

Ammatillisen perhekodin ja peruskoulun yhteistyö
TOIMIVIA KÄYTÄNTEITÄ ETSIMÄSSÄ

Pro gradu -tutkielma

Meeri Kiviniemi

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Ammatillisen perhekodin ja peruskoulun yhteistyö.

TOIMIVIA KÄYTÄNTEITÄ ETSIMÄSSÄ

Tekijä: Meeri Kiviniemi

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö ___ Lisensiaatintyö ___

Sivumäärä: 78+4 liitettä

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on selvittää ammatillisten perhekotien ja peruskoulujen välisen yhteistyön käytänteitä. Tavoitteena on saada vastauksia siihen, miten yhteistyötä heidän välillään toteutetaan ja mistä asioista toimiva yhteistyö rakentuu sekä millaisia kokemuksia ammatillisen perhekodin työntekijöillä on yhteistyöstä peruskoulun kanssa. Tutkimukseni on mixed methods -tutkimus, jossa olen lähestynyt aineiston analyysia niin laadullisesta, kuin määrällisestä näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen osalta olen käyttänyt fenomenografista lähestymistapaa, määrällistä aineistoa olen lähestynyt tilastollisesta näkökulmasta. Laadullinen aineisto on tutkimukseni pääosassa ja määrällisen tarkoitus on tukea ja selittää aineistoa. Tutkimusaineiston keräsin sähköisellä kyselyllä valtakunnallisesti ammatillisten perhekotien työntekijöiltä (N=16).

Analyysini tulokset osoittavat, että ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välisen yhteistyön toimivia käytänteitä voi lähestyä yhteistyön muodon, tarpeen ja tavoitteen näkökulmista. Yhteistyön tärkeimpinä käytännön toteuttamisen muotoina nähtiin viestintä opettajien kanssa sekä henkilökohtaiset palaverit. Yhteyttä otetaan useimmiten Wilman tai puhelimen välityksellä. Yhteistyön tarve muodostui pääsääntöisesti tiedottamisen, oppilashuollollisten asioiden, oppimisen tukemisen sekä kurinpidollisten asioiden ympärille. Lisäksi erityisen tarpeen yhteistyölle muodosti ammatilliseen perhekotiin sijoitettava uusi lapsi. Yhteistyön tavoitteeksi muodostui viestinnällinen tavoite, osallisuuden tavoite, kasvatuskumppanuuden tavoite sekä hyvän vuorovaikutuksen tavoite. Kokonaisuudessaan ammatillisten perhekotien ja peruskoulujen välinen yhteistyö oli koettu toimivaksi.

Asiasanat: yhteistyö, ammatillinen perhekoti, lastensuojelu, mixed methods -tutkimus

Muita tietoja: -

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi -
(vain Lappia koskevat)

Sisällys

1 JOHDANTO	5
2 YHTEISTYÖ AMMATILLISEN PERHEKODIN JA PERUSKOULUN KONTEKSTISSA	8
2.1 Yhteistyön määritelmä.....	8
2.2 Ammatillinen perhekoti ja peruskoulu yhteistyön osapuolina	8
2.3 Yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä lastensuojelun kontekstissa.....	10
2.3.1 Lastensuojelu.....	10
2.3.2 Lastensuojelulaki.....	12
2.3.3 Huostaanotto ja sijaishuolto	13
2.3.4 Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti.....	14
3 TUTKIMUS AMMATILLISEN PERHEKODIN JA PERUSKOULUN YHTEISTYÖSTÄ	16
3.1 Tutkimuksen tarkoitus	16
3.2 Tutkimuksen lähtökohdat	17
3.3 Tutkimuksen metodologia	19
3.4 Empiirinen aineisto	25
3.4.1 Kyselytutkimus	25
3.4.2 Eläytymismenetelmä	27
3.4.3 Aineiston kerääminen.....	28
3.4.4 Aineiston analysointi.....	30
3.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	35
3.6 Tutkimuksen eettiset kysymykset	40
4 YHTEISTYÖN TOTEUTTAMISEN KÄYTÄNTEET	42
4.1 Yhteistyön toteuttamisen muodot	42
4.2 Yhteistyön osapuolet.....	44
4.3 Yhteydenoton muodot.....	45
4.4 Yhteistyön tarve	47

5 KOKEMUKSIA YHTEISTYÖSTÄ: KOHTI TAVOITTEITA	49
5.1 Viestinnällinen tavoite	50
5.2 Osallisuuden tavoite.....	52
5.3 Kasvatuskumppanuuden tavoite	56
5.4 Hyvän vuorovaikutuksen tavoite	59
6 POHDINTA.....	61
6.1 Johtopäätökset yhteistyön käytänteistä.....	61
6.2 Yhteistyön merkitys ja toteuttaminen	62
6.3 Tutkielman hyödyntäminen ja jatkotutkimusaiheet.....	65
LÄHTEET	67
LIITTEET	79
Liite 1. Saatekirje kyselylomakkeeseen.....	79
Liite 2. Saatekirje kehyskertomukseen	80
Liite 3. Kyselylomake.....	81
Liite 4. Kehyskertomukset.....	89

1 JOHDANTO

”Lapsen ja nuoren sijoittamisessa on kyse vahvasta yhteiskunnallisesta interventiosta, johon sisältyy lupaus jostain aikaisempaa turvallisemmasta ja vakaammasta kasvuympäristöstä” (Erikson, Halme, Ikonen & Laakso 2018). Tämän turvallisen ja vakaan kasvuympäristön rakentaminen vaatii useiden tahojen yhteistyön toteuttamista ja koulu instituutiona on yksi niistä. Hallituksen kärkihanke lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma (LAPE) on nostanut lastensuojelun tilanteen esille ja pyrkiikin vastamaan muun muassa nykyistä paremmin lasten, nuorten ja perheiden tarpeisiin (ks. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2018). Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2017) Suomen virallisen tilaston mukaan vuonna 2016 oli kodin ulkopuolelle sijoitettuna 17 330 lasta ja nuorta, lastensuojeluilmoitus tehtiin 69 203 lapsesta ja lisäksi lastensuojelun avohuollon asiakkaina oli 57 784 lasta ja nuorta. Nämä määrät kertovat sen, että lastensuojelun tarve on vahvasti läsnä yhteiskunnassamme ja kun on kyse lapsista, koskettaa lastensuojelu myös perusopetusta.

Jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus tasapainoiseen kasvuun ja kehitykseen. Heimon ja Orasen (2012, 243) mukaan keskeinen kehitystä tukeva ja suojaava tekijä on opiskelun ja koulunkäynnin sujuminen. Koulutyön onnistumisen kannalta kodin ja koulun välinen yhteistyö on välttämätöntä. Yhteistyötä toteutetaan monin eri tavoin: vanhempainilloissa, koulun juhlissa, avoimien ovien päivissä, yhteisissä retkissä sekä yksittäisen oppilaan opiskelun tavoitteita ja arviointia koskevissa keskusteluissa tai palavereissa. Yhteistyö vanhempien ja opettajien välillä helpottaa koulunkäyntiä. Huoltajien tulisikin saada koululta tietoa niin, että he voivat seurata ja edistää lapsensa oppimista. Lisäksi ongelmatilanteissa asioiden hoitamista helpottaa säännöllinen keskustelu koulun ja kodin välillä. Muutosvaiheessa yhteistyön merkitys on vieläkin tärkeämpi. (Opetushallitus.)

Koulun ja kodin välisen yhteistyön merkitys on tiedostettu ja Opetusministeriö nostikin vuonna 2012 kodin ja koulun yhteistyön yhdeksi perusopetuksen laatuksikriteeriksi. Laatuksikriteerit ohjaavat opetuksen järjestäjää määrittelemään ja täsmentämään yhteistyön tavoitteita, sisältöjä ja toimintatapoja sekä kannustamaan huoltajia osallistumaan opetuksen kehittämiseen ja organisoimiseen. Yhteistyön suunnittelu oppilaiden ja vanhempien

kanssa yhdessä sekä yhteistyön toteuttaminen eri tasoilla (koulu, luokka, oppilas) määrittellään koulun tehtäväksi laatukriteerien mukaan. Riittävien resurssien ja tuen varaaminen sekä lähtökohdiltaan myönteinen ja keskusteleva yhteistyö on laatukriteerien tavoitteena. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 50–51.) Yhteistyön kautta sekä yhteisen kasvatusvastuun kautta, pyrimme turvaamaan oppilaan tasapainoisen kasvun ja kehityksen. Mutta miten yhteistyö ja sitä kautta oppilaan tukeminen toimivat, jos yhteistyötä ei toteutetakaan kodin ja koulun välillä vaan ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välillä. Vaikuttaako oppilaan sijoitus yhteistyöhön?

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää peruskoulujen ja ammatillisten perhekotien välisen yhteistyön käytänteitä. Tavoitteena on saada vastauksia siihen, miten yhteistyötä heidän välillään toteutetaan ja mistä asioista toimiva yhteistyö rakentuu sekä millaisia kokemuksia ammatillisen perhekodin työntekijöillä on yhteistyöstä. Lämsän (2013) mukaan sijaishuollon ja koulun välinen yhteistyö ei lähtökohtaisesti poikkea siitä, millaista koulun ja kodin yhteistyö yleensä on. Huomionarvoista on kuitenkin se, että sijoituksen taustat voivat vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin vahvasti ja tällöin yhteistyöllä on oma merkityksensä. (Lämsä 2013, 204–205.) Jotta voisimme tukea lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja turvata hänelle koulunkäynnin sujuminen, tulisi meidän ymmärtää, mitä toimiva yhteistyö vaatii. Tutkimukseni pyrkii vastaamaan tähän tarpeeseen ja selvittämään toimivia käytäntöjä peruskoulun ja ammatillisen perhekodin yhteistyöstä.

Aiempiä tutkimuksia peruskoulun ja ammatillisen perhekodin välisestä yhteistyöstä on tehty suhteellisen vähän ja tehdyt tutkimukset ovat rajoittuneet tarkastelemaan yhteistyötä paikallisesti tai opettajan näkökulmasta (ks. Erkkilä-Wahtera 2015; Tikkanen 2009). Kuitenkin koulun ja kodin välistä yhteistyötä on tutkittu useasta eri näkökulmasta. Opettajien mielipiteitä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä on tutkinut muun muassa Pekkala (1983) sekä Ribom (1993). Kodin ja koulun välisen yhteistyön yhteydenpitotapoja ovat tutkineet Epstein (1996) sekä Latvala (2006). Kodin ja koulun välisen yhteistyön yhteistyökokeilun vaikutuksia oppimistuloksiin on tutkinut Korpinen (1982). Siniharju (2003) on lähestynyt koulun ja kodin välistä yhteistyötä sen arvostuksen, toteutumisen sekä yhteistyöhön yhteydessä olevien tekijöiden ajallisena muutosten vertailuna. Lisäksi Jokinen (2008) on tutkinut osana Reilusti rinnakkain -hanketta koulun ja kodin välistä yhteistyötä ja sen kehittämistä huoltajien näkökulmasta. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä on lähes-

tytty muun muassa myös alkuopetuksen, vanhempien kohtaamisen, vammaisuuden, monikulttuurisuuden, arvioinnin- ja kehityskeskusteluiden sekä kasvatusvastuun näkökulmista. (ks. Koironen, Husso & Korpinen 2008).

Tutkielmani lähestyy koulun ja kodin välistä yhteistyötä ammatillisen perhekodin ja sen työntekijöiden näkökulmasta. Valitsin kohdejoukoksi ammatillisten perhekotien työntekijät, koska halusin saada heidän asiantuntijuutensa ja kokemuksensa esiin koulun ja perhekodin välisestä yhteistyöstä. Tämä on mielestäni oikeutettua, sillä he jos ketkä ovat kokemusasiantuntijoita tämän suhteen. Yhteistyötä tulisikin lähestyä aina siinä mukana olevien osapuolien näkökulmista niin, että jokaisen osaaminen ja tarpeet pyritään ottamaan huomioon. Halusin kartoittaa kokemuksia valtakunnallisesti, jotta esiin nousisivat mahdollisesti erilaiset käytänteet yhteistyön suhteen. Aineistonkeruun toteutin näin ollen sähköisenä kyselytutkimuksena, jotta otantajoukon saavuttaminen olisi helpompaa ja aineistonkeruu mahdollista laajalta alueelta. Tutkimukseni on mixed methods -tutkimus, jonka toteutin laadullisesti fenomenografisella tutkimusotteella. Lisäksi tutkimukseni sisältää myös määrällistä, selittävää aineistoa.

Luvussa kaksi selkeytän tutkimukseni pohjaa avaamalla yhteistyön määritelmää ja sen osapuolet tutkimukseni näkökulmasta sekä erittelen yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä lastensuojelun kontekstissa. Luvussa kolme esittelen tutkimukseni tarkoituksen tutkimuskysymyksineen, sen lähtökohdat, metodologisen taustan sekä empiirisen aineiston. Lisäksi pohdin myös tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä. Luvuissa neljä ja viisi esittelen tutkimustulokset käytänteiden muodon, tarpeen ja tavoitteiden näkökulmista. Viimeisessä luvussa teen yhteenvedon tuloksista sekä pohdin, millä tavoin ne kehittäisivät peruskoulun ja ammatillisen perhekodin välistä yhteistyötä.

2 YHTEISTYÖ AMMATILLISEN PERHEKODIN JA PERUSKOULUN KONTEKSTISSA

2.1 Yhteistyön määritelmä

Yhteistyön määritelmä ei ole yksiselitteinen ja eri yhteyksissä yhteistyöllä onkin Lewisin (2006) mukaan useita eri määritelmiä. Yhteistyöllä on tarkoitettu muun muassa yhdessä työskentelyä, pitkäkestoista jatkuvaa vuorovaikutusta, yhteisten tavoitteiden toteuttamista, tiedon tai materiaalien jakamista tai konfliktin- tai ongelmanratkaisutapoja. Lewis (2006) on analysoinut esiintyviä yhteistyön määritelmiä ja päätenyt siihen tulokseen, että yhteistyö käsitetään aktiiviseksi yhdessä tapahtuvaksi toiminnaksi, joka on tavoitteellinen prosessi ja toteutuu tasapuolisesti yhteistyön osapuolten kesken. (Lewis 2006, 200, 223.) Riippuen eri konteksteista yhteistyön tekemisen tavat ja vuorovaikutus voivat olla erilaisia ja tämä tekeekin yhteistyön moniulotteiseksi ilmiöksi (Aira 2012, 129). Argyle (1991, 10) lähestyy yhteistyön määritelmää sosiaalisten suhteiden näkökulmasta ja määrittelee yhteistyön koordinoituksi, yhdessä toteutetuksi toiminnaksi, jossa vahvistuvat niin yhdessä toimimisen ilo kuin sosiaaliset suhteet. Tutkielmassani lähestyn yhteistyön käsitettä siitä näkökulmasta, että se tarkoittaa kahden tai useamman osapuolen välistä vuorovaikutuksessa toteutettua tavoitteellista toimintaa.

Yhteistyötä määrittäessä tässä kontekstissa on oleellista tuoda esille se, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on moniulotteinen ja lisäksi monisyinen ilmiö. Kodin ja koulun yhteistyön voidaan nähdä yksinkertaistettuna muodostuvan huoltajien osallistumisesta lapsensa koulunkäyntiin ja sen tukemiseen, huoltajan ja opettajan välisestä yhteydenpidosta sekä luokan huoltajien verkostoitumisesta. Oleellista on ymmärtää, että jokainen osapuoli vaikuttaa yhteistyön onnistumiseen sekä keskeinen edellytys toimivalle yhteistyölle on avoin ja tehokas kommunikaatio ja tiedonvaihto. (Latvala 2012, 30.)

2.2 Ammatillinen perhekoti ja peruskoulu yhteistyön osapuolina

Ammatillinen perhekoti vastaa sellaisten lasten tarpeisiin, jotka ovat liian haastavia tavanomaiseen perhehoitoon (Taskinen 2010, 128). Ammatillinen perhehoito on luvanvaraista perhehoitoa, jota toteutetaan perhekodissa. Ammatilliset perhekodit ovat sijaishuol-

tomuoto, joka sijoittuu perhehoidon ja laitoksen väliin. Erityistä hoitoa tarvitsevien henkilöiden sijoittaminen perhehoitoon mahdollistuu ammatillisten perhekotien myötä, sillä niiltä edellytetään vahvempaa osaamista kuin tavallisilta perhekodeilta. Rajoitustoimenpiteet eivät ole käytössä (pois lukien yhteydenpidon rajoittaminen) ammatillisissa perhekodeissa, sillä niitä ei lueta lastensuojelulain mukaisiksi lastensuojelulaitoksiksi. Keskeistä on ottaa huomioon ja tyydyttää perhehoitoon sijoitettavan lapsen tarpeet hänen etunsa mukaisesti ja näin ollen onkin kiinnitettävä huomiota kodin ihmissuhteisiin sekä perhehoitoa antavan henkilön mahdollisuuksiin. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2016; Ammatillisten perhekotien liitto ry 2015.)

Sijoitettavan henkilön tasavertaisen aseman rakentaminen perhekodin muihin jäseniin nähden sekä hyväksytyksi tulemisen kokeminen ovat oleellisia asioita ammatillisessa perhekodin toiminnassa. Perhekodilla tulee olla riittävät, tarkoituksenmukaiset, kodinomaiset, yksityisyyden sekä terveen ja turvallisen kasvun ja kasvuympäristön mahdollistavat tilat. Lisäksi ammatillisen perhekodin perhekotivanhemmilla sekä mahdollisilla muilla perhekodin hoitajilla (työntekijöillä) tulee olla koulutusta ja työkokemusta lastensuojelulain mukaiseen hoito- ja kasvatustyöhön. Jos perhekodissa annettavasta hoidosta, kasvatuksesta tai muusta huolenpidosta vastaa vähintään kaksi hoitopaikassa asuvaa henkilöä, joilla on siihen vaadittavat kelpoisuudet, saa ammatillisessa perhekodissa hoitaa samanaikaisesti enintään seitsemää henkilöä. Oleellista kuitenkin on, että hoidettavien määrä suhteutetaan perhehoitajien lukumäärään, hoidettavien tarvitsemaan hoitoon ja kasvatukseen sekä toiminnan luonteeseen. Ammatillisissa perhekodeissa toteutetaan laatutyötä ja verkostotyötä, jolloin keskiössä on laadukkaan sijaishuollon tuottaminen ja verkostoyhteistyö eri tahojen kanssa. Lisäksi painotetaan yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä sekä oman toiminnan arviointia sekä raportointia sijoittavalle kunnalle. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2016; Ammatillisten perhekotien liitto ry 2015.)

Huolimatta lapsen, oppilaan tai opiskelijan syntyperästä, taustasta tai varallisuudesta on yleissivistävän koulutuksen lähtökohtana taata heille yhtäläiset mahdollisuudet ja oikeudet sivistykseen, laadukkaaseen maksuttomaan koulutukseen sekä täysivaltaisen kansalaisuuden edellytyksiin. Koulumatkojen tulisi olla mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä, joten opetus pyritäänkin järjestämään oppilaan lähikoulussa tai soveltuvassa paikassa.

Riittävän tuen saanti ja koulun käynnin tuki on turvattava heti tarpeen ilmetessä. Yhteistyö kotien kanssa on oleellista. Kunnat ja valtio ovat perusopetuksen järjestämisvastuussa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö b; Opetus- ja kulttuuriministeriö c.)

Suomen hyvinvointivaltion lähtökohtana on se, että jokaisella lapsella on oikeus opetukseen ja kunnilla on velvollisuus järjestää opetus, yhtä lailla tilanteissa, joissa lapsen terveys tai kehitys on vaarantunut. Lasten hyvinvoinnin ensisijainen vastuu on vanhemmilla ja toissijainen vastuu yleisillä hyvinvointipalveluilla. Oppilaalla on tarvittaessa ensisijainen oikeus saada tarvitsemansa tuki ja erityisopetus koulujärjestelmän piiristä. Lastensuojelun asiakkuus ei tarkoita, että vastuu lapsen tarvitseman kasvatuksellisen ja terveydellisen hoidon tuottamisesta siirtyisi yksinomaan lastensuojelulle. Kunnan vastuulla on edelleen huolehtia tarvittavien palvelujen käytettävyydestä sekä kunnallisten toimijoiden yhteistyöstä niin, että tarvittava apu on järjestettävissä. (Heino & Oranen 2012, 218–219.)

Kunnan velvollisuuksiin kuuluu perusopetuksen sekä esiopetuksen järjestäminen alueellaan asuville oppivelvollisuus- tai esiopetusikäisille. Lähikoulu -periaatetta tulee toteuttaa myös sijoitettujen lasten tapauksissa yhdenvertaisin perustein kunnassa asuvien muiden lasten ja nuorten kanssa. Sijoitetut oppilaat suorittavat oppivelvollisuuttaan pääasiallisesti kunnan järjestämässä perusopetuksessa, mutta huoltajan suostumuksella lastensuojelulaitokset voivat toteuttaa perusopetuksen kotiopetuksena tarpeen niin vaatiessa. (Karvonen, 2014, 2.) Karvosen 2011 tekemän, lastensuojelulain perusteella sijoitettujen lasten opetuksen järjestämistä koskevan selvityksen mukaan, esi- ja perusopetuksen järjestäminen sijoitetuille lapsille ja nuorille koskettaa suurinta osaa Suomen kunnista. Kunnat järjestävät näissä tapauksissa yleensä opetuksen itsenäisesti tai yhteistyössä muiden kanssa, mutta jossain osin lastensuojelulaitokset järjestävät opetuksen tai kunta on palkannut opettajia suoraan laitokseen. (Heino & Oranen 2012, 218–219).

2.3 Yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä lastensuojelun kontekstissa

2.3.1 Lastensuojelu

Lastensuojelu on laajassa merkityksessä koko yhteiskuntamme tehtävä, mutta kunnilla on vastuu sen toteuttamisesta. Lastensuojelu koostuu ennalta ehkäisevästä sekä lapsi- ja per-

hekohtaisesta lastensuojelusta, jota toteutetaan ennalta ehkäisevänä kaikissa kunnan peruspalveluissa, opetuksessa, päivähoidossa sekä terveydenhuollossa. Lapsi- ja perhekohtaisesti lastensuojelua toteutetaan avohuollon tukitoimina, huostaanoton, sijaishuollon sekä jälkihuollon muodoissa. Lastensuojelun asiakkuuden käynnistää kiireellinen lastensuojelutoimenpide, perheen ja lapsen palvelutarpeen arviointi niin, että todetaan lapsen puutteelliset tai turvattomat kasvuolot tai lapsen itsensä vaaraksi oleminen terveydelleen. (Kaivosoja & Välimäki 2016, 784.)

Lastensuojelun tehtävänä on turvata ja edistää lasten hyvinvointia ja oikeuksia. Se on siis ennen kaikkea lapsen kehityksen ja terveyden turvaamista ja sitä vaarantavien tekijöiden poistamista. (Bardy 2013, 73–74.) Lastensuojelu koostuu muun muassa lastensuojelutarpeen selvittämisestä, avohuollosta, perhe- ja laitoshuollosta sekä jälkihuollosta. Lastensuojelu koskettaa niitä lapsia, joiden elämässä on tapahtunut paljon turvallisuutta koettelevia muutoksia. Lastensuojelu nähdään eriarvon tasoittajana, johon tarvitaan monipuolista ja toimivaa palvelujärjestelmää. (Bardy 2013, 43–44.) Keskeisintä lastensuojelussa ovat kontaktit asiakkaisiin ja sitä kautta rakentuva vuorovaikutukseen perustuva yhteistyösuhde, jossa tukena käytetään eri välineitä ja menetelmiä. Asiakkaiden yksilöllinen kohtaaminen ja elämäntilanteen kokonaisuuden hahmottaminen ovat myös lastensuojelutyön keskiössä. (Kaikko & Friis 2013, 108.)

Perheen ja lapsen oikeuksien kunnioittaminen nähdään lastensuojelussa ensisijaisena ja näin ollen lastensuojelu perustuukin lapsikeskeiseen perhelähtöisyyteen. Lastensuojelu on monialaista ja moninaista, sillä yksittäiset tilanteet vaihtelevat suuresti. Lastensuojelutarpeen taustalla voi olla tavallisia elämänkriisejä, poikkeuksellisen koettelevia oloja sekä erityisen vaativia tilanteita. Apua voidaan tarvita lyhyestä tilapäisestä avusta aina hyvinvoinnin kaikilla ulottuvuuksilla läpi lapsuuden toimivaan apuun. Lastensuojelu kunnioittaa perheen yksityisyyttä ja vanhempien ensisijaista vastuuta, mutta puuttuu lasten kaltoinkohteluun. Lastensuojelun erityisin piirre onkin se, että lasta on tarvittaessa suojeltava silloinkin, kun asianomaiset vastustavat sitä. (Bardy 2013, 73–74.)

Lastensuojelun keskiössä on konkreettisen avun ja tuen järjestäminen inhimillistä arvokkuutta osoittaen ja näin ollen lastensuojelu onkin paljolti käytännöllistä työtä. Lisäksi lastensuojelu on erilaisissa suhdeverkostoissa työskentelyä sekä luottamuksen hankkimista,

unohtamatta tunteiden kanssa työskentelyä. Vankka johto, avoin mieli, nöyrä tahto ja runsas työmäärä luovat mahdollisuuden moniammatillisten työryhmien ja läheisverkostojen juurtumisen osaksi lastensuojelun käytäntöjä. Lastensuojelun keskeisiä toimijoita ovat sosiaalityöntekijät ja sosionomit sekä vuorokauden ympäri työskentelevät sijaisvanhemmat perhehoidosta aina vaikeahoitoisten nuorten suljetussa hoidossa koulukodissa työskenteleviin työntekijöihin. (Bardy 2013, 74–75.)

Lastensuojelutyö on sidoksissa moniin eri yhteisöihin. Kansalaisyhteiskunnan, palvelujen, hallinnonalojen sekä muiden ammattien toimet ovat lastensuojelun käytännöissä oleellisesti mukana. Lastensuojelulla on oikeus ja myös velvollisuus puuttua perheen yksityisyyteen tilanteen niin vaatiessa. Lastensuojelua toteutetaan tuen ja auttamisen lisäksi kontrollitehtävänä, jolloin tarvittaessa on oikeus käyttää viranomais- tai ammatillista valtaa. Lastensuojelu on jatkuvasti tutkivaa, harkitsevaa ja arvioivaa työtä lapsen parhaaksi. (Heino 2014, 286–287.)

Viimeisimmän Terveiden- ja hyvinvoinnin laitoksen (2017) lastensuojelu 2016 -tilaston mukaan lastensuojelullisin perustein kodin ulkopuolelle sijoitettuja lapsia oli yhteensä 17 330 lasta ja nuorta vuoden 2016 aikana. Sijoitetulla lapsella saattaa vuoden aikana olla useita erilaisia sijoituksia, kiireellisesti tehtyjen sijoitusten sekä lopulta huostaanottopäätöksen myötä. Vuonna 2016 sijoitetuista lapsista ja nuorista 7188 (41,5 %) oli perhehoidossa, 1999 (11,5 %) ammatillisessa perhekotihoidossa, 6302 (36,4 %) laitoshoidossa ja 1841 (10,6 %) muussa hoidossa. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2017, 8.) Nämä määrät vahvistavat sitä, että yhä useampi opetusalanhenkilöstöstä tulee kohtaamaan työssään sijoitettuja lapsia ja näin ollen tekemään yhteistyötä lastensuojeluyksiköiden kanssa.

2.3.2 Lastensuojelulaki

Lastensuojelun toiminta perustuu lakiin ja sen on määrä toteuttaa Lapsen oikeuksien sopimusta (Bardy 2013, 71). Lapsen oikeuksien sopimus on YK:n laatima kaikkia alle 18-vuotiaita lapsia koskeva ihmisoikeussopimus. Sopimukseen kuuluu neljä yleistä periaatetta, jotka ovat syrjimättömyys, lapsen edun huomioiminen, oikeus elämään ja kehittymiseen sekä lapsen näkemysten kunnioittaminen. Sopimus sisältää lapsille kuuluvat ihmisoikeudet ja asettaa valtioille vastuun toteuttaa ne. (Unicef.) Lisäksi sopimus velvoittaa

kaikki kunnan johdon alaisuudessa olevat hallintokunnat osalliseksi kasvuolojen kehittämiseen. (Bardy 2013, 72.) ”Lain tarkoituksena on turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun” (Lastensuojelulaki 417/2007 1§). Tämä tapahtuu edistämällä lasten ja nuorten hyvinvointia vaikuttamalla heidän kasvuoloihinsa, kehittämällä palveluita kasvatuksen tukemiseksi ongelmia ehkäisevästi sekä turvaamalla lapsi- ja perhekohtainen lastensuojelu perheen tukemisesta avohuollon keinoin aina lapsen huostaanottoon asti. (Bardy 2013, 71.)

Lastensuojelulain voi nähdä sisältävän koko yhteiskuntapolitiikan alueen kasvuolojen rakenteet aina huostaanottoon asti. Lastensuojelulain mukaan lastensuojelun tehtävänä on hoitaa yhteiskuntaa huolehtimalla yleisistä oloista, ehkäisemällä ongelmia sekä korjaamalla niitä hoitamalla yksilöitä ja perheitä. Lastensuojelulakia ei kuitenkaan tunneta kovinkaan laajalti ja esimerkiksi lastensuojelun kanssa yhteistyötä tekeville tahoille, kuten neuvolan tai koulun henkilökunnalle, se voi olla osittain vieras. Lastensuojelu voidaan nähdä vieraana ja pelottavana, eikä sen kanssa haluta välttämättä olla tekemisissä. Kuitenkin lastensuojelun tärkeys ymmärretään. (Bardy 2013, 71–73.) Lastensuojelulaki turvaa lastensuojelun toimintaa ja se sisältääkin yleiset säännökset sekä säännökset lastensuojelun järjestämisestä, lapsen osallisuudesta, lastensuojelun asiakkuuden alkamisesta, avohuollosta, kiireellisestä sijoituksesta, huostaanotosta, sijaishuollosta sekä sen rajoituksista, jälkihuollosta ja valvonnasta. Lisäksi se sisältää menettelysäännökset, asian käsittelyn tuomioistuimessa, muutoksenhaun, erityiset säännökset sekä voimaantulosäännökset. (Lastensuojelulaki 417/2007.)

2.3.3 Huostaanotto ja sijaishuolto

Kun sosiaalilautakunta huostaan ottaa lapsen ja tämän seurauksena hänen hoito ja kasvatustensa järjestetään kodin ulkopuolella, on kyse sijaishuollosta (Pösö 2004, 202). Huostaanotto nähdään viimeisenä ja radikaaleimpana lastensuojelun toimena ja se toteutetaan, jos lapsen kehitys vaarantuu vakavasti tai olemassa on siihen liittyvä vakava uhka. Huostaanotto on konkreettinen toimi, joka edellyttää viranomaispäätöstä. (Mikkola & Helminen 1994, 150.) Lapsi on otettava huostaan ja hänelle on järjestettävä sijaishuolto, jos puutteet lapsen huolenpidossa tai muut kasvuolosuhteet uhkaavat vakavasti vaarantaa lapsen terveyttä tai kehitystä tai lapsi itse vaarantaa vakavasti terveyttään tai kehitystään. Näihin

toimenpiteisiin ryhdytään kuitenkin vain, jos avohuollon tukitoimenpiteet eivät ole sopivia, mahdollisia tai ne ovat osoittautuneet riittämättömiksi sekä sijaishuollon arvioidaan olevan lastensuojelulain keskeisten periaatteiden mukaisesti lapsen edun mukaista. (Lastensuojelulaki 417/2007 40§.)

Lapsen edunvalvonta ja huolto säilyvät huostaanoton aikana vanhemmilla, mutta toimielimellä on kuitenkin lastensuojelulain mukaan järjestämisvastuu huostaanotetun lapsen hoidosta, kasvatuksesta, valvonnasta, olinpaikasta sekä muusta huolenpidosta. Näin ollen käytännössä vanhempien oikeus päättää lapsensa asioista huostaanoton aikana rajoittuu vain lapsen uskontokunnan ja nimen päättämiseen. Kuitenkin sosiaalilautakuntaa kannustetaan neuvottelemaan huostaanotetun lapsen asioista ja häntä koskevissa ratkaisuisissa huoltajien tai vanhempien kanssa. (Räty 2004, 103.)

Sijaishuoltoa toteutetaan perhehoitona, laitoshuoltona tai muulla tarkoituksen mukaisella tavalla, jossa keskeisintä on lapsen arjen mahdollistaminen (Pösö 2004, 202, 206). Huostaanotto nähdään kuitenkin lopulta väliaikaisena toimenpiteenä ja huostassapito on lopetettava, kun huostassapidon ja sijaishuollon tarvetta ei enää ole, jollei lopettaminen ole vastoin lapsen etua. Viranomaisten velvoite on pyrkiä tähän päämäärään. Huostaanoton aikana tehdään huoltosuunnitelma, jolla pyritään tavoitteellisesti vaikuttamaan siihen, että huostaanotto olisi lopulta vain väliaikaista. Suunnitelmaan kirjataan sijoituksen tarkoitus ja tavoitteet, sekä keinot ja arvioitu aika, jonka kuluessa tavoitteisiin pyritään pääsemään. Sosiaalilautakunnan on pyrittävä huostaanoton aikana vaikuttamaan lapsen kasvuoloihin, tarpeenmukaiseen sijaishuoltoon, lapsen ongelmiin sekä vanhempien ongelmiin ja mahdollisuuksiin vastata lapsensa hoidosta kotona. Tavoitteena on siis tukea lasten vanhempia niin, että huostaanotto saataisiin lakkautettua ja lapsi voisi palata omiin kasvuoloihinsa. Kuitenkaan tätä päämäärää ei aina pystytä saavuttamaan ja näin ollen huostaanotto jatkuu mahdollisesti koko lapsuuden ajan. (Räty 2004, 102–103.)

2.3.4 Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti

Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäyntiin voi vaikuttaa lastensuojelun toimenpiteet, mutta kouluongelmat voivat jo olla usein intervention taustalla. Kun kyseessä on lastensuojelun asiakkuudessa oleva lapsi, niin tulee muistaa, että kyse on harvoin vain koulutai oppimisvaikeuksista. Taustalla on usein muita tekijöitä ja lapsen elämässä on tapahtu-

nut moninaisia muutoksia ennen kuin hän on tullut lastensuojelun asiakkaaksi. Elinympäristön muutos ja sitä kautta aiempien ihmissuhteiden katkeaminen on usein seurausta sijoituksesta tai huostaanotosta. (Heino & Oranen 2012, 221.) Hiitola (2008, 31) on tutkinut lastensuojeluasiakkaiden koulunkäyntiä ja tuloksista ilmeni, että jokaisen kouluikäisenä huostaan otetun lapsen taustalla nähtiin jonkin tasoisia kouluvaikeuksia. Lastensuojelulaki (417/2007 50§) määrittää sen, että sijaishuoltopaikan valinnassa tulisi huomioida lapsen tarpeet. Tarpeina voisi nähdä myös koulunkäynnin tukemisen ja siltä osin olisi tarpeellista varmistaa ennakkoon, millaista tukea lapsi koulunkäyntiinsä tarvitsee ja miten se käytännössä järjestettäisiin. Wernerin ja Smithin Kauai -tutkimuksen (2003) mukaan tärkeimmäksi lastensuojelun asiakkaiden suojaavaksi tekijäksi tulevaisuuden näkökulmasta ilmeni koulumenestys ja saavutettu tutkinto. (Heino & Oranen 2012, 221.) Lastensuojelun sijaishuollon asiakkaina olevia lapsia ei tulisikaan nähdä automaattisesti yhtenäisenä ryhmänä, vaikka heidän taustallaan vaikuttaakin yhdistävänä tekijänä jokin kasvun ja kehityksen vaara tai riski. Huomioitavaa on myös se, että lapsen sijoittaminen sijaishuoltoon ei tee lapsesta automaattisesti erityisoppilasta, vaan jokainen heistä on heterogeeninen. (Heino & Oranen 2012, 236.)

Sijoitetun lapsen koulunkäynnissä tulisi kuitenkin laillisesta näkökulmasta ottaa huomioon se, että perhehoitoon sijoitetun lapsen sijaisvanhemmat eivät ole lapsen huoltajia, eivätkä näin ollen lapsen laillisia edustajia kouluun liittyvissä asioissa. Kuitenkin tuomioistuimien voi päättää sijaisvanhempien oheishuoltajuudesta. Näin ollen ammatillisen perhekodein työntekijä ei myöskään ole lapsen laillinen edustaja. (Pölonen 2016, 8.) Sijaishuollon aikana lapsen asioista vastaa sosiaalityöntekijä (Lastensuojelulaki 417/2007 13§). Hänen tuleekin toimia sijaishuollon aikana yhteistyössä niin huoltajien, sijaisvanhempien, sijaishuoltopaikan kuin koulunkin kanssa. Sijoitetun lapsen kouluasioissa koulun näkökulmasta yhteistyötä tehdään siis sosiaalityöntekijän, huoltajien/oheishuoltajien ja sijaisvanhempien/sijaishuoltopaikan edustajan kanssa. Vastuu lapsen arjesta on kuitenkin sijaisvanhemmilla ja sijaishuoltopaikan henkilökunnalla, joten pääasiallinen yhteistyö heidän kanssaan kouluasioissa on lapsen edunmukaista ja välttämätöntä. Yhteistyöstä tulee kuitenkin sopia kirjallisesti sosiaalityöntekijän kanssa. (Pölonen 2016, 8-9.)

3 TUTKIMUS AMMATILLISEN PERHEKODIN JA PERUSKOULUN YHTEISTYÖSTÄ

3.1 Tutkimuksen tarkoitus

Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on laajat vaikutukset lasten ja nuorten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeen. Tarvitaan entistä vahvempaa kasvatuskumppanuutta eli yhteisten tavoitteiden sopimista sekä yhdessä toimimista terveen ja turvallisen kasvun ja oppimisen edellytysten luomiseksi, jotta pystytään vastaamaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin tämän päivän haasteisiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 50.) Erityisen merkittävää toimiva yhteistyö on lastensuojeluyksikön sekä koulun välillä, sillä kuten aiemmin jo mainittiin, koulumenestys ja saavutettu tutkinto ovat lastensuojelun asiakkaiden suojaavimpia tekijöitä (Heino & Oranen 2012, 221). Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää peruskoulun ja ammatillisen perhekodin välisen yhteistyön käytänteitä, sekä koostaa ilmenevistä käytänteistä kokonaisuus, joka palvelee yhteistyön toteuttamista. Tutkimuskysymyksenäni on

Mitkä ovat peruskoulun ja ammatillisen perhekodin välisen yhteistyön käytänteet?

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä toteutetaan niin yksilö- kuin yhteisöntasolla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 50). Yhteistyö koetaan tärkeäksi niin oppilaan, perheen kuin koko koulun kannalta ja nähdäänkin tärkeänä, että kodin ja koulun välinen yhteistyö perustuisi myös muuhun kuin vain velvoitteen täyttämiseen tai oppilaan kannalta opetus- ja kasvatushyödyn tavoittelemiseen (Hietala, Ylitalo, Keloneva & Kangas 2014, 76). Minua kiinnostaa selvittää kokonaisuus, mistä yhteistyö ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välillä koostuu. Haluan selvittää konkreettiset käytänteet, miten yhteistyötä toteutetaan, tarpeen yhteistyölle sekä yhteistyön tavoitteet. Näin ollen olen muodostanut alakysymyksiksi:

1. Miten yhteistyötä toteutetaan?

2. Miksi yhteistyötä toteutetaan?

3. Mikä on yhteistyön tavoite?

3.2 Tutkimuksen lähtökohdat

Jotta ymmärrämme, miten ihminen asioita käsittelee, tulee miettiä, miten asiat koetaan. Kyky toimia korreloituu kyvystä kokea. Ihminen ei kykene toimimaan ilman suhdetta ympäröivään todellisuuteen ja siihen, miten hän sen kokee. Miten asioita koetaan, rakentuu sisäisestä suhteesta kokijan ja koettavan välillä. (Marton & Booth 1997, 111.) Tämä ajatus on minulla tutkijana kantava ajatus läpi koko tutkimuksen. Yhteistyö rakentuu koetusta vuorovaikutuksesta ja näiden kokemusten kautta muodostuu käsitys yhteistyöstä ja sen käytänteistä.

Varton (1992) mukaan tutkijan asennoitumisesta voidaan erottaa kaksi tapaa: teoreettinen asennoituminen, joka käsittää tutkijan pyrkimyksen etsiä yleistettävää teoriaa tutkimuksessaan sekä käytännöllinen asennoituminen, joka käsittää tutkijan pyrkimyksen etsiä soveltavaa aineistoa tutkimuksestaan. Näihin vaikuttavat tutkijan tiedekäsitys, tutkimuksellinen viitekehys, tietoinen maailmankäsitys, teoreettinen käsitys tutkimustyöstä sekä käsitys tiedon luonteesta. (Varto 1992, 27–28.) Lähestyn tutkittavaa aihetta siitä näkökulmasta, että koen ihmisen olevan autonominen subjekti, oman maailmakuvansa rakentaja, jonka käsitykset rakentuvat kokemusten kautta. Tieto on koettua, olemassa olevaa ja löydettyä, myös oikeaksi todistettua pysyvää, mutta myös muuttuvaa ja tarkentuvaa. Tietoa voidaan tulkita kokemusten kautta, jolloin tieto muuttuu käsitykseksi asioista. Varton (1992, 28) mukaan tiedekäsitykseen vaikuttaa niin tietoiset kuin tiedostamattomatkin tekijät ja kulttuuriset käsitykset. Lisäksi Ahonen (1994) muistuttaa, että tiedonkäsityksen muodostumiseen fenomenografisessa tutkimuksessa vaikuttaa tutkijan aikaisemmat tiedot ja odotukset. Tutkijan subjektiivisuutta ei voi täysin erottaa tutkimuksesta. (Ahonen 1994, 122.) Tutkimukseni tutkimuksellinen viitekehys rakentuu fenomenografian ympärille, sillä pyrkimykseni on lähestyä tutkittavaa ilmiötä kokemusten ja käsitysten kautta.

Varto (1992) nostaa esille maailmassa olemisen jäsentyneisyyden, joka rakentuu kokemuksellisesti sekä symbolisesti ihmiskäsityksen, maailmankäsityksen, intressin ja ihmisen ja maailman tieteellisesti rakentuneista kuvista. Tutkimustyössä tämä vaikuttaa tutki-

jan ennakko-oletuksiin, jotka perustuvat tutkijan omaan jäsenytyneisyyteen. Lisäksi tutkimukseen vaikuttaa samankaltainen jäsenytyneisyys tutkittavien kanssa, sillä tutkija on osa samaa maailmaa kuin tutkittavatkin. Kun kohteena ovat toiset ihmiset ja heidän elämänsä maailmansa, ei voida välttyä siltä, että tutkijan oma oleminen vaikuttaa tutkimukseen. (Varto 1992, 33–34.) Tämä olikin asia, jonka tiedostin itse ennen tutkimusta sekä sen teon aikana. Koin, että omat ennakkoajatukseni tutkittavasta asiasta voisivat ohjata liikaa aineistonhankintaa ja määrittää oletuksillaan kyselytutkimuksen suuntaa, joten valitsin myös toisen aineistonkeruutavan tukemaan tutkimuksen mahdollisuutta tuottaa jotakin ennakko-oletuksista poikkeavaa. Annoin siis kehyskertomusten teksteille mahdollisuuden tuottaa sellaista tietoa kyseiseen asiaan, jota en olisi itse tullut ajatelleeksi. Pysin tutkijana asemoitumaan tutkimuksen suhteen ulkopuoleiseksi tarkastelijaksi, mutta se ei ole täysin mahdollista laadullisessa, kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, kuten Varto (1992) jo edellä mainitsikin, elämänsä maailmaa tutkittaessa ei tutkija voi olla irrallisena siitä.

Käytännön merkityksen painottaminen sekä ihmisen tarkasteleminen toimivana olentona, joka toimintansa ja käytäntöjensä kautta on osa todellisuutta, on pragmatismien ihmisen ja todellisuuskäsitys. Pragmatismien voi myös nähdä teorian ja käytännön erottamisen kyseenalaistajana. (Kilpinen, Kivinen & Philström 2008, 7.) Pragmatismi ei keskity metodeihin, vaan korostaa tutkimusongelmaa ja pyrkiikin kaikkiin mahdollisiin tavoin ymmärtämään ongelman (Creswell 2014, 10). Creswellin (2014) mukaan pragmatismi ei vannon yhden filosofisen tai todellisuuden järjestelmän nimeen. Pragmaattisella tutkijalla on vapaus valita ne metodit, tekniikat sekä menettelytavat, jotka parhaiten vastaavat tutkimuksen tarpeeseen. Pragmatistit eivät näe maailmaa absoluuttisena yhtenä todellisuutena vaan todellisuus nähdään ajallisesti ja paikallisesti rakentuvana. (Creswell 2014, 11.)

Näkemykseni on pragmatismien kanssa yhtäläinen, kun ihminen nähdään toimivana, todellisuuteen vaikuttavana olentona. Myös itselläni on pyrkimys korostaa tutkimusongelmaa ja pyrkiä monipuolisten metodien kautta saamaan ongelmaan ymmärrys, ilman metodien orjallista ohjaavuutta tai kapea-alaisuutta. Mixed methods -lähestymistapa sisältää pragmatismien kanssa samoja periaatteita ja toimiikin näin ollen pragmaattista lähestymistapaani täydentävänä menetelmänä. Mixed methods -lähestymistapa mahdollistaa mahdollisimman laajan vastaavuuden tutkimuksen tarpeisiin, tarjoamalla käyttöön niin kvantitatiivisen kuin kvalitatiivisen lähestymistavan aineiston keräämiseen sekä analysointiin, tuottamalla parhaan mahdollisen ymmärryksen tutkittavasta asiasta (Creswell 2014, 11).

Lisäksi pragmatismissa käytännön toimiminen sekä käytännön ratkaisut ongelmiin ovat keskeisiä (Patton 1990, 89). Tutkielmassani olenkin kiinnostunut yhteistyön käytänteistä eli siitä, miten yhteistyö käytännössä toteutuu, mitkä ovat sen tarpeet ja käytännön toteutumisen tavoitteet.

3.3 Tutkimuksen metodologia

Tutkimusta voi lähestyä niin kvantitatiivisen kuin kvalitatiivisen tutkimuksen näkökulmasta ja päädyin itse lopulta tutkimuskysymyksen ohjaamana käyttämään molempia lähestymistapoja. Näin ollen tutkimukseeni valikoitui mixed methods -lähestymistapa, jossa yhdistyy niin laadullinen kuin määrällinen tutkimus (Johnson & Onwuegbuzie 2004 14–15). Kvantitatiivinen eli määrällinen sekä kvalitatiivinen eli laadullinen ovat lähestymistapoja, jotka suuntaavat tutkimuksen yleislinjoja. Oleellista ei ole esittää näitä vastaakohtina vaan niiden kautta hahmotetaan tutkimusstrategisia valintoja. Kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusta ei voi aina selkeäviivaisesti erottaa toisistaan ja ne voidaankin nähdä toisiaan täydentävinä tapoina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 135–137; Vanderstoep & Johnston 2009, 7, 166–167; Patton 1990, 13–19). Mixed methods -lähestymistavassa on oleellista lähestyä tutkimusta ottamalla niin kvantitatiivisen kuin kvalitatiivisen tutkimuksen vahvuudet käyttöön ja minimoida niiden heikkoudet (Johnson & Onwuegbuzie 2004 14–15). Tutkimustani ohjaa pyrkimys saada mahdollisimman kattava kuva tutkittavasta aiheesta sekä halu kehittää omaa osaamistani ja hyödyntää tuloksia käytännön työssä. Käytännön hyöty ja ymmärryksen lisääminen siitä, miksi jokin toimii niin kuin toimii ja miten sitä voisi konkreettisesti kehittää, lisää ammatillista osaamistani. Lisäksi halusin antaa kokemuksen äänen ammatillisten perhekotien työntekijöille, sillä koen, että tulevana opettajana muiden ympärillä olevien asiantuntijoiden hyödyntäminen on eteenpäin pyrkivä ja kehittävä tapa toimia. Tämä hyödyttää ennen kaikkea oppilaita ja sidostaa yhteistyötä, yhteistä vastuuta kasvatuksesta ja opetuksesta, lapsen parhaaksi.

Laadullisen sekä määrällisen tutkimuksen eroja yleisesti katsoen, voidaan määrällinen tutkimus nähdä tapana, joka lähestyy tutkittavaa asiaa pääsääntöisesti numeraalisena kokonaisuutena, kun taas laadullinen tutkimus lähestyy tutkittavaa asiaa kertomusten ja tekstillisen ilmaisun avulla (Vanderstoep & Johnston 2009, 7). Laadullinen tutkimus on lähestymistapa, joka kohtaa aineiston korostaen tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkökulmia sekä tutkijan vuorovaikutusta aineiston kanssa. Keskeistä on myös ymmärrys

todellisuuden ja tiedon subjektiivisesta luonteesta, jolloin keskiössä on tutkittavien kokemukset. (Puusa & Juuti 2011, 47–48.)

Määrällinen tutkimus on tutkimus, jossa tietoa, tutkittavia asioita ja niiden ominaisuuksia tarkastellaan sekä kuvaillaan numeerisesti. Se vastaa kysymyksiin kuinka paljon, kuinka usein ja kuinka moni. Tulokset esitetään numeroina sekä tutkijan sanallisella tulkinnalla tuloksista. Määrällisen tutkimuksen tarkoitus on olla selittävä, kuvaava, kartoittava, vertaileva tai ennustava. Tutkimuksessani lähestyn määrällistä osuutta selittävästä näkökulmasta, jolloin Vilkan (2007) mukaan tarkoituksena on tuottaa tutkittavasta asiasta perusteltua lisätietoa tai taustalla vaikuttavia syitä. Tällöin tavoitteena on tutkitun asian selkeyttäminen sekä pyrkimys osoittaa, millä tavoin esimerkiksi mielipiteet, asenteet, käsitykset tai tapahtumat liittyvät tai eroavat toisiinsa nähden. (Vilka 2007, 14, 19–22.) Tutkielmassani lähestyn ammatillisten perhekotien työntekijöiden kokemuksia peruskoulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä, mutta samalla esiin nousee käytännön toteuttaminen määrällisenä aineistona yhteistyön suhteen. Laadullista aineistoa lähestyn fenomenografisesta näkökulmasta, kun taas määrällistä aineistoa lähestyn tilastollisin menetelmin. Fenomenografia ja tilastolliset menetelmät sekä aineistojen määrällinen sekä laadullinen analyysi suuntaavat minua lähestymään tutkimustani mixed methods -lähestymistavan kautta.

Mixed methods -lähestymistapa sisältää yhdistelmän kvantitatiivista eli määrällistä ja kvalitatiivista eli laadullista tutkimusaineistoa ja niiden analyysia. Se on siis tutkimus, joka lähestyy tutkimuksen kohdetta niin laadullisesti kuin määrällisesti. (Creswell 2014, 14–15; Johnson & Onwuegbuzie 2004 14–15; Creswell & Plano Clark 2007, 5) Mixed methods -lähestymistapa voidaankin nähdä kolmantena tutkimuksen lähestymistapana kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tapojen lisäksi (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 17; Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007, 12). Kvantitatiivinen aineisto nähdään tällöin suljettuna aineistona, joka pohjautuu ennalta määrättyihin kyselyihin tai psykologisiin mittauksiin, kun taas kvalitatiivinen aineisto pohjautuu avoimuuteen ja ennalta määrittelemättömyyteen. Mixed methods -lähestymistapa tuo lisää luotettavuutta tutkimukseen, sillä kummassakin tutkimuksessa, niin laadullisessa kuin määrällisessäkin on heikkouksensa ja molempien tapojen yhdistävä käyttäminen neutraloi niitä. Mixed methods -lähestymistapa tuo mahdollisuuden yhdistää kvantitatiivista ja kvalitatiivista aineistoa yhdeksi aineistoksi, niin, että niillä voi tarkistaa toisen aineistomuodon luotettavuuden. Lisäksi

mixed methods -lähestymistapa tuo mahdollisuuden selittää ja avata syvemmin määrällistä aineistoa laadullisella aineistolla ja laadullista aineistoa määrällisellä aineistolla. (Creswell 2014, 14–16.)

Mixed methods -tutkimusstrategia voidaan jakaa kolmeen eri perusmalliin. Nämä määrittyvät siitä, miten määrällistä ja laadullista tutkimusta suhteessa toisiinsa käytetään lopullisessa kokonaisuudessa. Nämä perusmallit ovat rinnakkais- ja samanaikaistutkimus, peräkkäinen tutkimus sekä transformatiivinen tutkimus. Rinnakkais- ja samanaikaistutkimus mallissa kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston funktio on tuottaa kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta kohteesta. Tällöin aineisto kerätään usein samanaikaisesti ja lopulta tutkija yhdistää tiedot kokonaistulkinnaksi. Lisäksi tutkija voi etsiä yhdenlaista tietoa toisen aineiston sisältä ja tarvittaessa laajentaa aineiston keräämistä. Peräkkäisen tutkimuksen mallissa tutkimusta lähestytään ensiksi kvalitatiivisen tai kvantitatiivisen aineiston ja analyysin kautta, jonka jälkeen analyysistä saatuja tuloksia pyritään kehittämään tai laajentamaan yksityiskohtaisemmin toisen päinvastaisen metodin avulla. Määrällinen aineisto laajennetaan laadullisesti tai laadullinen määrällisesti. Transformaalisessa tutkimusmallissa sisällytetään elementtejä rinnakkaisuudesta, peräkkäisyydestä sekä kokeellisuudesta niin, että teoria määrittää tutkimusongelman, tutkimuskysymykset, aineistonkeruun, analyysin ja tulkinnan. (Creswell 2014, 15–16, 219–227).

Creswellin (2014, 14–15) mukaan mixed methods -lähestymistavassa kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen aineisto tukevat näin ollen toisiaan. Käytettäessä kvalitatiivista ja kvantitatiivista lähestymistapaa yhdessä on mahdollista laajentaa näkökantaa ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Bryman 1988, 170). Tutkielmassani lähestyn aineistoa rinnakkaisesta mallista, jolloin aineisto on kerätty yhtä aikaa ja esitellään tuloksissa toisiaan tukien. Näin ollen mixed methods -lähestymistapa tarkoittaa tutkielmassani sitä, että toteutan kvantitatiivista sekä kvalitatiivista analyysia. Kvantitatiivinen lähestymistapa näkyy määrällisissä havainnoissa yhteistyön muotojen erittelyiden suhteen sekä käytettyjen likert -asteikkojen määrällisinä tulkintoina. Kvalitatiivinen lähestymistapa näkyy pyrkimyksenä tulkita ja selittää perhekodin työntekijöiden kokemuksia ja käsityksiä tekstiaineistojen pohjalta. Aineistossani on sekä määrällistä tietoa antavaa, että laadullista tietoa antavaa materiaalia. Näin ollen käytän ja analysoin tutkielmassani kahta erityyppistä aineistoa, vaikka lopullinen tutkimuksessa käytetty tutkimusaineisto saatiin yhdellä yhtenäisellä kyselylomakkeella ja aineistonkeruumenetelmällä.

Mixed methods -tutkimuksen valitsemisessa Creswell (2014, 230–233) korostaa viittä tekijää. Nämä tekijät ovat aineiston käyttö yhdessä, aineiston keräämisen ajoitus, käytettävän aineiston painotus, soveltuminen kentälle sekä tutkijoiden määrä. Aineiston käyttö yhdessä -tekijällä Creswell korostaa sitä, että kuinka kvantitatiivista ja kvalitatiivista aineistoa käytetään suhteessa toisiinsa. Aineistokannat voi sulauttaa, yhdistää tai upottaa toisiinsa. Sulauttamisessa molemmat aineistotyypit kulkevat rintarinnan vertailen, tietoa muuttaen tai yhteisesti ilmaisten. Yhdistäessä menetellään niin, että toisen aineiston pohjalta rakennetaan toinen aineisto yhden eli yhden aineiston analyysin kautta saadaan (esimerkiksi) mittaristo jonka avulla hankitaan toinen aineisto. Upottaessa yksi tiedosto, sisältäen laadullista, määrällistä tai niistä sekoitettua tietoa, sisällytetään laajempaan tarkoitukseen. (Creswell 2014, 230.) Tutkimuksessani laadullinen aineisto on pääosassa ja määrälliselle aineistolle jää lisäselventäjän rooli, kuitenkin niin, että aineistotyypit kulkevat suurimmaksi osaksi rintarinnan.

Aineiston keräämisen ajoitus -tekijä käsittää sen, milloin aineisto kerätään suhteessa koko tutkimuksen aineistoon. Kerätäänkö laadullinen ja määrällinen aineisto yhtä aikaa vai erikseen peräkkäin. Käytettävän aineiston painotus -tekijä lähestyy tutkimusta siitä näkökulmasta, kuinka kutakin aineistoa painotetaan ja korostetaan. Painotus voi olla samanarvoista tai eriarvoista, jolloin toinen aineistotyyppi on korostetussa asemassa. Tyypillisesti aineistoja yhdistävä lähestyminen on paras. Kvalitatiivista lähestymistapaa painotettaessa analyysi on tutkivaa, kun taas kvantitatiivisessa lähestymistavassa selittävää. (Creswell 2014, 232.) Tutkimuksessani aineisto kerättiin samanaikaisesti ja samalla lomakkeella molempiin. Laadullinen aineistotyyppi on tutkielmassani korostetussa asemassa.

Soveltuminen kentälle- tekijä määrittelee sen, onko kvalitatiivinen vai kvantitatiivinen aineisto tietyn tutkimuskentän alaan soveltuvissa. Jos tutkimusala on orientoitunut laadulliseen tutkimukseen, on tutkiva suuntautuminen toimivampi, kun taas jos orientoituminen on määrälliseen, niin selittävä näkökulma otetaan paremmin vastaan. Lisäksi tutkijoiden määrä -tekijä vaikuttaa siihen, kuinka laajasti mixed methods -lähestymistapaa voi käyttää, sillä tutkijoita ollessa yksi verrattuna useampi ovat resurssit eri luokkaa. (Creswell 2014, 232–233.) Kasvatustieteen tutkimuksissa painottuu usein kokemukset ja näin ollen kasvatustieteen kentällä tutkiva suuntautuminen on arvostettua.

Tutkielmassani lähestyn laadullista aineistoa fenomenografisesta näkökulmasta. Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen lähestymistapa, joka tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta (Marton 1981, 177; Järvinen & Järvinen 2004, 83.) Martonin (1981) mukaan fenomenografiassa keskiössä on ihmisten tulkinta todellisuudesta, joka rakentuu ihmisten kokemusten analyysistä, ymmärryksestä ja kuvailusta. Ympäröivää todellisuutta voidaan lähestyä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmista. Perimmäinen ero tehdään näiden näkökulmien välillä: ensimmäisen asteen näkökulmassa maailma kuvataan sellaisena kuin se on ja toisen asteen näkökulmassa maailma kuvataan sellaisena kuin ihmiset sen käsittävät. (Marton 1981, 177.)

Niikon (2003, 24) mukaan fenomenografiassa ollaankin kiinnostuneita toisten ihmisten kokemusten tutkimisesta ja tällöin on kyse Martonin (1981) edellä mainitseman toisen asteen näkökulmasta. Ensimmäisen asteen kuvauksessa ei oteta huomioon ihmisen tapaa kokea maailma, kun taas toisen asteen näkökulma painottaa juurikin toisen ihmisen tapaa kokea jotakin (Marton & Booth 1997, 119–120). Tutkimuksessani on tavoitteena tuoda esille toisten ihmisten kokemukset ja käsitykset. Toisen asteen näkökulmassa lähestytään ilmiötä merkityssisällön kautta, joka rakentuu ihmisten erilaisista näkökulmista tutkittavaan ilmiöön. Ilmiötä kuvataan tietyn ryhmän ihmisten kokemusten ja käsitysten kautta. Tällöin se, mitä ilmiöstä tiedämme ja koemme, on todellisuutta tutkittaville omien kokemusten ja käsitysten kautta, eikä irrallisena ja ulkopuolella tapahtuvana todellisuutena. (Niikko 2003, 24–25.) Tutkielmassani lähestyttävä ilmiö on peruskoulun ja ammatillisen perhekodin välinen yhteistyö, jonka käytänteistä ja toimivuudesta yritän tuoda esille perhekoti työntekijöiden kokemukset ja käsitykset sekä konkreettisen toteuttamisen.

Fenomenografisessa tutkimuksessa arvokkaaksi nousevat juurikin ihmisten erilaiset tavat tulkita, ymmärtää, käsitteellistää ja havaita ympäröivää todellisuutta. Keskeistä on kyseisen ilmiön kokemusten ja käsitysten variaatio. Kokemus ja käsitys ovatkin keskeisiä termejä toisen asteen näkökulmassa. Kokemus on kokijan prosessi, joka tähtää käsitysten muokkaantumiseen ja rakentumiseen. Ihmisen aiemmin kokemat asiat ovat aina läsnä käsitysten rakentumisessa ja kokemukset heijastuvatkin käsitysten kautta. (Niikko 2003, 24–25.)

Ihmisen ja maailman vuorovaikutuksellinen suhde on kiinnostuksen kohteena ja fenomenografit tekevätkin väittämiä ihmisten käsityksistä maailmaa ja sen ilmiöitä kohtaan

eivätkä maailmasta itsestään. Fenomenografiassa käsitykset ovat aina kontekstisidonnaisia eikä irrallisia. Fenomenografia ei pyrikään kuvaamaan asioita niin kuin ne ovat vaan sitä, miten maailma (tai jokin sen ilmiöistä) näyttäytyy yksilölle. Se kuvaa niitä tapoja, joilla todellisuuden eri puolet käsitteellistetään. Fenomenografian avulla saadaan kuvauksia, jotka ovat suhteellisia, kokemuseräisiä, kontekstisidonnaisia sekä laadullisia. (Marton 1988, 144–146.) Fenomenografia ei ole niinkään kiinnostunut siitä, miksi ihmiset ajattelevat ja kokevat jonkin asian niin kuin he sen ajattelevat, vaan keskeistä on tuoda julki se, miten jokin asia ymmärretään ja koetaan. (Uljens 1991, 80–82.) Fenomenografia lähestyy käsityksiä siitä näkökulmasta, että laadullisesti erilaisia käsityksiä voidaan löytää vain rajallinen määrä. Fenomenografiassa käsityksiä ja ymmärryksen tapoja ei nähdä vain yksilön ominaisuuksina vaan käsitykset todellisuudesta voidaan ajatella olevan kuvauskategorioita, joita voidaan käyttää myös muiden yksilöiden ymmärtämiseen. Kuvauskategoriat nähdään yksilöistä riippumattomina, stabiileina yksikköinä, joita voidaan näin ollen käyttää yleistyksinä tilanteesta riippumatta. (Marton 1981, 177; Marton 1988, 143–146.) Tutkimuksessani on tarkoitus lähestyä tutkittavaa ilmiötä eli yhteistyötä tästä näkökulmasta. Koota yksittäisten ihmisten kokemukset kuvauskategorioiksi ja mahdollisesti yleistää kokemukset kuvaamaan kokemuksia ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välisen yhteistyön käytänteistä valtakunnallisesti.

Jotta voimme ymmärtää, miten ihmiset käsittävät maailmaa, tilanteita ja ongelmia meidän tulee ymmärtää, miten ihmiset kokevat asiat, joihin he ovat suhteessa tai jossa he toimivat. Kokijan ja kokemuksen välinen suhde on keskiössä. Jokainen käsittää ja ymmärtää maailman itsensä kautta, emmekä voi kuvata maailmaa irrallisena kokemuksistamme. Kokemusta käytetäänkin fenomenografiassa usein synonyymina käsityksille ja ymmärrykselle. (Marton & Booth 1997, 112–114.) Oleellista onkin miettiä tutkittavan ilmiön kontekstisidonnaisuutta. Perhekodin työntekijät todennäköisesti käsittävät peruskoulun ja ammatillisen perhekodin välisen yhteistyön erilailla, kuin esimerkiksi henkilö, jolla ei ole minikäänlaista yhteyttä tai tarkkaa käsitystä lastensuojelusta ja perhekotisijoituksen toteuttamisesta ja vaikutuksesta lapsen elämään. Kontekstisidonneisuus voi näkyä myös vahvoina ilmaisuina, sillä tunteet ovat varmasti mukana, kun pyrkimys on lapsen parhaaksi ja työtä tehdään ihmisten kanssa. Käytännön kokemus yhteistyön toteuttamisesta on todennäköisesti vaikuttanut tutkimukseni vastaajien käsityksiin ja ymmärrykseen yhteistyöstä ja sen toimivuudesta.

3.4 Empiirinen aineisto

3.4.1 Kyselytutkimus

Kyselyt luovat mahdollisuuden toteuttaa laajan otannan sattumanvaraisesti valittujen ihmisten asenteista ja käyttäytymisestä (Vanderstoep ja Johnston 2009, 37). Kyselytutkimuksella saamme siis tietoa esimerkiksi erilaisista yhteiskunnallisista ilmiöistä, ihmisten arvoista, asenteista, mielipiteistä sekä toiminnasta (Vehkalahti 2014, 11). Hyvä kyselytutkimus edellyttää tutkijalta teoreettista asiantuntemusta, käsitystä tilastollisesta teoriasta, eettisesti ja poliittisesti ammatillista taitavuutta, taitoa tehdä hyviä kysymyksiä, teknistä osaamista kyselylomakkeen työstämisessä, aikatauluttamista, aineiston analysointitaitoa sekä tekstitaidollista taitoa tulosten saattamisessa julkaisukuntoon. (Andres 2012, 15.)

Itsenäisesti suoritettava kyselytutkimus toteutetaan niin, että yksilö vastaa kyselyyn itsenäisesti ilman tutkijan läsnäoloa esimerkiksi sähköiselle tai paperiselle postitettavalle lomakkeelle (Andres 2012, 47). Tätä kyselytutkimuksen muotoa käytin itse aineistonkeruussa tutkimukseeni. Sen etuina on muun muassa se, että vastaaja voi vastata kaikessa rauhassa, silloin kun hänellä on siihen aikaa. Lisäksi Andres (2012) on sitä mieltä, että tällä tavalla kyselytutkimusta suoritettaessa voi saada refleктоituja ja ajatuksella vastattuja vastauksia sekä helpommin vastauksia henkilökohtaisiin sensitiivisiin aiheisiin. Haasteita itsenäisesti vastattu kyselytutkimus aiheuttaa muun muassa siitä näkökulmasta, että kyselyn laatijalta ei voi kysyä kysymyksiä tarkentavia kysymyksiä, jos esimerkiksi jokin kysymys tuntuu epäselvältä. (Andres 2012, 47.) Tällöin kyselytutkimus voidaan kokea joustamattomana. Haasteita aiheuttaa siis se, että onko vastaaja tulkinnut kysymyksen, niin kuin tutkija on se tarkoittanut tulkittavan. Takuuta tästä ei ole, joten on tärkeää, että kyselytutkimuksen elementit ovat tällöin selkeitä, yksiselitteisiä sekä vaivattomia. (Andres 2012, 47; Maxim 1999, 283.).

Itsenäisesti suoritettavan kyselytutkimuksen voi toteuttaa paperisen postitettavan kyselyn lisäksi käytännössä monin eri tavoin: online -kyselynä, sähköpostikyselynä tai nettikyselynä. Tutkimuksessani toteutin kyselyn nettikyselynä, joka oli rakennettu käyttäen Webropol -kyselytyökalua. Nettikyselyn etuina on Andreksen (2012, 51) mukaan se, että

kyselyn voi kohdentaa helposti haluamalleen joukolle, lähettämällä sähköpostikutsun saatekirjeineen kyselylomakkeeseen. Etuina on lisäksi nopeus, taloudellisuus, visuaalisuus ja, että vastausten tiedot voi kerätä suoraan raportiksi, ilman pelkoa inhimillisistä virheistä datan käsittelyssä. Tätä tapaa tukee myös yleistyneet kyselytutkimustyökalut, joilla voi luoda monipuolisia lomakkeita. Haasteita nettikyselyssä voi aiheuttaa tekniset ongelmat sekä se, ettei voi olla varma, onko kyselyyn sähköpostilla pyydetty henkilö alun perinkään saanut kutsua eli onko sähköposti varmasti tavoittanut kohteen. (Andres 2012, 50–52.) Tarkoitukseni oli kerätä valtakunnallisesti laaja-aineisto pro gradu -tutkimukseeni ja juuri näiden edellä mainittujen ominaisuuksien perusteella päädyin verkkokyselytutkimukseen. Pääpainona sähköisessä kyselyssä on nopeus ja taloudellisuus sekä aineiston sähköinen muoto. Varsinkin jos tutkimukseeni tulisi aineistoa laajasti, sen käsittely olisi nopeampaa.

Kun verkkokysely toteutetaan niin, että kyselyn linkki lähetetään sähköpostilistan perusteella, jossa tutkimuksen perusjoukkoon kuuluvien sähköpostiosoitteet ovat, voi tutkija rajata otoksensa jo etukäteen melko tarkasti ja aineistonkeruun jälkeen tarkentaa rajausta taustamuuttujien suhteellisten osuuksien mukaisesti. Valmiita rekistereitä (kuten yliopiston ja koululaitosten listat) kannattaa hyödyntää. (Valli & Perkkilä 2015, 111.) Pystyin rajaamaan omassa tutkimuksessani otannan jo suoraan koskemaan asianosaisia Ammatillisten perhekotien liitto ry:n sivuilta vapaasti saatavissa olevien sähköpostiosoitteiden avulla.

Kyselylomaketutkimuksessa tutkimusta voi lähestyä kahden erilaisen tutkimusasetelman näkökulmasta: poikittaistutkimuksen eli poikkileikkausaineistolla tehdyn tutkimuksen tai pitkittäis- eli seurantatutkimuksen näkökulmasta. Poikittaistutkimuksessa lähtökohtaisesti aineisto kerätään useilta vastaajilta yhden kerran ja tarkoituksena on kuvailla eri ilmiöitä, kun taas pitkittäistutkimuksessa aineisto kerätään vähintään kaksi kertaa samoilta vastaajilta eri ajankohtana, jolloin ilmiö muuttuu myös selitettäväksi. (Vastamäki 2015, 121.) Valinta pitkittäis- ja poikittaistutkimuksen välillä oli selkeä oman tutkimukseni osalta. Tarkoitukseni oli tutkia ilmiötä eli yhteistyötä ja sen toteutumista, eikä niinkään miettiä mitkä muutokset sitä selittäisivät.

3.4.2 Eläytymismenetelmä

Eläytymismenetelmä on aineistonhankintamenetelmä, jossa aineisto kerätään vastaajille annetun kehyskertomuksen ja sen pohjalta kirjoitettujen pienten esseiden tai tarinoiden avulla. Vastaaja käyttää tarinassaan mielikuvitustaan, joko jatkaen kehyskertomuksen tilannetta tai kertoen, mitä sitä ennen oli tapahtunut. Näin ollen eläytymismenetelmällä saadut tarinat eivät ole välttämättä todellisuuden kuvausta, mutta ne voivat avata mahdollisia tapahtumia tai asioiden merkityksiä. (Eskola 1997, 5-6.) Kuitenkin eläytymismenetelmällä tuotettujen tarinoiden voidaan olettaa ilmentävän kirjoittajan kognitiivisia ja emotionaalisia tiloja (Suoranta, 1995, 174). Eläytymismenetelmässä keskeistä on vaihtelu, jolloin kehyskertomuksesta on eri versioita jotka poikkeavat keskeisen asian suhteen toisistaan. Näin saadaan selvitettyä, mikä on variaation merkitys eli kuinka tarinat muuttuvat, kun jokin keskeinen asia on erilainen. Eläytymismenetelmä on menetelmä, jossa tutkimuksen näkökulmasta on säilytetty kokeen peruslogiikka, mutta jossa manipulaatio ei saa sijaa vaan tutkittavia kohdellaan ihmisinä. (Eskola 1997, 6-9.)

Eskolan (1997, 15) mukaan eläytymismenetelmää käyttävä tutkija ei ole kiinnostunut vain varmoista ja todennäköisistä vastauksista, vaan hän antaa tutkittavalle asialle mahdollisuuden; mahdollisuuden löytää asioita jotka voivat olla vastaajien mielestä mahdollisia. Valitsin tutkielmani toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi eläytymismenetelmän juurikin tästä syystä. Halusin antaa vastaajille mahdollisuuden kertoa aidosti millaista ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välinen yhteistyö on. Koin, että vain kyselylomakkeella toteutettu aineistonkeruu olisi ollut liikaa ennakko-oletusteni varassa. Sillä vaikka kuinka asian tiedostin, niin kyselylomakkeen kysymykset ovat varmasti saaneet suuntaa omista (ja yleisistä) ennakko-oletuksista koulun ja kodin välisen yhteistyön toteutumisesta. Eläytymismenetelmää käyttäessäni annoin myös mahdollisuuden tulla julki kaikki mahdollisuudet, kaikki ajatukset yhteistyöstä ja sen toimivuudesta. Eskola (1997, 31) on myös sitä mieltä, että eläytymismenetelmä sopii hyvin eri tiedonhankintamenetelmien yhteiskäyttöön ja koenkin, että eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä mahdollisesti vahvistaa tutkimuksessani kyselylomakkeen kautta saatuja tuloksia ja tukee sitä ajattelua, että pelkät ennakko-oletukset eivät suuntaa tutkimustani.

3.4.3 Aineiston kerääminen

Toteutin aineiston keräämisen Webropol -kyselytyökalun avulla helmikuun 2018 aikana. Kyselylomakkeita oli kolme erilaista. Kyselylomake 1 (liite 3) oli kyselytutkimus, jonka tarkoituksena oli selvittää valtakunnallisesti yhteistyön käytänteitä. Kyselylomake 2 (liite 4) ja 3 (liite 4) olivat lomakepohjia kehyskertomuksen pohjalta kerätyille aineistolle. Ne sisälsivät kehyskertomuksen variaation, joko positiivisessa(+) tai negatiivisessa(-) muodossa sekä vastaustilan kertomuksen jatkamiselle. Käytännössä nämä lomakkeet toimivat tekstitiedostona ja saman olisin voinut toteuttaa esimerkiksi vain sähköpostin välityksellä, mutta vastaajan anonymiteetin suojelemisen vuoksi päädyin käyttämään Webropol -kyselytyökalulla tehtyä lomakepohjaa. Testasin kyselylomakkeiden toimivuuden (kysymysten yksiselitteisyyden) etukäteen kolmella testihenkilöllä, joilla kaikilla oli jokin kosketuspinta tutkittavaan asiaan. Kaikkiin kyselylomakkeisiin lähetettiin vastauslinkki sähköpostitse lähetetyn saatekirjeen myötä (liite 1 ja 2). Sähköpostiosoitteet keräsin Ammatillisten perhekotien liitto ry:n nettisivustolta, jossa ammatillisten perhekotien yhteistiedot ovat vapaasti kaikkien saatavilla. Varmistin kuitenkin vielä Ammatillisten perhekotien liitto ry:ltä, että voin käyttää kyseisiä tietoja tutkielmaani liittyvään aineistonkeruuseen.

Ammatillisen perhekotien liitto ry:n nettisivuilta löytyi tutkielmani aineistonkeruun ajankohtana yhteystiedot 76 ammatilliseen perhekotiin, jotka ovat siis Ammatillisten perhekotien liitto ry:n jäsenperhekoteja. Jäsenperhekotien yhteystiedot on ryhmitelty maantieteellisesti Pohjois-, Itä-, Etelä-, ja Länsi-Suomen alueisiin riippuen siitä millä alueella kyseinen perhekoti sijaitsee. Jotta saisin valtakunnallisesti jokaiselta alueelta vastauksia niin kyselylomakkeeseen kuin kehyskertomuksiin, poimin satunnaisesti jokaisesta alueellisesta ryhmästä vastaajia kaikkiin lomakkeisiin suhteessa ammatillisten perhekotien määrään alueittain. Lähetin sähköposteja saatekirjeineen kyselyyn (liite 3) 62 kappaletta, kehyskertomus + (liite 4) 7 kappaletta ja kehyskertomus – (liite 4) 7 kappaletta. Toteuttaessa aineistonkeruuta sähköpostitse laitettavalla linkillä on vaarana aina se, että kyseinen sähköposti ei välttämättä tavoita henkilöä jolle sähköposti on laitettu. En voi siis olla sataprosenttisen varma, kuinka moni lähetetyistä sähköposteista on mennyt varmuudella perille. Sain ilmoituksen 7 sähköpostiosoitteesta, jonne toimitus ei onnistunut, mutta en toki voi olla varma, kuinka moni muu viesti ei lopulta tavoittanut vastaanottajaa.

Asetin kyselyyn sekä kehyskertomukseen vastaamiseksi kahden viikon määräajan ja määräajan umpeuduttua olin saanut vastauksia kyselyyn 8 kappaletta ja kehyskertomus + 1 kappaletta, kun taas kehyskertomus – ei tuottanut yhtään vastausta. Laitoin muistutuksen ja pyynnön vastata kyselyyn uudestaan ja jatkoin vastausaikaa vielä viikolla. Tämä tuotti yhteensä 16 vastausta kyselyyn, 2 vastausta kehyskertomus + ja edelleen 0 vastausta kehyskertomus -. Päätin tyytyä tähän määrään vastauksia, sillä aineistoa katsoessani saman teemaiset vastaukset alkoivat toistaa itseään hyvin pian ja huomasin, että aineistosta ei mahdollisesti tulisi enää mitään uutta. Lisäksi aikataulullisesti minulla ei ollut enää mahdollista käyttää aineistonkeruuseen enempää aikaa. Eläytymismenetelmän ideana on juurikin variaatioiden vertailu, mutta koska en saanut vertailumateriaalia, minun tuli jättää kyseinen menetelmä lopulta tutkielmani tulososioista pois. Ilman variaation vastauksia eläytymismenetelmän käyttö ei palvellut tarkoitustaan. Alun perin halusin käyttää eläytymismenetelmää tukemaan aineistonkeruuta varmistamalla, etteivät omat ennako-oletukseni määrittäisivät pelkästään aineistonkeruuta vaikuttamalla suoraan kyselylomakkeen kysymyksiin. Kuitenkin painotus aineistonkeruussa oli kyselytutkimuksella ja eläytymismenetelmä kehyskertomuksineen olisi ollut vain tukemassa sitä. Tässä tein jo tietoisesti rajauksen, kun määritin ryhmiä kyselylomakkeiden vastaajiksi valitsemalla vastaajien suhteutuksen 62:14. Kyselylomake (liite 3) koostui neljästä taustakysymyksestä, viidestä monivalintakysymyksestä, 12 avoimesta kysymyksestä sekä neljästä likert -asteikosta.

Ammatillisen perhekodin työntekijöillä on spesialisoitua tietoa lastensuojelusta. Heillä tulee olla koulutusta ja työkokemusta lastensuojelulain määrittämään kasvatusta- ja hoitotyöhön. Kokoaikainen sitoutuminen työhön sekä toimivan perheen mallin luominen ovat työn keskiössä. (Ammatillisten perhekotien liitto ry 2018.) Otantajoukkona tutkimuksessani oli ammatillisten perhekotien työntekijät (N=16). Kaikkien vastaajien toimintakuva ammatillisessa perhekodissa on perhekotivanhempi. Tutkimukseni otantajoukon perhekotien toiminta-alue kattaa koko valtakunnan. Vastaajista 3 toimii Pohjois-Suomen alueella, 1 Itä-Suomen alueella, 3 Länsi-Suomen alueella ja 9 Etelä-Suomen alueella. Perhekotien koko sijoitettujen lasten määrässä vaihteli 3 lapsesta 7 lapseen asti. Keskimäärin kussakin vastauksen lähettäneessä yksikössä sijoitettuja lapsia oli 5. Ammatillisten perhekotien lapset kävivät koulua ala- ja yläkoulun asteella niin, että 2 perhekodissa lapsia oli vain alaluokilla, 2 perhekodissa vain yläluokilla ja 12 perhekodissa niin alaluokilla kuin yläluokilla.

3.4.4 Aineiston analysointi

Tutkimuksessani on kahdenlaista aineistoa: laadullista ja määrällistä. Laadullista aineistoa lähestyin fenomenografisesta näkökulmasta ja määrällistä aineistoa tilastollisesta näkökulmasta. Aineiston analyysin aloitin rajaamalla aineiston, kirjoittamalla laadullisen aineiston yhtenäiseksi tiedostoksi sekä taulukoimalla määrällisen aineiston. Tämän jälkeen otin käsiteltäväksi laadullisen aineiston tarkemmin. Fenomenografista aineiston analyysia toteuttaessa tulee muistaa se, että kyseiselle analyysille ei ole löydettävissä yksiselitteistä, selkeästi määriteltyä tiettyä menettelytapaa, vaan analyysin määrittää aina aineiston sisältö (Niikko 2003, 32). Myös Uljens (1991) yhtyy samaan ajatukseen ja korostaa fenomenografisen lähestymistavan pragmaattisuutta ja sitä, että ei ole yhtä täysin oikeaa tai väärää linjaa toteuttaa analyysia. Kuitenkin analyysiprosessi etenee systemaattisesti ja loogisesti. Oleellista on ymmärtää, että analyysi ja siitä saadut tulokset ovat aina kontekstisidonnaisia. (Uljens 1991, 84–88, 89.)

Ensimmäiseksi aineistoon on oleellista tutustua lukemalla se läpi sekä etsimällä samalla tutkimuskysymysten kannalta relevantteja ilmaisuja (Marton 1988, 154). Lähestyin laadullista aineistoa lukemalla sen huolellisesti läpi sekä etsimällä ilmaisuja, jotka mielestäni kuvaavat yhteistyön käytänteitä. Analyysin toisessa vaiheessa merkitykselliset ilmaisut etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään eri teemoiksi. Oleellista ryhmittelyssä on ilmausten vertailu keskenään sekä samanlaisten ja erilaisten ilmaisujen etsiminen. Merkitysten ymmärrystä lähestytään ottamalla huomioon tutkimusongelmat. (Niikko 2003, 34.) Lähestyin tällöin aineistoa teemoittelemalla (taulukko 1) aineiston alatutkimuskysymysteni mukaan. Teemoiksi valikoitui tällöin muoto, tarve ja tavoite, jotka merkitsin aineistoon värikoodeilla.

Taulukko 1. Tiivistetty esimerkki analyysin toisesta vaiheesta

AUTENTTINEN ILMAISU	MERKITYSYKSIKKÖ	TEEMA
<i>Päivittäinen yhteydenpito puhelimitse/tekstiviestitse.</i>	viestintä	muoto
<i>Wilma selkeä ja luotettava kanava yhteydenpitoon.</i>	viestintä	muoto
<i>Henkilökohtaiset palaverit toimivat hyvin, koska niihin saavutaan aina valmistautuneena, asioita koonneena ja havainnoineena.</i>	viestintä	muoto
<i>Joskus opettajan on hyvä tietää myös, jos sijoitetulla on ollut esim. kotilomilla ongelmia.</i>	tiedotus	tarve
<i>Käyttäytymisen ja oppimisen ongelmiin puuttuminen.</i>	koulunkäynnin tukeminen	tarve
<i>Otan yhteyttä kouluun kaikenlaisissa lapsen/nuoren psyykkiseen, fyysiseen ja henkisiin liittyvissä tilanteissa.</i>	oppilashuolto	tarve
<i>Koulu ottaa yhteyttä läksyjen laiminlyömisestä ja kurinpitollisista asioista.</i>	kurinpito	tarve
<i>Jotta lapsi saa olla yhteisön jäsen ja tulee kuulluksi ja nähdyksi.</i>	osallisuus	tavoite
<i>Tiivis yhteistyö ja molemmin puolinen kuuntelu ja arvostaminen.</i>	yksilöllinen kohtaaminen	tavoite
<i>Molemmat toimivat lapsen edun hyväksi.</i>	kasvatuskumppanuus	tavoite

Fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa lähestytään aineistoa kategorioiden ja kategoriarajojen määrittämisellä (Niikko 2003, 36). Martonin (1981, 1988) mukaan fenomenografisessa aineiston analyysissä keskeistä onkin laadullisesti erilaisten käsitysten tunnistaminen ja niiden kuvaaminen kategorioina (Marton 1981, 177; Marton 1988 143–146). Kategorioiden muodostamisessa keskeistä ei ole ilmaisujen lukumäärä vaan aineistosta ilmenevien käsitysten vaihtelu (Marton & Booth 1997, 125). Lisäksi yksittäisten kategorioiden tulisi olla selkeässä suhteessa toisiinsa sekä ilmiöön, tuoden esille jokin erilainen tapa kokea ilmiö (Niikko 2003, 36). Tutkimuksessani toteutin horisontaalista kategorisointia, jolloin laadullisesti erilaiset kategoriat ovat yhtä samanarvoisia tai tärkeitä keskenään, eivätkä näin ollen kuvaa keskinäistä paremmuutta (ks. Uljens 1989, 47–48). Muodostin kategoriat teemojen sisällä merkityksiä lajitellen alatason kategorioihin, josta esimerkki taulukossa 2 (s.33).

Fenomenografisen analyysin neljännessä vaiheessa muodostetaan kuvauskategorioita yhdistämällä kolmannessa vaiheessa saatuja kategorioita (Niikko 2003, 36). Häkkinen (1996, 5) käyttää kuvauskategorioista käsitettä käsityskategoriat, mutta kyseessä on sama päämäärä: tuoda esille erilaisia ajattelutapoja tutkittavaan ilmiöön tai käsitteeseen niin, että tutkija lopulta muodostaa niistä käsityksiä kuvaavia kategorioita. Tavoitteenani oli analysoida kyselytutkimuksen laadullinen aineisto niin, että saan lopulta poimittua sieltä eri ajattelutapojen muodostamat käsitys- ja kokemukuskategoriat yhteistyöstä, sen käytännöistä, kuvauskategorioiksi. Oleellista analyysissä on ymmärtää se, että kategorioita ei määritetä etukäteen vaan ne syntyvät analyysiprosessin aikana (Marton 1988, 155).

Kuvauskategorioita muodostaessani pohdin yhteistyön käytänteitä teorian käsitteiden näkökulmasta ja muodostin kuvauskategoriat (taulukko 2) pohjautuen teorian käsitteisiin. Tästä teoreettisen pohdinnan ja analyysin yhdistämisestä muodostui lopulta laadullisen tutkimukseni päätulos eli kuvauskategoriat, jotka esittelen tarkemmin teemoittain luvussa 4 ja 5. Havainnollistaakseni tulkintoja olen liittänyt kyselylomakkeen avoimista kysymyksistä saaduista vastauksista suoria lainauksia tulosten esittelyn yhteyteen. Kaikki vastaajat olivat perhekotivanhempia. Merkitsin vastaajat koodeilla P, E, I tai L kuvaten maantieteellistä aluetta (pohjoinen, etelä, itä, länsi), jossa vastaajan perhe koti sijaitsee sekä numeroimalla heidät 1-9, vastaajien suhteellisen määrän alueittain mukaan. Kuitenkaan alueellisella erottelulla ei tässä tutkimuksessa ole painoarvoa ja kooditus on tehty puhtaasti vain vastausten identifioinniksi.

Taulukko 2. Esimerkki analyysin kolmannesta ja neljännestä vaiheesta teemana yhteistyön tavoitteet

MERKITYSYKSIKKÖ	ALATASON KATEGORIA	KUVAUSKATEGORIA
säännöllinen viestintä	tiedonkulku	viestinnällinen tavoite
tiivis yhteydenpito	vastavuoroinen tiedonvaihto	viestinnällinen tavoite
työn ja mielipiteen kunnioittaminen	ammattillisuus	kasvatuskumppanuus
lapsen kokonaisvaltainen huomioiminen	yksilöllinen kohtaaminen	kasvatuskumppanuus
lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi	yksilöllinen huomioiminen	osallisuuden tavoite
keskustelut lapsen parhaaksi	yksilöllinen kuuleminen	osallisuuden tavoite

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena nähdään ihmisen arkiajattelu, tieteellisten totuuksien etsimisen sijaan. Tarkoituksena on tuoda esille erilaisia ajattelutapoja tutkittavaan ilmiöön tai käsitteeseen liittyen niin, että tutkijan tehtävänä on pyrkiä muodostamaan tutkittavien ilmaisuista kokonaisia merkitysyksiköitä ja lopulta käsityksiä kuvaavia kategorioita. Käsituskategoriat ovat tutkimuksen tärkein tulos. (Häkkinen 1996, 5.) Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä ja pyritään kuvaamaan se, miten tietty ryhmä yksilöitä kyseessä olevan ilmiön kokee ja niiden kokemusten variaatioista. Kokemusta lähestytään tällöin käsityksestä, että ne koostuvat subjektin ja maailman vuorovaikutussuhteista. Oleellista on löytää tutkittavien vaihtelevat tavat kokea ilmiö, kuvata kokemisen variaatioita ja lopulta yleistää ne. Käsitysten kokonaisvariaatio on fenomenografiassa olemus, joka koostaa tutkittavien kokemuksia kyseisestä ilmiöstä. (Niikko 2003, 20–23.)

Arkiajattelu ja arkikokemukset ovat tutkimukseni keskiössä. Perusopetus on kouluikäisten lasten arkipäivää ja täynnä heidän huoltajiensa subjektiivisia kokemuksia yhteistyöstä kodin ja koulun välillä. Tutkimukseni lähestyy näitä subjektiivisia kokemuksia perhekodein työntekijöiden ja ammatillisen perhekodein ja peruskoulun välisestä yhteistyön näkökulmasta.

Määrällisen aineiston käsittelyn aloitin käymällä määrällisen aineiston läpi (5 monivalintakysymystä + 4 likert -asteikkoa) ja tarkistamalla, löytyykö puutteellisesti täytettyjä lomakkeita määrällisten kysymysten osalta. Tämän jälkeen syötin ja tallensin tiedot excel- taulukoihin. Webropol -kyselytyökalulla on myös mahdollista katsoa raportista suoraan määrällisten kysymysten taulukoinnit, mutta koin, että ne eivät antaneet minulle tarvittavaa informaatiota kaikilta osin. Samalla sain mahdollisuuden tutustua aineistoon vieläkin tarkemmin, kun syötin tiedot taulukoihin. Vilka (2007, 106) mainitsee, että tutkija voi tarkistaa täytettyjä lomakkeita sitä mukaan, kun niitä palautuu tai vasta kyselylomakkeen sulkeutumisen jälkeen. Itse kävin kyseisen aineiston läpi kokonaan vasta, kun vastausaika oli ohi. Oleellista Vilkan (2007, 106) mukaan on tarkistaa vastausten laatu ja poistaa asiatomasti täytetyt lomakkeet sekä käydä jäljelle jääneet lomakkeet kysymys kysymykseltä läpi arvioiden virheet ja puuttuvat tiedot. Tutkimusaineistoni vastaukset olivat asiallisia, eikä puutteellisesti täytettyjä lomakkeita ollut ollenkaan, joten poistoja ei tarvinnut tehdä.

Määrällisen aineiston analyysitapa valitaan suhteessa siihen, tutkitaanko yhtä muuttujaa vai kahden tai useamman muuttujan välistä riippuvuutta tai niiden vaikutusta toisiinsa. Jos yhden muuttujan jakauman tiedon saaminen on oleellista, lähestytään analyysia käyttämällä sijaintilukuja. Sijaintiluvut ovat sijaintia kuvaavia tunnuslukuja, kuten keskiarvo ja moodi. Jos analyysin keskiössä on poikkeavat havaintoarvot, otetaan tällöin käyttöön hajontaluvut. Ristiintaulukointi sekä korrelaatiokertoimen käyttö tuovat vastauksia kahden muuttujan väliseen riippuvuuteen. (Vilka 2007, 119.) Määrällisen aineiston funktio tutkimuksessani on laadullisen aineiston lisäselvitys ja havainnointi. Näin ollen sijaintilukujen määrittely riittää määrällisen aineiston analyysiksi. Käytin analyysissa sijaintilukua Moodi. Moodi tarkoittaa keskilukua ja soveltuu näin ollen laatueroasteikon muuttujille. Ryhmittelyn ja luokittelun avulla saadaan aineistosta tyyppi-arvo eli moodi, joka kuvaa luokkaa tai muuttujan arvoa, joka sisältää havainnot eniten. (Vilka 2007, 121.) Moodilla saadaan siis selville arvo tai luokka, missä esiintymistiheys eli frekvenssi on suurin. Frekvenssin avulla voidaan ilmoittaa eri havaintotyyppien lukumäärällinen esiintyminen aineistossa (Heikkilä 2004, 83). Määrällisen aineiston analyysissa seuraavaksi poiminkin taulukoista eri havaintotyyppien lukumäärällisen esiintymisen ja kokosin ne yhteen. Likert -asteikoilta laskin lisäksi prosentit kokemusten esiintymisestä. Esitän määrällisen aineiston numeraalisesti esiintymismäärää kuvaten tai prosentuaalisesti kokemusta kuvaten. Myös määrällisen aineiston tulokset on nähtävissä tarkemmin luvuissa 4 ja 5.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus

Jokaisen tutkijan intressi on pyrkimys löytää uutta ja kokea oivalluksia sekä tuoda löydöksiensä julki tutkimusraportissaan muille. Keskeistä tieteenharjoittamisessa on kuitenkin luotettavuus, joka perustuu luotettaviin tuloksiin ja tutkimuksen toteuttamiseen. (Aaltio & Puusa 2011, 153.) Tutkimukseni koostuu niin laadullisesta kuin määrällisestä osuudesta, joten tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta molemmista näkökulmista. Lähestyn tutkimustani laadullisesti fenomenografisesta näkökulmasta ja määrällisesti tilastollisuuden näkökulmasta, jolloin käsittelen mittauksen tuloksena saatua aineistoa tilastollisin menetelmin. Aaltion & Puusan (2011, 153) mukaan tutkimuksen luotettavuus perustuu kvantitatiivisessa tutkimuksessa pääosin tutkimuksen kykyyn tuottaa yleistettäviä tuloksia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimustuloksien ilmaiseminen ei ole mahdollista määrällisen tai objektiivisen mittarin arviona. (Aaltio & Puusa 2011, 153.) Voikin nähdä, että määrällinen tutkimus perustuu mitattuun todellisuuteen, kun taas laadullinen tutkimus kokemusten ja käsitysten todellisuuteen.

Pattonin (1990) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuus rakentuu kolmesta perustekijästä. Ensimmäisenä perustekijänä voidaan nähdä perusteellisten tekniikoiden ja metodien käyttäminen korkealaatuisen tiedon keräämiseksi sekä aineiston huolellinen analysointi validiuden, luotettavuuden ja triangulaation huomioon ottaen. (Patton 1990, 461.) Tutkielmassani pyrin lähestymään tutkittavaa aihetta mahdollisimman perusteellisesti käyttämällä Mixed methods -lähestymistapaa, joka näin ollen mahdollistaa tutkimuskykyksen tarkastelun niin kvalitatiivisesta kuin kvantitatiivisesta näkökulmasta. Mixed methods -lähestymistavan tavoitteena on hyödyntää niin laadullisen kuin määrällisen lähestymistavan vahvuudet sekä minimoida niiden heikkoudet (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 14–15). Mixed methods -tutkimuksen tuoma monipuolisuus aineiston lähestymiseen, tukee sitä ajatusta, että tutkimusongelmasta saa paremman käsityksen yhdistettäessä niin määrällisen kuin laadullisen tutkimuksen menetelmät (Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007, 128–129). Vahvistaakseen tutkimustuloksia ja niiden oikeellisuutta tutkijat voivat käyttää triangulaatiota hyväkseen, jolloin he käyttävät tutkimuksessaan monia erilaisia lähteitä, metodeja sekä teorioita. Yhdistäessään erilaista aineistoa tutkijat trianguloivat tietoa ja lisäävät löydöksiensä luotettavuutta. (Creswell 2013, 251.) Tutkielmassani lähestyn aineistoa yhdistelemällä niin laadullista kuin määrällistä aineistoa, mutta kuitenkin niin, että laadullinen aineisto on pääosassa määrällisen aineiston tukiessa sitä.

Toisena perustekijänä luotettavuuden suhteen Patton (1990) mainitsee tutkijan luotettavuuden. Tutkijan luotettavuus määrittyy tutkijan koulutuksesta, kokemuksesta, statuksesta sekä itsensä esittelystä. (Patton 1990, 461.) Lähestyn tutkittavaa aihetta luokanopettajaopiskelijan sekä erityisopettajaopiskelijan näkökulmasta ja näin ollen paikannan itseni vasta aloittelevana tutkijana tutkimuksen kentälle. Meriittejä eikä statusta tutkijana ole minulle oletettavasti vielä ennättänyt kertyä, mutta koen, että osaamista on kuitenkin opintojen myötä tullut sen verran, että pystyn luotettavasti pro gradu -tutkimuksen tasoisen tutkimuksen toteuttamaan. Tutkimuksen luotettavuuden kolmantena tekijänä on filosofinen käsitys fenomenologisena paradigmana, joka koostuu perustuvanlaatuisesta ymmärryksestä naturalistiseen tutkimukseen, laadullisiin metodeihin, induktiiviseen analysointiin sekä kokonaisvaltaiseen ajatteluun (Patton 1990, 461). Tutkimukseni myötä olen sitoutunut näihin sekä lisäksi pragmatismiin, jota avasin laajemmin tämän tutkimuksen osalta kappaleessa 3.2 tutkimuksen lähtökohdat (s. 17). Lähestyn tutkimusta fenomenografisesta näkökulmasta, jolloin oleellista on muistaa, että tulosten luotettavuutta arvioitaessa fenomenografiassa ei pyritä kaiken kattavaan totuuteen vaan tutkimuksen tavoitteena tutkittavien kokemusten kuvaus ja ymmärtäminen (Niikko 2003, 39–40, 46).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on siis kysymys muun muassa totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Epistemologisesti totuutta voidaan lähestyä neljän eri totuusteorian kautta, jolloin katsotaan totuutta korrespondenssiteorian, totuuden koherenssiteorian, pragmaattisen totuusteorian sekä konsensukseen perustuvan totuusteorian näkökulmista. Korrespondenssiteoriassa väitteen paikkansapitävyyden voi todentaa aistein ja väite on totta vain, jos se vastaa aistein todennettua todellisuutta. Koherenssiteorian mukaan väite on totta, jos se todistaa itsensä paikkansapitävyyden jo todeksi todettujen väitteiden kanssa. Pragmaattinen totuusteoria näkee väitteen totena, jos se liittyy käytännöllisiin seurauksiin toimien ja ollen hyödyllinen. Konsensukseen perustavassa totuusteoriassa, totuus luodaan yhdessä sopimalla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–135.) Tutkimuksessani totuus kietoutuu aineistosta ilmenneiden asioiden myötä joltakin osin kaikkiin noihin teorioihin. Käytännön konkreettiset yhteistyön toteuttamisen muodot näyttävät totuuden aistein havaittuna totuutena, aineisto keskustelee jo olemassa olevan teorian ja totuuden kanssa, sekä oletettavasti tuottaa käytännön hyötyä. Lisäksi tuloksista selviää, kuinka yhteistyön käytänteitä on sovittu yhdessä tai niillä on yhteinen tavoite.

Objektiivisuutta tarkastellessa laadullisessa tutkimuksessa, tulee erottaa havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Puolueettomuuden näkökulmasta esiin nousee ajatus siitä, kuinka tutkija ymmärtää ja kuulee tiedonantajia. Ottaako tutkija tiedon vastaan sinä itsenään vai suodattaako sen oman kehyksen läpi. Puolueettomuusnäkökulma tulisikin nostaa esille tutkimuksen luotettavuuden pohdinnassa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Olen pyrkinyt lähestymään tutkimustani puolueettomasti, vaikka minulla on jotakin kokemusta niin koulun ja kodin välisen yhteistyön toteuttamisesta vanhemman näkökulmasta kuin kokemusta perhekodin toiminnasta. Fenomenografisessa tutkimuksessa tulokset ovat kuitenkin aina tutkijan tulkintoja muiden ihmisten kokemuksista (Marton & Booth 1997, 136). Ja näihin tulkintoihin vaikuttavat tutkijan omat käsitykset ja ennakoajatukset tutkittavasta ilmiöstä. Olenkin joutunut tekemään töitä, jotta tulkitseen ilmiötä vastaajien kokemusten pohjalta, enkä esimerkiksi kategorisoi kokemuksia ja käsityksiä omien oletusteni tai toiveiden pohjalta. Lähes kaikilla ihmisillä on kokemuksia koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä ja ne kokemukset voivat vaikuttaa tulkintaan. Jos itsellä yhteistyöstä on positiivinen kuva, niin vaarana voi olla, että ei edes huomaa muiden kokemuksia epäonnistuneesta yhteistyöstä tai vähättelee niitä. Omat kokemukset voivat suunnata myös tulkintoja siitä, miten käytännössä yhteistyö tulisi toteuttaa sen perusteella, miten itse on kokenut sitä parhaiten toteutettavan.

Fenomenografisella tutkimuksella ei tavoitella tilastollisia yleistettävyyksiä vaan tulosten yleisyyttä siitä näkemyksestä, että tuloksia voidaan käsitellä teoreettisella universaalien käsitteiden tasolla. Analogisen ajattelun tasolla fenomenografisen tutkimuksen tuloksia voi käyttää hyväksi, kun lukija vertaa omia samoja asioita koskevia tulkintojaan tutkijan kategorioihin. Perusteet fenomenografisen tutkimuksen luotettavuudelle luo tutkimuksen validiteetti. (Ahonen 1994, 152.) Validiteetti voidaan nähdä Flickin (2006) mukaan tutkimuksen pätevytenä. Tällöin tieto on tuotettu sellaisten ratkaisujen ja käytäntöjen avulla, jotka ovat perusteltavissa tutkimuksen edustaman tutkimusperinteen tai tieteen yleisten kriteerien näkökulmasta. Tutkimuksen tulee olla pätevä kuvaamaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä ja tutkimuksessa onkin osoitettava yhteys tutkittavan ja tulosten välillä. Lisäksi pätevyyteen vaikuttaa tutkijan ja tutkittavien maailman välinen suhde, jolloin on kysymys siitä, kuinka vahvasti tutkijan käsitteet, tulkinnat ja havainnot vastaavat yhteisön jäsenten käsityksiä, tulkintoja ja havaintoja. (Flick 2006, 371.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009) lisäävät tutkimuksen luotettavuuden mittariksi validiteetin lisäksi reliabiliteetin. Validiteetilla käsitetään sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu ja reliabiliteetilla sitä, että tutkimustulokset ovat toistettavissa. Kuitenkin tulee muistaa, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136, 140.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt tutkimaan sitä, mitä olen luvannutkin, eli ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välistä yhteistyötä. Tutkimustulosten toistettavuus laadullisen aineiston osalta on mahdollista, mutta oleellista on huomioida se, että tulokset ovat tutkijan eli tässä tapauksessa minun tulkintojani kyseisestä asiasta (ks. Marton & Booth 1997, 136).

Kvantitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on tutkimustulosten yleistäminen. Kvantitatiivinen tutkimus toteutetaan usein niin, että kysytään tutkittavaa asiaa pieneltä otantajoukolta ja vedetään näin saadusta aineistosta yleistävät johtopäätökset. (Kananen 2008, 13.) Luotettavuuden kannalta kvantitatiivista eli määrällistä tutkimusta tulisikin lähestyä sisäisen validiteetin, ulkoisen validiteetin, reliabiliteetin sekä objektiivisuuden kautta (Soininen 1995, 125). Sisäinen validius määrällisessä tutkimuksessa muodostuu muun muassa mittauksen tarkkuudesta, virheettömyydestä sekä pysyvyydestä. Eli siitä, kuinka relevantti käytetty testi on ollut testaamaan kyseessä olevaa asiaa ja miten päteviä tulokset ovat verrattaessa tutkimuskohdetta ja tutkimuksen johdonmukaisuutta. Tähän vaikuttaa muun muassa tausta, maturaatio, testaaminen, instrumentaatio, tilastollinen regressio, valinta, eksperimentaalinen mortaliteetti sekä odotukset. Ulkoinen validius muodostuu siitä, missä määrin tutkimuksen perusteella saadut oletukset ja käsitteet ovat uusittavissa, siirrettävissä toiseen tilanteeseen tai toisia ryhmiä koskevaksi. Tähän vaikuttaa muun muassa testauksen aiheuttamat seuraukset, otantaharhasta aiheutuvat seuraukset, koejärjestelyistä aiheutuvat seuraukset tai useampien käsittelyiden vaikutukset. (Tuckman 1988, 116–120, 121–123). Reliabiliteetti kuvaa tutkimustulosten samapysyvyyttä tutkimuksen toisinnassa (Soininen 1995, 122). Objektiivisuutta tarkastelin jo laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohjustaessani ja sama objektiivisuuden näkemys sopii myös määrälliseen tutkimukseen.

Vilka (2015, 193–194) tiivistää määrällisen tutkimuksen arvioinnin lähestyttäväksi pätevyuden eli validiteetin sekä reliabiliteetin eli luotettavuuden näkökulmista. Oleellista validiteetin näkökulmasta onkin siis se, että mittari tai tutkimusmenetelmä pystyy mittaa-

maan yksiselitteisesti sitä, mitä tutkimuksessa on tarkoitus mitata. Määrällisen tutkimuksen reliabelius tarkoittaa tulosten tarkkuutta, jolloin tutkimuksen tulokset eivät voi olla sattumanvaraisia, sekä tulosten toistettavuutta. Lisäksi on huomioitava ajan ja paikan vaikuttavuus ja ymmärtää näin ollen tulosten yleistettävyyden niiden pätevyysalueen ulkopuolelle. (Heikkilä 2004, 29–30.) Määrällisen tutkimuksen reliabiliteettia voidaan lähestyä vielä Vilkan (2007, 149–150) mukaan otoksen, vastausprosentin, tietojen syöttämisen ja mittausvirheen näkökulmista. Tutkimuksessani olen tehnyt otannan harkitusti ja pyrkinyt saamaan sen myötä valtakunnallisesti kattavan kuvan peruskoulun ja ammatillisen perhe-kodin välisestä yhteistyöstä. Tarkoitus on pyrkiä yleistämään tulokset, mutta yleistettävyyttä rajoittaa kuitenkin vastausprosentin alhaisuus, joka oli vain 25.81 %. Näin ollen koen, että yksiselitteistä ja suoraa yleistystä ei voi tehdä, mutta tulokset antoivat kuitenkin kuvan siitä, mitkä ovat toimivia käytäntöjä peruskoulun ja ammatillisen perhe-kodin välisessä yhteistyössä.

Keräsin niin laadullisen kuin määrällisen aineiston samalla kertaa yhdellä kyselytutkimuksella. Kyselytutkimuksen luotettavuutta voi pohtia Andreksen (2012) mukaan validiteetin ja reliabiliteetin lisäksi tutkimuksen käsitteellistämisen näkökulmasta. Kyselytutkimuksen tulisi olla uskottava koko prosessin ajan, sen laatimisesta aina tulosten analyysiin asti. Uskottavuutta lisää avoimuus prosessin vaiheiden kuvaamisessa sekä otantajoukon perustelu. Lisäksi uskottavuutta lisää pohdinta siitä, että kyselytutkimus voi päättyä muualle kuin mihin oli tarkoitettu ja voi näin ollen vaikuttaa mahdolliseen vastausmäärään. Myöskin kysymysten toimivuus ja yksiselitteisyys, niin kuin oli tarkoitettu, tulisi varmistaa. Tutkimustulosten vertailu aiempiin tutkimuksiin lisää luotettavuutta. (Andres 2012, 116–118.)

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessia tarkasti aina kyselylomakkeen laatimisesta alkaen aineiston analyysiin ja tulkintaan asti. Lisäksi olen tiedostanut, että lähettäessäni kyselylomakkeet sähköisesti en voi olla täysin varma, kuinka monta niistä päätyy perille asti otantajoukon käsiteltäväksi. Sain otantajoukon yhteystiedot kuitenkin luotettavalta taholta ja pyrin syöttämään sähköpostiosoitteet huolellisesti, minimoiden kirjoitusvirheet. Lisäksi kysely oli suljettu, eikä kyselylinkki ollut julkisesti saatavilla. Näin pyrin estämään otantajoukon ulkopuoliset vastaukset. Toki en voi olla varma, kuka lopulta on vastauksen koneen ääreltä sähköisesti tuottanut, mutta koen, että minulla ei ole syytä epäillä

vastaajien luotettavuutta. Kysymyslomakkeen toimivuuden sekä kysymysten yksiselitteisyyden testasin etukäteen useammalla testajailla ja muokkasinkin lomaketta heidän ehdotusten mukaan selkeämmäksi ja yksiselitteisemmäksi. Tästä huolimatta minun tulee tiedostaa tutkijana se, että jokainen vastaaja tulkitsee kysymykset pohjautuen omaan elämisaailmaansa. Tutkimustulosten vertailua toteutan tulososiossa (luku 4 ja 5). Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkija käsittelee jokaisen tutkimuksen osan syvästi ja asiantuntevasti (Andres 2012, 115). Hirsjärvi ja Hurme (2000, 189) painottavat myös tutkimuksen dokumentoinnin merkittävyyttä tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Oleellista on, että tutkija pystyy dokumentoinnilla tuomaan ilmi sen, miten hän on päätenyt luokittelemaan ja kuvaaman tutkittavien maailmaa, juuri niin kuin hän on sen tehnyt.

3.6 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimuksen etiikkaa voidaan lähteä käsittelemään eettisesti hyvän tutkimuksen näkökulmasta. Eettisesti hyvä tutkimus sisältää hyvän tieteellisen käytännön, hyvän käytännön loukkaukset sekä säännökset tutkijan oikeusturvasta. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu avoimuus, rehellisyys sekä yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyöhön liittyvissä asioissa ja valinnoissa. Lisäksi oleellista ovat eettisesti kestävät menetelmät, muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen ja niiden asianmukainen huomioiminen. Painoarvo eettisyyden näkökulmasta on myös tutkimuksen asianmukaisella suunnittelulla, toteutuksella ja raportoinnilla. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös tutkimusryhmän oikeuksien ja velvollisuuksien järjestäminen etukäteen, rahoituslähteiden ja muiden sidonnaisuuksien julkituominen sekä hyvä hallintokäytäntö, henkilöstö- ja taloushallinto. (Hirvonen 2006, 31.) Tutkimuksen etiikkaa voi lähestyä myös tieteen etiikan näkökulmasta, jolloin tutkijan eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tutkimuksessaan tekemiin ratkaisuihin sekä tutkimuksen tulokset itsessään vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin (Tuomi & Sarajärvi 2011, 125). Etiikka muodostuu siitä, millaisena hyvä tutkimus nähdään, onko tiedonjano oikeutettua, mitä ja miten tutkitaan sekä millaisia tutkimustuloksia tutkija saa tavoitella (Haaparanta & Niiniluoto 1998, 84–85).

Tutkimustani lähestyn eettisesti avoimuuden, rehellisyyden ja yleisen huolellisuuden ja tarkkuuden näkökulmasta. Olen pyrkinyt tuomaan avoimesti ja rehellisesti tutkimukseeni

liittyvät valinnat ja ratkaisut julki sekä toteuttamaan tutkimustani huolellisesti sekä tarkasti, ymmärtäen oma sitoutumiseni tutkimukseen. Tutkimus on toteutettu eettisesti kestäviä menetelmiä käyttäen: vastaajat ovat olleet vapaaehtoisia, ja heille on annettu mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Lisäksi aineistoa on käsitelty vastaajien anonymiteetteja suojaten sekä aineistoa on käytetty vain osana tätä tutkimusta, kuten vastaajille saatekirjeessä näin luvattiin.

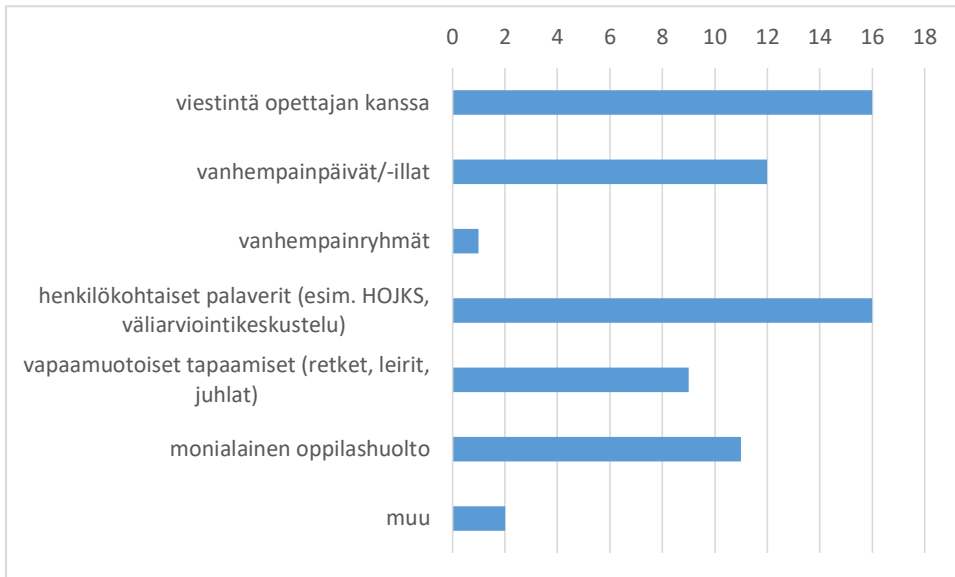
Muiden tutkijoiden töitä olen kunnioittanut tekemällä viittaukset asiankuuluvasti sekä merkkäämällä lähdeviittaukset tutkielman loppuun tieteellisen merkintätavan mukaisesti. Lisäksi olen välttänyt plagiointia ja antanut kunnian teksteistä heille, kenelle se on kulloinkin kuulunut. Tutkimuksen suunnittelun olen tehnyt huolella, sen suuntaa ja painoarvoja ajan kanssa miettien. Lisäksi olen pyrkinyt toteuttamaan tutkimuksen kaikkien eettisten näkökulmien mukaan oikein. Kaikki vastaajat ovat täysi-ikäisiä ja heillä on itsellään ollut oikeus päättää tutkimukseen osallistumisesta ja luvan antamisesta vastausten käyttämiseen tähän tutkimukseen. Pyrkimykseni tutkimukseni selkeään raportointiin, mitään pois jättämättä vastaa myös hyvin eettisiin käytänteisiin. Tutkimukseni kohdalla ei ole tarpeen miettiä tutkimustyhmän oikeuksien ja velvollisuuksien järjestämistä etukäteen, rahoituslähteiden ja muiden sidonnaisuuksien julkituomista sekä hyviä hallintokäytäntöjä, henkilöstö- ja taloushallintoa, sillä olen toteuttanut tutkimuksen yksin ja ilman rahoitusta.

4 YHTEISTYÖN TOTEUTTAMISEN KÄYTÄNTEET

Kodin ja koulun yhteistyön toimintatavat, sisällöt sekä tavoitteet on määritetty ja täsmennetty paikallisessa opetussuunnitelmassa. Määrittelyn tavoitteena on muodostaa selkeä käsitys kodin ja koulun yhteistyön toimintatavoista sekä rakenteista niin koulun henkilökunnalle kuin huoltajillekin. Lähtökohdiltaan yhteistyö on oppilaan kasvun ja oppimisen edistämiseksi molempia osapuolia tukevaa, positiivista ja keskustelevaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Yhteistyön toteuttamiseen panostetaan riittävät resurssit ja tuki sekä kodin ja koulun välisessä viestinnässä hyödynnetään teknologian mahdollisuuksia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 50–51.) Tutkimusaineistosta erittelen yhteistyön käytännön toimintatapoja yhteistyön toteuttamisen, yhteistyön osapuolien sekä yhteydenoton muotojen näkökulmista.

4.1 Yhteistyön toteuttamisen muodot

Perusopetuslaki (628/1998, 3§) määrää perusopetuksen toimimaan yhteistyössä kotien kanssa. Oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen yhteistyössä kotien kanssa onkin määritelty perusopetuksen opetussuunnitelmaan perusopetuksen tehtäväksi. (Opetushallitus 2014, 9-10, 18.) Karhuniemen (2013b, 106–120) mukaan koulun ja kodin välisessä yhteistyössä yhteistyön muotoja ovat muun muassa vanhempainillat, vanhempainyhdistyksien ja luokkatoimikuntien toiminta, vanhempainvartit, tiedotteet sekä avoimien ovien päivät ja muut tapahtumat. Arkiset kohtaamiset ovat tärkeitä, sillä niissä luodaan pohja myös haasteellisten tilanteiden hoitamiseksi. Näissä kohtaamisissa ennalta ehkäistään erilaisia ongelmia ja niiden pahenemista. (Karhuniemi 2013b, 106.)



Kuvio 1. Yhteistyön toteuttamisen muodot

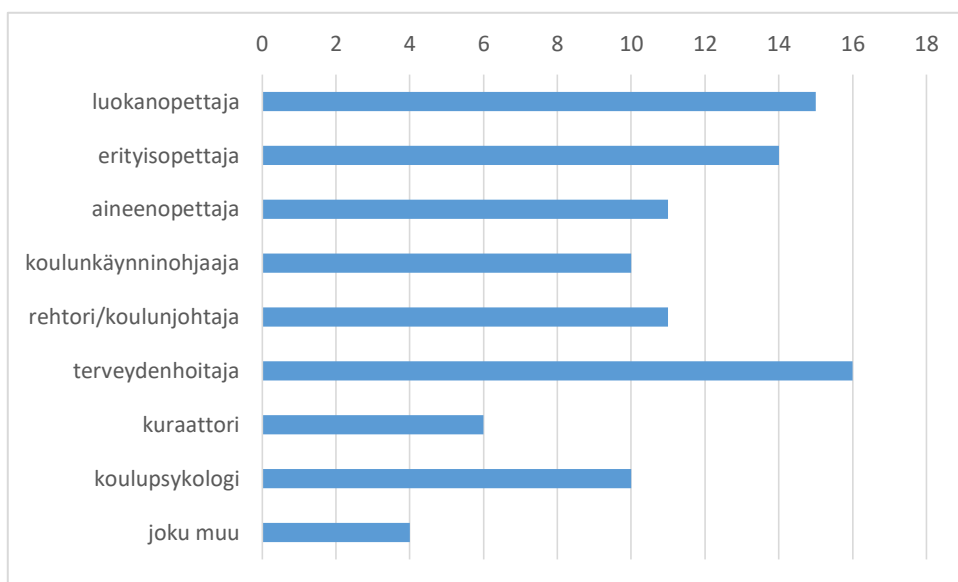
Kaikki vastaajat olivat toteuttaneet yhteistyötä viestimällä opettajan kanssa sekä osallistumalla henkilökohtaisiin palavereihin, kuten esimerkiksi HOJKS:n laadintaan tai oppilaan arviointikeskusteluihin. Toiseksi eniten yhteistyötä oli toteutettu vanhempainpäivien/-iltojen muodossa. Kolmanneksi eniten yhteistyötä oli toteutettu osana monialaista oppilashuoltoa. Myös yli puolella vastaajista oli kokemusta vapaamuotoisista tapaamisista yhteistyön tiimoilta.

Avoimista vastauksista selvisi, että tärkeimmäksi yhteistyömuodoksi koettiin viestintä opettajan kanssa. Viestintä opettajan kanssa mahdollistaa ammatillisten perhekotien työntekijöiden kokemusten mukaan sen, että tilanteet saadaan hoidettua tilanteen vaatimalla tavalla; tarvittaessa nopeasti, henkilökohtaisesti ja avoimesti. Oppilaan koulunkäynnin alkuhetkistä alkaen aloitettu yhteydenpito opettajan kanssa koettiin myös tärkeänä. Vastauksista kävi ilmi myös se, että normaali kanssakäyminen vapaammissa tilanteissa luo pohjaa yhteistyölle.

Ehdottomasti viestintä opettajan kanssa, jotta koulupäivän aikana tapahtuvat tilanteet ja asiat saadaan mahdollisimman pienellä viiveellä käsiteltyä ja tieto päivitettyä molemmin puolin. (E4)

4.2 Yhteistyön osapuolet

Tutkimustulosten mukaan yhteistyötä toteutetaan luokanopettajan, aineenopettajan tai erityisopettajan kanssa riippuen siitä, onko kyseessä ala- vai yläkouluikäinen lapsi sekä tuen tarpeen määrästä. Muita kouluhenkilökuntaan tai heihin rinnastettavia henkilöitä, joiden kanssa toteutetaan yhteistyötä kuvio 2:ssa olevien lisäksi, on opintoneuvoja sekä koulukuljettaja. Lisäksi jollakin alueella oli mahdollisuus tehdä yhteistyötä koulun mielenterveyshoitajan kanssa.



Kuvio 2. Yhteistyön osapuolet

Vastauksista voidaan huomata, että yhteistyön osapuolet ovat moninaisia peruskoulun arjessa. Voikin nähdä, että ammatillinen perhekoti sekä peruskoulu ja niiden henkilökunta toimivat moniammatillisessa yhteistyössä. Isoherrasen (2006) mukaan moniammatillinen yhteistyö käsitteenä on kuitenkin epämääräinen, eikä se kuvaa vain yhdenlaista yhteistyömuotoa, vaan sitä voi tarkastella monesta eri näkökulmasta. Perimmältään kysymys on kuitenkin yhteistyöstä eri tilanteissa. Yhteistyö tarkoittaa, että ihmisillä on yhteinen tehtävä suoritettavana, ongelma ratkaistavana, päätös tehtävänä tai uuden näkökulman etsiminen. Moniammatillisuus nähdään eri tiedon ja osaamisen näkökulmien esille tuomisena. Keskeistä moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta onkin kaiken sen tiedon ja osaamisen yhteen kokoaminen niin, että saavutetaan mahdollisimman kokonaisvaltainen käsitys ja ymmärrys käsiteltävästä asiasta. Sosiaali- ja terveysalan asiakastyössä moniam-

matillista yhteistyötä kuvataan eri asiantuntijoiden työskentelynä, jossa keskiössä on asiakkaan elämän kokonaisuuden huomioiminen. Tavoitteena on asiantuntijoiden tietojen ja taitojen yhteen integroiminen asiakaslähtöisesti niin, että pystytään rakentamaan tapauskohtainen yhteinen tavoite ja luomaan yhteinen käsitys tarvittavista toimenpiteistä tai ongelman ratkaisusta tavoitteen saavuttamiseksi. Yhteisessä keskustelussa asiantuntijoiden lisäksi mukana voi olla myös asianomainen sekä hänen huoltajansa, jolloin tavoitteena on kaikkien osallistujien mahdollisuus vaikuttaa keskusteluun ja päätöksentekoon oman näkökulman ja osaamisen tuoden. Moniammatillisessa yhteistyössä keskeistä ovat asiakaslähtöisyys, tiedon ja eri näkökulmien kokoaminen, vuorovaikutustietoinen yhteistyö, rajojen ylitykset sekä verkostojen huomioiminen. (Isoherranen 2005, 13–15.) Koulun näkökulmasta tämän voi nähdä yhteistyönä, jossa keskiössä on oppilas ja hänen kokonaisvaltainen hyvinvointi, johon asianosaiset pyrkivät (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 45).

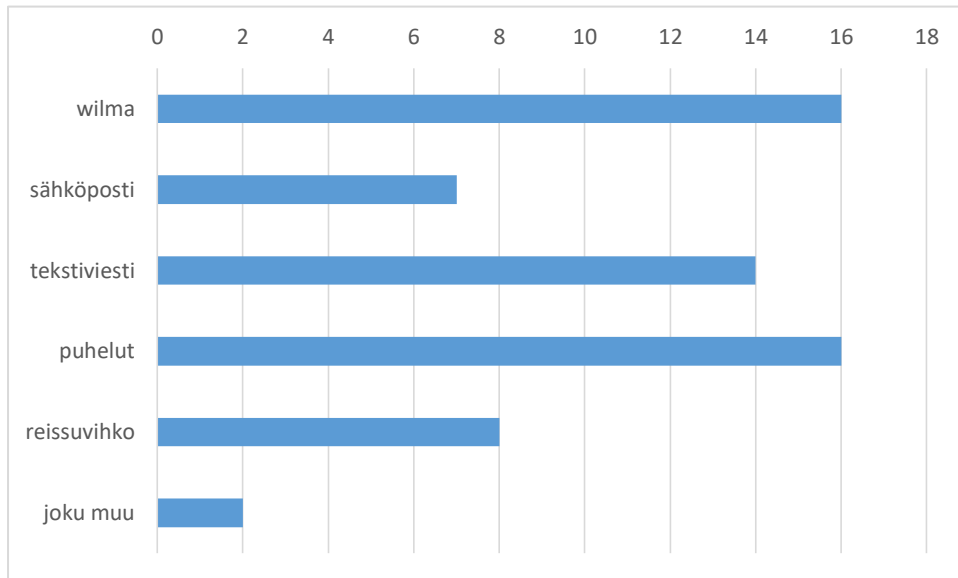
Viestintä opettajan kanssa on ensisijaista, yhteistyö myös muiden koulussa toimivien ammattilaisten kanssa on tärkeää. (E3)

Yhteistyö on yhdessä työskentelyä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Yhteistyön avulla maksimoidaan jokaisen yksilön tuottavuus ja saavutukset. (Johnson & Johnson 1989, 2.) Ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välisen yhteistyön tavoitteena voidaan nähdä sijoitetun lapsen saavutuksien maksimoiminen ja se vaatii yhteistyötä monien eri tahojen kanssa.

4.3 Yhteydenoton muodot

Tutkimukseni mukaan eniten käytetyt yhteydenoton muodot olivat Wilma sekä puhelut suoraan opetushenkilökunnalle. Tekstiviestejä yhteydenoton muotona käytettiin myös usein. Lisäksi Wilmaa vastaava Helmi oli käytössä eräällä alueella yhteydenottomuotona. Karhuniemi (2013b, 123) mainitsee, että sähköisten välineiden käyttö koulun ja kodin välisessä viestinnässä on syrjäyttänyt paperista viestintää. Oleellista on kuitenkin viestinnässä käytetyn välineen sijaan se, että viesti tavoittaa kohteen. Suomessa suurimmassa osassa perusopetuksen oppilaitoksissa on laajasti käytössä kodin ja koulun väliseen viestintään Wilma-järjestelmä. Wilma on selainpohjainen järjestelmä ja osa Primus -oppilas-

hallintojärjestelmää, johon tallennetaan oppilaan koulunkäyntiä (kuten arviointi, luku-
vuosisuunnitelmat) koskevia tietoja. Wilman kautta viestiminen on suhteellisen reaaliai-
kaista ja se mahdollistaa pikaviestien lähettämisen isoillekin vastaanottajajoukoille saman-
aikaisesti tai henkilökohtaisen viestinnän kohdennettuna yhdelle huoltajalle. (Karhuniemi
2013b, 123–124.)



Kuvio 3. Yhteydenoton muodot

Toimivimmiksi yhteydenoton muodoista koettiin avoimien vastausten perusteella Wilma, puhelut ja tekstiviestit. Wilma koettiin helpoksi ja selkeäksi sekä yleisessä tiedottamisessa parhaaksi yhteydenottomuodoksi. Hajontaa vastauksissa tuli Wilman suhteen kuitenkin siinä, että osa vastaajista koki Wilman reaaliaikaiseksi ja helpoksi nopeissa asioissa käytettäväksi yhteydenottomuodoksi, kun taas osa koki sen olevan hyvä yhteydenottomuoto, kun asialla ei ole kiire. Tekstiviesti koettiin usein nopeimmaksi yhteydenottomuodoksi, kun tiedon saanti tuli olla välitön. Puheluiden koettiin toimivan hyvänä yhteydenottomuotona myös välittömän tiedon saannin tilanteissa ja varsinkin silloin, kun haluttiin käsitellä asioita perusteellisemmin ja yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Lisäksi henkilökohtaisesti kasvatustusten asioiden hoitaminen koettiin merkitykselliseksi.

Wilma on yleisessä tiedottamisessa paras yhteydenottomuoto, koska viestit voi lukea silloin, kun vastaanottajalle sopii. Sijoitetun lapsen asioihin liittyen puhelut

ovat paras muoto, koska puhelimitse dialogi koulun ja perhekodin välillä toimii välittömästi yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi käsiteltävästä asiasta. (E4)

Puhelimen käyttö kouluissa vaihtelee. Osalla opettajista on henkilökohtaiset työpuhelimet, osa käyttää omaansa, vaikka kukaan ei velvoita niin tekemään. Puhelimen käyttö mahdollistaa viestinnän myös tekstiviestien välityksellä. Lisäksi Karhuniemi (2013b) muistuttaa, että vaikeat asiat kannattaa kaikista viestinnän välineistä huolimatta hoitaa henkilökohtaisesti kasvotusten. Jos tähän ei jostain syystä ole mahdollisuutta, puhelu on kuitenkin parempi vaihtoehto kuin Wilma -viestintä tai tekstiviestit, väärinymmärryksien/tulkintojen välttämiseksi. (Karhuniemi 2013b, 128.)

4.4 Yhteistyön tarve

Avointen kysymysten vastauksista muodostin neljä käsitekategoriaa, joiden tiimoilta yhteistyötä toteutettiin pääsääntöisesti. Nämä ovat tiedottaminen, oppilashuollolliset asiat, oppimisen tukeminen sekä kurinpidolliset asiat. Tiedottamista toteutettiin yleisenä ja yksityisenä tiedottamisena. Yleinen tiedottaminen koski koko kouluun ja luokkaan liittyviä asioita, kuten tapahtumia ja muutoksia koulutyössä. Yksityinen tiedottaminen koski henkilökohtaisesti oppilaan asioita, kuten oppilaan opiskelun sujuvuutta tai koulun ulkopuolisessa elämässä tapahtuneita asioita.

Oppilashuollolliset asiat koskivat sijoitetun lapsen psyykkiseen- ja fyysiseen hyvinvointiin sekä terveyteen liittyviä asioita. Oppilaiden hyvinvoinnin perusedellytyksiä ovat terveellinen ja turvallinen opiskeluympäristö. Tämä vaikuttaa myös oppilaan mahdollisuuksiin oppia oman kykyjensä mukaan. (Perälä, Hietanen-Peltola, Halme, Kanste, Pelkonen, Peltonen, Huurre, Pihkala & Heiliö 2015, 4, 78.) Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) takaakin tähän tarpeeseen vastaamisen. Lain tarkoituksena on edistää opiskelijoiden oppimista, osallisuutta, terveyttä ja hyvinvointia sekä turvata varhainen tuki sitä tarvitseville. Lisäksi lain tarkoitus on edistää kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä sekä oppimisyhteisön ja oppimisympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja hyvinvointia. Lain tavoitteena on myös turvata yhdenvertaiset opiskeluhoillon palvelut ja tarvittava tuki kaikille opiskelijoille. Yhteisöllinen opiskeluhoito nähdään ensisijaisena toimintamuotona. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 2§, 3§.) Sijoitettujen lasten

taustan huomioon ottaen onkin oppilashuollolla erityinen tehtävä, jotta se pystyy yhteistyössä ammatillisen perhekodin kanssa luomaan lapselle niin henkisesti kuin fyysisesti turvallisen ympäristön koulunkäyntiin.

Yhteistyön tarve näyttäytyi myös oppimisen tukemisessa esimerkiksi silloin, kun sijoitetulla lapsella on oppimisvaikeuksia tai muita haasteita oppimisessa. Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaisen opetuksen ohella riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea koko perusopetuksen ajan heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 628/1998 16§, 17§). Tuen suunnittelun ja onnistuneen toteuttamisen kannalta yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa on oleellista (Opetus- ja kulttuuriministeriö a). Kurinpidolliset asiat muodostivat myös yhteistyön tarpeen. Koulussa käyttäytymisen tai (koti)tehtävien laiminlyönti olivat muun muassa syitä kurinpidollisten asioiden tiimoilta tapahtuvaan yhteistyöhön. Perusopetuslaki (628/1998 35§, 36§) määrittääkin näihin asioihin vastaamisen kasvatustieteiden keskusteluista kurinpidollisiin toimiin asti.

Näiden neljän kokonaisuuden lisäksi erityinen tarve yhteistyölle muodostuu, kun ammatilliseen perhekotiin tulee sijoitettavaksi uusi lapsi. Tällöin yhteistyötä tehdään opetus- tai koulutoimen kanssa sekä edellisen koulun ja uuden koulun kanssa. Yhteistyötä toteutetaan jo ennen kuin oppilas aloittaa koulunkäynnin koulussa esimerkiksi tutustumalla uuteen kouluun, luokkaan, opettajaan sekä tarvittaessa muuhun koulun henkilökuntaan. Tavoitteena on saada sijoitettu lapsi mahdollisimman nopeasti arkeen kiinni sijoituksen jälkeen.

Yhteydenotto rehtoriin ja tiedottaminen hänelle tulevasta oppilaasta. Mahdollinen palaveri koulun henkilöstön kanssa, ennen kuin lapsi on aloittanut koulun. (E2)

Suunnitellaan aina yhdessä koulun ja opettajan kanssa koulun aloitus, tarvittaessa perhekodilta alkuun ohjaaja mukana koulutyössä. (P3)

Selvitellään lapsen tiedot ja taidot ja tuen tarpeet. Mietimme yhdessä koulun kanssa onko koulussa tilaa ja valmiuksia vastaanottaa uusi oppilas. (E9)

5 KOKEMUKSIA YHTEISTYÖSTÄ: KOHTI TAVOITTEITA

Uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) mukaan yhteistyö on merkittävää kasvatuksen ja opetuksen tukemisen näkökulmasta. Yhteistyöllä saadaan edistettyä oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä sekä suunnattua opetus, ohjaus ja tuki jokaiselle oppilaalle yksilöidysti hänen oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaan. Kodin ja koulun välinen yhteistyö lisää koko koulu yhteisön, luokan ja oppilaan hyvinvointia sekä turvallisuutta. Yhteistyö perustuu luottamukselle, tasavertaisuudelle sekä keskinäiselle kunnioittamiselle. (Opetushallitus 2014, 14, 18.)

Taulukko 3. Kokemuksia ammatillisen perhekodin ja koulun välisestä yhteistyöstä

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin eri mieltä
Ammatillisen perhekodin ja koulun välinen yhteistyö toimii hyvin.	69 %	31 %	0 %	0 %
Ammatillisen perhekodin ja koulun välinen kasvatuskumppanuus toimii hyvin.	56 %	31 %	13 %	0 %
Ammatillisen perhekodin ja koulun välinen yhteistyö on molempia osapuolia kunnioittavaa.	69 %	31 %	0 %	0 %
Ammatillisen perhekodin ja koulun välinen yhteistyö on luottamuksellista.	81 %	19 %	0 %	0 %
Ammatillisen perhekodin ja koulun välinen yhteistyö on vastavuoroista.	56 %	38 %	6 %	0 %
Koulu kunnioittaa ammatillisen perhekoimme arvoja.	56 %	31 %	13 %	0 %
Koulun resurssit ovat olleet riittäviä ammatillisen perhekodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamiseen.	31 %	50 %	6 %	13 %

Ammatillisten perhekotien perhekotivanhemmat kokevat koulun ja perhekodin välisen yhteistyön monilta osin hyväksi ja toimivaksi, kuten edellä olevasta taulukosta (taulukko 3) voi nähdä. Täysin eri mieltä ei vastaajista ollut kukaan näiden kysymysten suhteen, joten kyseinen sarake on poistettu taulukosta, taulukon selkeämmän tulkinnallisuuden vuoksi. Merkittävää on se, että 100 % vastaajista on täysin samaa tai jokseenkin samaa mieltä yhteistyön toimivuuden suhteen. Eniten hajontaa vastauksissa tapahtuu yhteistyön resurssien riittävyyden suhteen ja 63 % vastaajista onkin sitä mieltä, että resurssit eivät ole täysin riittäviä yhteistyön toteuttamiseen optimaalisesti.

5.1 Viestinnällinen tavoite

Peruskoulu tukee huoltajan kasvatustehtävää tiedottamalla lapsen oppimisen ja kasvun edistymisestä sekä mahdollisista poissaoloista. Opetussuunnitelma, oppimisen tavoitteet, oppimisympäristöt, työtavat, oppimisen tuet, oppilashuolto, arviointi, todistukset, opiskeluun liittyvät valinnat sekä lukuvuoden erilaiset tapahtumat ovat myös tiedottamisen kohteena. Erityisesti tärkeitä ovat oppilaan oppimista ja kehitystä myönteisesti kuvaavat ja kannustavat viestit. Säännöllinen palaute mahdollistaa huoltajan osallistumisen tukemaan lapsen oppimista ja koulunkäyntiä. Koulupolun nivelvaiheissa sekä koulunkäynnin ja oppimisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa yhteistyö on erityisen tärkeää. (Opetushallitus 2014, 35–36.)

Tuodaan rehellisesti esille kaikki lasta koskevat asiat ja opiskeluun vaikuttavat tiedot. (E5)

Lisäämällä myös opettajien tietoisuutta sijaishuollosta lapsen osalta. Olisi myös tärkeää koulun puolella olla tietoisia mihin meillä perhekotivanhemmilla on oikeus ja velvollisuus, koska emme ole huoltajia. (E1)

On hyvä huomioida sijoitettujen lasten aikaisemmat lapsuuden vaiheet ja niihin liittyvä problematiikka. (E2)

Karhuniemen (2013a) mukaan toimiva viestintä on laadukkaan kodin ja koulun välisen yhteistyön kivijalka. Jotta luottamus kodin ja koulun välille voi syntyä, on avoimuus ja läpinäkyvyys välttämätöntä. Koulun, yhteiskunnallisena instituutiona, täytyy toteuttaa luotettavaa, tavoitteellista, suunnitelmallista ja eettisesti hyväksyttävää viestintää. Kun viestinnän peruspohja on luotu huolella, toimii yhteistyö myös mahdollisissa haasteellisissa tai hankalissa asioissa. Toimiva koulujen viestintä kuvaa koulun toimintakulttuuria ja arvomaailmaa ja mahdollisesti innostaa huoltajia osallistumaan yhteisen kasvatustuun toteuttamiseen. (Karhuniemi 2013a, 71.)

Taulukko 4. Kokemuksia viestinnästä

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin eri mieltä
Olen saanut koululta tarpeelliset tiedot sijoitetun lapsen koulunkäyntiin liittyen.	56 %	38 %	0 %	6 %
Tiedän miten sijoitetun lapsen koulunkäynti etenee.	56 %	44 %	0 %	0 %
Olen saanut tarpeellisen tiedon koulun toimintaan liittyvistä asioista.	50 %	44 %	6 %	0 %
Olen ollut tyytyväinen tiedonkulkuun eri asiantuntijoiden välillä sijoitetun lapsen koulunkäyntiin liittyen.	50 %	37 %	13 %	0 %
Koulun ja ammatillisen perhekodin välinen tiedotus on riittävää.	69 %	19 %	6 %	6 %
Olen saanut tarvittaessa helposti yhteyden koulun henkilökuntaan.	75 %	25 %	0 %	0 %
Tarvittavien palavereiden järjestäminen on sujunut vaivattomasti koulun puolelta.	81 %	13 %	6 %	0 %

Ammatillisen perhekodin ja koulun välisen viestinnän kokemukset näyttävät olevan pääosin positiivisia. Yhtään mainintaa ei tullut sarakkeeseen täysin eri mieltä. Tyytyväisimpiä oltiin koulun henkilökuntaan yhteyden saamiseen tarvittaessa. Parannettavaa löytyy kuitenkin tiedottamisessa lapsen koulunkäyntiin liittyen.

Viestintää voi toteuttaa lineaarisena mallina, vuorovaikutuksellisena mallina tai transaktionallisena mallina. Linearisessa mallissa keskiössä on puhuja, jolloin tarkoituksena on yksipuolinen viestintä ja vaikuttaminen. Vuorovaikutuksellisessa mallissa kuuliija osallistuu keskusteluun antamansa palautteen (feedback) kautta. Transaktionallisessa mallissa viestintään osallistujien välillä on molemmilla puhujan ja kuulijan rooli, jolloin samanaikainen vuorovaikutus on kompleksinen ja monikeskeinen kommunikaatioprosessi. Molemmat osallistujat ovat tällöin tasa-arvoisessa asemassa. (Emmert, Emmert & Gaut 2002, 10–13.) Viestintä tulisikin kodin ja koulun välillä olla vähintäänkin vuorovaikutuksellisen mallin mukaista, mutta ideaalitilanne olisi jos viestintä olisi molemminpuolista, toista arvostavaa, kuten transaktionaalisisessa mallissa.

Koulun ja kodin välinen luottamus syntyy yhteisten keskustelujen, kohtaamisten sekä aktiivisten vuoropuhelujen kautta. Kun viestintä on onnistunutta, se kannustaa vapaaseen ja vuorovaikutteiseen ilmaisuun, tukien näin ollen osallisuutta. Karhuniemen (2013a, 72) mukaan haasteellisten asioiden viestinnässä kannattaa suosia henkilökohtaista tapaamista. Aineistosta selvisikin, että henkilökohtaisesti tavatessa on helpompaa keskustella haastavista asioista, eikä näin ollen tule väärinkäsityksiä niin helposti kuin jonkin muun viestimen kautta. Henkilökohtainen tapaaminen opettajan kanssa viestinnän näkökulmasta olikin toivottu yhteistyömuoto. Karhuniemi (2013a, 73) suosittaakin kouluja laatimaan yhtenäiset viestinnän ja vuorovaikutuksen periaatteet, sillä viestintä on oleellinen tekijä yhteistyössä.

5.2 Osallisuuden tavoite

Sana osallisuus tarkoittaa osallisena olemista (Kielitoimisto). Kiilakosken (2008, 12) mukaan osallisuutta voidaan lähestyä erottamalla termit osallisuus ja osallistuminen. Oikeus saada tietoa itseään koskevista asioista sekä mahdollisuus ilmaista niistä mielipiteensä ja päästä näin ollen vaikuttamaan asioihin on osallisuutta. Osallistuminen näh-

dään konkreettisenä toimintana. Lisäksi osallisuus on oikeus omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana perhettä, ryhmää, yhteisöä, yhteiskuntaa tai ekosysteemiä. (Kiilakoski 2008, 12–15.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma lähestyy osallisuutta yksittäisen oppilaan osallisuuden ja kuulluksi tulemisen lisäksi oppilaan sekä kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta. Se korostaa huoltajien osallisuutta sekä mahdollisuutta olla mukana koulutyössä ja koulutyön kehittämisessä. Huoltajien osallisuus kodin ja koulun kasvatusyhteistyössä lisää koko kouluyhteisön ja ennen kaikkea oppilaan hyvinvointia ja turvallisuutta. (Opetushallitus 2014, 35.) Vanhempien osallisuuden pyrkimyksenä on, että oppilaat ja vanhemmat voisivat yhdessä osallistua opettajan kanssa opetuksen toteuttamiseen, koulun kehittämiseen ja tutkimiseen. Tällöin annettaisiin mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten opetussuunnitelmaa noudatetaan ja mistä näkökulmasta siinä olevia asioita tarkastellaan. (Niemi, Heikki & Kangas 2010, 53–55.)

Perhekotivanhemmat lähestyvät osallisuutta enemmänkin siitä näkökulmasta, että he saisivat olla mukana päättämässä lapsen yksilölliseen koulunkäyntiin liittyvistä asioista sekä osallisuutena kouluarkeen ja tapahtumiin. Yhdessäkään vastauksessa ei ilmennyt osallistumista opetussuunnitelmatyöskentelyyn tai koulun kehittämiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan osallisuuden tulisi näkyä myös oppilashuollossa. Oppilashuollossa huolehditaan ja kehitetään niin oppilasryhmien kuin koko kouluyhteisön hyvinvointia, terveyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisöllinen oppilashuolto perustuu oppilaiden ja huoltajien osallisuudelle ja kuulluksi tulemiselle. (Opetushallitus 2014, 79.) Oppilashuollolliset tarpeet ja yhteistyön tavoite siltä osin ilmenivät aineistossa selkeästi.

Taulukko 5. Kokemuksia osallisuudesta

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin eri mieltä
Vuorovaikutus ammatillisen perheko- din ja koulun välillä on riittävää.	44 %	50 %	0 %	6 %
Ammatillista perhekotia (sen työnteki- jöitä) on kuunneltu sijoitetun lapsen koulunkäyntiin liittyen.	62 %	38 %	0 %	0 %
Olen saanut osallistua sijoitetun lap- sen koulunkäynnin toteuttamiseen.	81 %	13 %	6 %	0 %
Olen kokenut pystyväni vaikuttamaan sijoitetun lapsen koulunkäyntiin tarvit- taessa.	56 %	44 %	0 %	0 %
Olen kokenut saavani osallistua sijoi- tetun lapsen koulunkäynnin tukemi- seen.	87 %	13 %	0 %	0 %
Asiantuntijuuteni on otettu huomioon sijoitetun lapsen koulunkäyntiä suun- nitellessa.	63 %	31 %	6 %	0 %
Asiantuntijuuttani on arvostettu sijoi- tetun lapsen koulunkäyntiin liittyviä päätöksiä tehtäessä.	69 %	25 %	6 %	0 %
Olen saanut osallistua sijoitetun lap- sen koulunkäyntiin liittyvien asiakirjo- jen laatimiseen.	94 %	6 %	0 %	0 %
Sijoitetun lapsen tilanne on osattu ot- taa tarpeeksi hyvin huomioon koulun puolelta.	19 %	69 %	6 %	6 %
Sijoitettua lasta on kuultu häntä kos- kevissa asioissa koulun puolelta.	31 %	56 %	13 %	0 %
Sijoitetun lapsen taustaan on osattu suhtautua asiallisesti koulun puolelta.	56 %	32 %	6 %	6 %

Osallisuutta oli koettu sijoitetun lapsen koulunkäynnin toteuttamisessa, siihen vaikuttamisessa sekä lapsen koulunkäynnin tukemisessa. Myös perhekotivanhemman asiantuntijuutta oli koettu arvostettavan. Kuitenkin parannettavaa löytyi lapsen osallisuuden lisäämisessä häntä koskevissa asioissa sekä sijoitetun lapsen tilanteen huomioimisessa.

Ryhmään kuuluminen, asioiden kulkuun vaikuttaminen sekä vastuunottaminen kuuluvat merkityksellisenä osana osallisuuteen (Vuorenmaa 2016, 3). Osallisuus on kokemusta siitä, että oma tekeminen on tarkoituksenmukaista ja hyödyllistä ja omalla panoksella on merkitystä ja vaikutusta sekä siitä, että mielipiteet ja toiminta otetaan huomioon (Anderson 2007, 167; Rasku-Puttonen 2008, 167.) Edellä olevasta taulukosta (taulukko 5) näkyy ammatillisten perhekotien perhekotivanhempien kokemuksia osallisuudesta. Osallisuuden näkökulmasta kuulluksi tuleminen sekä osallistuminen ovat toteutuneet suurimmaksi osaksi hyvin, sillä kokemukset sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukemisen osallistumiseen sekä kuulluksi tuleminen sijoitetun lapsen koulunkäyntiin liittyen näyttäytyvät positiivisessa valossa.

Kun tarkastellaan osallisuutta lapsen näkökulmasta, on kyse siitä, miten lapsi itse voi olla mukana määrittämässä, toteuttamassa ja arvioimassa työtä, jota hänen etunsa turvaamiseksi tehdään. Laajasti ajateltuna osallisuus on yhteisöön liittymistä, kuulumista ja siihen vaikuttamista. Ihmisen identiteetin kehittymisen kannalta on ratkaisevaa saada mahdollisuus olla osallisena ja mukana asioiden käsittelyssä itselle merkittävässä yhteisöissä. (Hotari, Oranen & Pösö 2013, 149.) Kasvavalle lapselle luodaan mahdollisuus rakentaa ymmärrystä siitä, kuka minä olen, mihin minä kuulun ja miten minä elän, osallistamalla hänet perheen, suvun, oman asuinalueen ja muiden elämänpiiriin kuuluvien yhteisöjen elämään ja toimintaan (Bardy, Salmi & Heino 2001, 125). Nigel Thomas näkee osallisuuden ulottuvuudet mahdollisuutena valita, saada tietoa, vaikuttaa prosessiin, ilmaista itseään, saada apua ja tukea itsensä ilmaiseeseen sekä mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin. Millä tavalla lapsi tulee kuulluksi ja osalliseksi kotona tai kaveripiirissä vaikuttaa lapsen tarpeeseen tulla kuulluksi ja osalliseksi. Kuulevan ammattilaisen tarve on erityisen tärkeä niille lapsille, joilla ei ole ainoatakaan läheistä ihmistä. (Hotari ym. 2013, 153, 160).

Lasten ja nuorten osallistumisen ja osallisuuden tueksi tarvitaan aikuisia, jotka toiminnallaan luovat uusia rakenteita ja väyliä lasten ja nuorten osallisuuden edistämiseksi (Aula 2007, 11; Rasku-Puttonen 2008, 165). Juuri tällaisessa roolissa osallisuuden voi nähdä perhekotivanhemman osalta, kun toteutetaan yhteistyötä perusopetuksen kanssa. Perhekotivanhemmalla on mahdollisuus olla tukena lapsen osallisuuden rakentumisessa omalla osaamisellaan ja vastuulla mahdollistaen sen. Kiilakosken (2007, 12) mukaan osallisuus ei ole pelkästään oikeuksia, vaan se tuo mukanaan velvollisuuksia oman tekemisensä sitouttamisesta ja vastuullisuudesta sekä myös ryhmän toiminnasta huolehtimisesta. Voidaan ajatella, että velvollisuus yhteistyön osallisuuden tavoitteen näkökulmasta tuo vastuun luoda sellaiset puitteet yhteistyöllä, että osallisuus on mahdollista niin sijoitetulle lapselle kuin perhekodillekin.

5.3 Kasvatuskumppanuuden tavoite

Kasvatuskumppanuus on tavoite, joka laajassa merkityksessään sisältää kaikki tässä tutkimuksessa kategorioidut tavoitteet (viestintä, osallisuus ja vuorovaikutus), mutta on perusteltua eritellä ja esitellä ne erikseen. Näin saadaan kattavampi kuva yhteistyön tavoitteista ja jokainen tavoitteista näyttäytyy omassa tärkeässä arvossaan.

Kasvatuskumppanuus on vanhempien ja henkilöstön tasavertaista vuorovaikutusta, jonka avulla sitoudutaan ja toimitaan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi (Kaskela & Kekkonen 2006, 11). Kasvatuskumppanuus -termi mielletään usein varhaiskasvatuksen käyttöön ja vuoden 2005 varhaiskasvatussuunnitelmassa se oli eriteltynä. Nykyisessä varhaiskasvatussuunnitelmassa sitä ei terminä enää mainita, mutta sen kuvaus on kuitenkin löydettävissä sieltä. (Opetushallitus 2005, 31; Opetushallitus 2016, 32.) Kasvatuskumppanuus rakentuu vuorovaikutukselle ja sitä ohjaavia periaatteita ovat kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi. (Kaskela & Kekkonen 2006, 32–40.) Tavoitteena on yhdistää lapsen ympärillä olevien ihmisten, kuten huoltajien ja kasvattajien, asiantuntemus, tieto ja kokemukset lapsesta, lapsen hyvinvointia edistävällä tavalla. Ensisijainen kasvatusvastuu kasvatuskumppanuudessa on kuitenkin vanhemmilla (huoltajilla) ja henkilöstöllä ammatillinen osaaminen ja tieto. (Kekkonen 2012, 42.) Nämä tavoitteet, periaatteet ja sitoutuminen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi näkyivät tutkimusaineistossani ja koenkin, että myös ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välistä yhteistyötä voidaan määrittää näin ollen kasvatuskumppanuuden näkökulmasta. Tähän

samaan näkemykseen yhtyy Nurminen (2011, 8) nostaessaan esille kasvatuskumppanuuden sijoitetun lapsen tukemisena. Koulussa viihtyminen, myönteiset kokemukset ja selviytyminen koulussa ovat lastensuojelun piirissä oleville lapsille merkittäviä, suojaavia tekijöitä heidän hyvinvointinsa ja terveyden kannalta.

Kasvatuskumppanuutta rakennetaan siis kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja dialogin periaatteille. Nämä kaikki periaatteet nousivat esille myös tutkimusaineistossani. Kaskelan ja Kekkonen (2006) mukaan kuulemisessa ollaan suhteessa toiseen ihmiseen ja asetutaan kuulemaan toisen asia ja ajatukset olemalla läsnä. Turvallisen ja myönteisen ilmapiirin luominen edistävät kuulemista ja kuulluksi tulemistä. Kuulevassa suhteessa annetaan mahdollisuus myös epämiellyttävien asioiden kertomiselle. (Kaskela & Kekkonen 2006, 32.) Kuuleminen näkyi aineistossani toiveena saada rehellisesti tietoa kaikista lasta koskevista asioista ja opiskeluun vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi toivottiin molempuolista kuuntelua ja arvostamista. Halu toteuttaa tiivistä yhteistyötä saaden omat kokemukset ja tiedot sijoitetusta lapsesta kuuluviin koettiin merkitykselliseksi.

Kunnioitus rakentuu toisen ihmisen arvostamisesta ja hyväksymisestä, ilmeten ajatusten kautta tekoina. Kunnioittava suhde luodaan arvostaen erilaisuutta, kuten erilaisia perheitä, arvoja sekä kulttuureita. Rehellisesti ja avoimesti puhumisella osoitetaan kunnioitusta toista kohtaan. (Kaskela & Kekkonen 2006, 34.) Aineistossa tämä näkyi toiveena rehelliseen ja arvostavaan asenteeseen toisen työn suhteen sekä mielipiteiden arvostamiseen. Näenkin, että kyse on asiantuntijuuden arvostamisesta, sillä niin perhekodin työntekijät kuin peruskoulun opettajatkin ovat oman työnsä ammattilaisia ja asiantuntijoita. Vastavuoroinen toisen työn ja osaamisen arvostus rikastuttaa yhteistyötä sekä antaa mahdollisuuden jakaa osaamista, saaden siitä mahdollisimman parhaan hyödyn lapsen kannalta. Ymmärrys toisen toimintaympäristöstä auttaa rakentamaan kunnioitusta. Osa ammatillisista perhekodeista olikin järjestänyt avointen ovien päiviä, jolloin perusopetuksen henkilökunnalla oli mahdollisuus tutustua perhekodin toimintaan. Tämä oli lisännyt ymmärrystä ja helpottanut ristiriitatilanteita.

Luottamus sanana esiintyi aineistossa useaan kertaan ja se onkin Kaskelan ja Kekkonen (2006) mukaan kasvatuskumppanuuden keskeinen tavoite. Luottamus on asia, joka rakentuu kuulemisen ja kunnioituksen periaatteista. Vuoropuhelut ja yhteiset kohtaamiset synnyttävät ajan kanssa luottamusta sekä kokemusta, että huoltaja voi vaikuttaa lapsen

kasvatukseen ja opetukseen liittyviin asioihin. (Kaskela & Kekkonen 2006, 36.) Luottamuksen voi kokea myös luottamuksena siihen, että yhteistyössä ilmi tulleet asiat eivät leviä osapuolille, joille ne eivät kuulu. Vaitiolovelvollisuus olikin asia, joka koettiin tärkeänä yhteistyötä perusopetuksen kanssa tehtäessä.

Dialogisuus on asia, jonka ympärille kasvatuskumppanuus rakentuu. Tasa-arvoinen puhe, jossa molempien tietämys on yhtä arvokasta ja merkityksellistä on dialogin pohja. Vuoropuhelun ollessa dialogista siihen mahtuu rehellisyys, suorapuheisuus sekä eri mieltä oleminen, koska sitä ylläpitää kunnioituksen sekä kuulemisen kokemus. (Kaskela & Kekkonen 2006, 38.) Ammatillisten perhekotien työntekijöiden pyrkimys on toteuttaa dialogista vuorovaikutusta, sillä toisen tietämyksen kunnioittaminen sekä toive rehellisyydestä ja suorapuheisuudesta on havaittavissa aineistosta.

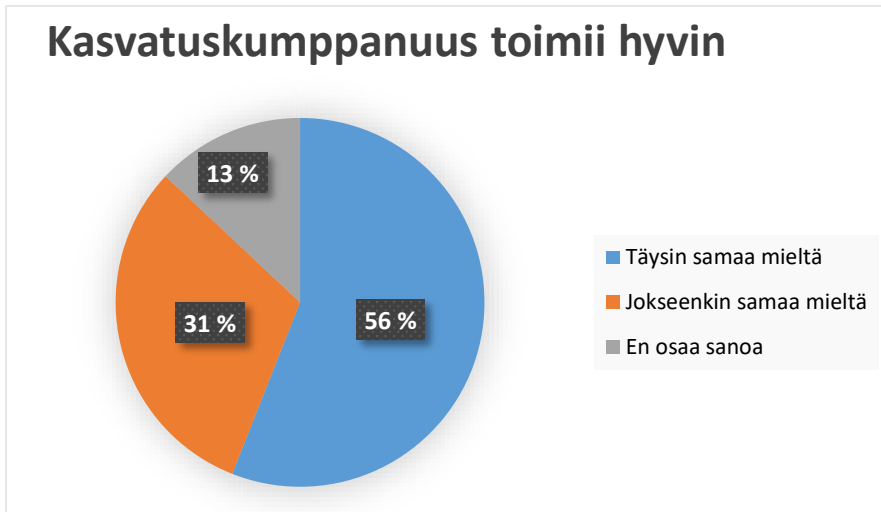
Tulkintani mukaan kasvatuskumppanuuden ohjaavat periaatteet ovat läsnä ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välisessä yhteistyössä rakentaen kasvatuskumppanuutta.

Tavoitteena on rehellinen ja arvostava asenne toisen työhön. Näin saavutamme asioita lapsenkin parhaaksi. (E8)

Lapsen kokonaisvaltainen huomioiminen on tärkeää. (L2)

Lapsen kuntouttaminen yhdessä yhteiskunnan jäseneksi, niillä resursseilla joita lapsella on ja joissa häntä voi auttaa. (E6)

Kasvatuskumppanuus sisältää perhekotivanhempien käsitysten ja kokemusten mukaan ammatillisen osaamisen kunnioittamisen, oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen molemminpuolisen tukemisen ja turvaamisen, luottamuksellisen suhteen sekä avoimen dialogisuuden. Näiden tulosten myötä kasvatuskumppanuuden voi kokea tärkeänä yhteistyön tavoitteena, johon ollaan valmiita panostamaan. Tätä ajatusta tukee myös määrällinen aineisto, sillä tällä hetkellä kasvatuskumppanuus koetaan ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välisessä yhteistyössä pääosin hyvin toimivaksi (kuvio 4).



Kuvio 4. Kokemus ammatillisen perhekodin ja koulun välisestä kasvatuskumppanuudesta

5.4 Hyvän vuorovaikutuksen tavoite

Hyvä viestintä ja vuorovaikutus muodostuvat Kauppilan (2005) mukaan luottamuksesta, hyväksymisestä, rehellisyydestä, tunneyhteydestä, havaitsemisesta, kiinnostuksesta, aktiivisuudesta, ymmärtämisestä ja avoimuudesta (kuva 1). Tehokkuus, päämääriin pyrkiminen sekä yhteistyösuhteiden säilyttäminen ovat sosiaalista vuorovaikutusta parhaimmillaan. (Kauppila 2005, 70, 72.) Vuorovaikutus on huomattava osa jokapäiväistä elämäämme ja kokemuksiamme. Todellisuus rakentuu vuorovaikutuksista, joita yksilöt luovat ympärillä olevien kanssa konkreettisessa kontekstissa. Esineet, ilmiöt sekä yksilöt vaikuttavat pysyvästi toisiinsa tämän dynaamisen prosessin kautta. (Bonta 2013, xi.)



Kuva 1. Hyvä vuorovaikutus (Kauppila 2005, 72)

Vaikka vuorovaikutus itsessään ei sanana ilmennyt tutkimusaineistossa useasti, voi aineiston perusteella kuitenkin sanoa, että hyvä vuorovaikutus on kaikkien pyrkimyksenä ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välillä. Tätä ajatusta puoltaa se, että yli puolessa kaikista avoimista vastauksista mainittiin jokin kuvassa 1 oleva ominaisuus tai vastauksen pystyi määrittämään kuvauskategoriana johonkin edellä mainituista.

Yhteistyö erityisopettajan tai luokanopettajan kanssa. He tuntevat lapset parhaiten ja tuntuvat aidosti välittävän. (tunneyhteys) (P2)

Henkilökohtaiset palaverit toimivat hyvin, koska niihin saavutaan aina valmistuneena, asioita koonneena ja havainnoineena. (havaitseminen) (E4)

Jos ei tunne kenen kanssa on yhteydessä, syntyy herkemmin väärinkäsityksiä ja puhumattomia oletuksia molemmin puolin. (kiinnostus) (L1)

Ymmärrys siitä, että koulunkäynti ongelmien taustalla saattaa olla syitä, jotka ovat samoja, mitkä ovat johtaneet huostaanottoonkin. (ymmärtäminen) (E3)

Avoimuus tiedon välityksessä puolin ja toisin. Tietoa tai ongelmista puhumista ei saa pantata. Mutta ei myöskään leimata lasta jo aiemmin tunnettujen ongelmien vuoksi. (avoimuus, rehellisyys, hyväksyminen) (L1)

Vaitiolovelvollisuus. Ei saa puhua meillä olevasta lapsesta toisten vanhempien kuullen. (luottamus) (I1)

Ongelmat tulee yhdessä hoitaa mahdollisimman nopeasti. (aktivisuus) (E3)

Edellä olevista otteista käy ilmi kuinka hyvän vuorovaikutuksen toive on läsnä yhteistyön rakentamisessa, vaikka sitä ei aina niin tietoisesti ajattelisikaan. Sosiaalisissa tilanteissa ihmisen kommunikaatiolla on aina jokin vuorovaikutuksellinen merkitys (Kauppila 2005, 25.) Yhteistyö sekä koko ihmiselämämme perustuu sosiaalisiin tilanteisiin ja sitä kautta vuorovaikutukseen, joten vuorovaikutus on yksi oleellisimmista tekijöistä yhteistyössä.

6 POHDINTA

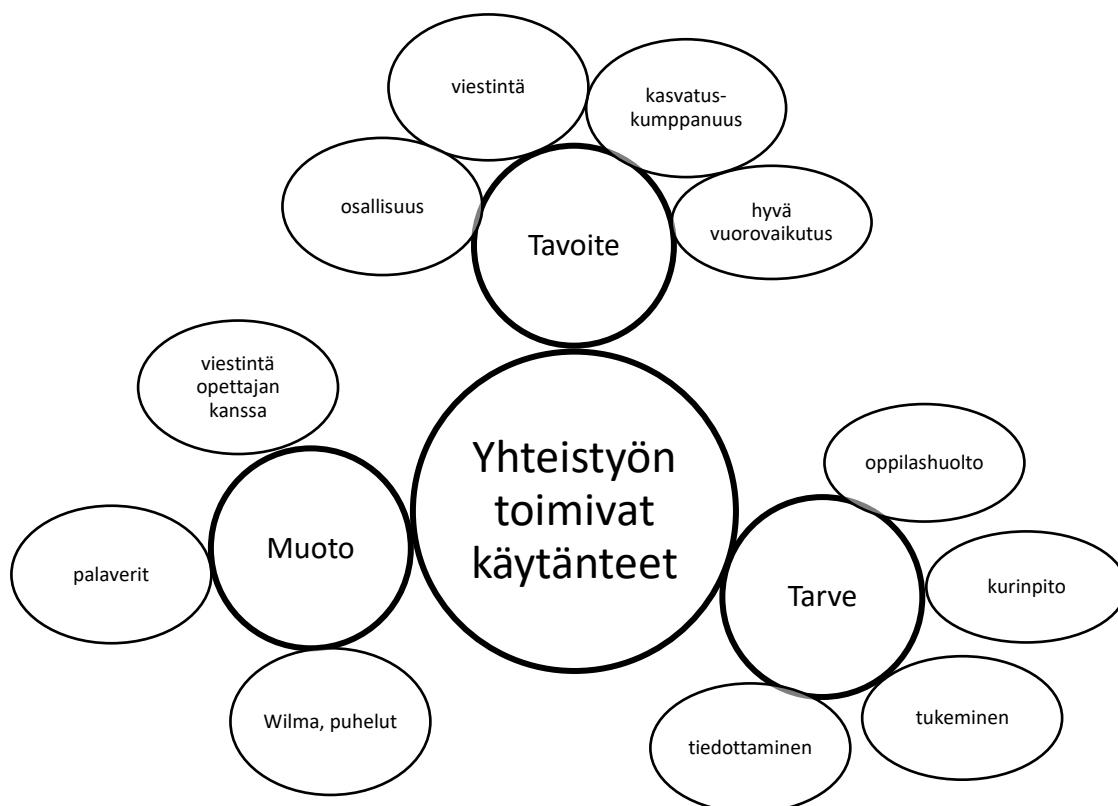
6.1 Johtopäätökset yhteistyön käytänteistä

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää peruskoulujen ja ammatillisten perhekotien välisen yhteistyön käytänteitä. Tavoitteena oli saada vastauksia siihen, miten yhteistyötä heidän välillään toteutetaan ja mistä asioista toimiva yhteistyö rakentuu sekä millaisia kokemuksia ammatillisen perhekodin työntekijöillä on yhteistyöstä. Käytänteet jakautuivat kolmeen eri kategoriaan: muoto, tarve ja tavoite, jotka edelleen omiin kategorioihinsa (taulukko 1 s. 31).

Tutkimustulosten perusteella yhteistyötä toteutetaan monin eri tavoin, mutta eniten sitä toteutetaan viestimällä opettajan kanssa sekä osallistumalla henkilökohtaisiin palavereihin. Viestintä opettajan kanssa koettiin tärkeimmäksi yhteistyömuodoksi. Yhteistyötä toteutettiin luokanopettajan, aineenopettajan tai erityisopettajan kanssa riippuen siitä, onko kyseessä ala- vai yläkouluikäinen lapsi sekä tuen tarpeen määrästä. Yhteydenoton muodoista eniten käytössä oli Wilma ja puhelut. Toimivimpina pidettiin Wilmaa, puheluita sekä tekstiviestejä. Yhteistyön tarve muodostui pääsääntöisesti neljän kategorian mukaan: tiedottaminen, oppilashuollolliset asiat, oppimisen tukeminen sekä kurinpidolliset asiat. Lisäksi erityisen tarpeen yhteistyölle muodosti ammatilliseen perhekotiin sijoitettava uusi lapsi.

Tutkimusaineiston analyysin perusteella yhteistyön tavoitteeksi muodostui kolme kategoriaa: viestinnällinen tavoite, osallisuuden tavoite sekä kasvatuskumppanuuden tavoite. Viestinnällisessä tavoitteessa keskeistä on tiedon molemminpuolinen välittyminen. Osallisuuden tavoite näkyi haluna osallistua sijoitetun lapsen koulunkäyntiä koskeviin asioihin. Kasvatuskumppanuus sisälsi perhekotivanhempien kokemusten ja käsitysten mukaan ammatillisen osaamisen kunnioittamisen, oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen molemminpuolisen tukemisen ja turvaamisen, luottamuksellisen suhteen sekä avoimen dialogisuuden. Lisäksi aineistosta pystyi poimimaan hyvän vuorovaikutuksen tavoitteet, jotka ovatkin yksi toimivan yhteistyön perusteista. Näin ollen tavoitteeksi muodostui myös hyvän vuorovaikutuksen saavuttaminen.

Tutkimustulosten perusteella kokemukset ammatillisten perhekotien ja peruskoulujen välisestä yhteistyöstä ovat positiiviset. Suurin osa vastaajista oli tyytyväinen yhteistyöhön ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välillä. Vastaajat kokivat, että tiedotus oli ollut pääosin riittävää ja he olivat saaneet osallistua sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Lisäksi kasvatuskumppanuuden toimivuuteen oltiin pääosin tyytyväisiä.



Kuvio 5. Yhteistyön toimivat käytänteet ammatillisten perhekotien ja peruskoulun välisessä yhteistyössä

6.2 Yhteistyön merkitys ja toteuttaminen

Kodin ja koulun yhteistyön päämääränä on lapsen oppimisen ja kasvun tukeminen. Näin ollen yhteistyön tulisi olla avointa vuorovaikutusta sekä tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa oppilaan parhaaksi. (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 95, 109.) Yhteistyöllä ja sen toteutumisella voidaan todeta olevan vaikutusta lapsen hyvinvointiin, kouluyhteisön sosiaalisen pääoman kehittymiseen sekä lapsen koulumenestykseen ja -viihtyvyyteen. Yhteistyön avulla huoltajat ja opettajat voivat pyrkiä yhteisiin päämääriin,

jakaa kasvatusvastuuta sekä luoda huoltajille mahdollisuuden osallistua lapsen koulunkäyntiin ja tukea opettajan toimintaa. (Latvala 2012, 31.)

Myönteiseen vuorovaikutukseen perustuva avoin ja osapuolet huomioonottava yhteistyö on tavoittelemisen arvoinen lähtökohta kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Tähän pohjautuva yhteistyö voisi toimia ongelmia ehkäisevänä ja mahdollisesti esiintyvien ongelmien selvittäminen olisi helpompaa. Yhteistyön viestinnän tulisikin olla vuorovaikutuksellista keskustelevaa yhteydenpitoa. Jotta päästään toimivaan yhteistyöhön, vaatii se aktiivisuutta niin opettajilta kuin huoltajiltakin. Tavoitteellinen ja sitouttava yhteistyö kantaa pitkälle. (Latvala 2012, 30–33.) Näin ollen onkin oleellista löytää peruskoulun ja perhekodin väliselle yhteistyölle toimivat käytänteet, jotta voidaan tukea parhaalla tavalla oppilaan kasvua ja kehitystä tasapainoiseksi yksilöksi, lähtökohdista huolimatta. Yhteisten käytänteiden tiedostamisella luodaan selkeät raamit yhteistyölle ja mahdollistetaan se, että kaikki osapuolet tietävät kuinka yhteistyötä tulisi toteuttaa ja mitkä ovat yhteistyön tavoitteet.

Kuten Lämsä (2013, 203) jo totesi, sijaishuollon ja koulun välinen yhteistyö ei lähtökohdaisesti poikkea kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja samaan tulokseen päädyn itsekkin tutkimuksen teon jälkeen. Oleellista on kuitenkin huomioida sijaishuollon ja koulun välisen yhteistyön erityispiireet. Huostaan otetuilla lapsilla ja nuorilla esiintyy usein koulunkäyntiä vaikeuttavia piirteitä, kuten oppimisvaikeuksia, ylivilkkausta ja tarkkaavaisuushäiriöitä (Lämsä 2009, 100–101). Opettaja voikin olla ajoittain hämmentynyt lapsen käyttäytymisestä ja yhteistyötä toteutetaan ongelmakeskeisesti yhteyttä ottaen, kun koulussa on tapahtunut jotakin haasteellista. Keskeistä olisi, että yhteistyötä rakennetaan jo ennen kuin yhteydenotto ikävissä tilanteissa on tarpeen. (Lämsä 2013, 203–204.)

Minän eheyden puute tai juurettomuus voivat näkyä sijoitetun lapsen oireiluna. Lisäksi kyse voi olla aikuisen tarpeesta tai huomion hakemisesta keinolla millä hyvänsä. Lapsi, joka on sijoitettu useasti voi myös testata aikuisen pysyvyyttä käyttäytymisellään. Hän tarvitsee varmuuden siitä, että häntä ei hylätä missään tilanteessa. (Lämsä 2013, 204.) Oleellista yhteistyön kannalta on myös se, että sekä koulussa, että ammatillisessa perhekodissa pyritään ymmärtämään haastaviin tilanteisiin johtaneita syitä. Nurminen (2011, 8) toteaaakin, että kiintymyssuhteen tukeminen ja oireiden ennakointi helpottavat arkea niin sijaisperheessä kuin koulussakin. Jotta opettaja pystyy toimimaan sijoitetun lapsen

näkökulmasta mahdollisimman hyvin, häntä kokonaisvaltaisesti tukien, tulisi ammatillisen perhekodin sekä peruskoulun välinen yhteistyö olla mahdollisimman avointa ja toisia tukevaa. Tiedon ja osaamisen tulisi välittyä puolin ja toisin. Pesäpuu ry (2014) onkin kehittänyt tähän tarpeeseen perhehoitoon sijoitetun lapsen koulupolulle monitoimijaisen tukimallin, joka sisältää tietoa ja toimintamalleja niin sosiaalityöntekijöille, koulun henkilökunnalle, lapsille kuin kotiväellekin. Tukimallin avulla voi lisätä tietoa sijoitetun lapsen koulunkäynnistä ja sen tukemisesta sekä ymmärtää paremmin, mikä merkitys yhteistyöllä on. (Pesäpuu ry 2014.) Yhteistyö voidaankin näin ollen nähdä merkittävänä oppilaan tasapainoisen kasvun ja kehittymisen kannalta ja jokaisen osapuolen tulisikin sitoutua toteuttamaan sitä parhaansa mukaan.

Skolfam (2005) on Ruotsissa kehitetty sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemisen malli, jossa keskiössä on ehkäisevä työ. Ehkäisevällä työllä voidaan torjua pitkäaikaista syrjäytymistä ja inhimillistä kärsimystä. Eri toimijoiden välinen yhteistyö on onnistumisen edellytys. Skolfam perustuu siihen, että koulun psykologi ja erityisopettaja arvioivat lasten vahvuudet ja kehittämisen kohteet psykologisten-, matemaattisten- ja lukemisen ja kirjoittamisen testien avulla. Tämän jälkeen tehdään strukturoitu suunnitelma yhdessä koulun ja vanhempien kanssa, jota sitten tarkastetaan ja seurataan säännöllisesti kahden vuoden ajan. Kahden vuoden kuluttua lapset arvioidaan uudelleen samoilla testeillä ja voidaan nähdä suunnitelman vaikutus. (Skolfam 2005; 2017, 1.) Koenkin, että vahva ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välinen yhteistyö mahdollistaa ennalta ehkäisyyn sijoitettujen lasten tulevaisuuden osalta. Kun yhteistyöhön panostaa, ovat tulokset kauaskantoisia ja yksilön elämän kannalta merkittäviä. Jokaisen meistä pitäisikin pysähtyä miettimään omaa merkitystään yhteistyön toteuttajana, sillä yhteistyön muodostumiseen ja sen toteuttamistapaan vaikuttavat aina kaikki osapuolet. Voikin miettiä, miten juuri minun tulisi toimia, jotta yhteistyö toteutuisi mahdollisimman hyvin ja tavoitteellisesti.

Tulevana opettajana olen kiinnostunut siitä, miten voisin parhaalla mahdollisella tavalla toteuttaa yhteistyötä eri lähtökohdista tulevien oppilaiden hyväksi. Näin ollen halusin lähestyä kyseistä ilmiötä kokemusasiantuntijoiden näkökulmasta, eli heidän, joilla on autenttinen kokemus kyseisestä yhteistyöstä. Valitsin lähestymistavaksi mixed methods -tutkimuksen, koska koin, että sen avulla saan mahdollisimman kattavan kuvan peruskoulun ja ammatillisen perhekodin välisestä yhteistyöstä. Koen, että tällä lähestymistavalla pystyin saamaan tutkimuskysymykseen vastauksia. Huomionarvoista kuitenkin on se,

että täysin puolueetonta analyysia oli mahdotonta tehdä, sillä tutkijana tulkitsen aineistoa omien kokemuksieni ja aiempien tietojeni läpi. Tutkimustuloksista voidaan kuitenkin nähdä, että yhteistyö ammatillisten perhekotien ja peruskoulun välillä on toimivaa ja se myös koetaan suurimmalta osaltaan toimivaksi. Toki parannettavaa löytyy joissakin asioissa, kuten esimerkiksi viestinnässä ja osallisuudessa, mutta kokonaisuus koettiin tarkoitustaan palvelevaksi. Merkittävää oli huomata, mistä ammatillisen perhekodin ja peruskoulun yhteistyö käytännössä muodostuu ja mitkä asiat siinä ovat keskeisiä. Keskeisimmäksi tekijäksi koen kasvatuskumppanuuden tavoitteen, joka kattaa lähestulkoon kaiken mitä yhteistyöllä tavoitellaan. Yhteistyötä rakennettaessa kasvatuskumppanuuden pohjalta, lähestytään yhteistyötä avoimen dialogisuuden, toisen ammatillisen osaamisen kunnioittamisen, oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen molemminpuolisen tukemisen ja turvaamisen sekä ennen kaikkea luottamuksellisuuden kautta. Näiden asioiden voi siis nähdä olevan toimivan ja oppilaan edunmukaisen yhteistyön avaimet. Tiedostamalla monipuoliset ja moninaiset käytänteet, voidaan rakentaa vuorovaikutuksellinen yhteistyö osapuolien välille. Keskeistä on muistaa, että lähtökohtana on aina lapsi.

Koulu on kaikkia peruskouluikäisiä lapsia koskettava instituutio, jonka läpi jokainen yksilö jollakin tasolla kulkee. Jokainen yksilö on kuitenkin ainutlaatuinen, kuten hänen koulupolkinsakin. Koulun tulisikin lisätä ymmärrystä siihen, kuinka eri taustoista oppilaat tulevat ja valmistautua vastaanottamaan erilaisuus aidosti sekä tekemään yhteistyötä sen eteen. Tutkimukseni tulokset voidaan nähdä suuntana ammatillisten perhekotien ja peruskoulujen väliselle yhteistyölle ja sen edelleen kasvavalle merkitykselle. Vaikka mitään mullistavaa tuloksista ei löytynyt on hyvä ymmärtää yhteistyön rakentumisen periaatteet kyseisessä kontekstissa. Yhteistyön käytänteitä voi olla niin monia erilaisia, kuin yhteistyön osapuoliakin, mutta oleellista on toimivien, yhteistyön tarpeista ja toisten kunnioituksesta lähtevien käytänteiden löytäminen ja toteuttaminen, lapsen parhaaksi.

6.3 Tutkielman hyödyntäminen ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimukseni tavoitteena oli lisätä ymmärrystä ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välisestä yhteistyöstä etsimällä toimivia käytänteitä. Tutkimusprosessin aikana pääsin tutustumaan lastensuojelun maailmaan ja ymmärtämään moninaista kokonaisuutta ja eri tekijöitä, jotka siihen vaikuttavat. Ymmärrys siitä, mikä merkitys sijaishuoltoyksikön ja

koulun välisellä yhteistyöllä on, sekä kuinka itse voin tulevana opettajana siihen tarvittaessa vaikuttaa, lisääntyivät huomattavasti. Oleellista on molemminpuolinen avoin vuorovaikutus sekä pyrkimys lapsen parhaaksi. Koen, että tutkimustuloksia voi hyödyntää ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välisen yhteistyön kehittämisessä, ainakin tietoisuuden lisäämisen suhteen. Tietoisuuden lisäämistä sen suhteen, että miten yhteistyötä toteutetaan, miksi sitä toteutetaan sekä mitkä ovat yhteistyön tavoitteet. Näitä tietoja voivat hyödyntää opettajat, jotka kohtaavat sijoitettuja lapsia työssään. Tällöin heillä olisi pohjaa sille, mitä perhekodin työntekijät yhteistyöltä odottavat ja miten yhteistyö heidän kanssaan voisi parhaiten toimia.

Jatkotutkimuksena aihetta voisi lähestyä toki myös opettajien näkökulmasta: mitkä ovat heidän tarpeet ja tavoitteet yhteistyölle, mutta mielenkiintoista olisi saada kuuluviin myös lapsen näkökulma. Miten sijoitettu lapsi itse kokee koulun ja perhekodin välisen yhteistyön ja sen merkityksen koulunkäyntiinsä. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, miten lastensuojelun sosiaalityöntekijät toteuttavat yhteistyötä koulun kanssa. Miten heidän toimenkuvansa fokuoittuu koulun ja kodin yhteistyön näkökulmasta. Jatkotutkimusaiheena voisi olla myös ajatus siitä, että voisiko myös Suomeen rantauttaa jo Ruotsissa toimivan Skolfam -mallin (2005). Olisiko sille tarvetta ja voisiko sen avulla saada samanlaisia positiivisia tuloksia sijoitettujen lasten koulumenestykseen täällä Suomessakin. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka paljon kouluilla on käytössä Pesäpuu ry:n (2014) Sisukas -malli sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukemisessa ja mitkä ovat olleet sen hyödyt.

LÄHTEET

Aaltio, Iris & Puusa, Anu 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 153–180.

Aira, Annaleena 2012. Toimiva yhteistyö: Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Ammatillisten perhekotien liitto ry 2015. Ammatillinen perhehoito. Saatavilla www-muodossa: <http://www.apkl.fi/9023>. (Luettu 5.2.2018.)

Ammatillisten perhekotien liitto ry 2018. Ammatillisten perhekotien liitto, APKL ry -esite. Saatavilla www-muodossa: https://asiakas.kotisivukone.com/files/apkl.kotisivukone.com/tiedostot/apkl_web.pdf. (Luettu 29.4.2018.)

Andersson, Jari 2007. Vammala – Lasten ja nuorten kunta? Lasten ja nuorten osallisuus päätöksenteossa. Teoksessa Tomi Kiilakoski & Anu Gretschel (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston Julkaisuja 77. Helsinki: Haka-paino Oy, 158–170.

Andres, Lesley 2012. Designing & doing survey research. London: SAGE.

Argyle, Michael 1991. Cooperation: The basis of sociability. London: Routledge.

Bardy, Marjatta 2013. Lastensuojelun ytimissä (4. uud. p.). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Bardy, Marjatta, Salmi, Minna & Heino, Tarja 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Raportteja 263. Helsinki: Stakes.

- Bonta, Elena 2013.** Perspectives on Interaction. Cambridge Scholars Publishing.
- Bryman, Alan 1988.** Quantity and quality in social research. London: Unwin Hyman.
- Creswell, John W. 2013.** Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches. (3. ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, John W. 2014.** Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4. ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, John W. & Plano, Clark V. L. 2007.** Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks CA: SAGE Publications.
- Emmert, Philip, Emmert, Victoria & Gaut, Deborah 2002.** Communication. Tool for Survival. Teoksessa Larry L. Barker & Deborah Roach Gaut (toim.) Communication (8. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Epstein, Joyce L. 1996.** Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. Teoksessa Alan Booth & Judith F. Dunn (toim.) Family-school links – How do they affect educational outcomes? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 209–246.
- Erikson, Pia, Halme, Nina, Ikonen, Riikka & Laakso, Riitta 2018.** Lastensuojelun tietoaukkoja paikkaamassa- kaivattua tietoa sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvoinnista. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos -blogi. Saatavilla [www-muodossa: https://blogi.thl.fi/lastensuojelun-tietoaukkoja-paikkaamassa-kaivattua-tietoa-sijoitettujen-lasten-ja-nuorten-hyvinvoinnista/](https://blogi.thl.fi/lastensuojelun-tietoaukkoja-paikkaamassa-kaivattua-tietoa-sijoitettujen-lasten-ja-nuorten-hyvinvoinnista/). (Luettu 20.4.2018.)
- Erkkilä-Waarna, Tiina 2015.** Koulun ja lastensuojelun työntekijöiden kokemuksia yhteistyöstä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, Jari 1997.** Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola, Jari 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (3. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.

Flick, Uwe 2006. An introduction to qualitative research (3. ed.). London: Sage.

Haaparanta, Leila & Niiniluoto, Ilkka 1998. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsinki: Hakapaino Oy.

Heikkilä, Tarja 2004. Tilastollinen tutkimus. (5. uud. p.). Helsinki: Edita

Heino, Tarja 2014. Lastensuojelun pirallinen tehtävä. Teoksessa Johanna Lammi-Tasakula & Sakari Karvonen (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos, 286–308.

Heino, Tarja & Oranen, Mikko 2012. Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti –erityistäkö? Teoksessa Markku Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 217–248.

Hiitola, Johanna 2008. Selvitys vuonna 2006 huostaanotetuista ja sijaishuoltoon sijoitetuista lapsista. Lastensuojelun kehittäminen Tampereella, Tampereen seutukunnissa ja Etelä-Pirkanmaalla. Työpapereita 21. Helsinki: Stakes

Hietala, Kirsi, Ylitalo, Maria, Keloneva, Enni & Kangas, Hennariikka 2014. Vanhempien toimijuus ja osallisuus koulussa. Teoksessa Suvi Lakkala, Hennariikka Kangas ja Marja Pulju (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 75–98.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme Helena 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.

Hirvonen, Ari 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Jaana Hallamaa, Veikko Lounis, Salla Lötjönen ja Irma Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 31–49.

Hotari, Kaisa-Elina, Oranen, Mikko & Pösö, Tarja 2013. Lapset lastensuojelun osallisina. Teoksessa Marjatta Bardy (toim.) Lastensuojelun ytimissä (4. uud. p.). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 149-164.

Häkkinen, Kirsti 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Isoherranen, Kaarina 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.

Johnson, David W., & Johnson, Roger T. 1989. Cooperation And Competition: Theory And Research. Edina (MN): Interaction Book.

Johnson, R. Burke & Onwuegbuzie, Anthony J. 2004. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.

Johnson, R. Burke, Onwuegbuzie, Anthony J. & Turner, Lisa A. 2007. Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.

Jokinen, Kristiina 2008. Kysely huoltajille koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä ja sen kehittamisestä. Reilusti rinnakkain -hanke. Saatavilla www-muodossa: http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/397-reilustirinnakkain_kysely.pdf. (Luettu 25.4.2018.)

Järvinen, Pertti & Järvinen, Annikki 2004. Tutkimustyön metodeista (uud. p.). Tampere: Opinpajan kirja.

Kaikko, Kirsi & Friis, Leila 2013. Menetelmät lastensuojelun tukena. Teoksessa Marjatta Bardy (toim.) Lastensuojelun ytimissä (4. uud. p.). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 108–120.

Kaivosoja, Matti & Välimäki, Karri 2016. Lapsen oikeudet ja lastensuojelu. Teoksessa Kirsti Kumpulainen, Aronen Eeva, Hanna Ebeling, Eila Laukkanen, Mauri Marttunen, Kaija Puura & Andre Sourander (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria (1. p.). Helsinki: Duodecim, 783–788.

Kananen, Jorma 2008. Kvantti: Kvantitatiivinen tutkimus alusta loppuun. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karhuniemi, Terhi 2013a. Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–94.

Karhuniemi, Terhi 2013b. Yhteistyömuodot ja viestinnän välineet. Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–133.

Karvonen, Juha 2014. Lastensuojelulain perusteella sijoitettujen oppilaiden kotikunnan maksuosuuden määräytyminen vuonna 2014. Yleiskirje 11/80/2014. Saatavissa www-muodossa: <https://www.kuntaliitto.fi/yleiskirjeet/2014/lastensuojelulain-perusteella-sijoitettujen-oppilaiden-kotikunnan-maksuosuuden>. (Luettu 10.3.2018.)

Kaskela, Marja & Kekkonen, Marjatta 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta: Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes.

Kauppila, Raimo A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kekkonen, Marjatta 2012. Kasvatuskumppanuus puheena: Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

Kiilakoski, Tomi 2008. Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Tomi Kiilakoski & Anu Gretschel (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 77. Helsinki: Hakapaino Oy, 8-20.

Kielitoimisto. Sanakirja. Saatavilla www-muodossa: <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>. (Luettu 12.3.2018.)

Kivinen, Osmo, Kilpinen, Erkki & Pihlström, Sami 2008. Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Koiranen, Tuuli, Husso, Marja-Leena & Korpinen, Eila 2008. Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2/2008. Jyväskylä: Tuope.

Korpinen, Eira 1982. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin: The experiment on verbal school reports and collaboration between home and school and its effects on pupils' learning results. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Lastensuojelulaki 417/2007. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417#L9>. (Luettu 9.3.2018.)

Latvala, Juha-Matti 2006. Digitaalisen kommunikaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Latvala, Juha-Matti 2012. Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. NMI Bulletin 1/2012. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Launonen, Leevi, Pohjola, Kirsi & Holma, Pirjo 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa Leevi Launonen & Lea Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–111.

Lewis, Laurie K. 2006. Collaborative Interaction: Review of Communication Scholarship and a Research Agenda. *Annals of the International Communication Association*, 30(1), 197–247.

Lämsä, Anna-Liisa 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä: Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Oulu: Oulun yliopisto.

Lämsä, Anna-Liisa 2013. Perheiden kohtaaminen koulun arjessa. Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 193–209.

Marton, Ference 1981. Phenomenography – describing the world around us. *Instructional Science* 10(2), 177–200.

Marton, Ference 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa Robert Sherman & Rodman Webb (toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Falmer, 141–161.

Marton, Ference & Booth, Shirley 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Maxim, Paul S. 1999. *Quantitative Research Methods in the Social Sciences*. New York: Oxford University press.

Mikkola, Matti & Helminen, Jarkko 1994. *Lastensuojelu*. Helsinki: Karelactio.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

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

Nurminen, Kirsi-Marja 2011. Kasvatuskumppanuus sijoitetun lapsen tueksi: Sijaisvanhempien, opettajien ja oppilashuollon henkilöstön osaamista tarvitaan. *Perhehoito: Perhehoitoliitto ry:n tiedotuslehti*, 27(5), 8-11.

Opetushallitus. Kodin ja koulun yhteistyö perusopetuksessa. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kodin_ja_koulun_yhteistyö. (Luettu 28.1.2018.)

Opetushallitus 2005. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2016. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö a. Oppimisen ja koulunkäynnintuki. Saatavilla www-muodossa: <http://minedu.fi/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>. (Luettu 5.3.2018.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö b. Yleissivistävä koulutus. Perusopetus. Saatavilla www-muodossa: <http://minedu.fi/perusopetus>. (Luettu 10.3.2018.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö c. Yleissivistävä koulutus. Linjaukset ja kehittäminen. Saatavilla www-muodossa: <http://minedu.fi/yleissivistava-koulutus/linjaukset>. (Luettu 10.3.2018.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Saatavilla www-muodossa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 2.4.2018.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Saatavilla www-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. (Luettu 29.1.2018.)

Patton, Michael Quinn 1990. Qualitative evaluation and research methods (2. ed.). Newbury Park: Sage Publications.

Pekkala, Eila. 1983. Kodin ja koulun yhteistyö erityisaiheena tuntikehyskokeilussa. Opettajien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä tuntikehysjärjestelmässä peruskoulun yläasteella. Selosteita ja tiedotteita 217. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Perusopetuslaki 628/1998. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 4.4.2018.)

Perälä, Marja-Leena, Hietanen-Peltola, Marke, Halme, Nina, Kanste, Outi, Pelkonen, Marjaana, Peltonen, Heidi, Huurre, Taina, Pihkala, Jussi & Heiliö, Pia-Liisa 2015. Monialainen opiskeluhoito ja sen johtaminen. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Pesäpuu ry 2014. Sisukas-malli. Saatavilla www-muodossa: <http://sijoitettulapsikou-lussa.fi/sisukas-malli/>. (Luettu 10.4.2018.)

Puusa, Anu & Juuti, Pauli 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 47–57.

Pölonen, Kreetta 2016. Yhteistyö sijoitetun lapsen koulunkäynnin järjestämisessä -koulutusmateriaali. Aluehallintovirasto. Saatavilla www-muodossa: <http://sijoitettulapsikou-lussa.fi/wp-content/uploads/2016/04/Yhteisty%C3%B6-sijoitetun-lapsen-koulunk%C3%A4ynnin-j%C3%A4rjest%C3%A4misess%C3%A4-Kreetta-P%C3%B6lonen.pdf>. (Luettu 30.4.2018.)

Pösö, Tarja 2004. Kasvatustyö sijaishuollossa. Teoksessa Annamaija Puonti, Tuula Saarnio & Anne Hujala (toim.) Lastensuojelu tänään. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 202–213.

Rasku-Puttonen, Helena 2008. Oppilaiden osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa Marjatta Lairio, Hannu L.T. Heikkinen & Minna Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155–172.

Ribom, Leif 1993. Föräldraperspektiv på skolan: En analys från två håll. Uppsala: Uppsala universitet.

Räty, Tapio 2004. Oikeusturvatekijät lastensuojelussa. Teoksessa Annamajja Puonti, Tuula Saarnio & Anne Hujala (toim.) Lastensuojelu tänään. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 85–104.

Siniharju, Marjatta 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla: Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Skolfam 2005. Skolfam ökar chanserna för barn i familjehem att lyckas i skolan. Saatavilla [www-muodossa: http://www.skolfam.se/](http://www.skolfam.se/). (Luettu 28.4.2018.)

Skolfam 2017. En arbetsmodell för att öka familjehemsplacerade barns möjligheter att lyckas med sin skola. Saatavilla [www-muodossa: http://www.skolfam.se/wp-content/uploads/2018/01/Skolfam-Manual-utg%C3%A5va-5-2017.pdf](http://www.skolfam.se/wp-content/uploads/2018/01/Skolfam-Manual-utg%C3%A5va-5-2017.pdf). (Luettu 1.4.2018.)

Soininen, Marjaana 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopisto.

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2018. Lapsi ja perhepalveluiden muutosohjelma (LAPE). Saatavilla [www-muodossa: http://stm.fi/hankkeet/lapsi-ja-perhepalvelut](http://stm.fi/hankkeet/lapsi-ja-perhepalvelut). (Luettu 15.4.2018.)

Suoranta, Juha 1995. Tekstit, murrokset ja muutos: Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Taskinen, Sirpa 2010. Lastensuojelulain soveltaminen. (uud. laitos). Helsinki: WSOYpro.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016. Lastensuojelun käsikirja. Ammatilliset perhekodit. Saatavissa [www-muodossa: https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/sijaishuolto/sijaishuollon-muodot/ammattilliset-perhekodit](https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/sijaishuolto/sijaishuollon-muodot/ammattilliset-perhekodit). (Luettu 5.3.2018.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017. Lastensuojelu 2016 tilastoraportti. Saatavilla [www-muodossa: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135628/Tr43_17_LASU.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135628/Tr43_17_LASU.pdf?sequence=3&isAllowed=y). (Luettu 2.4.2018.)

Tikkanen, Mervi 2009. ”Olisi toivoa siitä, että sillä lapsella alkaisi parempi aika” Luokanopettajien kokemuksia perhekoteihin sijoitetuista lapsista. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Tuckman, Bruce, W. 1988. Conducting educational research (3. ed.) San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (6. uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

Uljens, Michael 1989. Fenomenografi: Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, Michael 1991. Phenomenography– A Qualitative approach in educational research. Teoksessa Leena Syrjälä & Juhani Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja: Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990: esitelmää. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 80–107.

Unicef. Mikä on lapsen oikeuksien sopimus. Saatavilla [www-muodossa: https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/mika-on-lapsen-oikeuksien-sopimus/](https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/mika-on-lapsen-oikeuksien-sopimus/). (Luettu 5.5.2018.)

Valli, Raine 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (4. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus, 84–108.

Valli, Raine & Perkkilä, Päivi 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (4. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus, 109–120.

Vanderstoep, Scott, W. & Johnston, Deirdre, D. 2009. Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Vastamäki, Jaana 2015. Kyselylomaketutkimus: tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (4. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus, 121–132.

Varto, Juha 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vehkalahti, Kimmo 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Finn Lectura.

Vilka, Hanna 2007. Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

Vilka, Hanna 2015. Tutki ja kehitä (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Vuorenmaa, Maaret 2016. Lasten, nuorten ja perheiden osallisuus palveluissa. Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen LAPE-muutosohjelman työpajaesitys 11.4.2016. Saatavissa www-muodossa: <https://www.slideshare.net/THLfi/lasten-nuorten-ja-perheiden-osallisuus-palveluissa>. (Luettu. 7.4.2018.)

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje kyselylomakkeeseen

Hei!

Millä tavoin ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välinen yhteistyö toimii mielestäsi tällä hetkellä?

Olen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja teen parhaillaan pro gradu- tutkielmaa ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välisen yhteistyön käytänteistä. Tutkimuksellani pyrin selvittämään, mitkä ovat yhteistyön nykykäytänteet valtakunnallisesti ja miten niitä voisi tarvittaessa kehittää, jotta sijoitetun lapsen etu toteutuisi parhaiten koulunkäynnin ja sen tukemisen näkökulmasta.

Jos olet ollut toteuttamassa ammatillisen perhekodin ja koulun välistä yhteistyötä (esimerkiksi olemalla yhteydessä sijoitetun lapsen luokanopettajaan), toivoisin sinun vastaavan alla olevan linkin takaa avautuvaan kyselyyn. Jokainen vastaus on tärkeä ja vie tutkimustani eteenpäin. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti anonymieina, eikä vastauksia voida yhdistää tiettyyn henkilöön tai ammatilliseen perhekotiin. Osallistumalla kyselyyn annat samalla luvan käyttää vastauksiasi pro gradu työssäni. Kyselyyn vastaaminen kestää n. 15–20 minuuttia. Tutkielmani ohjaajana toimii varadekaani kasvatustieteen yliopistonlehtori Outi Kyrö-Ämmälä (x.x@ulapland.fi), jolta saa myös tarvittaessa lisätietoa tutkielmaani liittyen. Pyydän vastauksia 15.2.2018 mennessä.

Valmiin graduni toimitan sähköisesti ammatillisten perhekotien liitto ry:lle ja se on sitten heidän kauttaan saatavissa. Jos sinulla tulee graduuni liittyen kysyttävää, vastaan mielelläni! Kiitos vaivannäöstäsi jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin

Meeri Kiviniemi

x.x@ulapland.fi

linkki kyselyyn:

Liite 2. Saatekirje kehyskertomukseen

Hei!

Millä tavoin ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välinen yhteistyö toimii mielestäsi tällä hetkellä?

Olen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja teen parhaillaan pro gradu- tutkielmaa ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välisen yhteistyön käytänteistä.

Jos sinulla on käsitys/kokemus siitä, miten ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välinen yhteistyö toteutuu, niin toivoisin sinun vastaavan alla olevan linkin takaa avautuvaan kehyskertomuksen pohjalta tehtävään tarinaan. Jokainen vastaus on tärkeä ja vie tutkimustani eteenpäin. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti anonymineina, eikä vastauksia voida yhdistää tiettyyn henkilöön tai ammatilliseen perhekotiin. Kirjoittamalla jatkon kehyskertomukseen annat samalla luvan käyttää vastaustasi pro gradu työssäni. Voit varata noin 15 minuuttia tarinan tekemiseen. Tutkielmani ohjaajana toimii varadekaani kasvatustieteen yliopistonlehtori Outi Kyrö-Ämmälä (x.x@ulapland.fi), jolta saa myös tarvittaessa lisätietoa tutkielmaani liittyen. Pyydän tarinoita 15.2.2018 mennessä.

Valmiin graduni toimitan sähköisesti ammatillisten perhekotien liitto ry:lle ja se on sitten heidän kauttaan saatavissa. Jos sinulla tulee graduuni liittyen kysyttävää, vastaan mielelläni! Kiitos vaivannäöstäsi jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin

Meeri Kiviniemi

x.x@ulapland.fi

linkki sähköiseen lomakkeeseen:

Liite 3. Kyselylomake

Ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välisen yhteistyön käytänteet

1. Toimenkuvasi ammatillisessa perhekodeissa?

- perhekotivan-
hempä perhekodin työntekijä jokin muu, mikä?

2. Millä alueella ammatillinen perhekotinne toimii?

- Pohjois-
Suomi
 Itä-Suomi
 Etelä-
Suomi
 Länsi-
Suomi

3. Kuinka monta sijoitettua lasta teillä on ammatillisessa perhekodeissanne?

4. Millä perusopetuksen asteella ammatillisen perhekotinne sijoitetut lapset käyvät koulua?

- alakoulussa
 yläkoulussa
 ala- ja yläkou-
lussa

5. Mitä yhteydenoton muotoja teillä on käytössä koulun ja ammatillisen perhekodin välillä? (valitse kaikki käyttämänne)

- Wilma
- sähköposti
- tekstiviesti
- puhelut
- reissuvihko
- jokin muu, mikä?

6. Mikä yhteydenoton muodoista on ollut mielestäsi toimivin? Miksi?



7. Kenen kouluhenkilökuntaan kuuluvan kanssa teette yhteistyötä? (valitse kaikki, joiden kanssa teette yhteistyötä)

- luokanopettajan
- erityisopettajan
- aineenopettajan
- koulunkäynninohjaajan
- rehtorin/koulunjohtajan
- terveydenhoitajan
- kuraattorin
- koulupsykologin
- jonkun muun, kenen?

8. Mitä yhteistyömuotoja teillä on käytössä koulun ja ammatillisen perhekodin välillä? (valitse kaikki käyttämänne)

- viestintä opettajan kanssa
- vanhempainpäivät/ -illat
- vanhempainryhmät
- henkilökohtaiset palaverit (esim. HOJKS, väliarviointikeskustelu)
- vapaamuotoiset tapaamiset (retket, leirit, juhlat)
- monialainen oppilashuolto
- muita, mitä?

9. Mikä ammatillisen perhekodin ja koulun välinen yhteistyömuoto on mielestäsi tärkein? Miksi?

10. Mikä ammatillisen perhekodin ja koulun välinen yhteistyömuoto on mielestäsi toimivin? Miksi?

11. Mitä kehitettävää yhteistyömuodoissa mielestäsi on?

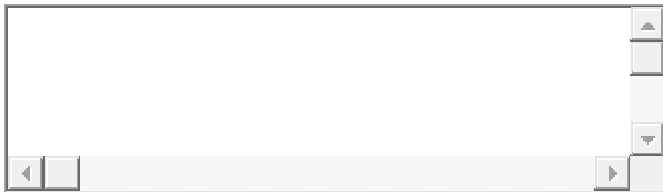
12. Minkä syiden takia otatte yhteyttä kouluun?



13. Jos yhteydenoton syynä on asia, joka vaatii toimenpiteitä, eteneekö asia yhteydenottonne jälkeen? (jos ei tarvetta toimenpiteisiin, siirry kysymykseen 14)

- kyllä, aina
- kyllä, usein
- kyllä, joskus
- kyllä, harvoin
- ei koskaan

14. Minkä syiden takia koulu ottaa yhteyttä teihin?



15. Jos yhteydenoton syynä on asia, joka vaatii toimenpiteitä, hoitaako koulu asiaa eteenpäin yhteistyössä teidän kanssanne? (jos ei tarvetta toimenpiteisiin, siirry kysymykseen 16)

- kyllä, aina
- kyllä, usein
- kyllä, joskus
- kyllä, harvoin
- ei koskaan

16. Kun ammatilliseen perhekotiin tulee uusi lapsi sijoitukseen, millaista yhteistyötä teette koulun kanssa tällöin? Miten yhteistyö aloitetaan koulun kanssa sijoitusprosessin alkuvaiheessa?



17. Onko ammatillisella perhekodillanne ja koululla joitakin hyväksi havaittuja käytäntöjä yhteistyön toteuttamiseksi, mitä?



18. Mitä asioita haluaisit koulun huomioivan ammatillisen perhekodin ja koulun välisessä yhteistyössä? Mitä asioita yhteistyön tulisi mielestäsi sisältää?



19. Miten ammatillisen perhekodin ja koulun välistä yhteistyötä voisi mielestäsi kehittää?



20. Mitkä asiat koet ammatillisen perhekodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeimmiksi tavoitteiksi?



21. Kokemuksia ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välisestä yhteistyöstä

Valitse väittämistä sopivin vaihtoehto

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
Ammatillisen perhekodin ja koulun välinen yhteistyö toimii hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ammatillisen perhekodin ja koulun välinen kasvatuskumppanuus toimii hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ammatillisen perhekodin ja koulun välinen yhteistyö on molempia osapuolia kunnioittavaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ammatillisen perhekodin ja koulun välinen yhteistyö on luottamuksellista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ammatillisen perhekodin ja koulun välinen yhteistyö on vastavuoroista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulu kunnioittaa ammatillisen perhekotimme arvoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun resurssit ovat olleet riittäviä ammatillisen perhekodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Kokemuksia ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välisestä yhteistyöstä

	Jok- seen- Täysin samaa mieltä	kin samaa mieltä	En osaa sa- noa	Jok- seen- kin eri mieltä	Täysin eri mieltä
Vuorovaikutus ammatillisen perhekodin ja koulun välillä on riittävä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ammatillista perhekotia (sen työntekijöitä) on kuunneltu sijoitetun lapsen koulunkäyntiin liittyen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut osallistua sijoitetun lapsen koulunkäynnin toteuttamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen kokenut pystyväni vaikuttamaan sijoitetun lapsen koulunkäyntiin tarvittaessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen kokenut saavani osallistua sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukemiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asiantuntijuuteni on otettu huomioon sijoitetun lapsen koulunkäyntiä suunnitellessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asiantuntijuuttani on arvostettu sijoitetun lapsen koulunkäyntiin liittyviä päätöksiä tehtäessä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut osallistua sijoitetun lapsen koulunkäyntiin liittyvien asiakirjojen laatimiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sijoitetun lapsen tilanne on osattu ottaa tarpeeksi hyvin huomioon koulun puolelta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sijoitettua lasta on kuultu häntä koskevissa asioissa koulun puolelta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sijoitetun lapsen taustaan on osattu suhtautua asiallisesti koulun puolelta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Kokemuksia ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välisestä yhteistyöstä

	Täysin samaa mieltä	Jokseen-kin samaa mieltä	En osaa sanoa	Jokseen-kin eri mieltä	Täysin eri mieltä
Ammatillisen perhekodin ja koulun välinen yhteistyö tukee sijoitetun lapsen koulunkäyntiä riittävästi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun resurssit ovat riittävät sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukemiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulu on pystynyt vastamaan sijoitetun lapsen tarpeisiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteistyöllä on löydetty tarvittaessa toimivat tuen muodot ja järjestelyt sijoitetun lapsen kasvun tukemiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan tarvittaessa apua ja tukea sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukemiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Kokemuksia ammatillisen perhekodin ja peruskoulun välisestä yhteistyöstä

	Täysin samaa mieltä	Jokseen-kin samaa mieltä	En osaa sanoa	Jokseen-kin eri mieltä	Täysin eri mieltä
Olen saanut koululta tarpeelliset tiedot sijoitetun lapsen koulunkäyntiin liittyen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedän miten sijoitetun lapsen koulunkäynti etenee.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut tarpeellisen tiedon koulun toimintaan liittyvistä asioista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen ollut tyytyväinen tiedonkulkuun eri asiantuntijoiden välillä sijoitetun lapsen koulunkäyntiin liittyen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun ja ammatillisen perhekodin välinen tiedotus on riittävä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut tarvittaessa helposti yhteyden koulun henkilökuntaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tarvittavien palaverien järjestäminen on sujunut vaivattomasti koulun puolelta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen ollut tyytyväinen järjestettyihin palavereihin koskien sijoitetun lapsen koulunkäyntiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Liite 4. Kehyskertomukset

Kehyskertomus (+)

Jatka kertomusta **ammattillisen perhekodin ja koulun välisen yhteistyön** näkökulmasta. Kuinka se on käytännössä toteutunut, jotta tilanne on Kuuran kohdalla alla oleva.

Kuura on ammatilliseen perhekotiin alle kouluikäisenä sijoitettu lapsi. Kuura käy koulua nyt toisella luokalla. Kuuran koulunkäynti **on** sujunut viimeisen lukukauden aikana hyvin, koska...

Kehyskertomus (-)

Jatka kertomusta **ammattillisen perhekodin ja koulun välisen yhteistyön** näkökulmasta. Kuinka se on käytännössä toteutunut, jotta tilanne on Kuuran kohdalla alla oleva.

Kuura on ammatilliseen perhekotiin alle kouluikäisenä sijoitettu lapsi. Kuura käy koulua nyt toisella luokalla. Kuuran koulunkäynti **ei ole** sujunut viimeisen lukukauden aikana hyvin, koska...