

**VANHEMMAT OSALLISINA TUKEA TARVITSEVAN
LAPSEN ESI- JA PERUSOPETUKSESSA**

Tarkastelussa oppimissuunnitelmat ja HOJKSit

Lotta Kärki

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kärki, Lotta. 2016. Vanhemmat osallisina tukea tarvitsevan lapsen esi- ja perusopetuksessa. Tarkastelussa oppimissuunnitelmat ja HOJKSit. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 71 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tehostettua tai erityistä tukea saavien lasten vanhempien osallisuutta lapsen esi- tai perusopetuksessa. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, mistä osallisuuden tavoista vanhempien osallisuus muodostuu tuen eri tasoilla (tehostettu ja erityinen tuki) sekä lapsen eri ikävaiheissa (esi- ja alkuopetus sekä vuosiluokat 3–8). Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston tutkimushanketta.

Tutkimusaineistona tutkimuksessa käytettiin lapsille laadittuja kolmiportaisen tuen asiakirjoja. Tarkastelun kohteena olivat tehostetun tuen oppimissuunnitelmat (n=27) ja erityisen tuen HOJKSit (n=33). Aineisto kerättiin neljän kunnan alueelta, ja keräämiseen osallistui neljä hankkeessa mukana ollutta maisteriopiskelijää. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin sekä aineistoa kvantifioimalla.

Tutkimus osoitti vanhempien osallisuuden olevan erilaista tuen eri tasoilla ja lapsen eri ikävaiheissa. Aineistosta löytyi viisi osallisuuden tapaa: (1) kodin ja (esi)koulun vuorovaikutus, (2) oppimisen tukeminen kotona, (3) vanhemmuus lapsen arjessa, (4) yhteistyö yhteisön kanssa sekä (5) päätöksentekoon osallistuminen. Tavat toistuivat kaikissa ryhmissä lukuun ottamatta esiopetuksen ryhmää, jossa ei ilmennyt päätöksentekoon osallistumista. Osallisuuden tapojen painotuksissa ja sisällöissä ilmeni vaihtelua ryhmien välillä. Suurelta osin osallisuutta kuvattiin pintapuolisesti ja luettelomaisesti.

Tutkimuksen tulosten perusteella vanhempien osallisuus ei vaikuta toteutuvan parhaalla mahdollisella tavalla. Vanhemmilla ei näytä olevan riittävästi mahdollisuuksia vaikuttaa, minkä lisäksi vanhemmat ovat usein passiivisia tiedon vastaanottajia ja heidän osallisuuden tapansa tavanomaisia ja yleisluontoisia. Vanhempien osallisuuden voidaan tulkita olevan käsitteenä vielä melko vakiintumaton esi- ja perusopetuksen kentällä. Tarvetta osallisuutta tarkastelevalle tutkimukselle, ammattilaisten täydennyskoulutukselle sekä vanhempien osallisuuden aktiiviselle tukemiselle näyttää olevan.

Avainsanat: vanhempien osallisuus, tukea tarvitseva lapsi, oppimissuunnitelma, HOJKS

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	4
2	VANHEMPIEN OSALLISUUS LAPSEN ESI- JA PERUSOPETUKSESSA ...	6
	2.1 Osallisuus käsitteenä.....	6
	2.2 Tekijät vanhempien osallisuuden taustalla	10
	2.3 Vanhempien osallisuuden merkitys	12
3	VANHEMPIEN OSALLISUUS JA TUKEA TARVITSEVA LAPSI.....	15
	3.1 Kolmiportainen tuki lapsen tukemisen perustana	15
	3.2 Vanhempien osallisuus kolmiportaisen tuen kontekstissa.....	16
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
	5.1 Tutkimusaineisto ja aineistonkeruu	23
	5.2 Asiakirjat tutkimusaineistona.....	25
	5.3 Aineiston analyysi.....	29
	5.4 Tutkimuksen eettiset ratkaisut	33
6	VANHEMPIEN OSALLISUUDEN TAVAT OPPIMISUUNNITELMISSA JA HOJKSEISSA	36
	6.1 Osallisuuden tavat tehostetun tuen portaalla.....	36
	6.2 Osallisuuden tavat erityisen tuen portaalla	43
	6.3 Osallisuuden tavat lapsen eri ikävaiheissa.....	48
7	POHDINTA.....	53
	7.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset ja johtopäätökset.....	53
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus	58
	7.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet	60
	LÄHTEET	62
	LIITE	70

1 JOHDANTO

*heidät on opetettu lukemaan
että he paremmin ymmärtäisivät määräyksiä
ja heidät on opetettu kirjoittamaan
että he osaisivat täyttää kaavakkeensa
mutta mitä he ilokseen tekevät, illalla, tänä iltana?*

Yllä oleva lainaus on ote kirjailija Pentti Saarikosken (2012) *Tanssilattia vuorella* -teoksen XIV runosta. Vaikka Saarikoski kirjoittaa ihmisistä kahvilassa, sai kyseinen säkeistö minut pohtimaan vanhempien roolia esi- ja perusopetuksessa. Vanhempien tehtävänä on tavallisesti ollut osallistua vanhempainiltoihin, ottaa vastaan tietoa ja allekirjoittaa papereita. Vaikka esikoulun ja koulun toimintatavat ovat kehittyneet ja yhteistyöstä on alettu puhua yhä enemmän, on vanhempien rooli pysynyt vuosikymmenestä toiseen hämmästyttävän samanlaisena. Se mitä vanhemmat *ilokseen tekevät, illalla, tänä iltana* ei ole ollut tärkeää tai kiinnostavaa.

Osallisuuden käsite on vähitellen vakiinnuttanut paikkansa muiden ammattilaisten ja vanhempien yhteistyötä kuvaavien käsitteiden rinnalla tai niiden tilalla. Käsitteen juuret ovat kansalaisten yhteiskunnallisessa osallistumisessa ja vaikuttamisessa (ks. esim. Arnstein 1969; Nivala & Rynänen 2013). Tämä erottaa osallisuuden muista käsitteistä, jotka perustuvat pitkälti yhdessä tekemiseen: osallisuus tuo mukaan aidon vaikuttamisen mahdollisuuden. Osallisuus on kuitenkin käsitteenä moniselitteinen (Nivala & Rynänen 2013), eikä vanhempien osallisuudelle ole löydetty yhtä määritelmää (ks. esim. Bakker & Denessen 2007; Fantuzzo, Davis & Ginsburg 1995). Mitä osallisuudella tarkoitetaan ja tavoitellaan, jää tutkimuksissa ja arjen käytännöissä usein epäselväksi.

Vanhempien osallisuutta on käsitteen monitulkintaisuudesta huolimatta tutkittu runsaasti. Valtaosa tutkimuksesta on kuitenkin keskittynyt 'tavallisten' lasten vanhempien osallisuuteen jättäen tarkastelun ulkopuolelle vanhemmat, joiden lapsi tarvitsee tukea kasvuunsa, kehitykseensä ja oppimiseensa. Yhä useammalla lapsella kuitenkin on tuen tarvetta, ja Suomessakin tukea saa lähes 16 prosenttia esi- ja perusopetukseen osallistuvista lapsista (SVT 2016). Tuen tarpeen kasvaessa lapsen saama tuki muuttuu intensiivisemmäksi (Esiops 2014; Pops 2014), ja tämän tulisi näkyä myös vanhempien

osallisuudessa. Tukea tarvitsevalle lapselle vanhempien osallisuudella on siis erityinen merkitys, minkä vuoksi näiden vanhempien osallisuutta on myös tärkeää tutkia.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen tukea tarvitsevien lasten vanhempien osallisuutta. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä, millaista vanhempien osallisuus on silloin, kun lapsella on tuen tarvetta. Lähestyn tutkimusaihetta kahdesta näkökulmasta. Ensimmäiseksi tarkastelen osallisuutta lapsen saaman tuen kautta erittelemällä vanhempien osallisuuden tapoja tehostetussa ja erityisessä tuessa. Toiseksi tarkastelen vanhempien osallisuutta lapsen eri ikävaiheissa ja pyrin selvittämään, mitkä osallisuuden tavat korostuvat esi- ja alkuopetuksen sekä näitä ylempien luokkien ryhmässä. Tutkimustani ohjaa ennen kaikkea halu ymmärtää sitä, mitä vanhemmat tekevät lapsensa hyväksi.

Tarkastelun kohteena tutkimuksessa ovat tukea tarvitseville lapsille laaditut oppimissuunnitelmat ja henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS). Asiakirjojen tutkiminen on tärkeää, sillä tuen käytännöt ja kirjaamisen periaatteet näyttävät olevan yhä vakiintumattomia, eivätkä lakiin ja opetussuunnitelmien perusteisiin kirjatut tavoitteet näin ollen välttämättä kohtaa arjen käytäntöjä. Ymmärrystä siitä, mitä asiakirjoihin kirjataan, tarvitaankin lisää. Asiakirjoja tutkimalla haluan vastata myös asiakirja-aineistojen käytön vähäisyyteen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Koska dokumentteja on kaikkialla ympärillämme, voivat ne kertoa jotakin olen-naista maailmasta sekä ihmisistä osana maailmaa ja sen ilmiöitä (McCulloch 2004).

Tämä tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan oppiaineen tutkimushanketta. KT Anja Rantalan ja KT Tanja Vehkakosken hankkeessa tarkastellaan kolmiportaisen tuen asiakirjojen sisältöä sekä asiakirjoissa käytettyä kieltä. Hankkeen tarkoituksena on selvittää, (1) millaisia kuvia lapsesta rakentuu asiakirjoissa, (2) millaisia tavoitteita ja keinoja asiakirjoihin on kirjattu, (3) millä tavoin vanhempien osallisuutta rakennetaan, (4) millaisia merkityksiä opettajat liittävät asiakirjoihin sekä (5) miten asiakirjat laaditaan monialaisessa yhteistyössä. (Rantala & Vehkakoski 2015.)

Lopuksi muutama sana käyttämistäni käsitteistä. Tukea tarvitsevalla lapsella tarkoitan esi- tai perusopetukseen osallistuvaa tehostettua tai erityistä tukea saavaa lasta. Tuen tarpeen ymmärrän yksilön käyttäytymisen ja/tai suoriutumisen ja yksilölle asetettujen odotusten välisenä kuiluna (ks. Wedell 2003). Vanhemmiksi ymmärrän tässä tutkimuksessa lapsen huoltajat. Esi- ja perusopetuksen toteutusympäristöihin viitataan jatkossa käsitteellä (esi)koulu, kun kyse on sekä esiopetuksen että perusopetuksen toimintayksiköistä. Sulkumerkkejä käyttämällä pyrin lisäämään tutkimuksen luettavuutta, tarkoituksenani ei ole vähätellä esiopetuksen merkitystä eikä sen roolia tutkimuksessa.

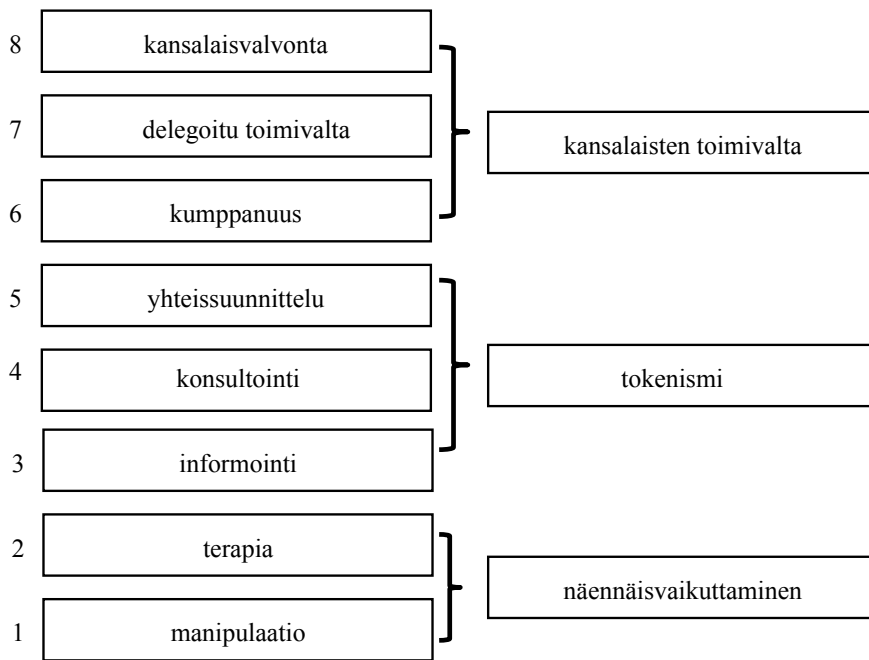
2 VANHEMPIEN OSALLISUUS LAPSEN ESI- JA PERUSOPETUKSESSA

2.1 Osallisuus käsitteenä

Osallisuus. Osallisuuden käsitettä on käytetty viime vuosina varsin paljon monissa eri yhteyksissä siitakin huolimatta, ettei käsitteelle ole olemassa yhtä selvää määritelmää. Haastavaksi käsitteen määrittelyn tekee sen suhde englanninkielisiin käsitteisiin (mm. *participation, engagement*), jotka eivät merkitse täysin samaa kuin suomenkielinen osallisuuden käsite. Myös osallisuuden suhde osallistumiseen vaikeuttaa yksiselitteistä määrittelyä. (Nivala & Rynänen 2013, 9–10.) Käsitteen määrittely on kuitenkin tärkeää sillä, määrittelemätön käsite jättää avoimeksi sen, mistä puhutaan ja mitä tavoitellaan. Osallisuudesta puhuttaessa tulee olla tietoinen siitä, mihin ja miten käsite suhteutuu: missä tai mistä halutaan olla osallisia (Nivala & Rynänen 2013, 25).

Osallisuuden käsitteen juuret ovat demokraattisessa toiminnassa. Osallisuus nähdäänkin demokratian kulmakivenä (Arnstein 1969, 216), sillä ilman kansalaisten mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa demokratia ei voi toteutua täysimääräisesti. Suomessa osallisuutta on tarkasteltu myös toisesta näkökulmasta, jonka mukaan osallisuus merkitsee syrjäytymisen ja osattomuuden ehkäisyä (Nivala & Rynänen 2013, 13). Osallisuutta on pyritty hahmottamaan myös sen vastakäsitteitä tarkastelemalla. Tällöin osallisuus merkitsee aktiivisuutta ja osallistumista, kiinnostusta ja halua vaikuttaa, oman osansa saamista yhteiskunnan tarjoamista mahdollisuuksista, paikkansa löytämistä sekä elämistä yhteydessä itseen, ympäristöön ja yhteiskuntaan (Nivala & Rynänen 2013, 19–20).

Osallisuutta tarkastellaan usein porrasmallien avulla. Näistä käytetyimpiä on Sherry R. Arnsteinin (1969) malli, joka jäsentää osallisuutta yksilön osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksina. Siinä osallisuus kuvataan kahdeksana portaana, joista jokaisella kansalaisen valta suhteessa organisaatioon kasvaa. (Kuvio 1.) Useimmat uudet määritelmät voidaan nähdä tämän mallin sovelluksina (Gretschel 2002, 81). Mallin portaista kaksi alinta ovat ei-osallistumista, eräänlaista näennäisvaikuttamista. Portaat kolmannesta viidenteen ovat tokenismin portaita, joilla kansalaisen rooli on antaa neuvoja saamatta kuitenkaan todellista päätäntävaltaa. Aitoa toimivaltaa kuvaavat kolme ylintä porrasta, joista ylin merkitsee täyttä kansalaisvalvontaa eli kansalaisten mahdollisuutta vaikuttaa ja päättää itse itseään koskevista asioista. (Arnstein 1969, 217–224.)



KUVIO 1. Osallisuuden portaat (Arnstein 1969; suomenkieliset käsitteet Sutela 2000, 18)

Osallisuuden porrasmalleihin tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti. Mallien ongelmana on, että ylin porras asettuu aina itsestään selvästi tavoiteltavaksi osallisuuden tasoksi. Todellisuudessa tavoiteltava osallisuus voi olla eri ympäristöissä, tilanteissa ja olosuhteissa erilaista. (Nivala & Ryyänen 2013, 23.) Tilanteesta tai olosuhteista huolimatta olennaisinta on, että osallisuudesta puhuttaessa ja sitä tavoiteltaessa kyseessä on aina aito osallisuus. Toisinaan osallisuus näyttää silti tyypistyvän pelkiksi tyhjiksi rituaaleiksi ja mekaanisiksi toimintamalleiksi (Arnstein 1969, 216; Nivala & Ryyänen 2013, 15). Kyse ei kuitenkaan voi olla osallistumisesta osallistumisen vuoksi, vaan osallisuuteen tulee sisältyä mahdollisuus vaikuttaa (Arnstein 1969, 216). Keskeistä on pohtia sitä, mikä merkitys osallisuudella on sekä kuka osallisuudesta hyötyy ja miten.

Vanhempien osallisuus. Osallisuuden käsite on tullut vähitellen osaksi varhaiskasvatusta ja perusopetusta koskevaa keskustelua. Käsitteellä on viitattu erityisesti lasten osallisuuteen, mutta yhä enemmän puhutaan myös vanhempien osallisuudesta. Siihen miten vanhempien osallisuus ymmärretään, vaikuttavat vastaavat aiemmin käytetyt käsitteet: koulumaailmassa on jo pitkään tehty *yhteistyötä*, varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa taas on puhuttu *vanhempien tukemisesta* ja *kasvatuskumppanuudesta*. Käsitteet kantavat aina merkityksiä, ja siksi se, mitä käsitteitä käytetään ei ole merkityksetöntä

(Karila 2006, 92). Usein käsitteitä käytetään myös ymmärtämättä tai määrittelemättä niiden sisältöjä (ks. Metso 2004, 117). Osallisuudella onkin osittain pyritty paikkaamaan aiempien käsitteiden heikkouksia sekä laajentamaan kuvaa vanhempien roolista.

Vanhempien osallisuutta on määritelty monin tavoin. Osallisuus on nähty joukkona vanhempien toimintatapoja, jotka vaikuttavat suorasti tai epäsuorasti lapsen kognitiiviseen kehitykseen ja (koulu)suoriutumiseen (Fantuzzo ym. 1995, 273). Osassa määritelmistä mukaan on luettu myös vanhempien arvot, asenteet ja uskomukset sekä toimintatavat, jotka eivät suoranaisesti liity koulutyöhön (Bakker & Denessen 2007, 189–190). Osallisuutta voidaan hahmottaa myös eräänlaisena jatkumona osallistumisesta osallisuuteen. Tässä jatkumossa yksipuolinen vuorovaikutus ammattilaisten kanssa muuttuu vähitellen dialogin ja lapsen koulunkäyntiin osallistumisen kautta lapsen oppimiseen sitoutumiseen (Goodall ja Montgomery 2014, 402–406). Näistä ja muista yrityksistä huolimatta yksiselitteistä määritelmää ei osallisuudelle ole löydetty.

TAULUKKO 1. Vanhempien osallisuuden tavat Epsteinin (2011) mukaan

Osallisuuden tapa	Määritelmä
Vanhemmuus lapsen arjessa (<i>parenting</i>)	Lapsen oppimista ja lasta oppilaana tukeva koti- ja perhekulttuuri.
Kodin ja koulun vuorovaikutus (<i>communicating</i>)	Toimiva vastavuoroinen vuorovaikutus kodin ja koulun välillä kouluun ja lapsen edistymiseen liittyvistä asioista.
Vapaaehtoisuus koulussa (<i>volunteering</i>)	Vanhempien omaehtoinen apu ja tuki lapsen omassa luokassa tai koko koulussa.
Oppimisen tukeminen kotona (<i>learning at home</i>)	Lapsen oppimisen tukeminen kotona ylimääräisten tehtävien tai harjoitusten avulla sekä kotitehtävissä auttamalla.
Päätöksentekoon osallistuminen (<i>decision making</i>)	Vanhemmat mukana lasta ja koulua koskevassa päätöksenteossa sekä perheiden edustajina koulussa.
Yhteistyö yhteisön kanssa (<i>collaborating with community</i>)	Lähiyhteisö mukana rakentamassa ja vahvistamassa koulun ja kodin käytäntöjä sekä tukemassa lapsen kehitystä.

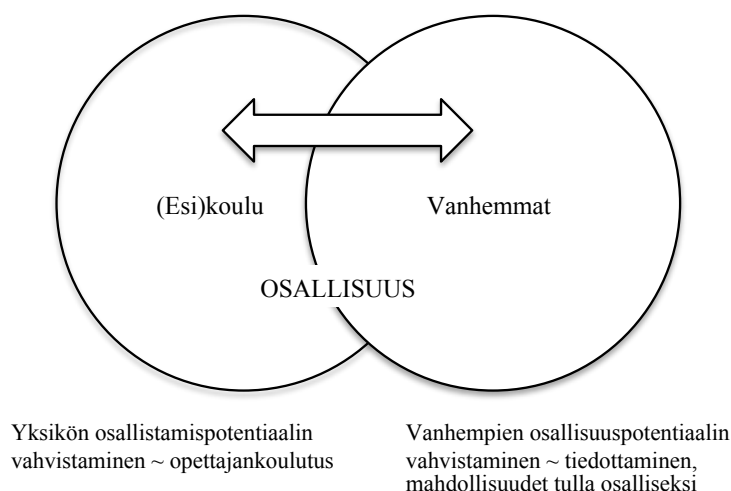
Vanhempien osallisuuden määritelmistä käy kuitenkin ilmi, että osallisuus muodostuu aina useista eri tavoista. Yksi näitä tapoja tarkastelleista tutkijoista on Joyce L. Epstein, joka kuvaa laatimassaan mallissa kuusi erilaista vanhempien osallisuuden tapaa. Nämä tavat ovat (1) vanhemmuus lapsen arjessa, (2) kodin ja koulun vuorovaikutus, (3) vapaaehtoisuus koulussa, (4) oppimisen tukeminen kotona, (5) päätöksentekoon osallistuminen sekä (6) yhteistyö yhteisön kanssa (Epstein 2011, 394–396; ks. taulukko 1).

Vastaavanlaisia osallisuuden tapoja on tarkasteltu myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Barge & Loges 2003, 144–154; Pomerantz, Moorman & Litwack 2007, 374–375). Suomen esi- ja perusopetuksen kontekstissa tavat voivat olla kuitenkin osin erilaisia, sillä valtaosa osallisuuden tapoja koskevasta tutkimuksesta on kansainvälistä.

Hyvästä osallisuudesta kertovat erilaiset asiat. Epsteinin mallissa korostuu vanhempien osallisuuden moninaisuus: osallisuus voi sijoittua kotiin tai kouluun, merkitä vanhempien toimintatapoja tai vuorovaikutusta ammattilaisten kanssa ja olla käytännönläheistä tukemista tai päätösten tekemiseen osallistumista. Eri puolet huomioiva malli ohjaa kohti tasapainoista ja kokonaisvaltaista osallisuutta (Epstein 2011, 402–403). Hyvään osallisuuteen on liitetty tutkimuksissa myös muita ominaisuuksia. Näitä ovat myönteinen ilmapiiri, vanhempien myönteiset uskomukset lapsen mahdollisuuksista sekä lapsen itsenäisyyden tukeminen. Myös lapsen oppimisprosessiin keskittyminen yksilöllisten tekijöiden sijaan näyttää olevan tärkeää. (Pomerantz ym. 2007, 381–388.)

Osallisuuden käsite tässä tutkimuksessa. Edellä olen kuvannut osallisuuden käsitteen teoreettista taustaa sekä hahmotellut aiempiin tutkimuksiin perustuen kuvaa vanhempien osallisuudesta. Näistä huomioista on käynyt selvästi ilmi, ettei vanhempien osallisuus ole käsitteenä yksiselitteinen. Käsitteen määrittelemisen sen käytön yhteydessä on kuitenkin tärkeää, sillä vasta selvä määrittely tekee ilmiön tutkimisesta ja ymmärtämisestä mahdollista (Nivala & Ryyänänen 2013, 25). Tämän vuoksi avaan seuraavaksi sitä, mitä vanhempien osallisuus tässä tutkimuksessa merkitsee.

Tässä tutkimuksessa ymmärrän osallisuuden vanhempien osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksina. Vanhempien osallisuus on aktiivista osallistumista lapsen oppimiseen ja kasvun tukemiseen sekä mahdollisuutta päättää lasta koskevista asioista. Vanhempien osallisuuden tavat hahmotan ennen kaikkea Epsteinin (2011; ks. taulukko 1) mallin kautta. Tavoiteltavana osallisuuden tasona pidän kumppanuutta tai delegoitua toimivaltaa (ks. Arnstein 1969; myös kuvio 1), joissa molemmissa on kyse aidosta toimivallasta, johon myös vanhempien osallisuudessa tulisi pyrkiä. Tätä alemmilla tasoilla kyse on sen sijaan tokenismista eli osallistumisesta ilman päätäntävaltaa, kun taas ylin porras merkitsee täyttä kansalaisvalvontaa eli vanhempien valtaa päättää kaikesta.



KUVIO 2. Osallisuus vanhempien ja (esi)koulun suhteena (Hämäläistä 2008 mukaillen)

Lisäksi hahmotan vanhempien osallisuuden suhteena. Osallisuus ei ole yksilön ominaisuus eikä se perustu koskaan vain yksilön toimintaan. Sen sijaan osallisuus toteutuu aina yksilön ja yhteisön suhteessa. (Hämäläinen 2008, 26–28; Nivala & Ryytänen 2013, 26.) Vanhempien osallisuudessa suhteen osapuolina ovat vanhemmat ja (esi)koulu ammattilaisineen. Osallisuudessa korostuu sekä osapuolten itsenäisyys että niiden välinen vuorovaikutus, ja osallisuuden rakentumiseen vaikuttavatkin suhteen molemmat osapuolet arvoineen ja toimintatapoineen. (Kuvio 2.) Vastaavasti myös osallisuuden kehittämisessä ja tukemisessa tulee kohdistaa katse suhteen molempiin osapuoliin ja pyrkiä vahvistamaan niin vanhempien osallisuuspotentiaalia kuin (esi)koulun osallistamispotentiaalia (ks. Hämäläinen 2008, 28; Nivala & Ryytänen 2013, 26–31; ks. kuvio 2).

2.2 Tekijät vanhempien osallisuuden taustalla

Vanhempien osallisuuteen vaikuttavat lainsäädäntö ja opetussuunnitelmien perusteet. Perusopetuslaissa (POL 21.8.1998/628, 3 §) säädetään kodin kanssa tehtävän yhteistyön kuuluvan esi- ja perusopetukseen, mutta tarkkaa määritelmää yhteistyölle tai sen sisällöille ei anneta. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa yhteistyön sisältöä avataan hieman enemmän, ja molemmissa näyttää painottuvan vanhempien ja ammattilaisten vuorovaikutus (ks. Esiops 2014, 25; Pops 2014, 35–36). Yhteistyön tekemisen lakisääteisyys huolimatta yhteistyötä tai sen muotoja ei siis ole määritelty tar-

kasti missään opettajan työtä ohjaavissa asiakirjoissa. Tästä aiheutuva monitulkintaisuus taas voi vaikuttaa yhteistyön toteutumiseen ja vanhempien osallisuuteen.

Osallisuuden käsitteen monitulkintaisuus näkyy etenkin yksilöiden erilaisina näkemyksinä osallisuudesta. Tutkimusten perusteella osallisuus merkitsee vanhemmille ja ammattilaisille eri asioita (Bakker, Denessen & Brus-Laeve 2007, 188), minkä lisäksi käsitykset osallisuuden sisällöistä ja rajoista vaihtelevat (Ferrara 2009, 139; Venninen, Leinonen, Rautavaara-Hämäläinen & Purola 2011, 17–20). Tämä taas heijastuu osallisuudelle asetettuihin tavoitteisiin (Hornby & Lafaele 2011, 44–45). Vanhempien ja ammattilaisten eriävät käsitykset voivat muodostua haasteeksi, mikäli ne toimivat esteenä jaetun ymmärryksen rakentumiselle. Yhteistyön ja osallisuuden tavoitteiden saavuttamiseksi tärkeää olisi pyrkiä ymmärtämään suhteen toisen osapuolen tapaa jäsentää ja merkityksellistää ilmiötä. (Alasuutari 2006, 89.)

Monitulkintaisuus ja siitä aiheutuvat eriävät näkemykset vaikuttavat myös asenteisiin, joiden puolestaan on havaittu vaikuttavan osallisuuden toteutumiseen (ks. Hornby & Lafaele 2011, 45–46). Ammattilaisilla halua yhteistyöhön voi vähentää opettajan ammatin itsenäisyys ja professionaalisuus (Sormunen, Tossavainen & Turunen 2011, 198). Vastuu yhteistyön kehittämisestä on kuitenkin opetuksen järjestäjällä (Esiops 2014, 25; Pops 2014, 35–36), ja ammattilaisilla yhteistyö on osa työnkuvaa, halusi sitä tai ei (Cankar, Deutsch & Kolar 2009, 22–23). Osallisuutta voivat toisaalta heikentää myös vanhempien tekemät tulkinnat suhteestaan ammattilaisiin. Vaikka vanhemmat tavallisesti pitävät osallistumisestaan tärkeänä, tulkitsevat he usein asiantuntijuutensa olevan vähäisempää kuin ammattilaisilla (Alasuutari 2003, 165–167).

Konkreettisemmin osallisuuteen vaikuttavat (esi)koulun rakenteelliset tekijät. Haasteena voi olla, ettei koulusta löydy vanhemmille luontevaa ”virallista, informaalia eikä fyysistä” paikkaa (Metso 2004, 116). Osallisuutta voivat hankaloittaa myös resursien puute, rutinoituneet toimintatavat ja rakenteet, organisoimaton työ sekä erilaiset hallinnolliset tekijät (Venninen ym. 2011, 39–41). Tämänkaltaiset tekijät vaikuttavat etenkin (esi)kouluun sijoittuviin osallisuuden tapoihin, kuten vanhempien ja ammattilaisten vuorovaikutukseen, mutta myös vanhempien osallisuuteen muissa ympäristöissä.

Osallisuuteen vaikuttavat myös perheiden yksilölliset erot. Erityisen suuri vaikutus on erilaisilla perheen elämäntilanteeseen liittyvillä tekijöillä (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler 2007, 537; Hoover-Dempsey ym. 2005, 114–116; Hornby & Lafaele 2011, 41; Venninen ym. 2011, 37–38). Jossain määrin vaikutusta on myös vanhempien koulutustasolla (Cankar ym. 2009, 26; Sormunen ym. 2011, 193) ja sukupuol-

lella (Hornby & Lafaele 2011, 41–42; Sormunen ym. 2011, 193) sekä perheen sosio-ekonomisella asemalla (Hoover-Dempsey ym. 2005, 113–114; Hornby & Lafaele 2011, 41–42) ja etnisellä taustalla (Barlow & Humphrey 2012, 462; Hornby & Lafaele 2011, 41–42). Näiden tekijöiden vaikutus osallisuuteen ei ole kuitenkaan täysin selvä.

Perhetekijöiden lisäksi osallisuuteen vaikuttavat lapseen liittyvät tekijät. Selvin vaikutus vanhempien osallisuuden määrään näyttää olevan lapsen iällä. Tutkimusten mukaan lapsen kasvaessa vanhempien osallisuus tavallisesti vähenee (ks. Green ym. 2007, 538; Hornby & Lafaele 2011, 42–43). Lapsen tuen tarve sekä pulmien syvyys ja moninaisuus näyttävät lisäävän vanhempien osallisuutta (Barlow & Humphrey 2012, 456–457; Hebel & Persitz 2014, 64; Hornby & Lafaele 2011, 43–44), kun taas lapsen mahdollinen lahjakkuus voi vähentää sitä (Hornby & Lafaele 2011, 43–44). Lapsen ominaisuuksien lisäksi osallisuutta näyttävät lisäävän myös lapsen toiveet vanhempien osallistumisesta (Green ym. 2007, 537; Hoover-Dempsey ym. 2005, 112–113).

2.3 Vanhempien osallisuuden merkitys

Osallisuuden merkitys lapselle. Vanhempien osallisuus vaikuttaa aina merkittävimmin lapseen. Selvimmin osallisuus näyttää vaikuttavan lapsen akateemiseen suoriutumiseen, mikä on havaittu useissa tutkimuksissa (ks. esim. Bakker ym. 2007, 186–187; Pomerantz ym. 2007, 394; Wilder 2014, 392–393). Tämä vaikutus voi näkyä esimerkiksi hyvinä arvosanoina tai opettajan myönteisinä arvioina lapsen suoriutumisesta (Hoover-Dempsey ym. 2005, 105). Tutkimuksissa on kuitenkin saatu myös vastakkaisia tuloksia vanhempien osallisuuden ja lapsen suoriutumisen välisestä suhteesta: näiden tutkimusten mukaan osallisuus ei vaikuta suoriutumiseen lainkaan tai osallisuudella voi olla suoriutumiseen jopa kielteinen vaikutus (ks. esim. El Nokali, Bachman & Votruba-Drzal ym. 2010, 996; Tan & Goldberg 2009, 447).

Vanhempien osallisuus voi vaikuttaa lapsen akateemiseen suoriutumiseen eri tavoin. Osallisuuden vaikutus voi olla suora tai välillinen: osallisuus voi kehittää joko lapsen tietoja ja taitoja tai lisätä lapsen motivaatiota oppia (Pomerantz ym. 2007, 375–377; ks. myös Epstein 2011, 397). Siitä millainen osallisuus on vaikuttavinta, tutkijoilla näyttää olevan erilaisia näkemyksiä. Osallisuuden on havaittu olevan vaikuttavinta sen ollessa tiettyyn oppiaineeseen keskittyvää (Sheldon & Epstein 2005, 204), mutta toisaalta osallisuuden on myös tulkittu vaikuttavan suoriutumiseen yleisemmin kuin vain

yhdellä osaamisen alueella (El Nokali ym. 2010, 1002). Eriävistä näkemyksistä huolimatta osallisuuden vaikutus suoriutumiseen näyttää kuitenkin selvältä.

Akateemisen suoriutumisen lisäksi vanhempien osallisuudella on muitakin myönteisiä vaikutuksia. Vanhempien osallisuus voi lisätä lapsen motivaatiota (Fan & Williams 2010, 66–68; Gonzalez-DeHass, Willems & Doan Holbein 2005, 109–111) sekä minäpystyvyyden kokemuksia ja oppimiseen sitoutumista (Fan & Williams 2010, 64–66). Tämä voi heijastua myönteisesti lapsen suoriutumiseen. Lisäksi osallisuudella näyttää olevan vaikutusta muun muassa lapsen sosiaalisiin taitoihin, mielenterveyteen sekä sosio-emotionaaliseen toimintakykyyn (Pomerantz ym. 2007, 394–397; El Nokali ym. 2010, 998–1001). Vanhempien osallisuus voi myös opettaa lapselle uutta esimerkiksi lapsesta itsestään, (esi)koulun tärkeydestä ja arvoista ylipäänsä (Epstein 2011, 400).

Osallisuuden merkitys vanhemmille ja ammattilaisille. Vanhempien osallisuudella on myönteisiä vaikutuksia myös vanhemmille ja (esi)koulun ammattilaisille. Aikuisiin kohdistuvat vaikutukset perustuvat osallisuuden suhdeluonteeseen: koska osallisuudessa on kyse osapuolten välisestä suhteesta, voivat molemmat osapuolet hyötyä siitä yhtä lailla (ks. Hämäläinen 2008, 26–28; Nivala & Ryyänen 2013, 26). Tästä huolimatta vanhempien ja ammattilaisten kokemien hyötyjen näkökulma on ollut tutkimuksissa lähes olematon.

Eniten hyötyä vanhemmille ja ammattilaisille näyttäisi olevan keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Keskusteleminen ja tietojen jakaminen auttavat sekä vanhempia että ammattilaisia muodostamaan lapsesta ja tämän tilanteesta kokonaisvaltaisemman kuvan (Epstein 2011, 401; Goodall & Montgomery 2014, 405). Tämä auttaa kaikkia aikuisia tukemaan lasta parhaalla mahdollisella tavalla. Vuorovaikutus voi myös antaa vanhemmille tietoa (esi)koulun toiminnasta ja toimintatavoista, kun taas ammattilaisilla vuorovaikutus voi lisätä ymmärrystä lasten ja perheiden moninaisuudesta (Epstein 2011, 401). Lisäksi dialogisuus voi lisätä molemminpuolista luottamusta, mikä voi auttaa erilaisten osallisuuden esteiden purkamisessa (Goodall & Montgomery 2014, 405).

Vuorovaikutuksen lisäksi myös muut osallisuuden tavat vaikuttavat aikuisiin. Vanhemmilla myönteiset vaikutukset voivat merkitä esimerkiksi kuulluksi tuleamista, itsevarmuuden kasvamista, tuen saamista, ymmärryksen lisääntymistä omasta vanhemmuudesta ja lapsesta oppijana sekä tiedon saamista tarjolla olevista palveluista ja resursseista. Ammattilaisia vanhempien osallisuus auttaa erityisesti ymmärtämään vanhempien näkökulmaa sekä näkemään heidät tasavertaisina aikuisina lapsen asioista päätettäes-

sä. Konkreettisine hyötyinä osallisuus voi tarjota ammattilaisille esimerkiksi uusia tietoja, taitoja ja resursseja opetustyöhön. (Epstein 2011, 401–402.)

3 VANHEMPIEN OSALLISUUS JA TUKEA TARVITSEVA LAPSI

3.1 Kolmiportainen tuki lapsen tukemisen perustana

Tuen tarjoamisen perustana esi- ja perusopetuksessa toimii kolmiportaisen tuen malli. Tämän mallin mukaisesta perusopetuslaissa säädettävästä tuesta käytetään eri yhteyksissä erilaisia nimityksiä: esiopetuksessa tukeen viitataan kasvun ja oppimisen tukena, perusopetuksessa oppimisen ja koulunkäynnin tukena (ks. Esiops 2014, 44; Pops 2014, 61). Kolmiportainen tuki muodostuu nimensä mukaisesti kolmesta tuen tasosta, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tuen tavoitteena on tukea kaikkien lasten oppimista sekä tarjota lisätukea sitä tarvitseville mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Keskeisenä periaatteena on pyrkiä ehkäisemään ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä sekä vähentämään ongelmien mahdollisia pitkäaikaisvaikutuksia. (Esiops 2014, 44–45; Pops 2014, 61.) Tavoitteena on, että haasteistaan huolimatta lapsen on mahdollista kokea onnistumisia ja saada vahvistusta myönteiselle käsitykselle itsestään.

Tuki toteutuu kullakin portaalla eri tavoin. Yleistä tukea, joka merkitsee laadukasta opetusta ja yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja, tarjotaan kaikille lapsille. Tämän ollessa riittämätöntä lapselle tarjotaan ensin tehostettua ja tämän jälkeen erityistä tukea, mikäli myös tehostettu tuki osoittautuu riittämättömäksi. Tukitoimet suunnitellaan ja toteutetaan kaikilla tuen tasoilla yksilöllisesti lapsen tarpeita kuunnellen, ja tuen tasolta toiselle siirryttäessä tukitoimien intensiteetti, pitkäjänteisyys ja yksilöllisyys lisääntyvät. Tuki järjestetään aina opettajien ja muun henkilökunnan kanssa yhteistyössä, ja samalla myös yhteistyö lapsen huoltajien kanssa vahvistuu. (Esiops 2014, 45–48; Pops 2014, 62–66.)

Tuen suunnitteluun sisältyy pedagogisten asiakirjojen laatiminen. Yleisessä tuessa lapselle voidaan laatia oppimissuunnitelma, mutta pakollisia asiakirjoja yleiseen tukeen ei kuulu. Tehostetussa ja erityisessä tuessa asiakirjat ovat sen sijaan lakisääteisiä. Ennen tehostettuun tukeen siirtymistä lapselle laaditaan pedagoginen arvio ja ennen erityiseen tukeen siirtymistä pedagoginen selvitys. Tuen suunnittelun asiakirjana käytetään tehostetussa tuessa oppimissuunnitelmaa ja erityisessä tuessa HOJKSia. (Esiops 2014, 46–51; POL 21.8.1998/628, 16 a §–17 a §; Pops 2014, 63–69.) Asiakirjojen pohjana voidaan käyttää joko opetuksen järjestäjän omia tai Opetushallituksen laatimia lomakepohjia.

Oppimissuunnitelmat ja HOJKS:t tulee laatia monialaisesti. Perusopetuslain mukaan asiakirjojen laatimisessa tulee aina olla mukana vähintään opettaja sekä lapsi huoltajineen (POL 21.8.1998/628, 16 a §, 17 a §). Yhteistyöhön voi kuitenkin osallistua tarpeen mukaan myös muita asiantuntijoita, kuten mahdollisen kuntoutuksen järjestäjiä (Esiops 2014, 47, 50; Pops 2014, 64, 67). Asiakirjoja laadittaessa osallistujien määrässä ja kokoonpanossa on usein vaihtelua, minkä vuoksi asiakirjaan tulee aina kirjata sen laatimiseen osallistuneet henkilöt. Näin voidaan tarpeen vaatiessa tarkistaa, ketkä ovat olleet paikalla laatimassa asiakirjaa ja päättämässä lapselle suunnitellusta tuesta.

Asiakirjoihin kirjataan useita tuen järjestämiseen liittyviä asioita. Sekä oppimissuunnitelmissa että HOJKSeissa pakollisia tietoja ovat lapsikohtaiset tavoitteet ja pedagogiset ratkaisut, kuvaus tuen edellyttämästä yhteistyöstä ja palveluista sekä suunnitelma tuen seurannasta ja arvioinnista. HOJKSeissa pakollisiin tietoihin sisältyvät myös maininta opetuksen järjestämisestä sekä tiedot mahdollisesta pidennetyistä oppivelvollisuudesta ja toiminta-alueittain opiskelusta. (Esiops 2014, 47–48, 51; Pops 2014, 64–65, 68–69.) Tavallisesti asiakirjoissa on myös kuvaus lapsen aiemmasta tilanteesta ja edistymisestä. Lisäksi lapsen ja huoltajan ajatuksille voi olla lomakkeessa oma paikkansa.

Vastaavia tuen tarjoamisen malleja ja asiakirjoja käytetään myös kansainvälisesti, joskaan kaikissa maissa kyseessä ei ole lakisääteinen tehtävä. Malleissa ja asiakirjoissa voi olla maittain suuriakin eroja niin sisällöissä kuin nimityksissä, mutta yhdistävänä tekijänä kaikissa on aina lapsen saama tuki. Englanninkielisissä maissa oppimissuunnitelmien ja HOJKSien kaltaisista asiakirjoista käytetään usein nimitystä IEP, joka on lyhenne sanoista *Individualized Education Plan* tai *Individualized Education Program*.

3.2 Vanhempien osallisuus kolmiportaisen tuen kontekstissa

Tuen tarjoamisen prosessi. Vanhempien osallisuutta tukea tarvitsevan lapsen esi- tai perusopetuksessa on tarkasteltu pääasiassa tuen tarjoamisen prosessin ja siihen sisältyvien tapaamisten näkökulmasta. Tällä prosessilla tarkoitan kaikkia niitä vaiheita, jotka sisältyvät lapselle tarjottavan tuen suunnitteluun ja toteutukseen. Näitä vaiheita ovat lapsen tarpeiden ja tilanteen arviointi (välineinä pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys), tuen suunnittelu (välineinä oppimissuunnitelma ja HOJKS) ja toteutus sekä arviointi- ja seurantapalaverit. Kuhunkin prosessin vaiheeseen sisältyy myös vanhempien ja ammattilaisten kohtaamisia joko kahden kesken tai moniammatillisissa palavereissa.

Tuen tarjoamisen prosessiin sisältyvät tapaamiset muotoutuvat eri tavoin. Tapaamisissa voidaan erottaa kaksi mallia: asiantuntijamalli sekä huoltaja-opettajamalli. Malleista ensimmäinen perustuu eri alojen ammattilaisten yhteistyöhön, jälkimmäisessä mallissa vanhemmat ovat mukana tasavertaisina kumppaneina. (Valanne 2002, 110–111.) Suomessa tapaamiset noudattavat tavallisesti huoltaja-opettajamallia (ks. Valanne 2002, 111), sillä yhteistyön tekemisestä vanhempien kanssa on säädetty laissa (POL 21.8.1998/628). Tilanne voi kuitenkin olla myös toinen, ja tutkimuksissa onkin havaittu, etteivät vanhemmat ole aina tietoisia lapselleen laaditusta pedagogisesta asiakirjasta (ks. Isaksson, Lindqvist & Bergström 2007, 82; Rose, Shevlin, Winter, O’Raw & Zhao 2012, 114). Näin ollen osallisuuteen ei välttämättä ole aina mahdollisuutta.

Osallisuutta tapaamisissa voivat selittää vanhempien aiemmat kokemukset yhteistyöstä. Tutkimusten perusteella vanhemmilla näyttää olevan hyviä kokemuksia prosessiin osallistumisesta (ks. Fish 2008, 10; Hammond, Ingalls & Trussell 2008, 40–41; Rose ym. 2012, 114; Tucker & Schwartz 2013, 6), mutta toisaalta tutkimuksissa näkyvät myös vähäinen osallisuus (Lo 2008, 24; Rose ym. 2012, 114) ja huonot kokemukset yhteistyöstä (Fish 2006, 60–61; Zeitlin & Curcic 2014, 377–379). Eroja on paitsi tutkimusten välillä, myös niiden sisällä. Samat vanhemmat voivat tuntea olevansa osallisina, mutta samalla kokea joutuvansa tilanteisiin, joissa heitä ei oteta mukaan tai joissa heidän mielipiteitään ei kuulla (Hammond ym. 2008, 41; Tucker & Schwartz 2013, 9).

Ammattilaisten asenteet vaikuttavatkin merkittävästi vanhempien osallisuuteen. Vaikka vanhemmilla näyttää olevan selvästi määritellyt oikeudet osallistua, on kuitenkin kyseenalaista, pidetäänkö vanhempien ja ammattilaisten mielipiteitä yhtä arvokkaina (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson 2013, 418). Tämä heijastuu herkästi tapaamisten käytäntöihin. Vanhempien odotetaan olevan aktiivisia ja osallistuvan lapsensa asioiden käsittelyyn, mutta samalla heidät saatetaan sivuuttaa yhteistyökumppaneina (Mårell-Olsson 2012, 151–152). Ylevät tavoitteet ja todellisuus eivät näin ollen välttämättä kohtaa toisiaan (Blackwell & Rossetti 2014, 11). Tämän vuoksi tapaamiset voivat näyttäytyä pelkkänä muodollisuutena (Fish 2006, 62–63), jota kuvaa yhteistyön sijaan vanhempien ja ammattilaisten välinen vastakkainasettelu (Zeitlin & Curcic 2014, 379).

Vanhempien osallisuuteen tuen tarjoamisen prosessissa voi kuitenkin vaikuttaa. Vanhemmat näyttävät toivovan ammattilaisilta yhteistyöhön lisää demokraattisuutta ja rehellisyyttä (Fish 2006, 63–64; Fish 2008, 13; Zeitlin & Curcic 2014, 383–384), hyväksyntää ja arvostusta (Hebel & Persitz 2014, 64; Zeitlin & Curcic 2014, 384) sekä lainsäädännöstä tiedottamista (Fish 2008, 13). Lisäksi vanhemmat pitävät tärkeänä

omaa aktiivista rooliaan (Fish 2008, 13; Zeitlin & Curcic 2014, 384) sekä tapaamisten henkilökohtaisuutta ja perhekeskeisyyttä (Hebel & Persitz 2014, 62–63; Zeitlin & Curcic 2014, 384). Näiden asioiden huomioiminen tuen tarjoamisen prosessissa voi mahdollistaa vanhempien paremman osallisuuden, ja etenkin tiedonsaannin on todettu lisäävän vanhempien osallisuutta prosessissa (ks. Hebel & Persitz 2014, 64).

Asiakirjat yhteistyön välineenä. Tuen tarjoamisen prosessiin sisältyy myös pedagogisten asiakirjojen laatiminen. Tässä tehtävässä vanhemmilla on kaksi mahdollista roolia: asiakirjan *hyväksyjinä* vanhemmat mukautuvat ammattilaisten tekemiin päätöksiin, *kirjoittajina* he ovat mukana tavoitteiden asettamisessa (Hangasmaa 2014, 135–136). Tilausten valossa vanhempien osallisuus asiakirjojen laatimisessa näyttää varsin hyvältä. Pulkkisen ja Jahnukaisen (2013) selvityksessä valtaosa vastaajista ilmoitti vanhempien osallistuvan laatimiseen aina, vain noin viidennes ilmoitti vanhempien osallistuvan ainoastaan tarvittaessa (OKM 2014, 34–36 mukaan). Luvut eivät kuitenkaan kerro, mitä osallistumisella tarkoitetaan – osallisuutta vai mukana olemista. Usein vanhempien rooliksi jääkin vain hyväksyä jo tehdyt päätökset (Hangasmaa 2014, 136).

Asiakirjojen laatimisessa näyttää vallitsevan selvä roolijako vanhempien ja ammattilaisten välillä. Vanhemmat voidaan sivuuttaa kirjaamisessa monella tapaa: vanhempia ei oteta mukaan asettamaan tavoitteita (Zeitlin & Curcic 2014, 382), heidän mielipiteitään ei huomioida (Asp-Onsjö 2012, 82) tai heidät taivutellaan mukautumaan jo tehtyihin päätöksiin (Andreasson ym. 2013, 418; Asp-Onsjö 2012, 84). Tilaa eriäville näkemyksille näyttää jäävän vain harvoin. Kaikkiaan vanhempien osallistuminen kirjaamiseen onkin varsin vähäistä (Stroggilos & Xanthacou 2006, 343), ja työ saatetaan hoitaa jopa ilman heitä (Asp-Onsjö 2012, 82). Näyttää siis siltä, ettei vanhemmilla ole juuri mahdollisuuksia vaikuttaa asiakirjojen sisältöön (Blackwell & Rossetti 2014, 8–9).

Syitä ammattilaisten roolin korostumiseen on useita. Suurimpana ongelmana näytetään asiakirjojen laatimista ja niiden sisältöä määrittävien ohjenuorien puute (Andreasson ym. 2013, 419). Selvien ohjeiden puuttuessa ammattilaiset joutuvat tukeutumaan kirjaamisessa asiakirjojen pohjana käytettäviin lomakkeisiin, jotka voivat ohjata laatimista ammattilaisjohtoiseen suuntaan. Karila ja Alasuutari (2012) ovat tarkastelleet vanhempien osallisuutta päivähoidon HOJKS-pohjissa¹. Lomakkeissa vanhemmilla oli

¹ Tuloksia voidaan soveltaa myös esi- ja perusopetuksen kontekstiin. Lapsen kasvaessa vanhempien osallisuus vähenee, mikä näkynee esi- ja perusopetuksessa käytettävissä lomakepohjissa. Näissä lomakkeissa vanhempien roolin ei voi nähdä korostuvan ainakaan enempää kuin päivähoidon lomakepohjissa.

informantin rooli, ja subjektiuden sijaan niissä korostui vanhempien asema objekteina. Samoin lomakkeissa näytti vallitsevan oletus vanhempien ja ammattilaisten tasavertaisuudesta ja yhteisymmärryksestä. (Karila & Alasuutari 2012, 19–22.) Tämänkaltaiset oletukset eivät välttämättä jätä asiakirjaa laadittaessa tilaa vanhempien näkemyksille.

Roolijakoa selittää myös osapuolten osaaminen, erityisesti puutteet yhteistyön edellytyksenä olevissa tiedoissa ja taidoissa. Ammattilaisilla haasteita tuottavat riittämättömät valmiudet yhteistyön tekemiseen (Hangasmaa 2014, 139; Jokinen ym. 2013, 67; Sormunen ym. 2011, 200), mikä voi heikentää ammattilaisten mahdollisuuksia osallistaa vanhempia. Toisaalta myös vanhempien vähäiset tiedot esi- ja perusopetuksesta voivat johtaa ammattilaisten korostuneeseen rooliin kirjaamisessa (Hangasmaa 2014, 139), sillä ilman riittävää ymmärrystä (esi)koulun toimintatavoista esimerkiksi tavoitteiden asettamiseen osallistuminen voi olla vaikeaa. Lisäksi, kun roolit on kerran omaksumtu, ovat ne hyvin muuttumattomia. Vanhempien asettuminen (esi)kouluun vastaan on melko tavatonta, minkä vuoksi valta kirjaamiseen myös säilyy ammattilaisilla (Asp-Onsjö 2012, 85–86).

Kaikkiaan pedagogisiin asiakirjoihin näyttää liittyvän suuria haasteita. Asiakirjojen tulisi olla ensisijaisesti tuen suunnittelun välineitä, mutta tästä huolimatta niillä näyttää olevan useita keskenään ristiriitaisia rooleja. Erilaiset tehtävät, kuten kasvatukselliset tavoitteet ja resurssien kohdentaminen, eivät välttämättä tue toisiaan. (Andreasson ym. 2013, 419–420.) Asiakirjat eivät näytä myöskään toimivan yhteistyön välineinä kuten niiden on suunniteltu (ks. Zeitlin & Curcic 2014, 381–382), mistä myös vanhempien vähäinen osallistuminen kirjaamiseen kertoo. Sen sijaan asiakirjat näyttävät olevan informoinnin välineitä ja tapa siirtää lasta koskevaa tietoa ammattilaisilta vanhemmille (Underwood 2010, 27), mikä pitää yllä vanhempien jo ennestään marginaalista roolia asiakirjojen laatimisessa.

Asiakirjojen toimimattomuus on ongelmallista, sillä se saa asiakirjat näyttämään lähinnä byrokraattisista syistä täytettäviltä lomakkeilta. Lukuisat haasteet näyttävätkin tukevan tulkintaa siitä, että asiakirjat ovat enemmän hallinnollisia kuin pedagogisia välineitä (ks. Andreasson ym. 2013, 421–422). Alasuutarin ja Karilan (2009) tulkinnan mukaan asiakirjojen laatiminen voidaan nähdä myös institutionaalisen käytäntönä, jolla pyritään suuntamaan lasten ja vanhempien toimintaa, vahvistamaan yhtä toimintatapaa ja rajaamaan toista. Tämä tekee asiakirjoista eräänlaisen hallinnan teknologian, ammattilaisten keinon vaikuttaa perheisiin. (Alasuutari & Karila 2009, 75.) Tässä mielessä vanhempien osallisuutta ei kenties pidetäkään tärkeänä asiakirjoja laadittaessa.

Lukuisista haasteista huolimatta asiakirjoilla on myös vahvuutensa. Suomalaistutkimuksissa opettajat ovat nähneet oppimissuunnitelmien ja HOJKSien laatimisella olevan myönteisiä vaikutuksia niin omaan työhön kuin yhteistyöhön vanhempien kanssa. Opettajien kokemusten mukaan asiakirjat luovat rungon tapaamisille ja lisäävät vanhempien kanssa käytävää keskustelua. Tämän lisäksi asiakirjat mahdollistavat lapsen yksilöllisyyden huomioimisen, helpottavat sopivien tukimuotojen löytämistä sekä toimivat arvioinnin tukena. (Hangasmaa 2014, 137–138; Valanne 2002, 148.)

Vanhempien osallisuus asiakirjoissa. Vanhempien osallisuuden tapoja pedagogisissa asiakirjoissa on tutkittu vain vähän. Tämän vuoksi tietoa siitä, miten ja millaisena vanhempien rooli asiakirjoihin kirjataan ei juuri ole tarjolla. Suuntaa osallisuuden kirjaamisen tavoista voi kuitenkin saada ammattilaisten työtä ohjaavista teksteistä. Rantalan ja Uotisen (2014, 147–148) mukaan kuntakohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa vanhempien osallisuus näyttäytyy marginaalisena: vanhemmat nähdään yhteistyökumppaneina, mutta vastuu tuen toteuttamisesta vaikuttaa jäävän ammattilaisille. Saman voi nähdä toteutuvan myös esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (ks. Esiops 2014; Pops 2014). Suunnitelmat kuitenkin ohjaavat myös asiakirjojen laatimista, ja tämän vuoksi niiden kuvaus vanhempien roolista voi heijastua siihen, millaisina osallisuuden tavat nähdään ja kirjataan.

Kirjaamisen on havaittu olevan ylipäättään puutteellista. Asiakirjoihin ei aina merkitä konkreettisia tavoitteita ja menetelmiä (Alasuutari 2010, 191–192), minkä lisäksi tavoitteisiin sopivien tukitoimien kirjaamisessa voi olla puutteita (Ruble, McGrew, Dalrymple & Jung 2010, 1465–1466). Samalla tavoin puutteita voi olla osallisuuden tapojen ja vanhempien tarjoaman tuen kirjaamisessa, mihin voivat vaikuttaa varsinkin tukitoimien suunnittelua vaikeuttavat epäselvät tavoitteet. Kirjaamisen puutteiden lisäksi ongelmia voivat tuottaa myös lomakepohjat. Päivähoidon HOJKS-pohjissa koti nähdään harvoin tuen tarjoamisen tilana (Karila & Alasuutari 2012, 21), ja saman voi arvioida toteutuvan esi- ja perusopetuksen lomakkeissa. Oletus tuen tarjoamisen tiloista taas vaikuttaa siihen, nähdäänkö vanhemmat mahdollisina tuen tarjoajina ja järjestäjinä.

Harvoissa tutkimuksissa on oltu kiinnostuneita vanhempien osallisuutta ja tukea koskevista merkinnöistä asiakirjoissa. Yksi näistä tutkimuksista on Hangasmaan (2014) oppimissuunnitelmiin keskittyvä väitöstutkimus², jossa vanhempien osallisuus merkitsi

² Vanhempien osallisuutta ja tarjoamaa tukea koskevat huomiot perustuivat oppimissuunnitelmamerkintöjen lisäksi opettajan päiväkirjamerkintöihin sekä opettajan ja vanhempien välisiin keskusteluihin.

kotitehtävissä ja kokeisiin lukemisessa auttamista sekä lisätehtävien ohjaamista ja uuden opettamista. Osallisuus näyttäytyi näin ollen Epsteinin (2011) mallin mukaisesti oppimisen tukemisena sekä vanhemmuutena lapsen arjessa. Vanhempien osallisuuden tapoja olivat myös päivittäinen yhteydenpito ja vanhempien keskinäinen yhteistyö, joiden voi nähdä edustavan Epsteinin (2011) mallin mukaista vuorovaikutusta ja yhteistyötä yhteisön kanssa. Sen sijaan vanhempien osallisuus toiminnassa ja yksikön arjessa jäi vähäiseksi. (Hangasmaa 2014, 92–94, 161–162.) Kaikkiaan vanhempien rooli ja osallisuuden tavat näyttäytyivät tutkimuksessa kuitenkin myönteisinä asioina.

Vanhempien osallisuus lapsen tukemisessa näyttää kuitenkin toteutuvan heikosti. Vanhempien osallistuminen tuen järjestämiseen on vähäistä, ja näyttää jopa siltä, etteivät ammattilaiset suunnittele tukea kotona toteutettavaksi. Mikäli vanhemmat haluaisivat osallistua tuen järjestämiseen, tulisi heidän itse olla aloitteellisia ja aktiivisia. (Strogilos & Xanthacou 2006, 343–344.) Tämä voi kuitenkin olla vaikeaa, sillä vanhemmat pääsevät harvoin vaikuttamaan asiakirjojen sisältöön (ks. esim. Blackwell & Rossetti 2014, 8–9; Strogilos & Xanthacou 2006, 343; Zeitlin & Curcic 2014, 382), ja tämän vuoksi heidän voi olla vaikea hahmottaa sitä, millaista tukea he voisivat tarjota. Toisaalta haasteeksi voivat muodostua myös vanhempien vähäiset tiedot ja taidot tuen tarjoamisesta (ks. Hangasmaa 2014, 139). Vanhemmat näyttävät siis tarvitsevan tukea ja ohjausta voidakseen olla osallisia ja tukea lastaan tämän tarvitsemalla tavalla.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, minkälaista vanhempien osallisuus on silloin, kun lapsella on tuen tarvetta. Vanhempien osallisuutta kuvaavat tutkimustulokset voivat toimia apuna kasvatusalan ammattilaisille, jotka työskentelevät tukea tarvitsevien lasten ja heidän vanhempiensa kanssa. Tutkimuksen tarjoaman tiedon pohjalta ammattilaiset voivat pyrkiä tukemaan ja vahvistamaan vanhempien osallisuutta. Lisäksi tulokset voivat tarjota konkreettista apua kirjaamistapoihin sekä vanhempien osallisuuden huomioimiseen kolmiportaisen tuen asiakirjojen laatimisessa.

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata vanhempien osallisuuden ilmenemistä kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Tarkastelun kohteena ovat esi- ja perusopetuksen oppilaille laaditut tehostetun tuen oppimissuunnitelmat ja erityisen tuen HOJKSit. Tarkoitukseni on selvittää, mistä osallisuuden tavoista vanhempien osallisuus muodostuu tuen eri portailla sekä mitkä tavat vanhempien osallisuudessa korostuvat lapsen eri ikävaiheissa. Tutkimuskysymyksiä tutkimuksessani on vain yksi, jota olen tarkentanut kolmella alakysymyksellä. Kysymykset ovat seuraavat:

1. Mistä osallisuuden tavoista vanhempien osallisuus muodostuu?
 - 1.1. Millaista vanhempien osallisuus on tehostetussa tuessa?
 - 1.2. Millaista vanhempien osallisuus on erityisessä tuessa?
 - 1.3. Millaista vanhempien osallisuus on esi- ja alkuopetuksessa ja vuosiluokilla 3–8?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusaineisto ja aineistonkeruu

Tässä tutkimuksessa käytin tutkimusaineistona tehostettua tai erityistä tukea saaville esi- tai perusopetukseen osallistuvilla lapsilla laadittuja kolmiportaisen tuen asiakirjoja. Aineisto koostui kuudestakymmenestä oppimissuunnitelmasta ja HOJKSista, joista jokainen oli laadittu eri lapselle. Aineiston asiakirjat kerättiin neljästä suomalaisesta kunnasta, joista mukana oli yhteensä kaksikymmentä päivähoidon tai esi- ja perusopetuksen yksikköä. Osassa kunnista esiopetus järjestettiin päivähoidon ja osassa koulun yhteydessä. Lisäksi yhdessä alakoulussa järjestettiin pienryhmäopetusta myös yläkouluikäisille. Yläkouluista aineistoa ei kerätty lainkaan.

Lapset olivat tuen tarpeiltaan heterogeeninen joukko. Tehostettua tukea sai yhteensä 27 lasta. Näillä lapsilla tuen tarvetta tuottivat erityisesti oppimisen ja käyttäytymisen, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen sekä motivaation haasteet. Erityistä tukea sai 33 lasta, joista valtaosalla (n=27) oli pidennetty oppivelvollisuus. Erityistä tukea saavilla lapsilla tuen tarpeen taustalla vaikuttivat varsinkin kielen kehityksen, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteet, monimuotoinen kehityshäiriö sekä kehitysvammat. Myös lasten ikä vaihteli: nuorimmat osallistuivat varhennettuun esiopetukseen, vanhin lapsista oli kahdeksaluokkalainen. Taulukossa 2 olen kuvannut asiakirjojen jakautumisen luokka-asteittain sen mukaan, milloin asiakirjaa oli viimeksi päivitetty.

TAULUKKO 2. Aineiston jakautuminen luokka-asteittain

	Oppimissuunnitelmat (tehostettu tuki)	HOJKSit (erityinen tuki)	Yhteensä
esiopetus ^a	11	15	26
1–2	10	12	22
3–4	6	3	9
5–6	–	1	1
7–8	–	2	2
Yhteensä	27	33	60

^a Yksivuotinen esiopetus tai pidennettyä oppivelvollisuutta suorittavilla lapsilla kaksivuotinen esiopetus.

Tutkimusaineiston muodostaneiden asiakirjojen keräämiseen osallistui lisäksi kolme muuta maisteriopiskelijaa. Valtaosan (n=38) aineiston asiakirjoista keräsin itse yhden kunnan alueelta, ja muut maisteriopiskelijat keräsivät loput 22 asiakirjaa kolmesta eri kunnasta. Näin kerätty laajempi aineisto oli sekä kaikkien opiskelijoiden että hankkeen vastuututkijoiden käytettävissä. Seuraavaksi avaan aineistonkeruun prosessia omalta osaltani, ja lopuksi palaan vielä lyhyesti muiden opiskelijoiden keräämään aineistoon.

Salassa pidettävien asiakirjojen käyttäminen aineistona edellytti tutkimuslupaa kunnan opetustoimelta, ja koulun kautta tapahtuva aineistonkeruu edellytti lupaa koulujen rehtoreilta. Tutkimusluvan hankkimisesta opetustoimelta vastasivat hankkeen vastuututkijat, ja myönteinen tutkimuslupa saatiin loppukevällä 2015. Tutkimusluvan saamisen jälkeen olin sähköpostitse ja puhelimitse yhteydessä kunnan alakoulujen rehtoreihin syyslukukauden 2015 alussa. Kunnan kaikkien alakoulujen rehtoreista kolme antoi lopulta suostumuksensa koulussaan tapahtuvaan aineistonkeruuseen. Kussakin koulussa rehtorit päättivät itse, toimitettiinko tieto tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta kaikkien vai vain tietyissä opetusryhmissä opiskelevien lasten vanhemmille. Tämä vaikutti siihen, minkä ikäisten lasten asiakirjoja valikoitui tutkimuksen aineistoon.

Opetustoimelta ja rehtoreilta saadun tutkimusluvan lisäksi lupaa edellytettiin lasten huoltajilta. Koulut toimittivat lasten huoltajille tutkimusta koskevan tiedotteen ja tutkimuslupahakemuksen (liite 1), jonka laatimisesta vastasivat hankkeen vastuututkijat. Noin viisikymmentä huoltajaa antoi suostumuksensa lapsensa asiakirjojen hyödyntämiseen tutkimuksessa. Kaikkia luvan antaneita en voinut ottaa mukaan, sillä osalle lapsista ei ollut aineistonkeruun ajankohtaan mennessä ehditty laatia oppimissuunnitelmaa tai HOJKSia. Kyseisiä oppilaita koskevat tutkimusluvut jäivät kouluille, minkä vuoksi tarkkaa lukua kaikista luvan antaneista huoltajista ei ole. Opetustoimelta, kouluilta ja huoltajilta saatujen tutkimuslupien saamisen jälkeen noudin tutkimusaineiston kouluilta.

Kolme muuta maisteriopiskelijaa keräsivät osuutensa aineistosta vastaavalla tavalla. Opiskelijat keräsivät aineistonsa kevään 2015 aikana, minkä jälkeen sain aineiston käyttööni hankkeen vastuututkijoiden kautta. Muiden opiskelijoiden keräämään aineistoon sisältyi oppimissuunnitelmien ja HOJKSien lisäksi myös muita asiakirjoja, jotka jätin lopullisen aineiston ulkopuolelle. Aineistosta jäi pois myös muutamia itse keräämiäni asiakirjoja, joista puuttuivat lapsen henkilötiedot. Tietojen puuttumisessa oli todennäköisimmin kyse inhimillisestä virheestä asiakirjojen kopiointivaiheessa.

5.2 Asiakirjat tutkimusaineistona

Dokumentti vai asiakirja. Dokumentin ja asiakirjan käsitteitä käytetään usein toistensa synonyymeina. Tämä juontunee englannin kielen käsitteestä *document*, joka voidaan suomentaa dokumentiksi, asiakirjaksi tai tallenteeksi (ks. MOT Englanti). Jokaisella suomennoksista on oma merkityksensä: Dokumentilla viitataan tavallisesti asiapaperiin tai todisteeseen, mutta se voi olla yhtä hyvin elokuvan tai ohjelman lajityyppi. Asiakirja ymmärretään tiettyyn tarkoitukseen laadittuna kirjallisena esityksenä. Tallenteella taas tarkoitetaan yleisemmin tallennettua ainesta. (Ks. MOT Kielitoimiston sanakirja.)

Tässä tutkimuksessa suomenkielisistä käsitteistä käyttökelpoisin on asiakirja. Tämä johtuu siitä, että oppimissuunnitelmat ja HOJKS:t ovat kirjallisia tuotoksia, jotka on laadittu tiettyä tarkoitusta – tuen suunnittelua, kirjaamista ja toteuttamista – varten. Tässä luvussa tarkastelen valmiiden tuotosten käyttämistä tutkimusaineistona kuitenkin myös yleisemmällä tasolla. Tällöin käytän dokumentin käsitettä, joka käsittää erilaiset tuotokset laajemmin. Asiakirjoista kirjoittaessani kyse taas on juuri tämän tutkimuksen aineistona käyttämäni oppimissuunnitelmista ja HOJKSeista.

Dokumentit aineistona. Tutkimusaineistona käytettävien dokumenttien kirjo on laaja. Useimmat tutkimuksissa käytettävät dokumentit on tuotettu jotakin muuta tarkoitusta kuin tutkimusta varten, mikä tarkoittaa sitä, että dokumentit ovat olemassa ikään kuin valmiina tutkijalle tutkittaviksi. Tällaiset valmiit dokumentit voivat olla joko yksityishenkilöiden henkilökohtaisia dokumentteja tai erilaisia julkisia ja virallisia dokumentteja. (McCulloch 2004, 1, 26.) Myös tässä tutkimuksessa aineisto koostui valmiista dokumenteista. Aineistona käyttämäni asiakirjat sijoituivat henkilökohtaisten ja virallisten dokumenttien välimaastoon: tuen asiakirjat ovat virallisia ja lakisääteisiä, mutta samalla salassa pidettäviä ja näin omalla tavallaan henkilökohtaisia papereita.

Valmiit asiakirjat valikoituivat tutkimukseni aineistoksi tutkimushankkeen ansiosta. Asiakirjoja tutkimalla halusin kuitenkin vastata myös dokumenttitutkimuksen vähäisyyteen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Dokumenttien tarkastelun vähäisyys johtunee kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ainakin osittain alan ihmiskeskeisestä luonteesta: dokumenttien tutkimisen saatetaan pelätä jättävän tutkittavasta ilmiöstä jotakin olennaista huomiotta. Toisaalta dokumentit ovat kuitenkin merkittävä osa nyky-yhteiskuntaa, ihmisten toimintaa ja jopa identiteetin rakentumista (McCulloch 2004, 1–

2), minkä vuoksi niitä on tärkeää tutkia ja pyrkiä ymmärtämään. Kasvatusalalla on niin ikään käytössä yhä enemmän erilaisia dokumentteja, joita on syytä tutkia tarkemmin.

Myös valmiiden aineistojen hyödyntäminen on ollut tutkimuksissa vähäistä. Valmiita aineistoja pidetään usein tylsinä, haastavina ja aikaa vievinä tutkimuskohteina (Hirsjärvi 2010, 189–190; McCulloch 2004, 26). Valmis aineisto voi kuitenkin tarjota uudenlaisen näkökulman muin menetelmin tutkittuun aiheeseen tai ilmiöön. Tässä tutkimuksessa asiakirja-aineisto täydensikin aiempaa pääasiassa haastatteluihin perustuvaa tutkimusta vanhempien osallisuudesta. Valmiit aineistot on nähty haastavina myös siksi, että ne eivät välttämättä vastaa suoraan tutkijan asettamiin kysymyksiin (Hirsjärvi 2010, 189–190; McCulloch 2004, 26). Tässä tutkimuksessa tämä saattoi kuitenkin olla myönteinen asia. Tutkimuksen aineisto saattoi olla neutraalimpi verrattuna muunlaisiin aineistoihin, sillä asiakirjoja ei ollut tuotettu tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiä silmällä pitäen.

Dokumenttien tutkimisen lähtökohdat. Dokumenttien tutkimista ohjaavat periaatteet, jotka ovat ominaisia juuri kirjallisten tuotosten tutkimiselle. Kuten edellä kävi ilmi, voidaan dokumenttiaineistoissa erottaa toisistaan tutkimuskäyttöön tuotetut dokumentit sekä muihin tarkoituksiin laaditut valmiit dokumentit. Näiden dokumenttien erot näkyvät myös siinä, millä tavoin niitä tutkitaan. Erottavia tekijöitä ovat ymmärrys dokumenteista sekä tutkimusprosessia ohjaavat lähestymistavat. Lisäksi tutkijan kiinnostuksen kohteet ovat valmiita dokumentteja tutkittaessa erilaisia kuin varta vasten tutkimuskäyttöön tuotettuja dokumentteja tutkittaessa.

Valmiiden dokumenttien analyysia ohjaa ymmärrys dokumenteista tuotoksina. Dokumentin voidaan nähdä olevan aina tilanteinen tuote (*situated product*), joka määritellään suhteessa tiettyyn toiminnan kenttään (*fields of action*). Tähän kenttään kuuluvat dokumentin laatijat ja käyttäjät sekä puitteet, joissa dokumentti on tuotettu. (Prior 2003, 2.) Dokumentilla on siis omanlaisensa konteksti, joka tulee ottaa huomioon tutkimuksessa. Koska dokumentti on aina sosiaalisesti konstruoitu tuote, olisi sen kontekstin huomiotta jättäminen ongelmallista. (McCulloch 2004, 6.) Lisäksi on tärkeää huomata, että tuottamisen lisäksi dokumentteja myös käytetään. Näin ollen dokumenteilla on poikkeuksetta monenlaisia vaikutuksia ihmisiin ja asioihin. (Prior 2003, 3–4.)

Tämän tutkimuksen aineistossa asiakirjojen laatijoita ja käyttäjiä olivat erityisesti kasvatusalan ammattilaiset, mutta jossain määrin myös vanhemmat. Asiakirjojen laatimisen puitteina voi nähdä konkreettisesti (esi)koulun, mutta symbolisemmalla tasolla

kyse voi olla ammattilaisten ja vanhempien välisestä yhteistyöstä. Laajasti tarkasteltuna puitteiksi voi nähdä myös yhteiskunnan ja siinä vallitsevat normit. Huomattavimmat vaikutukset asiakirjoilla on lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Asiakirjat ohjaavat myös ammattilaisten työtä ja samoin ne voivat ohjata vanhempien toimintaa, minkä lisäksi asiakirjoilla voi olla myös yleisemmän tason vaikutuksia muihin tahoihin.

Dokumenttien analyysiin voidaan soveltaa kolmea lähestymistapaa. Dokumentteja voidaan tarkastella joko positivistisesta, tulkinnallisesta tai kriittisestä näkökulmasta käsin. Tulkinnallisessa lähestymistavassa painottuu ilmiön sosiaalinen luonne, jolloin keskeistä on dokumenttien näkeminen sosiaalisesti konstruoituina. Positiivinen lähestymistapa taas korostaa analyysin objektiivisuutta, rationaalisuutta ja kvantitatiivista luonnetta. Kriittisessä lähestymistavassa sen sijaan painottuvat teoreettisuus ja avoin poliittisuus. (Jupp & Norris 1993, McCullochin 2003, 46 mukaan.) Tämän tutkimuksen otetta analyysiin voi kuvata tulkinnallista näkökulmaa lähestyväksi. Täysin puhtaasti tästä ei voi kuitenkaan sanoa olevan kyse, sillä useimmiten erilaiset lähestymistavat sulautuvat analyysissä osaksi toisiaan.

Dokumenttien analyysissä myös mahdollisia kiinnostuksen kohteita on kolme. Analyysissä voidaan keskittyä dokumenttien tuottamiseen, toimivuuteen tai sisältöön (Prior 2003, 3–4). Dokumenttitutkimus keskittyy tavallisesti tekstiin, kieleen ja sen merkityksiin, sillä dokumentti nähdään usein synonyymina tekstile (McCulloch 2011, 253; Prior 2003, 3–5). Todellisuudessa dokumentti ei kuitenkaan ole yhtä kuin teksti tai sisältö, sen sijaan dokumentti on tuote, jolla on konteksti, merkitys ja käyttötarkoitus. Lisäksi dokumentit ovat usein multimodaalisia sisältäen tekstin lisäksi esimerkiksi kuvia, minkä vuoksi analyysin rajaamista tekstiin pidetään monesti keinotekoisena. (Prior 2003, 3–5.) Tässä tutkimuksessa keskityin kuitenkin puhtaasti sisältöön aineistoa analysoidessani. Pelkän sisällön tarkastelu oli tutkimuskysymyksen huomioiden perusteltua, ja samalla selvä rajaus helpotti aineiston analysointia (ks. Prior 2003, 5).

Tämän tutkimuksen asiakirjat. Asiakirjoissa käytetyt lomakepohjat olivat eri kunnissa erilaisia. Opetushallituksen mallilomakkeet eivät olleet käytössä yhdessäkään kunnassa. Lähes kaikista lomakkeista löytyi paikka vanhempien roolin kuvaukselle, joskin eri lomakkeissa kohta oli nimetty eri tavoin (taulukko 3). Valtaosa vanhempien osallisuuden kuvauksista löytyi näistä lomakkeen kohdista, mutta osassa asiakirjoista kohta oli jätetty tyhjäksi. Oppimissuunnitelmissa (n=27) vanhempien roolin kuvaukselle varattu kohta oli tyhjänä kolmessa ja HOJKSeissa (n=33) peräti kahdessakymmenessä

asiakirjassa. Joissain tapauksissa lomaketta oli myös tulkittu toisin kuin Opetushallitus on mallilomakkeissaan tarkoittanut. Esimerkiksi kodin tukitoimet oli toisinaan ymmärretty kodin saamana, ei kodin tarjoamana, tukena.

TAULUKKO 3. Vanhempien osallisuuden kuvaukselle varattujen lomakekohtien nimeäminen

Kunta	Oppimissuunnitelma	HOJKS
1	Kodin tukitoimet	Kodin tukitoimet
2	Menetelmät ja järjestelyt tavoitteiden saavuttamiseksi – koti:	Yhteistyö huoltajien kanssa / Huoltajien tarjoama tuki
3 ^a	Yhteistyömme pohjaksi	
4 ^b	Yhteistyön toteuttaminen huoltajan ja lapsen kanssa, huoltajan tarjoama tuki	
	Yhteistyö oppilaan ja huoltajien kanssa, huoltajien tarjoama tuki	

^a Kunnan 3 HOJKS-lomakkeissa ei ollut paikkaa vanhempien osallisuuden kuvaukselle.

^b Aineistossa ei ollut HOJKSeja kunnasta 4.

Lomakkeissa oli myös muita kohtia, joihin oli mahdollista kirjata vanhempiin liittyviä asioita. Näihin kohtiin kirjattiin vanhempien arvioita lapsen edistymisestä sekä vanhempien toiveita ja mielipiteitä lapsen esi- tai perusopetuksesta. Tällaisia kohtia löytyi kuitenkin ainoastaan oppimissuunnitelmalomakkeista. Useimpiin lomakkeisiin oli varattu lisäksi paikka, johon oli mahdollista kirjata asiakirjan laatimisessa, päivittämisessä ja/tai arvioimisessa mukana olleet henkilöt. Vanhempiin liittyviä merkintöjä löytyi asiakirjoista myös muualta kuin näille merkinnöille varatuista paikoista. Niissäkin asiakirjoissa, joista ei ollut varsinaista kuvausta vanhempien roolista, löytyi vanhempiin liittyviä merkintöjä useimmiten lomakkeen muista kohdista.

Vanhempien osallisuutta kuvattiin asiakirjojen merkinnöissä suorasti ja epäsuorasti. Merkinnöissä puhuttiin useimmiten vanhemmista, huoltajista, perheestä tai kodista. Tässä tutkimuksessa ymmärsin nämä kaikki ilmaukset kuvauksina vanhempien osallisuudesta. Asiakirjojen merkinnöistä osa oli hyvin yksityiskohtaisia, osa taas pintapuolisia ja luettelomaisia. Aineistossa oli mukana myös asiakirjoja, joihin oli kirjattu lähinnä pakolliset tiedot ja asiakirjoja, joista ei löytynyt minkäänlaista mainintaa vanhempien roolista. Osa aineiston asiakirjoista oli laadittu melko hiljattain, osaa oli päivitetty useamman kerran samalle tai uudelle lomakkeelle.

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa analyysiprosessi koostuu karkeasti kuvattuna kolmesta työvaiheesta. Timo Laine on hahmotellut kolmivaiheisen analyysirungon, jota Tuomi ja Sarajärvi (2009) ovat edelleen muokanneet. Tämän rungon mukaan ensimmäinen vaihe on päättää, mikä aineistossa kiinnostaa: kohde tulee rajata tiukasti ja päätöksessä tulee pysyä, jotta analyysi ei ala rönsyillä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteenani oli vanhempien osallisuus. Vaikka aineistosta olisi löytynyt runsaasti tutkittavaa, pitäydyin valitsemassani näkökulmassa tiukasti. Näin sain rajattua tutkimustani ja vältettyä liian laajan aineiston aiheuttamat sudenkuopat. Samalla muut näkökulmat jäivät muiden samaa aineistoa hyödyntävien opiskelijoiden tutkittaviksi.

Kiinnostuksen kohteen valitsemisen jälkeen on vuorossa analyysiprosessin toinen vaihe. Tässä vaiheessa tutkija litteroi tai koodaa aineistonsa. Tämä tarkoittaa käytännössä aineiston käymistä läpi niin, että tutkimustehtävän kannalta olennaiset tiedot erotetaan muusta aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.) Tähän vaiheeseen liittyy luontevasti myös tarkempi tutustuminen aineistoon ja aineiston perusteellinen lukeminen. Aineiston läpikäymistä seuraa analyysiprosessin kolmas vaihe eli varsinainen aineiston analysointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93). Seuraavaksi kuvaan tarkemmin toisen ja kolmannen vaiheen toteutumista tässä tutkimuksessa.

Analysoin tutkimusaineistoni sisällönanalyysin menetelmin. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä, jonka tavoitteena on tuottaa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman tiivis ja yleinen kuvaus. Se on erilaisten dokumenttien analysointiin soveltuva tekstianalyysin muoto, jossa etsitään tekstistä merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104.) Analyysimenetelmän valintaan vaikutti sisällönanalyysin soveltuvuus kirjallisen asiakirja-aineiston analysointiin. Menetelmänä sisällönanalyysi sopi yhteen myös tutkimuskysymysteni kanssa: tutkimukseni tehtävänä oli nimenomaan etsiä merkityksiä ja tuottaa kuvausta vanhempien osallisuudesta. Lisäksi sisällönanalyysiin oli helppo yhdistää aineiston kvantifiointia.

Sisällönanalyysin toteutin teoriaohjaavasti. Laadullista analyysia, sisällönanalyysi mukaan lukien, voidaan tehdä kolmella tapaa: aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti ja teorialähtöisesti. Analyysimuodot erottaa toisistaan se, millä tavoin päättely etenee analyysiprosessissa. Teoriaohjaava analyysi sijoittuu kahden muun analyysimuodon välimaastoon, ja siinä aiempi tieto tai teoria ohjaa analyysia. Tavoitteena ei kuitenkaan ole testata aiempaa teoriaa, ennemminkin tuottaa uutta ajattelua. (Tuomi & Sarajärvi 2009,

95–100.) Koska tutkimukseni aiheesta oli aiempaa tutkimusta, oli teorialähtöisyys luonteva valinta aineiston analysointiin. Analyysin pohjana käytin Joyce L. Epsteinin (2011) teoriaa vanhempien osallisuudesta. Teorialähtöisyyden ansiosta aiemman teorian merkitys ei korostunut analyysissä liikaa, vaan se jätti tilaa myös tuoreille tulkinnoille.

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista tutustuin aineistoon tarkemmin lukemalla sen läpi useaan kertaan. Samalla etsin aineistosta kaikki vanhempia, perhettä tai kotia koskevat merkinnät ja merkitsin nämä paperiseen aineistoon korostustussilla. Aineiston lukemisen ja koodaamisen kanssa samanaikaisesti valitsin myös analyysissä käyttämäni analyysiyksikön. Analyysiyksikön valintaa ohjaavat sekä tutkimustehtävä että aineiston laatu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Tässä tutkimuksessa valitsin analyysiyksiköksi yhtä asiaa tai aihetta koskevan ilmauksen. Tämä saattoi käytännössä olla yhden tai useamman sanan kokonaisuus, virkkeen osa tai kokonainen virke.

Aineiston lukemisen ja koodaamisen jälkeen aloitin varsinaisen analyysin. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoin kolmessa vaiheessa, jotka ovat redusointi, klusterointi ja abstrahointi. Ensimmäinen vaihe, aineiston redusointi, tarkoittaa käytännössä aineiston pelkistämistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109, 117.) Redusointivaiheessa kokosin ja taulukoitin paperiseen aineistoon tekemäni merkinnät tekstinkäsittelyohjelmaan, minkä jälkeen muutin ilmaukset mahdollisimman tiiviiseen ja yksiselitteiseen muotoon. Nämä pelkistetyt ilmaukset värikoodasin sen mukaan, mistä asiakirjasta (oppimissuunnitelma, HOJKS) ja miltä vuosiluokilta (esiopetus, alkuopetus, ylemmät luokat) ne olivat. Lopuksi tulostin ilmaukset seuraavan työvaiheen helpottamiseksi. Esimerkki aineiston redusoinnista löytyy taulukosta 4.

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>Kotona ((lapsen nimi)) autetaan läksyissä (mm. englannin läksyt ja luetun ymmärtämisen vihko).</i>	Kotona lasta autetaan läksyjen teossa
<i>Venäjän kielen vahvistaminen: sadut, tarinat, keskustelut, pelit.</i>	Kotona vahvistetaan lapsen venäjän kieltä
<i>Omin sanoin viikonloppukuulumisten kertomien/vanhemmat kirjaavat tapahtumia reissuvihkoon, jonka sisältö on apuna vuorovaikutteisen keskustelun harjoittelemisessa</i>	Vanhemmat kirjaavat viikonlopun tapahtumia reissuvihkoon keskusteluharjoittelun tueksi

Redusointia seurasi analyysin toinen vaihe, klusterointi eli ryhmittely. Klusterointi tarkoittaa pelkistettyjen ilmausten järjestelyä uudella tavalla. Tässä vaiheessa aineistosta etsitään joko samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Ilmauksia ryhmittelemällä aineisto tiivistyy, ja samalla saadaan luotua alustavaa kuvausta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Tässä tutkimuksessa etsin aineistosta samankaltaisuuksia. Aloitin aineiston ryhmittelyn luomalla ryhmiä värikoodatuista ja tulostetuista ilmauksista. Näin luokittelemani ryhmät muodostivat alaluokkia, jotka kokosin tekstinkäsittelyohjelmaan omaksi taulukokseen. Alaluokista johdin niiden yläluokat edelleen tekstinkäsittelyohjelmaa hyödyntäen.

Viimeinen vaihe analyysissa oli aineiston abstrahointi. Abstrahoinnissa on kyse aineiston käsitteellistämisestä eli teoreettisten käsitteiden luomisesta. Teoriaohjaavassa analyysissa nämä käsitteet tulevat analyysiin valmiina, aiemman tutkimuksen perusteella ”jo tiedettyinä”. Lisäksi, vaikka klusterointi ja abstrahointi erotetaan omiksi vaiheikseen, voidaan klusterointi nähdä osana abstrahointia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108, 117.) Käytännössä abstrahoinnissa siis jatketaan klusterointivaiheessa aloitettua luokittelua. Tässä tutkimuksessa jatkoin luokittelua yhdistämällä muodostamani alaluokat yläluokiksi ja yläluokat edelleen pääluokiksi. Pääluokkien nimeämisessä mukailin Epsteinin (2011) teoriaa vanhempien osallisuudesta. Esimerkki aineiston klusteroinnista ja abstrahoinnista on nähtävissä taulukossa 5.

Analysoinnissa käytin myös sisällön erittelyä sisällönanalyysin rinnalla. Sisällön erittely eroaa sisällönanalyysistä siinä, että sen tavoitteena on tuottaa aineistosta kvantitatiivista kuvausta sanallisen kuvauksen sijaan. Käytännössä voidaan siis puhua aineiston kvantifioinnista. Laadullisessa tutkimuksessa kvantifioinnin etuna on nähty sen mahdollistama uudenlainen näkökulma aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–106, 120–121.) Tässä tutkimuksessa kvantifiointi sopi hyvin tuomaan uutta näkökulmaa: kvantifioinnin avulla pystyin selvittämään osallisuuden tapojen painotuksia, mikä tuki sisällönanalyysiin pohjautuvaa laadullista kuvausta vanhempien osallisuudesta.

Aineiston kvantifioinnin aloitin analyysiyksikön määrittämisellä. Tämä tapahtuu kvantifioinnissa samoin kuin sisällönanalyysissa (Eskola & Suoranta 2008, 165–166). Tässä tutkimuksessa kvantifioinnin tarkoituksena oli kuvata sisällönanalyysiin poimiani ilmauksia määrällisesti. Tämän vuoksi analyysiyksikkö oli kvantifioinnissa sama kuin sisällönanalyysissa, siis yhtä asiaa tai aihetta koskeva ilmaus. Saatuaani sisällönanalyysin valmiiksi laskin kunkin ala-, ylä- ja pääluokan ilmausten lukumäärän sekä taulukoin nämä luvut johtopäätösten tekemistä varten. Näin sain selville, mitkä osallisuuden

TAULUKKO 5. Esimerkki ala-, ylä- ja pääluokkien muodostamisesta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<p>Koti ottaa vakavasti opettajan huolenilmaisut. Lapsen kanssa keskustellaan tarvittaessa kotona. Lapsen kanssa käyty kasvatuskeskusteluja, joissa äiti mukana. Kotiin viesti, jos ”liikennevalot” menevät koulussa punaiselle.</p>	<p>Koulun ongelmatilanteissa tukeminen</p>	<p>Koulutyöhön liittyvä kasvatuksellinen tuki</p>	<p>Vanhemmuus lapsen arjessa</p>
<p>Tutustuminen esikouluun. Kotona tuetaan lasta. Kotona tuetaan lasta oppimisessa. Koti tukee lapsen koulutyöskentelyä. Kotona seurataan lapsen koulunkäyntiä. Kotona katsotaan ja kuitataan positiivisen palautteen vihko. Kotona kuitataan positiivisen palautteen vihko nähyksi. Koti valmiina tukemaan koulun aloituksessa syksyllä. Koulupäivän tapahtumista keskustellaan kotona reissuvihkon avulla.</p>	<p>Koulutyöskentelyssä tukeminen</p>		
<p>Kotona innostetaan lasta lukemaan. Kotona kannustetaan ja rohkaistaan lasta. Kotona otetaan mahdollisesti käyttöön koulutyöskentelyn sujumiseen liittyvä palkkiojärjestelmä. Lapsi saa kotona palkkion koulussa kerätyistä onnistumisista. Kotona rohkaistaan käyttämään matematiikan apuvälineitä. Kotona annetaan lapselle myönteistä palautetta tehtävien oimomisesta aloittamisesta.</p>	<p>Koulutyöskentelyssä kannustaminen ja rohkaisu</p>		

tavat painottuivat missäkin ryhmässä sekä miten tavat suhteutuivat toisiinsa ryhmien sisällä ja välillä.

Toteutin sekä sisällönanalyysin että kvantifioinnin kahdesti. Ensimmäisellä kerralla luokittelin oppimissuunnitelmien ja HOJKSien ilmaukset tarkastellakseni osallisuuden ilmenemistä tuen eri tasoilla (tutkimuskysymykset 1.1 ja 1.2). Aineistosta löytyi yhteensä 220 vanhempien osallisuutta kuvaavaa ilmausta, joista 160 ilmausta löytyi oppimissuunnitelmista ja 60 HOJKSeista. Toisella kerralla järjestin samat ilmaukset lasten iän mukaisesti kolmeen ryhmään³ tutkiakseni sitä, millaista vanhempien osallisuus on lapsen eri ikävaiheissa (tutkimuskysymys 1.3). Tässä tuen tasolla ei ollut merkitystä. Esiopetuksen ryhmästä löytyi 64, alkuopetuksen ryhmästä 125 ja tätä ylempien luokkien ryhmästä 31 vanhempien osallisuutta kuvaavaa ilmausta.

Sisällönanalyysin avulla muodostin aineistosta viisi pääluokkaa, joiden nimeämisessä mukailin Epsteinin (2011) teoriaa vanhempien osallisuudesta. Pääluokat olivat (1) kodin ja (esi)koulun vuorovaikutus, (2) oppimisen tukeminen kotona, (3) vanhemmuus lapsen arjessa, (4) yhteistyö yhteisön kanssa sekä (5) päätöksentekoon osallistuminen. Nämä viisi pääluokkaa ilmenivät kaikilla tuen tasoilla ja kaikissa ikäryhmissä lukuun ottamatta esiopetuksen ryhmää, jossa ei ollut lainkaan päätöksentekoa kuvaavia ilmauksia. Pääluokat näyttäytyivät kussakin tarkastelemassani ryhmässä hieman erilaisina: pääluokkiin sisältyvät ylä- ja alaluokat saivat ryhmässä erilaisia painotuksia, ja luokkien suuruusjärjestys vaihteli ryhmittäin. Näitä tuloksia kuvaan tarkemmin luvussa 6.

5.4 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tekemistä tulee aina ohjata hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemänä tämä merkitsee ”eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamista” tutkimuksenteossa. Vain hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden noudattaminen tekee tutkimuksesta eettisesti luotettavan ja sen tuloksista uskottavia. (TENK 2012.) Tässä tutkimuksessa olen sitoutunut toimimaan hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden mukaisesti. Tutkimusetiikalle on myös tunnuksenomaista koko tutkimusprosessin läpäiseminen (Kuula 2006, 35–36). Tämän vuoksi hyvän tie-

³ Useamman kerran päivitettyissä asiakirjoissa saattoi olla merkintöjä usean vuoden ajalta. Analyysia ja tulosten tarkastelua varten kokosin ilmaukset ryhmiin kirjaushetken mukaisen iän perusteella. Yhdestä asiakirjasta saattoi siis löytyä ilmauksia kaikkiin kolmeen ryhmään.

teellisen käytännön noudattaminen näkyy kaikissa tutkimuksen aikana tekemissäni ratkaisuisa ja kaikilla tutkimukseni osa-alueilla.

Tässä tutkimuksessa merkittävimmät eettiset ratkaisut liittyivät aineistonkeruuseen. Yksi tutkimuksen tärkeimmistä eettisistä näkökulmista oli tutkimuslupien hankkiminen. Monissa tapauksissa tutkimuslupa tulee hakea viranomaisilta ja erityiseltä eettiseltä toimikunnalta. Näin toimitaan erityisesti silloin, kun tutkittavia lähestytään jonkin instituution, kuten koulun, kautta. (Kallio 2010, 172.) Tässä tutkimuksessa lähestyin lasten huoltajia koulun välityksellä, minkä vuoksi tutkimuslupa hankittiin kunnan ope-
tustoimelta ja sen eettiseltä toimikunnalta. Lisäksi kunkin koulun rehtori päätti tahollaan aineistonkeruun sallimisesta omassa koulussaan.

Tutkimuslupa tarvittiin myös tutkimukseen osallistuneilta. Tutkimukseen osallistumisen tulee perustua tutkittavan suostumukseen ja tutkimuksesta saatavaan riittävään tietoon, sillä yksilön itsemääräämisoikeuteen kuuluu oikeus päättää häntä koskevien tietojen käytöstä ja näin ollen myös tutkimukseen osallistumisesta (Kuula 2006, 61–62, 86–87). Mikäli tutkimukseen osallistuvat ovat kuitenkin alle 18-vuotiaita, toimitaan tutkimusluvan hankkimisessa toisin. Tällaisissa tapauksissa yleinen käytäntö on pyytää tutkimuslupa lapsen huoltajalta (Nieminen 2010, 33). Tässä tutkimuksessa kyse oli selvästi alaikäisistä lapsista sekä heitä koskevista salassa pidettävistä tiedoista. Tämän vuoksi luvan hankkiminen huoltajilta oli perusteltua.

Tutkimusaineistoon, sen hankkimiseen ja käsittelyyn, liittyviä eettisiä ratkaisuja ohjasi tässä tutkimuksessa myös lainsäädäntö. Valmiiden asiakirjojen käyttöä tutkimusaineistona säätelee erityisesti henkilötietolaki, jonka mukaan yksittäisiä ihmisiä koskevat henkilötiedot ovat aina salassa pidettäviä, mutta niitä voidaan käyttää tutkimustarkoituksessa laissa määritellyllä tavalla. Henkilötietolakiin sisältyy kolme periaatetta, joita henkilötietoja käsittelevän tutkijan on tutkimuksensa aikana noudatettava. Nämä periaatteet ovat nimeltään huolellisuusvelvoite, henkilötietojen käsittelyn suunnittelu sekä käyttötarkoitussidonnaisuus. (HeTiL 22.4.1999/523.)

Ensimmäisellä velvoitteista tarkoitetaan aineiston lainmukaista ja huolellista käsittelyä sekä tutkittavien yksityisyydensuojasta huolehtimista (HeTiL 22.4.1999/523, 5 §; Kuula 2006, 87). Aineistonkeruuvaiheessa pidin tästä huolta hakemalla asiakirjat kouluilta henkilökohtaisesti, minkä ansiosta pystyin välttämään riskin aineiston pääty-
misestä väärin käsiin. Muiden opiskelijoiden keräämän aineiston sain käyttööni hankkeen vastuututkijoiden kautta. Aineiston käsittelyn aloitin tunnistetietojen poistamisella sekä lasten että vanhempien yksityisyydensuojan säilyttämiseksi. Anonymiteetista pidin

huolta myös tuloksia raportoidessani pitämällä aineistolainaukset⁴ täysin anonyymeina: tutkimuskysymysten kannalta aineistolainauksen erottaminen toisistaan esimerkiksi pseudonyymien avulla ei ollut tarpeen.

Toinen henkilötietolain velvoitteista merkitsee henkilötietojen käsittelyn suunnitelmallisuutta ja perusteltua käyttöä tutkimuksessa (HeTiL 22.4.1999/523, 6 §; Kuula 2006, 87). Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että aineiston hankintaan ja käyttöön liittyvät tekijät ilmaisiin tutkimuslupahakemuksissa selvästi ja yksiselitteisesti. Näin tutkimusluvan myöntäneet tahot olivat tietoisia hankkeeseen liittyvien tutkimusten toteuttamisen periaatteista. Asiakirjojen käsittelyn suunnitelmallisuuteen liittyi myös aineiston asianmukainen säilyttäminen: säilytin aineiston paperiversioina lukkojen takana ja sähköisinä salasanan takana. Välittömästi tutkimuksen päätyttyä huolehdin sekä paperisen että sähköisen aineiston hävittämisestä.

Kolmas velvoite koskee käyttötarkoitussidonnaisuutta ja edellyttää henkilötietojen käsittelyä tavalla, joka ei ole ristiriidassa toisen velvoitteen mukaisesti tehdyn tietojen käsittelyä koskevan suunnitelman kanssa (HeTiL 22.4.1999/523, 7 §; Kuula 2006, 87–88). Tässä tutkimuksessa tämä tarkoitti sitä, että keräämäni aineisto oli kolmannen velvoitteen hengessä tämän tutkimuksen lisäksi käytettävissä ainoastaan edellä esitellyssä tutkimushankkeessa ja muissa hankkeeseen liittyvissä pro gradu -tutkielmissa. Samoin muiden hankkeeseen osallistuneiden opiskelijoiden keräämä aineisto oli kaikkien määrittäjien tahojen käytettävissä.

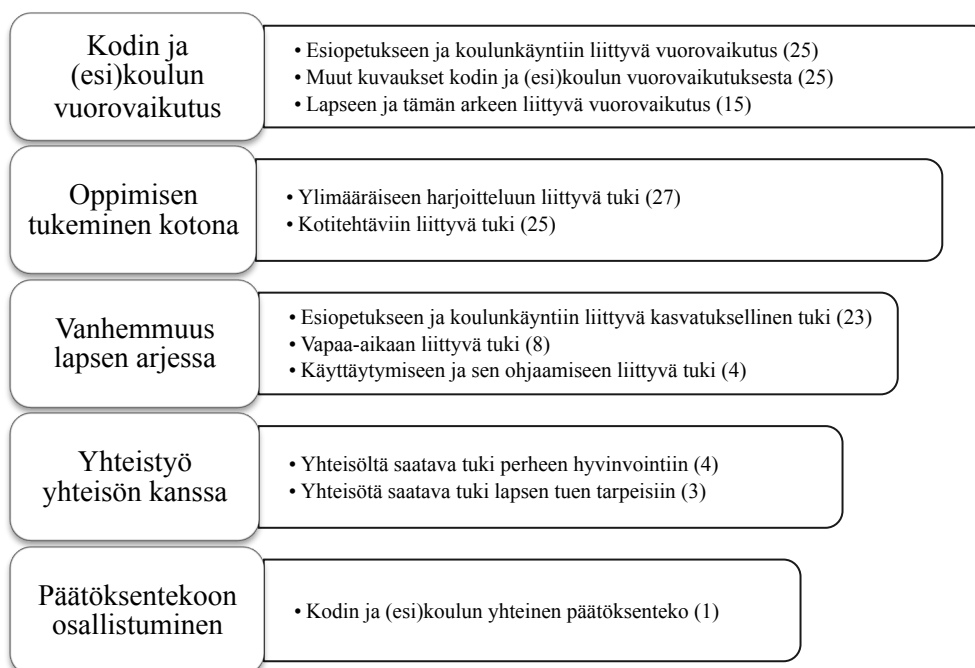
Merkittävä eettinen näkökulma tässä tutkimuksessa oli myös lasten, vanhempien ja ammattilaisten kohtaaminen välillisesti asiakirjojen kautta. Epäsuorassa tutkimuksessa tärkeää on aineiston kriittinen lukeminen ja suhteellinen tulkitseminen: aineiston sisältämiä tietoja ei tarkastella puhtaina faktoina, vaan tiettyjen asiantuntijoiden tietyssä kontekstissa tuottamina teksteinä, jotka on tuotettu tiettyä tarkoitusta varten (Kallio 2010, 177). Asiakirjat kertovat siis vain sen, mitä niihin on kirjattu, eivätkä ne näin ollen välttämättä tuota objektiivista kuvaa todellisuudesta. Tämän vuoksi aineiston kriittinen tarkastelu ja tulkitseminen oli erityisen tärkeää eettisesti kestävien ja luotettavien johtopäätösten tekemiseksi.

⁴ Aineistolainaukset olen erottanut muusta tekstistä sisennyksin. Leipätekstin sisällä käytän kursiiivia viitatessani aineistossa tietyssä muodossa esiintyneisiin ilmauksiin. Aineistolainauksiin tekemäni lisähuomautukset olen merkinnyt kaksinkertaisin sulkein. Katkoviiva merkitsee poistettua tekstikatkelmaa.

6 VANHEMPIEN OSALLISUUDEN TAVAT OPPIMISUUNNITELMISSA JA HOJKSEISSA

6.1 Osallisuuden tavat tehostetun tuen portaalla

Vanhempien osallisuuden tavat näyttäytyivät tehostetussa tuessa moninaisina. Kuvauksia vanhempien osallisuudesta oli aineistossa myös määrällisesti hyvin runsaasti: oppimissuunnitelmista (n=27) löytyi kaikkiaan 160 vanhempien osallisuutta kuvaavaa ilmausta. Tehostetun tuen portaalla vanhempien osallisuus muodostui kodin ja (esi)koulun vuorovaikutuksesta, oppimisen tukemisesta kotona, vanhemmuudesta lapsen arjessa, yhteistyöstä yhteisön kanssa sekä päätöksentekoon osallistumisesta (ks. kuvio 3).



KUVIO 3. Vanhempien osallisuuden tavat tehostetussa tuessa

Kodin ja (esi)koulun vuorovaikutus. Valtaosa vanhempien osallisuudesta tehostetussa tuessa oli vuorovaikutusta kasvatusalan ammattilaisten kanssa. Oppimissuunnitelmista löytyi yhteensä 65 kodin ja (esi)koulun vuorovaikutuksesta kertovaa ilmausta, joiden perusteella vuorovaikutus jakautui kolmeen osa-alueeseen (ks. kuvio 3). Tavallisimmin vanhempien ja ammattilaisten välinen vuorovaikutus liittyi lapsen esiopetukseen tai koulunkäyntiin, mutta myös lapsen ja tämän arkeen liittyvä vuorovaikutus näyttäytyi

yleisenä vuorovaikutuksen osa-alueena. Lisäksi aineistosta löytyi hyvin runsaasti yleisempiä kuvauksia vuorovaikutuksesta ja vuorovaikutustilanteista.

Esiopetukseen ja koulunkäyntiin liittyvä vuorovaikutus keskittyi pääasiassa lapsen oppimiseen ja edistymiseen niin yksittäisissä taidoissa kuin yleisemmälläkin tasolla. Tähän vuorovaikutukseen näytti liittyvän vastavuoroisuutta: (esi)koulu tiedotti vanhempia lapsen edistymisestä, ja vanhemmat kertoivat (esi)koululle omia näkemyksiään. Toisaalta vuorovaikutusta kuvattiin myös ilmauksilla *huoltajien kanssa juteltu* ja *vanhempien kanssa keskusteltu*, joista ei käy ilmi, kuinka aktiivisia vanhemmat ovat keskustelussa olleet. Oppimiseen liittyen (esi)koulu oli myös suositellut vanhemmille Ekapeliä ja Opperi-sivustoa lapsen oppimisen tueksi. Tässä vanhemmat näyttäytyivät passiivisessa tiedon vastaanottajan roolissa.

Huoltajat ovat tyytyväisiä ((lapsen nimi)) edistymiseen.

Ekapelin käyttöä suositeltu kotiin kirjain-äänne vastaavuuden vahvistamiseksi.

Osa vuorovaikutuksesta koski esiopetusta ja koulunkäyntiä yleisemmin. Näiden keskustelujen aiheina olivat esiopetussuunnitelmat, luokan kertaaminen, koulunkäynnin sujuminen sekä lapsen ryhmisijointi. Vanhempien rooli keskusteluissa ei tullut kaikissa tapauksissa selvästi esille. Passiivisemmasta roolista kertoo esimerkiksi ilmaus *lapsen esiopetussuunnitelmakeskustelu käyty*, jossa vanhempia ei mainita suoraan. Vanhempien aktiivisuudesta taas kertoo ilmaus *vanhemmat pohtineet*. Aineistosta löytyi lisäksi yksittäisiä mainintoja vanhempainilloista, oppilashuoltoryhmästä sekä kasvatus- ja kehityskeskusteluista. Näitä vuorovaikutuksen muotoja ei kuitenkaan avattu enempää.

- - Leops-keskustelu syksyllä ja keväällä, vanhempainilta, OHR.

Kodin mukaan ((lapsen nimi)) koulunkäynti on sujunut kolmosluokalla hyvin ja hän lähtee aina mielellään kouluun.

Esiopetukseen ja koulunkäyntiin liittyvä vuorovaikutus koski myös kolmiportaisen tuen kysymyksiä. Näissä tapauksissa vuorovaikutus näkyi vanhempien osallistumisena seurantalaveriin, oppimissuunnitelmakokoukseen sekä oppimissuunnitelman tarkistamiseen. Yhdestä ilmauksesta kävi ilmi, että vanhemmat olivat lukeneet lapsesta laaditun pedagogisen arvion. Kolmiportaista tukea koskeva vuorovaikutus ei kuitenkaan näkynyt aineistossa selkeinä ilmauksina vanhempien roolista. Ilmauksissa painottui enemmän tuen tarjoamisen prosessin kuvaus, ja vanhemmat mainittiin näissä kuvauksissa enemmänkin sivulauseessa. Tämä ilmenee alla olevista aineistokatkelmista.

Esiopetusvuoden alettua pedagoginen arvio laadittu syksyllä 2013, jonka vanhemmat ovat lukee-

neet.
Oppimissuunnitelmakokous päiväkodilla ((pvm)), johon osallistuivat vanhemmat, erityislastentarhanopettaja, päiväkodin johtaja ja ryhmän lastentarhanopettaja.

Esiopetuksen ja koulunkäynnin lisäksi vanhempien ja ammattilaisten välinen vuorovaikutus keskittyi lapseen ja tämän arkeen. Arkea koskeva vuorovaikutus liittyi konkreettisiin arjen toimintoihin, kuten lapsen unen tarpeeseen. Lisäksi (esi)koulu oli kannustanut vanhempia tukemaan lapsen kaverisuhteita sekä pitämään yllä omaa kielitaitoaan. Arkea koskevaan vuorovaikutukseen sisältyivät myös (esi)koulun ja kodin arkiset päivittäin toistuvat kohtaamiset, joita kuvattiin esimerkiksi ilmauksilla *eteiskeskustelut* ja *päivittäiset tiedonvaihdot*. Arkisen vuorovaikutuksen tarkoituksena oli pysyä molemmin puolin tietoisena lapsen tilanteesta, mikä näkyy myös alla olevassa esimerkissä. Kaksi muuta esimerkkiä kuvastavat keskustelua arjen asioista.

Päivän kuulumiset → mitkä asiat painavat → esikoulu tietää ja pystyy puuttumaan ajoissa.

Kodin kanssa keskusteltu ((lapsen nimi)) unen tarpeesta - -

Samaten on kannustettu vanhempia tukemaan kaverisuhteiden muodostumista.

Osa vuorovaikutuksesta koski lähemmin lasta sekä lapsen tuen tarpeisiin kohdennettua muilta ammattilaisilta saatavaa tukea. Lasta koskeva vuorovaikutus keskittyi lapsen kehitykseen ja käyttäytymiseen. Tukeen liittyen vanhemmat olivat tiedustelleet (esi)koululta toimintaterapeutista, antaneet luvan koulupsykologin tutkimuksille sekä toimittaneet lasta koskevia lausuntoja (esi)koulun ammattilaisille. Sekä lasta että tämän arkea koskevaan vuorovaikutukseen liittyen aineiston ilmauksissa oli erotettavissa vanhempien aktiivisempi ja passiivisempi rooli. Vanhempien aktiivisuus näkyi esimerkiksi ilmauksessa *äiti tiedusteli*, kun taas passiivisemmasta roolista kertoi esimerkiksi ilmaus *vanhemmat ovat antaneet luvan*.

Tiettyjä aiheita koskevan vuorovaikutuksen lisäksi aineistosta löytyi suuri joukko muita kuvauksia kodin ja (esi)koulun vuorovaikutuksesta. Yhteistyötä ja sen avoimuutta kuvattiin aineistossa hyvin vakiintuneilla tavoilla, kuten ilmauksina *avoin yhteistyö* sekä *kodin ja koulun tiivis yhteistyö, säännöllinen tiedottaminen puolin ja toisin*. Näissä ilmauksissa yhteistyön merkitystä ja tapoja ei avattu tarkemmin. Aineistossa toistuivat useasti myös ilmaukset *huoltajia kuultu* sekä *vanhempien aktiivisuus*, joista ei kuitenkaan käynyt ilmi missä asioissa vanhempia kuultiin tai millä tavoin vanhemmat olivat

aktiivisia. Lisäksi aineistosta löytyi useita mainintoja vuorovaikutuksen välineistä, usein luettelomaisesti ilmaistuina: *wilma, s-posti, puhelin*.

Oppimisen tukeminen kotona. Kotona tapahtuva lapsen oppimisen tukeminen oli toiseksi yleisin vanhempien osallisuuden tapa tehostetussa tuessa. Oppimisen tukeminen kotona tarkoitti käytännössä niitä vanhempien tekoja ja toimintatapoja, joilla he pyrkivät tukemaan lapsen (esi)koulutyöskentelyä ja oppimista erilaisin konkreettisin keinoin. Aineistosta löytyi yhteensä 52 ilmausta, joissa kuvattiin kotiin sijoittuvaa oppimisen tukea. Ilmausten perusteella oppimisen tukeminen ilmeni kahdella tapaa: kotitehtäviin sekä ylimääräiseen harjoitteluun liittyvänä tukena. Molemmat tavat saivat aineistossa lähes yhtä monta mainintaa ollen näin yhtä tavallisia osallisuuden tapoja. (Ks. kuvio 3.)

Kotitehtäviin liittyvässä tuessa vanhemmille yleinen tapa osallistua lapsensa oppimisen tukemiseen näytti olevan kotitehtävien tekemisestä huolehtiminen. Oppimisuunnitelmiin oli kirjattu vanhempien tehtäväksi kotitehtävien tekemisen *varmistaminen, seuraaminen ja valvominen*. Kotitehtävistä huolehtimisen lisäksi vanhempien roolina oli auttaa tehtävien tekemisessä. *Auttamisen ja osallistumisen* lisäksi aineistossa puhuttiin kotitehtävissä *tukemisesta*. Kotitehtäviin liittyvä tuki vaihteli siis vanhempien aktiivisuutta ja osallistumisesta korostavasta auttamisesta ja osallistumisesta näitä abstraktimpaan kotitehtävissä tukemiseen. Myös vanhempien rooli kotitehtävien kuormittavuuden tarkkailussa mainittiin.

Kotona huolehditaan läksyistä ja tarkkaillaan läksyjen kuormittavuutta. Koululle viestiä siitä, jos kouluasiat kuormittavat liikaa.

Matematiikan läksyissä autetaan aina tarvittaessa.

Kotona ollaan mukana läksyjen teossa - -

Ylimääräiseen harjoitteluun liittyvä tuki liittyi aineistossa melko vahvasti tiettyihin taitoihin. Kotona pyrittiin vahvistamaan erityisesti luku- ja kirjoitustaitoa, mutta harjoittelulla pyrittiin kehittämään myös lapsen kielellisiä ja matemaattisia valmiuksia. Käytännössä harjoittelu perustui joko (esi)koulun antamiin lisäharjoituksiin tai vanhemman vastuulla olevaan yhteiseen harjoitteluun. Alla olevista aineistolainauksista ensimmäinen on esimerkkinä (esi)koulun antamista lisäharjoituksista, ja kaksi muuta lainausta havainnollistavat vanhempien vastuulla olevaa harjoittelua.

Lisänä opettajan antama luetun ymmärtämisen vihkonen.

- - kotona tehtävät r-harjoitteet, kotona tehtävä ylimääräinen työ esim. kertotaulujen ja matematiikan laskustrategioiden harjoittelemiseksi.

Vanhemmat ovat kotona tukeneet ((lapsen nimi)) kielellisessä kehityksessä muistelemalla esiopetuksessa opetettuja kirjaimia - -

Ylimääräiseen harjoitteluun sisältyi myös oppimispelien pelaamista ja muita kotona tehtäviä lisäharjoituksia. Valtaosassa oppimispeljä koskevista ilmauksista mainittiin Ekapeli, mutta käytössä näytti olevan myös muita peljä. Ilmauksissa ei kuitenkaan selvästi mainittu pelaamisen tapahtuvan vanhempien ohjauksessa, mutta koska kotona vastuu lapsista on aina vanhemmalla, voi oppimispeljä koskevien ilmausten tulkita kuvaavan vanhempien osallisuuden toteutumista. Muut kotona tehtävät lisäharjoitukset tarkoittivat lisätehtäviä, kesäläksyjä sekä (esi)koulussa kesken jääneiden tehtävien tekemistä kotona. Näissä ilmauksissa vanhempien rooli näkyi hieman selvemmin muotona *tehdään*, josta voi tulkita vanhempien olevan tekemisessä aktiivisesti mukana.

Ekapeli (Ekapeli yksi ja Ekapeli lukeminen) käytössä kotona - -

Tunnilla kesken jääneitä tehtäviä tehdään kotona.

Oppimisen tukeminen kotona mainittiin oppimissuunnitelmissa useasti ja monin eri tavoin. Aineistosta jäi kuitenkin epäselväksi, kuka näistä tukimuodoista oli päättänyt. Ilmauksista ei käynyt ilmi, olivatko vanhemmat ehdottaneet itselleen tällaista roolia tai olivatko vanhemmat saaneet päättää tarjoamansa tuen muodoista. Toisaalta selväksi ei käynyt sekään, olivatko ammattilaiset yksin päättäneet kotiin sijoittuvasta oppimisen tukemisesta ja antaneet näin vanhemmille vastuuta ennalta määritellyn roolin muodossa.

Vanhemmuus lapsen arjessa. Kolmanneksi yleisin osallisuuden tapa oli vanhemmuus lapsen arjessa. Tämä osallisuuden tapa piti sisällään erilaisia vanhemmuuteen, kasvatukseen ja perhearkeen liittyviä tekoja ja toimintatapoja, jotka erosivat selvästi muista osallisuuden tavoista. Aineistosta löytyi kaikkiaan 35 vanhemmuudesta kertovaa ilmausta, joiden perusteella vanhemmuus jakautui kolmeen osa-alueeseen (ks. kuvio 3). Huomattava määrä ilmauksista kuvasi vanhempien lapselleen tarjoamaa esiopetukseen ja koulunkäyntiin liittyvää kasvatuksellista tukea. Muita vanhemmuuden tapoja olivat vapaa-aikaan liittyvä tuki sekä lapsen käyttäytymiseen ja sen ohjaamiseen liittyvä tuki.

Esiopetukseen ja koulunkäyntiin liittyvä kasvatuksellinen tuki tarkoitti lapsen tukemista nimenomaan vanhemmuuden keinoin. Näin ollen tämänkaltainen tuki eroaa oppimisen tukemisesta kotona, jossa painottuivat enemmän vanhempien konkreettiset

tukikeinot. Kasvatuksellinen tuki oli pääasiassa esiopetuksen ja koulunkäynnin *seuraamista* ja siinä *tukemista*. Sitä, mitä seuraamisella tai tukemisella tarkoitettiin ei kuitenkaan avattu. Yhtenä tuen muotona oli vanhempien osoittama kiinnostus lapsen esiopetusta tai koulunkäyntiä kohtaan, mikä näkyi esimerkiksi osallistumisena tutustumispäivään sekä positiivisen palautteen vihkon lukemisena ja kuittaamisena.

Koulunkäynnin seuranta - -

Koti ja tukijoukot valmiita olemaan syksyllä tukena koulun aloituksessa ja läksyjen teossa.

Koulupäivän tapahtumia kirjataan reissuvihkoon, jotta niistä voidaan keskustella kotona.

Vanhemmat tukivat lasta esiopetuksessa ja koulunkäynnissä myös myönteisen palautteen avulla. Tähän liittyvissä ilmauksissa vanhemmat *innostivat*, *kannustivat* ja *rohkaisivat*. Myös palkitseminen tukemisen keinona mainittiin: näissä tapauksissa lapsi sai kotona palkkion (esi)koulussa kerätyistä onnistumisista. Myönteisen palautteen antamisen lisäksi vanhemmat tukivat lasta erilaisissa (esi)koulun ongelmatilanteissa. Näissä ilmauksissa vanhempien rooliksi tuli kuulla opettajan huolet ja reagoida niihin tarpeen mukaan kotona. Ongelmatilanteissa tukemiseen kuului myös vanhempien osallistuminen lapsen kasvatuskeskusteluihin.

Kannustus ja rohkaisu.

Koti ottaa vakavasti opettajan huolenilmaisut ja asioista keskustellaan ((lapsen nimi)) kanssa myös kotona.

Osa lapsen arkeen kuuluvaa vanhemmuutta oli myös lapsen tukeminen vapaa-ajan asioissa. Tämä tarkoitti yhteisen ajan viettämistä ja yhteisiä harrastuksia lapsen kanssa. Yhteinen tekeminen oli luonteeltaan hyvin vapaamuotoista ja arkista. Ajan viettäminen yhdessä ei näyttäytynyt erityisen tavoitteellisena toimintana, vaan enemmän pelkkänä yhdessäolona. Yhteisen ajanvieton lisäksi vanhemmat tukivat lapsen harrastuneisuutta ja mahdollistivat harrastuksiin osallistumisen. Näissä tapauksissa kyse oli lapsen henkilökohtaisista, ei perheen yhteisistä, harrastuksista.

Yhteiset kotipuuhat, rakenteluleikit, monipuolinen liikunta.

Lenkkeily ja käveleminen metsässä yhteinen harrastus äidin kanssa.

Tanssiharrastuksen mahdollistaminen.

Vanhemmuuteen liittyvä tapa tukea lasta oli myös lapsen käyttäytymisen ohjaaminen ja tukeminen. Tämä näkyi vanhempien konkreettisina keinoina ohjata lasta kohti toivotunlaista käyttäytymistä sekä keinoina puuttua lapsen ongelmalliseksi koettuun käyttäytymiseen. Myönteisyyteen perustuvia tapoja ohjata lasta olivat hyvästä käytöksestä kehuaminen ja palkitseminen sekä vuoroihin perustuvan keskustelun tukeminen. Rajoittavia keinoja olivat puolestaan pelaamiseen ja television katseluun puuttuminen sekä ylikieroksilla käyvän lapsen pysäyttäminen ja rauhoittaminen.

Yhteistyö yhteisön kanssa. Vanhempien ja yhteisön tekemä yhteistyö oli osallisuuden tavoista melko pienessä roolissa tehostetun tuen portaalla, ja aineistosta löytyikin vain seitsemän tällaista yhteistyötä kuvaavaa ilmausta (ks. kuvio 3). Yhteistyö näyttäytyi aineistossa (esi)koulun ulkopuolisilta ammattilaisilta saatavana tukena sen sijaan, että kyse olisi ollut osapuolten välisestä yhteistyöstä ja yhdessä tekemisestä. Ilmauksissa ei ollut havaittavissa vanhempien aktiivista osallistumista yhteistyöhön eri ammattilaisten kanssa lukuun ottamatta vanhempien ammattilaisiin kohdistuneita yhteydenottoja.

Vanhemmat saivat koulun ulkopuolisilta ammattilaisilta tukea kahdenlaisissa kysymyksissä: koko perhettä koskevissa asioissa sekä lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvissä asioissa. Koko perhettä koskevissa haastavissa tilanteissa vanhemmat saivat tukea perheneuvolan tai perhetyön asiakkaina. Selvemmin lapseen kohdistuvia tuen muotoja olivat toimintaterapia, näöntarkastuspalvelut sekä neurologin palvelut. Kaikissa tapauksissa perhe ei ollut vielä avun piirissä, vaan osa ilmauksista osoitti vanhempien vasta hakevan apua lapsen tai perheen tilanteeseen.

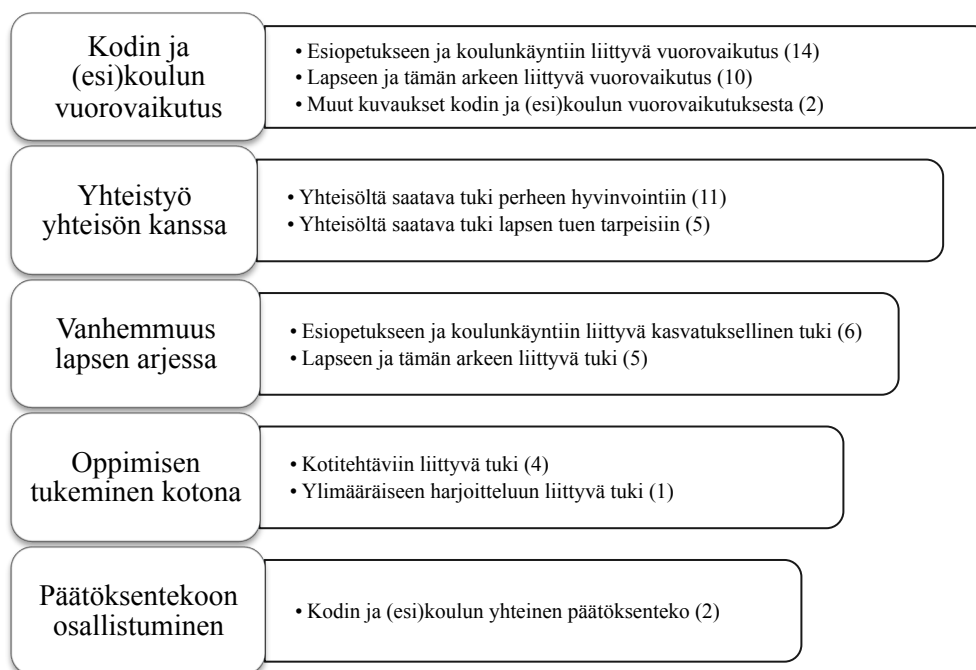
Päätöksentekoon osallistuminen. Vanhempien osallistumista päätöksentekoon yhdessä (esi)koulun kanssa kuvasi oppimissuunnitelmissa vain yksi ilmaus (ks. kuvio 3). Kyseessä oli kuitenkin oma osallisuuden tapansa, sillä ilmaus kuvasi vanhempien osallisuutta eri tavalla kuin aineiston muut ilmaukset. Omana osallisuuden tapanaan ilmaus toi näkyväksi vanhempien osallistumisen päätöksentekoon, joka on yksi osallisuuden tavoista myös analyysia ohjanneessa Joyce L. Epsteinin (2011) teoriassa.

Päätöksentekoon osallistuminen näkyi ilmauksessa sanan *sopia* käyttämisenä: *Äidin kanssa sovittu erillisistä lisäharjoituksista (jotka ensimmäisellä luokalla painottuvat kirjoittamiseen)*. Ilmauksesta ei käy ilmi, kenen aloitteesta tai miten asiasta on sovittu. *Sopia*-sanon käyttäminen viittaa kuitenkin sopimuksen tekemiseen, ja sopimus puo-

lestaan tarkoittaa osapuolten välistä yhteisymmärrystä. Näin ollen ilmauksen voi tulkita kuvaavan vanhemman osallistumista päätöksentekoon.

6.2 Osallisuuden tavat erityisen tuen portaalla

Vanhempien osallisuuden tavat näyttäytyivät erityisessä tuessa samankaltaisina kuin tehostetun tuen portaalla. Aineistosta löytyneiden ilmausten lukumäärän perusteella osallisuus oli erityisessä tuessa kuitenkin selvästi vähäisempää kuin tehostetussa tuessa: HOJKSeista (n=33) löytyi yhteensä 60 vanhempien osallisuutta kuvaavaa ilmausta. Erityisessä tuessa vanhempien osallisuuden tavat olivat yleisyysjärjestyksessä kodin ja (esi)koulun vuorovaikutus, yhteistyö yhteisön kanssa, vanhemmuus lapsen arjessa, oppimisen tukeminen kotona sekä päätöksentekoon osallistuminen (ks. kuvio 4).



KUVIO 4. Vanhempien osallisuuden tavat erityisessä tuessa

Kodin ja (esi)koulun vuorovaikutus. Tavallisin vanhempien osallisuuden tapa erityisessä tuessa oli kodin ja (esi)koulun vuorovaikutus. Aineistosta löytyi kaikkiaan 26 vanhempien ja ammattilaisten välistä vuorovaikutusta kuvaavaa ilmausta, joiden perusteella vuorovaikutus jakautui kolmeen osa-alueeseen (ks. kuvio 4). Ilmauksissa vuorovaikutus liittyi useimmiten lapsen esiopetukseen ja koulunkäyntiin, mutta lähes yhtä

paljon kuvauksia löytyi lapseen ja tämän arkeen liittyvästä vuorovaikutuksesta. Lisäksi aineistossa oli muutaman maininnan verran muita vuorovaikutuksen kuvauksia.

Esiopetukseen ja koulunkäyntiin liittyvä vuorovaikutus koski suurimmalta osin lapsen esiopetusta ja koulunkäyntiä melko yleisellä tasolla. Aiheina olivat lapsen ryhmäsi joitus, huoltajan anoma loma, hoitojärjestelyt, viikkotuntimäärät sekä (esi)koulunkäynnin sujuminen. Kolmiportaista tukea koskevaa vuorovaikutusta kuvasi aineistossa yksi ilmaus: *HOJKS tarkistetaan vuosittain vanhempien ja kuntouttajien kanssa*. Tässä ilmauksessa vanhempien ja (esi)koulun vuorovaikutus ilmeni epäsuorasti, kuten myös alla olevissa esimerkeissä. Osassa ilmauksista vanhempien osallisuus ilmeni selvemmin esimerkiksi verbin keskustella käyttämisenä.

Huoltajan toivomuksesta xxx:n viikkotuntimäärää vähennetään –1,5 h (ratsastusterapia).

Mikäli tilanne toimenpiteistä huolimatta kriisiytyy, haetaan oppilaalle sairaaloma ja tehdään hoitojärjestelyt kotiin.

Osa vuorovaikutuksesta koski lapsen oppimista. Näissä ilmauksissa vanhemmat näyttyivät aktiivisena osapuolena, mikä ilmeni sanavalintoina *äidin kertoman mukaan* sekä *äidillä huoli ja hän myös toi esille*. Ilmausten perusteella vanhemmat ovat kertooneet (esi)koulun ammattilaisille heitä mietityttäneistä asioista. Asiakirjoista löytyi myös (esi)opetukseen ja koulunkäyntiin liittyvää vuorovaikutusta kuvaavia ilmauksia, joissa ei tarkennettu keskustelunaiheita. Näitä kuvauksia olivat listaus moniammatillisen palaverin osallistujista sekä ilmaukset *vanhempain keskustelu* ja *palaveri äidin kanssa*. Ilmauksissa vuorovaikutus näyttyi osallistumisena muodollisiin kohtaamisiin.

Esiopetuksen ja koulunkäynnin kysymysten lisäksi vuorovaikutus liittyi lapseen ja tämän arkeen. Osa vuorovaikutuksesta liittyi koulun ulkopuolisilta ammattilaisilta saatavaan tukeen, kuten lastenneurologin tutkimuksiin, puheterapeutin palveluihin sekä perhetyöhön. Keskusteluissa vanhemmilla näytti olevan usein luvanantajan rooli, mikä näkyi ilmauksina *vanhemmat hyväksyvät, huoltajien suostumuksella* sekä *äidiltä ja isältä saatu lupa*. Tämä käy ilmi myös alla olevista esimerkeistä. Aineistokatkelmissa vuorovaikutusta ei kuvata suoraan, vaan se tulee ilmi sanavalintoina, kuten *äidin pyynnöstä*, jotka osoittavat, että asiasta on jossain vaiheessa keskusteltu.

Keskusteltu äidin pyynnöstä tukiperheen äidin ((nimi)) kanssa äidin huolesta ((lapsen nimi)) käyttäytymisestä kotona. Ohjattu äitiä soittamaan perhetyöntekijälle ja vammaispalveluohjaajalle.

Päiväkoti voi olla yhteydessä terapeutteihin, keskussairaalaan ja perheneuvolaan huoltajien suostumuksella.

Suujumppa asioissa konsultoidaan koululla käyvää puheterapeuttia (äidiltä ja isältä saatu lupa).

Myös päivittäiset arkiset kohtaamiset olivat osa lapsen arkea koskevaa vuorovaikutusta. Näitä kohtaamisia ja vuorovaikutusta kuvattiin yksiselitteisesti sanavalinnoilla *päivittäinen yhteistyö* ja *päivittäinen kuulumisten vaihto*. Arkiseen vuorovaikutukseen kuului myös ilmaus *reissuvihko katsotaan kotona joka päivä*. Tässä ilmauksessa kyse oli vanhempien ja (esi)koulun epäsuorasta vuorovaikutuksesta, kommunikoinnista reissuvihkon välityksellä. Ilmauksen voi kuitenkin tulkita olevan osa arkista vuorovaikutusta, sillä reissuvihkon lukeminen oli päivittäistä. Lisäksi reissuvihkoon kirjattavat asiat useimmiten myös koskevat lapsen tai (esi)koulun arkea.

Kodin ja (esi)koulun vuorovaikutusta kuvattiin aineistossa myös muilla tavoin. Tällaisia ilmauksia olivat *kasvatuskumppanuus* sekä *kodin ja koulun yhteistyö*. Näissä ilmauksissa vanhempien ja ammattilaisten välistä vuorovaikutusta kuvattiin jokseenkin epätarkasti avaamatta sitä, mitä kasvatuskumppanuuden ja yhteistyön käsitteillä tarkoitettiin. Ilmauksissa ei myöskään tarkennettu kasvatuskumppanuuden ja yhteistyön aiheita, minkä vuoksi vuorovaikutus näyttäytyi ilmauksissa melko yleisluontoisena.

Yhteistyö yhteisön kanssa. Toiseksi yleisin vanhempien osallisuuden tapa erityisen tuen portaalla oli yhteistyö yhteisön kanssa. Aineistosta löytyi 16 mainintaa yhteisön kanssa tehtävästä yhteistyöstä, joka myös erityisessä tuessa näyttäytyi (esi)koulun ulkopuolisilta ammattilaisilta saatavana tukena. Eri alojen ammattilaiset olivat yhteistyön kuvauksissa merkittävässä roolissa, kun taas vanhempien aktiivista osallistumista yhteistyöhön ei ollut juurikaan havaittavissa. Yhteistyö ilmeni aineistossa kahdella tavalla: koko perheen hyvinvointiin ja lapsen tuen tarpeisiin kohdistuvana tukena. (Ks. kuvio 4.)

(Esi)koulun ulkopuolisilta ammattilaisilta saatu perheen hyvinvointiin kohdistuva tuki oli pääasiassa erilaista perhetyötä. Tuen tarjoajina olivat perhetyöntekijät ja tukiperheet. Yhden ilmauksen perusteella perheen tilannetta kartoitti koulukuraattori. Perhetyöhön kuului myös lapsenhoitoapu, mikä näkyi lapsen iltapäivähoitona sekä ensi- ja turvakodin yökylätoimintaan osallistumisena. Perhetyön lisäksi perheen hyvinvointia edistettiin kuntoutuksellisella tuella, jossa kuntoutus kosketti koko perhettä.

Kodissa käy perhetyöntekijä kerran viikossa.

Äidillä on myös tukihenkilö, joka auttaa käytännön asioiden hoitamisessa.

Laku-kuntoutus 35 kertaa, kesto noin kaksi vuotta.

Lapsen tuen tarpeisiin kohdistuva tuki keskittyi kielen ja vuorovaikutuksen haasteisiin sekä lapsen psyykkiseen kehitykseen ja hyvinvointiin. Kieleen ja vuorovaikutukseen liittyvää tukea vanhemmat saivat AAC-tulkilta sekä autismsäätiön edustajalta. Näiden ammattilaisten tarjoamaa tukea vanhemmat saivat kotona lapsen arkisessa toimintaympäristössä. Psykologista ja psykiatrista tukea lapsen tilanteeseen vanhemmat saivat kodin ulkopuolisissa toimintaympäristöissä neuropsykologilta sekä lasten psykiatriselta poliklinikalta.

Vanhemmuus lapsen arjessa. Lapsen arjessa ilmenevä vanhemmuus oli erityisen tuen portaalla kolmanneksi yleisin vanhempien osallisuuden tapa. Vanhemmuus lapsen arjessa tarkoitti erityisessä tuessa samankaltaisia kasvatuksellisia keinoja tukea lasta kuin tehostetussa tuessa. Tällaista vanhemmuutta kuvattiin HOJKSeissa 11 ilmauksessa, joissa vanhemmuus jakautui kahteen osa-alueeseen. Arjen vanhemmuutta olivat esiopetukseen ja koulunkäyntiin liittyvä kasvatuksellinen tuki sekä lapseen ja tämän arkeen liittyvä tuki. (Ks. kuvio 4.)

Esiopetukseen ja koulunkäyntiin liittyvä kasvatuksellinen tuki merkitsi erityisen tuen portaalla esiopetuksessa ja koulunkäynnissä tukemista. Ilmaukset olivat yleisluontoisia kuvauksia lapsen *tukemisesta* ja *kannustamisesta*. Vanhempien tuki näkyi myös tutustumisena uuteen kouluun yhdessä lapsen kanssa. Alla olevassa esimerkissä vanhemmat osoittivat tukeaan kirjaamalla kodin tapahtumia muistiin keskustelutaitojen harjoittelun tueksi. Tämä ilmaus on enemmän esimerkki vanhemmuuteen kuuluvasta koulutyön tukemisesta kuin oppimisen tukemisesta kotona, sillä varsinainen harjoittelu tapahtui esimerkin tilanteessa kodin ulkopuolella.

Omin sanoin viikonloppukuulumisten kertominen/vanhemmat kirjaavat tapahtumia reissuvihkoon, jonka sisältö on apuna vuorovaikutteisen keskustelun harjoittelemisessa.

Lapsen ja tämän arkeen liittyvä tuki oli arjen toiminnoista huolehtimista sekä lapsen kokonaisvaltaista tukemista. Arjen toiminnoista huolehtiminen tarkoitti käytännössä koulukyydeistä ja nukkumaanmenoajoista huolehtimista. Vanhempien tarjoamaa kokonaisvaltaista tukea kuvattiin ilmauksella *kotiväki - - tukee ((lapsen nimi)) kasvua kokonaisvaltaisesti*. Tässä ilmauksessa kokonaisvaltaista tukea ei kuitenkaan määritelty tarkemmin. Toisessa ilmauksessa kokonaisvaltaista tukea oli vanhemman omatoiminen viittomien opiskelu. Tämän voi nähdä kuvaavan kokonaisvaltaista tukea sikäli, että viittomien käyttäminen kuuluu lapsen arkiseen kommunikointiin.

Oppimisen tukeminen kotona. Kotona tapahtuvan oppimisen tukemisen kuvauksia löytyi aineistosta viiden ilmauksen verran, mikä teki siitä varsin harvinaisen vanhempien osallisuuden tavan erityisessä tuessa. Oppimisen tukemiseen kotona sisältyi kaksi vanhempien tarjoaman tuen muotoa, jotka olivat kotitehtäviin liittyvä tuki sekä ylimääräiseen harjoitteluun liittyvä tuki. Kotitehtäviin liittyvää tukea kuvasi aineistossa neljä ilmausta, ylimääräiseen harjoitteluun liittyvää tukea yksi ilmaus. (Ks. kuvio 4.)

Kotitehtäviin liittyvää tukea kuvaavissa ilmauksissa käytettiin sanoja *valvoa*, *huolehtia* ja *ohjata*. Vanhemmat eivät ilmausten perusteella juuri auttaneet lasta kotitehtävissä, vaan heidän roolinaan oli tukea ja ohjata lasta. Ilmauksissa vanhempien tuki liitettiin kotitehtäviin yleisesti, lukuläksyn lukemiseen sekä kokeita varten kuulusteluun. Kokeisiin kuulustelun voi tässä sisällyttää kotitehtäviin liittyvään tukeen, sillä käytännössä kokeisiin valmistautuminen on yksi osa kotitehtävien tekemistä.

Koti huolehtii että läksyt on tehty - -

Kotona kuulustellaan kokeisiin ja ohjataan lukemaan lukuläksy aina silloin kun kappaleesta on läksy.

Ylimääräiseen harjoitteluun liittyvää tukea kuvattiin aineistossa ilmauksella *Ipad-pelit kotona*. Ilmauksessa ei mainita suoraan vanhempien vastuuta lapsen pelaamisesta eikä tarkenneta sitä, mistä peleistä on kyse. Tästä huolimatta kyseisen ilmauksen voidaan nähdä olevan osa vanhempien tarjoamaa ylimääräiseen harjoitteluun liittyvää tukea: Koska ilmaus on kirjattu pedagogiseen asiakirjaan, voi kyseessä tulkita olevan oppimispelit, jolloin pelaaminen merkitsee ylimääräistä harjoittelua, ja koska ilmauksen mukaan pelejä pelataan kotona, on vastuu pelaamisesta oltava lapsen vanhemmilla.

Päätöksentekoon osallistuminen. Erityisessä tuessa vanhempien osallisuuden tavoista harvinaisin oli päätöksentekoon osallistuminen, jota kuvasi kaksi ilmausta. Oppimissuunnitelmien tapaan myös HOJKSeissa vanhempien osallistuminen päätöksentekoon näkyi ilmauksissa sanan *sopia* käyttämisenä. Päätöksenteosta kertoivat alla olevat aineistokatkelmat.

Laajojen vaikeuksien vuoksi äidin kanssa on sovittu hakeutumisesta lääkärin jatkotutkimuksiin.

Huoltajapalaverissa ((pvm)) sovittiin, että ((lapsen nimi)) kertaan 2. luokan.

Näiden ilmausten perusteella vanhemmat ja (esi)koulu ovat yhdessä päättäneet lapsen tarvitsemista lääkärin jatkotutkimuksista sekä luokan kertaamisesta. Ilmauksista ei kui-

tenkaan ilmene, kenen aloitteesta asioita on käsitelty ja miten asioista on lopulta sovittu. Sopia-sanankäytöstä on kuitenkin mahdollista tulkita, että kyseessä on ollut osapuolten väliseen vuorovaikutukseen ja yhteisymmärrykseen perustuva päätös.

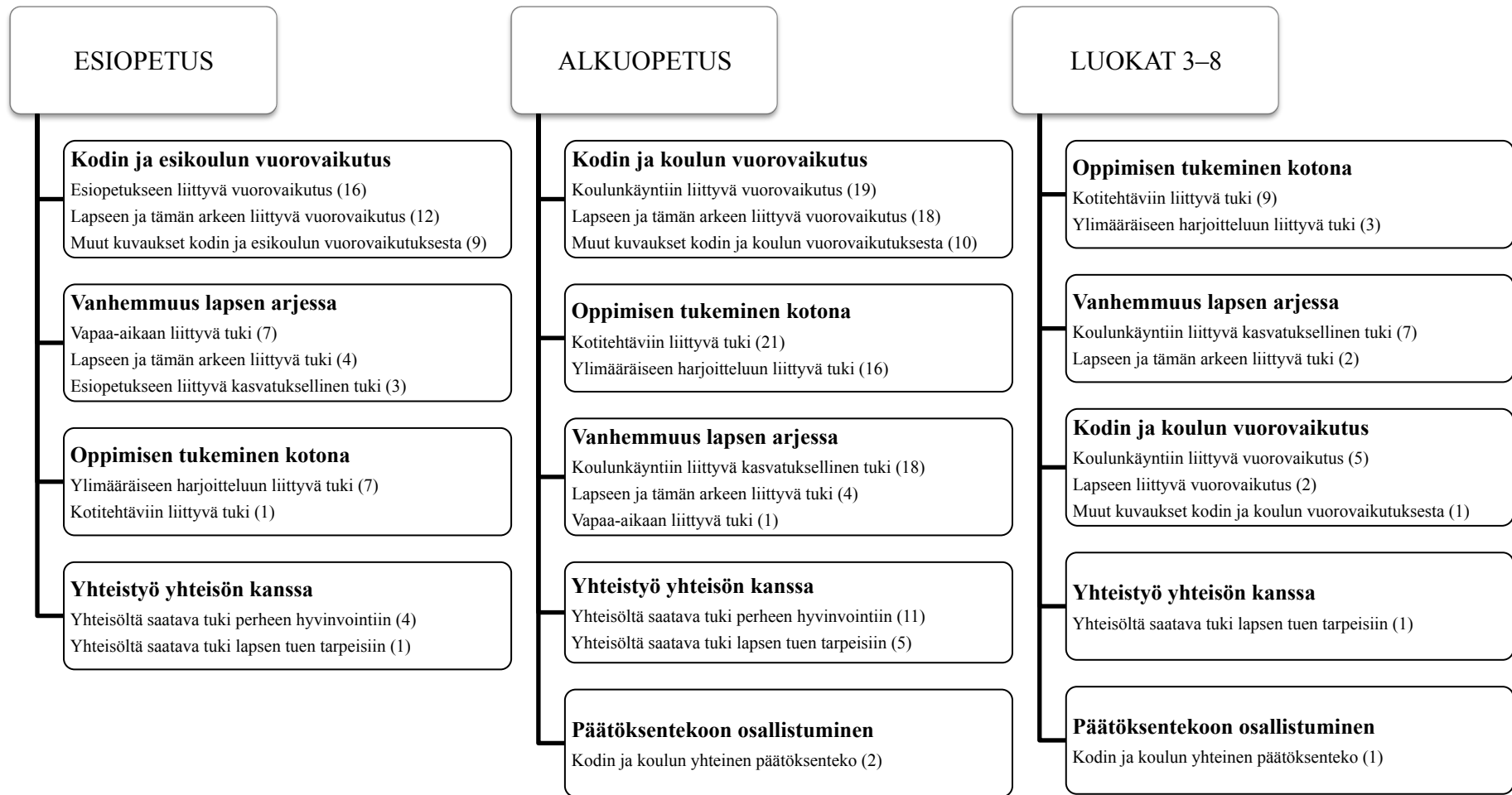
6.3 Osallisuuden tavat lapsen eri ikävaiheissa

Vanhempien osallisuuden tavoissa oli selviä eroja lapsen eri ikävaiheissa. Aineiston 220 ilmausta jakautuivat kolmeen ryhmään seuraavasti: Esiopetuksen ryhmässä vanhempien osallisuutta kuvasi 64 ilmausta ja alkuopetuksen ryhmässä 125 ilmausta. Vuosiluokilla 3–8 vanhempien osallisuuden kuvauksia löytyi 31 ilmauksen verran. Kaikissa kolmessa ryhmässä osallisuuteen sisältyi kodin ja (esi)koulun vuorovaikutus, vanhemmuus lapsen arjessa, oppimisen tukeminen kotona sekä yhteistyö yhteisön kanssa. Alkuopetuksessa ja tätä ylempillä vuosiluokilla vanhemmat osallistuivat myös päätöksentekoon yhdessä ammattilaisten kanssa. Osallisuuden tavat löytyvät tarkemmin eriteltyinä kuviosta 5.

Kodin ja (esi)koulun vuorovaikutus. Vanhempien ja ammattilaisten vuorovaikutus oli tavallisin vanhempien osallisuuden tapa sekä esiopetuksessa (37/64 ilmausta) että alkuopetuksessa (47/125 ilmausta). Ylempillä luokilla (8/31 ilmausta) vuorovaikutus oli osallisuuden tavoista kolmanneksi yleisin. Kaikissa ryhmissä vuorovaikutus liittyi esiopetukseen tai koulunkäyntiin sekä lapseen ja tämän arkeen. Jokaisesta ryhmästä löytyi myös muita kuvauksia kodin ja (esi)koulun vuorovaikutuksesta. (Ks. kuvio 5.)

Esiopetukseen ja koulunkäyntiin liittyvä vuorovaikutus oli ryhmissä jokseenkin samansuuntaista. Kaikkien ryhmien ilmauksissa näkyi erilaisista lapsen esiopetukseen ja koulunkäyntiin liittyvistä kysymyksistä keskusteleminen. Sen sijaan kolmiportaista tukea koskeva vuorovaikutus näkyi selvästi vain esiopetuksen ryhmässä. Alkuopetuksen ja ylempien luokkien ryhmissä kolmiportainen tuki mainittiin kerran. Lapsen oppimista koskevaa vuorovaikutusta käytiin alkuopetuksessa selvästi enemmän kuin muissa ryhmissä. Lisäksi esi- ja alkuopetuksen ryhmistä löytyi muutamia ilmauksia kodin ja (esi)koulun muodollisemmasta vuorovaikutuksesta (mm. *vanhempainilta*).

Lapsen ja tämän arkeen liittyvässä vuorovaikutuksessa oli enemmän vaihtelua. Esiopetuksen ryhmässä painottui arkinen vuorovaikutus, *päivittäiset tiedonvaihdot*. Lapsen arkea koskeva vuorovaikutus taas oli osa vanhempien osallisuutta esi- ja alkuopetuksen ryhmissä. Selvästi lasta koskevia keskusteluja (mm. *äidin mukaan koulusta tulee iltapäivisin reipas poika*) käytiin ainoastaan alkuopetuksen ryhmässä. Muilta am-



KUVIO 5. Vanhempien osallisuuden tavat lapsen eri ikävaiheissa

mattilaisilta saatava tuki oli vuorovaikutuksen aiheena kaikissa ryhmissä, ja ylempien luokkien ryhmässä se oli ainoa lapseen liittyvä vuorovaikutuksen osa-alue.

Muut vuorovaikutusta kuvaavat ilmaukset olivat yleisluontoisia kuvauksia osapuolten tekemästä yhteistyöstä. Tämänkaltaisia ilmauksia, kuten *kasvatuskumppanuus* sekä *viestintää kodin ja koulun välillä lisätään*, löytyi kaikista ryhmistä. Esiopetuksen ryhmässä kuvailtiin myös vuorovaikutussuhteen laatua ilmauksin *avoin yhteistyö, avoin ja luottamuksellinen suhde* sekä *puhutaan avoimesti*. Mainintoja vuorovaikutuksen ja viestinnän välineistä (mm. *puhelinkeskustelut*) löytyi esi- ja alkuopetuksen ryhmistä.

Vanhemmuus lapsen arjessa. Vanhemmuus lapsen arjessa oli osallisuuden tavoista toiseksi yleisin esiopetuksen (14/64 ilmausta) ja ylempien luokkien (9/31 ilmausta) ryhmissä. Alkuopetuksessa (23/125 ilmausta) arkiset vanhemmuuden teot ja toimintatavat olivat kolmanneksi yleisin osallisuuden tapa. Kaikissa ryhmissä vanhemmuuteen sisältyi esiopetukseen ja koulunkäyntiin liittyvä kasvatuksellinen tuki sekä lapseen ja tämän arkeen liittyvä tuki. Esi- ja alkuopetuksen ryhmissä vanhemmuus näkyi myös lapsen vapaa-aikaan liittyvänä tukena. (Ks. kuvio 5.)

Esiopetukseen ja koulunkäyntiin liittyvä kasvatuksellinen tuki oli alkuopetuksen ja ylempien luokkien ryhmässä hyvin samansuuntaista. Vanhempien osoittama tuki tarkoitti koulutyössä tukemista, kannustamista ja rohkaisemista sekä lapsen tukemisesta erilaisissa koulussa ilmenneissä ongelmatilanteissa. Esiopetuksen ryhmästä löytyi muutamia kasvatuksellista tukea kuvaavia ilmauksia, joiden perusteella tuki näyttäytyi tässä ryhmässä nimenomaan esiopetukseen osallistumisen tukemisena.

Lapsen ja tämän arkeen liittyvässä tuessa oli joitakin eroja ryhmien välillä. Esiopetuksessa tuki tarkoitti erityisesti käyttäytymisen ohjaamista ja tukemista, mutta myös arjen toiminnoista huolehtiminen näkyi yhdessä ilmauksessa. Alkuopetuksen ryhmässä tuki muodostui kokonaisvaltaisesta tuesta sekä käyttäytymisen ohjaamisesta ja tukemisesta. Ylempien luokkien ryhmässä tuki oli ainoastaan arjen toiminnoista huolehtimista: *koti huolehtii, että - - menee ajoissa nukkumaan ja ehtii aamulla taksiin*.

Vapaa-aikaan liittyvä tuki näkyi esi- ja alkuopetuksen ryhmissä. Esiopetuksen ryhmässä tällaista tukea kuvaavia ilmauksia oli useita: tukeen liittyi lapsen harrastuneisuuden tukeminen ja harrastusten mahdollistaminen sekä yhteisen ajan viettäminen perheenä. Alkuopetuksen ryhmästä löytyneen ilmauksen *yhteiset kirjastokäynnit* perusteel-

la tuki oli yhteisen ajan viettämistä. Molemmissa ryhmissä yhteisen ajan viettäminen näyttäytyi arkisena puuhasteluna, ei niinkään tavoitteellisena toimintana.

Oppimisen tukeminen kotona. Lapsen oppimisen tukeminen korostui erityisesti koululaisten vanhempien osallisuudessa. Alkuopetuksessa (37/125 ilmausta) kyseessä oli toiseksi yleisin ja tätä ylemmillä vuosiluokilla (12/31 ilmausta) yleisin vanhempien osallisuuden tapa. Esiopetuksen ryhmässä (8/64 ilmausta) kotiin sijoittuva oppimisen tukeminen oli neljästä osallisuuden tavasta kolmanneksi yleisin. Oppimisen tukeminen oli kaikissa ryhmissä sekä kotitehtäviin että ylimääräiseen harjoitteluun liittyvää tukea. (Ks. kuvio 5.)

Koululaisten vanhemmilla tuki liittyi enemmän kotitehtäviin kuin ylimääräiseen harjoitteluun. Sekä alkuopetuksessa että ylemmillä luokilla tuki tarkoitti kotitehtävien tekemisestä huolehtimista sekä tehtävissä auttamista ja tukemista. Nämä tuen molemmat puolet yhdistyvät ilmauksessa *kotona luetaan lukuläksyä yhdessä ja varmistetaan läksyjien teko*. Alkuopetuksen ryhmässä tuki näkyi lisäksi kotitehtävien kuormittavuuden tarkkailuna. Esiopetuksen ryhmässä kotitehtäviin liittyvää tukea kuvasi yksi ilmaus, *koti huolehtii läksyistä*. Tässä kuvauksessa näkyi vanhempien roolin vastuullisuus.

Ylimääräiseen harjoitteluun liittyvä tuki näkyi kaikissa ryhmissä. Esiopetuksessa tuki tarkoitti lapsen kielellisten taitojen kehittämistä kotona, mikä kävi ilmi esimerkiksi ilmauksesta *venäjän kielen vahvistaminen: sadut, tarinat, keskustelut, pelit*. Lisäksi kodeissa oli käytössä oppimislejät. Alkuopetuksen ryhmässä vanhemmat olivat lapsen tukena lukitaitojen ja matemaattisten taitojen harjoittelussa, ja taitoja harjoitettiin osittain oppimispelien avulla. Myös ylemmillä vuosiluokilla tuki näyttäytyi lukitaitojen harjoittamisena. Koululaisten papereista löytyi myös muutamia mainintoja tarkemmin määrittelemättömistä lisäharjoituksista (mm. *kotona tehdään lisätehtäviä*).

Yhteistyö yhteisön kanssa. Vanhempien ja yhteisön tekemä yhteistyö oli esiopetuksen ryhmässä (5/64 ilmausta) harvinaisin vanhempien osallisuuden tapa. Alkuopetuksessa (16/125 ilmausta) ja tätä ylemmillä vuosiluokilla (1/31 ilmausta) se oli osallisuuden tavoista toiseksi harvinaisin. Yhteisön kanssa tehtävä yhteistyö merkitsi kaikissa ryhmissä (esi)koulun ulkopuolisilta ammattilaisilta saatavaa tukea, joka kohdistui joko koko perheen hyvinvointiin tai lapsen tuen tarpeisiin. (Ks. kuvio 5.)

Alkuopetuksessa yhteistyö näyttäytyi moninaisempana kuin muissa ryhmissä. Tässä ryhmässä perheen hyvinvointiin kohdistuva tuki merkitsi perhetyöstä saatavaa

tukea sekä koko perheelle suunnattua kuntoutuksellista tukea. Lapsen tuen tarpeisiin kohdistuva tuki keskittyi kieleen ja vuorovaikutukseen sekä psyykkisen kehityksen kysymyksiin. Esiopetuksessa tuki oli pääasiassa perhetyötä, mutta ilmauksessa *äiti ottaa yhteyttä yksityiseen toimintaterapiaan* näkyi myös lapsen tuen tarpeisiin kohdistuva tuki. Ylempien luokkien ryhmässä yhteistyötä kuvasi yksi ilmaus, jonka perusteella perhe sai lapsen tuen tarpeisiin kohdistuvaa tukea autismsisäätien edustajalta.

Päätöksentekoon osallistuminen. Vanhempien osallistuminen päätöksentekoon ilmeni ainoastaan alkuopetuksen ja ylempien vuosiluokkien ryhmissä, joissa molemmissa oli kyseessä harvinaisin vanhempien osallisuuden tapa. Alkuopetuksessa päätöksentekoon osallistumista kuvasi kaksi ilmausta ja tätä ylempillä luokilla yksi ilmaus. Vanhempien rooli päätöksenteossa näkyi kaikissa ilmauksissa sanan *sopia* käyttämisenä. Ilmausten perusteella alkuopetusikäisten lasten vanhemmat olivat olleet mukana päättämässä kotona tehtävistä lisäharjoituksista sekä luokan kertaamisesta. Ylempillä luokilla sama näkyi sopimisena lapsen tarvitsemista tarkemmista lääkärin tutkimuksista.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset ja johtopäätökset

Tulosten tarkastelu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, mistä tavoista tukea tarvitsevan lapsen vanhempien osallisuus muodostuu. Tutkimuksessa vanhempien osallisuus näyttäytyi vaihtelevana. Kaikissa tarkastelluissa ryhmissä osallisuuden tapoja oli useita, minkä lisäksi tapojen painotuksissa oli vaihtelua niin tuen tason (tehostettu ja erityinen tuki) kuin ikäryhmienkin (esiopetus, alkuopetus ja vuosiluokat 3–8) välillä. Osallisuuden tavat olivat kuitenkin melko tavanomaisia ja variaatiot tavoissa maltillisia, minkä vuoksi vanhempien osallisuutta ei voi kuvata kovinkaan moninaiseksi. Selvemmin ryhmien väliset erot osallisuuden tavoissa näkyivät osallisuutta kuvaavien ilmausten määrässä: vanhempien osallisuudesta kertoivat niin ilmausten kokonaismäärä kuin eri tapoja kuvaavien ilmausten painotukset eri ryhmissä.

Merkittävämpinä vanhempien osallisuuden tapana näyttäytyi kodin ja (esi)koulun välinen vuorovaikutus. Tämä oli osallisuuden tavoista yleisin molemmilla tuen tasoilla sekä esi- ja alkuopetuksen ryhmissä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu vuorovaikutuksen korostunut rooli osallisuudessa (ks. esim. Barge & Loges 2003; Cankar ym. 2009; Epstein 2011; Hangasmaa 2014; Sormunen ym. 2011). Ylempien vuosiluokkien ryhmässä vuorovaikutus oli sen sijaan vähäisempää, mikä oli aiempien tutkimusten valossa odotettavissa. Lapsen kasvaessa vanhempien osallisuus vähenee (Green ym. 2007; Hornby & Lafaele 2011), ja tämän muutoksen voi nähdä toteutuvan etenkin aikuisten välisen vuorovaikutuksen määrässä. Koska lapsi voi kasvaessaan ottaa itse enemmän vastuuta koulunkäynnistään, ei kodin ja koulun vuorovaikutus ole enää yhtä merkittävä osa vanhempien osallisuutta. Tarve vuorovaikutukselle ei kuitenkaan täysin poistu isommankaan lapsen kohdalla, varsinkaan, kun kyse on tukea tarvitsevasta lapsesta.

Kodin ja (esi)koulun vuorovaikutusta oli erilaista. Pääosin vuorovaikutus näyttäytyi vastavuoroisena (ks. Epstein 2011), mutta mukana oli myös ilmauksia, joissa vanhempien rooli oli passiivisempi. Varsinkin tuen tarjoamisen prosessissa vanhempien onkin havaittu jäävän sivuun (ks. esim. Hammond ym. 2008; Tucker & Schwartz 2013; Zeitlin & Curcic 2014), mikä voi selittää vanhempien passiivisuutta vuorovaikutuksessa myös tässä tutkimuksessa. Tämä on suuri haaste, sillä tiedon vastaanottajina vanhemmat ovat harvoin aidosti osallisia. Vuorovaikutusta kuvattiin asiakirjoissa usein myös epä-

tarkasti ja moniselitteisesti. Näissä tapauksissa ongelmana voi olla, etteivät vanhemmat tai ammattilaiset itsekään tiedä, mitä *yhteistyöllä* tai *kasvatuskumppanuudella* tarkoitetaan (ks. Metso 2004; Rantala & Uotinen 2014). Tavoitteiden toteutumiseksi tulisi kuitenkin olla selvää, mitä tavoitellaan (Nivala & Ryyänen 2013).

Vuorovaikutukseen liittyy läheisesti päätösten tekeminen, ja tämän olisi voinut odottaa näkyvän myös osallisuuden tavoissa. Vanhempien osallistuminen päätöksentekoon oli kuitenkin äärimmäisen harvinaista. Syitä vähäiselle osallistumiselle on vaikea hahmottaa, sillä asiakirjoista ei käynyt ilmi, miten päätökset tehtiin. Vanhempien osallistuminen tuen tarjoamisen prosessiin ja asiakirjojen laatimiseen on kuitenkin näyttäytynyt vähäisenä ja monin tavoin ongelmallisena (ks. esim. Andreasson ym. 2013; Asp-Onsjö 2012; Mårell-Olsson 2012), ja samankaltaiset haasteet ovat voineet heijastua päätöksentekoon myös tämän tutkimuksen aineistossa. Toisaalta on myös mahdollista, että vanhemmat osallistuivat päättämiseen tulkitsemaani useammin, sillä päätöksenteon ymmärtäminen sopimuksena on voinut jättää huomiotta joitakin vanhempien osallistumisesta kertovia ilmauksia. Kaikkiaan vähäinen osallistuminen päätöksentekoon näyttyy kuitenkin ongelmallisena, sillä mahdollisuus vaikuttaa on olennainen osa osallisuuden toteutumista (ks. Arnstein 1969; Hämäläinen 2008; Nivala & Ryyänen 2013).

Osallisuuden tavoista selvästi eniten lapseen liittyi oppimisen tukeminen kotona. Kotitehtävissä auttamisesta ja yhteisestä harjoittelusta muodostuva tuki oli luonteeltaan hyvin samankaltaista kuin aiemmissakin tutkimuksissa (ks. esim. Barge & Loges 2003; Epstein 2011; Hangasmaa 2014; Pomerantz ym. 2007). Lapsensa oppimisessa olivat tukena etenkin tehostettua tukea saavien lasten vanhemmat, mitä voi selittää lapsen tuen tarve: koska lapsen kokemat haasteet ovat tehostetussa tuessa vähäisempiä kuin erityisessä tuessa, voi vanhempien olla tällä tuen portaalla helpompi tarjota tukea oppimiseen. Tämän tutkimuksen aineistossa tehostettua tukea saavien lasten haasteet olivat lisäksi usein oppimisvaikeuksia, mikä on voinut osaltaan lisätä tarvetta ylimääräiseen harjoitteluun ja tukeen kotitehtävissä. Oppimisen tuki korostui myös koululaisten vanhempien osallisuudessa, mikä selittynee perusopetuksen tavoitteilla. Oppimisen ja opiskelun merkitys kasvaa koulussa luokka luokalta, ja tämän vuoksi oppimisen tukeminen lienee vanhemmille luonteva tapa osallistua kouluikäisen lapsen arkeen.

Toinen selvästi lapseen keskittyvä ja kotiin sijoittuva osallisuuden tapa oli vanhemmuus lapsen arjessa. Tässä kyse oli ennen kaikkea lasta tukevasta koti- ja perhekulttuurista ja vanhempien arkisista toimintatavoista (ks. Epstein 2011; myös Barge & Loges 2003). Tehostetussa tuessa vanhemmuus näyttäytyi monipuolisena, mutta erityisen

tuen tasolla konkreettisia keinoja mainittiin vain vähän. Tuen muuttuessa intensiivisemmäksi tukikeinot eivät siis konkretisoituneet toisin kuin voisi odottaa. Yllättävää oli myös vanhemmuuden korostuminen ylempien vuosiluokkien ryhmässä. Tätä saattaa selittää pidennettyä oppivelvollisuutta suorittavien lasten suuri määrä aineistossa: näiden lasten haasteet ovat usein kokonaisvaltaisia ja vaativia, mikä voi merkitä tarvetta myös vahvalle vanhemmuudelle. Esiopetuksen ryhmässä vanhemmuuden korostuminen taas oli odotettavissa, sillä pienen lapsen elämässä vanhemmilla on vielä suuri rooli.

Yhteistyö yhteisön kanssa näyttäytyi tässä tutkimuksessa jokseenkin erilaisena kuin aiemmissa tutkimuksissa. Yhteistyöksi tulkituin lapsen ja vanhempien saaman tuen heitä ympäröivältä yhteisöltä ja (esi)koulun ulkopuolisilta ammattilaisilta (vrt. Epstein 2011; myös Barge & Loges 2003). Näin ollen kyse oli enemmän kodin saamista resursseista, ja vanhempien rooli näyttäytyikin yhteistyössä melko passiivisena. Ikäryhmien välillä yhteisön kanssa tehtävässä yhteistyössä ei näkynyt juuri eroja, mutta tuen tasoista yhteistyö korostui etenkin erityisessä tuessa. Koska lapsen kokemat haasteet ovat erityisessä tuessa suurempia kuin tehostetussa tuessa, on myös lapsen tuen tarve tällöin suurempi. Tähän taas vastataan kolmiportaisen tuen periaatteiden mukaisesti intensiivisemmällä ja moninaisemmilla tukikeinoilla (Esiops 2014; Pops 2014), mutta tarpeen voi olla myös yhteisöltä saatava lapsen tai perheen tarpeisiin kohdistettu tuki.

Tämän tutkimuksen luoma kuva tukea tarvitsevan lapsen vanhempien osallisuudesta mukailee varsin hyvin aiempien osallisuustutkimusten tuloksia. Aineistossa ilmenneet osallisuuden tavat noudattivat Joyce. L. Epsteinin (2011) laatimaa osallisuuden mallia lähes täydellisesti – ainoastaan vapaaehtoisuus koulussa ei näkynyt tutkituissa asiakirjoissa lainkaan. Kansainvälisesti tarkasteltuna tämä tulos voi näyttäytyä poikkeuksellisena (vrt. Epstein 2011; Pomerantz ym. 2007), sillä muualla maailmassa vanhempien vapaaehtoisuus on melko tavallinen tapa osallistua lapsen koulunkäyntiin. Suomalaisen esi- ja perusopetuksen kontekstissa vapaaehtoisuuden vähäisyys ei ole kuitenkaan lainkaan tavatonta. Täällä vanhemmille ei näytä juuri löytyvän sopivaa tilaa tai roolia (esi)koulun arjessa (Hangasmaa 2014; Metso 2004; Sormunen ym. 2011), minkä vuoksi vapaaehtoinen (esi)koulun toimintaan osallistuminen on harvinaista.

Tutkimuksen tulokset luovat kuitenkin myös uudenlaista kuvaa vanhempien osallisuuden muutoksesta. Tässä tutkimuksessa vanhempien osallisuus väheni siirryttäessä tehostetusta tuesta erityiseen tukeen, mikä ei vastaa aiempien tutkimusten kuvaa muutoksesta (vrt. Barlow & Humphrey 2012; Hebel & Persitz 2014; Hornby & Lafaele 2011) eikä kolmiportaisen tuen ajatusta tuen tehostumisesta (vrt. Esiops 2014; Pops

2014). Muutos näkyi kuitenkin myönteisesti osallisuuden tavoissa, jotka erityisessä tuessa keskittyivät enemmän lapsen ja tämän tarpeisiin. Tässä mielessä osallisuuden voi ajatella olleen paremmin juuri lapsen tarpeisiin kohdistettua. Osallisuuden muutos lapsen kasvaessa ei ilmennyt aineistossa yhtä selvästi, sillä ikäryhmittäisten ilmausten lukumäärät eivät olleet tutkimuksessa täysin vertailukelpoisia. Aiemmin vanhempien osallisuuden on todettu vähenevän lapsen kasvaessa (Green ym. 2007; Hornby & Lafafile 2011), ja muutosta erityisesti osallisuuden tavoissa oli havaittavissa myös tässä tutkimuksessa.

Johtopäätökset. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, ettei vanhempien osallisuus välttämättä toteudu parhaalla mahdollisella tavalla. Tästä kertoo vanhempien osallisuuden taso, josta tutkimuksen tulokset antoivat joitakin viitteitä. Tavoiteltavana tasona vanhempien osallisuudessa voidaan pitää Sherry R. Arnsteinin (1969) malliin perustuen kumppanuutta tai delegoitua toimivaltaa (ks. luku 2.1). Tässä tutkimuksessa osallisuuden voi kuitenkin arvioida olleen lähinnä yhteisneuvottelun (ks. Arnstein 1969: myös kuvio 1) tasolla: vanhempien mielipiteitä kuultiin, mutta vaikuttamismahdollisuuksia ei juuri ollut. Tämä näkyi vähäisinä kuvauksina vanhempien aktiivisuudesta, mutta ennen kaikkea vanhempien vähäisenä osallistumisena päätöksentekoon. Toisaalta osallisuudessa saattoi olla kyse jossain määrin kumppanuudesta, sillä osassa ilmauksista näkyi vanhempien aktiivisuus ja sananvalta. Arvioihin osallisuuden tasosta tulee kuitenkin suhtautua varauksella, ja tarkempi ymmärrys ilmiöstä vaatisikin lisää tutkimusta.

Vanhempien osallisuuden toteutumisen haasteista kertovat myös muut tekijät. Osallisuutta kuvaavat merkinnät olivat asiakirjoissa monesti epätarkkoja, pintapuolisia ja luettelomaisia, mikä osoittaa, ettei vanhempien roolia ollut välttämättä juuri mietitty. Samoin merkinnät näyttivät paikoin niin yleisluontoisilta, että ne olisivat voineet sopia mihin tahansa asiakirjoista (ks. Alasuutari 2010; Ruble ym. 2010). Lapsen yksilöllisiä tarpeita ja vanhempien vahvuuksia lapsen tukemisessa ei siis tunnut aina huomioitavan. Lisäksi osassa asiakirjoista vanhempien roolien kuvaukselle varattu paikka oli jätetty tyhjäksi ja osassa lomakepohjan *kodin tukitoimet* oli tulkittu kodin saamaksi, ei kodin antamaksi tueksi. Ongelmia näytti olevan myös käsitteellisellä tasolla, sillä osallisuus ei näkynyt käsitteenä asiakirjamerkinnöissä eikä käytetyissä lomakepohjissa.

Tutkimuksen tulosten valossa näyttääkin siltä, ettei vanhempien osallisuutta välttämättä vielä tunnusteta tai tunnusteta esi- ja perusopetuksen kentällä. Tämä voi kertoa ainakin kolmesta asiasta. Ensinnäkin on mahdollista, ettei osallisuuden käsite ole vielä

kunnolla vakiintunut käyttöön. Toiseksi käsitteen määrittelyssä voi olla vaikeuksia, minkä vuoksi ammatillaiset – saati vanhemmat itse – eivät tiedä mitä osallisuus pitää sisällään ja mitä vanhemmilta voi odottaa (ks. Metso 2004). Kolmanneksi kyse voi olla siitä, ettei vanhempien osallisuutta arvosteta, sitä ei nähdä tarpeellisena tai sitä ei haluta tukea. Suurena haasteena onkin osallisuuden käsitteen vakiinnuttaminen niin, että käsite ja sen sisältö nähtäisiin merkityksellisinä. Uusi käsite pelkkänä vanhojen ja kuluneiden käsitteiden korvaajana ei pidemmän päälle riitä (Onnismaa 2010, 256).

Osallisuuden käsitteen vakiintumattomuuteen ja vanhempien osallisuuden toteutumattomuuteen voidaan pyrkiä vastaamaan useilla tavoilla. Ensinnäkin osallisuuden toteutumista on mahdollista tukea ylhäältä käsin lainsäädännön ja opetussuunnitelmien avulla. Jo nyt perusopetuslaissa määrätään kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä (POL 21.8.1998/628), joskaan ei kovin selväsanaisesti tai yhteistyötä määritellen. Tämän lisäksi myös opetussuunnitelmissa vanhempien roolia käsitellään kuluneen ja monin tavoin ymmärretyn yhteistyön käsitteen kautta (ks. Esiops 2014; Pops 2014). Nykyistä selvempi vanhempien osallisuuden määrittely voisikin tukea osallisuuden toteutumista myös käytännössä. Samoin selvät raamit voisivat heijastua myönteisesti kirjaamisessa käytettäviin lomakkeisiin, mikä voisi helpottaa yhteistyön tekemistä entisestään.

Toiseksi osallisuuden toteutumista voidaan tukea ohjaamalla sekä vanhempia että ammatillaisia. Koska osallisuudessa on kyse yksilön ja yhteisön suhteesta, edistetään osallisuutta parhaiten tukemalla muutosta suhteen molemmissa osapuolissa. Tärkeää on löytää ratkaisuja niin yhteisön osallistamispotentiaalin kuin yksilön osallisuuspotentiaalinkin tukemiseksi. (Ks. Hämäläinen 2008; Nivala & Ryyänen 2013; myös kuvio 2.) Tutkimusten mukaan ammatillaisten valmiudet vanhempien kohtaamiseen eivät usein ole riittävät (Hangasmaa 2014; Jokinen ym. 2013; Sormunen 2011), ja tämän vuoksi (esi)koulun osallistamispotentiaalia voidaankin tukea erityisesti opettajankoulutuksen avulla. Vanhempien osallisuuspotentiaalia taas olisi mahdollista lisätä ennen kaikkea tiedottamalla osallisuudesta sekä luomalla mahdollisuuksia osallisuudelle.

Kolmanneksi tulisi pyrkiä jaettuun ymmärrykseen suhteen osapuolten välillä. Tutkimusten mukaan vanhempien ja ammatillaisten näkemys osallisuudesta on usein erilainen (ks. Bakker ym. 2007; Ferrara 2009; Venninen ym. 2011). Vuorovaikutuksen onnistuminen, kuten myös osallisuuden toteutuminen, edellyttää yksilöiltä kuitenkin kykyä ymmärtää ja tulkita toisten tapaa jäsentää asioita (Alasuutari 2006, 89). Yhteinen ymmärrys osallisuudesta sekä omien ajatusten ja toiveiden sanallistaminen voivatkin parhaassa tapauksessa edistää osallisuuden toteutumista. Jaettu ymmärrys voi merkitä

jokaisessa suhteessa eri asioita, mutta juuri jaetun ymmärryksen myötä osallisuus muodostuu suhteen molemmille osapuolille merkitykselliseksi ja tavoiteltavaksi asiaksi.

Käsitteenä vanhempien osallisuus näyttää tarvitsevan edelleen selventämistä ja ilmiönä entistä tarkempaa tutkimusta. Osallisuuden käsitteen vakiintuminen käyttöön esi- ja perusopetuksessa ilman käsitteen selvää määrittelyä on suuri riski: ilman ymmärrystä osallisuuden sisällöistä käsitteellä on vaarana jäädä tyhjäksi uudissanaksi, kuten on käynyt aiemmin monille muille käsitteille (ks. Metso 2004). Pahimmassa tapauksessa käsite voikin menettää merkityksensä tai kääntyä jopa itseään vastaan (Onnismaa 2010, 256). Osallisuuden käsitteellä on haluttu laajentaa ymmärrystä vanhempien ja ammattilaisten yhteistyöstä sekä vanhempien roolista lapsensa kasvun ja oppimisen tukena. Mikäli käsite kuitenkin jää tyhjäksi kuoreksi, on se tuotu keskusteluun turhaan paikkaamaan aiemmin käytettyjen käsitteiden heikkouksia.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tekoon liittyy aina tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140), mutta luotettavuuden tarkasteluun on käytetty erityisesti Lincolnin ja Guban (1985) neljän kriteerin mallia. Suomalaiset tutkijat ovat tulkinneet kriteereitä eri tavoin ja nimenneet ne kukin omalla tavallaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 137–139). Tässä tutkimuksessa käytän käsitteistä Eskolan ja Suorannan (2008) suomennoksia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun neljä kriteeriä ovat uskottavuus (*credibility*), siirrettävyys (*transferability*), varmuus (*dependability*) sekä vahvistuvuus (*confirmability*) (Eskola & Suoranta 2008, 211–212; Lincoln & Guba 1985, 294–301).

Ensimmäinen luotettavuuden kriteereistä on uskottavuus. Tällä tarkoitetaan tutkittavien käsitysten ja tutkijan tekemien käsitteellistysten ja tulkintojen vastaavuutta (Eskola & Suoranta 2008, 211; Lincoln & Guba 1985, 294–296). Tässä tutkimuksessa uskottavuus oli vahvasti kytköksissä valmiiseen asiakirja-aineistoon. Koska asiakirjoja ei ollut tuotettu tutkimuskäyttöön, oli niiden luotettavuuden arviointi haastavaa: tutkijana en voinut tietää, mihin merkinnät perustuivat ja miten kirjaajat ne käsittivät. Tämän vuoksi pyrin välttämään yli- ja alitulkintojen tekemistä arvioimalla omaa toimintaani kriittisesti koko tutkimuksenteon ajan. Näin olen tietoisesti pyrkinyt käsitteellistämään tutkimaani ilmiötä objektiivisesti ja tuottamaan uskottavia tuloksia. Tulkintani voivat kuitenkin poiketa siitä, miten vanhemmat ja ammattilaiset merkintöjä tulkitsevat.

Toinen luotettavuuden kriteeri on siirrettävyys. Tällä tarkoitetaan tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin, joskin tietyin ehdoin (Eskola & Suoranta 2008, 211–212; Lincoln & Guba 1985, 296–298). Laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyys on yleisesti ottaen haastavaa, sillä tutkimus pyrkii tilastollisten yleistysten sijaan ilmiön kuvaamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85), ja myös tässä tutkimuksessa tulosten siirrettävyyttä on arvioitava varoen. Kolmiportaisen tuen toimintatavoissa näyttää olevan vielä paljon vaihtelua, minkä vuoksi aineiston kerääminen useasta yksiköstä ja kunnasta ei välttämättä merkitse tulosten siirrettävyyttä. Siirrettävyyteen voi vaikuttaa myös aineiston jakautuminen epätasaisesti kuntien kesken. Lisäksi lapset, joiden asiakirjoista aineisto koostui, olivat hyvin heterogeeninen joukko. Erilaiset tuen tarpeet, suuri ikäjakauma sekä pidennettyä oppivelvollisuutta suorittavien lasten suuri määrä heikentänevät tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä.

Kolmas kriteereistä on varmuus. Luotettavuuden tarkastelussa varmuus merkitsee erilaisten tutkimukseen vaikuttavien tekijöiden huomioimista (Eskola & Suoranta 2008, 212; Lincoln & Guba 1985, 298–299). Tutkimukseen vaikuttavat tekijät olen pyrkinyt huomioimaan läpi tutkimuksen kirjaamalla ne tutkimusraporttiin. Tämä tuo varmuuden näkyväksi raportin lukijalle, minkä lisäksi yksityiskohtainen tutkimusprosessin kuvaus lisää myös tutkimuksen toistettavuutta. Tutkimuksen toistettavuus ei kuitenkaan välttämättä merkitse tulosten toistettavuutta, sillä toinen tutkija saattaisi tulkita asioita toisin omista lähtökohdistaan käsin. Tähän liittyy läheisesti tutkijan ennakko-oletusten huomiointi (Eskola & Suoranta 2008, 212). Tutkimuksessani olen pyrkinyt tietoisesti unohtamaan ennakko-oletukseni, mutta täydellistä puolueettomuutta en liene tästä huolimatta saavuttanut. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ja tämän yksilöllisten ominaisuuksien vaikutuksen häivyttäminen onkin lähes mahdotonta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136).

Neljäs ja viimeinen luotettavuuden kriteeri on vahvistuvuus. Vahvistuvuudella viitataan tehtyjen tulkintojen saamaan tukeen aiemmista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212; Lincoln & Guba 1985, 299–300). Tässä tutkimuksessa vahvistuvuuden voi katsoa toteutuneen hyvin. Tutkimuksen tulokset saivat vahvistusta aiemmista tutkimuksista, ja etenkin Epsteinin (2011) teorian mukainen vanhempien osallisuus toteutui aineistossa suurimmalta osin. Tuloksissa oli kuitenkin myös eroja aiempiin tutkimuksiin. Eroista osa selittynee aiemman tutkimuksen kansainvälisyydellä: vanhempien osallisuus suomalaisessa esi- ja perusopetuksessa näyttäytyy jokseenkin erilaisena verrattuna vanhempien osallisuuteen muissa maissa. Myös aineistonkeruun tavalla on voinut olla vaikutusta eroihin, sillä aiemmin osallisuutta on tutkittu lähinnä haastatteluin.

Lincolnin ja Guban luotettavuuden kriteerien lisäksi luotettavuutta voidaan tarkastella triangulaation näkökulmasta. Triangulaatiota eli menetelmien moninaisuutta pidetään yleisesti tutkimuksen luotettavuutta parantavana asiana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142–146). Tässä tutkimuksessa kyse oli hyvin hienovaraisesta metodisesta triangulaatiosta: aineiston kvantifioinnista sisällönanalyysin rinnalla. Vaikka laadullisten ja määrällisten metodien yhdistäminen on yksi kiistanalaisimmista triangulaation muodoista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 146), katsoin kvantifioinnin tuovan tuloksiin sen verran lisäarvoa laadullisen analyysin rinnalle, että ilmausten laskeminen oli perusteltua. Triangulaation näkökulmasta luotettavuutta olisi voinut vielä lisätä täydentämällä asiakirja-aineistoa esimerkiksi haastatteluin. Tämä on dokumenttitutkimuksessa melko tavallinen tapa monipuolistaa aineistoa ja lisätä ymmärrystä ilmiöstä (McCulloch 2004, 129).

Luotettavuuden tarkastelu on lopulta tutkimuksen kokonaisuuden tarkastelua. Koska tutkijaa voidaan pitää tutkimuksensa tärkeimpänä instrumenttina, tulee tutkijasta samalla luotettavuuden tarkastelun tärkein mittari. Tutkimusta onkin aina arvioitava kokonaisuutena. (Eskola & Suoranta 2008, 210; Kiviniemi 2010, 70.) Kokonaisuudessa puolestaan korostuu tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Koko tutkimuksen ajan olen toiminut roolissani tutkijana niin johdonmukaisesti kuin mahdollista, minkä lisäksi olen pyrkinyt rakentamaan tutkimusraportin lukijalle selkeäksi, ymmärrettäväksi ja yksiselitteiseksi kuvaukseksi tutkimuksen etenemisestä. Tämä on tärkeää, sillä tutkimusraporttia voidaan pitää keskeisenä luotettavuuden osa-alueena, jopa laadullisen tutkimuksen kulmakivenä (Kiviniemi 2010, 83).

7.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tässä tutkimuksessa tarkastelin vanhempien osallisuutta kahdesta näkökulmasta. Erottavina tekijöinä tarkastelussa olivat lapsen saaman tuen taso ja lapsen ikä, sen sijaan lapsen kokemat haasteet jäivät tutkimuksessa huomiotta. Vastaisuudessa vanhempien osallisuutta voisikin tarkastella tuen tarpeen näkökulmasta: millaista vanhempien osallisuus on, kun lapsella on haasteita esimerkiksi oppimisessa, vuorovaikutuksessa tai käyttäytymisessä. Tarpeen olisi myös tarkastella omana kokonaisuutenaan vanhempien osallisuutta silloin, kun lapsella on pidennetty oppivelvollisuus. Tämän tutkimuksen aineistossa valtaosa HOJKSeista oli laadittu juuri näille lapsille, mikä saattoi vaikuttaa siihen, millainen kuva vanhempien osallisuudesta erityisen tuen tasolla muodostui.

Tässä tutkimuksessa huomiotta jäivät myös perheiden väliset erot. Tämän vuoksi perhetaustan huomioiminen voisi tuoda tutkimukseen uutta näkökulmaa. Aiemmissa tutkimuksissa elämäntilanteen ja perhekulttuurin on havaittu vaikuttavan osallisuuteen (ks. esim. Green ym. 2007; Hoover-Dempsey ym. 2005; Hornby & Lafaele 2011; Veninen ym. 2011). Kiinnostavaa olisikin tutkia, näkyykö perheiden erilaisuus erilaisena osallisuutena myös asiakirjoissa. Lisäksi tutkimuksissa on havaittu perheen etnisen taustan vaikuttavan vanhempien osallisuuteen (ks. esim. Barlow & Humphrey 2012; Hornby & Lafaele 2011). Suomessa vastaavaa tutkimusta ei ole tehty, vaikka yhä useammalla lapsella on juuret Suomen rajojen ulkopuolella. Tarvetta maahanmuuttajataustaisten vanhempien osallisuuden tarkastelulle siis olisi.

Aineiston näkökulmasta tarkasteluun olisi hyvä ottaa mukaan myös muita asiakirjoja. Yleisen tuen oppimissuunnitelmien sisällyttäminen aineistoon voisi lisätä ymmärrystä siitä, miten vanhempien osallisuus muuttuu lapsen tuen tarpeiden kasvaessa. Myös asiakirjojen pohjana toimivia lomakkeita olisi syytä tutkia tarkemmin. Lomakkeet voivat suunnata osallisuutta joko tukien tai estäen sen toteutumista (ks. Karila & Alasuutari 2012), eikä näin ollen ole merkityksetöntä, millaisia lomakkeita tuen suunnittelussa käytetään. Lomaketutkimuksessa vertailun mahdollisuuksia olisi useita: oppimissuunnitelma- ja HOJKS-lomakkeet, esi- ja perusopetuksen lomakkeet, eri kunnissa käytetyt lomakkeet sekä Opetushallituksen valmiit lomakepohjat.

Uutta näkökulmaa olisi mahdollista saada myös metodologisilla ratkaisuilla. Tässä tutkimuksessa asiakirja-aineiston käyttäminen oli perusteltua asiakirjojen tutkimuksen vähäisyyden vuoksi. Pelkkien asiakirjojen tutkiminen saattoi kuitenkin vaikuttaa siihen, millaisena osallisuus näyttäytyi. Luotettavampi käsitys osallisuudesta voisi syntyä aineistotriangulaation avulla (ks. McCulloch 2004). Asiakirja-aineistoon voisi yhdistää lapsilta, vanhemmilta ja/tai ammattilaisilta kerättyä haastattelu-, kyselylomaketai kirjoitelma-aineistoa. Analyysimenetelmistä diskurssianalyysi voisi tarjota tietoa siitä, millaista todellisuutta osallisuutta ilmentävät kirjoitustavat tuottavat.

Tärkeimpänä jatkotutkimuksen aiheena näen kuitenkin osallisuuden käsitteen tarkastelun. Tämä tutkimus tuotti tärkeää tietoa vanhempien osallisuuden tavoista, mutta syvempi ymmärrys osallisuudesta käsitteenä jäi saavuttamatta. Osallisuus, ja vanhempien osallisuus eritoten, on edelleen hyvin monin tavoin ymmärretty käsite (ks. esim. Bakker & Denessen 2007; Fantuzzo ym. 1995; Nivala & Ryynänen 2013). Jotta vanhempien osallisuutta olisi mahdollista tukea ja vanhempia osallistaa enemmän, on ensin ymmärrettävä, mitä osallisuus merkitsee. Vasta ymmärrys on tie osallisuuteen.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2003. *Kuka lasta kasvattaa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 70–90.
- Alasuutari, M. 2010. *Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 70–88.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. & Isaksson, J. 2013. Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education* 28 (4), 413–426.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2013.812405> (Luettu 30.6.2016.)
- Arnstein, S. R. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4), 216–224.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01944366908977225> (Luettu 30.6.2016.)
- Asp-Onsjö, L. 2012. Elevdokumentation, föräldrainflytande och motstånd i den svenska skolan. *Utbildning & Demokrati* 21 (3), 71–90.
<https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2012/nr-3/lisa-asp-onsjo---elevdokumentation-foraldrainflytande-och-motstand-i-den-svenska-skolan.pdf> (Luettu 30.6.2016.)
- Bakker, J. & Denessen, E. 2007. The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education* 1 (0), 188–199.
<http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/42/32> (Luettu 30.6.2016.)
- Bakker, J., Denessen, E. & Brus-Laeve, M. 2007. Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies* 33 (2), 177–192.
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055690601068345#> (Luettu 30.6.2016.)
- Barge, J. K. & Loges, W. E. 2003. Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research* 31 (2), 140–163.
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=499e49ab-c4b9-409a-a60c->

58c7593c6346%40sessionmgr111&vid=0&hid=124&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=ufh&AN=10545230 (Luettu 30.6.2016.)

- Barlow, A. & Humphrey, N. 2012. A natural variation study of engagement and confidence among parents of learners with special educational needs and disabilities (SEND). *European Journal of Special Needs Education* 27 (4), 447–467. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2012.711959> (Luettu 30.6.2016.)
- Blackwell, W. H. & Rossetti, Z. S. 2014. The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? *SAGE Open* April–June 2014, 1–15. <http://sgo.sagepub.com/content/4/2/2158244014530411> (Luettu 11.7.2016.)
- Cankar, F., Deutsch, T. & Kolar, M. 2009. Teachers and parents – partners with different expectations. *International Journal about Parents in Education* 3 (1), 15–28. <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/issue/view/39/showToc> (Luettu 30.6.2016.)
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. 2010. Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development* 81 (3), 988–1005. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x/abstract> (Luettu 30.6.2016.)
- Epstein, J. L. 2011. *School, family, and community partnerships – caring for the children we share*. Teoksessa J. L. Epstein (toim.) *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. 2nd edition. Boulder, CO: Westview Press, 387–414.
- Esiops 2014: Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016: 1. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 4.6.2016.)
- Eskola, J. & Suoranta, H. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fan, W. & Williams, C. M. 2010. The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology* 30 (1), 53–74. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410903353302?src=recsys#.VbC433gxVGI> (Luettu 30.6.2016.)
- Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y. & Ginsburg, M. D. 1995. Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology* 87 (2), 272–281. http://www.ncddr.org/pd/courses/session3/3_Fantuzzo_etal_1995.pdf (Luettu 30.6.2016.)

- Ferrara, M. M. 2009. Broadening the myopic vision of parent involvement. *The School Community Journal* 19 (2), 123–142. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ867972.pdf> (Luettu 30.6.2016.)
- Fish, W. W. 2006. Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *Education* 127 (1), 56–68. <http://home.sandiego.edu/~joi.spencer/EDUC%20500%20SPR%202007/autismarticle.pdf> (Luettu 30.6.2016.)
- Fish, W. W. 2008. The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 53 (1), 8–14. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/PSFL.53.1.8-14#.Vb-TwHgxVGI> (Luettu 30.6.2016.)
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. 2007. Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology* 99 (3), 532–544. <http://search.proquest.com/docview/614516939/fulltextPDF/4694BE8FE9B54D8APQ/1?accountid=11774> (Luettu 30.6.2016.)
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Doan Holbein, M. F. 2005. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review* 17 (2), 99–123. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-005-3949-7> (Luettu 30.6.2016.)
- Goodall, J. & Montgomery, C. 2014. Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review* 66 (4), 399–410. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131911.2013.781576> (Luettu 11.7.2016.)
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 85. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13503/9513912868.pdf?sequence=1> (Luettu 30.6.2016.)
- Hammond, H., Ingalls, L. & Trussell, R. P. 2008. Family members' involvement in the initial individual education program (IEP) meeting and IEP process: Perceptions and reactions. *International Journal about Parents in Education* 2 (1), 35–48. <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/70/55> (Luettu 30.6.2016.)
- Hangasmaa, M. 2014. Lapsen oppimissuunnitelma. Etnografinen seurantatutkimus eräässä päiväkotikoulukontekstissa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43598/978-951-39-5687-5.pdf?sequence=1> (Luettu 30.6.2016.)

Hebel, O. & Persitz, S. 2014. Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. *International Journal of Special Education* 29 (3), 58–68. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045957.pdf> (Luettu 30.6.2016.)

HeTiL (Henkilötietolaki) 22.4.1999/523.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523#L1P3> (Luettu 25.5.2016.)

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. 2005. Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal* 106 (2), 105–130. http://www.jstor.org/stable/10.1086/499194?seq=1#page_scan_tab_contents (Luettu 30.6.2016.)

Hornby, G. & Lafaele, R. 2011. Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review* 63 (1), 37–52. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131911.2010.488049?src=recsys#.VboOsXgxVGI> (Luettu 30.6.2016.)

Hämäläinen, J. 2008. Nuorten osallisuus. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2008. 9. vuosikerta. Suomen sosiaalipedagoginen seura ry, 13–34.

Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. 2007. School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education* 22 (1), 75–91. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856250601082323> (Luettu 30.6.2016.)

Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 50. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/g050.pdf> (Luettu 30.6.2016.)

Jupp, V. & Norris, C. 1993. Traditions in documentary analysis. Teoksessa M. Hammersley (toim.) *Social research: Philosophy, politics and practice*. Lontoo: Sage, 37–51.

Kallio, K. P. 2010. Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 163–187.

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatustutkimus*. Tampere: Vastapaino, 91–108.

Karila, K. & Alasuutari, M. 2012. Drawing partnership on paper: How do the forms for individual educational plans frame parent–teacher relationship? *International*

Journal about Parents in Education 6 (1), 15–27.

<http://www.ernape.net/ejournal/index.php/ijpe/article/viewfile/186/124> (Luettu 30.6.2016.)

- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lo, L. 2008. Chinese families' level of participation and experiences in IEP meetings. *Preventing School Failure* 53 (1), 21–27.
<http://search.proquest.com/docview/228448212/2E658E79BD1F446EPQ/117?accountid=11774> (Luettu 30.6.2016.)
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- McCulloch, G. 2011. Historical and documentary research in education. Teoksessa L. Cohen, L. Mannion, K. Morrison & R. Bell (toim.) *Research methods in education*. Abingdon: Routledge, 248–255.
- McCulloch, G. 2004. *Documentary research in education, history and the social sciences*. Lontoo: Routledge.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteet – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turun yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuksia – Research in educational sciences* 19. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- MOT Englanti. Kielikone Oy. <https://mot.kielikone.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80> (Luettu 25.5.2016.)
- MOT Kielitoimiston sanakirja. Kielikone Oy. <https://mot.kielikone.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80> (Luettu 25.5.2016.)
- Mårell-Olsson, E. 2012. Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation. Umeå Universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:552174/FULLTEXT01> (Luettu 30.6.2016.)
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 25–42.
- Nivala, E. & Ryynänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013*, vol. 14. Suomen sosiaalipedagoginen seura ry, 9–41.
<http://www2.uef.fi/documents/1381035/2330652/NivalaRyynänen2013.pdf> (Luettu 30.6.2016.)
- OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). 2014. *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu

- 2014: 2.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm02.pdf?lang=fi> (Luettu 19.6.2016.)
- Onnismaa, E.-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 313.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20012/lapsilap.pdf?sequence=1?iframe=true&width=80%&height=80%> (Luettu 11.7.2016.)
- POL (Perusopetuslaki) 21.8.1998/628.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P3> (Luettu 4.6.2016.)
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. 2007. The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research* 77 (3), 373–410.
<http://rer.sagepub.com/content/77/3/373.short> (Luettu 30.6.2016.)
- Pops 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014: 96.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 4.6.2016.)
- Prior, L. 2003. Using documents in social research. Lontoo: Sage.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen M. 2013. Erityisopetuksen järjestäminen ja rahoitus: Lakimuutosten vaikutusten seuranta kuntatasolla. Väliraportti 2.
- Rantala, A. & Uotinen, S. 2014. Vanhempien osallisuus lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä – Kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkastelussa. *Kasvatus* 45 (2), 140–151. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/45/2/vanhempi.pdf> (Luettu 30.6.2016.)
- Rantala, A. & Vehkakoski, T. 2015. Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjojen tarkastelu esi- ja perusopetuksessa. Tutkimussuunnitelma. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon.
- Rose, R., Shevlin, M., Winter, E., O'Raw, P. & Zhao, Y. 2012. Individual education plans in the Republic of Ireland: an emerging system. *British Journal of Special Education* 39 (3), 110–116. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8578.2012.00548.x/abstract> (Luettu 11.7.2016.)
- Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N. & Jung, L. A. 2010. Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40 (12), 1459–1470.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3116234/> (Luettu 30.6.2016.)
- Saarikoski, P. 2012. Tiarnia-sarja. Helsinki: Otava.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. 2005. Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research* 98 (4), 196–206.

<http://www.learningace.com/doc/3152203/1f0f9880babe3ad4a5358a691969db64/involvement-counts-family-and-community-partnerships-and-mathematics-achievement> (Luettu 30.6.2016.)

Sormunen, M., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2011. Home-school collaboration in the view of fourth grade pupils, parents teachers, and principals in the Finnish education system. *School Community Journal* 21 (2), 185–211.
<http://eric.ed.gov/?id=EJ957133> (Luettu 30.6.2016.)

Stroggilos, V. & Xanthacou, Y. 2006. Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education* 21 (3), 339–349.
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856250600810872#> (Luettu 30.6.2016.)

Sutela, M. 2000. Suora kansanvalta kunnassa. Oikeusvertaileva tutkimus kansanäänestyksestä kunnan asukkaiden itsehallinnon toteuttajana. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.

Tan, E. T. & Goldberg, W. A. 2009. Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology* 30 (4), 442–453.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397308001615> (Luettu 30.6.2016.)

TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 17.6.2016.)

Tucker, V. & Schwartz, I. 2013. Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnership in planning for students with ASD. *School Mental Health* 5 (1), 3–14.
<http://link.springer.com/article/10.1007/s12310-012-9102-0> (Luettu 30.6.2016.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Underwood, K. 2010. Involving and engaging parents of children with IEPs. *Exceptionality Education International* 20 (1), 18–36.
<http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=eei> (Luettu 30.6.2016)

Venninen, T., Leinonen, J., Rautavaara-Hämäläinen, M. & Purola, K. 2011. ”Lähes aina haettaessa sanotaan, että ihan ok päivä – mitä se lopulta tarkoittaa?” Lasten vanhempien ja henkilökunnan osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. Työpapereita 2011:2.
http://www.socca.fi/files/1618/Lasten_vanhempien_ja_henkilokunnan_osallisuus_paakaupunkiseudun_paivakodeissa_2011.pdf (Luettu 30.6.2016.)

- Valanne, E. 2002. ”Meidän lapsi on arvokas” Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 199.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13288/951391299X.pdf?sequence> (Luettu 30.6.2016.)
- Wedell, K. 2003. Concepts of special educational need. *Journal of Research in Special Educational Needs* 3 (2), 104–108.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.00002/abstract> (Luettu 30.6.2016.)
- Zeitlin, V. M. & Curcic, S. 2014. Parental voices on individualized education programs: ”Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!” *Disability & Society* 29 (3), 373–387.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2013.776493#.VTZOZEu3dUB> (Luettu 30.6.2016.)

LIITE

TUTKIMUSPYYNTÖ LAPSEN HUOLTAJILLE

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella tehdään kevätlukukauden 2015 aikana tutkimusta esi- ja perusopetuksen **kolmiportaisen tuen asiakirjoista**. Asiakirjojen tavoitteena on jäsentää lapselle annettavaa tukea. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kuvia lapsista rakennetaan asiakirjoissa, millaisia oppimistavoitteita asiakirjoihin on kirjoitettu sekä miten vanhempien osallisuus näkyy dokumenteissa. Tutkimusaineistona käytetään lapsesta kirjoitettuja asiakirjoja, kuten oppimissuunnitelmia ja HOJKSeja.

Kolmiportaista tukea on toteutettu esi- ja peruskouluissa vuodesta 2011 alkaen. Tutkimustietoa tuen asiakirjoihin kirjatusta asioista ei ole vielä paljonkaan, joten tutkimuksessa saadaan tärkeää uutta tietoa opettajien kirjoittamiskäytännöistä. Tutkimuksessa tarkastellaan kolmiportaiseen tukeen liittyviä asiakirjoja yleisellä tasolla, eikä analysoida yksittäisen lapsen oppimista tai henkilökohtaisia ominaisuuksia. Kaikkien osallistujien tietosuoja turvataan poistamalla tarkasteltavista asiakirjoista lasten nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot, eikä tutkimustulosten raportoinnissa mainita esikoulujen/koulujen tai haastateltavien nimiä. Näin taataan tutkimukseen osallistuvien nimettömyys ja tietojen luottamuksellisuus.

Kunta, jossa lapsenne käy esikoulua/koulua, on antanut jo luvan tutkimukseemme. Allekirjoittamalla tämän tutkimuspyynnön, annatte suostumuksenne käyttää lapsenne kolmiportaiseen tukeen liittyviä asiakirjoja tutkimuksessamme. Tutkimukseen osallistuminen ei vaadi teidän aikaanne, sillä saamme tutkimukseen osallistuvien lasten asiakirjat esikoulusta/koulusta. Asiakirjoja käyttävät tutkimusaineistonaan erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmia tekevät opiskelijat sekä yliopiston lehtorit Anja Rantala ja Tanja Vehkakoski.

Mikäli teillä on kysyttävää tai haluatte lisätietoja, vastaamme mielellämme.

Tanja Vehkakoski
Yliopistonlehtori
Jyväskylän yliopisto
yhteystiedot

Anja Rantala
Lehtori
Jyväskylän yliopisto
yhteystiedot

Tutkimukseen osallistuva lapsi / lapset:

Huoltajan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus

Palautetaan viimeistään pe XX.X.2015 lapsenne opettajalle. KIITOS.