

**Huoltajien kokemuksia osallisuudesta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä perusopetuksen vuosiluokilla 1-6**

Säde Kallioinen ja Heidi Läspä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2024  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kallioinen, Säde ja Läspä, Heidi. 2024. Huoltajien kokemuksia osallisuudesta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 54 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaiseksi huoltajat kokevat osallisuuden kodin ja koulun välisessä yhteistyössä peruskoulun vuosiluokilla 1–6 ja millainen kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä vuorovaikutus opettajien ja huoltajien välillä tukee huoltajien osallisuuden kokemuksia. Aikaisemmat tutkimukset ovat viitanneet siihen, ettei huoltajien osallisuus aina toteutuisi opetusta ohjaavien asiakirjojen määrittelemällä tavalla, joten tutkimuksen aihe voidaan nähdä tärkeäksi.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus ja kiinnittyy fenomenologishermeneuttiseen tutkimussuuntaukseen. Tutkimus toteutettiin kevään 2024 aikana ja siihen osallistui yhteensä 30 perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 oppilaan huoltajaa eri puolilta Suomea. Tutkimukseen osallistuneet vastaajat valittiin eliittiotantana ja tutkimukseen osallistujille lähetettiin sähköpostitse puolistrukturoitu kyselylomake. Aineisto analysointiin sisällönanalyysin keinoin teemoittelulla.

Tulosten mukaan perusopetuksen luokkien 1–6 oppilaiden huoltajat ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä osallisuuden kokemiseen, ja kodin ja koulun välisen yhteistyön muodoista huoltajat pitivät kasvokkain tapahtuvaa kohtaamista mieluisimpana. Huoltajat kokevat yhteistyön ja viestinnän merkittävimpinä osa-alueina osallisuuden kokemuksessa. Suurin osa huoltajista painottaa koulun tarjoamien arviointikeskusteluiden tärkeyttä, ja kertoo halustaan osallistua yleisiin vanhempainiltoihin ja koulun tapahtumiin. Viestintäkanavista Wilma-järjestelmä koetaan kaikista helpoimmin saavutettavana yhteistyön muotona.

Asiasanat: Osallisuus, vuorovaikutus, kodin ja koulun välinen yhteistyö

# SISÄLLYS

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
SISÄLLYS .....	3
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 HUOLTAJIEN OSALLISUUS.....</b>	<b>8</b>
2.1 Osallisuuden määrittelyä.....	8
2.2 Huoltajien osallisuus kasvatustieteellisestä näkökulmasta .....	10
<b>3 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ .....</b>	<b>14</b>
3.1 Kodin ja koulun välisen yhteistyön määritelmä .....	14
3.2 Lait ja säädökset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.....	16
3.3 Kodin ja koulun välisen yhteistyön tutkimukset .....	18
3.4 Vuorovaikutus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä .....	20
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>24</b>
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	24
4.2 Tutkimuksen konteksti .....	25
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	27
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	28
4.5 Aineiston analyysi .....	30
4.6 Eettiset ratkaisut.....	35
<b>5 TULOKSET.....</b>	<b>38</b>
5.1 Huoltajien osallisuuden kokeminen kodin ja koulun yhteistyössä.....	38
5.2 Huoltajien osallisuutta tukeva yhteistyö ja vuorovaikutus.....	43
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>49</b>
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset osallisuuden kokemuksesta.....	49

6.2 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta .....	51
6.3 Tutkimuksen arviointi ja luotettavuus .....	54
6.4 Jatkotutkimusaiheet.....	56
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>59</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>66</b>

# 1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan huoltajien osallisuuden kokemusta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ja sitä, millainen kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä opettajan ja huoltajan välinen vuorovaikutus tukee huoltajien osallisuuden kokemuksia. Tutkimuksen aihe muotoutui kandidaatintutkielmamme työstämisen yhteydessä ja myöhemmin sen jälkeen asiaan lisää perehtyessä. Kandidaatintutkielman tulokset toivat esille kiinnostavia näkökulmia huoltajien osallisuuden kokemiseen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Myös vanhempien vuorovaikutuksen kokemukset kodin ja koulun yhteistyössä herättivät pohdintaa, millainen vuorovaikutus vanhempien mielestä parhaiten tukee heidän osallisuuden kokemuksiin.

Pro gradu -tutkielman kirjallisuuskatsauksen yhteydessä perehtyessämme kansainvälisiin tutkimuksiin havaitsimme, että huoltajat kokevat kodin ja koulun välisen yhteistyön hyvin usein epäselvänä tai vaikeana, ja esimerkiksi Myende ja Nhlumayon (2022) mukaan huoltajat toivoivat opetushenkilöstöltä perehdyttämistä siihen, miten he voivat yhteistyötä toteuttaa. Huoltajat saattoivat olla pettyneitä yhteistyön laatuun oman heikon sosioekonomisen asemansa vuoksi (Ahmed ym., 2024). Useat aikaisemmat tutkimukset kuitenkin nostivat esille, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on merkityksellisessä asemassa lapsen, eli oppilaan koulumenestykseen ja kouluhyvinvointiin (Dewi, ym., 2015; Hannon & O'Donnell 2020; Kalalahti ym., 2015; Ozcinarin 2020).

Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyvistä tutkimustuloksista voi havaita myös, että kouluilla ei välttämättä ilmentynyt yhtenäistä tapaa toimia, tai opettajan viestintä oli puutteellista (Okeke 2014; Tao ym., 2019). Holopaisen (2022) mukaan kotien ja koulujen välisessä yhteistyössä olisi kehitettävää, ja huoltajat kokevat nykyisen palveluverkoston hajanaiseksi. Yhteistyön tulisi olla tiiviimpää kotien, koulun, sekä mahdollisesti muiden oppilaiden asioita hoitavien tahojen välillä, kuten koulupsykologin ja kuraattorin. Orell (2020) korostaa

väitöskirjassaan, että yhteistyönä nähdään esimerkiksi perheiden tarpeiden huomioiminen heidän lähtökohdistaan sekä toiminnan tapahtuessa esimerkiksi koulussa koulun järjestämissä tiloissa ja opettajien ohjaamina.

Tutkimuksen aihe on myös ajankohtainen siksi, että koronapandemian jälkeen opetushenkilöstö on joutunut pohtimaan, miten saada huoltajat taas osallistumaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja tulemaan osaksi oppilaiden koulunkäyntiä. Yhteistyön merkitys kodin ja koulun välillä ilmenee myös Orellin (2020) väitöskirjan tuloksista, joissa mainitaan oppilasta tukevan, yhteisöllisen koulun olevan kodin ja koulun välisen yhteistyön lähtökohta.

Holopaisen (2022) mukaan liian vähäinen vuoropuhelu eri toimijoiden kesken vaikuttaa yhteistyön kehittymiseen. On siis tärkeää, että huoltajalla ja opettajalla on säännöllistä keskinäistä vuorovaikutusta, kuten myös muiden ammattihenkilöiden ja kotien välillä. Perheiden ja ammattilaisten välisellä toimivalla yhteistyöllä on positiivinen vaikutus oppilaiden hyvinvointiin (Holopainen, 2022). Mitä avoimempaa vuorovaikutus on kodin ja koulun välillä, sen paremmin oppilaiden kasvatukseen ja koulutukseen voidaan kiinnittää huomiota.

Myös perusopetuslaki (1998 /628) velvoittaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Koulut ovat lain mukaan velvollisia järjestämään yhteistyötä ja olemaan aloitteellisia yhteistyön tekemiseen. Opetushallituksen opetusta ohjaava asiakirja, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, jatkossa POPS), ohjaa myös opettajia yhteistyöhön huoltajien kanssa.

Toteutimme tämän fenomenologis-hermeneuttisen tapaustutkimuksen tavoitellen vanhempien kokemuksia osallisuudesta ja vuorovaikutuksesta suhteessa opettajaan ja kouluun. Ihmisiä on pidetty pelkästään järjellisinä olentoina ja kokemuksia on tutkittu vasta noin 1800-luvulta lähtien (Tökkäri, 2018). Kokeuksia tutkiessa on tarkoituksena jättää omat ennakko-oletukset asiasta pois ja koittaa saavuttaa tutkittavan aito kokemus (Tökkäri, 2018). Hermeneuttis-fenomenologisessa näkökulmassa tutkijan tulee kuitenkin tiedostaa omat ennakkoajatuksensa ja tulkita tutkittaviensa kokemukset (Tökkäri, 2018).

Tässä tutkimuksessa tarkoitetaan huoltajilla henkilöitä, jotka vastaavat lapsen pääasiallisesta kasvatuksesta ja hoidosta. Osallisuudella tarkoitetaan huoltajan tunnetta siitä, että hän tulee kuulluksi ja hän pystyy osallistumaan ja vaikuttamaan lapsensa oppimiseen ja koulunkäyntiin vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Oppilaalla tarkoitetaan peruskoulun luokilla 1-6 opiskelevia lapsia.

## 2 HUOLTAJIEN OSALLISUUS

Osallisuuden määrittelyssä korostuu kuulluksi tulemisen kokemus, joka nousi kirjallisuudessa vahvasti esille (Nivala ym., 2021; Särkelä-Kukko, 2014). Osallisuuden käsitteeseen voidaan liittää joissain tapauksissa muitakin termejä, kuten osallistuminen ja osallistaminen (Särkelä-Kukko, 2014). Tekstissä osallisuuden käsitettä avataan myös hieman laajemmin, sillä sen voidaan katsoa olevan kasvatuksellisen tavoitteen lisäksi myös yhteiskunnallinen ilmiö (Nivala ym., 2021; Rouvinen-Wilenius, 2014). Isola (2017) kollegoineen näkee osallisuuden abstraktina sateenvarjokäsitteenä, mikä koskettaa kaikkia ihmisiä omalta osaltaan. He kirjoittavat jokaisen yksilön olevan osallisia johonkin, ja osallisuuden kokemus on jokaiselle yhtä tärkeä tunne saavuttaa. Tutkimustuloksia tarkasteltaessa saavutetaan hyvä ymmärrys siitä, mitä osallisuus kasvatustieteen tutkimuskentällä tarkoittaa, ja miten osallisuus siellä ymmärretään.

### 2.1 Osallisuuden määrittelyä

Osallisuuden käsitettä voidaan usein käyttää keskusteluissa rinnakkain sekä osallistumisen että osallistamisen käsitteen kanssa (Särkelä-Kukko, 2014). Termiä ei kuitenkaan käytetä synonyymeinä toisilleen, vaikka molemmat kuuluvatkin läheisesti osallisuuteen, niiden välillä on pieniä eroavaisuuksia, jotka luovat sanoille eri merkityksen. Esimerkiksi osallistuminen tapahtumaan tai tilaisuuteen on yksi osallisuuden muoto (Särkelä-Kukko, 2014). Osallistaminen on sen sijaan keino, jolla voidaan yrittää aktivoita henkilöitä mukaan toimintaan ja pyrkiä vaikuttamaan siihen, että henkilöt saavat osallisuuden kokemuksia (Särkelä-Kukko, 2014).

Osallisuudelle ei ole tarkkaa määritelmää, vaikka osallisuus on pitkään ollut ihmisten puheissa (Kiilakoski ym., 2015). Kiilakoski kumppaneineen (2015) kirjoittaa teoksessaan siitä, ettei osallisuuden käsitteelle löydy myöskään selkeää vastinetta niin sanotuilla valtakielillä, kuten esimerkiksi englanniksi. Rouvinen-



Wilenius (2014) puolestaan kirjoittaa teoksessaan, että osallisuudelle on englanninkielisiä vastineita useita, kuten *co-production*, *inclusion*, *citizen engagement* ja *participation*.

Osallisuus voidaan määritellä tunteeksi, johon liittyy kuuluminen ja mukana oleminen (Särkelä-Kukko, 2014). Tällöin se nähdään liittyvän osallistujan omaan ihmiskäsitykseen, identiteettiin ja omaan henkilökohtaiseen elämysmaailmaan. Särkelä-Kukko (2014) kirjoittaa teoksessaan osallisuuden kokemuksen muodostuvan pienistä aiheista jokapäiväisessä arjessa: kuulluksi ja huomioituksi tulemisesta, sekä mahdollisuudesta vaikuttaa ja päättää omaan elämään liittyviin asioihin. Myös sosiaaliset suhteet, kohtaamiset ja keskustelut luovat osallisuuden kokemusta (Särkelä-Kukko, 2014).

Kuulluksi tulemisen tärkeys osallisuuden tunteessa tulee esiin Särkelä-Kukon (2014) lisäksi myös Nivalan (2021) teoksessa. He omaavat yhteneväisen mielipiteen siitä, että mikäli yksilö voi vaikuttaa itseään ja ympäristöään koskeviin asioihin, hänelle syntyy tunne osallisuudesta. Huoltajan näkökulmasta katsottuna, tämä voi tarkoittaa esimerkiksi kuulluksi tulemista koulussa oppilaan oppimiseen liittyvistä asioista keskustellessa, kuten arviointikeskustelut tai vanhempainvartit, ja mahdollisuudesta vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin päättämällä häneen liittyvistä asioista. Kuulluksi tuleminen korostuu myös ristiriitatilanteissa ja silloin jos oppilaasta herää huoli.

Toisten osallistaminen suurempiin kokonaisuuksiin, yhteisiin tapahtumiin ja kuuluminen yhdessä muiden kanssa johonkin yhteisöön ilmentävät Isolan ja kollegoiden (2017) mukaan osallisuutta. Osallisuuden tunteen muodostuminen on vastavuoroista toimintaa ja tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa: ilmeinä, eleinä, puheina ja äänenpainona (Isola ym., 2017). Yhteiskunnallisesti osallisuus voi näkyä siinä, miten yksilöillä on mahdollisuus ottaa osaa päätöksentekoprosessiin (Rouvinen-Wilenius, 2014). Osallisuus on yhteiskunnallisella tasolla käytetty käsite, jolloin se on yksilön ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta (Nivala, 2021).

Termi *activating participation* tulee esiin Crozier ja Reayn (2005) teoksessa. *Activating participation* voidaan suomentaa *aktiiviseksi osallistumiseksi*. Aktiivisella

osallistumisella teoksessa tarkoitetaan osallistumisen muotoa, joka tukee ja edistää osallistumista sekä huoltajien ja oppilaiden, kuin koulujen ja opettajienkin määrittelemänä. Osallisuus määrittää huoltajien roolin toimia lapsensa tukena ja puolestapuhujana, sekä varmistaa tiedon ja ymmärryksen siitä, että oppilas saa mahdollisimman tehokkaan ja positiivisen koulukokemuksen (Crozier & Reay, 2005). Opettajien ja huoltajien välinen vuoropuhelu on tärkeää, jotta huoltajat saavat äänensä kuuluville (Crozier & Reayn, 2005).

Osallisuuden käsitettä on kirjallisuudessa yhdistetty syrjäytymiseen. Joissakin yhteyksissä osallisuus voidaan selittää jopa vastavoimana syrjäytymiselle (Särkelä-Kukko, 2014). Särkelä-Kukon (2014) mukaan hyvinvoinnin heikkous yhdistyy ulkopuolisuuden kokemuksiin, jotka taas aiheuttavat syrjäytymisen tunnetta. Kiilakosken ja kollegoiden (2015) teoksessa mainitaan myös osallisuuden termin yhteydestä syrjäytymiseen. Heidän mukaansa osallisuus on Suomessa kytketty syrjäytymisen ehkäisyyn, jolloin osallisuus voidaan nähdä sosiaalisia suhteita vahvistavana toimintana.

Kiilakoski kumppaneineen (2015) toteaa osallisuuden olevan ilmiö, joka voi toteutua yksilön suhteessa moniin erilaisiin yhteisöihin, ja sitä voidaan heidän mukaansa edistää hyvin eri laajuuksissa ja eri tasoilla. Esimerkkinä yhteisöstä voidaan mainita koulu. Nivalan (2021) mukaan osallisuus taas nähdään sekä poliittisena että sosiaalisena käsitteenä, missä yksilö voi olla toimijana sekä osana yhteisöä ja sen toimintaa. Mikäli tämä määritelmä sijoitetaan koulukontekstiin, voidaan ajatella huoltajan olevan toimija esimerkiksi ottamalla osaa vanhempaintoimikuntaan, tai huoltaja voi olla vain osa koulun oppilaiden huoltajista muodostuvaa yhteisöä ja osallistua sen järjestämään toimintaan, kuten vanhempainiltoihin tai kodin ja koulun päivään.

## **2.2 Huoltajien osallisuus kasvatustieteellisestä näkökulmasta**

Huoltajilla on omalta osaltaan vastuu siitä, että yhteistyö lapsen kasvatuksesta koulun kanssa toteutuu ja onnistuu. Arminen ja kollegat (2013) toteavat huoltajan osallistumisen ja aktiivisuuden tason kodin ja koulun välisessä yhteistyössä

kertovan siitä, miten tärkeänä huoltaja yhteistyötä pitää. Mitä aktiivisempia huoltajat ovat, sitä enemmän he arvostavat yhteistyötä. Şada ja Gürbüztürkb (2024) kertovat, että vanhempien osallisuus vaikuttaa suoraan tai välillisesti lastensa koulunkäyntiin. He näkevät myös, että vanhempien osallisuudella on vaikutus lasten kognitiiviseen kehitykseen. Osallisuuden käsitettä on hyvä tarkastella Särkelä-Kukon (2014) mukaan aina yhteiskunnallisellakin tasolla, koska yhteiskunnan rakenteet aiheuttavat ulkopuolisuuden kokemuksen syntymistä.

Vanhempien osallisuudesta ja kasvatusyhteistyöstä on saatu useita hyviä tutkimustuloksia. Kalalahti ja kumppanit (2015) tuovat artikkelissaan ilmi, että mitä tiiviimmässä vuorovaikutuksessa lapsen perhe ja perheen kanssa kasvatusyhteistyössä olevat aikuiset ovat, sen vahvemman sosiaalisen pääoman lapset kehittävät itselleen. Myös Şadan ja Gürbüztürkbin (2024) tutkimus tuo esille, että huoltajien osallisuus lastensa koulunkäyntiin saa aikaan paljon positiivisia vaikutuksia. He kertovat, että oppilaat, joiden huoltajat osallistuvat lastensa koulunkäyntiin sitoutuvat paremmin koulun arkeen, motivoituvat helpommin ja sopeutumisongelmia on vähemmän. He kuitenkin tekivät huomion, että tällaiset huoltajat, jotka aktiivisesti tukivat lapsiaan koulun käynnissä esimerkiksi auttaen läksyissä, tai kannustaen opinnoissa, eivät osallistuneet juurikaan koulun yhteisiin tapahtumiin, tai vapaaehtoistoimintaan sen suuremmin.

Tutkimuksessa, joka sijoittui Etelä-Afrikan kouluihin ja tutki vanhempien osallisuutta, havaittiin huoltajien koulutuksen ja koulutustason olevan tärkeässä roolissa kodin ja koulun välisen yhteistyön voimaannuttamisessa (Myende & Nhlumayo, 2022). Myenden ja Nhlumayon (2022) mukaan huoltajat toivoivat ohjausta ja opastusta osallisuuden käytännöistä, jotta he oppisivat ymmärtämään oman osallistumisensa tärkeyden kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, sekä oman panoksensa merkityksen esimerkiksi oppilaiden kotitehtävissä avustamisessa. Huoltajat arvostivat ja kunnioittivat osallisuuden kokemuksessa myös koulun johtajan ottamaa roolia, ja huoltajat kokivat johtajan tuovan lisää vetovoimaa yhteistyöhön (Myende & Nhlumayo, 2022).

Armisen ja muiden (2013) mukaan osallistuminen koulun arkeen lisää vanhempien ymmärrystä koulua kohtaan. Heidän mukaansa vanhempien kuuleminen ja kokemus osallisuudesta vahvistavat kodin ja koulun yhteistyössä vuorovaikutuksellisen dialogin syntyä (Arminen ym., 2013). Kalalahden ja kollegoiden (2015) tutkimuksen mukaan lapsen arjen sosiaalinen luottamus rakentuu vanhempien läsnäolon avulla. Sosiaalinen luottamus taas heijastuu suoraan lapsen asenteisiin ja odotuksiin. Kalalahti kollegoineen (2015) toteaa hyvän keskusteluyhteyden jakavien vanhempien tukevan rutiineillaan ja ilmapiirillään lapsen koulunkäyntiä. Vanhempien ollessa ahkerasti osallisena koulun toimintoihin, lähentyvät myös opettajien ja oppilaiden toimintatavat ja odotukset toisiaan (Kalalahti ym. 2015).

Osallisuuden käsitettä voidaan myös määritellä suhteessa valtakäsitteeseen. Vincent (1996) tuo teoksessaan esille ajatuksen siitä, miten esimerkiksi koulu instituutiona voi toiseuttaa vanhemmat ulkopuolisiksi, niin sanotuiksi maallikoiksi. Tällöin esimerkiksi koululla on valta ja vanhemmat eivät ole osallisia lapsiaan koskeviin asioihin. Useissa huoltajien osallisuudesta tehdyissä tutkimuksissa on myös negatiivisia näkökulmia, jotka liittyvät siihen, etteivät huoltajat koe olevansa osallisia lastensa koulutukseen.

Okeke (2014) toteaa tutkimuksessaan, että jotkut vanhemmat eivät tahdotaan huolimatta pystyneet osallistumaan koulun tapahtumiin, esimerkiksi vanhempainiltoihin, sillä heillä ei ollut pienille lapsilleen hoitajaa toiminnan ajaksi, tai heidän elämäntilanteensa muuten esti osallistumisen. Edellä mainitun kaltaisessa tilanteessa olisi hyvä pohtia mahdollisuuksia osallistaa huoltajia myös muita kanavia käyttäen. Pakistanilainen tutkimus huoltajien osallisuudesta tuo ilmi sosioekonomisen aseman merkitystä osallisuuden kokemuksessa (Ahmed ym., 2024). Tutkimuksessa Ahmed ja kollegat (2024) kertovat heikommassa asemassa olevien huoltajien olevan tyytymättömiä, turhautuneita ja kokevan epätasaa-arvoa osallisuuden kokemuksessa.

Şada ja Gürbüztürkb (2024) totesivat tutkimuksensa myötä, että kouluista puuttui yhtenäinen kulttuuri, mikä tukisi vanhempien osallisuutta koulun

kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tähän samaan tulokseen tuli Okeken (2014) tutkimus, sekä Myende ja Nhlumayo (2022) joiden tutkimuksesta käy ilmi huoltajien kaipaavan enemmän ohjausta siinä, miten osallisuutta voi toteuttaa.

Saudiarabialaisen tutkimuksen tekijät, Abed ja Shackelford (2023) kertovat artikkelissaan, että he ovat tavoitelleet tutkimuksellaan koulujen ja vanhempien välisen suhteen laajempaa ymmärrystä. Heidän tavoitteenaan on ollut tutkia osallistumisen ja osallisuuden käsityksiä huoltajien näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksissa näkyy huomioita siitä, että vanhemmat eivät aina koe olevansa tervetulleita kouluun ja opettajat ovat usein kiireisiä (Abed & Shackelford, 2023). Tutkimukseen osallistuneiden huoltajien mukaan opettajia tulisi kouluttaa enemmän siihen, miten huoltajia voidaan osallistaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja he toivovat opettajilta laajempaa kiinnostusta huoltajien osallistumista kohtaan.

Vanhemman osallisuuden vahvistaminen mainitaan Abedin ja Shackelfordin (2023) artikkelissa tärkeäksi, koska tiivis ja vahva kumppanuus koulun kanssa johtaa parempiin tuloksiin lasten oppimisen tukemisessa, se myös auttaa oppilaiden opittujen kykyjen ylläpitämisessä ja taitojen kehittämisessä. Suomessa Opetushallitus (2023) haluaa kiinnittää huomiota siihen, että avoimen ja vuorovaikutteisen toimintakulttuurin avulla edistettäisiin yhteisvastuullista kasvatusta ja myös huoltajien osallisuuden sekä koulu yhteisöön kuulumisen kokemuksen ansiosta kasvatusyhteistyö toteutuisi.

### 3 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ

Kodin ja koulun välinen yhteistyö voidaan nähdä yhtenä tärkeimmistä asioista perusopetuksen toimintakulttuureissa. Yhteistyö on kirjattu perusopetuslakiin (1998/628) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014, jatkossa POPS 2014), ja sen toteuttamista valvovat opetuksen järjestäjät. POPS:ssa (2014) yhteistyö on kuitenkin määritelty väljästi, ja opetuksen järjestäjälle jätetään vastuu kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamisen malleista ja yhteistyöhön käytettävästä ajasta. Yhteistyön muodoista merkittävimmin kouluarjessa näkyy konkreettinen yhteistyö huoltajan ja opettajan välillä, esimerkiksi vanhempainiloissa. Vuorovaikutus voidaan käsittää arjessa oppilaille näkymättömämpänä aikuisten välisenä, kahdenkeskisenä viestintänä.

#### 3.1 Kodin ja koulun välisen yhteistyön määritelmä

Tutkimuksen teoriaan tutustuessa voi huomata, että käsitteenä kodin ja koulun välinen yhteistyö ei ole vielä vakiintunut, sillä yhtä selkeää käsitteellistä linjausta on vaikea löytää. Orell (2020) määrittelee väitöskirjassaan yhteistyön koulusta lähtevänä toimintana, jonka voidaan tulkita tarkoittavan sitä, että koulu on yhteydessä koteihin ja toimii yhteistyön aloitteellisena osapuolena. Koulun tehtäviin katsotaan kuuluvan esimerkiksi huoltajien tiedottaminen siitä, miten oppilaan koulunkäynti sujuu. Orell ja Pihlaja (2021) toteavat oppilaan olevan hyvän yhteistyön lähtökohta. Heidän mukaansa kodin ja koulun välinen yhteistyö on oppilaan eri elämänpiirien tilanteiden huomiointia eri näkökulmien kautta: Kokonaisvaltainen käsitys oppilaiden kasvusta ja käyttäytymisestä syntyy tarkastelemalla oppilasta niin kodin, kuin koulunkin näkökulmasta.

Koulun tehtävänä on myös kasvattaa lasta kohti hyvää ja turvallista aikuisuutta. Kodin ja koulun välinen yhteistyö osaltaan mahdollistaa paremmat lähtökohdat toiminnalle, sillä esimerkiksi Opetushallituksen (2023) mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö voidaan nähdä kasvatuksen ja opetuksen järjestämisen tukemisena. Tukemalla koulun tehtävää kasvatusta ja opetustyössä jokaisen

oppilaan voi olla mahdollista saada omalle kehitystasolleen ja henkilökohtaisille tarpeilleen sopivaa tukea sekä opetusta ja ohjausta.

Kouluarjessa yhteistyö näyttäytyy useimmiten esimerkiksi vanhempainiltoina ja muuna järjestettynä yhteistoimintana, sekä yhteistyönä oppilaiden arvioinnissa, ja viestintänä oppilaiden koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Karhuniemen (2013) mukaan laadukas kodin ja koulun välinen yhteistyö rakentuu toimivan viestinnän kautta. Viestinnän tulee Karhuniemen (2013) mukaan olla sekä luotettavaa että tavoitteellista kuin myös suunnitelmallista ja eettisesti hyväksytyä. Viestinnän ollessa kunnossa, on helpompi toimia ristiriitatilanteissa ja hankalissa asioissa (Karhuniemi, 2013).

Vanhempainilloissa huoltajille annetaan esimerkiksi tietoa siitä, miten heidän on mahdollista osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön (Karhuniemi, 2013). Vanhempainilloissa voidaan käsitellä myös esimerkiksi kodin ja koulun välisen viestinnän pelisääntöjä, sekä tiedottamiskäytänteitä, jotka molemmat ovat yhteistyön tärkeitä muotoja (Karhuniemi, 2013). Orell (2020) nimeää yhteistyön muodoiksi myös yhdessä sovitut toimintatavat ja huomion antamisen jokaisen perheen omille tarpeille.

Orell (2020) tuo teoksessaan esille, että myös oppilaat hyötyvät kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, joka voidaan määritellä eri tilanteissa ja paikoissa tapahtuvaksi aikuisten toiminnaksi. Koulun henkilökunnan kohdatessa oppilaiden perheenjäseniä, tapahtuu yhteistyötoimintaa. Toiminnan tapahtuessa yhteiskunnan rakenteissa, kuten kouluissa ja opetuksen järjestäjän kanssa, voidaan myös puhua yhteistyötoiminnasta. Opetushallitus (2023) näkee kodin ja koulun välisen yhteistyön hyödyllisenä ja merkityksellisenä oppilaan kannalta, jonka vuoksi jokaisen opettajan tulee yhteistyön muotoja työssään toteuttaa. Huoltajan näkökulmasta yhteistyö on hyödyllistä, sillä yhteistyön ansiosta huoltaja saa tärkeää tietoa monista sellaisista asioista, joita ei kotioloissa välttämättä tulisi ilmi lainkaan (Orell, 2020).

### 3.2 Lait ja säädökset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä

Perusopetuslaissa (1998/628, 3§) määrätään, että koulun tulee olla opetuksen osalta yhteistyössä kotien kanssa. Lakia voidaan tulkita niin, että opettaja ja huoltaja suunnittelevat yhteistyössä oppilaalle sopivaa opetusta, esimerkiksi oppimissuunnitelmapalaverien kautta. Opettajalla on lain nojalla tällöin myös velvollisuus olla koteihin yhteydessä oppilaan oppimiseen liittyvissä asioissa (Perusopetuslaki, 1998/628 3§). Huoltajan tulee saada ajantasaista tietoa oppilaan oppimisesta ja opetuksen järjestämisestä, ja tätä lain kohtaa toteuttamaan on usein järjestetty arviointikeskusteluja, joissa oppimisesta voidaan jutella kasvotusten.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (2013/1287, 11§ ja 13§) on kirjattu koulun velvollisuus tiedottaa koteja oppilas- ja opiskelijahuollon palveluiden saatavuudesta ja järjestää perheiden ja oppilaitosten välille yhteistyötoimintaa. Lain mukaan koulun henkilökunnan, esimerkiksi rehtoreiden tulee siis tiedottaa oppilaiden huoltajia siitä, miten oppilaiden ja huoltajien on mahdollista ottaa yhteyttä kuraattoriin, terveydenhoitajaan ja muihin oppilashuoltoon kuuluviin henkilöihin, keitä he ovat ja missä sekä milloin he työskentelevät. Yhteistyötoiminnan järjestämisellä voidaan olettaa oppilashuoltolain tarkoittavan vanhempainiltoja ja muuta järjestettyä toimintaa. Perusopetuslain määräyksiä on peilattu POPS:iin (2014) ja opetushallituksen artikkeleihin (2023), joissa kodin ja koulun yhteistyötä avataan enemmän.

Opetushallituksen (2024) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetusta, joten myös kouluilla on velvollisuus järjestää oppilaalle oppimisen tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Mikäli oppilas jää jälkeen, tai kohtaa vaikeuksia opinnoissaan, tulee koulun tarjota oikea-aikaista tukea, kuten tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta. Säännöllisen oppimisen tuen tarpeeseen oppilaalle on tarjottava tehostettua tai erityistä tukea. (Opetushallitus, 2024).

Oppilaan tukitoimet esitetään kolmiportaisena tukena, joista alimmalla portaalla on yleinen tuki, toisella portaalla tehostettu tuki ja kolmannella portaalla erityinen tuki (Opetushallitus, 2024). Kun oppilas siirretään yleisestä tu-



esta tehostettuun tukeen, tarvitaan Opetushallituksen (2024) mukaan moniammatillisen yhteistyön pedagoginen arvio, ja tukimuotojen toimivuutta säännöllisesti tarkistetaan oppimissuunnitelmapalavereissa.

Ennen kuin oppilas siirretään erityisen tuen portaalle, tulee vanhempaa kuulla ja tuolloin tarvitaan moniammatillinen pedagoginen selvitys oppilaan tehostetun tuen saamisesta ja oppilaan kokonaistilanteesta (Opetushallitus, 2024). Näiden kahden selvityksen perusteella tehdään arvio erityisentuen tarpeesta (Opetushallitus, 2024). Usein erityiseen tukeen siirryttäessä oppilaan pedagogisen selvityksen mukana tulee olla myös lääkärin todistus, tai psykologin lausunto (Opetushallitus, 2024). Erityiseen tukeen siirrytään hallintolain (6.6.2003/434) 43§ ja 44§ mukaisella päätöksellä ja päätöksen siirtymisestä tekee viranomainen, esimerkiksi sivistysjohtaja (Opetushallitus, 2024).

Erityiseen tukeen siirryttäessä oppilaalle laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämisen suunnitelma, eli HOJKS, jonka toteutumista valvotaan vuosittaisilla palavereilla ja arvioinnilla (Opetushallitus, 2024). Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön kuuluu näin ollen myös paljon velvoitteita, jotka muodostuvat tarvittavien tukitoimien ansiosta. Eri tuen tasoilla yhteistyön merkitys korostuu entisestään. Yhteistyö yleisen tuen ja tehostetun tuen oppilaiden kanssa saattaa olla moniammatillisesti vähäisempää kuin erityisen tuen oppilailla, joilla on henkilökohtaisen oppimissuunnitelman takia järjestettävä vuoden aikana useita tapaamisia.

POPS:n (2014) mukaan, vastuu kodin ja koulun välisen yhteistyön edellytysten kehittämistä on koulun henkilöstöllä. Koulun opetushenkilöstön tehtäviin kuuluu myös vastuu monipuolisen viestinnän ja vuorovaikutuksen syntymisestä. Viestintäkanavat jokainen opetuksen järjestäjä voi päättää itse, ja opettajan tehtäväksi jää viestinnän toteuttaminen oppilaiden huoltajille. Onnistunut yhteistyö syntyy ja rakentuu tasavertaisuudesta ja kunnioituksesta sekä luottamuksen perustamisesta. POPS (2014) omalta osaltaan velvoittaa koulua myös arvioinnin kautta järjestämään palavereita ja vanhemman tapaamisia, kuten esimerkiksi lukuvuosittaisia formatiiviseen arviointiin liittyviä arviointikeskusteluja.

Opetushallitus (2023) yhdessä POPS:n (2014) kanssa painottavat sitä, että kodin ja koulun välisen yhteistyön tulee sisältää huoltajien mahdollisuuden tustua ja osallistua oppilaan kouluarkeen, koulun toimintaan ja sen suunnitteluun ja kehittämiseen. Kouluilla voidaan järjestää toimintapäiviä, kodin ja koulun päiviä tai muuta järjestettyä toimintaa, jonka ansiosta huoltajat pääsevät näkemään oppilaiden toimintaa kouluympäristössä.

Opetuksen järjestäjä voi itse määrittellä yhteistyön laajuuden, ja opettajalle annetaan vastuu toiminnan toteuttamisesta. Huoltajille tulee tarjota myös mahdollisuus osallistua vanhempainyhdistysten toimintaan, sekä muiden huoltajien kanssa verkostoitumiseen (Opetushallitus, 2023). POPS:n (2014) mukaan huoltajien, oppilaiden ja opetushenkilöstön välinen yhteinen toiminta sekä kodin ja koulun välinen kasvatusyhteistyö vahvistavat yhteisöllisyyden tunnetta ja tukevat koulun tekemää kasvatustyötä. Yhteistoiminnan vaikutuksesta koko koulu-yhteisön turvallisuuden tunne ja yleinen hyvinvointi lisääntyvät.

### **3.3 Kodin ja koulun välisen yhteistyön tutkimukset**

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä ei ole yksistään tutkittu kovinkaan paljon. Useimmissa tutkimuksissa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön on liitetty myös esimerkiksi vuorovaikutuksen tutkimusta. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä tutkivissa tutkimuksissa on hyödynnetty useita eri näkökulmia, kuten opettajan, huoltajan ja lapsenkin kokemusta aiheesta.

Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyvien tutkimuksen tuloksista voidaan löytää sekä hyötyjä, että haittoja. Yhteistyön hyötyjä voidaan nähdä parhaiten silloin, kun yhteistyö koskettaa hyväosaisia perheitä, joiden äidinkieli on sama kuin opettajalla (Orell, 2020). Kalalahden ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa havaittiin yhteys kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön osallistumisella ja hyvillä kouluarvosanoilla. Myös huoltajien sosioekonomisen aseman todettiin vaikuttavan positiivisesti lapsen koulumenestykseen, huoltajilla on enemmän aikaa ja mahdollisuuksia osallistua sekä kouluun, että myös vapaa-ajan viettoon omien lasten kanssa (Kalalahti ym., 2015).

Kodin ja koulun sekä vanhempien välistä yhteistyötä on tutkinut Dahl (2017) siitä näkökulmasta, että yhteistyötä voi myös olla liikaa. Dahlin (2017) tutkimuksen tuloksissa sosiaaliset suhteet ja valtaneuvottelut esiintyivät jatkuvina teemoina ja huoltajat olivat osittain hyvin aktiivisia osallistumaan koulun toimintoihin, osallistuminen muodostui joissain tapauksissa jopa liialliseksi, jolloin opettajat kokivat oman työnsä tekemisen estyvän vanhempien toiminnan takia. Huoltajat myös ohittivat opettajan toiminnan esimerkiksi vanhempainilloissa, tai olivat yhteydessä suoraan koulun johtoon sen sijaan että olisivat keskustelleet ensin opettajan kanssa, ja näiden seikkojen vuoksi opettajat kokivat valtansa omassa työssään heikentyneen (Dahl, 2017). Yhtenä yhteistyön päämääränä voidaan yleisesti katsoa olevan hyvien tulosten saavuttaminen lapsen hyvinvoinnissa, ja tähän kuuluu merkittävänä osana opettajan työpanos.

Opettajien erilaiset näkökulmat kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä tulevat esille Orellin (2020) väitöskirjassa. Osa opettajista näkee yhteistyön velvollisuutena, mikä on toteutettava ja osa kokee yhteistyön merkityksellisenä ja tärkeänä. Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön kohdistuvassa puheessa kuitenkin tulee esille se, että oppilasta tukeva yhteisöllinen koulu on yhteistyön lähtökohta. Okeken (2014) tutkimuksessa vuorostaan paneudutaan syvemmin kodin ja koulun välisen yhteistyön muodon, eli vanhempien osallisuuden, lisäämiseen, koska tutkimuksen tuloksista selviää, etteivät vanhemmat aina tiedeneet miten lastensa koulunkäyntiin voi osallistua. Huoltajat myös kokivat arvostuksen puutetta koululta ja opettajilta, ja he kokivat, etteivät ole tervetulleita kouluun (Okeke, 2014).

Suomalaisessa koulukulttuurissa kodin ja koulun yhteistyö on murroksessa ja kehittyä jatkuvasti (Orell, 2020). Ajantasaiset tutkimukset kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyen tuovat uusia näkökulmia yhteistyön laatuun ja auttavat osaltaan kehitystyötä. Launonen, Pohjola ja Holma (2004) ovat todenneet jo kaksikymmentä vuotta sitten, että kodin ja koulun välinen yhteistyö kaipaava uudistamista toimintatapojen osalta. Yhteistyön haasteena koettiin silloin vahvan positiivisen vireen löytäminen jonka avulla motivaatio yhdessä toimimiselle säilyisi koko perusopetuksen ajan.

### 3.4 Vuorovaikutus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä

Vuorovaikutus koostuu vuorovaikutustaidoista- ja tilanteista. Vuorovaikutustaidot pitävät sisällään moniulotteisia prosesseja ja vuorovaikutus muodostuu ilmeistä, eleistä ja ennalta sovituista merkeistä (Littlejohn, 2002). Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä korostuu erityisesti opettajan ammatillisuus vuorovaikutussuhteissa. POPS:ssa (2014) esitetään, että koulun henkilökunnalla on vastuu kodin ja koulun yhteistyön syntymisestä ja sen ylläpitämisestä. Tämän voidaan ajatella koostuvan vuorovaikutuksesta ja vuorovaikutussuhteesta, joka huoltajan ja opettajan välille syntyy.

Vuorovaikutus ja vuorovaikutustilanteet muodostavat aina hetkittäisen, tai mahdollisesti pidemmän ihmissuhteen (Littlejohn, 2002). Karhuniemi (2013) tuo esille, että lakiin perustuva läpinäkyvä, suunniteltu ja johdonmukainen viestintä ovat laadukasta vuorovaikutusta ja tukevat luottamuksellista kodin ja koulun yhteistyötä. Vuorovaikutus huoltajien kanssa alkaa lapsen kouluun ilmoittautumisen yhteydessä, ja ensivaikutelma on tärkeä vuorovaikutuksen syntymisessä (Karhuniemi, 2013).

Vuorovaikutustaitoja tarvitaan erityisesti silloin, kun ollaan haastavan tilanteen edessä (Talvio & Klemola, 2017). Karhuniemen (2013) mukaan haasteellisissa vuorovaikutustilanteissa tilanteissa on järkevintä suosia henkilökohtaisia kontakteja, ja soittaa tai tavata kasvotusten. Opetushallituksen (2023) vuorovaikutusosaamisen perusteissa esitellään vuorovaikutusosaamisen periaatteita. Näitä ovat muun muassa yksilön oman käytöksensä ennakointi, arviointi ja säätely. Littlejohn (2002) ja Opetushallitus (2023) tuovat esille nonverbaalin viestinnän tärkeyden huomioimisen vuorovaikutustilanteissa.

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä löytyy kehittämiskohteita. Esimerkiksi Orellin (2020) sekä Hannonin ja O'Donnelin (2022) tutkimukset tuovat esille, että onnistuneempi vuorovaikutus opettajien ja vanhempien välillä parantaisi yhteistyötä. Näissä kahdessa tutkimuksessa korostuu vanhempien kohtaaminen opettajien suunnalta ja opettajien osaamattomuuteen tutkimuksissa huomataan vaikuttavan vähäinen vuorovaikutuskoulutus. Hannonin ja O'Donnelin (2022) tutkimuksessa tulee ilmi myös

se, että vanhemmat itse kokevat oman asuinalueensa ja sosioekonomisen asemansa vaikuttavan siihen, miten opettajat heihin suhtautuvat, samoja tutkimustuloksia on havaittavissa myös Okeken (2014) tutkimuksessa, jossa huoltajat kokevat opettajien arvottavan heitä oman asuinalueensa vuoksi.

Myös Dahlin (2017), Finnin (2019), Taon ja kollegoiden (2019) sekä Okeken (2014) tutkimusten tulokset tuovat esille epäonnistuneen vuorovaikutuksen opettajan ja huoltajien välillä. Kuten Orellin (2020) ja Hannonin ja O'Donnelin (2022) tutkimuksissa, myös kolmessa edellä mainitussa tutkimuksessa tulee esille opettajien taitamattomuus suhteessa vuorovaikutukseen vanhempia kohtaan.

Dahlin (2017) tutkimus perehtyi Tanskassa etnografisen tutkimuksen kautta opettajien kokemuksiin siitä, miten he kokivat lakisääteisen yhteistyön vanhempien kanssa. Tanskassa vanhemmat ovat suhteellisen isossa roolissa koulumaailmassa (Dahl, 2017). Tutkimus tuo erityisesti esille sen, että esimerkiksi sosioekonomisesti korkeasti koulutetut ja hyvätuloiset vanhemmat eivät opettajien mielestä arvostaneet opettajia, vaan sivuuttivat heidät toistuvasti ja ottivat opettajan sijaan yhteyttä koulun johtoon, toisaalta he myös uuvuttivat opettajia ottamalla opettajiin jatkuvasti yhteyttä työajan ulkopuolella (Dahl, 2017). He eivät myöskään opettajien mielestä arvostaneet opettajia ja heidän työtään ja se näkyi vanhempien vuorovaikutuksessa opettajia kohtaan (Dahl, 2017). Vanhemmat saattoivat tulla kouluun yhtäkkiä seuraamaan opetusta ja opettajat kokivat tämän epäkunnioittavaksi käytökseksi (Dahl, 2017).

Vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö luo positiivisia tuloksia lasten eli oppilaiden tuntemuksiin koulua kohtaan (Finn, 2019). Finnin (2019) tapaus-tutkimuksessa myös todetaan, että lasten oppimistulokset selkeästi nousevat, mikäli vanhemmilla ja huoltajilla on yhteistyötä. Hänen tutkimuksensa kertoo eräästä Australialaisesta koulusta, missä vanhemmat perustivat yhteistyön luomiseksi kouluun eräänlaisen Studio-ohjelman, mikä korosti ekologista kasvatusta ja asennetta. Tutkimuksen tulos kuitenkin oli, että vaikka vanhemmilla oli

paljon rohkeaa yritystä vahvalle yhteistyön syntymiselle, vanhemmat lopulta kokivat, että opettajat sanelivat yhteistyön määrän ja laadun, eikä vanhempien toivomaa yhteistyötä syntynyt siinä määrin, kuin he ajattelivat (Finn, 2019).

Taon ja kollegoiden (2019) Hong Kongissa toteutettu laadullinen tutkimus tuo esille vanhempien odotuksia siitä, että he olisivat odottaneet saavansa enemmän ohjailta lastensa sosio-emotionaalista elämää sen jälkeen, kun lapset siirtyivät päiväkodista kouluun. Tutkimuksesta myös selviää se, että vanhemmat odottivat lapsilleen koulun päivän jälkeen tehtäviä, joita lapset voisivat tehdä, mutta lopulta he yllättyivätkin siitä, miten paljon kotitehtäviä tuli ja he olivat harmistuneita ja stressaantuneita siitä, että se vei vanhempien ja lasten yhteistä leikkiaikaa (Tao ym., 2019). Vanhempia harmitti myös koulun viestinnän odottamaton väheneminen (Tao ym., 2019). Havainnoista pystyy päättelemään, että vanhemmat tarvitsivat enemmän tietoja ja taitoja lasten koulun aloitukseen ja tehokasta viestintää kodin ja koulun välillä (Tao ym., 2019).

Etelä-Afrikassa toteutettu kuvaileva tapaustutkimus toi esille sekä onnistunutta että epäonnistunutta vuorovaikutusta (Okeke, 2014). Hänen tutkimuksensa toi esille sen, että vanhemmat eivät aina tienneet, miten olisivat tehneet yhteistyötä opettajien kanssa, vaikka yhteistyö oli kuitenkin hallituksen määräämää (Okeke, 2014). Monet vanhemmat myös tunsivat yhteistyön tekemisen hankalaksi (Okeke, 2014). Vanhempien kokemus oli, ettei heitä kaivattu paikalle, heitä ei arvostettu riittävästi tai he olivat kokeneet yhteistyötilanteissa pelkoa (Okeke, 2014).

Onnistuneesta vuorovaikutuksesta opettajan ja huoltajien välillä kertoo Dewin ja kumppaneiden (2015) tekemä tutkimus. Tutkimuksessa tulee esille opettajien ja vanhempien intensiivinen vuorovaikutussuhde, mikä oli merkityksellistä sekä huoltajille, että opettajille. Dewin ja kumppaneiden (2015) kvalitatiivisen kenttätutkimuksen tutkimustulokset tuovat esille, että onnistunut vuorovaikutus luo ihmisten välille vuorovaikutussuhteen, mikä johti ihmissuhteen syntymiseen. Tutkimuksessa opettajat ohjeistivat, valistivat ja opettivat vanhempia pesemään lapset ja heidän vaatteitaan, keksimään lapsille virikkeitä ja leikki-

mään heidän kanssaan (Dewi ym., 2015). Edellä kuvattu toiminta sai aikaan lämpimän ja toimivan ihmissuhteen opettajien ja huoltajien välille, sekä positiiviset vaikutukset lapsiin ja perheiden hyvinvointiin (Dewi ym., 2015). Se myös toi helpotusta opettajien työhön ja lisäsi yleistä hyvinvointia, koska oppilaat tulivat puhtaina ja terveinä sekä ajoissa kouluun (Dewi ym., 2015).

Ihmissuhteen syntyemisellä oli tutkimuksen mukaan iso merkitys siinä, että ihmiset halusivat sitoutua toimintaan, koska ihmissuhteen syntymisen kautta he tunsivat toiminnan merkitykselliseksi (Dewi ym., 2015). Littlejohn (2015) kertoo, että kaikkiin suhteisiin liittyy odotuksia ja ne perustuvat suhteelta odotettuun vuorovaikutusmalliin. Talvio ja Klemola (2017) tuovat esille myös näkökulman, että yksilöiden asenne vuorovaikutustilannetta kohtaan määrittelee vuorovaikutuksen onnistumisen.

Symbolisesta vuorovaikutusteoriasta ja siitä löytyvistä näkemyksistä kerrotaan Aksanan ja kumppaneiden (2019) tutkimuksessa. Kyseisessä teoriassa ajatellaan ihmisiä ympäröivän luonnollisen ja symbolisen maailman. Aksana ja kumppanit (2019) esittävät teoriassaan, että vuorovaikutuksessa käytettävä kieli antaa merkityksiä asioille ja kieli muodostuu symboleista, joita yksilö tulkitsee omista lähtökohdistaan. Aksanan ja kumppaneiden (2019) symbolisen teorian voidaan huomata olevan yhteneväinen aikaisempien tutkimustulosten kanssa, joissa opettajien ja huoltajien välinen vuorovaikutus ei ole toiminut - epäonnistuneeseen vuorovaikutukseen vaikuttivat muun muassa opettajien asenteet vanhempia kohtaan (Dahl, 2017; Finn, 2019; Hannonin & O'Donnellin, 2022; Okeke, 2014; Orell, 2020; Taon ym., 2019).

Edellä esitetty onnistunut yhteistyö vanhempien ja opettajien välillä syntyi tasavertaisuudesta ja kunnioituksesta toisiaan kohtaan (Dewi ym., 2015). Myös Graham-Clay (2005) painottaa luottamuksellisen ja positiivisen suhteen rakentamisen tärkeydestä vanhempiin. Luottamuksellisen suhteen syntymisen jälkeen on vanhempien kanssa työskentely mahdollista myös haastavammissa tilanteissa.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksessa käytettiin kvalitatiivista eli laadullista lähestymistapaa ja tutkimusmenetelmää. Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullinen tutkimusote soveltuu tutkimuksiin, jotka tutkivat ilmiöitä, joiden perusta on esimerkiksi ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Laadullista tutkimusta voi toteuttaa erilaisilla aineistonkeruu ja analysointi menetelmillä (Patton, 2002). Yleisimpiä aineistonkeruu menetelmiä laadullisessa tutkimuksessa on haastattelu ja kyselytutkimukset eri muotoineen, havainnointi ja kirjallisuuskatsaus (Patton, 2002). Tämä tutkimus toteutettiin puolistrukturoidulla kyselyllä sähköisesti.

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkittavan asian ymmärtäminen laajempaan kokonaisuutena sekä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulman esille tuominen ja heidän kokemusten tarkastelu (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimustehtäväksi valikoitunut huoltajien osallisuuden kokemusten tutkiminen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, oli selkeintä lähestyä kvalitatiivisella tutkimusotteella. Hirsjärven (2009) mukaan kvalitatiivinen tutkimus jäsentää tutkittavaa ilmiötä lauseilla ja sanoilla, ja tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli tuoda esille nimenomaan huoltajien kokemuksia, jonka vuoksi valittu lähestymistapa toimi parhaiten.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusprosessin pilkkominen selkeisiin vaiheisiin voi olla haastavaa, koska kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan analyysi ja tulkinta jakaantuu koko tutkimusprosessin ajalle (Eskola & Suoranta, 2005). Tutkimustehtävä harkittiin tarkkaan ja muotoiltiin selkeästi jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, kuten Hirsjärvi (2009) teoksessaan suosittelee tekemään. Tutkimuksessa haluttiin selvittää huoltajien näkökulmasta, miten he kokevat osallisuuden kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Huoltajien ääni ja kokemukset ovat tärkeässä roolissa yhteistyön kehittämisessä, ja huoltajia tulee kunnioittaa heidän lapsensa parhaimpina asiantuntijoina.



Tutkimuksellamme pyrittiin myös saamaan lisätietoa siitä, millainen yhteistyö sekä opettajan ja huoltajan välinen vuorovaikutus tukee huoltajien mielestä osallisuuden kokemisessa parhaiten. Tällä kysymyksellä tavoiteltiin konkreettista tietoa siitä, millaista yhteistyötä huoltajat toivoivat opettajien työssään toteuttavan, millaisia yhteistyömuotoja he pitivät arvossaan ja mitä he olivat todenneet toimivimmiksi yhteistyön muodoiksi, joissa osallisuuden kokemus toteutuu.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaiseksi huoltajat kokevat osallisuuden kodin ja koulun välisessä yhteistyössä?
2. Millainen kodin ja koulun välinen yhteistyö, sekä opettajan ja huoltajan välinen vuorovaikutus tukee huoltajien osallisuuden kokemuksia?

## 4.2 Tutkimuksen konteksti

Tutkimuksen laajempaan tutkimusstrategiana voidaan pitää laadullista tapaustutkimusta. Tapaustutkimukselle tyypillisiä piirteitä on tietyn ilmiön tutkiminen, pienen valikoituneen tapauksia edustavan joukon avulla (Vuori, 2021). Tutkimuksen kohteena Vuoren (2021) mukaan voi toimia esimerkiksi epävirallinen joukko, kuten tässä tutkimuksessa kohteena toimivat erikseen valitut huoltajat. Tapaustutkimus voidaan myös nähdä keskeisenä laadullisessa metodologiassa, kun ollaan hankkimassa tietoa (Metsämuuronen, 2008).

Tapaustutkimukselle tyypillistä on saada tutkittavasta tapauksesta mahdollisimman monipuolinen kuva, kokonaisvaltaisen tutustumisen avulla (Vuori, 2021). Tässä tutkimuksessa ilmiötä tutkittiin kuitenkin vain kirjallisuuteen ja aikaisempaan tutkimustietoon perehtymällä ja huoltajien kokemuksia tarkastelemalla. Tutkittavasta joukosta, tässä tapauksessa huoltajista, on poimittu tietty otos ja jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on kerätty aineisto kyselylomakkeella, johon on tarkkaan harkittu kolme puolistrukturoitua haastattelukysymystä (Hirsjärvi, 2009).

Tutkimuksen metodologia sijoittuu fenomenologis-hermeneuttiseen viitekehykseen. Metodologialla tarkoitetaan tässä sitä, millä tavoin tieteellisyttä tutkimuksessa on tavoiteltu. Tutkimuksen kontekstin metodi tukee yksilöiden kokemuksia ja niiden heille muodostamia merkityksiä (Laine, 2018). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus etenee yleisestä yksityiseen ja tässä tutkimuksessa korostuvat yksilöiden kokemukset yhteisön sisällä (Laine, 2018). Valikoitunut metodi antaa tutkimukselle yksityiskohtaista tietoa tutkittavien henkilöiden kokemuksista ja tunteista, sekä arvoista ja asenteista. Tieteenfilosofisena suuntauksena fenomenologia korostaa tietoa ja tutkii ilmiöitä, jotka muodostuvat yksilöiden havaintojen ja kokemusten kautta, hermeneutiikassa vuorostaan tavoitellaan yksilön inhimillistä ymmärrystä (Koppa, 2024; Laine, 2018; Metsämuuronen, 2008).

Fenomenologia tuo esille sen, mikä yksilön suhde on häntä ympäröivään ympäristöön ja omaan elämänpiiriinsä (Laine, 2018). Fenomenologiassa korostuu ihmisen kokemus asioista ja se, mitä merkityksiä ne ovat yksilölle tuoneet, (Laine, 2018). Tyypillinen piirre fenomenologialle on suuntauksen taipumus kuvata ihmisten kokemuksia sellaisena kuin he ovat ne kokeneet (Huhtinen & Tuominen, 2020). Hermeneutiikka tarkoittaa ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa. Voidaan ajatella, että fenomenologinen analyysi ja tutkimusote tarvitsee vierelleen hermeneuttisen ulottuvuuden sen tulkinnan mahdollisuuden vuoksi (Laine, 2018). Ihmisten välistä vuorovaikutusta voidaan tutkia hermeneuttisen tutkimusotteen kautta, koska hermeneutiikka keskittyy ihmisen ilmaisutyylien merkityksiin, niin puheessa, kuin kehonkielessä (Laine, 2018). Puusan ja Juutin (2020) mukaan hermeneutiikka viittaa taitoon tulkita tekstejä. Heidän mukaansa tekstistä etsitään merkityksiä, joista tehdään tulkintoja, tutkimukseen soveltuvasta näkökulmasta.

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen avulla on mahdollista saannallistaa asiantuntijoiden kokemuksia ja heidän kokemustensa merkityksiä tutkittavasta aiheesta ja tuoda heidän näkökulmaansa esiin (Kakkori, 2009; Laine, 2018). Tässä tutkimuksessa asiantuntijoiden roolissa ovat huoltajat. Fenomenologis-hermeneuttisessa filosofiassa tulevat esille subjektivistinen epistemologia ja

relativistinen ontologia (Tökkäri, 2018). Nämä käsitteet voidaan tulkita niin, että kokemukset ovat ihmisten ainutlaatuisia elämysmaailmaan liittyviä asioita, jotka voivat muuttua ajan kuluessa ja myös niitä koskeva tieto ja tarinat ovat muuttuvia (Tökkäri, 2018).

### 4.3 Tutkimukseen osallistujat

Kvalitatiivinen tutkimus tavoittelee tutkimuskohteen ymmärtämistä, jolloin tutkimus voidaan aloittaa sillä, että tutkittava kenttä kartoitetaan (Hirsjärvi, 2009). Tässä tutkimuksessa kentän kartoituksen voidaan ajatella tarkoittavan sitä, että tutkimukseen osallistujat rajattiin sen mukaan, että heillä on omakohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä ja että he kuuluvat tällä hetkellä tutkimuksen kohderyhmään. Rajasimme tutkimukseen osallistujat tällä hetkellä perusopetuksen luokilla 1–6 opiskelevien oppilaiden huoltajiksi, jolloin tutkittava aineisto on tuore, ajankohtainen ja mahdollisimman asiantunteva. Valikoitunut aineistonkeruumenetelmä antaa edun siihen, että henkilöt, jotka kyselyyn vastaavat, voidaan valita siten, että heillä on asiasta mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta (Puusa, 2020).

Kyselyyn vastaajat valikoitiin eliittiotannalla usealta eri paikkakunnalta ympäri Suomea. Tutkimuksessa tavoiteltiin erilaista suhtautumista asioihin ja laajempaa näkökulmaa ja tästä syystä vastaajat valittiin myös eri ammattialoilta ja erilaisista sosioekonomisista luokista. Myös koulut, jossa tutkittavien lapset olivat oppilaina, pyrittiin valitsemaan niin, että ne olivat eri kokoisia, kyläkouluista suuriin yhtenäiskouluihin. Vastaukset olivat anonyymejä ja kysymykset suunniteltiin siten, että henkilöiden tunnistaminen niiden avulla oli mahdotonta, ja kyselyn vastauksista ei saanut suoria viitteitä siitä, missä koulut sijaitsevat.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 30 henkilöä, jotka olivat lastensa virallisina huoltajina. Yksi tutkimuksen vastauksista oli selvästi puutteellinen, jonka vuoksi tätä ei voitu hyödyntää tutkimuksen tuloksissa. Tutkimuksessa käytettiin aineistona siis 29:ää vastausta. Jokainen tutkimukseen osallistunut oli jollain lailla ainakin toiselle tutkimuksen tekijöistä tuttu, tai kuului hänen lähipiiriinsä.

Tutkimukseen osallistujat vastasivat anonymisti tutkimukseen, mutta vastaukset anonymisoitiin tästä huolimatta, jotta tutkimusaineistoa on helpompi käsitellä. Anonymisoinnilla tarkoitetaan henkilötietojen käsittelemistä sellaiseen muotoon, ettei henkilöä pysty tunnistamaan (Tietosuojavaltuutetun toimisto, 2024). Tutkimuksen haastattelukysymyksiä oli yhteensä kolme ja anonymisoinnilla pystyttiin myös pysymään paremmin perillä siitä, kenelle mikäkin vastauksista kuului. Anonymisointi tehtiin yksinkertaisesti numeroimalla tutkimukseen osallistujat numeroilla 1–29 ja merkitsemällä niitä kirjaimella H, joka tarkoittaa huoltajaa. Esimerkiksi H17 tarkoittaa huoltajaa, jonka vastaukset ovat Webropol-ohjelmiston järjestämässä järjestyksessä sijalla 17.

#### **4.4 Tutkimusaineiston keruu**

Tutkimusaineisto kerättiin helmikuun 2024 aikana. Aineistonkeruu toteutettiin harkinnanvaraisesti tietyiltä informanteilta, joista muodostui tutkittava joukko. Tämä eliittiotannaksi kutsuttu menetelmä perustuu siihen, että tutkimukseen osallistujilla oletetaan olevan vankka tietämys sekä elämäkokemus aiheesta, josta tutkimus halutaan tehdä (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tässä tutkimuksessa eliittiotanta tarkoittaa sitä, että tutkittavat olivat kaikki huoltajia tällä hetkellä perusopetuksen luokilla 1–6 opiskeleville oppilaille.

Kyselytutkimuksessa aineisto kerätään standardoidusti tutkimukseen osallistuvilta perusjoukolta, kuten tässäkin tutkimuksessa on tehty, lähettämällä otannalle samanlainen kyselylomake (Hirsjärvi, 2009). Kysymysten asettelulla ja kysymysten muotoilulla voidaan vaikuttaa merkittävästi tutkimuksen onnistumiseen (Hirsjärvi, 2009). Haastattelukysymyksiä pohdittiin useaan kertaan ja muokattiin asiaan sopivimmiksi. Kyselyn muotona on käytetty verkkokyselyä, josta voidaan käyttää myös nimitystä puolistrukturoitu haastattelu tai lomakehaastattelu (Hirsjärvi, 2008). Laadullisessa tutkimuksessa eniten käytetty aineistonkeruumenetelmä ovat erilaiset haastattelut (Puusa, 2020).

Verkkokyselyssä kysely lähetetään vastaajille, he vastaavat siihen itse ja palauttavat lomakkeen tutkijoille (Hirsjärvi, 2009). Kyselyn linkki lähetettiin sähköpostitse osallistujille, ja lähetetyt sähköpostit poistettiin ja roskakori tyhjennettiin lähettämisen jälkeen. Hirsjärven (2009) mukaan tämän menettelytavan etuna on se, että lomake voidaan lähettää usealle henkilölle vaivattomasti, mutta samalla voidaan todeta se, että se tuota kovin suurta vastausprosenttia. Tässä tutkimuksessa kyselyyn sovittiin suullisesti alustavasti 37 osallistujaa, joista kyselylomake lähetettiin 33:lle tutkittavalle. Neljä osallistujaa perui halukkuutensa ennen kyselyn lähettämistä, jättämällä vastaamatta viestiin, jossa kysyttiin sähköpostiosoitetta. Kyselyn lähettämisen jälkeen kyselyyn jätti vastaamatta kolme tutkittavaa, jolloin tutkimuksen vastausprosentiksi muodostui 81 %.

Tutkimukseen osallistujat vastasivat kyselyyn, joka oli laadittu puolistrukturoituna kyselylomakkeena Jyväskylän Yliopiston Webropol-alustalle. Vastaukset suoritettiin avoimilla vastauksilla, kyselyn määräaikaan mennessä. Puolistrukturoidussa haastattelussa on tyypillistä, että kysymysten asettelu ja muotoilu ovat kaikille vastaajille samat, jolloin kysymyksillä on jokaiselle vastaajalle sama merkitys (Eskola & Suoranta, 2005). Vastaajat saavat kuitenkin kirjoittaa vastaukset lomakkeeseen omin sanoin, eikä valmiita vastausvaihtoehtoja ole. Kyselylomake oli auki vain tietyn ajan, mutta aikaa oli jatkettava, koska vastauksia ei ollut tullut määräaikaan mennessä riittävästi. Hirsjärven (2009) mukaan vastausten karhuamisen, eli vastaajien muistuttamisen voi suorittaa yleensä kahteen kertaan. Tässä tutkimuksessa vastaajia muistutettiin yhden kerran, jonka jälkeen vastauksia saatiin tutkimukselle riittävä määrä, eli 30 kappaletta.

Kyselyssä oli kolme avointa kysymystä, joihin vastaamalla tutkimukseen osallistujat saivat mahdollisuuden sanallistaa omia kokemuksiaan osallisuudesta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ja myös kertomaan siitä, millainen vuoro-vaikutus tukee heidän mielestään osallisuutta parhaiten. Avoimet kysymykset, joita tutkimuksessa on käytetty, antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa mielipiteensä tutkittavasta asiasta (Hirsjärvi, 2009).

## 4.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysillä on tutkimuksen tekemisessä selkeä tavoite. Sillä pyritään saamaan tietoa tutkittavasta kohteesta ja sen tarkoitus on luoda uutta tutkimustietoa (Eskola & Suoranta 2005). Laadullisen analyysin voi toteuttaa monella tavalla. Eskola ja Suoranta (2005) tuovat esille fenomenologisen menetelmän tarkkuuden ja tutkijan omien tulkintojen vähyyden. Fenomenologisen analyysin vahvuus on siinä, että tutkijan oma tulkinta ja oma ääni on vähäistä, ja yksittäisistä vastauksista luodaan yleistettävämpää tietoa (Eskola & Suoranta 2005).

Tutkimuksen analyysi toteutettiin käyttäen laadullista tutkimusotetta, jossa pääasialliseksi analyysimenetelmäksi muodostui sisällön temaattinen analyysi. Analysoitavasta aineistosta kertyi jokaiseen kolmeen osuuteen vastauksia yhteensä 87. Vastausten pituudet vaihtelivat 20 sanaisista vastauksista 350 sanaisiin vastauksiin. Webropol-ohjelmisto järjesti vastaukset selkeäksi koonniksi, jossa aina yhden kysymyksen vastaukset asettuivat allekkain, näin ollen erillistä litteointia ei tekstille tarvinnut tehdä.

Aineiston analyysia aloitettaessa tehtiin aluksi Hirsjärven (2009) teoksessa esitellyn järjestyksen mukaan aineiston luonti ja tietojen tarkistaminen, joka sisälsi kolme vaihetta. Ensimmäisenä vaiheena esitöissä aineiston analyysiä varten aineisto tarkistettiin siltä varalta, että aineistoon olisi tullut selkeitä virheellisyksiä tai puutteita (Hirsjärvi, 2009). Aineisto koostui kolmestakymmenestä lomakehaastattelusta, joista yksi jouduttiin jättämään pois selkeiden puutteellisuuksien vuoksi.

Toista vaihetta, eli aineiston täydentämistä ei voitu tehdä (Hirsjärvi, 2009). Lomakkeisiin vastattiin anonyymisti, ja tiedot vastaajista oli jo tuhottu. Vastaja, jolta saadussa aineistossa puutteita ilmeni, ei olisi pystytty selvittämään enää, jonka vuoksi täydentäminen ei olisi onnistunut. Kolmannessa vaiheessa aineisto järjestettiin ja anonymisoitiin siten, että jokainen kysymykseen vastannut huoltaja merkittiin numerokodeilla, jossa numerot yhdestä kahteenkymmeneen vastaa jokaisessa kysymyksessä saman huoltajan vastauksen kohtaa.

Analysointia jatkettiin fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti luomalla kokonaiskuvaa aiheesta, avoimella keskustelulla ja aineiston lukemisella

useaan kertaan (Eskola & Suoranta, 2005; Kyrönlampi & Uitto, 2022). Aineiston lukemisessa tärkeässä osassa oli tutkijoiden käynnissä oleva etäyhteys, jolloin tutkijat saattoivat vaihtaa mielipiteitä lukemisen ohessa, ja poimia teksteistä useaan kertaan esiintyviä huomioita ja samankaltaisuuksia.

Kvalitatiivisen aineiston analysointiin voidaan soveltaa useampaa kuin yhtä analyysitapaa, koska kvalitatiivisen aineiston rikkautta on runsaus analyysitavoissa (Eskola & Suoranta, 2005). Analysointia oli helppo jatkaa lukemisen jälkeen temaattisesti, jota voidaan pitää myös ensimmäisenä lähestymistapana aineistoa kohtaan (Eskola & Suoranta, 2005). Aineistossa esiintyy tyypillisesti analyysin alkuvaiheessa useasti toistuvia ja samankaltaisia teemoja (Puusa & Juuti, 2020). Näitä teemoja oli helppo lähteä jäsentelemään aineistoon tutustumisen jälkeen.

Ensimmäisen ja kolmannen haastattelukysymyksen tulokset analysoitiin temaattisesti siten, että aineistosta etsittiin ensin alkuperäisilmauksia, jotka liittyivät tutkimustehtäviin. Alkuperäisilmauksien etsimisen jälkeen aineistoa katsottiin yhdessä, ja sieltä poimittiin samankaltaisuuksia, joiden avulla aloitettiin pelkistämään lauseita. Pelkistetyistä ilmauksista etsittiin yhtenäisiä teemoja. Tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä voitiin vertailla, ja poimia tekstistä keskeisiä aiheita (Eskola & Suoranta, 2005). Taulukossa 1 on analyysiprosessin pelkistämisestä ja tematisoinnista esimerkkinäyte. Alkuperäisilmausten jälkeen merkitty kirjain ja numero tarkoittavat numerjärjestyksen mukaisen huoltajan vastausta.

## Taulukko 1

### *Analyysiprosessin pelkistäminen ja teemoittelu*

<b>Alkuperäisilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Teema</b>
“Turvaa siitä, että lapset on hyvissä käsissä. Kun oppii tuntemaan ihmiset, joiden kanssa lapsi on tekemisissä koulussa saan itselleni turvallisuuden tunnetta” H1	Kouluuyhteisön luoma turvallinen ilmapiiri	Turvallisuus
“luottamusta siihen, että minuun ollaan yhteydessä, mikäli koulussa tapahtuu jotain, tai lapsestani on jotain huolta” H2	Luottamus opettajan yhteydenottoon	Luottamus
“oikeus saada tietoa lapsen koulunkäynnistä ja opetuksesta” H3	Tiedon välittäminen lapsen koulunkäynnistä	Viestintä koulun puolelta
“olemalla kiinnostunut ja aktiivinen lapsen asioista, yhteistyö sujuu luontevammin” H3	Molemminpuolinen vuoro-vaikutus	Yhteistyö
“äärimmäisen tärkeää lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta” H9	Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen	Yhdessä tukeminen

Toinen tavanomainen vaihtoehto tematisoinnin rinnalle, on aineiston tyypittely, jota voi myös pitää teemoittelun jatkumona, ja analyysin jatkamisena pidemmälle (Eskola & Suoranta, 2005). Tutkimuksen analysointi kuitenkin päätettiin jättää teemoittelun tasolle, vaikka Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan tyypittelylläkin etsitään samankaltaisuuksia, jolloin aineisto voidaan esittää yhdistettyjen tyyppien avulla. Teemoittelun lopputulos vaikutti melko yhteneväiseltä mahdollisen tyypittelyn lopputuleman kanssa, joten tämän tutkimuksen analyysiksi tämä oli riittävä.



Taulukossa 2 on esitelty ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät teemat, jotka analysoinnin tuloksena voitiin havaita. Taulukon tekemisen yhteydessä havaittiin myös se, että teemoille rajautui selkeästi kaksi pääteemaa. Osa teemoista sijoittui osallisuuden kokemuksiin, jotka voitiin liittää kodin ja koulun välisen yhteistyön alle ja joista välittyi yhdessä tekeminen ja yhteinen työskentely. Osa teemoista taas liittyi enemmän yksilön toimintaan tai yksilön tuntemiin tunteisiin, jotka kuitenkin myös yksilön toiminnan kautta vaikuttavat yhteistyön laatuun.

## Taulukko 2

*Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät teemat*

<b>Yhteistyöhön liittyvät teemat</b>	<b>Yksilön toimintaan liittyvät teemat</b>
Viestintä koulun puolelta	Turvallisuus
Yhteistyö	Luottamus
Yhdessä tukeminen	Säännöllisyys
Vanhemmuuden tukeminen	Huoltajan arvostaminen
Yhdessä tukeminen	Huoltajan aktiivisuus

Toinen haastattelukysymys antaa toiseen tutkimuskysymykseen liittyviä teemoja. Haastattelukysymyksen analysoinnin tuloksena löydettiin teemoja, jotka kertovat millainen kodin ja koulun välinen yhteistyö on tukenut huoltajien osallisuuden kokemuksia parhaiten. Huoltajien vastauksista eriteltiin kahden pääteeman alle sijoittuvat alateemat. Pääteemat havaittiin tälläkin kertaa vasta alateemojen valmistuttua. Osa alateemoista liittyy selkeästi toimintoihin, jotka ovat koulun vuosittaisia arviointiin liittyviä velvoitteita ja opettajan tai moniammatil-

lisen yhteistyön mukaisia tapaamisia. Osa alateemoista taas sijoittuu selkeästi vapaamuotoisempiin toimintoihin. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät teemat on esitelty taulukossa 3.

### Taulukko 3

*Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät teemat*

Koulun ohjatut tapaamiset ja velvoitteet	Vapaamuotoisemmat toiminnot
Henkilökohtaiset yhteydenotot	Vertaistuki
Wilma-viestintäjärjestelmä	Tapahtumat
Säädösten mukaiset velvoitteet	Aktiiviset huoltajat
Tukitoimet	

Kolmannen haastattelukysymyksen analysoinnissa ja tulosten visualisoinnissa käytettiin Eskolaa ja Suorantaa (2005) mukailleen koodeja (+ - +++++), joilla kuvattiin vuorovaikutuksen muotoja ja huoltajien kokemusta siitä, mikä vuorovaikutuksen muoto on heille mielekkäin ja toimivin. Analysoinnissa pyrittiin saamaan selville tutkimuskysymykseen selkeä vastaus.

Kyselyn vastauksista lähdettiin tutkimaan sitä, millainen vuorovaikutus on tukenut osallisuutta parhaiten kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Kyselyyn osallistujat olivat saaneet avoimessa kyselyssä vastata, millaista vuorovaikutusta he ovat kokeneet lapsensa opettajan kanssa ja mikä vuorovaikutuksen muoto oli tukenut osallisuutta parhaiten. Taulukossa 4. esitellään huoltajien kokemia vuorovaikutuksen muotoja. Parasta kokemusta vuorovaikutuksesta kuvattiin +++++ ja huonointa + merkinnöillä. Vuorovaikutuksen muodot poimittiin vastauksista ja ne olivat: kasvokkain, Wilman kautta, etänä (WhatsApp-sovellus, tekstiviesti) ja puhelimitse soittamalla.

## Taulukko 4

### *Huoltajien kokemat vuorovaikutuksen muodot*

	+	++	+++	++++
Kasvokkain	2	7	9	14
Wilman kautta	7	9	10	2
Etänä/ What- sApp	1	4	3	2
Puhelimitse soit- taen	0	6	4	3

## 4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen alkaessa aiheen valinnan, ja aineiston hankinnan päätöksen tekemisen jälkeen keskeiseen rooliin nousevat tutkimuksen eettiset ratkaisut. Laadullista tutkimusta tehtäessä on tärkeää, etteivät tutkittavat missään kohdassa joudu epämiellyttävään tilanteeseen (Patton, 2002). On esimerkiksi huomioitava, että heitä haastatellaan heille mahdollisimman mukavassa paikassa (Patton, 2002).

Eettiset kysymykset seuraavat tutkijaa tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Kuula, 2011). Tutkijan on otettava eettisessä ajattelussaan huomioon useita asioita (Kuula, 2011). Tutkittava ryhmä, ja heidän mahdollisten henkilötietojen säilyttäminen, oikeanlaisen aineiston keruumenetelmän valinta, aineiston analysoiminen ja tutkimuksen kirjoittaminen auki vaativat tutkijalta erikseen eettistä huomiointia ja ajattelua (Kuula, 2021.) Tutkijan tulee myös ottaa huomioon tutkimuksen ja sen sisältämän aineiston arkistointi (Kuula, 2011). Tutkimuseettisten kysymysten lisäksi tutkijaa velvoittaa myös vallalla oleva lainsäädäntö (Kuula, 2011). Erityisen tärkeään rooliin nousee henkilötietolaki (22.4.1999/523), mikä määrittelee kokonaisuudessaan kaikkea henkilötietojen käsittelyä ja tutkijan tutkimuksen vapautta esimerkiksi taas säätelee perustuslaki (11.6.1999/731).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (tästä eteenpäin TENK, 2024) mukaan tutkimus tulee tehdä hyvän tieteellisen käytännön mukaan. Hyvä tieteellinen käytäntö sitouttaa tutkijat eurooppalaiseen tutkimuseettiseen ohjeistukseen (TENK, 2024). Kun tutkija toimii rehellisesti, vastuullisesti ja luotettavasti, sekä arvostaa eettisiä ohjeita ja lakeja, hän toimii hyvien tieteellisten menettelytapojen

mukaan (TENK, 2024). Tutkijoilla voidaan katsoa olevan iso vastuu, koska he vastaavat itse tutkimuksensa luotettavuudesta ja tutkimuksen eettisyydestä tutkimuksen tekemisen kaikissa vaiheissa (Kuula, 2011).

Tässä tutkimuksessa otettiin alusta alkaen selvää hyvistä tieteellistä käytänteistä ja perehdyttiin siihen, miten esimerkiksi tulee toimia tutkittavien henkilötietojen säilyttämisen kanssa. Kuten edellä tuotiin esille, aineisto kerättiin salasanalla salatulla sähköisellä Webropol-ohjelmalla. Näin ollen kaikki tiedot olivat salauksen takana, ja ohjelma automaattisesti anonymisoi vastaajat. Anonymisointi tarkoittaa henkilötietojen tunnistamattomaksi muuttamista (Tietosuojavaltuutetun toimisto, 2024).

Tutkimuksessa käsiteltiin ainoastaan henkilöiden nimiä, puhelinnumeroita ja tämän jälkeen sähköpostiosoitteita. Tutkittavilta kysyttiin suostumusta tutkimukseen WhatsApp-sovelluksella lähetetyllä viestillä, missä kysyttiin henkilön mahdollista sähköpostiosoitetta. Kun sähköpostiosoite ja suostumus kyselyyn oli saatu, viestit poistettiin. Lähetettyjä sähköposteja säilytettiin salasanattujen tietoyhteyksien takana, kunnes ne poistettiin muutaman päivän päästä lähettämisestä. Henkilötietoja käsiteltiin WhatsApp-sovelluksella yhden kerran uudelleen, kun kyselyyn lupautuneille lähetettiin muistutusviesti, jonka jälkeen viestit jälleen poistettiin. Missään vaiheessa tutkittavat eivät tienneet, keitä muita heidän lisäksi tutkimukseen osallistui.

Tutkimuksen alussa oli tarpeen pohtia, voiko kyselylomakkeen vastauslinkin lähettää sähköpostitse kyselyyn osallistuville, vai käsitelläkö siinä liikaa henkilötietoja. Tätä asiaa selvitettiin sähköpostitse Jyväskylän yliopiston tietosuojavastaavalta. Tietosuojavastaava pyysi tarkistamaan asian tarkemmin salaspito-ohje taulukosta, minkä tarkastelun myötä esteettömyys sähköpostien lähettämiseksi selvisi. Tärkeää oli, ettei sähköpostilistoja muodostettu. Henkilötietoja ei säilytetty, vaan lähetetyt sähköpostit poistettiin välittömästi lähettämisen jälkeen. Vastauksia ei otettu missään tutkimuksen vaiheessa Webropol-ohjelmasta ulos, joten tietoja ei tarvinnut säilyttää yliopiston U-aseamalla. Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyyn liittyvän huolellisuusvelvoitteen voidaan katsoa toteutuneen (Kuula, 2011).

Kyselyyn osallistujille lähetetyssä lomakkeessa oli etusivulla tiedote tutkimuksesta (Liite 1). Tiedotteessa oli tietoa tutkimuksesta sekä tietosuojailmoitus. Näiden jälkeen kyselytutkimukseen osallistuja pääsi vastaamaan haastattelukysymyksiin (Liite 2), mikäli hän antoi suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen ja tietojensa keräämiseen ilmoituksen mukaisesti.

Tutkittaville ilmaistiin selkeästi, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja kyselyyn vastaamisen voi halutessaan lopettaa missä vaiheessa hyvänsä. Kyselyyn osallistujille kerrottiin myös Jyväskylän yliopiston tietosuojaohjeista ja tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2024) hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Lomakkeessa esitettiin erillinen kysymys suostumuksesta tutkimukseen osallistumiseen sekä tietojen keräämisen hyväksymisestä. Tämän jälkeen kyselyyn vastaajat pääsivät etenemään kyselylomakkeen täyttämiseen. Tutkimuksen aineiston keräämisen osuus toteutettiin eettisten ohjeiden mukaisesti.

## 5 TULOKSET

Tutkimuksen temaattisen analysoinnin tulokset esitetään tulosluvuissa kahdessa eri alaluvussa. Ensimmäinen alaluku pitää sisällään ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät tulokset, jotka kertovat siitä, millaiseksi huoltajat kokevat osallisuuden kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Toinen alaluku puolestaan pitää sisällään toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät tulokset, jotka kertovat millainen kodin ja koulun välinen yhteistyö, sekä opettajan ja huoltajan välinen vuorovaikutus tukee huoltajien osallisuuden kokemuksia.

### 5.1 Huoltajien osallisuuden kokeminen kodin ja koulun yhteistyössä

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää, millaisia kokemuksia huoltajilla on osallisuudesta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Jokainen kyselyyn vastanneista huoltajista oli kokenut jonkinlaista osallisuutta lapsensa kouluaikana. Osallisuuden kokemukset jakaantuivat selkeästi yhteistyöhön liittyviin teemoihin ja yksilön toimintaan liittyviin teemoihin.

Huoltajat mainitsivat merkittävimpänä yhteistyöhön liittyvänä osallisuutta kuvastavana tekijänä yhteistyön koulun ja opetushenkilöstön kanssa. Muita yhteistyössä tapahtuvaa osallisuuden kokemista kuvastavat koulun puolelta esiintyvä viestintä sekä oppilaan tukeminen yhdessä ja vanhemmuuden tukeminen. Osallisuuden kokemuksessa merkittävät tekijät, jotka liittyivät yhteistyöhön ja viestintään, ilmenivät tutkimuksessa selkeästi muita useimmin. Yhteistyöhön liittyvää osallisuutta kuvattiin tutkimuksessa monella eri tavalla. Huoltajien mielestä molemminpuolinen vuorovaikutus nousi merkittävimmäksi yhteistyön muodoksi, jonka jälkeen seuraavana oli kuulluksi tulemisen kokeminen.

Molemminpuolinen vuorovaikutus kuvastaa vuorovaikutuksen kokemista huoltajan ja opettajan tai muun opetushenkilöstön välillä. Kuulluksi tulemisen kokemisella voidaan ymmärtää huoltajien tarkoittavan sitä, että hänen esittämät asiat ja mielipiteet koetaan merkittäväksi ja niihin tartutaan. Opettaja koetaan

helposti lähestyttäväksi ja häneen voidaan olla yhteydessä myös pienistä asioista. Esimerkiksi eräs huoltaja koki molemminpuolisen vuorovaikutuksen opettajan kanssa olevan sellaista, että yhteyttä voidaan ottaa herkästi, jos jokin asia askaruttaa:

Pienissäkin asioissa otetaan yhteyttä puolin ja toisin (H22)

Vastauksista välittyy tunne siitä, että opettajan kanssa halutaan keskustella ja opettaja suhtautuu vakavasti kuulemaansa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on joillekin huoltajille muodostunut luontevaksi osaksi arkea ja he arvostavat sitä, että opettajan kanssa voi pohtia avoimesti yhteistyössä, esimerkiksi lasta tukevista ratkaisuista. Opettaja myös kuulee ja ottaa huomioon huoltajan näkemyksen ja mielipiteen:

Kun keskustellaan yhdessä: opettaja ja huoltaja / -t, löydetään hyvä tapa opettaa lasta parhaalla mahdollisella tavalla. (H19)

Kuulluksi tulemisen kokemusta pidettiin tärkeänä ja sillä koettiin olevan merkitystä myös lapsen koulunkäynnin sujuvuuteen. Yksi huoltajista kertoi kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisen olevan tärkeää nimenomaan lapsen kannalta, ja vaikuttavan siihen, että asiat tehdään lapsen parasta ajatellen:

Tärkeää tulla kuulluksi ja ymmärretyksi lapsen kannalta. (H26)

Kuulluksi tulemisen kokemuksen tärkeyttä täydentää monen huoltajan näkemys siitä, että opettajaan voi luottaa. Esimerkissä huoltaja kertoo luottamuksestaan siihen, että opettaja ottaa hänet vakavasti ja kuuntelee, mikäli huoltajalla on jokin sanottavaa:

Osallisuus merkitsee myös sitä, että tiedän tulevani kuulluksi mikäli itse olen koulun/opettajaan yhteydessä. (H2)

Huoltajien osallisuuden kokemuksista toiseksi merkittävämmäksi asiaksi yhteistyön teemassa muodostui viestintään liittyvät asiat. Viestinnällä tässä tarkoitetaan huoltajien kokemuksia siitä, että opettajat välittävät heille tietoa, miten lapsella on sujunut koulussa ja tiedottavat koulussa tapahtuvista asioista.

Opettajan viestinnän voi ajatella olevan myös yksilön toimintaa, mutta tässä tutkimuksessa on viestintä ajateltu yhteistyönä siitä syystä, että huoltajat tietävät opettajan viestivän säännöllisesti, odottavat sitä, ja toimivat omalta osaltaan sen mukaisesti. Tästä syystä viestintä muotoutuu yhteistyöksi huoltajan ja opettajan välillä. Yli puolet vastaajista mainitsi tiedon välittämisen lapsen koulunkäynnistä tärkeäksi osallisuuden kokemisen kannalta. Yksi vastaajista mainitsi arvostavansa ajantasaisuutta viestinnässä:

Saan ajantasaista tietoa, mitä koulussa tapahtuu. Mitä tapahtumia on tulossa ja miten lapsellani koulutyö sujuu (H4)

Huoltajista osa toi esille sen, että he haluavat saada tietoa lapsensa koulunkäynnistä, ja tietää mitä koulupäivien aikana tapahtuu. Huoltajat kokivat koulun jakaman tiedon lapsen suoriutumisesta tärkeäksi ja arvostetuksi. Huoltajat arvostavat opettajan jakamaa tietoa siitä, miten lapsi toimii tilanteissa, joissa huoltaja ei ole näkemässä. Yksi vastaajista on kirjoittanut esimerkiksi:

On tärkeää kuulla koulun toiminnasta. On tärkeää kuulla, miten lapsi toimii ja miten hänellä menee eri ympäristöissä. (H6)

Tiedottamiseen ja viestintään voi ajatella kuuluvan viikoittaiset tiedotteet, kirjeet, tapahtumainfot tai esimerkiksi joihinkin varusteisiin liittyvät ilmoittamiset. Osa huoltajista haluaa viestinnän toteutuvan myös silloin, jos kaikki ei olekaan sujunut hyvin. Yksi vastaajista on maininnut erikseen negatiivisista asioista tiedottamisen:

Tietoa mitä lapseni tekee, oppii ja esiin tuodaan hyvät ja negatiiviset asiat. Viikkoviestit opettajalta sekä tiedot jos asioita jotka tarvitsevat huomiointia. (H25)

Merkittävä yhteistyöhön liittyvä osallisuuden kokemusta kuvaava teema oli lapsen tukeminen yhdessä opettajan tai koulun henkilökunnan kanssa. Lähes puolet huoltajista koki osallisuutta koulun toimintaan joko lapsen koulunkäynnin tukemisen tai kaverisuhteissa tukemisen kautta. Yhden huoltajan vastauksesta välittyi kokemus siitä, että opettaja on valmis auttamaan ja tukemaan lapsen kaverisuhteita, tai ainakin kuulemaan huoltajaa, jos kodeissa ilmenee huolta:



Olen yhteydessä aina kouluun jos ongelmia on ilmennyt kavereiden tai opiskelujen suhteen (H10)

Myös opiskeluvälineistä huolehtiminen koettiin osaksi osallisuutta. Opiskeluvälineitä ovat esimerkiksi oppikirjat ja kirjoitusvälineet. Huoltajat osallistuivat oppilaan koulunkäynnin tukemiseen huolehtimalla näistä tarvikkeista, ja kotona tukeminen koettiin osaksi yhteistyötä, joka helpotti opettajan työtä koulussa:

Huoltajan osallisuus kodin ja koulun välillä merkitsee myös sitä, että lapsella on kaikki tarvittavat välineet koulun käyntiin. Huoltaja katsoisi vähän alakoululaisen perään, että läksyt on tehty ja oikeat kirjat pakattu reppuun. (H24)

Huoltajien panoksen lisäksi pieni määrä vastaajia osoittivat arvostavansa myös sitä, että opettajat tukevat vanhemmuutta, ja auttoivat vastavuoroisesti huoltajaa omassa kasvatusvastuussaan:

Osallisuudella tuetaan myös vanhemmuuttani ja mielestäni osallisuus myös kannustaa vanhempaa tarkastelemaan lapsensa kehitystä oppivelvollisuuden näkökulmasta. (H7)

Huoltajien vastauksista ilmeni yhteistyöhön liittyvien teemojen lisäksi havain-  
toja, jotka luokiteltiin yksilön toimintaan liittyviksi teemoiksi. Näitä teemoja ovat turvallisuus, luottamus, säännöllisyys, huoltajan aktiivisuus sekä huoltajan arvostaminen. Teemoja yhdistävä tekijä, yksilön toiminta, liittyy huoltajassa syntyvään tunteeseen tai huoltajan omaan toimintaan. Turvallisuuden tunteen syntymisestä ja luottamuksen muodostumisesta kertoi yhtä suuri osa huoltajista. Osallisuuden kokemuksessa merkityksellistä on tunne siitä, että lapsilla on päivän aikana kaikki hyvin:

Turvaa siitä, että lapset ovat hyvissä käsissä. Kun oppii tuntemaan ihmiset, joiden kanssa lapsi on tekemisissä koulussa saan itselleni turvallisuuden tunnetta. (H1)

Luottamus opettajaan taas takaa sen, että huoltaja voi varmistua tietojen, joita lapsesta kerrotaan, olevan totuudenmukaisia ja hän voi luottaa siihen, että huoltajaakin kuunnellaan lapsesta päätettävissä asioissa:

Tärkeää ja luottamuksellista. Mielestäni on tärkeää saada totuudenmukaista tietoa lapsen kouluelämästä. Täytyy olla luottamus siihen, että lasta koskevissa asioissa vanhempaakin kuunnellaan ja yhteistyö sujuu koulun, lapsen ja vanhemman kanssa. (H16)

Pieni osa huoltajista mainitsi luottamuksen lisäksi pitävänsä arvossaan säännöllisyyttä yhteydenpidossa ja keskusteluissa. Huoltajat ovat yksilöitä ja heidän elämäntilanteensa ja mieltymyksensä yhteistyön määrään ovat erilaisia, ja tämä on hyvä huomioda myös koulun ja opettajan toiminnassa. Erään huoltajan mielestä juuri säännöllisyyden ansiosta voi varmistua siitä, ettei yhteydenpitoa ole liikaa:

Haluan tietää, miten lapseni koulunkäynti sujuu ja pidän tärkeänä säännöllistä yhteydenpitoa. En kuitenkaan halua liiallista yhteydenpitoa. Haluan luottaa koulun ammattilaisten työhön ja hoidan oman sarkani kotona. (H5)

Kahden huoltajan vastauksessa nousi esille huoltajien aktiivisuuden merkitys osallisuuden kokemiseen. Toisen huoltajan kokemus osallisuudesta oli osittain oman aktiivisuuden tuomaa. Hän koki saavuttavansa aktiivisuuden avulla toimivamman yhteistyön, ja osallistui koulun järjestämiin tapahtumiin:

Osallisuus ei ole passiivista, mikäli toimivaan yhteistyöhön pyritään. Koulun toiminnoissa mukana olemista, esim. Siivoustalkoita, varojen keruuta, luistimien sitomista tarvittaessa jne. (H11)

Toinen huoltaja, joka kertoi aktiivisen huoltajan roolin merkityksestä, kuvaili aktiivisuutta hieman negatiivisemmän kokemuksen kautta. Mikäli huoltajaa ei tarpeeksi huomioda ja koulu ei toimi aktiivisena osapuolena tiedottamisessa tai asioiden selvittämisessä, joutuu huoltaja ottamaan sen roolin. Aktiivisen huoltajan roolin ottaminen saattaa kuluttaa voimavaroja, jos toiminta ei ole niin ikään vapaaehtoista, vaan tilanteen pakottamaa:

Mutta on myös tilanteita, joissa koulusta ei ole tullut tarpeeksi tietoa ja silloin vanhempien osuus kouluunpäin kasvaa. Se vie voimavaroja. H14

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen tuloksista voidaan nähdä yhteistyön olevan merkittävin osa-alue konkreettisesti osallisuuden kokemuksessa, mutta yksilön oma toiminta on tärkeää, jotta osallisuuden kokemus voidaan saavuttaa myös tunnetasolla esimerkiksi luottamuksen ja turvallisuuden tunteen muodossa.

## 5.2 Huoltajien osallisuutta tukeva yhteistyö ja vuorovaikutus

Kyselytutkimusta analysoitaessa tuli esille, että huoltajien osallisuutta tuki parhaiten kasvotusten tapahtuva yhteistyö ja vuorovaikutus. Parhaaksi osallisuutta tukevaksi vuorovaikutuksen keinoksi koki 29 huoltajasta 14 kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen.

Vastauksista ilmeni, että koulun järjestämät arviointikeskustelut, sekä vanhempainvartit olivat huoltajille erittäin merkityksellisiä ja arvokkaita tilanteita. Näissä tilanteissa pääsi tapaamaan oman lapsen opettajaa ja keskustelemaan nimenomaan oman lapsen koulunkäynnistä ja asioista:

Parhaat kokemukset ovat kasvokkain. Jutellaan lapsen koulun käynnistä ja kuulostellaan miten siellä koulussa oikeasti menee. (H1)

Vuorovaikutus on ollut hedelmällisintä ja osallisuutta tukevinta kasvotusten toteutuksessa. Opettaja on ollut hyvin tavoitettavissa kaikilla yhteydenottotavoilla. (H12)

Huoltajilla on paljon tietotaitoa ja osaamista ammatillisesti, sekä aiempien kokemusten kautta. Esimerkiksi vuorovaikutukseen huoltajien ja opettajien välille nousi joillakin huoltajilla ideoita. Osa huoltajista tiesi esimerkiksi tietyn ”Lapset puheeksi”-menetelmän ja olisi toivonut, että sitä käytettäisiin oman lapsensa kohdalla keskusteluissa:

Kasvokkain on mukava tavata ajoittain. Myös muilla tavoin opettajan on tavoittanut hyvin tarvittaessa... Kouluissa voisi ehkä enemmän olla käytössä kaikille Lapset puheeksi -työmenetelmän tyyppisiä kohtaamisia. (H6)

Opettajien työajan rajallisuus ja yhteistyön tarve näkyi vastauksissa. Yksi huoltaja kertoi, että olisi kaivannut kasvokkaisia kohtaamisia enemmän, mutta hän koki, ettei niihin ollut mahdollisuutta, koska hänen lapsellaan ei ollut haastavia tilanteita koulussa. Hän kuitenkin totesi, että asiat on saatu järjestettyä muilla keinoilla:

Itse tykkäsin nähdä opettajia useammin kasvokkain, mutta lapseni ei ole ongelmatapauksia joten nämä asiat ovat hoitaneet hyvin Wilman ja puhelimen kautta. (H10)

Toiseksi parhaiten osallisuutta tukevaksi vuorovaikutuksen keinoksi huoltajat kokivat Wilma-alustan. Wilma koettiin tarpeellisena ilmoitusalustana kodin ja

koulun välillä. Wilman eduiksi nousivat muun muassa sen kautta opettajan tavoitettavuus, mutta myös mahdollisuus viestintään ilman, että häiritse opettajaa mahdollisesti työajan ulkopuolella. Wilman käytössä myös säännöllisyys ja sen tuoma informaatio esimerkiksi läksyistä ja lapsen poissaoloista olivat huoltajille merkittäviä yhteistyön muotoja:

Itse pidän wilmasta yhteydenpidon ja vuorovaikutuksen välineenä. Voin laittaa wilmaviestiä mihin aikaan tahansa ilman, että täytyy miettiä, ettei vain häiritse opettajaa työajan ulkopuolella, koska opettaja voi lukea viestit vasta työajallaan. (H2)

Wilman kautta on helppo sopia poissaoloista, läksyistä ja koulun ilmoitukset tulevat sen kautta. (H3)

Jos lapsi on ollut poissa, olen tiedottanut opettajaa. Opettaja puolestaan on tiedottanut luokan ja koulun asioista. (H15)

Toisaalta Wilma myös koettiin huonoimmaksi vuorovaikutuksen ja yhteydenpidon keinoksi, koska osa huoltajista koki sen hyvin yksipuoliseksi viestintävälineeksi. Yksi huoltaja koki Wilman seuraamisen kuluttavana. Hyvää Wilmassa oli se, että esimerkiksi sairauspoissaolot saatiin sillä helposti merkattua, mutta toisinaan siihen olisi kaivannut mahdollisuutta selittää asioita. Wilma saatettiin kokea myös aikaa vievänä, koska Wilma-viestejä oli joidenkin huoltajien mielestä liikaa:

...Wilma-viestejä on liikaa. (H21)

Kokemukset Wilman käytöstä ollut pääasiassa hyviä kunnes tuli opettaja joka ei kannusta ja motivoi vaan käyttää Wilman tuntimerkintöjä sekä ylipäänsä wilmaviestejä liikaa. Tuntimerkinnät pääasiassa negatiivista. Toisen opettajan kanssa infotaan jos oikeasti asia aiheellista. Jokaisesta rasahduksesta ei tarvitse Wilman laulaa. (H25)

Mahdollisissa haastavissa tilanteissa nousi esille, että puhelimitse käydyt keskustelut tukivat pelkän Wilma-merkinnän mukaan yhteistä ymmärrystä oppilaan tilanteesta. Joissakin tapauksissa puhelimitse soittaminen itsessään koettiin parhaaksi vaihtoehdoksi:

Ehkä puhelimitse aina paras tapa. (H21)

Negatiivisissa asioissa olen pitänyt hyvänä sitä, että opettaja soittaa ja kertoo asian, sekä laittaa wilmiaan asiasta. Olen sitä mieltä, jos ainoastaan wilmaviestillä kommunikoidaan, voi monesti tulla väärinymmärryksiä. nämä tavat ovat mielestäni parhaat tavat ja olen erittäin tyytyväinen. (H23)

Yksittäiset huoltajat kokivat, että viestit ja esimerkiksi WhatsApp-sovellus on helpoin ja kätevin tapa yhteyden pitämiseen opettajan ja huoltajan välillä. Nopea viestintä helpotti arkisia kanssakäymisiä. Huoltajien vastauksista tuli esille myös se, että huoltajien keskinäisessä verkostoitumisessa tärkein yhteydenpito kanava on WhatsApp.

Helpointa ja nopeinta ehkä viestitellä open kanssa tarvittaessa whatsappin kautta. (H13)  
Vanhempien välillä luokan oma whatsapp on toimivin. (H4)

Nuoremmalla lapsellani on ollut välillä erittäin hankalaa lähteä kouluun aamuisin. Tämän vuoksi olen laittanut opettajalle aamulla wa-viestiä tilanteesta. (H24)

Yhteiset koulun järjestämät tilaisuudet koettiin tärkeiksi yhteisöllisyyden ja tietojen siirtymisen takia. Joissakin vastauksissa ilmeni, että huoltajan osallisuuden kokemusta tuki parhaiten vanhempainillat:

Vanhempainillat ovat osallisuudesta parhaita. Niihin olen aina osallistunut. Harmittaa, että niissä on todella niukka osallistujamäärä. (H14)

Huoltajilta kysyttiin myös, millaisia kokemuksia heillä on ollut osallisuudesta ja yhteistyöstä, ja mikä heidän mielestään on ollut toimivin osallisuuden muoto. Huoltajat kertoivat mielellään kokemuksistaan ja vastaukset olivat hyvin yksilöllisiä. Erityisesti tärkeiksi osallisuuden muodoiksi nousi tässäkin kysymyksessä henkilökohtaiset tapaamiset kuten arviontikeskustelut, viestintä Wilman kautta, puhelimella tapahtuva yhteyden pitäminen, sekä vanhempainillat ja muut koulun yhteiset tapahtumat.

Aineistoa analysoitaessa sisällöstä nousi esille kaksi erilaista osallisuuden osa-aluetta: koulun järjestämät ohjatut tapaamiset ja velvoitteet ja toisena vapaa-muotoisemmat toiminnot. Näihin kahteen alaluokkaan sijoitettiin huoltajien vastauksista luotu teemoittelu. Koulun ohjatut tapaamiset ja velvoitteet sisälsivät seuraavat alateemat: henkilökohtaiset yhteydenotot, Wilma- viestintäjärjestelmän käyttö ja säädösten mukaiset velvoitteet sekä tukitoimet.

Kyselytutkimuksesta saatujen vastausten perusteella huoltajat kokivat henkilökohtaiset yhteydenotot eniten osallisuuden kokemusta tukevana. Henkilö-

kohtaiset yhteydenotot koettiin toimivimmaksi etenkin tilanteissa, joissa oli jotain normaalista poikkeavaa. Huoltajille tuli tunne osallisuudesta opettajan henkilökohtaisen yhteydenoton myötä huolen herätessä esimerkiksi oppimisen tukeen liittyvissä asioissa:

Toimivin osallisuus on yhteydenotto heti kotiin koululla tapahtuneissa ongelmatilanteissa tai oppimiseen liittyvissä asioissa. Erityisen tuen lapsen kohdalla asiat sujuivat mallikkaasti. Yhteistyö oli sujuvaa, vaikka oli kyse vaikeistakin asioista. (H10)

Opettajan huomiot oppimisvaikeuksissa ja nopea reigointi palaverin kautta vanhempien kanssa. Hyvän yhteistyön ansiosta päästiin nopeasti selvittämään mistä oppimisvaikeus johtui ja saatiin ohjausta avun piiriin. (H1)

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä esille tullut viestinnän tärkeys nousi merkittävään rooliin myös toisessa tutkimuskysymyksessä. Wilman kautta tapahtuva osallisuus korostui esimerkiksi tapauksessa, mikä koski oppilaaseen kohdistunutta kiusaamista:

Lapseni kertoi miten häntä ja kaveria oli kiusattu. Lähetin Wilmassa opettajalle asiasta viestin sekä olin yhteydessä toisen lapsen vanhempaan. Koulu otti heti asian hoitaakseen todella tehokkaasti. Koulusta oltiin välittömästi yhteydessä kiusaajien perheisiin. ...kiusaaminen loppui tähän. (H2)

Useassa vastauksessa tuli esille, että erilaiset tapaamiset ja velvoitteet, jotka olivat koulun puolelta järjestettyjä, tukivat useimpien huoltajien mielestä osallisuuden tunnetta hyvin. Velvoittaviksi tapaamiksi voidaan katsoa arviointikeskustelut, jotka hyvin usein huoltajien arkikielessä nimetään vanhempainvartiksi:

Koko koulun vanhempainillat, toiminnalliset vanhempainillat lapsen oman luokan kanssa, wilma-viestittely, vanhempainvartit, puhelut opettajan kanssa. (H20)

Vanhempainvartit ja oppimissuunnitelman laatiminen ja päivittäminen. Myös erilaisten tapahtumien suunnittelu ja järjestäminen koulun kanssa. Meidän perheen toimivin muoto vanhempainvartit. (H7)

Huoltajat kertoivat, että mikäli perheessä oli erityisen tuen piirissä oleva lapsi, oli jopa aika tavallista, että huoltaja oli käynyt koulussa opettamassa sen, miten lapsen kanssa tulee toimia. Mahdolliset muut tukitoimet, joita oppilaat ja koti tarvitsivat, koettiin tärkeiksi osallisuuden muodoiksi:

Erytyislapsen äitinä olen joutunut käymään koululla opettamassa kaiken lapsen hoitoon liittyvän, ja se on tuonut itselleni turvallisen olon, kun tiedän, että lapsesta huolehditaan. (H9)

Erytyisen tuen lapsi: palaverit järjestetty aina, kun aihetta tai ns. lakisääteiset. Koulusta on purettu päätöksiä rohkeasti ja koulusta on tullut tietoa lapsen onnistumisista ja haasteista. (H14)

Vapaamuotoisiin toimintoihin luokiteltiin seuraavat teemat: tapahtumat, aktiiviset huoltajat ja vertaistuki. Vapaamuotoiset toiminnot limittyivät koulun puolelta järjestettäviin velvoittaviin tapahtumiin osittain. Huoltajien vastauksissa tuli esille, että tapahtumat koettiin ehdottomasti osallisuutta parhaiten tukevaksi muodoksi tässä vapaamuotoisissa toiminnoissa:

Olen käynyt vanhempainilloissa, vanhempainvarteissa, joulu- ja kevätjuhliissa sekä koulun järjestämissä tapahtumissa kuten myyjäiset tai retket. Minusta on mukava osallistua vanhempainvartteihin ja koulun tapahtumiin. Osallisuutta tukee parhaiten koululla järjestettävät tapahtumat. (H3)

Ulkovanhempainiltaan osallistuminen, jostain pisteestä vastaaminen. Kevättapahtuman (vapputapahtuman) kahvituksesta huolehtiminen. Myyjäistapahtumaan osallistuminen. Halloween tapahtumaan osallistuminen, vanhemmat osallistuvat hoitamalla jotain pistettä. Rahoja kerätään oppilasrahastoon, josta sitten oppilaat saavat jotain leirikoulumatkaa varten. Toimivien tapahtumien osallisuudet, joihin on etukäteen jaettu tehtävät jokaiselle. (H4)

Kokemukseni mukaan osallisuutta tukee pienempi kouluyhteisö. Isossa kouluyhteisössä on ollut vähemmän osallistumisen mahdollisuuksia. Mielestäni pienellä koululla kaikki tuntevat lapseni ja voin luottaa, että saan tietoa hänen koulunsa sujumisesta. (H3)

Yhteenvedona voidaan todeta, että huoltajien ja opettajan kasvokkaiset kohtaamiset osallisuuden kokemisessa, yhteistyön tekemisessä ja onnistuneessa vuorovaikutuksessa nousivat kyselytutkimuksessa ja sen teemoissa vahvasti esille. Viestintävälineenä Wilma koettiin myös toimivaksi, mutta huoltajien vastauksista korostui myös se, että mikäli kyseessä oli jokin haastava tilanne, viestintää selkeytti lisäksi puhelimitse otettu yhteys. Yksittäinen vastaus toi jopa esille sen, että huoltaja sai vasta opettajan vaihduttua tietoonsa Wilman värikoodatut merkinnät, mitkä osoittivat esimerkiksi oppilaan tuntiaktiivisuutta häiriö-merkintöjen sijaan. Joissakin vastauksissa tuli esille, että huoltajan haastavat työajat estivät laajemman yhteyden pitämisen ja yhteistyö koulun kanssa oli liittynyt lähinnä

talkoisiin, mikä sekin voidaan nähdä suhteellisen isona panostuksena koulun yhteiseen toimintaan. Kaiken kaikkiaan esille nousseista teemoista voidaan nähdä, että kodin ja koulun yhteistyö kaikkine vuorovaikutuksen muotoineen tukee huoltajien osallisuuden tunnetta ja mahdollistaa huoltajien ja opettajan välisen vuorovaikutuksen. Tärkeää on myös se, että huoltajat keskenään saavat verkostoitua ja heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa mahdollistuu.



## 6 POHDINTA

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme keskeisimmät tulokset ja tarkastelemme niitä aikaisempaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen vertaillen. Lopussa pohdimme myös tutkimuksemme luotettavuusnäkökulmaa ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Huoltajien osallisuuden kokemuksia tutkittaessa välittyi lähes kaikista huoltajien vastauksista positiivinen asenne koulun opetushenkilöstöä kohtaan ja tyytyväisyys yhteistyön laatuun.

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset osallisuuden kokemuksesta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaiseksi huoltajat kokevat osallisuuden kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tuloksissa ilmeni melko paljon yhteneväisyyksiä ja vastausten samankaltaisuuksia, joiden perusteella voidaan päätellä huoltajien kokevan osallisuuden toteutuvan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä pääosin hyvin. Tutkimuksen tulokset jaettiin yhteistyöhön liittyviin teemoihin ja yksilön toimintaan liittyviin teemoihin. Tämän teemoittelun perusteella tuloksia tarkastellaan.

Huoltajien näkemyksiä yhteistyön, sekä yhteistyöhön liittyvän viestinnän vaikuttamisesta osallisuuden kokemukseen ilmeni tutkimuksessa useaan kertaan. Tulosten mukaan suuri osa huoltajista koki osallisuuden kokemukseen vaikuttavan yhteistyön muodoista merkittävimmin molemminpuolisen vuorovaikutuksen ja kuulluksi tulemisen. Särkelä-Kukko (2014) tuo teoksessaan myös esille näkökulman siitä, miten osallisuus voidaan määritellä tunteeksi, joka muodostuu pienistä jokapäiväisistä asioista, kuten kuulluksi ja huomioituksi tulemisen kokemuksesta sekä keskusteluista ja kohtaamisista. Tulosten perusteella Särkelä-Kukonkin (2014) tekemät havainnot osallisuudesta toteutuvat myös tässä tutkimuksessa.

Yhteistyö pitää sisällään molemminpuolisen vuorovaikutuksen ja kuulluksi tulemisen kokemuksen lisäksi muun muassa huoltajan mielipiteen kertomista lapsensa asioista, osallistumista lapsen asioihin ja koulussa vaikuttamiseen, sekä kiinnostusta lapsen koulunkäyntiin. Tutkimuksen tulokset ovat linjassa Nivalan (2021) tutkimustulosten kanssa, jonka mukaan osallisuus on kuulluksi tulemista sekä mielipiteen kertomista, yhteisön asioihin vaikuttamista ja yhteisöön kuulumista.

Tässä tutkimuksessa toiseksi tärkeimmäksi osallisuuden kokemukseen vaikuttavaksi tekijäksi nousi koulun puoleinen viestintä. Huoltajat kokivat tärkeäksi saada ajantasaista tietoa ja olla perillä siitä, miten lapsella koulussa sujuu. Tutkimuksen tuloksia voi verrata Isolan ja kollegoiden (2017) tutkimukseen, jonka mukaan osallisuuden tunne muotoutuu vastavuoroisuudesta toisten kanssa, sekä vuorovaikutuksen ansiosta. Hänen mukaansa myös ilmeillä, eleillä ja äänenpainolla on merkityksensä osallisuuden kokemukseen, eli tästä voi päätellä, että viestinnän laatu voi vaikuttaa siihen, miten osallisuuden kokemus muodostuu. Viestinnän ollessa säännöllistä ja huoltajat huomioon ottavaa, syntyy huoltajille kokemus siitä, että heidät koetaan tärkeänä osana lapsen koulunkäyntiä.

Tutkimuksen tuloksissa, yhteistyöhön liittyvissä teemoissa, ilmeni lapsen koulunkäynnin sekä kaverisuhteissa tukemisen yhdessä opettajan ja muun henkilökunnan kanssa olevan tärkeää huoltajien osallisuuden kokemukselle, samoin myös vanhemmuuden tukemisen. Crozierin ja Reayn (2005) teoksesta käy ilmi, että heidän mukaansa osallisuus on myös huoltajien toimintaa lapsen tukemiseksi, ja huoltajat omalla panoksellaan varmistavat sen, että lapsi saa tarvittavan avun ja tuen mitä hän tarvitsee. Şadan ja Gürbüztürkbin (2024) tutkimuksesta ilmenee se, että huoltajien osallisuuden ansiosta oppilaiden motivoituminen on helpompaa ja heillä ei ole yhtä paljon haasteita sopeutumisessa. Tässä tutkimuksessa ei ole tutkittu koulussa ilmeneviä haasteita, mutta yhteneväisyys Şadan ja Gürbüztürkbin (2024) tutkimuksen kanssa on havaittavissa siinä, että molemmissa huoltajat pitävät tärkeänä lasten koulunkäynnin tukemista.

Tuloksia tarkastellessa on nähtävissä myös merkittävänä huomiona se, että usean huoltajan osallisuuden kokemus rakentuu tunteen perusteella. Ja nämä huomioid on määritelty yksilön toimintaan liittyvien teemojen alle. Tutkimuksessa jotkut huoltajat ovat pitäneet osallisuudelle tärkeänä sitä, että he saavuttavat turvallisuuden tunteen ja luottamuksen opettajaan. Myös huoltajat kokevat oman aktiivisuutensa vaikuttavan osallisuuden kokemukseen sekä sen, miten opettajat heitä arvostavat. Luottamuksen rakentumisesta löytyy myös Kalalahden ja kumppaneiden (2015) tutkimuksesta tuloksia. Kalalahti kollegoineen (2015) kertoo lapsen rakentavan arjessaan sosiaalista luottamusta huoltajien läsnäolon avulla, joka taas heijastuu lapsen asenteisiin ja odotuksiin.

Huoltajille osallisuuden kokemus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä vaikuttaa olevan merkittävää ja huoltajat kokevat osallisuuden suurimmalta osin positiivisella tavalla. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö heijastuu myös lapsen kouluarkeen, joten mikäli huoltajien osallisuus toteutuu, voidaan sen ajatella vaikuttavan myös positiivisesti lapsen koulunkäyntiin.

## **6.2 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta**

Toinen tutkimuskysymys etsi vastausta kysymykseen millainen kodin ja koulun välinen yhteistyö, sekä opettajan ja huoltajan välinen vuorovaikutus tukee huoltajien osallisuuden kokemuksia. Aiemmat tutkimustulokset huoltajien osallisuudesta ja kasvatusyhteistyöstä koulun kanssa tukevat sitä näkökulmaa, että lapset hyötyvät opettajan ja huoltajan vuorovaikutuksesta (Kalalahti ym., 2015). On tutkittu, että opettajan ja huoltajien yhteistyö kasvattaa oppilaiden sosiaalista pääomaa (Kalalahti ym., 2015).

Kyselytutkimuksen vastausten analysointi toi esille, että kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, sekä opettajan ja huoltajien vuorovaikutuksessa osallisuuden kokemuksia tuki parhaiten kasvokkainen vuorovaikutus -ja yhteyden pito. Kasvokkaista vuorovaikutusta opettajien kanssa huoltajilla kuitenkin on verrattain vähän, koska lähtökohtaisesti huoltaja tapaa opettajaa vain vanhempainiloissa, arviointikeskusteluissa ja koulun järjestämissä juhlissa. Koulun puolelta

virallista ja samalla luonnollista huoltajan ja opettajan kasvokkaista tapaamista näistä edustavat arviointikeskustelut, joita kunnasta ja koulusta riippuen järjestetään 1–2 vuodessa. Arviointikeskustelut perustuvat POPS:n (2014) ja perusopetuslain (1998/628) määrittelemiin huoltajien kanssa tehtäviin yhteistyönmuotoihin. Arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan näkökulma ja oppilasta kuullaan koko lukuvuoden ajan (POPS, 2014).

Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö arvioinnin suhteen tukee opettajan ja huoltajien keskinäistä luottamussuhdetta ja samalla myös oppilaan koulunkäyntiä positiivisesti (Ozcinar, 2020; POPS, 2014). Halutessaan huoltajalla on aina mahdollisuus pyytää opettajan kanssa keskustelua ja saada sille aikaa. Koulut ovat myös julkisia laitoksia, joihin saa periaatteessa kuka tahansa milloin tahansa mennä seuraamaan opetusta, mutta perustelluista syistä tuota oikeutta voidaan rajoittaa (Perusopetuslaki, 1998/628, 19§).

Tämän tutkimuksen tuloksissa tuli esille, että esimerkiksi tuen piirissä olevien lasten huoltajilla yhteyttä opettajien kanssa oli verrattain enemmän kuin yleisen tuen piirissä olevilla. Myös POPS (2014) tukee ajatusta siitä, että tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa yhteistyön tekeminen on erityisen tärkeää. Kodin ja koulun välinen yhteistyö voi jopa korostua lapsen tärkeimpänä koulunkäynnin tukimuotona (Rantala & Uotinen, 2017).

Toiseksi yleisimpänä ja parhaimpana osallisuutta tukevana yhteistyömuotona huoltajat pitivät Wilman kautta tapahtuvaa viestintää. Wilman kautta tapahtuva viestintä koettiin osallisuutta tukevaksi, koska sitä kautta huoltajat saivat ajantasaista tietoa oman lapsensa koulunkäynnistä, läksyistä, opettajan lähettämistä viikkoviesteistä ja esimerkiksi kokeiden aikatauluista. Huoltajat kokivat, että myös sairauspoissaolot oli helppo tiedottaa Wilman kautta opettajalle ja Wilman kautta pystyi lähettämään opettajalle viestiä mihin vuorokauden aikaan tahansa, ilman että sen ajateltiin kuormittavan opettajaa. Kuten Vidbäck (2020) tuo omassa pro gradu -tutkimuksessaan esille, voi Wilmaa verrata sähköpostin kaltaiseen yhteydenpitoon, mikä toimii viestien vaihdossa hyvin, mutta ei tavoita nonverbaalin viestinnän astetta. Ilmeillä ja eleillä, sekä sanattomalla viestinnällä on ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa iso merkitys (Mondada, 2015).

Toisaalta kyselyissä tuli myös esille, että Wilman kautta tapahtuva viestintä opettajan suunnalta saattoi kuormittaa huoltajia, etenkin jos perheessä huollettavia oli monta. Toiset huoltajat kokivat Wilma-viestit liian pitkiksi. Joidenkin huoltajien mielestä Wilma oli liian yksipuolinen viestintäväline varsinkin silloin, jos opettaja laittoi oppilaalle paljon negatiivisia merkintöjä. Yksi huoltaja sai tietää vasta opettajan vaihduttua, että Wilmassa oli myös asetus, millä oppilaalle sai positiivisia tuntimerkintöjä. Tällaisessa tilanteessa voisi nähdä, ettei opettajan toiminta ole herättänyt arvostusta ja luottamusta huoltajissa, eikä oppilaassa. Graham-Clay (2005) on tuonut esille, että huoltajan ja opettajan luottamuksellista suhdetta tukee positiivinen vuorovaikutus. Sähköisten viestintävälineiden käytöllä voidaan nähdä kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa useita ulottuvuuksia ja aina kaikki eivät ole suoraviivaisesti positiivisia (Cantell, 2011).

Kyselytutkimus toi esille, että huoltajat kokivat puhelimella soittamisen kolmanneksi tärkeimpänä osallisuutta ja vuorovaikutusta tukevana yhteistyön muotona. Etenkin tilanteissa, jotka tarvitsivat jatkoselvittelyä, oli huoltajien mukaan tarpeellista olla yhteydessä soittamalla. Voidaan siis todeta, että pelkkä Wilma ilman puheyhteyttä ei tavoita osallisuuden tunnetta niin hyvin, kuin vuorovaikutuksellisempi yhteys. Neljänneksi tärkeimmäksi huoltajat totesivat tekstiviestit tai WhatsApp-viestit yhteistyön ja osallisuuden muodoksi. Huoltajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa tärkeimmäksi viestintävälineeksi nousi WhatsApp. Toisille huoltajille oli tärkeää, että he pysyivät esimerkiksi täsmentämään joitakin Wilma-viestejä puhelimen avulla viestien, tai esimerkiksi, kun perheessä oli tuen piirissä oleva lapsi, oli opettajalle hyvä laittaa aamuisin oppilaan kouluun lähdöstä tekstiviesti. Kodin ja koulun viestinnässä tärkeää on avoimuus ja läpinäkyvyys ja vuorovaikutuksen tulee perustua luottamukseen sekä tasa-arvoisuuteen (Karhuniemi, 2013).

Tuloksia tarkastellessa voitiin myös huomata, että huoltajien osallisuutta oman lapsensa koulunkäyntiin tuki parhaiten opettajan ja huoltajan keskinäinen viestintä ja tapaamiset, eli henkilökohtaiset yhteydenotot. Myös erilaiset velvoittavat tapaamiset, kuten arviointikeskustelut ja puolivelvoittavat tapahtumat, kuten vanhempainillat tukivat huoltajien osallisuutta. Oppilaan koulunkäynnin

seuraaminen ja sen myötä koulun kautta yhteyden pitäminen loi huoltajille osallisuuden kokemuksen.

Kaikissa edellä mainituissa tapahtumissa osallisuutta tuki vuorovaikutus ja siitä syntyvä dialogisuus. Voidaan huomata, että huoltajan ja opettajan välille muodostuva dialogisuus luo osallisuuden kokemuksen. Dialogisuus on tärkeää ammattilaisten ja ei-ammattilaisten välillä kaikissa tilanteissa (Pietilä, 2017). Kun opettaja osaa asettua huoltajan kanssa yhdenvertaiseksi mahdollistuu dialogisuus, eli toisen ihmisen aito ja välittävä keskusteluyhteys (Pietilä, 2017). Tutkimuksessa esille tuli myös aktiivisten huoltajien rooli. Kaikki huoltajat eivät pysty olemaan yksilöllisistä syistä niin aktiivisia kuin toiset. Aktiiviset huoltajat omalla osallisuudellaan, esimerkiksi osallistumalla vanhempaintoimikuntaan, mahdollistivat muillekin huoltajille ja perheille osallisuutta. Aikaisemmat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että ei-aktiiviset huoltajat ovat yhtä kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä ja auttavat heitä esimerkiksi läksyjen teossa (Şadan & Gürbüzürkbin, 2024).

Kodin ja koulun yhteistyö, opettajan ja huoltajan vuorovaikutus, sekä huoltajien osallisuuden kokemus ovat nousevassa roolissa ajassa, jossa elämme. Huoltajien osallisuudella on lastensa koulunkäyntiin tutkitusti hyödyllinen vaikutus (Şadan & Gürbüzürkbin, 2024). Opettajilla on vetovastuu yhteistoiminnasta kotien kanssa (Lämsä, 2013). Opettajat eivät kuitenkaan yksin pysty yhteyttä luomaan, vaan yhteiseen keskusteluun ja toimintaan tarvitaan huoltajia mukaan (Lämsä, 2013). On kuitenkin tärkeää, että kouluilta aktiivisesti rakennetaan yhteyttä kohti koteja ja etsitään dialogin mahdollistamiseksi yhteistä kieltä.

### **6.3 Tutkimuksen arviointi ja luotettavuus**

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella kolmen näkökulman kautta (Puusa & Juuti, 2020). Nuo näkökulmat ovat laadullisen tutkimuksen kulmakivet: eettisyys, uskottavuus ja luotettavuus (Puusa & Juuti, 2020). Tässä tutkimuksessa nuo kaikki näkökulmat täyttyvät ja tätä tutkimusta voidaan tarkas-

tella kaikista mainituista näkökulmista. Tutkimus on alusta lähtien toteutettu eettisesti noudattaen tutkijan eettisiä periaatteita (TENK 2024). Tutkimus ja sen tulokset ovat uskottavia, kysely on toteutettu todellisilla henkilöillä ja tulokset, sekä pohdinta perustuvat tekemiimme kyselyihin. Tutkimuksen kulku on kuvattu siten kuin se on toteutunut (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimusaineisto on kerätty ja säilytetty siten kuin edellä on kerrottu ja tutkimusaineisto on analysoitu teemoittamalla kyselytutkimuksesta saadut vastaukset. Tietoja on säilytetty ja ne on hävitetty asianmukaisilla tavoilla.

Tutkimuksen tulokset itsessään ovat luotettavia ja tutkimusta toteutettaessa tutkimus haluttiin tehdä siten, että se olisi milloin vain toistettaessa (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimuksen tulokset olivat kuitenkin yllättävän positiivisia verrattaessa niitä esimerkiksi aikaisempiin kirjallisuuskatsauksessamme esille tulleisiin tuloksiin. Fenomenologis- hermeneuttiseen tutkimusfilosofiaan kuuluukin se, että tuloksista ei muodostu yleistettävää kuvaa, koska tutkimuksessa tutkitaan yksilöiden kokemuksia (Tökkäri, 2018). Tämän tutkimuksen analyysissa voidaan kuitenkin löytää samankaltaisuuksia, koska tutkittava joukko oli lähtökohtaisesti melko homogeeninen (1–6 luokkalaisten oppilaiden huoltajat).

Tutkimuksen tuloksia yleistettäessä tulee ottaa huomioon tutkittavan joukon suhteellisen pieni koko, 30 henkilöä, joista yksi vastaus piti hylätä sen vaja-vuuksien vuoksi. On myös huomioonotettavaa, että kaikki vastanneet henkilöt olivat jommankumman tutkijan tuttavina, jolloin on mahdollista, että vastaukset olivat sosiaalisesti enemmän hyväksytyjä, kuin mitä täysin tuntemattomat henkilöt olisivat antaneet. Vastauksia saattoivat antaa muutenkin innokkaat vuorovaikutukseen osallistuvat henkilöt, jolloin tulokset vuorovaikutuksen ja osallisuuden suhteen saattavat olla positiivisempia kuin laajemmalla joukolla. Tutkimuksen kattavuutta tarkasteltaessa tulee huomioida, ettei tutkimukseen osallistunut yhtään monikielistä huoltajaa, eikä huoltajia tiettävästi muista vähemmistöistä.

Kyselytutkimuksen heikkouksina on havaittu, ettei ole mahdollista varmistua siitä, kuinka vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen ja ovatko he olleet rehellisiä (Hirsjärvi, 2009). Toisaalta ihmisten kanssa asioidessa ei voida tietää,

onko ihminen rehellinen, vaan kaikki perustuu aina luottamukseen. Fenomenologiseen filosofiaan painottuneen tutkijan ei tule edes olettaa tutkittavien olevan rehellisiä tapahtuneista asioista, vaan tutkijalle riittää, että tutkittavan kokemus on todellinen (Tökkäri, 2018).

Tutkimusta aloittaessa pohdinnassa oli kyselytutkimuksen sijaan haastattelututkimus. Haastattelututkimuksen vahvuus olisi mahdollisesti ollut pääsy syvemmälle tutkittavien kokemuksiin, koska haastattelu on aina vuorovaikutuksellinen kokemus (Ruusuvaori & Tiittula, 2009). Haastattelutilanteessa haastattelija voi myös ilmeillä, eleillä ja äänenpainoin kannustaa haastateltavaa vastauksessaan ja tällöin haastateltava ja haastattelija voivat selvittää mahdolliset haastattelukysymyksissä ilmenneet ongelmakohdat ja väärinkäsitykset apukysymyksin. (Ruusuvaori & Tiittula, 2009). Kyselytutkimuksen vahvuudeksi nousee esimerkiksi, että osallistujien objektiivisuus säilyy paremmin, koska tutkittavia ei varsinaisesti kyselyn myötä tavata (Vilka, 2007).

Tutkimukseen osallistujat olivat jollain tavalla ainakin toiselle tutkijoista tuttuja, tai kuuluivat heidän lähipiiriinsä. Tämä asetelma on saattanut vaikuttaa myös tutkittavaan joukkoon homogenisoiden sitä, koska tutkittavat ovat todennäköisesti samankaltaisia sosioekonomiselta asemaltaan kuin tutkimuksen tekijät. Tutkittavien vastaukset voivat mahdollisesti olla yhteiskunnallisesti hyväksytympiä sen takia, koska tutkittavat ovat tutkijoiden lähipiiristä tai mahdollisesti jopa kasvatusalan ihmisiä. Tutkimuksen tulosten kannalta osallistujien valintakriteerit olivat kuitenkin riittävät, koska tutkimukseen etsittiin 1–6 luokkalaisten huoltajia ja tällaisia henkilöitä tunsimme ympäri Suomea.

## 6.4 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen tuloksista, joissa käsiteltiin huoltajien osallisuuden kokemuksia kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, voitiin havaita huoltajien puolesta merkittävänä asiana turvallisuuden tunteen ja luottamuksen muodostuminen osallisuuden kokemuksessa. Kirjallisuuskatsauksessa joka tutkimusta varten tehtiin,



ei noussut merkittävänä huomiona huoltajan kokemiin tunteisiin liittyviä havaintoja. Tutkimusta tehdessä tutkijoiden oma oletus ja ennakkoluulot ovat saattaneet vaikuttaa siihen, ettei tunnepuolen havaintoja kirjallisuudesta tehty, mutta voi olla myös mahdollista, ettei näitä asioita ole vielä tutkittu kovinkaan paljon. Oli mielenkiintoista huomata huoltajien nostavan esille turvallisuuden tunteen ja luottamuksen rakentumisen, koska tutkijoina emme olleet ottaneet näitä asioita huomioon tutkimusta tehdessä, vaikka tiedostimme niiden tärkeyden.

Tutkimuksessamme suurin osa kyselyyn vastanneista huoltajista oli äitejä. Tutkimusten tuloksia raportoidessa heräsi ajatus siitä, olisiko tutkimuksen vastaukset olleet merkittävästi erilaisia, jos vastaajajoukko olisi valikoitunut niin, että vastaajista suurin osa olisikin ollut isiä. Metso (2004) esittää teoksessaan näkökulman siitä, että useimmiten kodin ja koulun välisessä yhteistyössä osallistuvana osapuolena on ollut perheen äiti.

Tässä tutkimuksessa vastaajiksi valikoitui eliittiotannalla useita perheenäitejä. Eliittiotannalla oli merkittävästi vaikutusta siihen, että vastaajajoukko oli äiti-painotteinen, koska tutkimukseen osallistujat olivat tutkijoiden lähipiiristä tai tuttavista, jotka taas koostuvat useista äideistä. Metson (2004) tutkimus on jo verrattain vanha, joten mielenkiintoista olisi selvittää, onko asetelma vaihtunut ja ovatko tänä päivänä isät enemmän osallisina kodin ja koulun välisessä yhteistyössä kuin kaksikymmentä vuotta sitten. Toisaalta sukupuolisensitiivisyys tulee ottaa tässä ajassa huomioon, esimerkiksi Kansaneläkelaitoksen virallisissa lomakkeissa ei enää puhuta äideistä ja isistä, vaan synnyttävästä vanhemmasta ja lapsen muusta vanhemmasta (KELA, 2024).

Huoltajien sosioekonominen tausta tuli esille useissa tutkimuksissa huoltajien ja opettajien välisessä yhteistyössä. Useat tutkimukset toivat esille, että sosioekonomisesti korkeammalla olevat huoltajat olivat enemmän osallisia koulun yhteistyössä sekä helpommin vuorovaikutuksessa opettajien kanssa (Ahmed ym., 2024; Dahl, 2017; Hannon & O'Donnell 2020; Orell 2020). Mielenkiintoinen aihe tutkittavaksi olisi, mikä sosioekonomisessa asemassa mahdollistaa parhaiten yhteisöllisyyden koulun kanssa. Tutkimusta tehdessä heräsi pohdintaa siitä,

miten voisi mahdollistaa kaikille perheille tasa-arvoisen osallisuuden sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Tärkeää olisi tutkia myös eri kulttuuritaustaisten huoltajien osallisuuden tunnetta, osallisuutta ja vuorovaikutusmahdollisuuksia Suomessa kodin ja koulun välillä, sekä huoltajien ja opettajien kesken.

## LÄHTEET

- Abed, M., G. & Schackelford, T., K. (2023). Parent Involvement with Their Children's Schools: Perceptions of Saudi Parents of Elementary School Students with Learning Disabilities. *Sage Journals* 38(2).  
<https://doi.org/10.1111/ldrp.12304>
- Ahmed, Q. W., Rönkä, A., Perälä-Littunen, S. & Eerola, P. (2024). Parents' involvement in their children's education: narratives from rural Pakistan. *National Foundation for Educational Research* 6(1), 34–50.  
<https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2305821>
- Aksan, N., Kisac, B., Aydin, M. & Demirburken, S. (2009). Symbolic interaction theory. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 1 (1), 902–904.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.160>
- Arminen, M., Helenius, J. Lång, N. & Metso, T. (2013). Reissuvihkosta dialogiin. Teoksessa A-L, Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi; toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. (s. 223–244.) PS-Kustannus.
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. PS- Kustannus.
- Crozier, G., & Reay, D. (2005). *Activating participation. Parents and teachers working towards partnership*. Trentham Books.
- Dahl, K. (2017). Too much parental cooperation? Parent–teacher cooperation and how it influences professional responsibility among Danish schoolteachers. *Power and education* 9(3), 177–179. <https://urly.fi/3ttP>
- Dewi, N., Rachmi, T., Imaniah, I. & Firdaus, M. (2015). Early Childhood Behavior Changing in Terms of Communication between Parents and Teachers. *Journal of Education and Practice* 6(27), 112–121.  
<https://urly.fi/3ttQ>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus Laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Vastapaino.

- Finn, R., (2019). Specifying the contributions of parents as pedagogues: Insights for parent-school partnerships. *The Australian Educational Researcher*, 46, 879–891. <https://urly.fi/3fx4>
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *The School Community Journal*, 117–130. <https://urly.fi/3ttT>
- Hallintolaki 6.6.2003/434 <https://urly.fi/36H9>
- Hannon, L. & O'Donnell, G. M. (2022). Teachers, parents and family-school partnerships: emotions, experiences and advocacy. *Journal of education for teaching* 48, 241–255. <https://urly.fi/3fx2>
- Henkilötietolaki (22.4.1999/523)  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1999/19990523>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. (15. Painos). Tammi
- Jyväskylän yliopisto, (2015). Koppa, *Fenomenologia*.  
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/fenomenologia>
- Jyväskylän yliopisto (2015). Koppa, *Hermeneuttinen tutkimus*.  
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/hermeneuttinen-tutkimus>
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 29(4), 273–279. <https://doi.org/10.33336/aik.94208>
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jamk.
- Karhuniemi, T. (2013). Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa A-L, Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi; toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. (s. 105-133.) PS-Kustannus.
- KELA, (2024). Hakemus. *Vanhempien etuudet*. <https://www.kela.fi/benefit-forms/SV15.pdf>
- Kiilakoski, T., Gretschel, A., & Nivala, E. (2015). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, A., & Kiilakoski, T., (toim.)

- Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa.* (s. 9–30.) 2. painos. Nuorisotutkimusseura.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Vastapaino. E-kirja.
- Kyrönlampi, T. ja Uitto, M. Lasten osallisuutta mahdollistavat ja estävät tekijät esiopetuksessa. *Kasvatus ja aika.* 16(2) 1–19.  
<https://doi.org/10.33350/10.33350/ka.95401>
- Laine, T. (1998). Miten kokemusta voidaan tutkia? Teoksessa Valli, A. (toim.) *Ikkunoita tutkimus metodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (s. 29–51.) (5. painos). PS-Kustannus.
- Latvala, J-M. (2012). Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. Kodin ja koulun yhteistyö. *Niilo Mäki- säätiö.* 22,(1) (29–40). <https://urly.fi/3tu4>
- Launonen, L., Pohjola, K, & Holma P. (2004). Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa Launonen L. & Pulkkinen L. (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria.* (s. 91–111.) PS-Kustannus
- Littlejohn, S. W. (2002). *Theories Of Human Communication.* Seventh Edition.
- Lämsä, A-L. (2013). Mitä kasvatuskumppanuus edellyttää opettajalta? Teoksessa A-L, Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi; toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa.* (s. 56–59). PS-Kustannus.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet.* Metodologia- sarja 4. (3. painos). Gummerrus.
- Mondada, L. (9.4.2015) Helsingin Yliopisto. Uutiset ja tiedotteet. *Vuorovaikutus on sosiaalisten tapojen, kielen ja kehollisuuden yhteispeliä.*  
<https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/kulttuuri/vuorovaikutus-sosiaalisten-tapojen-kielen-ja-kehollisuuden-yhteispelia>
- Myende, P. E. & Nhlumayo, B. S. (2020). Enhancing parent–teacher collaboration in rural schools: parents’ voices and implications for schools. *International Journal of Leadership in Education,* 25(3), 490–514.  
<https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1731764>

- Nivala, E. (2021). *Osallisuuden moninaisuus*. Kansalaisyhteiskunta, tietopankki. <https://urly.fi/3tu5>
- Okeke, C. I. (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education*, 43(3), 1–9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135521.pdf>
- Opetushallitus. (2023). *Kodin ja koulun yhteistyö*. <https://urly.fi/3tu6>
- Opetushallitus. (2024). *Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet perusopetuksessa*. <https://urly.fi/1KxO>
- Opetushallitus. (2024). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2024). *Päätös erityisestä tuesta*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/paatos-erityisesta-tuesta>
- Opetushallitus. (2023). *Vuorovaikutusosaaminen*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vuorovaikutusosaaminen-lops2021-perusteet>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, (1287/2013). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=oppilashuoltolaki>
- Orell, M. (2020). *Kodin ja koulun yhteistyö - oletus yhteisestä ymmärryksestä?* [Väitöskirja, Turun Yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8250-9>
- Orell, M., & Pihlaja, P. (2021). Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa. *Kasvatus*, 1 51- 64. <https://urly.fi/3fx1>
- Ozcinar, Z. (2020). Development of teacher-parent communication competence scale (TPCCS). *Cypriot Journal of Educational Science*. 15(2). <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4806>

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications. <https://aulasvirtuales.files.wordpress.com/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>
- Perusopetuslaki. (21.8.1998 / 628.) <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietilä, A-M. (2017). Dialogisuus tieteellisen oppimisen perustana. *Tutkiva Hoitotyö* 15(3), 41–42. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/dialogisuus-tieteellisen-oppimisen-perustana/docview/2757529421/se-2?accountid=11774>
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (103–117.) Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s.75–85.) (2. painos). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s.175) (2. painos). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s.61–74.) (2. painos). Gaudeamus.
- Rantala, A. & Uotinen, S. (2017). Oppilaan ohjaus yhteistyössä perheen kanssa yläkoulussa. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti. (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s.225–243). PS- Kustannus
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2009). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (22–57). (2. painos). Vastapaino.
- Şada, S., N. & Gürbüztürk, O. (2013). Primary School Students' Parents' Level of Involvement into their Children's Education. *Educational Sciences: Theory*

& *Practice* 13(2), 1006–1011.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017261.pdf>

Suomen perustuslaki. 11.6.1999/731

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki>

Särkelä- Kukko, M. & Rouvinen- Wilenius, P. (2014). Mitä on osallisuus?

Teoksessa A. Jämsen & A. Pyykkönen (toim.), *Osallisuuden jäljillä*. (7–22.)

Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry.

<https://www.pksotu.fi/pksotu/wp-content/uploads/2018/02/oSallisuuden-j%C3%A4ljill%C3%A4-verkkoversio-pakattuna-16052014.pdf>

Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. Ps- Kustannus.

Tao S. S., Hung Lau E., Y., Ming & Y., H. (2019). Parental Involvement After the Transition to School: Are Parents' Expectations Matched by Experience?

*Journal Of Research in Childhood Education*, 33(4), 637–653.

<https://urly.fi/3fx5>

Tieteellisen tutkimuksen periaatteet. (2022).

<https://edumap.jyu.fi/tutkimuksenPeriaatteet.html>

Tietosuojavaltuutetun toimisto (2024). <https://tietosuoja.fi/pseudonymisointi-anonymisointi>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2024). <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis- fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* 64–84. Lapland University Press.

[https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen\\_tutkimus\\_VI\\_Toikkanen\\_Virtanen\\_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Vidbäck, A. (2020). *Opettajien ja huoltajien kokemuksia Wilmasta palautteenannon välineenä*. [Tietotekniikan pro gradu -tutkielma, Jyväskylän Yliopisto].



<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/67180/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202001101112.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. E-kirja.

[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98723/Tutki-ja-mittaa\\_2007.pdf;sequence=1](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98723/Tutki-ja-mittaa_2007.pdf;sequence=1)

Vuori, J. (2021). Tapaustutkimus. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

## LIITTEET

### Liite 1. Tiedote tutkimuksesta



#### Kyselytutkimus

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (\*)

Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Kyselylomake: Puolistrukturoitu lomakehaastattelu huoltajien osallisuuden kokemuksista kodin ja koulun välisessä yhteistyössä perusopetuksen vuosiluokilla 1-6

Tervehdys!

Teemme kasvatustieteen maisteriopintoihin liittyen pro gradu -tutkimusta huoltajien osallisuuden kokemuksesta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ja olemme kiinnostuneita juuri Sinun kokemuksistasi.

Tällä kyselylomakkeella haluamme selvittää, miten huoltajat kokevat osallisuuden kodin ja alakoulun välisessä yhteistyössä, ja millainen huoltajien ja opettajien välinen yhteistyö ja vuorovaikutus tukee huoltajien osallisuutta parhaiten.

Huoltajalla tässä tutkimuksessa tarkoitamme henkilöä, joka vastaa lapsen pääasiallisesta kasvatuksesta ja hoidosta. Osallisuudella tarkoitamme huoltajan tunnetta siitä, että hän tulee kuulluksi ja hän pystyy osallistumaan ja vaikuttamaan lapsensa oppimiseen ja koulun käyntiin vuorovaikutuksessa opettajan kanssa.

Kyselyn aineisto anonymisoidaan, eli yksittäisiä henkilöitä ei voi annettujen tietojen tai tietoja muihin tietoihin yhdistämällä tunnistaa. Tutkimuksen tuloksia käytetään vain pro gradu -tutkimukseemme liittyen. Lisätietoja tietosuojajohteista Jyväskylän yliopistossa löydät täältä <https://www.jyu.fi/fi/tietosuoja> sekä hyvästä tieteellisestä käytännöstä (TENK) täältä <https://tenk.fi/fi/tiedetilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>

Tiedot tutkimuksesta löydät tutkimustiedotteesta ja tiedot henkilötietojesi käsittelystä tutkimuksen tietosuojailmoituksesta.

Tähän kyselyyn osallistuminen on vapaaehtoista. Sinulla on oikeus kieltäytyä vastaamasta kyselyyn tai jättää kyselylomakkeen täyttö kesken milloin tahansa ilman perusteluja.

Vastaathan kyselyyn viimeistään maanantaihin 26.2.2024 mennessä. Vastaaminen kyselyyn vie noin 30 minuuttia

#### Osallistumissuostumus

- \*Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen. Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

## Liite 2. Kyselylomakkeen kysymykset

1. Mitä huoltajan osallisuus kodin ja alakoulun välisessä yhteistyössä sinulle merkitsee? Perustele vastauksesi.
2. Millaisia kokemuksia sinulla on osallisuudesta kodin ja alakoulun välisessä yhteistyössä? Kerro muutamia esimerkkejä ja nimeä erikseen teidän perheellenne toimivin osallisuuden muoto.
3. Millaista vuorovaikutusta olet kokenut lapsesi opettajan kanssa? Kerro muutamia esimerkkejä ja kirjaa, tapahtuiko vuorovaikutustilanne kasvokkain / Wilmassa / etänä / puhelimitse. Mikä kokemasi vuorovaikutuksen muoto tuki osallisuuttasi mielestäsi parhaiten?