

Riikka Jaara

Kehitysvammaisten opiskelijoiden vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa

Kehitysvammaisten opiskelijoiden vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa

Riikka Jaara
Opinnäytetyö
Kevät 2012
Sosiaalian koulutusohjelma
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

Tekijä: Jaara Riikka

Opinnäytetyön nimi: Kehitysvammaisten opiskelijoiden vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa

Työn ohjaajat: Tammi Raija, Kurtti Aira & Suokas Riikka

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Kevät 2012

Sivumäärä: 64+15 liitesivua

Opinnäytetyön tarkoituksena on kuvailla kehitysvammaisten opiskelijoiden vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Tutkimustulosten ansiosta opinnäytetyön yhteistyökumppanina toiminut ammattiopisto Luovi saa ajantasaista tietoa vanhempien kokemuksista, mikä voi auttaa Luovissa työskenteleviä ammattilaisia kehittämään vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Opinnäytetyön tutkimustehtävänä oli selvittää: 1. Millaisia kokemuksia vanhemmilla on kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä? 2. Miten yhteistyötä voitaisiin vanhempien mielestä kehittää?

Tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka taustalla on piirteitä fenomenologis-hermeneuttisesta tieteenfilosofiasta. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelemalla neljää vanhempaa. Ensimmäisen tutkimustehtävään vastaava aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla ja toiseen tutkimustehtävään vastaava aineisto teemoiteltiin.

Tutkimustulosten mukaan vanhemmat olivat pääosin tyytyväisiä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Vanhempien mukaan yhteydenpito kodin ja koulun välillä oli ollut aktiivista ja monimuotoista ja se oli tukenut arjen sujumista. Vanhemmat kokivat myös saavansa yhteistyöstä paitsi tietoutta myös emotionaalista tukea. Vanhemmat olivat myös kaikki kiinnostuneita yhteistyöstä, ja he kokivat tärkeäksi myös oman osallisuutensa nuoren opintoihin.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämis ehdotuksia vanhemmat esittivät niukasti. Aineistosta kävi kuitenkin ilmi, että kehittämistarpeita voisi olla ainakin tiedonkulussa sekä opiskelijan ja perheen yksilöllisten toiveiden huomioon ottamisessa HOJKS-kokousten määrässä.

Asiasanat: kehitysvammaisuus (ysa), ammatilliset erityisoppilaitokset (ysa), ammatillinen erityisopetus (ysa), yhteistyö (ysa), kokemukset (ysa), ammatillinen kuntoutus (ysa), vanhemmat (ysa)

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

Author: Jaara Riikka

Title of Thesis: Parents' Experiences of Home-School Collaboration in Training Preparing Students for Work and Independent Living

Supervisors: Tammi Raija, Kurtti Aira & Suokas Riikka

Term and year when the thesis was submitted: Spring 2012

Number of pages: 64 pages + 15 appendix pages

The purpose of the thesis was to describe parents' experiences of home-school collaboration in training preparing students for work and independent living (also known as Preparatory 2). The study was conducted in cooperation with Luovi Vocational College. The study aimed at answering in two research questions: 1. What kind of experiences do the parents have about home-school collaboration in training preparing students for work and independent living? 2. How could home-school collaboration be developed?

The thesis was a qualitative study. The material was collected from four parents of intellectually disabled students using theme based interviews. The material was analyzed by using the methods of inductive content analysis and thematising.

The results of the study showed that the communication between parents and school had been active and diverse. The parents also regarded the home-school collaboration as emotional and informational support. They also found it important to be able to take part in students' studies.

The results of the study showed that the parents were mostly satisfied with the home-school collaboration. The main need of development according to the parents was the flow of information between parents and school. The results of the study also showed that the number of meetings considering individual educational plan should be agreed upon individually.

Keywords: disabled, vocational special education, vocational special education institutions, vocational rehabilitation, cooperation,

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	KEHITYSVAMMAISEN NUOREN ITSENÄISTYMINEN	8
2.1	Kehitysvammaisuus.....	8
2.2	Nuoruus ja itsenäistyminen.....	10
2.3	Perhe itsenäistymisen tukijana.....	11
3	KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ TYÖHÖN JA ITSENÄISEEN ELÄMÄÄN VALMENTAVASSA KOULUTUKSESSA	13
3.1	Yhteistyön perusteet laissa ja opetussuunnitelmissa	15
3.2	Yhteistyön muotoja.....	16
3.3	Hyvä yhteistyö ja sen haasteet	19
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
4.1	Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja tutkimustehtävät	23
4.2	Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat.....	25
4.3	Tutkimusmenetelmä	28
4.4	Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistonkeruu	29
4.5	Aineiston analyysi	31
5	TUTKIMUSTULOKSET.....	35
5.1	Vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa koulutuksessa.....	36
5.1.1	Yhteydenpito arjen sujumisen tukena.....	36
5.1.2	Yhteistyö sosiaalisena tukena	39
5.2	Vanhempien kokemukset siitä, miten yhteistyötä voitaisiin kehittää.....	44
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	46
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	51
8	POHDINTA	54
9	LÄHTEET	57
10	LIITTEET	VIRHE. KIRJANMERKKIÄ EI OLE MÄÄRITETTY.

1 JOHDANTO

Suomessa ei ole oppivelvollisuutta toisen asteen koulutuksen osalta, mutta koulutuksellisen tasa-arvon periaatteen mukaisesti mahdollisuus kouluttautua tarjotaan koko ikäluokalle myös toisella asteella (Daavittila & Mänty 2002, 138). Kaikki eivät kuitenkaan kykene opiskelemaan tavallisessa koululuokassa ilman erityistä tukea. Siksi erityisopetusta tulee tarjota henkilöille, jotka vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyminen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi tarvitsevat erityisiä opetus- tai opiskelijahuollon palveluja opintojensa tueksi (Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630 3:20 §). Ammatillista erityisopetusta voidaan järjestää niin yleisissä kuin erityisissäkin ammattioppilaitoksissa, kaikilla opiskelulinjoilla (Opetushallitus 2011, hakupäivä 18.5.2011).

Koulutustakuu ja erityisopetuksen tukitoimet mahdollistavat myös vaikeimmin vammaisten nuorten opiskelun perusopetuksen jälkeen. Niille opiskelijoille, joiden ei vammaan, toimintarajoitteen tai sairauden vuoksi ole mahdollista siirtyä ammatilliseen perustutkintoon johtavaan koulutukseen, on olemassa työhön ja itsenäiseen valmentava koulutus, josta myöhemmin käytän myös nimitystä valmentava II (Nuutila 2008, 211-212). Valmentava II on tutkintoon johtamaton koulutus, jonka tarkoituksena on opiskelijan itsenäistyminen elämän eri osa-alueilla sekä työhön valmentautuminen. Koulutuksen tavoitteena on ennen kaikkea hyvä elämä, joka muodostuu siitä, että opiskelija löytää kokonaisvaltaisen ratkaisun työn ja toimeentulon, asumisen, vapaa-ajan, sosiaalisten suhteiden ja kuntoutumisen osalta. (Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2010, 6, 11–12.)

Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvailla kehitysvammaisten opiskelijoiden vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Vaikka valmentava II opetuksen tarkoituksena on opiskelijan itsenäistyminen ja osallisuus omassa elämässä, on opiskelijan vanhempien rooli nuoren opintojen sekä itsenäistymisen tukijana usein silti merkittävä – varsinkin, kun on kyse kehitysvammaisesta nuoresta. Koulun ja kodin välisen yhteistyön tutkimista toisen asteen opetuksessa tukee osaltaan myös se, että yhteistyöstä sää-

detään sekä laissa että Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteissa. Lain mukaan nuorille järjestettävässä koulutuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa (Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630 1:5.3 §). Myös vuonna 2010 uudistettu *Vammaisten opiskelijoiden valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opetussuunnitelman perusteet* kiinnittää entistä tarkempaa huomiota kodin ja koulun välisen yhteistyön järjestämiseen. Sen mukaan nuorille järjestettävän koulutuksen järjestäjän tulee olla aloitteellinen myönteisen yhteistyön käynnistämisessä sekä ylläpitämisessä opiskelijan huoltajien kanssa. Lisäksi kodin ja koulun yhteistyö tulee järjestää niin, että se vahvistaa opiskelijan itsenäisyyttä ja vastuullisuutta, edistää opiskelua sekä mahdollistaa opiskelijalle tuen saannin opiskelijan terveyttä, turvallisuutta ja hyvinvointia koskevissa asioissa. (Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2010, 52.)

Tutkimus on laadultaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, joka on tehty yhteistyössä ammattiopisto Luovin kanssa. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla neljää ammattiopisto Luovilla valmentava II:n koulutuksessa opiskelevan kehitysvammaisen opiskelijan vanhempaa. Tutkimuksen kautta vanhempien oma ääni pääsee kuuluviin. He pääsevät kertomaan kokemuksistaan sekä siitä, miten yhteistyötä voitaisiin heidän näkökulmastaan kehittää. Toisena tarkoitukseni on tuottaa ammattiopisto Luoville tietoa vanhempien yhteistyökokemuksista koulun kanssa. Tutkimuksen avulla he saavat arvokasta tietoa vähän tutkitusta aiheesta, ja halutessaan he voivat myös hyödyntää tätä tietoa omassa työssään.

Tutkimuksellani pyrin myös kehittämään omia ammatillisia valmiuksiani sosionomina. Opiskeluissani aion monikulttuurisen sosiaalityön lisäksi erikoistua kehitysvammatyöhön. Erityisesti kehitysvammatyössä on asiakkaan tukiverkoston huomioiminen sekä yhteistyö heidän kanssaan tärkeää. Tutkimuksen avulla saan ammatillista kasvuani edistävää tietoa siitä, mitä koulun tai muidenkin kuntoutuspalvelujen sekä perheen välinen yhteistyö kehitysvammaisen nuoren vanhemmille merkitsee, ja millaisena he näkevät hyvän ja toimivan yhteistyön. Lisäksi opin uutta tutkimus- ja kehittämistyöstä.

2 KEHITYSVAMMAISEN NUOREN ITSENÄISTYMINEN

2.1 Kehitysvammaisuus

Kehitysvammaisuudella ei ole yhtä selkeää määritelmää, vaan se voidaan näkökulmasta ja määrittelijästä riippuen määritellä eri tavoin. Suomen kehitysvammalain mukaan kehitysvammaiseksi katsotaan henkilö, jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi ja joka ei muun lain nojalla voi saada tarvitsemiaan palveluksia (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 23.6.1977/519 1:1.1 §). Vammalla tarkoitetaan sellaista fyysistä tai psyykkistä vajavuutta, joka rajoittaa pysyvästi yksilön suorituskykyä. Kehitysvammaisuuden kriteerinä on Suomessa vanhastaan pidetty matalaa älykkyydosamäärää. Käytännössä kehitysvammalla tarkoitetaan vammaa ymmärtämisen ja käsityskyvyn alueella, minkä vuoksi uusien asioiden oppiminen sekä käsitteellinen ajattelu on kehitysvammaisille ihmisille vaikeampaa kuin muille. (Matero 2004a, 165.)

Yleisin kehitysvammaisuutta aiheuttava tekijä on hermoston kehityshäiriö. Hermoston kehityshäiriöistä tärkeimpiä ovat aivojen kehityshäiriöt, joihin usein liittyy älyllistä toimintojen vajavuutta. Tästä tilasta käytetään yleisesti käsitettä älyllinen kehitysvammaisuus. Maailman terveysjärjestö WHO:n käyttämän ICD-10-tautiluokituksen mukaan älyllinen kehitysvammaisuus on tila, jossa henkisen suorituskyvyn kehitys on estynyt tai epätäydellinen. Tällöin erityisesti kehitysiässä ilmaantuvat eli yleiseen henkiseen suorituskykyyn vaikuttavat kognitiiviset, kielelliset, motoriset ja sosiaaliset taidot ovat puutteellisesti kehittyneitä. (Kaski, Manninen, & Pihko 2009, 16.) ICD-luokitus on perustaltaan lääketieteellinen ja kehitysvammaisuuden diagnosointi Suomessa perustuu siihen. Diagnoosin perusteella henkilö voi saada monenlaisia etuuksia ja palveluita, jotka auttavat esimerkiksi toimeentulossa ja kotona asumisessa. ICD-10-luokituksessa kehitysvammaisuus jaotellaan vamman neljään eri asteeseen: lievään, keskivaikeaan, vaikeaan ja syvään kehitysvammaan. Kehitysvammaisuuden astetta arvioidaan vakioiduilla älykkyydesteillä. (Seppälä & Rajaniemi 2011a.)

Kehitysvammaisuutta voidaan tarkastella myös sosiaalisesta näkökulmasta. Vastaiskuna liian lääketieteellisille vammaisuuden malleille syntynyt vammaisuuden sosiaalinen malli näkee sopeutumisen yhteiskunnan eikä vammaisten ongelmana. Sosiaalisen mallin mukaan vammaisuus on sosiaalisesti tuotettu tila, jonka syy ja ratkaisu ovat ympäristössä. Siksi sosiaalinen malli korostaa poliittisten toiminnan merkitystä ratkaisujen löytymiseksi sen sijaan, että yritettäisiin muuttaa yksilöä. (Repo 2004, 11.)

AAIDD:n (American Association on Intellectual and developmental Disabilities) mukaan kehitysvammaisuus tarkoittaa tämänhetkisen toimintakyvyn huomattavaa rajoitusta, joka ilmenee ennen 18 vuoden ikää. Tilalle on ominaista merkittävästi keskimääräistä heikompi älyllinen suorituskky (älykkyysosamäärä alle 70–75), johon samanaikaisesti liittyy rajoituksia kahdessa tai useammassa seuraavista adaptiivisten taitojen yksilöllisesti sovellettavista osa-alueista: kommunikaatio, itsestä huolehtiminen, kotona asuminen, sosiaaliset taidot, yhteisössä toimiminen, itsehallinta, terveys ja turvallisuus, oppimiskyky, vapaa-aika ja työ. (Kaski ym. 2009, 17.)

AAIDD:n esittämä malli älyllisestä kehitysvammaisuudesta tarkastelee kehitysvammaisuutta toiminnallisesta näkökulmasta. Sen mukaan älyllistä kehitysvammaisuutta määriteltäessä ratkaisevia tekijöitä ovat edellytykset (tai kyvyt), ympäristö ja toimintakyky. AAIDD:n mallin mukaan kehitysvammaisuus on vammaisuutta ainoastaan älyllisten ja adaptiivisten taitojen ja ympäristön vaatimusten välisen vuorovaikutuksen seurauksena. (Kaski ym. 2009, 17.) Toisin sanoen kehitysvammaisen kohtaamat vaikeudet johtuvat siitä, että hänen oma toimintakykynsä ja tilanteista nousevat vaatimukset ovat ristiriidassa keskenään, jolloin hän tarvitsee ohjausta, auttamista tai hoitoa selvittääkseen tilanteista. Toimintakykyä tuetaan toimintaympäristöön vaikuttamalla. Tukitoimien ja järjestelyjen turvin annetaan mahdollisuuksia koulutukseen, asumiseen ja vapaa-ajan viettoon. (Seppälä & Rajaniemi 2011b.)

Joka tapauksessa kehitysvammaisuus sinänsä on melko pysyvä tila, eikä sen syytä voida hoidollisin toimenpitein poistaa. Älylliset kyvyt ja sosiaalinen sopeutumiskyky voivat kuitenkin ajan kuluessa muuttua, ja tila voi parantua opiskelun ja kuntoutuksen myötä. Kehitysvammaisen henkilön realistista käsitystä omista mahdollisuuksistaan ja vammaisuuden aiheuttamista rajoituksista voidaan vahvistaa ja hänen elinympäristössään tarvitsemiaan valmiuksia voidaan tukea. (Kaski ym. 2009, 17, 190.) Kasvatuksella, elämän-

kokemuksilla, oppimisella ja elinympäristöllä on yhteys siihen, millaiseksi aikuiseksi myöhemmin kasvaa (Matero 2004a, 165).

2.2 Nuoruus ja itsenäistyminen

Nuoruus on välivaihe lapsuuden ja aikuisuuden välissä; selvää rajaa sille, milloin nuoruus loppuu, ei ole olemassa (Mänty 2003, 73). Nuoruus kuitenkin päättyy joskus, ja sen jälkeen siirrytään yleensä aikuisuuteen (Lehtinen & Pirttimaa 1993, 33; Lampinen 2007, 148). Voidakseen jatkaa kehitystään kohti hyvää aikuisuutta nuoren tulee ratkaista tiettyjä ikävaiheelle merkityksellisiä kehitystehtäviä. Nuoruusiässä näitä kehitystehtäviä ovat itsensä hyväksyminen, minuuden rakentaminen sekä itsenäistyminen. (Lehto, Paavilainen, Laakso & Aro 2007, 393.) Vastakkaista kyllä, nuoruus on paitsi yksilöitymisen ja eriytymisen vaihe, myös yhteiskuntaan ja sosiaaliseen ympäristöön liittymistäpahtuma (Rantanen 2000, 34).

Sitä, mitä aikuisuus tarkoittaa, voidaan kuitenkin tarkastella monesta eri näkökulmasta. Useimmiten aikuisuus yhdistetään ikään; kronologisen ikäkäsityksen mukaan ihmisestä tulee aikuinen, kun tämä saavuttaa 18 vuoden iän. Biologisen näkemyksen mukaan aikuinen on taas henkilö, joka on saavuttanut tietyn biologisen kypsyyden. Biologinen ja kronologinen tapa määritellä aikuisuutta ovat ehkä selkeimpiä, mutta yksipuolisia. (Lehtinen & Pirttimaa 1993, 33.) Psykologinen aikuisuus on aina yksilöllinen ominaisuus. Aikuisuus on myös moniulotteinen sosiaalinen ilmiö, jonka merkitys vaihtelee kulttuurittain. Esimerkiksi suomalaisessa yhteiskunnassa aikuisuuden tunnusmerkeiksi mielletään itsenäinen asuminen, taloudellinen riippumattomuus vanhemmista sekä perheen perustaminen. (Lampinen 2007, 148–149.)

Aikuistumisen siirtymävaiheeseen kuuluu siirtyminen aikuisen rooliin astumalla työelämään, itsenäistymällä fyysisesti, psyykkisesti ja taloudellisesti sekä ottamalla entistä selkeämmin vastuuta omasta elämästä. Ajallisesti määriteltynä toisen asteen koulutus päättyy useimpien opiskelijoiden kohdalla juuri silloin, kun siirtymä nuoruudesta aikuisuuteen, yksi elämänkaaren tärkein siirtymä, on ajankohtainen. Vaikka vammaisten ja ei-vammaisten yksilöiden elämänkaareen liittyvät kehitystehtävät eivät eroa toisistaan, voi aikuisuuteen siirtyminen olla vammaiselle henkilölle vaikeampaa kuin ei-

vammaiselle. Vamma tai sairaus saattaa mutkistaa tai rajoittaa sosiaalisia suhteita, tulevaisuuden- ja urasuunnitelmia, ammatin- ja opiskelijavalintoja, ammattitaidon hankkimista ja työllistymistä. (Mänty 2003, 73–74.) Myös vammaisen nuoren psykologinen kehitys on usein hajanaista eikä hänen sisäinen itsetuntonsa ja subjektiviteettinsa kehity yhtä vakaasti kuin ei-vammaisten ikätovereiden. Siten vammaisuus vaikuttaa elämänsä kaaren ja elämänuran muodostumiseen, ja elämän sosiaaliset aikataulut saattavat poiketa oleellisesti totutusta. Näin aikuistuminen saattaa viivästyä. (Lampinen 2007, 148.)

Aikuisuus yhdistetään usein itsenäisyyteen. Itsenäisyydellä taas tarkoitetaan useimmiten paitsi taloudellista riippumattomuutta, myös mahdollisimman omatoimista suoriutumista jokapäiväisistä toiminnoista sekä riippumattomuutta muista ihmisistä. Näin ajateltuna itsenäisyys helposti sulkee pois mahdollisuuden kehitysvammaisen aikuisen täydestä itsenäisyydestä. (Lehtinen & Pirttimaa 1993, 33.)

Itsenäisen elämän voidaan myös ajatella olevan ihmisen taitoa käyttää kykyjään ja toteuttaa mahdollisuuksiaan elinympäristössään muiden estämättä tai puuttumatta toimintatapoihin. Se on sellaisen yksilöllisen toimintatavan muodostumista, joka tyydyttää ihmisen omia tarpeita ja mahdollistaa ainutkertaisen elämäkokonaisuuden hallinnan. Itsenäinen elämä ei siis välttämättä ole fyysistä omatoimisuutta, riippumattomuutta tai edes aktiivisuutta. (Lampinen 2007, 67.) Itsenäistä suoriutumistakin tärkeämpi itsenäisyyden ulottuvuus on kuitenkin sisäinen riippumattomuus, autonomia. Autonomia tarkoittaa olemassaoloa omilla ehdoillaan, omana itsenä sekä oman erillisyyden kokemista. Näin ymmärrettynä itsenäisyys on mahdollista myös vammaiselle henkilölle. (Lehtinen & Pirttimaa 1993, 33.)

2.3 Perhe itsenäistymisen tukijana

Vaikka itsenäistyminen ja aikuisuuteen siirtyminen on luonnollinen tapahtuma, vammaisen nuoren kohdalla tämä siirtymä vaatii usein myös ulkopuolisten apua (Mänty 2003, 74). Tuen avulla itsenäistymiseen kuuluvien asioiden omaksuminen helpottuu ja nuoren on mahdollista kehittää itseään voimavarojensa ja edellytystensä mukaisesti (Myllykoski, Melamies & Kangas 2004, 77). Koulun ohella myös kodilla ja perheenjäsenillä on korvaamaton rooli nuoren itsenäistymisen tukemisessa. Vanhemmat vaikutta-

vat itsenäistymisprosessiin paitsi tarjoamalla mahdollisuuksia ja tilaisuuksia uusien asioiden kokemiseen ja opetteluun, myös toimimalla itse mallina käyttäytymisellään ja suhtautumisellaan, joskus jopa tiedostamattaan. (Tyynelä 1995, 62.)

Perheen kypsyys ja valmius nuorten itsenäistymiseen kuitenkin vaihtelee. Nuoren itsenäistyminen merkitsee aina myös vanhemmille luopumista ja siirtymistä uuteen, mikä saattaa erityisnuoren kohdalla tuntua tavallistakin vaikeammalta: vanhemmat tahtoisivat säästää nuorta mahdollisilta pettymyksiltä. Nuorta puolestaan voi pelottaa perheen ja muun tuen väheneminen. Nuori tarvitsee itsenäistymiseen kuitenkin vanhempiensa tukea, apua sekä rohkaisua, ja kyetäkseen vastaamaan näihin tarpeisiin vanhempien olisikin löydettävä usko nuoren pärjäämismahdollisuuksiin. Kun luottamus löytyy, myös luopuminen ja itsenäistymisen hyväksyminen helpottuvat. (Myllykoski ym. 2004, 77–78.)

Kehitysvammaisen nuoren itsenäistymisen tukemisessa olennaista on aikuisuuden tukeminen. Aikuisuuden tukeminen tarkoittaa sitä, että kasvattajat ja muut hänen lähiyhteisössään arvostavat ja kunnioittavat kehitysvammaista henkilöä aikuisena, tasavertaisena jäsenenä. Usein kehitysvammaisilta henkilöiltä kielletään aikuisuus eikä heidän anneta kasvaa ulos lapsen roolistaan. Tällaiset asenteet vahvistavat kehitysvammaisten henkilöiden lapsenomaista käytöstä. Sen sijaan kehitysvammaiseen henkilöön suhtautuminen ikäkauden edellyttämällä tavalla lisää henkilön aikuista persoonallisuuttaan niin, ettei hänen tarvitse turvautua lapsenomaiseen käytökseen saadakseen huomiota. (Lehtinen & Pirttimaa 1993, 34–35.)

Kehitysvammaisen nuoren aikuistumiseen vaikuttaa siis olennaisesti paitsi se tuki, jota nuori itse saa, myös hänen perheensä saama tuki uuteen elämänvaiheeseen siirryessään sekä uusia aikuisuuden haasteita ja vaatimuksia kohdatessaan (Mänty 2000, 13). Tuemalla vanhempia heidän kasvatuksessaan ja antamalla heille tietoja ja taitoja nuoren ohjaukseen liittyvissä asioissa, vanhemmat saavat itseluottamusta kasvattajina (Tyynelä 1995, 62).

3 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ TYÖHÖN JA ITSENÄISEEN ELÄMÄÄN VALMENTAVASSA KOU- LUTUKSESSA

Tutkintoon johtavan koulutuksen lisäksi ammatillisena erityisopetuksena voidaan järjestää valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Valmentava koulutus on perusopetuksen ja ammatillisen peruskoulutuksen välissä järjestettävää nivelvaiheen koulutusta. Se on runsaasti erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille tarkoitettava koulutuksen muoto, jonka tarkoituksena on lisätä opiskelijan valmiuksia, mahdollisuuksia ja edellytyksiä ammatilliseen peruskoulutukseen tai työhön ja itsenäiseen elämään. (Ammattiopisto Luovi 2012, viitattu 5.5.2012.)

Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen muotoja on kaksi. Toinen valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen muodoista on Valmentava II eli työhön ja itsenäiseen elämään valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus, jossa myös haastattelemieni vanhempien lapset opiskelevat. Valmentava II on laajuudeltaan 1-3 vuotta, ja se on tarkoitettu opiskelijoille, jotka vamman, sairauden tai toimintarajoitteen vuoksi voi siirtyä ammatilliseen peruskoulutukseen johtavaan koulutukseen. (Nuutila 2008, 211-212.) Valmentava II:n opiskelijoiden tavoitteena on saavuttaa mahdollisimman itsenäinen elämä sekä päästä edellytystensä mukaisesti työelämään esimerkiksi avotyöhön, tuettuun työhön tai vapailta markkinoilta löytyvään työhön (Veivo 2010a, 16). Opiskelijoilla on yleensä takanaan 11-vuotinen peruskoulu, ja he saavat Kansaneläkelaitoksen myöntämää korotettua vammaistukea tai erityisvammaistukea (Malm 2004, 115). Vuonna 2004 yleisin valmentava II:n opiskelijoiden diagnoosi ja erityisopetuksen peruste oli vaikea kehityksen viivästyminen, joka oli todettu 40 prosentilla opiskelijoista (Hirvonen, Pelkonen & Uitto 2005, 24).

Valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa valmentavalla tarkoitetaan opiskelijan tavoitteellista valmentautumista opiskeluun sekä oman elämän ja tulevaisuuden suunnitteluun. Valmentautumisen keskeinen sisältö on sopivan koulutusalan, jatko-opiskelupaikan, työpaikan tai muun sisällön löytäminen elämälleen. (Veivo 2010a, 16.) Koulutus muodostuu opiskeluvaiheita, toimintakykyä ja työelämäval-

miuksia tukevista opinnoista sekä valinnaisista opinnoista. (Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2010, 13). Koska kunkin opiskelijan toimintakyky ja tavoitteet ovat yksilöllisiä, myös opinnoissa voidaan painottaa eri asioita (Nuutila 2008, 211).

Valmentava II:n opiskelijoilla on usein moninaisia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia rajoitteita, jotka estävät tai rajoittavat opiskelijan opintoja tai muuta elämää. Koulutuksen ”kuntouttavalla” osalla viitataankin valmentavan koulutuksen sisältöihin, joilla tuetaan opiskelijan kuntoutumista. Valmentava II:n opinnoissa korostuu kokonaiskuntoutuksellinen toiminta, joka perustuu verkostoyhteistyöhön. Yhdessä opiskelijan, hänen huoltajiensa ja tukiverkostonsa kanssa pyritään yhteen sovittamaan oppilaitoksen sekä sen ulkopuoliset palvelu- ja tukitoimet toimivaksi kokonaisuudeksi. Kuntouttavat toimet kuten erilaiset terapiat voidaan näin sisällyttää opiskeluun, jolloin opiskelija voi käydä terapioidessa koulupäivän aikana. (Raudasoja 2007, 241, 244; Veivo 2010a, 16.)

Valmentautuessaan työhön ja itsenäiseen elämään opiskelija tarvitsee kuitenkin tukea. Lehtisen & Pirttimaan (1993, 42) laatimassa Nova-aikuiskasvatuksen suunnitelmassa korostetaan kehitysvammaisen henkilön lähiyhteisöjen merkitystä aikuisuuden tukemisessa. Lähiyhteisöjä saattavat olla esimerkiksi koti, asuntola tai asumisyksikkö sekä koulu tai työ- ja toimintakeskus, joista jokaisella on oma tarkoituksensa ja tavoitteensa. Kehitysvammaisen ohjaaminen edellyttää kuitenkin elämän kokonaisuuden huomioonottamista suunnittelussa ja toteuttamisessa, ja siihen tarvitaan yhteistyötä. (em.) Samanlaista lähiyhteisöjen yhteistyötä voisi kuvitella vaadittavan myös valmentava II:n opiskelijoiden itsenäistymisen tukemisessa.

Kouluorganisaation ulkopuolisista yhteistyökumppaneista tärkeimmät ovatkin nuoren huoltajat, jotka ovat keskeinen voimavara opiskelijan jokapäiväisessä elämässä (Vuontela, Lehto, Jahnukainen, Miettinen, Aunola, Kokko, Lahtinen, Haapasalo, Siiskonen & Aro 2007, 250). Valmentava II:n opiskelijat ovat usein vasta itsenäistymisprosessinsa alussa, joten suuri osa heistä asuu kokemuksi mukaan yhä kotona vanhempiensa kanssa. Anderssonin (1984, 66) mukaan kehitysvammaisen nuoren itsenäistymisen tukemisessa elämäntilanne on se lähtökohta, josta käsin voidaan muodostaa mielekkäitä tavoitteita. Siksi on tärkeää selvittää sekä nuoren että vanhempien toiveet, tarpeet ja koetut ongelmat eri elämänalueilla. Vanhempien osallisuus arvioinnissa ja tavoitteiden

asettamisessa on välttämätöntä, koska näin he voivat tukea nuoren kehitystä. (em.) Mikäli opiskelu järjestetään erotettuna muusta elinympäristöstä, opiskelijan taidot voivat kehittyä, mutta paluu omaan elinpiiriin voi merkitä palautumista opiskelua edeltävään tilanteeseen (Onnela 2009, 181).

3.1 Yhteistyön perusteet laissa ja opetussuunnitelmissa

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä ammatillisessa erityisopetuksessa ohjaavat laki ja opetussuunnitelman perusteet. Lain mukaan Opetushallitus päättää yhdessä sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskuksen kanssa kodin ja oppilaitoksen yhteistyötä koskevista keskeisistä periaatteista, jotka kirjataan opetussuunnitelman perusteisiin. Koulutuksen järjestäjän taas tulee koulutusta varten hyväksyä opetussuunnitelman perusteisiin rakentuva oma opetussuunnitelmansa, jossa se määrää myös kodin ja oppilaitoksen välisestä yhteistyöstä. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630 3:14.2-3, 3:14.1 §.)

Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön toisella asteella alettiin kiinnittää huomiota opetusalan säädöksissä 2000-luvun alussa (Lämsä 2010, 47). Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa määrätään, että nuorille järjestettävässä koulutuksessa koulutuksen järjestäjän ja oppilaitoksen tulee olla aloitteellinen myönteisen yhteistyön käynnistämässä ja ylläpitämässä opiskelijan vanhempien tai huoltajien kanssa. Yhteistyötä opiskelijan ohjauksessa tulee tehdä sekä koulutuksen aikana että sen päättyessä. Ohjauksen tarkoitus on tukea opiskelijoiden työelämään tai ammatilliseen peruskoulutukseen siirtymistä sekä vahvistaa opiskelijoiden arjen hallinnan valmiuksia. Lisäksi alle 18-vuotiaan HOJKS on aina laadittava yhteistyössä paitsi opiskelijan itsensä, myös hänen vanhempiansa kanssa. (Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2010, 52–53.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opintojen järjestäjän tulee paikallisessa opetussuunnitelmassaan määrittellä kodin ja koulun välisen yhteistyön järjestäminen. Yhteistyö tulee järjestää niin, että se vahvistaa opiskelijan itsenäisyyttä ja vastuullisuutta, edistää opiskelua sekä mahdollistaa opiskelijalle tuen saannin opiskelijan terveyttä, turvallisuutta ja hyvinvointia koskevissa asioissa. Lisäksi se sisältää vaatimuksen erityistä

tukea tarvitsevien ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden sekä arjen hallinnan ja opiskelun tukemisen huomioonottamisesta yhteistyössä. (Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2010, 17–18, 52.)

Ammattiopisto Luovin opetussuunnitelmat sekä niiden liitteet myötäilevät Opetushallituksen asettamia valtakunnallisia tavoitteita kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Lisäksi Luovi painottaa kodin ja oppilaitoksen yhteistyötä keskeisenä osana valmentavaa koulutusta koko opiskeluprosessin ajan. Tällä tavalla opiskelijalle pyritään rakentamaan vahva ja pysyvä tukiverkosto, joka auttaa häntä sitoutumaan sekä valmentavaan koulutukseen että sen jälkeisiin tavoitteisiin. (Veivo 2010b, 164.) Yhteistyötä tehdään aina, kun se on opiskelijan edun mukaista (Ruha & Koivula 2010a, 3).

3.2 Yhteistyön muotoja

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on käsite, joka yleensä annetaan valmiina ilman varsinaista käsitteen avaamista. Esimerkiksi *Vammaisten opiskelijoiden valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opetussuunnitelman perusteissa (2010)* ei tarkasti määritellä yhteistyön käsitettä taikka sen sisältöä. Kuitenkin esimerkiksi jo yhteistyö on laaja käsite, joka voidaan ymmärtää monella tavalla; laajassa merkityksessä jo pelkkä kahden henkilön välinen keskustelu, joka voi liittyä ihmiselämän eri alueisiin, voidaan ymmärtää yhteistyönä (Hirsto 2001, 40). Siksi Hirston (2001, 41) mukaan olisi tärkeää kriittisesti tarkastella, mitä käsite pitää sisällään, jotta vakiintuneet rakenteet voidaan kyseenalaistaa, ja näin toimintaa kehittää. Tässä tutkimuksessa kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä tarkoitetaan yhteydenpitoa ja yhteistoimintaa, jonka tarkoituksena on nuoren koulunkäynnin, kasvun ja kehityksen tukeminen. (Kuuskoski 2002, 5; Hirsto 2001, 40.) Yhteistyö nähdään siis kokonaisuutena, joka voidaan jakaa erilaisiin yhteistyömuotoihin.

Vuorisen (2000, 21-22) mukaan kodin ja koulun yhteistyössä voidaan erottaa erilaisia tasoja sen mukaan, mitä yhteistyö käytännössä pitää sisällään. Vaatimattomin yhteistyön taso on yhteydenpito, jossa koulu on kotiin yhteydessä silloin kun siihen on erityinen tarve. Valitettavan usein tämä yhteydenpidon tarve syntyy vain, kun jokin epämiel-

lyttävä tapahtuma tai asia niin pakottaa. Yhteistyön tasosta voidaan jo puhua, kun koulu ja vanhemmat tekevät jotain yhdessä. Yhteistyötason saavuttaminen edellyttää aktiivisia vanhempia ja opettajia, jotka ovat aidosti kiinnostuneita toimimaan yhdessä. Yhteistyön syvin ja vaativin taso on yhteistoiminta. Yhteistoiminnassa on kyse vuorovaikutuksellisesta toiminnasta, jossa asetetaan yhteisiä tavoitteita ja käytetään niitä tukevia toimintamuotoja. Kodin ja koulun yhteisenä haasteena on löytää ne yhteistyön toimintamuodot ja -tavat, joiden avulla yhteistyö voi syventyä yhteistoiminnan asteelle. (em.)

Kodin ja oppilaitoksen välisen yhteistyön muotoja ei ole tarkasti määritelty *Vammaisten opiskelijoiden valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opetussuunnitelman perusteissa (2010)*. Vaatimus kuitenkin on, että yhteistyö tulee tukea koulutuksen toteutumista. Yhteistyön muodot voivat vaihdella opintojen vaiheen sekä opiskelijan henkilökohtaisten tarpeiden mukaan. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan yhteistyötä tarvitaan ainakin opiskelijan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laadinnassa. (Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2010, 53.) Ammattiopisto Luovin ohjaussuunnitelmassa mahdollisina yhteistyömuotoina mainitaan HOJKS-neuvottelut, Luovin järjestämät tapahtumat, koteihin lähetettävät tiedotteet, puhelinkeskustelut, sähköposti ja muu sähköinen tiedon välitys (Ruha & Koivula 2010b, 11).

Kodin ja koulun välisellä yhteistyöstä hyötyvät kaikki yhteistyön osapuolet. Kun koti ja koulu tekevät yhteistyötä, nuoren saama tuki voimistuu. Samalla koti ja koulu pystyvät tukemaan myös toisiaan sekä löytämään asioihin uusia näkökulmia. (Myllykoski ym. 2004, 108.) Opettajan kannalta vuorovaikutus kodin kanssa lisää hänen oppilaantuntemustaan ja auttaa opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Vanhemmille yhteistyö antaa tärkeää tietoa lapsen oppimisesta ja kasvusta sekä tukemisen mahdollisuuksista. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 3.) Yhteistyön lähtökohtana on säännöllinen yhteydenpito. Vanhemmat ovat kuitenkin keskenään erilaisia, ja perheiden yhteistyölle asettamat odotukset ja tarpeet voivat poiketa toisistaan. Heti aluksi kannattaakin sopia yhdessä yhteistyön pelisäännöistä eli missä tilanteissa yhteyttä pidetään, milloin ja miten. (Myllykoski ym. 2004, 108.)

Keskeisin kodin ja koulun välisen yhteistyön muoto lienee opiskelijan henkilökohtaisen opetussuunnitelman eli HOJKS:n laatiminen. HOJKS on koulussa laadittava virallinen

asiakirja, jota käytetään apuna oppilaan tukitoimien kartoituksessa, opetuksen suunnittelussa, seurannassa ja arvioinnissa (Matero 2004b, 101). Lain mukaan jokaiselle erityisopetusta saavalle opiskelijalle täytyy laatia henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa otetaan huomioon hänen yksilölliset tarpeensa (Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630 3:20:1 §). HOJKS:ssa tulee määritellä erityisopetuksen peruste, tarjottavat tuki ja palvelut, muut henkilökohtaiset palvelut, suoritettava tutkinto sekä henkilökohtainen opetussuunnitelma, jossa määritellään yksilöidymmin opetuksen tavoitteet ja toteutus (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 6.11.1998/811 8 § & Onnela 2009, 175). Tavallisesti HOJKS tarkistetaan vähintään kaksi kertaa vuodessa (Miettinen, Aunola, Niemelä, Stenroos, Alalääkkölä, Lehto & Kannisto 2007, 280).

HOJKS:n laatimisessa keskeisin henkilö on opiskelija itse. Valmentavan koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija itse mahdollisimman paljon osallistuu suunnitteluun ja suunnitelmien toteuttamiseen. (Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2010, 17–18, 8.) Laatimiseen osallistuvat kuitenkin opiskelijan tilanteesta riippuen myös oppilaan huoltajat, opettajat sekä tarvittaessa koulun muu henkilöstö sekä muut asiantuntijat (Virtanen & Miettinen, 101 & 110). Alle 18-vuotiaan opiskelijoiden vanhemmilla on lain mukaan aina oikeus osallistua HOJKS:n laadintaan. Valmentavassa koulutuksessa yleisenä käytäntönä perheen kanssa tehtävää yhteistyötä kuitenkin opiskelijan luvalla jatketaan myös nuoren täytettyä 18 vuotta. (Veivo 2010a, 20; Lämsä 2010, 47.) Ajatuksena on, että vaikka nuori täyttääkin 18 vuotta, se ei tee hänestä aikuista hetkessä, vaan hän tarvitsee edelleen vanhempiensa tukea. Vastaavasti vanhemmat kantavat huolta myös täysi-ikäisestä lapsestaan ja haluavat edelleen tietää, miten hänellä menee. (Lämsä 2010, 47.) Lisäksi opiskelijan kehitysvammaisuus myös useimmiten tarkoittaa eriasteista tuen tarvetta päätöksenteossa ja valinnoissa. Vanhemmat, tukihenkilöt ja työntekijät tukevat siis kehitysvammaista myös järkevien arvovalintojen tekemisessä. (Mehtäläinen & Taipale 2003, 111.) Opiskelijat ymmärtävät vanhempien osallistumisen lähes poikkeuksetta, kun käytäntö perustellaan heille sillä, että yhteisyyellä pyritään varmistamaan opintojen onnistuminen (Veivo 2010a, 20).

Yksi tärkeä osa HOJKS-neuvotteluja on tavoitteiden asettaminen. Valmentava II:ssa pitkän ajan tavoitteita ovat usein arjen taitojen kartuttaminen ja oman tulevaisuuden selkiytyminen. Lisäksi on hyvä asettaa erilaisia lyhyen aikavälin tavoitteita, jotka toimivat

osatavoitteina pitkän aikavälin tavoitteiden saavuttamisessa. (Lämsä 2007, 302–303.) Tavoitteet antavat käsityksen siitä, mitä kohti kuljetaan ja mitä välivaiheita tarvitaan (Myllykoski ym. 2004, 78.) Vanhemmat ovat yleensä opiskelijan kasvun parhaita asiantuntijoita, joten heidän tietämyksensä on tärkeä saada mukaan HOJKS:a tehtäessä (Ikonen 1999, 204.) Tavoitteiden löytämiseksi vanhempien ja nuoren on hyvä pysähtyä miettimään, mitä he itsenäistymisellä tarkoittavat, mitä siihen heidän mielestään kuuluu ja miten nämä seikat voivat nuoren kohdalla toteutua. Samalla voidaan miettiä, mitä on mielekäs elämä. Realistinen suunnittelu edellyttää vanhemmilta, että he näkevät nuoren mahdollisuudet todellisuutta vastaavina, vaikka ne eivät olisikaan vanhempien toiveita vastaavia. Kun nuori ja perhe todella hyväksyvät asetetut tavoitteet, niistä tulee merkittäviä ja perhe voi yhdessä tukea nuorta niitä kohti. (Myllykoski ym. 2004, 78–79.)

3.3 Hyvä yhteistyö ja sen haasteet

Hyvä kodin ja koulun yhteistyö muodostuu useista tekijöistä. Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto ovat vuosina 2005–2006 koordinoimansa yhteistyöryhmän avulla työstäneet *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007 -laatusuosituksen* kodin ja koulun yhteistyön kehittämisen apuvälineeksi. Laatusuosituksen mukaan hyvän yhteistyön lähtökohtia ovat mm. kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja vuoropuhelu. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 3, 11–12.)

Yhteistyö alkaa kuulemisesta. Kuuleminen on suhteen luomista toiseen ihmiseen ja se ilmenee aitona, rehellisenä kiinnostuksena toisen ihmisen ajatuksia, asiaa ja puhetta kohtaan. Kuulemisen suhteen koulun erityisenä haasteena on luoda tilaa vanhempien lapsen koulunkäyntiin liittyvien omien ajatusten, toiveiden ja huolten kuulemiselle. Kuuleminen edellyttää turvallista ja avointa keskusteluympäristä ja kykyä ottaa toisen osapuolen viestejä vastaan tavalla, joka vahvistaa yhteisymmärryksen rakentumista ja eri näkökulmien yhteensovittamista. Kuulluksi tuleminen kokemus on erityisen tärkeä kodin ja koulun ensimmäisissä tapaamisissa. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 11.) Erityisen haastavaa molempien osapuolten kuuleminen on tilanteissa, joissa kodin ja koulun näkökulmat eroavat toisistaan.

Vuoropuhelu on tasavertaista keskustelua, jonka avulla pyritään rakentamaan yhteistä ymmärrystä. Vuoropuhelussa on tärkeää, että keskustelu käydään sellaisella kielellä ja tavalla, johon kaikki voivat osallistua ja olla tasavertaisesti mukana. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 11.) Tämä tarkoittaa sellaista kieltä, jota jokainen voi ymmärtää. Ammatilliset kätkeytyvät joskus huomaamattaan ammattislangin taakse puhuen käsitteillä, jotka voisi hyvin korvata arkikielen vastineilla. (Lehtinen 1999, 465.) Tällöin on vaarana, että vanhemmilta jää jotain ymmärtämättä tai että he sulkeutuvat keskusteluissa.

Vuoropuheluun kuuluu myös viestinnän kaksipuoleisuus. Kaksisuuntaisella viestinnällä tarkoitetaan, että sekä opettaja että vanhemmat voivat toimia aloitteellisina osapuolina kodin ja koulun välisessä viestinnässä. Kaksisuuntaisessa viestinnässä vanhemmat ja koulu ovat tasavertaisessa asemassa aloitteiden tekijöinä, kommunikaation ylläpitäjinä ja palautteen antajina. Vastakohtana vuoropuhelulle ja kaksisuuntaiselle viestinnälle on yksisuuntainen kommunikointi, jossa koulu toimii lähinnä viestien lähettäjänä ottamatta oppilaiden vanhempia sen kummemmin huomioon. Konkreettisesti tämä voisi tarkoittaa tilannetta, jossa koulu ottaa vanhempiin yhteyttä lähinnä informointimielessä. (Hirsto 2001, 46.)

Yhteistyössä on tärkeää kiinnittää huomiota myös viestien sisältöön. Ollaanko yhteydessä vain negatiivisissa asioissa vai myös positiivisissa? Erityisen tärkeää positiivinen palaute opiskelijan edistymisestä on niille perheille, joissa nuoren kasvu ja opinnot eivät ole edenneet ongelmitta (Lämsä 2010, 47–48.). Vanhempien tulee kuulla myös, missä heidän lapsensa ovat hyviä, missä hän menestyy ja mitä hän antaa luokkayhteisölleen. Tällaisen viestinnän lisääminen luo uudenlaista pohjaa avoimelle ja hyvälle yhteistyölle. (Niemi 2000, 23.) Kun yhteydenpito ei perustu vain negatiivissävytteisiin viesteihin, luo se myös vanhemmille positiivisemmän kuvan yhteistyöstä.

Yhteistyön onnistumisen edellytys on keskinäinen luottamus. Luottamus rakentuu yhteistoiminnassa ja yhteisessä keskustelussa. Sen syntyyn tarvitaan aikaa, yhteisiä kohtaamisia sekä jatkuvaa, pitkäjänteistä ja aktiivista vuoropuhelua. Vanhempien luottamusta kouluun vahvistaa opettajan arvostava, lapsen ominaislaatua kunnioittava asenne. Se myös vahvistaa vanhempien luottamusta koulun oikeudenmukaisuuteen ja tasapuolisuuteen. Keskinäisen luottamus on etu sekä opettajalle että vanhemmille: se auttaa opet-

tajaa omassa työssään, mutta myös vahvistaa vanhemman roolia lapsen koulunkäynnin tukijana. Luottamus myös auttaa vanhempia ja opettajaa yhdessä löytämään sopivia tapoja tukea lapsen oppimista. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 12.)

Kunnioitus on kaikkien yhteistoimintaan osallistuvien osapuolien keskinäistä arvostamista ja hyväksymistä (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 11). Sekä vanhemmat että opettajat ovat omalta osaltaan asiantuntijoita tietyn nuoren asioissa. Kun molemmat osapuolet tunnustavat ja tunnustavat myös toisen asiantuntijuuden, on osapuolilla paljon annettavaa toisilleen nuoren ongelmien syitä selvittäessä ja etsiessä niihin ratkaisuja. (Lämsä 2010, 47–48.) Toisen osapuolen kunnioitus ilmenee muun muassa siten, että jokaisella on mahdollisuus ilmaista ja kertoa oma tarinansa ja näkemyksensä puheena olevasta asiasta. Molemminpuolinen kunnioittava, arvostava asenne luo kohtaamisiin myönteisyyden ja avoimuuden ilmapiirin. Kunnioituksen puute näkyy asioiden salaamisena, peittelemisenä, toisen osapuolen mitätöimisena ja ohittamisena. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 11–12.)

Hyvin toimiva yhteistyö edellyttää, että vanhemmilla ja koulun henkilöstöllä on riittävän yhteinen käsitys yhteistyön päämäärästä, tavoitteista ja tarkoituksesta. Tämä edellyttää yhdessä sovittua ja toimivaa työnjakoa. Vain vanhempien ja koulun rooleista ja tehtävistä avoimesti keskustelemalla löydetään yhteistyölle yhteiset pelisäännöt ja rajat, jotka helpottavat ja selkiyttävät yhteistyön toteuttamista ja työnjakoa. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 21.) Kun kasvattajat pystyvät asettamaan toiminnalleen yhteisen tavoitteen tai tavoitteet, voi yhteistyö onnistua. Jo siinä vaiheessa, kun sovitaan, että yhteiset tavoitteet ovat tärkeitä ja niitä ryhdytään etsimään, ollaan jo pidemmällä yhteistyössä kuin siinä tilanteessa, jossa yhteistyö jää vain yksipuolisen tiedottamisen tasolle. (Lehtinen & Pirttimaa 1993, 56.)

Yhteisten tavoitteiden asettaminen ei kuitenkaan aina ole helppoa. Vanhempien ja opettajien käsitykset lapsen taidoista saattavat olla hyvinkin erilaisia. Vanhempien odotukset voivat olla epärealistisia tai muuten tai muuten ei löydy voimavaroja lapsen asioiden yhteiseen pohdintaan. (Ikonen 1999, 204.) Myös yhteisen toimintalinjan löytäminen voi olla joskus vaikeaa. Vanhempien suhtautuminen aikuistuneeseen, vammaiseen lapseen voi poiketa paljonkin muiden yhteistyötahojen suhtautumisesta. Tavoitteista ja yhteisestä toimintalinjasta on hyvä puhua niin, että opetellaan tuntemaan toiste näkökulmaa.

(Lehtinen & Pirrtimaa 1993, 36.) Kun koulun ja kodin asettamat tavoitteet ja toimintamallit ovat yhtenevät, nuori myös sitoutuu paremmin suunnitelmaan ja tuntee, että hänestä välitetään (Vuontela ym. 2007, 250).

Perheiden kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu tilanteissa, joissa kaikki ei mene suunnitelmien mukaan ja opiskelijalla on ongelmia opinnoissaan. Ongelmat voivat tulla esiin esimerkiksi koulumenestyksen heikkenemisenä, tarkkaavaisuuden häiriöinä, luvattomina poissaoloina tai päihteidenkäyttönä, jotka häiritsevät opintoja. Toisaalta myös opiskelijan terveydentilassa voi tapahtua muutoksia, jotka hankaloittavat hänen opinnoista ja arkielämän asioista selviytymistään. Näissä tilanteissa yhteistyötä helpottaa, kun opettaja on ollut yhteydessä opiskelijan kotiin myös myönteisissä asioissa. Kun yhteys kodin ja koulun välille rakennetaan jo ennen kuin on ongelmia, on niin opettajan kuin vanhempienkin helppo olla toisiinsa yhteydessä tarvittaessa. (Lämsä 2010, 47-48.)

Oleellinen asia kodin ja koulun yhteistyön onnistumiseksi on yhteistyöhön käytettävissä olevat resurssit. Koulu voi vaikuttaa myönteisen vuorovaikutuksen syntyyn varmistamalla riittävät voimavarat ja henkilöstön ajankäytön yhteistyölle. Tärkeää on myös se, miten vanhemmat otetaan koulussa vastaan ja missä heitä tavataan. On tärkeää, että vanhemmat voivat kokea itsensä tervetulleiksi koulun toimintaan. Koulun on hyvä panostaa myös yhteistoiminnan ympäristöön ja luotava viihtyisä tila yhteisille tapaamisille. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 11.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvailla kehitysvammaisten opiskelijoiden vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa koulutuksessa. Tutkimuksen ansiosta vanhempien oma ääni pääsee kuuluviin ja Ammattiopisto Luovi saa ajantasaista tietoa siitä, millaisia kokemuksia vanhemmilla on kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä miten yhteistyötä voitaisiin kehittää.

Idean opinnäytetyöni aiheeseen sain keväällä 2010 ollessani harjoittelussa Ammattiopisto Luovissa. Kävin tuolloin keskustelemassa Luovin tutkimuspäällikön Anna-Liisa Lämsän kanssa, ja hän esitti toiveen kodin ja koulun välistä yhteistyötä käsittelevästä opinnäytetyöstä. Tuolloin en vielä innostunut aiheesta, mutta vielä saman vuoden syksyllä aloin nähdä aiheen potentiaalin. Sovelsin hänen ideaansa omaa mielenkiintoani vastaavaksi, jolloin tutkimuksen kohteeksi valikoituivat nimenomaan valmentava II:n opiskelijoiden vanhempien kokemukset yhteistyöstä. Valitsin kohdejoukoksi nimenomaan valmentava II:n opiskelevien nuorten vanhemmat siksi, että olin suorittanut ammattiharjoittelun työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen ryhmässä ja halusin syventää tietouttani nimenomaan tämän opiskelijaryhmän parissa. Näkökulmaksi valitsin vanhempien kokemukset, koska mielestäni vanhemmilla on pienempi mahdollisuus vaikuttaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön kuin esimerkiksi opettajilla. Siksi halusin antaa vanhemmille mahdollisuuden tuoda esiin kokemuksiaan yhteistyöstä. Koska valmentava II:n koulutuksessa opiskelee diagnostiikaltaan melko heterogeeninen joukko opiskelijoita, rajasin tutkimukseni koskemaan vain kehitysvamma-diagnoosin saaneiden opiskelijoiden vanhempien kokemuksia.

Kodilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yhteistyöhön osallistuvia toimijoita eli vanhempia tai huoltajia. Koululla tarkoitetaan opiskelijan ryhmänohjaajaa/opettajaa sekä luokassa mahdollisesti olevia ohjaajia ja/tai avustajia. Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä tarkoitetaan yhteydenpitoa ja yhteistoimintaa, jonka tarkoituksena on nuoren koulunkäynnin, kasvun ja kehityksen tukeminen (Kuuskoski 2002, 5 & Hirsto 2001, 40).

Tutkimustehtäväni ovat:

1. Millaisia kokemuksia kehitysvammaisten opiskelijoiden vanhemmilla on kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa koulutuksessa?
2. Miten yhteistyötä voitaisiin vanhempien mielestä kehittää?

Koska tutkimus on opinnäytetyöni ja siten osa tutkintoani, tarkoitukseni on tutkimuksen tekemisen avulla myös kehittää ammatillisia valmiuksiani sosionomina. Sosiaalialan koulutusohjelmakohtaisiksi kompetenssialueiksi on Esityksessä sosionomi (AMK) – tutkinnon kompetensseista on määritelty sosiaalialan eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen, tutkimuksellinen kehittämisosaaminen sekä johtamisosaaminen. (Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto 2010, 2–3). Nämä ovat siis osaamisalueita, joita myös opinnäytetyöprosessissa pyritään vahvistamaan ja kehittämään.

Tutkimalla vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä kehitän erityisesti sosiaalialan palvelujärjestelmäosaamistani. Sosionomin osaamisalueisiin kuuluvan palvelujärjestelmäosaamiseen kuuluu kyky toimia sosiaalisen asiantuntijana moniammatillisissa työryhmissä ja verkostoissa sekä edistää asiakkaan turvaverkoston toimintaa (Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto 2010, 2). Kehitysvammaiselle nuorelle, jonka tavoitteena opinnoissa on työhön ja itsenäiseen elämään valmentautuminen, vanhemmat ovat tärkeä voimavara ja tukiverkosto. Antamalla vanhemmille mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä voin oppia tärkeitä asioita siitä, miten vanhemmat yhteistyöverkoston osana voidaan ottaa parhaalla tavalla huomioon kehitysvammaisen opiskelijan tukemiseksi.

Kriittisen ja osallistavan yhteiskuntaosaamisen kompetenssiin kuuluu esimerkiksi taito käyttää erilaisia yhteisösozialityön, yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja viestinnän keinoja (Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto 2010, 2). Tutkimukseni myötä kehitysvammaisten nuorten vanhemmat pääsevät kertomaan kokemuksiaan yhteistyöstä, jossa he ehkä jossakin määrin suhteessa kouluun toimivat altavastaajina. Tutkimuksen avulla he pääsevät kertomaan kokemuksiaan paitsi hyvästä yhteistyöstä, myös yhteistyön ke-

hittämistarpeista. Luovissa työskentelevät ammattilaiset taas voivat hyödyntää palautetta omassa työssään.

Eettinen osaaminen näkyy tutkimukseni kaikissa vaiheissa, esimerkiksi tavassa, jolla kohtaan tutkimuksessa tiedonantajana olevat vanhemmat. Samalla eettisyys näkyy myös tutkimustyöhön liittyvän eettisten periaatteiden huomioon ottamisessa esimerkiksi tietoa käsiteltäessä. Asiakastyön osaamistani pyrin kehittämään muun muassa vuorovaikutuksen osalta. Tähän liittyy paitsi vuorovaikutussuhteen muodostaminen haastateltavien vanhempien kanssa, myös vuorovaikutussuhde yhteistyökumppani Luovin kanssa.

Tutkimuksen tekemisen aikana pyrin myös kehittämään tutkimuksellista kehittämisosaamisosaamistani, joka on yksi sosiaalialan työn kompetensseista. Opinnäytetyöprosessin avulla tuotan uutta tietoa ja saan käytäntöpainotteista kokemusta tutkimuksellisesta työstä. Tavoitteenani on tutkimusprosessin mukana kehittää reflektiivistä, tutkivaa ja kehittävää työtä. (Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto 2010, 2–3.)

4.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka taustalla on piirteitä fenomenologis-hermeneuttisesta tieteenfilosofiasta. Kvalitatiivisen tutkimuksen päämääränä on pyrkiä ymmärtämään paremmin yksilön käyttäytymistä ja kokemuksia sekä lisätä näin tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Soininen 1995, 35). Opinnäytetyöni tutkimuskohteena ovat vanhempien kokemukset yhteistyöstä, mistä pyritään saamaan lisää tietoa. Tutkimuksen laadullisuus näkyy tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa. Laadulliselle tutkimukselle ominaisella tavalla tutkimuksessa on esimerkiksi suosittu ihmistä tiedonkeruun instrumenttina, kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti, aineistonkeruumenetelmänä on käytetty laadullista menetelmää eikä aineiston analyysin tarkoituksena ole ollut vanhan teorian testaaminen, vaan uusien ajatusurien avaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164).

Tutkimuksen taustalla olevan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys eli tehdä jo tunnettu tiedetyksi. Tutkimuksessa yritetään nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus

on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi tai se, mikä on koettu, mutta ei ole vielä tietoisesti ajateltu. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35 & Laine 2001, 21.) Tässä tutkimuksessa on tarkoitus sanallistaa ja käsitteellistää vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.

Fenomenologia tutkii kokemuksia, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Kokemus tarkoittaa ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan todellisuuteensa, maailmaan, jossa hän elää. Kokemus muotoutuu aina merkitysten mukaan. Todellisuus ei ilmene ihmisille samana, vaan jokaisessa havainnossa kohde näyttäytyy havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. (Laine 2001, 26–27.) Tutkimuksen kohderyhmänä olevien vanhempien kokemukset ovat kaikki yksilöllisiä, joten tapaus-tutkimukselle tunnusomaisella tavalla tämä tutkimus kertoo vain tutkimukseen osallistuneiden vanhempien kokemuksista, eikä niistä voida tehdä yleispäteviä yleistyksiä. Toisaalta kuitenkin fenomenologinen merkitysteoria sisältää myös ajatuksen, että ihmisyksilö on perustaltaan yhteisöllinen. Niiden merkitysten, joiden valossa todellisuutta tarkastelemme, lähde on yhteisö, johon jokainen kasvaa ja kasvatetaan. Näin samassa kulttuuripiirissä elävien merkitykset ovat intersubjektiivisiä, ja yksilön kokemusten tutkiminen paljastaa myös jotain yleistä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34 & Laine 2001, 28.) Laadulliseen tutkimukseen kuuluukin kuitenkin ajatus, että yksityisessä toistuu yleinen ja tutkimalla yksityistä tapausta kyllin tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 177). Täten vanhempien kokemusten tutkiminen paljastaa myös jotain yhteistyöstä yleisemmällä tasolla.

Hermeneuttinen ulottuvuus liittyy fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen kautta. Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34.) Sen kiinnostuksen kohteena ovat erilaiset kielelliset ja keholliset ilmaukset, joilla on aina jokin merkitys. Merkityksi voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsamalla. Hermeneuttisen kehän kautta tutkija tekee tulkintoja tutkimusaineistosta. Tämä tarkoittaa jatkuvaa kehämäistä dialogia aineiston ja tutkijan välillä, jossa tutkijan ymmärryksen tulisi jatkuvasti korjaantua ja syventyä. Tavoitteena on tutkijan vapautuminen oman perspektiivinsä minäkeskeisyydestä eli aineiston näkeminen uusin silmin sellaisena kuin haastateltava on sen tarkoittanut. (Laine 2001, 29, 34.)

Voidakseen eriytyä oman perspektiivinsä minäkeskeisyydestä, tutkijan olisi hyvä eritellä omaa esiymmärrystään tutkimuksen kohteesta jo ennen varsinaista tutkimuksen suorittamista. Esiymmärryksellä tarkoitetaan kaikkia tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta. (Laine 2001, 30.) Ymmärtäminen on aina tulkintaa ja uuden ymmärryksen pohjana on aina esiymmärrys eli se, miten kohde ymmärretään ennestään (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35). Hermeneuttisen kehän mukaan etenevässä tutkimuksessa ideana kuitenkin on, että omaan esiymmärrykseen perustuvaan tulkintaan otetaan etäisyyttä. Tämä edellyttää tutkijan tietoisuutta omista lähtökohdistaan sekä esiymmärryksen reflektiivistä erittelyä. (Laine 2001, 33.)

Erittelin omaa esiymmärrystäni tutkittavasta aiheesta jo laatiessani tutkimussuunnitelmaa. Omaan esiymmärrykseeni vaikuttivat paitsi lukemani teoreettinen tieto, joka tulee esiin tämän tutkimuksen viitekehyksessä, myös omat kokemukseni. Näiden pohjalta laadin myös haastattelujen teemarungon. Lähtökohtaisesti voidaan sanoa, että pidin kodin ja koulun välistä yhteistyötä tärkeänä jo ennen tutkimuksen tekoa. Ollessani harjoittelussa ammattiopisto Luovissa näin myös käytännön tasolla, miten yhteistyötä ainakin kyseisessä ryhmässä toteutettiin, ja pääsin myös osallistumaan muutamanaan HOJKS-kokoukseen. Kokemukseni perusteella uskoinkin nimenomaan HOJKS-neuvottelujen olevan tärkein yhteistyömuoto. Lisäksi ajattelin vanhemmilla olevan hyvin erilaisia suhtautumistapoja yhteistyöhön, sillä olin kohdannut vanhempia, joita yhteistyö kiinnostaa paljonkin ja jotka tuovat mielipiteensä esiin vahvasti, mutta myös sellaisia vanhempia, jotka ovat hiljaisempia ja lähinnä myötäilevät opettajaa. Syitä erilaiseen suhtautumiseen saattoi olla monia: kaikki vanhemmat eivät ehkä kokeneet yhteistyötä niin tärkeäksi, ehkä he eivät uskaltaneet sanoa mielipidettään tai sitten he olivat aidosti vain samaa mieltä opettajan kanssa.

Toisaalta esiymmärrykseeni aiheesta kuului myös ajatus siitä, että opettajalla on suuri merkitys käytettäviin yhteistyön muotoihin sekä yhteistyön syvyyteen. Mikäli opettaja aidosti ymmärtää kodin merkityksen nuoren kasvun tukijana, hän mahdollistaa vanhempien mukanaolon parhaansa mukaan ja tukee heitä. Tähän kuuluu esimerkiksi se, että vanhempia kuullaan aidosti, heidän näkemyksistään ollaan kiinnostuneita ja että esimerkiksi ollaan helposti tavoitettavissa, mikäli vanhemmat haluavat ottaa yhteyttä. Yhteistyön laatuun uskoin siis liittyvän sekä opettajan että vanhempien aito halu toimia yhdessä.

Koska minulla tutkijana on siis kosketuspintaa tutkimusaiheeseen sekä käytännön että teorian tasolla, eikä aihe ole minulle tuntematon, en pysty täysin poistamaan omien kokemuksieni vaikutusta tämän tutkimuksen tekemiseen. Tutkimusta tehdessäni olen kuitenkin pyrkinyt, esimerkiksi aineistoa analysoidessani kyseenalaistamaan oman ensimmäisen tulkintani ja palaamaan aineistoon useamman kerran voidakseni tulkita sitä mahdollisimman oikein.

4.3 Tutkimusmenetelmä

Laadullisessa tutkimuksessa on useita vaihtoehtoja aineistonkeruumenetelmäksi. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla. Tutkimuksen kohteena ovat vanhempien kokemukset, joten haastatteleamalla vanhempia uskoin saavani parhaimmalla tavalla tietoa tästä aiheesta ja vanhempien ”äänen” kuuluviin. Kasvokkain tapahtuvan haastattelun avulla uskoin myös oppivani uutta ihmisten kohtaamisesta ja tietysti itse haastattelutilanteesta.

Haastattelua tutkimusmenetelmävalintana verrattuna esimerkiksi kyselyyn puolsi ennen kaikkea sen joustavuus. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmaisujen sanamuotoja ja käydä läpi keskustelua tiedonantajan kanssa. Suullinen haastattelu myös mahdollistaa kysymysten esittämisen siinä järjestyksessä, missä haastattelija kokee sen aiheelliseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.)

Miettiessäni haastattelutapaa mietin valintaa avoimen haastattelun ja teemahaastattelun välillä. Teemahaastattelussa ideana on, että haastattelutilanteessa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77). Päädyin teemahaastatteluun, sillä pelkäsin, että avoimella haastattelulla en välttämättä saisi tarpeeksi tutkimusmateriaalia. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on hankala aihe, sillä yhteistyötä helposti pitää itsestään selvänä ajattelemta sen tarkemmin, mitä yhteistyö oikeastaan on ja mitä se pitää sisällään. Teemojen tärkein tehtävä onkin varmistaa, että tutkimuskysymyksiin saadaan vastaus. Teemojen tarkoitus ei kuitenkaan ole ohjata keskustelua, vaan niiden käsittelyn laajuus ja jär-

jestys vaihtelevat haastattelusta toiseen. Sen sijaan ne toimivat tukilistana käsiteltävistä asioista aineistonkeruun aikana. (Eskola & Vastamäki 2001 24, 27, 33.)

Teemahaastattelua varten laadin teema-alueuuttelon sekä teemoja avaavia apukysymyksiä. Koska tutkimukseni taustalla ei ole mitään varsinaista teoriaa tai mallia, tutkimusteemat eivät tulleet valmiina. Tutkimusteemat nousivat viitekehyksessäni, jossa käsitteelin kodin ja koulun välistä yhteistyötä eri näkökulmista. Tarkastelin myös muita yhteistyötä käsitteleviä tutkimuksia ja otin niistä vinkkejä teemojen muodostamiseen. Molempien asioiden pohjalta kirjasin ylös erilaisia aihealueita ja kysymyksiä, jotka liittyvät tutkimusongelmiini. Lähdin yhdistämään aiheita ja kysymyksiä isommiksi teemoiksi. Nimesin teemat ja jätin niiden alle apukysymyksiä. Apukysymysten tehtävä ei kuitenkaan ollut olla tarkkoja kysymyksiä haastattelutilanteessa, vaan olla suuntaa-antavia muistutuksia asioiden käsittelemiseksi.

Teemahaastatteluni runko muodostui viidestä teemasta: 1) Yhteistyön muodot, 2) Yhteydenpito, 3) HOJKS-kokoukset, 4) Yhteistyön tarkoitus ja 5) Yhteistyön kehittäminen (LIITE 1). Teemat 1-4 pyrkivät saamaan vastauksen ensimmäiseen tutkimustehtävääni, joka oli kuvailla, millaisia kokemuksia vanhemmilla on kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa koulutuksessa. Teemojen ja niiden alla olevien apukysymyksien tavoitteena oli saada tietoa kokemuksista yhteistyön eri osa-alueilla. Haastatteluni viimeisen teeman avulla pyrin saamaan vastauksen toiseen tutkimustehtävääni eli siihen, miten yhteistyötä voitaisiin vanhempien näkökulmasta kehittää.

4.4 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistonkeruu

Haastattelin tutkimustani varten neljää vanhempaa. Haastateltavat vanhemmat valittiin laadulliselle tapaustutkimukselle ominaisella tavalla eli harkinnanvaraisesti. Harkinnanvaraista otantaa puolsi se, että laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisesti yleistettävään tietoon eikä kohderyhmäksi siten tarvita määrällisistä tutkimuksista tuttua perusjoukkoa edustavaa ryhmää. Laadullisessa tutkimuksessa tieto on aina sidottu siihen tutkimusympäristöön, yhteisöön ja kulttuuriin, josta tieto on hankittu. Siksi tutkimukseen osallistujat valitaan tarkoituksenmukaisesti sen mukaan, kuka parhaiten tietää ko-

kemuksellisesti tutkimuksen mielenkiinnonkohteena olevasta ilmiöstä ja kenellä on halukkuutta ja kykyä keskustella aiheesta tutkimustilanteessa. (Kylmä & Juvakka 2007, 79–80.)

Valitsimme haastateltavat vanhemmat yhdessä Luovin tutkimuspäällikön, Anna-Liisa Lämsän kanssa Luovin tietojärjestelmää hyödyntäen. Aloitimme etsimällä tietojärjestelmästä valmentava II:n koulutuksessa opiskelevia nuoria, joilla oli kehitysvamma-diagnoosi. Kohdejoukon rajauksen jälkeen valitsimme tietojärjestelmästä 9 vanhempaa, joille Anna-Liisa Lämsä välitti haastattelupyynnön-kirjeeni postitse (LIITE 2). Haastattelupyynnot sisältävät tietoa tutkimuksesta, sen käyttötarkoituksesta, aineistonkeruumenetelmästä, julkaisukanavasta ynnä muista tutkimukseen liittyvistä asioista. Lopussa oli sähköpostiosoitteeni ja puhelinnumeroni, joihin toivoin vanhempien ottavan yhteyttä haastatteluajankohden ja -paikkojen sopimiseksi. Vanhemmilla oli noin viikko aikaa vastata haastattelupyyntöihin.

Sain sähköpostitse kaksi myöntävää vastausta haastatteluihin osallistumiseksi. Olisin kuitenkin toivonut ainakin vielä yhtä haastateltavaa. Niinpä otin taas yhteyttä Lämsään, joka soitti kohdejoukkoomme kuuluneita vanhempia läpi saaden vielä kaksi osallistujaa lisää. Täten haastateltavia vanhempia oli loppujen lopuksi neljä. Kaikilla vanhemmilla oli lapsi, joka oli opiskellut työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa vähintään yhden lukuvuoden.

Opinnäytetyön tutkimushaastattelut suoritettiin kesä-heinäkuun vaihteessa 2011, ja ne jakautuivat kahdelle viikolle. Haastateltavat vanhemmat saivat valita itse haastatteluajan sekä – paikan. Tällä pyrin asiakaslähtöisyyteen. Kaikki haastattelut olivat yksilöhaastatteluja, mutta yhdessä haastattelussa myös perheen toinen vanhempi kommentoi lyhyesti aihetta. Haastattelujen kestot vaihtelivat kahdestakymmenestä viidestä minuutista neljäänkymmeneenviiteen minuuttiin. Ne vanhemmat, jotka alun perinkin itse ilmoittautuivat halukkaiksi haastatteluun, puhuivat selvästi enemmän ja kertoivat avoimemmin kokemuksistaan.

Jokaisen haastattelun aluksi esittelin itseni kertomalla hieman taustastani ja opinnoistani sekä tutkimuksen tarkoituksesta. Kävimme myös yhdessä läpi haastattelun teemarunгон, mutta tein kuitenkin selväksi, ettei haastattelu olisi siihen sidottu, vaan vanhemmat

saisivat puhua vapaasti kaikesta aiheesta mieleen tulevasta. Pyysin myös luvan haastattelujen äänittämiseen, mihin kaikki vanhemmat suostuivat. Teknisiin ongelmiin varautumiseksi haastattelut nauhoitettiin kahta mp3-soitinta käyttäen.

Haastattelujen jälkeen kuuntelin ne aina läpi kotona oppimismielessä, jotta voisin tarvittaessa toimia toisin seuraavassa haastattelussa. Esimerkiksi ensimmäisestä haastattelusta opin, että laitan nauhurin päälle mahdollisimman pian ja pidän sitä päällä mahdollisimman pitkään, jotta en varmasti menetä mitään tärkeitä ajatuksia ja kommentteja, jotka saattavat tulla myös jo varsinaisen haastattelun päätyttyä. Totesin myös, että tehdessä kysymyksiä vanhemmille minun pitäisi asettaa kysymykset niin, että saisin mahdollisimman kuvailevia vastauksia. Toisen haastattelun jälkeen totesin, että voisin ohjata paremmin haastateltavaa takaisin aiheeseen, mikäli tämä eksyy kovin aiheesta. Kolmas haastattelu oli aikaisempia lyhyempi ja haastateltava paljon niukkasanaisempi. Haastattelun jälkeen säikähdinkin hieman, kun vanhemmalta ei löytynyt vahvoja mielipiteitä suuntaan taikka toiseen. Myöskin neljäs haastattelu oli lyhyt. Lopulta tulin kuitenkin siihen tulokseen, että aihe ei välttämättä herätä kaikissa samanlaista innostusta tai mielenkiintoa, ja myös vastausta ”ihan hyvä” on kunnioitettava vanhemman kokemuksena.

4.5 Aineiston analyysi

Kun aineisto on kerätty, se on purettava ja analysoitava. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista, että analyysi alkaa tutkijan mielessä jo oikeastaan tutkimusaineistoa kerätessä, ja se jatkuu pitkän matkaa (Hirsjärvi ym. 2009, 223). Aineiston analyysin ideana on, että aineisto tiivistyy ja abstraktiotaso kohoaa. Analyysissa aineisto muuttuu haastatteluaineistosta tutkittavan ilmiön teoreettiseksi kuvaukseksi. (Kylmä & Juvakka 2007, 66.) Hajanaiseen aineistoon siis luodaan selkeyttä tiivistämällä sitä, jolloin saadaan uutta tietoa aiheesta (Eskola & Suoranta 2005, 137).

Mutta ennen kuin aineisto voidaan varsinaisesti analysoida, se on purettava. Purin haastattelut litteroimalla ne kirjoitettuun muotoon sanatarkasti. Hirsjärven ym. (2009, 223–224) mukaan haastatteluaineisto olisi hyvä purkaa mahdollisimman pian aineistonkeruun jälkeen, kun aineisto on vielä tuoreena mielessä. Itselleni tämä oli mahdotonta, sillä lähdin pian aineistonkeruun jälkeen harjoitteluvaihtoon Englantiin kolmeksi kuukau-

deksi. Vaikka olisin voinutkin purkaa aineiston ennen vaihtoon lähtöä, en olisi ehtinyt analysoida materiaalia. Koin järkevimmäksi, ettei aineiston purkamisen ja analysoinnin väliin ei jäisi kovin pitkää ajanjaksoa. Siksi päädyin litteroimaan aineiston vasta keväällä 2012, reilu puoli vuotta myöhemmin haastatteluiden tekemisestä.

Ennen litterointia kuuntelin haastattelut läpi kahdesti ja luin niistä tekemiäni muistiinpanoja. Tarkoitukseni oli palauttaa haastattelut mieleeni mahdollisimman hyvin. Tämän jälkeen litteroin haastattelut sanatarkasti käyttäen haastateltavien nimistä erilaisia koodeja. Haastattelujen litteroiminen yksin oli rankkaa ja väsyttävää puuhaa, joten tein sen pienissä pätkissä. Äänitysten taso oli yllättävän hyvä eikä se aiheuttanut juurikaan ongelmia. Vain muutamissa kohdissa minulla oli vaikeuksia saada selvää haastateltavan sanoista taustahälän vuoksi, mutta silloin tarkistin kohdat toisella soittimella nauhoittamaltani ääniraidalta. Litteroitua materiaalia tuli loppujen lopuksi 40 sivua.

Litteroitu teksti analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysia on laadultaan kolmenlaista sen mukaan, millainen suhde tutkijalla on teoriaan. Aineistolähtöisessä analyysissa teoria pyritään konstruoimaan aineistosta. (Eskola 2001, 136.) Analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti, eikä aikaisemilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla pitäisi olla vaikutusta analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97.) Toisessa vaihtoehdossa eli teorialähtöisessä analyysissa taas lähdetään teoriasta ja siihen palataan empiriassa käynnin jälkeen. Kolmas vaihtoehto taas on teoriaohjaava analyysi, jossa on teoreettisia kytkentöjä ja joka on ikään kuin eräänlainen välimuoto teoria- ja aineistolähtöisestä analyysista (Tuomi 2007, 129).

Olin aluksi ajatellut tekeväni aineiston analysoinnin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyväksikäyttäen. Teoriaohjaavassa analyysissa edetään niin, että ensin lähdetään liikkeelle aineistolähtöisesti, mutta analyysin edetessä jossain vaiheessa toimitaan teoriaan nojaten. Teoria ei siis ohjaa analyysia, mutta se toimii apuna analyysin edetessä. (Tuomi 2007, 129.) Teoria, johon olin ajatellut verrata aineistolähtöisesti muodostuneita luokkia, oli aiemmin teoreettisessa viitekehyksessä mainitsemani *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007 -laatusuosituksen* määrittelemät hyvän yhteistyön osa-alueet eli kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja vuoropuhelu (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 11–12). Tehdessäni analyysia totesin kuitenkin, ettei saatu aineisto soveltunuttaan hyvin näin tehtyyn teoriaohjaavaan analyysiin. Koin, että analyysista tuli liian vä-

kinäistä ja että siitä ei tullut esiin olennainen siitä, miten vanhemmat ovat yhteistyön kokeneet. Niinpä päätinkin aloittaa aivan alusta ja tehdä aineiston analyysin induktiivisesti eli aineistolähtöisesti.

Tuomi ja Sarajärvi (2001, 110–111) jakavat aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmi-vaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluu 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston pelkistäminen eli redusointi tarkoittaa aineiston pelkistämistä siten, että tutkimustehtävien kannalta epäolennainen karsitaan pois. Pelkistäminen voi olla joko aineiston tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Olennaista on, että aineistosta etsitään ja merkitään ne ilmaukset, jotka ovat tutkimuksen kannalta merkittäviä. (em. 111–112.)

Ennen analyysin aloittamista luin litteroidun tekstin kahdesti läpi kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Sitten valitsin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, joka Janhosta ja Nikkosta (2001, 26) mukaillen voi olla yhden tai useamman lauseen muodostama kokonaisuus. Tämän jälkeen lähdin lukemaan aineistoa läpi etsien siitä tutkimustehtäviini vastaavia kohtia. Kävin läpi litteroidun tekstin useamman kerran ja alleviivasin sieltä sopivat kohdat. Näin aineistosta karsiutui samalla tutkimukseni kannalta turhat kohdat, kuten kuvaukset perheen kesäloman vietosta ja muu jutustelu. Lisäsin kaikki alleviivatut kohdat aineistosta toiseen tiedostoon ja tein taulukon. Taulukkoon muodostin tekstinpätkestä pelkistettyjä ilmauksia, jotka kuvasivat alkuperäisilmausten sisältöä tiivistettynä. Kirjasin taulukkoon pelkistettyjen ilmauksien perään myös sivunumeron, jolta alkuperäinen ilmaisu löytyisi, jotta myöhemmässä vaiheessa voisin tarkistaa asiayhteyden. Aineiston pelkistäminen tehtiin vain kerran. En joutunut tekemään vaihetta uudelleen, sillä teoriasidonnainen analyysi etenee alussa aineistolähtöinen analyysin tavoin (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2007, 117).

Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä pelkistetyt ilmaukset käydään läpi tarkasti etsien aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokitteluyksikkönä voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. Tässä vaiheessa syntyneestä luokasta voidaan käyttää nimitystä alaluokka seuraavaksi muodostettavien luokkien erottamiseksi. (Tuomi ja Sarajärvi 2001, 112–113.) Klusterointivaiheessa leikkasin aiemmassa vaiheessa muodostamani pelkistetyt ilmaisut

irti toisistaan ja lähdin käsin yhdistelemään samansisältöisiä ilmauksia. Pelkistettyjen ilmausten rinnalla kulki koko ajan alkuperäisilmaus, mikä auttoi yhdistämään ilmauksia oikein. Melko usein jouduin myös tarkistamaan litteroidusta tekstistä, mistä haastateltava oikeastaan puhui. Lopulta annoin muodostetuille luokille niiden sisältöä kuvaavat nimet. Vaihe tehtiin kahteen kertaan, sillä teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä luokkien muodostamista oli jo ohjannut jossain määrin teoria. Koin, että tehdessäni analyysia uudemman kerran aineistolähtöisesti luokkien muodostaminen oli paljon sujuvampaa, vaikka niitäkin pyörittelin useamman kerran.

Kolmannessa vaiheessa eli abstrahoinnissa jatketaan luokkien yhdistelyä niin kauan kuin se on analyysin kannalta tarkoituksenmukaista. Syntyneet luokat voidaan nimetä esim. yläluokaksi ja pääluokaksi. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teorettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi ja Sarajärvi 2001, 114–116.) Abstrahointivaihe oli mielestäni haasteellisin vaihe koko analyysissä. Muodostin luokkia useammalla tavalla. Välillä luin litteroitua tekstiä uudelleen ja yritin miettiä, mikä tekstissä oli merkityksellisintä. Samalla pyrin kyseenalaistamaan jo muodostamiani luokkia. Lopulta muodostin alaluokista yläluokkia ja niistä pääluokkia. Tässä vaiheessa jouduin myös palaamaan hieman alaluokkiin, yhdistelemään tai nimeämään niitä uudelleen. Lopulta sain aikaiseksi alaluokat, joista muodostuu yläluokat ja lopulta pääluokat. Pääluokkia muodostui ensimmäiseen tutkimustehtävään yhteensä kaksi, ja ne kuvaavat mielestäni parhaiten tutkimustehtävää eli vanhempia kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tutkimustehtävä on myös pääluokkia yhdistävä kategoria.

Toiseen tutkimustehtävään eli kysymykseen siitä, miten yhteistyötä voitaisiin kehittää, tuli vain vähän materiaalia. Vanhemmat olivat tyytyväisiä yhteistyöhön eivätkä osanneet juuri esittää kehitysehdotuksia. Tästä johtuen harkitsin lähes tutkimuksenteon loppuun asti toisesta tutkimustehtävästä luopumista. Päätin kuitenkin säilyttää tehtävän, koska halusin tuoda vanhempien kokemukset, positiivisetkin, esiin. Koska aineistosta ei kuitenkaan noussut tarpeeksi materiaalia varsinaisen sisällönanalyysin tekemiseen, vastaukset vain teemoiteltiin.

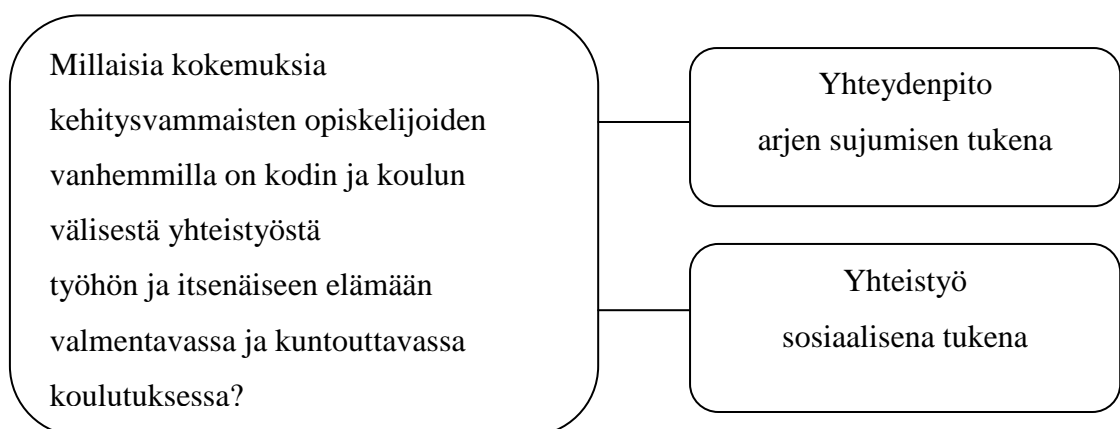
5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia tutkimustehtävittäin. Ensimmäisen tutkimustehtävän tuloksia raportoidessani käytän avukseni sisällönanalyysissä muodostamiani pääluokkia. Tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisia kokemuksia vanhemmilla on kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Vanhempien kokemuksia kuvaavia pääluokkia muodostui yhteensä kaksi (KUVIO 1.)

Toisen tutkimustehtävään eli siihen, miten yhteistyötä voitaisiin vanhempien mielestä kehittää, tuli vastauksia vain niukasti. Vain yksi vanhemmista osasi esittää suoria kehitysehdotuksia. Muut vanhemmat kokivat, ettei yhteistyössä ollut mitään kehitettävää. Kuitenkin vanhemmat toivat tutkimuksen aikana esiin ongelmakohtia, joita yhteistyössä oli ollut. Nämä ongelmakohdat raportoidaan myös toisen tutkimustehtävän vastauksina.

Tutkimustulokset kuvaavat neljän vanhemman kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Saatuja tuloksia havainnollistetaan liittämällä mukaan aineistosta poimittuja alkuperäisiä ilmauksia. Haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi lainauksissa ei tuoda esiin nimiä eikä haastatteluja ole numeroitu.

KUVIO 1. Ensimmäiseen tutkimustehtävään sisällönanalyysissä muodostuneet pääluokat.



5.1 Vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa koulutuksessa

5.1.1 Yhteydenpito arjen sujumisen tukena

Toimiva yhteydenpito

Vanhempien kertomuksissa yhteistyö kodin ja koulun välillä jakaantui selvästi arkiseen yhteydenpitoon, HOJKS-kokouksiin sekä vanhempainiltoihin. Kodin ja koulun välisen yhteydenpidon merkitys korostui vanhempien kertomuksissa, koska opiskelijoiden omat kielelliset valmiudet ja itseilmaisu eivät usein riittäneet tiedon välittämiseen. Yhteydenpito kodin ja koulun välillä olikin vanhempien mukaan aktiivista ja toimivaa, ja yhteyttä pidettiin moninaisin keinoin. Yhteydenpitokeinoja olivat esimerkiksi puhelinsoitot, tapaamiset arjessa, sähköpostitse viestittely sekä opiskelijan mukana kulkeva kalenteri. Yhteydenpito oli siis etukäteen suunnittelematonta yhteydenottoa arjen sujumiseksi. Kaikille vanhemmille oli nuoren opintojen aikana muovautunut oma tapansa pitää yhteyttä koulun kanssa. Kaikki vanhemmat saivat myös etukäteen seuraavan viikon luku-järjestyksen aina edeltävänä perjantaina.

Vanhemmat ja koulun henkilökunta olivat yhteydessä toisiinsa keskimäärin kerran viikossa. Yksi vanhemmista oli yhteydessä kouluun päivittäin. Kaikki vanhemmat olivat tyytyväisiä yhteydenpidon määrään. Yhteydenpito oli vanhempien mukaan molemminpuolista.

”Ei sentään joka päivä (olla yhteyksissä).. Korkeintaan kerran viikossa, jotaki aina kyssyy, kun tulee jotakin... Sitten aika tihästi soittavat sieltä aina... Ja sitten voi aina soittaa, jos on jotaki asiaa.”

Tyytyväisyys yhteydenpitoon liittyi vanhempien kertoman mukaan osittain siihen, että vanhemmat kokivat voivansa ottaa yhteyttä koulun henkilökuntaan milloin vain. Tätä pidettiin tärkeänä. Asioita ei tarvinnut jättää yksin pohtimaan edes viikonloppuisin.

”Ja tuota jos joku asia jää niinku hiertämään, ja mietin, että opettaja laittais viestiä ja mää olisin vähän eri mieltä, niin mää pystyn soittamaan tai laittamaan teks-

tiviestin, viikonloppunakin, ja opettaja vastaa siihen. Ettei tarvi sitten pitkää aikaa märehtiä, jos joku jää epävarmaksi.”

”-- ja ainakin kokisin, että sitten jos tulee joku kysymys, niin mä voin olla yhteydessä heti, että tuota.. Ei jää niinku miettimään mittään asioita.”

Yhteydenpidon avulla kumpikin osapuoli sai tietoa siitä, mitä kummassakin paikassa tapahtuu.

”Että tuota, kyllä tämä yhteydenpito sillä lailla on hirveän tärkeitä, että me tiedetään, mitä siellä tapahtuu ja koulussa tiedetään, mitä täällä. ”

Arjen sujuminen

Vanhempien ja koulun välisen yhteydenpidon toimivuuden tärkeys korostui vanhempien puheessa arjen sujumista tukevana asiana. Eräs vanhemmista kuvaili yhteydenpitovälineenä toiminutta kalenteria: ”--Niin ja ihan tän elämän apu”. Yhteydenpidon sisältö liittyikin lähinnä arkisiin asioihin, jotka molempien osapuolien oli hyvä tietää arjen sujumiseksi. Tähän liittyi paitsi perinteisistä poissaoloista tiedottaminen, myös soittaminen, esimerkiksi jos vanhempi tulisi hakemaan nuoren tavallista myöhemmin koulusta, tai jos vaikkapa kotona olisi sattunut jotakin tavanomaista ihmeellisempää. Aineistosta tuli myös esiin, että yhteydenpidossa puhutaan myös nuoren kehityksestä.

”No (puhutaan) siitä X:n arjesta, oppimisesta, vahvuuksista, niistä iduista, joita pitäis kasvattaa... Ja tavoitteista ja... Se on semmosta hyvin.. Se on semmonen monipuolinen heillä se ote, että se ei oo vaan jotain lukemista ja kirjoittamista se, vaan se on niinku elämisen oppimista.”

Yhteydenpidon merkitys arjelle tuli vanhempien mukaan esiin niissä tilanteissa, joissa tieto koululta ei ollut kulkenut kotiin asti. Yksi esiin tullut ongelmakohta oli esimerkiksi lukujärjestys/viikko-ohjelma, joka ainakin kahden opiskelijan tapauksessa tuli vanhemmille opiskelijan mukana aina uutta viikkoa edeltävä perjantaina. Vanhemmat toivat esiin, että he eivät olleet aina saaneet seuraavan viikon lukujärjestystä. Tämä toi epätie-toisuutta seuraavan viikon ohjelmasta ja vaikeutti siten arkea.

”Että muutaman kerran ehkä.. on tullut jotaki semmosia tilanteita koulusta, että ei oo tullut meille se viikko-ohjelma jostain syystä.. Niin sitten on saattanut olla koulussa jotaki semmosta, mitä me ei olla tietty, että.. Joku meneminen tai tämmönen. Että niitä ikinä tai harvoin sattuu, mutta joskus sattuu, että X ei ole saanut sitä viikkotiedotetta tai näitä, joissa sitä sitten.. Eikä ossaa niitä siten pyytää.”

”---ja joskus on jäänyt se lukujärjestys, ei oo tullut joka viikko, että se ei oo oikein aina tullut perille. Mietin, että kai ne on kuitenkin tehnyt sen joka viikko?.. Kaipa ne tekkee.”

Toinen esimerkki arkea hankaloittavasta tiedonkulkuongelmasta oli erään vanhemman mukaan tilanne, jossa koululta ilmoitetaan yhtäkkiä, että nuori pääseekin aiemmin koulusta tai että yhtäkkiä tuleekin yllättävä vapaapäivä jostakin syystä. Tällaiset tilanteet koettiin erityisen vaikeaksi vanhemmalle, joka on töissä nuoren koulupäivien ajan ja joka ei voi irtautua töistä noin vain järjestämättä sijaista.

Pääsääntöisesti tieto oli kuitenkin kulkenut vanhempien mielestä hyvin. Vanhemmat kokivat, että koululta oli otettu huomioon nuoren yksilölliset kyvyt toimia tiedonvälittäjänä kodin ja koulun välillä ja vastuuta tiedonvälityksestä otettu koululle sitten sen mukaan.

”Kyllä se (tieto) on kulkenut ihan hyvin.”

”Joo, kyllä (on tieto kulkenut). Että ovat varmaan sielläkin niinku huomanneet, että X ei ossaa ite niinku tarpeeksi kertoa sitten sitä asiaa.. Että ovat sitten siellä tehostaneetkin vielä tiedonkulkua. Joskus ovat joutuneet vielä sitten soittamaankin perrään, että jos eivät ole muistaneet sanoa.”

Toisaalta vanhemmat korostivat kuitenkin myös vanhempien aktiivista roolia tiedonkulun tukemisessa. Vastuu tiedonkulusta ei koettu kuuluvan pelkästään koululle, vaan myös vanhempien omaa aktiivisuutta painotettiin. Tähän liittyi paitsi kiinnostus koulua ja sen tapahtumia kohtaan, myös vanhemman aktiivisuus lukujärjestysten lukemisessa.

”Niin kyllähän sitä pitää olla aktiivinen, meidän vanhempienkin.. Jos haluaa, että se yhteydenpito pelaa, niin totta kai se vaatikin. Ei voi ihan vain odottaa, että sieltä koululta ollaan yksipuolisesti yhteydenotossa, et eihän se niin se yhteistyö ole. Että kyllähän meidän pitää sillä tavalla olla kiinnostunut siitä koulumaailmasta, ja mitä siellä koulussa tapahtuu.”

”--- On myös paljon vanhemmista itsestään kiinni, että täytyy paljon sitten lukea sitä sähköpostia. Että jos jätät lukematta, niin siellä saattaa olla joku tärkeä viesti ja se jää sitten huomioimatta.”

”No onhan se joskus tullut sillain, että ku ei hoksaa nuita lukujärjestyksiä aina katsoa. Muistan, että joskus on ollut nuo uintihommat.. Ja sitten en oo muistanut laittaa uimakampeita matkaan...”

5.1.2 Yhteistyö sosiaalisena tukena

Emotionaalinen tuki

Kaikki tutkimukseen osallistuneet vanhemmat pitivät kodin ja koulun välistä yhteistyötä paitsi välttämättömänä, myös positiivisena asiana. Vanhemmat kokivat, että yhteistyö koulun kanssa on voimavara, joka hyödyttää kaikkia siihen osallistuvia osapuolia.

Vanhempien kertomuksista käy ilmi, että he kokivat saavansa yhteistyöstä paljon emotionaalista ja tiedollista tukea. Emotionaalinen tuki kävi ilmi esimerkiksi siten, että vanhemmat kokivat jakavansa vastuun lapsestaan ja tämän tulevaisuudesta yhdessä koulun kanssa. Vanhemmat kokivat, että ilman yhteistyötä he olisivat yksin.

”Totta kai se yhteistyö on tärkeätä. Se on hirvittävän tärkeätä, että kyllä minä sen koen, eihän tätä.. Jotenki.. Tuntuu, että kaikki voimat ja konstit loppuu, jos jää yksin ja siinä vaan oman perheen kanssa näitä asioita hoitaa. Hirveen tärkeätä on, että on sitten tuota.. Se yhteistyö semmonen saumaton ja mutkaton ja avoin.”

Yhteistyön koettiin myös antavan voimaa jaksaa vielä.

”Niin on. Ja sitten se on aina vähän semmonen potku takapuolelle, että ryhdistäydy, kyllä sinun on jaksettava.”

Vanhemmat olivat kaikki tyytyväisiä siihen, että nuori perheineen oli tullut tutuksi koulun henkilökunnalle. Kaikkien vanhempien lapsen luokalla henkilökunta oli pysynyt aika lailla samana opintojen ajan, ja tätä arvostettiin. Saman henkilökunnan jatkaminen työssään koettiin yleistä stressiä vähentävänä tekijänä. Toistensa tunteminen koettiin myös yhteistyötä helpottavaksi tekijäksi HOJKS-kokouksissa. Sen sijaan eräs vanhemmista toi esiin, kuinka vaikea on keskustella nuoren tulevaisuudesta, kun yksi tärkeä henkilö ei tunne nuorta lainkaan:

”Mutta se on ollut niinku mun mielestä miinusta, että sosiaalityöntekijä ei tunne ollenkaan tätä nuorta ja on kauheen kaukana niistä ajatuksista eikä niinku hahmota sitä tilannetta.. Että se on ehkä ollut se heikoin lenkki se sosiaalityöntekijän rooli.”

Tiivis yhteydenpito ja henkilökunnan samana pysyminen oli myös mahdollistanut luottamuksen syntymisen vanhempien ja koulun henkilökunnan välille. Vanhemmat pitivät tärkeänä, että he voivat jättää nuoren kouluun ja olla huoletta. Luottamus tarkoitti myös vanhemmille luottamusta työntekijöiden ammattitaitoon. Yhdelle vanhemmista luottamus oli myös sitä, että hän uskoi kouluhenkilökunnan olevan aidosti kiinnostuneita työstään, eikä koulussa mennä sieltä, mistä aita on matalin.

Vanhemmat arvostivat myös heidän ja kouluhenkilökunnan välillä vallitsevan rehellisyyden ja avoimuuden ilmapiiriä. Vanhemmat kokivat, että he voivat sanoa mielipiteensä avoimesti esimerkiksi HOJKS-kokouksissa, ja he uskoivat myös kouluhenkilökunnan olevan heille rehellisiä. Yksi vanhemmista toi myös esiin, kuinka hän oli opettajan kanssa puhunut nuoreen liittyvistä huolistaan.

”Uskaltaa sanoa. Ja mää koen jotenkin, että myös opettajaki ja ohjaaja puhuu jotenki rehellisesti, että ei silleen hienostella, että miellytettäis vanhempia, että kyllä sieltä tulee kovaakin tekstiä.”

Aineistosta tuli myös esiin, kuinka vanhemmat olivat kokeneet nuoresta saadun positiivisen palautteen voimaannuttavana asiana. Yhteydenotot muutenkin olivat pääasiassa olleet myönteisiä kaikkien vanhempien tapauksessa.

Tiedollinen tuki

Vanhemmat saivat yhteistyön kautta koululta myös paljon tiedollista tukea. Yksi tärkeä osa tiedollista tukea oli tieto nuoren kehityksestä. Vanhemmat kokivat, etteivät omassa arjessaan välttämättä itse edes huomanneet, miten nuori on kehittynyt. Haastateltavien vanhempien kuvauksissa HOJKS-keskustelut, joissa nuoren kehitystä käsitellään tavalista laajemmin, koettiin tärkeimmäksi yhteistyön muodoksi. Vanhempien mielestä kokouksiin oli mukava mennä kuulemaan koulun käsityksiä nuoren kehityksestä, mutta myös samalla pysähtyä itse arvioimaan nykytilannetta. Eräs vanhempi toi myös esiin tyytyväisyytensä siihen, että kokouksen kulku ja päätökset kirjataan muistiin, jolloin käsitelyihin asioihin voi palata myöhemminkin muistin virkistämiseksi.

”Siellähän on kiva.. siellähän voi porista kaikki.. siellähän ne taitaa parhaiten tietää, miten on mennyt kaikki. ”

”Sehän (HOJKS) on hirvittävän hyvä. Että siinä aina niinku pysähtyy miettimään sitä, että kuin.. Sitä ei niinku tässä arjessa välttämättä hoksaa, että mulla on niinku semmonen kehitysvammainen lapsi.. Se tulee vasta siinä, että ku aletaan sitä hänen kehittymistä ja sitä kehittämistä niinku seuraamaan. Siinä mää aina pysähdyn, että hetkinen...”

Toisaalta yhteistyö oli useamman vanhemman mielestä tärkeää myös siksi, että he saivat olla osallisena nuoren elämässä ja tietää, minne nuori on menossa.

”Ei tuo koulu vois toimia, jos tuota ei tehtäis yhteistyötä. Että kyllä vanhemmat olis ihan hukassa eikä ne tietäis yhtään mitään, että minne se nuori on menossa ja mitä vaiheita tässä on. Se on kyllä.. Se on kyllä yks semmonen hirveen iso asia.”

Yhteistyö koulun kanssa oli myös tuonut uusia näkökulmia vanhemmille ja saanut heidät pohtimaan omaa toimintaansa nuoren itsenäistymisen tukemiseksi.

”Siellä on paljon semmosta, mitä me ei hoksata... Että mitä kaikkia vapauksia antaa... Opettaa kaikki kauppareissut sun muut.. Tutustumiset johonki.. Että ihan niinku yllätyksenä tulee meillekin, että miten hyvin voi. Aivan niinku erillä tavalla kuin me niinku luotettais monissa asioissa. Meidänki pitäis varmaan vähän niinku enemmän luottaa ja viiä johonki. siellä niinku pannaan toimimaan vähän eri tavalla kuin täällä koti-oloissa.--- Me annetaan periksi liian heleposti.”

Tiedollista tukea oli myös palveluohjaus, jota vanhemmat olivat koululta saaneet. Vanhempia oli esimerkiksi kehoitettu anomaan vapaa-ajan avustajaa nuorelle tai jopa autettu hakemusten tekemisessä. Aineistosta kävi ilmi, että palveluohjaus oli pääosin toiminut hyvin ja vanhemmat olivat saaneet uutta tietoa.

”Niin, siellä hojksissa on otettu puheeks. niinku esim. vapaa-ajanohjaajan järjestämisestä ja.--- Minulla ei kyllä ole ollut mittään valittamista.. Tarjottu paremminkin, eikä ite oo tiennyt es, että semmosta on olemassa.”

Vaikka kokemukset vanhempien auttamisesta palvelujen ja etuuksien hakemisessa olivat valtaosin positiivisia, kävi aineistosta esiin myös erään vanhemman kokemus siitä, että hän oli joutunut taistelemaan palveluiden saamiseksi nuoren ammatillisten opintojen aikana aivan samalla tavalla kuin aiemminkin.

”---Niin vanhempien pittää tietää paljon siis lakiasioita liittyen kuljetuksiin, ilta-päivähoitoon.. Että monesti täytyy sitten vedota niihin, että vammaisella on oikeus.. Että hyvin nopeesti ne niinku evätään, jos haetaan jottain.. Jos vanhemmillä ei oo tietoo, niin se mennee sitten..”

Osallisuus

Kun vanhempia pyydettiin pohtimaan kodin ja koulun välisen yhteistyön tarkoitusta, he kaikki toivat esiin yhteisen ponnistelun nuoren itsenäistymisen ja kehittymisen tueksi.

”No kyllähän se varmaan niinku... Varmaan molemmilla on, niinku, lapsen parhaaksi se tavoite että.. Mahdollisimman paljon saatais irti ja aikaan sitten.. Että tulis jonkunlainen.. yhteiskuntakelpoinen...”

”Että kouluhenkilökunnan kanssa sitä jotenkin... Puhaltaa yhteen hiileen.”

”Mmm.. Että saataisiin se nuori itsenäistymään. Ja että saataisiin kaikki vihjeet, miten se olis mahdollista.. Ja kuinka sitä vois tukea ja.. Että kaikkee ei tehtäis sen opiskelijan puolesta, vaan... Kaikki mitä tästä ihmisestä löytyy sitä potentiaalia, niin otettais sitten käyttöön.”

Vanhemmat kokivat vaikutusmahdollisuutensa nuoren opintoihin hyväksi. Vanhempien toiveita oli kuultu esimerkiksi nuoren oman ohjaajan valinnassa sekä kerhoihin osallistumisen järjestämisessä. Myös HOJKS-kokoukset koettiin yhtenä tärkeimpänä yhteistyöpaikkana yhteiseen tavoitteeseen pääsemiseksi. Kaikki vanhemmat kokivat, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa myös HOJKS-kokouksissa. Positiivisena asiana koettiin myös se, että molemmat vanhemmat pystyvät vaikuttamaan suunnitelman laadintaan, vaikka toinen vanhemmista ei pääsisikään paikalle.

”Ja meillä on sillain, että kumpi ei pääse sinne HOJKS:n, niin sitten tuota niin tulee se vielä kottiin nähtäväksi, jos jottain vielä lisättävää, niin se, kumpi ei ole päässyt, niin voi vielä ilmaista mielipiteensä. Niin se on minusta tosi positiivinen.”

Vanhempien mukaan päätöksiä HOJKS-kokouksissa oli tehty yhdessä. Vain harva vanhemmista osasi kuitenkaan sanoa, miten hän oli konkreettisesti vaikuttanut menneissä kokouksissa. Eräs vanhemmista muisti, kuinka tavoitteenasettelussa koulu olisi halunnut keskittyä aivan toiseen elämän osa-alueeseen kuin vanhempi itse. Vanhempien mukaan asioista oli vain oltu aikalailla samaa mieltä, jolloin yhteentörmäyksiä tai suuria pyyntöjä ei ollut tullut eteen. Vanhemmat myös kokivat, että tavoitteenasettelu koulun puolelta oli ollut realistista, mikä oli heistä tärkeää. Loppujen lopuksi vanhemmille oli kuitenkin tärkeintä jo pelkkä tunne siitä, että he voivat vaikuttaa lapsensa asioihin tarvittaessa.

”No varmaan niihin pystyy vaikuttamaan, että jos vaan.. On tuota semmosia asioita, et mihin.. Että kyllä mä uskon, että siellä kuunnellaan. Uskon minä, että tuota. Ei oo vielä tullut etteen semmosta tilannetta, että meidän olis tarvinnut pyytää... Mut-

ta kyllä minä olen luottavainen siihen, että siellä voi vaikuttaa jos on tarvetta. Kyllä varmaankin..”

Vaikka vanhemmat kokivatkin vaikutusmahdollisuutensa nuoren asioihin hyväksi, eräs vanhemmista toi esiin kokemuksensa siitä, että lopullinen päätösvalta asioista oli kuitenkin koululla, vaikka hän aiemmin olikin sanonut päätöksiä tehtävän yhdessä. Aineistosta ei käy ilmi, millaisesta tilanteesta vanhempi puhuu.

”Öööh.. Hyvin otetaan vanhempien mielipitteet huomioon, mutta jos koululla on joku tietty kanta, ja ne tietää olevansa oikeassa, niin koulu tietysti toimii niinku he katsovat..”

5.2 Vanhempien kokemukset siitä, miten yhteistyötä voitaisiin kehittää

Haastateltavat vanhemmat olivat lähestulkoon yksimielisesti tyytyväisiä opintojen aikana tehtyyn kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Kun haastateltavilta vanhemmilta kysyttiin, miten yhteistyötä vanhempien kanssa voitaisiin kehittää, vanhemmat eivät oikein osanneet vastata. Lähes kaikki vanhemmat ilmaisivat, että yhteistyö oli ollut sujuvaa eikä se vaatinut muutoksia.

”En minä ossais vaatia mitään, ainakaan yhtäkkiä silleen, että mitä pitäis muuttaa, että kyllä he ihan.. Että kun he tuntevat lapsen ja ollaan tultu perheenä tutuksi..”

”Eeei. siis Luovin kanssa? Eeei. Kyllä sinne saa yhteyden ihan päivittäin, jos tarvii. Että tämä on ihan hyvä.”

”Ei kai siinä (yhteistyössä) mitään negatiivista ole... (naurahtaa) Että hyvin on pyyhkinyt-- Ei tuu ainakaan mieleen mitään moitittavaa.”

Varsinaisia suoria yhteistyöhön liittyviä kehitysehdotuksia tuli vain vähän. Yksi suora kehitysehdotus liittyi tiedonkulkuun: *”Sitä aikataulutusta minä kaipaisin pidemmälle*

välille”, kuului vanhemman toive. Tällä hän tarkoitti, että toivoi vapaapäivistä ilmoitettavan aiemmin, jolloin vanhemmalla olisi aikaa järjestää nuorelle hoitaja tai itselleen vapaapäivä.

Vaikka vanhemmat eivät osanneetkaan antaa suoria kehitysehdotuksia kysyttäessä, haastattelujen aikana tuli esiin asioita, jotka olivat aiheuttaneet yhteistyössä ongelmia. Yksi näistä oli myös tiedonkulkuun liittyvä asia: vanhemmat toivat esille, että nuoren mukana kotiin tuleva lukujärjestys seuraavalle viikolle ei ollut aina tullut perille. Vanhemmat antoivat ymmärtää, että tähän kaivattiin ratkaisua.

Toinen asia oli kokemus HOJKS-kokousten määrästä. Vanhempien mukaan HOJKS-kokouksia oli ollut keskimäärin 2–3 vuodessa. Vanhempien kokemukset kokouksien määrän sopivuudesta kuitenkin vaihtelivat suuresti.

”No... hmmm.. Varmaan silloin ensimmäisenä vuotena pitäisi olla tuota noin jonkinlainen väliarviointi siinä joulun paikkeilla ja sitten keväällä.. No sais niitä ehkä olla tiheemmin.”

”En oo yhtään aatellut, että monesti se on vuodessa. Joskus tuntuu, että siellä ollaan jatkuvasti.”

Osa vanhemmista oli kuitenkin myös täysin tyytyväisiä HOJKS-kokousten määrään. Tyytyväisyyttä perusteltiin esimerkiksi sillä, että kokousten määrä oli voitu yksilöllisesti sopia. Tutkimusaineisto antaa ymmärtää, että samaa toivovat muutkin vanhemmat.

”On ollut ihan hyvä.. Kun on sovittu aina, että jos jotakin tulee, niin voidaan ottaa äkkiä palaveri, niin..”

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksessa on tarkasteltu vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa ammattiopisto Luoville ajantasaista tietoa yhteistyöstä vanhempien kokemana. Tutkimuksen tässä osassa esitän tutkimustulosten perusteella muodostamani johtopäätökset ja vertaan niitä aiempaan tutkimustietoon ja teoriiaan.

Kokonaisuutena tutkimukseen osallistuneet vanhemmat olivat tyytyväisiä opintojen aikaiseen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Yhteistyö opintojen aikana oli ollut monipuolista ja sujuvaa, ja vanhemmat kokivat olevansa osallisena nuoren opinnoissa. Yhteistyö nähtiin monipuolisena voimavarana, joka tukee myös perheen vanhempia.

Suunnitellessani tutkimusta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä kysyin ammattiopisto Luovilta ideoita siitä, mitä he haluaisivat tutkimuksella selvittää. Yksi esitetty toive oli vanhempien kokemus siitä, kulkeeko tieto kodin ja koulun välillä sujuvasti. Lehtolainen (2008, 365) on tarkastellut väitöskirjassaan kodin ja koulun välisiä yhteyksimuotoja vuosikymmenten saatossa ja todennut, että yhteydenpitomuodot ovat lisääntyneet hurjasti. Omassa tutkimuksessani nousi myös esiin kodin ja koulun välisten yhteydenpitomuotojen moninaisuus. Vanhempien käyttämiä yhteydenpitomuotoja olivat arkiset tapaamiset, sähköposti, puhelinsoitot sekä opiskelijan mukana kulkeva kalenteri. Vanhempien mukaan tieto kodin ja koulun välillä oli kulkenut pääasiassa hyvin ja yhteydenpitoa oli ollut tarpeeksi.

Tiedonkulkua tukevia asioita oli paitsi yhteydenpitokeinojen moninaisuus, myös kokemus siitä, että kouluhenkilökunnalle voi soittaa milloin vaan, mikäli on asiaa. Myös Puron (2000, 79) tutkimuksessa valtaosa vanhemmista piti yhteistyön toimivuutta, opettajan helppoa lähestyttävyyttä ja tiedonkulkua erittäin tärkeänä erityisopetuksen laatu-kriteerinä. Tutkimukseni vanhemmat korostivat myös vanhemman omaa aktiivista roolia yhteydenpidossa: lukujärjestyksiä ja sähköpostia on luettava. Yhteydenpito kodin ja koulun välillä oli vanhempien kuvailujen mukaan kaksisuuntaista (ks. Hirsto 2001, 21).

Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tiedottaminen esitetään usein ikään kuin yhteistyön alimpana portaana, joka ei vielä ole oikeaa yhteistyötä (ks. Vuorinen 2001, 21). Tutkimuksen vanhemmat kuitenkin kokivat, että kodin ja koulun välisellä yhteydenpidolla, joka oli pitkälti tiedottamista, oli tärkeä funktio: arjen sujuminen. Yhteydenpito arjessa sisälsikin vanhempien mukaan lähinnä arkeen liittyviä asioita. Kun tieto ei kulkenut, arkeen tuli ongelmia.

Tiedonkulkuun liittyvänä yhteistyön kehittämiskohteena vanhemmat toivat esiin lukujärjestykset, jotka eivät aina olleet tulleet nuoren mukana kotiin. Vanhempien mukaan viikko-ohjelmat muuttuvat lähestulkoon joka viikko, jolloin lukujärjestyksen saaminen on yksi arjen sujumisen ehto. Yksi vanhemmista toi kuitenkin esiin, että hän saa opettajalta lukujärjestyksen sähköpostitse. Tämä voisi olla muidenkin vanhempien opettajien kannalta miettimisen arvoinen vaihtoehto. Toinen kehittämistoivomus oli, että yllättävistä vapaapäivistä tai koulupäivien lyhennyksistä ilmoitettaisiin ajoissa etukäteen.

Vuorisen (2000, 22) mukaan yhteistyön syvin ja vaativin taso on yhteistoiminta, jossa yhteistyön osapuolet asettavat yhteisiä tavoitteita ja pyrkivät yhdessä niitä kohti. Näin määriteltynä kodin ja koulun välinen yhteistyö oli tutkimukseen osallistuneiden vanhempien elämässä syventynyt yhteistoiminnaksi erityisesti HOJKS-kokousten ansiosta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet vanhemmat kokivat, että yhteistyön tarkoitus oli opiskelijan tukeminen, minkä voidaan kuvitella olevan myös koululla työskentelevien ammatti-ihmisten tavoite.

Vanhempien kiinnostus ja mahdollisuus osallistua yhteistyöhön on erilaista. Palmanto (2000) on selvittänyt vuonna 1999 Pro gradu -tutkielmassaan eriasteisesti kehitysvammaisten opiskelijoiden vanhempien kokemuksia Perttulan erityisammattikoulun toiminnasta ja kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä asiakastyytyväisyyden näkökulmasta. Tutkimustulosten mukaan valmentavassa koulutuksessa opiskelevien nuorten vanhemmat halusivat aktiivisesti olla mukana päättämässä lapsensa kouluasioista, mutta odottivat koulun tekevän yhteistyötä koskevat aloitteet. Yli puolet vanhemmista olisi toivonut mahdollisuutta vaikuttaa nuoren opintojen sisältöihin jo opintojen alkaessa. (em. 43, 54.) Tutkimus osoitti, että kehitysvammaisten opiskelijoiden vanhemmat kokevat oman osallistumisensa nuorta koskevaan päätöksentekoon tärkeäksi myös toisen asteen opin-

noissa. Myös tässä tutkimuksessa vanhemmat toivat selkeästi esiin, että he ovat kiinnostuneita nuoren koulunkäynnistä ja sen sisällöistä. Vaikutusmahdollisuuksia oli vanhempien mukaan tarjottu paitsi arjessa, myös HOJKS-kokouksissa.

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla vanhemmilla oli kokemus siitä, että heidän mielipiteensä on arvostettu ja että he voivat vaikuttaa. Joitakin konkreettisia asioita, joihin vanhemmat olivatkin vaikuttaneet, kävi tutkimusaineistosta ilmi. Kuitenkin niitä suoraan kysyessä useimmat vanhemmat eivät osanneet sanoa mitään asiaa, joihin he olisivat vaikuttaneet. Vanhemmat silti itse kokivat, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa, mikäli tarvetta on. Toisaalta tutkimuksessa tuli myös esiin negatiivinen kokemus siitä, että koululla ikään kuin on kuitenkin viimeinen sana. Tämä antaa sekä vanhemmille että kouluhenkilökunnalle ajattelemisen aihetta vanhempien osallisuuden tukemiseksi sekä molempien osapuolten aidon tasavertaisuuden mahdollistamiseksi.

Tutkimuksen aineiston analysoinnissa tutkimusaineistoista muodostui mielenkiintoinen tulkinta siitä, että paitsi että vanhemmat kokivat tekevänsä yhteistyötä nuoren hyväksi, he myös itse kokivat saavansa yhteistyöstä sosiaalista tukea, johon kuului myös edellä mainittu osallisuus yhteistyössä. Schaeferin sosiaalisen tuen määritelmän mukaan sosiaalisen tuen muodostaa emotionaalinen, aineellinen ja tiedollinen tuki. Emotionaalinen tuki tarkoittaa saatua ja annettua mahdollisuutta tunteiden ja kokemusten jakamiseen sekä rohkaisevaa ja arvostavaa palautetta. Lisäksi siihen kuuluu luottamuksellisuus, rehellisyys ja tieto saatavasta avusta ja tuesta. (Walden 2006, 55–57.) Vanhempien kertomuksissa sosiaalisen tuen kokemus näkyi siten, että vanhemmilla oli tunne, etteivät he ole yksin vammaisen lapsensa kanssa, vaan että koulu tukee ja kasvattaa rinnalla.

Vanhemmat ilmaisivat myös tyytyväisyytensä siihen, että kouluhenkilökunta ja perhe olivat tulleet toisilleen tutuksi. Henkilökunta oli pysynyt opintojen aikana samana, mitä arvostettiin. Tiivis yhteistyö ja henkilökunnan tunteminen oli myös mahdollistanut luottamuksen rakentumisen vanhempien ja koulun välille. Osa vanhemmista kuvaili nuoren siirtymän entisestä koulusta Luoville olleen suuri huolenaihe, mutta nyt vanhemmat kokivat voivansa jättää nuoren rauhallisesti mielin kouluun. Vanhemmille oli myös tärkeää, että yhteistyö oli rehellistä ja avointa. Vanhemmat kokivat voivansa olla yhteistyössä oma itsensä, mutta myös, että kouluhenkilökunta on heille rehellinen. Täten vanhempien antama kuvaus kodin ja koulun välisen yhteistyön ilmapiiristä täyttää myös hyvin

Laatua kodin ja koulun yhteistyön –laatusuosituksen (2007) kriteerit hyvälle yhteistyölle.

Vanhemmat kokivat saavansa yhteistyöstä myös tiedollista tukea. Tiedollinen tuki oli ensinäkin tietoa nuoren opinnoista ja nuoren kehityksestä. Myös Paavolan (2006, 93) kehitysvammaisen nuoren itsenäistymistä tutkivassa työssä vanhemmat olivat kokeneet saaneensa opettajan kanssa käydyistä keskusteluista merkittävää tukea. Tutkimuksessa vanhemmat kaipasivat tiedollista tukea erityisesti siitä, mitä mahdollisuuksia nuorella on elämässä (Paavola 2006, 98). Tutkimukseeni osallistuneet vanhemmat kaipasivat osittain samanlaista tietoa. Kenelläkään vanhemmista ei ollut valmiita vastauksia siihen, mitä nuoren itsenäistyminen lopulta olisi ja miten siihen päästäisiin, vaan tietoa rakennettiin yhdessä kouluhenkilökunnan kanssa.

Saastamoisen (2002, 84) tutkimuksessa HOJKS-prosessiin osallistuneet vanhemmat kokivat saavansa kokouksista arvokasta tietoa lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Myös omassa tutkimuksessani vanhemmat kokivat ennen kaikkea HOJKS-keskustelut syvällisiksi keskusteluiksi nuoren kehityksestä. Kokouksista oli myös saatu uusia näkökulmia ja oivalluksia nuoren tukemiseksi. Yksi vanhemmista esimerkiksi kertoi, kuinka yhteistyö oli avartanut hänen näkökulmaansa siitä, kuinka paljon nuori tosi asiassa pystyy ja kuinka hänelle pitäisi kotonakin antaa enemmän vastuuta.

Vanhempien kerronnassa yhteistyön muodoista HOJKS-kokoukset saivat myös erityisen painatuksen tärkeimpänä yhteistyön muotona. Toisaalta myös kokemukset kokousten määrän sopivuudesta vaihtelivat. Tämä antaa ymmärtää, että kokousten määrä voitaisiin yksilöllisesti sopia yhdessä vanhempien, nuoren ja koulun kesken.

Saatu tiedollinen tuki oli hieman yllättäen myös palveluohjausta erilaisten etuuksien ja palveluiden anomisessa. Haarni (2006) on laatinut vuonna 2006 vammaispoliittisen selonteon tausta-aineistoksi katsauksen vammaisten henkilöiden elinoloista Suomessa käyttäen hyväksi jo olemassa olevaa tutkimustietoa. Tutkimustiedon perusteella palvelujärjestelmä on hajanainen eikä viranomaisten yhteistyö toimi. Vammaisten lasten perheet kokevat joutuvansa taistelemaan lastensa puolesta saadakseen palveluita, eivätkä perheet koe saavansa tarpeeksi tietoa erilaisista vaihtoehdoista ja tukitoimista. (Haarni 2006, 16, 17 & 49.) Siten on positiivista, mikäli koululta on otettu oma vastuunsa palve-

luohjauksesta. Osa vanhemmista toi esiin, että kouluhenkilökunta oli ehdottanut mahdollisia etuuksia tai jopa tehnyt hakemuksia heidän puolestaan. Kuitenkin tutkimusaineistosta kävi esiin myös kokemus siitä, ettei vanhempi kokenut tulleen autetuksi palveluiden ja etuuksien hakemisessa, vaan hän joutui itse etsimään tietoa ja vaatimaan palveluita. Vanhempien ja heidän lastensa tilanteet ovat kuitenkin erilaisia. Joka tapauksessa työntekijöiden koulutus Kelan ja kunnan palveluiden suhteen lienee tarpeellista, koska vanhemmat selkeästi kaipaavat palveluohjauksellista apua.

Vanhempien osallisuutta nuoren toisen asteen opintoihin osallistumisessa ei välttämättä yleisesti mielletä niin tarpeelliseksi kuin esimerkiksi perusasteen opinnoissa. Kun kyseessä on kuitenkin kehitysvammaisen opiskelija, vanhempien osallisuus opinnoissa nousee kuitenkin merkittäväksi paitsi nuoren itsensä kannalta, myös vanhempien ja koulun henkilökunnan. Tutkimustulokseni osoittavat, että vanhemmat kokevat tärkeäksi, että yhteistyötä kodin ja koulun välillä tehdään ja että he haluavat olla osallisina nuoren opinnoissa.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä voidaan arvioida eri tavoin näkökulmasta riippuen. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta ja eettisyyttä arvioidaan Kylmän ja Juvakan (2007) esittämien arviointikriteerien mukaan.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan Kylmän ja Juvakan (2007) mukaan arvioida erimerkiksi useiden eri tutkijoiden näkemyksistä syntyneiden kriteerien avulla: vahvistettavuus, uskottavuus, refleksiivisyys ja siirrettävyys. Vahvistettavuus (dependability, auditability) liittyy tutkimus-prosessin tarkkaan kirjaamiseen niin, että toinen tutkija voi seurata prosessin kulkua pääpiirteissään (Kylmä & Juvakka 2007, 129). Tutkimuksen tekijän tarkka ja totuuden-mukainen selostus tutkimuksen kaikista vaiheista lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2007, 227). Tutkijana olen pyrkinyt tässä tutkimusraportissa kirjaamaan ylös mahdollisimman hyvin tutkimuksen eri vaiheet ja valinnat. Valinnat olen pyrkinyt perustelemaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että toisen tutkijan pitäisi aineistoa lukemalla päätyä samaan tulkintaan, sillä todellisuuksia on monia, ja laadullisessa tutkimuksessa tämä tunnustetaan. (Kylmä & Juvakka 2007, 129.)

Uskottavuus (credibility) tarkoittaa tutkimuksen ja sen tulosten uskottavuutta sekä sen osoittamista tutkimuksessa. Varmistaakseen uskottavuuden tutkimuksen tekijän on varmistettava tutkimustulokset vastaavat tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden käsityksiä tutkimuskohteesta. (Kylmä & Juvakka 2007, 127-128.) Alun perin tarkoitukseni oli lähettää opinnäytetyön raakaversio myös haastatteluihin osallistuneille vanhemmille, mutta opinnäytetyön tiukan aikataulun vuoksi kirjoitusprosessin loppuvaiheessa jouduin kuitenkin luopumaan ajatuksesta.

Refleksiivisyys taas perustuu tutkijan tietoisuuteen omista lähtökohdistaan tutkimuksen tekijänä ja vaikutuksestaan siihen (Kylmä & Juvakka 2007, 129). Tässä tutkimuksessa tutkija on pohtinut omaa esiyymmärrystään aiheesta ja siten pyrkinyt tiedostamaan sen ja eriytymään siitä parhaalla mahdollisella tavalla. Laadullisessa tutkimuksessa tunnustetaan kuitenkin aina tutkijan oma vaikutus tutkimukseen valintojen tekijänä. Tutkimusta ei koskaan voi tehdä täysin objektiivisesti. Tutkijana olen kuitenkin pyrkinyt tulkitse-

maan vanhempien kertomaa heidän näkökulmastaan ja pyrkinyt irrottautumaan omastani. Tämä on vaatinut muun muassa tiivistä paneutumista tutkimusaineistoon ja jatkuvaa palaamista siihen analyysivaiheessa.

Siirrettävyys (transferability) tarkoittaa Kylmän ja Juvakan (2007, 129) viittaaman Lincolnin & Guban (1985) mukaan tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä vastaaviin tilanteisiin. Tällöin tutkimuksen tekijän on annettava riittävästi kuvailevaa tietoa tutkimuksesta, jotta lukija voi arvioida tulosten siirrettävyyttä. (em.) Oma tutkimukseni on kuitenkin tapaustutkimus, eikä tuloksia sellaisenaan voi suoraan siirtää vastaavaan tilanteeseen.

Tutkimuksen tekijän on ajateltava myös tutkimuksen eettisyyttä tutkimuksen kaikissa kohdissa. Kylmän ja Juvakan (2007, 147) keräämän listan mukaan tutkimuseetiikan periaatteita ovat haitan välttäminen, ihmisoikeuksien kunnioittaminen, oikeudenmukaisuus sekä rehellisyys, luottamus ja kunnioitus.

Oman tutkimukseni eettisyyden arviointi lähti jo aiheen eettisyyden arvioinnista (ks. Kylmä & Juvakka 2007, 144). Mielestäni aihe on oikeutettu, koska kodin ja koulun yhteistyön perusteet löytyvät laista ja opetussuunnitelman perusteista. Uskon myös, että tutkimuksesta saatava tieto ei loukkaa ketään, vaan päinvastoin vanhemmat saavat mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan ja opettajat voivat hyödyntää tutkimuksen tuloksia omassa työssään ja kehittää opiskelijoiden vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Kuitenkaan tämä ei tarkoita, että tutkimuksen tiedonantajat saisivat olla tunnistettavissa tutkimuksessa.

Hankkimalla tietoon perustuva suostumus tutkimukseen osallistujilta pyritään välttämään haitan aiheutuminen osallistujille (Kylmä & Juvakka 2007, 149). Tutkimuksessani varmistin tietoon perustuvan suostumuksen heti haastateltavien rekrytointivaiheessa, kun lähetin vanhemmille haastattelukutsun (LIITE 2), jossa kerroin mm. haastattelun aiheen ja käyttötarkoituksen. Haastatteluiden alussa varmistin myös vanhemmilta, että he tietävät tutkimuksen seuraukset eli että haastatteluja voidaan käyttää materiaalina tutkimuksessa. Lisäksi annoin haastateltaville yhteystietoni, jolloin heillä on mahdollisuus kysyä tutkimukseen liittyvistä asioista missä vaiheessa tutkimusprosessia tahansa. (ks. Kylmä & Juvakka 2007, 149–150.) Tutkimuksen tekemiseen anottiin myös lupa sekä koulultani että ammattiopisto Luovilta (LIITTEET 3 & 4).

Haastatteluihin osallistuvilla vanhemmilla on oikeus anonymiteettiin, eikä heitä pitäisi voida tunnistaa lopullisesta tutkimuksestani. Myös aineiston analyysivaiheessa on suojeltava informantteja. Esimerkiksi litteroinnin suoritin yksin, jonka jälkeen nauhat tuhoitiin. Litteroidussa tekstissä ja muistiinpanoissa haastateltavien nimistä ja muista haastateluissa esiin tulleista nimistä käytettiin numeroita ja kirjaimia koodeina. (ks. Kylmä & Juvakka 2007, 155.) Haastateltavien henkilöllisyyden suojaamiseksi tutkimuksessa ei ole mukana alkuperäisilmauksia kuin tarkoin valituissa lainauksissa. Aineiston analyysin taulukoinnissa olen kirjannut vain pelkistetyt ilmaukset. Tämä johtuu siitä, että osa haastateltavista puhui hyvin avoimesti yhteistyöstä ja toi haastattelussa paljon vain heidän omaan elämäänsä liittyvää erityisyyttä, joista vanhemmat voitaisiin tunnistaa. Usein nämä kuvaukset olivat hyvin mielenkiintoisia tutkimukseni kannalta, mutta vanhempien anonymiteetin suojaamiseksi päädyin kuvailemaan kokemukset ilman alkuperäislainauksia.

Raportoinnissani eettisyys näkyy mahdollisimman rehellisenä, avoimena ja tarkkana tutkimuksen kulun selostuksena. Lisäksi pyrin kuvaamaan haastateltavien kuvauksia kokemuksistaan mahdollisimman totuudenmukaisesti. Tutkimustuloksissa on käytetty myös autenttisia lainauksia kuitenkin haastateltavia suojellen. (ks. Kylmä & Juvakka 2007, 155.) Tutkimusaineistoa käsitellessäni olen pyrkinyt tuomaan sieltä esiin olennaisen. Analyysia tehdessäni olen palannut alkuperäiseen aineistoon varmistaakseni, että vanhemmat puhuvat juuri tulkitsemastani asiasta. Sanomisia ei ole vääristelty taikka irrotettu liikaa asiayhteydestä.

8 POHDINTA

Opinnäyteyöni tarkoituksena oli kuvailla vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Kun minulle ensi kerran keväällä 2010 ehdotettiin aihetta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ammatillisessa erityisopetuksessa, ei se herättänyt minussa sen suurempaa mielenkiintoa. Kun kuitenkin aloin tutustua aiheeseen syvemmin, sitä enemmän aihe alkoi kiinnostaa. Yhteistyön perusteet löytyvät selvästi laista ja opetussuunnitelmien perusteista, mutta myös oma käytännönharjoittelussa saatu kokemus tuki aiheen tärkeyttä: vanhempien osallisuus ainakin valmentava II:n kehitysvammaisten opiskelijoiden opintojen suunnittelussa ja opiskelijan tukemisessa on usein ensiarvoisen tärkeää.

Tutkimuksen tekemisen yksi suurin haaste on ollut, ettei tietoa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ammatillisessa erityisopetuksessa löydy paljoa. Palmanto (2000) kirjoitti samasta ongelmasta tutkimuksessaan jo yli kymmenen vuotta sitten. Nyt tilanne on jo hieman parempi, mutta tutkimustietoa tarvitaan yhä, erityisesti valmentavasta koulutuksesta. Omalta osaltani olen kuitenkin iloinen, että tekemällä tutkimuksen aiheesta, jota ei juuri ole tutkittu, olen voinut tuottaa aiheesta uutta tietoa ja samalla herättää ihmisiä pohtimaan aihetta.

Opinnäytetyön tekeminen on ollut pitkä prosessi, joka on kuitenkin opettanut paljon. Näin jälkeempäin ei ole helppoa olla jälkiviisas, sillä niin monet asiat tekisin toisin. Heti alusta alkaen pyrin tekemään asiat mahdollisimman hyvin. Koen, että sain perustella aiheenvalintaa ohjaaville opettajille melko pitkään. Toisaalta juuri se sai opiskelemaan aiheesta enemmän. Samalla aihe kasvoi itselle tärkeäksi. Hyvin tehty tutkimussuunnitelma kuitenkin maksoi itsensä raportointivaiheessa takaisin, mutta sen venyminen vei turhaan arvokasta tutkimusaikaa.

Kokemattomuuteni tutkimuksen tekijänä tuli esiin ennen kaikkea haastattelutilanteissa. Kaksi ensimmäistä haastattelua sujui varsin hyvin, sillä vanhemmat kertoivat kokemuksestaan mielellään ja he osasivat perustella tunteuksiaan. Sen sijaan kaksi viimeistä haastattelua olivat paljon lyhyempiä ja vanhemmat niukkasanaisempia. Kokemattomana

tutkijana en myöskään osannut auttaa vanhempia avaamaan vastauksiaan paremmin. Siten monet vastaukset jäivät vain lyhyiksi toteamuksiksi, ikään kuin rastiin ruutuun.

Tutkimusaineiston keräämisen ja litteroinnin väliin jäi turhan paljon aikaa vaihtoni vuoksi. Kun vihdoinkin jatkoin tutkimuksen tekemistä, sain paneutua aineistoon vähintäänkin kaksi kertaa paremmin. Toisaalta koen kyllä, että aineisto tuli lopulta hyvinkin tutuksi, mutta asiat olisivat voineet mennä helpomminkin. Kun aloin litteroida tekstiä, huomasin myös melko pian, mikä tekstistä nousee merkittäväksi. Toisaalta oli myös paljon kohtia, joissa harmittelin, etten ollut kysynyt vanhemmalta tarkennusta siihen, mitä hän sanomisellaan tarkoitti. Aiemmin kesällä kuunnellessani haastatteluja niiden suorittamisen välillä aineiston kokonaisuutta ei ollut hahmottanut vielä niin hyvin. Puoli vuotta aineistonkeruun jälkeen oli aikalailta myöhäistä soittaa ja pyytää tarkennusta heidän sanomisiinsa.

Aineiston analyysi oli tuskallinen vaikkakin myös oivaltava kokemus. Heti ensimmäinen ongelmani oli, että vaikka tiesinkin mitä teoriaohjaava sisällönanalyysi tarkoittaa, en ollut miettinyt, mikä teoria aineistosta otetaan analyysin loppuvaiheessa mukaan. Kun lopulta päädyin yhteistyön laatukriteerejä määrittäviin määreisiin, huomasin, ettei aineistosta saanut tarpeeksi irti analyysia varten. Lopulta ohjaavien opettajien kanssa tehty päätös vaihtaa aineistolähtöiseen analyysiin oli mielestäni oikea.

Jälkeenpäin ajateltuna ensimmäinen tutkimustehtäväni oli kenties liian laaja. Toisaalta mietitytti myös se, pitäisikö toinen tutkimustehtävä jättää kokonaan pois. Vanhempien lähes täydellinen tyytyväisyys yhteistyöhön yllätti minut täysin. Vanhemmat pyytelivätkin anteeksi, että he eivät varmaan olisi oikeita henkilöitä haastatteluun, koska heillä oli vain positiivista sanottavaa. Yhtäältä moni vanhemmista toi esiin haastattelujen aikana, kuinka onnellisia he ovat siitä, että nuori on päässyt Luoviin opiskelemaan, ja kuinka paljon sisältöä opiskelu tuo koko perheen elämään. Uskon silti, että vanhemmat olivat aidosti tyytyväisiä itse yhteistyöhön.

Opinnäytetyöni suurin ongelma on ollut aikataulut. Olen ihminen, joka paneutuu yhteen asiaan kerrallaan ja tekee sen kunnolla. Ulkomaanvaihdon vuoksi ja muiden rästi- töiden takia opinnäytetyön tekeminen on keskeytynyt turhan usein. Loppujen lopuksi päädyin tilanteeseen, jossa tutkimus piti saada valmiiksi mahdollisimman pian vähällä

ohjauksella. Opinnäytetyön raportin loppuosa ei siten ole niin tarkasti tehty kuin sen alkupää.

Pääosin olen kuitenkin tyytyväinen loppuraporttiini. Vaikeinta on vain päästää irti ja todeta, että tämä on nyt tässä, vaikka itse näkee työn puutteet ja keskeneräisyydet. Toisaalta asiat pitää laittaa perspektiiviin. Opinnäytetyön sivumäärä ja niiden sisältö ei koskaan voi olla suoraan verrannollinen siihen, mitä itse on oppinut tutkimuksenteosta.

Opinnäytetyön tekeminen on kuitenkin opettanut muutakin kuin tutkimus- ja kehittämisosaamista. Koen ennen kaikkea yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamiseni kehittyneen. Tutkimuksen analysointi on saanut minut myös näkemään sidosryhmien kanssa tehtävän yhteistyön aivan uudelta näkökannalta. Kun aiemmin mietin asiaa ammattilaisen tai itse asiakkaan näkökulmasta, nyt näen paremmin myös perheen ja lähipiirin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö vammaisen opiskelijan rooli omien opintojen ja oman elämänsä keskeisimpänä ihmisenä olisi tärkein. Kyllä on. Kehitysvammaisen nuori tarvitsee kuitenkin myös lähiympäristönsä tukea. Tekemällä nuoren vanhempien kanssa yhteistyötä myös he voivat voimaantua, eivätkä yhteistyöstä hyödy pelkästään nuori ja koulu. Ajatuksen voi helposti laajentaa muidenkin kuin kehitysvammaisten ja heidän perheidensä kanssa työskentelyyn.

Jatkotutkimusaiheita tälle tutkimukselle voisin keksiä moniakkin. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä valmentavassa koulutuksessa olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi opettajan näkökulmasta. Toisaalta, koska aiheesta on vain vähän tietoa, vanhempien kokemuksista voisi tehdä isommankin survey-tyyppisen tutkimuksen. Aihetta olisi myös mielenkiintoista lähestyä vaikka havainnoinnin keinoin esimerkiksi HOJKS-kokouksissa.

9 LÄHTEET

Ammattiopisto Luovi. 2012. Valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus. Internet-sivut. Hakupäivä 5.5.2012.
http://www.luovi.fi/WebRoot/529137/Luovi_AlasivuSivuValikot.aspx?id=529139

Andersson, T. 1984. Nuori aikuinen: Kehitysvammaisten nuorten elämäntilanne, tulevaisuuden toiveet ja tarpeet. 31/1984. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Asetus ammatillisesta koulutuksesta 6.11.1998/811.

Daavittila, O. & Mänty, T. 2002. Ammatillinen erityisopetus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: Lastensuojelun keskusliitto. s. 138.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 136.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 24, 27, 33.

Haarni, I. 2006. Keskenikäistä yhdenvertaisuutta. Katsaus vammaisten henkilöiden hyvinvointia ja elinoloja koskevaan tutkimus- ja selvitystietoon Suomessa. Raportteja 6/2006. Helsinki: Stakes.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi

Hirsto, L. 2001. Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 4/2001. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirvonen, S., Pelkonen, E. & Uitto, R. 2005. Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus. Selvitys 2004. Opetushallitus Moniste 29/2005. Helsinki: Edita Prima Oy.

Ikonen, O. 1999. 3.3. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? 2. Korjattu painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto. s. 204.

Janhonen, S. & Nikkonen, M. 2001. Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Kaski, M. (toim.), Manninen, A. & Pihko, H. 2009. Kehitysvammaisuus. Helsinki: WSOY.

Kuuskoski, E. 2002. Kodin ja koulun yhteistyöhön aikaa, oivalluksia ja rahaa. Teoksessa Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Kauhava: Kauhavan Kirjapaino. s. 5.

Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. 2007. Suomen Vanhempainliitto & Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus. Hakupäivä 5.6.2011. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloit-

televalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. s.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630.

Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 23.6.1977/519.

Lampinen, Reija. 2007. Omat polut! Vammaisesta lapsesta täysivaltaiseksi aikuiseksi. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Lehtinen, U. 1999. 8. Yhteistyö. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? 2. Korjattu painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto. s. 465.

Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1993. Aikuiskasvatuksen suunnitelma NOVA. Normalisatio, Osallistuminen, Vuorovaikutus, Aikuisuus. Miten tukea kehitysvammaisten nuorten ja aikuisten kasvua? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Lehto, P., Paavilainen, P., Laakso, M. & Aro, T. 2007. 21. Aikuistumisen haasteet. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 393.

Lehtolainen, R. 2008. Keltaista ja Kimaltavaa - Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen. Helsingin yliopisto Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Studia Paedagogica 35.

Lämsä, A-L. 2007. HOJKS erityisopiskelijan opintojen ja elämän suunnittelun välineenä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Eriäinen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Juva: PS-kustannus. s. 302–303.

Lämsä, A-L. 2010. Kasvatuksellinen kuntoutus valmentavassa koulutuksessa. Teoksessa Veivo, L. & Lämsä, A-L. (toim.) Mun mahdollisuus: Luovin valmentavassa koulutuksessa. Luovin julkaisuja 1. Ammattiopisto Luovi: Oulu. s. 47-48.

Malm, M. 2004. 5.4 Ammatillinen kuntoutuminen. Teoksessa Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E-L. 2004. Esteistä mahdollisuuksiin: Vammaistyön perusteet. Porvoo: WSOY. s. 115.

Matero, M. 2004a. 8. Kehitysvammaisuus. Teoksessa Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E-L. 2004. Esteistä mahdollisuuksiin: Vammaistyön perusteet. Porvoo: WSOY. s. 165.

Matero, M. 2004b. 5.2 Kasvatuksellinen kuntoutus. Teoksessa Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E-L. 2004. Esteistä mahdollisuuksiin: Vammaistyön perusteet. Porvoo: WSOY. s. 101.

Mehtäläinen, H. & Taipale, T. 2003. Aikuisuus ja autonomia. Teoksessa Ladonlahti, T & Pirttimaa, T. (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. 3.painos. Espoo: Palmenia-kustannus. s.111.

Miettinen, K., Aunola, U., Niemelä, R., Stenroos, H., Alalääkkölä, V., Lehto, P. & Kannisto, M. 2007. 13. Ammatillinen peruskoulutus. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 280.

Myllykoski, A-M., Melamies, N. & Kangas, S. (toim.) 2004. Itsenäistyvä nuori ja AD/HD. Opetus 20000. Juva: Ps-kustannus.

Mänty, T. 2000. Ammatillisesta erityisoppilaitoksesta elämään. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mänty, T. 2003. Koulutus integraation tukena. Teoksessa Ladonlahti, T & Pirttimaa, T. (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. 3.painos. Espoo: Palmenia-kustannus. s. 73-

Niemi, H. 2000. 9. Minkälaisiin tehtäviin ja asioihin vanhempia tarvitaan? Teoksessa Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab. s. 23.

Nuutila, L. 2008. Tuki- ja ohjauspalvelut vaikeasti vammaisten koulutuksessa. Teoksessa Honkanen, E., Kaikkonen, L. & Kotila, H. (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY oppimateriaalit Oy. s. 211-212,

Onnela, J. 2009. Lähtökohtia HOJKS-työskentelyyn. Teoksessa Veivo, L. & Lämsä, A-L. (toim.) Mun mahdollisuus: Luovin valmentavassa koulutuksessa. Luovin julkaisuja 1. Ammattiopisto Luovi: Oulu. s. 181.

Opetushallitus 2011. Ammatillinen erityisopetus. Internet-sivut. Hakupäivä 5.5.2012. http://www.koulutusnetti.fi/?path=ammatillinen_erityisopetus

Paavola, M. 2006. Kehitysvammaisen nuoren itsenäistyminen ja sen tukeminen. Pro gradu -tutkielma. Lääketieteellinen tiedekunta. Hoitotieteen laitos. Tampereen Yliopisto.

Puro, E. 2000. Erityisopetuksen laatu opettajien ja vanhempien arvioimana. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

Palmanto, M. 2000. Vanhempien tyytyväisyys Perttulan erityisammattikoulun toimintaan ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Rantanen, P. 2000. Nuoruusikä. Teoksessa Räsänen, E., Moilanen, M., Tamminen, T. & Almqvist, F. (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. 2. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim. s. 34.

Raudasoja, A. Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus. Teoksessa Honkanen, E., Kaikkonen, L. & Kotila, H. (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY oppimateriaalit Oy. s. 241, 244.

Repo, M. 2004. 1. Vammaisuus eri näkökulmista. Teoksessa Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E-L. 2004. Esteistä mahdollisuuksiin: Vammaistyön perusteet. Porvoo: WSOY. s. 11.

Ruha, P. & Koivula, H. 2010a. Opetussuunnitelma 1.0/9.6.2010. Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus (Valmentava 2). Ammattiopisto Luovi.

Ruha, P. & Koivula, H. 2010b. Opetussuunnitelma 2.0/24.06.2010. Yhteinen osa. Ammatillinen peruskoulutus. Ammattiopisto Luovi.

Saastamoinen, J. 2002. Vanhemmatko lapsen edun turvaajia? Vanhempien kokemuksia osallistumisesta henkilökohtaisen opetuksen prosessiin. Erityispedagogiikan pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Seppälä, H. & Rajaniemi, M. 2011a. Lääketieteellinen näkökulma. Kehitysvamma-alan verkkopalvelu Vernerinet. Internet-sivut. Hakupäivä 5.5.2012.
<http://verneri.net/yleis/kehitysvammaisuus/mita-kehitysvammaisuus-on/laaketieteellinen-nakokulma.html>

Seppälä, H. & Rajaniemi, M. 2011b. Toimintakyvyn näkökulma. Kehitysvamma-alan verkkopalvelu Vernerinet. Internet-sivut. Hakupäivä 5.5.2012.
<http://verneri.net/yleis/kehitysvammaisuus/mita-kehitysvammaisuus-on/toimintakyvyn-nakokulma.html>

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto 2010. Esitys sosionomi (AMK) –tutkinnon kompetensseista. Hakupäivä 4.5.2012. <http://www.sosiaaliportti.fi/File/c16110a5-e16c-4834-9532-48847ff5dd52/Sosionomi_AMK_Kompetenssit_1504_2010.pdf>.

Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Tyynelä, T. 1995. Koulusta elämään. Vanhempien näkökulmia kehitysvammaisen nuoren itsenäistymiseen peruskoulun päättyessä. Kehitysvammaliiton julkaisuja 33/1995. Yleisjäljennös Oy: Helsinki.

Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2010. Opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/125116_Vammaisten.pdf

Veivo, L. 2010a. Valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus. Teoksessa Veivo, L. & Lämsä, A-L. (toim.) Mun mahdollisuus: Luovin valmentavassa koulutuksessa. Luovin julkaisuja 1. Ammattiopisto Luovi: Oulu. s. 16, 20.

Veivo, L. 2010b. Valmentavan koulutuksen tulevaisuuden haasteet. Teoksessa Veivo, L. & Lämsä, A-L. (toim.) Mun mahdollisuus: Luovin valmentavassa koulutuksessa. Luovin julkaisuja 1. Ammattiopisto Luovi: Oulu. s. 164.

Virtanen, P. & Miettinen, K. 2007. 5. Keskeisiä lähtökohtia opetussuunnitelmatyössä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. PS-kustannus: Jyväskylä. s. 101, 110.

Vuontela, U., Lehto, P., Jahnukainen, M., Miettinen, K., Aunola, U., Kokko, J., Lahtinen, P., Haapasalo, S., Siiskonen, T. & Aro, T. 2007. 11. Perusopetuksesta toiselle asteelle siirtyminen. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 250.

Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustelee – Jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy. s. 21-22.

Walden, A. Muurinsärkijät - Tutkimus neurologisesti sairaan tai vammaisen lapsen perheen selviytymisen tukemisesta. Väitöskirja. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.

10 LIITTEET

LIITE 1: Haastatteluteemat.

LIITE 2: Haastattelupyyntö.

LIITE 3: Opinnäytetyön yhteistyösopimus OAMK.

LIITE 4: Opinnäytetyön yhteistyösopimus Ammattiopisto Luovi.

LIITE 5: TAULUKKO 1. Pääluokan ”Yhteydenpito arjen sujumisen tukena” muodostaminen

LIITE 6: TAULUKKO 2. Pääluokan ”Yhteistyö sosiaalisena tukena” muodostaminen.

HAASTATTELUTEEMAT

TAUSTATIEDOT

- Opiskeluaika
- Nuoren tuen tarpeet

1. YHTEISTYÖN MUODOT

- Konkreettiset muodot
- Vanhempien osallistuminen
- Yhteistyön muoto? Miksi?

2. YHTEYDENPITO

- Kuinka usein ollaan yhteydessä? Onko tarpeeksi?
- Asiat, joissa ollaan yhteyksissä. Positiivisissa, negatiivisissa?
- Yhteyshenkilö
- Mieluisin yhteydenpitokeino
- Tiedon kulku

3. HOJKS-KOKOUKSET

- Ajatuksia HOJKS-työskentelystä.
- Kokousten määrä
- Vanhempien rooli kokouksissa
- Vanhempien vaikutusmahdollisuudet
- Tavoitteiden asettelu
- Osallistujat
- Ilmapiiri
- Kokouksissa käytetty kieli

4. YHTEISTYÖN TARKOITUS

- Tarkoitus vanhempien mielestä
- Vanhempien rooli yhteistyössä - Tarvitaanko heitä?
- Tärkeys
- Mitkä asiat vaikuttavat sen tärkeyteen?

5. YHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN

- Hyvää
- Huonoa
- Kehitysehdotuksia

Hyvä valmentava 2:n koulutuksessa opiskelevan nuoren vanhempi,

Olisitko valmis kertomaan kokemuksistasi kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä? Olen sosionomi (AMK)-opiskelija Oulun seudun ammattikorkeakoulusta ja teen opinnäytetyötä aiheesta ”*Kehitysvammaisten opiskelijoiden vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa koulutuksessa*”. Opinnäytetyö toteutetaan yhteistyössä ammattiopisto Luovin kanssa. Opinnäytetyön tarkoituksena on kuvailla vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä selvittää, miten yhteistyötä voitaisiin kehittää.

Tutkimusta varten etsin vanhempia kertomaan kokemuksistaan. Tutkimuksen aineisto kerätään

haastatteluilla, jotka nauhoitetaan. Haastattelutilanne on vapaamuotoista keskustelua, jossa tuon esiin tiettyjä teemoja ja kysyn kokemuksianne aiheista. Opinnäytetyöntekijänä olen sitoutunut vaitiolovelvollisuuteen. Haastatteluja käytetään vain opinnäytetyötäni varten eikä haastateltavien henkilöllisyys tule ilmi työssä. Raportin valmistuttua nauhoitetut haastattelut tuhoataan.

Haastattelut järjestetään **20.–30.6** (tai vanhempien toivoessa heinäkuussa) joko vanhempien kotona tai ammattiopisto Luovin tiloissa. Haastattelu kestää noin tunnin ja siihen voi osallistua joko toinen tai molemmat opiskelijan vanhemmista.

Osallistumalla tutkimukseen autat minua valmistumaan sekä ennen kaikkea autat ammattiopisto Luovia kehittämään kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamista.

Mikäli olet valmis osallistumaan tutkimukseen tai haluat lisää tietoa tutkimuksesta, ota minuun yhteyttä puhelimitse, tekstiviestillä tai sähköpostilla **viimeistään 19.6.2011**.

Haastateltavaksi valitaan neljä vanhempaa.

Ystävällisin terveisin,

Riikka Jaara, sosionomiopiskelija.

Puh. xxxxxx Sähköposti rrrrrrrrrrrrrrrrrrr



OPINNÄYTETYÖN YHTEISTYÖSOPIMUS

Opiskelija	Etinimi Riikka	Sukunimi Jaara
	Sähköpostiosoite 08jari01@students.oamk.fi	
	Koulutusohjelma Sosiaalialan ko.	
Toimeksi- antaja	Organisaation nimi Ammattiopisto Luovi	
	Työn ohjaaja/yhteyshenkilö Anna-Liisa Lämsä	Osoite Nankatehtaankatu 3 90130 OULU
	Sähköposti anna-liisa.lamsa@luovi.fi	
Oulun seudun ammatti- korkeakoulu	Yksikön nimi sosiaali- ja terveysalan yksikkö	
	Ohjaava opettaja Raija Tammi	Osoite Professorintie 5 90220 OULU
	Sähköposti raija.tammi@oamk.fi	
Opinnäytetyö	Aihe/työnimi Kehitysvammaisten opiskelijoiden vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä työhön ja itsenäiseen elämään valmistautumisessa Kehittämisen/tutkimustehtävän tavoite ja tulos kuvailla vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä siitä, miten yhteistyötä voitaisiin kehittää valmentava II:lla	
	Keskeiset menetelmät Teemahaastattelu	
	Kustannusarvio ja kustannusten maksaja matka- ja materiaalikustannukset {opiskelija maksaa}	
	Toimeksiantaja maksaa opiskelijalle tai ammattikorkeakoululle työn tekemisestä	<input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei
	Opinnäytetyölle on nimetty ohjaajaksi työelämän edustaja	<input checked="" type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei
Toimeksiantaja hyödyntää opinnäytetyön tuloksia toiminnassaan	<input checked="" type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei	
Opinnäytetyö valmis _____ 20 12		
Tarkempi selvitys opinnäytetyösuunnitelmassa _____ 20 11		



Sopimusehdot	<p>Opinnäytetyön ohjaus ja vastuu Vastuu opinnäytetyön tekemisestä ja tuloksista on opiskelijalla. Ammattikorkeakoulun vastuu rajoittuu opinnäytetyön tavanomaiseen ohjaukseen.</p> <p>Toimeksiantaja sitoutuu antamaan opiskelijan käyttöön kaikki opinnäytetyön tekemisessä tarvittavat julkiset tiedot ja aineistot sekä ohjaamaan opinnäytetyötä toimeksiantajaorganisaation näkökulmasta. Jos opinnäytetyön tekeminen edellyttää salassa pidettävien tietojen tarkastelemista, kirjoitetaan siitä erillinen salassapitosopimus.</p> <p>Oikeudet tuloksiin ja muuhun opinnäytetyöhön liittyvään aineistoon, laitteisiin ja sovelluksiin Valitaan A, B, C, D tai E ja F tai G.</p> <p>A <input checked="" type="checkbox"/> Käyttöoikeuden luovutus 1 Tekijänoikeus ja omistusoikeus opinnäytetyön tuloksiin kuuluvat opinnäytetyön tekijälle.</p> <p>Tekijä myöntää tällä sopimuksella Toimeksiantajalle rinnakkaisen käyttöoikeuden opinnäytetyöhön ja siihen liittyvään aineistoon. Toimeksiantaja saa valmistaa opinnäytetyöstä kopioita, esittää ja näyttää aineistoa ja levittää opinnäytetyöstä tehtyjä kappaleita. Toimeksiantajalla ei ole oikeutta muuttaa opinnäytetyötä ilman Tekijän lupaa. Muusta käytöstä on sovittava erikseen kirjallisesti.</p> <p>Toimeksiantaja ei voi siirtää tämän sopimuksen mukaista käyttöoikeutta kolmannelle osapuolelle. Käyttöoikeus on voimassa _____, 20 _____ saakka.</p> <p>B <input type="checkbox"/> Käyttöoikeuden luovutus 2 Tekijänoikeus ja omistusoikeus opinnäytetyön tuloksiin kuuluvat opinnäytetyön tekijälle.</p> <p>Kaikki opinnäytetyön valmistamisen yhteydessä syntyvä aineisto on Tekijän omaisuutta. Tekijä luovuttaa Toimeksiantajalle opinnäytetyön tulosten ja muun aineiston käyttöoikeudet sen jälkeen kun työ on valmis ja kun tuotannon toteuttamisessa käytettyjen laitteiden sekä muiden hankintojen kustannukset on maksettu Oamkille.</p> <p>Opinnäytetyön kopiointi- ja muuntelu-oikeudet siirtyvät Toimeksiantajalle ellei toisin sovita. Mahdollisista käyttöoikeuden laajennuksista ja siitä maksettavasta korvauksesta soviiaan sopijapuolten kesken erikseen.</p> <p>Toimeksiantaja ei voi siirtää tämän sopimuksen mukaista käyttöoikeutta kolmannelle osapuolelle. Käyttöoikeus on voimassa _____, 20 _____ saakka.</p> <p>C <input type="checkbox"/> Tekijänoikeudet luovutetaan kokonaan toimeksiantajalle 1 Tekijä luovuttaa Toimeksiantajalle kaikki opinnäytetyöhön ja sen tuloksiin liittyvät taloudelliset tekijänoikeudet. Toimeksiantajalla on oikeus luovuttaa tämän sopimuksen mukaiset oikeudet edelleen kolmannelle osapuolelle Tekijää kuulematta ja tehdä levittämisen ja yleisön saataville saattamisen kannatta tarpeelliset muutokset.</p> <p>Oikeusensinnoon sisältyy, mutta ei rajoitu, kaikki oikeudet muuntaa, välittää, esittää julkisesti ja levittää tallennetta, siirtää se toiselle medialle ja valmistaa kopioita (myös otteita) esittämistä, myyntiä, vuokraamista tai muita levittämistä varten hyödyntämällä sähköistä, analogista- tai digitaaliteknologiaa, cd- ja dvd-formaattia, multimediala, printtimediala, tietoverkkoja ja videovuokraus-järjestelmiä ja muita vastaavia teknologisia ratkaisuja jakelutavasta riippumatta.</p> <p>Tekijä vakuuttaa, että hänellä on oikeus luovuttaa kaikki edellä mainitut oikeudet, ja että kyseiset oikeudet eivät Tekijän parhaan tiedon mukaan loukkaa kolmansien osapuolten oikeuksia.</p> <p>Toimeksiantaja luovuttaa Oamkille oikeudet arkistoida opinnäytetyö sekä käyttää sitä opetusmateriaalina, toimintansa esittelyssä ja markkinoinnissa.</p> <p>D <input type="checkbox"/> Tekijänoikeudet luovutetaan kokonaan toimeksiantajalle 2 Tekijä luovuttaa Toimeksiantajalle kaikki opinnäytetyöhön liittyvät taloudelliset tekijänoikeudet. Toimeksiantajalla on oikeus luovuttaa tämän sopimuksen mukaiset oikeudet edelleen kolmannelle osapuolelle Tekijää kuulematta ja tehdä levittämisen ja yleisön saataville saattamisen kannatta tarpeelliset muutokset.</p> <p>Tilaja luovuttaa Oamkille oikeudet arkistoida valmis teos sekä käyttää sitä opetusmateriaalina, toimintansa esittelyssä ja markkinoinnissa.</p> <p>E <input type="checkbox"/> Tekijänoikeuksista soviitaan erikseen Tekijä ja Toimeksiantaja ovat sopineet opinnäytetyön ja sen tulosten tekijänoikeuksista luovuttamisesta seuraavaa:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Korvaukset</p> <p>F <input type="checkbox"/> Korvauksena tehdystä työstä sekä tekijänoikeuksien luovuttamisesta Toimeksiantaja maksaa Tekijälle _____ € korvauksen hänen tililleen _____, 20 _____ mennessä. Toimeksiantaja huolehtii lakisääteisistä henkilöstökuluista.</p> <p>G <input checked="" type="checkbox"/> Tekijä-tuottajalle ei makseta korvauksia tehdystä työstä eikä tekijänoikeuksien luovuttamisesta.</p> <p>Tulosten julkistaminen ja luottamuksellisuus Opinnäytetyö on kokonaisuudessaan julkinen. Mikäli opinnäytetyö sisältää liikesalaisuuksia tai muita julkisuuslaissa salassa pidettäviksi määrättyjä tietoja, on opinnäytetyön raportti laadittava niin, että tietojen luottamuksellisuus säilyy. Tarvittaessa salassa pidettävät tiedot on jätettävä työn tausta-aineistoon. Opinnäytetyö raportoidaan ammattikorkeakoulujen verkkokirjasto Theseukseen (http://www.theseus.fi) tai Oulun seudun ammattikorkeakoulun Intraan. Osapuolet päättävät raportointitavan opinnäytetyön valmistuttua.</p> <p>Opiskelijalla, toimeksiantajalla ja opinnäytetyön ohjaajalla sitouvat pitämään salassa kaikki opinnäytetyön tekemisessä ja sitä edeltävissä tai sen jälkeisissä neuvotteluissa esiin tulevat luottamukselliset tiedot ja asiakirjat sekä pidättäytymään käyttämästä hyväkseen toisen osapuolen ilmaisemia luottamuksellisia tietoja ilman erillistä lupaa.</p> <p>Opinnäytetyön kustannukset Opinnäytetyöstä mahdollisesti aiheutuvien kustannusten (aineistojen hankinta, raaka-aineet, matkat, työkorvaus jne.) korvaamisesta sopivat toimeksiantaja ja opiskelija keskenään. Ammattikorkeakoulu ei vastaa yksittäisen opinnäytetyön kustannusten korvaamisesta.</p>
---------------------	--



Allekirjoitukset	Olemme yhteisesti sopineet oppinäytetyön toteutuksesta ja ohjauksesta yllä esitetyllä tavalla	
	Päivämäärä <u>7.6.2011</u>	Opiskelijan allekirjoitus <i>Riikka Joara</i>
	Päivämäärä <u>10.6.2011</u>	Toimeksiantajan allekirjoitus <i>Uuno Sisa Saisa</i>
	Päivämäärä <u>7.6.2011</u>	Ohjaavan opettajan allekirjoitus <i>Päivi Järvi</i>



Opinnäytetyölupa
Luottamuksellinen
7.6.2011

1.0/14.9.2009 1 (3)
Anna-Liisa Lämsä /
Anne Tornberg

Lupahakemus opinnäytetyön tekemiseen Ammattiopisto Luovissa

1. Pyydän lupaa <i>Sosionomi (AMK)</i> opintoihini sisältyvän opinnäytetyötutkimuksen/opintoihini sisältyvän kehittämistehtävän toteutukseen Ammattiopisto Luovissa.
2. Opinnäytetyön/kehittämistehtävän aihe: <i>Kehitysvammaisten opiskelijoiden vanhempien</i> <i>Pien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä työhön ja</i> <i>itsenäiseen elämään valmentavassa koulutuksessa</i>
3. Kohderyhmä: <i>Valmentava II:n opiskelijoiden vanhemmat</i>
4. Aineistonkeruun menetelmä/ kehittämistehtävän toteutustapa: <i>Teemahaastattelut</i>
5. Aineistonkeruun/ kehittämistehtävän toteutuksen ajankohta: <i>Kesä 2011</i>
6. Opinnäytetyön tekijä: <i>Riikka Jaara</i>
7. Opinnäytetyön ohjaaja: <i>Raija Tammi & Aira Kurtti</i>
8. Muuta luvan hakemiseen liittyvää:
9. Paikka ja aika <i><u>7/6</u> 20 <u>11</u></i>
Allekirjoitus ja nimenselvennys <i>Riikka Jaara Riikka Jaara</i>



Opinnäytetyölupa
Luottamuksellinen
7.6.2011

1.0/14.9.2009 2 (3)
Anna-Liisa Lämsä /
Anne Tornberg

11. Yksikönjohtajan/toimipistejohtajan/aluejohtajan kannanotto hakemukseen
 puollan luvan myöntämistä
 en puolla luvan myöntämistä
Perustelut:
*Tutkimustyö kohdistuu Oulun yksikön valmentava 2
koulutuskeskukseen.*
Paikka ja aika 10.6.2011
Ann Lamsä ja Ella Kanniala

Allekirjoitus ja nimenselvitys

12. Päätös
Lupa opinnäytetyön tekemiseen
 myönnetään
 ei myönnetä
 lupahakemusta täydennettävä ennen päätöksentekoa

13. Opinnäytetyön työelämäohjaaja:
Anna-Liisa Lämsä
anna-liisa.lamsa@luovi.fi 090-319 3311

14. Muuta huomioitavaa:

15. Paikka ja aika
10.6.2011
Anna-Liisa Lämsä

Päätöksentekijän allekirjoitus, nimenselvitys ja asema *tutkimuspäällikkö*

Opinnäytetyöntekijän tulee toimittaa työn valmistuttua valmis työ tai raportti osoitteeseen
Ammattiopisto Luovi
Tutkimuspäällikkö Anna-Liisa Lämsä
PL 389
90101 OULU

Mikäli työ voidaan julkaista pdf-versiona Luovin intranetissä, työn toimitus sähköisenä sähköpostiosoitteeseen anna-liisa.lamsa@luovi.fi

TAULUKKO 1. Pääluokan ”Yhteydenpito arjen sujumisen tukena” muodostaminen.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<p>Puhelinsoitot, tapaamiset arjessa ohjaajan kanssa, sähköposti</p> <p>Opettaja lähettää sähköpostilla aikataulu</p> <p>Opettaja jää koulun jälkeen joskus keskustelemaan</p> <p>Lukujärjestys, tulee kuvitettu versio jos jotain erikoista</p> <p>Kalenteri yhteydenpidon välineenä, koska nuori ei osaa itse kertoa</p> <p>Viikko-ohjelma tulee etukäteen</p> <p>Soitellaan jos tarvetta</p> <p>Kumminkinpuolin soitellaan</p> <p>Nuori tekee kuvallisen kertomuksen koulupäivästä</p> <p>Lukujärjestys aina perjantaisin</p> <p>Keskustelee samalla, kun joskus hakee nuoren koulusta</p> <p>Puhelinkeskustelut</p>	<p>Moninaiset yhteydenpitokeinot arjessa</p>	<p>Toimiva yhteydenpito</p>	<p>Yhteydenpito arjen sujumisen tukena</p>
<p>Opettajaan saa aina yhteyden, ei tarvitse jäädä märehtimään</p> <p>Ohjaajan tai opettajan saa kiinni milloin vaan</p> <p>Voi vapaasti soittaa, jos on kysymistä, ongelmia</p> <p>Jos on jokin kysymys, voi olla heti yhteydessä eikä tarvitse jäädä miettimään asioita</p>	<p>Helppoa yhteydenottoa</p>		

<p>Yhteydenpitoa päivittäin Ollaan yhteydessä tarvittaessa, ehkä kerran viikossa Avustajat soittelevat usein, mukava kun ovat yhteyksissä Tarvittaessa yhteydenpidon määrä muuttuu tulevaisuudessa opiskelijan tarpeiden mukaan Tapaa kerran viikossa ohimennen Ei kaipaisi enempää yhteydenpitoa, nyt hyvä Yhteydenpitoa tarpeeksi, tarvittaessa saa yhteyden</p>	<p>Tyytyväisyys yhteydenpidon määrään</p>	
<p>Ilman yhteydenpitoa olisi hankalaa, kun ei tietäisi, mitä ne siellä hommaa ja mitä tapahtuu Yhteydenpito tärkeää, jotta molemmat tietävät, mitä kummasakin paikassa tapahtuu Yhteydenpidossa puhutaan arjesta, opiskelijan oppimisesta, vahvuuksista, iduista, joita pitäisi kasvattaa sekä tavoitteista Tiedonkulkuvälineet ovat elämän apu Voi soittaa, jos ei ehdi hakemaan ajoissa, ja ne joustaa sitten Ohjaaja saattaa soittaa, että opiskelija haluaisi jäädä kerhoon Poissaoloista soittaminen</p>	<p>Arjen asioista tiedottaminen</p>	<p>Arjen sujuminen</p>

<p>Tieto on kulkenut hyvin</p> <p>Tieto on kulkenut ihan hyvin</p> <p>Tieto kulkee, joskus soittavat peräänkin ja varmistavat</p> <p>Tiedonkulkua koululta tehostettu, kun huomanneet, ettei nuori itse osaa välittää tietoa</p> <p>Viikko-ohjelma ei aina tule perille</p> <p>Viikkokalenteri ei aina tullut perille</p> <p>Yllättävät aikataulumuutokset ongelmallisia</p>	<p>Kokemukset tiedonkulusta</p>		
<p>Myös vanhempien oltava aktiivisia yhteydenpidossa ja kiinnostuneita siitä, mitä koulussa tapahtuu</p> <p>Tieto kulkenut hyvin, mutta myös vanhemman on oltava aktiivinen ja luettava sähköpostia</p> <p>Voi kysyä</p> <p>Aina ei hoksaa katsoa lukujärjestystä</p>	<p>Vanhemman oma aktiivisuus</p>		

TAULUKKO 2. Pääluokan ”Yhteistyö sosiaalisena tukena” muodostaminen.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Yhteistyö tärkeää, koska ilman koulun tukea voimat ja konstit loppuisi Koulu tukee ja kasvattaa rinnalla Yhteistyö on potku takapuolelle, joka auttaa jaksamaan	Kokemus siitä, ettei ole yksin	Emotionaalinen tuki	Yhteistyö sosiaalisena tukena
Tyytyväinen kun perhe ja lapsi tulleet koululle tutuksi Koulun henkilökunta tullut tutuksi, joten heitä ei tarvitse pelätä Saman henkilökunnan jatkaminen vieläkin vähentää stressiä	Toistensa tunteminen		
Vanhempi luottaa koulun henkilökuntaan Jättää nuoren turvallisiin mielin kouluun Luottamus työntekijöiden ammattitaitoon Henkilökunta aidosti kiinnostuneita työstään	Luottamus		
Uskaltaa sanoa rehellisesti Ilmapiiri ollut miellyttävä Ilmapiiri vapaa, vanhemmat voivat olla oma itsensä	Rehellisyys ja avoimuus		

<p>Opettaja ja ohjaaja puhuvat rehellisesti, eivät hienostele tai yritä miellyttää</p> <p>Ei ole sanottu mitään negatiivista, mutta hyvä, että sanotaan rehellisesti tarvittaessa</p> <p>On keskusteltu huolista</p>			
<p>Mukava saada positiivista palautetta vammaisesta nuoresta</p> <p>Yhteydenottojen positiivisuus</p>	<p>Positiivinen palaute</p>		
<p>Ovat tarpeellisia, koska kartoitetaan tilanne</p> <p>Puhutaan, mitä on tehty ja tavoitteista</p> <p>Mukava kuulla koulun käsityksiä kehityksestä</p> <p>Hyvä koska pysähtyy pohtimaan nuoren kehitystä</p> <p>Hyvä koska jutellaan eniten asioista ja saa tietää, miten on mennyt kaikki</p>	<p>HOJKS-</p> <p>kokoukset:</p> <p>tietoa nuoren kehityksestä</p>	<p>Tiedollinen tuki</p>	
<p>Yhteistyö saanut pohtimaan, kuinka vanhempien pitäisi luottaa nuoreen enemmän</p>	<p>Uusien näkökulmien tuominen</p>		
<p>Autettu vapaa-ajan avustajan anomisessa</p> <p>Ehdotettu vapaa-ajan avustajan anomista</p> <p>Koululta autettu ja avustettu erilaisten palvelujen ja etuuksien hakemisessa</p>	<p>Kokemukset palveluohjauksesta</p>		

<p>Ohjaaja tehnyt taksikytyihakemuksen vanhemman puolesta</p> <p>Vanhempien oltava itse aktiivisia ja tietää laki-asioita, sillä kukaan muukaan tuo esiin mahdollisia palveluita</p>			
<p>Yhteinen tavoite nuoren ”isoksi pojaksi kasvaminen”</p> <p>Yhteistyön tarkoitus, että nuori saataisiin itsenäistymään ja että saataisiin vinkkejä siitä, miten nuorta voisi tukea siinä</p> <p>Toimintaa sen eteen, että lapsesta saataisiin mahdollisimman paljon irti ja hänestä tulisi yhteiskuntakelpoinen</p> <p>Yhteen hiileen puhaltaminen</p>	<p>Yhteistyön yhteinen tavoite</p>	<p>Osallisuus</p>	
<p>Koululle voi esittää toivomuksia ja sieltä kuunnellaan</p> <p>On luottavainen, että mikäli tarvetta, voi vaikuttaa</p> <p>Vanhempi uskoo, että voi vaikuttaa nuoren kouluasioihin, vaikkei vielä ole ollut tarvetta</p> <p>Vanhemman toivetta saman ohjaajan jatkamisesta on kuunneltu</p>	<p>Vanhempien kokemukset vaikutusmahdollisuuksistaan nuoren opinnoissa</p>		

<p>Voi vaikuttaa: keskustellaan, puidaan ja mietitään sitten yhdessä paras ratkaisu</p> <p>Molemmat vanhemmat otetaan huomioon, saavat vaikuttaa</p> <p>Koululla viimeinen sana</p> <p>Tavoitteiden asettelu ollut ihan realistista</p> <p>Koulu ollut realistinen ja pienillä välitavoitteilla on saatu opiskelijaa eteenpäin</p> <p>Tavoitteenasettelu ollut realistista ja asiat ymmärretty samalla tavalla</p> <p>Ei ole tarvinnut kiistellä</p> <p>Kodin ja koulun mielipiteet joskus poikkeavat, mutta voitu keskustella</p>			
--	--	--	--