

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Rantala, Anja; Vehkakoski, Tanja

**Title:** Vanhempien osallisuuden kuvaukset perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa

**Year:** 2020

**Version:** Accepted version (Final draft)

**Copyright:** © 2020 Kirjoittajat

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Rantala, A., & Vehkakoski, T. (2020). Vanhempien osallisuuden kuvaukset perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa. *Kasvatus*, 51(4), 426-438.

## **Vanhempien osallisuuden kuvaukset perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa**

Rantala, Anja – Vehkakoski, Tanja. 2020. VANHEMPIEN OSALLISUUDEN KUVAUKSET PERUSOPETUKSEN VUOSILUOKKIEN 1–6 OPPIMISSUUNNITELMISSA JA HOJKS-ASIAKIRJOISSA. *Kasvatus* 51 (4), xxx-xxx.

Tässä artikkelissa tarkastellaan vanhempien osallisuuden kuvauksia perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 laadituissa oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoissa. Tutkimusaineiston muodostivat 38 oppimissuunnitelmaa sekä 43 HOJKS-asiakirjaa, jotka analysoitiin sisällönanalyysillä. Teorialähtöisen sisällönanalyysin pohjana oli Epsteinin osallisuutta kuvastava kuusiportainen malli, jonka pohjalta tuotettiin kuva vanhemmuuden osallisuuden sisällöistä asiakirjoissa. Lisäksi tutkimuksessa eriteltiin, millaisia merkityksiä vanhemmuus sai kuhunkin osallisuuden ulottuvuuteen sisältyvissä lausumissa. Tulokset osoittivat asiakirjoista löytyvän eniten mainintoja kodin ja koulun vuorovaikutuksesta sekä lähes yhtä paljon lapsen koulunkäyntiä tukevasta vanhemmuudesta. Vanhempien osallisuutta kuvaavat ilmaisut jäivät paljolti muodollisiksi, ja varsinainen vanhempien näkemysten kirjaaminen oli vähäistä. Vanhemmuus merkitsikin teksteissä pääasiassa asianosaisuutta, muttei juuri asiantuntijuutta tai oikeutta päätöksentekoon.

Asiasanat: vanhempi, osallisuus, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, asiakirja, oppimissuunnitelma, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

### ABSTRACT

This study aims at examining parental participation in the learning and school attendance documents drawn up in grades 1-6. The research data consisted of 38 learning plans and 43 individual education plans (IEP) analysed through content analysis. The theory-based content analysis utilized Epstein's framework of six types of parent involvement. In addition, the focus was on the meanings of parenthood produced in the texts. The results showed that most

of the phrases related to the parental participation described either communicating with parents or home conditions to support children's learning at home. The phrases remained mainly nominal, whereas reporting about parents' viewpoints was infrequent. Thus, parents were mainly positioned as parties rather than as experts or decision-makers.

Key words: parent, participation, learning and school attendance, document, learning plan, IEP

## **Johdanto**

Vanhempien osallisuuden lapsensa koulunkäyntiin on havaittu olevan yhteydessä sekä lapsen koulumenestykseen (Burke 2012; Sebastian, Moon & Cunnigham 2017; Wanat 2010) että sosiaalisten suhteiden laatuun koulussa (Francis ym. 2016; Ratliffe & Ponte 2018). Lapsen koulumenestyksen ja vanhempien osallisuuden välisen yhteyden arvioidaan olevan kaksisuuntaista: lapsen koulumenestys tukee vanhempien osallistumista ja osallistuminen puolestaan lapsen koulumenestystä (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015). Yleensä vanhemmat myös arvostavat kodin ja koulun yhteistyötä (Sodogé, Eckert & Kern 2012; Ratliffe & Ponte 2018) sekä uskovat sen vahvistavan lapsensa menestymistä koulussa (Francis ym. 2016).

Kodin ja koulun yhteistyön merkitys korostuu, kun oppilas saa tehostettua tai erityistä tukea oppimiseensa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 36, 62) mukaan huoltajien kanssa on keskusteltava oppilaalle asetettavista oppimistavoitteista, oppimisen edistymisestä ja tuen tarpeista sekä oppimisen tuen eri vaihtoehtoista ja toteuttamisesta. Myös tuen tarjoamista ohjaavat asiakirjat, kuten oppimissuunnitelma ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), on laadittava yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa (Perusopetuslaki 1998, 16.–17. §). Lisäksi suunnitelmien laatimiseen osallistuu tarvittaessa muita asiantuntijoita (Opetushallitus 2014, 64, 67). Aikaisemmat tutkimustulokset vanhempien osallisuudesta näiden asiakirjojen laatimiseen ovat ristiriitaisia. Yhtäältä valtaosan vanhemmista kuvataan osallistuvan lapsensa pedagogisten asiakirjojen laatimiseen (Wagner, Newman, Cameto, Javitz & Valdes 2012; Williams-Diehm, Brandes, Chesnut & Haring 2014), kun taas toisaalta vanhempien kuvataan kokevan asiakirjojen laatimista käsittelevät palaverit ammattilaislähtöisiksi ja vanhempien näkökulmat sivuuttaviksi (MacLeod, Causton, Radel & Radel 2017; Zeitlin & Curcic 2014).

Vanhempien osallisuuden näkymistä pedagogisiin asiakirjoihin kirjatuiissa teksteissä ei ole tarkasteltu paljonkaan aiemmissa tutkimuksissa. Tässä artikkelissa selvitetään, miten vanhempien osallisuus näkyy tuen tarjoamista ohjaavissa pedagogisissa asiakirjoissa. Tutkimusaineiston muodostavia asiakirjoja lähestytään teorialähtöisesti Epsteinin (2002, 2011) vanhempien osallisuutta kuvastavan kuusiportaisen mallin mukaisesti. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Millaista vanhempien osallisuutta kuvataan perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa? sekä 2) Millaisia merkityksiä vanhemmuus saa asiakirjojen osallisuutta kuvaavissa lausumissa?

### **Vanhempien osallisuus koulussa**

Osallisuuden käsite on merkitykseltään moniulotteinen (Isola ym. 2017; Niemi, Heikkinen & Kannas 2010). Sen juuret ovat kansalaisten yhteiskunnallisessa osallistumisessa ja vaikuttamisessa (ks. Arnstein 1969; Niemi ym. 2010; Nivala & Rynänen 2013). Käsite on vakiinnuttanut viime vuosina asemaansa myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) muiden vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä kuvaavien käsitteiden rinnalla. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 35) mukaan ”huoltajien osallisuus sekä mahdollisuus olla mukana koulutyössä ja sen kehittämisessä on keskeinen osa koulun toimintakulttuuria”. Lisäksi huoltajille kerrotaan annettavan mahdollisuus vaikuttaa omaa lasta ja koulua koskeviin asioihin eli ”osallistua koulun toiminnan ja kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen yhdessä koulun henkilöstön ja oppilaiden kanssa” (Opetushallitus 2014, 36). Osallisuus ei siis tarkoita pelkästään vanhempien passiivista läsnäoloa päätöksentekotilanteissa tai kuulluksi tulemistä joihinkin kohdennettuihin kysymyksiin vastaamisen pohjalta, vaan voimaantumisen kokemukseen perustuvaa uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin sekä vapaaehtoista ja aktiivista vaikuttamista päätöksentekoon ja siihen liittyviin rakenteisiin (Sinclair 2004).

Vanhempien osallisuuden merkitys korostuu Los Angelesin yliopistossa 1980-luvulla kehitetyssä sosiokulttuuriseen ja ekologiseen näkemykseen pohjautuvassa ekokulttuurisessa teoriassa (Bernheimer, Gallimore & Weisner 1990). Teorian mukaan kodin ja lapsen muiden lähiympäristöjen päivittäinen toiminta ja yhteistyö ovat merkittäviä tekijöitä lapsen kehityksen kannalta (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989). Lähestymistavassa painotetaan sitä, että perheet vaikuttavat aktiivisesti omien tavoitteidensa ja arvojensa mukaisesti niihin olosuhteisiin, joissa he elävät (Bernheimer & Weisner 2007). Lapsen

kehityksen onnistuneen tukemisen edellytyksenä on tietoisuus kunkin perheen kulttuurista, kuten siitä, millaisia ovat kodin sosiaalinen ja fyysinen ympäristö sekä perheenjäsenten tavoitteet ja uskomukset (Bernheimer ym. 1990; Gallimore ym. 1989), sillä ne vaikuttavat siihen, millaiset ratkaisut perhe kokee tärkeiksi ja mitä perhe on valmis tekemään lapsen tukemiseksi perheen arjessa (Gallimore ym. 1989).

Epsteinin (2002, 2011) kehittämä vanhempien osallisuutta kuvaava malli vastaa pitkälti ekokulttuurisen teorian ajatuksia. Mallissa vanhempien osallisuus lastensa koulunkäyntiin muodostuu seuraavista kuudesta ulottuvuudesta: 1) vanhemmuus lapsen arjessa (lapsen oppimista tukevan kotiympäristön luominen), 2) kodin ja koulun vuorovaikutus (kaksisuuntainen vuorovaikutus kodin ja koulun välillä lapsen oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvissä asioissa), 3) vapaaehtoisuus koulussa (vanhempien vapaaehtoinen apu ja tuki lapsen omassa luokassa tai koulussa), 4) oppimisen tukeminen kotona (kotitehtävissä auttaminen sekä ylimääräisten tehtävien tai harjoitusten tarjoaminen), 5) päätöksentekoon osallistuminen (koulun päätöksentekoon osallistuminen sekä toimiminen perheiden edustajina koulussa) sekä 6) yhteistyö yhteisön kanssa (lähiyhteisön ottaminen mukaan tukemaan lapsen oppimista ja kehitystä) (Epstein 2002, 2011). Epsteinin malli pohjaa yhdysvaltalaiseen koulukulttuuriin, jossa vapaaehtoistyö liittyy kiinteästi koulun toimintaan (Epstein 2002). Suomessa sen sijaan monialainen oppilashuolto kuuluu olennaisesti opetus-, sosiaali- ja terveystoimen yhteistyöhön oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013, 3. §). Epsteinin (2002, 2011) mallin toimivuus on kuitenkin todennettu useissa tutkimuksissa, vaikkakin eri osallisuuden ulottuvuuksien painoarvot vaihtelevat niissä (ks. esim. Erdener & Knoepfel 2018; Griffin & Steen 2010; Kärki 2016).

Vanhempien osallisuuden perustana ovat useimmiten koulun vanhempainillat tai muut koulun järjestämät tapahtumat (Kalalahti ym. 2015) sekä vuorovaikutus: kasvokkaiset tapaamiset, sähköpostiviestit sekä internet- ja uutissivut (Ratliffe & Ponte 2018). Vanhempien halua panostaa koulun arkeen ja osallistua sen toimintaan lisäävät tyytyväisyys lapsen koulua kohtaan (Wanat 2010), opettajan välittämä vanhemman roolin arvostus (Dove, Zorotovich & Gregg 2018) sekä kokemus siitä, että on tervetullut kouluun (Fish 2008; Ratliffe & Ponte 2018). Orell ja Pihlaja (2018) ovat kuitenkin havainneet perusopetuksen normiohjauksen dokumentteja tarkastelevassa tutkimuksessaan, että vanhempien osallisuus rajautuu yhteisöllisen yhteistyön sijaan ensisijaisesti omaa lasta koskevaksi toiminnaksi sekä mahdollisuudeksi osallistua koulun määrittämin keinoin lapsensa koulunkäynnin tukemiseen.

Vanhempien barometrin (Mertaniemi 2018) mukaan 1.–6.-luokkalaisten vanhemmat näyttävät osallistuvan kotona aktiivisesti lapsensa koulunkäyntiin: lähes jokainen heistä kertoi kyselevänsä lapsensa koulupäivän kuulumisia joko päivittäin tai melko usein ja puolet kertoi tukevansa lastaan päivittäin läksyjen teossa. Toisaalta vanhemman ajankäyttö kouluikäisen lapsen kanssa painottuu usein leikkimiseen ja pelaamiseen, jolloin kotitehtävien parissa käytetään vain vähän aikaa (Kärmeniemi & Aunola 2014). Selkeät ja konkreettiset neuvot oppimista edistävän kotiympäristön luomiseksi näyttävät edistävän vanhempien osallisuutta lapsensa koulunkäynnin tukemisessa (Colgate, Ginns & Bagnall 2017; ks. myös Wanat 2010). Vanhempien onkin havaittu odottavan opettajilta ja muilta ammattilaisilta ohjeita lapsensa oppimisen tukemiseen kotona sekä vertaiskontaktien mahdollistamista niiden vanhempien kanssa, joiden lapsilla on samankaltaisia pulmia (Sodogé ym. 2012).

### **Vanhempien osallisuus asiakirjoissa ja niiden laatimisessa**

Suurin osa vanhemmista näyttää aikaisempien tutkimusten mukaan osallistuvan lapsensa pedagogisia asiakirjoja käsitteleviin palavereihin (Wagner ym. 2012; Williams-Diehm ym. 2014). Osallisuus saattaa kuitenkin tarkoittaa ainoastaan asiakirjan hyväksymistä (Zeitlin & Curcic 2014) tai opettajan näkemyksen tai neuvojen kuuntelemista (Burke 2012; Cavendish & Connor 2018; Cheatham & Ostrosky 2011), eivätkä vanhemmat ole välttämättä mukana asiakirjojen kirjoittamisessa tai niihin kirjattavien tavoitteiden asettamisessa (Cavendish & Connor 2018; Williams-Diehm ym. 2014; Zeitlin & Curcic 2014). Suuri osa vanhemmista on silti suhteellisen tyytyväisiä osallisuutensa tasoon ja määrään esimerkiksi HOJKS-palavereiden päätöksenteossa (Fish 2008; Slade, Eisenhower, Carter & Blacher 2018; Wagner ym. 2012).

Erilaiset sosioekonomiset tekijät, kuten vanhempien hyvä tulotaso (Erdener & Knoepfel 2018; Kanste, Halme & Perälä 2013), korkea koulutus (Bæck 2010; Kalalahti ym. 2015) sekä kantaväestöön kuuluminen (Guo 2010; Ratliffe & Ponte 2018) näyttävät lisäävään vanhempien osallisuuden määrää ja aktiivista mielipiteiden ilmaisua koulussa. Tämä näkyy myös lapsen tuen suunnitteluun osallistumisessa, sillä vanhempien tyytyväisyyttä omiin osallistumismahdollisuuksiinsa lapsen pedagogisia asiakirjoja käsittelevissä palavereissa näyttää vahvistavan heidän korkea tulotasonsa (Slade ym. 2018; Wagner ym. 2012). Vanhempiin liittyvien tekijöiden lisäksi lapsen ominaisuudet, kuten nuori ikä (Fish 2008;

Wagner ym. 2012) ja käyttäytymisen ongelmattomuus (Wagner ym. 2012; ks. myös Kanste ym. 2013) vahvistavat vanhempien tyytyväisyyttä omiin osallistumismahdollisuuksiinsa lapsen tukea suunnittelevissa palavereissa. Lisäksi tyytyväisyys lapsen opettajaan tai kouluun heijastuu myös tyytyväisyytenä omiin vaikutusmahdollisuuksiin palavereissa (Slade ym. 2018; Wagner ym. 2012).

Vanhempien tyytymättömyyttä lastensa asiakirjojen laatimiseen osallistumista kohtaan selittää puolestaan kokemus omien näkemysten, ideoiden ja neuvojen vähättelemisestä, joka saa vanhemmat tuntemaan itsensä ulkopuolisiksi HOJKS-prosessissa (MacLeod ym. 2017). Lisäksi vanhempien osallisuutta on havaittu heikentävän palaverien ajankohtien epäsopivuus tai niiden tiukat aikaraamit (Bacon & Causton-Theoharis 2013; Burke 2012; Cavendish & Connor 2018; Fish 2008; Williams-Diehm ym. 2014) (), palavereissa käytetty ammattikieli (Bacon & Causton-Theoharis 2013; Cavendish & Connor 2018; MacLeod ym. 2017; Zeitlin & Curcic 2014) sekä ongelmakeskeinen puhe lapsesta ja hänen ominaisuuksistaan (Bacon & Causton-Theoharis 2013; Cavendish & Connor 2018; MacLeod ym. 2017; Zeitlin & Curcic 2014). Palaverien lisäksi vanhemmat ovat ilmaisseet tyytymättömyyttä myös varsinaisiin asiakirjoihin, esimerkiksi valmiiden lomakepohjien asettamiin rajoitteisiin (Bacon & Causton-Theoharis 2013), lapselle tehdyn pedagogisen asiakirjan sisältöön tai ristiriitaan asiakirjassa mainittujen ja todellisuudessa tarjottujen tukitoimien välillä (Slade ym. 2018).

Vaikka aikaisemmat tutkimukset antavat suhteellisen paljon tietoa vanhempien yksipuolisesta osallistumisesta lastensa pedagogisten asiakirjojen laatimiseen, vanhempien äänen näkymistä varsinaisissa oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjojen teksteissä on tutkittu vain vähän. Kun vanhempien ääni kirjataan pedagogisiin asiakirjoihin, se voidaan esittää suorina tai epäsuorina lainauksina, kotona tapahtuvan toiminnan kuvauksena (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2019; Savia 2019) tai vanhemman mielentilaa kuvaamalla (Savia 2019). Thunebergin ja Vainikaisen (2015) tutkimuksessa havaittiin kuitenkin, että huoltajaa ei mainittu lainkaan 39 prosentissa oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoista, että yhteistyön muoto tai huoltajalle annettu tehtävä oli mainittu 50 prosentissa asiakirjoista ja että huoltajan näkökanta esitettiin vain 12 prosentissa asiakirjoista. Vanhemman äänen kirjaamisen on havaittu palvelevan asiakirjoissa monipuolisen kuvan rakentamista lapsesta (Heiskanen ym. 2019; Savia 2019), huoltajan kuulemisen osoittamista (Savia 2019), opettajan toiminnan vahvistamista osoittamalla hänen ja vanhemman samanmielisyys (Heiskanen ym. 2019; Savia 2019) tai päätöksentekovelvollisuuden luovuttamista huoltajille (Heiskanen ym. 2019). Asiakirjojen lomakepohjien sisältämät kysymykset näyttävät säätelevän vanhempien

osallisuutta, mikä voi johtaa joko vanhempien äänen kuulemiseen, heidän vanhemmuutensa arviointiin tai heidän kokemuksellisen tietonsa vähättelyyn (Karila & Alasuutari 2012).

## **Tutkimusaineisto ja analyysi**

Tutkimusaineiston muodostivat 81 asiakirjaa, jotka oli laadittu 1.–6. luokilla. Niistä 38 oli tehostetun tuen antamista varten laadittuja oppimissuunnitelmia ja 43 erityisen tuen tarjoamista raamittavia HOJKS-asiakirjoja (ks. taulukko 1). Sekä oppimissuunnitelmat että HOJKS-asiakirjat edustavat niin sanottuja suunnitelma-asiakirjoja, joihin kirjataan oppilaan oppimiselle asetettavat tavoitteet, opetusjärjestelyt ja tukitoimet ja joiden tarkoituksena on tukea sekä opettajien oman työn suunnittelua että opettajien keskinäistä ja kodin kanssa tehtävää yhteistyötä (Opetushallitus 2014, 64, 67). Asiakirjat kerättiin vuosien 2015–2019 aikana usealta satunnaisesti valitulta paikkakunnalta Etelä-, Keski- ja Länsi-Suomesta, joten niiden laatijoina oli useita eri kirjoittajia ja niissä oli käytetty erilaisia lomakepohjia. Kunnat edustivat väkiluvultaan sekä isoja kaupunkeja että pieniä kuntia. Kirjallinen suostumus asiakirjojen käyttöön pyydettiin sekä vanhemmilta että kuntien edustajilta, esimerkiksi rehtorilta tai opettajalta. Aineiston hankinnan avainhenkilönä kussakin koulussa toimi erityis- tai luokanopettaja, joka esitti valitsemilleen vanhemmille tutkimuspyynnön sekä välitti heille tutkimuksen tietosuojaselosteen ja suostumuslomakkeen. Lasten ja vanhempien valinnalle asetettiin kriteereiksi ainoastaan oppilaiden vaihteleva ikä sekä yleisen, tehostetun tai erityisen tuen saaminen.

### **---TAULUKKO 1 tähän ---**

Tutkimusaineiston analyysi perustuu teorialähtöiseen sisällönanalyysiin (ks. esim. Elo & Kyngäs 2008; Tuomi & Sarajarvi 2018). Aineiston analyysi aloitettiin etsimällä asiakirjoista kaikki vanhempia, perhettä tai kotia koskevat ilmaisut, jotka saattoivat olla yhden tai kahden sanan tai useiden virkkeiden mittaisia. Ne löytyivät joko erillisistä yhteistyötä tai kodin tukitoimia kuvaavista osioista tai lomakkeiden muista osioista, joissa mainittiin esimerkiksi opetuksen ja tukitoimien järjestäminen tai oppilaan vahvuudet. Ilmaisuja löytyi yhteensä 186. Kustakin asiakirjasta on laskettu kuhunkin luokkaan kuuluva ilmaisu vain yhden kerran, vaikka sama ilmaisu olisi kirjattu useampaan kohtaan asiakirjassa.



Löytyneet ilmaiset jaoteltiin vanhempien osallisuuden ulottuvuuksien perusteella teorialähtöisesti kuuteen pääluokkaan (ks. Elo & Kyngäs 2008; Tuomi & Sarajarvi 2018), jotka perustuivat Epsteinin (2002, 2011) osallisuutta kuvastavaan malliin. Analyysissa havaittiin kuitenkin, että vanhemmuus lapsen arjessa- ja oppimisen tukeminen kotona - pääluokat liittyivät sisällöllisesti kiinteästi yhteen: molemmissa pääluokissa ilmaiset liittyivät lapsen oppimisen tukemiseen joko lasta ohjaamalla tai kodin rakentamisella oppimiselle suotuisaksi, ja niissä oli olennaista vanhempien toiminnan ohjailu. Siksi nämä päädyttiin yhdistämään yhdeksi pääluokaksi, joka nimettiin lapsen koulunkäyntiä tukevaksi vanhemmuudeksi. Vapaaehtoistoimintaan koulussa liittyviä ilmauksia ei löytynyt lainkaan, joten tämä pääluokka jätettiin pois. Näin Epsteinin mallin mukaisista kuudesta osallisuuden ulottuvuudesta jäi jäljelle neljä pääluokkaa. Luokittelua jatkettiin vielä niin, että pääluokat jaoteltiin alkuperäisten ilmausten pohjalta seitsemään yläluokkaan osallisuuden sisältöjen mukaisesti sekä kukin yläluokka 2–4 alaluokkaan osallisuuteen liittyvien toimintatapojen mukaan (ks. taulukko 2). Alaluokkien yhteismääräksi tuli 13.

Osallisuuden ulottuvuuksien (pääluokat) sekä niiden sisältöjen (yläluokat) ja niihin liittyvien toimintatapojen (alaluokat) nimeämisen jälkeen analyysia jatkettiin tarkastelemalla vanhemmuudelle rakentuvia merkityksiä kussakin osallisuuden ulottuvuudessa (ks. Elo & Kyngäs 2008). Tällöin keskityttiin erityisesti tarkastelemaan kuhunkin pääluokkaan eli osallisuuden ulottuvuuteen sisältyvien lausumien tekstuaalisia piirteitä: millaisia sanavalintoja vanhempien osallisuudesta kirjoitettaessa käytettiin, miten aktiivi- ja passiivimuotoa hyödynnettiin vanhempiin viitattaessa sekä millaisia velvollisuutta osoittavia ilmaisuja ja vanhempien ääneen viittaamisen tapoja teksteistä löytyi (ks. esim. VISK 2004). Vaikka luokittelu perustui teorialähtöiseen sisällönanalyysiin, kuhunkin osallisuuden ulottuvuuteen kuuluvien aineistoesimerkkien tarkemmassa analyysissa tarkasteltiin sekä niiden sisällöllisiä että kielellisiä piirteitä. Kielellisten piirteiden erittely sai vaikutteita myös diskurssianalyysista, jossa ollaan kiinnostuneita tarkastelemaan yksityiskohtaisesti kielenkäyttöä ja erityisesti siinä rakentuvia merkityksiä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016). Kaikki tuloslukuun liitetyissä aineistoesimerkeissä mainitut erisnimet ovat pseudonyymejä.

### **Vanhempien osallisuus asiakirjoissa**

Tutkimukseen sisältyneissä pedagogisissa asiakirjoissa vanhempien osallisuudesta kirjattiin eniten kodin ja koulun vuorovaikutukseen liittyviä asioita ja lähes yhtä paljon lapsen

koulunkäyntiä tukevaan vanhemmuuteen liittyviä asioita (taulukko 2). Päätöksentekoon osallistuminen oli seuraavaksi yleisin kirjausten kohde, kun taas yhteistyö yhteisön kanssa jäi vähäisimmäksi.

### ---TAULUKKO 2 tähän---

#### ***Kodin ja koulun vuorovaikutus***

Kodin ja koulun vuorovaikutukseen liittyviä kirjauksia esiintyi 75 prosentissa asiakirjoista. Nämä kirjatukset kuvastavat joko viestinnän tapaa tai viestinnän sisältöä. Viestinnän tapoihin liittyviin mainintoihin sisältyvät viestintä eri välinein, vapaamuotoiset keskustelut ja palaverit:

Esimerkki 1. -Viestit puhelimitse ja wilman kautta (oppimissuunnitelma, 1. lk, 16)

Esimerkki 2. Säännöllinen yhteydenpito Wilman välityksellä, reissuvihkokin käytössä. Kiireellisissä asioissa koulusta/kotoa soitetaan. Palavereja vähintään kaksi lukuvuodessa. Koulusta viestitään koulussa tapahtuneista asioista, jotka saattavat painaa Mirjamin mieltä. Tarvittaessa kotona jatketaan asioitten käsittelyä. Sovittiin, että opettaja ja musiikkiterapeutti voivat olla tarvittaessa lapsen asioissa yhteydessä. (HOJKS, 2. lk, 48)

Viestinnän tapoja esittävät lausumat ovat lyhimmillään ranskalaisin viivoin esitettyjä yleisluontoisia mainintoja yhteydenpidon välineestä, muodosta tai tiheydestä (ks. esimerkki 1). Tällöin ilmaisuissa ei tarkenneta yhteydenpidon luonnetta tai mahdollisia syitä siihen. Tarkemmin kuvattuja lausumia edustaa puolestaan esimerkki 2, jossa viestintävälineiden luettelemisen lisäksi kerrotaan, kuinka usein kodin ja koulun välisiä palavereja pidetään, millaisissa muissa tilanteissa kotiin otetaan yhteyttä ja kuka silloin yhteydenpidosta vastaa. Kaikissa näissä lausumissa vanhemmuus edustaa potentiaalista asianosaisuutta, mutta osallisuus ja siihen liittyvät vaikutusmahdollisuudet jäävät tarkemmin määrittelemättömiksi.

Viestinnän sisältöä kuvaavat kirjatukset kertovat vanhemmilta saatavasta tiedosta tai vanhempien jakamista tunteista. Tällöin asiakirjoihin ei ainoastaan kirjoiteta, miten vanhempiin ollaan yhteydessä, vaan myös, millaisia näkemyksiä heillä on jostakin asiasta. Varsinaisia näkemyksiä oli kirjattu vain 15 prosenttiin asiakirjoista:

Esimerkki 3. Kotona Kastehelmi ei pidä pyöräilystä, polkeminen ei onnistu, ohjaaminen kylläkin. Keskusteltiin mahdollisuudesta saada pyörää myös koululle, jolloin esim. iltapäivissä Kastehelmi voisi sillä harjoitella. Fyysinen voimansäätely ja käyttö oikeaksi vaatii vielä harjoittelua (esim. pyöräily). Äidin kertoman mukaan Kastehelmi pystyy

pitämään haluamastaan esineestä kovastikin kiinni niin halutessaan, mutta koulussa esim. köydenvetoleikissä omaa painovoimaa vasten itsensä vetäminen ei onnistunut. Kastehelmen työskentely on pitkälti sormien päissä, jolloin käden oikeanlainen käyttö vaatii harjoittelua. Kausittaisesti Kastehelmi ottaa kyniä kotona oma-aloitteisesti. (HOJKS, 2. lk, 46)

Aineistolainaus 3 on esimerkki siitä, miten sekä vanhempien että opettajien tekemät havainnot yhdistetään HOJKS-asiakirjaan kirjatussa lapsen motoristen taitojen arvioinnissa.

Vanhemman esittämään tietoon viitataan tekstissä eksplisiittisesti epäsuoraa lainausta käyttämällä vain kerran (”äidin kertoman mukaan”), mutta sekä ensimmäisessä että viimeisessä virkkeessä mainittu paikka ”kotona” viittaa siihen, että tieto Kastehelmen pyöräilystä tai kynän käytöstä on saatu vanhemmilta. Arvioinnin kirjaaminen on yksityiskohtaista, ja kotoa saadulle tiedolle annetaan myös opetuksen suunnittelua ohjaava merkitys: kun kotona kerrotaan havaitun, että pyöräily on lapselle haastavaa, sen harjoittelu suunnitellaan otettavaksi koulussa harjoiteltavaksi taidoksi. Ilmaisuisissa vanhemmuus merkityksellistyy asiantuntijuudeksi, jolloin vanhempien tuottamaa tietoa lapsen toiminnasta koulun ulkopuolisessa kontekstissa, kotona, käytetään kokonaiskuvan rakentamisessa lapsen motorisesta oppimisesta ja sen tukemisesta.

### ***Lapsen koulunkäyntiä tukeva vanhemmuus***

Lapsen koulunkäyntiä tukevan vanhemmuuden kuvauksia esiintyi 72 prosentissa asiakirjoista. Nämä kuvaukset liittyvät oppimisen tukemiseen kotona tai vanhemmuuteen lapsen arjessa. Kirjaukset oppimisen tukemisesta kotona käsittelevät lapsen tukemista läksyjen tai niitä täydentävien tehtävien tekemisessä. Kirjaukset vanhemmuudesta lapsen arjessa puolestaan käsittelevät kodin arkeen liittyviä sopimuksia tai puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttöä kotona:

Esimerkki 4. Television katsomisen ja pleikkapeli rajoittaminen.  
Koulunkäynnin seuranta ja koulutehtävissä auttaminen.  
Tunnilla kesken jääneitä tehtäviä tehdään kotona. (Oppimissuunnitelma, 2. lk, 23)

Esimerkki 5. Kotona huolehditaan lapsen hyvästä arjesta: rutiinit, säännölliset ruokailuajat, riittävä uni, ulkoilu, ruutuajan kohtuullistaminen jne. (HOJKS, 1. lk, 75)

Lapsen koulunkäyntiä tukevaa vanhemmuutta käsitteleville lausumille on tyypillistä, että niissä häivytetään vanhempien asema toimijoina, eikä niistä ilmene, kuka on päättänyt kotona toteutettavista tukimuodoista tai kodin arkeen liittyvistä sopimuksista. Tällöin lapsen koulunkäynnin tukemisesta kotona tai vanhemmuudesta lapsen arjessa kirjoitetaan joko

verbittöminä luetteloina (ks. esimerkki 4) tai passiivimuodossa (ks. esimerkki 5). Tällaiset luettelot ja passiivimuotoiset ilmaisut voidaan tulkita myös vanhemmille annetuiksi ohjeiksi tai kehotuksiksi (ks. VISK 2004, 1676. §, 1654. §). Esimerkiksi ilmaisut ”pleikkapelien rajoittaminen”, ”koulutehtävissä auttaminen” tai ”kotona huolehditaan” edustavat samalla myös vanhempien toiminnan ohjailua velvoittamalla heitä toimimaan kirjattujen ilmaisujen mukaisesti. Lausumissa vanhemmuus merkitsee ennen kaikkea kotikasvattajuutta, ja vanhemmilla on oma tehtävänsä lapsensa koulunkäyntiin osallistumisessa. Osallisuus näyttäytyy kuitenkin tekstissä ulkoapäin asetettuna ja opettajien toiminnalle alisteisena.

Esimerkit 4 ja 5 osoittavat myös, että lapsen koulunkäyntiä tukevan vanhemmuuden kuvauksissa korostuu kodin kontrollitehtävä. Tämä tulee esille sanavalinnoissa ”rajoittaminen”, ”seuranta” ja ”kohtuullistaminen”, jotka viittaavat vanhempien valvovan lastaan. Veloitteiden asettamisen lisäksi vanhemmuutta kodin arjessa kuvataan kuitenkin myös neutraalisti lapsen tilannetta taustoittavassa merkityksessä. Tällaisissa lausumissa vanhempi on aktiivimuotoisten lauseiden subjektina, ja lauseet kertovat joko vanhemman menneestä tekemisestä tai tulevaisuuden toiminnoista ja vastuista, esimerkiksi lauseessa ”Vanhemmat huolehtivat koulumatkoista (kävellessä)” (toiminta-alueittainen HOJKS, 65).

### ***Päätöksentekoon osallistuminen***

Päätöksentekoon osallistumiseen liittyviä kirjauksia löytyi 65 prosentissa asiakirjoista. Nämä kirjat liittyivät kolmiportaisen tuen suunnitteluun tai vanhempien vaikutusmahdollisuuksiin muissa lapsensa asioissa. Kolmiportaisen tuen suunnitteluun liittyvät lausumat käsittivät maininnat vanhempien osallistumisesta HOJKS-palaveriin tai tukitoimien suunnitteluun. Ne jäivät kuitenkin asiakirjoissa muodollisiksi ja sisällyksettömiksi, sillä teksteissä ainoastaan mainittiin, että vanhempi on ollut suunnittelussa mukana, mutta keskustelun sisältöä tai vanhempien näkemyksiä ei avattu tarkemmin. Tällaisia lausumia edustavat esimerkiksi seuraavat aineisto-otteet: ”Hojks-palaveri pidetty koululla huoltajan (isä) kanssa”, (Toiminta-alueittainen HOJKS, 64) sekä ”Yhdessä huoltajien kanssa käyty läpi hojksin pääkohdat ja luotu tavoitteet sekä opetuksen päälinjat” (Toiminta-alueittainen HOJKS, 67). Sen sijaan 21 prosentissa asiakirjoista huoltajien vaikutusmahdollisuudet tulevat jollain tapaa esiin, eli vanhempien osallistumista päätöksentekoon kuvataan konkreettisesti ja yksilöidysti:

Esimerkki 6. ...Sovittiin, että kun on ”sekava ja levoton olo” ja kiukku lähellä, hän menee painopeitteen alle hetkeksi pötköttelemään ja aikuinen silittää ja painelee Pyryn kehon rajoja. Äidiltä on lupa painopeitteen käyttöön. (HOJKS, 2. lk, 47)

Esimerkki 7. Huoltajan toivomuksesta x:n viikkotuntimäärää vähennetään -1,5h (ratsastusterapia). Pvm-pvm Helmiina huoltajan anomalla lomalla. (HOJKS, 1. lk, 33)

Esimerkin 6 neessiivisessä rakenteessa ”äidiltä on lupa” viitataan vanhemmilta saatavaan suostumukseen (ks. VISK 2004, 1554. §). Vanhemmuus merkitsee siten lausumassa portinvartijuutta koulun ehdotusten ja niiden mukaan toimimisen välillä, ja vanhempien antamalla suostumuksella ammatti-ihmisten tekemiin aloitteisiin oikeutetaan koulun toimintaa. Sen sijaan esimerkin 7 ilmaisussa ”huoltajan toivomuksesta” ja ”huoltajan anomalla” vanhemmuus edustaa asianajajuutta lapsen asioissa, kun taas koulu saa paikan vanhempien esittämän näkemyksen ja varsinaisen päätöksen välisenä portinvartijana. Asiakirjat näyttävät kuitenkin siinä mielessä harmonisina, että mikään niistä ei sisällä kuvausta, jossa esitettäisiin vanhemman tekemä aloite, mutta kirjoitettaisiin toimittavan sen vastaisesti.

### ***Yhteistyö yhteisön kanssa***

Yhteistyöhön yhteisön kanssa liittyviä kirjauksia esiintyi 17 prosentissa asiakirjoista. Ne liittyvät joko monialaisiin palavereihin tai yhteydenpitoon koulun ulkopuolisten ammattilaisten kanssa:

Esimerkki 8. Palaveri pvm., paikalla luokanopettaja, rehtori, koulukuraattori, Kuura, äiti ja isä - - Koulukuraattorin tapaamiset kevätlukukaudella 20xx. - - Koulukuraattori yhteydessä lastensuojelun työntekijään yhteistyön tekemiseksi - - Huhtikuussa pidetty yhteinen palaveri, jossa paikalla oppilas, huoltajat, luokanopettaja, rehtori sekä koulukuraattori. Sovittiin, että kevään tavoitteena on pyrkiä vähentämään poissaolot vain sairastapausten varalle. Tällöin Kuura pääsee siirtymään syksyllä 6. luokalle. (Oppimissuunnitelma, 5. lk, 39)

Esimerkki 9. Koulupsykologi Riia-Riina Roihu on ollut Hermannin asioissa perheen ja koulun tukena syksystä 20xx. - - Nimeämisen pulmaa arvellaan olevan ja suun motoriiikan pulmaa myös. Puheterapian tarvetta seurataan ja tarvittaessa yhteys kodin kautta puheterapiaan (HOJKS, 2. lk, 49)

Esimerkissä 8 ilmenee tyypillinen tapa kirjoittaa monialaisista palavereista, joiden osallistajat luetellaan asiakirjassa. Tällöin asiakirjassa ei eritellä tarkemmin eri osapuolten näkemyksiä, vaan passiivimuotoisella lausumalla ”sovittiin, että...” tuotetaan kuvaa eri osapuolten käsitysten yhteneväisyydestä. Eri äänten häivyttämisestä huolimatta osapuolten työnjako tuodaan tässäkin tapauksessa tyypillisesti esiin, kuten esimerkiksi kohdassa ”Koulukuraattori

yhteydessä lastensuojelun työntekijään”. Lausumassa vanhemmuus nähdään viestinnän tapoja käsittelevien lausumien tavoin asianosaisuutena, eikä vanhempien mahdollisuuksia vaikuttaa asioihin eritellä tarkemmin.

Esimerkissä 9 kirjoitetaan puolestaan yhteydenpidosta koulun ulkopuolisiin palveluihin tai ammatti-ihmisiin. Ilmaisut ovat tällöin luonteeltaan lyhyitä väitelauseita, joilla joko raportoidaan yhteisöltä saatavasta tuesta perheen hyvinvoinnin tai lapsen oppimisen edistämiseksi tai kerrotaan ulkopuolisen tahon konsultoimisesta tai häneltä saatavasta asiantuntijalausunnosta. Tällöin koulun ulkopuolinen taho, kuten esim. koulupsykologi tai puheterapian tarjoaja, edustaa asiantuntijuutta, kun taas vanhempien tehtäväksi jää yhtäältä aktiivinen palvelujenkäyttö ja toisaalta tiedonvälittäjänä toimiminen koulun ja muiden palveluntarjoajien välissä.

### **Pohdinta**

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, mitä vanhempien osallisuudesta kirjoitetaan sekä millaisia merkityksiä vanhemmuus saa perusopetuksen 1.–6.-luokilla laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa. Kirjauksia tarkasteltiin Epsteinin (2002, 2011) osallisuutta kuvastavan kuusiportaisen mallin mukaisesti. Tulokset vahvistavat mallin toimivuutta myös suomalaisten oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjojen tarkastelussa, sillä asiakirjoissa oli mainintoja kaikista muista vanhempien osallisuuden tavoista paitsi vanhempien vapaaehtoisuudesta koulussa. Tuloksessa ilmenevät mahdollisesti kulttuurien väliset erot, sillä suomalaiseen kulttuuriin ei näytä juuri kuuluvan vanhempien vapaaehtoistyö koulussa toisin kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa (ks. esim. Wanat 2010).

Vanhempien osallisuuden ulottuvuuksista asiakirjoissa painottuivat kodin ja koulun vuorovaikutus sekä lapsen koulunkäyntiä tukeva vanhemmuus, joita kuvattiin yli 70 prosentissa asiakirjoista. Viittaukset kodin ja koulun vuorovaikutukseen jäivät kuitenkin suurelta osin yleisluontoisiksi ja epätarkoiksi. Asiakirjoissa kirjoitettiin paljon siitä, milloin vanhempia tavataan ja mitkä ovat yhteistyön muodot, kun taas vuorovaikutuksessa esitetyt vanhempien näkemysten sisällöt oli kirjattu vain 15 prosentissa asiakirjoista.

Tutkimuksen tulokset toisintavat aikaisemmissa tutkimuksissa tehtyjä havaintoja huoltajien näkemysten vähäisestä huomioimisesta asiakirjoissa (Thuneberg & Vainikainen 2015) tai heidän jäämisestään sivuun lapselle suunniteltujen oppimistavoitteiden asettamisesta (Cavendish & Connor 2018; Williams-Diehm ym. 2014; Zeitlin & Curcic 2014). Myös

ekokulttuurisen teorian näkemys kodin kokemusten, arvojen ja tavoitteiden kuulemisesta ja huomioimisesta päätöksenteossa (ks. Bernheimer ym. 1990; Gallimore ym. 1989) jäi asiakirjoissa pitkälti saavuttamatta. Vanhempien osallisuus näkyi kodin ja koulun vuorovaikutukseen sisältyvissä lausumissa lähinnä ennalta sovittujen kuulemistilanteiden sopimisena ja kehikkojen luomisena osallisuudelle (ks. Sinclair 2004), muttei niinkään kuulemistilanteissa esitettyjen näkemysten painottamisena niin, että ne olisi kirjattu myös asiakirjoihin. Siten vanhemmuus merkitsi näissä lausumissa ainoastaan rajallista osallisuutta, joka kuvastui ennen kaikkea asianosaisuutena eikä niinkään perheen tai lapsen tilanteiden asiantuntijuutena.

Lapsen koulunkäyntiä tukevan vanhemmuuden kuvausten suuri esiintyvyys aineistossa voi selittyä sillä, että tutkitut asiakirjat oli laadittu erityisesti oppimisen tuen suunnittelua varten, jolloin myös vanhemmuus merkitsi ensisijaisesti osallistumista tämän tuen tarjoamiseen tai lapsen oppimisen seurantaan kotona. Saman havainnon tekivät myös Karila ja Alasuutari (2012), jotka huomasivat asiakirjalomakkeiden kysymysten vastuuttavan vanhempia tukemaan lapsensa oppimista kotona tai ohjaavan ammatti-ihmisiä arvioimaan vanhempien vanhemmuutta ja kasvatuskäytäntöjä. Lapsen koulunkäyntiä tukevan vanhemmuuden kuvauksille oli tyypillistä se, ettei niissä viitattu niinkään vanhempien aloitteelliseen toimijuuteen, vaan vanhemmat asemoitiin passiivimuotoisissa virkkeissä ennalta sovittujen asioiden toteuttajiksi. Aitoon osallisuuteen sisältyvä vanhempien aloitteellisuus ja vapaaehtoisuus (ks. Sinclair 2004) näyttää siten koulunkäyntiä tukevan vanhemmuuden kuvausten perusteella jääneen vähäiseksi, eli vanhemmat asemoitiin lähinnä ammattilaisten ehdottamien toimenpiteiden toteuttajiksi. Asiakirjoihin sisältyvät kuvaukset vanhempien velvoitteista kotona nostavat esiin myös jännitteen yksityisen perhe-elämän suojan ja julkisen vallan välillä: kuinka paljon koulussa toteutettavan oppimisen tukemisen suunnittelemiseksi laaditut asiakirjat saavat ulottua myös kodin tarjoamaan tukeen vapaa-aikana? Koulunkäyntiä tukevan vanhemmuuden kuvaukset asiakirjoissa olivat kuitenkin lyhyitä suositusten tai neuvojen kaltaisia lausumia, eivätkä ne näin puuttuneet vahvasti kodin arjen käytäntöihin tai lapsen ja vanhemman välisen suhteen rakentumiseen.

Kuvauksia vanhempien osallisuudesta päätöksentekoon luonnehtivat samat piirteet kuin kodin ja koulun vuorovaikutuksen kuvauksiakin: teksteissä korostuivat sisällyksettömät ja lyhyet maininnat vanhempien kuulemisesta, kun taas konkreettisia kuvauksia vanhempien vaikuttamisesta asioihin esiintyi vain viidesosassa asiakirjoista. Vanhempien päätöksentekijyyden ja asianajajuuden vahvistamisen sijaan asiakirjat tuottivat siten kuvaa

päätöksistä harmonisina ja jaettuina, jolloin teksteissä ei eritelty, keneltä tietty kuvaus lapsesta tai tietty idea lapselle tarjottavasta tuesta oli alun perin lähtöisin (ks. myös Heiskanen ym. 2019). Päätöksentekoon osallistumiseen liittyvät kirjaukset koskivat tässä tutkimuksessa ainoastaan vanhempien oman lapsen koulunkäyntiin liittyviä päätöksiä, eikä asiakirjoissa kuvattu vanhempien osallistumista laajempiin koulun toimiin tai edustustehtäviin, jotka koskivat kaikkia oppilaita. Myös maininnat yhteistyöstä yhteisön kanssa liittyivät nimenomaan lapsen tukitoimiin eivätkä niinkään yhteisölliseen toimintaan. Näin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 36) mainittu periaate, jonka mukaan vanhemmat osallistuvat koulun toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen, ei laajasti ymmärrettyä toteutunut asiakirjateksteissä. Tätä voi selittää suunnitelma-asiakirjojen liittyminen nimenomaan yksittäisen lapsen tuen tarpeisiin ja tukitoimien suunnitteluun, jolloin yhteisöllinen näkökulma jää vähäiseksi (ks. myös Wanat 2010).

Tutkimuksen pohjana käytetty aineisto oli määrällisesti suhteellisen pieni. Koska asiakirjat oli kuitenkin kerätty usealta eri paikkakunnalta ja niitä olivat laatineet useat eri kirjoittajat, voidaan niiden pohjalta olettaa saadun kohtuullisen monipuolisesti tietoa vanhempien osallisuuden kulttuurisista kirjaamistavoista. On kuitenkin huomioitava, ettei asiakirjatekstien pohjalta voida arvioida suoraan yhteistyön toteutumista tai kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen laatua käytännössä. Koska oppimissuunnitelma- ja HOJKS-asiakirjoissa suunnitellaan lapselle annettavaa tukea ja tehdään siihen liittyviä sopimuksia, asettavat ne kuitenkin raamit vanhempien osallisuuden huomioimiselle ja edistämiseksi koulussa sekä kertovat siitä, millaisen painoarvon vanhempien näkemykset saavat tuen suunnittelussa. Tutkimusaineiston teorialähtöinen analyysi Epsteinin (2002, 2011) kehittämän osallisuuden mallin pohjalta oli toimiva. Epsteinin malli ei kuitenkaan suoraan kertonut osallisuuden laadusta tai vanhemmuudelle annetuista merkityksistä tekstissä, joten tarkempi kielellinen erittely täydensi analyysia. Jatkotutkimuksena olisi kiinnostavaa tutkia myös vanhempien osallisuuden kokemuksia heitä haastatteleamalla sekä selvittää, millaisia merkityksiä he asiakirjoille rakentavat. Olisi myös tarpeellista vertailla eri kuntien pedagogisten asiakirjojen lomakepohjia sekä tarkastella, missä määrin ne ohjaavat kirjaamistapoja ja -sisältöjä.

Oppimissuunnitelmien ja HOJKS-asiakirjojen lomakepohjien sekä opettajien kirjaamistapojen kirjo oli varsin laaja, sillä käytössä olivat eri kunnissa luodut omat lomakepohjat. Tärkeää olisikin ohjata opettajia perus- ja täydennyskoulutuksessa mahdollisimman tarkkaan kirjaamiseen sekä yhtenäistää asiakirjojen lomakepohjia niin, että ne sisältäisivät myös



vanhempien näkemyksiä kysyvän osion ja edistäisivät näin monipuolisemman kuvan luomista lapsesta ja hänen toiminnastaan eri ympäristöissä. Muuten voi käydä niin, että lapsen kuvauksissa korostuvat vain haasteet vahvuuksien sijaan (Bacon & Causton-Theoharis 2013; Cavendish & Connor 2018; MacLeod ym. 2017; Zeitlin & Curcic 2014), ja asiakirjoissa rakentuva kuva oppilaasta ja hänen tilanteestaan saattaa tuntua vanhemmista vieraalta (Thuneberg & Vainikainen 2015). Tärkeää on myös miettiä, miten vanhempien osallisuutta ja yhteistyön eri muotoja voidaan kehittää huomioimalla perheiden erilaiset elämäntilanteet (Kyrönlampi & Karikoski 2017) sekä käymällä vanhempien kanssa riittävästi läpi tukea suunnittelevien asiakirjojen laatimiselle asetettuja tehtäviä ja tarkoitusta.

## Lähteet

- Arnstein, S. R. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4), 216–224.
- Bacon, J. K. & Causton-Theoharis, J. 2013. 'It should be teamwork': A critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education* 17 (7), 682–699.
- Bæck, U-D. K. 2010. 'We are the professionals': A study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education* 31 (3), 323–335.
- Bernheimer, L. P., Gallimore, R. & Weisner, T. S. 1990. Ecocultural theory as context for the individual family service plan. *Journal of Early Intervention* 14 (3), 219–233.
- Bernheimer, L. P. & Weisner, T. S. 2007. "Let me just tell you what I do all day..." The family story at the center of intervention research and practice. *Infants & Young Children* 20 (3), 192–201.
- Burke, M. M. 2012. Examining family involvement in regular and special education: Lessons to be learned for both sides. *International Review of Research in Developmental Disabilities* 43, 187–218.
- Cavendish, W. & Connor, D. 2018. Toward authentic IEPs and transition plans: Student, parent, and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly* 41 (1), 32–43.
- Cheatham, G. A. & Ostrosky, M. M. 2011. Whose expertise?: An analysis of advice giving in early childhood parent-teacher conferences. *Journal of Research in Childhood Education* 25 (1), 24–44.
- Colgate, O., Ginns, P. & Bagnall, N. 2017. The role of invitations to parents in the completion of a child's home reading challenge. *Educational Psychology* 37 (3), 298–311.
- Dove, M. K., Zorotovich, J. & Gregg, K. 2018. School community connectedness and family participation at school. *World Journal of Education* 8 (1), 49–57.

- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Epstein, J. L. 2002. School, family, and community partnerships: Caring for the children we share. Teoksessa J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn & F. L. Van Voorhis. *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 7–39.
- 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*. 2. painos. Boulder, CO: Westview, 389–414.
- Erdener, M. A. & Knoepfel, R. C. 2018. Parents' perceptions of their involvement in schooling. *International Journal of Research in Education and Science* 4 (1), 1–13.
- 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.
- Francis, G. L., Blue-Banning, M., Turnbull, A. P., Hill C., Haines, S. J. & Gross, J. M. S. 2016. Culture in inclusive schools: Parental perspectives on trusting family-professional partnerships. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 51 (3), 281–293.
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Kaufman, S. Z. & Bernheimer, L. P. 1989. The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal on Mental Retardation* 94 (3), 216–230.
- Griffin, D. & Steen, S. 2010. School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling* 13 (4), 218–226.
- Guo, Y. 2010. Meetings without dialogue: A study of ESL parent-teacher interactions at secondary school Parents' Nights. *The School Community Journal* 20 (1), 121–140.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. 2019. Intertextual voices of children, parents, and specialists in individual education plans. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2019.1650825>. (Luettu 16.6.2020.)
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. *Työpaperi 33/2017*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 25–50.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Vuorovaikutusta ja valintoja: Vanhempien osallisuus lasten kouluosaavutusten ja kouluvalintojen taustalla. *Nuorisotutkimus* 33 (3–4), 37–58.
- Kanste, O., Halme, N. & Perälä, M-L. 2013. Miten yhteistyö toimii lasten ja perheiden

palveluissa kunnissa? Yhteistyön toimivuus ja siihen yhteydessä olevat tekijät vanhempien ja työntekijöiden näkökulmista. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 41 (1), 10–32.

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.

Kern, M., Sodogé, A. & Eckert, A.. 2012. Die Sicht der Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf auf die Zusammenarbeit mit den heilpädagogischen Fachpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 18 (10/12), 36–42.

Kyrönlampi, T. & Karikoski, H. 2017. Osallisuus esiopetuksessa on vanhemman oikeus. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 96–99.

Kärki, L. 2016. Vanhemmat osallisina tukea tarvitsevan lapsen esi- ja perusopetuksessa: Tarkastelussa oppimissuunnitelmat ja HOJKS:t. *Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

Kärmeniemi, S. & Aunola, K. 2014. Vanhemman lapsensa kanssa viettämän ajan yhteys lapsen koulutaitoihin ensimmäisellä luokalla. *Psykologia* 49 (2), 135–151.

MacLeod, K., Causton, J. N., Radel, M. & Radel, P. 2017. Rethinking the individualized education plan process: Voices from the other side of the table. *Disability & Society* 32 (3), 381–400.

Mertaniemi, R. 2018. Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. *Vanhempien barometri 2018*. Helsinki: Suomen Vanhempainliitto ry, Förbundet Hem och Skola i Finland r.f.

Niemi, R., Heikkinen, H. L. T. & Kannas, L. 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus* 41 (1), 53–62.

Nivala, E. & Ryyänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013, vol. 14*. Pori: Suomen sosiaalipedagoginen seura, 9–41.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/30.12.2013.

Orell, M. & Pihlaja, P. 2018. Kodin ja koulun yhteistyö normitettuna. *Kasvatus* 49 (2), 149–161.

Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.

Ratliffe, K. T. & Ponte, E. 2018. Parent perspectives on developing effective family-school partnerships in Hawai'i. *The School Community Journal* 28 (1), 217–247.

Savia, M. 2019. Lapsen ja huoltajien ääni esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. *Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

Sebastian, J., Moon, J-M. & Cunningham, M. 2017. The relationship of school-based parental involvement with student achievement: A comparison of principal and parent survey reports from PISA 2012. *Educational Studies* 43 (2), 123–146.

Sinclair, R. 2004. Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society* 18 (2), 106–118.

Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A. S. & Blacher, J. 2018. Satisfaction with individualized education programs among parents of young children with ASD. *Exceptional Children* 84 (3), 242–260.

Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 135–162.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uud. laitos. Helsinki: Tammi.

VISK = A. Hakulinen, M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho. 2004. Iso suomen kielioppi. Verkkoversio. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio. <http://scripta.kotus.fi/visk>. (Luettu 16.4.2019.)

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H. & Valdes, K. 2012. A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies* 23 (3), 140–155.

Wanat, C. L. 2010. Challenges balancing collaboration and independence in home-school relationships: Analysis of parents' perceptions in one district. *The School Community Journal* 20 (1), 159–186.

Williams-Diehm, K. L., Brandes, J. A., Chesnut, P. W. & Haring, K. A. 2014. Student and parent IEP collaboration: A comparison across school settings. *Rural Special Education Quarterly* 33 (1), 3–11.

Zeitlin, V. M. & Curcic, S. 2014. Parental voices on Individualized Education Programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!' *Disability & Society* 29 (3), 373–387.

*Saapunut toimitukseen 20.6.2019*

*Hyväksytty julkaistavaksi 27.6.2020*

TAULUKKO 1. Tutkimusaineiston kuvaus

Luokka-aste	Oppimissuunnitelma (n = 38)	HOJKS (n = 43)
1.–2. lk.	23	20
3.–4. lk.	9	10
5.–6. lk.	6	2
Toiminta-alueittainen, ei luokka-astetta	–	11

TAULUKKO 2. Vanhempien osallisuuden kuvaukset asiakirjoissa (n = 81 asiakirjaa)\*

Osallisuuden ulottuvuus	f	%	Sisältö	f	Toimintatapa	f
KODIN JA KOULUN VUOROVAIKUTUS	61	75	Viestinnän tapa	58	Viestintä eri välinein	48
					Palaverit	35
			Viestinnän sisältö	12	Vapaamuotoiset keskustelut	12
					Vanhempien näkemysten kirjaukset	12
LAPSEN KOULUNKÄYNTIÄ TUKEVA VANHEMMUUS	58	72	Oppimisen tukeminen kotona	53	Läksyjen teon seuraaminen, kontrolli tai avustaminen	51
					Läksyjä täydentävät tehtävät	12
			Vanhemmuus lapsen arjessa	10	Kodin arkeen liittyvät sopimukset	8
					Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät	3
PÄÄTÖKSENTEKOON OSALLISTUMINEN	53	65	Kolmiportaisen tuen suunnittelu	42	HOJKS-palaverit	24
					Tukitoimet ja toimenpiteet	20
			Huoltajan vaikutusmahdollisuus	17	Huoltajan kuuleminen	17
YHTEISTYÖ YHTEISÖN KANSSA	14	17	Monialainen yhteistyö	14	Monialaiset palaverit	9
					Perheen yhteydenpito koulun ulkopuolisiin ammattilaisiin	7

\* Koska samassa asiakirjassa voi olla useisiin eri sisältöihin ja toimintatapoihin kuuluvia ilmauksia, näiden frekvenssit voivat olla suurempia kuin osallisuuden ulottuvuuksien frekvenssit.