

**ADHD-diagnoosin saaneiden lasten vanhempien
kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä**

Tiina Sikala

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sikala, Tiina. 2016. ADHD-diagnoosin saaneiden lasten vanhempien kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ADHD-diagnoosin saaneiden lasten vanhempien kokemuksia koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tutkimuksen kohteena oli vanhempien kokema vuorovaikutus opettajien kanssa sekä vanhempien tapa asemoida itsensä yhteistyössä. Tutkimuksen avulla pyrittiin saamaan tietoa siitä, miten koulu voisi paremmin tukea ADHD-diagnoosin saaneita ja ylipäätään tukea tarvitsevia oppilaita yhteistyössä vanhempien kanssa. Tutkimuksen aineistona oli 13 ADHD-diagnoosin saaneen lapsen vanhemman teemahaastattelua, joita tarkasteltiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimus osoitti vanhempien kokemusten kodin ja koulun yhteistyöstä olevan pääosin kielteisiä. Kasvatuskumppanuuden näkökulmasta ihanteellista aitoa kumppanuutta kyllä koettiin, mutta sen toteutuminen oli sattumanvaraista ja monilta osin puutteellista. Suurimmat esteet kumppanuuden kokemiselle muodostuivat kodin ja koulun erilaisista tavoista nähdä lapsi ja lapsen tarpeet sekä opettajien haluttomuudesta tai kyvyttömyydestä nähdä vanhemmat kumppaneina työssään. Koetut yhteistyön haasteet saivat vanhemmat aktiivisesti kamppailemaan sekä lastensa että omien oikeuksiensa puolesta, mikä uuvutti ja raskautti vanhempia.

Tulokset peräänkuuluttavat koulujen ADHD-tiedon lisäämisen lisäksi vanhemmat kohtaavaa vuorovaikutusta sekä taitoa keskustella erilaisista näkemyksistä molempia osapuolia kuulevasti ja kunnioittavasti. Sekä lapsen että kodin ja koulun eduksi koettiin se, että opettajat ja vanhemmat vetivät yhtä köyttä lapsen kasvuun ja oppimiseen liittyvissä kysymyksissä.

Hakusanat: ADHD-diagnoosi, vanhempi, opettaja, yhteistyö, kasvatuskumppanuus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	HYVÄN YHTEISTYÖN PERIAATTEET	7
2.1	Yhteistyötä koskevat lait ja asetukset	8
2.2	Kohti yhteistä kumppanuutta.....	9
2.3	Kasvatuskumppanuus ihanteena.....	11
2.4	Yhteistyön haasteet ja mahdollisuudet	13
3	ADHD-DIAGNOOSIN SAANEIDEN LASTEN VANHEMPIEN KOKEMUKSET KOULUYHTEISÖSSÄ	17
3.1	Vanhemmuus kouluyhteisössä	17
3.2	Vanhempien toiveet kouluyhteisölle.....	20
3.3	Syyttelystä myönteisen vuorovaikutuksen rakentamiseen.....	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
4.1	Tutkimusaineisto	23
4.2	Tutkimuksen taustasitoumukset.....	23
4.3	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	25
4.4	Aineiston analyysi	27
4.5	Luotettavuus.....	33
4.6	Eettiset ratkaisut	36
5	TULOKSET	40
5.1	Miten vanhemmat kokevat koulun suhtautuvan vanhempiin?	40
5.1.1	Vanhempien kumppanuuden arvostaminen	41
5.1.2	Vanhempien muodollinen kohtaaminen	43

5.1.3	Vanhemmat opettajan auktoriteetin uhkana	45
5.1.4	Vanhempien tieto alisteinen ammatti-ihmisten asiantuntijuudelle.	47
5.1.5	Vanhempien kokemusten vähättely	48
5.1.6	Vanhempia syyllistävä vuorovaikutus.....	50
5.2	Miten vanhemmat asemoivat itsensä yhteistyössä?	52
5.2.1	Aktiiviset leijonaemovanhemmat	53
5.2.2	Yhteistyöstä vetäytyvät vanhemmat	55
5.2.3	Skeptiset vanhemmat	56
5.2.4	Kumppanivanhemmat.....	58
6	POHDINTA.....	60
6.1	Tulosten tarkastelu	60
6.2	Tulosten sovellettavuus	65
6.3	Jatkotutkimusaiheet	68
	LÄHTEET	69

1 JOHDANTO

Vanhemmat ovat yksi polttavista puheenaiheista nykypäivän koulukeskusteluissa. Lisääntynyt vanhempien aktiivisuus koulussa herättää mielipiteitä – paljon puhutaan hankalista, vaativista, uusavuttomista tai liian aktiivista vanhemmista (mm. Rutonen 2014). Vanhemmat tuodaan usein esiin opettajan työtä hankaloittavassa roolissa (Korpinen 2008). Toisaalta taas erityistä tukea tarvitsevien vanhempien arkipuheissa korostuu usein se, kuinka he itse tai heidän lapsensa tarpeet eivät tule riittävästi kohdatuiksi koulussa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vanhemmat määritellään virallisesti tärkeiksi kasvatuskumppaneiksi opettajien rinnalla ja onnistunut koti-kouluyhteistyö nähdään ensiarvoisen tärkeänä lapsen oppimisen tukena (OPH2014). Ristiriita arkipuheiden ja virallisten näkemysten osalta herättikin halun tutkia, mistä tässä kaikessa onkaan kysymys ja mistä puheet hankalista vanhemmista tai ei-kuuntelevasta koulusta oikein kumpuavat.

ADHD-diagnosoosin saaneiden oppilaiden vanhemmat tuovat mielenkiintoisen lisän keskusteluun kodin ja koulun yhteistyöstä. ADHD-diagnosoosin antaminen on yleistynyt voimakkaasti, ja diagnosoosin saaneita oppilaita arvioidaan olevan nykyisin jo vähintään yksi joka koululuokassa (mm. Nigg & Barkey 2014). Diagnosi onkin ollut vilkkaan tutkimuksen kohteena. Vaikka sen syistä ja alkuperistä kiistellään paljon (mm. Rettew 2014), on ADHD:n havaittu kuitenkin vaikuttavan kielteisesti lapsen akateemiseen suoriutumiseen (mm. Nigg & Barkley 2014; Shaugnessy & Waggoner 2015). Näin ollen mahdollisimman sujuvan koulupolun järjestäminen on tällaisen lapsen tukemisessa ensiarvoisen tärkeää.

ADHD-diagnosoosin saaneiden lasten vanhemmat eivät ole kuitenkaan tutkimusten mukaan täysin tyytyväisiä koulun tapaan kohdata heidän lapsensa ja heidät itse vanhempina (mm. Peters & Jackson 2009; Travell & Visser 2006).

Nimenomaan kodin ja koulun yhteistyössä ja koulun tavassa vastata lapsen erityisen tuen tarpeisiin koetaan puutteita (Concannon & Tang 2005). Kodin ja koulun yhteistyön parantaminen ja vanhemmat paremmin huomioivat koulu-käytännöt ovatkin nousseet ADHD-diagnoosin saaneiden lasten perheiden pääasiallisiksi toiveiksi useissa aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Corcolan & Dattalo 2006; Frigerio, Montali & Fine 2013; Rogers, Wiener, Marton & Tannock 2009).

Vaikka Suomessa kodin ja koulun välistä yhteistyötä on tutkittu paljon (mm. Rantala 2002; Siniharju 2003), on tutkimus puhtaasti vanhempien ja erityisesti tukea tarvitsevien lasten vanhempien näkökulmasta vähäisempää. Tässä tutkielmassa tartun tähän tutkimukselliseen vajeeseen ja pyrin ADHD-diagnosoitujen lasten vanhempien näkökulman esiin tuomisella valottamaan sitä, millaisia toiveita ja odotuksia vanhemmilla on koululle ja koulun kanssa tehtävälle yhteistyölle. Tutkimuksen tarkoitus on tuoda vanhempien ääni kuuluviin ja sitä kautta saada arvokasta tietoa siitä, kuinka koulu voisi paremmin tukea ADHD-diagnoosin saaneita ja ylipäättään tukea tarvitsevia oppilaita yhteistyössä vanhempien kanssa. Tutkimus perustuu 11–16 -vuotiaiden ADHD-diagnoosin saaneiden lasten ja nuorten vanhempien haastatteluihin. Tutkimuskysymykseni muotoituivat seuraavasti:

1. Miten vanhemmat kokevat koulun suhtautuvan vanhempiin?
2. Miten vanhemmat asemoivat itsensä yhteistyössä?

2 HYVÄN YHTEISTYÖN PERIAATTEET

Kodin ja koulun yhteistyö on käsitteenä hyvin vakiintunut. Vanhemmat ja perheet on mainittu koulua koskevissa kirjoituksissa jo kansakouluaikoina, ja hyvä yhteistyö on ainakin puheissa nähty tärkeäksi osaksi koulutyötä jo useiden vuosikymmenten ajan (Lehtolainen 2008, 85; Vuorinen 2000, 20). Kuitenkin käytännössä yhteistyön toteuttaminen on ollut summittaista ja yhteistyön tavat ovat vaihdelleet huomattavasti. Esimerkiksi vuoteen 2004 asti yhteistyötä on toteutettu ilman virallisia opetussuunnitelmaan kirjattuja periaatteita ja toimintamalleja, ja onkin tavallista, että yhteistyön syvyys ja laadullinen sisältö ovat vaihdelleet ja vaihtelevat edelleen hyvin paljon luokka- ja koulukohtaisesti. (mm. Alasuutari 2003; Epstein 2002; Siniharju 2003.) Riippuu hyvin paljon rehtorista, opettajista sekä vanhemmista, millaista yhteistyön toteuttaminen käytännössä on (Hirsto 2001, 39).

Nykyinen opetuslainsäädäntö ja opetussuunnitelmaan kirjatut periaatteet määrittelevät yhteistyötä aiempaa tarkemmin ja selkeämmin (POL 628/1998 POPS 2014). Sen lisäksi että lait ja asetukset luovat tietyt kehykset yhteistyön toteuttamiselle, vaikuttaa kullekin ajalle tyypilliset kulttuuriset käsitykset ja tulkinnat kasvatuksesta sekä vanhempien ja ammatti-ihmisten suhteesta yhteistyön toteuttamisen tapaan (Alasuutari 2003, 71).

Avaan seuraavaksi hyvän yhteistyön periaatteita ensin nykyisen lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden osalta, minkä jälkeen tarkastelen yhteistyötä vanhempien ja opettajien suhteen kehittymisen valossa. Nostan yhteistyön ihanteeksi kasvatuskumppanuuden, jonka olemusta, mahdollisuuksia ja haasteita tarkastelen aikaisempien tutkimusten pohjalta.

2.1 Yhteistyötä koskevat lait ja asetukset

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä perusopetuksessa määrittävät lainsäädäntö, perusopetuksen valtakunnalliset perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma. Perusopetuslaki velvoittaa koulut tekemään yhteistyötä kotien kanssa (POL 628/1998, 3§). Lain mukaan yhteistyön periaatteiden määrittäminen on opetushallituksen tehtävä (14§), kun taas yhteistyön järjestämistavoista vastaa opetuksen järjestäjä (POL 628/1998, 15§). Taustalla on valtioneuvoston asetus (422/2012) jonka mukaan ”opetus ja kasvatus tulee järjestää yhteistyössä huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea”.

Nämä lait saavat ilmiänsä opetussuunnitelman perusteissa. Uuden vuonna 2016 voimaan astuvan opetussuunnitelman perusteissa vanhemmat nähdään tärkeänä osana opetuksen järjestämisestä. Ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta on opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) määritelty lapsen huoltajalle. Koulu nähdään osaltaan tukemassa tätä tehtävää vastaten oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Vanhempien mukaan ottamisen koulun toimintaan kerrotaan lisäävän niin oppilaan, luokan kuin koko koulun hyvinvointia ja turvallisuutta. Yhteistyö on osa oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaista oppimista, ohjausta ja tukemista. (POPS 2014.)

Opetussuunnitelman perusteet ohjaavat koulua keskustelemaan huoltajien kanssa sekä yhteisesti keskeisistä opetukseen liittyvistä asioista kuten opetussuunnitelmasta, oppimisympäristöistä tai arvioinnista että yksilöllisesti juuri tietyn lapsen oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä. Huoltajan oikeudelle saada tietoa lapsensa oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä on perustuslaillinen peruste (477/2003, 26§). Erityisen tärkeänä yhteistyö nähdään oppilaan koulupolun nivelvaiheissa sekä tilanteissa, joissa oppilaan oppimiselle ja koulunkäynnille suunnitellaan ja toteutetaan lisätukea. Tällöin opetussuunnitelman perusteet kehottavat yhä tiiviimpään yhteistyöhön huoltajan kanssa. Tarkemmat konkreettiset yhteistyön toteuttamisen tavat määritetään paikallisesti päätettäväksi.

Opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin ohjataan keskittymään oppilaiden ja huoltajien kannalta mielekkäisiin ja monipuolisiin osallistumistapoihin (POPS 2014, 10).

Kolmiportaisen tuen eri tasoilla vanhempien kuulemiselle ja osallisuudelle on omat säädöksensä ja määräyksensä, jotka koulun henkilöstö veloitetaan tuntemaan. Opetussuunnitelman perusteissa asetetaan tuen kaikilla portailla tavoitteeksi yhteisymmärrys oppilaan ja huoltajan kanssa. Kodin ja koulun välinen säännöllinen yhteistyö nähdään tärkeänä niin tuen tarpeen arvioinnissa, suunnittelussa kuin tuen toteutumisen arvionnissa ja oppilaan edistymisen seurannassa. (POPS2014, 33–36.) Siinä missä yleisen tuen portaalla kehoitetaan yleisesti tiiviiseen yhteistyöhön huoltajien kanssa opetuksen perustana, siirryttäessä tehostettuun ja erityiseen tukeen yhteistyön merkitystä korostetaan entisestään (POPS 2014, 62).

Myös perusopetuslaissa vanhempien osallisuus kolmiportaisessa tuessa on huomioitu. Niin tehostetun tuen oppimissuunnitelma kuin erityisen tuen HOJKS tulee lain mukaan laatia yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa, jos siihen ei ole ilmeistä estettä (16 a § [\(24.6.2010/642\)](#) ;17 a § [\(24.6.2010/642\)](#)). Ennen erityisen tuen päätöstä huoltajalla on hallintolain (434/2003, 34 §) mukainen oikeus tulla kuulluksi. Huoltajilla on myös oikeus hakea muutosta päätökseen valittamalla (Hallintolainkäyttölaki (586/1996) 14 § ja perusopetuslaki 42 § (642/2010)).

2.2 Kohti yhteistä kumppanuutta

Keskeinen kodin ja koulun yhteistyötä ohjaava periaate on nykyisin käsitys vanhempien ja kasvatusalan ammattilaisten tasavertaisesta suhteesta (mm. Cowan, Swearer & Sheridan 2004; Lehtolainen 2008; Opetushallitus 2007). Näin ei ole kuitenkaan aina ollut, vaan kasvatusalan ammattilaisten suhtautuminen vanhempiin on vaihdellut täydellisestä huomiotta jättämisestä heidän asettamiensa neuvojenannon kohteeksi ja sieltä edelleen vähitellen täysivaltaisiksi, tasavertaisiksi kumppaneiksi ottamiseen (Alasuutari 2006, 84; Christenson 2002;

Cowan ym. 2004; Kaskela & Kekkonen 2006, 18; Lahtinen 2011, 316; Määttä 1999, 18–25). Yhteistyön historian ymmärtämisen kannalta on olennaista ymmärtää vanhempien ja ammatti-ihmisten suhteen erilaiset merkitykset (Karila 2006, 96) sekä kodin ja koulun erilainen asemoituminen toisiinsa eri aikoina (Määttä 1999, 18).

Vanhempien ja ammatti-ihmisen suhteen kehittämisessä voidaan nähdä kolme eri vaihetta. Perinteiden aikakaudella 1700–1800-luvuilla vanhemmat ja ammatti-ihmiset nähtiin toisistaan erillisinä toimijoina ja vanhemmat saivat pärjätä omillaan. Lapsen kehityksen tukemiseen ei ollut apuna lääketiedettä tai psykologeja, ja ylipäätään mahdollisuus koulunkäyntiin oli vain rikkailla. (Määttä 1999, 17–19). 1800-luvulla teollistuminen ja sosiaaliset uudistukset toivat kasvatuksen enemmän julkisen vastuun piiriin nostaen ammatti-ihmiset asiantuntijoiksi amatööri vanhempien rinnalla. Koulujen tehtävänä oli kasvattaa täydellisiä lapsia, mihin opettajilla ammattitaitonsa puolesta nähtiin olevan vanhempia paremmat edellytykset. Opettajat nähtiin asiantuntijoina ja neuvonantajina lasten kasvattamisessa, kun taas vanhempien roolina oli olla passiivinen ohjeiden ja neuvonantojen kohde. (Christenson 2002; Määttä 1999, 19–20). Cowan ja kumppanit (2004) kuvaavat 1800-lukua ajaksi, jolloin koulu vastasi lasten akateemisesta kasvatuksesta, ja vanhemmat lasten moraalisesta kasvatuksesta. Kouluun asioihin ”osallistuvaa” vanhempaa pidettiin tuolloin häirikönä (Cowan ym. 2004).

1900-luku oli lääketieteen kehittymisen kulta-aikaa (Määttä 1999, 22). Vanhempien roolin ja kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta lääketieteen aseman vahvistuminen aiheutti sen, että nyt erilaiset oppimisen ja kehittymisen pulmat alettiin nähdä kapea-alaisina yksilöön liittyvinä häiriöinä ja sairauksina, ja myös ”tavallisetkin” kasvatuksen pulmat medikalisoitiin. Näin ollen vanhempien ei nähty selviävän yksin kasvatustehtävästä (Christenson 2002; Määttä 1999, 23). Medikalisaation voitto vahvisti ammatti-ihmisten asiantuntijuutta yli vanhempien tietämyksen alistaen vanhemmat yhä vahvempaan riippuvuussuhteeseen opettajien ja muiden ammattilaisten tiedosta ja vallasta (Alasuutari 2006, 84; Määttä 1999, 22–25). Ulkopuolinen apu nähtiin välttämättömäksi van-

hempien kasvatukselle, mikä merkitsi opetetun avuttomuuden kehän syntymistä (Määttä 1999, 23). Vielä 1970–80 -luvuille asti vanhempien roolin on kuvattu olevan alisteinen opettajien asiantuntijuudelle. Vasta viime vuosikymmeninä tämä käsitys on väistynyt, ja vanhempien rooli on muuttunut passiivisesta aktiiviseksi yhteistyön osapuoleksi. (Alasuutari 2006, 84; Cowan ym. 2004.)

Koulun yhteistyökäytännöt heijastelevat pitkälti edellä mainittua vanhempien ja ammatti-ihmisten suhteen kehittymistä. Kansakouluaikoina vanhempien ja opettajien roolit nähtiin toisistaan erillisinä. Kouluja ainoastaan kehoitettiin *pyrkimään* yhteisymmärrykseen kotien kanssa, ja käytännön ohjeena yhteistyölle oli *pitää yhteyttä* kotien kanssa. (Lehtolainen 2008, 86; Vuorinen 2000, 20). Perusopetusjärjestelmään siirtymisen myötä vanhempien osallisuus otettiin aikaisempaa enemmän huomioon, mutta heidän asemansa oli olla vain koulun ”vanhempien kasvatustehtävän tukemisen” kohteena. Ajan hengen mukaisesti koulun asiantuntijuus korostui suhteessa (Alasuutari 2003, 26), joka näyttäytyi vanhemmille usein yksipuolisena neuvojen kohteena olemisena (mm. Alasuutari 2006; Määttä 1999). Christenson (2002) kuvaa aikaa myös koulujohtoisena vanhempien osallisuuden korostamisena, missä vanhempia otettiin aikaisempaa enemmän mukaan koulun käytäntöihin, mutta lähinnä erilaisien hyväntekeväisyys- ja muiden tapahtumien järjestämiseen tai lasten kotitehtävien tekemisen tukemiseen.

2.3 Kasvatuskumppanuus ihanteena

Nykyinen kodin ja koulun yhteistyön ihanne niin Suomessa kuin kansainvälisesti korostaa vastavuoroista kasvatuskumppanuutta (mm. Cowan ym. 2004; Epstein 2002; Hill & Taylor 2004; Hirsto 2001; Laatia kodin ja koulun yhteistyöhön 2007; Lehtolainen 2008; Opetushallitus 2007). Kasvatuskumppanuuden käsite kuvaa vallalla olevaa ajattelua yhteisestä, jaetusta vastuusta lapsen opimisen ja kehityksen tukemisessa (mm. Bull, Brooking & Cambell 2008; Cowan ym. 2004; Epstein 2002; Opetushallitus 2007). Siinä yhteistyö määritellään jaetuksi asiantuntijuudeksi vanhempien ja opettajien välillä, jossa yhdessä toimi-

taan saman päämäärän, lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen eteen (mm. Christenson 2004; Cowan ym. 2004; Slater 2004). Sekä vanhemmilla että opettajilla nähdään olevan lapsesta tärkeää tietoa, jonka molemminpuolinen jakaminen on yhteistyön kulmakivi. Kumppanuus on vastavuoroista, jossa molemmat osapuolet hyötyvät toinen toisensa tuntemisesta. (mm. Bastiani 1993; Cowan ym. 2004; Hirsto 2001; Lehtolainen 2008, 87.)

Onnistuneessa kumppanuusperustaisessa yhteistyössä lapsen koulunkäyntiin sitoutuminen on sekä kodin että koulun yhteinen pyrkimys (Bull ym. 2008). Siinä lapsi asetetaan yhteistyön keskiöön ja niin vanhemmat, opettajat kuin mahdollisesti muu yhteisö yhdessä tukevat, ohjaavat ja motivoivat lasta oppimisessa (Epstein 2002). Näin ollen ymmärrys yhteistyön päämäärästä ja tarkoituksesta on kaikille osapuolille selkeä, ja sekä oma että toisen rooli yhteistyössä nähdään merkityksellisenä (Bull ym. 2008).

Sekä Bull (2008) että Cowan (2004) kumppaneineen korostavat, ettei kasvatuskumppanuus rakennu hetkessä, vaan sen syntyminen vaatii aikaa ja sitoutumista. Opettajilla on kumppanuuden rakentumisessa tärkeä rooli: ammatti-ihmisinä heillä on velvollisuus luoda kasvatuskumppanuudelle otolliset puitteet ja aloittaa kumppanuusperustainen yhteistyö. Heidän tulee aktiivisesti etsiä mahdollisuuksia vanhempien osallisuuden tukemiseen sekä miettiä, kuinka vanhempien ideat ja näkemykset eri tilanteissa otetaan huomioon. (Bull ym. 2008; Cowan ym. 2004; Karila 2006, 102; Määttä 2001, 96; Opetushallitus 2007.) Ylipäätään vanhempien ja opettajien tapaamisille tulee järjestää mahdollisuuksia. Tarvitaan useita kohtaamisia, jotta luottamuksellinen suhde voi syntyä. (Bull ym. 2008; Cowan ym. 2004.)

Kasvatuskumppanuuden rakentumista ohjaavat *kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen* ja *dialogin* periaatteet (Epstein 2002; Karila 2006, 95; Kaskela & Kekkonen 2006, 32–40; Määttä 2001, 100). Yhteistyössä kuulluksi tuleminen edellyttää, että niin opettaja kuin vanhemmat aidosti kuuntelevat toisiaan ja toistensa näkemyksiä lasta koskevista asioista. Kuulluksi tulemisen lisäksi on tärkeää, että niin vanhemmilla kuin opettajilla on tunne molemminpuolisesta kunnioituksesta. Näin voidaan rakentaa luottamusta kodin ja koulun välille,

mikä itsessään on kolmas kumppanuusperustaisen yhteistyön periaate. (Kaskela & Kekkonen 2006, 32–37.) Dialogin periaate kumppanuudessa asettaa vuorovaikutukselle tasa-arvoisuuden vaateen: opettajien ja vanhempien tiedot ovat keskenään tasavertaisia, ja puheessa kummankin osapuolen tietämys ja ajatukset ovat yhtä arvokkaita (Karila 2006, 96–97; Kaskela & Kekkonen 2006, 38–40).

Kumppanuuden rakentumisen lähtökohdat luovat yhteistyölle vahvan kiivijalan, jonka turvin myös mahdollisia ristiriitoja ja näkemyseroja vanhempien ja opettajien välillä on turvallista käsitellä (Epstein 2002). Kasvatuskumppanuuden näkökulmasta erilaisia näkemyksiä ja käsityksiä ei pelätä, vaan olennaista on asioista neuvottelemineen (Bastiani 1993, 104), näkemyseroista keskustelu sekä ja omien näkökantojen perustelu (Karila 2006, 96–98). Epstein (2002) korostaa kumppanuuden ”pohjan” tai ”perustuksen” merkitystä yhteistyölle erityisesti ongelmatilanteissa: ilman kunnioituksen ja luottamuksen ilmapiiriä ongelmia sekä syntyy helpommin että niiden ratkominen on vaikeampaa.

2.4 Yhteistyön haasteet ja mahdollisuudet

Kodin ja koulun yhteistyön mahdollisuudet oppilaan koulunkäynnin tukemisen näkökulmasta ovat tutkimusten mukaan kiistattomat. Hyvästä yhteistyöstä hyötyy niin oppilas, opettajat kuin vanhemmat (Cowan ym. 2004; Epstein 2002; Fan & Chen 2001; Hill & Tyson 2009; Hirsto 2001, 17; Lehtolainen 2008, 415). Oppilaan kannalta hyvän yhteistyön on havaittu vaikuttavan myönteisesti heidän koulumenestykseensä ja spesifien akateemisten taitojen kehittymiseen, kotitehtävien tekemiseen sekä yleiseen koulun arvostamiseen ja siihen suhtautumiseen (Cowan ym. 2004). Vanhempien ja opettajien kannalta vuorovaikutus mahdollistaa ongelmien ennaltaehkäisyä ja niihin puuttumisen, lisää oppilastuntemusta ja tietoisuutta lapsen kehityksestä ja kasvusta sekä mahdollistaa molemminpuolisen tuen yhteisiin tavoitteisiin pyrkimisessä (mm. Cowan ym. 2004; Epstein 2002; Opetushallitus 2007).

Kumppanuusperustainen yhteistyö ja ylipäättään toimiva yhteistyö ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys (mm. Epstein 2002; Siniharju 2003). Opettajien

asenteet ja niiden heijastuminen vanhempien tulkintoihin omasta osallisuudesta, vanhempien omat asenteet ja aiemmat koulukokemukset sekä esimerkiksi koulun koko näyttävät olevan merkityksellisiä tekijöitä kumppanuuden rakentumisessa (Bull ym. 2008). Opettajien ja vanhempien asenteet tulevat esiin myös suomalaisissa tutkimuksissa, joissa ne nähdään sekä onnistuneen että haastavaksi koetun yhteistyön selittäjinä (mm. Andonov 2007; Lehtolainen 2008; Siniharju 2003). Muita haasteita yhteistyölle suomalaisten tutkimusten mukaan aiheuttaa vanhempien ja opettajien erilaiset odotukset, näkemykset ja tulkinnat yhteistyöstä, vallan epätasainen jakautuminen vuorovaikutussuhteissa, ajan ja palkkauksen puute (ts. yhteistyötä ei ole virallisesti resursoitu opetustyöhön) sekä koulutuksessa saadut riittämättömät valmiudet yhteistyön toteuttamiseen (Alasuutari 2006 & 2003; Karila 2006; Lehtolainen 2008; Siniharju 2003).

Tutkimusten mukaan myös vanhempien osallistumishalukkuudessa yhteistyöhön on eroja (mm. Alasuutari 2003; Karila 2006). Käsitys kasvatuskumppanuudesta jakaa vanhempien mielipiteitä: siinä missä osa vanhemmista kokee lapsen kasvatuksen olevan enemmän puolisoiden välinen ”yhteistyöliitto”, johon he eivät halua ottaa opettajia kumppaneiksi (Karila 2006, 96), tulkitsee osa vanhemmista opettajien olevan luonteva osa yhteistä kasvatustyötä (Alasuutari 2003, 164). Osa vanhemmista puolestaan koki arkisten kuulluksi tulemisen kokemusten olevan riittämättömiä sille, että olisivat valmiita syvempään luottamukselliseen kumppanuussuhteeseen koulun kanssa (Karila 2006, 99).

Kasvatuskumppanuuden osalta myös opettajien valmiuksissa ja asenteissa on eroja. Siniharjun (2003, 95) ja Hirston (2001, 122) väitöstutkimuksissa vain harva opettajista näki vanhemmat opetuksen suunnittelun voimavarana; vanhempien toivottiin osallistuvan ensisijaisesti lapsen oppimisen ohjaamiseen kotona. Toisaalta Epsteinin (2002) mukaan suurin osa opettajista haluaisi tukea vanhempien osallisuutta enemmän ja toteuttaa heitä huomioivia yhteistyökäytäntöjä, mutta heiltä puuttuu käytännön tieto siitä, kuinka toimia.

Yhteistyömuodoista toivotuin sekä opettajien että vanhempien näkökulmasta on avoin, kasvokkain tapahtuva henkilökohtainen vuorovaikutus (Lehtolainen 2008, 396; Siniharju 2003, 76). Tasavertaisen, vastavuoroisen vuorovaiku-

tuksen sijaan vanhemmat ovat kuitenkin kokeneet yhteistyön olleen usein yksisuuntaista kotiin päin kulkevaa viestittelyä tai opettajien ehdotusten mukaan toimimista, sen sijaan että vanhempien ehdotuksia olisi aidosti kuunneltu. (Alasuutari 2003, 112; Lehtolainen 2008, 360–362). Tämän nähdään viestivän vallan epätasaisesta jakautumisesta sekä opettajien ja vanhempien kohtaamattomuudesta (mm. Andonov 2007; Lehtolainen 2008). Lehtolaisen (2008) mukaan vanhemmat voivat myös itse asettaa opettajat tietynlaiseen auktoriteettiasemaan riippumatta siitä, rakentaako opettaja itse tällaista valta-asetelmaa vai ei. Hänen tutkimuksessaan osa vanhemmista koki arkuutta lähestyä opettajaa tämän auktoriteetin ja ammatillisuuden takia ja tasavertainen luottamus omaan asiantuntijuuteen vanhempana oli monelle vanhemmalle uutta ja vierasta. (Lehtolainen 2008, 395, 414–415.)

Yhteistyön tarkoituksen ja merkityksen epäselvyys on myös tekijä, joka on nähty tutkimuksissa kumppanuuden rakentumista heikentävänä tekijänä. Vaikka oppilas ja hänen koulunkäyntinsä tukeminen nähdään virallisesti yhteistyön kohteena (mm. Hirsto 2001; Siniharju 2003), antavat tutkimukset viitteitä siitä, että käytännössä käsitys ja kokemus yhteistyön tarkoituksesta ei ole vanhemmille näin selkeä (mm. Alasuutari 2003; Lehtolainen 2008). Alasuutarin (2003, 112) tutkimuksessa osa vanhemmista koki opettajien kohdistavan yhteistyön heihin itseensä vanhempina, minkä he kokivat helposti heitä vanhempina syyllistäväksi. Opettajien syyllistävä asenne tuli esiin myös Lehtolaisen (2008) väitöstutkimuksessa, jonka mukaan opettaja esiintyy yhteistyössä painottuneesti neuvojan ja arvioijan roolissa (Lehtolainen 2008, 414).

Edellä mainitut kumppanuuden haasteet osoittavat, että vaikka opettajien ja vanhempien kokemukset ovat aikaisempien suomalaisten väitöstutkimusten perusteella pääsääntöisesti myönteisiä (mm. Andonov 2007; Lehtolainen 2008; Siniharju 2003), on kumppanuuden toteutumisessa käytännössä vielä puutteita. Nämä näyttäisivät vahvistavan Määtän (2001, 17; 25) ja Alasuutarin (2006) huomiota siitä, kuinka menneiden vuosikymmenten äänenpainot on edelleen nähtävissä kasvatuksessa: vanhempien passiivinen tukeminen ja ammatti-ihmisten asiantuntijuuden korostaminen vievät edelleen tilaa yhteiseltä toimi-

juudelta. Epstein (2002) puhuu "retorisesta ihanteesta", jossa opettajat tunnustavat kumppanuuden, mutta eivät tee sen eteen mitään käytännössä. Hirsto (2001, 122) päätyy samaan johtopäätökseen tutkimuksensa perusteella: avoin yhteistyö mainitaan tavoitelauseissa, mutta silti vanhemmat jäävät yhteistyössä edelleen usein sivuosaan.

3 ADHD-DIAGNOOSIN SAANEIDEN LASTEN VANHEMPIEN KOKEMUKSET KOULUYHTEISÖSSÄ

ADHD-diagnoisoidujen oppilaiden koulunkäyntiin tiedetään tutkimusten mukaan liittyvän monenlaisia haasteita (mm. Peters & Jackson 2009; Travell & Visser 2006). Sopivien opetus- ja tukimuotojen löytyminen voi olla työläs prosessi, joka vaatii usein yhteistyötä eri asiantuntijoiden kanssa. Yhteistyössä on tärkeää, että tieto ei pirstaloidu, vaan oppimisen tukemiseen osallistuvat tahot muodostavat tiiviin taustatuen lapsen koulunkäynnille. (Aro & Närhi 2003, 64–77.) Erilaisten tukitoimien onnistumisessa on olennaista, että niin vanhemmilla kuin opettajilla on sama selkeä käsitys lapsen vaikeuksista ja kommunikointi heidän välillään sujuu hyvin (Greene 2006; Pfiffner, Barkley & DuPaul 2006).

Yhteistyöhön lähdettäessä opettajien on tärkeä ymmärtää vanhempien näkökulma ja tiedostaa sen mahdollinen vaikutus vanhempien odotuksiin ja yhteistyöhön suhtautumiseen (Jiang, Jia, Mikami & Johnston 2015). Vanhempien näkökulman ymmärtämiseksi esittelen seuraavaksi aikasempien tutkimusten luomaa kuvaa ADHD-diagnoosin saaneiden lasten vanhemmuudesta ja kodin ja koulun yhteistyön näyttäytymisestä vanhempien kokemuksissa.

3.1 Vanhemmuus kouluyhteisössä

ADHD-diagnoosin saaneen lapsen vanhemmuutta on tutkittu paljon (mm. dosReis, Barksdale, Sherman, Maloney & Charach 2010; Harborne, Wolpert & Clare 2004; Peters & Jackson 2009; Theule, Wiener, Jenkins & Tannock 2013; Travell & Visser 2006). Tutkimusten mukaan ADHD-diagnoisoidujen lasten vanhemmat kokevat vanhemmuudessaan hyvin paljon stressiä, syyllisyyttä ja ah-

distusta (dosReis ym. 2010; Harborne ym. 2004; Peters & Jackson 2009), minkä he kokevat johtuvan lapsen käyttäytymisen lisäksi pääosin ympäristön asenteista ja ymmärtämättömyydestä (mm. Harborne ym. 2004; Peters & Jackson 2009). Tavallista on vanhempien kokemus siitä, että opettajat ja muut vanhemmat kritisoivat, tuomitsevat ja arvostelevat heidän tapaansa kasvattaa lasta (Peters & Jackson 2009). Dos Reis ja kumppaneiden (2010) tutkimuksessa 77% vanhemmista (N=48) koki kielteistä leimautumista lapsensa ADHD-diagnoosista johtuen.

Ympäristön ennakkoluuloja kohdataan hyvin moninaisissa arkisissa tilanteissa niin koulussa kuin harrastuksissa (Singh 2004). Tämän osa vanhemmista kokee vahvistavan heidän jo valmiiksi kokemiaan riittämättömyyden ja syyllisyyden tunteita lapsensa käyttäytymiseen liittyen (Singh 2004; Travell & Visser 2006). Lapsen antisosiaalinen käytös vaikuttaa helposti kaverisuhteisiin (Peters & Jackson 2009) ja voi saada myös vanhemmat tuntemaan sosiaalista hyljeksintää: lastenhoitoapua voi olla hankala saada, ja lasta ei haluta mukaan muiden lasten aktiviteetteihin (dosReis ym. 2010; Peters & Jackson 2009).

Monet ADHD-diagnoosin saaneiden lasten vanhempien kokemat vaikeudet liittyvät tutkimusten mukaan koulukontekstiin (mm. Concannon & Tang 2005; Corcoran & Dattalo 2006; Frigerio ym. 2013; Rogers ym. 2009; Travell & Visser 2006). Tavallista on vanhempien kokemus siitä, että kouluyhteisö ei ymmärrä lasta oikein (Peters & Jackson 2009). Koulun henkilökunnan kanssa tehtävää yhteistyötä on kuvattu turhauttavaksi ja vaikeaksi (Concannon & Tang 2005; Travell & Visser 2006) ja vanhemmat kokevat opettajien ymmärryksen ADHD:n syistä ja sen luonteesta usein puutteelliseksi (Harborne ym. 2004; Peters & Jackson 2009). Lisäksi vanhemmat kokevat tullessaan usein syyllistetyiksi ja tuomituiksi lapsen koulunkäynnin vaikeuksista (Frigerio ym. 2013; Harborne ym. 2004) ja saavansa kielteistä palautetta lapsestaan (Jiang ym. 2015). Toisaalta osa vanhemmista puolestaan kokee koulun vähättelevän heidän huoliaan (dosReis ym. 2010), ja osalla heistä on kokemus, etteivät he ole tulleet kuulluiksi ennen lapsen saamaa diagnoosia (Travell ja Visser 2006).

Tutkimukset antavat myös viitteitä siitä, että vanhempien ja opettajien arviot ADHD-diagnosoidun lapsen käytöksestä eivät ole aina yhteneviä (Jiang ym. 2015; Sayal & Taylor 2005) ja he voivat olla eri mieltä siitä, onko lapsella ADHD vai ei (Sayal & Taylor 2005). Tarkkaavaisuuden pulmien tiedetään olevan hyvin tilannesidonnaisia ja vaikeudet voivat näyttäytyä eri tavoilla kotona ja koulussa. Jokainen lapsi myös käyttäytyy eri tavoin eri aikuisten kanssa, mikä selittää aikuisten keskenään erilaisia näkemyksiä lapsen vaikeuksista (Aro & Närhi 2003).

Siinä missä osa vanhemmista kokee, ettei saa koulusta tarvittavaa tukea ja tietoa lapsensa vaikeuksiin liittyen (Travell & Visser 2006), on osalla vanhemmista kokemus siitä, kuinka he itse joutuvat olemaan tiedottajina koulun suuntaan. Tutkimusten mukaan osa vanhemmista kokee itsensä ”yksinäisiksi taisteilijoiksi” (Frigerio ym. 2013) tai aktiivisiksi ”lapsen oikeuksien puolesta tappelijoina” (Peters & Jackson 2009) kamppaillessaan koulun välinpitämättömyyttä, ymmärtämättömyyttä ja tietämättömyyttä vastaan. ADHD-lasten äitien kokemuksia kartoittanut tutkimus osoitti, että äidit kokivat opettajien odotukset ADHD-oppilaan oppimista ja käyttäytymistä kohtaan ajoittain varsin idealistisiksi ja epärealistisiksi (Peters & Jackson 2009). Näin ollen äidit kokivat joutuvansa itse aktiivisesti taistelemaan lastensa oikeuksien puolesta, jotta koulussa ymmärrettiin lasten tarvitsema tuki ja sen merkitys oppimiselle. Toisaalta äidit myös kokivat, että koululla ei ole resursseja pärjätä lapsen oppimisen ja käyttäytymisen haasteiden kanssa, jolloin he saattoivat kokea velvollisuudekseen opettaa lasta itse kotona. (Peters & Jackson 2009.)

Rogers ja kumppanit (2009) havaitsivat ADHD-diagnoosin saaneiden lasten vanhempien kokevan olevansa muiden lasten vanhempia kyvyttömämpiä osallistumaan lastensa koulunkäyntiin. He tunsivat itsensä muita vanhempia vähemmän tervetulleiksi kouluun, mutta toisaalta kokivat, että lapsen opettaja vaatii heidän osallistuvan yhteistyöhön muita vanhempia enemmän. Vanhemmat myös kokivat, että heillä on vähemmän aikaa ja energiaa osallistua lastensa koulunkäyntiin kuin muilla vanhemmilla (Rogers ym. 2009). Toisaalta äitien välillä ei ollut eroa osallistumisen kokemuksissa suhteessa koulunkäynnin tu-

kemiseen lapsen kotona. ADHD-diagnosoitujen lasten äidit tukivat yhtä paljon ja hyvin samoilla tavoilla lapsiaan kotona koulutehtävissä kuin muutkin äidit. Isät puolestaan kokivat olevansa vähemmän sitoutuneita lastensa koulunkäyntiin ja kertoivat käyttävänsä enemmän pakkotoimia ja rangaistuksia lastensa koulunkäynnin ohjaamisessa kotona kuin muut isät. (Rogers ym. 2009.)

3.2 Vanhempien toiveet kouluyhteisölle

Kokemusten tarkastelun lisäksi aikaisemmissa tutkimuksissa on pyritty selvittämään, millaisia toiveita ADHD-diagnoosin saaneiden lasten vanhemmilla on kouluyhteisölle. Syyllistämisen, leimaamisen ja arvostelun ehkäisemiseksi vanhemmat nostivat esiin yhteisen ymmärryksen merkityksen ADHD:n syistä ja sen luonteesta (Harborne ym. 2004; Travell & Visser 2006). Vanhemmat toivovat koululta ylipäätään valmiutta ja taitoa kohdata jokainen lapsi yksilöllisesti, mutta myös parempaa tietotaitoa ja ymmärrystä ADHD:sta (Travell & Visser 2006). Toisaalta vanhemmat ovat kokeneet, että tällainen yhteisymmärrys lapsen käytöksestä voi olla hankala saavuttaa muiden aikuisten kanssa, mikä itsessään voi lisätä vanhempien kokemaa stressiä (Harborne ym. 2004). Frigerio ja kumppanit (2013) puolestaan osoittivat tutkimuksessaan, kuinka ADHD-diagnoosin saaneen lapsen ympärillä olevat aikuiset näyttävät kaikki taistelevan kuulluksi tulemisensa puolesta. Niin opettajat, terveydenhoitoalan henkilöstö kuin vanhemmat kokevat tarvetta puolustaa asemaansa, jota toiset rajoittavat tai yrittävät kieltää kokonaan (Frigerio ym. 2013).

Koulun rakentavamman suhtautumistavan lisäksi vanhempien toiveet kohdistuvat myös konkreettisempiin koulun tarjoamiin tukitoimiin. Vanhempien toiveissa nousee esiin parempien interventioiden kehittäminen, suunnittelu ja toteuttaminen sekä riittävän aikainen ja tehokas puuttuminen lapsen kouluongelmiin. Osa vanhemmista kaipaisi tukea ja tietoa lapsen käyttäytymistä selittävästä syistä, tehokkaista interventioista ja lääkehoidon vaikuttavuudesta. (Peters & Jackson 2009; Travell & Visser 2006.)

3.3 Syyttelystä myönteisen vuorovaikutuksen rakentamiseen

Ottaen huomioon aikaisemmat tutkimustulokset ADHD-diagnosoitujen lasten vanhemmuuden haastavuudesta ja kuormittavuudesta (mm. Peters & Jackson 2009; Travell & Visser 2006) myönteiseen vuorovaikutukseen pyrkiminen vanhempien kanssa nousee onnistuneen yhteistyön ja lapsen tukemisen kannalta ensiarvoisen tärkeäksi. Myönteisen palautteen antaminen lapsesta on tärkeää, sillä ADHD-diagnosoitujen lasten vanhempien tiedetään saavan usein paljon pelkästään kielteistä palautetta lapsestaan (Jiang ym. 2015).

Aro ja Närhi (2003) korostavat, että vanhempien ja ammatti-ihmisten välisissä keskusteluissa huomio tulisi suunnata tulevaisuuteen ja toivottavaan kehitykseen, sen sijaan että jumiudutaan ongelmiin ja vastoinkäymisiin (Aro & Närhi 2003). Ylipäätään konkreettinen tekeminen ongelmien vattvomisen sijaan on toivottavaa. On tärkeää määritellä lapsen vaikeuksia ja vahvuuksia kaikkien osapuolten näkökulmasta ja sopia yhteisesti tavoitteista ja niiden seuraamisesta. (Greene 2006.)

Myönteistä vuorovaikutusta näyttää kuitenkin varjostavan ADHD:n ympärillä verrattain yleisenä näyttäytyvä syyttelyn kehä. Siinä missä vanhemmat voivat syyttää koulua lapsen vaikeuksista ja lapsen tarpeiden kohtaamattomuudesta, saattavat opettajat syyllistää perhettä lapsen ongelmien aiheuttajana (Greene 2006; Piffner ym. 2006). Frigerio ja kumppanit (2013) käyttävät käsitettä syyttämisen kehä kuvatessaan sitä, kuinka huonosti onnistuneessa yhteistyössä ADHD-diagnosoidun lapsen ympärillä olevat aikuiset toimijat kaikki taistelevat oman asemansa ja auktoriteettinsa puolesta. Tämä johtaa helposti toisten syyttelyyn ja toisen aseman rajoittamiseen tai sen kokonaan kieltämiseen. Kyse ei ole niinkään siitä, mitä lapsen kanssa pitäisi tehdä, vaan siitä kenen oikeus ja velvollisuus minkäkin asian tekeminen on (Frigerio ym. 2013). Kiistaa voi syntyä esimerkiksi siitä, kuka tietää miten lapsen kanssa kannattaa toimia, kuka päättää miten muut toimivat tai kenen tieto ja näkökulma on tärkein - lääkärin, opettajan, psykologin vai vanhempien. Frigerion ja kumppaneiden (2013) mukaan on kysymys vallankäytöstä vuorovaikutussuhteissa: aikuis-

ten neuvottelu omasta ja muiden toimijoiden subjektiivisuudesta saattaa aiheuttaa vallan epätasaista jakautumista, mikä voi johtaa toisten syyllistämiseen oman aseman pönkittämiseksi.

Tällainen yhteistyöhön leimallisesti liittyvä syyllistäminen vaikuttaa tutkimusten mukaan myös lapseen itseensä (Frigerio ym. 2013; Pfiffner ym. 2006). Syyttely ja sen pelko saattaa aiheuttaa niin opettajissa, vanhemmissa kuin lääkäreissä yksinkertaisiin ja nopeisiin ratkaisuihin pääymistä, kun mahdollinen epäonnistuminen halutaan välttää. Näin ollen esimerkiksi lääkärit ja opettajat saattavat liian helposti päätyä lääkehoidon suosimiseen, kun ei uskalleta välttämättä kokeilla vaihtoehtoisia keinoja, joiden toimivuudesta ei olla varmoja. Samoin vanhemmat saattavat päätyä ratkaisemaan lapsensa koulunkäynnissä ilmenneitä ongelmia nopeilla, lyhytvaikutteisilla keinoilla, sen sijaan että omakuisivat laajemman ja kauaskantoisemman lähestymistavan lapsen ongelmiin. (Frigerio ym. 2013.) Syyttelyn sijaan vanhempien ja opettajien tulisi yhdistää voimat ja miettiä yhdessä keinoja, kuinka lapsen käyttäytymisen ja ympäristön yhteensopivuutta voisi parantaa niin kotona kuin koulussa (Greene 2006; Pfiffner ym. 2006).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu kolmestatoista ADHD-diagnoosin saaneen lapsen vanhemman haastattelusta. Aineisto on osa Jyväskylän yliopiston tohtori-koulutettava Juho Honkasillan väitöskirjatutkimustaan varten vuonna 2012 keräämää aineistoa. Haastateltavat tavoitettiin pääkaupunkiseudun ADHD-liiton lähettämän tutkimuspyynnön kautta. Osallistumiskriteerinä oli ADHD-diagnoosin saaneen lapsen vanhemmuus ja kokemukset lapsen koulupolun sujumisesta.

Haastatteluista kuudessa oli mukana molemmat vanhemmat, seitsemässä pelkästään lapsen äiti (=yhteensä 19 vanhempaa). Haastattelut olivat luonteeltaan teemahaastatteluita, joissa olennaista oli tiettyjen teemojen läpikäynti, mutta itse haastattelun etenemisjärjestys ja kulku oli vapaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007). Haastattelut eivät näin ollen olleet keskenään täysin identtisiä, vaan teemojen järjestys ja kysymysten muoto vaihtelivat haastattelusta riippuen; samat teemat käytiin kuitenkin läpi kaikkien haastateltavien kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48; Patton 2002, 343). Läpikäytyt teemat olivat vanhempien kokemukset lapsensa koulunpolun sujumisesta ja yhteistyöstä koulun kanssa luokka-aste kerrallaan. Haastattelut suoritettiin haastateltavien itsensä valitsemassa paikassa, suurin osa heidän omissa kodeissaan. Haastattelut olivat suhteellisen pitkiä, noin 1-1,5 tunnin mittaisia. Sain aineiston valmiiksi litteroituna.

4.2 Tutkimuksen taustasitoumukset

Tässä tutkimuksessa kodin ja koulun vuorovaikutusta tutkittiin tutkimukseen osallistuneiden kokemusten kautta. Pyrkimyksenä oli tavoittaa ilmiöstä kaikki ne ulottuvuudet ja näkökulmat, jollaisena ne tutkittavien kokemuksissa näytettyivät. Tutkimuksen kohteena ei ollut tutkittavien kieli tai sen rakenteet,

vaan realistisen kielikäsitteksen mukaan (mm. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 76) kielen ajateltiin heijastavan suoraan vanhempien kokemuksellista todellisuutta. Tämän todellisuuden tavoittaminen oli tämän tutkimuksen keskiössä.

Tässä tutkimuksessa aineistoa lähestyttiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Laadullinen lähestymistapa kokemusten tutkimisessa korostaa tutkittavien kokemusten yksilöllistä rakentumista ja merkitystä yksilöiden maailman jäsentämisessä. Kokemusten tutkimisessa pyritään keskittymään niiden henkilökohtaisten kokemuksellisten todellisuuksien kuvailuun ja ymmärtämiseen, joita tutkittavat itse ilmiölle rakentavat (Denzin & Lincoln 2000, 3). Metsämurtonen (2006, 157) puhuu laadulliselle tutkimukselle keskeisistä tutkittavien subjektiivisista todellisuuksista, joita halutaan kuvata juuri sellaisina kuin ihminen ne itse kokee. Yksilöiden kokemuksista käytetään myös *elämismaailmojen* käsitettä (Varto 2005, 29), jolla tarkoitetaan ihmisten antamia erilaisia merkityksiä ympäröivän todellisuuden ilmiöille. Yhteistä *subjektiivisten kokemusten* tai *elämismaailmojen* käsitteille on se, että ne jakavat käsityksen todellisuuden moninaisuudesta (Varto 2005, 29). Tämän käsityksen mukaan yksi ja sama ilmiö voi näyttäytyä eri tavoin ihmisten subjektiivisissa todellisuuksissa (Guba & Lincoln 1994; Varto 2005).

Tämän tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset taustasitoumukset hahmottuvat tutkimuksen tavoitteen ja tutkittavan ilmiön luonteen ymmärtämisen kautta. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkittavan ilmiön mahdollisimman syvä ja monipuolinen ymmärtäminen, mikä ohjasi tutkimusta vahvasti hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Hermeneuttisessä tutkimusperinteessä korostuu ilmiöiden ymmärrys ja tulkinta (mm. Anderson 2010, 15; Kakkori 2009, 8; Niikko 2003, 12) mikä näkyy tässä tutkimuksessa tutkijan tulkinnallisuuden korostumisena tutkittavien kokemuksellisten todellisuuksien hahmottamisessa. Ontologista lähtökohdistaan tutkittavan ilmiön olemus ja luonne nähdään tässä tutkimuksessa näin ollen tulkinnallisena, vanhempien kokemusten ja tutkijan ymmärryksen kautta rakentuvana ilmiönä. Ilmiön ajatellaan olevan tosia sellaisina kuin ne vanhemmille heidän omista näkökulmistaan näyttäyty-

vät (Guba & Lincoln 1994, 108). Tutkimuksen tavoitteleman tiedon ajatellaan näin olevan tutkittavilla itsellään ja saavutettavissa tutkimalla heidän kokemuksiaan. Tutkijan tulkinta ja ymmärrys antaa kuitenkin kokemuksille vahvan ”hermeneuttisen vireen” (Kakkori 2009), joten vanhempien kokemusten kautta rakentuva todellisuus nähdään tässä tutkimuksessa aina jossain määrin tutkijan ymmärryksen määrittämäksi.

Tässä tutkimuksessa korostuvat siis yksilöiden kokemukset ja niiden kautta hahmottuvan ilmiön luonteen mahdollisimman autenttinen kuvaaminen sellaisena, kuin ihmiset sen kokevat. Tämä ohjaa tutkimusta osaltaan fenomenologiseen tutkimusperinteeseen, jossa keskeistä on yksilöiden kokemusten kuvaaminen ja heidän elämismaailmojensa tutkiminen (mm. Kakkori 2009; Niikko 2003, 12). Fenomenologiasta poiketen tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan pitäydytty niinkään yksilötasolla kokemusten tutkimisessa, vaan yksilöiden kokemukset muodostivat osan koko aineistosta koottua kokemuksellista todellisuutta, jonka kautta tutkittavan ilmiön rakentumista tarkasteltiin. Toisekseen selkeä ero fenomenologiaan oli tämän tutkimuksen tavoite *ymmärtää* ilmiöön liittyvien kokemuksellisten todellisuuksien rakentumista pelkän kuvailun sijaan (vrt. Kakkori 2009), mikä tuo kokemusten tutkimiselle edellä esitetyn vahvan hermeneuttisen vireen. Näin ollen näkisin, ettei tämä tutkimus täytä täysin fenomenologisen tutkimusorientaation piirteitä tietoteoreettisena lähtökohtana, vaikka tämä tutkimus tietyiltä osin sitä mukaileekin.

4.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Analyysimenetelmäksi valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi, sillä koin, että sen avulla onnistuin saamaan ilmiöstä mahdollisimman tarkkaa ja yksityiskohtaisesti kuvailevaa tietoa. Sisällönanalyysissä aineisto pilkotaan ensin pie-niin osiin, joista pyritetään muodostaan uusi, tutkittavaa ilmiötä käsitteellistävä ja jäsentävä kokonaisuus. Se on menetelmä, jossa pyritään aineiston mahdollisimman järjestelmälliseen ja objektiiviseen analysointiin (Patton 2002, 463–465;

Tuomi & Sarajärvi 2002, 103–116). Koin, että sisällönanalyysin keinoin pystyin varmistamaan, että pieninkin yksityiskohta aineistosta tulee havainnoiduksi, jonka pohjalta ilmiön mahdollisimman tarkka, mutta tiivis kuvailu olisi mahdollinen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103–105).

Laadullisessa tutkimuksessa sisällönanalyysia voidaan lähestyä joko teoriasta käsin, puhtaasti aineistosta lähtien tai teoriasidonnaisesti, käyttäen teoriaa osittain analyysin lähtökohtana (mm. Eskola 2001, 135–140). Tämän tutkimuksen lähestymistavaksi valikoitui aineistolähtöinen analyysi, sillä koin sen parhaiten mahdollistavan ilmiön tutkimisen puhtaasti tutkittavien autenttisista ja subjektiivisista kokemuksista käsin. Aineistolähtöistä analyysia kuvataan usein induktiivisena päättelynä (mm. Eskola & Suoranta 1998, 83; Patton 2002, 453), jossa havaintojen tekemisessä edetään yksittäisistä yleisempiin väitteisiin (Patton 2002, 453–454). Tässä tutkimuksessa induktiivinen päättely näkyi sekä pyrkimyksenä objektiiviseen yksilön kokemusten havainnointiin että yleisempien kokemuksellisten todellisuuksien hahmotteluun niiden pohjalta. Tarkoitus oli selvittää tutkittavan ilmiön olemusta niistä teemoista, joita tutkittavat itse ilmiölle rakensivat sen sijaan, että analyysin taustalla olisi käytettyä teoriasta valmiiksi luotuja analyysiyksiköitä (mm. Eskola & Suoranta 1998, 83; Tuomi & Sarajärvi 2002). Näin ollen teorialähtöinen analyysi ei ollut tarkoituksenmukainen; se olisi saattanut poissulkea joitakin tutkittavien itsensä tuomia näkökulmia ilmiön tarkasteluun.

Vaikka analyysissä pyrittiin aineistolähtöisyyteen, ei tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä toimineen kasvatuskumppanuuden merkitystä analyysin taustalla voi täysin sulkea pois. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 96–97) toteavat puhtaan absoluuttisen aineistolähtöisen tutkimuksen tekemisen olevan miltei mahdottomuus, sillä tutkijan tuo väistämättä tutkimuksen tekemiseen aiemman tietonsa ja kokemuksensa (Eskola 2001; Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99). Näin ollen täysin puhtaiden objektiivisten havaintojen tekeminen aineistosta on haasteellista, sillä jo analyysissä tutkijan huomion suuntautuminen voi olla aiemman tiedon ohjaamaa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99). Se, että tämän tutkimuksen viitekehys rakentui pitkälti kasvatuskumppanuuden ulottuvuuk-

sien tarkkailun pohjalle, on varmasti osaltaan tiedostamattakin voinut vaikuttaa huomion suuntaamiseen vastaaviin ulottuvuksiin tutkittavien vuorovaikutuskokemusten analysoinnissa.

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi suoritettiin sisällönanalyysille tyypillisiä vaiheita noudattaen. Niitä ovat aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterointi sekä lopuksi aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen aineistosta (Patton 2002, 462–465; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Ensimmäiseksi aineisto pelkistettiin eli redusointiin niin, että valmiista laajasta aineistosta poimittiin kaikki tutkimuskysymysten kannalta olennainen tieto. Koska tutkimuksen aiheena oli kodin ja koulun yhteistyö, poimin aineistosta kaiken sen vanhempien puheen, jossa he viittasivat koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Aineiston tiivistäminen varsinaista analyysia varten oli työläs prosessi, ja vaati huolellisuutta ja aikaa, jotta aineistolle pysyi valppaana ja avoimena, eikä vahingossa jättänyt huomiotta joitakin yhteistyöhön liittyviä haastateltavien sanomisia. Huolellisen ja useampaan kertaan toistuvan lukemisen avulla aineistosta erottautui erilaisia vivahteita ja ulottuvuuksia, jotka ensilukemisen perusteella olisi jäänyt helposti huomaamatta. Patton (2002, 463) toteaa aineistoon tutustuminen vaativan tarkkaa perehtymistä ja lukemista useaan kertaan, jotta aineistosta varmasti löydetään kaikki tutkimuskysymysten kannalta olennainen tieto.

Varsinaisen analyysin aloitin käymällä valitun aineiston läpi uudelleen huolellisesti haastattelu kerrallaan. Tässä vaiheessa analyysiyksikköinä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110) olivat lause- ja sanatason ilmaiset vanhempien puheessa. Ryhmittelin lausetason ilmauksia erilaisiin ryhmiin sen mukaan, mitä asioita ne näyttivät ilmentävän vanhempien yhteistyöpuheissa. Ryhmittelyn apuna toimi Word-tekstinkäsittelyohjelman leikkaa-liimaa -toiminto sekä eri ryhmien merkitseminen eri väreillä. Samalla pelkistin vanhempien sanomisia edelleen siten, että tiivistin vanhempien useamman virkkeen sisältävää kokemusten kuvailua

yksittäisiksi, tiiviiksi lauseiksi. Pelkistetyt ilmaukset merkitsin *kursiivoilla*, mikä auttoi pitämään alkuperäiset ja pelkistämäni ilmaukset erillään. Tästä oli huomattava apu myöhemmissä analyysin vaiheissa, kun toistuvasti palasin alkuperäisaineistoon tarkastaakseni, etten ollut vieraantunut liian kauaksi tutkittavien alkuperäisistä ilmauksista ja tutkimuksen alkuperäisestä kontekstista. Kuvioista 1 on nähtävissä pelkistettyjen ilmausten muodostuminen haastattelun alkuperäisilmauksista.

ALKUPERÄISILMAUKSET	PELKISTETYT ILMAUKSET
<ul style="list-style-type: none"> • "Se oli niin ku aikamoinen pettymys, että ne oli niin ku sitä mieltä ettei tämmöst oo olemassakaa. Ei, ei olemassa ad/hd:tä. On vain huonosti käyttäytyviä lapsia, joilla on käytöshäiriö. Ja se johtuu taas kotiloista" • "Niin se opettajan opettaja niinku viime kädessä sil aina tavallaan tuli sieltä se et no kunhan se nyt vaan vähä yrittäis" • "Samu sai silloin ekaluokalla silloin keväällä diagnoosin niin tota paljon semmosta vanhempien syyllistämistä ja on huonosti kasvatettu lapsi niin tosiasiasa niin" • "Opettaja oli tää eka- ja tokaluokan opettaja sanoi mulle aina et kunnon rajat on oltava kunnon rajat-- tiukempi kuri kotona" • " Joo. Miksei Tuomas tee läksyjä, miksei se tee sitä, miksei se tee tätä. --miks ette voi ja voisitteks te ja mikä sil lapsel o" • "Meille tuli ihan järkyttävästi niinkun paskaa niskaan sielt suomeks sanottuna et Ville tekee sitä Ville tekee tätä Ville tekee sitä. Ei mitään niinku positiivista ja mä oon ihan hermorauniona mä itken tääl himas et mi- niinku et mitä tässä tehään" 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ADHD kotiloista johtuva käytöshäiriö, ei todellinen diagnoosi</i> • <i>Lapsen vaikeudet yrittämisen puutetta</i> • <i>Vanhempien syyllistämistä lapsen diagnoosista -> huonosti kasvatettu lapsi</i> • <i>Tiukemmat rajat ja tiukempi kuri kotona (opettajan pyyntö)</i> • <i>Kodin vastuuttamista lapsen tukemisesta</i> • <i>Jatkuva kielteinen palaute lapsesta</i>

KUVIO 1. Esimerkki alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä.

Pelkistettyjen ilmausten ryhmittely eli klusterointi oli tässä vaiheessa hyvin tarkkaa, sillä halusin huomioida kaikki mahdolliset ulottuvuudet vanhempien yhteistyökokemuksista. Pidin myös tässä vaiheessa analyysiä mukana kaiken, minkä tulkitsin vähänkään kuvaavan yhteistyötä. Näin ollen tässä vaiheessa pelkistetyistä ilmauksista muodostettuja ryhmiä oli vielä useita, mikä ei ollut myöhemmin aineiston tiiviin kuvaamiseen näkökulmasta tarkoituksenmukaista. Sen sijaan ensimmäiset alustavat ryhmittelyt auttoivat minua tutkijana hahmottamaan yhteistyökokemusten kaikki mahdolliset ulottuvuudet, minkä jälkeen niiden tarkempi puntarointi ja yhdistely ensimmäisiksi alaluokiksi (Patton 2002, 463) mahdollistui.

Ensimmäisen vaiheen ryhmittelyn jälkeen vertailin yhteistyöpuheen ulottuvuuksia eri haastattelujen välillä, mikä osoitti tiettyjen teemojen nousevan keskeisesti esiin joka haastattelusta. Sen jälkeen kokosin jokaisesta haastattelusta ryhmitellyt yhteistyöpuheen eri teemat yhteen tiedostoon säilyttäen tässä vaiheessa vielä jokaisesta haastattelusta muodostetut pelkistetyt ilmaukset mukana ryhmien alla. Sen jälkeen yhdistin samaa tarkoittavat mutta vähän eri tavoin kirjoitetut pelkistetyt ilmaukset, mikä tiivisti aineistoa edelleen. Vertailin näin syntyneitä alustavia ryhmittelyjä keskenään ja pyrin yhdistelemään ja muodostamaan niistä edelleen laajempia kuvaavia kokonaisuuksia. Näin muodostuivat aineiston analyysin ensimmäiset alaluokat, jotka nimesin niiden sisältöjen mukaan. Kuvio 2 havainnollistaa alaluokkien muodostumista.

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
<ul style="list-style-type: none"> • <i>ADHD= kotioloista johtuva käytöshäiriö, ei todellinen diagnoosi</i> • <i>Lapsen vaikeudet yrittämisen puutetta</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Näkemuserot ADHD:sta

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vanhempien syyllistäminen diagnosoista -> huonosti kasvatettu lapsi</i> • <i>Tiukemmat rajat ja tiukempi kuri kotona (opettaja)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsen vaikeudet kotikasvatuksen tulos
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kodin vastuuttamista lapsen tukemisesta</i> • <i>Jatkuva kielteinen palaute lapsesta</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Paineen asettaminen vanhemmille lapsen kasvatamisessa, jatkuva kielteinen palaute

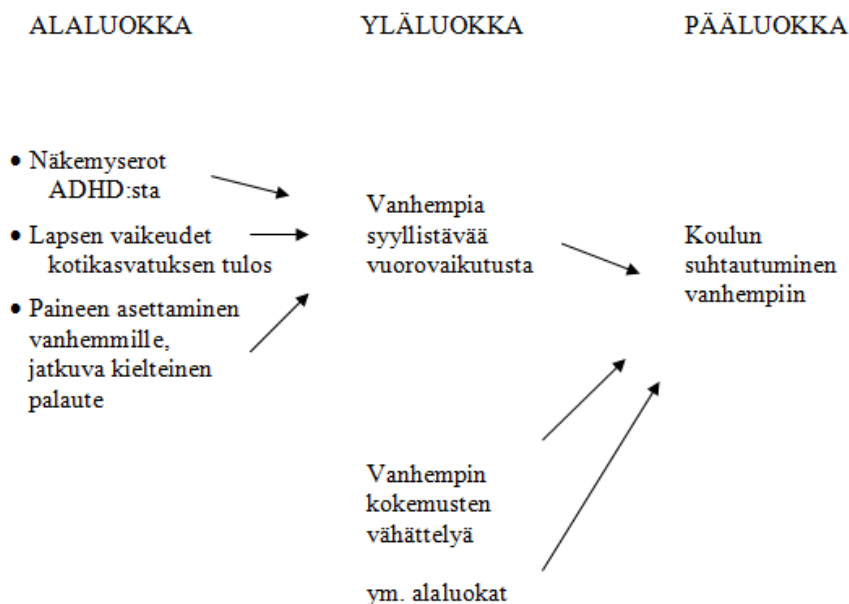
KUVIO 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä.

Yhteistyöpuhetta oli hyvin paljon kauttaaltaan koko aineistossa, mikä näkyi syntyneiden alaluokkien suurena määränä. Koin, että niitä oli liikaa, eikä ilmiön hahmottaminen niiden kaikkien kautta olisi ollut yhdessä tutkimuksessa mahdollista. Tutkimuksen onnistumisen kannalta koin tutkimuksen aineiston edelleen rajaamisen tarpeelliseksi, jotta saavuttaisin tutkimukselle asettamani tavoitteeni jonkin uuden ymmärryksen syntymisestä kodin ja koulun yhteistyöstä. Patton (2002, 466) puhuu aineiston priorisoinnin tärkeydestä tilanteissa, joissa syntyneitä analyysiluokkia on liikaa. Tulee huolella arvioida aineistoluokkien tärkeyttä ja merkittävyyttä tutkimuksen kannalta, jotta oikeanlainen uudelleenrajaus voidaan tehdä (Patton 2002, 466).

Koska olin kiinnostunut nimenomaan vuorovaikutuksesta kodin ja koulun välillä, rajasin aineistoa tarkemmin vuorovaikutuskokemuksiin. Näin ollen kaikki puhtaasti konkreettisia yhteistyön käytäntöjä kuvaavat alaluokat, kuten kokemukset Wilma-viestinnän tai palaverien mielekkyydestä jätin tässä vaiheessa analyysin ulkopuolelle. Tämä tuntui perustellulta siksi, että nimenomaan vuorovaikutukselliset seikat (esim. se, miten vanhemmat kokivat tulensa kohdatuiksi yhteistyössä) näyttivät ohjaavan selkeimmin vanhempien yhteistyökokemusten rakentumista.

Edellä kuvatun aineiston uudelleen rajaamisen jälkeen jatkoin aineiston abstrahointia vertailemalla vuorovaikutuskokemusten alaluokkia ja yhdistelemällä niitä edelleen. Muodostin syntyneistä alaluokista edelleen niitä kokoavia yläluokkia.

Sisällönanalyysille on tyypillistä, että luokkien muodostamista jatketaan niin kauan kuin se aineiston näkökulmasta on mahdollista (mm. Patton 2002, 466; Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93; 110–111). Erityisesti sisällönanalyysin kompastuskivenä pidetään usein aineiston käsittelyn jäämistä liian kuvailevalla tasolle, jossa aineistosta ei onnistuta luomaan mitään uutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Muun muassa Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan aineiston analyysin jälkeen tutkijalla tulisi olla jotain uutta tietoa ilmiöstä sen sijaan, että analyysin tulos olisi pelkkä aineiston alkuperäiskuvaus. Välttääkseni tämän pyrin koko analyysin ajan hahmottamaan aineistosta muodostuvia alaluokkia mahdollisimman hyvin kuvaavia selkeitä pääluokkia, joiden valossa koko aineiston ja tutkittavan ilmiön uudenalainen tarkastelutapa olisi mahdollinen. Lopullisiin pääluokkiin päätyminen oli pitkä tie, joka vaati monta yritystä ja erehdystä ennen lopullisten kokoavien luokkien syntymistä. Lopullisiksi pääluokiksi valikoituivat koulun suhtautuminen vanhempiin sekä vanhempien tapa asemoida itsensä yhteistyössä. Kuvioista 3 voi nähdä luokkien abstrahoinnin rakentumisen alaluokista pääluokkiin.



KUVIO 3. Esimerkki luokkien abstrahoinnista.

Pääluokkien muodostamisen ongelma liittyi nimenomaan tilanteeseen, jolloin aineiston uudelleenrajausta alaluokkien osalta puhtaasti vuorovaikutuskokemuksiin ei oltu vielä tehty. Ilmiön ytimekkään ja selkeän kuvauksen sijaan liian monen asian tiivistäminen ”liian pieneen tilaan”, muutamaan pääluokkaan tekivät ilmiön kuvaamisesta liian monisyisen. Näin ollen yhteistyön tarkastelun rajoittaminen pelkästään vuorovaikutuskokemusten tutkimiseen osoittautui toimivaksi ratkaisuksi. Tutkimuskysymykset vähenivät tässä vaiheessa kolmesta kahteen, ja lopullisten pääluokkien rakentuminen sujui lopulta luontevasti.

Pääluokkien taustalla oli vielä hahmoteltavissa kaksi niitä molempia yhdistävää ”päätulosta” tai kokoavaa luokkaa, jotka näyttivät ohjaavan molempia syntyneitä pääluokkia. Yritin hahmotella tulosten rakentumista myös näiden ”päätulosten” tai kokoavien luokkien kautta, jolloin nykyinen tulosten esittäminen olisi viety vielä seuraavalle tasolle. Koin kuitenkin, että se ei enää tehnyt oikeutta alkuperäisaineiston riittävän tarkalle kuvaamiselle, vaan liittyi jo enemmän tulkittujen tulosten tulkintaan. Näin ollen pitäytyminen nykyisissä pääluokissa tuntui tarkoituksenmukaiselta. Tutkimuksen tulosluvusta voi lukea pääluokkien tarkemman sisällön, kun taas niistä edelleen johdetut päätulokset

tai tulkinnat siirsin pohdinta-osioon, jossa tulokset voi hahmottaa suoraan näistä tulkituista päätuloksista käsin.

4.5 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan perinteisesti reliabiliteetin sekä validiteetin käsitteiden kautta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 25). Reliabiliteetillä viitataan tutkimusasetelman onnistumiseen – siihen, ettei tutkimus antaisi sattumanvaraisia tuloksia, vaan periaatteessa olisi mahdollista toistaa tutkimus ja saada sama tulos uudelleen. Validiteetilla tarkoitetaan puolestaan sitä, missä määrin on onnistuttu mittamaan juuri haluttua asiaa (Hirsjärvi ym, 2007, 226–227). Laadullisen tutkimuksen perinteessä näiden käsitteiden käyttö on kuitenkin verrattain hankalaa, sillä laadullisen tutkimuksen luonteen ollessa ymmärtävää ja kuvaileva suhteellisen pienten aineistojen tutkimusta ja ainutlaatuisten kokemusten kartoittamista (mm. Patton 2002, 453) tulosten toistettavuus eri aineistoilla ei ole edes tavoitteena (Hirsjärvi ym, 2007, 226–227).

Käsitteet tarjoavat kuitenkin hyvät lähtökohdat, jotka ohjaavat myös laadullisen tutkimuksen luotettavuuden rakentumisesta ja arviointia. Tutkijat ovat muokanneet näistä perinteisistä käsitteistä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta paremmin mittaaviksi käsitteiksi uskottavuuden, totuudellisuuden, siirrettävyyden sekä vakuuttavuuden kriteerit (myös Guba & Lincoln 1994; Patton 2002, 467; Tynjälä 1991), jotka toimivat myös tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin välineenä. Pätevyyden näkökulmasta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden osalta tarkastellaan ennen kaikkea sitä, kuinka hyvin tutkijan tulkinnat vastaavat tutkittavien autenttisia kokemuksia tai ilmauksia ja kuinka hyvin hän onnistuu välittämään nämä rakennetut kuvaukset tutkittavien todellisuuksista muille (Eskola & Suoranta, 1998).

Uskottavuus ja totuudellisuus luotettavuuden kriteerinä liittyvät tutkijan johtopäätösten oikeudellisuuden ja onnistuneisuuden arviointiin suhteessa tutkimuskohteen alkuperäiseen olemukseen (Guba & Lincoln 1994). Niiden valossa tarkastellaan, vastaako tulokset osallistujien kokemuksia ilmiöstä, vai ovatko

tutkijan ennakko-oletukset tai käsitykset voineet johtaa häntä väärin tulkintoihin alkuperäisestä aineistosta poiketen. Laadullisen tutkimuksen tärkein instrumentti on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi liittyy tutkimuksen tekijään itseensä (Eskola & Suoranta 1998, 211–212; Niikko 2003, 25–35). Olennaista on tutkijan tutkimusprosessin eri vaiheissa tekemät valinnat ja tulkinnat, jotka eivät saisi olla tutkijan taustaolettamusten ohjaamia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 24). Tässä tutkimuksessa se tarkoitti omien ennakkokäsitysteni tiedostamista ja poissulkemista mahdollisina tutkimuksen kulkuun vaikuttavina tekijöinä.

Olin ennen tutkimuksen aloittamista ollut jo pitkään kiinnostunut tukea tarvitsevien lasten vanhempien yhteistyökokemuksista. Se yhdistettynä arkipuheiden kielteisten arviointien vanhemmista minussa herättämään skeptisyyteen vaikutti väistämättä siihen, että minulla oli tiettyjä ennakkokäsityksiä tutkittavaan aiheeseen liittyen. Yleisten arkikeskustelujen tiimoilta huomasin kyseenalaistavani koulun omien toimintatapojen oikeudellisuuden vanhempien kohtaamisessa ja hakevan selityksiä arkipuheiden hankalille vanhemmille myös koulusta itsestään. Oletin, että vanhemmilla lienee syynsä käyttäytyä yhteistyössä tavoilla, jotka opettajien puheissa saa usein kielteisen sävyn. Näin ollen tutkimuksen toteuttamisen luotettavuuden kannalta oli tärkeää, että tiedostin ja tunnistin nämä ennakko-oletukseni ilmiöstä, etten lähestyisi aineistoa näistä olettamista käsityksistä käsin. Tiedostamisen lisäksi ennakkokäsitykseni vaati tietoista poissulkemista, jotta niiden mahdollinen vaikutus tutkimuksen kulkuun voitaisiin eliminoida.

Omien ennakko-oletusteni lisäksi minun piti tietoisesti pyrkiä pois aieman tutkimuskirjallisuuden luomasta kuvasta ADHD-diagnoosien saaneiden lasten vanhempien kokemusten pääsääntöisestä kielteisyydestä, etten tiedostamattani etsisi näitä tuloksia vahvistavia havaintoja myös tämän tutkimuksen aineistosta. Tästä huolimatta tutkimusaineisto itsessään osoittautui hyvin kielteissävytteiseksi, ja jouduinkin toistuvasti irrottautumaan aineistosta ja palauttamaan ilmiön tarkastelun mahdollisimman neutraaliksi ja kokonaisvaltaiseksi, jopa positiiviseksi, ettei aineistosta ensilukemalla huokuva yhteistyökokemus-

ten pääsääntöinen kielteisyys sumentaishi havainnointiani. Tämä tuki sitä, että pystyin löytämään aineistosta kaikki sen pienetkin vivahteet, jotka tarjosivat ilmiön tarkasteluun uusia tarttumapintoja. Osoituksena sen onnistumisesta pidän kaikkien niiden analyysiluokkien löytymistä, jotka kuvasivat jotakin muuta kuin puhtaasti koulun vanhempien syylistämistä korostavaa näkökulmaa.

Siirrettävyydellä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa tarkoitetaan tutkimustulosten sovellettavuutta toiseen kontekstiin (Eskola & Suoranta 1998, 66–68). Laadullisessa tutkimuksessa tulosten siirrettävyys on hieman kompleksinen käsite, sillä aineistojen ollessa usein verraten pieniä tulokset eivät useinkaan tarjoa mahdollisuuksia tulosten siirtämiseen toiseen kontekstiin tai yleisemmälle tasolle (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämän tutkimuksen tulokset kuvaavat 19 vanhemman kokemuksellista todellisuutta, mikä ei vielä itsessään riitä kovin laajoihin yleistyksiin tulosten osalta. Tosin aineistossa jo muutaman haastattelun jälkeen ilmennyt ”saturaatio” (Patton 2002, 466), kylläntyminen, osoitti hyvin pian samojen teemojen nousevan esiin jokaisen tutkittavan kokemuksissa. Koen, että lisäinformanttien määrä ei olisi välttämättä tuonut uutta ilmiön tarkasteluun; jo nyt tuntui, että aineisto alkoi hyvin pian toistaa itseään. Näin ollen vaikka tulosten yleistäminen ei teoriassa ole näin pienellä aineistolla mahdollinen, aineiston vahvan keskinäisen samankaltaisuuden voi tulkita antavan viitteitä siitä, että tutkimukseen osallistuneiden vanhempien kokemukset olisivat osa ADHD-diagnoosin saaneiden lasten vanhempien kollektiivisesti jaettua kokemuksellista todellisuutta.

Toisaalta aineiston keskinäisen samankaltaisuuden ja nopean kylläntymisen taustalla voi olla mahdollisten motiivien samankaltaisuus tutkimukseen osallistujien tutkimukseen osallistumisen taustalla. Tutkimuspyynnön ollessa vapaaehtoinen, on mahdollista, että juuri ne vanhemmat, joilla oli asiasta jotakin sanottavaa ja jotka olivat kokeneet yhteistyössä epäkohtia, osallistuivat tutkimukseen. Kaikki tämän tutkimuksen osallistajat korostivat haastatteluun lähtemisen motiivina halua auttaa muita ADHD-diagnoosin saaneiden lasten perheitä: jaetun kokemuksensa avulla he toivoivat pystyvänsä neuvomaan muita vanhempia mahdollisista sudenkuopista ja kompastuskivistä kodin ja koulun

yhteistyössä. Näin ollen voisi tulkita, että yleisellä tasolla ADHD-diagnoosin saaneiden lasten vanhempien joukossa voi olla myös joukko vanhempia, jotka kokevat koulun tavat suhtautua ADHD-diagnosoitun lapsen perheeseen varsin myönteisinä, mutta joita tämä tutkimus ei tavoittanut (lukuunottamatta yhden vanhemman yhteistyön myönteisyyttä korostavia kokemuksia).

Vahvistettavuudella luotettavuuden tarkastelussa tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksen tuloksille on saatavilla tukea muista tutkimuksista (Guba & Lincoln 1994). Tämän tutkimuksen tulokset ja tulkinnat saavat täyden vahvistuksen aiemmista aiheita tutkineista ulkomaisista tutkimuksista. Niiden tavoin tämän tutkimuksen tulokset osoittivat ulkomaisten havaintojen ADHD-diagnoosin saaneiden perheiden yhteistyökokemuksista (mm. Jiang ym. 2013; Peters & Jackson 2009; Travell & Visser 2006) vastaavan myös suomalaisten vanhempien kokemuksellista todellisuutta. Suomalaisesta tutkimuksesta vahvistuksen saaminen tämän tutkimuksen tuloksille on sen sijaan vaikeampaa, sillä tutkimus ADHD-diagnoosin saaneiden lasten vanhempien yhteistyökokemuksista on vielä suhteellisen vähäistä. Aikaisempi suomalainen tutkimus on keskittynyt pitkälti yhteistyön tarkasteluun yleisellä tasolla sen sijaan, että olisi keskitytty yhteistyön tilan tarkasteluun tukea tarvitsevien lasten vanhempien näkökulmasta. Tosin niin ikään hiljattain julkaistu artikkeli ADHD-diagnoosin roolista suomalaisessa koulujärjestelmässä (Honkasilta, Sandberg, Närhi & Janhukainen 2014) tuo käänteen suomalaiseen kodin ja koulun yhteistyökeskusteluun tukien tämän tutkimuksen tuloksia ADHD-diagnosoitujen lasten perheiden haasteista suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tämän voidaan nähdä vahvistavan tämän tutkimuksen siirrettävyyttä ja vahvistettavuutta myös suomalaisessa kontekstissa.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tieteellisesti hyväksyttävä ja uskottava tutkimus edellyttää, että tutkimuksessa noudatetaan hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (mm. Hirsjärvi ym. 2007, 23–24; Muukkonen 2010; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 20–21). Täs-

sä tutkimuksessa sitoudun Opetusministeriön alaisen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) asettamiin ohjeisiin hyvistä tieteellisistä käytännöistä. Siinä eettisyyden tarkasteluun nostetaan niin tutkijan tutkimuksellisten toimintatapojen rehellisyys kuin tutkijan suhtautuminen tutkittaviin ja muihin tutkijoihin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Näiden eettisten näkökohtien toteutumista olen parhaalla mahdollisella tavalla pyrkinyt puntaroimaan tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa.

Ihmistieteissä tutkijan toimintapoihin ja valintoihin liittyvät eettiset näkökohdat liittyvät usein tutkittavien valintaan ja tutkimusasetelman luomiseen (Hirsjärvi ym. 2007). Tässä tutkimuksessa valmiin aineiston vuoksi aineiston keruuseen liittyvät eettiset näkökohdat ei niinkään ole tarkastelun kohteena, sillä sain aineiston valmiina tohtorikoulutettava Juho Honkasillalta. Sen sijaan olen pyrkinyt rehellisyyteen ja luotettavuuteen saadun aineiston analyysissä, säilyttämisessä sekä sen pohjalta muodostettujen tulosten esittämisessä. Saadessani aineiston laitoksen tohtorikoulutettava Juho Honkasillalta allekirjoitin samalla sopimuksen, jossa sitouduin suojaamaan tutkittavien anonymiteetin niin tutkielman raportoinnissa kuin tutkielman teon ulkopuolella. Sitouduin salaamaan haastatteluaineistossa esiintyvien henkilöiden ja paikkojen tiedot niin, etteivät ne ole missään vaiheessa tunnistettavissa. Samalla sitouduin myös siihen, että pro gradu -tutkielman valmistuttua hävitän aineiston kaikista tietokannoistani.

Aineiston analyysin ja tulosten osalta pyrin huolellisuuteen ja tarkkuuteen siinä, että tekemäni päätelmät ja tulkinnat olisivat johdonmukaisia ja rehellisiä (Muukkonen 2010). Tämä vaati tarkkuutta etenkin aineistositaattien pelkistämisessä, etten vääristele aineiston sisältöjä, vaan olen johdonmukainen niiden pelkistämisessä ja luokittelussa. Luotettavuuden ja rehellisyyden tukemiseksi olen pyrkinyt kuvaamaan analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti ja liittämällä tulosten esittelyn yhteyteen alkuperäisiä aineistolainauksia, jotta niiden eettisen kestävyys arviointi olisi lukijalle mahdollinen. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006, 23) kuvaavat tätä tutkimusprosessin ”läpinäkyväksi” tekemisenä,

jolla pyritään edesauttamaan lukijan mahdollisuuksia arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

Eettisten näkökohtien tarkastelu suhtautumisessani tutkittaviin kattaa heidän anonymiteettinsä suojaamisen lisäksi sen, että osaisin välittää heidän tutkimukselle antamaansa arvokasta kokemuksellista tietoa tarkoituksenmukaisesti eteenpäin. Saaranen-Kauppinen ja Puustinen (2006, 20–21) korostavat tutkimuksen eettisten periaatteiden miettimisen korostuvan erityisesti ihmistieteissä, joissa tutkijan on tärkeää pohtia tutkimuksensa mahdollisia vaikutuksia tutkimuksen osallistujiin. Tämän tutkimuksen osalta ajattelen, että vanhempien osallistuminen tutkimukseen on vaatinut heiltä uhrausta ajastaan ja ajatuksistaan sekä on saattanut olla myös henkisesti vaativa tai vapauttava kokemus. Siksi pyrin läpi tutkimuksen pitämään mielessä, mikä on tutkimuksen tarkoitus ja mikä on saanut vanhemmat osallistumaan tutkimukseen, jotta osaisin tehdä tutkimusta, jossa heidän panoksensa saisi merkityksen ja heidän kokemuksiensa epäkohtiin yhteistyössä voitaisiin vaikuttaa. Se, että tutkimuksen tarkoitus oli antaa ääni vanhempien omille kokemuksille ja sitä kautta etsiä keinoja vanhemmat paremmin huomioivien yhteistyökäytäntöjen parantamiseen, vaati myös sensitiivisyyttä tutkittavien kokemuksille, etten missään tutkimuksen vaiheessa toisi esiin niitä millään tapaa väheksyviä tulkintoja.

Eettisesti kestävä tutkimus suhteessa muihin tutkijoihin korostaa muiden tutkijoiden saavutusten asianmukaista huomioon ottamista ja niihin viittaamista (TENK 2012). Tältä osin pyrin koko tutkimuksen ajan olemaan erityisen tarkka siinä, etten epähuomioissa sekoittaisi eri tutkijoiden tekstejä keskenään, vaan viittaisin käytettyihin lähteisiin rehellisesti ja asianmukaisesti. Erityisesti joissakin toissijaisissa lähteissä tämä vaati rehellisyyttä ja tarkkuutta, etten oikaissut alkuperäislähteiden etsimisessä ja tarkistamisessa. Pyrin välttämään näiden osalta vilppiä ja epärehellisyyttä, jotka Sarvas (1999) sekä Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) nostavat keskeisimmiksi tieteellisen tutkimuksen eettisiksi ongelmiksi. Samoin ajoittain työlääksi koin sen, että tutkimuksen aikana tutustuin suureen määrään eri tutkimusartikkeleita ja muita lähteitä, jolloin niistä saattoi alitajuntaisesti tarttua mieleeni joitakin hyviä ajatuksia tai väittei-

tä, joiden alkuperän myöhempi löytäminen saattoi olla ison työn takana. Kuitenkin tutkimuksen eettisen kestävyuden ja oman tutkijan eettisyyteni kannalta koin tärkeäksi, etten vääristellyt tai ominut toisten sanomisia itselleni, vaan pitäydin loppuun asti tarkkana muiden tutkijoiden havainnoille ja niiden mukaisille viittauksille.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen yksityiskohtaisesti vanhempien vuorovaikutuskokemuksia koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä. Ensimmäiseksi tarkastelen vanhempien kokemuksia koulun suhtautumisesta heihin ja toiseksi käsittelen vanhempien tapoja asemoida itsensä erilaisiin rooleihin yhteistyössä.

5.1 Miten vanhemmat kokevat koulun suhtautuvan vanhempiin?

Keskeistä vanhempien yhteistyökokemusten rakentumisessa näyttäisi olevan se, miten vanhemmat kokevat opettajien suhtautuvan heihin. Koulun tapa suhtautua vanhempien asiantuntijuuteen ja heidän kuulemiseensa muodostaa ikään kuin yhteistyön kivijalan, jonka päälle koko muu yhteistyö rakentuu. Vanhempien haastatteluista erottui kuusi erilaista kokemusta koulun suhtautumistavoista (ks. kuvio 4). Jokainen näistä kokemuksista esitellään seuraavaksi omana alalukunaan.



KUVIO 4. Vanhempien kokemukset koulun suhtautumistavoista vanhempiin

5.1.1 Vanhempien kumppanuuden arvostaminen

Opettajien vanhemmat hyväksyvä, heitä kuuleva sekä heidän asiantuntijuutensa tunnustava ja sitä hyödyntävä suhtautuminen luo vanhempien mielestä toivotun ja mielekkääksi koetun pohjan yhteistyölle. Keskeistä kumppanuuden kokemuksessa on tunne kuulluksi tulemisesta sekä tosissaan ottamisesta.

esimerkki 1

"Ja se niinku kuuntelee ensinnäkin ja tota se niinku ymmärtää mitä me tarkotetaan ja just siinä mielessä et se ottaa aina vakavasti niinku mitä me sanotaan, ja yrittää sille asialle niinku jotakin tehdä" H8

esimerkki 2

"Me ihmiset ollaan erilaisia ja opettajat on erilaisia ja toiset on semmosia niinku ei semmosta joka hakee semmosella päällepäsmäryydellä sitä auktoriteettii vaan nimenomaan semmosella et mä kunnioitan sua ja sä kunnioitat mua ja mulki voi olla vaikeeta et sulki voi olla vaikeeta etä semmosta niinku se vuorovaikutus niissä tilanteissa" H6

esimerkki 3

"Et meil on opettajia käyny tän kuntoutustiimin vai mikä tää nyt on niin kokoontumisissa et on ollu tämä kuntoutustaho, sit on ollu me, tämä opettaja ja erityisopettaja ja et he on koulun puolelta ollu uteliaita, et miten he voivat tukea ja auttaa niinku tässä" H8

esimerkki 4

"Et se on ollu paljo niinku jotenki että ne on sanonu että en tiedä onko ne koskaan lukenu näitä lappuja mut ne on kiittäny ku mä oon vieny sinne et niinku meillä on tämmönen diagnoosi. Et tota toivoisin et vähän katot ja sitten sitä että niinkun jotenkin kuitenkin kyllä mä nyt poikani tunnen niin et ne on ottanu mut mukaan siihen" H2

Esimerkeissä 1 ja 2 korostuu vanhempia kuulevan vuorovaikutuksen laatu. Kuulluksi tuleminen näyttäytyy siinä, että vanhempi kokee opettajan ymmärtävän mitä vanhempi haluaa sanoa ja vievän aidosti eteenpäin tämän esiin nostamia asioita. Lisäksi vanhemmilla on kokemus siitä, että opettajat myös tarttuivat vanhempien huoliin ja pyrkivät vastaamaan niihin. Tärkeäksi koetaan myös se, että opettaja suhtautuu vanhempiin tasavertaisesti ja kunnioittavasti asettuen itse vanhempien tasolle heikkouksineen ja vahvuuksineen.

Vanhempia kuulevan vuorovaikutuksen toisena puolena on heidän asiantuntijuutensa tunnustaminen, mikä käy ilmi esimerkeistä 3 ja 4. Vanhemmille merkityksellisiä kokemuksia ovat tilanteet, joissa koulu itse aloitteellisesti kysyy heiltä neuvoja ja apua sekä konsultoi kotia hyväksi koetuista toimintamalleista lapsen oppimisen tukemiseksi. Asiantuntijuuden tunnustaminen koetaan tietyissä tilanteissa myös avaimena yhteistyöhön mukaan pääsemisessä - koulun tunnustaessa vanhemman lasta koskevan tietotaidon vanhempi kokee tulensa otetuksi mukaan yhteistyöhön opettajien rinnalle.

Konkreettisina osoituksina kumppanuusperustaisesta vuorovaikutuksesta ovat vanhempien kuvaukset siitä, kuinka koulu ja koti ovat aidosti toistensa tukena lapsen koulunkäynnin tukemisessa ja heidän välillään vallitsee molemminpuolinen luottamus.

esimerkki 5

"Tai tämän lukuvuoden syksy meni ihan erinomaisesti et tosiaan se sen erityisopettajan ja uuden luokanohjaajan kans tää yhteistyö sujuu hyvin ja ne tietää sen et jos Hannu tekee jotain tyhmää niin me puututaan siihen et me pelataan niinku samaa peliä nyt näiden kanssa niinku tuupitaan sitä Hannua ikään kuin oikeaan suuntaan molemmilta tahoilta" H7

esimerkki 6

"HOJKS palaverit on ollu aina ja pidetty, ja siel on tehty sit näitä tavoitteita ja suunnitelmia. Ja siis käytännössä meil on sellanen sopimus opettajan kanssa et jos läksyt käy liian raskaiksi, ni mä saan laittaa siihen puumerkin et ei tarvi tehdä" H8

Esimerkit 5 ja 6 osoittavat, kuinka vanhemmat ja opettajat toimivat tasavertaisina kumppaneina yhteistyössä, jonka keskiössä on lapsi ja hänen oppimisensa tukeminen. Esimerkit korostavat kodin ja koulun yhteisiä linjauksia ja toisiaan tukevaa tiedonjakoa. Keskeistä on, että sekä koti että koulu luottavat toistensa tilannearvioon ja kykyyn tulkita lasta ja lapsen tarpeita kulloisissakin tilanteissa. Vanhemmat kokevat kodin ja koulun puhaltavan aidosti yhteen hiileen.

Vanhempien kuulemisessa ja asiantuntijuuden tunnustamisessa on myös kääntöpuolensa, joka ilmenee seuraavasta esimerkistä.

esimerkki 7

"Joo mut et se on aina aina näissä niinku tuntu sillon aina et aina korostettiin et tähän tähän vanhemmite päätätte. Mut et oli niinku semmoses tilanteessa ettei ei voi niinku ku selkeest sanoo et mikä olis se hyvä päätös --se oli musta aika niinku" H4

Vanhempien roolin liika painottaminen ja korostaminen suhteessa kouluun saattaa saada vanhemmat tuntemaan, että he jäävät liikaa yksin, vaille tarvittavaa tukea oikeiden päätösten tekemiseksi. Esimerkissä 7 vanhempi kuvaa tilannetta, jossa koulun vanhemmille suoma "päätösvalta" lapsen asioista tuntuu paikoitellen jopa ahdistavalta - vanhempi kokee tietotaitonsa riittämättömäksi sille, että tietäisi mikä ratkaisu milloinkin olisi lapsen edun mukaista.

5.1.2 Vanhempien muodollinen kohtaaminen

Kuvatessaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä muodolliseksi vanhemmat väittävät koulun ottavan vanhemmat mukaan yhteistyöhön lähinnä velvollisuudesta. Heihin ollaan kyllä yhteydessä tarvittavista asioista ja asiat saadaan näennäisesti hoidettua, mutta yhteistyö on yksisuuntaista koulusta kotiin päin kulkevaa viestittelyä. Tunne aidosta yhteistyöstä tai dialogisuudesta puuttuu.

esimerkki 8

"Se on ollu aika paljon klisee, se on, sanotaan että on siel varmaa hyvää tarkotettu, mutta tota. Ei niist oikee mitään hyötyy oo ollu, koska ei niitä otettu sillä tavalla, ei niitä niin ku ajateltu yksilön tasolla. Se oli vaan se, että ku oli pakko tehdä ne kaikki hojks:itja ja muut systeemit ni" H3

esimerkki 9

"HOJKSihan on sillee et mennään kuuntelee mitä koulu on suunnitellu kerran vuodessa ja pannaan nimi paperiin ja se on siinä, eiks se HOJKS oo sitä -- yleensä ne kysyy että mitä Benjamin halua asettaa tavoitteeks tänävuonna ja sit mikä on koulun näkemys, ja se on sit siinä että. Tää nyt on vähän ikävästi kärjistetty mutta. HOJKS neuvottelu on sitä et katotaan paperista että mitä ollaan tehty viimevuonna ja mitä tehtäis tänä vuonna ja pannaan nimi paperiin." H10

esimerkki 10

"Ä: öö no eihän yläasteella oo semmost vuoropuheluu, et se on enemmän semmost tiedottamista

H; toivoisitko et olis?

Ä: no kyl mä ehkä mul on ollu joskus semmonen kuvitelma?" H10

Esimerkit 8-10 tuovat esiin vanhempien kokemuksia siitä, kuinka he eivät ole tulleet kuulluiksi ja kohdatuiksi yksilöinä yhteistyössä. Esimerkit 8 ja 9 osoittavat tarkemmin, kuinka vanhemmat kokevat koulun tekevän yhteistyötä pelkäämään pakon sanelemana niin, että hojksit ja muut lapsen tuen tarpeisiin liittyvät pakolliset paperityöt saadaan tehtyä. Muodollisuus ilmenee erityisesti aidon yhteisen suunnittelun ja pohtimisen puuttumisena. Esimerkin 9 vanhempi kuvaa, kuinka hän kokee olevansa tiedottamisen ja neuvonannon kohteena lapsensa HOJKS-palaverissa eli enemmän valmiiden suunnitelmien vastaanottaja ja allekirjoittaja kuin aktiivinen jäsen yhteistyössä. Esimerkin 10 vanhempi puolestaan tuo esiin monen vanhemman kokemuksen dialogin vähydestä yhteistyössä. Esimerkissä vanhempi kertoo yhteydenpidon yläasteella olevan enemmän koululta kotiin päin kulkevia viestejä kuin hänen toivomaansa vuoropuhelua vanhempien ja opettajien välillä.

Vanhemmat kokevat tullessa muodollisesti tai näennäisesti kohdatuiksi myös tilanteissa, joissa edellisistä esimerkeistä poiketen koulun koetaan yrittävän ja haluavan yhteistyötä, mutta kompastuvan omiin intresseihinsä ja tärkeinä pitämiinsä asioihin yhteistyössä. Näennäistä yhteistyötä kuvastaa ikään kuin koulun oven raottaminen vanhempien suuntaan: vanhemmat halutaan huomioida ja ottaa mukaan yhteistyöhön, mutta kontrolli on edelleen koulun käsissä, eikä vanhemmista lähteviin yhteistyöaloitteisiin kyetä vastamaan.

esimerkki 11

"Koulu varmaan halua hirveesti yhteistyötä mutta että mmm ehkä siinä on jotenki sillai että mielellään sit varmaan niistä asioista mist koulu on kiinnostunu ---siis semmosia että... hmm no jos mä otan esimerkiks ton kiusaamisen et jos mä haluun keskustella siit asiasta jotenkin niin aika lyhyeen se keskustelu päättyy.. Mut et tietenki sitte jos on jotain koulun kannalta tärkeätä ni sit mielellään ollaan yhteydes et emmä tiiä voinks mä siitä sillei moittia et koulun tehtävä on opettaa mutta tai mikä on koulun tehtävä?" H10

esimerkki 12

"On ollut palavereja välillä enemmän ja välillä vähemmän ja ja tota ja voin sanoo kyllä että noissa palavereissa jos ajattelee niinku keskimäärin niin opettaja on kyllä kovasti niinkun hmm silleen vastaanottavainen että kuuntelee ja on ehkä valmis niinku siinä tilanteessa että hyöä hyöä kun sanoit mutta ne keinot siellä luokahuoneessa tai koulussa oo toteutunut syyistä tai toisesta" H6

Esimerkki 11 kuvastaa, kuinka yhteistyö on koulun intresseistä lähtevää. Yhteistyö sujuu, kun siinä käsitellään asioita, joista koulu on kiinnostunut. Sen sijaan vanhempien esille tuoma huoli kiusaamisesta ei saa yhteistyössä jalansijaa. Huomionarvoista on myös esimerkin vanhemman pohdinta siitä, mitä kaikkea hän voi koululta odottaa yhteistyön osalta – vanhempi kuvaa ymmärtävänsä, että koulun tehtävä lienee ensisijaisesti opettaa, minkä vuoksi vanhempi epäröi omien yhteistoiveidensa oikeellisuutta tai kohtuullisuutta.

Esimerkki 12 puolestaan tuo esiin vanhempien kokeman toisen epäkohdan, joka tekee yhteistyöstä näennäistä: vaikka vanhempi kokisikin häntä kuuluttavan ja hänen huoliinsa myös tartuttavan, yhteistyössä sovittujen asioiden toteuttaminen käytännössä ontuu. Näin ollen voidaan tulkita, että vaikka vanhempi tavallaan kokee koulun huomioivan hänen näkökulmansa ja ottavan neuvoja vastaan vanhemmilta, kokee hän niiden jäävän kuitenkin usein ”vastaanoton” ja ”teorian” tasolle – täysin koulun arkeen vanhempi ei koe koululle välittämiensä keinojen siirtyvän.

5.1.3 Vanhemmat opettajan auktoriteetin uhkana

Vanhemmat kuvaavat myös yhteistyökokemuksia, joissa he ovat kokeneet opettajien näkevän heidät uhkana opettajan auktoriteetille ja opettajien arvovaltaa vähättelevinä. Opettajien nähdään olevan haluttomia tai kyvyttömiä ottamaan vanhemmat rinnalleen tasavertaisiksi kumppaneiksi, vaikka vanhemman tarkoitus yhteistyössä olisikin vain auttaa lasta ja lapsen oppimista.

”esimerkki 13

H: Mm. Mitä sitte, tuota, miten sä oot sitten sitä omaa sitä tietosuutta tai sitä sun tietoa, mikä Jokkea auttas, niin ootsää sitä koittanu viedä sinne opettajalle?

Ä13: Ei voi missään tapauksessa viedä opettajalle mitään tietoa

H: Okei.

Ä13: Et kyll mä oon yrittäny aikasemmin, mutta siinä hyvin nopeesti tulee tämmönen että mennään varpaille

Ä13: Että, et se on niille tosi vaikeeta ja ja vaikka miten nätisti ilmasee että tuo esiin sitä että en yritä kyseenalaistaa opettajan ammattitaitoa millään muotoa, niin silti on niinkun tosi vaikee ottaa vastaan selvästi niinkun semmosta -- Ja vaikka ihan tiukasti pitäytyis ihan oman lapsen asioissa. Siin on joku semmonen että, varmaan vielä nuorella ihmisellä vielä, tämmösellä nuorella opettajalla, semmonen tarve tietenkin olla tosi pärjäävä ja hyvä ja se on ihan ymmärrettävää, mutta kun kukaan nyt oo täydellinen ei edes opettajat niin tavallaan.”H13

esimerkki 14

"Jotenkin must tuntuu että välillä niinku määrätyt opettajat ajattelee niin että toi niinku tulee mun tontille--- tai sit sen että opettaja niinku kuvittelee et mä niinku vähättelen sen opettajan arvovaltaa tai semmosta jotain ku ei mulla oo koskaan kyllä sitte ku on puhuttu enemmän et ei mulla oo siitä ollutkaan kysymys vaan nimenomaan siitä et se sais sen toimimaan sen opetuksen että et et-- niin sillon ne on välillä ihan selkeesti kokenut toiset opettajat et mä oon opettaja et sinä" H6

Esimerkit 13 ja 14 korostavat tiedonviennin hankaluutta opettajille. Opettajan työkenttä näyttäytyy vanhemmille ikään kuin reviiirinä, jolle vanhempi ei koe olevansa tervetullut tai johon hänen ei toivota astuvan. Esimerkki 13 kuvaa vanhemman ehdottoman kielteistä kantaa tiedon viemiseen opettajalle. Vanhempi kertoo kyllä yrittäneensä viedä tietoa opettajille, mutta se on osoittautunut vanhemman mukaan hyvin pian mahdottomaksi. Vanhempi kuvaa tiedonvientiä opettajan varpaille astumisena; vanhempien neuvojen vastaanoton koetaan olevan opettajille vaikeaa. Esimerkissä 14 vanhempi puolestaan kuvaa kokemustaan siitä, kuinka opettajat näkevät osallistuvan ja kouluun tietoa tuovan vanhemman helposti opettajan ammattitaitoa arvostelevana, vaikka vanhemman osallistuminen olisikin puhtaasti lapsen oppimisen tukemiseen tähtäävää.

Huomionarvoista on, että esimerkit eroavat siinä, mistä tällaisen vanhempien uhkana näkemisen koetaan kumpuavan. Esimerkissä 13 korostuu vanhemman yritys ymmärtää opettajaa ja tämän tarvetta olla pärjäävä ja hyvä. Etenkin nuoren opettajan paineet olla alansa vankka ammattilainen saa ymmärrystä vanhemmalta, vaikka hän itse ei tällaista yli-inhimillisyyttä tai täydellisyyttä opettajalta toivoisikaan. Opettajien suhtautumisen vanhempiin koetaan näin ollen tässä esimerkissä olevan enemmän opettajien itsensä rakentamaa suojaa omalle auktoriteetilleen, jota vanhemman yritys olla mahdollisimman hienotunteinen ei lievitä. Esimerkissä 14 vanhempien uhkana näkemisen koetaan puolestaan olevan enemmän vuorovaikutuksessa syntyvä väärinkäsitys kuin saavan alkunsa opettajan tarpeesta pönkittää omaa osaamistaan. Näkemystä vanhemmista opettajan auktoriteetin uhkana kuvataan opettajien vääränä luulona tai väärinymmärryksenä vanhempien tarkoitusperistä, mikä on oikaistavissa opettajan kanssa keskustelemalla - ainakin osalla opettajista.

5.1.4 Vanhempien tieto alisteinen ammatti-ihmisten asiantuntijuudelle

Vanhempien kokemus oman tietonsa alisteisuudesta ammatti-ihmisten asiantuntijuudelle syntyy vanhempien kokemuksesta siitä, kuinka opettajat pitävät vanhempien asiantuntijuutta alisteisena muiden ammattilaisten asiantuntijuuteen. Vanhemmat kokevat opettajien luottavan enemmän ammattilaisiin kuin heidän sanaansa vanhempina, mikä näkyy siinä, että vanhempia otetaan mukaan lasta koskeviin suunnitteluihin hyvin vähän ja muutenkin heidän kuuleminen on vähäistä.

esimerkki 15

"Hirveen vähän vanhemmilt yleensä kysytään mitään aina mennään sen mikä se on se parempi tietämys" H6

esimerkki 16

"Mua ei noteerattu sen takia että mä puhun läpiä päähäni ja sit se paljastu et kun se yks erityisopettaja sano vaan kenen kans mä otin ihan oikeesti yhteen tossa mäntyselossa se ei ollut mikään Samun mikään opettaja mut se puuttu muuten Samun käyttäytymisiin ja tekemisiin niin mä sanoin että et pitäähän sun huomioida se kun se jotain selitti niin et eihän Samulla oo mitään erityisopetuspäätöstäniin mä sanoin et onhan sillä ei hänellä ole mitään minä oon selvittänyt mä sanoin et mistä se on selvittänyt et nyt ihan oikeesti hiljaa et mä voin lähettää sulle kopion minä sul-ta mitään kopiota ota mä sanoin et kyllähän sä otat et sä näet et sillä on voimassa oleva" H6

esimerkki 17

"Noh mä oon kokeillut keskustelua hänen kanssaan. mut joo.. Tää on tietysti vähän kärjistetysti sanottu ja mun oma asenne paljastuu tästä, mutta tota.. mmm. hänellä varmasti oli henkilökohtaista kokemusta aiheesta ja hän varmasti oli sitä mieltä että hänen koulutuksensa pätevoitti hänet erityisopettajan tehtävään. Niin ehkä siin on parempi olla sit keskustelematta että.. ei siitä sit kauheesti tullu mitään että..et siinä putos itse ihan kärryiltä ku se veteli semmosia kortteja että mitähän se mahto tarkoittaa milläkin asialla että.. emmä tiedä." H10

Esimerkeistä 15–17 käy ilmi se, kuinka vanhempien tiedon alisteisuus muiden ammattilaisten tiedolle ilmenee yhteistyössä monin eri tavoin. Esimerkissä 15 vanhempi kokee asiantuntijuutensa ja osaamisensa jäävän jatkuvasti "paremmin tietävien" jalkoihin ja korostaa, kuinka muiden ammattilaisten tieto menee aina vanhempien tiedon edelle. Esimerkissä 16 vanhempien tiedon alisteisuus näkyy puolestaan koulun erilaisessa tavassa suhtautua samaan asiaan riippuen siitä, kuka asian esittää. Esimerkissä vanhempi kokee, ettei hänen sanallaan ole

merkitystä, jos sillä ei ole muiden ammattilaisten tuomaa tukea. Myös virallista asiakirjaan kirjattua päätöstä pidetään vanhempien sanaa ylempänä auktoriteettina. Esimerkki 17 puolestaan kuvaa, kuinka vanhempien asiantuntijuuden alisteisuutta koetaan myös tilanteissa, joissa opettaja saa alan erikoiskieltä ja -sanastoa käyttämällä vanhemmat tuntemaan itsensä ”vähemmän tietäviksi” opettajan rinnalla. Opettajan oman pätevyytensä korostamisen koetaan erottavan opettajan vanhemmista ja asettavan hänet vanhempia ylempään asemaan.

5.1.5 Vanhempien kokemusten vähättely

Opettajien vähättelevää suhtautumista kokevat vanhemmat kuvaavat, kuinka heidän huoltaan lapsesta ja lapsen oppimisesta ei oteta koululla vakavasti. Tavallista on vanhempien kokemus siitä, kuinka opettajien ja vanhempien keskenään erilainen näkemys lapsesta ja lapsen tarpeista estää opettajia näkemästä vanhempien huolia todellisina ja puuttumisen arvoisina.

esimerkki 18

”Nii siin tuli vähä semmost syyttämist sit. Nii tota sit tuli heti semmonen palaute, et no eihän teil oo mikään hätä siel ku et hän niin ku pärjää. Äiti taas itkee-- Ni tota se sano se erityisopet-, et eihän täs oo mitään hätää, et Topias saa ei saa mitään nelosia vitosii et se on saanu” H9

esimerkki 19

”Niin ku tavallaa se, mä en tiedä sit ollaanko me tehty kans liian paljon niin ku töitä hänen kanssaan, et tavallas et sit ku hän niin ku meiän tuel pärjää. Nii sit koulu ei niin ku auta myöskää.-- Sit se heitti vaa siihe, et niin ku et mitäs me niin ku vaaditaan meiän lapselt. Joo et vaaditteks te vähän liikaa niin ku teidän lapsilt laps-, niin ku lapseltanne. Sit mä sanoin siihen, mitä me haluttais nii me haluttais ainoostaan, et Topias pystyi yhdenkin kerran lukemaan itsenäisesti siihen kokeeseen ja suoriutumaan siitä itsenäisesti --et jos me jätetään niin ku puuttumat niin ku et ei me olla hänen tukenaan siin...Et sit jos saat nelosia vitosii nii sit [ruvetaan...] tekemään [asioitten hyväks]” H9

esimerkki 20

”Et ne on vähän niinku sillai viestittäny et kuule tääl on paljo pahempii tapauksii” H4

Esimerkeistä 18 - 20 käy ilmi erilaisia vanhempien kuvaamia tilanteita siitä, kuinka he ovat tulleet eri syistä sivuutetuiksi ja vähätellyiksi huoliensa kanssa. Tavallisin peruste vanhempien huolten vähättelyyn on lapsen verrattain kohutuullinen koulumenestys - kun ”kyllähän lapsi kuitenkin pärjää”. Esimerkiksi aineistokatkelmassa 18 koettu peruste vanhempien huolen vähättelyyn on lap-

sen nelosta ja vitosta paremmat arvosanat; lapsen koulusuoriutuminen ei ole täysin hälyttävää. Lisäksi se, että esimerkissä 20 mainittu lapsi ei opettajan mielestä satu olemaan se luokkansa ”pahin” ikätovereihin verrattuna, nähdään syyksi vanhempien huolen vähättelylle. Näin ollen esimerkin kohtalaisesti koulussa pärjäävän lapsen vanhemmat kokevat jäävänsä ikään kuin paitsioon - heidän huoltaan ei joko ymmärretä, nähdä todelliseksi tai sitä vähätellään.

Huomionarvoista on myös vanhempien tulkinnat siitä, kuinka heidän usein verrattain mittava työpanoksensa lapsen oppimisen tukemiseksi mahdollisesti estää opettajia näkemästä lapsen todelliset tuen tarpeet. Esimerkin 19 vanhempi kuvaa, kuinka hän kokee lapsensa pärjäävän heidän tuellaan niin, ettei koulusuoriutuminen ole hälyttävää; kuitenkin itsenäisesti lapsen ei koeta vaadituista tehtävistä selviävän. Näin ollen vanhemmat kokevat olevansa tilanteessa, jossa vanhemman tuki lapsen koulunkäynnille yhtäältä korvaa, mutta toisaalta myös estää koulun tuen toteutumisen lapselle. Auttamalla lastaan vanhempi kokee estävänsä koulua näkemästä todelliset tuen tarpeet, mutta auttamatta jättämisellä lapsi joutuisi tilanteeseen, jossa hän alkaisi saada ”niitä nelosia ja vitosia”. Ennaltaehkäisevästi vanhempien huoleen ei koeta koulun puolelta tartuttavan.

Oman lukunsa vanhempien tietoa vähätteleviin yhteistyökokemuksiin tuo koettu opettajien ymmärrys ADHD:sta ja sen roolista lapsen oppimisen vaikeuksissa. Jos opettaja näkee lapsen vaikeudet enemmän lapsesta itsestä johtuvina, tahallisenä ”tyhmyytenä” tai laiskuutena, kokevat vanhemmat herkemmin, että heidän kokemuksiaan ja näkökulmaansa väheksytään.

esimerkki 21

”Tämmösiä lapsia joil on tämmösiä keskittymiseen ja motivaation ylläpitämiseen liittyviä vaikeuksia niin niitä pidetään semmosina enemmän tahdon asioina jotka ei välttämättä tarvi tukea et sitä --ehkä mä olen useammin kerran kuullu et eihän Benjaminilla ole semmosia oppimiseen liittyviä vaikeuksia.” H10

Esimerkissä 21 vanhempi kokee, ettei heidän toivettaan lisäävusta lapsen oppimisen tukemiseksi nähdä koulussa aiheelliseksi, sillä lapsen ADHD -piirteitä ei pidetä todellisina oppimisvaikeuksina; vanhemmat kokevat opettajien ajatte-

levan, että lapsi on vain villi tai ei osaa käyttäytyä. Vanhemmat kokevat tämän olevan peruste kielteiselle kannalle lapsen oppimisen lisätuen järjestämiseen.

5.1.6 Vanhempia syyllistävä vuorovaikutus

Kokemus vanhempia ja lasta syyllistävästä sävystä näyttäytyy erittäin tavallisenä vanhempien yhteistyökokemuksena. Kaikki vanhemmat yhtä lukuun ottamatta tuovat esiin kokemuksiaan siitä, kuinka yksittäinen opettaja on nähnyt lapsen vaikeudet pelkästään lapsen laiskuutena, tyhmyytenä tai tahallisenä häiriökäyttäytymisenä, joiden ajatellaan johtuvan vanhemmista ja kotioloista. Näin ollen vanhemmat kokevat yhteistyön lapsen oppimisen tukemisen sijaan paineen asettamisena vanhemmille: kodin pitäisi ryhdistäytyä ja laittaa lapsi ”kuriin”.

esimerkki 22

”Se oli niin ku aikamoinen pettymys, että ne oli niin ku sitä mieltä ettei tämmöst oo olemassakaa. Ei, ei olemassa ad/hd:tä. On vain huonosti käyttäytyviä lapsia, joilla on käytöshäiriö. Ja se johtuu taas kotioloista” H3

esimerkki 23

”Joo. Miksei Topias tee läksyjä, miksei se tee sitä, miksei se tee tätä. Ja sit me oltiin, et ei hän vaan niin ku pysty tekemään ja. Ei me voida tehdä niin ku kotona tälle yhtään mitää. Ettei, ei vaan onnistu puhelin soi sit aina perjantaisin, et nyt on taas ollu huono viikko ja miks ette voi ja voisitteks te ja mikä sil lapsel o” H9

esimerkki 24

”Et se oli se tuki mitä tuli sieltä koulusta ja sit mun mielestä se oli hirveen huono tän niinku eka-toka opettajan kanssa että meille tuli ihan järkyttävästi niinkun paskaa niskaan sielt suomeks sanottuna et Lassi tekee sitä Lassi tekee tätä Lassi tekee sitä. Ei mitään niinku positiivista ja mä oon ihan hermorauniona mä itken tääl himas et mi- niinku et mitä tässä tehään” H2

esimerkki 25

*”Että sitä kuuli niinkun vanhempana tai tai kuulin itse sen viestin niinkun että on aina oli hankaluuksia ongelmia ja käytöksissä ja monessa muussa--
--- epäonnistuminen et tunne niinku vanhempana et mä en oo en vaan niinku saa tätä hallintaan enkä oo kyenny -- kyl siinä niinku vanhempanaki niinku alkaa tuntee että ei me mitään osata” H4*

Esimerkit 22 ja 23 tuovat esiin, miten vanhemmat kokevat syyllistävän yhteistyön kumpuavan vanhempien ja opettajien erilaisesta tavasta nähdä lapsi ja lapsen vaikeudet. Esimerkissä 22 vanhempi kuvaa pettymystään siihen, kuinka

opettajat näkevät lapsen koulunkäynnin vaikeudet pelkkänä käytöshäiriönä ja vanhempien kotikasvatuksen tuloksena, sen sijaan että ADHD -piirteiden olemassaolo ja vaikutus lapsen olemiseen tunnustettaisiin. Esimerkki 23 puolestaan osoittaa, kuinka vanhempien mukaan tämä opettajien erilainen ADHD-ymmärrys tai tapa suhtautua lapseen heijastuu suoraan vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Esimerkin vanhempi kuvaa, kuinka hän ei koe koulun ymmärtävän vanhempien vaikuttamismahdollisuuksien rajallisuutta lapsen käytökseen puuttumisessa. Vanhempi kertoo yrittäneensä viestiä koululle, että he ovat lapsensa käyttäytymisen haasteiden edessä yhtä voimattomia kuin koulu, mutta kokee koulun paineistavan vanhempia siitä huolimatta joka viikko aina vain uudestaan. Näin ollen yhteistyön syyllistävä sävy ei näyttäydy vanhempien kokemuksissa satunnaisena, ohimenevänä seikkana, vaan sen koetaan olevan yhteistyössä jatkuvasti läsnä.

Esimerkki 24 osoittaa kuinka syyllistäväksi koetulle yhteistyölle on leimallista vanhempien kokemus koululta saadun palautteen ja yhteydenottojen pääsääntöisestä kielteisyydestä. Esimerkin vanhempi kuvaa vahvoin sanavalinnoin sitä, kuinka koulun yhteydenpito on keskeisesti pelkkää kielteistä palautetta lapsen tekemisistä koulussa ilman vähäisintäkään myönteistä tai kannustavaa sävyä: koululta tulee "aina järkyttävästi paskaa niskaan", eikä "mitään niinku positiivista" aiheuttaen sen, että vanhempi on ihan "hermoraunoina" ja "itkee himas". Esimerkki 26 puolestaan osoittaa, kuinka kielteinen palaute ja syyllistäminen murtaa vanhempien uskoa itseensä lapsensa kasvattajina. Esimerkki kuvaa, kuinka syyllistäminen saa vanhemman tuntemaan itsensä epäonnistuneeksi ja huonoksi kasvattajaksi.

5.2 Miten vanhemmat asemoivat itsensä yhteistyössä?

Vanhempien tavat suhtautua ja reagoida koettuun yhteistyöhön vaihtelevat. Siinä missä yhteistyön toimimattomuus saa osan vanhemmista kamppailemaan entistä aktiivisemmin lapsensa oikeuksien toteutumisen puolesta, kokee osa vanhemmista helpommaksi luovuttaa ja vetäytyä yhteistyöstä. Toisaalta osa vanhemmista asemoi itsensä vahvasti opettajien rinnalle kumppaneiksi ja näkee yhteistyön toimivuuden myös paljon itsestä lähtevänä asiana. Skeptiset vanhemmat puolestaan eivät luota koulun tapaan toimia, vaan näkevät oman roolinsa asioiden kyseenalaistajana ja asioista itse selvän ottajina. Keskeistä on omaksutun roolin rakentuminen pitkälti sen mukaan, millaista apua ja tukea vanhempi kokee yhteistyössä saaneensa lapsen oppimiselle.



KUVIO 5. Vanhemprien erilaiset roolit yhteistyössä.

5.2.1 Aktiiviset leijonaemovanhemmat

Aktiivisten leijonaemovanhempien lähtökohtana on kokemus siitä, että koululta ei saa lapselle apua. Näin ollen vanhemman täytyy itse olla aktiivinen, jotta tarvittavat asiat saadaan hoidettua. Vanhemmat kuvaavat itseään aktiivisina lapsen oikeuksien puolesta taistelijoina sekä omista oikeuksista kiinni pitäjinä. Ilman omaa panostaan vanhemmat kokevat niin lapsen kuin vanhemman oikeuksien jäävän toteutumatta.

esimerkki 1

"Että miten ite niinku näen että jos mä en tue Samua niin kuka kuka sitä tukee ja oon todennut että jos mä en sitä tue niin ei kukaan muukaan sitä tue" H6

esimerkki 2

"Nii kyl sä saat taistella et sä saat ne kaikki. (1.8) Et se se on valitettavaa. Et niinkun kyl sun pitää ite pitää huoli. Et tota kaikki niinku tommoset sä saat ja niinkun sun täytyy vaatia niinku nää kuntoutukset. Mä sanoin et mä haluan ne. Ni sitte alkaa vast tapahtuu" H2

esimerkki 3

"Minkälainen on tarkkaavaisuushäiriö luokkahuoneessa niitä kummi ykkösiä ja kakkosia ja näitä et mä oon ostanut koululle kun niillä ei oo ollut kirjoja -- mä oon kyllä todella paljon peräänkuuluttanut sitä et ku tää keino ei tepsii niin tässä on tarjota" H6

esimerkki 4

"Ja niinkun eri tahoja on nyt äiti ja psykiatrian puolen ihmiset ja neuron puolen ihmiset ja koulun henkilökunta ja et niinkun hahmotetaan tosi jännästi et tuntuu niinkun sitä et kuka se lasi on ikäänkun niin se on ollu ihan hukassa että ja sit mulla on ollu semmoinen rooli jotenkin että mä oon yrittäny niinkun olla just tämmönen tulkki niinkun tavallaan joka suuntaan että, et mikä se on oikeesti." H13

Esimerkissä 1 kuvastuu vanhemman kokemus siitä, kuinka lapsen tukeminen on täysin hänen harteillaan ja jaksamisestaan kiinni. Vanhempi näkee itsensä lapsensa ainoana tukijana – jos vanhempi ei lasta tue, ei lasta tue kukaan. Esimerkki 2 puolestaan suuntaa huomiota enemmän siihen, minkä asioiden puolesta vanhemmat kokevat tarvetta kamppailla yhteistyössä. Esimerkissä korostuu lapsen tarpeiden huomioon ottaminen ja niihin vastaaminen koulussa. Vanhemmat kokevat, ettei tuen saanti lapsen oppimiselle koulussa ole itsensä selvyys tai automaatio, vaan kaikki apu ja tuki lapselle on itse hankittava ja vaadittava. Näin ollen vanhemman aktiivinen rooli korostuu lapsen oppimisen lisätuen vaatijana.

Esimerkeissä 3 ja 4 korostuvat vanhempien aktiivisuus ADHD-tiedon viejänä ja välittäjänä kouluun. Esimerkin 3 vanhempi kuvaa, kuinka hän itse yrittää paikata koulun ADHD-tiedon puutetta viemällä sinne erilaisia ADHD:sta kertovia oppaita ja vinkkejä lapsen opettamisen tueksi. Esimerkissä 4 vanhempi kuvaa rooliaan tulkkina olemisena koulun moniammatillisen tiimin eri jäsenten välillä. Vanhempi kokee, että kun lapsen asioita hoitavia ammattilaisia on monta, on vaarana vastuun ja tiedon pirstaloituminen niin, että yksittäisen ammattilaisen on hankala muodostaa kokonaiskuvaa ja -käsitystä lapsesta.

Leijonaemovanhemmat puhuvat myös tilanteista, joissa heidän aktiivisuutensa ei yrityksistä huolimatta tuota tulosta. Tällöin korostuu toinen aktiiviselle vanhemmalle keskeinen ominaispiirre: periksiantamaton omista oikeuksista kiinni pitäminen yhteistyössä.

esimerkki 5

" Koska siellä ei pystytty puuttumaan eli siellä ei tapahtunut mitään tälle ja ja mä en saanu niinkun totesin ett mää meen gorillaks sinne kouluun et mulla on se oikeus niinkin suojella mun lasta" H13

esimerkki 6

" Joo ja sit tosiaan se tuli sit niin alkuvaiheessa et sit se sen jälkeen on osannut mennä kertomaan et meillä on muuten oikeus tähän ja miten te aiotte hoitaa tän" H9

esimerkki 7

Jja sit mä sanoin et tästä kyllä kuulette et jos tätä ette saa toimimaan et minä en tätä jätä mähän teen sit kaikenmaailman valitukset ja muuta" H6

Esimerkit 5 - 7 osoittavat, kuinka asioiden toimimattomuus ei saa aktiivisia vanhempia lannistumaan – kun asiat koulun kanssa eivät toimi toivotulla tavalla, luovuttamisen sijaan kamppailua jatketaan edelleen. Taistelevan leijonaemovanhemman kuvaus kiteytyy hyvin esimerkissä 5: sen lisäksi että vanhempi on aktiivinen, ei hän anna periksi, vaan hänen panoksensa kovenevat. Pettymys koulun tapaan toimia saa vanhemman itse menemään paikan päälle kouluun lapsen turvaksi. Huomionarvoista on myös vanhemman vetoaminen omaan oikeuteensa suojella lastaan perusteena vanhemman fyysiselle väliintulolle kouluun.

Esimerkin 6 vanhempi korostaa, kuinka vanhemman ei tarvitse tyytyä mi-
hin tahansa ratkaisuihin yhteistyössä. Vanhempi kokee yhteistyön alkuvaiheen
hankaluuksien opettaneen, kuinka vanhemmalla on oikeus vaatia asioiden uu-
delleenkäsittelyä ja koulun vastuuta tilanteissa, joissa ei koe oikeutensa toteu-
tuneen. Vanhempien aktiivinen ja periksiantamaton rooli voi näyttäytyä pai-
koin myös hyökkävänä käyttäytymisenä yhteistyössä. Esimerkissä 7 vanhempi
kuvaa uhkailua tehokeinona koulun herättelyssä ja koulun vastuun peräänkuu-
luttamisessa.

5.2.2 Yhteistyöstä vetäytyvät vanhemmat

Vetäytyvän vanhemman roolia kuvaa luovuttaminen ja välinpitämättömyys
koulun kanssa tehtävää yhteistyötä kohtaan. Vanhemmat korostavat kyllä yrit-
täneensä yhteistyötä, joka on kuitenkin osoittautunut hankalaksi. Tämän seura-
uksena vanhemmat kertovat kokeneensa helpommaksi luovuttaa ja *tehdä itse*,
ottaa lapsensa oppiminen omalle vastuulle. Koska vanhemmat eivät siis koe
koulun auttavan, he hakevat apua mieluummin muualta kuin koulusta tai yrit-
tävät itse miettiä keinoja lapsensa auttamiseksi.

esimerkki 8

"Sellanen instituutio joka sit menee sitä omaa rataansa et turha on sitä vastaan taistella et jos ei niinku yhteistyötä ala löytymään nopeasti nii sit niinku niin sit ei kannata omaa energiaa siihen tuhjata " H5

esimerkki 9

"Niin sitten tota mie opetan ite Eetun ite kotona niinku ne aineet sit et osittain se on sit kodin vastuulla ne mut se vaikuttaa ne viljamin oleminen ja käyttäytyminen meidän koko perheeseen ja tottakai pojan oma vointi on etusijalla et mun mielest se ei niinku mun mielestä siinä ei oo mitään järkee että se niinku useampi vuosi tahkota jonku ihmisen kans joka ei niinku ymmärrä -- pienemmällä vaivalla päästään siitä et kotona hoidetaan nämä hommat" H5

esimerkki 10

"Ei me sitten muuten koska se integraatiohomma ei vaan ei edennyt hänen kanssaan niin ei me sitten päästy mihinkään näihin järjestelyistä ees keskustelemaan ja loppujenlopuks meidän välit oli niin huonot ettei me oli parempi ettei keskusteltu mistään se ois mennyt vaan tappeluks" H7

esimerkki 11

"Mä oon ihan yleisesti sanonu usemman kerran että jos tulee mitään niin ottakaa vaan heti yhteyttä -- että mä haluun osottaa, että et voi niinkun laittaa viestiä ja kannattaa ja kertokaa ja sillä lailla. Mut kun ei sieltä sit välttämättä tuu mitään muuta kun sit just et vihko on kadoksissa tai läksyjä tekemättä"

--että en mä enää yritä, et nyt me ollaan otettu tämmönen, tämmönen niinkun radiohiljasuus tässä että. Ei siit oo ollu hyötyä, must tuntuu et siit on ollu enemmän ikävää kyllä haittaa semmonen niinkun yhteisen tekemisen meininki-- sitä ei nyt ikävää kyllä oo täs Pekan kohdalla" H13

Esimerkit 8 ja 9 kuvaavat, kuinka vanhemmat näkevät koulun kanssa yhteistyön rakentamisen - silloin kun se ei ota sujuakseen - ajan ja voimien tuhlausena. Esimerkki 8 kuvaa vanhemman kokemusta koulusta vankkumattomana oman tiensä kulkijana, "jota vastaan on turha taistella" ja jonka toimintaan puuttumisen hän kokee yksittäisenä vanhempana vaikeaksi. Vanhemman vaikutusmahdollisuudet koulun rinnalla koetaan pieniksi, mikä aiheuttaa sen, että "yhteistyöhön ei kannata omaa energiaa tuhata". Esimerkissä 2 vanhempi kokee helpommaksi ja lasta nopeammin auttavaksi keinoksi ottaa itse vanhempana kodin vastuulle lapsensa oppimisen tukeminen kuin yrittää saada opettaja ymmärtämään lapsen tuen tarpeet. Vanhempi näkee opettajien suhtautumistavan muuttamisen lapsen tukemisessa liian aikaa vievänä keinona.

Esimerkissä 10 yhteistyön yrittäminen koetaan edellisten esimerkkien tavoin energian tuhlausena. Nyt yhteistyöstä luovuttamisen järkevyyttä perustellaan tulehtuneilla suhteilla kodin ja koulun välillä; vanhempi kuvaa hänen ja opettajien välien olevan niin huonot, että tappelun välttämiseksi vanhemman on järkevää vetäytyä keskustelusta. Yhteistyöstä vetäytyminen koetaan perustelluksi myös tilanteissa, joissa vanhempi on yrittänyt olla aktiivinen ja luoda yhteyttä koulun suuntaan, mutta ei koe koulun vastaavan siihen. Esimerkki 11 tuo esiin vanhemman turhautumisen koulun passiivisuuteen vanhemman yhteistyöyrityksissä: aikansa yritettyään vanhempi luovuttaa, eikä jaksa enää kyseillä asioiden perään koulussa. Huomionarvoista on kuitenkin vanhemman kokemus siitä, kuinka yhteistyöstä luopumisesta koetaan olevan enemmän haittaa kuin hyötyä, sillä yhteinen tekeminen olisi kuitenkin hänen toiveensa.

5.2.3 Skeptiset vanhemmat

Skeptisten vanhempien roolia kuvaa epäluuloisuus koulun toimia kohtaan sekä epäluottamus koulun rehellisyyteen ja vilpittömyyteen suhteessa vanhempiin. Tavallista on vanhempien kokemukset koulun omien etujen keplottelusta ja

tiedon pimittämisestä yhteistyössä. Koska vanhemmat eivät koe koulun toimivan avoimesti ja rehellisesti suhteessa heihin, kokevat vanhemmat tehtäväkseen asioiden kyseenalaistamisen ja asioista itse selvän ottamisen: sokea luottaminen koulun sanaan koetaan suurimmaksi virheeksi, jonka vanhempi voi tehdä.

esimerkki 12

"Älä luota siihen mitä viestiä sä saat, ja mitä ehdotetaan, kyseenalaista se, ota selvää netissä tavallaan siitä, niistä vaihtoehtoista, ja kysele, kysele kokemuksia niiku" H4

esimerkki 13

"Mut ajattele, tää on just tää, et jos vanhemmat ei ota selvää, kyseenalaista mitään, niin sää niiku taas usko sitä, et tottakai joo, kuulostaa hirveen hyvältä, --siitähän nää kaikki virheet on syntynykin" H3

esimerkki 14

"Et kuinka tietämättömiä ne opettajat on ja kuinka se tavallaan niin ku moni ihminen luottaa siihen että kun on opettaja. Et se on sivistynyt ja luku ihminen. Niin, eii, että ne ei eesne ne se on -- Luotettii liikaa niin ku opettajien ammattitaitoo ja sitte ku se huomattii et loppupeleissä opettajat niin. Tietää ad/hd:sta yhtävähän kun öö, meidän koira avaruusraketestista---

No, ihan oikeesti, että, silloin me niinku päätettiin, et nyt niiku iha oikeesti, että pitää ottaa se oma mallisjärki käteen, et nyt kukaan ei enää tavallaan ei niiku anna meille sellasia ohjeita, et hei tää on nyt se ainut ja oikea--ja monet vanhemmat tekee vieläkin niit virheitä, se olis niin tärkeetä, et sais oikeesti--niien pitäis kyseenalaistaa tavallaan --

Tietysti vaatii sen verran, et sulla pitää olla aikaa vähän aikaa selvittää asioita, mutta toisaalta tietysti toivois, et opettajat olis vähä perehtynyt ja vähä enemmän kiinnostunu siitä, et sä et lähe mitä tahansa tarjoamaan" H3

Esimerkissä 12 vanhempi valistaa muista vanhempia oikeasta suhtautumisesta vasta kouluun. Esimerkin viestinä on se, etteivät koulun tekemät ehdotukset lapsen oppimisen tukemiseksi ole välttämättä parhaita mahdollisia eikä riittävän monia vaihtoehtoja tarjoavia. Siksi vanhempi kokee, että sinisilmäisen luottamisen sijaan vanhempien tulisi itse puntaroida ehdotusten toimivuus ja hyödyllisyys ja ottaa niistä tarkemmin selvää. Esimerkin 13 vanhempi kuvaa vanhemman liian luottamuksen opettajia kohtaan selittävän "kaikki virheet" eli lapsen koulupolulla ilmenneet kompastuskivet.

Skeptisen vanhemman roolille on muiden asemointien tavoin ominaista roolin omaksuminen pikkuhiljaa erinäisten yhteistyökokemusten myötä. Esi-

merkki 14 kuvaa, kuinka vanhemmat aluksi luottivat opettajiin, mikä myöhemmin osoittautui virheeksi: opettajien ehdotuksia ja apua yhteistyössä ei koettu lapsen parhaan edun mukaisiksi. Virheestään oppineena he korostavat, kuinka kaikkien vanhempien tulisi välttää tätä sokeaa luottamista koulun saan. Huomionarvoista esimerkissä on se, kuinka omaksuttu kyseenalaistajan rooli koetaan työlääksi ja vaativaksi: asioista selvänottamisen ja kriittisyyden kuvataan vaativan aikaa ja paneutumista vanhemmalta itseltään. Edelleen omaksuttu rooli ei ole se, mitä vanhemmat lähtökohtaisesti toivovat. Opettajien valveutuneisuus näyttäytyy esimerkissä ensisijaisena toiveena, jonka toteutumattomuutta vanhempi kokee joutuvansa paikkaamaan omalla skeptisyydellään.

5.2.4 Kumppanivanhemmat

Vanhempien koulun toimiin tyytymättömyyttä ilmentävien roolien lisäksi aineistosta oli löydettävissä kaksi ilmausta, jossa vanhemmat korostavat oman roolinsa merkitystä myönteisen kumppanuussuhteen rakentumisessa. Tällöin myönteistä vuorovaikutusta ei nähdä pelkästään opettajista, vaan myös vanhemmista lähtevänä asiana.

esimerkki 15

"Mut et kyllä mun mielestä sitte ku ite on valmis yhteistyöhön, niin kyllä se koulu sitte. Tai no tietenkin se riippuu opettajasta. Tosi paljon." H8

esimerkki 16

"Mun mielestä pitää muistaa kiittää heitä kun on oma-aloitteisia ja et me huomataan ja arvostetaan sitä" H7

Esimerkin 15 vanhempi korostaa onnistuneen yhteistyön vaativan sitä, että myös vanhempi itse on valmis siihen. Näin ollen hän kuvaa myönteisen kumppanuuden rakentumisen vaativan myös vanhemman panostusta, vaikka opettajallakin on paljon osuutta yhteistyön rakentumisessa. Esimerkin 16 vanhempi jatkaa edelleen, kuinka vanhempien on tärkeä osoittaa arvostuksensa ja kiitollis-

suutensa koulua kohtaan silloin, kun yhteistyö sujuu. Tämä korostaa edelleen kumppanuussuhteen vastavuoroisuutta: ei pelkästään opettajien, vaan myös vanhempien tulee huomioida toista osapuolta yhteistyössä.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ADHD-diagnoosin saaneiden lasten vanhempien kokemuksia koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tutkimuksen kohteena oli vanhempien kokema vuorovaikutus opettajien kanssa sekä se, miten vanhemmat asemoivat itsensä yhteistyössä. Tutkimus osoitti, että vanhempien kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä olivat pääosin kielteisiä. Kasvatuskumppanuuden näkökulmasta ihanteellista aitoa kumppanuutta kyllä koettiin, mutta sen esiintyminen oli sattumanvaraista ja monilta osin puutteellista.

Tutkimuksen *ensimmäisenä tavoitteena* oli tutkia vanhempien kokemuksia siitä, miten opettajat suhtautuivat heihin yhteistyössä. Tulokset osoittivat, että vanhempia ja heidän asiantuntijuuttaan aliarvioivat, vähätteleivät tai näennäisesti huomioivat yhteistyön muodot näyttivät olevan tutkimukseen osallistuneiden vanhempien kokemuksellista todellisuutta. Vanhempien näkeminen uhkan opettajan auktoriteetille tai heidän syyllistämisensä myös osoittivat, kuinka yhteinen näkemys lapsesta ja kodin ja koulun rooleista yhteistyössä jäivät Lehtolaisen (2008) ja Alasuutarin (2003) tutkimustulosten tavoin vielä usein toteutumatta.

Suurimmat esteet kumppanuuden kokemiselle näyttivät muodostuvan kahdesta päätekijästä: kodin ja koulun erilaisista tavoista nähdä lapsi ja lapsen tarpeet sekä opettajien haluttomuudesta tai kyvyttömyydestä nähdä vanhemmat kumppaneina työssään. Vanhempien ja opettajien näkemuserot lapsesta ja lapsen tarpeista korostuivat erityisesti syyllistäviksi koetuissa sekä vanhempien näkökulmaa vähättelevissä yhteistyökokemuksissa. Vanhemmat puhuivat paljon opettajien taipumuksesta ylenkatsoa tai olla tunnustamatta ADHD-diagnoosin roolia lapsen oireilun taustalla. Vanhempien mukaan lapsen levottomuus ja keskittymiskyvyttömyys kyllä tunnistettiin koulussa, mutta niiden ajateltiin johtuvan vanhempien heikoista kasvatustapojen tai puutteellisista kotioloista. Tulos on mielenkiintoinen, sillä sen voi ajatella heijastelevan

pitkälti tieteellistä ADHD-keskustelua ja siinä käytävää kiistelyä häiriön alkuperistä ja sitä selittävistä syytekijöistä; ympäristötekijät ja biologiset tekijät jakavat edelleen mielipiteitä keskittymisvaikeuksien ja ylivilkkauden selittäjinä (mm. Rettew 2014).

Näkemyserot ADHD-diagnosoitujen lasten vanhempien ja opettajien välillä ei sinänsä ole uusi tieto. Lukuisat aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet vanhempien kokemusten koulun ymmärtämättömyydestä lasta kohtaan olevan tavallisia (mm. Harborne ym. 2004; Peters & Jackson 2009). Kritisoitavaksi, tuomittavaksi tai arvosteltavaksi joutuminen on tämän tutkimuksen tavoin myös muissa tutkimuksissa osoitettu olevan osa vanhempien kokemusten todellisuutta (mm. dosReis ym. 2010; Peters & Jackson 2009). Erona aikaisempiin tutkimuksiin oli kuitenkin tämän tutkimuksen tulos siitä, mistä näiden näkemuserojen nähtiin syntyvän. Tässä tutkimuksessa vanhemmat tulkitsivat aikaisempien tutkimusten tavoin opettajien ADHD-tietouden pääosin puutteelliseksi (mm. Harborne ym. 2004; Peters & Jackson 2009; Travell&Visser 2006), mutta korostivat aikaisempaa enemmän opettajan asenteen merkitystä ADHD-tietouden rinnalla. Tulokset osoittivat, että opettajan lähtökohtainen halu auttaa ja ymmärtää sekä lasta että vanhempia auttoi opettajaa hankkimaan puuttuvan ADHD-tietouden. Vastaavasti kielteinen ja vastustava asenne oppilaan tukemiseen sen sijaan hankaloitti vuorovaikutusta, vaikka opettajan tietämys ADHD:sta olisikin koettu riittäväksi. Näin ollen ADHD-tietous itsessään näytti tämän tutkimuksen mukaan olevan lopulta yhdentekevä opettajan asenteen rinnalla; asenne sekä kompensoi että kumosi koetun opettajan ADHD-tietouden. Tulos korostuneesta opettajan asenteen merkityksestä tuokin osaltaan uuden käänteen aiheen ympärillä käytävään keskusteluun.

Tämän tutkimuksen vanhempien kokemuksissa opettajan auktoriteetin puolustaminen suhteessa vanhempiin näkyi vahvana, mikä näytti johtavan molemminpuolisen tiedonjakamisen kariutumiseen. Opettajien oman auktoriteetin ja ammatillisuuden korostaminen turhautti vanhempia, jotka kokivat, että heiläkin olisi oman kokemuksensa perusteella ollut annettavaa opettajille. Opettajien auktoriteetin korostamista suhteessa vanhempiin koettiin sekä vanhempien

toimista riippumattomana ilmiönä että tilanteissa, joissa tulkintaerot vanhempien tarkoituksiperistä johtivat opettajien oman aseman puolustamiseen. Tulos siitä, kuinka yhteistyössä aloitteellinen tai aktiivinen vanhempi koki tulevansa kohdatuksi koulun toimintaa arvostelevana tai valittavana vanhempana osoitti yhteistyön olevan vanhemman näkökulmasta herkkää. Tulos vahvistaa Frigerion ja kumppaneiden (2013) esiin tuoman tiedon siitä, kuinka ADHD-diagnosoitujen lasten perheiden yhteistyökokemuksille on ominaista yhteistyön eri toimijoiden vahva oman aseman pönkitys, mikä johtaa toisen aseman rajoittamiseen tai kieltämiseen. Tässä tutkimuksessa vanhemmat toivat esiin sen, kuinka oikein tieto lapsesta ja lapsen tarpeista nähtiin usein olevan opettajalla tai muulla ammatti-ihmisellä, mikä johti vanhempien sivuuttamiseen yhteistyössä.

Vallan epätasainen jakautuminen keskeisenä kielteisten yhteistyökokemusten selittäjänä ei ole uusi tieto. Vallan epäsymmetriasta opettajien ja vanhempien vuorovaikutuksessa on huolestuttu jo yli vuosikymmen sitten (mm. Epstein 2002; Hirsto 2001; Lehtolainen 2008; Siniharju 2003), vaikka periaatteessa opettajien auktoriteetin korostus pitäisi olla historiaa nykyisessä koulujärjestelmässämme (vrt. Cowan ym. 2004; Laatus kodin ja koulun yhteistyöhön 2007; Lehtolainen 2008; OPS2014). Aikaisempien tutkimusten tavoin (ks. mm. Epstein 2002; Hirsto 2001) tämä tutkimus osoitti vanhempien kuulemisen ja huomioimisen jäävän edelleen usein ihanteiden tasolle jättäen vanhemmat toisenlaisista tavoitteista huolimatta sivuosaan.

Tutkimus kuitenkin osoitti, että opettajan oman aseman puolustamisen voimakkuus ilmeni vanhempien yhteistyökokemuksissa eriasteisena. Esimerkiksi vanhemmat muodollisesti kohtaavissa yhteistyökokemuksissa vanhemmat korostivat koulun yrittävän ja haluavan yhteistyötä vanhempien kanssa. Koulun taidot vanhempien kohtaamisessa koettiin kuitenkin vielä puutteelliseksi, sillä aitoa dialogia koulun ei pyrkimyksestään huolimatta koettu onnistuvan rakentamaan. Tulos tukee Epsteinin (2002) huomiota siitä, kuinka iso osa opettajista haluaisi toteuttaa vanhemmat paremmin huomioivia yhteistyökäytäntöjä, mutta heiltä puuttuu käytännön tieto siitä, kuinka toimia. Tulosten mu-

kaan pelkkä vanhempien yksisuuntainen tiedottaminen tai näennäinen kohtaaminen eivät ole luottamuksellisen kumppanuussuhteen rakentumisen kannalta riittäviä, jos niissä ei aidosti kuunneltu ja kuultu vanhemman yksilöllistä näkökulmaa. Lehtolaisen (2008, 360 – 362) tutkimustulosten tavoin tämän tutkimuksen vanhemmat kokivat koulun yhteistyön jäävän helposti koulun intresseistä lähteväksi pakollisista asioista sopimiseksi, jolloin vanhempien rooli oli olla valmiiden suunnitelmien allekirjoittaja tai tiedottamisen kohde.

Tutkimuksen *toisena tavoitteena* oli tutkia vanhempien tapaa asemoida itsensä yhteistyössä. Tutkimuksessa havaittiin, että koetut yhteistyön hankaluuDET eivät olleet vanhemmille merkityksettä, vaan ne ajoivat vanhemmat omaksumaan erilaisia kompensatiokeinoja puuttuvan tuen ja avunsaannin korvaamiseksi. Kaikkien vanhempien asemointitapojen taustalla näkyi heidän huolensa ja hätänsä omasta lapsestaan. Lapsen tukeminen oli vanhempien mukaan heidän jaksamisestaan ja aktiivisuudestaan kiinni. Eroja ilmeni kuitenkin siinä, mihin ja miten vanhemmat tämän oman aktiivisen panoksensa lapsen tukemiseksi suuntasivat. Siinä missä osa vanhemmista taisteli omien ja lapsensa oikeuksien puolesta viimeiseen asti, yhteistyöstä vetäytyjät käyttivät energian mieluummin lapsen oppimisen tukemiseen kotona. Skeptiset vanhemmat hyödynsivät koulusta saadun tuen osittain, mutta korostivat oman valveutuneisuuden ja koulun ohjeiden kyseenalaistamisen merkitystä koulun sanaan luottamisen sijaan. Ainoastaan kaksi vanhempien ilmausta kuvasi yhteistyön laadun ja vuorovaikutuksen sujuvuuden olevan myös vanhemmasta itsestään lähtevä asia.

Vanhempien erilaiset tavat asemoida itsensä yhteistyössä on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Frigerio ym. 2013; Peters & Jackson 2009). Mielenkiintoisen tuloksesta tekee kuitenkin se, että vanhemmat tulkitsivat heidän aktiivisen ja osallistuvan roolinsa herättävän vastustusta opettajissa ja johtavan vanhemman torjumiseen yhteistyössä. Tulos on päinvastainen aikaisempien tutkimustulosten (mm. Christenson 2004) kanssa siitä, kuinka opettajat itse toivovat vanhempien aktiivisempaa osallistumista yhteistyöhön lapsen tukemiseksi. Tuloksen voi ajatella heijastelevan ristiriitaa vanhempien ja opetta-

jien odotusten osalta siinä, mihin asioihin vanhemman toivotaan osallistuvan yhteistyössä. Esimerkiksi Siniharjun (2003, 95) ja Hirston (2001, 122) tutkimuksissa opettajat toivoivat vanhempien aktiivisuutta nimenomaan lapsen tukemisessa kotona; kouluun vanhempia ei kuitenkaan tämän tutkimuksen vanhempien kokemusten tavoin toivotettu tervetulleiksi. Tulos vahvistaa edelleen aiempia havaintoja siitä, kuinka ongelma kodin ja koulun yhteistyössä ei välttämättä niinkään ole yhteistyössä passiivinen vanhempi, tai ”hankalasti tavoiteltavat perheet”, vaan yhteistyön käytännöt, joissa ei ole sijaa vanhemmille (Mapp & Hong 2010; Warren 2010).

Yhtenä mahdollisena selittäjänä opettajien torjuvalle suhtautumiselle aktiiviseen vanhempaan voi pohtia myös sitä, kuinka vanhemmat tätä omaa aktiivisuuttaan tuovat esiin. ADHD-diagnosoidun lapsen vanhemmuus on tutkitusti raskasta ja haasteellista, ja vanhempien huoli lapsesta voi olla hyvin suuri (mm. dosReis ym. 2010; Harborne ym. 2004; Peters & Jackson 2009). Tämän lisäksi kokemukset väärinymmärryksistä ja torjunnasta niin ammatti-ihmisten kuin muiden taholta (mm. Harborne ym. 2004; Peters & Jackson 2009) voi selittää sitä, että vanhemmat voivat olla lopulta hyvin väsyneitä neuvottelemaan ja perustelemaan näkemyksiään toistuvasti uusille ihmisille yhteistyössä. Tämä yhdistettynä vanhempien odotuksiin koulun avusta haastavan lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa voi lopulta johtaa siihen, että vanhemmat ovat ehdottomia ja yksioikoisia yhteistyössä ilmenneiden ristiriitojen selvittelyssä.

Tutkimuksen osoittamat vanhempien erilaiset roolit yhteistyössä heijastelivat keskeisesti luottamuspulaa kodin ja koulun välillä. Luottamus tai sen puute näkyi vanhempien tulkintoina siitä, toimiiko koulu aidosti vanhempien ja lapsen parhaaksi, ja saako koululta lapsen oppimisen tukemiseen vai ei. Luottamuspula on osoitettu keskeiseksi yhteistyön haasteeksi myös aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Adams & Christenson 2000; Bull ym. 2008; Karila 2006, 99; Travell & Visser 2006). Myös tämän tutkimuksen vanhemmat kokivat luottamuksen vanhempien ja opettajien välillä riittämättömäksi sille, että yhteinen kumppanuus olisi ollut mahdollinen. Kokemus sivuuttamisesta ja tunne siitä, ettei tule kuulluksi yhteistyössä saivat vanhemmat pahimmillaan irtautumaan

kokonaan koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tämä murentaa yhteistä pohjaa lapsen tukitoimien suunnittelulta. Niin tämän tutkimuksen vanhemmat kuin aikaisempi tutkimustieto kuitenkin korostavat aikuisten hyvää kommunikaatiota ja sujuvaa yhteistyötä avaintekijöinä koulun tukitoimien onnistumisessa (ks. mm. Greene 2006; Pfiffner ym. 2006), minkä vuoksi tulos vallan ja asiantuntijuuden epätasaisesta jakautumisesta vanhempien ja opettajien yhteistyössä on erityisen huomionarvoinen.

6.2 Tulosten sovellettavuus

Tutkimus toi esiin useita ADHD-diagnoosin saaneiden lasten vanhempien kokemuksia epäkohtia kodin ja koulun yhteistyössä. Tulokset kumosivatkin aikaisemman suomalaisen tutkimuksen antaman kuvan kodin ja koulun yhteistyöstä, johon vanhempien ajatellaan olevan pääsääntöisen tyytyväisiä (mm. Andonov 2007; Lehtolainen 2008; Siniharju 2003). Tämän voi päätellä kertovan siitä, että vaikka yleisesti kodin ja koulun yhteistyöhön oltaisiinkin tyytyväisiä, on erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kohtaamisessa vielä puutteita, jotka on tarpeen ottaa vakavasti kasvatuksen kentällä. Tältä osin tulokset näyttäisivätkin vahvistavan Honkasillan ja kumppaneiden (2014) vastikään julkaistun artikkelin koontia, jossa avattiin keskustelua ADHD-diagnoosin roolista suomalaisessa koulujärjestelmässä. Artikkelissa osoitettiin aikaisempien ulkomaisten tutkimushavaintojen vanhempien kielteisistä kokemuksista koulun kyvyistä tukea ADHD-diagnoosin saaneita lapsia ja heidän perheitään olevan totta myös suomalaisten vanhempien kokemuksellisessa todellisuudessa.

Tämän tutkimuksen tulokset herättävät pohtimaan, voiko verrattain yleinen spekulatio ADHD-diagnoosin syistä ja alkuperistä (mm. Rettew 2004) olla vaarallista heijastuessaan koulumaailmaan: näkemyserot lapsen käytöksen alkuperistä ja syistä saattoivat pahimmillaan ajaa kodin ja koulun kauaksi toisistaan ja viedä yhteisen pohjan lapsen koulunkäynnin tukemiselta. Näin ollen näkisin, että vaikka tulokset korostivat opettajan asenteen merkitystä opettajien

ja vanhempien yhteisen ymmärryksen rakentumisessa, on asianmukainen ja informatiivinen koulutus ADHD-diagnoosin osalta kouluissa tarpeen. Näkisin, että asenteet kumpuavat pitkälti siitä, mitä asioista tiedämme, ja näin ollen asianmukaisella tiedottamisella ADHD:sta ja sen vaikutuksista lapsen koulunkäyntiin voitaisiin edesauttaa myönteisen ja ymmärtäväisen suhtautumisen rakentamista diagnoosin saanuutta lasta ja lapsen perhettä kohtaan.

Toisaalta aikaisemmat tutkimukset viestivät siitä, kuinka ADHD-tiedon lisääminen ei välttämättä vaikuta suoraan myönteisesti opettajien asenteisiin ja suhtautumiseen. Koulutusten on tutkittu paikoin jopa vahvistavan kielteisten mielikuvien syntymistä ADHD-diagnoosin saaneiden lasten opettamisesta (mm. Anderson, Watt, Noble & Shanley 2012; Ohan, Visser, Strain & Allen 2011; Vereb & DiPerna 2004). Syyksi tälle esitetään koulutusten liian teoreettista painotusta sen sijaan, että keskityttäisiin diagnoosin ymmärtämiseen käytännön opetustyössä (mm. Bussing, Gary, Leon & Garvan 2002; Vereb & DiPerna 2004).

ADHD-tiedon ristiriitaisesta luonteesta huolimatta näkisin, että sen ei itessään saisi kuitenkaan vaikuttaa kodin ja koulun vuorovaikutukseen. Olipa yksittäisen opettajan tai koulun näkemys ADHD:sta mikä tahansa, se ei oikeuta opettajaa vanhempien näkökulman vähättelyyn tai heidän syyllistämiseensä yhteistyössä. Nimenomaan tällaisissa ristiriitatilanteissa tulisi korostaa erilaisista näkemyksistä ja ristiriidoista keskustelua avoimessa, toisia kunnioittavassa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä (mm. Bastiani 1993; Epstein 2002; Karila 2006). Näin ollen siinäkin tapauksessa, että koulussa lapsen vaikeudet selkeästi nähtäisiin kotioloista johtuviksi, ei vanhempien syyllistäminen ole ratkaisu lapsen koulunkäynnin haasteiden voittamiseen. Erityisesti tällöin tulisi keskittyä rakentavan ja tasavertaisen vuorovaikutussuhteen luomiseen: sen turvin hankaliakin asioita voitaisiin käsitellä (mm. Epstein 2002).

Oman lukunsa näkemuserojen pohdintaan tuo joidenkin opettajien ajatukset siitä, kuinka osalla vanhemmista on nykyisin epärealistinen käsitys koulun mahdollisuuksista tukea yksittäisiä oppilaita (mm. Rutonen 2014). Tämän spekulaation mukaan vanhempien epärealistiset odotukset koulua kohtaan selittävät kodin ja koulun törmäyksiä keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Kuitenkin

edellämainittujen kasvatuskumppanuuden periaatteiden (mm. Epstein 2002) mukaan tällaistenkaan näkemuserojen ei tulisi nousta kumppanuuden rakentumisen esteiksi, vaan edelleen olennaista on näkemyseroista keskustelu avoimessa ja molempia osapuolia kunnioittavassa hengessä.

Tutkimuksen tulos vanhempien aktiivisesta kamppailusta kuulluksi tulemisensa puolesta muistuttaa opettajia vanhemman näkökulman ymmärtämisen ja tiedostamisen tärkeydestä. Vuorovaikutuksessa tulisi nähdä toisen osapuolen toiminnan taakse ja ymmärtää, että paikoin hyökkäävältäkin vaikuttavan vanhemman käytöksen takana voi olla huoli lapsesta ja pyrkimys saada tälle paras mahdollinen tuki koulunkäynnin vaikeuksissa. Esimerkiksi se, että ADHD-diagnosoitujen lasten vanhemmat ovat usein joutuneet jo hyvin varhaisista vuosista lähtien kokemaan ennakkoluuloja ja kyseenalaistamista eri tahoilta (mm. Harborne ym. 2004; Peters & Jackson 2009), olisi hyvä tiedostaa jo yhteistyöhön lähdetessä.

Tutkimuksen tulokset peräänkuuluttavat edelleen opettajien oman jaksamisen merkityksen huomioimista koulun ja ADHD-diagnosoitujen lasten perheiden vuorovaikutuksessa. Opettajien koettiin purkavan pahaa oloaan vanhempiin helpommin tilanteissa, joissa lapsen ADHD-piirteet näyttäytyivät erityisen häiritsevinä ja häiriökäyttäytymisenä koulussa kuin tilanteissa joissa lapsen ADHD-piirteet olivat vähemmän häiritseviä. Se herättää pohtimaan, onko opettajien jaksaminen yhteydessä opettajan tapaan toimia suhteessa vanhempiin. Levottomuus, vilkkaus, ja keskittymiskyvyttömyys näkyvät luokassa usein häiriökäyttäytymisenä (mm. DuPaul 2007; Michelsson 2001, 10–11), mikä on havaittu kuormittavan opettajaa eniten (Greene ym. 2002, 85). Opettajan väsyminen on inhimillistä, mutta sen heijastuminen vanhempien syyllistämiseen tai laiminlyöntiin on vastoin hyvän yhteistyön ja kasvatuskumppanuuden periaatteita. Opettajien on tärkeää tunnistaa oman jaksamisensa rajat, jotta niiden kielteinen heijastuminen vuorovaikutuksen rakentumiseen voitaisiin välttää.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen tavoitteena oli kodin ja koulun vuorovaikutuksen ymmärtäminen ADHD-diagnoosin saaneiden lasten vanhempien näkökulmasta. Laajemman ymmärryksen saannin kannalta olisi mielenkiintoista tutkia tämän tutkimuksen tulosten sovellettavuutta yleisesti tukea tarvitsevien lasten vanhempien yhteistyökokemuksiin. Olisi mielenkiintoista tutkia, vastaako tämän tutkimuksen vanhempien yhteistyökokemukset yleisesti erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien yhteistyökokemuksia vai eroavatko ADHD-diagnosoitujen lasten vanhempien kokemukset merkittävästi muiden erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien yhteistyökokemuksista. Näin saataisiin tarkemmin tietoa siitä, mikä rooli itse ADHD-diagnoosilla on vuorovaikutuskokemusten rakentumisessa ja millaista kodin ja koulun yhteistyö ylipäänsä on tukea tarvitsevien vanhempien näkökulmasta.

Se, että vanhempien osallisuus ja aktiivisuus rinnastettiin tämän tutkimuksen mukaan helposti "hankalan vanhemman" tai "valittajaäidin" leimaan, herättää halun tutkia, miten opettajat itse suhtautuvat tämän tutkimuksen tuloksiin vanhempien osallisuusaktiivisuuden osalta. Ylipäätään olisi mielenkiintoista tutkia, miten opettajat suhtautuvat tämän tutkimuksen esiin tuomiin yhteistyön haasteisiin. Opettajien näkökulman mukaanottamisella saataisiin yhteistyön ilmiöstä rakentuva ymmärrys laajemmaksi ja kokonaisvaltaisemmaksi. Ennen mittavien johtopäätösten tekemistä kodin ja koulun vuorovaikutuksen tilasta olisi mielenkiintoista tutkia, miten opettajat itse kokevat nimenomaan ADHD-diagnosoitujen lasten oppimisen tukemisen ja yhteistyön heidän vanhempiensa kanssa. Se tarjoaisi varmasti lisää ymmärrystä kodin ja koulun vuorovaikutuksen haasteista ja mahdollisuuksista tukea tarvitsevien lasten osalta.

LÄHTEET

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. 2000. Trust and the family–school relationship: Examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology* 38 (5), 477–497.
- Anderson, D. 2010. A reflective hermeneutic approach to research methods investigating visitor learning. Teoksessa D. Ash, J. Rahm & L. Melber. (toim.) *Putting theory in practice*. 15-25.
<https://www.sensepublishers.com/media/1351-putting-theory-into-practice.pdf>
- Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., & Shanley, D. C. 2012. Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools* 59(6), 511-525.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Vaajakoski: Vastapaino 70–90.
- Andonov L. 2007. Opettajan ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehykset koululaisen kehityskeskusteluissa. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 280.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. KUMMI 2. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koulukassa. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Bastiani, J. 1993. Parents as Partners: Genuine Progress or Empty Rhetoric? Teoksessa P. Munn. (toim.) Parents and School. Customers, Managers or Partners? London: Routledge, 101-116.
- Bull, A., Brooking, K., & Campbell, R. 2008. Successful home-school partnerships. Report to the Ministry of Education by the New Zealand Council for Educational Research. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Bussing, R., Gary F. A., Leon C. F. & Garvan R. 2002. General Classroom Teachers' Information and Perceptions of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Behavioral Disorders 27 (4), 327-339.
- Christenson, S. L. 2002. Collaborative Family-School Relationships for Children's Learning: Beliefs and Practices. Virginia Department of Education
- Christenson, S. L. 2004. The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. School Psychology Review 33, 83-104.
- Concannon, PE. & Tang, YP. 2005. Experiences and Challenges of parents who Have Children Diagnosed with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder.
- Corcoran, J., Dattalo, P. 2006. Parent Involvement in Treatment for ADHD:A Meta-Analysis of the Published Studies. Research on Social Work Practice 6 (6), 561-570.
- Cowan, R., Swarer, S., Sheridan, S. 2004. Home-School Collaboration. Encyclopedia of Applied Psychology 2, 201-208.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (toim.) 2000. Handbook of Qualitative Research. Sage Publications, Thousand Oaks. 1-17.

- dosReis, S., Barksdale, S., Sherman A., Maloney, K. & Charach, A. 2010. Stigmatizing Experiences of Parents of Children with a new Diagnosis of ADHD. *Psychiatric Services* 61 (8), 811-816.
- DuPaul, G. J. 2007. School-based interventions for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Current status and future directions. *School Psychology Review* 36, 183-194.
- Epstein, J. L. 2002. School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. Teoksessa Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L., 2002. School, community, and community partnerships: Your handbook for action Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 7-29
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Fan, X., & Chen, M. 2001. Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 13(1), 1-22.
- Frigerio, A., Montali, L. & Fine, M. 2013. Attention deficit/hyperactivity disorder blame game: A study on the positioning of professionals, teachers and parents. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine* 17 (6), 584-604.
- Gadamer, H.-G. 1989. *Truth and method*. 2. painos. London: Sheed and Ward
- Greene, R.W. 2006. *Tulistuva lapsi. Uusi lähestymistapa helposti turhautuvien ja joustamattomien lasten ymmärtämiseen ja kasvattamiseen*. Otava.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa Denzin N.K. & Lincoln Y. S. (toim.) 1994. Handbook of qualitative research Thousand Oaks, CA: Sage. 105-117

Hallintolainkäyttölaki 1996/586

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1996/19960586>. Luettu 3.6.2015.

Hallintolaki 2003/434

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434>. Luettu 4.6.2015.

Harborne, A., Wolpert, M. & Clare, L. 2004. Making sense of ADHD: A battle for understanding? Parents' views of their children being diagnosed with ADHD. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 9 (3), 327-339.

Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Tampere: Vastapaino

Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatus-tieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340-354.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. 2004. Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science* 13(4), 161-164.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. 2009. Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology* 45(3), 740-763.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi,S., Remes, P & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Hirsto, L. 2001. Mitä kotona tapahtuu? – tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 4/2001. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkasilta, J., Sandberg, E., Närhi, V., & Jahnukainen, M. 2014. ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and Behavioural Difficulties* 19 (3), 311-323.
- Jiang, Y., Jia, M., Mikami, A., Johnston, C. 2015. Improving Interactions between Teachers and Parents of Children with ADHD: Family Research and Teacher Recommendations. *Perspectives on Language and Literacy* 41 (1), 17-20.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia: hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatustutkimus* 29 (4).
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-
Puttonen, H. (toim.) 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-
Puttonen, H. (toim.) 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Vaajakoski: Vastapaino. 91-108.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Helsinki: Stakes
- Korpinen, E. 2008. Vanhemmat – koulun ja opettajan voimavara. Teoksessa T. Koiranen, M-L. Husso & E. Korpinen. (toim.) 2008. *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Research* 2008/2. Jyväskylä: Tuope. 94–103.

- Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2003/477.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030477>. Luettu 4.6.2015
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010/642
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Luettu 6.6.2015
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa Launonen, L.& Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Opetus 2000. Juva: PS-Kustannus. 91-111.
- Lehtolainen, R., 2009. Keltaista ja kimaltavaa: kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mapp, K. L. & Hong, S. 2010. Debunking the myth of the hard to reach parent. Teoksessa Christenson, S. & Reschly, A.L. (toim.) 2010. Handbook of school-family partnerships. New York, NY: Routledge. 345-361.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. 3. uudistettu painos. Gummerus Kirjapaino Oy, Vaajakoski.
- Metsämuuronen, J. 2010. e-TTP4 – Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. laitoksen pohjalta e-kirja 1. painos
<http://www.methelp.com/pdf/TTP4demo.pdf>. Luettu: 8.2.2016
- Michelsson, K. 2001. MBD-oireyhtymä, Pohjoismaisen asiantuntijatyöryhmän mietintö. Suomen lastenhoitoyhdistys.
- Morgan, G. & Smircich, L. 1980. The case for Qualitative Research. The Academy of Management Review 5 (4), 491-500.

- Muukkonen, P. 2010. Tieteen etiikan keskeiset ongelmat ja tutkimuseettiset periaatteet Suomessa. *Tieteessä tapahtuu* 28 (2), 1-19.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena Kustannus
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nigg, J. & Barkley, R. 2014. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Teoksessa E. Mash, & R. Barkley (toim.) *Child psychopathology*. New York: Guilford Press 75-144.
- Ohan, J. L., Visser, T. A. W., Strain, M.C., & Allen, L. 2011. Teachers' and education students' perceptions of and reactions toward children with and without the diagnostic label "ADHD." *Journal of School Psychology* 49, 81-105.
- Opetushallitus 2007. Laatia kodin ja koulun yhteistyöhön 2007.
http://www.oph.fi/download/115274_laattia_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf. Luettu: 8.5.2015
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. CA: Sage, Thousand Oaks
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (=POPS2014)
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. Luettu: 3.6.2015
- Perusopetuslaki. 628/1998.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu: 6.6.2015.

- Peters, K. & Jackson, D. 2009. Mothers' experiences of parenting a child with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Advanced Nursing* 65(1), 62-71.
- Pfiffner, L.J., Barkley, R.A., & DuPaul, G.J. 2006. Treatment of ADHD in school settings. Teoksessa Barkley, R.A. (toim.) 2006. Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. New York: Guilford Press. 547-589
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys – Puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Rettew, D. 2014. The ADHD Debate. An attempt for some common ground. ABA of Child Psychiatry.
<https://www.psychologytoday.com/blog/abcs-child-psychiatry/201401/the-adhd-debate>. luettu 14.10.2015.
- Rogers, M.A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. 2009. Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of School Psychology* 47(3), 167-185.
- Rutonen, M. 2014. Väkivalta kasvussa. *Opettaja-lehti* 17-18, 18-21.
<http://content.opettaja.fi/epaper/20140425/>. Luettu 11.2.2016
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Luettu 10.2.2016.
- Sarvas M. 1999. Tutkimusvilppiä – Suomessako? Teoksessa S. Lötjönen (toim.) Tutkijan ammattietiikka. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 69. Opetusministeriö/ Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

- Sayal, K., & Taylor, E. 2005. Parent ratings of school behaviour in children at risk of attention deficit/hyperactivity disorder. *Acta Psychiatrica Scandinavica* 111, 460- 465.
- Shaughnessy, M. F., & Waggoner, C. 2015. How Rich Is Your Enrichment Program? *Creative Education* 6, 663-668.
- Siljander, Pauli. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988.
- Silverman D. 2000. *Doing qualitative research. A practical handbook.* SAGE Publications.
- Singh, I. 2004. Doing their jobs: Mothering with Ritalin in a culture of mother-blame. *Social Science & Medicine* 59, 1193-1205
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983-1984 ja 1998-1999. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 242.
- Slater, L. 2004. Collaboration: A framework for school improvement. *International electronic journal for leadership in learning* 8 (5).
<http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ijll/article/view/698>.
Luettu: 22.11.2015
- Strauss, A. L. & Corbin, J. 1998. *Basics of qualitative research. Procedures and techniques of developing grounded theory.* London: Sage.
- Theule, J., Wiener, J., Jenkins, J., & Tannock, R. 2013. Parenting stress in families of children with ADHD: A meta-analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 21, 3-17.

- Travell C. & Visser J. 2006. 'ADHD does bad stuff to you': young peoples' and parents' experiences and perceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Emotional and Behavioural Difficulties* 11, 205–216.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanta>. Luettu: 10.2.2016
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Vereb, R. L. & DiPerna, J. C. 2004. Research Brief: Teachers' Knowledge of ADHD, Treatments for ADHD, and Treatment Acceptability: An Initial Investigation. *School Psychology Review* 33 (3), 421–428.
- Valtioneuvoston asetusperusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. Luettu: 3.6.2015
- Varto, J. 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia – metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia*. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. Luettu: 27.1.2016
- Vuorinen, J. 2000. (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Warren, M.R. 2010. Community organizing for education reform. Teoksessa M. Orr & J. Rogers (toim.) Public engagement for public education: Joining forces to revitalize democracy and equalize schools. Palo Alto, CA: Stanford University Press 139-172.