

Anu Pietilä

**VANHEMPIEN KÄSITYKSIÄ JA KOKEMUKSIA KODIN JA SAIRAALAKOULUN VÄLISESTÄ YHTEISTYÖSTÄ, SEN MERKITYKSESTÄ SEKÄ OMAN OSALLISUUDEN TO-
TEUTUMISESTA**

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Pro gradu -tutkielma

Toukokuu 2016

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
Tekijät Pietilä Anu				
Työn nimi Vanhempien käsityksiä ja kokemuksia kodin ja sairaalakoulun välisestä yhteistyöstä, sen merkityksestä sekä oman osallisuuden toteutumisesta				
Pääaine	Työn laji	Päivämäärä	Sivumäärä	
Erityispedagogiikka	Pro gradu -tutkielma	X	30.5.2016	111
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Tiivistelmä				
<p>Tutkielman tavoitteena oli selvittää vanhempien käsityksiä ja kokemuksia kodin ja sairaalakoulun välisestä yhteistyöstä, sen merkityksestä sekä oman osallisuuden toteutumisesta lapsen sairaalakoulujakson aikana. Yksi tavoitteista oli myös edistää vanhempien osallisuutta tuomalla tutkielmassa esiin vanhempien oma ääni sekä avata keskustelua vanhempien käsitysten ja kokemusten pohjalta sairaalakoulun ja kodin välisen yhteistyön kehittämiseksi. Sairaalakoulujen toimintaan liittyvä tutkimus on ollut Suomessa vähäistä ja erityisesti vanhempien näkökulma on usein jäänyt taka-alalle. Tutkielma onkin suunnattu tiedeyhteisön lisäksi kaikille niille (sairaalakoulu) ympäristöjen toimijoille, jotka ovat kiinnostuneita sairaalaopetuksen järjestämisestä ja halukkaita kehittämään kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Tutkimustulosten tarkastelu antaa myös sairaalakouluissa työskenteleville erilaista näkökulmaa kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamiseen käytännössä.</p> <p>Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan lapsen elämän tärkeimpiä kehitysyhteisöjä sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta. Lisäksi tuodaan esille sekä yhteistyön että sairaalakoulujen toimintaa ohjaavia käytänteitä, tavoitteita ja taustalla vaikuttavaa lainsäädäntöä.</p> <p>Tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän sairaalakouluoppilaan vanhempaa kahdesta suomalaisesta sairaalakoulusta. Tutkimusaineisto koostui kuudesta teemahaastattelusta. Yhteen haastatteluun osallistuivat sekä oppilaan äiti että isä. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, ja sen lähtökohdat ovat fenomenografisessa tutkimuksessa. Aineisto on analysoitu fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä käsittekkategorisointia hyödyntäen. Tulokset on raportoitu huolellisesti kaikkien tutkimukseen osallistuneiden vanhempien erilaiset käsitykset ja kokemukset huomioiden.</p> <p>Vanhempien käsityksistä kävi ilmi säännöllisen yhteydenpidon ja sujuvan tiedonkulun tärkeä merkitys sairaalakoulun ja kodin välillä. Puutteet tiedonkulussa ja yhteydenpidossa koettiin yhteistyötä heikentäviksi tekijöiksi. Vanhemmat näkivät osallistumismahdollisuutensa pääsääntöisesti hyviksi, mutta osallistumisen tavat vaihtelivat huomattavasti vanhempien välillä sekä kotona että kouluympäristössä. Hyvässä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä noudatettiin vanhempien käsitysten mukaan kasvatuskumppanuuden periaatteita. Toimiva yhteistyö edellytti niin vanhempien kuin oppilaidenkin yksilöllistä kohtaamista. Yhteistyön merkitys nousi vanhempien käsityksissä tärkeäksi, ja yhteistyötä tehtiin lapsen etua ajatellen. Sairaalakoulun ja kodin välinen yhteistyö muuttui lapsen lähikoulun kanssa tehtävää yhteistyötä tiiviimmäksi, ja sen merkitys korostui vanhempien näkemysten mukaan entisestään. Yleisesti ottaen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä vanhemmat halusivat saada tietoa juuri oman lapsen koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvissä asioissa, eikä kaikkien vanhempien kesken järjestettävää yhteistä toimintaa pidetty yhtä kiinnostavana tai tärkeänä.</p> <p>Tämän tutkimuksen tulosten perusteella kävi ilmi, etteivät kotien ja sairaalakoulun välisen yhteistyön käytänteet olleet täysin yhteneväiset, vanhempien käsitysten ja kokemusten poiketessa paikoin jopa huomattavasti toisistaan. Jatkotutkimusta olisikin mielekäästä tehdä sairaalakoulujen ja kotien välisestä yhteistyöstä valtakunnallisella tasolla kaikki toimijat huomioiden. Palautteen kerääminen vanhemmilta olisi myös ensiarvoisen tärkeää, sillä yhteistyön kehittäminen lähtee aina toimijoista itsestään.</p>				
Avainsanat kodin ja koulun yhteistyö, sairaalaopetus, sairaalakoulu, vanhemmat, osallisuus, fenomenografia				

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Philosophical Faculty		School School of Educational Sciences and Psychology		
Author Pietilä Anu				
Title Parents' perceptions and experiences of the co-operation between home and hospital school, its significance and the fulfillment of own participation				
Main subject	Level	Date	Number of pages	
Special education	Master's Thesis	X	30.5.2016	111
	Second subject Thesis			
	Bachelor's Thesis			
	Intermediate Thesis			
Abstract				
<p>The purpose of the study was to explore parents' perceptions and experiences of the co-operation between home and hospital school, its significance and the fulfillment of own participation during child's hospital school period. One of the objectives was also to advance parents' participation by hearing the parents' own voice and to develop the co-operation between home and hospital school by opening conversation based on parents' perceptions and experiences. There has not been many studies in Finland concerning the actions of hospital schools and especially parents' point of view has often been left aside. Therefore, in addition to the scientific community, this study is directed to every agent in the (hospital) school environments that are interested in arranging hospital teaching and are willing to develop the co-operation between home and school. The examination of the study results also offer a different point of view in executing the co-operation in practice to those working in hospital schools.</p> <p>In the theoretical framework the most important development communities and the significance of the co-operation of home and school in the development and learning of the child are examined. Furthermore, the conventions, objectives and legislations in the background that are directing co-operation and the actions of hospital schools are presented.</p> <p>A total of seven parents of hospital school pupils from two different Finnish hospital schools took part in the study. The study data consisted of six focused interviews. In one of the interviews both the father and the mother of the pupil took part. The nature of the study is qualitative and the basis is in phenomenographic study. The data have been analyzed via descriptive categorizing, which is typical to phenomenographic study. The results has been reported carefully by taking the different conceptions and experiences of the parents taking part in the study in consideration.</p> <p>The significance of the consistent communication and the fluent flow of information between home and hospital school arose from the parents' conceptions. The flaws in the flow of information and communication were experienced as weakening factors in co-operation. The parents felt that their possibilities to participate were mostly good, but the ways to participate differed greatly between parents both at home and in the school environment. In good co-operation the principles of parental partnership were followed according to parents' perceptions. Working co-operation required individual encountering of both the parents and the pupils. In parents' conceptions, the significance of co-operation was seen as important and it was done for the best of children. In hospital schools the co-operation became more intensive than in the local school of the child and according to the parents' view, the significance of it was even emphasized as the pupil was transferred to hospital education. In general, parents wanted to gain more information from the co-operation between home and school regarding their own children's school-going and learning, whereas activities organized between all of the parents were not seen as interesting or important.</p> <p>The results of this study indicated that the customs of the co-operation between homes and hospital school were not entirely consistent with the perceptions and experiences of the parents in the study, sometimes differing greatly from one another. Therefore, it would be meaningful to follow-up study the co-operation between hospital schools and homes on a nationwide scale taking all the different agents into consideration. The gathering of feedback from the parents would also be of great importance, as the development of co-operation always begins from the agents themselves.</p>				
Keywords home and school co-operation, hospital education, hospital school, parents, participation, phenomenography				

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
2 KOTI JA KOULU NUORUUDEN TÄRKEIMPINÄ KEHITYSYHTEISÖINÄ	5
2.1 Bronfenbrennerin ekologinen malli	5
2.2 Sairaalaopetuksessa olevan oppilaan ekologinen ympäristö	8
2.3 Vuorovaikutus kehitysyhteisöjen välillä ja sisällä	11
2.4 Kehitysyhteisöt mukana nuoruusiässä tapahtuvissa muutoksissa	14
3 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ	17
3.1 Kasvatusvastuun jakautuminen kehitysyhteisöjen välillä sekä näiden yhteisöjen yhteistyötä ohjaavat lait ja tavoitteet	17
3.2 Yhteistyön muotoja	20
3.3 Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys oppilaan kasvuun, kehitykseen ja oppimisen tukemisessa	23
3.4 Vanhempien osallisuuden rakentuminen ja tukeminen	26
3.5 Haasteita kodin ja koulun välisessä yhteistyössä	29
4 SAIRAALAOPETUS SUOMESSA	33
4.1 Sairaalaopetuksen järjestämistä koskevat toimintaperiaatteet	33
4.2 Avo- ja osasto-oppilaiden hoidon ja opetuksen järjestäminen	35
4.3 Oppilaan koulunkäynnin jatkuminen ja tukeminen sairaalaopetusjakson jälkeen ..	37
4.4 Sairaalakoulun ja kodin välistä yhteistyötä koskevat tavoitteet	38
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	40
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	41
6.1 Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat	41
6.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	45
6.3 Kohderyhmä ja aineistonkeruu	48
6.4 Aineiston käsittely ja analyysi	50
6.5 Sairaalakoulun oppilaiden vanhemmat tutkimukseen osallistujina	56
7 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA	57
7.1 Vanhempien käsitykset ja kokemukset sairaalakoulun ja kodin välisen yhteistyön toteutumisesta käytännössä	57
7.1.1 Yhteydenpito sairaalakoulun ja kodin välillä	58
7.1.2 Tiedonkulku eri toimijoiden välillä	62
7.1.3 Toimijoiden väliset vuorovaikutussuhteet	68

7.2	Vanhempien käsitykset ja kokemukset oman osallisuuden toteutumisesta	70
7.2.1	Vanhempien osallistumismahdollisuudet ja toimintaan osallistuminen.....	71
7.2.2	Vanhempien mielipiteiden kuuleminen ja vaikuttaminen.....	75
7.3	Vanhempien yhteistyölle asettamat toiveet ja merkitykset.....	77
7.3.1	Hyvän yhteistyön rakentuminen	78
7.3.2	Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys.....	83
7.3.3	Yhteistyön merkityksen muuttuminen sairaalakouluun siirtymisen myötä	86
8	POHDINTA.....	89
8.1	Sairaalakoulun ja kodin välisen yhteistyön kehittäminen	89
8.2	Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu	94
8.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet	99
	LÄHTEET	101

1 JOHDANTO

Nuoruus on itsenäistymisen aikaa. Vanhemmista halutaan usein ottaa etäisyyttä, ja iän myötä vapauden lisäksi myös vastuu niin omasta elämästä kuin opiskelustakin kasvaa. (Almqvist 2000a, 23; Rantanen 2000, 34 - 35.) Perheiden yhdessä viettämä aika on myös viime vuosien aikana vähentynyt. Murrosikäinen nuori käyttää kouluviikolla perheensä kanssa seurusteluun aikaa keskimäärin neljä minuuttia päivässä ja viikonloppuisin yhteensä yhdeksän minuuttia. (Tilastokeskus 2011; Miettinen & Rotkirch 2012; Pääkkönen 2010.) Vanhemmat eivät välttämättä valvo enää niin tarkasti lapsensa vapaa-ajanviettoa ja koulutyötä, eikä aikuistuva nuori ehkä kerro asioistaan omalle kotiväelleen yhtä avoimesti kuin ennen (Fröjd & Peltonen 2010, 135). Näin tiedonkulku myös kodin ja koulun välillä saattaa usein jäädä koulun harteille. Myös koulu saattaa ottaa joko tiedostaen tai tiedostamattaan etäisyyttä vanhempiin ja antaa siten enemmän tilaa nuoren itsenäistymiselle, kuten Metson (2004) tutkimuksessa kävi ilmi.

Erityisesti yläkoulussa yhteistyön tekeminen vaikeutuu jo käytännön syistä, sillä opettajilla on useita luokkia opetettavaan, ja aikaa jää tällöin vain vähän yksittäisen oppilaan ja tämän perheen kohtaamiseen. Myös vanhemmilta kuluu paljon aikaa suhteen luomiseen ja ylläpitämiseen jokaisen opettajan kanssa erikseen. Tästä syystä yhteydenpito kodin ja koulun välillä keskittyy lähinnä tiedottamiseen ja ongelmatilanteiden purkamiseen. (Eloranta 2000, 80; Hill & Tyson 2009, 758.) Lehtolainen (2008, 357 - 358) ja Torckeli (2001, 119) ovat tutkimuksissaan todenneet myös, että vanhemmat saattavat kokea yhteistyön jo riittäväksi, eivätkä he siksi koe tarvetta enemmän osallistumiselle, tai vaihtoehtoisesti oman lapsen koulunkäyntiä halutaan tukea enemmän taustalta. Joissain tapauksissa lapset itse saattavat kieltää vanhempia osallistumasta yhteisiin tilaisuuksiin (Lehtolainen 2008, 357). Launonen, Pohjola ja Holma (2004, 96) toteavat myös, että suomalaisessa kulttuurissa nuoren itsenäistyminen on perinteisesti merkinnyt onnistunutta kasvatusta, ja tämä puolestaan on näkynyt myös vanhempien asennoitumisessa ja sitoutumisessa lapsen koulunkäyntiin sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Olisi kuitenkin tärkeää, että tiivis yhteistyö toimijoiden

välillä jatkuisi läpi koko lapsen koulupolun ja korostuisi varsinkin siirtymävaiheissa, jotta lapsen oppimista ja hyvinvointia voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla (Opetushallitus ja Suomen vanhempainliitto 2007, 16 - 17; Peltonen & Kalkkinen 2007, 47).

Yläkoulu-aika ja murrosikä ovat myös nuorelle oman identiteetin etsimisen ja monenlaisten tunnemyrskyjen aikaa. Useimmiten nämä normaaliin fyysiseen ja psyykkiseen kehitykseen kuuluvat mielialanvaihtelut ja itsenäistymiskapinat tasaantuvat nuoren kasvaessa ja kypsyydessä matkalla aikuisuuteen. (Rantanen 2000, 35 - 36.) Joskus kuitenkin nuoren fyysinen tai psyykinen hyvinvointi voi järkkäytyä joko sairauden tai muun kasvun ja kehityksen aikana tapahtuneen trauman, kriisin tai elämässä tapahtuneen muutoksen myötä (Aalto-Setälä 2006; Poijula 2007; Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 118 - 122). Tällöin tukiverkon olemassaolo on äärimmäisen tärkeää. Tiivis yhteistyö kodin ja koulun välillä auttaa ennaltaehkäisemään ongelmien syntymistä, mutta myös havaitsemaan ja tunnistamaan tuen tarpeen jo varhaisessa vaiheessa. (Jakonen 2006, 158.) Jos vanhempien ja koulu-yhteisön tuki ei enää yksinään riitä, on mietittävä muita keinoja lapsen tai nuoren hyvinvoinnin sekä terveen kasvun ja kehityksen turvaamiseksi. Monialainen ja toimiva yhteistyö eri toimijoiden kesken auttaa löytämään nuoren senhetkisen elämän kannalta tarvittavia tukikeinoja (Aalto-Setälä 2006, 197 - 198; Friis, Eirola & Mannonen 2004, 170; Lahtinen 2011, 169).

Joskus nuoren tilanne vaatii erikoissairaanhoidon palveluita ja sitä kautta sairaalaopetukseen siirtymistä, jos oppilaan fyysinen tai psyykinen kunto rajoittaa koulunkäyntiä omassa lähikoulussa (Perusopetuslaki §4a). Tällaisissa tilanteissa on erityisen tärkeää, että eri toimijat toimivat yhteistyössä yhteisen tavoitteen, lapsen edun puolesta. Vaikka sairaalaopetusjakson on aina tarkoitus olla väliaikainen elämänvaihe, ja hyvinvoinnin kohetessa lapsen on tarkoitus palata mahdollisimman pian takaisin omaan lähikouluun (Friis ym. 2004, 151; Tilus 2015, 15), perheen elämässä tämä on kuitenkin hyvin usein poikkeuksellinen ja raskas tilanne. Vanhempien oma jaksaminen voi joutua koetukselle ja uusi elämäntilanne voi vaatia sopeutumista sellaisiin tilanteisiin, mitä perheen arjessa ei ole aiemmin kohdattu tai osattu edes kuvitella tapahtuvaksi. (Friis ym. 2004, 148.) Tällöin sairaalakoulun ja kodin välinen yhteistyö muodostuu olennaiseksi osaksi oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tukemisessa, mutta sillä on myös keskeinen rooli oppilaan ja hänen koko perheensä hyvinvoinnin tukijana (Tilus, Ekqvist, Heikkinen, Kilvelä, Papunen & Ruutu 2011, 48 - 50).

Kodin ja koulun väliselle yhteistyölle on määritelty yhteisiä valtakunnallisia tavoitteita ja sen toteuttamista ohjataan myös lainsäädännöllä, ja esimerkiksi perusopetuslaissa (§3) katsotaan koulun velvollisuudeksi tehdä yhteistyötä kotien kanssa. Lapsen terveen kasvun ja ke-

hityksen kannalta on tärkeää, että kaikki hänen kehitysyhteisöihinsä kuuluvat aikuiset toimivat lapsen parhaaksi yhteisten päämäärien avulla (Huotari 2003, 135; Niemi 2000, 24). Vanhempien sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin edellyttää, että heidän tulee saada esittää mielipiteensä, ja heitä tulee kuulla kaikessa oppilaan hyvinvointiin ja koulunkäyntiin liittyvissä tärkeissä asioissa. Vanhempien osallisuus nähdäänkin yhtenä tärkeänä tavoitteena kodin ja koulun välisessä yhteistyössä (OPH 2014b, 35). Osallisuus on kuitenkin jokaisen yksilön subjektiivinen kokemus, ja tämän vuoksi joku voi tuntea olevansa enemmän osallinen kuin joku toinen (Raivio & Karjalainen 2013, 14; Rouvinen-Wilenius, Aalto-Kallio, Koskinen-Ollonqvist & Nikula 2011, 50). Käsitukset ja kokemukset omasta osallisuudesta kertovatkin siten enemmän sen toteutumisesta käytännössä, kuin esimerkiksi valtakunnallisesti määritetyt tavoitteet. Toimivalla kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä sekä vanhempien osallistumisella, sitoutumisella ja odotuksilla lapsensa koulunkäyntiin on tutkittu olevan positiivisia vaikutuksia esimerkiksi oppilaan koulumenestykseen ja osallisuuteen kouluyhteisössä (esim. Fan, Williams & Wolters 2012; Flores de Apodaca, Gentling, Steinhaus & Rosenberg 2015; Hill & Tyson 2009; Sailor & McCart 2014; Van Voorhis 2011).

Tarkoitukseni on tässä tutkielmassa kartoittaa yläkouluikäisten oppilaiden vanhempien käsityksiä ja kokemuksia kodin ja sairaalakoulun välisestä yhteistyöstä, sen merkityksestä sekä oman osallisuuden toteutumisesta. Yleisesti ottaen kodin ja koulun välinen yhteistyö on Suomessa ollut vanhempien näkökulmasta tarkasteltuna jonkin verran tutkimuksen kohteena (esim. Alasuutari 2004; Andonov 2007; Lehtolainen 2008, Metso 2004; Torkkeli 2001), mutta samankaltaista tutkimusta ei hakujeni perusteella ole sairaalakoulun ja kodin välisestä yhteistyöstä aiemmin tehty. Sairaalaopetuksen piirissä on kuitenkin vuosittain noin 3600 oppilasta, ja vaikka erityisopetuksen ja erityisen tuen sektorilla tässä onkin kyse vain marginaalista (Tilus 2015, 5) korostuu yhteistyön tärkeys juuri erityisesti näiden perheiden kohdalla, jotka ovat elämässään kohdanneet varsin epätavallisen tilanteen. Ja näin tulevan opettajan silmin asiaa tarkasteltuna, jokainen perhe omine käsityksineen ja kokemuksineen on tärkeä. Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä myös siitä, millaisia kehittämistarpeita vanhemmat näkevät ja kokevat sairaalakoulun ja kodin välisessä yhteistyössä. Vanhempien äänen kuuluville tuominen sekä heidän käsitystensä ja kokemustensa kuuleminen on yksi tapa lisätä vanhempien osallisuutta, ja sitä haluan myös tällä tutkielmalla osaltani edistää. Kokemuksia omasta osallisuudesta ei myöskään voi kukaan toisen puolesta määrittää, joten niitä on kysyttävä toimijoilta itseltään.

Tutkimukseni aiheen kytkeytyminen sairaalaopetukseen sai alkunsa jo opintojeni aikana, sillä sairaalakoulumaailma on kiehtonut minua jo pitkään. Aiempi työ- ja harjoittelukokemukseni psyykkisesti sairaiden lasten ja nuorten parissa on lisännyt haluani kasvattaa tietotaitoa kohdata näitä lapsia ja heidän perheitään. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on ollut

myös kiinnostuksen kohteena jo pitkään, sillä koen vanhempien roolin erittäin tärkeäksi oppilaan koulunkäynnin ja kouluhyvinvoinnin tukemisessa. Tavoitteenani on tämän tutkielman myötä saada eväitä myös tulevaan opettajan työhöni, jotta osaisin huomioida vanhemmat sekä heidän erilaiset tarpeensa entistä paremmin. Viimeisenä opiskeluvuotena suorittamani harjoittelu sairaalakoulussa sinetöi kuitenkin lopullisen ajatuksen siitä, että tutkielmani käsittelee sairaalakoulun ja kodin välistä yhteistyötä juuri vanhempien näkökulmasta. Kiitokset tämän tutkimuksen toteuttamisesta kuuluvat ehdottomasti kaikille niille vanhemmille, jotka empimättä ja avoimin mielin suostuivat haastateltavikseni. Suuri kiitos kuuluu myös niiden molempien sairaalakoulujen opettajille ja rehtoreille, jotka antoivat omaa aikaansa tukeakseen minua tämän tutkimuksen toteuttamisessa.

Tutkielman ensimmäisessä pääluvussa tarkastelen kotia ja koulua nuoren tärkeimpiä kehitysyhteisöinä Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen malliin perustuen. Bronfenbrenner (1979) tuo kehitysteoriassaan esille sen, miten eri ympäristöt ja niiden väliset suhteet vaikuttavat yksilön kehitykseen. Tästä syystä tarkastelun kohteena on myös näiden kehitysyhteisöjen välillä ja sisällä tapahtuva vuorovaikutus. Toisessa pääluvussa tuon esille kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön vaikuttavia lakeja, asetuksia ja tavoitteita, jotka ohjaavat ylhäältä päin käytännön yhteistyön toteuttamista. Tarkastelun kohteina ovat myös yhteistyön erilaiset toteuttamismuodot, yhteistyön merkitys oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta sekä vanhempien osallisuuden rakentuminen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Lopuksi kuvaan yhteistyössä mahdollisesti esiintyviä haasteita yhteisöjen ja toimijoiden välillä. Kolmas pääluku keskittyy sairaalaopetuksen järjestämistä koskevien toimintaperiaatteiden ja sairaalakoulujen toiminnan kuvailemiseen. Tämän jälkeen esittelen neljännessä luvussa tutkimustehtäväni sekä tarkemmat tutkimuskysymykseni. Luvussa viisi avaun tutkimukseni menetelmällisiä lähtökohtia ja sen toteuttamisen vaiheita. Tulosluvussa tarkastelen vanhempien erilaisia käsityksiä ja kokemuksia sairaalakoulun ja kodin välisestä yhteistyöstä tutkimuskysymyksittäin. Viimeisessä luvussa pohdin tuloksia sairaalakoulujen ja kotien välisen yhteistyön kehittämisen näkökulmasta. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisten periaatteiden toteutumista ja tuon esille mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 KOTI JA KOULU NUORUUDEN TÄRKEIMPINÄ KEHITYSYHTEISÖINÄ

Seuraavassa luvussa käsittelen Bronfenbrennerin (1979) ekologisen mallin rakentumista ensin yleisesti, minkä jälkeen tarkastelen mallin pohjalta sairaalakoulua käyvän nuoren ekologista ympäristöä. Tämän jälkeen tarkemman tarkastelun kohteena on vuorovaikutuksen rakentuminen näiden kehitysyhteisöjen sisällä ja välillä. Lopuksi kuvaan nuoruusiän tärkeimpiä kehitystehtäviä sekä murrosiässä tapahtuvia muutoksia, sillä kaikki tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat yläkouluikäisten oppilaiden vanhempia, ja Bronfenbrennerin (esim. 1993, 1999) myöhemmin uudistaman bioekologisen mallin mukaisesti myös yksilön biologiset taustatekijät ja ominaisuudet vaikuttavat kehitysyhteisöjen ja niissä olevien yksilöiden toimintaan.

2.1 Bronfenbrennerin ekologinen malli

Bronfenbrenner (1979) on luonut ekologisen mallin kuvatakseen yksilön kehitykseen vaikuttavia ympäristöjä sekä sitä, miten näiden ympäristöjen väliset ja niissä olevien yksilöiden väliset suhteet vaikuttavat yksilön kehittymiseen. Näistä systeemeistä pienimpiä ovat mikrosysteemit, jotka kattavat kaikki ne lapsen tai nuoren elämään ja kehitykseen vaikuttavat lähiympäristöt, joiden kanssa lapsi tai nuori on aktiivisesti vuorovaikutuksessa. Tällaisia lähiympäristöjä ovat esimerkiksi koti, päiväkotiki ja koulu. Mesosysteemit kuvaavat näiden mikrosysteemien välistä vuorovaikutusta, joissa lapsi tai nuori on itse mukana. Eksosysteemien kautta puolestaan voidaan tarkastella ympäristöjen keskinäisiä suhteita, jotka osaltansa vai-

kuttavat lapsen tai nuoren kehitykseen, vaikka he eivät itse niissä enää välttämättä aktiivisina toimijoina olekaan mukana. Makrosysteemi ottaa huomioon yhteiskunnan ja kulttuurin näkökulmat lapsen kehitykseen. (Emt.) Kronosysteemin Bronfenbrenner on tuonut malliin myöhemmin kuvaamaan muutosta, aikaa tai kehitystä, mikä ympäristöissä tapahtuu (esim. Bronfenbrenner 1993, 40 - 41; 1997, 235 - 236). Bronfenbrennerin (1979) ekologisen mallin voidaan ajatella olevan yksilön kehityksen teoria, joka ottaa huomioon eri kehitysyhteisöjen vaikutukset yksilön matkalla yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. Bronfenbrenner jatkoi teorian kehittelyä viimeisiin elinvuosiinsa saakka, ja myöhemmin hän on uudistanut mallinsa bioekologiseksi systeemiteoriaksi, jossa katse suuntautuu ympäristön lisäksi myös taustalla vaikuttaviin biologisiin tekijöihin (esim. Bronfenbrenner 1993, 1999). Bronfenbrenner (1979, 21) on kiteyttänyt yksilön kehitystä ekologisesta näkökulmasta tarkastelevan tutkimuksen, joka suomennetussa Bronfenbrennerin teoksessa (1997, 222) määritellään tutkimukseksi, jossa ”tutkitaan tieteellisesti koko elinajan tapahtuvaa aktiivisen, kasvavan ihmisen ja hänen välittömien elinympäristöjensä muuttuvien ominaisuuksien välistä asteittaista, keskinäistä sopeutumista, johon vaikuttavat myös näiden ympäristöjen väliset suhteet ja laajemmat kontekstit, joihin ympäristöt sisältyvät”.

Mikrosysteemeissä ympäristön ja yksilön välinen vuorovaikutus on kaksisuuntaista. Yksilö nähdään aktiivisena toimijana ja vaikuttajana, mutta tarpeen vaatiessa yksilö voi mukautua ympäristön asettamiin odotuksiin ja normeihin. Vuorovaikutusta tapahtuu sekä mikrosysteemien sisällä että välillä, mutta muihin tasoihin verrattuna vuorovaikutus on voimakkainta juuri mikrosysteemin tasolla. Mikrosysteemin sisällä voi olla yksilön lisäksi useita eri toimijoita, jotka ovat tekemissä paitsi keskenään, myös yksilön kanssa. (Bronfenbrenner 1979, 7, 22, 211.) Esimerkiksi vanhemman ja lapsen tai opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus tapahtuu mikrosysteemien tasolla. Myöhemmin Bronfenbrenner (1997, 263 - 264) on täydentänyt mikrosysteemin määritelmää huomioimalla siinä myös toimijoiden erilaiset persoonallisuuden piirteet, jotka vaikuttavat mikrosysteemin toimintaan ja sitä kautta myös yksilön kehitykseen. Tässä tutkielmassa käytän Rimpelän (2013a) tavoin kehitysyhteisöjä rinnakkaisena terminä mikrosysteemeille.

Mesosysteemi ilmentää yhteyksiä ja prosesseja kahden tai useamman mikrosysteemin välillä, joissa yksilö itse on aktiivisessa roolissa. Kehitysyhteisöjen ja yksilön välillä voi olla myös epäsuora yhteys, mutta yksilö on kuitenkin jäsenenä kyseisessä mikrosysteemissä. Vuorovaikutus voi tapahtua tällöin esimerkiksi jonkin kolmannen osapuolen välityksellä tai muilla keinoilla ilman kasvokkain tapaamista. Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus tapahtuu mesojärjestelmän tasolla. (Bronfenbrenner 1979, 25, 209 - 211.) Käytännössä se tarkoittaa esimerkiksi sitä, miten eri ympäristöt ja niiden jäsenet kohtaavat toisensa arjessa:

onko toimijoilla samat tavoitteet, tukevatko he toisiaan heidän kasvatustehtävässään tai millaisia odotuksia he asettavat toisen osapuolen käyttäytymiselle. Eksosysteemissä on tavallisesti vähintään yksi asetelma, jossa yksilö ei itse ole aktiivinen toimija, mutta jonka tapahtumat tai prosessit vaikuttavat jollain tapaa yksilöön ja tämän kehitykseen (Bronfenbrenner 1979, 25, 237 - 238). Esimerkiksi vanhemman työpaikan ja lapsen välinen suhde kuvastaa eksotasolla tapahtuvaa epäsuoraa vuorovaikutusta. Lapsi ei ole aktiivinen toimija vanhemman työpaikalla, mutta vanhemman työolosuhteet, kuten palkka, työaika tai työn aiheuttama stressi kuitenkin vaikuttavat kuitenkin lapseen ja koko mikrosysteemin arkeen. (Esim. Bronfenbrenner 1986, 728 - 729.)

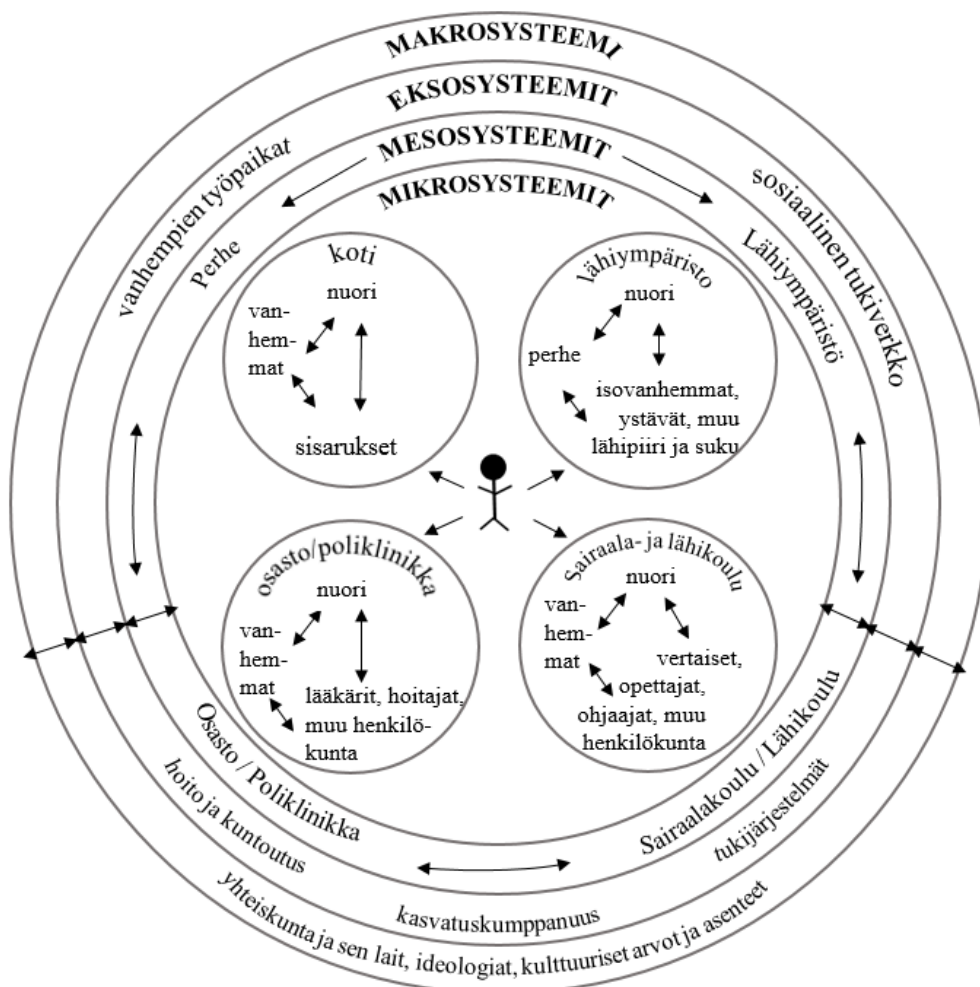
Makrosysteemi puolestaan pitää sisällään kaikki aiemmin mainitut systeemit ja se kattaa myös yhteiskunnan käsitysjärjestelmät, ja sen sosio-kulttuurisen kontekstin, jossa yksilö elää tai on aiemmin elänyt. Makrosysteemi määrittää esimerkiksi lain ja asetuksin sen, millaiset mahdollisuudet yksilöllä on saada erilaisia palveluita. Vuorovaikutus uloimmilla tasoilla ja niiden välillä vaikuttaa aina myös sisällä oleviin systeemeihin ja niiden toimintamahdollisuuksiin. (Bronfenbrenner 1979, 26, 258.) Systeemiin sisältyvä ideologinen järjestelmä määrittää myös sen, miten lapset, opettajat ja vanhemmat nähdään yhteiskunnassa, mitä heiltä odotetaan, ja miten heitä kohdellaan tai arvostetaan (Bronfenbrenner 1979, 85 - 86; 1981, 194).

Määttä ja Rantala (2010) sekä Weisner (2002) puolestaan ottavat ekokulttuurisen näkökulman tarkastellessaan yksilön kehitystä ja perheiden elämää. Ekokulttuurinen näkökulma täydentää Bronfenbrennerin ekologista mallia, ja myös siinä perhe ja lapsi nähdään eri ympäristöjen aktiivisina toimijoina. Se pyrkii lisäksi etsimään vastauksia siihen, millaisilla toimintamalleilla ja -tavoilla eri ympäristöt voisivat parhaiten tukea yksilön kehitystä tavallisissa arjen tilanteissa, ja miten nämä ympäristöt vaikuttavat lasten ja perheiden elämään. (Määttä & Rantala 2010, 53 - 56; Weisner 2002.) Ekokulttuurinen teoria huomioi koko perheen hyvinvoinnin ja painottaa perheiden omien arjen valintojen tekemistä. Perhe muokkaa ja muuttaa toimintatapojaan ja rutiinejaan omien voimavarojensa mukaisesti sen perusteella, mitä kulloinenkin tilanne vaatii. Esimerkiksi lapsen sairastuessa vanhempi saattaa joutua tekemään muutoksia työaikaansa tai jättäytymään kokonaan pois töistä. Perheen tekemiin päätöksiin vaikuttavat aina myös arvot, tavoitteet ja uskomukset. (Määttä & Rantala 2010, 57 - 62, 173; Weisner, Matheson, Coots & Bernheimer 2004, 47 - 48.)

2.2 Sairaalaopetuksessa olevan oppilaan ekologinen ympäristö

Koti on lapsen elämän ensimmäinen ja lähin kehitysyhteisö, jossa lapsi elää perheen jäsenenä omana kasvavana ja kehittyvänä yksilönään (Friis ym. 2004, 17, 21). Tässä kehitysyhteisössä luodaan perusta lapsen psyykkiselle kasvulle (Poutiainen 2006, 51), kiinnitytään yhteiskuntaan, siirretään kulttuuriperintöä ja annetaan arvopohja myöhempää elämää varten (Hämäläinen & Koiso-Kanttila 2012, 111 - 112). Koti ei kuitenkaan ole ainoa kehitysyhteisö, johon peruskouluikäinen nuori kuuluu (Määttä 2001, 77; Määttä & Rantala 2010, 63; Rimpelä 2013, 31), sillä esimerkiksi Hietalan ym. (2010, 9, 20) mukaan kouluympäristö on nuoren toiseksi tärkein kehitysympäristö heti kodin jälkeen. Koulun tehtävänä on opetuksen ja kasvatuksen lisäksi edistää toiminnallaan myös lasten ja nuorten terveyttä sekä antaa tarvittavia välineitä elämästä selviytymiseen ja aikuiseksi kasvamiseen (Jakonen 2006, 157). Kaikki oppilaan kehitysyhteisöihin kuuluvat aikuiset kasvattavat joko tietoisesti tai tiedostamattaan nuorta, jolloin kasvatosaaminen nähdään vanhempien lisäksi kuuluvaksi myös kaikille niille ammattihenkilöille, jotka nuoren kanssa toimivat (Rimpelä 2013, 45, 47). Aikuinen toimii mallina ja välittää esimerkillään jatkuvasti omia asenteitaan ja arvojaan, jolloin kasvatusta voidaan ajatella tapahtuvan aina siellä, missä lasten ja nuorten kanssa toimitaan. Kodin ja koulun lisäksi nuoren muut kehitysyhteisöt koostuvat muista lähiympäristöön kuuluvista ihmisistä, kuten ystäväpiireistä ja harrastusyhteisöistä. Kehitysyhteisöt vaihtelevat siis yksilöittäin lapsen iän, lähiverkoston tai käytössä olevien tuki- ja palvelujärjestelmien mukaan (esim. Shimoni & Baxter 1996, 19).

Tuki- ja palvelujärjestelmään kuuluvat instituutiot voidaan määritellä virallisiksi verkostoiksi, joissa vaikuttavat viralliset päämäärät, rakenteet ja säännöt. Näitä ovat esimerkiksi koulu, päivähoito sekä kaikki terveydenhoitoa järjestävät tahot. (Bronfenbrenner 1981, 194.) Instituutioista rakentunutta systeemiä ovat kuvanneet myös Huotari (1998, 45) sekä Arnkil (1990, 16). Huotari (1998, 29, 45) on ottanut huomioon hoitotahon yhtenä lapsen elämää vaikuttavana tärkeänä instituutiona sairaalakoulujaksolla. Bronfenbrenner (1986, 726) toteaaakin, että sairaala voi näytellä suurta roolia perheen elämässä ja luonnollisesti vaikuttaa toiminnallaan myös lapsen kehitykseen. Erikoissairaanhoidon piiriin kuuluvan nuoren yhden kehitysyhteisön muodostaa osasto- tai poliklinikkayhteisö, sillä siellä annettava hoito ja kuntoutus vaikuttavat epäilemättä kasvavan nuoren kehitykseen. Sairaalaopetuksessa olevan oppilaan kehitykseen vaikuttavia ympäristöjä ja niiden välisiä suhteita olen kuvannut kuviossa 1. Nuoren ekologista ympäristöä hänen omasta näkökulmasta kuvatakseni olen hyödyntänyt paitsi Bronfenbrennerin (1979) teoriaa myös Tonttilan (2006) luomaa kuviota vammaisen lapsen perheen ekologisesta ympäristöstä sekä Pennin (2014) luomaa kuviota lapsen kehitykseen vaikuttavista systeemeistä.



KUVIO 1. Sairaalaopetuksessa olevan oppilaan ekologinen ympäristö (Tonttila 2006, 11; Penn 2014, 51, mukaillen)

Tässä tutkimuksessa kaikkien osallistuneiden vanhempien lapset ovat olleet jossain vaiheessa elämäänsä psykiatrisessa hoidossa ja käyneet sairaalakoulua avo- ja/tai osastooppilaan roolissa. Tästä syystä osasto tai poliklinikka muodostaa yhden lapsen kehitysyhteisöistä. Sairaalakoulua käyvän nuoren vanhemmat ovat osallisia kaikissa nuoren elämään kuuluvissa mikrosysteemeissä, ja toimijoiden välistä vuorovaikutusta yksittäisen mikrosysteemin sisällä kuvataan tarkemmin kuviossa 1. Mikrosysteemien välillä oleva vuorovaikutus tapahtuu mesosysteemeissä. Eksosysteemeihin olen sijoittanut osasto- tai avohoidon hoitohenkilökunnan toteuttaman hoidon ja kuntoutuksen sekä koulujen tukijärjestelmät. Nämä vaikuttavat nuoren kehitykseen, ja nuori on toiminnassa osallisena mikrosysteemin tasolla; nuori ottaa esimerkiksi lääkettä, osallistuu terapiaan, noudattaa osaston sääntöjä ja saa tukea koulunkäyntiinsä ohjaajalta koulussa, mutta ei varsinaisesti ole mukana itse määrittämässä tai päättämässä esimerkiksi lääkityksen suunnittelua, osaston toimintakulttuuria tai koulun resursseja annettaviin tukimuotoihin. Kaikki nämä kuitenkin vaikuttavat nuoreen

ja nuori myös näihin, ja tämä näkökulma on Almqvistin (2000b, 79) mukaan erityisen oleellinen silloin, kun työskennellään psyykkisesti sairaiden lasten ja nuoren kanssa. Kasvatuskumppanuuden periaatteita tavoitellaan myös osaston tai poliklinikan sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä (Tilus ym. 2011, 11, 48 - 50), ja esimerkiksi Rimpelän (2013, 32) mukaan ekologiseen malliin sisältyvät kehitysyhteisöt voidaan nähdä rinnakkaisina, jolloin kasvatuskumppanuuden voidaan ajatella kattavan myös eri instituutioiden ja ihmisten välillä tapahtuvan vuorovaikutuksen.

Koulussa tarjottavia tukimuotoja pyritään sovittamaan nuoren kannalta parhaan hoidon ja kuntoutuksen tukemiseen. Ympäristöjen välinen vuorovaikutus luo edellytyksiä nuoren toiminnalle hänen omissa lähiympäristöissään. Myös vanhempien työpaikat ja työajat voivat vaikuttaa esimerkiksi siihen, milloin vanhemmat ehtivät olla kotona tai vaikkapa osastolla tapaamassa lastaan. Yhteiskunnassa valloillaan olevat käsitykset esimerkiksi perheestä ja kasvatustavasta jakautumisesta kodin ja koulun välillä ohjaavat makrotasolta alempien tasojen toimintaa ja toimijoiden näkemyksiä. Voimassa olevat lait, asetukset ja perusopetuksen opetussuunnitelma sekä yhteiskunnan tarjoamat palvelut ja tukimuodot sijoittuvat niin ikään makrotasolle. Esimerkiksi se, että sairaalahoidossa olevalle oppilaalle on taattu oikeus käydä koulua myös sairaalajakson aikana, ilmentää makrotasolla olevien lakien vaikutuksia nuoren elämään. Kodin ja koulun väliselle yhteistyölle on niin ikään asetettu toimintaperiaatteet ja tavoitteet makrotasolta. Bronfenbrennerin (1979, 258) mukaan makrotasolle kuuluvat myös erilaiset alakulttuurit, joihin myös nuorisokulttuurin voidaan katsoa kuuluvaksi.

Kuvio 1 ei ole yleispätevä, sillä kaikilla nuorilla ei välttämättä ole sisaruksia tai molempia vanhempia mukana elämässään. Kotiympäristöön voi kuulua myös muita tärkeitä aikuisia ja lapsia, eivätkä kaikki nuoret välttämättä asu vanhempiensa luona. Kuvio antaa kuitenkin kattavan kuvan sairaalakoulussa olevan nuoren mahdollisista mikrosysteemeistä, ja niiden sisällä ja välillä tapahtuvista vuorovaikutussuhteista. Bronfenbrennerin kronosysteemiä ei kuviossa 1 ole otettu huomion kohteeksi. Kodin ja perheen toimijoiden voidaan kuitenkin ajatella mukautuvan ekokulttuurisen näkökulman mukaisesti muuttuneeseen elämäntilanteeseen oppilaan sairaalakoulujakson myötä.

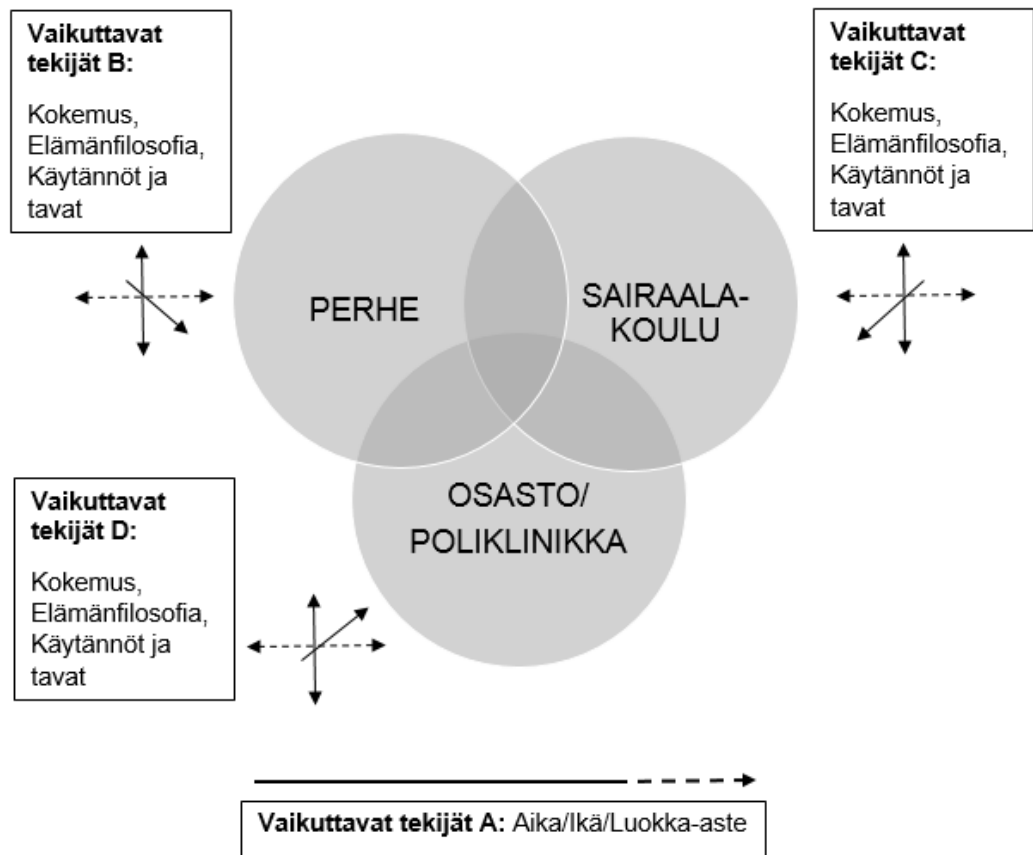
Olen halunnut tuoda Bronfenbrennerin (1979) ekologisen mallin tutkielmani teoreettiseen viitekehykseen ja havainnollistaa sairaalakouluoppilaan ekologista ympäristöä kuvatakseni nuoren elämään vaikuttavia kehitysyhteisöjä sekä näiden yhteisöjen välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tämä on tärkeää, jotta voisimme ymmärtää paremmin kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä ja vaikutusta nuoren kasvuun ja kehitykseen. Esimerkiksi Almqvistin (2000b, 86) mukaan hyvin toimiva kehitysyhteisö ja yhteisöjen välinen vuorovaikutus voi

ennaltaehkäistä riskitekijöiden syntymistä, ongelmien kasautumista ja suojata myöhemmiltä mielenterveyden ongelmilta.

Tämän tutkielman tarkoituksena on kuitenkin selvittää ennen kaikkea vanhempien näkemyksiä ja kokemuksia sairaalakoulun ja kodin välisestä yhteistyöstä. Tästä syystä mikrotasolla tarkastelun kohteina ovat vanhempien käsitykset yhteistyön merkityksestä, hyvän yhteistyön rakentumisesta sekä yksittäisten toimijoiden välisestä yhteistyöstä. Mesosysteemin tasolla puolestaan korostuvat vanhempien käsitykset ja kokemukset omasta osallisuudesta, vuorovaikutuksesta sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön toteutumisesta käytännössä. Ekso- ja makrotason systeemejä kuvaan tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä, sillä niiden vaikutukset ulottuvat aina meso- ja mikrotasolle asti. Perhekeskisyyteen perustuva ekokulttuurinen teoria näyttäytyy niin ikään teoriaosuudessa, jossa tuon esille perheiden elämän tilanteiden ja yhteistyön vaikutuksia nuoren kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Myös pohdintaosiossa olen pyrkinyt löytämään keinoja yksilön kehityksen tukemiseen sairaalakoulun ja kodin välisessä yhteistyössä vanhempien käsitysten ja kokemusten perusteella.

2.3 Vuorovaikutus kehitysyhteisöjen välillä ja sisällä

Bronfenbrennerin (1979, 1997) ekologisen mallin mukaisesti koti- ja kouluympäristöt vaikuttavat sekä yhdessä että erikseen nuoren kehitykseen, ja samanaikaisesti myös nuori itse vaikuttaa omalla toiminnallaan ja ominaisuuksillaan näihin ympäristöihin ja niiden väliseen vuorovaikutukseen. Epstein (2011) tarkastelee Bronfenbrennerin (1979) ekologisen mallin mikrosysteemejä sekä niiden välillä ja sisällä tapahtuvan vuorovaikutuksen rakentumista hieman tarkemmin. Vaikutusmallissaan Epstein (2011, 32) kuvaa kokonaisvaltaisesti kaikkia niitä kehitysyhteisöissä olevia tekijöitä ja toimijoita, jotka vaikuttavat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja sitä kautta myös lapsen kehitykseen. Kuviossa 2 kuvaan Epsteinia (2011, 32) mukailleen sairaalakoulussa olevan oppilaan elämään kuuluvien kehitysyhteisöjen vuorovaikutuksen rakentumista. Tarkastelun kohteeksi olen valinnut kuvioon 2 tutkimustehtäväni kannalta oleellimmat mikrosysteemit, mutta tulee huomioida, että nuorella voi olla elämässään myös muita tärkeitä kehitysyhteisöjä.

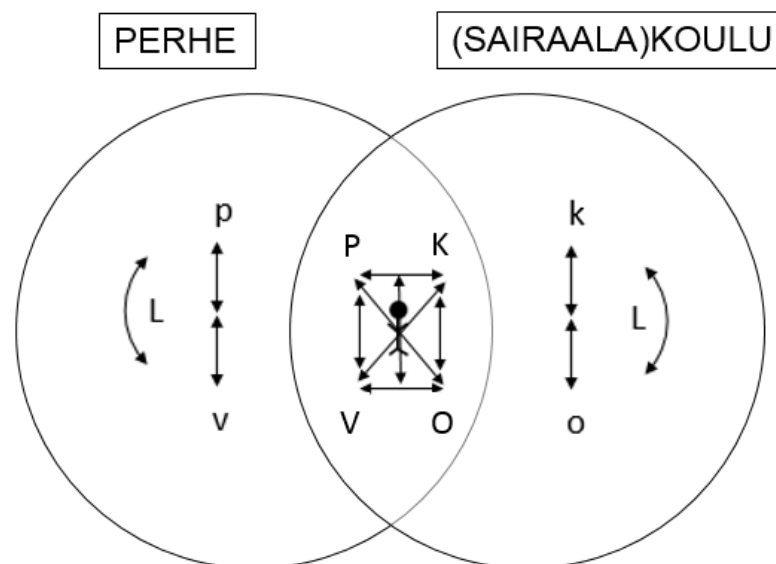


KUVIO 2. Nuoren kehitysyhteisöjen päällekkäisyys ja vuorovaikutuksen rakentuminen (Epstein 2011, 32, mukaillen)

Kuviossa 2 kaikkien kehitysyhteisöjen toiminnan taustalla vaikuttaa tiettyjä tekijöitä, jotka voivat osaltansa auttaa lähentämään kehitysyhteisöjä toisiinsa tai päinvastoin, jopa erottaa niitä toisistaan. Näistä tekijöistä A kuvastaa muutosta ajassa, lapsen iässä ja luokka-asteessa. Vaikuttavat tekijät B, C ja D kuvastavat jokainen kehitysyhteisön ja niissä olevien toimijoiden taustalla olevia erilaisia kokemuksia, elämänfilosofioita, käytäntöjä ja tapoja, jotka voivat vaikuttaa vuorovaikutuksen rakentumiseen. (Epstein 2011, 31 - 35.) Opettajien ja vanhempien kohtaamisessa tulisikin aina muistaa, että ihmiset kantavat mukanaan koko elämänsä historian niin hyvine kuin huonoinekin kokemuksineen. Yhteistyössä eivät kohtaa siis tuotteet, vaan aidot ihmiset, joilla on niin nimi, ikä ja ammatti kuin koko muukin elämän kirjo mukanaan. (Hilasvuori 2002, 18 - 19.) Murrayn ja Mereoiun (2016, 282) sekä Epsteinin (2011, 4 - 5) mukaan koulussa työskentelevien aikuisten tulisikin tunnustaa kaikki ne henkilöt ja tekijät eri ympäristöissä, joilla on suora tai epäsuora vaikutus lapsen tai nuoren elämään. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen voimakkuus vaikuttaa myös kehitysyhteisöjen päällekkäisyyteen, ja suurinta päällekkäisyys on lapsen ollessa esikoulussa tai alakoulun alimmilla

luokilla. Joissain tapauksissa päällekkäisyys voi olla suurta myös myöhemmillä luokka-asteilla, riippuen eri toimijoiden ja toimintaympäristöjen taustalla vaikuttavista tekijöistä (B, C, D). Jos esimerkiksi vanhemmat lisäävät kiinnostustaan ja osallistumistaan lapsensa koulunkäyntiin, kodin ja koulun välinen päällekkäisyys kasvaa, ja on siten keskimääräistä suurempaa. Jos opettajat ottavat vanhemmat mukaan tavallisen opetuksen suunnitteluun ja järjestämiseen, he luovat samalla suuremman päällekkäisyyden kehitysyhteisöihin kuin olisi normaalisti ollut odotettavissa. Yhteistyötä ja vuorovaikutusta toteutetaan aina jollain tasolla, ja siten päällekkäisyyttä on aina jonkin verran olemassa, sillä perheitä ja kouluja yhdistävät esimerkiksi sopimukset, säännöt ja vierailut. Vastavuoroinen kumppanuus muodostaa renkaiden suurimman päällekkäisyyden. Koskaan päällekkäisyys ei kuitenkaan voi olla täydellistä, sillä perheillä ja kouluilla on aina joitain itsenäisiä toimintoja ja käytäntöjä. (Epstein 2011, 33 - 34.)

Kehitysyhteisöjen välinen vuorovaikutus on ajoittain myös muutoksessa, sillä esimerkiksi koulussa toimijat saattavat vaihtua oppilaan siirtyessä ylemmälle vuosiluokalle (Epstein 2011, 33). Sairaalakoulua käyvän oppilaan kouluympäristöön tulee muutos toimijoiden lisäksi myös fyysisesti. Uutena kehitysyhteisönä kuvaan asettuu myös hoitotaho. Kuviossa 3 tarkastelen lähemmin kodin ja sairaalakoulun välisen vuorovaikutuksen rakentumista mikro- ja mesosysteemien tasolla Epsteinin (2011, 32) mallia mukailen.



KUVIO 3. Vuorovaikutuksen rakentuminen perheissä ja kouluissa sekä niissä olevien toimijoiden välillä (Epstein 2011, 32, mukailen)

Kouluympäristössä yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentumiseen vaikuttaa opettajan (o) ja lapsen (L) ohella myös koko kouluinstituutio (k). Perheen mikrosysteemin sisällä lapsen (L) lisäksi toimijoina ovat vanhempi (v) ja koko muu perhe (p). Ympäristöjen välillä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, mesotasolla ovat läsnä sekä perhe- että koulusysteemit (P ja

K), että niissä olevat yksittäiset toimijat, vanhempi (V) ja opettaja (O). Keskiössä on lapsi itse, jonka hyvinvointi tulisikin olla kaikkien toimijoiden ja yhteisöjen syy yhteistyön ja vuorovaikutuksen toteuttamiseen. (Epstein 2011, 34 - 35.) Toimijoilla on enemmän positiivista vaikutusta nuoren kehitykseen, kun he toimivat mikrosysteemitasolla suorassa vuorovaikutuksessa nuoren kanssa. Mesotasolla yhteistyö on nuoren kehitystä tukevaa. (Leonard 2011, 995 - 997). Yhteistyön intensiteetti tulee suhteuttaa myös aina lapsen ikään, luokkatason ja kehitykseen (Epstein 2011, 30).

Sairaalakoulua käyvän oppilaan kohdalla käytännön opetus- ja ohjaustyön toteuttavat sairaalakouluopettajat ja -ohjaajat. Sairaalakoulun toimintaan vaikuttavat taustalla kuitenkin aina oppilaan oma lähikoulu ja hoitotaho sekä näiden ympäristöjen toimijat. Yhteistyön säännöllisyys näiden tahojen kanssa on riippuvainen aina oppilaan yksilöllisestä tilanteesta ja tuen tarpeesta (Tilus ym. 2011 50 - 51). Lähikoulun kanssa tehtävä yhteistyö korostuu usein nivelvaiheissa, ja joissain tapauksissa puolestaan hoitotahon kanssa saatetaan tehdä yhteistyötä jopa päivittäin. Rantalan (2002) mukaan vanhemmat ovat yleisesti ottaen yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa mielellään sellaisten instituutioiden ja toimijoiden kanssa, jotka ovat osana jokapäiväistä arkea. Tällaisia ovat esimerkiksi päiväkotit ja koulut. Sen sijaan sellaiset uudet yhteistyötahot, joiden kanssa vanhemmat joutuvat tekemisiin vasta pulmien ilmaantuessa, koetaan usein haasteellisiksi, ja vanhempien motivoiminen yhteistyöhön on hankalaa. (Emt., 152.) Tästä syystä esimerkiksi hoitotahon ja siellä olevien toimijoiden vaikutusta sairaalakoulun ja kodin väliseen yhteistyöhön ei voi olla ottamatta huomioon. Epstein (2011, 35) huomauttaa myös, että kaikkia näitä vuorovaikutussuhteita eri kehitysyhteisöissä ja yhteisöjen välillä voidaan tutkia täsmällisemmin. Tässä tutkielmassa keskityn vuorovaikutussuhteiden tarkastelussa erityisesti mikrosysteemien välillä tapahtuvaan yhteistyöhön, jossa toimijoina ovat sairaalakoulun työntekijät ja vanhemmat sekä yhteisöinä sairaalakoulu ja koti. Samalla kartoitan vanhempien käsityksiä yhteistyön merkityksestä sekä hyvästä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, joiden voidaan nähdä kuuluvaksi taustalla vaikuttaviin asenteisiin ja lähtökohtiin (vaikuttava tekijä B kuviossa 2).

2.4 Kehitysyhteisöt mukana nuoruusiässä tapahtuvissa muutoksissa

Nuoruus kuuluu ihmisen elämänkaareen vaiheena, jossa nuori ottaa ensimmäiset askeleensa kohti aikuisuutta tutun ja turvallisen kotiympäristön tukemana. Nuoruuteen liittyy omia tärkeitä kehitystehtäviään, joiden kautta nuori valmistautuu itsenäiseen elämään. Tä-

hän itsenäistymisprosessiin liittyy olennaisena osana oman identiteetin löytäminen ja vahvistaminen sekä vastuuseen ja yhteiskunnan täysivaltaiseen jäsenyyteen kasvaminen. (Almqvist 2000a, 23; Friis ym. 2004, 45.) Kehitystehtävien onnistumiseksi yhteiskunnan tulee Almqvistin (2000a) mukaan myös tarjota nuorille mahdollisuus niiden toteuttamiseen. Esimerkiksi perhesuhteiden ulkopuolelta nuorelle tulee tarjota mahdollisuus samaistua myös muihin aikuisiin. Tasapainoiseksi aikuiseksi kasvamiseen nuori tarvitsee rinnalleen lapsuudesta lähtien johdonmukaisia ja empaattisia aikuisia, joiden kanssa hän voi luoda pitkäaikaisia ja läheisiä vuorovaikutussuhteita. Perusturvallisuuden tunne, joka nähdään ihmisen hyvinvoinnin ja psyykkisen terveyden yhtenä tärkeimpänä kulmakivenä, muodostuu näiden turvallisten ihmissuhteiden kautta. (Emt., 17, 23.)

Nuoruuden kehitysvaiheet voidaan jaotella varhaisnuoruuteen, joka käsittää ikävuodet 11 - 14, keskinuoruuteen, johon kuuluvat ikävuodet 15 - 18 sekä jälkivaiheeseen, joka kestää aina 22 ikävuoteen saakka. Varhaisnuoruudessa murrosiän muutokset koetaan usein hämmentävinä kehon muutosten ja ajattelun kehittymisen seurauksena. Oman paikan ja identiteetin etsiminen alkaa, ja välillä nuori tukeutuu yksin olemisen sijaan vanhemmilta saatuun turvaan ja syliin. Keskinuoruudessa ikätovereiden kanssa ajan viettäminen lisääntyy, ja oma kaveripiiri sekä nuorisjoukkoon kuulumisen antavat mahdollisuuden vanhemmista irrottautumiselle. Samalla tunnesuhteen luonne omiin vanhempiin muuttuu, vaikka vanhemmat säilyvätkin yleensä nuoren elämän tärkeimpiä henkilöinä läpi koko matkan aikuisuuteen. Itsenäistymisprosessiin kuuluvan eron tekeminen kodista ja vanhemmista on samalla myös surutyötä. Kavereiden kanssa yhdessä oleminen kuitenkin vahvistaa nuoren kehittyvää minäkäsitystä, ja identiteetin lujittuessa nuoruuden jälkivaiheessa nuori on vähitellen valmis lähtemään ja rakentamaan omaa elämäänsä. (Rantanen 2000, 34 - 35.)

Murrosiässä nuoren mieli voi kuohua, ja rajoja haetaan usein kokeilemalla ja sääntöjä tai auktoriteetteja uhmaamalla (Rantanen 2000, 35 - 36). Vertaisryhmät ja joihinkin alakulttuurisiin kuulumisen voivat vaikuttaa myös negatiivisesti nuoren kehitykseen erityisesti silloin, jos niissä kannustetaan päihteiden käyttöön tai rikollisuuteen. (Almqvist 2000b, 83.) Joskus rajojen etsiminen ja mielen kuohunta voivat aiheuttaa haasteita myös sosiaalisille kanssakäymiselle ja näin vaikuttaa niin koti- kuin kouluympäristössäkkin oleviin vuorovaikutussuhteisiin (Friis ym. 2004, 45). Viha vanhempia ja heidän asettamiaan rajoja kohtaan on luonnollinen tunne. Irtiotto ja erilaiset kriisit kuuluvat nuoruuteen, mutta nuorta ei kuitenkaan pidä jättää missään vaiheessa yksin tunteiden ja pahan olon kanssa. Lapset ja nuoret tarvitsevat ympärilleen jaksavia ja turvallisia aikuisia. (Cacciatore 2005, 31 - 32). Kehittyvän identiteetin kannalta on tärkeää, että nuoren elämässä olevat tärkeät aikuiset hyväksyvät nuoren myös omana itsenään. Identiteetin ja oman paikan etsiminen tosin vie oman aikansa ja vaatii nuorelta paljon energiaa, jotta hän hahmottaa suhteensa sekä itseensä että muihin

ympärillä oleviin ihmisiin. Välillä saattaakin käydä niin, että koulutyö tai harrastukset saavat väistyä hetkellisesti tärkeämmän työn, oman minuuden kehittämisen edestä. (Almqvist 2000a, 22 - 23.)

Nuorten ja aikuisten elinpiirit ovat kuitenkin kovin erillään toisistaan (Launonen ym. 2004, 96), mistä johtuen turvallisten aikuisten seurassa vietetään aikaa yhä vähemmän. Tähän ovat vaikuttaneet esimerkiksi avioerojen lisääntyminen, sukulaisverkostojen ja perhekokojen pientyminen sekä ryhmäkokojen kasvaminen niin varhaiskasvatuksessa kuin kouluisakin. (Launonen & Pulkkinen 2004, 31). Heikosti toimivat yhteisöt kotona, koulussa tai lähiympäristössä voivat pahimmassa tapauksessa aiheuttaa psyykkistä pahaa oloa ja stressiä, mikä voi lopulta johtaa sairastumiseen. Tällöin tarvitaan psykiatrista apua ongelmien selättämiseen. (Almqvist 2000b, 83, 86.) Kouluinstituutiolla on merkittävä tehtävä, sillä se tavoittaa Suomessa käytännössä jokaisen peruskouluikäisen lapsen (Launonen & Pulkkinen 2004, 32).

3 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ

Seuraavassa luvussa tarkastelen makrosysteemin tasolla kasvatustasvatuun jakautumista kehitysyhteisöjen välillä. Samalla käsittelen taustalla vaikuttavaa lainsäädäntöä sekä tavoitteita, joita yhteisöjen toimijoille ja näiden toimijoiden väliselle yhteistyölle on asetettu. Tämän jälkeen mainitsen erilaisia yhteistyön muotoja, joita kodin ja koulun mikrosysteemien välillä voi esiintyä sekä perustelen yhteistyön merkitystä lapsen oppimisen ja kehityksen kannalta aiempien tutkimuksien valossa. Lopuksi kuvaan vanhempien osallisuuden rakentamista ja näyttäytymistä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä sekä tarkastelen mahdollisia haasteita, joita yhteistyön aikana voi ilmetä.

3.1 Kasvatustasvatuun jakautuminen kehitysyhteisöjen välillä sekä näiden yhteisöjen yhteistyötä ohjaavat lait ja tavoitteet

Kouluja ja opettajia ohjaavat opetuksen järjestämisessä ja opetustyössä Suomen laki ja laeista annetut asetukset. Myös kotien ja koulujen väliselle yhteistyölle on laissa määrätty omat toimintatapansa, ja niitä on tarkennettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Seuraavaksi mainitsen joitain tärkeimpiä kodin ja koulun välisen yhteistyön järjestämistä koskevia sekä huoltajien oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyviä lakeja, asetuksia ja tavoitteita, mitkä vaikuttavat yhteistyön toteuttamiseen käytännössä. Ensimmäiseksi on kuitenkin syytä selvittää kenelle lapsen kasvatustasvatus ensisijaisesti kuuluu, ja mikä on kouluinstitution rooli tässä tehtävässä.

Kasvatus -käsitteellä on arkikielessä perinteisesti ollut monia erilaisia merkityksiä. Sitä on käytetty useista eri näkökulmista käsin, ja sillä on pyritty kuvaamaan ilmiöitä, jotka liittyvät jollain tapaa lapsen elämän järjestämiseen niin kodin, kuin muidenkin tahojen toimesta. (Vesikansa 2009, 260.) Laissa vanhempien velvollisuudesta lapsen kasvatuksessa puhutaan huoltovastuuna ja lapsesta vastuuta ottavia henkilöitä kutsutaan huoltajiksi (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta §1, §3; Lastensuojelulaki §2). Ensisijainen vastuu lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin turvaamisesta kuuluu lapsen huoltajille, ja viranomaisten tehtäväksi jätetään vanhempien tukeminen heidän huoltovastuussaan (Lastensuojelulaki §2). Samaa painotetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014b, 35). Kouluinstituutiossa opetus, kasvatust ja huolto ovat olleet käytössä aikojen saatossa hyvin moninaisesti. Alkuperäinen ajatus on kuitenkin ollut nimenomaan vanhempien huoltovastuusta, ja koulun tehtäväksi on siten muotoutunut holistisesti sekä opettaminen että kasvattaminen, vaikka koulun antamaa kasvatusta onkin pyritty täsmentämään myöhemmin ohjauksellis-huolenpidolliseksi kasvatukseksi. (Vesikansa 2009, 260 - 263.) Opettaja voidaankin Värriin (2000) mukaan nähdä ammattikasvattajana, jolla on rajattu erityinen kasvatustehtävä, joka on luonteeltaan suppeampi kuin vanhempien. Koulun ja opettajien kasvatustehtävään liittyy myös velvoitteita, joita ohjaavat samat eettiset ohjeet kuin vanhempiakin (emt., 150). Myös Niemi (2006, 83) näkee opettajalla olevan yhteiskunnallisen palvelutehtävän lisäksi myös kasvatustehtävän, joka Lahtisen (2011, 328) mukaan koskee erityisesti kasvatusta koulu yhteisön jäsenenä.

Valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) todetaan, että ”kasvatus ja opetus tulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä”. Huoltajien tuleekin saada tarpeeksi usein tietoa oppilaan koulunkäynnistä, opinnoissa edistymisestä sekä käyttäytymisestä, jotta he voivat toteuttaa heille kuuluvaa kasvatustehtävää. Samoin perustein huoltajien kanssa tulee keskustella myös oppimisen tavoitteista, työskentelytavoista, arvioinneista sekä saatavilla olevista tukimuodoista. (OPH 2014b, 36; Perusopetusasetus §10, §13.) Koulun henkilökunnan tulee aktiivisesti seurata oppilaan poissaoloja ja ilmoittaa niistä oppilaan huoltajille, sillä he ovat ensisijaisesti vastuussa siitä, että oppilas suorittaa hänelle määrätyn oppivelvollisuuden (Perusopetuslaki §22, §26). Koulun tulee olla myös yhteistyössä aloitteellinen (OPH 2014b, 35), ja jo perusopetuslaissa (§3) määritellään koulun velvollisuudeksi olla yhteistyössä kotien kanssa.

Opetuksen järjestäjän tulee noudattaa valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi myös paikallista opetussuunnitelmaa, joka laaditaan jokaisessa opetusta järjestävässä oppilaitok-

sessä erikseen. Paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee määritellä kotien ja koulun välisen yhteistyön sekä oppilashuollon järjestäminen valtakunnallisen opetussuunnitelman keskeisiä periaatteita noudattaen. (Perusopetuslaki §14, §15.) Paikallisen opetussuunnitelman lisäksi opetuksen järjestäjän tulee laatia myös lukuvuosisuunnitelma, jonka keskeisistä asioista huoltajia ja oppilaita tulee informoida (Perusopetusasetus §9). Opetuksen järjestäjän tulee myös kuulla säännöllisin väliajoin oppilaita ja heidän huoltajiensa mielipiteitä opetuksen järjestämisestä ja koulun toiminnasta (Perusopetuslaki §47a). Myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa koulua ohjataan ottamaan huoltajat huomioon opetuksen, kasvatustavoitteiden ja koulun toimintakulttuurin suunnitteluun sekä kotien ja koulun välisen yhteistyön kehittämiseen (OPH 2014b, 10, 36).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014b) ohjataan tapaamaan huoltajia niin yhdessä, kuin erikseenkin sekä viestimään heidän kanssaan monipuolisesti myös tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen. Viestinnässä tulee ottaa huomioon säännöllisyys, ja viestien sisällössä korostetaan myönteisyyttä. Lisäksi kotiin tulisi ottaa yhteyttä heti, jos oppilaan hyvinvoinnin katsotaan vaarantuneen tai hänellä havaitaan oppimiseen tai koulunkäyntiin liittyviä pulmia. Yhteistyön merkitys korostuu entisestään, jos oppilas on nivelvaiheessa ja/tai tarvitsee tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä. (Emt., 36, 62.) Oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen kannalta tarvittavien tukimuotojen järjestämiseksi tulee huoltajat ottaa aina mukaan päätöksentekoon, ja heitä tulee kuulla jo tukimuotojen kartoitus- ja suunnitteluvaiheessa, kuten oppilaan oppimissuunnitelman, opinto-ohjelman tai henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS:n) laadinnassa. Ennen tehostettuun tai erityiseen tukeen siirtämistä sekä ennen erityisten opetusjärjestelyiden toimeenpanoa on huoltajaa myös aina kuultava. (OPH 2014b, 62; Perusopetuslaki §16a, §17, §17a, §18.) Huoltajan on lisäksi oltava tietoinen oppilaalle pidettävistä kasvatustavoitteista, ja hänelle tulee suoda mahdollisuus myös osallistua niihin, mikäli se katsotaan sen hetkisen tilanteen kannalta tarpeelliseksi (Perusopetuslaki §35a). Myös kurinpitorangaisuksista tulee aina tiedottaa huoltajaa, ja ennen niiden täytäntöönpanoa tulee huoltajalle antaa mahdollisuus tulla kuulluksi (Perusopetuslaki §36a).

Koulutuksen järjestäjä on vastuussa oppilashuollon toteutumisesta ja siihen kuuluvien palveluiden tiedottamisesta koteihin. Oppilaalla on oikeus saada oppilashuollon psykologi- ja kuraattoripalveluja sekä kouluterveydenhuollon palveluita osana yksilöllistä opiskeluhoiltoa. Huolen herätessä opettaja voi ottaa yhteyttä koulukuraattoriin tai koulupsykologisiin ilman oppilaan tai hänen huoltajansa suostumusta, mutta heitä on kuitenkin tiedotettava asiasta. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki §5, §9, §11, §15, §16.) Oppilashuoltoa voidaan toteuttaa yksilötason lisäksi myös yhteisötasolla, ja oppilashuoltotyötä ohjaavat samat kodin ja koulun väliselle yhteistyölle asetetut tavoitteet ja periaatteet, kuin muissakin oppilaan

koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Yhteisöllisen oppilashuollon tavoitteena on vahvistaa oppilaiden ja huoltajien osallisuutta ja hyvinvointia sekä sitä kautta myös ennaltaehkäistä ongelmia ja edesauttaa tuen tarpeen varhaista tunnistamista. Monialaisissa tiimeissä ratkaisuja tilanteisiin etsitään yhdessä oppilaan ja perheen kanssa. (OPH 2014b, 62, 77, 79.) Kaikki koulun toimijat, jotka vastaavat opetuksen ja oppilashuollon järjestämisestä, ovat vaihtolovelvollisia niiden asioiden suhteen, joita he ovat työtehtävässään saaneet tietoonsa oppilaan tai tämän perheen henkilökohtaisista asioista. Opetuksen järjestämisen kannalta välttämättömiä tietoja, ja huoltajien luvalla myös salassa pidettäviä tietoja voidaan kuitenkin vaihtaa toimijoiden kesken. (Perusopetuslaki §40.)

Huoltajille tulee myös kertoa, miten eri lait ja asetukset koskettavat koulun arkea, kuten oppilasta koskevien tietojen siirtämistä, salassapitoa tai oppilaan asioiden käsittelyä oppilashuoltoryhmässä. Yhteistyön tavoitteena on luoda yhteinen näkemys oppilaan tuen tarpeista ja koulunkäynnin järjestämisestä, mutta yhteisymmärryksen jäädessä puutteelliseksi, ei oppilas tai hänen huoltajansa voi kuitenkaan kieltäytyä perusopetuslain nojalla tuen vastaanottamisesta. (OPH 2014b, 62.) Huoltajilla on kuitenkin aina valitus- ja muutoksenhaku-oikeus oppilaan koulunkäyntiä koskevien virallisten päätösten suhteen (Perusopetuslaki §42).

3.2 Yhteistyön muotoja

Argylen (1991) mukaan yhteistyötä tapahtuu lähestulkoon kaikkialla siellä, missä ihmiset ovat vuorovaikutuksessa ja tekemisissä keskenään. Yhteistyön toteuttamiseen liitetään kuitenkin sosiaalisen kanssakäymisen lisäksi myös tasavertaisessa suhteessa tapahtuva yhteisen päämäärän tavoittelu. (Emt., 3 - 4.) Vuorinen (2000) määrittelee kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentuvan kolmella eri tasolla, joista vaatimattomimpana hän näkee yhteydenpidon, jota tapahtuu lähinnä silloin, kun koululla on jokin tiedottamisen tarve kotiin. Tämä tiedottaminen rajoittuu yleensä negatiivisiin asioihin. Yhteistyön käsitettä hän käyttää kuvaamaan sellaista tilannetta, jossa vanhemmat ja koulun henkilökunta tekevät yhdessä jotakin. Jos toiminta kuitenkin muuttuu tavoitteelliseksi ja sitä suunnitellaan yhdessä, voidaan puhua yhteistoiminnasta. Tämä on Vuorisen mukaan vaativin yhteistyön taso ja se edellyttää aitoa vuorovaikutusta ja dialogia toimijoiden välillä. (Emt., 21 - 22.) Epstein (1995) puolestaan on jaotellut kodin ja koulun yhteistyön toteuttamisen muodot kuuteen erilaiseen tapaan (ks. myös Epstein & Dauber 1991), jotka Hirsto (2001, 45 - 47) on operationalisoinut suomalaiseseen yhteiskuntaan ja koulujärjestelmään sopiviksi; vanhemmuuden tukeminen,

viestintä, vapaaehtoisuus, kotona oppiminen, päätöksenteko ja yhteistyö muiden yhteisöjen kanssa.

Kasvatuskumppanuus-käsitettä on käytetty enimmäkseen varhaiskasvatuksen piirissä, missä sillä on tarkoitettu varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien tiivistä yhteistyötä yhteisen kasvatustehtävän toteuttamiseksi (Kekkonen 2012, 27; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Lämsän (2013a, 50) havaintojen perusteella kasvatuskumppanuus on viime aikoina tullut kuitenkin mukaan myös koulumaailmaan ja siellä käytäviin keskusteluihin. Hän erottaa yhteistyön käsitteen kasvatuskumppanuuden käsitteestä ja toteaa, että yhteistyötä on mahdollista toteuttaa myös siten, että jokainen voi suorittaa oman osuutensa tehtävästä ilman minkäänlaista yhteydenpitoa toisiin osapuoliin (emt., 50). Kasvatuskumppanuus puolestaan tarvitsee toteutuakseen säännöllistä vuorovaikutusta ja yhdessä toimimista, missä asiantuntijuus on jaettava, ja pulmat selvitetään ratkaisukeskeisellä tavalla toimijoiden vuorovaikutuksessa. Kasvatusyhteistyö sen sijaan voidaan määrittellä tiedotusluontoiseksi yhteydenpidoksi, jossa asiantuntijuus on yksipuolista ja tilanteita ratkotaan ongelmakeskeisesti. (Kekkonen 2012, 35 - 36, 42 - 43; Lämsä 2013a, 49, 51.)

Perusopetuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014ab) painotetaan tiivistä yhteistyötä kotien kanssa, mutta varsinaisesta kasvatuskumppanuudesta niissä ei puhuta. Opetushallituksen ja Suomen Vanhempainliiton (2007, 3) laatimassa oppaassa sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012, 50) perusopetukselle antamissa laatukriteereissä kodin ja koulun välisen yhteistyön nähdään kuitenkin olevan parhaimmillaan vastavuoroisessa kasvatuskumppanuudessa, ja sitä tulisi yhteistyössä myös tavoitella. Samalla painotetaan yhteistyön toteuttamista kolmella eri tasolla; koulun, luokan ja oppilaan tasolla. (Lahtinen 2011, 323; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 50 - 51; Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto 2007.) Lehtolainen (2008) puolestaan käyttää kodin ja koulun välistä yhteyttä ilmentämään kodin ja koulun välillä tapahtuvaa yhteistä toimintaa. Yhteistyön käsite on kuitenkin laajasti käytetty niin arki- ja virkacielessä, kuin tutkimuksissakin, ja siten voidaan olettaa, että kodin ja koulun toimijat ymmärtävät sen kattavan myös laajan kirjon erilaisia toimintamuotoja (esim. Metso 2004, 27). Tästä syystä käytän tässä tutkielmassa kodin ja koulun välistä yhteistyötä kuvaamaan kaikkia niitä mahdollisia yhteistyön muotoja, joita edellä on esitetty.

Eri toimijoiden välisen yhteistyön tulisi perustua avoimuuteen, luottamukseen, kunnioitukseen ja rehellisyyteen kaikilla yhteistyön tasoilla. On myös tärkeää pitää yllä ajatusta siitä, että yhteistyötä tehdään lapsen hyväksi. (Berger 1981, 97; Knackendoffel 2005, 2; Niemi 2000, 24.) Onnistunut yhteistyö vaatii myös sujuvaa kommunikointia (Huotari 2003, 135), joka Bergerin (1981, 98, 104 - 107) mukaan on kaksisuuntaista. Yhteistyön edellytyksinä

ovat myös riittävät resurssit ja osapuolten sitoutuminen toimintaan ajallisesti (Valli, Stefanski ja Jacobson 2014, 21 - 22). Säännöllisellä ja suoralla yhteydenpidolla voidaan myös osaltansa edistää hyvän yhteistyön toteutumista (Sanders 2008, 294 - 295). Koulun velvollisuus olla aloitteellinen yhteistyössä (OPH 2014b, 35) ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö oppilaan vanhemmillakin olisi vastuuta yhteistyön sujumisesta, sillä yhteistyön onnistuminen vaatii kaikkien mukana olevien osallistumista. Yhteistyön kannalta on esimerkiksi tärkeää, että vanhemmat arvostavat opettajien tekemää työtä ja osallistuvat itse aktiivisesti yhteistyöhön. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 50.)

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä voidaan toteuttaa käytännössä monin eri keinoin. Yhteisiä koko koulun tai luokan vanhempien tapaamisia ja tapahtumia ovat esimerkiksi vanhempainillat, vanhempainyhdistysten ja luokkatoimikuntien järjestämä toiminta sekä avoimien ovien päivät. Yksittäisten toimijoiden välillä yhteistyötä tehdään kehityskeskusteluiden (ts. arviointikeskusteluiden tai vanhempainvarttien) muodossa sekä erilaisin tiedottamisen keinoin. (Huhtanen 2007, 157; Karhuniemi 2013b.) Rimpelän, Metson, Saariston ja Wissin (2008) mukaan vanhempainyhdistysten toiminta voi kattaa esimerkiksi teemapäivien tai varainhankinnan järjestämisen sekä opetuksen järjestämisen ja koulun toiminnan, tilojen ja oppilashuollon palveluiden suunnittelua ja arviointia. Tiedonkulku on perinteisesti tapahtunut kodin ja koulun välillä puhelimitse sekä erilaisten tiedotteiden tai reissuvihkojen mukana. Sittemmin sähköisten ympäristöjen ja sosiaalisen median käyttö on lisääntynyt informaation vaihtamisessa puolin ja toisin, mikä on osaltansa muuttanut yhteistyön luonnetta, sillä yhteyden ottamisen kynnyks on madaltunut huomattavasti. (Cantell 2011, 177; Huhtanen 2007, 157; Karhuniemi 2013a, 72; 2013b, 127 - 133.)

Yksi kodin ja koulun välisen yhteistyön yhteistoiminnallinen muoto on Vuorisen (2000) mukaan kehityskeskustelu, johon ovat kokoontuneet oppilaan lisäksi vanhemmat ja opettaja. Kehityskeskustelun tarkoitus on kokoontua yhdessä pohtimaan ja suunnittelemaan lapsen koulunkäyntiä ja oppimista, niihin liittyviä tavoitteita ja tuen tarpeita (Emt., 22, 27.) Sairaalakoulumaailmassa tällaiset kehityskeskustelut vastaavat sisällöltään koulupalaveritilanteita, joissa lapsen kanssa toimivat aikuiset kokoontuvat yhdessä nuoren kanssa pohtimaan koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyviä asioita yhdessä asioista sopien (Tilus 2015, 20). Molemmissa sairaalakouluissa, joista vanhemmat osallistuivat tutkimukseen, järjestettiin vastaavanlaisia koulupalavereita. Tämäntapaiset keskustelumahdollisuudet tarjoavatkin oivan väylän tietojen ja kuulumisten vaihtamiseen perheen kanssa, ja sitä kautta vanhemmilla on mahdollista saada tietoa juuri oman lapsensa koulunkäynnistä (Andonov 2007, 94 - 95, 108 - 110; Eloranta 2000, 70).

Yhteydenpitomuodon valintaan ja vuorovaikutuksen tiivyyteen vaikuttaa usein lapsen ikä, ja yhteistyön käytänteet vaihtelevat paljon myös kouluittain (Cantell 2011, 175 - 176). Viime vuosina osa kouluista on ottanut käyttöönsä esimerkiksi erilaisia allekirjoitettavia sopimuksia oppilaiden ja kotien kanssa. Sopimuksen rikkominen johtaa toimenpiteisiin, ja osassa sopimuksista vedotaan jopa lastensuojelulakiin muistuttaessa vanhempia heidän velvollisuksistaan. Sopimusten perimmäinen tarkoitus on varmistaa tiedonkulku, luoda yhteisiä pelisääntöjä sekä tehdä toiminta läpinäkyväksi. Samalla tavoitteena on ohjata ja tukea vanhempia ja koteja rajojen määrittelyssä sekä ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä. Sujuvan yhteistyön ja kumppanuuden kannalta ajateltuna tulee kuitenkin pohtia sitä, lievittävätkö sopimukset toimijoiden välistä luottamuspulaa vai vaikuttavatko ne pakottavine keinoineen negatiivisesti yhteistyön luonteeseen tai lisäävätkö ne jopa luottamuspulaa entisestään. (Määttä & Kalliomaa-Puha 2005.) Sopimukseen sisältyy aina myös vallan epätasainen jakautuminen osapuolten kesken, sillä sopimuksen allekirjoittaminen on usein ainoa vaihtoehto (Määttä 2007, 46). Yhteisten pelisääntöjen luominen ja sopiminen molempien osapuolten toiveet ja tarpeet huomioon ottaen esimerkiksi vuorovaikutuksen tavoista on kuitenkin suotavaa (Cantell 2011, 191, 214, 256; Lahtinen 2011, 323 - 326). Myös jokaisella koululla tulisi Launosen, Pohjolan ja Holman (2004, 109) sekä Karhuniemen (2013a, 73) mukaan olla kirjatut periaatteet kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamiselle, joiden Lahtisen (2011, 323) mukaan tulisi sisältää koko koulun, luokan ja yksittäisen oppilaan osalta toteutettava yhteistyö. Huhtanen (2007, 184 - 186) ja Lahtinen (2011, 321) ehdottavat myös kouluja luomaan valmiita toimintamalleja ongelmatilanteiden varalle. Myös monitoimijaisen yhteistyön toteuttamisesta, tarjottavista palveluista ja tukimuodoista olisi syytä tehdä kunnissa valmiita linjauksia (Lahtinen 2011, 318).

3.3 Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa

Koulun ja kodin välisen yhteistyön nähdään olevan yhteydessä oppilaan koulumenestykseen ja osallisuuden toteutumiseen kouluyhteisössä (Deslandes 2001, 17; Hill & Tyson 2009; Kreider, Caspe, Kennedy & Weiss 2007; Sailor & McCart 2014, 59 - 60; Sanders, Epstein & Connors-Tadros 1999, 7 - 9), ja erityisesti positiiviseen koulumenestykseen on todettu vaikuttavan vanhempien odotukset lapsen opintomenestyksestä (Fan ym. 2012, 31; Flores de Apodaca ym. 2015, 49; Hill & Tyson 2009.) Myös vanhempien sitoutuminen ja

kiinnostuminen lapsensa koulunkäyntiä kohtaan vaikuttaa positiivisesti oppilaan keskittymiskyvyn ylläpitämiseen ja motivoitumiseen (Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs 2004; Van Voorhis 2011) sekä sitouttaa oppilasta koulunkäyntiin ja antaa itseluottamusta omiin kykyihin (Fan ym. 2012, 31). Tämän ovat kokeneet myös oppilaat itse (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein 2005). Myös toisenlaisia tuloksia on havaittu. Esimerkiksi El Nokalin, Bachmanin ja Votruba-Drzalin (2010) tekemässä tutkimuksessa selvisi, ettei yhteistyö välttämättä ole yhteydessä opintomenestykseen. Tämän on havaittu pätevän myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Tutkijat päättelevät sen johtuvan siitä, että erilaisten pulmien kanssa kamppailevien oppilaiden kohdalla vanhempien sitoutuminen ja aktiivisuus on lisääntynyt joka tapauksessa huolen herätessä tai pulmien kasaantuessa. (Fan ym. 2012, 33; Flores de Apodaca ym. 2015, 50; Hill & Tyson 2009, 759.) On myös todettu, että oppimisvaikeudet tai käytösongelmat laskevat oppilaan koulumotivaatiota ja itseluottamusta niin, että opintomenestys heikkenee (Fan ym. 2012, 31). Sen sijaan on kuitenkin havaittu, että vanhempien sitoutumisella oman lapsen koulunkäyntiin on positiivisia vaikutuksia lapsen sosiaalisiin taitoihin ja häiriökäyttäytymisen vähenemiseen luokkatilanteissa (El Nokal ym. 2010; Fantuzzo ym. 2004).

Kouluympäristön lisäksi nuoren koti voidaankin nähdä oppimisympäristönä, jossa perheen ja vanhempien antama tuki ja apu nuoren koulunkäyntiin ovat ensiarvoisen tärkeitä oppimistavoitteiden saavuttamiseksi (Eloranta 2000, 66; Korpinen 2008, 94; Niemi 2000, 23). Samalla perhe viestittää lapselle tai nuorelle suhtautumistaan oppimista ja koko koulunkäyntiä kohtaan, josta lapsi imee itseensä joko myönteistä tai kielteistä asennetta koulua kohtaan. Tästä syystä koulun olisi tärkeä keskustella vanhempien kanssa siitä, mikä merkitys heidän asennoitumisellaan ja sitoutumisellaan lapsensa koulunkäyntiin on. (Eloranta 2000, 70; Gonzalez-DeHass ym. 2005; Hill & Tyson 2009; Niemi 2000, 23; Sanders ym. 1999, 7 - 9.) Koululla nähdään siten olevan tärkeä rooli vanhempien osallistajana. Kun vanhempia motivoidaan ja heille annetaan käytännön esimerkkejä siitä, kuinka he voivat osallistua, neuvoa ja ohjata lasta koulun ulkopuolella, he myös todennäköisemmin sitoutuvat toimintaan aiempaa enemmän. (Harris & Goodall 2008, 281 - 282, 286 - 287; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong & Jones 2001, 206.) Vanhemmat ja opettajat antavat myös mallia lapsille ja nuorille siitä, miten yhteistyötä toteutetaan, kuinka koulu ottaa vanhemmat huomioon ja toisin päin. Kun aikuiset ovat tasavertaisia kumppaneita keskenään ja ovat yhtä mieltä tavoitteista, voi lapsikin luottaa siihen, että hänen elämässään olevat aikuiset tukevat häntä tarvittaessa ja he pystyvät päättämään asioista yhdessä. Tämä luo lapselle turvallisuuden tunnetta ja mallia myös sujuvassa yhteistyössä toimimisesta. (Hilasvuori 2002, 20.) Hainesin, Grossin, Blue-Banningin, Francisin ja Turnbullin (2015, 232)

tutkimuksen mukaan yhteistyön ja luottamuksellisen suhteen kehittäminen sekä ylläpitäminen kodin ja koulun välillä luo positiivista koulukulttuuria. Vanhempien tulisi myös keskustella lastensa kanssa opiskelun ja koulutuksen merkityksestä tulevaisuuden jatko-opintojen ja työelämän kannalta, sillä tällä on tutkittu olevan myönteisiä vaikutuksia oppilaan koulu-menestykseen (Hill & Tyson 2009).

Kaikilla oppilailla ei nuoruusiän kehitys suju ilman vaikeuksia, ja ongelmia ilmenee silloin myös koulunkäynnissä. Lisäksi erilaiset akuutit kriisit ja traumat voivat aiheuttaa omia haasteita nuoren elämään ja koulunkäyntiin. (Aalto-Setälä 2006: Hietala ym. 2010, 57, 118 - 122; Poijula 2007.) Koululla on tärkeä rooli ongelmien havaitsemisessa (Launonen & Pulkkinen 2004, 32; Talaskivi 2000, 139 - 140; Tikkanen 2000, 121), mutta varhaisen tuen tarpeen tunnistaminen edellyttää opettajalta kuitenkin hyvää oppilaantuntemusta. Pitkään oppilaan kanssa työskennellyt opettaja, joka tuntee oppilaan hyvinä ja huonoina päivinä, on varmasti herkkä huomaamaan oppilaan poikkeavan käytöksen. Opettajalla on kouluympäristössä mahdollisuus myös verrata nuoren käyttäytymistä muihin saman ikäisiin vertaisiin. Cantell (2011, 224 - 225) sekä Hietala ym. (2010, 18) huomauttavat, että nuoren käyttäytyminen koti- ja kouluympäristöissä sekä erilaisissa vapaa-ajan tilanteissa voi olla hyvinkin erilaista, ja nuori voi esimerkiksi käyttäytyä haastavasti ja rajoituksia uhmaten vain koulussa. Opettajalla ei välttämättä kuitenkaan ole tietoa oppilaan yksityiselämästä tai perheen elämäntilanteesta, jolloin hän saattaa nähdä ainoastaan huonosti käyttäytyvän oppilaan tai liittää oirehtivan nuoren käytöksen kuuluvaksi tavallisiin murrosiän muutoksiin (Hietala ym. 2010, 18). Jakosen (2006) mukaan opettajalla tulisi olla tietotaitoa erottaa vakava psyykinen oireilu normaalista murrosikäen kuuluvasta kehityskriisistä, mutta vanhemmilta samaa ei voida vaatia. Jakonen korostaa myös kouluterveydenhuollon merkitystä ongelmien havaitsemisessa ja niihin puuttumisessa. (Emt., 158.) Yhteistyön merkitys näyttäytyy siten myös tiedonkulussa kodin ja koulun välillä, sillä taustojen ja tietojen jakaminen puolin ja toisin on tärkeää oppilaan käyttäytymisen ymmärtämisessä (Niemi 2000, 23; Rantala & Määttä 2010, 173).

Aalto-Setälän (2006) mukaan ”kriisi voi tulla pienestäkin kuormituksesta nuorelle, jonka omat psyykkiset hallintakeinot ovat niukat”. Tällöin tuen tarjoaminen painottuu jo varhaisessa vaiheessa, jotta pitkäaikaisilta mielenterveydenhäiriöiltä välttyään. Huolen puheeksi ottaminen ja nopea reagointi vaativat myös toimivaa yhteistyötä kodin ja koulun välillä, ja parhaimmillaan sillä voidaan ehkäistä koko ongelman syntyminen. (Emt., 192 - 193.) Myös Heinonen (2006) ja Huhtanen (2007) painottavat varhaisen tuen tarpeen tunnistamisen ja puuttumisen merkitystä. Huhtanen (2007, 183) ja Alasuutari (2004, 91) toteavat, että vanhempien läsnäolo on välttämätöntä varhaisen puuttumisen tilanteissa, ja Elorannan (2000,

66) mukaan positiivisia tuloksia saadaan aikaiseksi, kun vanhemmat ja opettaja ovat yhdessä nuoren kanssa pohtimassa ratkaisua ongelmiin. Määttä (2007, 37) sekä Shimoni ja Baxter (1996, 3 - 4) huomauttavat, ettei lapsen tai nuoren elämään voi puuttua ilman, että puuttuu samalla vanhempien ja koko perheen elämään. Lapset ovat osa perhettä. Tilannetta voidaan tarkastella myös perhekeskeisestä näkökulmasta, sillä perheenjäsenet vaikuttavat toisiinsa, ja siten yhden jäsenen elämässä kohtaamat haasteet heijastuvat koko perheen toimintaan. (Huhtanen 2007, 183; Määttä & Rantala 2010, 57 - 62.) Tästä syystä koulun antama tuki ja ohjaus perheeseen lisäävät myös lapsen toimijuutta. Riittävällä ohjauksella ja tuella perheessä osataan paremmin tukea lapsen kehitystä ja muokata kasvuympäristöä lapsen oppimista edistävällä tavalla. (Kovanen 2004, 102 - 106; Sanders ym. 1999, 13; Uotinen 2008, 158.) Opettajien ja muun kouluhenkilökunnan tulee kuitenkin yhdessä perheen kanssa päättää siitä, mikä tai kuka asetetaan kulloinkin yhteistyön kohteeksi. Esimerkiksi Alasuutarin (2004, 111 - 112) tutkimuksen mukaan ongelmia esiintyy silloin, kun nämä näkökulmat eivät kohtaa. Parhaimmillaan kodin ja koulun välinen yhteistyö ohjaa ja tukee huoltajia heidän tärkeässä tehtävässään lapsen oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa (Lahtinen 2011, 316).

3.4 Vanhempien osallisuuden rakentuminen ja tukeminen

Osallisuus on yksilön subjektiivinen tunne tai kokemus, eikä sitä siksi voi kukaan toisen puolesta määritellä. Osallisuus koostuu myös yksilön näkemyksistä omasta toimintakyvystään sekä osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksistaan. (Raivio & Karjalainen 2013, 14; Rouvinen-Wilenius ym. 2011, 50 - 52.) Yksilön toimintakyky näyttäytyy valtana, johon vaikuttavat paitsi yksilön voimavarat, myös vapaus toimia ja päättää asioista itse. Näitä resursseja on jokaisella yksilöllinen määrä, ja käytettävissä oleva valta määrittää sen, kuinka paljon toimintamahdollisuuksia yksilöllä lopulta on. (Bauman 1990, 113 -114.) Osallisuuden voidaan ajatella kuuluvaksi myös olennaiseksi osaksi yksilön hyvinvointia. Allardt (1976) on jaotellut hyvinvoinnin kolmeen perusluokkaan, joita ovat elintaso (*having*), yhteisyysuhteet (*loving*) sekä itsensä toteuttamisen muodot (*being*). Osallisuus näyttäytyy jollain tasolla näissä kaikissa luokissa, sillä esimerkiksi alhainen elintaso tai koulutuksen puute vaikuttavat yksilön toimintamahdollisuuksiin yhteiskunnassa. Yhteen kuulumisen tunne ja jonkin sosiaalisen verkoston arvostettuna jäsenenä olemisen puolestaan lisäävät yksilön resursseja, joiden kautta hän pystyy toteuttamaan muita tärkeäksi kokemiaan arvoja. Yksilön osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet näyttäytyvät laajimmin itsensä toteuttamisen muodoissa

harrastamisen, vapaa-ajan sekä poliittisten osallistumismahdollisuuksien kautta. Näiden täysi puuttumien voi aiheuttaa syrjäytymistä ja ajaa yksilön eristykseen yhteiskunnasta. (Emt., 39 - 51.) (Ks. myös Björck-Åkersson, Wilder, Granlund, Pless, Simeonsson, Adolfs-son, Almqvist, Augustine, Klang & Lillvist 2010; Maxwell 2012; Raivio & Karjalainen 2013, 16 - 17.)

Osallisuuden ollessa jokaisen henkilökohtainen kokemus ei ole olemassa oikeita tai väriä vastauksia sille, millaisista asioista tai millaisissa tilanteissa ihmiset kokevat olevansa osallisia. Joillekin hyvin pienet arjen vaikuttamismahdollisuudet luovat tyytyväisyyttä ja kokemuksen oman osallisuuden toteutumisesta. Osallisuuden kokemusten taustalta voidaan kuitenkin yrittää löytää joitain tekijöitä ja suuntaviivoja sille, mitä hyvän osallisuuden saavuttaminen vaatii tai pitää sisällään. Vanhempien osallisuutta koulu yhteisössä voidaan esimerkiksi lisätä ottamalla vanhemmat mukaan opetuksen, opetussuunnitelman, koulun sääntöjen sekä toiminnan suunnitteluun (Peltonen & Kalkkinen 2007, 42 - 47), ja tämä sitouttaa vanhempia samalla myös koulun kasvatustavoitteisiin (Launonen ym. 2004, 105). Vanhempien osallistumista koulun toimintaan edistää se, että he saavat olla mukana päätöksen teossa (Sanders ym. 1999, 11), ja suurin osa vanhemmista haluaakin osallistua omaa lasta koskevien päätösten tekoon (Tétreault, Freeman, Carrière, Beaupré, Gascon & Marier Deschênes 2013, 829). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että vanhempien mielipiteitä kysytään, ja heidän toiveensa ja näkemyksensä otetaan huomioon lapsen kasvatuksen ja opetuksen järjestämisessä (Rantala & Määttä 2010, 177). Tämä voi tapahtua niin vanhempainiltojen kuin muidenkin vanhempaintapaamisten kautta (Arminen, Helenius, Lång & Metso 2013, 229 - 230). Se, että vanhemmat kokevat tulevansa kuulluksi ja näkevät käytännössä sen, että heidän mielipiteillään on oikeasti väliä, motivoi jatkamaan ja ylläpitämään yhteistyötä (Haines ym. 2015, 234).

Vanhempien osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia oman lapsensa koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvissä asioissa voidaan lisätä ottamalla vanhemmat osaksi koulun monitoimijaisen tiimin kokoonpanoa, jossa ihanteellisessa tilanteessa yhteistyö perustuu vallan tasapuoliseen jakautumiseen osallistujien kesken (Bryan ja Henry 2012, 409 - 410; Knackendoffel 2005, 2; Mapp 2002). Tämä tarkoittaa käytännössä kaikkien osallistujien tasapuolista mahdollisuutta tuoda esiin oma näkemys ja mielipide käsiteltävään asiaan (Isoherranen 2008, 34; Longley & Sharma 2011). Monitoimijaisen tiimin tarkoituksena onkin jakaa tietoja ja kokemuksia oppilaasta ja tämän käyttäytymisestä osapuolten välillä, jotta yhteisesti jaetulla tietotaidolla päästään kohti yhteistä tavoitetta ja vahvaa tuen jatkumoa (Anning, Cottrell, Frost, Green ja Robinson 2010, 78 - 83; Hjørne & Säljö 2014, 12 - 13). Työskentelyn

tulisi perustua myös vahvuuslähtöisyyteen, jossa otetaan huomioon oppilaan ja hänen perheensä kyvyt ja voimavarat sekä jo olemassa olevat hyvät käytännöt (Bryan & Henry 2012, 409 - 410).

Osallisuuden toteutuminen voidaan nähdä myös voimaannuttavana toimintana, sillä toisia arvostavassa ja kunnioittavassa ympäristössä oma identiteetti vahvistuu, ja saa yksilön integroitumaan vahvemmin yhteisöön (Rouvinen-Wilenius ym. 2011, 50). Hainesin ym. (2015) tutkimuksen mukaan vastavuoroinen kumppanuussuhde antaa vanhemmille tunteen siitä, että he kuuluvat osaksi kouluyhteisöä. Vastavuoroisuuden periaate vahvistaa myös luottamusta, aktiivisuutta ja yhteistyöhön sitoutumista. (Emt., 234 - 235.) Vanhemmat suhtautuvat myönteisimmin niihin kouluihin, joissa panostetaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, ja he osallistuvat myös mielellään toimintaan silloin, kun koulussa vallitsee yhteistyöhön kutsuva ilmapiiri (Mapp 2002; Sanders ym. 1999, 10 - 11). Kun vanhemmat tuntevat itsensä tervetulleeksi, he kokevat, että heillä mahdollisuus myös osallistua ja olla aktiivinen oman lapsensa koulunkäynnissä ja opinnoissa menestymisessä. Vanhemmista on myös tärkeää, että he saavat olla mukana vaikuttamassa siihen, millä tavoin yhteistyötä ylläpidetään. (Haines ym. 2015, 233). Vanhempien osallisuutta voidaan edistää myös sähköisten ympäristöjen ja viestintäjärjestelmien käyttöönottamisella erityisesti niillä alueilla, joilla kotien ja koulujen välimatka on pitkä (Fröjd & Peltonen 2010, 141; Karhuniemi 2013a, 80 - 81).

Kaikkien edellä mainittujen asioiden huomioiminen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä sekä vanhempien osallisuuden tukemisessa ilmentää myös dialogisuuden (ks. esim. Arnkil & Seikkula 2014; Isoherranen 2005, 25 - 26; Huhtanen 2007, 173 - 175; Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012) sekä kasvatuskumppanuuden periaatteita (ks. esim. Kekkonen 2012, 42 - 43; Määttä & Rantala 2010, 130; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31 - 32). Jokaisen vanhemman tulisikin Korpisen (2008, 94) mukaan saada kokea olevansa tasavertainen kasvatuskumppani myös opetustyössä.

Huoltajien osallisuuden toteutuminen nähdään tärkeänä osana kodin ja koulun välistä yhteistyötä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, ja sen mukaan huoltajia tulee kannustaa yhteiseen toimintaan ja keskinäiseen vuorovaikutukseen. (OPH 2014b, 35 - 36; Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto 2007.) Vanhempien kiinnostusta ja sitoutumista osallistumiseen voidaankin lisätä kannustamalla heitä mukaan koulun sekä vanhempien keskinäiseen toimintaan, sillä asenteet yhteistyötä kohtaan voivat muuttua, kun toimintaan päästään osallistumaan itse (Eloranta 2000, 68; Launonen ym. 2004, 98). Esimerkiksi vanhempainyhdistysten kautta vanhempia voidaan houkuttaa mukaan yhteistyö-

hön (Karhuniemi 2013a, 81), mutta niiden toimintaan osallistuminen ei välttämättä varsinaisesti edistä vaikuttamismahdollisuuksia, sillä ne keskittyvät lähinnä tapahtumien ja varainhankinnan järjestämiseen (Rimpelä ym. 2008, 17; Fröjd & Peltonen 2010, 135). Vanhempainyhdistykset tai toimikunnat voivat kuitenkin toimia väylänä palautteen antamisessa sekä epäkohtien kartoittamisessa ja korjaamisessa (Lahtinen 2011, 353). Palautteen kerääminen onkin yksi tapa edistää vanhempien osallisuutta käytännössä (Määttä & Rantala 2010, 177). Myös Torkkeli (2002, 40) näkee tarpeelliseksi sen, että vanhemmilta kysytään mielipidettä yhteistyön toteuttamiseen ja siihen, miltä yhteistyö vanhemmista todella tuntuu. Hälyttävää Torkkelin (2001, 164) tutkimuksessa oli, että valtaosa helsinkiläisten ekaluokkalaisten oppilaiden isistä ei tiennyt, miten koulun toimintaan voi vaikuttaa tai onko omilla mielipiteillä ylipäättään minkäänlaista merkitystä.

Korpisen (2008, 94) mukaan vanhemmat voivat osallistua opetuksen kehittämiseen myös kansalaisvaikuttamisen keinoin. Eloranta (2000, 66) muistuttaa, että opettajien ja vanhempien yhteistä ääntä tarvitaan, kun päättäjät ovat suunnittelemassa paikallistasolla koulutukseen ja opetukseen suunnatuista resursseista ja varoista. Tehdyillä päätöksillä on vaikutuksia esimerkiksi erityisopetuksen ja tukiopetuksen saatavuuteen (emt., 66). Myös johtokunta on yksi mahdollisuus kunnassa, jossa vanhempien joukosta valittu edustaja pääsee vaikuttamaan (Fröjd & Peltonen 2010, 135). Kohosen ja Tialan (2002) mukaan osallisuuden rakentumista voidaankin lähestyä myös poliittisen osallisuuden ja osallistumisen kautta.

3.5 Haasteita kodin ja koulun välisessä yhteistyössä

Kodin ja koulun välinen yhteistyö voi olla sujuvaa ja ongelmattonta läpi koko lapsen kouluhistorian. Joskus kuitenkin kodin ja koulun välinen yhteistyö voi joutua koetukselle ja yhteistyössä kohdatut haasteet voivat aiheuttaa vanhempien ja koulun työntekijöiden välillä rajunkin yhteentörmäyksen. Argyle ja Henderson (1985, 267) nostavat esille, että ammattilaisten ja asiakkaiden väliset suhteet vaihtelevat paljon niin läheisyydeltään, intensiteetiltään, pituudeltaan kuin valtasuhteiltaan. Joissakin tapauksissa ammattilaisten ja asiakkaiden välille voi syntyä tiiviin yhteistyön seurauksena myös varsin läheinen ja tuttavallinen suhde (emt., 267). Näin myös opettajan ja vanhempien väliset suhteet voivat vaihdella erittäin läheisestä hyvinkin etäiseen (Bronfenbrenner 1986, 734). Kuten missä tahansa muissakin sosiaalisissa suhteissa, myös ammattilaisten ja asiakkaiden välisissä suhteissa voi

esiintyä haastaviakin riitatilanteita. On sanomattakin selvää, että konfliktit vaikeuttavat yhteistyötä ja sitä kautta myös yhteisen tavoitteen saavuttamista. (Argyle & Henderson 1985, 267.)

Vanhemmat ja opettajat sijoittuvat myös erilaisiin rooleihin suhteessa nuoreen, joka voi aika ajoin aiheuttaa yhteentörmäyksiä kodin ja koulun välillä (Huhtanen 2007, 161). Samoin roolien välillä oleva epäselvyys vastuualueiden jakautumisesta, omasta vallankäytöstä ja asemasta voi aiheuttaa rooliristiriitoja (Argyle 1969, 267 - 268). Opettajan työtä ohjaavat tietysti lait ja asetukset sekä perusopetuksen ja paikallisen opetussuunnitelman perusteet, mutta myös opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Nämä ohjeet, säännöt ja lait on osin luotu ehkäisemään konfliktien syntymistä osapuolten välillä, ja niiden tarkoitus on samalla ohjata myös opettajan toimintaa ja käyttäytymistä kotien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Jokaiseen sosiaaliseen suhteeseen vaikuttaa muodollisten ohjeiden ja rajoitusten kuitenkin myös vähemmän muodollisia ja ihmisten välisiin suhteisiin liittyviä, kirjoittamattomia sääntöjä. (Argyle & Henderson 1985, 268.)

Niemi (2000, 24) nostaa myös esille, että opettajien työnkuva on perinteisesti ollut melko itsenäinen ja tästä syystä vastuun tai tehtävien jakaminen muille osapuolille, kuten vanhemmille voidaan kokea opettajien taholta uhkana. Taustalla voivat vaikuttaa myös epävarmuus ja pelko siitä, että omaa työtä ja ammattitaitoa arvostellaan tai siihen ei luoteta (Cantell 2011, 178, 276; Niemi 2000, 24). Opettajat itse kokevat, että yhteistyön sujuvuutta voi aika ajoin hankaloittaa myös vanhempien liiallinen aktiivisuus. Vanhempien vaatimukset erityiskohtelusta, syyttely, vihamielisyys, opettajan toimien kritisoiminen lapsen kuullen sekä opetuksen käytännön järjestämistä koskeva määrääminen ja asioihin puuttuminen koetaan opettajien taholta usein yhteistyötä ja ilmapiiriä haittaaviksi tekijöiksi. (Cantell 2011, 176 - 191, 228 - 231.) Vanhempien odotukset lapsensa koulunkäyntiä ja oppimistuloksia kohtaan voivat olla ristiriidassa todellisten saavutusten kanssa. Tällöin pettymys voi käännyä jopa syyttelyksi opettajaa ja tämän antamaa opetusta kohtaan, ja joissain harvoissa tapauksissa tilanne voi kärjistyä jopa niin pahaksi, että vanhemmat lopettavat yhteydenpidon ja kieltäytyvät yhteistyöstä. (Huhtanen 2007, 178, 181). Yhteistyöhön tarvitaan kuitenkin aina kaikkien osapuolien jonkin tasoista osallistumista. Vetäytyvien ja asenteeltaan välinpitämättömien vanhempien kanssa yhteistyö voi takkuilla; perheitä ei tavoiteta tai koulun yhteydenotot koetaan perherauhaa häiritsevinä (Cantell 2011, 199 - 207; Lämsä 2013b, 194 - 197).

Sähköisen viestinnän avulla yhteyden ottaminen on toki helpompaa, mutta samalla se mahdollistaa myös sellaisten asioiden viestittämisen, joita ei välttämättä kasvokkain kehdata sanoa. Asiattomat viestit ovat opettajien mielestä lisääntyneet ja sähköisen viestinnän mahdollistaman nopeuden takia viestien sisältöä tai sävyä ei usein ehditä miettiä loppuun

saakka. Oppilaiden kännyköiden käytön lisääntyessä vanhemmat saavat myös lapsiltaan reaaliaikaista tietoa koulupäivän tapahtumista ilman, että vanhemmille ehtii muodostua esimerkiksi ongelmatilanteissa kokonaiskuvaa tapahtumien kulusta. (Cantell 2011, 176 - 182.) Suomessa kodin ja koulun välinen yhteistyö on myös usein riippuvainen yksittäisten ihmisten aloitteellisuudesta ja aktiivisuudesta (Eloranta 2000, 80; Launonen ym. 2004, 94, 109; Määttä & Rantala 2010, 147). Yhteistyön toteuttamista rajoittavat koulu yhteistyön linjaukset yhteistyön toteuttamisesta, joista yksittäinen opettaja ei voi poiketa (Berger 1981, 92; Koskela 2009, 185). Yläkoulussa yhteistyön tekeminen vaikeutuu jo käytännön syistä, sillä oppilaalla on useita opettajia, ja yhteydenpito keskittyy tämän vuoksi lähinnä tiedottamiseen ja ongelmatilanteiden purkamiseen (Eloranta 2000, 80; Hill & Tyson 2009, 758).

Toimivaa yhteistyötä voi olla myös monista muista syistä johtuen ajoittain haasteellista toteuttaa. Hilasvuoren (2002, 19) mukaan koulun työntekijöiden käyttämä ammattikieli ei välttämättä aina tavoita vanhempia. Koulun ja kodin välisessä yhteistyössä ja kielen käytössä onkin tärkeää ottaa huomioon, että kaikki osapuolet ymmärtävät toisiaan. Kielierot voivat niin ikään haastaa yhteistyötä, jos osapuolet eivät ymmärrä toistensa viestejä tai sanomaa (Cantell 2011, 207 - 212; Muscott, Szczesiul, Berk, Staub, Hoover & Perry-Chisholm 2008, 13). Haasteita voi esiintyä myös osapuolten aikataulujen yhteensovittamisessa ajanpuutteen ja kiireen vuoksi (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 93; Shimoni & Baxter 1996, 248), mikä koetaan yhteistyötä heikentävänä tekijänä myös vanhempien itsensä taholta (Piispanen 2008, 178 - 180). Suuret kulttuurierot, erilaiset arvot ja uskomukset, erot vuorovaikutustavoissa sekä virheelliset käsitykset ja tulkinnat toisen osapuolen viesteistä voivat haastaa myös yhteistyön onnistumista (Cantell 2011, 278; Piispanen 2008, 180; Shimoni & Baxter 1996, 252 - 261).

Torkkeli (2002, 40 - 41) ja Rantala (2002, 184) ovat yhtä mieltä siitä, että aktiivista yhteistyötä kotien kanssa aletaan toteuttamaan aivan liian myöhään ja yleensä vasta siinä vaiheessa, kun se koulun näkökulmasta nähdään tarpeellisena eli tilanteissa, joissa oppilaasta on herännyt jo jokin huoli. Tällöin yhteydenpito kotiin rajoittuu valitettavan usein negatiiviseen palautteeseen oppilaan koulupäivästä, ja yhteistyön ja vuorovaikutuksen lähtökohdat ovat tällaisissa tapauksissa äärimmäisen huonot. Vanhemmat saattavat kokea syyllisyyttä ja huonoa vanhemmuutta, jolloin he automaattisesti siirtyvät puolustuskannalle. Välittömän ja positiivisen palautteen ja kannustuksen merkitys on tärkeä, mutta opettajan tulisi muistaa välittää viesti myös kotiväelle. (Cantell 2011, 231, 254 - 256; Hietala ym. 2010, 17 - 18; Launonen ym. 2004, 92.) Myös Huhtasen (2007, 160) mukaan erityisesti varhaiseen puutumiseen liittyvät viestit ovat sävyiltään useimmiten negatiivisia. Viestintä saattaa muotoutua myös tehottomaksi, jos osapuolet eivät sovi yhteisistä pelisäännöistä, kuten esimerkiksi

siitä, kuinka usein sähköisessä ympäristössä käydään tarkistamassa opettajalta tulleet viestit ja merkinnät (Latvala 2004, 112 - 113).

Vanhempien toimintamahdollisuudet voivat ajoittain rajoittua, jolloin myös osallisuuden voidaan nähdä rajoittuneen. Näin tapahtuu esimerkiksi silloin, jos yksilön käytettävissä olevaan valtaan tulee muutoksia, ja tämä puolestaan näkyy vanhemman omien voimavarojen tai valinnanvapauden heikkenemisenä. Osallisuus ei siis ole pysyvä tila vaan kokemukset omasta osallisuudesta muuttuvat ja vaihtelevat ihmisen elämäntilanteiden ja -kaaren mukana. (Bauman 1990, 113 - 114.) Vanhempien osallisuuden rajoittuminen voi aiheuttaa haasteita yhteistyölle, mutta yhtäläillä heikosti toimiva yhteistyö voi heikentää vanhempien osallistumismahdollisuuksia ja sitä kautta myös osallisuuden kokemuksia. Kasvatuskumppanuus ja yhteistyön merkitys korostuukin erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa vanhemmuus on syystä tai toisesta heikentynyt, ja tällöin lapsen tai nuoren elämään kuuluvat muut kehitysyhteisöt voivat ottaa suurempaa roolia ja vastuuta kasvatuskumppanuudessa (Alasuutari 2004, 165 - 169; Rimpelä 2013, 32; Talaskivi 2000, 140). Hämäläinen (2006, 49 - 50) mainitsee myös, että yhteiskunnassa on tarvetta kotikasvatuksen tukemiselle ja täydentämiselle. Vanhemmuus voi hänen mukaansa jäädä puutteelliseksi silloin, kun vanhemmat eivät joko osaa, tahdo tai jaksa (emt., 49 - 50; Rantala 2002, 104 - 105, 180 - 185).

4 SAIRAALAOPETUS SUOMESSA

Seuraavaksi käsittelin sairaalaopetukseen ja sen järjestämistä koskeviin toimintaperiaatteisiin yleisellä tasolla, jonka jälkeen tarkastelun kohteena on yksittäisen oppilaan hoidon ja opetuksen järjestäminen. Tämän jälkeen tuon esiin muutamia huomionarvoisia asioita siitä, miten sairaalaopetuksessa olleen oppilaan koulunkäyntiä voidaan tukea hoitojakson jälkeen. Lopuksi esitän vielä sairaalakoulun ja kodin väliselle yhteistyölle asetettuja tavoitteita.

4.1 Sairaalaopetuksen järjestämistä koskevat toimintaperiaatteet

Sairaalaopetus on perusopetusta, jota annetaan sairaalassa hoidossa tai tutkimuksissa ollelle oppivelvollisuusikäiselle lapselle tai nuorelle (Tilus 2015, 15; Merimaa 2009, 12). Lapset ja nuoret voivat olla hoidossa tai tutkimuksissa joko neurologisella, psykiatrisella, somaattisella tai foniatriisella osastolla tai poliklinikalla (Lautjärvi 2000, 88; Tilus 2015, 15). Lukuvuonna 2014 - 2015 sairaalaopetusta järjestettiin 25 yksikössä eri puolilla Suomea. Sairaalaopetuksen piirissä on vuosittain noin 3600 oppilasta, ja tilastointipäivänä 29.10.2014 osasto-oppilaiden osuus oli 51,7 prosenttia ja avo-oppilaiden osuus 48,3 prosenttia kaikista tuona päivänä sairaalakoulussa olleista 724 oppilaasta. (Tilus 2015, 5, 16.)

Suomi on allekirjoittanut ja ratifioinut YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksen vuonna 1991. Sopimuksen mukaan jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus saada opetusta ja käydä koulua. (Valtiosopimus 60/1991, artikla 28.) Valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) määritellään perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnalliset tavoitteet. Näissä tavoitteissa

taataan jokaiselle oppilaalle oikeus kasvaa ja kehittyä yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi ja saavuttaa tämän jäsenyyden kannalta tarpeelliset tiedot ja taidot perusopetuksessa (Valtioneuvoston asetus §2, §3, §4). Suomessa kaikilla on oikeus maksuttomaan perusopetukseen ja kunnat ovat velvollisia järjestämään niin perusopetusta kuin esiopetustakin (Perustuslaki §16; Perusopetuslaki §4). Oppilaalla on oikeus saada koulupäiviensä aikana opetussuunnitelman mukaista opetusta ja oppilaanohjausta, ja oppilaalle on koulupäivinä järjestettävä tarvittavat tukitoimet oppimisen turvaamiseksi. (Perusopetuslaki §16, §30.) Lisäksi jokaisella Suomessa vakituisesti asuvalla lapsella tai nuorella on oppivelvollisuus, joka alkaa lapsen täyttäessä seitsemän vuotta, ja päättyy perusopetuksen oppimäärän suorittamisen jälkeen tai 10 vuoden kuluttua oppivelvollisuuden alkamisesta (Perusopetuslaki §25). Oppilaan on osallistuttava järjestettävään perusopetukseen tai hankittava samat tiedot ja taidot jotakin muuta kautta. Oppilaan huoltaja on vastuussa siitä, että oppilaan oppivelvollisuus tulee suoritettua. Mikäli oppilas ei osallistu perusopetukseen, oppivelvollisen asuinkunta on velvoitettu valvomaan oppivelvollisen edistymistä. (Perusopetuslaki §26.) ”Oppilaan velvollisuuksiin kuuluu osallistua laissa säädettyyn opetukseen, ellei hänellä ole erityisestä syystä myönnetty vapautusta” (Perusopetuslaki §35).

Vuoden 2014 alusta voimaan tulleen lakimuutoksen mukaan sairaalassa potilaana olevalle tai muulle erikoissairaanhoidossa olevalle esi- tai perusopetusikäiselle lapselle tai nuorelle on tarjottava hoitotavoitteita tukevaa ja koulunkäyntiä ylläpitävää opetusta hoitajakson aikana, mikäli se on oppilaan edun mukaista eikä opetusta voida järjestää oppilaan omassa koulussa tai muussa opetuksen järjestämipaikassa tarvittavin tukitoimin. Sen sairaalan tai muun erikoissairaanhoidon järjestävän toimintayksikön sijaintikunta, jossa oppilas on hoidossa, on velvollinen järjestämään oppilaan opetus hänen terveydentilansa huomioiden. Sairaalan tai muu erikoissairaanhoidon järjestävän toimintayksikön sijaintikunta, sairaalaopetuksen järjestäjä ja oppilaan kotikunta sopivat yhteistyössä oppilaan, tämän huoltajien ja oppilaan opetuksen järjestäjän sekä oppilaan oman lähikoulun kanssa oppilaan opetuksen järjestämisestä sekä siirtymävaiheissa tarvittavista tukimuodoista. Jos yhteisymmärrystä ei synny, voi sairaalan sijaintikunta tehdä päätöksen. Hoitajakson päättymisen jälkeen oppilaalla tulee olla mahdollisuus palata takaisin omaan lähikouluunsa, mikäli se katsotaan oppilaan edun mukaiseksi. Erikoissairaanhoidon piirissä olevalla oppilaalla on lisäksi oikeus maksuttomaan koulukuljetukseen tai kuljetuksista koituneiden kustannusten riittävään avustukseen. (Perusopetuslaki §4a.) Oppilaan kotikunta maksaa oppilaan hoidosta ja koulunkäynnistä aiheutuvat kulut hoitajakson aikana (Erikoissairaanhoidolaki §3; OPH 2014b, 41).

4.2 Avo- ja osasto-oppilaiden hoidon ja opetuksen järjestäminen

Lapsella tai nuorella on mahdollisuus käydä sairaalakoulua avo- tai osasto-oppilaan roolissa. Avo-oppilaalla tulee olla voimassaoleva hoitosuhde erikoissairaanhoidon. Sairaalaopetuksessa olevat avo-oppilaat ovat useimmiten avohoidossa lasten- tai nuorisopsykiatrisella poliklinikalla. Koska lasten ja nuorten psyykkiset ongelmat vaativat useimmiten pitkään jatkuvaa hoitoa, on usein lapsen edun mukaista aloittaa kuntoutuminen ensin avohoidon. (Tamminen 2000, 330.) Näin oppilas voi käydä omaa lähikouluun tai vaihtoehtoisesti sairaalakoulua kotoa käsin oman jaksamisen mukaisesti. Tällä tavoin mahdollistetaan lapselle mahdollisimman tavallinen arki omassa tutussa kasvuympäristössä. Avohoidon hoitomuodot ja kesto vaihtelevat lapsen tilanteen mukaan, mutta tavallisemmin se esimerkiksi sisältää yksilö- ja/tai perheterapiaa sekä koulun ja hoitohenkilökunnan kanssa pidettäviä verkostopalavereita (Hietala ym. 2010, 136 - 137).

Lasten ja nuorten psyykkiset ongelmat pyritään tutkimaan ja hoitamaan ensisijaisesti avohoidon tukitoimilla, mutta lapsi tai nuori voidaan ottaa myös osastohoitoon (Erkolahti 2006, 211). Näin käy silloin, jos avohoidon keinot todetaan riittämättömiksi. Osastohoidossa käytössä olevat hoitomuodot ovat pitkälti samankaltaisia kuin avohoidossakin ja ne riippuvat jokainen lapsen tai nuoren yksilöllisestä tarpeesta. Osastohoitoa voidaan järjestää myös kriisihoitona tai tahdosta riippumattomana hoitona lasten- ja nuorisopsykiatrisilla osastoilla. Osastohoidossa voivat olla myös esimerkiksi somaattisella tai neurologisella osastolla tutkimuksissa tai hoidossa olevat lapset tai nuoret. Osastohoidon aikana lapsi tai nuori on laitoksessa tai sairaalassa, ja hänelle on nimetty omahoitaja, joka pääsääntöisesti vastaa kyseisen lapsen tai nuoren kanssa työskentelystä. (Piha 2000a, 335, 339 - 340.) Osastohoito pyritään pitämään intensiivijaksona, jolloin lapsi tai nuori pääsee mahdollisimman pian takaisin omaan elinympäristöönsä (Erkolahti 2006, 211).

Erikoissairaanhoidossa olevalla lapsella tai nuorella on lain mukaan oikeus käydä sairaalakoulua, jos se katsotaan lapsen edun mukaiseksi, ja hänen opiskelu omassa lähikoulussa on syystä tai toisesta estynyt. Sairaalakouluissa opetus tulee järjestää opetussuunnitelmia noudattaen sekä valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) määritettyjen opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijaon tavoin. Sairaalakoulun tulee tarjota oppilailleen myös perusopetusasetuksen (§3) mukainen perusopetuksen tuntimäärä. Sairaalakouluissa tulee olla siis mahdollista opiskella kaikkia niitä oppiaineita, joita oppilaalla olisi mahdollista opiskella myös omassa lähikoulussaan.

Sairaalaopetuksessa huomioidaan jokaisen oppilaan yksilölliset tuen tarpeet, ja oppilaalle tarjotaan perusopetuslaissa (§16, §17) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014b) määritellyjen kolmiportaisen tuen kaikkia muotoja. Oppilas voi opiskella sairaalakoulussa siis yleisen, tehostetun tai erityisen tuen piirissä, aivan kuten omassa lähikoulussaankin. Oppilaalla on mahdollisuus opiskella sairaalakoulussa myös oman opinto-ohjelmansa mukaisesti joko erityisiä opetusjärjestelyitä koskevan hallintopäätöksen nojalla tai osana erityisen tuen päätöstä. Opiskelu voidaan toteuttaa oman opinto-ohjelman mukaisesti myös silloin, kun se on mahdollistettu myös opetuksen järjestäjän paikallisessa opetussuunnitelmassa. Tällöin opiskelu on vuosiluokkiin sitomatonta, ja oppilaalle laaditaan oma oppimissuunnitelma. Jos oppilaalle on laadittu henkilökohtaista opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma (HOJKS), oma oppimissuunnitelma tai opinto-ohjelma, oppilas opiskelee tällöin niissä mainittujen tavoitteiden mukaisesti. (Perusopetusasetus §11; Perusopetuslaki §18; Tilus ym. 2011, 33 - 36.) Oppilas on kirjoilla omassa lähikoulussaan koko sairaalakoulujakson ajan, jolloin opetusta ohjaa myös oman lähikoulun opetussuunnitelma (Lautjärvi 2000, 88; Tilus 2015, 10). Tulovaiheessa korostuu tiedonsiirto oppilaan omasta lähikoulusta sairaalakouluun, jotta opetus voidaan suunnitella yksilöllisesti ja oppilaan kannalta parhaalla mahdollisella tavalla (Tilus ym. 2011, 50 - 51).

Sairaalakoulua käydään oppilaan oman jaksamisen ja voinnin mukaan, jolloin opetus voidaan järjestää perusopetuslaista poikkeavalla tavalla oppilaan sen hetkiseen terveydentilaan vedoten (Perusopetuslaki §18; §4a). Erityisiä opetusjärjestelyjä koskevan päätöksen nojalla oppilaan koulupäivää voidaan esimerkiksi keventää tai lyhentää oppilaan koulukuntoisuuden mukaan. Sairaalaopetuksen piirissä olevan oppilaan opetus voi tapahtua myös osastolla vuoteenvieriopetuksena, etäopetuksena tai oppilaan kotona tarpeen niin vaatiessa. Pääsääntöisesti avo- tai osastohoidossa olevien oppilaiden opetus tapahtuu kuitenkin pienryhmä- tai luokkamutoisena erityisopetuksena. (Lautjärvi 2000, 87.) Koulujaksot voivat vaihdella oppilaasta riippuen muutamista päivistä jopa vuosiin (Hietala ym. 2010, 146).

Tilus (2015) painottaa, että opetuksen keskeisenä tavoitteena on oppilaan oppimisen turvaaminen, hänen kasvun ja kehityksen tukeminen sekä oppivelvollisuuden suorittaminen sairaalajakson aikana. Sairaalakoulu tuo myös osasto-oppilaan elämään päivärytmiä ja sisältöä, kun taas avo-oppilaiden kohdalla koulunkäynti pyritään usein turvaamaan syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi. (Emt., 19 - 20). Lautjärvi (2000) huomauttaa, että usein sairaus ja siihen liittyvät muut stressitekijät ovat vaikuttaneet oppilaan koululaisuuden kehittymiseen ja oppimiskykyyn negatiivisesti. Sairaalaopetuksen voidaankin ajatella olevan myös korjaavaa opetusta, jossa oppilaan oppimispotentiaalin löytäminen vaatii myös sosioemotionaalisten sekä oppimaan oppimisen taitojen harjoittelemista. (Emt., 88 - 89.) Opetuksen

toteuttamistapa suunnitellaan yhdessä oppilaan ja hänen hoitohenkilökuntaan kuuluvien aikuisten kanssa, jolloin opetus on myös hoitoa tukevaa. Opettaja toimii yhtenä moniammatillisen tiimin jäsenenä osallistuen useimmiten kouluasiantuntijan roolissa myös oppilaan hoitoneuvotteluihin. Lisäksi opettaja toimii yhteistyöhenkilönä oppilaan omaan kouluun. Oppilaan oppilaspaikan säilyessä hänen omassa koulussaan, yhteistyötä tehdään koko sairaalajakson ajan myös oppilaan luokanopettajan kanssa. (Huotari 1998, 42; Lautjärvi 2000, 87; Tilus 2015, 19 - 21.)

Koulunkäynnin voidaan nähdä kuuluvaksi myös psykiatriseen hoitoon, ja sen merkitys on suuri erityisesti silloin, kun koulunkäynnin ja oppimisen ongelmat ovat osa lapsen tai nuoren ongelmia (Laukkanen & Salonen 2006, 221). Pihan (2000b) mukaan lasten ja nuorten parissa tehtävää psykiatrista hoitotyötä ei voida onnistuneesti edes tehdä, jos huomioon ei oteta lasten ja nuorten elämään vaikuttavia lähiyhteisöjä, kuten koulua tai päivähoitoa. Yhteistyön näiden toimijoiden kanssa muodostuu välttämättömyydeksi, jos hoitotoimien halutaan tuottavan toivottua tulosta, sillä kaikkien lasten ja nuorten elämässä olevien kasvattajien on sitouduttava tuki- ja hoitotoimenpiteisiin ja heidän on jaettava samanlainen kokonaiskäsitys lapsen tai nuoren tilanteesta. (Emt., 350.) Oppilaan käyttäytymistä ja kuntoutumista seurataan aktiivisesti koulussa. Psykiatrisessa hoidossa olevan oppilaan ottaessa vastuusta koulunkäynnistään ja ymmärtäessään oman oppimiskykynsä, kuntoutumisessa on tapahtunut suuri edistysaskel. (Lautjärvi 2000, 87 - 88.)

4.3 Oppilaan koulunkäynnin jatkuminen ja tukeminen sairaalakoulujakson jälkeen

Paluutilanteessa nuori on vielä toipumisvaiheessa, vaikka pahin kriisivaihe onkin sairaalajakson aikana usein saatu selätettyä. Omassa koulussa oppilas kuitenkin joutuu kohtaamaan kaikki ne samat ihmiset ja paikat sekä niihin liittyvät muistot, joiden kanssa hän oli tekemisissä ennen sairaalakouluun siirtymistä. Tästä johtuen paluuvaiheeseen tulee panna tarvittavin tukitoimin. (Hietala ym. 2010, 146 - 147.) Sairaalakoulujakson jälkeen oppilaan siirtyminen omaan kouluun tapahtuu portaittain, "saattaen vaihto"-periaatteen mukaisesti (Tilus 2015, 11). Aluksi oppilas voi käydä omassa lähikoulussa muutaman tunnin tai päivän viikossa. Asioiden lähtiessä sujumaan oppilas voi vähitellen siirtyä yhä pidemmiksi ajoiksi omaan kouluun ja lopulta kokonaan. Nivelvaihe voi tapauksesta riippuen kestää jopa useita viikkoja. Joskus sairaalakoulun opettaja voi toimia konsultatiivisessa roolissa myös myöhemmin, jos tarvetta lähikoululla tähän ilmenee. (Lautjärvi 2000, 89; Opetusministeriö

2004, 28.) Useimmiten paluuvaiheeseen on laadittu niveltämissuunnitelma, jonka mukaan oppilas pyritään integroimaan takaisin omaan kouluun (Tilus ym. 2011, 52).

Yhteistyöhön oppilaan lähikoulun kanssa tulisi panostaa koko sairaalakoulujakson ajan, sillä jo jakson aikana aloitettu ja toteutettu yhteistyö oppilaan omaan lähikouluun helpottaa paluuvaihetta (Lautjärvi 2000, 87, 89; Tilus ym. 2011, 50 - 51). Siirtymävaiheessa tärkeää on suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus, jotka antavat oppilaalle voimavaroja oman toiminnan ohjaamiseen ja vastuun kantamiseen omasta koulunkäynnistä (Opetusministeriö 2004, 28; Tilus 2015, 11). Lautjärvi (2000, 89) painottaa myös avointa keskustelua huolista ja ongelmista osapuolten kesken. Tärkeää on, että lähikoulun henkilökunnalta löytyy ymmärrystä ja tarpeeksi tietoa oppilasta ja tämän elämäntilannetta kohtaan. Oppilashuoltoryhmän kokoontuminen on usein tarpeellista ennen oppilaan palaamista omaan kouluun, jotta koululla voitaisiin tehdä tarvittavia valmisteluja ja suunnitelmia mahdollisimman onnistuneen paluun turvaamiseksi. (Hietala ym. 2010, 146 - 147.) Myös perusopetuslaissa (§4a) taataan välttämättömän tuen järjestäminen oppilaan siirtyessä takaisin omaan kouluunsa.

Olennaista on tukea myös oppilaan oman lähikoulun ja kodin välistä yhteistyötä (Tilus ym. 2011, 49). Usein tilanteet saattavat olla tulehtuneita ja yhteistyön rakentaminen täytyy aloittaa uudelleen. Joissakin tapauksissa oppilaan luokka ja opettaja ovat saattaneet vaihtua tuen tarpeen muuttumisen seurauksena. Oppilaan huoltajia tulee kannustaa myös vastuunottamiseen oppilaan koulunkäynnistä. (Lautjärvi 2000, 88 - 89.)

4.4 Sairaalakoulun ja kodin välistä yhteistyötä koskevat tavoitteet

Sairaalaopetuksessa noudatetaan muiden opetuksen järjestäjän tavoin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita sekä opetuksen järjestäjän laatimaa paikallista opetussuunnitelmaa. Sairaalakoulun toiminta tulee kuitenkin ottaa huomioon joko sen koulun opetussuunnitelmassa, johon se hallinnollisesti kuuluu tai vaihtoehtoisesti sairaalakoulun toiminnalle on luotava sen erityisluonteensa vuoksi täysin oma opetussuunnitelmansa. (Opetusministeriö 2004, 14; Tilus 2015, 14, 19.) Näin sairaalakoulun ja kodin välistä yhteistyötä sitovat paitsi lainsäädäntö ja asetukset, myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kodin ja koulun välisen yhteistyön osalta. SAIRAKE-hankkeen tiimoilta on sairaalaopetuksen käytänteitä ja eri sairaalakoulujen toimintatapoja pyritty yhdistämään, ja hankkeen

myötä on laadittu myös sairaalaopetusta koskevat laatukriteerit. Näihin laatukriteereihin sisältyvät myös kodin ja sairaalakoulun väliselle yhteistyölle asetetut tavoitteet. (Tilus ym. 2011.)

Sairaalaopetuksen laatukriteereissä korostetaan kasvatuskumppanuuden toteutumista kodin ja sairaalakoulun välisessä yhteistyössä, mihin osapuolten välinen luottamus kuuluu olennaisena osana salassapitovelvollisuuksineen. Yhteistyö kotien kanssa painottuu oppilaan sairaalakoulujakson pituuden ja hoitotavoitteiden sekä -muodon mukaisesti. Vanhemmuutta tuetaan moniammatillisen yhteistyön kautta, ja sairaalakoulun rooli on tässä moniammatillisessa työryhmässä pedagoginen. Sairaalakoulun tehtävänä on tukea vanhempia heidän kasvatustehtävässään antaen heille valmiuksia oppilaan koulunkäynnin tukemiseen sekä psyykkisen ja sosiaalisen kasvun edistämiseen. Kaikessa oppilaan koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvässä yhteistyössä pyritään saavuttamaan vanhempien kanssa yhteiset näkemykset ja tavoitteet. Tärkeänä osana yhteistyötä nähdään myös koulun toiminnasta tiedottaminen vanhemmille sekä vanhempien osallistaminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tilanteissa, jossa lapsella on kaksi huoltajaa, tulee yhteistyössä ottaa huomioon molemmat vanhemmat. (Tilus ym. 2011, 48 - 50.)

Sairaalakoulun ja kodin välisen yhteistyön voidaan ajatella korostuvan sellaisissa tilanteissa, kun tieto lapsen tai nuoren ja vanhempien välillä ei kulje. Piha (2000b, 350) kuvailee tällaista tilanteeksi, jossa esimerkiksi haastavan elämäntilanteen takia perheen sisäiset vuorovaikutussuhteet ovat pahasti tulehtuneet. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tulee muistaa, että perheet elävät usein hyvin poikkeuksellisessa tilanteessa ja nuoren sairaus vaikuttaa koko perheen toimintaan ja jaksamiseen (Friis ym. 2004, 148). Tonttila (2006, 182) painottaa, että ammattilaisten tulisi keskustella ja pohtia yhdessä perheen tukemiseen liittyviä kysymyksiä, ja siten löytää yhteinen linja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävänäni oli tarkastella sairaalakoulun ja kodin välistä yhteistyötä yläkouluikäisten oppilaiden vanhempien näkökulmasta. Yhteistyön toimivuutta ja vanhempien osallisuuden toteutumista kartoitin vanhempien sairaalakoulun ja kodin välisestä yhteistyöstä muodostamien käsitysten ja kokemusten kautta. Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää vanhempien yhteistyölle asettamia toiveita ja merkityksiä.

Tarkentavat tutkimuskysymykset olivat:

1. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia vanhemmilla on kodin ja sairaalakoulun välisestä yhteistyöstä?
2. Miten vanhemmat kokivat oman osallisuutensa toteutuneen kodin ja sairaalakoulun välisessä yhteistyössä?
3. Millaisia merkityksiä vanhemmat antavat yhteistyölle ja millaisia piirteitä heidän mielestään sisältyy hyvään kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön?

Tutkimuksen tarkoituksena on herättää ajatuksia siitä, mikä on yhteistyön merkitys kodin ja koulun välisessä kumppanuudessa sekä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisessa. Lisäksi yksi tavoitteista on edistää vanhempien osallisuutta tuomalla tutkielmassa esiin vanhempien omaa ääntä sekä avata keskustelua vanhempien käsitysten ja kokemusten pohjalta sairaalakoulun ja kodin välisen yhteistyön kehittämiseksi.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Seuraavassa luvussa tarkastelen tutkimukseni menetelmällisiä lähtökohtia, jotka pohjautuvat fenomenografiseen tutkimusperinteeseen. Tämän jälkeen käsittelen teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä ja avaan tutkimusprosessin kulun, kohderyhmän sekä aineistonkeruun vaiheet. Lisäksi tuon esille sen, millä tavalla olen käsitellyt ja analysoinut tutkimusaineiston. Lopuksi tarkastelen sairaalakouluoppilaiden vanhempia tutkimukseen osallistujina.

6.1 Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen, ja laadullisessa tutkimuksessa ihminen nähdään kokonaisuutena ja osana ympäröivää todellisuutta. Yksilön kokemukset, käsitykset ja havainnot maailmasta muodostuvat suhteessa aikaan, paikkaan ja tilanteisiin. Näin esimerkiksi kieli ja ympäröivä kulttuuri ovat aina läsnä yksilön kokemuksissa. Kokemukset ovat myös subjektiivisia, mistä johtuen ne välittyvät muille ihmisille aina merkitysten kautta. Merkitysten tutkiminen ja tulkitseminen ovat siten myös yhteydessä yksilön omaan elämisaailmaan ja kulloiseenkin kontekstiin. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 81 - 83, 101.) Silvermanin (2006, 43) mukaan laadullisen tutkimuksen ehdoton vahvuus on siinä, että se mahdollistaa sellaisen ilmiön tutkimisen, jonka tutkiminen olisi mahdotonta muita keinoja hyväksi käyttäen. Se antaa tutkijalle mahdollisuuden tarkastella sitä, miten ihmiset tosielämässä käyttäytyvät tai sitä, miten he kokevat tai ymmärtävät tutkittavan ilmiön olemassaolon (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach & Richardson 2005, 195; Kvale 2007, 9; Silverman 2006, 113, 351). Tässä tutkimuksessa oli luonnollista kysyä yhteistyön toimivuudesta vanhemmilta itseltään, jotka ovat olleet henkilökohtaisesti kokemassa ja muodostamassa käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Laadulliselle tutkimukselle on myös tyypillistä melko pieni määrä tutkittavia tapauksia, aivan kuten tässäkin tutkimuksessa. Tieteellisyyden kriteeriksi ei tällöin muodostu määrä vaan laatu. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei olekaan pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin vaan sen sijaan selittää ja pyrkiä ymmärtämään syvällisemmin tutkittavaa ilmiötä tai toimintaa. (Brantlinger ym. 2005; 203; Eskola & Suoranta 1998, 18, 61; Ronkainen ym. 2013, 83, 145.) Vanhempien käsitysten ja kokemusten kartoittaminen sairaalakoulun ja kodin väliseen yhteistyöhön liittyen ei olisi myöskään ollut mahdollista ilman laadullista tutkimusta, sillä ilmiö vaati syvempää ymmärtämistä sen ollessa kartoitukseni mukaan vielä vähän tutkittu alue Suomessa.

Tämän tutkielman lähtökohdat ovat fenomenografisessa tutkimuksessa, jonka avulla pyritään selvittämään, miten eri tavoin ihmiset käsittävät, ymmärtävät tai kokevat saman asian tai ilmiön (Marton 2014, 106, 114). Tässä tapauksessa ilmiönä oli sairaalakoulun ja kodin välinen yhteistyö, ja tutkimuksen kohteena vanhempien käsitykset ja kokemukset yhteistyöstä. Martonin (1981) mukaan jokainen meistä ymmärtää omalla tavallaan ja muodostaa omia käsityksiään ympäröivästä maailmasta. Tätä voidaan kutsua ensimmäisen asteen näkökulmaksi. Silloin, kun yritämme ymmärtää toisten ihmisten luomia käsityksiä ja kokemuksia sekä sitä, miten nämä käsitykset eroavat toisistaan, muodostamme edelleen niistä omia käsityksiämme, ja tällöin voidaan puhua toisen asteen näkökulmasta. (Emt., 178; myös Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Marton (1981) kuitenkin muistuttaa, että näkökulmat täydentävät toinen toisiaan ja toisten ihmisten käsitykset ovat arvokkaita ja itsenäisiä sellaisenaan, olivatpa omat käsityksemme tai perimmäiset tutkimustarkoituksemme millaisia tahansa. Omat käsityksemme ilmiöstä voivat olla siis mitä hyvänsä, mutta emme voi olettaa, että kaikki ajattelisivat ja käsittäisivät asian samalla tavalla. (Emt., 178.) Tässä tutkimuksessa vanhempien erilaisten käsitysten ja kokemusten kartoittaminen vaati niiden kysymistä vanhemmilta itseltään, sillä he olivat olleet sairaalakoulun ja kodin välisessä yhteistyössä läsnä ja muodostaneet oppilaan sairaalakoulujakson aikana käsityksiä toimijoiden välisestä yhteistyöstä tekemiensä havaintojen ja saamiensa kokemusten kautta. Tämä automaattisesti asetti minut myös tutkijana tutkimaan ilmiötä toisen asteen näkökulmasta, vanhempien käsityksiä ja kokemuksia ulkopuolisena henkilönä tulkiten. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi edellyttää myös aina tulkintaa, ja tällöin voidaan puhua eräänlaisesta ketjusta, jossa uusi tulkinta rakennetaan ja perustellaan aina edellisen varaan (Ronkainen ym. 2013, 83). Tulkintoja tehdessään tutkija siis vaikuttaa myös tuottamaansa tietoon (Ronkainen ym. 2013, 82) ja tutkijan omat aiemmat tiedot ja odotukset ohjaavat niin aineiston hankintaa kuin analysointiakin (Ahonen 1994, 122).

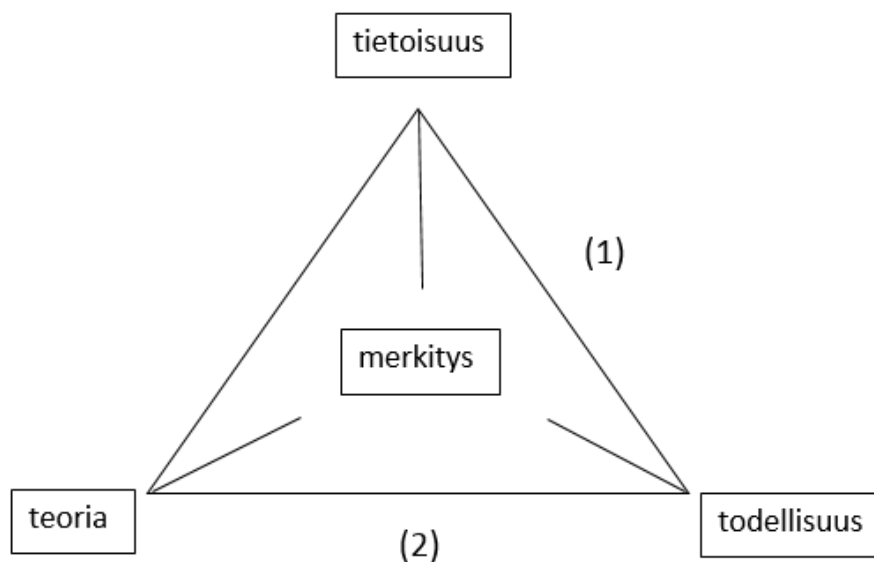
Fenomenografisessa tutkimuksessa yksilö nähdään subjektina, joka kerää aistiensa avulla havaintoja ympäröivästä maailmasta, objektista. Näiden havaintojen kautta yksilö muodostaa sisäisiä representaatiota eli käsityksiä maailmasta ja sen ilmiöistä aiemmin opittujen tietojen ja taitojen kautta, ikään kuin omien sisäisten ”silmälasiensa” lävitse. (Marton 2014, 107 - 109.) Käsitysten muodostamista voidaan kuvailla myös mikä- ja miten-näkökulmilla, joista mikä-näkökulma ohjaa meitä havaitsemaan ilmiön ja muodostamaan siitä merkityksiä, kun taas miten-näkökulma ohjaa meitä havaitsemaan sen tietyllä tavalla ja käyttäytymään sen mukaisesti. (Marton & Booth 2013, 84 - 86; Uljens 1996, 108.)

Kokemusten ja käsitysten välinen suhde onkin fenomenografisessa tutkimusperinteessä ollut keskustelun ja pohdinnan aiheena alusta asti, ja suuntauksen on nähty alun perin painottavan nimenomaan yksilöiden keskuudessa esiintyvien erilaisten käsitysten tutkimista (esim. Marton 1981). Kokemusten ja käsitysten välinen suhde ei välttämättä kuitenkaan ole ongelmallinen, sillä käsityksemme muodostuvat kokemustemme kautta tai kokemuksiimme ohjaavat ennalta luodut käsitykset jostakin ilmiöstä. Siten tutkimuksen kohteena voi käsitysten lisäksi olla myös yksilöiden kokemukset (ks. myös Huusko & Paloniemi 2006). Jos vanhempi esimerkiksi toteaa, että ”*minun mielipidettäni kysyttiin ensin*”, on hänelle mitä luultavimmin muodostunut käsitys siitä, että häntä on kuultu ja kuunneltu. Jos vanhempi puolestaan toteaa, että ”*sain osallistua kaikkeen*”, on hänelle muodostunut positiivinen käsitys omista osallistumismahdollisuuksistaan.

Yksilöiden käsitykset rakentuvat Martonin ym. (2013) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan havaintojen ja kokemusten kautta, jolloin ilmiö voidaan kuvitella jo valmiiksi tietynlaisena ja siten se myös nähdään sellaisena, kuin se on ennalta oletettu. Miten-näkökulma voi täten osaltansa rajoittaa ilmiötä itsessään ja siten myös siitä muodostettavia käsityksiä. (Marton ym. 2013, 84 - 86; Huusko & Paloniemi 2006, 164 - 165.) Esimerkiksi tässä tutkimuksessa vanhempien ennako-oletukset suuntasivat heidän käyttäytymistään tilanteessa aluksi tiettyyn suuntaan (miten-näkökulma), mutta näiden kokemusten kautta saadut havainnot ovat luoneet vanhemmalle käsityksen omasta osallisuudesta (mikä-näkökulma). Tehdyt havainnot ovat myös ohjanneet vanhempien käyttäytymistä tilanteessa myöhemmin, jolloin osallisuuden kokemukset ovat joko voineet esimerkiksi vahvistua tai rajoittua saatujen kokemusten ja niistä muodostettujen uusien havaintojen myötä. Nämä havainnot ja kokemukset voivat olla niin tietoisia kuin tiedostamattomiakin (Marton & Booth 2013, 82 - 83; Marton 2014, 109; Huusko & Paloniemi 2006, 166), mutta ilman niitä ei voida käsityksiä tehdä tai ilmaista (Marton 2014, 114). Vanhempien käsitysten ja kokemusten syntymiseen vaikuttivat myös kaikki ympäristön tekijät ja toimijat, mukaan lukien he itse, sillä koettu todellisuus maailmasta rakentuu paitsi konstruktivistisesti, myös sosiaalisesti (Ahonen 1994, 121 - 122; Bowden 1996, 65; Marton 2014, 118). Tutkimustulosten raportoinnissa tuon esiin

sekä vanhempien kokemuksia että käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, sillä näen niiden liittyvän läheisesti toisiinsa.

Yksilön käsitykset ja kokemukset ilmiöstä muodostuvat todellisen maailman ja yksilön itsensä välisessä suhteessa (Marton 2014, 107 - 108; Uljens 1996, 112), ja tätä suhdetta voidaan kuvailla myös non-dualistiseksi (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Uljens 1996, 112-115). Marton (2014, 108) sekä Huusko ja Paloniemi (2006, 164) toteavat myös, ettei ole olemassa kahta erilaista maailmaa, subjektiivista (koettua) ja objektiivista (todellista), vaan ne ovat yksi ja sama maailma, yhtä aikaa sekä koettuna että todellisena. Uljens (1996, 115) kuvaa tätä non-dualistista suhdetta kuviolla (4), jossa todellisuus riippuu aina yksilön kokemuksista, eikä yksilön mieltä ja todellisuutta tällöin eroteta toisistaan (ontologinen suhde). Hänen mukaansa teorian ja todellisuuden välisessä suhteessa ilmiön havaitseminen on aina riippuvainen siitä, miten se käsitetään yksilön mielessä (epistemologinen suhde).



KUVIO 4. Ontologisten (1) ja epistemologisten (2) kysymysten välinen suhde (Uljens 1996, 115)

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli ennen kaikkea saada selville se, millaisia käsityksiä ja kokemuksia vanhemmilla oli sairaalakoulun ja kodin välisestä yhteistyöstä, sen merkityksestä sekä oman osallisuutensa toteutumisesta. Jokaisella tähän tutkimukseen osallistuneella vanhemmalla oli oma ja oikea näkemyksensä tapahtumien kulusta ja yhteistyön toteutumisesta. Kenenkään vanhemman näkemys ei edustanut yksinään puhdasta totuutta ilmiöstä, sillä jokaisella vanhemmalla oli subjektiivinen kokemus yhteistyön toimivuudesta

ja omasta osallisuudesta sairaalakoulujakson aikana. Kaikki näkemykset ja kokemukset olivat kuitenkin yhtä totta ja yhtä todellisia vanhemmille itselleen. Tässä tutkimuksessa onkin tutkittu sitä, miten vanhemmat havaitsivat ja kokivat tutkittavana olevaa ilmiötä, ei siis sitä, millainen ilmiö todellisuudessa oli (esim. Marton & Booth 2013, 113; Huusko & Paloniemi 2006, 165; Uljens 1996, 113). Vastaavanlaisia laadullisia tutkimuksia ei hakujeni perusteella vanhempien näkökulmasta myöskään löytynyt. Fenomenografinen lähestymistapa sopiikin erityisen hyvin tilanteisiin, joissa aiempaa tietoa ilmiöstä ei vielä juurikaan ole (Huusko & Paloniemi 2006, 171).

6.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Keskustelu on luonnollinen tapa olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Keskusteluja voidaan käydä tavallisissa arjen kohtaamisissa, kirjallisuudessa tai ammatillisissa tilanteissa, jolloin keskustelujen laatu on aina kontekstisidonnaista. Kaikissa näissä keskustelun lajeissa on omat sääntönsä ja tekniikkansa. (Kvale & Brinkmann 2009, 1 - 2.) Tutkimushaastattelut kuuluvat ammatillisissa tilanteissa käytyihin keskusteluihin (Kvale & Brinkmann 2009, 2), joista voidaan käyttää myös nimitystä tiedonhankintahaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2015, 42). Tutkimushaastattelun voidaan siis ajatella olevan eräänlaista keskustelua, jossa haastattelija kysyy kysymyksiä ja kuuntelee, mitä haastateltava kertoo tunteistaan, kokemuksistaan, asenteistaan ja ajatuksistaan (Rubin & Rubin 2012, 96). Kvalitatiivisen tutkimushaastattelun tarkoituksena on yrittää ymmärtää haastateltavan tapaa katsella ja kokea maailmaa (Kvale & Brinkmann 2009, 1, 24). Hirsjärvi ja Hurme (2015, 42) määrittävätkin tällaisen haastattelun ”keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus” eli informaation kerääminen.

Teemahaastattelu ei ole tavallinen ja jokapäiväinen avoin dialogi, mutta se ei ole myöskään kokonaan strukturoitu haastattelu, missä vastaukset määräytyvät valmiiden vaihtoehtojen mukaisesti (Kvale & Brinkmann 2009, 27). Teemahaastattelua ohjaavat ennalta määritellyt teemat ja teemojen ympärille rakentuneet tarkentavat kysymykset (Kvale & Brinkmann 2009, 27; Rubin & Rubin 2012, 29; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Haastattelun tarkoituksena on tällöin selvittää kaikilta haastateltavilta vastauksia samoihin aihepiireihin liittyen (Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 2015, 48). Teemahaastattelua voidaan toiselta nimeltä kutsua myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi (Hirsjärvi & Hurme 2015, 46; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Myös tähän tutkimukseen osallistuneiden vanhempien haastattelut

toteutin teemahaastatteluin, ja jokainen vanhempi sai vapaasti kertoa käsityksiään ja kokemuksiaan ennalta määriteltyihin teemoihin liittyen. Jos haastattelun aikana vanhempien puheessa jokin aihe nousi keskeiseksi tiettyyn teemaan liittyen, teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä mahdollisti syvällisemmän keskustelun vanhemman kanssa kyseisestä aiheesta.

Teemahaastattelu antoi aineistonkeruumenetelmänä mahdollisuuksia avata ja tarkentaa niin kysymyksiä kuin vastauksiakin haastattelun aikana. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli tärkeää, että jokainen haastateltava ymmärsi kysymykset samalla tavalla (esim. Silverman 2006, 286). Haastattelijan tarkoituksena onkin aktiivisesti kuunnella haastateltavan vastauksia sekä tarpeen vaatiessa yrittää selventää tai syventää niitä lisäkysymyksillä. Näin haastattelijä voi ehkäistä myös väärin tulkittamista haastateltavan sanomista impliisittisistä viesteistä ja voi vahvistaa (tai olla vahvistamatta) tarkentavilla kysymyksillään omaa tulkintaansa. (Kvale & Brinkmann 2009, 7, 25, 30.) Teemahaastattelun luonteen tavoin haastattelurunko toimi pohjana myös tämän tutkielman aineistonkeruussa. Haastattelukysymykset olivat aluksi kuvailevia, ja vanhemmat saivat kertoa käsityksistään ja kokemuksestaan vapaasti. Kaikille vanhemmille ei tarvinnut esittää samoja kysymyksiä, sillä he vastasivat niihin jo ennalta tai heille ei ollut syntynyt kokemuksia tai käsityksiä sairaalakoulujakson aikana kaikista haastattelurungossa kuvailuista tilanteista tai tapahtumista.

Tarpeen tullen pystyin kuitenkin hyödyntämään haastattelutilanteessa ennalta laadittuja ja tarkentavia kysymyksiä, mikä puolestaan auttoi vanhempia muistamaan asioita paremmin sekä pohtimaan ja käsittelemään kokemuksiaan enemmän (ks. Bowden 1996, 59). Joissakin tilanteissa kysymykseni saattoivat kuitenkin olla johdattelevia. Vanhemmat eivät välttämättä osanneet kuvata omaa asemaansa palaveritilanteissa, jolloin saatoin kysyä heiltä, tunsivatko he itsensä tasa-arvoiseksi vai eriarvoiseksi. Muissa tilanteissa tarkentavat kysymykset olivat esimerkiksi muotoa: *miksi, kuinka näin, mitä tarkoitat tällä, voitko avata vähän enemmän*. Kysymykset laadin siis lähtökohtaisesti ei-johdatteleviksi. Osassa kommentoitsani varmistin tulkintojeni oikeellisuuden, jota vanhemmat joko korjasivat tai vahvistivat. Teemahaastattelu mahdollisti myös käsitteiden selittämisen, jolloin pystyin varmistumaan siitä, että puhuimme vanhemman kanssa samasta asiasta. (Ks. esim. Brantlinger ym. 2005, 202; Kvale & Brinkmann 2009, 7, 25, 30.)

Perheillä oli meneillään myös hyvin erilaisia elämäntilanteita. Tästä syystä kaikilta vanhemmilta ei ollut mahdollisuutta kysyä haastatteluissa kaikkia kysymyksiä, kuten molempien huoltajien osallistumisesta kodin ja koulun välisessä yhteistyöhön. Haastatteluiden aikana muokkasin myös kysymyksiä sen mukaan, oliko oppilas opiskellut sairaalakoulussa avo-

vai osasto-oppilaana. Esimerkiksi avo-oppilaiden osalta poliklinikan ja koulun välinen yhteistyö saattoi olla vähäisempää, jolloin opettajan läsnäolo oppilaan hoitoneuvotteluissa ei välttämättä ollut aina oleellista. Osalla vanhemmista oli kokemuksia sairaalakoulujaksosta myös lapsen alakouluajoilta. Tällaisissa tilanteissa pyysin vanhempia kuitenkin muistelevaan erityisesti yläkouluaikana ollutta sairaalakoulujaksoa. Yhdellä vanhemmista oli kokemuksia yhteistyöstä sekä osasto- että avo-oppilasjaksolta. Tällaisessa tilanteessa nuori oli käynyt ensin sairaalakoulua osastolta käsin, jonka jälkeen hän oli siirtynyt kotiuduttuaan avo-oppilaaksi. Tätä vanhempaa pyysin huomioimaan molemmat ajanjaksot vastauksiinsa.

Haastattelumuodosta riippumatta tulee kuitenkin muistaa, että haastattelutilanne on aina vuorovaikutustilanne, ja aineisto tuotetaan osallistujien välisessä vuorovaikutuksessa (Kvale & Brinkmann 2009, 82; Rapley 2004, 16; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 29). Haastattelun osapuolet ovat mukana haastattelutilanteessa aina myös omine elämäkokemuksineen, ajatuksineen ja tunteineen (Rapley 2004, 16), ja ne vaikuttavat siten myös toinen toisiinsa (Hirsjärvi & Hurme 2015, 42, 49). Haastateltavan mielipiteet ja ajatukset saattavat muuttua tutkittavaa ilmiötä kohtaan haastattelun aikana syntyneiden uusien oivallusten myötä. Haastattelu voi siten toimia myös oppimiskokemuksena niin haastattelijalle kuin haastateltavallekin. (Kvale 2007, 13 - 14.) Myös tässä tutkimuksessa jokainen haastattelu oli erilainen, ja jo pelkästään vanhempien kohtaaminen ja heidän erilaisten elämäntarinoidensa kuuleminen oli oppimiskokemus. Vanhemmat toivat myös haastatteluiden lomassa esiin näkemyksiään siitä, miten tutkimukseen osallistuminen oli saanut heidät pohtimaan asioita toden teolla ensimmäistä kertaa koskaan. Yksi vanhemmista havahtui haastattelun aikana ja totesi, ettei ollut ymmärtänyt aiheen tärkeyttä itselleen aiemmin.

Kvale ja Brinkmann (2009, 3), Rapley (2004, 26) sekä Hirsjärvi ja Hurme (2015, 34, 42) muistuttavat myös, etteivät haastattelutilanteen osapuolet ole tasavertaisia keskustelukumppaneita, sillä haastattelijä määrittää ja kontrolloi kysymyksillään keskustelun kulkua. Kukaan ei myöskään voi tehdä haastattelua yksin, vaan sen toteuttamiseen tarvitaan aina kaikkien osapuolien osallistumista ja yhteistyötä, mutta kuitenkin niin, että haastattelijä toimii tiedon pyytäjänä ja haastateltava tiedon tarjoajana. Näitä rooleja voidaan toki haastaa tai niistä voidaan hetkellisesti poiketa, mutta pääsääntöisesti osallistujat kuitenkin suuntautuvat haastattelutilanteessa omiin rooleihinsa. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 13 - 14.) Haastattelutilanteeseen sisältyy siten aina epäsymmetrinen valtasuhde (Kvale 2007, 14). Tässä tutkimuksessa haastattelutilanteet vanhempien kanssa olivat rentoja keskusteluhetkiä, joissa roolijako oli kuitenkin selkeä, minun ohjatessa keskustelun kulkua. Vanhempien käsityksiä ja kokemuksia oli tarpeellista selvittää juuri sairaalakoulun ja kodin väliseen yhteis-

työhön liittyen, ja ennalta määritellyillä teemoilla pystyinkin ohjaamaan haastattelutilanteessa keskustelua tutkimustehtävän kannalta oleelliseen suuntaan. Joissain tilanteissa vanhemmat saattoivat esimerkiksi muistella hoitohenkilökunnan kanssa tehtävää yhteistyötä, jolloin minun oli mahdollista suunnata keskustelu sairaalakouluun ja siellä tehtävään yhteistyöhön. Osa vanhemmista saattoi myös jäädä muistelemaan esimerkiksi oppilaan lapsuusmuistoja tai kertomaan perheen elämäntilanteesta ja -historiasta laajemmin kuin se olisi tutkimuksen toteuttamisen kannalta ollut tarpeellista. Näissä tilanteissa pyrin hienovaraisesti ohjaamaan keskustelua takaisin tutkittavaan ilmiöön aina sopivan tilaisuuden tullen.

Tutkimustehtävänä oli selvittää vanhempien käsityksiä ja kokemuksia sairaalakoulun ja kodin välisestä yhteistyöstä, sen merkityksestä sekä oman osallisuuden toteutumisesta. Kvalen (2007, 11) sekä Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 13 - 14) mukaan haastattelu sopiikin useimmiten tiedonkeruumenetelmäksi silloin, kun halutaan saada selville haastateltavien omia näkemyksiä ja kokemuksia. Lisäksi halusin tutkimuksessani tuoda esiin vanhempien omaa ääntä, mikä parhaiten onnistui juuri teemahaastattelua hyödyntämällä (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48; Rapley 2004, 25). En pyrkinyt tutkimuksessani todentamaan omia käsityksiäni yhteistyön toimivuudesta tai testaamaan mitään valmista jo olemassa olevaa teoriaa, vaan lähdin fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti ottamaan selvää vanhempien kokemuksista ja käsityksistä, yrittäen siten ymmärtää ilmiötä heidän näkökulmastaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 66) mukaan teemahaastattelu onkin hyvä keino silloin, kun halutaan saada tietoa ”tutkittavan ilmiön perusluonteesta ja ominaisuuksista sekä hypoteesin löytämisestä pikemminkin kuin ennalta asetettujen hypoteesien todentamisesta”.

6.3 Kohderyhmä ja aineistonkeruu

Selvitin tässä tutkimuksessa kodin ja sairaalakoulun välisen yhteistyön toimivuutta vanhempien näkökulmasta. Näin tutkimustehtäväni ohjasi jo osaltaan aineiston hankintaa. Tutkimukseni kannalta ei siis olisi ollut järkevää ottaa sattumanvaraisesti ketä tahansa oppilaan vanhempaa haastateltavakseni (esim. Brantlinger ym. 2005, 202; Bowden 1996, 58). Harkinnanvarainen otanta tarkoittaakin juuri tutkivan katseen kohdistamista oikeaan, tunnusmerkit täyttävään joukkoon (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tässä tapauksessa tunnusmerkkinä oli sairaalakoulua käyneen oppilaan vanhempi. Hirsjärvi ja Hurme (2015, 58 - 59) kirjoittavat harkinnanvaraisesta näytteestä tarkoittaessaan pientä joukkoa haastateltavia, joiden kautta pyritään saamaan merkittävää tietoa jostakin tietystä ilmiöstä.

Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien tavoittaminen tapahtui kahden Suomessa toimivan sairaalakoulun henkilökunnan välityksellä. Yhteydenottaminen vanhempiin tehtiin kolmessa eri erässä. Aluksi sain tutkimusluvan sairaalaopetusta koskevaan tutkimukseen ja aineiston keräämiseen yhden suomalaisen sairaalakoulun rehtorilta marraskuussa 2015. Tämän jälkeen saatekirjeitä ja tutkimuslupia lähetettiin kyseisen sairaalakoulun yhteyshenkilön kautta tutkimukseen sopiville vanhemmille kahdessa erässä kirjeitse joulukuussa 2015. En kuitenkaan vielä tässä vaiheessa saanut tarpeeksi osallistujia tutkimuksen toteuttamiseksi, joten otin yhteyttä vielä toiseen suomalaiseen sairaalakouluun, jonka rehtorilta sain tutkimusluvan sairaalaopetusta koskevaan tutkimukseen ja aineiston hankintaan tammikuussa 2016. Tästä toisesta sairaalakoulusta vanhempia lähestyttiin sähköpostitse, sillä koin sen olevan siinä vaiheessa aineiston hankintaa ja aikataulua nopein tapa saada yhteys vanhempiin.

Näistä kahdesta sairaalakoulusta yhteyshenkilöinä toimivat opettajat lähettivät puolestani saatekirjeet ja tutkimusluvut yhteensä 56 oppilaan 62 vanhemmalle. Vanhempien henkilötietoja ei siis luovutettu suoraan minulle missään vaiheessa, vaan vanhemmat lähettivät yhteystietonsa minulle niin halutessaan tutkimusluvan palautuksen yhteydessä. Toisen sairaalakoulun osalta halukkaat vanhemmat ottivat itse yhteyttä minuun, ja he täyttivät varsinaisen tutkimuslupalomakkeen haastattelun yhteydessä. Ensimmäisiin tutkimukseen suostuneisiin vanhempiin olin yhteydessä ennen joulua sopivaa haastattelupaikkaa ja -ajankohdtaa kartoittaakseni. Toisen ja kolmannen erän kautta tavoitettujen vanhempien kanssa olin yhteydessä tammi-helmikuussa. Vanhemmat valikoituivat tutkimukseen siten, että heidän lapsensa oli opiskellut sairaalakoulussa vuosiluokilla 7 - 9, lukuvuosina 2013 - 2015 ja/tai syyslukukaudella 2015 joko osastolta käsin ja/tai avo-oppilaana. Lisäksi vanhemmalla tuli olla huoltajuus. Oppilaiden sairaalakoulujakson sijoituessa aikavälille 2013 - 2015, ei tapahtuneesta ollut kulunut vielä kovin kauaa aikaa, mikä helpotti vanhempia muistamaan asioita ja tapahtumien kulkua paremmin. Tutkimuksen keskittyessä yläkouluikäisten oppilaiden vanhempien käsityksiin ja kokemuksiin rajasin tietoisesti aineiston hankintaa tiettyyn joukkoon, sillä halusin keskittyä tarkastelemaan yhteistyön toimivuutta erityisesti yläkoulun puolella. Sairaalakouluissa voidaan myös toteuttaa eri tavoin toimijoiden välistä yhteistyötä oppilaan iästä riippuen. Esimerkiksi alakouluikäisten lasten kanssa painottuu osaston kanssa tehtävä yhteistyö sekä kodin että koulun osalta yläkoulua enemmän, sillä hoitajien kanssa ollaan usein tekemisissä päivittäin oppilaiden ollessa useimmiten tutkimus- tai hoitajaksolla osastolla (ks. myös Tilus 2015, 17 - 19). Tutkimustehtävän kannalta ei olisi ollut siten järkevää sekoittaa kahta toisistaan poikkeavaa kontekstia toisiinsa. Tähän tutkimukseen osallistuneiden vanhempien lapset olivat kaikki olleet hoidossa nuorisopsykiatrisella osastolla ja/tai poliklinikalla.

Tutkimusaineistoni koostui kuudesta haastattelusta, joihin osallistui yhteensä seitsemän vanhempaa. Yhdessä haastattelussa oli mukana sekä oppilaan äiti että isä. Haastattelin tutkimukseen osallistuneita vanhempia yhden kerran tammi-helmikuussa 2016, ja haastattelut kestivät 1,5 - 2 tuntia. Haastattelun kesto vaihteli osanottajien kesken muun muassa sairaalakoulujakson pituuden mukaan. Vähemmän aikaa sairaalakoulussa olleiden oppilaiden vanhemmilla oli luonnollisesti kertynyt vähemmän kokemuksia ja käsityksiä yhteistyöstä. Osassa haastatteluista keskustelu saattoi ohjautua vanhempien taholta tutkimustehtävän kannalta epäolennaisiin asioihin tai muistelmiin, mikä osaltansa pitkitti haastatteluiden kestoja, ja kahdessa tapauksessa tämä vaikutti haastattelun pituuteen noin 15 minuuttia yhtä haastattelua kohden. Näistä haastatteluista molemmat olivat kuitenkin noin kahden tunnin mittaisia, joten tutkittavasta ilmiöstä poikenneet puheenvuorot eivät merkittävästi vaikuttaneet aineiston kokoon. Haastatteluajankohta ja -paikka sovittiin erikseen kunkin haastatteluun osallistuvan kanssa. Näiden sopimisessa otin huomioon vanhempien toiveet, ja haastattelut toteutettiin joko vanhemman kotona tai erikseen varatussa tilassa kirjastossa. Kaikki haastattelupaikat olivat rauhallisia, eikä häiriötekijöitä haastatteluiden aikana ilmennyt. Tämä tukee tutkimuksen luotettavuutta (ks. esim. Ahonen 1994, 152; Rubin & Rubin 2012, 172).

Haastattelurunkoni oli valmisteluvaiheessa luettavana ja kommentoitavana henkilöillä, joilla oli joko työnsä ja/tai omien lastensa kautta kokemusta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Saamieni kommenttien perusteella tein haastattelurunkoon joitakin tarpeelliseksi katsomiani muutoksia. Nämä muutokset koskivat lähinnä kysymysten järjestystä ja sanavalintoja. Ensimmäisen haastattelun jouduin sopimaan melko nopeassa aikataulussa itsestäni riippumattomista syistä. Tästä johtuen ensimmäinen haastattelu toimitti samalla myös testihaastattelun virkaa. Kyseiseen haastatteluun osallistuneen vanhemman kanssa kuitenkin sovin, että mikäli jälkeempään tulee vielä kysyttävää, voin ottaa häneen yhteyttä. Tähän ei kuitenkaan ollut tarvetta, sillä haastattelurunko osoittautui toimivaksi.

6.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Haastattelutilanteessa tallensin haastattelut nauhurin avulla äänitiedostoiksi. Tiittulan ja Ruusuvooren (2005) mukaan analyysia varten nauhoitettu aineisto on hyvä muuttaa kirjoitettuun muotoon, sillä nauhoitettujen haastatteluiden avulla on helppo palata haastattelutilanteeseen ja muistella tapahtumien kulkua. Nauhoitetut haastattelut toimivat paitsi omien

tulkintojen tarkastamisen apuna, myös haastattelutilanteessa tapahtuneen vuorovaikutuksen analysoinnin ja tarkastelun välineenä. Haastatteluiden kuunteleminen nauhalta voi tuoda esiin jotakin sellaista, jota ei välttämättä ole laittanut itse haastattelutilanteessa merkille. (Emt., 14 - 16). Haastatteluiden jälkeen kirjasin nauhoitetut äänitiedostot huolellisesti tekstiksi, ja tämän pyrin tekemään aina mahdollisimman pian kunkin haastattelun jälkeen. Haastatteluista neljä suoritin kuitenkin alle kahden viikon sisällä, jolloin litterointi viivästyi kahden viimeisen osalta myöhemmäksi. Litteroinnissa käytin apuna puhetta hidastavaa ohjelmaa, joka mahdollisti tekstin kirjoittamisen yhtä aikaisesti nauhalta tulleen äänen kanssa. Haastatteluiden nauhoittaminen ja huolella tehty litterointi helpottavat tutkimustulosten raportointia (Tiittula & Ruusuvoori 2005, 14 - 16) ja samalla lisäävät myös tutkimuksen luotavuutta (Silverman 2006, 287). Jos haastattelun aikana kävi niin, että keskustelu ajautui täysin sivupoluille vanhemman jäädessä muistelevaan oppilaan lapsuusmuistoja tai kertomaan laajemmin perheen elämäntilanteesta ja -historiasta, jätin kyseiset kohdat litteroimatta, sillä ne eivät olleet tutkimuksen kannalta oleellisia. Merkitsin nämä tilanteet kuitenkin tekstiin. Muutoin litteroin tekstin sanatarkasti. Litteroinnin tarkkuus riippuukin pitkälti tutkitavasta asiasta tai ilmiöstä (Tiittula & Ruusuvoori 2005, 14 - 16).

Tutkimustehtäväni kannalta ei ollut myöskään merkityksellistä tarkastella taukojen pituuksia tai äänen painoja, mutta pidemmät tauot huomioin kuitenkin litteroinnissa sulkumerkein. Kvale ja Brinkmann (2009, 186) toteavat, ettei täysin oikeaoppista tapaa litteroida ole olemassa ja jokaisen tutkijan on syytä valita hyödyllinen tapa juuri oman tutkimuksen kannalta (myös Kvale 2007, 98). Lopuksi kävin vielä jokaisen haastattelun läpi ja tein tarkastuskuuntelut varmistuakseni litteroinnin oikeellisuudesta (esim. Kvale & Brinkmann 2009, 184). Litteroitua aineistoa syntyi yhteensä 143 sivua (fontti Calibri, koko 11, riviväli 1,15). Litterointivaiheessa loin peitenimet kaikille aineistoissa ulkopuolisina esiintyneille henkilöille. Lopullisesta tutkimusraportista jätin nämä kuitenkin kokonaan pois tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden ja heidän perheidensä anonymiteetin suojaamiseksi. Näitä valintoja perustelen ja pohdin tarkemmin alaluvussa 6.5. Paikkojen nimistä poistin tunnistamiseen johtavat tiedot, ja esimerkiksi tietyn sairaalakoulun tai lähikoulun nimen korvasin sulkumerkein (sairaala/lähikoulu). Vanhemmat esiintyvät aineistoissa äiteinä ja isinä.

Haastattelu, johon osallistuivat sekä oppilaan äiti että isä, muodostaa tässä aineistoissa yhden kuudesta haastattelusta. Äidin ja isän osallistumisesta tutkimukseen ei ole syytä laskea omiksi haastatteluikseen, sillä he osallistuivat haastattelutilanteeseen yhdessä, vastasivat kysymyksiin vuorotellen tai täydensivät toistensa vastauksia. Taulukosta 1 käy ilmi tutkielman aineistositaateissa käytettyjen lyhenteiden merkitykset sekä oppilaiden sairaalakoulussa vietetyn ajanjakson pituus.

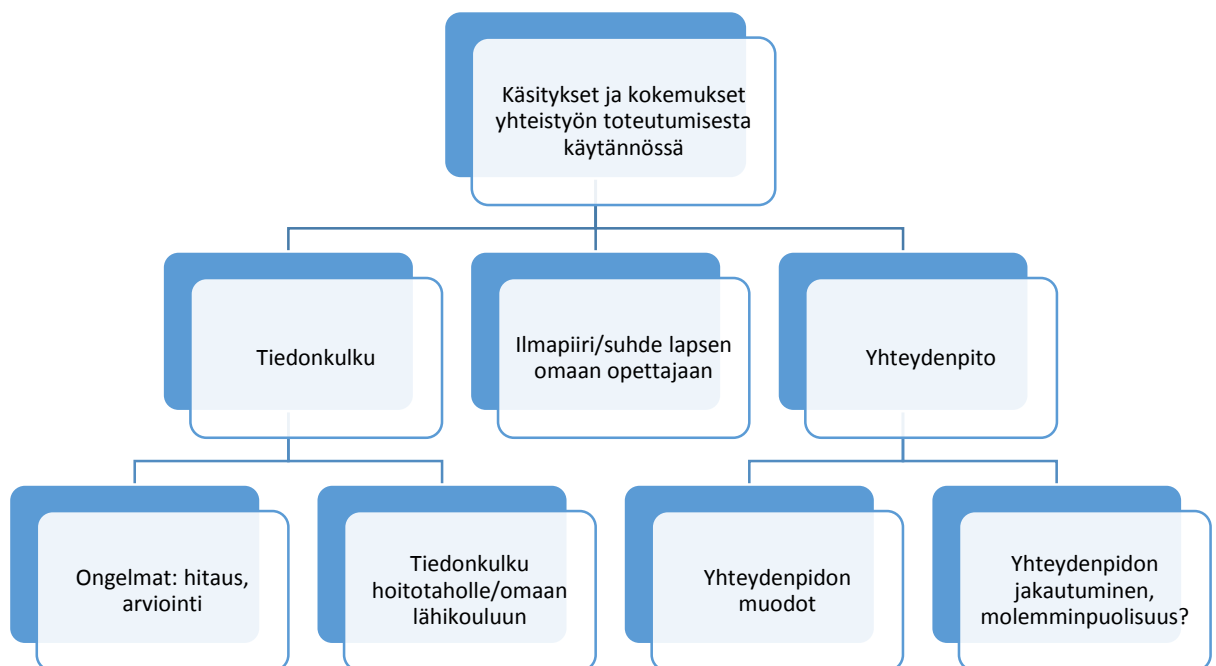
TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat lapsen sairaalakouluajaksolla vietetyn ajanjakson mukaan

Alle 4kk	4kk - 12kk	yli 12kk
Osasto-oppilaan äiti äiti (OO1, alle4kk)	Avo-oppilaan äiti ja isä äiti (AO1, 4-12kk) isä (AO, 4-12kk)	Osasto- ja avo-oppilaan Isä isä (OAO, yli12kk)
Osasto-oppilaan äiti äiti (OO2, alle4kk)	Avo-oppilaan äiti äiti (AO2, 4-12kk)	Avo-oppilaan äiti äiti (AO, yli12kk)

Aloitin aineiston analysoinnin perehtymällä aineistoon ja lukemalla sitä läpi useaan otteeseen kokonaiskuvan hahmottamiseksi, vaikka huolellisen litteroinnin ansiosta aineisto olikin itselle jo siinä vaiheessa hyvin tuttu, ja ensimmäiset alustavat kategoriat alkoivat hahmottua jo tarkistuskuunteluiden aikana. Valitsin jokaiselle haastattelulle oman värinsä, jonka avulla pystyin seuraamaan kenestä haastateltavasta kulloinkin oli kyse irrottaessani aineistositaatteja litteroidusta haastattelupohjasta. Tämän jälkeen aloitin hahmottelemaan aineistoa näiden alustavien kategorioiden alle, kuten *yhteydenpidon muodot*, *yhteistyön merkitys* tai *miehilliteiden kuuleminen*. Kävin aineiston läpi niin systemaattisesti, että jokaisen haastattelun jokainen kohta sijoittui vähintään yhden teeman alle joko sellaisenaan tai siitä muodostettuna tiivistelmänä omin sanoin (ks. esim. Niikko 2003, 33). Tiivistelmät olivat pelkistettyjä ilmauksia tai omin sanoin muotoiltuja, pidempiä tekstiosuuksia haastatteluista, ja niistä kävi ilmi tutkimustehtävän kannalta oleelliset vanhempien käsitykset ja kokemukset. Tiivistelmiä muodostin sellaisissa kohdissa, joissa vanhemmat esimerkiksi pohtivat tai muistelivat pitkiä aikoja jonkin tapahtuman tai tilanteen kulkua tullen lopulta johonkin tulokseen. Tietyntä kategorian alle kuuluvia merkitysyksiköitä etsin koko haastattelusta, sillä esimerkiksi vanhemman puheessa saattoi esiintyä viitteitä ja toiveita hyvään yhteistyöhön liittyen pitkien haastattelua. Jos aineistositaatti sijoittui useamman kategorian alle, en irrottanut sitä kontekstistaan vaan merkitsin kategorian kannalta oleellisen osuuden lihavoidulla tekstillä.

Tämän jälkeen hahmottelin alustavat kategoriat omien tutkimuskysymystensä alle, kuten *yhteistyön toteutuminen käytännössä*, *osallisuus* sekä *hyvä yhteistyö ja yhteistyön merkitys*. Kaikkien kategorioiden osalta tämä ei ollut heti selvää, vaan tässä vaiheessa poistin, muokasin ja loin vielä uusia kategorioita siten, että ne olivat helpommin sijoitettavissa omien tutkimuskysymystensä alle. Kun kategoriat alkoivat löytää paikkansa tutkimuskysymystensä alta, alkoi kategorioiden yhdistäminen ja yläkategorioiden etsiminen. Martonin ja

Boothin (2013) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa käsitysten ja kokemusten voidaan ajatella jakautuvan tiettyyn joukkoon kategorioita, joita tutkittavasta ilmiöstä esiintyy, muodostaen samalla eräänlaisen tulosavaruuden. Kategoriat eroavat kaikki toisistaan siten, että ne tuottavat jonkin oman näkökulmansa tutkittavaan ilmiöön, mutta ne ovat kuitenkin samalla myös suhteessa myös toisiinsa. (Marton & Booth 2013, 124 - 125; Huusko & Paloniemi 2006, 166 - 167.) Kategorioiden tulee sisältää koko aineistossa esiintyvä variaatio yksilöiden käsityksistä (Marton & Booth 2013, 125; Huusko & Paloniemi 2006, 169), mutta kategorioiden muodostumisen määrä ei ole vakio, vaan se on sidoksissa aina kulloiseenkin ajanjaksoon ja kulttuuriseen kontekstiinsa (Bowden 1996, 65; Huusko & Paloniemi 2006, 170). Kuviossa 5 näkyy esimerkki ylä- ja alakategorioiden hahmottelemisesta tulosavaruudeksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Kuviossa eivät näy läheskään kaikki tässä analyysivaiheessa olemassa olleet alakategoriat, sillä siinä vaiheessa en ollut vielä suorittanut kategorioiden yhdistämistä ja karsimista. Kuvion 5 olen koonnut Ahosen (1994, 128) mallia mukailleen. (Ks. myös Huusko & Paloniemi 2006, 167.)

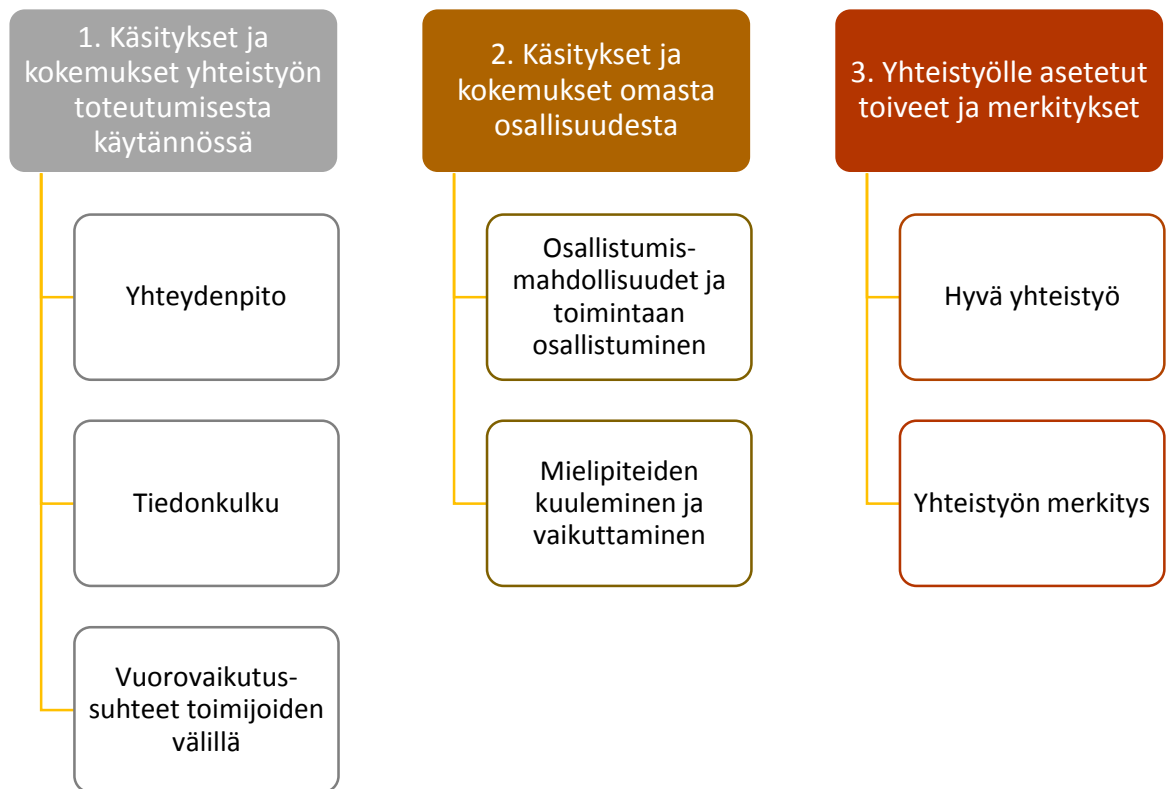


KUVIO 5. Kategorioiden hahmottelua analyysin alkuvaiheessa ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta Ahosen (1994, 128) mallia mukailleen

Kategorioiden muokkaamista tapahtui tulosten kirjoittamisvaiheeseen saakka, ja tällöin tein vielä muutamia muutoksia kategorioiden määrään yhdistelemällä niitä toisiinsa, sillä huomasin niiden käsittelevän loppujen lopuksi samaa asiaa (ks. esim. Niikko 2003, 36 - 37). Esimerkiksi *vanhempien oma aktiivisuus* oli alun perin toisen tutkimuskysymyksen osalta

omana kategorianaan, mutta huomattessani vanhempien käsitysten ja kokemusten omasta aktiivisuudesta olevan läheisesti yhteydessä heidän näkemyksiinsä *osallistumismahdollisuuksista ja osallistumisesta sairaalakoulussa*, liitin kyseisen kategorian edellä mainitun alle. Ennen varsinaista tulosten kirjoittamisvaihetta lähdin työstämään aineistoa siten, että etsin jokaisesta kategoriasta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia vanhempien käsityksissä ja kokemuksissa (ks. esim. Niikko 2003, 36). Tein muistiinpanoja kirjaamalla ylös tekemiäni tulkintoja analyysivaiheen aikana. Lopuksi kokosin vanhempien joukossa esiintyneet erilaiset käsitykset ja kokemukset tulososioksi.

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa suoria ja puhtaita väitteitä todellisuudesta, vaan sen tavoitteena on kuvata yksilöiden käsityksiä ja niiden eroavaisuuksia tutkittavasta ilmiöstä (Huusko & Paloniemi 2006, 165), ja tutkijan on tarkoitus löytää nämä ihmisten erilaiset tavat kuvailla ja käsittää sama ilmiö (Bowden 1996, 64). Mielenkiinto käsitysten ja kokemusten analysoinnissa liittyy siihen, millaisia ne ovat sisällöltään ja millaisia suhteita ne muodostavat toisiinsa (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Tulosten kirjoittamisessa olin aluksi hyvin runsassanainen ja jätin vielä siinä vaiheessa paljon aineistositaatteja raporttiin tukemaan tulkintojani. Loppuvaiheessa tiivistin raporttiani ja karsin aineistositaattien määrää pyrkien jättämään samalla kuitenkin lukijalle tarpeeksi perusteluita tekemistäni tulkinnoista. Viimeisessä vaiheessa sidoin teoriaa ja aiempien tutkimusten tuloksia saamieni tulosten tueksi. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa myös teoreettisen viitekehyksen muodostuminen tapahtuu yhdessä aineiston hankinnan ja analysoinnin kanssa (esim. Ahonen 1994, 125). Näin tapahtui myös tämän tutkimuksen kohdalla. Alustavien kategorioiden selkiytyttyä pystyin ohjaamaan teorian hankintaa ja muodostamista tulosten kannalta relevanttiin suuntaan. Aineiston lopulliset kategoriat muotoutuivat kuvion 6 mukaisesti.



KUVIO 6. Aineiston jakautuminen kategorioihin tutkimuskysymyksittäin

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analysointi on aineistolähtöistä (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Ahonen 1994, 123). Tässäkin tutkimuksessa aineiston analyysi pohjautui suurimmaksi osaksi aineistoon itseensä, sillä tarkoituksena ei ollut testata mitään jo olemassa olevaa teoriaa tai mittaria, joka määritteli tai luokittelisi valmiiksi vanhempien käsitykset ja kokemukset sairaalakoulun ja kodin välisestä yhteistyöstä (esim. Ahonen 1994, 123). Kategorioiden muodostuminen kuitenkin tapahtui osittain myös teoreettisen viitekehityksen kautta, sillä esimerkiksi osallisuuteen nähdään kuuluvaksi yksilön osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet (esim. Bauman 1990, 113 - 114; Raivio & Karjalainen 2013, 14). Samoin teemahaastattelurungon tekoa ohjasi omien sairaalakoulumaailmasta saatujen kokemusten lisäksi myös taustalla vaikuttava yhteistyötä koskeva teoretieto sekä sairaalakoulujen toimintaa ohjaavat yleiset periaatteet. Monet kategorioista kuitenkin muotoutuivat aineiston perusteella, sillä vanhemmat toivat esiin sellaisia käsityksiä ja kokemuksia sairaalakoulun ja kodin välisestä yhteistyöstä, joita en suoranaisesti heiltä haastattelutilanteessa tiedustellut. Näitä alakategorioita olivat esimerkiksi *opettaja-oppilas-suhde* sekä *tiedonkulku sairaalakoulun ja muiden organisaatioiden välillä*.

6.5 Sairaalakoulun oppilaiden vanhemmat tutkimukseen osallistujina

Tulosten raportoinnissa jouduin pohtimaan hyvin paljon vanhempien ja oppilaiden anonymiteettia. Aineiston litterointivaiheessa keksimäni oppilaiden peitenimet olivat sukupuolisidonnaisia, mikä olisi voinut lopullisessa tutkimusraportissa antaa esimerkiksi sairaalakoulujen henkilökunnille vihjeitä siitä, keitä tutkimukseen osallistui. Tämän takia päädyin jättämään ne pois. Näin haastateltavia ei ole mitenkään mahdollista tunnistaa valmiista tutkielmasta. Samasta syystä jätin lopullisesta tutkimusraportista pois myös lukukaudet, jolloin oppilas oli sairaalakoulussa opiskellut sekä tarkemmat tiedot sairaalakoulujaksojen pituuksista. Jaoin vanhemmat kolmeen ryhmään lapsen sairaalakoulussa oloajan perusteella (alle 4 kk, 4–12 kk, yli 12 kk) ja merkitsin vanhemman kohdalle myös tiedon siitä, oliko perheen lapsi opiskellut sairaalakoulussa avo- ja/vai osasto-oppilaana. Nämä kontekstit olivat tärkeitä vanhempien erilaisten kokemusten ja käsitysten ymmärtämiseksi, sillä esimerkiksi osasto-oppilaiden kohdalla yhteistyötä kotien kanssa tehdään hieman eri tavalla, osaston näytellessä suurempaa roolia perheen ja koulun arjessa. Näihin syihin vedoten en myöskään eritellyt tutkimuksessani sitä, kuinka moni vanhempi osallistui tutkimukseen eri sairaalakouluista, sillä osallistujamäärä vaihteli näiden kahden sairaalakoulun välillä. Nämä taustatiedot eivät myöskään olleet merkityksellisiä tutkimustehtävän tai -tulosten kannalta, ja ne olivatkin lähinnä ohjaamassa aineiston hankintaa ja auttoivat analyysivaiheessa aineiston käsittelyä. (Ks. esim. Kuula 2011, 200 - 209, 214 - 219.)

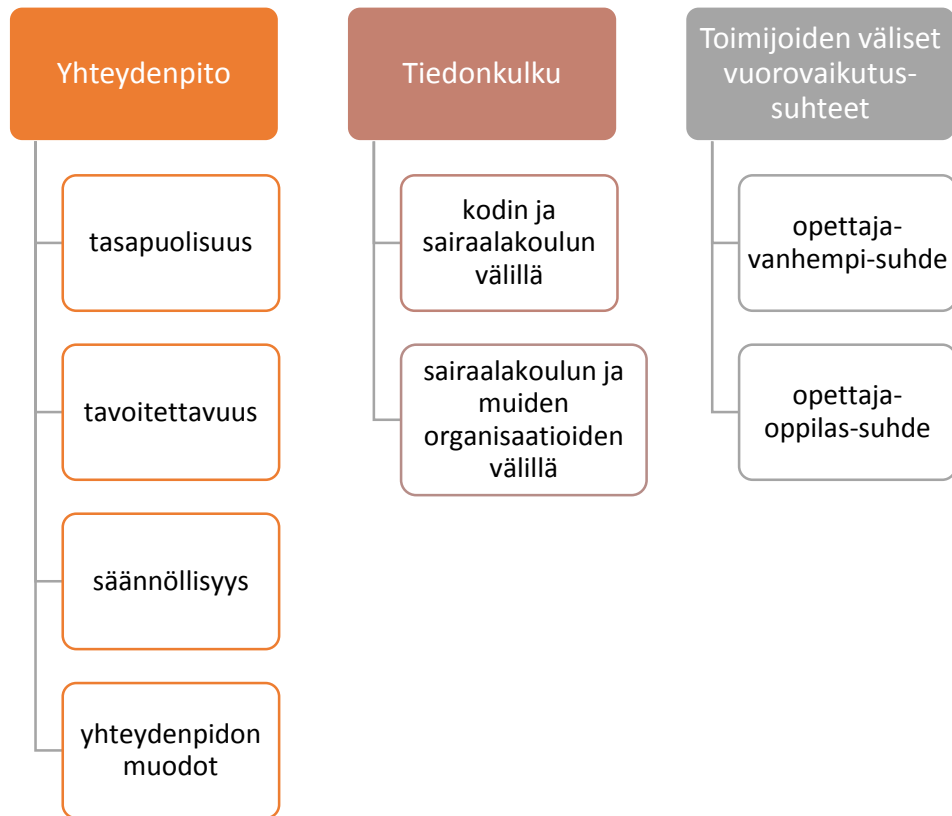
Kaikkien vanhempien haastatteluissa kävi ilmi myös perheen elämäntilanne ja -historia. Vanhemmat saattoivat kuvata hyvinkin tarkasti joitakin kokemiaan arkaluontoisia asioita, sairaalakoulujakson aikana tapahtuneita tilanteita tai esimerkiksi kertoa yksityiskohtaisesti lapsensa opettajasta. Aineistositaattien valinnassa kiinnitin huomiota siihen, etteivät ne sisällä mitään viitteitä johonkin tiettyyn henkilöön liitettävistä piirteistä tai paljasta perheen tilanteesta ja kokemuksista mitään liian yksityiskohtaista. Korvasin sitaateissa esiintyneiden oppilaiden nimet sulkumerkein (lapsi). Katkoviivat aineistositaateissa merkitsevät kohtaa, jonka olen perheiden anonymiteetin säilyttämiseksi jättänyt pois valmiista tutkimusraportista. Näillä valinnoilla suojasin tutkimukseen osallistuneiden vanhempien ja oppilaiden identiteettiä, koska sairaalakoulujen henkilökunnista yhteyshenkilöt olivat kuitenkin tietoisia siitä, keille kaikille saatekirjeet ja tutkimusluvut lähetettiin. He eivät kuitenkaan saaneet missään vaiheessa tietoonsa, ketkä saatekirjeen saaneista vanhemmista tutkimukseen osallistuivat. (Ks. esim. Kuula 2011, 200 - 209, 214 - 219.)

7 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA

Tulosluvussa tarkastelen tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä luvussa käsitteelen vanhempien käsityksiä ja kokemuksia sairaalakoulun ja kodin välisestä yhteistyöstä yhteydenpidon, tiedonkulun sekä toimijoiden välisten vuorovaikutussuhteiden kautta. Toisessa luvussa tarkastelen osallisuuden muotoutumista vanhempien käsityksissä ja kokemuksissa. Kolmas tutkimuskysymys käsittelee vanhempien yhteistyölle antamia merkityksiä ja hyvän yhteistyön kriteereitä.

7.1 Vanhempien käsitykset ja kokemukset sairaalakoulun ja kodin välisen yhteistyön toteutumisesta käytännössä

Kuvioon 7 olen koonnut sairaalakoulun ja kodin välisen yhteistyön ilmenemistä käytännössä vanhempien käsitysten ja kokemusten pohjalta. Tulosluvussa tarkastelen vanhempien erilaisia käsityksiä ja kokemuksia jokaiseen alakategoriaan liittyen.



KUVIO 7. Sairaalakoulun ja kodin välisen yhteistyön muodostuminen käytännössä vanhempien käsitysten ja kokemusten mukaan

7.1.1 Yhteydenpito sairaalakoulun ja kodin välillä

Yhteydenpidon tasapuolisuus

Vanhempien näkemysten mukaan koulun tuli olla vastuussa yhteydenpidon aloittamisesta, mutta suurin osa vanhemmista näki yhteydenpitämisen ja yhteistyön toteuttamisen kuuluvaksi molemmille osapuolille: *”kyllähän se molempien juttu”* (äiti AO1, 4-12kk). Molemmat osasto-oppilaiden vanhemmista tosin olivat selkeästi sitä mieltä, että vastuu yhteistyöstä kuuluu ehdottomasti sairaalakoululle, sillä vanhemmilla oli osastojaksojen aikana hyvin vähän mahdollisuuksia olla valvomassa esimerkiksi lapsen läksyjen tekoa. Sairaalakoulu oli ollut yhteydenpidon suhteen aloitteellinen kaikkien vanhempien toiveita ja odotuksia vastaten. Vanhemmilla oli käsitys siitä, että yhteydenpito oli kodin ja sairaalakoulun välillä molemminpuolista, ja lähes kaikki vanhemmista kertoivat myös, että

yhteydenpito jakautui melko tasapuolisesti toimijoiden kesken. Yksi äideistä mainitsi kuitenkin olleensa yhteydenpidossa aktiivisempi kuin koulu, ja hänelle oli jäänyt sellainen käsitys, että koulun puolelta yhteydenpito ei ollut riittävää. Hän arvioi myös itse olleensa niin aktiivinen asioiden suhteen, ettei koulu ehkä siksi ollut aloitteellinen osapuoli yhteydenpidossa: *”soitin vähän väliin, niin ei varmaan, varmaan ennää kehanneet soittaa ennää enempää”* (äiti OO1, alle4kk). Eräs toinen äideistä koki yhteydenpidon riittäväksi, mutta hänelle oli jäänyt sellainen käsitys, ettei yhteydenpito sairaalakoulun taholta aina täysin vastannut vanhemman omaa aktiivisuutta.

Vanhemmat ottivat yleensä itse kouluun yhteyttä silloin, jos he halusivat vaihtaa kuulumisia, tiedottaa oppilaan poissaoloista tai keskustella sairaalakoulun henkilökunnan kanssa lapsensa koulunkäyntiin liittyvistä huolista. Vanhemmat ottivat myös itse aktiivisesti opettajilta selvää asioista, jotka askarruttivat mieltä tai olivat jääneet epäselviksi. Koulun puolelta yhteydenpito koski pääasissa tiedotusluontoisia asioita, jotka liittyivät käytännön järjestelyihin, kuten palaveriajankohtien sopimiseen. Näiden puheluiden tai ”käytävä”-tapaamisten lomassa kuitenkin vaihdettiin muitakin lapsen koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyviä kuulumisia aina puolin ja toisin, jolloin koulun yhteydenotot koettiin tarkoituksellisesti ehkä siksi enemmän tiedotusluontoisiksi. Muutama vanhemmista tosin kertoi, että koululta otettiin yhteyttä tiedottamisen lisäksi myös viikkokuulumisten muodossa, ja tätä vanhemmat pitivät erittäin hyvänä ja hyödyllisenä asiana.

Yhteydenpidon jakautumista perheen jäsenten kesken oli mahdollista tässä tutkimuksessa tarkastella kahden perheen osalta. Näissä kodeissa tutkimukseen osallistuneilla vanhemmilla oli käsitys, että äidit olivat yhteydenpidossa aktiivisempia ja ottivat useammin yhteyttä koululle kuin isät (ks. myös Metso 2004, 112, 137 - 141). Toinen tutkimukseen osallistuneista isistä oli jättäytynyt yhteistyössä suosiolla taka-alalle ja antanut perheen äidin huolehtia yhteydenpidosta. Tässä tapauksessa myös koululta oltiin enemmän yhteydessä nimenomaan perheen äitiin. (Ks. myös Kärkkäinen 2001.) Kyseisen isän käsitysten mukaan tämä oli kuitenkin luonnollista, sillä perheen äiti oli innokas ja haluakas ottamaan vetovastuun kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Toisessa perheessä ei ollut havaittu eroja siinä, kumpaan sairaalakoulun henkilökunta oli enemmän yhteydessä: *”mulla ei semmosta tunnetta oo, että kumpaan otti enemmän yhteyttä, että varmaan soitti vähä, jos ei toista saanu kiinni niin toiselle soitti, en tiedä kumman numero siellä puhelimessa oli”* (isä AO, 4-12kk).

Tavoitettavuus

Kaikille vanhemmille oli syntynyt käsitys, että sairaalakouluopettajaan oli matala kynnyks ottaa yhteyttä tilanteessa kuin tilanteessa. Vanhemmat pitivät myös tärkeänä, että heille oli kerrottu, ettei yhteydenottamisessa tarvinnut arkailla vaan yhteyttä sai ottaa aina tarvittaessa: *”ja meillä oli puhelinnumerot ja ne teki selväksi että aina saa soittaa”* (isä AO, 4-12kk). Vanhemmille oli syntynyt myös käsitys siitä, että koulun henkilökunta oli helppo tavoittaa ja heihin sai yhteyden aina saman päivän aikana: *”semmonen asia mitä kyllä toteutu tuolla, että jos oli jotain asiaa niin se, että niin ku jos ei heti voinu vastata puhelimeen, niin ne soitti heti niin ku takasi, vaikka ei nyt päivän polttavia asioita ollu”* (äiti AO1, 4-12kk). Vanhemmat kokivat myös hyvänä asiana sen, että mahdollisuus yhteydenottamiseen suotiin sairaalakoulujakson jälkeenkin, vaikka sitä ei kuitenkaan kukaan vanhemmista ollut tehnyt: *”tarvittaessa oisin toki ottanu yhteyttä ja oli et voi ottaa mut ei ollu niin ku mitään tarvetta sitte”* (äiti OO2, alle 4kk).

Yhteydenpidon säännöllisyys

Ennen sairaalakoulujaksolle menemistä vanhemmilla oli odotuksia ja toiveita siitä, että yhteistyötä tehtäisiin koulun kanssa aiempaa enemmän:

kyllä sitä odottaa ku on tämmönen tuota lapsi kysymyksessä, että se on aika tiivistä se yhteistyö (äiti AO, yli12kk).

no ehkä sitä ku se tilanne oli niin erilainen, niin odotti, et se on tiiviimpää ku peruskoulussa (äiti OO2, alle 4kk)

Kaikille vanhemmille oli sairaalakoulujakson aikana myös muodostunut käsitys siitä, että yhteistyö kodin ja koulun välillä oli sairaalakoulussa *”huomattavasti tiiviimpää”* (äiti AO, yli12kk) kuin lapsen lähikoulussa. Yhteydenpito oli säännöllistä, ja keskimäärin yhteyttä pidettiin viikoittain lapsen oman opettajan kanssa. Suurin osa vanhemmista piti tätä riittävänä: *”liki viikottain, mun mielestä aika tiiviisti”* (äiti OO2, alle 4kk). Tilanteiden ja tarpeiden mukaan yhteydenpitoa joko lisättiin tai vähennettiin: *”ei siin sitten ollu sellasta tarvetta, ku kaikki menee hyvin, niin rueta ihmettelemään ja ottamaan yhteyttä”* (isä OAO yli12kk).

Pelkästään koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyviä palavereita järjestettiin sairaalakoululla aina oppilaan yksilöllisen tarpeen mukaan. Kaikki ne vanhemmat, jotka olivat osallistuneet lapsen hoitajakson aikana sairaalakoulussa järjestettäviin palaverihin, kokivat, että

palavereita oli järjestetty vähintäänkin riittävästi. Yksi tutkimukseen osallistuneista vanhemmista ei muistanut osallistuneensa tällaiseen.

Yhteydenpidon muodot

Vanhempien ollessa yhteydessä lapsen koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvissä asioissa lähinnä oppilaan oman opettajan kanssa, keskittyi myös koko sairaalakoulun ja kodin välinen yhteistyö pääasiassa vanhemman ja opettajan välille. Kaikki perheet olivat käyneet tutustumassa sairaalakoulun tiloihin viimeistään sairaalakoulujakson alkuvaiheessa. Muutoin yhteydenpito tapahtui vanhempien ja opettajien välillä pääsääntöisesti puhelimitse joko soittamalla tai tekstiviestejä lähettämällä. Vanhemmat pitivät tätä hyvänä asiana, sillä sähköisten viestintäjärjestelmien käyttö ei olisi vanhempien mielestä palvellut tiedon tarvetta sairaalakoulujaksolla tarpeeksi hyvin. Muutama vanhempi toi tosin esiin, että se olisi voinut toimia lisätiedon lähteenä esimerkiksi koetulosten välittämisessä: *”joo ois se ollu ihan hyvä, on koska silloin ku käyt kattoon niitä koetuloksia ja muuta niin must se on niin ku helppo sitten taas kirjottaa ja laittaa viesti että”* (äiti OO2, alle 4kk), mutta varsinaista yhteydenpitoa puhelimitse ja kasvotusten se ei olisi missään nimessä voinut korvata.

Osa vanhemmista tapasi opettajia myös satunnaisesti hakiessaan lastaan koulusta tai osastolta. Pikaiset kuulumisten vaihdot kasvotusten olivat myös vanhempien käsitysten mukaan tärkeä osa yhteistyötä, aivan kuten säännöllisesti järjestettävät koulupalaveritkin. Koulupalavereita kuvailtiin vanhempien taholta mukaviksi, rennoiksi ja luonnollisiksi keskustelutilanteiksi, joissa vallitsi positiivinen ilmapiiri. Koulupalaverit koettiin hyödyllisiksi niin oppilaan itsensä kuin vanhempienkin tiedottamisen kannalta. Yksi isistä totesi, ettei itse ehkä hyötynyt palavereista samalla tavalla, mutta osallistui niihin kuitenkin lapsen takia: *”mä en oo kauheen paljon niistä saanu, mutta että varmaan se on ihan hyvä jo, että on sellai tilaisuus, missä voi isolla porukalla keskustella niistä, niissä oli henki todella hyvä”* (isä OAO, yli12kk). Toinen isistä toi esiin, että palaverit olivat enemmänkin muodollisuus: *”mun mielestä ne oli enempiki sitte ku se kuitenkin se informaatio kulki hyvin, niin enemmän ne oli semmosia muodollisia tilaisuuksia”* (isä AO, 4-12kk). Koulupalavereissa painottuivat luonnollisesti enemmän koulunkäyntiin liittyvät asiat, ja palavereiden tarkoituksena oli vanhempien käsitysten mukaan paitsi sitouttaa oppilasta itseään koulunkäyntiin, antaa myös vanhemmille tietoa oppilaan koulumenestyksestä ja oppimisesta. Palavereissa nähtiin mahdollisuus myös huolten jakamiseen molemmin puolin: *”että jos olis ollu jotain selaista ongelmaa, niin sen olis voinu siellä sitten puhua”* (isä OAO, yli12kk).

Osastolla tai poliklinikalla järjestettävät hoitoneuvottelut olivat monitoimijaisten tiimien kokoontumisia, joissa lapsen kokonaistilannetta, kuntoutumista ja koulunkäyntiä käytiin yhdessä läpi. Opettaja oli läsnä useimmiten osastojaksolla olevien oppilaiden palavereissa, mutta avo-oppilaiden kohdalla opettaja oli paikalla hoitoneuvotteluissa vain harvoin, jos ollenkaan. Osasto-oppilaiden vanhemmat pitivät opettajan läsnäoloa näissä hoitoneuvotteluissa tarpeellisena, vaikka kouluasioita ehdittiinkin käsitellä ajanpuutteen vuoksi usein vain päällisin puolin. Myös niillä kerroilla, kun opettaja oli osallistunut avo-oppilaiden palavereihin, vanhemmat näkivät opettajan mukana ololla olevan merkitystä. (myös Huotari 1998, 134.) Heidän mukaansa opettajalla oli hyvä näkemys oppilaan voinnista, koska tämä vietti lapsen kanssa paljon aikaa päivittäin. Vanhemmista oli myös tärkeää, että palaverissa oli paikalla monta eri näkökulmaa. Ne avo-oppilaiden vanhemmat, joiden hoitoneuvotteluihin opettajat eivät olleet osallistuneet, puolestaan luottivat tiedonkulkuun osapuolten välillä, eivätkä nähneet opettajan läsnäoloa niin tarpeellisena.

Koulun ja kaikkien oppilaiden kotien välistä yhteistä toimintaa järjestettiin sairaalakouluilla vanhempien kokemusten mukaan varsin vähän. Tällaisia tapahtumia olivat säännölliset joulu- ja kevätkuulat. Yksi vanhemmista muisteli sairaalakoulujakson aikana saaneensa kutsuja myös vanhempainiltoihin.

7.1.2 Tiedonkulku eri toimijoiden välillä

Tiedonkulku kodin ja sairaalakoulun välillä

Tiedonkulku kodin ja sairaalakoulun välillä nähtiin pääosin sujuvana: *”tieto kulki, se ei ollut mitenkään ongelma, että sen muistais kyllä nyt, että jos ois ollut jotain ongelmaa, että ei ois saanu jotain viestiä perille tai jotain olennaisen tärkeää tietoa ei ois sieltä tullu”* (isä OAO yli12kk). Lähes kaikki vanhemmat kokivat myös, että he olivat saaneet riittävästi informaatiota oman lapsensa koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvistä asioista, ja tämän vanhemmat näkivät myös tärkeänä osana tiedonkulkua:

kyllähän se itellä oli se tiedon halu taas sit siinä - - ehkä musta se oli niin huomattavasti paljo parempaa ku esimerkiksi peruskoulussa, mikä toisaalta pitää ollakki (äiti OAO, alle 4kk)

Yhteydenpidossa tärkeänä pidettiin myös sitä, että sairaalakoululta otettiin yhteyttä ”oikeissa asioissa”, ja tämä toteutui vanhempien mielestä hyvin: *”no se oli minusta sujuvaa ja se meni sillee nopeesti ja sillee - - hyvin minusta, ettei siinä turhaa - - alettu jostain säästä*

keskustelemaan” (äiti AO2, 4-12kk). Vanhemmat eivät pitäneet merkityksellisenä sitä, että heille olisi ilmoitettu jokaisesta pienestä lapsen koulunkäyntiin liittyvästä asiasta: *”turhan tuntuisen tiedon hirvittävä vyöryttäminen, ei siitä oo mitään hyötyä, et pitää niin kun allekirjottaa papereita, että nyt saatiin uudet siniset vihkot tällä viikolla, että mitä kotona siitä sanotaan*” (isä OAO yli12kk). Vakavammista asioista vanhemmat kyllä toivoivat tietoa ja kokivat sitä myös saaneensa: *”jos rupee niin ku motivaatio opiskeluun laskemaan tai tulee häiriökäyttäytymistä tai muuten vaan lapsi vaikuttaa erilaiselta, niin tottahan toki vanhemmat haluaa sen tietää*” (äiti OO2, alle 4kk). Tässä asiassa luotettiin pitkälti opettajien ammattitaitoon arvioida tilanne ja tapahtuneen vakavuus. Myös positiivisia uutisia pidettiin tärkeinä, ja vanhemmat kokivat saaneensa niitä riittävästi joko oman lapsensa tai tämän opettajan kautta: *”ihan muutaman semmosen tekstarinki sain opettajalta, että nyt on ollu hyvä päivä ja se oli kauheen kiva tietysti*” (äiti AO2, 4-12kk). Aina oma lapsi ei välttämättä kertonut vanhemmille itse koulupäivän kuulumisista. Tällöin vanhemmista oli tärkeää, että oppilaalle tehtiin selväksi, että tieto kodin ja koulun välillä kulki koko ajan.

Yksi vanhemmista sen sijaan koki, ettei ollut saanut riittävästi tietoa lapsensa koulunkäynnistä ja opintojen edistymisestä: *”kyllähän se tietyst kaikken ois kaiken halunnu tietää periaatteessa, mitä on kaikkea annettavana, mut kyl jäi paljon uupumaan*” (äiti OO1, alle4kk). Puutteet tiedonkulussa liittyivät lähinnä käytännön asioista tiedottamiseen, kuten arvioinnin muotoutumiseen ja koulunkäynnin aloitukseen. Nämä teemat olivat läsnä tämän äidin koko haastattelun ajan, ja käsittelen niitä tuloksissa tuonnempana.

Vanhemmat olivat yleensä tietoisia siitä, ketkä kaikki opettajat heidän lapsiaan opettivat. Kaikkien opettajien henkilökohtaista tapaamista ei kuitenkaan pidetty yhtä tärkeänä asiana, vaikka kaksi vanhemmista olisikin toivonut kaikkien opettajien esittäytyvän. Yhdelle vanhemmista muiden sairaalakouluopettajien ja -ohjaajien roolit olivat jääneet muiden vanhempien käsityksiin verrattuna epäselvemmiksi, ja hän olisi mielellään halunnut tutustua myös muuhun henkilökuntaan paremmin: *”oletin, että siellä on muitaki, mutta mulle jäi vaan tää, joka tää niin ku esittäyty, muut ei esittäytyny ollenkaan, että ei mulla siitä ollu tietoo, että kuinka monta niitä nyt loppunen lopuksi oli - - kyllähän siinä sitte vähä enemmän halunnu tietää siitä*” (äiti OO1, alle4kk). Andonovin (2007, 90) sekä Armisen ym. (2013, 233) tutkimusten mukaan vanhemmat pitävät koulun henkilökuntaan ja lapsen omaan opettajaan tutustumista tärkeänä, ja myös Lahtinen (2011, 335) painottaa, että vanhempien tulisi olla tietoisia lapsensa kaikista opettajista. Vain yksi tutkimukseen osallistuneista vanhemmista oli sairaalakoulujakson aikana tavannut sairaalakoulun rehtorin, ja oman sairaalakoulun rehtorin nimen tiesi tämän kyseisen vanhemman lisäksi vain kahden muun perheen vanhemmat. Toisaalta vanhemmat eivät yleisesti ottaen pitäneet tätä kovin oleellisena tietona,

sillä heillä oli luottamusta rehtorin ja opetuksen järjestäjän toimintaan: *”sitte sitä oletti, että kai se kaikki toimii, kerran... tämmönen mahdollisuus annetaan”* (äiti OO1, alle4kk).

Tiedon saaminen oman lapsen lukujärjestyksestä, läksyistä, tulevista kokeista, koemenestyksestä sekä koulun tapahtumista ja retkistä vaihteli vanhempien välillä. Osa vanhemmista sai kaikki tiedot pääasiassa omalta lapselta, osa kuuli opettajilta, ja joidenkin vanhempien osalta tieto saattoi kulkea myös osaston kautta. Kukaan vanhemmista ei pitänyt mitään näistä ratkaisuista huonoina, vaan tärkeimpänä pidettiin tiedon kulkemista ylipäättänsä. Koulun henkilökunta ei myöskään ollut käyttänyt ammattikieltä tai sellaisia termejä, joita vanhemmat eivät olisi ymmärtäneet. Tätä pidettiin tärkeänä jo ihan lapsenkin läsnäolon kannalta. Vanhemmat muistelivat saaneensa myös kaikki koulupalavereissa laaditut dokumentit ja asiakirjat itselleen luettavaksi niin halutessaan. Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan pitäneet tätä merkityksellisenä, sillä yhteistyön nähtiin perustuvan ennemminkin *”luottamukseen eikä asiakirjoihin”* (isä OAO yli12kk).

Perusopetuksen valtakunnalliset tavoitteet sekä oman lähikoulun opetussuunnitelma olivat suurimmalle osalle vanhemmista selvillä, sillä niitä oli käyty läpi oppilaan oppimissuunnitelman tai HOJKS:in teon yhteydessä. Sairaalakoulun opetussuunnitelmaan tutustuminen oli kuitenkin monelle vanhemmalle vieras asia. Osa muisteli ehkä nähneensä tällaisen: *”jotaki sivuja mulle neuvottiin kyllä, jotaki sivuja, neuvottiin jotaki, mutta en nyt muista, että mitä sivuja”* (äiti OO2, alle 4kk). Varmuudella tähän osasi vastata vain yksi vanhemmista: *”mun mielestä se käytiin silloin sielä läpi, ainaki tiedetään sitten pääpiirteis- sään ja ohjattiin sitte mistä näkyy nettisivuilta”* (äiti AO1, 4-12kk). Sairaalakoulun toimintaa ohjaavaan opetussuunnitelmaan tutustuminen olisi kuitenkin muutaman vanhemman mielestä voinut olla hyödyllistä: *”oishan se varmaan ihan tavallaan sitte mielenkiintonen se- kin kattoo, että mitä siinä on”* (äiti AO, yli12kk). Osa vanhemmista sen sijaan ei nähnyt tätä lainkaan tarpeellisena: *”luotin heihin kyllä, että en minä kyllä sitte kaivannukkaan mitään tarkempaa opetussuunnitelmaan käyntiä tai muuta, musta se riitti se, mitä me käytiin”* (äiti OO2, alle 4kk). Suurin osa vanhemmista ei myöskään tiennyt, mistä opetussuunnitelman voisi löytää. Muutama vanhemmista arveli sen olevan internetissä tai opettajalla. Cantell (2011, 192) kuitenkin muistuttaa, että *”opetussuunnitelmien esittelemine ja läpikäyminen vanhempien kanssa on tärkeää, koska sillä tavoin vanhemmat ymmärtävät, mihin opettajan tekemät pedagogiset ratkaisut pohjautuvat”*.

Lähes kaikki vanhemmat olivat osallistuneet sairaalakoulussa järjestettäviin koulu- tai HOJKS-palavereihin, jotka vanhempien käsityksien mukaan olivat eräänlaisia arviointitilan- teita. Näissä palavereissa oli tarkasteltu yhdessä oppilaan ja opettajien kanssa esimerkiksi oppilaan koulumenestystä ja tavoitteiden saavuttamista. Vaikka suurin osa vanhemmista

toikin esiin, että tietoa oli tullut riittävästi ja tiedonkulku oli toiminut hyvin, silti muutamalle vanhemmalla oli jäänyt epäselvä käsitys siitä, miten oppilaan arviointi todistukseen oli lopulta muodostunut. Yksi vanhemmista oli käsityksensä mukaan saanut olla mukana arviointitilanteessa itse, ja hänelle oli kerrottu arvosanojen perusteista:

käytiin läpi että miten se pohjautuu se arvosana, että kun kerkes vähän aikaa olla peruskoulussa ja kyl siit, siitä tuli kyllä ihan selkeet informaatiot - - peruskoulun kans yhdessä mielti sitä ja entisten taustojen ja muitten mukaan, et kyl se käytiin läpi, että miltä pohjalta ne tulee ne numerot (äiti OO2, alle 4kk)

Yli vuoden sairaalakoulussa olleiden oppilaiden vanhemmille arvioinnin muotoutuminen oli myös selkeää, sillä oppilas ei ollut viettänyt juurikaan lukuvuonna aikaa omassa lähikoulussa, joten sairaalakoulu vastasi arvosanojen antamisesta yksin. Muutaman vanhemman kanssa opettaja oli kyllä keskustellut arvioinnista ja sen muodostumisesta, mutta arvioinnin toteutuminen käytännössä oli kuitenkin jäänyt hiukan epäselväksi. Nämä vanhemmat eivät esimerkiksi osanneet sanoa, mikä taho antoi todistukseen arvosanat tai tehtiinkö arvosanojen muodostamisessa yhteistyötä sairaalakoulun ja lähikoulun välillä.

en mä tiedä niin ku mitä ne tekee sitte, ne varmaan saa nää koenumerot tietää ja sen jälkeen mä en tiedä, että mitä tapahtuu ja miten se menee (äiti AO2, 4-12kk)

Haastatteluun yhdessä osallistuneilla vanhemmilla oli epäselvyyden lisäksi epätietoisuutta siitä, oliko arviointitieto tarpeellista tai kuuluiko se edes heille: *”nääh on semmosia asioita, ku ei nyt aina tiedosta, et onks meidän aiheellista tietää, niin ku sit sillä tavalla, koska koulu meni hyvin kuitenkin sit alussa”* (isä AO, 4-12kk). He kuitenkin luottivat sairaalakoulun henkilökunnan ammattitaitoon asiassa.

Yhdelle vanhemmista todistuksen arvosanat tulivat täytenä yllätyksenä, eivätkä ne hänen mielestään vastanneet lapsen todellisia taitoja. Pettymys oli todistuksen saamisen jälkeen suuri, ja kyseinen äiti koki luottamuspulaa tiedottamisen suhteen sairaalakoulun henkilökuntaa kohtaan. Hänelle oli jäänyt käsitys siitä, ettei kaikkea tarpeellista tietoa ollut kerrottu. Erityisesti äitiä mietitytti sairaalakoulun toiminta arvioitavien kokeiden ja muiden töiden ”erityisvapauksien” suhteen. Hänen käsityksensä mukaan sairaalakoulussa annettiin liikaa helpotuksia kokeisiin, jonka takia oppilaan numerot olivat parempia. Tästä syystä oman lähikoulun opettajat tulkitsevat, että sairaalakoulussa saadut numerot eivät olleet ansaittuja, ja he alensivat arvosanoja todistukseen. Kyseinen äiti palasi tähän aiheeseen useasti haastattelun aika, mikä kuvastaa asian tärkeyttä hänelle:

se jäi niin ku vähän hämärän peittoon että ku tavallaan nuoreltako lähtee hyvä numero tänne, niin täällä arvioidaan sit kaikki nuo, kaikki nuo faktat, ihan niin ku niitä ei ois arvosteltu ollenkaan, et niitä ei hyväksytytty ollenkaan sinne, et mitä täällä (äiti OO1, alle4kk)

Kyseinen äiti oli yrittänyt selvittää arvioinnin muotoutumista sairaalakoulujakson aikana mutta ei mielestään ollut saanut tyydyttävää ja tarpeeksi selkeää vastausta asiaan: *”niin mä kysyin (sairaalakoulusta) ihan suoraan, että miten tää arvostelu on, joo me arvostellaan tässä ja lähetetään sinne tiedot näille, ei sen enempiä”* (äiti OO1, alle4kk). Lisäksi hän toivoi, että opettaja olisi itse ottanut puheeksi arvioinnin. Hän ei kuitenkaan enää jälkeenpäin ollut kysynyt arvosanojen muodostumisesta sairaalakoulun tai oppilaan lähikoulun opettajilta, sillä hän ei uskonut sen vaikuttavan enää mihinkään. Muiden vanhempien mielestä arvოსanat vastasivat kutakuinkin odotuksia ja oppilaan osaamista, vaikka arvioinnin muotoutuminen olikin saattanut osalle jäädä epäselväksi. Ne vanhemmat, jotka olivat jääneet epätie-toisuuteen arvioinnin muotoutumisesta, olisivat kuitenkin toivoneet tietoa siitä, miten arvosanat todistukseen lopulta tulivat. Asiaa pidettiin tärkeänä.

Toinen vanhempia mietityttämään jäänyt asia liittyi koulunkäynnin aloittamiseen sairaalakoulussa. Muutama vanhempi koki prosessin hitaaksi, ja heille oli jäänyt epäselvä käsitys siitä, miten ja milloin lapsi voi aloittaa koulunkäynnin osastolta käsin. Tämä koski luonnollisesti vain kahta tutkimukseen osallistunutta osasto-oppilaan vanhempaa. Toisella osasto-oppilaan äidillä oli kestänyt kauan aikaa ymmärtää, että koulua käydään oppilaan voinnin ja jaksamisen mukaan:

kuvittelin vaan sillan että (lapsi) alottaa liki heti sen sairaalakoulun ja siellä mennään, et siinä meni ehkä mulla itellä tajutessa, et hei tässä pitääki mennä heidän ammattitaitonsa mukaan eikä sen - - että ei saa jäädä jälkeen, ei saa jäädä jälkeen, et tota se siinä ehkä mulla alussa itellä oli semmonen kuva vaan, et ei kun heti kouluun ja ei kun heti täysillä, et mulla ei niin ku itellä riittänyt sit se ajatus siihen (äiti OO2, alle 4kk)

Toinen osasto-oppilaan äiti oli ollut itse oma-aloitteinen ja selviteltyt osastolta ja sairaalakoululta koulunkäynnin pikaisen aloittamisen mahdollisuutta. Hän koki, että asiat lähtivät etenemään vasta sen jälkeen, kun hän oli ottanut asian puheeksi useampaan kertaan: *”siinä vaiheessa mää sit aloin piirittämään ja pommittamaan, millon yhtä sun toista ja sitte ne alko jo hermostuun ku mää aina soitin”* (äiti OO1, alle4kk). Kyseiselle vanhemmalle oli jäänyt myös epäselväksi se, kuka tai ketkä oppilaan koulukuntoisuutta arvioivat: *”emmää siitä kuullu eikä kukaan sanonu mittää, että millä tavalla ne arvosteli sitä, millä tavalla ne sitä päätti”* (äiti OO1, alle4kk), mutta hän uskoi, että sairaalakoulu oli kuitenkin mukana päättämässä asiasta. Yhdelle avo-oppilaan äidille epäselväksi oli jäänyt myös opinnoissa eteneminen. Hänellä oli samanlainen huoli siitä, että lapsi jäisi jälkeen opetuksessa, koska koululla ei tehty aluksi kokeita juuri lainkaan. Kaikkia huolestuneita vanhempia yhdisti toive siitä, että sairaalakoulun henkilökunnan kanssa käytäisiin yhdessä läpi koulunkäynnin aloittamiseen ja opinnoissa etenemiseen liittyvät mahdollisuudet ja rajoitukset. He toivoivat jo alkuvaiheessa tarpeeksi informaatiota erilaisista suoritushaasteista.

tavallaan käytäs läpi ja perusteltas, että miks tehään näin, et siinä alussa jo ois sit et hei et jos, jos ei pysytä niin sit pystyy vaikka just se mikä se, joustava suunnitelma tekemään, et se oli mulla sitte vasta lopussa selvis, et ai tämmönen on (äiti OO2, alle 4kk)

siitä on saatava selvyys ihan alusta lähtien, missä tahissa mennään, mikä on tavote, ihan konkreettinen (äiti OO1, alle4kk)

Pettyneeksi itsensä kuvaillut osasto-oppilaan äiti (OO1, alle4kk) oli yrittänyt saada tietoa siitä, miten ja millä perusteilla koulunkäynnin voi aloittaa, mutta kukaan osaston tai sairaalakoulun henkilökunnasta ei hänen mukaansa ollut selittänyt sitä tarpeeksi selkeästi.

Tiedonkulku muiden toimijoiden ja organisaatioiden välillä

Tähän tutkimukseen osallistuneet vanhemmat pääsääntöisesti luottivat siihen, että tieto kulkee sairaalakoulun, hoitoyhteisön ja lapsen oman lähikoulun välillä ilman vanhempien panosta asiaan:

kyllä aina olettaa sitte senki että sieltä osastoltaki menee sitä tietoa sitten jos mitä on ollu, että ehkä ei kaikkea tule ilmotettua (äiti OO2, alle 4kk)

mutta ku meilläki on se sit tunne, että varmaan se kommunikointi pelaa lähikoulun opettajan (nimi) ja sairaalakoulun opettajan (nimi) välillä (isä AO, 4-12kk)

Myös Tétréaultin ym. (2013, 828) tutkimuksen mukaan vanhemmat itse kokevat, että eri toimijoiden välinen yhteistyö sekä roolien ja vastuualueiden selkeys edistävät yhteistyötä. Yksi vanhemmista kuitenkin koki, että eri toimijoiden välinen yhteistyö oli puutteellista ja hän oli joutunut tekemään paljon töitä asioiden eteenpäin viemiseksi. Äidillä (OO1, alle4kk) oli pelko siitä, että lapsi jää opinnoissa jälkeen, koska omasta lähikoulusta ei toimitettu kokeita tarpeeksi nopeassa tahdissa. Hän olikin aktiivisesti yhteydessä molempiin kouluihin vauhdittaakseen toimintaa osapuolten välillä. Hänen käsityksensä mukaan koulujen välinen yhteistyö oli hidasta ja työlästä. Yhdellä avo-oppilaan äidillä hämmennystä aiheutti oppilaan oman lähikoulun laittamat jatkuvat poissaolomerkinnät koulun käytössä olevaan sähköiseen viestintäjärjestelmään, vaikka oppilas oli kuitenkin opiskellut sairaalakoulussa jo hyvän tovin. Myös Piha (2000b) toteaa, että tällaisissa tapauksissa yhteistyöhön liittyvät ongelmat ovat melko tavallisia ja syitä tähän on useita. Palvelujärjestelmä on organisatorisesti pirstoutunut, sillä se koostuu useista eri tukea tarjoavista tahoista ja järjestelmistä. Tämä puolestaan saattaa aiheuttaa työntekijöiden roolin ja työtehtävien päällekkäisyyksiä sekä epätietoisuutta tai -selvyyttä oman vastuualueen rajoista. (Piha 2000b, 350; Määttä 2001, 13.) Opetusministeriön (2004, 27) selvityksessä toimijat itse toivat esille, että kiire ja

välimatkat saattavat aiheuttaa ongelmia tiedonkulussa ja yhteistyössä oppilaan lähikoulun ja sairaalakoulun välillä.

Eräällä toisella avo-oppilaan äidillä oli jossain vaiheessa sairaalakoulujaksoa jäänyt epäselväksi se, mikä oli lapsen lähikoulu. Oppilas oli joutunut vaihtamaan lähikoulua useaan kertaan, minkä takia oppilaan omasta kotiluokasta ei aina ollut selvyyttä. Äiti kuitenkin luotti siihen, että sairaalakoulun opettajat olivat tietoisia asioista ja hoitivat suhteet lähikouluun: *”tavallaanhan se ei ole minun tehtäväni niin kun sitä, niin kun tuommosia käytännön asioita, että nehan kuuluu koululle hoitaa tuommoset byrokratiajutut”* (äiti AO, yli12kk). Hän kuitenkin mainitsi, että tieto olisi voinut olla tärkeä, jos lapsen olisi esimerkiksi tarvinnut joskus käydä tapaamassa esimerkiksi terveydenhoitajaa. Myös Tétréaultin ym. (2013) tutkimuksen mukaan vanhemmat pitävät tärkeänä, että heille annetaan tarpeeksi tietoa eri palveluista ja toimijoista, eikä heidän itse tarvitse selvittää lapselleen kuuluvia palveluja tai etuja. Vanhemmat eivät myöskään halua joutua siihen rooliin, että he välittävät itse tietoa eri organisaatioiden tai toimijoiden välillä, vaan tiedonkulun tulisi olla sujuvaa kaikkien osapuolten välillä. Sen sijaan he toivovat, että eri toimijoiden keskinäinen yhteistyö tehtäisiin näkyväksi. (Emt., 828 - 829.)

7.1.3 Toimijoiden väliset vuorovaikutussuhteet

Opettaja-vanhempi-suhde

Vanhemmat kuvailivat sairaalakoulun ja kodin välistä yhteistyötä usein sujuvaksi ja joustavaksi, minkä nähtiin olevan osin hyvän opettaja-vanhempi-suhteen aikaansaamaa. Kaikki vanhemmat tekivät yhteistyötä sairaalakoulussa pääasiassa lapsen oman opettajan kanssa. Ohjaajien tai muiden opettajien kanssa tekemissä oltiin vain harvoin ja yleensä sellaisissa tilanteissa, kun oma opettaja ei ollut tavoitettavissa. Vain yksi vanhemmista mainitsi olleensa yhteydessä ohjaajan kanssa lähes yhtä paljon kuin opettajankin. Sairaalakoulun opettajasta tulikin monelle vanhemmalle tärkeä yhteyshenkilö oman lapsen koulumaailmaan, varsinkin sellaisissa tilanteissa, kun tieto ei syystä tai toisesta oppilaan itsensä kautta kotiin kulkenut. Burken ja Hodappin (2014) mukaan suhteen luominen oman lapsen opettajaan on tärkeää tilanteissa, joissa lapsella on jokin erityisen tuen tarve. Vanhemmat kokevat yleensä vähemmän stressiä, kun suhteet kouluun ovat kunnossa, mikä puolestaan vaikuttaa koko lapsen hyvinvointiin (emt.).

Kaikki vanhemmat mainitsivat luottavansa sairaalakoulun henkilökuntaan, ja tämä päti myös salassapitoasioissa. Yhdellä vanhemmista epäluottamus heräsi vasta sairaalakoulujakson loppuvaiheessa, kun todistuksen arviointi ei vastannut perheenjäsenten omia näkemyksiä lapsen koulumenestyksestä. Vanhempien luottamusta synnytti käsitys sairaalakouluopettajien ammattitaidosta.

et kyl mä niin ku luotin heidän ammattitaitoonsa - - musta hän oli kyllä ihan omalla alallaan ja hyvä opettaja (äiti OO2, alle 4kk)

et kyllähän sen niin ku huomasi että hänellä on ammattitaitoa, osaamista tälle alalle (äiti AO1, 4-12kk)

Ammattitaitoa lisäsi vanhempien näkemysten mukaan opettajan pitkä työkokemus sekä koulutus erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen:

ensimmäistä kertaa kouluhistoriassa tuli ihmisiä, jotka niin ku ymmärtää mistä on kysymys - - niin nyt tuli semmonen olo, että on ihmisiä jotka tietää mitä ne tekee (äiti AO1, 4-12kk)

jotenki kuvastuu siinä tuossa sairaalakoulussa, että heillä on niin ku kokemusta tämmösistä lapsista hyvin ja paljo ja niin kun et niin kun tuota ne, ne niin kun ne tavoitteet on semmoset realistiset ja odotukset on niin kun realistiset ja tuota niin... et mennään jotenki päivä kerrallaan ja.. että.. kuvailisin sitä, että se on niin ku semmonen tota, ne suhtautuu niihin lapsiin hirveen niin ku silleen, mitenkä mää sanosin, niin kun tai semmonen niin ku ammattitaito ja semmonen kokemus heijastuu, tulee niin ku semmonen luottavainen olo (äiti AO, yli12kk)

Vanhemmat toivat paljon esiin ajatuksia opettajan luonteesta ja persoonallisuudesta, mikä viittaa siihen, että myös opettajan persoonalla ja tavalla olla vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa koettiin olevan merkitystä yhteistyön sujuvuuteen: *"hän oli kyllä tosi mukava - - sanotaanko, että semmonen tavallinen, helppo lähestyä"* (äiti OO2, alle 4kk). Lämmintä ja tervetullutta ilmapiiriä, jonka vanhemmat kokivat sairaalakoulussa käydessään, loi ehdottomasti oppilaan oma opettaja, sillä vanhemmat eivät juurikaan muun henkilökunnan kanssa olleet tekemisissä. Tärkeää opettajan ja vanhemman välisen vuorovaikutussuhteen onnistumiselle olivat myös samankaltaiset näkemykset ja tavoitteet oppilaan oppimisesta ja koulunkäynnistä: *"että olen huomannut, että (lapselle) on niin ku se ollu ihan paras, että kaikki aikuiset on niin ku ollu asioista samaa mieltä"* (äiti AO, yli12kk). Yksi äideistä (OO1, alle 4kk) kuvaili opettaja-vanhempi-suhdetta pintapuoliseksi, mutta totesi heidän kuitenkin tulleen toimeen. Pettymystä opettajaan ja hänen toimintaansa sävyttivät tämän vanhemman kohdalla aiemmin mainitut puutteet informaation kulkemisessa arvioinnin ja opinnoissa edistymisen tiimoilta.

Opettaja-oppilas-suhde

Vanhemmat toivat paljon esille myös oman lapsensa suhtautumista kouluun, opettajiin ja koulunkäyntiin. Asia oli vanhemmille ilmeisen tärkeää, sillä se nousi puheenaiheeksi kysymättä. Vanhemmat pitivät merkittävänä sitä, että lapsi viihtyy sairaalakoulussa ja tulee ”hyvin toimeen” (äiti AO2, 4-12kk) opettajiensa kanssa:

ja tykkäs olla siellä koulussa ja tykkäs opettajasta ja muuten (äiti OO2, alle 4kk)

eikä (lapsi) ois halunnu vaihtaa koulua, se olis halunnu jatkaa siellä edelleenki sitte (isä AO, 4-12kk)

Koululta toivottiin myös yhteydenottoa sellaisessa tilanteessa, ”*et jos (lapsi) ei tuu toimeen jonkun muun oppilaan tai jonkun opettajan kanssa*” (isä OAO yli12kk). Opettaja-oppilas-suhteen toimivuus vaikutti vanhempien mielikuvaan yhteistyön sujuvuudesta, ja tärkeänä osana pidettiin myös opettajan suhtautumista oppilaisiin (myös Piispanen 2008, 169). Vanhempien käsitysten mukaan sairaalakouluopettajat suhtautuivatkin oppilaisiin positiivisesti ja olivat kiinnostuneita heistä:

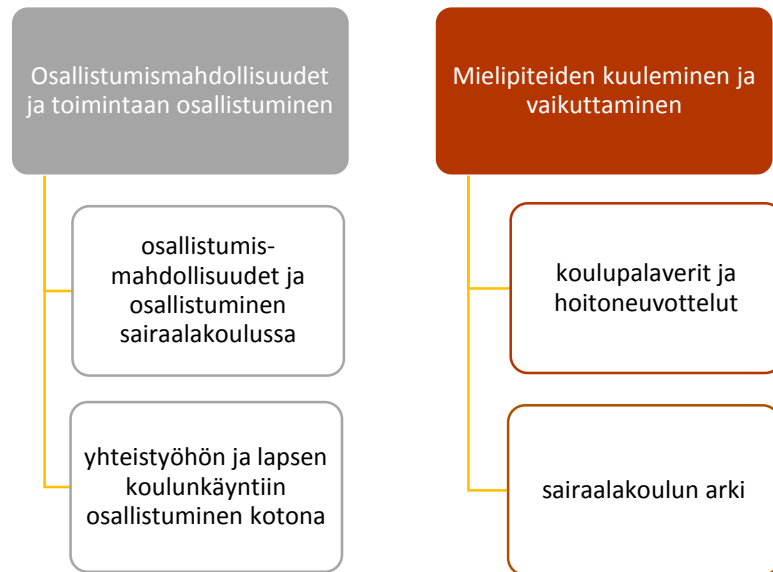
niin sitte että niin ku että tuntu että hän niin ku ottaa jokaisen lapsen yksilönä ja se ymmärsi sen tarpeen ja sen.. tavallaan että miksi on hoidossa (äiti OO2, alle 4kk)

se oli tosi positiivista, ja et miten kiinnostuneita siellä oikeesti oltiin siitä jatkosta, niin se oli mun mielestä hieno juttu (äiti AO1, 4-12kk)

Opettajat olivat ymmärtäväisiä oppilaan elämäntilannetta kohtaan, ja he olivat valmiita panostamaan ja sitoutumaan oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen edistämiseen (myös Huotari 1998, 134). Vanhemmat pitivät näitä asioita tärkeänä. Myös Andonovin (2007) tutkimuksen mukaan vanhemmista oli tärkeää, että oma lapsi huomioitiin koulussa yksilöllisesti. Samassa tutkimuksessa selvisi lisäksi, että vanhemmat ovat yleensä kiinnostuneita siitä, kuinka opettajan ja lapsen välinen suhde koulun arjessa toimii. (Emt., 94 - 94, 108.)

7.2 Vanhempien käsitykset ja kokemukset oman osallisuuden toteutumisesta

Alla olevassa kuviossa 8 olen kiteyttänyt vanhempien erilaisia käsityksiä ja kokemuksia siitä, missä eri tilanteissa he olivat päässeet osallistumaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja vaikuttamaan mielipiteillään oman lapsensa koulunkäyntiin.



KUVIO 8. Vanhempien käsityksissä ja kokemuksissa esiin tulleet tilanteet, joissa he saivat olla osallistujina ja vaikuttajina

7.2.1 Vanhempien osallistumismahdollisuudet ja toimintaan osallistuminen

Osallistumismahdollisuudet ja osallistuminen sairaalakoulussa

Kaikki vanhemmat olivat käyneet sairaalakoululla tutustumassa tiloihin yleensä sellaiseen aikaan, kun opetusta koululla ei enää ollut. Muutama vanhemmista toivoi, että he olisivat päässeet näkemään myös oman lapsen koulutyössään koulupäivän aikana. Tämä olisi konkretisoitunut vanhempien käsityksiä opetuksen järjestämisestä sairaalakouluympäristössä:

oishan se ollu mielenkiintosta, muttei kukaan siihen antanu mahollisuutta (äiti OO1, alle4kk)

varmaan avoimet ovet ois kiva - - mielenkiintosta olis seurata jotain oppituntia tai semmosta (äiti AO, yli12kk)

Vanhemmat kuitenkin epäilivät, ettei tämä olisi edes mahdollista sairaalakouluympäristössä oppilaiden yksityisyydensuojan vuoksi: *"ei sinne, oiskohan sinne ees päässykkää tunneille"* (isä AO, 4-12kk). Seuraamisesta kiinnostuneet vanhemmat eivät olleet kuitenkaan kysyneet mahdollisuutta tähän, eivätkä kaikki vanhemmat nähneet tälle edes tarvetta:

oli ihan täysi luottamus siihen - - ei mitään syytä mennä sitten sinne häiriköimään (isä OAO, yli12kk)

no mä kyllä luotin niin hyvin siihen, ja ei mulla silleen mitään tarvetta ollu (äiti OO2, alle 4kk)

Yksi vanhemmista oli toivotettu sairaalakoululle tervetulleeksi myös koulupäivän aikana, mutta hän ei ollut kokenut sitä tarpeellisena. Joulu- ja kevätjuhliin vanhemmat olivat sen sijaan tervetulleita, ja yhtä vaille kaikki vanhemmat, joiden lapsi oli ollut sairaalakoulujaksolla tuona ajankohtana, olivat osallistuneet näihin juhliin mielellään: *”kyllä mun mielestä se oli kiva tilaisuus”* (isä AO, 4-12kk). Yksi tutkimukseen osallistuneista vanhemmista muisti saaneensa kutsuja myös vanhempainiltoihin, mutta hän ei kuitenkaan ollut osallistunut niihin. Yhteisen toiminnan vähäisyys muiden vanhempien kanssa ei kuitenkaan vanhempia haitannut, pikemminkin päinvastoin. Vanhemmat kokivat, etteivät he olisi edes jaksaneet poikkeuksellisessa elämäntilanteessa enää *”mitään ylimäärästä”* (äiti OO2, alle 4kk).

Vanhemmilla oli myös käsitys siitä, ettei sairaalakoulun erityisluonteen vuoksi vanhempainiltoja ollut välttämättä edes järkevää järjestää, sillä oppilaat saapuivat hoitajaksoille eri aikoina ja perheet elivät hyvin erilaisissa elämäntilanteissa: *”kaikilla on niin ne omat jutut ja omat ongelmat ja lapset on täysin eri tilanteissa ja näin, eihän ne nyt siellä keskenäänkään kaveeraa”* (äiti AO2, 4-12kk). Yksi äideistä epäili myös, että vanhemmat eivät todennäköisesti halua edes tavata toisiaan, sillä he saattavat kokea häpeän tai epäonnistumisen tunteita: *”epäilen, että monikaan vanhempi ei halua nähdä toisiaan, tää on semmonen, en tiedä hävetäänkö sitä vai onko se tämmönen, että me ollaan epäonnistuttu vai mikä se on sitte”* (äiti OO1, alle4kk). Hän olisi kuitenkin itse ollut valmis menemään vanhempainiltaan tapaamaan muita vanhempia ja hakemaan samalla vertaistukea:

mä oisin taas menny hakemaan sen kokemuksena - - mä haluaisin kuunnella niiltä vanhemmilta, miten he kokevat sen, jokainen sais kertoa sen, miten he kokevat sen - - että mulla ois se tavallaan myös niistä vanhemmista tukiverkko (äiti OO1, alle4kk)

Samainen äiti totesi myös, että vanhempainillassa annettavalla informaatiolla olisi voitu mahdollisesti korvata olemassa olleet puutteet tiedonkulussa, esimerkiksi arviointiin ja koulun aloittamiseen liittyen, vaikka hän olisikin halunnut saada asiat tietoonsa ennemmin kahdenkeskisissä tapaamisissa opettajan kanssa.

Eräs toinenkin vanhemmista koki, että jossain vaiheessa sairaalakoulujaksoa esimerkiksi vanhempainilta olisi voinut olla tarpeellinen juuri vertaistuen kannalta: *”että sitte jos niin ku aattelee, että vertaistuen kannalta tietysti joo”* (äiti AO2, 4-12kk). Sairaalakoulun tehtävänä ei kuitenkaan pidetty vanhempien yhteisen toiminnan tai vertaistuen järjestämistä, vaan sitä pidettiin ennemminkin hoitotahon vastuualueena: *”ehkä enemmänki se tulis tuolta sitten jostain hoitopuolelta tai tämmöseltä”* (äiti AO, yli12kk). Myös opettajilla nähtiin olevan tärkeämpääkin tekemistä kuin vanhempien yhteisen toiminnan järjestäminen: *”ja sitte varmasti opettajalla on parempaaki tekemistä, ku sitte niin ku näitä lasten vanhempia pistää yhteen*

sitte, että se on aika moista kaitsemista varmaan seki, ois ollu kuitenkin sitte” (isä AO, 4-12kk). Muutaman vanhemman näkemysten mukaan vanhempainillat eivät yleisesti ottaenkaan olleet tarpeeksi kiinnostavia tilaisuuksia: *”ei nää vanhempainillat kyllä sillä lailla kauheasti oo kutsunut*” (isä OAO yli12kk), eivätkä he siten olleet sairaalakoulussakaan halukkaita osallistumaan sellaisiin. Sairaalakoululta ei ollut kysytty vanhempien kiinnostusta ja mielipiteitä koulun yhteistoimintaan ja muiden vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Toisaalta tämä ei myöskään näyttänyt vanhempia haittaavan.

Osallistumismahdollisuuksiin voidaan nähdä vaikuttavan myös vanhempien oman aktiivisuuden kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Vanhempien käsityksissä heidän oma aktiivisuus vaihtelikin erittäin aktiivisesta passiiviseen. Passiiviseksi vanhemmaksi kuvaili itsensä toinen isistä, joka kuitenkin painotti olevansa sitä täysin omasta tahdostaan:

mää oon ainaki ollu passiivinen, tunnustan sen heti - - äiti oli niin innokas sitten niihin puuttumaan, että mun ei tarvinnu millään tavalla sitten ottaa osaa siihen puoleen siitä - - sitte ku on ollu niin kätevää sitte sysätä se vastuu äidille, joka on innostunut kaiken maailman asioista ja tota sosiaalisista tilanteista, niin tota se on menny ihan luonnostaan sillä lailla (isä OAO yli12kk).

Erittäin aktiiviseksi itsensä kuvaili yksi äideistä, joka oli joutunut ottamaan asioista paljon selvää ja tekemään oma-aloitteisesti töitä eri toimijoiden välillä hankkiakseen tarvittavan informaation. Muut vanhemmat kokivat olleensa joko enemmän tai vähemmän aktiivisia. Myös Bergerin (1981, 92 - 93) mukaan vanhempien aktiivisuus vaihtelee kouluyhteisössä yliaktiivisesta passiiviseen suurimman osan vanhemmista kuitenkin sijoittuessa tälle välille. Oma aktiivisuus ei kaikkien tähän tutkimukseen osallistuneiden vanhempien tapauksessa kuitenkaan kohdannut sairaalakoulun opettajan aktiivisuuden kanssa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Yhdelle äideistä oli jäänyt käsitys siitä, että opettajalla ei hänen kohdallaan ollut riittävästi voimavaroja ja resursseja panostaa kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön: *”mä vaan diagnosoin, että tää oli jaksamiskysymys nyt sitte oli sillä opettajalla*” (äiti AO2, 4-12kk).

Myös vanhempien ja perheiden resurssit sekä heikentyneet voimavarat vaikuttivat vanhempien omaan aktiivisuuteen, ja ne näyttäytyivät tässä tutkimuksessa täysipainoisen osallisuuden haasteina:

ei minulla ollu resursseja enää siihen mihinkään miettimiseen, että kyllä mä olin ihan tyytyväinen, ku sieltä oli kaikki valmiina (äiti OO2, alle 4kk).

mut et sillon ku oikein väsyny ja kaikki näyttää ihan toivottamalta, niin kyl se ihan viimenen juttu on, että pitäs sitte sen raskaan työpäivän jälkeen niin tuota lähteä sitte kaupunkiin tapaamaan opettajaa, niin ei, ei (isä OAO, yli12kk)

Yhteistyöhön ja lapsen koulunkäyntiin osallistuminen kotona

Kaikkien vanhempien mielestä koulunkäynnillä oli tärkeä merkitys oppilaan kokonaiskuntoutumista ajatellen. Koulunkäynnin nähtiin tuovan rytmiä ja rutiineita arkeen ja antavan elämälle merkitystä ja tavoitteita. Osasto-oppilaiden vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, ettei elämä pysähtynyt osastojaksolla, vaan koulukäynti antoi lapselle tunteen siitä, että elämässä oltiin kiinni edelleen ja menttiin koko ajan eteenpäin. Vanhemmat ajattelivat myös, että koulunkäynnin tarkoitus on opetella sivistyksen lisäksi tärkeitä arjessa selviytymisen taitoja. Koulu nähtiin myös paikkana, missä lapsella oli mahdollista luoda itselleen tärkeitä sosiaalisia suhteita muiden vertaisten kanssa. Koulunkäynnin sujumattomuus oli myös monen nuoren kohdalla ollut yksi sairaalakoulujaksolle tulemisen syistä. Tästäkin syystä koulunkäynnin onnistumista pidettiin erittäin tärkeänä, ja kaikkien vanhempien omien käsitysten mukaan he olivatkin olleet erittäin kiinnostuneista oman lapsensa koulunkäynnistä ja opintojen edistymisestä sairaalakoulujaksoson aikana. Kiinnostusta osoitettiin perheissä eri tavoin eikä sitä näytetty aina suoraan lapselle itselleen. Osassa perheistä haluttiin välttää liiallista kiinnostuksen osoittamista, ettei nuorelle olisi tullut esimerkiksi suorituspaineita. Osa vanhemmista sen sijaan näytti kiinnostuksensa päivittäin kyselemällä koulukuulumisia tai läksyjä.

Vanhempien aktiivisuus vaihtelikin kotona paljon esimerkiksi läksyavun ja kokeisiin lukuavun antamisen suhteen. Yksi avo-oppilaan vanhempi antoi lapselleen opetusta vielä koulupäivän jälkeenkin, jos lapsi oli kertonut kotona, ettei ollut jotakin asiaa ymmärtänyt tai opinut koulussa. Osasto-oppilaan vanhemmilla tämä oli olosuhteiden pakosta vähäisempää, mutta he osallistuivat kyllä viikonloppuisin sekä osastolla vieraillessaan lapsensa koulunkäynnin tukemiseen. Varsinaista läksyjen tekoa kertoi kontrolloivansa päivittäin vanhemmista vain kaksi. Osa vanhemmista koki myös, etteivät he halunneet tyrkyttää apuaan väkisin, koska asiat näyttivät sujuvan hyvin ilman heidän panostustaan asiaan. He luottivat myös siihen, että koululta otetaan yhteyttä, mikäli asiat eivät suju toiveiden ja asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Vanhemmat pitivät myös yleisesti ottaen tärkeänä sitä, että nuori oppii vähitellen itsenäistymään ja ottamaan vastuuta omasta elämästään ja opinnoistaan. Muutaman vanhemman kohdalla lapsi itse oli tätä myös toivonut. Muita konkreettisia keinoja, joilla vanhemmat tukivat lapsensa koulunkäyntiä kotoa käsin, olivat esimerkiksi päivittäiset kuljettamiset kouluun ja takaisin.

Kukaan vanhemmista ei ollut keskustellut kotikasvatukseen liittyvistä asioista sairaalakoulun henkilökunnan kanssa. Vanhemmat eivät myöskään pitäneet tätä kovin tarpeellisena,

sillä näistä asioista he pääsivät keskustelemaan tarpeeksi osaston tai poliklinikan hoitohenkilökunnan kanssa. Sen sijaan muutama vanhemmista toi esille, että sairaalakoululta olisi ollut hyvä saada ohjeistusta ja konkreettisia vinkkejä oppilaan koulunkäynnin tukemiseen kotona. Näitä vanhemmat eivät juurikaan omien käsitystensä mukaan olleet saaneet. Molemmat osasto-oppilaan vanhemmat toivat esiin myös toiveen siitä, että he olisivat kotoa käsin päässeet lähemmäksi koulun arkea. Viikoittainen puhelintunti oman opettajan kanssa olisi esimerkiksi toiminut tässä asiassa toisen äidin mielestä erittäin hyvin.

7.2.2 Vanhempien mielipiteiden kuuleminen ja vaikuttaminen

Vanhempien mielipiteiden kuuleminen ja vaikuttaminen koulupalavereissa ja hoitoneuvotteluissa

Suurimmalla osalla vanhemmista oli positiivisia kokemuksia omista vaikuttamismahdollisuuksistaan lapsen koulunkäyntiä ja opiskelua koskevaan päätöksentekoon: *”mun mielestä, että tota niissä sai sitä tietoa ja tavallaan sitten pysty myös itekki osallistumaan siihen”* (äiti OO2, alle4kk). Kaikki ne vanhemmat, jotka olivat osallistuneet lapsen koulunkäyntiä ja opiskelua koskeviin palavereihin, tunsivat itsensä tasavertaisiksi jäseniksi näissä tilanteissa. Vanhemmille oli jäänyt käsitys siitä, että heitä ja heidän näkemyksiään asioista arvostettiin ja kunnioitettiin: *”ei tullu niin ku semmonen fiilis, että tässä sanellaan asiat, että tee ja että näin toimitaan, vaan oikeesti kuunneltiin sitte”* (äiti AO1, 4-12kk). Yhdellä äideistä oli hoitoneuvotteluissa jäänyt aliarvostettu ja merkityksetön olo, mutta tämä ei kuitenkaan ollut johtunut sairaalakouluopettajien toiminnasta tai käyttäytymisestä.

Yhtä vaille kaikille vanhemmille oli jäänyt käsitys siitä, että he olivat osallistuneet oman lapsensa opintojen suunnitteluun. Suurin osa vanhemmista ei kuitenkaan osannut nimetä näitä virallisiksi oppimissuunnitelman tai HOJKS:n tekotilanteiksi, eivätkä kaikki vanhemmat tienneet, mikä oppimissuunnitelma on. Toinen osasto-oppilaan äideistä (OO1, alle4kk) totesi oppimissuunnitelman teosta, ettei hänellä ollut asiasta mitään tietoa. Hän ei muistanut, että olisi suunnitellut lapsensa opintoja yhdessä opettajan kanssa missään virallisessa tapauksissa, vaan ainoastaan puhelimitse.

Vanhemmista ainoastaan yhdelle oli muodostunut käsitys siitä, että hän oli saanut olla osallisena oppilaan oppiainekohtaisessa arviointitilanteessa, mutta varsinaisesti hänen mielipiteitään arvioinnin muotoutumisesta ei ollut tiedusteltu, vaan tilanne oli ollut ennemminkin tiedustusluontoinen. Arviointitilanteita lukuun ottamatta vanhemmille olikin jäänyt kokemus

siitä, että kaikki koulunkäyntiä ja opintojen etenemistä koskevat päätökset oli tehty palaverissa yhdessä. Useimmiten vanhemmat eivät kuitenkaan nähneet syytä puuttua opettajan tekemiin päätöksiin: *”se oli hyvin helppo yhtyä heidän tavoitteisiin kyllä, että koska näki, et ne tietää mitä ne tekee ja tuntu hyvältä”* (isä AO, 4-12kk). Uuden ja erilaisen tilanteen edessä vanhemmat saattoivat kokea olevansa myös *”kuunteluoppilaana”*, kuten eräs äideistä (OO2, alle 4kk) tilannetta kuvailee ja jatkaa: *”että se oli tavallaan semmosta infoa sieltä päin ja mä kommentoin jos oli kommentoitavaa”*. Kaikille vanhemmille oli jäänyt myös kokemus siitä, että he olivat saaneet vaikuttaa koulunkäyntiin liittyvien tapaamisten ja palaverien ajankohdista sopimiseen.

Vanhempien mielipiteiden kuuleminen ja vaikuttaminen sairaalakoulun arjessa

Toinen osasto-oppilaiden äideistä (OO1, alle4kk) koki, että ei ollut saanut vaikuttaa riittävästi lapsensa koulunkäyntiä ja opiskelua koskevaan päätöksentekoon arjessa, mutta nämä pulmat liittyivät kyseisen äidin mukaan kuitenkin ainoastaan koulun aloittamisen hitauteen ja tiedon puutteeseen arvioinnin muotoutumisesta. Muuten hänkin oli kokenut tulensa kuulluksi ja hänelle oli myös jäänyt käsitys siitä, että hän on omalla toiminnallaan pystynyt vaikuttamaan päätöksentekoon.

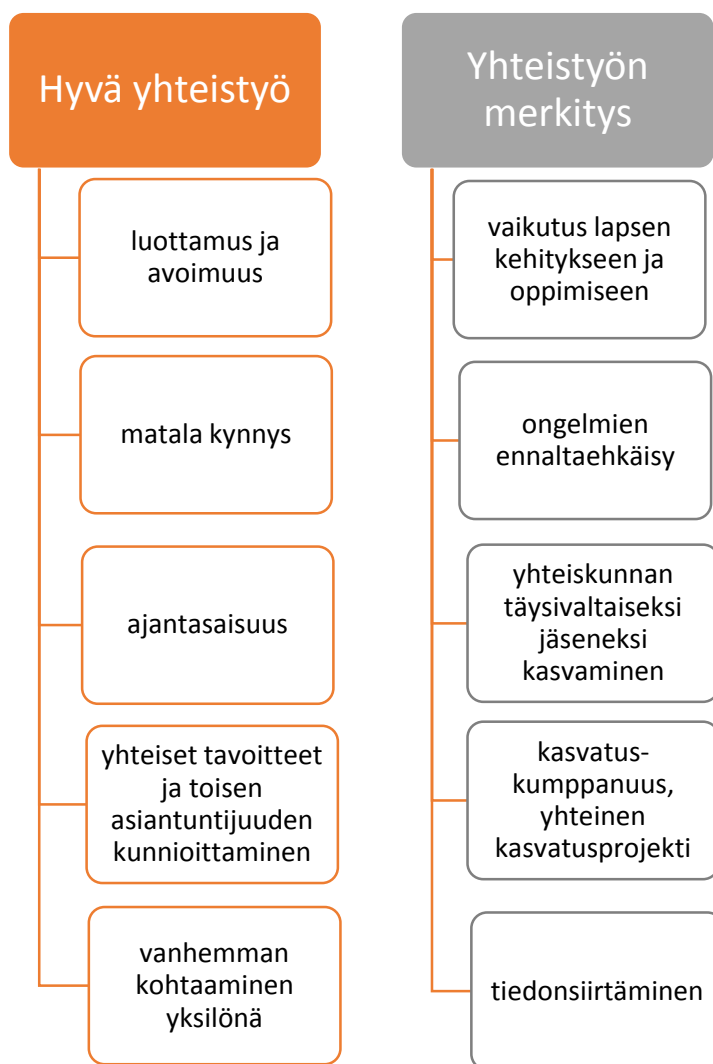
Yleisesti ottaen vanhempien luottamus opettajien toimintaan heijastui myös sairaalakoulun arjessa. Lukujärjestyksen sisällön suunnittelemiseen vanhemmat eivät olleet osallistuneet, eivätkä he kokeneet siihen edes tarvetta puuttua. Muutamit vanhemmat olivat saaneet olla mukana vaikuttamassa koulupäivän alkamisajankohtaan tai pituuteen. Sairaalakoululta järjestettäviin retkiin ja tapahtumiin vanhemmat eivät olleet vaikuttaneet, mutta oman lapsen osallistumista näihin tapahtumiin kyllä muutamalta vanhemmalta oli kysytty. Kaikilla vanhemmilla oli selkeä käsitys siitä, että sairaalaopetuksen järjestämisen suurempiin linjauksiin ja toimintaperiaatteisiin heillä ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa. Osa vanhemmista tosin toivoi, että lapsi olisi sairaalakoulussa ollessaan voinut opiskella enemmän valinnaisaineita tai että resurssit olisivat riittäneet yksilöllisempään opetukseen. Myös Piispasen (2008, 145, 175) tutkimuksessa kävi ilmi vanhempien huoli resurssien riittäväydestä yksittäisen oppilaan tukemiseen. Mielipiteen kysyminen ja vaikuttamismahdollisuudet pienissä arjen tilanteissa saivat tämän tutkimuksen vanhemmat kuitenkin tuntemaan itsensä tärkeiksi, vaikka ne eivät olisikaan poikenneet opettajien näkemyksistä.

Yhdellä vanhemmista oli käsitys siitä, että hänen toiveitaan oli kuunneltu yhteydenpitotavan valinnassa, ja että toiveet oli kirjattu johonkin ylös. Muille vanhemmille tällaista käsitystä ei

ollut syntynyt, vaan yhteydenpitotavaksi oli valikoitunut automaattisesti puhelimen välityksellä kommunikointi. Keneltäkään vanhemmalta ei ollut kysytty palautetta tai kehittämisideoita sairaalakoulun toimintaan tai kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyen missään vaiheessa sairaalakoulujaksoa. Yksi vanhemmista totesi ainoastaan, että *”jos ois ollu jotain nerokkaita ideoita, niin ilman muuta sellasessa avoimessa ilmapiirissä ne ois voinu sanoa ääneen”* (isä OAO, yli12kk).

7.3 Vanhempien yhteistyölle asettamat toiveet ja merkitykset

Kuviossa 9 kuvaan vanhempien käsityksissä ilmenneitä toiveita ja edellytyksiä hyvän yhteistyön toteuttamiselle sekä vanhempien yhteistyölle asettamia merkityksiä.



KUVIO 9. Vanhempien yhteistyölle asettamat toiveet ja merkitykset

7.3.1 Hyvän yhteistyön rakentuminen

Luottamus, avoimuus, kommunikoinnin helppous ja ajantasaisuus hyvän yhteistyön kriteereinä

Hyvän yhteistyön ominaisuudeksi mainittiin yleensä ensimmäisenä luottamus, jonka nähtiin olevan ”*niin tärkeä ku olla ja voipi*” (äiti OO1, alle 4kk). (Ks. myös Andonov 2007, 96.) Vaitiolovelvollisuuden nähtiin automaattisesti kuuluvan osaksi luottamusta. Esimerkiksi yksi äideistä (AO1, 4-12kk) totesi, että ”*no se salassa pitäminen ja tämmönen, pitää itsestään selvänä, että se liittyy siihen*”. Luottamuksessa tärkeää oli myös molemminpuolisuus: ”*pitää olla se luottamus kyllä puolin ja toisin*” (äiti OO2, alle 4kk). Luottamukseen katsottiin vaitiolovelvollisuuden lisäksi kuuluvan myös esimerkiksi luottamus opettajan ammattitaitoon. Avoimuus oli vanhempien käsitysten mukaan yksi hyvän yhteistyön kriteereistä ja se liittyi läheisesti luottamukseen. Yhteistyötä tulisikin toteuttaa ”*avoimin kortein, ei vääristelyä eikä syyttelyitä eikä, ei puolin eikä toisin*” (äiti OO1, alle 4kk).

Äiti (OO1, alle 4kk) ja äiti (AO, yli12kk) toivat molemmat esiin näkemyksen siitä, että avoimuuteen kuuluu toiminnan näkyväksi tekeminen muille yhteistyön osapuolille. Käytännössä esimerkiksi vanhempien mielestä hyvään yhteistyöhön kuului kotiin tiedottaminen tai luvan kysyminen sellaisissa asioissa, jotka jollain tapaa välittyivät jollekin kolmannelle osapuolelle. Näillä äideillä oli molemmilla selkeä käsitys siitä, että hyvässä yhteistyössä osapuolten välillä ei ole salaisuuksia eikä asioita tehdä toisen selän takana:

no se on varmaan ihan huonoin mahdollinen, että jos on joku huoli lapsesta, niin kuulet sen vaikka kolmannen osapuolen kautta, että tuota niin, mikä ois ihan tämmönen, no vaikka joku lastensuojeluilmoitus että vasta sitten kuulisit joltain sosiaalityöntekijältä, että jos niin kun opettajalla on joku huoli ollu lapsesta, niin ku että ei oo voitu ensin suoraan, tietysti voihan olla että joku ihan hirvee asia, mutta niin ku ihan yleisellä että tuota niin ku, semmonen suoraan keskustelua, eikä sitä että vasta jossain niin ku tulee sitte se syytös jostain ylempää, että papatipapati sitä ja tätä ja tuota (äiti AO, yli12kk)

Rantala ja Määttä (2010, 172 - 173) huomauttavat myös, että luottamuksellisen suhteen syntyminen toimijoiden välille edellyttää sitä, että vanhempien on voitava luottaa kouluhenkilökunnan vaitiolovelvollisuuteen. Myös Lehtolaisen (2008, 373) tutkimuksessa vanhemmat painottivat avoimuuden tärkeyttä. Tähän tutkimukseen osallistuneet vanhemmat toivat myös esiin, että hyvään yhteistyöhön kuuluu olennaisena osana ”*vaivaton ja helppo kommunikointi*” (isä OAO, yli 12kk). Erityisesti vanhemmat painottivat yhteydenottamisessa matalaa kynnystä:

no sellai että, ei koeta että siinä olis niin kun kauhean korkea kynnyks mennä puhumaan, jos on jotain, jostain asiasta kiinnostunu (isä OAO, yli 12kk)

on matala kynnyks olla yhteydessä, ettei se ole niin juhlallista (äiti AO2, 4-12kk)

Myös Cantell (2011, 256) ja Karhuniemi (2013a, 73 - 74) ovat sillä kannalla, että yhteistyöhön ja tutustumiseen kannattaa käyttää aikaa alussa, sillä se madaltaa kynnyksistä yhteydenottamiseen jatkossa. Nopeus ja ajantasaisuus mainittiin tässä tutkimuksessa myös hyvän yhteistyön kriteereiksi: *”no luottamuksellista, välitöntä, on se ajantasasta, se että saa niin ku tarvittaessa heti kiinni”* (äiti AO1, 4-12kk). Ilmoitusvelvollisuus oppilaan elämäntilanteessa tai koulunkäynnissä tapahtuneista muutoksista nähtiin molemminpuoliseksi: *”ja otetaan ajoissa yhteyttä puolin ja toisin”* (äiti OO2, alle 4kk).

Yhteisillä kasvatustavoitteilla ja toisen asiantuntijuuden kunnioittamisella kohti hyvää yhteistyötä

Vanhemmat toivat esiin monia kasvatuskumppanuuteen liitettäviä käsityksiä puhuessaan kokemuksistaan ja käsityksistään sujuvasta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tärkeänä pidettiin molemminpuolista kunnioitusta ja yhteisten tavoitteiden löytymistä:

siinä otetaan molemmat huomioon, molemmat näkökannat (äiti OO1, alle 4kk).

no hyvä yhteistyö on sitä että kunnioitetaan toinen toistamme, ja että on tuota niin, niin kun semmoset yhteiset päämäärät ja että puhalletaan yhteen hiileen (äiti AO, yli12kk)

Tutkimusten mukaan yhteistyö sujuukin vaivattomasti usein silloin, kun vanhemmilla ja opettajilla on yhteisenä tavoitteena lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen (esim. Ala-suutari 2004, 101). Myös Piispasen (2008, 181) tutkimuksessa vanhemmat painottivat hyvän yhteistyön edellytyksenä yhteisten rajojen ja sääntöjen asettamista.

Hyvään yhteistyöhön katsottiin kuuluvaksi molemminpuolisen kunnioittamisen ja yhteisten kasvatustavoitteiden lisäksi myös muita kasvatuskumppanuuden periaatteita, kuten mahdollisuus sekä ilojen että huolien jakamiseen. Vanhempien käsitysten mukaan hyvään yhteistyöhön kuului lisäksi osapuolten selkeät roolijaot. Se, että lasta kasvatetaan yhdessä, ei vanhempien mukaan kuitenkaan tarkoita sitä, että kodin tai koulun autonomisuus häviää. Molemmilla osapuolilla nähtiin olevan omat roolinsa kasvattajina. Osa vanhemmista toivoi kouluille ja opettajille lisää sananvaltaa ja jopa vastuuta kasvatustavoitteissa. Erityisesti mallisjärjen ja auktoriteetin käyttöön vedettiin:

mitä ite toivos opettajilta, niin semmonen niin ku maalaisjärki, tavallinen järjen käyttö on sallittua, mutta en tiedä miten lainsäädäntö sitä sitte estää nykyään (äiti AO1, 4-12kk)

no tuota, no joskus oon miettiny että onko niin ku opettajilta liikaa nakerrettu tavallaan tämmöstä arvovaltaa, että ku tuntuu että ku suurin piirtein pitää joku oikeudenpäättös olla että saa lapselta ottaa kännykän pois ja ei niin ku tämmöstä, niin ku semmonen tavallaan, maalaisjärjen käyttöä sais olla enemmän, - - että niin kun opettaja sais pitää sen auktoriteettinsa tai se koulun henkilökunta (äiti AO, yli12kk)

Kasvatuskumppanuuteen ei myöskään katsottu kuuluvaksi liiksi ”toisten varpaille hyppimistä”, vaan koulun tuli yhden äidin käsityksen mukaan myös kunnioittaa kodin elämäntapaa ja kasvatuksessa tekemiä valintoja:

no tuota, no mulla ei itelläni oo mutta sitten on joskus kuullut tarinoita, että sitten niin kun on liikaakin sitten yritetty puuttua siihen johonki kodin juttuun, että mikä siellä toimii ja sitte koulu, opettajalla saattaa olla joku ihan eri käsitys, että sitten jotenkin menee nämä niin ku henkilökemiat ristiin ja näkemykset eroaa ihan tosi pahasti, että ei oo niin ku semmosta kunnioittamista siihen niin ku toisen tämmöseen elämään (äiti AO, yli12kk)

Sama päti myös toisin päin. Erityisesti yhdessä haastatteluun osallistuneet äiti (AO1, 4-12kk) ja isä (AO, 4-12kk) luottivat kouluun kasvattajana eivätkä he halunneet puuttua juuriin koulun kasvatustehtävään tai muuhun toimintaan. Heille oli muodostunut selkeä käsitys siitä, että koulussa opettajat ovat oman alansa asiantuntijoita ja yhteistyö toteutuu parhaiten silloin, kun molemmat osapuolet huolehtivat omista vastuualueistaan:

mun mielestä, mä edelleen sanosin että opettajat on ammattilaisia, että meidän on turha mennä sinne hämmentämään (isä AO, 4-12kk)

ja on todella surullista, että jotkut vanhemmat omalla toiminnallaan rupeavat järjestämään niin ku lukujärjestyksiä lapselleen uudestaan, ku ei miellytä mitä opettaja järjestää, että sillä tehdään niin ku niin iso karhunpalvelus, että kyllähän mäki lähden siitä, että opettajat on koulutettuja ja ne on valittu sinne tiukan seulonnan kautta ja niillä on oma valvonta ja omat opetussuunnitelmat ja omat tavoitteensa ja mitkä on yhtenäiset linjattu koko Suomessa... ja heitä valvotaan ja he peilaavat omaa osaamista ja kehittävät itteensä koko ajan, että se on heidän työtä, niin en mä niin ku tavalliseen arkeen paljokaan lähtis puuttumaan (äiti AO1, 4-12kk)

Tutkimusten mukaan kouluyhteisössä eri toimijat pitävät onnistuneen yhteistyön edellytyksinä vahvaa koulun johtajuutta, yhteistyöhön kutsuvaa ilmapiiriä, opettajan sitoutumista oppilaan koulunkäynnin, oppimisen ja opinnoissa menestymisen edistämiseksi (Gross, Haines, Hill, Francis, Blue-Banning & Turnbull 2015, 23 - 25). Toimijat itse kokevat myös, että yhteistyö tarvitsee käynnistyäkseen ja toimiakseen avointa kommunikointia eri osapuolten kesken (Gross ym. 2015, 25; Haines ym. 2015, 233; Muscott ym. 2008, 12), jossa osapuolet kuuntelevat toisiaan, jakavat ideoitaan sekä resurssejaan (Haines ym. 2015, 233).

Toiveena vanhemman ja oppilaan yksilöllinen kohtaaminen

Jokainen vanhempi toivoi tulevansa kohdatuksi yksilöllisesti hyvässä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ja jokainen vanhempi halusi toteuttaa yhteistyötä itselleen parhaiten so-pivalla tavalla. Koulun toivottiin vastaavan vanhemman toivomuksiin ja huomioivan jokai-selle vanhemmalle luonnollisen tavan tehdä yhteistyötä:

että tavallaan nyt näin että juuri siitä opettajasta kiinni että minkälainen hän on ja miten paljo hän jaksaa niin siitähän se on kiinni, että ehkä no sitte joku, ehkä mä sitte oon semmonen vanhempi, että mää olen aktiivinen ja et sitten se on tavallaan siitä opettajasta kiinni mun kohalla, että miten se toimii (äiti AO2, 4-12kk)

saa ottaa ite yhteyttä sitte opettajaan, ku tarve vaatii (äiti OO1, alle4kk)

Myös Cantell (2011, 269) huomauttaa, että vastuu vuorovaikutuksen onnistumisesta kuuluu ennen kaikkea opettajalle hänen ammattiroolinsa takia. Vanhemmat toivoivat, että opettajat ottaisivat huomioon myös sen, mitä tietoa vanhempi koulusta haluaa kuulla (ks. myös Kovanen 2004, 103 - 104). Vanhemmat näkivät, että hyvin toimivassa yhteistyössä yhteyden-pito koostuu pääasiassa omaan lapseen ja tämän koulunkäyntiin liittyvistä asioista: *”tuota niin tulis niin ku vanhemmille semmonen olo, että sehän huomioidaan ihan yksilönä siellä koulussa, se on varmaan semmonen - - että ei oo vaan massaa”* (äiti AO, yli12kk). Vanhempia kiinnostivat varsin tavalliset oman lapsen koulunkäyntiin liittyvät asiat ja he toivoivat saavansa tietoa esimerkiksi lapsen kaverisuhteista ja koulukäyttäytymisestä: *”minua kiin-nostaa että mitenkä hän niin ku saa luotua suhteita toisiin lapsiin ja tuolleen”* (äiti AO, yli12kk). Myös lapselle läheisten aikuisten vaihtumisesta vanhemmat toivoivat saavansa koululta tietoa.

Metson (2004, 119 - 120) tekemän tutkimuksen sekä Vanhempien barometrin (2011) mu-kaan vanhemmat olivat ensisijaisesti kiinnostuneita oman lapsensa koulunkäynnistä, ja he halusivat saada siitä myös riittävän usein tietoa. Myös useiden varhaiskasvatuksen saralla sekä alakoulujen puolella tehtyjen tutkimusten perusteella vanhemmat ovat pääasiassa kiinnostuneita omasta lapsesta ja tämän viihtymisestä, kaverisuhteista sekä kehitystä ja op-pimista koskevista asioista. Vanhemmille on yleisesti ottaen tärkeää, että sekä heidät että heidän lapsensa kohdataan ja huomioidaan yksilöllisesti. (Esim. Alasuutari 2004; Kovanen 2004; Lehtolainen 2007; Siniharju 2003; Tauriainen 2000; Torkkeli 2001.) Tähän tutkimuk-seen osallistuneet vanhemmat ottivat huomioon myös viestinnän laadun hyvässä yhteis-työssä. He toivoivat, että yhteyttä otettaisiin myös positiivisessa hengessä eikä vasta on-gelmien ilmaantuessa:

positiivisiaki asioita voi kertoa, että no että tuota, mut sehän on varmaan aika paljo opettajastaki kiinni, että miten se kehtaa olla vanhempien kanssa tekemisissä, että vaikka niin tuota, kylläpä se teijän (lapsi) nyt teki kuvistunnilla hyvän piirrustuksen ja niin ku tuommosia myönteisiä asioita, että tai teijän (lapsi) on reipas aina niin ja silleen (äiti AO, yli12kk)

Koulun muuhun toimintaan osallistuminen ei innostanut suurinta osaa vanhempia, jos se ei liittynyt suoranaisesti oman lapsen asioihin ja kuulumisten vaihtoon (myös Torkkeli 2001, 163 - 164). Tästä syystä myös vanhempainillat koettiin usein epämiellyttäväksi, ei-kiinnostaviksi tai turhiksi. Yksi tutkimukseen osallistuneista vanhemmista kuvailee perinteistä vanhempainiltaa massatapahtumana, jossa ei jää aikaa yksittäisen vanhemman kohtaamiseen (myös Andonov 2007, 87; Torkkeli 2001, 164): ”*ja sitten mitä ne on ne vanhempainillat jos siellä on 200 ihmistä istuu ja sitte mennään pienryhmiin ja niissäkin on sitte 20 ihmistä ja niin tota ku se on todella haastava tehtävä*” (isä OAO, yli12kk). Torkkeli (2002) muistuttaa, että koulun yksi haastavimmista tehtävistä onkin luoda sellaiset puitteet, jossa jokainen vanhempi pääsee toteuttamaan yhteistyötä ja osallistumaan koulun toimintaan itseään miellyttävällä tavalla (emt., 40).

Vanhemmat toivoivat myös yksilöllisten mieltymysten huomioimista yhteydenpitotavoissa (ks. myös Kovanen 2004, 103 - 105), ja siinä kuinka usein ja millaisissa asioissa vanhempien mielestä on tarpeen esimerkiksi tavata kasvokkain. Suurimmalle osalle vanhemmista riitti, että opettajan tapaa kerran vuoteen vanhempainvartin tai kehityskeskustelun yhteydessä, mutta kasvokkain tapaamista pidettiin kuitenkin erittäin tärkeänä (myös Andonov 2007, 94 - 95; Lehtolainen 2008, 371):

se on todella niin ku tehokasta, ei siihen kauaa mene, mutta se on tehokasta, kaikki ilmeet, eleet ja niin täähän on ihan eri tasolla, siinä kun kasvokkain näet (äiti AO2, 4-12kk)

toki tietysti ois kiva tietää aina että minkä näkönen opettaja lasta opettaa (äiti OO2, alle 4kk)

Sähköisten viestintäjärjestelmien käyttö jakoi vanhempien keskuudessa mielipiteitä, ja osa vanhemmista koki sen ehdottomasti hyvänä keinona kaikessa viestinnässä ja yhteydenpidossa: ”*jos ei ole niin sanotusti ongelmia tai muuten niin pärjää ihan pelkällä wilmallaki*” (äiti OO2, alle 4kk). Osan mielestä se puolestaan sopi ainoastaan yleiseen tiedottamiseen ja osa ei olisi halunnut käyttää sitä ollenkaan; ”*niin tietenkään en vanhanaikasena ihmisenä välitä wilmasta*”, kuten eräs äideistä (AO2, 4-12kk) asian ilmaisi. Sairaalakouluympäristössä ja muussa pienluokkatoiminnassa vanhemmat suosivat kuitenkin selkeästi enemmän perinteisempiä yhteydenpitotapoja, kuten puhelinta tai kasvokkain tapaamista. Sähköiset järjestelmät eivät palvelleet vanhempien mielestä tarpeeksi hyvin yhteydenpidon lisääntynyttä tarvetta erityistilanteessa:

tämmösissä niin ku just sairaalakoulutapauksissa niin on ehottomasti semmonen parempi kontakti oltava ku joku wilma tai joku lippulappu, ne voi olla muistutuksena jotku lippulaput mutta kyllä se minusta vaatii, ku on niin paljon näitä haasteita niin sitä kunnan yhteistyötä ihan, ihan, ja paljon jotenki (äiti AO2, 4-12kk)

Yhteistyöhön sitoutuminen vaihteli myös vanhempien välillä. Osalla oli selkeä näkemys siitä, että tunti kuukaudessa on ehdoton yläraja, mitä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön voi käyttää aikaa: *”en nyt ihan hirveesti siis jos ei ois mitään erityistä tarvetta niin, paljonko aikaa kuukaudessa, no ehkä yhden tunnin”* (äiti AO2, 4-12kk). Samoilla linjoilla asiassa oli myös toinen tutkimukseen osallistuneista isistä (OAO, yli12kk). Muut vanhemmista olivat valmiita käyttämään kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön noin tunnin viikossa, jos yhteistyö liittyi oman lapsen asioihin. Kaikki vanhemmat olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että tarpeen vaatiessa yhteistyötä tiivistetään ja siihen sitoudutaan enemmän, vaikka se veisikin paljon aikaa: *”jos tarvetta on niin vaikka kuinka paljon”* (isä AO, 4-12kk). Erityisesti pulmatilanteissa ja haasteiden ilmaantuessa yhteistyöhön oltiin valmiita panostamaan. Sairaalakoulujakso nähtiin tällaisena tilanteena, ja yhteistyötä oltiin valmiita tekemään vaikka päivittäin. Luonnollisesti samaa toivottiin myös koululta.

7.3.2 Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä pidettiin yleisesti ottaen hyvin tärkeänä ja sitä tehtiin *”lapsen parhaaksi”* (äiti AO, yli12kk). Vanhemmilla oli käsitys siitä, että yhteistyöllä voidaan vaikuttaa positiivisesti lapsen kehitykseen, oppimiseen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin:

se on niin ku sen lapsen niin kun kehityksen edistämiseen ja siihen koulupärrjäämiseen, sehän sen pitäis olla tavote (äiti AO1, 4–12kk)

no siitä että se saa siitä koulusta kaiken mahdollisen hyödyn ja tuota siitä kasvas sellanen suhteellisen onnellinen ihminen ja tolkuissaan oleva (äiti AO, yli12kk)

Vanhempien näkökulmasta katsottuna yhteistyö tuki nuoren kasvua yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi: *”edistääkseen sitä niin ku sitä koululaisen oppimista ja selviämistä tulevaisuuden yhteiskunnassa ja kasvua ihmisenä”* (äiti AO1, 4–12kk). Yhteiskunnassa ja aikuisuudessa pärjäämiseen kuului myös omasta elämästä vastuunottaminen ja itsenäistymisen harjoittelu. Vanhemmista erityisesti isät toivat esiin sitä, että yhteistyön ei pitäisi olla liian holhoavaa, vaan nuoren tulisi oppia selviytymään myös itse (ks. myös Metso 2004, 111):

mun mielestä se on aika niin kun sellai ihanteellinen, että ehkä niin ku vanhemmat tai että lapsi itte saatais ottamaan vastuu ittestään niin siihenhän sitä pyritään sillee ja vanhemmat ja koulu sitten yhteistyössä mahdollistaa sen pikku hiljaa (isä OAO yli12kk)

ku varmaan se kuitenkin sillee että mitä enempi vanhemmat sekottaa itteensä sinne opettajien työhön, niin sitä huonompi lopputulos se kuitenkin on sitte niin ku sen lapsen kannalta (isä AO, 4–12kk)

Vanhemmilla oli myös käsitys siitä, että yhteistyö mahdollisti varhaisen tuen tarpeen tunnistamisen, jonka avulla pystyi ennaltaehkäisemään ongelmien kasautumista ja sitä kautta myös yhteiskunnasta syrjäytymistä:

no kyllähän siinä varmaan se lapsen etu vaatii sitä yhteistyötä varsinki jos tulee jotain - -, niin kyllähän se nyt vaatii sitä yhteistyötä et se saatas sujumaan ja saatas se se paketti - - kasaan että toki vaatii, mutta helpoo tietenki olis että ei olis ongelmia niin sittehän se koulu hoitas sen vaan tosta noin (äiti AO2, 4–12kk)

no tuota kyllähän se niin kun on sen lapsen pääasiallinen työ se koulunkäynti ja sitten jos sitä ei syystä tai toisesta käy, niin sitte siinä on se syrjäytymisvaara ja tulee vähän semmonen hällävälä-assenne, ja jos ei oikein käy koulua loppuun niin on vaikee saada töitä (äiti AO, yli12kk)

Yhtenä kodin ja koulun välisen yhteistyön tarkoituksena katsottiin olevan myös tiedonsiirtäminen koulusta kotiin ja päinvastoin. Osa vanhemmista näki, että tietoa lapsen taustoista tarvitaan, jotta koulu voi hoitaa oman tehtävänsä ja koti omansa:

vanhemmat on nähny sen ajan ku se on kotona ja sitte ku se on koulussa niin koulu näkee sen - - ei sitä välttämättä koulu ees tunne nuorta tai lasta, ku se ala-astekki on yhdeksän vuotta yläasteineen niin niin se on loppujen lopuksi pitkä aika ja siks siinä täytyy olla - - kouluki oppii tietämään sen, että minkälaiset olot ja mitä se on oppinu sitä ennen (äiti OO1, alle4kk)

Opettajan oppilaantuntemuksen lisääminen korostui yhden äidin mielestä erityisesti alakoulussa: *”eihän pieni lapsi, eihän siitä sillee saa niin selvää että minkälainen se on ja mitä se ajattelee, niin toki se vanhempi on hyvä pyytää siihen sitte varmaan vähä kertomaan ja avaamaan”* (äiti AO2, 4–12kk). Yhteistyön merkitys ja tiedonsiirto oli tosin vanhempien mielestä muutakin kuin vain taustatietojen vaihtamista kodin ja koulun välillä. Vanhemmat näkivät, että yhteistyön tarkoitus oli välittää kuulumisia myös lapsen onnistumisista ja hyvin menneistä koulupäivistä: *”ja onhan se sitten toisaalta kiva saada sitä positiivistakin palautetta, et jos menee hyvin niin siitäki saa tietoa”* (äiti OO2, alle 4kk).

Seppälän (2000, 25) selvityksen tavoin myös tähän tutkimukseen osallistuneiden vanhempien yksiselitteisen näkemyksen mukaan koti oli ensisijainen kasvattaja, ja ammattihenkilöiden roolina oli vanhempien kasvatustehtävän tukeminen (myös Metso 2004, 174, 191; Piispanen 2008, 169). Kasvatusvastuu jakautui vanhempien käsitysten mukaan kaikille

niille aikuisille ja tahoille, jotka vaikuttavat lapsen elämään jollain tapaa: ”no sinä aikana mitä lapsi on missäkin paikassa niin toki sinä aikana pitää sielläki kasvattaa esim. sitte koulussa tai päiväkodissa” (äiti AO2, 4-12kk).

Koulun rooli kasvatuksessa vaihteli. Osa vanhemmista näki, että koulun rooli kasvatuksessa oli kasvattaa lasta kouluyhteisön jäsenenä ja osa vanhemmista näki koulun kasvatustehtävän tätä laajemmaksi.

no mun mielestä se opettajan rooli on sitten opettaa sitä tietoa mikä hänen kuuluu, mutta kyllähän ne peruskäyttäytymissäännöt ja nämä pitäs kotoa käsin sitte jo lähteä, et toki opettaja vahvistaa näitä tietoja, mutta tietyt perussäännöt, käyttäytymiset ja ynnä muut, niin nehän lähtee kotoa, että eihän niitä opettaja voi kaikkea koulussakaan opettaa, että toki sitten käydäänhän sielläki läpi nämä kaikki että, mut kyllä ne, pohja lähtee kotoa (äiti OO2, alle 4kk)

no tuota, no tietysti se opettaminen, että tuota niin, se lapsi oppii ne asiat mitä on opetussuunnitelmassa tai niin ku ajateltu että pitäs peruskoulussa oppia ja tuota niin, ja mitähän muuta, no just että niin ku lapsi oppis toimimaan ryhmässä ja niin ku sitte onko tämä pahasti sanottu, mutta tottelemaan auktoriteettia siis niin ku että kunnioittamaan aikuisia (äiti AO, yli12kk)

Osalla vanhemmista oli myös näkemys koulun kasvatuseroista heikentymisestä nyky-yhteiskunnassa (myös Metso 2004, 105 - 106). Koulun kuitenkin toivottiin ottavan enemmän osaa ja vastuuta kasvatuksesta (myös Rantala 2002, 107). Yksi tutkimukseen osallistuneista vanhemmista pohti asiaa näin:

nyt ku kattoo ikkunasta ulos niin kyllä mun mielestä opettajat voi sanoo lapsille että pipo päähän tai tämmösiä asioita, mut ku tuntuu että saako ne opettajat semmosia sanoo nykyään - - minun mielestä niiden kuuluu, ne on ammattilaisia, niin minun mielestä sitä on turha niuhottaa sitä sitte jos, ne sanoo varmaan paljo fiksummin ku useimmat vanhemmat, kuitenkin noista, puuttuu noihin asioihin sitte että mutta, se vaan tuntuu siltä että saako ne (isä AO, 4-12kk)

Kasvatuskumppanuus tuli esiin myös yhteistyön merkityksestä keskusteltaessa, ja se näkyi vanhempien käsityksissä mahdollisuutena huolen jakamiseen ja tuen saamiseen molemmin puolin (myös Metso 2004, 126 - 129):

tai haluaa sitten niin kun kysyä ammatti-ihmisen mielipidettä, että onks tää nyt ihan normaalia että lapsi tekee näin ja näin tai sitten sanoo kouluun päin, että oletteko muuten huomanneet, että sillä on jotain sellasta ja sellasta ongelmaa ehkä, että mitäs tehtäis (isä OAO yli12kk)

jos lapsella niin ku kotona, että jotenki, että ei ite jaksais niin ku johonki asiaan perehtyä niin niin ku että toivottavasti niin ku koulussa sitte huomattas, että jos jotaki semmosta hirveetä olis kotona meneillään, että niin ku sitte siihen tartuttas (äiti AO, yli12kk)

Vanhemmat kuvailivat koulua ja kotia kuitenkin yhteistyökumppaneiksi nuoren kasvun ja kehityksen tukemisessa. Yhteistä kasvatustehtävää kuvailtiin yhteiseksi kasvatustekijäksi, jonka tavoitteeksi asetettiin sen saaminen *”niin hyvään päätökseen kun se on mahdollista”* (isä OAO yli12kk).

7.3.3 Yhteistyön merkityksen muuttuminen sairaalakouluun siirtymisen myötä

Kodin ja koulun välisen yhteistyön luonne muuttui sairaalakouluun siirtymisen myötä kaikkien tutkimukseen osallistuneiden vanhempien käsitysten mukaan. Nuoren sairastumisen koettiin luonnollisesti vaikuttavan koko perheen arkeen ja voimavaroihin. Tällöin myös vanhempien oman jaksaminen oli koetuksella: *”niin ja sit tietyst tää asia kun laps on sairas, niin ei sitä ite vanhempanakaan ihan normaalisti käyttäydy että, ja se ei mitenkään edistä välttämättä sitä lasten, lapsen parantumista se, että on ite väsyny”* (isä, AO, 4–12kk). Asioiden monimutkaistumisen ja päällä olevan kriisin vuoksi perheen arjen ei nähty toimivan samalla tavalla kuin ennen. Vanhemmat toivat paljon esiin tilanteita, joissa koko muu perhe oli mukautunut yhden perheen jäsenen muuttuneeseen elämäntilanteeseen. Vanhemmat olivat tehneet suuriakin valintoja ja päätöksiä oman lapsensa hyvinvoinnin tukemiseksi; moni vanhemmista oli esimerkiksi vaihtanut työpaikkaansa, työaikaansa tai vähentänyt töiden tekoaan viettääkseen enemmän aikaa lapsensa kanssa tai voidakseen kuljettaa lapsensa päivittäin kouluun.

Kasvatuskumppanuus nähtiin jo lähikoulun ja kodin välisessä yhteistyössä mahdollisuudeksi huolten ja näkemysten jakamiseen parhaimman mahdollisen lopputuloksen saavuttamiseen yhteisessä kasvatustehtävässä, ja sairaalakoulujaksolla tämän merkitys vain vahvistui (myös Huotari 1998, 42). Kasvatuskumppanuuteen tuli uutena ulottuvuutena vanhempien käsityksissä myös kodin tukeminen, kun aiemmin yhteistyön nähtiin liittyvän lähinnä nuoren itsensä ja tämän koulunkäynnin tukemiseen:

mun mielestä sitten, tavallaan se, sillohan siinä on joku syy miksi siellä sairaalakoulussa ollaan ja silloin se vanhempien se tiedon halu ja se yhteistyö mun mielestä se on niin ku tärkeempää vielä siinä vaiheessa ja pitää olla tiiviimpää just sen tilanteen muuttumisen takia, koska ne on aina semmosia tilanteita, mitkä vanhempia, mitä kellekkään ei toivo ikinä, oli se syy mikä oli sitte, et siinä tarttee vanhemmat enempi sitä tukea ja tietoo (äiti OO2, alle 4kk)

Myös Huotarin (1998, 126) tutkimuksen mukaan sairaalakouluopettajasta muodostuu tärkeä tukihenkilö vanhemmille hoitojakson aikana, ja opettajalta kysytään usein neuvoa hoidollisiin asioihin liittyen. Opetusministeriön (2004, 29) tekemän selvityksen mukaan, opettajat itse näkevät vanhempien tukemisen tärkeäksi osaksi yhteistyötä. Yksi äideistä toikin esille näkemyksen siitä, että erityisesti ne perheet, joilla ei ole mahdollisuutta keskustella lapsen ja perheen tilanteesta ja saada sitä kautta tukea ulkopuoliselta taholta, olisi tärkeää keskustella mieltä askarruttavista asioista koulun henkilökunnan kanssa:

että ois myös uskallusta sit siellä koulussa sanoa, että ootteko tätä miettiny että onks tässä niin ku et, edistääks tää nyt ihan kaikkien osapuolten hyvinvointia ja asioiden edistymistä et seki ois toivottavaa, että uskalletas puuttua sellasiin asioihin - - että mikä on järkevää ja miten pitäis toimia oikeesti arjessa että edistettäs tätä parantumista tai ei nyt parantuminen oo oikee, mut siis niin ku, toipumista, niin se on seki tärkeetä ottaa huomioon ja kertoo sit kotiinki, jos sitä ei oo älytty kaikkee tai semmosia isoja asioita mitkä näyttäis menevät väärällä tavalla (äiti AO1, 4-12kk)

Huotarin (1998) tutkimuksen mukaan opettaja koetaan tiiviisti hoitoyhteisön sekä kokoniammatillisen työyhteisön jäseneksi. Tämän vuoksi opettajan työnkuva ja koulun rooli ovat terapiapainotteistuneet. Samalla myös kotien kanssa tehtävä yhteistyö saa hoidollisen merkityksen. (Emt., 42, 134, 147.) Myös tässä tutkimuksessa yhteistyön merkitys muuttui vanhempien käsitysten mukaan ongelmien ennaltaehkäisemistä ja varhaisesta puuttumisesta enemmän korjaavaan ja kuntouttavaan suuntaan:

onhan se hirveen tärkeetä niin ku se yhteistyö siellä, jo senki takia aatellaan että [lapsella] on niitä lääkkeitä niin sitte heillä on niin ku näkemys siitä että tehoaako joku (äiti, AO yli12kk)

musta siihen tulee jotenki semmonen kuntouttava ote siihen kouluunki, oon - - ajatellu että sielläki ollaan hyvin niin ku perillä tämmösistä ihan hoitokuviois-taki (äiti AO2, 4-12kk)

Tiedonsiirtämisen ja yhteydenpidon merkitys osapuolten välillä korostui myös vanhempien käsitysten mukaan sairaalakouluympäristössä aiempaa enemmän:

sitte ollaan jo erikoistilanteessa, - - on jotain muutaki haastetta, niin kyllähän se vaatii enemmän kommunikaatiota ja yhteistyötä (äiti AO1, 4-12kk)

koska tota mehän ei olla paikalla opetuksessa, et sillonhan se heidän pitää ilmottaa vanhemmille, jos siinä opetuksessa jotakin on tai jotaki koulunkäynnissä.. ja ehkä siinä opetuksessa ja muutenki ku lapsihan on ainaki mullaki, ku oli osastolla viikot, niin enhän mää niin ku voi niitä läksyjä vahtia, valvoa ku en mää oo paikalla (äiti OO2, alle 4kk)

koulu tarvii sitä tietoa, että minkälainen ihminen tää nyt on tää oppilas ja mikä sille on helppoa ja mikä vaikeeta, varsinki jos se ei itse tuota sitä tai anna sitä tietoa, et varmaan nää tämmöset erityiset nuoret lapset niin enemmän tarvii sitä vanhemman tukee siinä ja antaa sitä tietoo sinne koululle ja päinvastoin että ei se aina muuten kulje se tieto, jos se vaan menis sen lapsen välityksellä reissuvihossa tai näin niin ei, ei se riitä (äiti AO2, 4-12kk)

Erityisesti muutamien vanhempien huolet ja epätietoisuus esimerkiksi arvioinnista ja koulunkäynnin aloittamisen hitaudesta korostaa tiedon antamisen ja saamisen merkitystä sairaalakouluympäristössä.

Myös koulun ja kodin välisessä yhteistyössä passiiviseksi tunnustautunut isä (OAO, yli12kk) kertoi yhteistyöstä tulleen sairaalakoulussa *”paljon läheisempää”*. Aiemmin lähikoulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä hän oli jättäytynyt tietoisesti lähes kokonaan ulkopuolelle ja antanut perheen äidin hoitaa *”suhteet sinne päin et se kävi vanhempainillassa edustamassa sitten ja ku se tykkää sellasesta hommasta niin se meni ihan luonnostaan”*. (Myös Denesen, Driessen, Smit & Slegers 2001, 58 - 59.) Sairaalakoulujakson aikana isälle oli syntynyt käsitys siitä, että koulun kanssa on tässä tilanteessa osittain pakkokin tehdä yhteistyötä: *”siellä oli sitten käytävä ja osallistuttava näihin juttuihin”*. Isän käsitys oli kuitenkin muuttunut positiivisemmaksi kodin ja sairaalakoulun välisestä yhteistyöstä saatujen kokemusten myötä:

*siellä oli niin kun mukava ilmapiiri koko ajan ja se oli jotain, jotain uutta sano-
taan näin, että jos on koko ikänsä yrittänyt vältellä tollasia tilanteita niin, ei ta-
junnut että miksi, että jos ne kaikki muutkin on ollu yhtä hauskoja niin mikäs
siinä, et asia nyt ei välttämättä nyt ollu hirvittävän hauska, minkä takia siellä
kokoonnuttiin, mut että se edistyminen ja prosessin kehittyminen niin se oli
tosi ilahduttavaa*

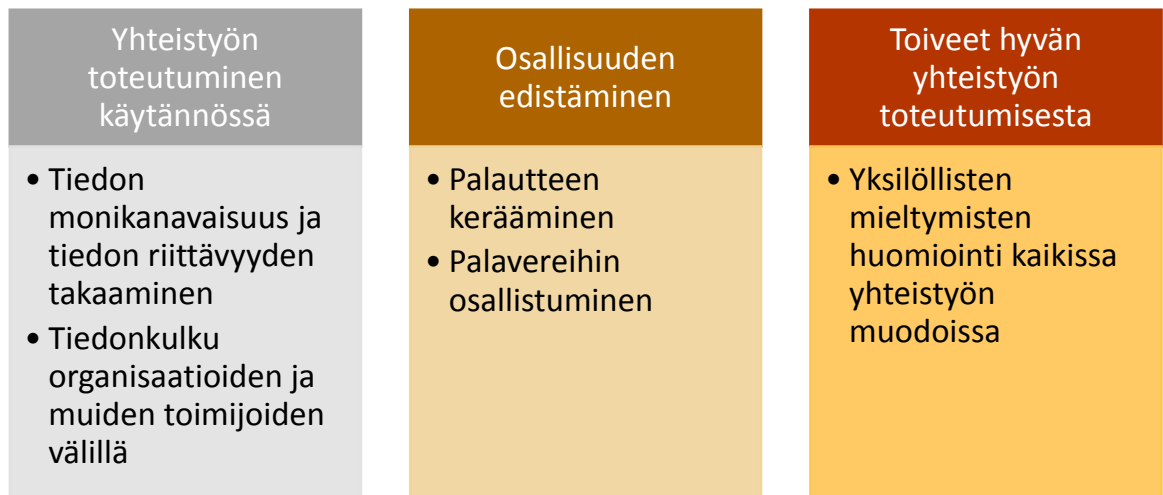
Yhteistyön merkitys muuttui tämän vanhemman osalta myös henkilökohtaisella tasolla asenteina kodin ja koulun välistä yhteistyötä kohtaan. Myös Launonen ym. (2004) huomauttavat, että vanhempien aiemmat ja erilaiset koulukokemukset, niin omakohtaiset kuin lasten kautta saadutkin, vaikuttavat heidän vaatimuksiinsa, toiveisiinsa ja omaan osallistumishalukkuuteensa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Ennakoasenteet voivat kuitenkin muuttua, kun vanhemmat saavat uudenlaisia kokemuksia uudessa ympäristössä. (Emt., 97.)

8 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää sairaalakoulun ja kodin välisen yhteistyön toimivuutta yläkouluikäisten oppilaiden vanhempien näkökulmasta tarkasteltuna. Samalla tutkimuksen kohteena olivat vanhempien kokemukset oman osallisuuden toteutumisesta sekä heidän hyvälle yhteistyölle asettamat toiveet ja merkitykset. Sairaalakoulujen toimintaan liittyvä tutkimus on ollut Suomessa vähäistä ja erityisesti vanhempien näkökulma on usein jäänyt taka-alalle. Tutkielma onkin suunnattu tiedeyhteisön lisäksi kaikille niille koulujen toimijoille, jotka ovat kiinnostuneita sairaalaopetuksen järjestämisestä ja halukkaita kehittämään kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Vanhempien erilaisten käsitysten ja kokemusten pohjalta voidaan avata keskustelua toimijoiden keskuudessa sairaalakoulun ja kodin välisen yhteistyön kehittämiseksi. Seuraavassa luvussa tuonkin esille tutkimukseen osallistuneiden vanhempien käsitysten ja kokemusten pohjalta muodostettuja kehittämissuhteita sairaalakoulun ja kodin välisen yhteistyön sujuvoittamiseksi. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisten periaatteiden toteutumista. Lopuksi tuon esille vielä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

8.1 Sairaalakoulun ja kodin välisen yhteistyön kehittäminen

Tutkimustehtävänä oli tarkastella vanhempien erilaisia käsityksiä ja kokemuksia sairaalakoulun ja kodin välisestä yhteistyöstä, ja tulosten perusteella voidaan tehdä muutamia kehittämissuhteita yhteistyön sujuvoittamiseksi. Alla olevaan kuvioon 10 olen koontanut tutkimuskysymyksittäin vanhempien näkemysten ja kokemusten pohjalta havaittavissa olevia kehittämissuhteita sairaalakoulun ja kodin väliseen yhteistyöhön liittyen.



KUVIO 10. Sairaalakoulun ja kodin välisen yhteistyön kehittämismahdollisuudet vanhempien käsityksiin ja kokemuksiin pohjautuen

Poikkeavien olosuhteiden ja erilaisten opetusjärjestelyiden takia vanhemmat tarvitsivat tietoa siitä, miten koulussa toimitaan. Olennaisessa osassa oli vanhempien mielestä tiedottaminen juuri koulunkäynnin ja opetuksen järjestämisestä käytännössä. Moni vanhempi huomautti myös, että vaikka tietoa olikin tullut, oli se saattanut mennä ohitse tai unohtua, koska koko sairaalakoulutilanne oli niin uusi ja erilainen. Tietoa tuli luonnollisesti myös paljon alkuvaiheessa, koska opetusjärjestelyt olivat lähikouluun verrattuna hyvin erilaiset. Tiedottamisessa voisikin tulevaisuudessa pohtia sen monikanavaisuutta. Olisiko mahdollista esimerkiksi antaa vanhemmille sama tieto sekä suullisesti että kirjallisesti? Tämä mahdollistaisi aiheeseen palaamiseen myöhemmin, kun uuteen elämäntilanteeseen olisi ehditty jo sopeutua ja rauhoittua.

Tiedottamisessa tulisi panostaa erityisesti koulun aloituksen ja opintojen etenemismahdollisuuksien selvittämiseen. Tässä tutkimuksessa yhdelle vanhemmista oli jäänyt sellainen käsitys, ettei hän ollut osallistunut missään vaiheessa sairaalakoulujaksoa oppilaan oppimissuunnitelman tekemiseen. Opetusministeriön (2004) selvityksen mukaan suunnitelman tekeminen onkin opetuksen järjestäjän vastuulla ja se on vapaaehtoista, mutta se olisi kuitenkin suotavaa tehdä jokaisen sairaalakouluoppilaan kohdalla. Vanhempien olisi hyvä osallistua suunnitelman laatimiseen, sillä siinä tuetaan myös huoltajia ja annetaan tarpeellista tietoa oppilaan koulunkäynnistä. (Emt., 15, 27.) Yhteiset koulupalaverit olivatkin vanhempien näkemysten mukaan hyvä keino välittää tietoa paitsi opetuksen järjestämisestä yleensä, myös oman lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Opetusministeriön (2004, 27)

selvityksessä ilmeni, että myös sairaalakouluissa koetaan ulkoisia paineita oppilaan oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Vanhempien lisäksi myös oppilaiden lähikoulut ovat kokeneet pelkoa opinnoissa jälkeen jäämisessä, sillä hoitojaksot ovat saattaneet olla pitkiä, ja oppilaat ovat edenneet sairaalakouluissa eri tahdissa (emt., 27; Tilus ym. 2011, 6). Paluuvaihe omaan lähikouluun helpottuisi, jos oppilas pääsisi välittömästi kiinni oman luokan rytmiiin ja oppimistahtiin. Oppilaan mahdollisuus käydä koulua sairaalakoulujakson jälkeen esimerkiksi erityisesti nivelvaiheessa oleville oppilaille tarkoitetussa ryhmässä, voi helpottaa paluuvaiheen kynnystä. (Opetusministeriö 2004, 28 - 29.)

Tutkielman yksi tavoitteista oli herättää ajatuksia siitä, mikä on yhteistyön merkitys kodin ja koulun välisessä kumppanuudessa sekä erityisesti yläkouluikäisen, itsenäistyvän nuoren kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisessa. Muutaman vanhemman mukaan oman lapsen kautta kulkevan tiedon saamiseen ei voinut aina luottaa. Myös tämän vuoksi tiedon saannin riittävyden takaaminen on tärkeää sairaalakoulun taholta. Yksi tutkimukseen osallistuneista äideistä toi esiin, että hänelle oli selvinnyt vasta loppuajasta lapsen mahdollisuus suorittaa peruskoulu vuosiluokkiin sitomattomana. From (2010, 114 - 115) painottaakin, että tiedon saaminen myös erilaisista vaihtoehdoista on merkittävää, ja se voi auttaa vanhempia päätöksenteossa lisäten samalla vanhempien osallisuutta.

Tässä tutkimuksessa osa vanhemmista koki myös, että tiedonkulku oli oppilaan lähikoulun ja sairaalakoulun välillä puutteellista. Koulun aloittaminen riippuikin nuoren voimien lisäksi omasta lähikoulusta tarvittavien tietojen ja oppimateriaalien saapumisesta ajallaan (Opetusministeriö 2004, 24). Sairaalaopetuksen työntekijöille suunnatussa kyselyssä (N=166) kävi ilmi, että työntekijät pitivät tärkeänä vanhempien osallistumismahdollisuutta opetuksen suunnitteluun, mutta käytännössä tämä ei kuitenkaan toteutunut toiveiden mukaisella tavalla. Samoin työntekijöiden vastauksissa korostui huoltajien, lähikoulun, hoitotahon ja sairaalakoulun välisen yhteistyön tärkeys oppilaan koulukäynnin ja tukitoimien suunnittelussa, mutta tämänkään toteutuminen ei käytännön tasolla yltänyt työntekijöiden itsensä mielestä parhaalle mahdolliselle tasolle. (Tilus 2015, 33 - 39.) Tämän vuoksi yhteistyötä lähikoulujen kanssa olisi syytä tehostaa ja käytänteitä yhtenäistää.

Arvioinnin muotoutuminen oppilaan todistukseen oli suurimmalle osalle vanhemmista jäänyt epäselväksi, ja siksi siitä tiedottamiseen olisi hyvä kiinnittää erityistä huomiota (ks. myös esim. Määttä & Rantala 2010, 179 - 180). Sairaalaopetuksen laatuksiteereissa painotetaan, että huoltajille tulee tiedottaa arvioinnin perusteista, menetelmistä ja tavoitteista (Tilus ym. 2011, 47; ks. myös Opetusministeriö 2004, 26). Tulee lisäksi muistaa, että opettaja käyttää aina julkista valtaa arvostellessaan oppilasta, ja arvioinnilla voi olla hyvin kauaskantoisia vaikutuksia oppilaan elämässä. (Eloranta 2000, 71 - 72; Niemi 2006, 90.) Vanhemmat

olivat myös tässä tutkimuksessa kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä ja -menestyksestä, joten arvioinnin muotoutuminen tuskin oli kenellekään heistä täysin yhdentekevää, vaikka se olikin sujunut moitteetta enemmistön mielestä. Koulun antaman informaation tärkeyttä ei tule väheksyä, sillä sitä kautta vanhemmat pysyvät nuoren tekemisten perässä ja he voivat ottaa paremmin vastuun, joka heille myös vanhempina luonnollisesti kuuluu (Elo-ranta 2000, 79). Cantellin (2011) mukaan vanhempien negatiivinen palaute ja reaktiot saattavat hyvinkin johtua siitä, ettei heillä ole ollut riittävästi tietoa koulun toimintaperiaatteista ja käytännön järjestelyistä tai näiden taustalla vaikuttavista resursseista. Näistä asioista kertominen on ensiarvoisen tärkeää, sillä se auttaa vanhempia ymmärtämään niitä tekijöitä, jotka päätösten ja opetuksen järjestämisen taustalla vaikuttavat. (Emt., 279.) Myös Launosen ja Pulkkinen (2004, 48) mukaan riittävällä tiedottamisella voidaan edistää kodin ja koulun yhteisten tavoitteiden löytymistä. Kovanen (2004, 105) muistuttaa, että palavereihin osallistuminen voi vastata vanhemman tiedontarpeeseen, mutta työntekijöiden tulisi myös varmistua siitä, että tieto on mennyt perille.

Vanhempien osallisuutta edistettiin tutkielmassa kysymällä ja tuomalla esiin vanhempien omia käsityksiä ja kokemuksia yhteistyöstä. Jokaisen vanhemman mielipide ja näkemys tulisi nähdä tärkeänä kaikenlaisten koulujen ja kotien välisessä yhteistyössä. Sairaalakouluoppilaiden vanhempien muodostaessa pienen osan kaikista peruskouluikäisten oppilaiden vanhemmista, on heidän äänensä kuuleminen erityisen tärkeää juuri tähän marginaaliryhmään kuulumisen takia (esim. Mertens 2014, 515 - 516). Myös Valli ym. (2014, 22) painottavat, että yhteistyön laadun ja toimivuuden kannalta on tärkeää, että sitä tarkastellaan ja arvioidaan aika ajoin. He näkevät myös, että uudistukset ja yhteistyön kehittäminen lähtevät loppujen lopuksi toimijoista itsestään, ruohonjuuritasolta. Muscott ym. (2008, 13 - 14) ehdottavat, että vanhemmilta kannattaa säännöllisin väliajoin kysyä palautetta kodin ja koulun välisen yhteistyön toimivuudesta, ja siitä tuntevatko vanhemmat kuuluvansa osaksi kouluyhteisöä sillä tavoin, mikä vanhemmista tuntuu kaikista luontevimmalta. Myös Niemi (2006, 91 - 92) korostaa, että opettajan työn autonomisuus ei tarkoita sitä, ettei opetuksen kehittämisessä huomioitaisi myös ulkopuolelta tulevaa palautetta, vaan opettajan tulisi olla itse aktiivinen palautteen saamiseksi. Rantalán (2002) mukaan vanhemmat voivat olla myös arkoja arvioimaan ja antamaan palautetta yhteistyöstä tai muusta toiminnasta. Tästä syystä heitä tulisi myös kannustaa ja rohkaista palautteenantoon. (Emt., 145 - 151, 175 - 177.) Sairaalakoulun ja kodin välisen yhteistyön kehittämiseksi vanhemmilta olisi hyvä kerätä palautteen lisäksi kehittämisideoita. Tässä tutkimuksessa selvisi, ettei keneltäkään tutkimukseen osallistuneelta vanhemmalta oltu kysytty mielipiteitä tai palautetta yhteistyöhön liittyen

missään vaiheessa sairaalakoulujaksoa. Vanhemmilta kerätyllä palautteella olisi mahdollista myös tehdä vuorovaikutuksesta enemmän kaksisuuntaista avoimen vuorovaikutuksen periaatteiden mukaisesti (Eloranta 2000, 79).

Vanhempien käsitykset hyvästä yhteistyöstä rakentuivat molemminpuolisesta luottamuksesta, avoimuudesta, tiedonkulun ajantasaisuudesta sekä matalasta kynnyksestä ottaa yhteyttä. Hyvä yhteistyö noudatti kasvatuskumppanuuden periaatteita, ja siinä kunnioitettiin toisen asiantuntijuutta. Kaikilla vanhemmillä oli myös selkeä käsitys siitä, miten he toivoisivat koulun kohtaavan vanhemmat, ja miten opettajan ja vanhempien välinen yhteistyö sujuisi parhaiten. Vanhemmat toivoivat esimerkiksi eri asioita kommunikoinnilta, yhteydenpilotavoilta ja vuorovaikutukselta, ja jokainen vanhempi toivoi, että omia näkemyksiä näissä asioissa kunnioitettaisiin, ja ne otettaisiin huomioon yhteistyön toteuttamisessa. Myös Cantell (2011, 256), Fan ym. (2012, 33) sekä Rantala, Määttä ja Uotinen (2012, 382) muistuttavat, että näiden toiveiden huomioiminen yhteistyön toteuttamisessa on tärkeää. Kovasen (2004, 106) sekä Hoover-Dempsey ym. (2001, 260) mukaan perheiden kanssa työskentelevillä ammattilaisilla tulisivatkin olla paitsi mahdollisuuksia ja resursseja toteuttaa yhteistyötä eri tavoin, myös aikaa kartoittaa vanhempien toiveita näiden asioiden suhteen. Toiveiden ja mieltymysten kuunteleminen saa vanhemmat asennoitumaan myönteisesti kouluun (Sanders ym. 1999, 13, 15). Tutkimuksen tulokset voivat auttaa myös koulujen työntekijöitä lisäämään ymmärrystä vanhempien toimintaa ja tiedonhalua kohtaan heille varsin poikkeavassa ja uudessa elämäntilanteessa. Ainakin omalta osaltani tutkielman teko on ollut silmiä avaavaa, ja vanhempien kohtaaminen on saanut minut pohtimaan omaa opettajuuttani ja vanhempien yksilöllisen huomioimisen tärkeyttä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

Vanhemmat arvottivat yhteistyön korkealle, ja heidän näkemystensä mukaan se oli tärkeässä roolissa nuoren hyvinvoinnin, oppimisen ja itsenäisyyden harjoittelun tukemisessa. Tutkimustulokset saivat myös minut entistä vakuuttuneemmaksi siitä, että kodin ja koulun välisen yhteistyön rooli korostuu entisestään oppilaan siirtyessä erityisopetukseen, sillä oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä voitiin myös vanhempien mielestä tukea parhaiten lapsen elämään kuuluvien aikuisten tiiviissä ja sujuvassa yhteistyössä. Tästä syystä myös itse haluan tulevana opettajana vaalia hyvää ja avointa suhdetta kotien ja perheiden kanssa.

8.2 Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Lincoln ja Guba (1985) jakavat tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun neljään pääkohtaan, joista ensimmäinen käsittelee uskottavuutta (*credibility*). Toinen luotettavuuden tarkastelussa olennainen osa on siirrettävyys (*transferability*). Edellisten lisäksi he painottavat tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä myös vahvistettavuutta (*confirmability*) sekä varmuutta (*dependability*). Uskottavuuden tarkastelussa otetaan huomioon tutkijan oma sitoutuminen tutkimuksen toteuttamiseen niin ajallisesti kuin sisällöllisestikin. Lincolnin ja Guban (1985) näkemyksen mukaan tutkijalla tulee olla tutkittavan ilmiön taustatekijöiden ja kontekstin riittävän hyvä ymmärrys ja tietämys. Uskottavuuteen liittyvät olennaisena osana myös todistetusti toimivien tutkimusmenetelmien käyttäminen. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten käyttökelpoisuutta myös jossain toisessa samanlaisessa kontekstissa tai vaihtoehtoisesti samassa kontekstissa jonakin toisena ajankohtana. Vahvistettavuus pitää sisällään tutkimuksen läpinäkyvyyden, joka tarkoittaa koko tutkimusprosessin ja sen eri vaiheiden tarkkaa avaamista lukijalle. Tällä pyritään todistamaan tutkijan ratkaisujen paikkansapitävyys tuloksia tulkittaessa. Objektiivisuuden tarkastelussa katse kohdentuu tutkijan itsensä sijasta aineistoon ja tuloksiin, vaikka hänen tulee pohtia omaa taustaansa, asemaansa ja ennako-odotuksiaan avoimesti. Luotettavuuden kriteereissä varmuutta tarkastellaan kaikkien niiden tekijöiden kautta, mitkä voivat jollain tapaa vaikuttaa tutkimukseen tai sen toteuttamiseen. (Emt., 294 - 302, 316 - 318, 323 - 324.)

Tutkielman myötä perehdyin sairaalaopetuksen toimintaa ja järjestämistä ohjaaviin periaatteisiin ja taustalla vaikuttavaan lainsäädäntöön, minkä ansioista opin paljon sairaalakoulusta oppimisympäristönä. Tämä oli alusta alkaen myös yksi tutkielman teon intresseistäni, ja kiinnostukseni sairaalaopetusta kohtaan ohjasi myös osin tutkimustehtäväni valintaa. Tämän tutkielman taustalla vaikuttaakin paitsi oman puhdas tiedonhaluni tutkittavaa ilmiötä kohtaan, myös aito pyrkimys vanhempien osallisuuden edistämiseksi ja yhteistyön kehittämiseksi. Muun muassa Gyllingin (2002, 70 - 72) ja Silvermanin (2006, 327) mukaan tutkijan on hyvä pohtia tutkimuksen taustalla vaikuttavia arvoja ja omia tiedonintressejään. Tutkimustehtävän kannalta ei ollut oleellista tarkastella sairaalakoulujen toimintaa kansainvälisellä tasolla, ja tästä syystä teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan sairaalaopetuksen järjestämistä pelkästään Suomessa. Aiheeseen etukäteen tutustuminen oli tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittävää, sillä esimerkiksi haastatteluiden onnistumisen kannalta oli huomioitava, että keskustelimme vanhempien kanssa samoista asioista ja käytimme samoja käsitteitä kuvaamaan sairaalakouluympäristöä sekä sen tapahtumia. Haas-

tatteluiden aikana varmensin vanhemmilta tulkintojeni oikeellisuuden, jos olin haastattelutilanteessa vähänkään epäileväinen tai koin, etten ymmärtänyt täysin vanhemman sanomaa. Tämä lisäsi tutkimukseni uskottavuutta (Lincoln & Guba 1985, 314).

Kvalen ja Brinkmannin (2009, 252) mukaan tutkimushaastatteluihin kohdistunut yleinen kritiikki koskee haastatteluihin osallistuneiden henkilöiden kertomusten totuudenmukaisuutta. Varmuudella ei siis koskaan voida sanoa, puhuvatko tutkimukseen osallistuneet henkilöt totta. Tässä tutkimuksessa kuitenkin vanhemmat toivat esiin omia henkilökohtaisia käsityksiään ja kokemuksiaan sairaalakoulun ja kodin välisestä yhteistyöstä. Nämä tunteet, ajatukset ja näkemykset ovat olleet vanhemmille itselleen totta (Kvale & Brinkmann 2009, 252), ja näiden erilaisten käsitysten tutkiminen totuudesta onkin fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus (esim. Huusko & Paloniemi 2006; Marton & Booth 2013; Uljens 1996). Tutkimustulokset vastasivat asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja ne toivat monipuolisesti esille vanhempien erilaisia käsityksiä ja kokemuksia sairaalakoulun ja kodin väliseen yhteistyöhön liittyen. Haastattelurunko ja teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä osoittautuivat toimiviksi, ja sain vastauksia juuri niihin kysymyksiin, mitä lähdinkin hakemaan (ks. Lincoln & Guba 1985, 324; Kvale & Brinkmann 200, 246; Ronkainen ym. 2013, 130 - 131). Menetelmävalintojani olen tarkastellut kattavasti luvussa 6.

Haastattelutilanteessa on aina vallan epätasapaino osallistujien välillä (Kvale & Brinkmann 2009, 33), ja vaikka haastattelutilanteet olivat rentoja keskusteluhetkiä, oli välillämme selkeät roolijaot kysymysten esittäjinä ja vastaajina. Minulla ei kuitenkaan ollut puolueellista roolia, sillä en ollut sairaalakoulun opettaja tai kukaan koulun henkilökuntaan kuuluva. En myöskään tuntenut vanhempia entuudestaan, joten suhteen luominen vanhempiin tapahtui vasta itse haastattelutilanteessa (esim. Rubin & Rubin 2012, 99). Vanhemmat puhuivat avoimesti minulle perheistään, elämäntilanteistaan sekä vaikeista ja kipeistäkin aiheista, mitkä viittaavat luottamuksellisen suhteen syntymiseen vanhempien kanssa. Tätä asiaa puoltaa myös kattava haastatteluaineisto, joka koostui suurimmaksi osaksi vanhempien pitkistä puheenvuoroista. (Ks. esim. Lincoln & Guba 1985, 303.) Oma taustatieto sairaalakouluympäristön toiminnasta ja opetuksen järjestämisestä auttoi minua myös tutkijana ymmärtämään ilmiötä ja vanhempien kertomia käsityksiä paremmin sekä eläytymään heidän kokemuksiinsa. Taustatieto auttoi myös haastattelurungon laatimisessa ja tarkentavien kysymysten esittämisessä haastattelutilanteessa mutta yhtäläillä myös tutkimustulosten hahmottamisessa ja perustelemisessa. Vanhemmat olivat tietoisia siitä, että olin ollut eräässä sairaalakoulussa harjoittelussa opintojeni aikana. Tutkittavan ilmiön taustalla vaikuttavan kontekstin tunteminen onkin tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää ja Lincolnin ja

Guban (1985, 301 - 302) luotettavuuden kiriteereissä taustatiedon hallinta liittyy tutkimuksen uskottavuuteen. Asiaa ovat painottaneet myös Kvale ja Brinkmann (2009, 82, 87, 166) sekä Ronkainen ym. (2013, 147).

Tämän tutkimuksen osalta lähetettiin yhteensä 62 saatekirjettä ja tutkimuslupaa sairaalakouluoppilaiden vanhemmille. Aiheen arkaluontoisuuden tai ehkä vaikeaksi koetun elämäntilanteen takia, halukkaita osallistujia löytyi loppujen lopuksi vain kuudesta perheestä (esim. Kuula 2011, 158). Tämä oli kuitenkin riittävä määrä laadulliseen tutkimuksen tekemiseen, jossa keskitytään syventämään tietoa tutkittavasta ilmiöstä (esim. Brantlinger ym. 2005; 203; Ronkainen ym. 2013, 83, 145) sen sijaan, että lähdetäisiin tekemään päätelmiä koko Suomen sairaalakouluoppilaiden vanhempien näkemyksistä. Myös Kvale (2007, 126) huomauttaa, että haastattelututkimuksessa on usein vain muutama osallistuja, minkä vuoksi tutkimustulosten yleistäminen ei ole mahdollista (ks. myös Kvale & Brinkmann 2009, 171). Ronkainen ym. (2013, 144 - 145) sen sijaan puhuvat empiirisestä yleistämisestä, mikä esimerkiksi tässä tapauksessa tarkoittaisi sitä, että tutkimuksen tulokset vanhempien erilaisista käsityksistä ja kokemuksista olisivat todennäköisesti mahdollista löytää myös muista, keskeisiltä piirteiltään samankaltaisista tilanteista. Tähän tutkimukseen osallistuneiden seitsemän vanhemman käsitykset ja kokemukset voivatkin antaa joitakin viitteitä siitä, millaisia käsityksiä ja kokemuksia vanhemmilla voi yleisesti ottaen olla sairaalakoulun ja kodin välisestä yhteistyöstä. Absoluuttista totuutta tai valtakunnallisesti päteviä tuloksia ei tässä tutkimuksessa ole kuitenkaan yritetty edes saavuttaa. Yleistettävyyden sijaan yksi tämän tutkimuksen tavoitteista onkin avata keskustelua siitä, miten sairaalakoulun ja kodin välistä yhteistyötä olisi tarpeen kehittää (esim. Ronkainen ym. 2013, 153.) Lincolnin ja Guban (1985, 316) siirrettävyyksiperiaatteen mukaan on kuitenkin mahdollista, että täysin samantapaisissa olosuhteissa on mahdollista saavuttaa myös samankaltaisia lopputuloksia. Tutkimustulosten siirrettävyyden mahdollistamiseksi olen kuvannut sairaalakoulua kontekstina tarkasti tutkielmani teoreettisessa viitekehityksessä. Yhtäläillä olen kuvailut vanhempien ja perheiden taustoja sairaalakoulujaksolla niin hyvin, kuin se on ollut mahdollista perheiden anonymiteettien vaarantumatta.

Tutkimushaastattelun luonteeseen kuuluu, että tieto muodostetaan vuorovaikutuksessa osallistujien kesken erikseen luodussa haastattelutilanteessa (esim. Rapley 2004, 16). On siten täysin mahdollista, että jonkun toisen haastattelijan kanssa erilaisessa vuorovaikutustilanteessa tuotetaan myös erilaista tietoa. (Kvale & Brinkmann 2009, 32, 173.) Ihmisten käsitykset ovat myös ajassa muuttuvia (Bowden 1996, 65; Huusko & Paloniemi 2006, 170), joten täysin identtisten tulosten saaminen jonakin toisena ajankohtana ja eri tutkijan toimesta ei välttämättä ole mahdollista (ks. esim. Kvale & Brinkmann 2009, 245). Jokainen tutkija tulkitsee aineistoa myös omalla tavallaan ja omista elämäkokemuksistaan käsin

(Ahonen, 1995, 122), ja jonkun toisen tutkijan mielenkiinto voi omien mieltymysten mukaisesti kääntyä johonkin toisaalle (Ronkainen ym. 2013, 82). Tutkimustulokset ovat minun itseni, toisen asteen näkökulmasta muodostamia käsityksiä siitä, mitä vanhemmat ovat kokeneet ja käsittäneet (esim. Marton 1996, 185). Luotettavuuden arvioinnissa tuleekin siten ottaa huomioon tutkijan oman tulkinnan ja käsitysten vaikutus aineiston analysointiin ja tuloksiin (esim. Ahonen 1994, 122).

Luotettavuutta ja vahvistettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan nähdä myös se, että tutkija avaa ja tekee läpinäkyväksi lukijalle tarkasti tutkimuksen toteuttamisen, mukaan lukien aineiston analysointivaiheen (Brantlinger ym. 2005, 201; Lincoln & Guba 1985, 323 - 324, 329; Rubin & Rubin 2012, 67 - 68, 227). Tutkielmassa olenkin kuvannut kattavasti työskentelyni eri vaiheita, jotta lukijalle jäisi mahdollisimman tarkka kuva siitä, miten tutkimus on toteutettu ja kuinka olen tuloksiin päätenyt. Tutkimusraporttiin valituilla aineistositaateilla olen perustellut tekemiäni tulkintoja ja halunnut antaa lukijalle kuvaa aineistosta (ks. esim. Ahonen 1994, 154). Niiden kautta olen samalla halunnut tuoda esiin myös vanhempien omaa ääntä. Olen huomioinut aineistositaattien valinnassa sen, että jokainen vanhempi pääsi ääneen lähestulkoon saman verran. Tulososiossa olen yhdistänyt teoretietoa tukemaan saatuja tuloksia. Tämä lisää myös tulosteni luotettavuutta (esim. Ahonen 1994, 130).

Tarkoitukseni ei ollut testata mitään jo olemassa olevaa hypoteesia tai teoriaa, vaan lähteä aidosti selvittämään sairaalakoulun ja kodin välistä yhteistyötä vanhempien näkökulmasta. Tässä olen onnistunut tuomalla esiin aineistosta kaikki mahdolliset käsitykset ja kokemukset, joita vanhemmilla sairaalakoulun ja kodin väliseen yhteistyöhön liittyen oli. Tämä on lisännyt tutkimuksen luotettavuutta (Ahonen 1994, 129 - 130; Kvale & Brinkmaan 2009, 169 - 170). Tutkijana olen ollut puolueeton, sillä tutkimustehtävääni ei ole määritellyt kukaan ulkopuolinen. Minulla ei ole ollut muita ennako-odotuksia tutkimuksen tuloksia kohtaan, kuin että jokaisella vanhemmalla on varmasti omanlaisensa näkemys tutkittavasta ilmiöstä, aivan kuten fenomenografisessa tutkimusperinteessäkin oletetaan (esim. Marton 2014, 107 - 109). Lincoln ja Guba (1985, 299 - 300, 303) painottavat myös omien ennakoasenteiden huomioimista ja objektiivisuuden tarkastelua luotettavuuden kriteereissä erityisesti tutkimuksen varmuuden ja vahvistettavuuden lisäämiseksi.

Tässä tutkimuksessa varmuutta (Lincoln & Guba 1985, 324) heikensivät kuitenkin vanhempien ja perheiden hyvin erilaiset elämäntilanteet. Monella vanhemmalla sekoittui esimerkiksi hoitopuolen ja koulun kanssa tehtävä yhteistyö. Tämä ilmeni erityisesti niiden vanhempien kohdalla, joiden lapsi oli ollut osastohoidossa sairaalakoulujakson aikana. Tarkentavilla kysymyksillä pystyin ohjaamaan keskustelua siten, että keskustelu keskittyisi lähinnä sairaalakouluun ja sen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Sekoittumisella ei ollut merkitystä siinä,

kuinka pitkä aika sairaalakoulujaksosta oli kulunut, vaan tätä ilmeni jokaisen vanhemman puheessa jossain määrin. Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien lapset olivat sairaalakoulussa aikavälillä 2013 - 2015, joten osalla vanhemmista jaksosta oli kulunut myös jonkin verran aikaa eikä asioita välttämättä muistettu tarkasti heti, vaan haastattelun jatkuessa asiat palautuivat vähitellen mieleen. Yhdellä vanhemmalla oli asioiden muistamisen hankaluuden lisäksi se, että perheen äiti oli hoitanut pääsääntöisesti yhteydenpidon sairaalakoulun kanssa, joten isä ei osannut tarkasti sanoa, millä tavalla mikäkin asia oli välttämättä loppupeleissä hoitunut. Vanhempien muistamiseen vaikutti varmasti myös informaatiotulva uudessa ja poikkeavassa elämäntilanteessa.

Yhteistyön toteutumiseen ja onnistumiseen vaikuttaa aina myös lähtötilanne. Erityisesti avo-oppilaiden vanhemmat kokivat suurta helpotusta siitä, että heidän lapsensa oli päässyt opiskelemaan sairaalakouluun. Avo-oppilaiden vanhempien kohdalla oli suurin huoli lapsesta ilmennyt juuri koulunkäynnin ja opiskelun suhteen, joten sairaalakoulupaikka koettiin jopa pelastuksena tai ”lottovoittona”. Yhteistyön lähtökohdat olivat siis avo-oppilaiden perheiden osalta erittäin myönteiset, sillä sairaalakoulupaikka oli toivottu ja haluttu. Osasto-oppilaiden vanhemmatkaan eivät tuoneet esiin negatiivisia tunteita varsinaisesti itse sairaalakoulua tai sen opettajia kohtaan, ja loppujen lopuksi kaikki tutkimukseen osallistuneet vanhemmat olivat jollain tapaa kiitollisia lapsensa mahdollisuudesta käydä sairaalakoulua. Tämä on otettava huomioon tutkimuksen tuloksia tulkittaessa, sillä vanhempien erilaisista käsityksistä ja kokemuksista huolimatta, sairaalakoulujakso oli suurimmalle osalle vanhemmista erittäin myönteinen kokemus ja moni vanhemmista mainitsikin, että oli halunnut osallistua tutkimukseen juuri tämän takia. Ainoastaan yksi vanhemmista kertoi, että hän nimenomaan halusi osallistua tutkimukseen kehittääkseen sairaalakoulun toimintaa ja yhteistyötä kodin kanssa. Kaikki vanhemmat myös näkivät, että yhteistyöllä oli merkitystä lapsen hyvinvointiin sekä oppimiseen, ja oman lapsen koulunkäynnin sujumisesta oltiin erittäin kiinnostuneita. Nämäkin puitteet yhteistyön onnistumiselle siis olivat olemassa. Kaikki vanhemmat pitivät tutkimusta tärkeänä ja olivat kiinnostuneita osallistumaan tutkimuksen toteuttamiseen. Tämä puolestaan voidaan nähdä tutkimuksen varmuutta lisäävänä tekijänä (Lincoln & Guba 1985, 324).

Tähän tutkimukseen osallistuneet vanhemmat mainitsivat myös aikojen muuttuneen paljon heidän omista kouluajoistaan. Luotettavuuden arvioinnissa tuleekin ottaa huomioon vanhempien positiiviset ja negatiiviset koulukokemukset omilta kouluajoilta, jotka voivat esimerkiksi Metson (2004) tutkimuksen mukaan vaikuttaa vanhempien asenteisiin ja odotuksiin koulun toimintaa sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä kohtaan. Yhtäläillä voidaan ajatella, että myös omien lasten kautta saadut kokemukset kodin ja lähikoulun välisestä yh-

teistyöstä ovat voineet vaikuttaa vanhemman asennoitumiseen sairaalakoulujaksolle lähettäessä. (Emt., 104 - 107; Berger 1981, 92 - 93; Eloranta 2000, 76; Sanders ym. 1999, 12.) Tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan Ahosen (1994, 153) mukaan nähdä myös tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden taustojen vaikutuksen arviointi.

Tutkielman teossa kiinnitin erityistä huomiota myös taustalla vaikuttaviin eettisiin kysymyksiin. Vanhempien osallistuminen haastatteluun ja tutkimukseen oli täysin vapaaehtoista, mikä kunnioittaa yksilöiden itsemääräämisoikeutta. Tutkimusluvut keräsin asianmukaisesti sekä sairaalakoulujen rehtoreilta että vanhemmilta itseltään. Jokainen vanhempi oli tietoinen tutkimuksen tarkoituksesta eikä tutkimukseen osallistumisesta koitunut vanhemmille haittaa. Vanhempien tunnistaminen valmiista tutkimusraportista ei ole mahdollista, sillä suosin vanhempien ja oppilaiden yksityisyyttä tarkoin valituilla aineistositaateilla, tunnistamiseen johtavien henkilökuvausten, perheiden elämäntilanteiden sekä oppilaiden sairaalakoulujaksoon liittyvien yksityiskohtaisten tietojen poisjättämisellä. Näistä asioista keskustelin myös jokaisen vanhemman kanssa erikseen ennen haastattelun alkamista. Käsittelin tutkimusaineistoa luottamuksellisesti koko prosessin ajan, eikä se päätynyt tutkimuksen teon aikana kenenkään ulkopuolisen haltuun. Äänitetyn aineiston hävitin tutkimusraportin valmistuttua. Näitä asioita painottaa tutkimuksen eettisyyden tarkastelussa myös Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009, 4 - 11). (Ks. myös Bogdan & Biklen 2007, 49 - 50; Kvale 2007, 27 - 28; Kvale & Brinkmann 2009, 70 - 76; Kuula 2011; Mertens 2014, 512 - 513; Silverman 2006, 319 - 323.) Lähdeviitteiden merkitsemisessä ja lähdeluettelon laatimisessa olin myös huolellinen (ks. esim. Kuula 2011, 68 - 69; Pietarinen 2002, 66).

8.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Sairaalaopetus on yleisesti ottaen ollut myös tutkimuksen kohteena Suomessa melko vähän, ja yhteistyötä kotien ja perheiden kanssa on tutkittu sairaalakouluissa vielä vähemmän. Erityisesti vanhempien näkökulma on jäänyt usein taka-alalle. Tähän syinä voivat olla muun muassa haastavuus tavoittaa vanhempia, mutta myös vanhempien voimavarojen puute osallistua tutkimukseen. Koti on kuitenkin kehittyvälle lapselle yksi tärkeimmistä kasvuyhteisöistä, joten perheen toimijoiden huomioiminen kaikessa kotien ja koulujen välisessä yhteistyötutkimuksessa on tärkeää. Hoitajakson aikana myös osasto tai poliklinikka näyttölee suurta roolia nuoren elämässä ja hyvinvoinnin tukemisessa, joten mielenkiintoista olisi myös selvittää näiden kaikkien kolmen yhteisön yhteistyön toimivuutta. Sairaalakoulujen ja eri osapuolten välisestä yhteistyöstä tarvittaisiinkin enemmän tutkimustietoa valtakunnallisella

tasolla kaikki toimijat huomioiden. Laajemmassa mittakaavassa toteutettavan tutkimuksen kautta olisi myös mahdollista saada suurempi joukko erilaisia käsityksiä ja kokemuksia yhteistyön toimivuuteen liittyen. Kiinnostavaa olisi lisäksi tutkia alakouluikäisten lasten vanhempien näkemyksiä ja kokemuksia sairaalakoulun ja kodin välisestä yhteistyöstä.

Sairaalakoulujen toimintaa on kehitetty erilaisten hankkeiden, kuten SAIRAKE -hankkeen (esim. Tilus 2015), Sairaalaopetus laadukkaana opinpolun tukena -hankkeen (Tilus 2015), Veturi 2 -hankkeen (Ojala, Rätty, Kokko, Pesonen, Polet, Kontu & Pirttimaa 2015) sekä erilaisten selvitysten (esim. Merimaa 2009; Opetusministeriö 2004) kautta. Se kaipaa kuitenkin vielä paljon tutkimusta ja kehittämishankkeita yhteisten valtakunnallisten toimintaperiaatteiden ja -tapojen löytymiseksi. Kenttä on hajanainen, ja Tiluksen (2015) mukaan oppilaaksioton perusteet esimerkiksi avohuollon puolella ovat vielä toisistaan poikkeavia ympäri Suomen. Myös sairaalakoulujen työntekijät itse näkevät avo-oppilaiden ottokriteerien selkiyttämisessä toivomisen varaa. (Emt., 6, 13, 34.) Lisäksi lasten ja nuorten pahoinvoinnin lisääntyminen haastaa sairaalaopetusta kehittämään toimintatapojaan, sillä palvelutarpeen kasvaessa tukitoimia tarvitaan enemmän. Huoli on herännyt myös tukitoimien riittävydestä, sillä sairaalakoulujen roolit vaihtelevat kuntien palvelurakenteessa esimerkiksi käytävissä olevien resurssien mukaan, ja tästä johtuen sairaalaopetusyksiköissä on niin rakenteellisia, kuin toimintakulttuurisiakin eroavaisuuksia. (Tilus ym. 2011, 12; Tilus 2015, 13, 6.) Näiden eroavaisuuksien kartoittaminen sekä jo toimivien käytänteiden selvittäminen olisiikin tärkeää sairaalakoulujen toiminnan ja sairaalaopetuksen järjestämisen kehittämiseksi.

LÄHTEET

- Aalto-Setälä, T. 2006. Kriisihoito. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen & M. Pietikäinen (toim.) Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Helsinki: Duodecim, 192 - 201.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113 - 160.
- Alasuutari, M. 2004. Kuka lasta kasvattaa? Helsinki: Gaudeamus.
- Allardt, Erik. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.
- Almqvist, F. 2000a. Ihmisen elämänkaari. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) Lasten ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 16 - 25.
- Almqvist, F. 2000b. Yhteisölliset ja yhteiskunnalliset tekijät. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) Lasten ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 79 - 87.
- Andonov, L. 2007. Opettajan ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehukset koulu-laisen kehityskeskusteluissa. Helsingin yliopiston tutkimuksia 280.
- Anning, A., Cottrell, D., Frost, N., Green, J. & Robinson, M. 2010. Developing multi-professional teamwork for integrated children's services. 2nd edn. Buckingham: Open University.
- Argyle, M. 1969. Social interaction. London: Tavistock Publications.
- Argyle, M. 1991. Cooperation. The basis of sociability. London: Routledge.
- Argyle, M. & Henderson, M. 1985. The anatomy of relationships and the rules and skills needed to manage them successfully. Harmondsworth: Penguin books.
- Arminen, M., Helenius, J., Lång, N. & Metso, T. 2013. Reissuvihkosta dialogiin. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 223 - 244.
- Arnkil, E. 1990. Sosiaalityö rajasysteemeissä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 4:1990. Helsinki: Sosiaalihuollitus.
- Arnkil, T. E. & Seikkula, J. 2014. "Nehän kuunteli meitä!" Dialogeja monissa suhteissa. THL: Tampere.
- Bauman, Z. 1990. Thinking sociologically. Oxford: Basil Blackwell.
- Berger, E. 1981. Parents as partners in education: The school and home working together. St. Louis, Missouri: The C.V. Mosby Co.
- Björck-Åkersson, E., Wilder, J., Granlund, M., Pless, M., Simeonsson, R., Adolfsson, M., Almqvist, L., Augustine, L., Klang, N. & Lillvist, A. 2010. The international classification of functioning, disability and health and the version for children and youth as a tool in child habilitation/early childhood intervention – feasibility and usefulness as a common language and frame of reference for practice. Disability and Rehabilitation 32 (1), 125 - 138.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 2007. Qualitative research for education: An introduction to theories and methods. 5th edn. Boston: Pearson A & B.

- Bowden, J. 1996. Phenomenographic research - Some methodological issues. In G. Dall'Alba & B. Hasselgren (eds) *Reflections on phenomenography: Toward a methodology?* Göteborg University, 49 - 66.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. & Richardson, V. 2005. Qualitative studies in special education. *Exceptional Children* 71 (2), 195 - 207.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development. Experiments by nature and desing.* Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1981. *Sosialisaatiotutkimus.* Kurt Lüscher (toim.) Espoo: Weilin+Göös.
- Bronfenbrenner, U. 1986. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology* 22 (6), 723 - 742.
- Bronfenbrenner, U. 1993. Ecological models of human development. In M. Gauvain & M. Cole (eds.) *Readings on the development of children.* 2nd edn. NY: Freeman, 37 - 43.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä.* Suom. Anne Toppi. Kuopio: Puijo, 221 - 288.
- Bronfenbrenner, U. 1999. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. Friedman & T. Wachs (eds) *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts.* Washington, DC: American Psychological Association Press, 2 - 28.
- Bryan, J. & Henry, L. 2012. A Model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development* 90 (4), 408 - 420.
- Burke, M. & Hodapp, R. 2014. Relating stress of mothers of children with developmental disabilities to family-school partnerships. *Intellectual and developmental disabilities* 52 (1), 13 - 23.
- Cacciatore, R. 2005. Aika ja jaksaminen nuorten perheissä. Teoksessa J. Syrjälä (toim.) *Vahva vanhemmuus - Paras tuki nuoren kasvuun.* Helsinki: Väestöliitto, 29 - 41.
- Cantell, H. 2011. *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Denessen, E., Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. 2001. Culture differences in education: Implications for parental involvement and educational policies. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (eds) *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools and communities.* Nijmegen: ITS, 55 - 65.
- Deslandes, R. 2001. A vision of home-school partnership: Three complementary conceptual frameworks. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (eds) *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools and communities.* Nijmegen: ITS, 11 - 23.
- El Nokali, N., Bachman, H. & Votruba-Drzal, E. 2010. Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81 (3), 988 - 1005.
- Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu.* Jyväskylä: PS-kustannus, 64 - 85.
- Epstein, J. 1995. School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan* 76 (9), 701 - 712.
- Epstein, J. 2011. *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools.* 2nd edn. Philadelphia PA: Westview Press.

- Epstein, J. & Dauber, S. 1991. School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal* 91 (3), 289 - 305.
- Erikoissairaanhoidolaki. 1989/1062. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1989/19891062> [luettu 7.1.2016]
- Erkolahti, R. 2006. Nuorisopsykiatrinen osastohoito. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen & M. Pietikäinen (toim.) Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Helsinki: Duodecim, 208 - 215.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fan, W., Williams, C. M. & Wolters, C. A. 2012. Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research* 105 (1), 21 - 35.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. & Childs, S. 2004. Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review* 33 (4), 467 - 480.
- Fröjd, S. & Peltonen, H. 2010. Vanhempien osallisuus. Teoksessa: M. Rimpelä, S. Fröjd & H. Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Perusraportti. Koulutuksen seurantaraportti 2010:1. Helsinki: Opetushallitus, 134 - 142.
- Flores de Apodaca, R., Gentling, D., Steinhaus, J. & Rosenberg, E. 2015. Parental involvement as a mediator of academic performance among special education middle school students. *School Community Journal* 25 (2), 35 - 54.
- Friis, L., Eirola, R. & Mannonen, M. 2004. Lasten ja nuorten mielenterveystyö. Helsinki: WSOY.
- From, K. 2010. "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa": Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristössään. *Jyväskylä studies in education. Psychology and social research* 381.
- Gonzalez-DeHass, A., Willems, P. & Holbein, M. 2005. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review* 17 (2), 99 - 123.
- Gross, J., Haines, S., Hill, C., Francis, G., Blue-Banning, M. & Turnbull, A. 2015. Strong school-community partnerships in inclusive schools are "Part of the fabric of the school... We count on them". *School Community Journal* 25 (2), 9 - 34.
- Gylling, H. 2002. Millaisilla arvoilla tutkimusta voidaan perustella? Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 70 - 81.
- Haines, S., Gross, J., Blue-Banning, M., Francis, G. & Turnbull, A. 2015. Fostering family-school and community-school partnerships in inclusive schools: Using practice as a guide. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 40 (3), 227 - 239.
- Harris, A. & Goodall, J. 2008. Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research* 50 (3), 277 - 289.
- Heinonen, E. 2006. Varhainen puuttuminen ja verkostoyhteistyö. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen & M. Pietikäinen (toim.) Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Helsinki: Duodecim, 147 - 155.

- Hietala, T., Kaltiainen, T., Metsärinne, U. & Vanhala, E. 2010. Nuori ja mieli – koulu mielen-terveyden tukena. Helsinki: Tammi.
- Hilasvuori, T. 2002. Aikuisten työllä lapsen oppimisen hyväksi. Teoksessa Mannerheimin Lastensuojeluliitto (toim.) Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001. Helsinki: MLL, 18 - 20.
- Hill, N. & Tyson, D. 2009. Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of strategies that promote achievement. *Developmental Psychology* 45 (3), 740 - 763.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsto, L. 2001. Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikön tutkimuksia 4/2001.
- Hjörne, E. & Säljö, R. 2014. Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research* 63, 5 - 14.
- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., DeJong, J. & Jones, K. 2001. Parental involvement in homework. *Educational Psychologist* 36 (3), 195 - 209.
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huotari, R. 1998. Opettaja moniammatillisessa työyhteisössä. Tutkimus sairaalaopetuksen, osastohoidon ja oppilaan muodostaman rajasysteemin kehitysmahdollisuuksista. Helsingin yliopiston tutkimuksia 191.
- Huotari, R. 2003. A Perspective on ethical reflection in multiprofessional care. *Reflective Practice* 4 (2), 121 - 138.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162 - 173.
- Hämäläinen, J. 2006. Nuori ja perhe yhteiskunnan murroksessa. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen & M. Pietikäinen (toim.) Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Helsinki: Duodecim, 43 - 50.
- Hämäläinen, J. & Koiso-Kanttila, H. 2012. Lapsen ja vanhemmuuden tukeminen erossa. Teoksessa: M. Janhukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 93 - 126.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.
- Isoherranen, K. 2008. Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen. Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY, 26 - 48.
- Jakonen, S. 2006. Kouluterveydenhuollon merkitys. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen & M. Pietikäinen (toim.) Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Helsinki: Duodecim, 156 - 164.
- Karhuniemi, T. 2013a. Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 71 - 93.

- Karhuniemi, T. 2013b. Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 105 - 133.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Knackendoffel, E. A. 2005. Collaborative teaming in secondary school. Focus on exceptional children 37 (5), 2 - 16.
- Kohonen, K. & Tiala, T. 2002. Johdanto. Teoksessa: K. Kohonen & T. Tiala (toim.) Kuntalaiset ja hyvä osallisuus. Lupaavia käytäntöjä kuntalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia edistämiseksi. Osallisuushanke. Helsinki: Sisäasianministeriö.
- Korpinen, E. 2008. Vanhemmat – koulun ja opettajan voimavara. Teoksessa T. Koiranen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja, Journal of Teacher Researcher 2/2008. Jyväskylän yliopisto.
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Acta Universitatis Lapponiensis 167. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Koskimies, M., Pyhäjoki, J. & Arnkill T.E. 2012. Hyvien käytäntöjen dialogit. Opas dialogisen kehittämisen ja kulttuurisen muutoksen tueksi. THL: Tampere.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jyväskylä studies in education. Psychology and social research 256.
- Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S. & Weiss, H. 2007. Family involvement in middle and high school students' education. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2.painos. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. 2007. Doing interviews. London: Sage.
- Kärkkäinen, R. 2001. To see together. Visualization of meaning structures in interaction processes between children and adults in Finland. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Sleegers (eds) A bridge to the future: Collaboration between parents, schools and communities. Nijmegen: ITS, 75 - 79.
- Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta. 1983/361. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361> [luettu 7.1.2016]
- Lastensuojelulaki. 2007/417. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> [luettu 7.1.2016]
- Latvala, J-M. 2004. Tietotekniikka tehostamaan kodin ja koulun välistä viestintää. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä - kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 112 - 121.
- Laukkanen, E. & Salonen, L. 2006. Nuorten hoitaminen osastoyhteisössä. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen & M. Pietikäinen (toim.) Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Helsinki: Duodecim, 216 - 223.

- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä - kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 91 - 111.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä - kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 11 - 75.
- Lautjärvi, S. 2000. Myös sairaalassa on oikeus saada opetusta. Teoksessa U. Ekebom, M. Helin & R. Tulusto. *Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita, 87 - 89.
- Lehtolainen, R. 2008. Keltaista ja kimaltavaa. Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. *Studia Paedagogica* 35.
- Leonard, J. 2011. Using Bronfenbrenner's ecological theory to understand community partnerships: A historical case study of one urban high school. *Urban Education* 46 (5), 987 - 1010.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Longley, M. & Sharma, S. 2011. Listening to voices of children and families, together. In L. Trodd & L. Chievers (eds) *Interprofessional working in practice: Learning and working together for children and families*. Berkshire: Open University, 119 - 128.
- Lämsä, A-L. 2013a. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 49 - 67.
- Lämsä, A-L. 2013b. Perheiden kohtaaminen koulun arjessa. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 193 - 209.
- Mapp, K. 2002. Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *The School Community Journal* 13 (1), 35 - 64.
- Marton, F. 1981. Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177 - 200.
- Marton, F. 1996. Cognosco ergo sum - Reflections on reflections. In G. Dall'Alba & B. Haselgren (eds) *Reflections on phenomenography: Toward a methodology?* Göteborg University, 163 - 187.
- Marton, F. 2014. *Necessary conditions of learning*. Florence, KY: Taylor and Francis.
- Marton, F. & Booth, S. 2013. *Educational psychology series: Learning and awareness*. Florence, KY: Routledge.
- Maxwell, G., Alves, I. & Granlund, M. 2012. Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation* 15 (1), 63 - 78.
- Merimaa, E. 2009. Selvitys erityisopetuksen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämissuhteissa. Opetusministeriön julkaisuja 2009:37. Helsinki: Opetusministeriö.
- Mertens, D. 2014. Ethical use of qualitative data and findings. In U. Flick (ed.) *The Sage handbook of qualitative data analysis*. London: Sage, 510 - 524.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteet - kohtaamisia ja rajankäyntejä. *Kasvatustieteiden tutkimuksia* 19. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Miettinen, A. & Rotkirch, A. 2012. Yhteistä aikaa etsimässä. Lapsiperheiden ajankäyttö 2000-luvulla. Perhebarometri 2011. Väestöntutkimuslaitos - Katsauksia E42/2012. Helsinki: Väestöliitto.
- Murray, M. & Mereoiu, M. 2016. Teacher-parent partnership: an authentic teacher education model to improve student outcomes. *Journal of Further and Higher Education* 40 (2), 276 - 292.
- Muscott, H., Szczesiul, S., Berk, B., Staub, K., Hoover, J. & Perry-Chisholm, P. 2008. Creating home-school partnerships by engaging families in schoolwide positive behavior supports. *Teaching Exceptional Children* 40 (6), 6 - 14.
- Määttä, M. & Kallioma-Puha, L. 2005. Sopiva yhteiskunta? Koti, koulu ja uusi sopimuksellisuus. Teoksessa P. Takala (toim.) *Onko meillä malttia sijoittaa lapsiin?* Helsinki: Edita, 188 - 204.
- Määttä, M. 2007. Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkihallinnollista ryhmistä. Helsingin yliopisto. *Sosiologian laitoksen tutkimuksia* 252.
- Määttä, P. 2001. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi: Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, H. 2000. Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. Teoksessa U. Ekebon, M. Helin & R. Tulusto. *Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja.* Helsinki: Edita, 22 - 24.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti - arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen.* Jyväskylän yliopisto. *Koulutuksen tutkimuslaitos*, 73 - 94.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 85.
- Ojala, T., Rätty, L., Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2015. Erityinen tuki. Erityisen tuen toteutuminen sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten omistamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä. VETURI -hankkeen kartoitus 2. Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto. http://www.peda.net/img/portal/3108713/veturi_2-kartoitus_lopullinen_web-versio.pdf?cs=1422269261 [luettu 6.1.16]
- Opetushallitus (OPH). 2014a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:94. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (OPH). 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto. 2007. Laatu kodin ja koulun yhteistyöhön. Helsinki. http://www.oph.fi/download/115274_laatu_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf [luettu 6.1.2016]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:29. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2004. Sairaalakoulujen toimintaedellytysten ja rahoitusaseman kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:8 Koulutus- ja tiedepoliittikan osasto. Helsinki: Opetusministeriö.

- Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki. 1287/2013. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> [luettu 7.1.2016]
- Peltonen, H. & Kalkkinen, P. 2007. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa M. Rimpelä, A-M. Rigoff, J. Kuusela & H. Peltonen. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2: perusraportti kyselystä 7-9. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus, Stakes, 40 - 48.
- Penn, H. 2014. Understanding early childhood. Issues and controversies. 3rd edn. Maidenhead: Open University.
- Perusopetusasetus. 1998/852. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> [luettu 7.1.2016]
- Perusopetuslaki. 1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [luettu 7.1.2016]
- Perustuslaki. 1999/731. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> [luettu 7.1.2016]
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyöstä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 58 - 69.
- Piha, J. 2000a. Osastohoito. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) Lasten ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 335 - 340.
- Piha, J. 2000b. Työskentely perheen ulkopuolisen ihmissuhdeverkon kanssa. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) Lasten ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 350 - 351.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pojjula, S. 2007. Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen. Helsinki: Kirjapaja.
- Poutiainen, P. 2006. Perheen kehitystehtävät. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen & M. Pietikäinen (toim.) Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Helsinki: Duodecim, 51 - 58.
- Pääkkönen, H. 2010. Perheiden aika ja ajankäyttö. Tutkimuksia kokonaistyöajasta, vapaaehtoistyöstä, lapsista ja kiireestä. Tutkimuksia 254. Helsinki: Tilastokeskus. http://tilastokeskus.fi/tup/julkaisut/tiedostot/isbn_978-952-244-248-2.pdf [luettu 18.1.2016]
- Raivio, H. & Karjalainen J. 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Teoksessa T. Era. (toim.) Osallisuus – oikeutta vai pakkoa? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156, 12 - 34. http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/64153/JAMKJULKAISUJA_1562013_web.pdf?sequence=1 [luettu 4.1.2016]
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylän yliopisto. Psychology and social research 198.
- Rantala, A., Määttä, P. & Uotinen S. 2012. Perheiden ja ammatti-ihmisten yhteistyö. Teoksessa: M. Janhukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 373 - 401.
- Rantanen, P. 2000. Nuoruusikä. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) Lasten ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 34 - 36.

- Rapley, T. 2004. Interviews. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (eds) *Qualitative research practice. Concise paperback edition*. 2007. London: Sage, 15 - 33.
- Rimpelä, M. 2013. Kasvatuskaaksesta yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17 - 47.
- Rimpelä, M., Metso, T., Saaristo V. & Wiss, K. 2008. Vanhempainyhdistysten ja huoltajien osallisuus peruskoulun ja sen oppilashuollon kehittämisessä. Helsinki: Stakes.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro.
- Rouvinen-Wilenius, P., Aalto-Kallio, M., Koskinen-Ollonqvist, P. & Nikula, T. 2011. Osallisuus osana tasa-arvoa. Teoksessa: P. Rouvinen-Wilenius & P. Koskinen-Ollonqvist. *Tasa-arvo ja osallisuus väylä terveyteen. Järjestöt suunnan näyttäjinä*. Helsinki: Terveysten edistämisen keskuksen julkaisuja 9/2011, 49 - 76. http://www.soste.fi/media/pdf/julkaisut/tasa-arvo_ja_osallisuus_2012.pdf [luettu 4.1.2016]
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. 2012. *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. 3rd edn. Thousand Oaks CA: Sage.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22 - 56.
- Sailor, W. & McCart, A. 2014. Stars in alignment. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 39 (1), 55 - 64.
- Sanders, M. 2008. How parent liaisons can help bridge the home-school gap. *The Journal of Educational Research* 101 (5), 287 - 297.
- Sanders, M. G., Epstein, J. L. & Connors-Tadros, L. 1999. Family partnerships with high schools: The parents' perspective. CRESPAR Report 32. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Seppälä, N. 2000. Yhteispeleillä lapsen parhaaksi. *Perhebarometri 2000. Väestöntutkimuslaitoksen katsauksia E9/2000*. Helsinki: Väestöliitto.
- Shimoni, R. & Baxter, J. 1996. *Working with families: Perspectives for early childhood professionals*. Don Mills, Ontario: Addison-Wesley.
- Silverman, D. 2006. *Interpreting qualitative data*. 3rd edn. London: Sage.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla ja lukuvuosina 1982 - 1984 ja 1998 - 1999. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 242.
- Talaskivi, A. 2000. Kun koulun keinot eivät riitä: Miten ongelmien syntymistä voidaan ennaltaehkäistä? Teoksessa U. Ekebom, M. Helin & R. Tulusto. *Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita, 139 - 140.
- Tamminen, T. 2000. Avohoitomuodot. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) *Lasten ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 330 - 334.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua: Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitteykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 165.

- Tétreault, S., Freeman, A., Carrière, M., Beaupré, P., Gascon, H. & Marier Deschênes, P. 2013. Understanding the parents of children with special needs: Collaboration between health, social and education networks. *Child: Care, Health and Development* 40 (6), 825 - 832.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9 - 21.
- Tikkanen, T. 2000. Koulusta poisjääminen - Lintsaaminen. Teoksessa U. Ekebom, M. Helin & R. Tulusto. *Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita, 118 - 123.
- Tilastokeskus. 2011. Ajankäyttötutkimus 2009. Helsinki. http://tilastokeskus.fi/til/akay/2009/02/akay_2009_02_2011-02-17_fi.pdf [luettu 18.1.2016]
- Tilus, P. 2015. Sairaalaopetus laadukkaana opinpolun tukena 2012 - 2014. Sairaalaopetuksen kehittämistoiminta. Loppuraportti. Sairaalaopetus laadukkaana opinpolun tukena - hanke: Muurame.
- Tilus, P., Ekqvist, N., Heikkinen, T., Kilvelä, R., Papunen, L. & Ruutu, P. 2011. Sairaalaopetuksen laatukriteerit. Sairaalaopetuksen kehittämistoiminnan raportteja 2011:1. Kopijyvä: Jyväskylä.
- Tonttila, T. 2006. Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 272.
- Torkkeli, M. 2001. Koulutulokkaiden isät lastensa koulunkäynnin tukena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus.
- Torkkeli, M. 2002. Kuuluuko koulussa vanhempien ääni? Teoksessa Mannerheimin Lastensuojeluliitto (toim.) *Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001*. Helsinki: MLL, 38 - 41.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettiset_periaatteet.pdf [luettu 9.5.2016]
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. In G. Dall'Alba & B. Hasselgren (eds) *Reflections on phenomenography: Toward a methodology?* Göteborg University, 103 - 128.
- Uotinen, S. 2008. Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. *Jyväskylä studies in education. Psychology and social research* 351.
- Valli, L., Stefanski, A. & Jacobson, R. 2014. Typologizing school-community partnerships: A framework for analysis and action. *Urban Education* 8, 1 - 29.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 422/2012. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> [luettu 7.1.2016]
- Valtiosopimus. 60/1991. Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaatamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta. Yleissopimus lapsen oikeuksista. <http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060> [luettu 7.1.2016]

- Vanhempien barometri 2011. Peruskoululaisten vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Toimittanut Tuija Metso. Helsinki: Suomen Vanhempainliitto. http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/660-Vanhempien_barometri_2011_Suomen_Vanhempainliitto.pdf [luettu 10.5.2016]
- Van Voorhis, F. 2011. Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics* 22 (2), 220 - 249.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56. Helsinki: STAKES.
- Vesikansa, S. 2009. Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Genealoginen tutkimus perheen ja koulun välisen kasvatusvastuun politiikasta. Helsingin yliopisto. Sosiologian laitoksen tutkimuksia 261.
- Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu*. Jyväskylä: PS-kustannus, 10 - 29.
- Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: University Press.
- Weisner, T. 2002. Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development* 45 (4), 275 - 281.
- Weisner, T., Matheson, C., Coots, J. & Bernheimer, L. 2004. Sustainability of daily routines as a family outcome. In A. Maunard & M. Martini (eds) *Learning in cultural context: Family, peers and school*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 41 - 73.