silloin siellä selittäny mulle sitä asiaa ... Kukaan ei aukassu niitä termejä missään vaiheessa ja niitä sisältöjä että mitä siitä on niinku hyötyä Xxxlle. (Minna)

Lapsen osaamista koskevan tiedon salaaminen tai vaikeuksien vähättely tuli esille vahvasti Sailan ja Minnan kertomuksissa. Heistä molemmat kokivat sen erittäin negatiivisena, ja kertomuksista ilmeni syvää osattomuuden tunnetta. Sailan kertoman mukaan tehostetun tuen päätös oli jopa tehty hänen tietämättään.

Ku mää en niinku tienny edes että se päätös on. Tavallaan sitte se että, kun se päätös oli tehty jossain vaiheessa ... siellä (esiopetuksessa) oli puhuttu siitä että ... siellä on vähä semmosia puutteita mutta että kaikki on niinku ok. Että ei niinku mitään hätää, että tässä vaiheessa voi ollakin ja sitte, että tässä vaiheessa voi ollakin niitä puutteita ja

haasteita mutt se voi sitte niinku mennä ohi ... niin tuota tokaluokalla sitte ... selvis että täällä on ollu olemassa se tehostettu tuki jo. (Saila)

Joulun jälkeen tammikuussa oli ollu joku tasotesti tai joku muu sielä koulussa niin sitte sanottiin, että nyt mennään jo ihan punasella ja Xxx ei ymmärrä mitään. Niin silloin ruvettiin niinku hulluna tätä, että se tuli vähä niinku puskista ja sitä ruvettiin sitte hulluna ajaan eteenpäin. (Saila)

Sillon syyslukukaudella kun meillä oli se vanhempienjuttu, niin silloin sieltä ei tullu mitään ihmeempää. Mutta sitte ku tuli tää kouluvalmiustesti niin sitte, niin siitä sitte ... joku aamu kun vein Xxxn hoitoon niin tota, oli sitte hoitaja vaan tokas että he on vähä huolissansa. (Minna)

Dusin (2012) mukaan kodin ja koulun yhteistyössä on kyse vallan tasapainosta. Opettajan tiedon salaaminen tai ongelmien vähättely on omiaan lisäämään tämän vallan entistä epäsymmetrisempää jakautumista. Dusi korostaa, että vanhemman ja opettajan suhteessa tulisi vallita molemminpuolinen kunnioitus, tunnustaminen ja luottamus, eikä halveksunta ja luottamuksen puute. Opettajan tehtävä on löytää strategiat ristiriitojen välttämiseksi. Myös erilaiset näkemykset kasvatuksesta on hyväksyttävä, koska tavoitteena on rakentava vuoropuhelu kodin ja koulun välillä. (Dusi 2012, 15-16.) Valitettavasti tämä vuoropuhelu ei aina onnistu, sillä opettajat eivät aina osaa viestittää asioista, esimerkiksi oppimisen tuen muodoista, tarpeeksi, vaan pitävät niitä vanhemmille itsestään selvinä asioina. Tämä on omiaan lisäämään eriarvoisuutta koulussa. (Dusi 2012, 18.) Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Dusin näkemystä. Julia ja Minna kaipasivat opettajan antamaa tietoa tuen muodoista ja järjestämisen tavoista. Siinä missä Julia osasi vaatia selittämistä ja pääsyä oppilashuoltoryhmän kokoukseen, Minna koki vahvasti jääneensä ilman käsitteiden avaamista ja tukeen liittyviin asioihin perehdyttämistä. Julian kohdalla opettajan antama tieto oli lisännyt hänen osallisuuttaan, ja hän koki nyt, että tieto oli jakautunut tasaisesti ja hän oli osallinen lapsensa koulunkäyntiin.

Kysymys: Mitä mieltä sä oot siitä (tehostetusta tuesta) yleisesti?

Aivan mahtava. Mää niinku, aivan mahtava. Mää suosittelen kaikille, joilla on niinku vaikeuksia vähäsenkään niinku lukemisessa, laskemisessa, ihan missä vaan. (Julia)

Sen sijaan Minna koki edelleen saaneensa liian vähän tietoa lapsensa koulunkäynnin edistymisestä, mikä varmasti vähensi hänen osallisuuden tunnettaan lapsensa kouluasioihin.

Oletan ainakin että jos ihan pehvollensa menis, niin kyllä ne varmaan ois sieltä koulusta sillai yhteydessä ollu ... Että se on vähä semmonen, että en osaa oikein vastata siihen että oonko saanu tarpeeks (tietoa) vai en. Että tota, sillä olettamuksella meen ettei ainaakaan huonompaan oo menny. Että oletan että koulu varmaan sitten ilmoittaa jos on tarvetta asiaan. (Minna)

Kataja, Partio, Ranta, Setälä ja Tarkka (2018, 44-45) määrittelevät, että osallisuuden kokemus syntyy aidon dialogisen vuorovaikutuksen kautta, ja siihen liittyy myös yhteisöllisyys ja molemminpuolinen kunnioitus. Minnan kertomuksesta ei välity kunnioitus eikä vastavuoroisuus, mikä on estänyt osallisuuden kokemisen.

Lähes kaikki vanhemmat kuvasivat kertomuksissaan jollain tavalla opettajan ja vanhemman välistä viestintää. Vanhemmat kokivat tärkeäksi sen, että viestintä on melko tiivistä, ongelmatonta ja vastavuoroista, eli he itse voivat olla yhteydessä opettajaan aina tarpeen vaatiessa.

Ku määhään että nyt sitä tukea rupes tuleen liikaa niin sitte mä oon voinu vaan soittaa opettajalle että himmataanko vähän, että nyt Xxx ei jaksa. (Päivi)

Mää oon saanu olla sinne yhteyessä, oli ilta, oli viikonloppu, ihan millon vaan. Meillon opettajan kans sillai niinku hyvät välit että määhään saan olla yhteydessä sinne ja ne on yhteydessä minuhun. (Julia)

Tosi hyvä, pystyy ottamaan siihen opettajaan yhteyttä milloin vaan. Että sen opettajan kans, sitä voi lähestyä tosi helposti ja voi ne omat huolet kertoa ja se ottaa sen huolen tosissaan. (Saila)

Monet aikaisemmat tutkijat (ks. Tikkanen 2020, Epstein 2011 ja Hangasmaa 2014, Sandberg 2016) ovat todenneet tiiviin, joustavan ja vastavuoroisen viestinnän hyödyn kodin ja koulun yhteistyössä. Tämä tutkimus osoittaa myös, miten tärkeää vanhemmille on se, että he kokevat voivansa olla yhteydessä lapsensa opettajaan matalalla kynnyksellä. Hyvä yhteistyö edellyttää molemminpuolisia yhteydenottoja ja vuoropuhelua säännöllisesti. Aito vuoropuhelu opet-

tajan ja vanhempien välillä voi syntyä, jos opettajan ääni ei hallitse vuoropuhe-
lua liikaa, vaan tavoitteena on aito dialogi, jossa kummankin puhujan tunteet ja
ajatukset tulevat esille. Opettajan on siis annettava tilaa vanhemman puheelle.
(Hangasmaa 2014, 166.)

Sandbergin tutkimuksessa (2016, 180-182) esille tullut viestinnän laadun
vaihtelevuus koulujen ja jopa opetusryhmien välillä ilmeni myös tässä tutki-
muksessa. Jotkut vanhemmat, kuten esimerkiksi Päivi ja Saila, kokivat viestin-
nän olevan riittävää ja vastavuoroista. Minna taas kaipasi vahvempaa tiedon-
kulkua ja tiiviimpää viestintää kodin ja koulun välillä. Yhteistyön laatu siis
vaihtelee tämänkin tutkimuksen mukaan paljon opettajan persoonallisesta vies-
tintätavasta ja koulun toimintakulttuurista riippuen.

Latvalan mukaan kaiken kodin ja koulun välisen viestinnän tulisi olla
vaivatonta ja viestintäkeinot yksinkertaisia käyttää, niin ettei niiden käyttö vaa-
di opettajaltakaan paljoa aikaa. Kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa tek-
niikan käyttö on lisääntynytkin huomattavasti viime vuosina. (Latvala 2012, 32-
33.) Tässä tutkimuksessa viestinnän nopeuden ja helppouden nosti esille Julia,
Saila ja Päivi. Päivin mukaan etenkin Wilman käyttö on lisännyt yhteydenottoa,
koska silloin ei tarvitse miettiä viestin lähettämisen ajankohtaa.

Opettajan ammatillisen osaamisen arvostaminen näkyi etenkin Sailan
kuvauksissa. Hän koki merkitykselliseksi sen, että opettaja käyttää ammattitai-
toaan tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

*Opettaja on ihan oikeasti kartalla että mitä tässä nyt tapahtuu. Ja se on paneutunut
asiaan ja se on nyt myös tehnyt kaikkensa sen eteen että Xxx saa ne tukitoimet mitä se
tällä hetkellä tarvitsee. (Saila)*

Kaikki haastateltavat ilmaisivat jollain lailla kiitollisuutensa opettajan tekemää
työtä kohtaan. Jokainen vanhempi oli myös tyytyväinen siihen, että heidän
lapsensa oli tehostetussa tuessa ja sai tukea oppimisen haasteisiinsa.

*Mun lapsen eteen on koulun ja viranomaisten taholta tehty tosi paljon töitä, että Xxx
on saanut hirveästi erityistä huomiota ja mää oon tullu vanhempana niinku kuulluksi
siinä ... asioihin on tartuttu ja niitä on hoidettu mun mielestä hyvin ja on aateltu niin-
ku lapsen näkökulmasta. (Jaana)*

Oon toisaalta siitä myös kiitollinen että saatiin apu. (Minna)

Mutta siis hyvä että se sai kuitenkin apua. Se on niinku tärkein. (Maija)

Osallisuus tuli selkeästi esille siinä, kokivatko vanhemmat voivansa tehdä konkreettisia ehdotuksia lapsensa tuen järjestämiseksi. Julia kertoi esittäneensä opettajalle useitakin konkreettisia tapoja, joilla oppimista koulussa voisi tukea. Julian mukaan opettaja oli suhtautunut ehdotuksiin positiivisesti.

Ja määhän siitä sanoin opettajalle, että voik sen niinku ottaa pois Xxxlta sen ajan, että se ei pääse ikinä niitä kokeita läpi, jos te tollotatte sitä kelloa siinä. Ja nyt se on ruvennu pääseen niitä kertotaulukokeita läpi, kun ei oo enää sitä kelloa siinä. (Julia)

Näissä kokemuksissa ollaan kasvatuskumppanuuden ytimessä. Turunen ym. puhuvat monitoimijuudesta koulussa. Silloin vanhemman kokemusasiantuntijuus nostetaan tasavertaisen ammattilaisten osaamisen rinnalle. Koulun ja oppilashuollon henkilöstön sekä vanhempien tiedonlajit yhdistämällä voidaan lapselle tai nuorelle rakentaa oikeanlainen, riittävä ja oikea-aikainen tuki. (Norvapalo & Thessler (toim.) 2017, 4-8; Turunen, Laitinen, Lakkala, Kangas, Pulju & Valanne 2014, 35.)

Vanhemmilla oli myös kokemuksia siitä, että heidän konkreettisia ehdotuksia ei oltu otettu huomioon. Jaana ja Saila olivat kokeneet, että opettaja ei ollut halunnut tai voinut huomioida heidän toiveitaan tuen järjestämiseksi.

Mua harmittaa se, että kun määhän itse kuitenkin tunnen lapseni parhaiten ja koen että hänelle ois ollu hyvä kerrata se eskari ja oottaa sitä kouluun kypsymistä. (Jaana)

Kun mä vaadin tukiovetusta Xxxlle, kun Xxx ei ymmärrä. Niin määhän vaadin sitä, niin mulle sanottiin että kun tässä on nyt hänellä näitä sairaslomia ja kaikkea että hän ei pysty järjestämään ja on niin vaikeaa ja "no kyllä se on vielä menny ihan ok" ja näin. (Saila)

Tuen antamisesta kieltäytyessään opettaja rikkoo paitsi Opetussuunnitelmaa, myös Perusopetuslakia (POPS 2004, 61; PoL 30§ 1 mom. (642/2010)). Tuen tarvetta tulee arvioida moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä, johon vanhempi luonnollisesti kuuluu. Kodin ja koulun yhteistyön merkitys korostuu en-

tisestään, jos oppilaalla on tuen tarvetta (POPS 2004, 62). Joskus vanhemman ja opettajan näkemykset voivat tietysti olla ristiriidassa, mutta yhteiseen näkemykseen pyrkiminen pitäisi aina olla tavoitteena. Sairauslomaan tai muuhun opettajan henkilökohtaiseen syyhyn vetoaminen ei milloinkaan voi olla este tuen järjestämiselle.

Tehostetun tuen aloittamiseen liittyvä asiakirja, Tehostetun tuen oppimissuunnitelma, tehdään lapselle, kun tuen aloittamisesta päätetään. Siihen vanhempi ja opettaja kirjaavat yhdessä muun muassa oppimisen tavoitteet. Haastateltavista vanhemmista Saila ja Julia suhtautuivat tähän asiakirjaan samalla vakavuudella kuin mihin tahansa kirjalliseen sopimukseen.

*Se tukitoimi on ollut riittävä ja se on vastannut sitä tehostetun tuen sopimusta sielä.
(Saila)*

Mää saan puhalttaa pelin poikki heti ku määhä haluan. Et puhalletaan se heti poikki ja poistetaan ne paperit. (Julia)

Pedagogisen asiakirjan laatimisen tarkoituksena on auttaa opettajaa huomioimaan lapsen yksilölliset tarpeet ja kehittää opetuksen laatua. Asiakirja lisää tuen systemaattisuutta ja helpottaa tuen vaikuttavuuden arviointia. Tavoitteena on saavuttaa moniääninen näkemys lapsen tilanteesta, joten asiakirjan avulla voidaan myös tukea lapsen ja vanhemman osallisuutta opetuksen suunnittelussa. (Heiskanen 2021, 14.) Tässä tutkimuksessa siis kaksi haastateltavaa nosti esille tuen asiakirjan merkityksen.

5.4 Koulun ulkopuoliset tekijät

Haastatteluissa nousi kaksi selkeää merkitystä, jotka nimesin koulun ulkopuoliseksi tekijöiksi. Näistä ensimmäinen on koulun ulkopuolisen tahon tekemä diagnoosi lapsesta. Keskeiseksi merkitykseksi vanhempien kertomuksissa nousi myös leimaantumisen pelko sekä häpeä lapsen kouluvaikeuksista.

TAULUKKO 6. Koulun ulkopuoliset tekijät -teeman mukaiset merkitykset

Koulun ulkopuoliset tekijät
• koulun ulkopuolisen asiantuntijan tekemä diagnoosi
• leimaantumisen pelko ja häpeä

Haastatelluista kaikki Juliaa lukuunottamatta mainitsivat lapsensa tuen taustalla olevan jonkun koulun ulkopuolisen tahon tekemä diagnosointi. Tämä ulkopuolinen taho oli koulupsykologi, terapeutti tai lääkäri. Haastatteluissa en kysynyt erikseen, onko lapsella diagnoosia, vaan vanhemmat nostivat asian itse esille. Tämä kertoo, että vanhemmat pitävät lapsen diagnoosia merkittävänä tekijänä oppimisvaikeusissa. Julian lapsen tapauksessa tehostettuun tukeen oli päädytty pelkästään opettajan ja erityisopettajan arvioinnin pohjalta.

Mää siellä toimintaterapeutilla käytin useamman kerran että se niinku kahto että mistä kohin se niinku jää kiinni ... rupes näkyyn Xxxlla muistissa ... sillä oli siinä muistin kohalla aukkoja. (Päivi)

Nyt sitte Xxxlla todettiin se lievä lukihäiriö. (Saila)

Psykologin tulos niinku vahvisti sitte sitä omaakin, että tässä ihan oikeasti on niitä haasteita. (Saila)

Sitte Xxxlle asetettiin se diagnoosi elikkä hänellä on ADHD. (Jaana)

Psykologi oli sitä mieltä, ettei oo mitään estettä koulunkäynnille. (Minna)

Tuli Oulusta joku koulupsykologi ja joku tämmönen, mikä se nyt olikaan, se tutkittiin siellä koulussa, tehtiin kaikkia testejä ja mistä se niinku, että onko sillä joku oppimisvaikeus vai mikä sillä on, mutta ku ei siinä löytyny mitään. (Maija)

Oppimisen vaikeuksien arvioinnin tarkoituksena on antaa oletusta tai luuloa tarkempaa tietoa lapsen taitojen tasosta. Koulun ulkopuolisen tahon, esimerkiksi psykologin tekemä arviointi on luonteeltaan yksittäisen lapsen vaikeuksien luonteen tarkempaa selvitystä. Joskus tällainen tutkimus voi auttaa ymmärtämään, että oppimisen esteenä onkin joku muu kuin neurologinen tai lääketieteellinen syy. Parhaimmillaan lisääntynyt tieto oppilaan vaikeuksien syystä ohjaa oppilasta, vanhempia ja opettajaa tarkastelemaan vaikeuksia uudella tavalla

ja vapauttaa turhan huolen herättämältä ahdistukselta. (Aro ym. 2020, 42-43.) Haastateltavista vanhemmista kaikki näyttivät suhtautuvan lapsen saamaan diagnoosin mutkattomasti. Kukaan ei kyseenalaistanut diagnoosin oikeellisuutta tai merkitystä, vaan kokivat sen lapsen ongelmia selittävänä tekijänä.

Kaikki haastateltavat sivusivat kertomuksissaan jollakin tavalla oppimisvaikeuksiin liittyvää häpeää tai pelkoa erilaiseksi leimaantumisesta. Tähän pelkoon liittyi myös pelko lapsen kiusaamisesta. Kukaan ei silti suoraan maininnut, että lasta olisi kiusattu tai syrjitty tehostetun tuen tai yleensä oppimisvaikeuksien takia. Sen sijaan vanhemmat olivat pohtineet sitä, aiheuttaako tehostettu tuki lapselle leiman huonosta koululaisesta, mikä taas saattaa aiheuttaa kiusaamista. Leimaantumisen pelkoon on varmasti eräs syy vanhempien omat kouluaikaiset muistot erilaisista oppijoista. Kaikki vanhemmat olivat sen ikäisiä, että heidän kouluaikoinaan on ollut segregatio vallallaoleva erityisopetuksen muoto. Apukoululaiset muistettiin hyvinkin poikkeavina, ja tätä mielikuvaa ei haluttu yhdistettävän omaan lapseen.

Ja sitte ku ei pidetä, että se on joku häpiä. Niin siis meidän aikana oli vähän semmonen, että erityisopettajalle, jos sinne jouduit, että voi ei. Niin sitte me ainakin tehtiin lapsille, että "vähä saa olla ylpeä että pääset sinne että aattele se yksin sua opettaa." (Päivi)

Ku aattelee, että silloin puhuttiin aina että oli niitä apukoululaisia ja ne oli siel vieressä että siel oli kaikki tämmöset vähä levottomat ja muut. Että ne oli aina siellä. (Minna)

Jaanan toisen lapsen kohdalla oli päädytty ratkaisuun, jossa lapsen opiskelupaikkana on erityisopetuksen pienryhmä. Vaikka Jaana oli suhteellisen tyytyväinen tämänhetkiseen tilanteeseen, hän kuitenkin koki pienryhmässä opiskelun olevan lasta leimaavaa. Hän pelkäsi lapsen syrjäytyvän vertaisistaan.

Toivonkin, ettei häntä silti jätettäis syrjään. Kun ei oo kysymys mistään kehitysviiveestä tai semmosesta. Että kohdeltas kuitenkin niinku sillälaila normaalia lasta kohdellaan. (Jaana)

Se lapsi on ihan samanlainen kuin muutkin. Se on mun mielestä se kaikista tärkein asia. (Saila)

Lähikouluperiaate on keskeinen inklusion perusta (Ahtiainen 2017, 2). Samankaltaisten koulunkäynnin mahdollisuuksien tarjoaminen jokaiselle oppi-

laalle hänen lähikoulussaan on paitsi inklusiivista opetusta aidoimmillaan, myös useinmiten vanhempien toive, minkä tämäkin tutkimus osoittaa. Huomionarvoista onkin, ettei yksikään tämän tutkimuksen vanhempi maininnut, että hänen lastaan syrjitään tehostetun tuen tai oppimisvaikeuksien takia.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimukseni tuloksista selviää, että haastatteleman vanhemmat olivat kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä, kannustivat ja kehittivät konkreettisia tukitoimia kotona lapsensa oppimisen tukemiseksi. Oppimisen haasteet herättivät vanhemmissa myös huolta ja muita negatiivisia tunteita. Huoli ja negatiiviset tunteet kuitenkin usein hälvenivät tehostetun tuen prosessin aikana, kun vanhempien tietoisuus lapsen kyvyistä, vahvuuksista ja mahdollisuuksista lisääntyivät. Tiedon lisääntymiseen vaikutti opettajan ja vanhemman tiivis yhteistyö ja toimiva vastavuoroinen viestintä. Vanhempien lisääntynyt luottamus lapsensa kykyyn pärjätä koulussa ja huolen hälveneminen oli parantanut lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta ja vähentänyt esimerkiksi läksyistä johtuvia riitoja kotona. Myös lasten koulumotivaatio ja arvosanat olivat kohentuneet. Tätä tulosta tukee myös Aunolan ym. (2020) tutkimustulokset, joiden mukaan vanhemman luottamus lapsen kykyihin pärjätä koulussa vaikuttaa myönteisesti lapsen koulunkäyntiin niin keskittymisen kuin asennoitumisenkin osalta. Vanhemman epävarmuus lapsensa kyvyistä taas voi vaikuttaa kielteisesti lapsen asenteisiin ja oppimistuloksiin.

Tehostettu tuki mahdollistaa oppilaan yksilöllisen huomioimisen koulussa. Tutkimukseni vanhemmat olivat tyytyväisiä lapsensa saamaan yksilölliseen tukeen ja heidän tarpeittensa huomioimiseen. Vanhemmat olivat aika hyvin tietoisia koulussa käytettävistä tukemisen tavoista ja tukimuodoista. Vanhemmat arvostivat kovasti opettajan kannustavaa puhetta ja asennetta heidän lastansa kohtaan.

Oppimisvaikeuksiin puuttuminen on eräs keskeinen, eikä suinkaan helppoin, asia kodin ja koulun yhteistyössä. Vanhemmat pitivät kuitenkin oikea-aikaista eli riittävän varhaista vaikeuksiin puuttumista erittäin tärkeänä asiana heidän lastensa koulunkäynnissä. Vaikka ensireaktio opettajan puuttumiseen olisi ollut negatiivinen, vanhemmat kuitenkin arvostavat sitä, että opettaja oli kertonut havainnoistaan ja järjestänyt oppimisen tukea heidän lapselleen. Var-

haisen puuttumisen tärkeys on tullut esille myös monissa aikaisemmissa tutkimuksissa. (Ks. Aunola ym. 2020; Oja 2012; Huhtanen 2011.)

Tämän tutkimuksen mukaan vanhemmat arvostivat opettajan pedagogista osaamista sekä taitoa pitää yllä työrauhaa ja luokan positiivista ilmapiiriä. Vanhemmat myös vertailivat eri opettajien työskentelytapoja ja kykyä tarjota tukea heidän lapselleen.

Vanhemmat eivät olleet kokeneet tehostetun tuen aiheuttaneen kiusaamista tai syrjäytymistä heidän lapselleen. Vaikka vanhemmat olisivat etukäteen pelänneet tehostetun tuen aiheuttavan lapsensa negatiivista leimaantumista tai lapsen kohdistuvaa syrjintää tai kiusaamista, mitään tällaista ei ollut tapahtunut. Tuloksissa tuli esille myös vanhemman huoli lapsen tulevaisuudesta ja mahdollisista esteistä päästä haluamaansa jatko-opintoihin tehostetun tuen takia. Myös tämä huoli oli hävynnyt nopeasti.

Kodin ja koulun yhteistyössä on tärkeää, että vanhemman ja opettajan näkemys lapsesta on samansuuntainen. Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että jaettu näkemys lapsesta on tavattoman tärkeää. Yhteiseen näkemykseen päästiin keskustelujen avulla. Näissä keskusteluissa korostuivat opettajan taidot kunnioittaa vanhemman roolia lapsensa kasvattajana ja pitää yllä positiivista vuorovaikutussuhdetta tuomalla esiin myös lapsen vahvuuksia.

Eräs keskeinen tulos tässä tutkimuksessa oli tiedon jakautuminen kodin ja koulun välillä. Tieto lapsen suoriutumisesta, tuen muodoista tai käsitteistä ei aina saavuttanut vanhempia, ja koettu epäsymmetrisyys tiedon suhteen aiheutti vanhemmissa luottamuksen puutetta ja osattomuuden tunnetta koulua kohtaan. Joskus opettajan koettiin pimittävän tietoja tai jättävän tahallaan kertomatta jotain oleellista heidän lastaan koskevaa informaatiota. Tällaiselle pohjalta yhteistyön rakentaminen on vaikeaa. Opettajan kyvyttömyys jakaa tietoa tasapuolisesti esimerkiksi tuen muodoista lisää eriarvoisuutta koulussa (Ks. Dusi 2012). Vanhempien kokemukset koetusta tiedon epäsymmetrisyydestä saivat jonkun vanhemman hankkimaan päättäväisesti lisätietoa, mutta toiset taas ikäänkuin lamaantuivat tilanteesta, ja vain toivoivat opettajan kertovan, jos lapsen tilanne pahenee. Vanhemman oma aktiivisuus ja tiedon hankkiminen lisäsivät koettua osallisuutta.

Vanhempien kokemukset kodin ja koulun välisestä viestinnästä vaihtelivat paljon. Tärkeäksi seikaksi viestinnässä koettiin vastavuoroisuus ja dialogisuus. Vanhemman ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen vaikuttivat opettajan persoonallinen tapa viestiä sekä koulun toimintakulttuuri. Vanhemmat eivät kuvanneet eroja kasvokkain tai sähköisesti tapahtuvan viestinnän merkittävydessä. Tärkeintä onkin viestinnän laatu, ei sen muoto. Tärkeäksi kokemukseksi vanhemmilla nousi myös se, oliko opettaja huomionnut vanhemman tekemiä konkreettisia ehdotuksia tuen järjestämisessä. Tämä lisäsi vanhemman osallisuuden tunnetta merkittävästi. Aitoon kasvatuskumppanuuteen pääseminen edellyttää siis tämän tutkimuksen mukaan yhteistä näkemystä, tasaista tiedon jakautumista, vastavuoroista viestintää ja vanhemman aitoa osallisuutta tuen järjestämisessä. Nämä tulokset ovat hyvin samansuuntaisia Sandbergin (2016) tutkimustulosten kanssa hänen tutkiessaan koulun yhteistyöstä ADHD-perheiden kanssa.

Koulun ulkopuolisen tahon tekemä diagnoosi auttoi vanhempia ymmärtämään lapsensa oppimisen haasteita ja selittävän koulunkäynnin vaikeuksia. Tuloksissa tuli esiin myös vanhempien toive lähikoulusta lapsensa oppimisympäristönä, minkä tehostettu tuki oli mahdollistanut.

6.2 Johtopäätökset

Tutkimuksessani olen pyrkinyt saamaan esille vanhempien äänen kodin ja koulun yhteistyössä. Lapsen oppimisvaikeudet voivat aiheuttaa kotona ristiriitoja ja vanhemmalle huolta, mutta opettajan toiminnalla voidaan merkittävästi paitsi auttaa lasta, myös vähentää vanhemman huolta ja näin parantaa vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Tiivis ja vastavuoroinen viestintä opettajan ja vanhemman välillä luo edellytykset aitoon kasvatuskumppanuuteen, jossa voidaan toimia parhaalla mahdollisella tavalla lapsen tukemiseksi.

Dusin (2012) ja Siniharjun (2003) kuvaamat kodin ja koulun yhteistyön hierarkiset tasot eivät juurikaan näkyneet tämän tutkimuksen tuloksissa. Kuukaan vanhempi ei maininnut yhteiskunnallisia tai edes paikallisia ilmiöitä yhteistyön taustalla, vaan vanhemmat keskittyivät kuvaamaan mikrotason yhteistyötä. Myöskään koulun toimintakulttuuri ei tullut esille vanhempien kerto-

muksissa, vaan vanhemmat kuvasivat yhteistyön olevan pääasiassa opettajan, vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Sandbergin (2016) mukaan kodin ja koulun yhteistyö on parantunut viime vuosikymmenien aikana, sillä opettajien tietoisuus erilaisista oppimisen haasteista on lisääntynyt ja tämä on lisännyt myös ymmärrystä oppilaita ja heidän perheitään kohtaan. (Sandberg 2016, 151.) Oman tutkimukseni tuloksissa yhteistyö tämän päivän koulussa näyttäytyy pääosin myönteisenä, vaikka negatiivisiakin kokemuksia yhä löytyy. Negatiiviset kokemukset eivät silti niinkään liittyneet opettajan ymmärtämätömyyteen, vaan ennemminkin tiedon epäsymmetriseen jakautumiseen.

Sandbergin tutkimuksessa selviää, että kouluilla ei ole yhtenäistä linjaa yhteistyön laadusta, vaan paljon riippuu edelleen yksittäisen opettaja osaamisesta ja aktiivisuudesta. Tämän tutkimuksen tulokset kertovat samaa kieltä. Jos viestintä koettiin puutteelliseksi tai vain yhdensuuntaiseksi, vanhemmat kokiivat osattomuutta lastensa koulunkäyntiin. Myös Sandberg korostaa tiedon tasapainoista jakautumista vanhemman ja opettajan välillä. (Sandberg 2016, 180-182.)

Tää on meidän yhteinen juttu on sitaatti erään haastateltavan, Sailan, kertomuksesta, jossa hän kuvaa palaveria vanhemman, opettajan ja erityisopettajan kesken. Oppilaan etu onkin, jos kaikki häntä lähellä olevat aikuiset kotona ja koulussa kokevat tuen järjestämisen *yhteiseksi jutuksi*, jossa jokaisella on oma roolinsa ja vastuunsa ja ennenkaikkea yhteinen, jaettu näkemys sekä päämäärä. Parhaimmillaan kasvatuskumppanuus on juuri tätä, kuten tämäkin tutkimus osoittaa.

Miksi tieto kokemuksen merkityksestä on tärkeä? Vastaus on selvä: jotta voisimme parantaa käytäntöjämme. Jo pelkkä tietoisuus ilmiön merkityksestä voi johtaa parannukseen. Jos menetämme tilaisuuden pohtia omia kokemuk-siamme, tuskin löydämme tapaa parantaa käytäntöjämmeäkään. Olemme osa diskurssia, joten voidaksemme osallistua siihen, meidän on tunnettava sen keskeiset merkitykset. Jatkuva pohdinta asian äärellä on tarpeen. (Lindseth & Norberg 2004, 148.)

Tämä pohdinta liittyy keskeisesti oman pro gradu -työni merkitykseen. Jotta minä opettajana voin tehdä hyvää ja osallistavaa yhteistyötä vanhempien kanssa, minun on todella ymmärrettävä vanhempia, ja tiedettävä, mikä heille

on tärkeää silloin, kun oppilaalle rakennetaan tehostettua tukea. Tehostettu tuki on arkipäivää lähes jokaisessa koululuokassa, ja sen toteuttaminen siis osa jokaisen luokanopettajan työtä. Tämän ilmiön vaikutus kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön on keskeinen. Tutkimukseni tarkoitus on valottaa tätä prosessia.

Tämän tutkimuksen tekeminen syvensi tietoa vanhempien osallisuudesta, varhaisesta puuttumisesta ja tiedon jakautumisen tärkeydestä. Varhaisen puuttumisen tärkeys kirkastui tämän tutkimuksen myötä entisestään, mikä antaa minulle opettajana rohkeutta puuttua havaitsemiini oppimisen tai koulunkäynnin haasteisiin jatkossakin viivyttämättä. Haluan myös tukea vanhempien osallisuutta kertomalla huomioistani heti tuen tarpeen ilmaannuttua ilman salailua tai asioiden kaunistelua. Oli helpottavaa ja todella tärkeää havaita, että vanhemmat eivät olleet kokeneet tehostetun tuen leimaavan lasta. Voidaan siis päätellä, että tehostettu tuki voi todella aidosti edistää inklusiivisen koulun pyrkimyksiä kohti tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

6.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Se, että tutkimukseeni osallistuminen perustui vanhemman omaan yhteydenottoon vaikutti varmasti siihen, että haastateltaviksi valikoitui vanhempia, jotka ovat lähtökohtaisesti kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä ja yhteistyöstä opettajan kanssa. Varmasti erilaisia tuloksia olisi saatu, jos olisi tehty tutkimus esimerkiksi yhden koulun vanhempien kokemuksista tehostetun tuen järjestämisestä. Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta kuvaamalla omaa ajattelua ja tutkimuksen jokaista vaihetta mahdollisimman tarkasti. Feomenologis-hermeneuttisen filosofian mukaisesti olen halunnut saada esille tässä tutkimuksessa vanhempien kokemukset mahdollisimman aitoina ja puhtaina, ja tulkinnut niitä sitten hermenettisesti. Avoimen haastattelun avulla vanhempien kokemukset tulivat esille ilman tutkijan johdattelua. Analyysivaiheessa olen kirjannut näkyviin ratkaisuni, jotka johtivat tekemiini päätelmiin ja tutkimuksen tuloksiin. Näillä ratkaisuilla olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni sisäistä validiteettia.

Tehostettu tuki on sangen uusi asia koulumaailmassamme, ja tarvittaisiin paljon lisää tutkimustietoa, jotta sitä voidaan kehittää edelleen. Sen vuoksi on tärkeää tutkia asiaa niin oppilaiden, opettajien kuin vanhempienkin näkökulmasta. Olisi myös kiinnostavaa tutkia tuen vaikuttavuutta eli onko tuki todella auttanut oppilasta oppimaan.

Haastattelemieni vanhempien kokemukset olivat keskenään erilaisia ja arvokkaita, ja tarjoavat ehdottomasti tärkeää tietoa kodin ja koulun yhteistyöstä ja sen laadusta. (Ks. Tökkäri 2018, 66.) Aineistoni oli pro gradu -tutkielmaan riittävän laaja. Mielestäni merkityskokonaisuuksien rakentaminen onnistui tässä tutkimuksessa hyvin, ja aineisto hahmottui lopulta loogiseksi ja ymmärrettäväksi teemoiksi tutkimuskysymysten mukaisesti. Tulosten raportointi on tutkijan tulkinnallinen konstruktio (Kiviniemi 2018, 85). Aineiston analysointi ja raportointi olivatkin tämän pro gradu -työn mielenkiintoisin ja itselleni merkityksellisin osa. Tavoitteenani ei ollut löytää aineistosta universaaleja yleistyksiä, vaan pyrkiä ymmärtämään vanhempien senhetkistä merkitysmaailmaa. (Ks. Laine 2018, 32.) Tavoitteenani tulevana luokanopettajana on tietysti toimia niin, että aito kasvatuskumppanuus ja vanhempien osallisuus toteutuvat. Toivon, että tutkimukseni tulokset auttavat myös muita luokanopettajia tekemään entistä parempaa yhteistyötä kotien kanssa erityisesti tukea tarvitsevien lasten kohdalla.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R. 2017. Näkökulmia erityisopetuksen uudistukseen : Kurkistus kymmenen vuoden takaiseen aikaan. *eErika : Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia* , 2017 (2), 5-9. Saatavilla <http://hdl.handle.net/10138/235297>. Luettu 29.1.2021.
- Aro, T., Ahonniska-Assa, J., Aro, M. & Ahonen, T. 2020. Oppimisen vaikeuksien tunnistaminen ja arviointi. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) 2020. *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 40-64.
- Aro, T. & Nurmi, J-E. 2020. Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) 2020. *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 128-147.
- Aunola, K., Heinonen, J. & Leppänen, U. 2020. Vanhempien ja kodin merkitys oppimisessa. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) 2020. *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 148-159.
- Björn, P, Aro, M. & Koponen, T. 2015. Interventioavustemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *NMI-Bulletin*, 2015 (25), 3.
- Bower, H.A. & Griffin, D. 2011. Can the Epstein Model of Parental Involvement Work in a High-Minority, High-Povert Elementary School? A Case Study. *ASCA Professional School Counseling* 15 (2), 77-87.
- Bruder, M.B. & Dunst, C. J. 2014. Parental Judgements of early Childhood Intervention personel Practices. *Topics in Early Childhood Special Education* 34 (4), 200-210.

Saatavilla <https://doi.org/10.1177%2F0271121414522527>. Luettu 15.10.2020.

Dusi, Paola. 2012. The family-school relationships in Europe: A research review - In: CEPS Journal 2 , 2012, (1), 13-33. Saatavilla https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5784/pdf/cepsj_20012_1_Dusi_The_family_school_relationships_in_Europe_D_A.pdf. Luettu 2.2.2021.

Epstein, J. L. 1995. School/family/community partnerships. Phi Delta Kappan, 76 (9), 701. Saatavilla <https://www.proquest.com/scholarly-journals/school-family-community-partnerships/docview/218509027/se-2?accountid=11774> Luettu 25.5.2021.

Epstein, J.L. 2011. School, family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools. Nashville: Westview Press.

Eskola, J.& Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fullan, M. 2016. The New Meaning of Educational Change. New York : Teachers College Press. Saatavilla <https://web-b-ebsohost-com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=a393aa69-6977-4dd1-ba28-eef87fc0a943%40pdc-v-sessmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=1227171&db=nlebk>. Luettu 29.1.2021.

Hakala, J. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatus & Aika 2015, 9(4), 8-23. Saatavilla <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/download/68551/29818>. Luettu 14.10.2020.

- Hangasmaa, M. 2014. Lapsen oppimissuunnitelma : etnografinen seurantatutkimus eräässä päiväkotikoulukontekstissa. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5687-5>. Luettu 15.10.2020.
- Heiskanen, N. 2021. Pedagogiset asiakirjat lapsen tuen suunnittelun välineinä ja sosiaalisen todellisuuden muokkaajina. NMI-Bulletin, 2021 (31), 1.
- Hietanen, K., Ylitalo, M. Keloneva, E. & Kangas, H. 2014. Vanhempien toimijuus ja osallisuus koulussa. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju. (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 75-98. Saatavilla https://lauda.ulpland.fi/bitstream/handle/10024/61832/Yhdessä_toimimalla_kohti_hyvinvoivaa_koulua_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Luettu 29.1.2021.
- Holopainen, L; Hakkarainen A & Mäkihonko, M. 2013. Oppimisen tukeminen koulupolun eri vaiheissa. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 173-187.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2011. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) Ajan kasvatusta: kasvatustilasto aikalaiskriittinä. Tampere: Tampere University Press. Saatavilla <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>. Luettu 8.2.2021.
- Karila K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, A.R. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen (toim.) Kasvatustilasto vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91-108.

- Kataja, E., Partio, L., Ranta, R., Setälä, A. & Tarkka, K. 2018. Osallisuutta, osallistumista vai osallistamista? Käsiteviidakosta kohti selkeyttä. Teoksessa M. Rautiainen (toim.) Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 44-54. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60058/978-951-39-7594-4.pdf>. Luettu 4.1.2021.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena: varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8708-8>. Luettu 28.12.2020.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-87.
- Korhonen, T. 2017. Kodin ja koulun digitaalinen kumppanuus. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3256-7>. Luettu 29.1.2021.
- Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahtinen, N. & Haanpää, S. 2015. Oppilashuolto perusopetuksessa -näkökulmia moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen. Teoksessa S. Hakalehto. (toim.) Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Kauppakamari, 132-170.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus. 29-50.

- Latvala, J-M. 2012. Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. NMI-bulletin, 2012 (22), 29-41.
- Lauterbach, A. A. 2018. Hermeneutic Phenomenological Interviewing: Going Beyond Semi-Structured Formats to Help Participants Revisit Experience. *The Qualitative Report*, 23(11), 2883-2898. Saatavilla <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss11/16>. Luettu 2.1.2021.
- Lempinen, S. 2018. Parental and municipal school choice in the case of children receiving support. Turku: Turun yliopisto. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7210-4>. Luettu 29.12.2020.
- Lindseth, A. & Norberg, A. 2004. A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Nordic College of Caring Sciences, Scand J Caring Sci*, 2004 (18), 145-153. Saatavilla <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>. Luettu 8.2.2021.
- Lintuvuori, M. 2019. Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Helsinki: Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5327-2>. Luettu 27.12.2020.
- Majoinen, J. 2019 a. Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia. Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Majoinen, J. 2019 b. Oppimisympäristö voi edistää tai vaikeuttaa oppilaan tukeaa monin tavoin. Teoksessa e-Erika. Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia 2/2019. Saatavilla <https://journals.helsinki.fi/e-erika>. Luettu 14.10.2020.

- Martin, E. & Hagan-Burge, S. 2002. Establishing a Home-School Connection: Strengthening the Partnership Between Families ja Schools. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth 2010, 62-65. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/10459880209603347>.
Luettu 13.10.2020.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteellinen seura. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Morales, A. 2020. Parental Involvement in the Response to Intervention Process: a Case Study. Grand Canyon University, ProQuest Dissertations Publishing. Saatavilla <https://media.proquest.com/media/hms/PFT/2/9cb7H?s=pMDYwp%2FoU4OTHfyOH7eiudWSvKQ%3D>. Luettu 27.12.2020.
- Norvapalo, K. & Thessler, K. (toim.) 2017. Monitoimisuus koulussa: Yhteisöllinen hyvinvointi ja siirtymien tukeminen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35-62.
- Ojala, H. 2011. Avauksia toimijuuteen aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatus, 2011, 31(3), 220-221. Saatavilla <https://doi.org/10.33336/aik.93945>.
Luettu 6.1.2021.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus. 2020. Intohimona oppiminen -podcast. Jakso 6: Kodin ja koulun yhteistyö lapsen koulunkäynnin tukena. Saatavilla <https://open.spotify.com/episode/>

2gJTpSRX6pchEG9kslew1v?si=FFWZbJfUSZCQNnc5eJ0juQ.

Kuunneltu 18.4.2021.

Opetusministeriö. 2012. Peruopetuksen laatukriteerit.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain toimeenpanon arviointi esi- ja perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa. Tampere: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. 2016-2017.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Annettu Helsingissä 1.8.2014.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2016. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki (1998/628). Annettu Helsingissä 1.1.1999.

Pölonen, K. 2015. Kolmiportainen tuki esi- ja perusopetuksessa -soveltamiskäytäntöjä Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirastosta vuosilta 2012-2015. Teoksessa S. Hakalehto (toim.) Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Kauppakamari, 206-251.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

Sandberg, E. 2016. ADHD perheessä - Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2115-8>. Luettu 24.5.2021.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuoina 1983-1984 ja 1998-1999. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Suomen Vanhempainliitto. 2020. Kymmenen askelta kohti toimivaa kodin ja koulun yhteistyötä. Kirjauksista käytäntöön. Saatavilla https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2020/09/KYMMENEN_ASKELTA_Kirjauksista_k%C3%A4yt%C3%A4nt%C3%B6n-2020.pdf. Luettu 28.12.2020.

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) 2020. Mahdoton inkluusio? Jyväskylä: PS-kustannus, 13-45.

Tikkanen, A. 2020. "Luokassa rauha ja kaikilla hyvä tahto!" Yläkoulun luokanohjaaja inklusiivisessa koulussa: moninainen toimija oppilaiden, huoltajien ja koulun henkilökunnan välimaastossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71326/978-951-39-8116-7_vaitos241020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Luettu 29.1.2021.

Tonttila, T. 2006. Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Turunen, T., Laitinen, M., Lakkala, S., Kangas, H., Pulju, M. & Valanne, E. 2014. Monitoimijuusmalli - kuvaus yhteistyön rakentumisesta. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju. Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 35-48. Saatavilla https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61832/Yhdessä_toimimal

la_kohti_hyvinvoivaa_koulua_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Luettu 29.1.2021.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. TENK. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen ja I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus IV. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 64-84.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Vuorenmaa, M. 2016. Äitien ja isien osallisuus perheessä ja lasten palveluissa sekä osallisuuteen yhteydessä olevat tekijät. Tampere: Tampereen Yliopisto. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0019-7>. Luettu 12.10.2020.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelua ohjaavat kysymykset

1. **Kerro lapsestasi, joka saa tehostettua tukea.** (ikä, luokka, haluatko kertoa, miksi hän on tehostetun tuen piirissä?)
2. **Miten ja milloin koko prosessi lähti liikkeelle?**(kuka huolen otti puheeksi, miten asiat etenivät?)
3. **Mitä muistat tilanteesta, jossa tehostetun tuen päätös tehtiin?**
4. **Miten tehostettu tuki näyttäytyy tällä hetkellä?** (Onko muutosta tilanteeseen ennen tuen aloittamista?)
5. **Jos nyt ajattelet koko prosessia, millaiseksi koet sen?**
(Mitkä asiat ovat olleet merkityksellisiä? Onko joku asia jäänyt harmittamaan?)
6. **Mitä yleisesti ajattelet tehostetusta tuesta?**

Liite 2. Teemat ja merkityskokonaisuudet sekä niiden ilmeneminen vanhempien kokemuksissa

LAPSI KOTONA – VANHEMMAN JA LAPSEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS

- vanhemman myönteinen asenne koulunkäyntiä kohtaan Päivi, Saila, Jaana, Minna, Julia, Maija
- vanhemman kannustus Päivi, Julia
- vanhemman antama konkreettinen tuki Päivi, Saila, Jaana, Julia, Maija
- riidat läksyistä Saila
- vanhemman huoli lapsesta Päivi, Saila, Jaana, Minna, Maija
- vanhemman odotusten muuttuminen Päivi, Saila, Jaana, Maija

LAPSI KOULUSSA – OPETTAJAN JA LAPSEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS

- lapsen yksilöllinen huomioiminen Päivi, Minna, Julia
- yksilölliset tukimuodot Päivi, Saila, Jaana, Minna, Maija
- opettajan kannustava asenne Päivi, Maija
- oikea-aikainen puuttuminen Päivi, Saila, Jaana, Minna, Maija
- opettajan pedagogiset taidot Saila, Jaana, Minna
- lapsen koulumotivaatio Päivi, Minna, Julia
- arvosanojen paraneminen Julia, Maija
- lapsen jatko-opinnot Saila, Jaana, Minna, Julia

KASVATUSKUMPPANIT – VANHEMMAN JA OPETTAJAN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS

- jaettu näkemys lapsesta Päivi, Saila, Minna, Jaana, Julia, Maija
- opettajan vuorovaikutustaidot Päivi, Saila
- tieto tuen tarpeesta ja tukimuodoista Saila, Minna, Julia, Maija
- vastavuoroinen, tiivis ja vaivaton viestintä Päivi, Saila, Minna, Jaana, Julia, Maija
- opettajan ammattitaito tuen järjestämisessä Päivi, Saila, Jaana
- Vanhemman kiitollisuus opettajaa kohtaan Päivi, Saila, Minna, Jaana, Maija
- vanhemman omat ehdotukset tuen järjestämisessä Päivi, Saila, Jaana, Julia
- tuen asiakirja yhteisenä sopimuksena Saila, Julia

KOULUN ULKOPUOLISET TEKIJÄT

- koulun ulkopuolisen asiantuntijan tekemä diagnoosi Päivi, Saila, Jaana, Minna, Maija
- leimaantumisen pelko ja häpeä Päivi, Saila, Jaana, Minna, Julia