

Ulla Airaksinen

**VANHEMPIEN OSALLISUUS JA VERKOSTOITUMINEN
KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSSÄ**

**Kasvatustieteen
pro gradu-tutkielma
Syyslukukausi 2012
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustieteiden tiedekunta
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Airaksinen, Ulla. VANHEMPIEN OSALLISUUS JA VERKOSTOITUMINEN KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSSÄ

Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 2012. 110 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksessa selvitettiin kodin ja koulun yhteistyötä vanhempien näkökulmasta, keskittyen erityisesti vanhempien osallisuuden ja verkostoitumisen mahdollisuuksiin. Tutkimusaineisto (N=526) kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella ja haastattelemalla kuutta alakoululaisen vanhempaa. Aineiston analysoinnissa käytettiin laadullisen sisällönanalyysin lisäksi ristiintaulukointia ja yksisuuntaista varianssianalyysia.

Kodin ja koulun yhteistyö jaettiin tässä tutkimuksessa neljään orientaatioon yhteistyön taustalla olevan lähtökohdan mukaan. Suurin syy yhteistyön tekemiseen oli lapsen hyvinvoinnin ja koulunkäynnin tukeminen. Yhteistyötä pohdittiin myös vanhemman tai opettajan orientaatioista, joissa molemmissa tiedon jakaminen ja vastaanottaminen olivat tärkeitä alateemoja. Yhteistyötä voitiin tarkastella myös yhteisön näkökulmasta. Useimmat vanhemmat toivat esille, ettei koulu suurissa määrin kannusta tai auta vanhempia verkostoitumaan keskenään, vaikka verkostoitumisella nähtiin olevan niin koulun kuin vanhempien näkökulmasta positiivisia vaikutuksia oppilaiden koulutyöhön.

Vanhempien osallisuutta tarkasteltiin tutkimuksessa osallistumisen, päätöksenteon ja kuulluksi tulemisen kautta. Suurin osa vanhemmista ei kokenut vaikuttaneensa lapsensa koulunkäyntiin koulun toiminnan suunnittelun kautta, vaan mahdollisuudet vaikuttamiseen löytyivät kotoa. Keskustelut oman lapsen kanssa koulunkäynnistä, kiinnostuksen osoittaminen ja perustarpeiden tyydyttäminen olivat vanhempien mielestä heidän oma tehtävänsä lapsen kouluarjessa. Tutkimuksessa analysoitiin ja vertailtiin myös maaseutu-, taajama- sekä kaupunkikoulujen vanhempien yhteistyön eroja. Taajamakoulujen vanhemmat ja opettajat olivat toisiinsa harvemmin yhteydessä verrattuna maaseutu- ja kaupunkikoulujen vanhempiin ja opettajiin. Maaseudun vanhemmat osallistuivat puolestaan muita vanhempia useampaan erilaiseen yhteistyömuotoon lukuvuoden aikana ja heidän parannusehdotuksensa otettiin kouluissa positiivisemmin vastaan.

Avainsanat: kodin ja koulun yhteistyö, vanhemmat, osallisuus, verkostoituminen, alakoulu, kyläkoulu

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	5
1 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ.....	7
1.1 Yhteistyöhön liittyvä lainsäädäntö.....	7
1.1.1 Perusopetuslaki.....	8
1.1.2 Peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet.....	9
1.1.3 Paikalliset opetussuunnitelmat	9
1.2 Yhteistyön historiaa	11
1.3 Lähtökohtia yhteistyölle	13
1.4 Koulujen käytänteitä	16
1.4.1 Koulukohtainen yhteistyö – Meidän kaikkien koulu.....	16
1.4.2 Luokkakohtainen yhteistyö – Vanhempien verkostoituminen	18
1.4.3 Henkilökohtainen yhteistyö – Kasvatuskumppanuus.....	19
1.4.4 Erilaisia hankkeita	22
1.5 Kodin ja koulun yhteistyön osapuolet.....	24
1.5.1 Opettaja opetuksen asiantuntijana.....	25
1.5.2 Vanhempi perheen asiantuntijana	27
1.5.3 Lapsi oman oppimisensa asiantuntijana.....	31
2 KOTI JA PERHE	32
2.1 Perheiden historiaa	32
2.2 Lapsi-vanhempi suhde.....	34
2.3 Perhemalli	35
2.4 Osallisuus.....	37
3 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT JA ONGELMAT	40
3.1 Mitä kodin ja koulun yhteistyö merkitsee vanhemmille?.....	40
3.2 Miten vanhemman osallisuus lapsensa koulutyöhön mahdollistetaan?.....	41
3.3 Miten koulu edistää vanhempien keskinäistä verkostoitumista?	41
3.4 Miten kodin ja koulun yhteistyö eroaa maaseutu-, taajama- ja kaupunkikouluissa?.....	42
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	43
4.1 Kohderyhmän valinta.....	43
4.2 Aineiston kerääminen	44
4.2.1 Kyselylomake.....	44
4.2.2 Teemahaastattelu.....	46

4.3	Aineiston lopullinen rajaaminen ja analyysi.....	47
5	TULOKSET.....	52
5.1	Yhteydenotot ja yhteistyömuodot	53
5.2	Kodin ja koulun yhteistyön merkitys vanhemmille	55
5.2.1	Yhteistyö liikkeelle lapsen tarpeista	57
5.2.2	Yhteistyö osana vanhemmuutta.....	58
5.2.3	Yhteistyö osana opettajan ammattia.....	60
5.2.4	Koko koulu mukana yhteistyössä.....	62
5.3	Vanhempien määrittelemiä esteitä yhteistyölle	63
5.4	Vanhempien toiveita yhteistyölle.....	66
5.5	Vanhempien kokemat mahdollisuudet osallistua oman lapsensa koulunkäyntiin	68
5.6	Koulu tukemassa vanhempien verkostoitumista.....	72
5.7	Maaseutu-, taajama- ja kaupunkikoulujen erot kodin ja koulun yhteistyössä.....	74
6	POHDINTA	78
6.1	Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua.....	78
6.2	Kodin ja koulun yhteistyö vanhempien määrittelemänä.....	84
6.2.1	Yhteistyötä lapsen hyväksi.....	84
6.2.2	Vanhempien antamia kehitysehdotuksia	87
6.2.3	Yhteistyö maaseutu-, taajama- ja kaupunkikouluissa	89
6.2.4	Tulevaisuuden näkymät.....	92
6.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet	97
	LÄHTEET	99
	LIITE 1: Vanhemmille lähetetty sähköpostiviesti.....	106
	LIITE 2: Kyselylomakkeen kysymykset.....	107
	LIITE 3: Analyysin kulkua	110

JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Omakohtainen kiinnostukseni aiheeseen liittyy lähestyvään valmistumiseeni, sillä yhteistyö vanhempien ja kotien kanssa on pian osa työtäni. Monien opiskelutovereitteni tavoin, koen erääksi haasteeksi ensimmäisinä työvuosinani erilaisten vanhempien kohtaamisen. Vaikka opinnoissani on puhuttu paljon vanhempien kohtaamisesta ja heidän kanssaan tehtävästä yhteistyöstä, en koe saaneeni tarpeeksi työkaluja hyvän kodin ja koulun yhteistyön toteuttamiseen. Bartelsin ja Eskown (2010, 46) tutkimuksessa vastavalmistuneista vain 21 % koki olevansa hyvin valmistautunut työskentelyyn oppilaiden vanhempien kanssa. Tulevana luokanopettajana minun on mielestäni tärkeää tiedostaa, miten vanhemmat suhtautuvat yhteistyöhön ja minkälaista hyvä yhteistyö perheen ja vanhemman näkökulmasta on. Keskityn tutkimaan vanhempainyhdistyksen ulkopuolelle jäävien vanhempien näkemyksiä, koska koen heidän edustavan enemmän niin sanotusti keskimääräisen vanhemman ajatuksia verrattuna vanhempainyhdistyksessä toimiviin vanhempiin. Tutkin myös koulun ympäröivän yhteisön mahdollisuuksia tukea kodin ja koulun yhteistyötä, joten olen jaotellut tutkimukseeni vastanneet vanhemmat koulun sijainnin mukaan maalais-, taajama- sekä kaupunkikoulujen vanhempiin.

Ensisijainen, ylittämätön kasvatusvastuu on aina lapsen huoltajalla (Korpinen & Husso 1991, 1). Koti on lapselle tärkeä kehitysympäristö, mutta ei ainoa, sillä Suomessa kaikille lapsille kuuluvan oppivelvollisuuden ansiosta myös koulu on merkittävä osa lapsen arkea. Kodilla ja koululla on kuitenkin lapsen kasvatuksessa toisiaan täydentävät tehtävät. (Koiranen 2008, 4–5.)

Kelley-Laine (1998) korostaa, että yhteistyössä opettajalla on takanaan organisaation tuki ja hänelle oppilas on yksi muiden joukossa. Vanhemmille oma lapsi on puolestaan ainutkertainen ja siten paljon henkilökohtaisempi yhteistyön kohde. Koti ja koulu toimivat kasvatustyössään aina jonkin yhteisön sisällä, joten myös yhteisön ja yhteiskunnan vaikutus kasvatuksessa on merkittävä. (Kelley-Laine 1998, 342.)

Vanhempien vaikutus lapsensa oppimiseen on merkityksellinen, ja tutkitusti kodin ja koulun tekemä yhteistyö ja vanhempien osallisuus lastensa koulunkäynnissä vaikuttavat positiivisesti oppilaiden koulumenestykseen. Sekä vanhemmat että opettajat ovatkin samaa mieltä yhteistyön tärkeydestä, vaikkakaan yhteistyö ei ole aina sujuvaa tai ongelmattonta. (Jeynes 2011, 18; Cankar, Deutsch & Kolar 2009, 20; Epstein 2009.) Korpinen (2010b) tuo esille, että vanhemmat haluavat kouluun mukaan entistä enemmän opetuksen todelliseksi voimavaraksi, mutta peruskoulumme ei pysty tarjoamaan kaikille vanhemmille mahdollisuutta olla aktiivinen osapuoli oman lapsensa koulunkäynnissä. Puitteet yhteistyölle määrittyvät muun muassa perusopetuslain ja valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden kautta. Yhteistyön käytännöistä päättävät yleensä koulut, jolloin vanhempien tehtävänä on useimmiten sopeutua annettuihin yhteistyön raameihin. (Korpinen 2010b, 182–184; ks. myös Rätty, Kasanen & Laine 2009, 277–278.)

1 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Opetushallitus (2007) kuvaa kodin ja koulun yhteistyön kasvatuskumppanuudeksi, jossa parhaimmillaan toimitaan tasavertaisesti oppilaan hyväksi. Lähtökohtana yhteistyölle on lapsen tarpeet, huolenpito, oikeudenmukaisuus ja vastuu. Yhteistyön tulisi muodostaa katkeamaton jatkumo varhaiskasvatuksesta toisen asteen koulutuksen loppuun saakka. (Opetushallitus 2007, 2–9.) Vanhempien ja kasvatusalan ammattilaisten yhteistyö muodostaa eräänlaisen rajapinnan julkisen ja yksityisen välille. Kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa kohtaavat julkinen kasvatusinstituutio ja perhe, sekä osapuolien lasta, lapsuutta ja kasvatusta koskevat ajattelutavat sekä käytännöt. (Alasuutari 2006.)

1.1 Yhteistyöhön liittyvä lainsäädäntö

Kodin ja koulun yhteistyötä määrittelevät monet viralliset lait ja asetukset. Esittelen tässä tarkemmin Perusopetuslain (628/1998), Peruskoulun

opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet (2004) sekä kaksi paikallisen tason opetussuunnitelmaa. Koulun toimintaan ja siten kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttavaa kuitenkin osaltaan myös muu voimassaoleva lainsäädäntö, kuten lastensuojelulaki, koulu- ja opiskeluterveydenhuoltoa säätelevä valtioneuvoston asetus sekä tuntijakoasetus (Jyväskylän kaupungin opetustoimi 2012).

1.1.1 Perusopetuslaki

Perusopetuslain (628/1998) kolmannen pykälän mukaan koulun tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Kodin ja koulun yhteistyötä määrittelevät myös perusopetuslakiin kirjatut oppilaan oikeudet, joihin kuuluu muun muassa oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön ja oppilashuoltoon. Turvallinen opiskeluympäristö sisältää sekä henkiset että fyysiset opiskelun puitteet, ja koulun tulisikin yhdessä vanhempien kanssa olla takaamassa oppilaan oikeuksien toteutumisen. (Perusopetuslaki 1998.) Sekä perusopetuslaki että lukiolaki korostavat koulun monipuolista kehittymistä vuorovaikutuksessa eri sidosryhmien kanssa. Koska yleissivistävässä koulutuksessa erilaisia taitoja tulisi oppia laaja-alaisesti erilaisista näkökulmista, on eri alojen ja tahojen toimittava yhteistyössä. (Valde 2000, 118.)

Vanhemmilla on aina oikeus tulla kuulluksi omaa lastaan koskevissa päätöksissä. Kun koulutuksen järjestäjä tekee yksittäisen oppilaan oikeuksia ja velvollisuuksia koskevia päätöksiä, on lapsen huoltajilla oikeus tutustua lasta koskevaan aineistoon ja oman mielipiteensä esittämiseen. Tällaisia tilanteita ovat muun muassa oppilaan arviointi, erityisopetusta koskevat päätökset sekä kurinpitoon liittyvät menettelyt. Lainsäädännössä on vähän huoltajaa ja oppilasta koskevia velvoitteita, mutta oppivelvollisen huoltajan on kuitenkin

huolehdittava siitä, että oppivelvollisuus tulee suoritettua. (Opetushallitus 2007, 10.)

1.1.2 Peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet

Peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (2004) kuvataan keskeisimmät kodin ja koulun yhteistyön periaatteet. Kansallisen opetussuunnitelman mukaan vuorovaikutus kodin kanssa lisää oppilaantuntemusta ja auttaa oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen tukemisessa. Opetussuunnitelmassa mainitaan opettajat ja koulu aktiivisena aloitteentekijänä ja tiedottajana. Vanhemmilla tulee olla mahdollisuus osallistua myös päätöksentekoon eli koulun opetus- ja kasvatustyön suunnittelemiseen ja arviointiin yhdessä opettajan ja oppilaan kanssa. Kansallisessa opetussuunnitelmassa korostetaan alkuopetuksen hedelmällisyyttä esiopetuksessa aloitetun yhteistyön syventämiselle ja mainitaan yhtenä tavoitteena huoltajien keskinäisen vuorovaikutuksen mahdollistaminen. (Peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet 2004, 22.)

1.1.3 Paikalliset opetussuunnitelmat

Kansallinen opetussuunnitelma velvoittaa opetuksenjärjestäjän laatimaan paikallisen opetussuunnitelman yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten kanssa (Peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet 2004, 22). Opetuksenjärjestäjä on useimmiten kunta tai kuntayhtymä, joka vastaa suunnitelman laatimisesta, sen toteutumisen seurannasta ja kehittämisestä. Paikallinen opetussuunnitelma voi sisältää sekä kunta-, alue- että koulu- tai oppilaitoskohtaisia osioita. (Opetushallitus 2007, 7–10.)

Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmassa (2012) kodin ja koulun yhteistyön tavoitteiksi määritellään muun muassa erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen, toimijoiden kasvatusvastuun tiedostaminen sekä koululaisten arjen toimivuuden kehittäminen. Opetussuunnitelmassa tähdennetään, että se velvoittaa jokaista kouluyksikköä olemaan aloitteellinen ja luomaan omanlaisensa yhteistyörakenteen koulun ja kodin välille. Tehtävä yhteistyö tulisi olla yksittäiset luokat ylittävää, ja myös mahdollinen alueyhteistyö eri koulujen ja päiväkotien välillä nähdään mahdollisena rakenteiden kehityttyä. (Jyväskylän kaupungin opetustoimi 2012.)

Harjavallan kuntakohtaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2007) listataan kodin ja koulun yhteistyölle sen sijaan melko konkreettisia tavoitteita, joissa heijastuvat toisaalta yhteistyön ongelmalähtöisyys, huoltajien asiantuntijuuden korostaminen sekä vanhempien verkostoitumisen mahdollistaminen.

Harjavallan koulutoimessa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ei puhuta vain yleisenä ajatussisältönä, vaan sillä tavoitellaan konkreettisia asioita. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä vaalitaan oppimisen esteiden poistamiseksi. Huoltajien laaja tietämys ja kokemus oman lapsensa varhaiskehityksestä otetaan ”hyötykäyttöön”. Huoltajat hyväksytään tasavertaisiksi yhteistyökumppaneiksi, heidän mielipiteitään arvostetaan ja heidän erityistarpeensa huomioidaan.

Harjavallassa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön kuuluu myös se piirre, että sillä edistetään huoltajien kokemusten vaihtumista. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä ohjataan tarkoituksellisesti siihen suuntaan, että se mahdollistaa huoltajien tutustumisen oman lapsen luokkakavereiden huoltajiin. --- Lukukauden alussa sovitetaan yhteisistä menettelytavoista ja tapaamisista. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on onnistuttu silloin, kun huoltajat sitoutuvat tukemaan lapsen koulumenestystä. (Harjavallan koulutuslautakunta, 2007, 21.)

Näitä kahta kuntakohtaista opetussuunnitelmaa vertailemalla voi jo ymmärtää kuntakohtaisten opetussuunnitelmien laajan kirjon ja pohtia opettajan roolia kodin ja koulun yhteistyön toteuttajana. Jyväskylän kaupungin

opetussuunnitelman toteuttaminen, toteuttamisen seuranta tai kehittäminen on varmasti haastavaa, koska tavoitteet määritellään melko yleisellä tasolla. Toisaalta tämä antaa kouluille ja opettajille paljon vastuuta ja vaihtoehtoja toteuttaa yhteistyötä haluamallaan käytännön järjestelyillä. Harjavallan kunnan opetussuunnitelmassa annetaan yhteistyölle muutama konkreettinen tavoite sekä määritellään onnistuneen yhteistyön kriteerit, jolloin toteuttaminen, seuranta ja arviointi tuntuvat lähtökohtaisesti helpommilta.

1.2 Yhteistyön historiaa

Moniin muihin maihin verrattuna nykypäivän suomalainen yhteiskunta pitää hyvää huolta lapsistaan ja nuoristaan. Valtakunnallinen äitiys- ja lastenneuvola seuraavat lapsen kehitystä järjestelmällisesti, valtio antaa taloudellista tukea lapsilisän muodossa, jokaisella on oikeus päivähoitoon, esiopetus on maksutonta ja perusopetusoikeus koskee jokaista Suomessa asuvaa lasta. Järjestelmätasolla lasten ja nuorten tilanne vaikuttaa Ojalan ja Launosen (2003, 313) arvioissa erinomaiselta. Nykylapsen vanhemmat kohtaavatkin yhä kasvavan joukon lapsuuden ja kasvatuksen ammattilaisia terveys- ja sosiaalipalveluiden sekä koulun palveluiden kautta (Alasuutari 2003, 28).

Lainsäädännön kautta on määritelty koululle erilaisia kasvatustavoitteita, jotka ovat ohjanneet koulun ja opettajan työtä. Esimerkiksi vuoden 1983 peruskoululaki määritteli peruskoululle erittäin laajat kasvatustavoitteet ja velvollisuuden tukea kotia sen kasvatustyössä. Tämä laki saattoi vaikeuttaa rajanvetoa kodin ja koulun tehtävien välille ja painottaa kouluinstituution merkitystä asiantuntijana. Vuonna 1999 voimaan astunut perusopetuslaki oli entisiä abstraktimpi ja laajempi tavoitteissaan. Uudessa

laissa erotettiin koulu kotikasvatuksesta sekä tuotiin koti ja koulu tasavertaisemmiksi yhteistyökumppaneiksi. (Alasuutari 2003, 26–27.)

Kodin ja koulun yhteistyö on ollut läsnä suomalaisen koulun arjessa sen alkuaajoista lähtien. Jo vuonna 1906 Opettajain Lehdessä kirjoitettiin kodin ja koulun yhteistyön tärkeydestä, tosin hyvin erilaisesta näkökulmasta kuin nykyään. Tuolloin ensisijaisena tehtävänä oli vakuuttaa vanhemmat siitä, että heidän tulisi ylipäättään lähettää lapsensa kouluun. (Ojala & Launonen, 2003, 314.) Alasuutarin (2003) mielestä koulun ja opettajan auktoriteettiasema vanhempien silmissä on muuttunut radikaalisti koulun historian aikana, mikä näkyy esimerkiksi vanhempien kriittisenä suhtautumisena kouluun instituutiona. Myös julkinen keskustelu tuo esille sen tosiasian, ettei kodin ja koulun työnjako tai laissa määritelty yhteistyö ole aina ongelmaton. (Alasuutari 2003, 26–27.) Vuorinen (2000b) tuo esille sen, että kouluista kotiin on vielä olemassa toimivat yhteydet, mutta koulun sanoma ja toimintatila ovat selkeästi kapenemassa. Postmodernissa yhteiskunnassa vaaditaan yksilöiltä sellaisia ominaisuuksia, tietoja ja taitoa, joita vain koulu ja koti yhteistyössä voivat tuottaa. (Vuorinen 2000b, 23, 27.)

Tänä päivänä yhteiskunnan muutokset aiheuttavat monille vanhemmille paineita, jotka saattavat näkyä jaksamattomuutena, ehtimättömyytenä tai haluttomuutena olla mukana lapsen kouluarjessa. Kouluissa myös monikulttuurisuus ja kasvava tukitoimien tarvitsijoiden joukko luo sekä uusia mahdollisuuksia että haasteita opettajille. Toisaalta yhä useampi vanhempi tietää hyvin oikeutensa, on aktiivinen ja vaatii koulun opetukselta paljon. (Ojala & Launonen 2003, 314–315.) Alasuutarin (2003, 28) mielestä kodin ja koulun nykyisenlaista yhteistyötä vaikeuttaa se, ettei kummallakaan osapuolella ole historiasta tai traditiosta saatua valmista mallia, joka kertoisi kuinka yhteistyötä tulisi tehdä luontevasti tasavertaisina kumppaneina.

Opettajien ja vanhempien toimiva yhteistyö on erittäin tärkeää, kun koulu kamppailee elintilastaan ja toimintaehdoistaan paikallistasolla. Kouluja koskevat päätökset vaikuttavat myös perheiden arkeen ja toisaalta opettajien työolosuhteisiin, joten toimiva yhteistyö ja yhteinen päämäärä ovat molempien etu ja auttavat koulua tuomaan äänensä esille kuntien järjestelmissä. (Eloranta 2000, 66.)

1.3 Lähtökohtia yhteistyölle

Jokaisella koululla on oma tapansa toimia yhteistyössä oppilaiden vanhempien kanssa. Pulkkinen ja Launonen (2004b) painottavat yhteistyön taustalla vaikuttavaa koulun arvoperustaa. Näihin arvoihin viitataan usein, mutta harvoin määritellään mitä niillä tarkoitetaan ja miten ne näkyvät käytännön työssä. Koulu on myös osa yhteiskuntaa ja siten kulttuurin perustekijät, yhteiskunnallinen todellisuus, ylläpitävät tiettyjä arvoja, jotka näkyvät koulun arjessa ja toiminnassa. (Pulkkinen & Launonen 2004b, 13.) Koulun ja opettajan lisäksi jokaisella kodilla on omat arvonsa ja arvostuksensa, joita he pitävät tärkeänä ja jotka heijastuvat heidän toimintaansa ja kasvatustyöhönsä. Koulun tulee tukea perheiden kasvatustyötä, mutta samalla toteuttaa yhteiskunnan koululle asettamia tavoitteita. (Hiillos, Kyllönen & Vahtera 2000, 50.)

Opettajan ammatti voidaan nähdä Räsäsen (1998) mukaan eettisenä ammattina, jossa toiminta on arvoihin sidottua ja joka pyrkii muuttamaan asioita paremmaksi. Vaikka yhteiskunta, opetussuunnitelma ja koulun arvot määrittelevät opettajan toimintaa, on opettajalla itsellään melko suuri pedagoginen vapaus. Eräs opettajan työn eettinen ulottuvuus syntyy yhteistyötahojen kanssa toimimisesta, sillä opettaja joutuu koko ajan

neuvottelemaan ja pohtimaan vastuitaan eri sidosryhmien, kuten vanhempien kanssa neuvotellessaan. (Räsänen 1998.) Arvot ja asenteet siirtyvät sukupolvelta toiselle käyttäytymisen, valintojen sekä toiminnan kautta, ja siksi koulun ja kodin pitäisi yhdessä keskustella tavoitteista ja päämääristä, joita he koulun kautta haluavat siirtää lapsille (Hiillos ym. 2000, 51). Lapsi kärsii, jos kodin ja koulun kasvatuskäsitteet ovat ristiriitaiset (Valtanen 2000, 142–147).

Koulun sosiaalisessa yhteisössä kasvatusta ja opetusta kulkevat rinnan, ja siksi koulun ja kodin tulisi yhdessä määrittää kasvatustavoitteet, jotta kasvatuksella olisi lapsen näkökulmasta yhteinen suunta ja päämäärä (Metso 2002, 68–69). Vincent ja Martin (2005) tuovat esille sen tosiasian, että kaikki vanhemmat eivät osallistu tasavertaisesti yhteistyöhön, vaan esimerkiksi Isossa-Britanniassa tietyt etniset ryhmät jäävät yhteistyössä ulkopuolelle. Metson (2004) tutkimuksessa puolestaan arvioidaan, että suomalaisessa peruskoulussa vahvemmin mukana olisivat korkeasti koulutetut vanhemmat, joihin koulut liittäisivät odotuksia koulutuksen arvostamisesta ja yhteisesti jaetuista arvoista. Edelleen myös sukupuolella on suuri merkitys yhteistyössä, historiallisista syistä naiset nähdään yhä lapsensa ensisijaisina huoltajina. (Vincent & Martin 2005, 115–116; Metso 2004, 170; ks. myös Visti 2000; Philips 2005.)

Vanhempien barometrissa (2011) ilmeni, että runsas 40 % ala- ja yläkouluista oli tarjonnut vanhemmille mahdollisuuden osallistua kodin ja koulun yhteistyön suunnitteluun tai kehittämiseen ja vain 7,6 % alakouluista opetussuunnitelman laatimiseen tai kehittämiseen. Koulun järjestyssääntöjen laatimisessa vanhemmilla oli mahdollisuus olla mukana vain 12,7 % alakouluista. (Vanhempien barometri 2011, 13–16.) Yhteisten järjestyssääntöjen laatiminen voisi olla osa kodin ja koulun yhteisten kasvatustavoitteiden asettamista. Eloranta (2000, 68) korostaakin, että sitoutuminen yhteistyöhön

vaatii vanhemmilta toimintaa ja osallistumista, eikä pelkkä positiivinen asennoituminen yhteistyöhön riitä.

Kelley-Laine (1998) on tutkinut OECD-maiden (Organisation for Economic Cooperation and Development) koululaisten vanhempien osallistumista koulujen arkeen ja oppilaiden oppimisprosessiin. Tutkimuksessa esitetään, että päätöksentekijät ja poliitikot näkevät vanhempien osallistumisen ja vaikuttamisen lapsiensa koulunkäyntiin demokraattisen yhteiskunnan perusoikeutena. Vanhempien näkökulmasta yhteistyö puolestaan lisää koulun avoimuutta, auttaa vanhempia heidän kasvatustyössään, auttaa keventämään opettajan työtaakkaa ja lisää vanhempien mahdollisuuksia vaikuttaa ja tuoda esille oman perheyhteisönsä tärkeänä pitämiä asioita. (Kelley-Laine 1998, 343.)

Vanhemmat ja opettaja tarkastelevat lasta eri näkökulmista ja yhteistyössä tulisi ottaa molempien näkemykset esille tasavertaisesti. Metso (2002) tuo esille, että sujuvassa yhteistyössä opettajan tulisi kokea, että hänen tekemäänsä työtä arvostetaan. Vanhempien barometrissa (2011) lähes kaikki eli 98,1 % vanhemmista kertoikin arvostavansa opettajan työtä. Metson (2002) mielestä myös vanhempien olisi koettava, että heidän yhteydenottonsa kouluun ovat tervetulleita ja että koulu arvostaa heidän mielipiteitään. Vanhempien barometrin (2011, 13) mukaan kuitenkin kaikki vanhemmat eivät koe, että heitä kannustetaan ottamaan yhteyttä kouluun.

Kodin ja koulun yhteistyölle voi muodostua myös esteitä, jotka voidaan jakaa esimerkiksi asenteellisiin ja käytännöllisiin esteisiin. Käytännön esteitä ovat muun muassa vanhempien päivätyö ja opettajan työajan rajallisuus. Asenteellisiin esteisiin vaikuttavat esimerkiksi vanhempien omat kokemukset koulusta. Yhteiskunnallisia syitä voidaan etsiä esimerkiksi muuttoliikkeestä, mikä aiheuttaa useita koulu- ja opettajavaihdoksia ja estää siten juurtumista ja kiinnittymistä ryhmään ja toimintaympäristöön. (Eloranta 2000, 67–68.)

1.4 Koulujen käytänteitä

1.4.1 Koulukohtainen yhteistyö – Meidän kaikkien koulu

Koulukohtaisessa yhteistyössä on rehtorilla keskeinen tehtävä suuntaviivojen antajana, koska yhteistyön puitteet luodaan koulusta käsin (Metso 2002, 70–73). Myös Kivirannan (1995, 66) tutkimuksissa on nostettu esille, että vanhemmat kokevat rehtorin sitoutumisen lisäävän turvallisuutta ja yhteistyötä opettajan ja vanhempien välillä. Ojala ja Launonen (2003) puolestaan muistuttavat, että rehtorin kiinnostus yhteistyön arviointiin osoittaa, että kotien kanssa tehtävä yhteistyö on keskeistä myös hallinnon näkökulmasta. Halu yhteistyöhön näkyy Metson (2002) mielestä koko koulun ilmapiirissä: halutaanko työtä tehdä vain siksi, että se on koulun velvollisuus, vai siksi, että vanhemmat nähdään tärkeinä kumppaneina koulun arjessa. Koulun ja kodin yhteisenä tavoitteena on lapsen oppiminen ja kehittyminen, mutta toimintatavat ovat usein pohdittava jokaisessa koulussa erikseen. Vuori (2001) määritteli kodin ja koulun välisen yhteistyön toiminnaksi, jolla parannetaan koulun edellytyksiä opettaa ja kasvattaa lapsia.

Suomalaisessa koulussa yhteistyön yleiset toimintatavat ovat Metson (2002, 70) tutkimuksessa todettu melkolailla vakiintuneiksi. Kouluissa lähetetään lukukausitiedotteita, kutsutaan koolle vanhempainiltoja, keskustellaan vanhempainvarteissa tai arviointikeskusteluissa ja kirjoitetaan erilaisiin reissuvihkoihin. Valde (2000, 117) näkee vakiintuneiden toimintatapojen rinnalla kehitettävän kuitenkin jatkuvasti entistä monipuolisempia toimintatapoja keskinäiseen vuorovaikutukseen. Yhä enenevässä määrin myös tieto- ja viestintätekniikka on osa koulun arkipäiväistä

viestintää ja tiedottamista sähköposti- ja tekstiviestien sekä koulun ja luokan kotisivujen kautta (Franssila & Pehkonen 2004, 110).

Koulun erityispiirteillä, kuten koolla ja sijainnilla on suuri merkitys koulun arjen toimintaan sekä kodin ja koulun yhteistyöhön ympäröivän yhteisön kautta. Korpisen (1998) tutkimuksissa oppilaskeskeisyys ja humaani ilmapiiri korostuvat kyläkoulun toiminnassa. Kyläkoulun vahvuuksiin kuuluvat läheiset ihmissuhteet, sillä pienessä yhteisössä jokainen tuntee toisensa, ja näin esimerkiksi opettajien ja vanhempien vuorovaikutus on helppoa. (Korpinen 1998.) Kilpeläinen (2010) nimeää kyläkoulun sosiaalisen kanssakäymisen sulatusuuniksi, jossa kaikki sen ympärillä toimivat ihmiset ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja oppivat toisiltaan. Yhteistyö kyläkoulun henkilökunnan ja vanhempien välillä on luontevaa ja monipuolista, ja sillä on todettu olevan suuri merkitys kaikille yhteisön toimijoille. (Kilpeläinen 2010, 65–77, 95–97.)

Heikkilän (2010) tutkimuksessa yli 150 oppilaan kouluissa vanhemmat olivat aktiivisempia kuin pienten koulujen vanhemmat. Aulamon (1991) tutkimuksessa puolestaan kaupunkikoulujen vanhemmat kokivat saavansa maaseutukoulujen vanhempia enemmän tietoa lapsensa koulunkäynnistä (Aulamo 1991). Hindinin (2010, 81) tutkimuksessa kaupunkikoulujen ja lähiökoulujen välillä ei löydetty merkittäviä eroja kodin ja koulun yhteistyömuotojen välillä, mutta kaupunkikouluissa kodin ja koulun välillä havaittiin enemmän negatiivista vuorovaikutusta. Kuitenkaan Cankar ym. (2009, 15) eivät ole löytäneet eroja kaupunkikoulujen ja lähiökoulujen vanhempien osallistumisen väliltä, vaan heidän tutkimuksessaan suurin ennustava tekijä osallistumiseen oli vanhempien lukeneisuus.

1.4.2 Luokkakohtainen yhteistyö – Vanhempien verkostoituminen

Luokkakohtaisessa yhteistyössä Metso (2002) näkee opettajan tärkeänä tehtävänä tiedottamisen käytännön asioista, kuten käytettävistä kirjasarjoista, työskentelytavoista ja luokan omista säännöistä. Jotta vanhemmat voisivat tukea lapsensa koulunkäyntiä myös kotona, heidän on tärkeä tietää mitä ja miten koulussa opetetaan ja opitaan. (Metso 2002, 71.) Alkuopetuksessa esimerkiksi luokan yhteisten sääntöjen ja toimintamallien sopiminen yhdessä vanhempien, opettajan sekä oppilaiden kanssa luo yhteisöön sosiaalista kontrollia, jonka on todettu vähentävän muun muassa kiusaamista (Ojala & Launonen 2003, 318).

Vaikka Vanhempien barometrissa (2011) yli 80 % vanhemmista koki olleensa vanhempana tervetullut lapsensa kouluun, löytyy Metson (2000, 2002) mukaan myös kouluja, joissa koulu pidetään jollain tavalla edelleen suljettuna tilana. Kouluopetus on kuitenkin julkista, joten kaikille halukkaille tulisi taata mahdollisuus päästä seuraamaan opetusta ja vanhemmat toivoisivatkin, että luokkatilassa olisi vaikkapa tuoli vanhempia varten. (Metso 2000, 135; 2002, 72.)

Eräs luokkakohtaisen yhteistyön tärkeimmistä tavoitteista on Opetushallituksen (2007, 12–14) määrittelyissä luokan sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen ja luokan yhteisöllisyyden lisääminen. Yhteisön ja yhteisöllisyyden kehittyminen perustuu Hännikäisen ja Rasku-Puttonen (2006) mukaan suhteiden tasolla tapahtuvaan kehitykseen, ja parhaimmillaan ryhmä tukee jokaisen kykyä kohdata haasteita. Koulu on luonteva paikka tavata samanikäisten lasten vanhempia, mikä auttaa vanhempia verkostoitumaan. Yhteisön merkitystä lapsen oppimiselle ja kehitykselle pidetään kasvatuskäytännöissä tärkeänä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 11.)

Ryhmäytymisellä on monia hyviä puolia, joista eräs keskeisin on sitoutuminen kouluun ja kasvattamiseen. Yhteisten tavoitteiden asettaminen ja vertaistuen sekä keskustelukumppanien saaminen ovat tärkeitä asioita vanhemmille. Vanhempien yhteistyö heijastuu lapsiin myönteisesti ja lisää heidän turvallisuuden tunnettaan. Koulun erilaiset verkostot voivat lisätä sekä lapsien että heidän vanhempiansa sosiaalista pääomaa. Myös koulu voi luottaa vanhempien yhteiseen verkkoon, joka tukee koulutyötä ja on apuna opettajalle päivittäisessä koulutyössä. (Ojala & Launonen 2003, 317–319.)

Vanhemmuuden vaikutus tehostuu moninkertaiseksi, kun lapset ja nuoret saavat tukea, läheisyyttä ja valvontaa vanhempiansa lisäksi myös muilta lähellä olevilta aikuisilta (Rönkä, Viheräkoski, Litsilä & Poikkeus 2002, 67). Vanhempien verkostoitumisen lisäksi koko lähiyhteisön yhteisöpsyvyttä voi vahvistaa lisäämällä epävirallista sosiaalista kontrollia. Naapuruston sosiaalinen kontrolli osoittaa, että aikuiset seuraavat yhteisön lapsien toimintaa, mikä ohjaa normien mukaiseen toimintaan. (Pulkinen 2002, 19–20.) Modernin ajan koulu löysi oppilaan yksilöllisyyden, subjektin ja nykykoulun tehtävä on Vuorisen (2000a) pohdinnoissa löytää yhdessä oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa oppilaan oma oppiminen ja sen kehittäminen käyttäen käsitteitä empowerment sekä valtaistuminen. Tärkeää on pohtia miten ihminen kykenee saavuttamaan sisäisen voimantunteen ja itse parantamaan omaa elämäänsä, mikä tapahtuu yhteisössä yksilön aktiivisuuden kautta. (Vuorinen 2000a, 24–27.)

1.4.3 Henkilökohtainen yhteistyö – Kasvatuskumppanuus

Vuorisen (2000c) mukaan aito kommunikaatiotilanne sisältää aina informaation vaihtoa ja rakentuu vastavuoroisuusperiaatteelle. Eloranta (2000) kuvailee

sosiaalista vuorovaikutusta prosessiksi, jossa osapuolet vaikuttavat toisiinsa ajatuksia, tunteita ja reaktioita vaihtamalla (Eloranta 2000, 76). Kommunikaatio muuttuu merkitykselliseksi silloin kun sisältö tulee tilanteessa etualalle. Koulussa kommunikaation sisältö tulisi olla oppilaan oppiminen, mikä vaatii opettajalta aitoa kiinnostusta oppilaan kehittymistä kohtaan. (Vuorinen 2000c, 41.)

Vuorisen (2000b) mielestä kodin ja koulun välillä vallitseva vuorovaikutussuhde voi olla monentasoinen. Yhteydenpidolla tarkoitetaan yhteydenottamista silloin kun siihen ilmenee erityinen syy. Yhteistyö taas on opettajan ja vanhemman yhteistä, konkreettista tekemistä. Rätty ym. (2009, 289) sijoittaisivat suurimman osan suomalaisesti kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä tähän luokkaan. Vaativinta on yhteistoiminta, koska toiminnalle asetetaan yhdessä tavoitteita ja toiminta vaatii tietoista osallisuutta. Yhteistoiminta vaatii yhteisen kielen sekä jaetun vastuun lisäksi aitoa kumppanuutta. Kasvatuskumppanuuden käsitettä voidaan siten käyttää ilmaisemaan yhteistoimintaa. (Vuorinen 2000b, 20–22.)

Kodin ja koulun yhteistyö tulisi olla yhteydenpidon sijaan jaettua kasvatuskumppanuutta. Koska vanhempia ja perheitä on nykyään hyvin erilaisia, on yhteistyön oltava joustavaa erilaisista tavoitteista ja toiveista johtuen. Kasvatuskumppanuus ei synny itsestään, vaan se vaatii organisointia ja suunnitelmallisuutta. Vanhempien tulee olla mukana yhteistyön suunnittelutyössä ja siten myös tietoinen yhteistyön arviointi on tärkeää. (Ojala & Launonen 2003, 313–325.) Kasvatuskumppanuus on kirjattu varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, laatua kodin ja koulun yhteistyöhön -laatusuositukseen sekä opetusministeriön perusopetuksen laatukriteereihin (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2012).

Opettajan merkitys on suuri vanhempien osallistajana, mutta yhteistyön muotoutumiseen vaikuttavat toisaalta paljon myös eri osapuolien kokemat rooli-dotukset (Hindin 2010). Vanhempien osallisuus ei tarkoita pelkästään esimerkiksi osallistumista vanhempainiltoihin, vaan merkitsee laajempaa lapsen oppimisen tukemista sekä osallistumista suunnitteluun ja päätöksentekoon. Vanhempien antama tuki lapsen koulunkäyntiin riippuu monista tekijöistä, kuten perhekulttuurista, vanhempien koulutuksesta sekä taloudellisesta tilanteesta. Vanhemmalla on Vincentin ja Martinin (2005) jaottelussa koulun suhteen kolme erilaista roolia: kumppani, kuluttaja tai kansalainen. Koulun kanssa tasavertaisen kumppanin roolissa olevalla vanhemmalla voidaan nähdä olevan vaikutusta oppilaan toimintaan ja menestymiseen koulussa. (Vincent & Martin 2005, 116–117.) Kasvatuskumppanuusajattelussa näkyy pyrkimys vanhemman ja ammattilaisen tasavertaiseen suhteeseen. Tasavertaisessa suhteessa oleellista vanhemman näkökulmasta on vanhemman osallisuus ja subjektiivisuus. Ammattilaisen tulee tällöin arvostaa vanhemman lasta koskevaa tuntemusta sekä vanhemman ja lapsen suhdetta. (Alasuutari 2006, 84–86.)

Reay (2005, 23–37) näkee vanhempia kannustettavan koulutuksen kuluttajiksi, asiakkaiksi, ja Vuorisen (2000b) mukaan koulusta on alettu puhua pedagogisten termien sijaan enemmänkin liiketaloudellisin termein. Vanhemmat voivat tehdä valintoja kuluttajina ja saattavat hankkia esimerkiksi koulun ulkopuolista opetusta lapsilleen, jonka turvin he toivovat lapsensa onnistuvan koulussa. (Vuorinen 2000b, 18.) Kasvatuksen näkeminen projektina korostaa myös kasvatuksen yhteiskunnallisten asiantuntijoiden roolia kasvatusprosessissa (Alasuutari 2003, 164–165). Vincent ja Martin (2005) kokevat vanhempien näkemisen kuluttajina osana yksilöllisyyttä ja individualismia. Vaikka vanhemmilla kuluttajina on vapaus valita, luo se myös

paineita valita juuri oikea vaihtoehto omalle lapselleen. Vanhemman toimiminen aktiivisen kansalaisen roolissa vaatisi puolestaan opettajien ja koulun avautumista, koulun tulisi haluta vanhemmat osaksi koulua eikä vain omien lapsiensa etuja ajamaan. Koulutus on eräs tärkeimmistä yhteiskunnan tarjoamista palveluista, ja siksi koulua hallinnoivat tahot tarvitsevat kansalaisten mukanaoloa ja yhteistyötä, jotta he voivat välittää tietojaan ja mielipiteitään yhteiseksi hyväksi. (Vincent & Martin 2005, 124–125.)

1.4.4 Erilaisia hankkeita

Yhteiskunnan pirstoutuessa ja muuttuessa yhä enemmän yksilöllisempään suuntaan, ihmisen tarve yhteisöllisyyteen ja sosiaaliseen vastuuseen kasvavat. Kansainvälisesti ja kansallisesti on lähtenyt liikkeelle uudenlaista yhteisöllisyyttä ja yhteistä vastuuta tukevia kasvatushankkeita. Hankkeissa luodaan verkostoja ja mahdollistetaan uudenlainen yhteistyö vertaisryhmissä. Eloranta (2000, 80–81) arvioi, että Euroopan tasolla kodin ja koulun yhteistyöhön kiinnitetään entistä enemmän huomiota. Jeynes (2011, 117) tuo esille, että vanhempien houkuttelemisen mukaan kodin ja koulun yhteistyöhön erilaisilla ohjelmilla ja hankkeilla voi olla tehokas tapa parantaa vanhempien osallisuutta lastensa koulunkäynnissä.

Suomessa MUKAVA -hankkeen tarkoituksena on muistuttaa kasvatusvastuusta ja tukea oppilaiden sosiaalista kehitystä. Hanke käynnistyi vuonna 2002 Jyväskylässä, Kuopiossa, Sievissä ja Sipoossa. Hankkeessa kokeiltiin uudistettua koulupäivän rakennetta ja pyrittiin lisäämään myös luokkakokoista kodin ja koulun yhteistyötä ja erityisesti vanhempien verkostoitumista. (Pulkkinen & Launonen 2004a, 5–6.) Vanhempien verkostoitumisen tukeminen olisikin erittäin tärkeää, sillä Vanhempien

barometrin (2011, 17) mukaan jopa 52,5 % alakoululaisten vanhemmista kertoi tuntevansa melko tai erittäin huonosti lapsensa luokan vanhemmat.

Myös Suomen Vanhempainliitolla on omat projektinsa, joista tällä hetkellä menossa on kolmivuotinen VARSI –projekti, jolla pyritään tuomaan erilaisia vanhempia yhteen ja edistämään vanhempien keskinäistä sekä koulun ja kodin välisiä kohtaamisia, vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Tässä projektissa keskitytään nimenomaan vanhempien ja perheiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja otetaan huomioon myös monikulttuurisuuden näkökulmat. Pilottikouluissa toteutetaan projektille suunniteltua ryhmäyttävää vanhempainiltoja, jossa vanhemmat ovat aktiivisessa roolissa, luomassa me-henkeä sekä vanhempainiltoja. (Suomen Vanhempainliitto 2012.)

Euroopan komission tukema vanhemmille suunnattu Euroopan vanhempainjärjestön EPA:n koulutusohjelma toteutettiin useissa Euroopan maissa vuonna 1999. Koulutuksen vastaanotto vaihteli maittain paljon, ja esimerkiksi Suomessa vanhemmille suunnatuille kurseille oli vaikea saada osallistujia. Tämän projektin kautta EPA halusi korostaa muun muassa sitä, että vanhemmat ovat todellinen voimavara opettajien työssä, ja heidän tulisi osallistua ja vaikuttaa lastensa koulutukseen aktiivisesti. Projektin päätöstilaisuudessa tuotiin esille se, että nykyajan vanhemmat tarvitsevat entistä enemmän tietoa tämän päivän koulutuksesta ja sen ajankohtaisista muutoksista. Koulun yhteydenpito vanhempiin tulisikin olla entistä aktiivisempaa ja luontevampaa. (Eloranta 2000, 80–81; Vanhemmat koulussa 1999.)

1.5 Kodin ja koulun yhteistyön osapuolet

Pelkästään kodin ja koulun yhteistyöstä julkaistuja tutkimuksia on Suomessa melko vähän. Yhteistyö on kuitenkin koettu tärkeäksi useissa virallisissa kannanotoissa, kuten aikaisemmissa opetussuunnitelman perusteissa, ja voi olla, että vähäinen tutkimustieto johtuu yhteistyömuotojen moninaisuudesta ja tutkittavuuden vaikeudesta. (Valde 2000, 118–120.) Virtanen ja Onnismaa (2003) puolestaan näkevät kodin ja koulun yhteistyön aina ajankohtaisena ja siitä syystä myös melko suosittuna tutkimuksen kohteena kasvatuksen kentällä. Tutkimus on kuitenkin painottunut enimmäkseen alaluokkien oppilaiden vanhempien ja koulun väliseen yhteistyöhön. (Virtanen & Onnismaa 2003, 351.)

Ribom (1993) on jakanut kodin ja koulun yhteistyöstä tehdyt tutkimukset kolmeen eri kategoriaan. Niistä ensimmäisessä keskustellaan ja tutkitaan kodin ja koulun yhteistyön tarkoitusta. Toisessa kategoriassa pyritään parantamaan ja tehostamaan yhteistyöhankkeita. Viimeiseen kategoriaan kuuluvat tutkimukset, joissa koulumenestyksellä ja vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä nähdään olevan selkeä yhteys. (Ribom 1993, 21–22.) Amerikkalainen tutkimusperinne on vanhempien osallisuuden kautta keskittynyt Jeynesin (2011) näkemyksen mukaan analysoimaan perherakennetta ja perheen toimintaa kodin ja koulun yhteistyössä. Tutkimustulokset osoittavat, että vanhempien osallisuus parantaa lasten koulumenestystä, ja siksi nykyään on keskitytty tutkimaan koulun antama mahdollisuuksia. Miten koulu voi aktivoida vanhempia yhteistyöhön, jotta oppilaiden menestyminen koulussa ja sitä kautta tulevaisuudennäköykymät paranevat, on tutkimuksen kannalta tärkeä kysymys. (Jeynes 2011, 19, 117.)

Yhteistyötä on riippuvainen ympäröivästä yhteiskunnasta ja sen muutoksista, ja niinpä Lehtolainen (2008) määrittelee opettajan, vanhemman ja lapsen roolit eri aikoina seuraavasti: Nykypäivän lasten isovanhempien käydessä koulua, opettaja oli auktoriteetti ja vanhempi kansalainen, jolloin

lapsen tehtävänä oli mallin seuraminen ja sen mukaan toimiminen. Vanhempien ollessa koulussa opettaja kuvasti tietämystä, vanhempi oli koulutettava ja lapsen rooli oli kuunnella opettavaisia ohjeita. Nykypäivän tilannetta Lehtolainen kuvaa sanoin arvioija-opettaja, sietäjä-vanhempi sekä lapsi kehitettävänä projektina. (Lehtolainen 2008, 329–331.)

1.5.1 Opettaja opetuksen asiantuntijana

Jussilan ja Saaren (1999) arviossa suomalainen opettajankoulutus ei anna riittäviä valmiuksia oppilaan ja hänen vanhempiensa kohtaamiseen. Myös Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2007) on kannanotossaan ilmaissut tarpeen kehittää opettajien perus- ja jatkokoulutusta juuri vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Aitoon vuorovaikutukseen vanhempien kanssa päästään omaksumalla oikea asenne jo opettajakoulutuksen aikana. Tulevaisuuden koulussa tarvitaan etenkin yhteisöllisen oppimisen taitoja sekä ihmissuhdetaitoja, joita pitäisi päästä harjoittelemaan opintojen aikana erilaisissa ympäristöissä. (Jussila & Saari 1999, 17, 22–23; Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto 18.1.2007.) Kodin ja koulun yhteistyötä sivutaan monessa opintokokonaisuudessa, mutta koulutuksen arvioinneissa on havaittu puutteita juuri opettajan henkilökohtaisten ohjaus- ja keskustelutaitojen kehittämisessä osana koulutusta (Vuorinen 2000a, 7). Ahlbom (2000, 51) tuo esille, että opettajankoulutukseen tulisikin kuulua myös opettajaksi opiskelevan ohjausta ammattimaiseksi keskustelun vetäjäksi.

Niemen (2000) mielestä opettajankoulutuksella pitäisi olla suuri vaikutus koulujen käytäntöihin, opettajan työhön sekä oppilaiden oppimiseen ja sitä kautta koko ympäröivään yhteiskuntaan. Koulutuksessa taataan valmiudet, joiden turvin vastavalmistunut opettaja voi lähteä tekemään perustyötään eli opettamaan oppilaitaan. Vaikka koulutus antaisi uudenlaisia ajattelumalleja ja

toimintatapoja yhteistyöhön, on vastavalmistuneiden opettajien vaikea toteuttaa näitä koulujen toimintatapojen takia. (Niemi 2000, 177–182.) Koulu toimii usein kouluun kehittyneiden tiettyjen rutiinien, koulukoodin mukaisesti. Uusi ja nuori opettaja sopeutuu koodin mukaiseen ammattirooliin vähitellen, myös kodin ja koulun yhteistyössä. (Räisänen 1996, 41.)

Kasvatusalan ammattilaisten työorientaation kehitys voidaan nähdä osana laajempaa yhteiskunnallista muutosta. Pertti Alasuutari (1996) on tutkinut sodanjälkeisen Suomen kulttuurista kehitystä ja jakanut muun muassa sosiaali- ja terveystieteiden ammattiryhmien ammattiorientaatiot kolmeen aikakauteen: kutsumuksen, ammatillisuuden ja palvelualltiuden aikakausiin (Alasuutari 1996, 122). Maarit Alasuutarin (2003) mukaan tämä jaottelu näkyy myös kasvatushenkilöstön ammattiorientaatioissa. Kutsumuksen aikakautena pyyteettömyys ja yleinen inhimillisyys toimivat työn moraalisen perustana. Tieteellinen tieto ja asiantuntijuus puolestaan korostuivat ammatillisuuden kaudella, kun taas palvelukulttuurissa kyseenalaistetaan asiantuntijakeskeisyys ja työn kohteena nykyään nähdään olevan maksava asiakas, jolla on valtaa. (Alasuutari 2003, 29.)

Tuisku (2000, 26) arvelee onnistuneen yhteistyön vanhempien kanssa lisäävän opettajan työkykyä ja vahvistavan työssä onnistumisen tunnetta. Nykyajan kodin ja koulun yhteistyö vaatii opettajilta ja vanhemmilta uudenlaisia kohtaamistaitoja, ja esimerkiksi Nymanin (2009, 54) tutkimuksissa nuoret opettajat toivat esille sen, että yhteistyö erilaisten sidosryhmien kuten vanhempien kanssa tulisi olla entistä tiiviimpää. Björnberg (1992, 4) esittää, että todellisen yhteistyön esteenä onkin osittain opettajan ammatin itsenäisyyden perinne. Kun vanhemmat ja opettajat ovat tasavertaisina kumppaneina luomassa koulun opetussuunnitelmaa ja arviointia, murenee Metson (2000) mukaan opettajan yksinoikeus ja valta työhönsä. Jotta vanhemmat kykenevät

kehittämään koulun toimintaa, on heidän oltava tietoisia koulun muutoksista ja pedagogisista lähtökohdista. Hakkarainen (2000, 94) täsmentää, ettei toimintakulttuuria voi kuitenkaan kunnolla ymmärtää, ellei sen toimintaan osallistuta tavalla tai toisella. (ks. myös Metso 2000, 133–135.)

1.5.2 Vanhempi perheen asiantuntijana

Nykyajan vanhemmat kasvattavat lapsensa Alasuutarin (2003, 16–17) mukaan jakaen kasvatusvastuutaan ja vanhemmuuttaan yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa. Läntisessä Euroopassa tämä tarkoittaa sitä, että vanhemmuuteen ja kotikasvatukseen liitettäviä toimintoja toteutuu kodin sijaan yhä enemmän yhteiskunnallisissa hoito- ja kasvatusinstituutioissa (Björnberg 1992, 4).

Alasuutari (2003, 91, 166) toteaa, että kanssakäymistä ja yhteistyötä koulun kanssa pidetään selviönä, ja moni peruskoululaisen vanhempi näkeekin yhteistyön osana hyvää vanhemmuutta. Usein yhteistyötä saattavat vaikeuttaa vanhempien mielikuvat koulusta, jotka ovat syntyneet omien koulumuistojen kautta, luoden romantisoituneita, vääristyneitä tai synkentyneitä mielikuvia koulun arjesta. Vuorovaikutuksen myötä kotien kuva koulusta kuitenkin tarkentuu ja täsmentyy vastaamaan nykypäivän todellisuutta ja näin yhteistyö syvenee (Vuorinen 2000b, 11–12).

Epstein (2009) näkee kodin ja koulun yhteistyön aina olevan oppilaskeskeistä, perheen, koulun ja yhteisön osittain päällekkäistä vuorovaikutusta. Siniharju (2003, 6) arvioi tässä mallissa kodin, koulun ja yhteiskunnan jakavan vastuun ja kumppanuuden. Epstein (2009) on jakanut vanhempien osallistumisen kuuteen eri tyyppiin (taulukko 1), jotka ovat vanhemmuuden tukeminen, vuorovaikutus, osallistuminen koulun toimintaan,

oppimisen tukeminen kotona, päätösten tekeminen sekä yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa (Epstein 2009, 57–60).

TAULUKKO 1. Vanhempien osallistuminen kodin ja koulun yhteistyöhön Epsteinin (2009, 57–60) mukaan.

Osallistumistyyppi	Käytännön yhteistyö
vanhemmuuden tukeminen	kasvatuskeskustelut vanhempien ja opettajien kesken, kodin ja koulun yhteistyön rajojen määrittelyä, yhteisiä päämääriä
vuorovaikutus	kaksisuuntainen kommunikaatio kodin ja koulun välillä, yhteisymmärryksen lisääminen
osallistuminen koulun toimintaan	etsitään keinoja vanhempien osallistumiseen koulun arkeen
oppimisen tukeminen kotona	vanhempien tiedottaminen opetus- ja oppimistyyleistä, tavoitteista, yhteisten toimintatapojen neuvottelua
pätösten tekeminen	mahdollistaa vanhempien mielipiteiden esille tuominen ja päätöksiin vaikuttaminen
yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa	kaksisuuntainen yhteistyö yksilöiden ja yhteisöiden välillä

Ojala ja Launonen (2003) esittelevät Bergerin luokittelun vuodelta 1981 erilaisista vanhemmista kodin ja koulun yhteistyöhön asennoitumisen perusteella. Tässä luokittelussa vanhemmat jaetaan kahteen pääkategoriaan yhteydenpidon suunnan mukaisesti: yhteistyö voi olla yksi- tai kaksisuuntaista.

Vuorinen (2000b, 10–29) tuo esille, että suurin osa vanhemmista on tyytyväisiä yksisuuntaiseen osallistumiseen eli on valmis lähinnä vain ottamaan vastaan koulusta tulevaa informaatiota. Viimeaikaisten tutkimusten mukaan vain joka seitsemäs vanhempi on mukana jossain toimikunnassa tai ryhmässä, jolla on suoraa päätösvaltaa koulun asioihin (Räty ym. 2009, 290).

Vanhempien mielestä keskeisin hyvän koulun merkki on koulun ilmapiiri. Vanhempien ja opettajien suhteeseen vaikuttaa vanhempien mukaan koulun avoimuus, vanhempien vaikutusmahdollisuudet sekä aktiivisuus vanhempien palautetta kohtaan. (Metso 2000, 134–135.) Keskustelu opettajan kanssa lapsen kouluasioista koetaan positiivisena ja vaikuttaa myönteisesti vanhempien arvioihin kodin ja koulun yhteistyöstä (Alasuutari 2003, 91). Tiedottamisen lisäksi koulun tulisi kerätä vanhemmilta entistä laajemmin palautetta koulun toiminnasta, kuten esimerkiksi arvioinnista, jotta vanhempien mielipiteet ja ideat tulisivat esille. Vanhempien kanssa voidaan pohtia myös heidän osallistumistaan lapsensa koulutyöhön, kuten sitä miten he voisivat tukea lapsensa oppimista. Vanhemmat toivovat, että he voisivat toimia koulun todellisina yhteistyökumppaneina. (Metso 2000, 136.)

Länsimaisissa yhteiskunnissa lasten kasvatus ja opetus tapahtuu kasvatusinstituutioissa, joihin toimintaympäristöt mahdollistavat puitteet niin aikuisten kuin lasten väliselle vuorovaikutukselle. Kasvattajat neuvottelevat menettelytavoista muodostaen yhteisössä työskentelevien kanssa kasvatuskäytännöt, jotka säätelevät kasvatusvuorovaikutusta. (Karila & Nummenmaa 2006, 34.) Eräänä uhkakuvana nyky-yhteiskunnassa voidaan nähdä vanhemmuuden ja kasvatuksen ammattilaistuminen. Tämä tarkoittaa liiallista riippuvuutta yhteiskunnan palveluista, mikä puolestaan voi aiheuttaa vanhemmille riittämättömyyden tunteita ja epävarmuutta oman lapsen kehityksen tukemisessa. (Hiillos ym. 2000.) Alasuutarin (2003) tutkimuksessa

esille nouseekin vanhempien puhe omasta osaamattomuudestaan ja tietämättömydestään lapsensa ongelmien kanssa. Näin vanhemmat tekevät tilaa kasvatuksen ammattilaisille ja oikeuttavat heidän toimintansa. Koulun tulisikin rajata oma toiminta-alueensa ja tunnustaa vanhempien asiantuntijuus, sillä kasvatuksen ammattilaistuminen synnyttää vanhemmuuden epävarmuutta yhä lisää. (Alasuutari 2003, 153.)

Alasuutarin (2003) tutkimuksessa haastatellut vanhemmat toivat esille sen, että heidän näkökulmasta kodin ja koulun yhteistyötä tukee keskittyminen lapsen toimintaan koulussa, koulun vaatimusten ja tehtävien parissa. Toinen yhteistyötä tukeva seikka on ammattilaisen hyväksyvä tai arvostava suhtautuminen vanhemman tulkintaan oman lapsensa ongelmista. Yhteistyötä tehdessä koetaan myös tärkeäksi, että vanhemmat ja opettaja toimivat rinnakkaisessa suhteessa, tasavertaisina. Puhuessaan vanhemmuudesta tai perheestä vanhemmat kokevat itsensä asiantuntijaksi, mutta puhuessaan lapsen kasvatuksesta vanhemmat kuitenkin tuntevat, että heillä ei ole yhtä päteviä tietoja kuin yhteiskunnallisilla kasvattajilla. (Alasuutari 2003, 113.) Myös Vuorinen (2000c, 41) toteaa, että vuorovaikutustilanteissa opettajan tulisi olla oppimisen asiantuntija, vanhemman vanhemmuuden ja lapsen oppilaana olemisen asiantuntijana.

Tasavertaiseen suhteeseen pyrkimisestä huolimatta yhä edelleen nähtävissä on myös perinteisemmät asiantuntijuuden tulkinnat, joissa ammattilaisen ja vanhemman suhdetta kuvaa Alasuutarin (2006) mielestä asymmetria. Tällaisessa suhteessa ammattilaisella koetaan olevan jotain sellaista tietoa ja taitoa, mitä vanhemmalla ei voi olla tai vanhempi ei voi saavuttaa. Vanhempi voi kokea asymmetrisen suhteen normaalina, vanhemman ja asiantuntijan suhteena tai ahdistavana, omaa toimijuuttaan rajoittavana suhteena. (Alasuutari 2006, 88–90.)

1.5.3 Lapsi oman oppimisensa asiantuntijana

Koulun ja kodin yhteistyön peruseriaatteena on tukea lapsen toimintaa ja pärjäämistä koulussa. Lapsi on Alasuutarin (2003) pohdinnoissa yhteistyössä hyötyjä ja yhteistyöhön motivoija. Pulkkinen (2002) käsityksen mukaan lapsi elää kolmessa elämänpiirissä, joilla kullakin on oma painoalueensa. Koti tuo turvaa, koulu oppimismahdollisuuksia ja yksityinen elämänpiiri koulun ja kodin ulkopuolella tovereineen ja kavereineen laajenee lapsen varttuessa, antaen mahdollisuuksia itsenäistymiselle ja lopulta irtautumiselle vanhemmista. Jokainen elämänpiiri tukee toiminnallaan lapsen älyllistä, sosioemotionaalista ja moraalista kehitystä. (Pulkkinen 2002, 14.)

Lapsen oikeuksien sopimuksessa lapsi nostetaan muiden yhteiskunnan jäsenten kanssa tasavertaiseksi, omia mielipiteitään ja oikeuksiaan puolustavaksi yksilöksi (Korhonen 2006, 55). Siniharju (2003, 43) tuo esille, että lapsen asemaa yhteistyössä tulisi pohtia aktiivisuuden tasolla: onko lapsi yhteistyön kohteena vai aktiivinen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen vaikuttava osallistuja. Hakkaraisen (2000, 91) mielestä oppimisen kannalta on tärkeää, että oppijalla on tietynlainen omistajuus omaan oppimiseensa. Lapsen näkökulmasta vanhemmalla on merkittävä osa kannustajana ja auttajana koulutyössä. Myös kiusaamistilanteissa vasta opettajien, oppilaiden ja vanhempien yhteistyö tuottaa tulosta ja osoittaa osaltaan täten vanhempien mukanaolon tärkeyden. (Eloranta 2000, 65–67.)

2 KOTI JA PERHE

2.1 Perheiden historiaa

Perhesuhteet eroavat muista ihmissuhteista perustuen yleensä sukulaisuuteen tai laillisiin sopimuksiin. Perhe on yhteisön normeihin säädelty, ja toiminta perheessä sisältää paljon rutiinipitoista vuorovaikutusta, tottuja tapoja sekä perheen omia käytäntöjä. (Rönkä & Kinnunen 2002, 7.) Perheiden rakenteet ovat muuttuneet yhteiskunnan myötä. Syntyvyyden lasku, vanhemmaksi tuleminen yhä iäkkäämpänä, lapsiluvun pieneneminen sekä kasvava yksinhuoltajuuksien määrä nähdään sekä syynä että seurauksena yleisestä arvojen muuttumisesta yhteiskunnassa. Vanhempana toimitaan perinteisten perhemallien ulkopuolella ja moderni perhe-elämä on epävakaata ja alati muuttuvaa. (Björnberg 1992, 2–4.)

Perhemallin kehityksessä näkyy hyvin sosiaalisen konstruktivismin näkökulma, jossa perhe ja tulkinta vanhemmuudesta ovat sidoksissa historiaan ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen

(Alasuutari 2003, 157). Esimerkiksi modernin yhteiskunnan vanhemmat eivät halua toteuttaa aikaisempien sukupolvien vanhemmuutta, vaikkakin edelleen vanha, porvarillinen ydinperheen idea nähdään kiinteänä osana onnellista perhe-elämää (Björnberg 1992, 4). Perhe ei ole siten passiivinen, yhteiskunnallisten muutosten kohde, vaan se rakentuu esimerkiksi hoivaa, seksuaalisuutta sekä rahaa koskevissa yksilöllisissä päätöksissä (Forsberg 2003, 11).

Hokkanen (2002) puhuu yhteiskunnasta eroavana yhteiskuntana, sillä Suomessakin lähes puolet solmituista avioliitoista päättyy eroon. Yhteishuoltajuus on lakiemme mukaan pääsääntöistä ja suotavaa, vaikka huoltajuus ratkeaa yksilöllisesti lapsen edun mukaisesti ja tulevaisuutta ajatellen. Oikeudellinen yhteishuolto tarkoittaa muun muassa sitä, että lasta koskevista asioista, kuten hänen koulu- ja kasvatuskysymyksistään, vanhemmat neuvottelevat ja päättävät yhdessä. Yhteishuoltajuus ei kuitenkaan aina tarkoita yhteistä vanhemmuutta, sillä usein lähivanhempi tuntee itsensä yksinhuoltajaksi ja etävanhempi taas lapsensa elämässä ulkopuoliseksi vanhemmaksi. (Hokkanen 2002, 119–126, 133.)

Vaikka perhe ja vanhemmat ovat lapsen kehityksen kannalta merkityksellisiä, ei nykylapsen elämä ole enää pelkkää perhelapsuutta. Kasvatusinstituutiot, kuten päivähoito ja koulu, kiinnittävät lapset osaksi yhteiskuntaa muuttaen huomattavasti lapsen elinympäristöä. Esimerkiksi kulttuurisesti vahva näkemyksemme päivähoidon kasvatuksellisesta merkityksestä aiheuttaa perusteluvaatimuksia lastaan kotona hoitaville vanhemmille. Näin vanhempien kotikasvatuksen rinnalla institutionaalinen varhaiskasvatus nähdään luonnollisena osana lapsen kehityksen tukemista. (Alasuutari 2003, 23, 162.) Nykypäivän työelämän muutokset heijastuvat entistä enemmän perhe-elämään, vanhemmuuteen sekä lapsen ja vanhemman

suhteeseen. Sosiaalisten verkkojen murentuminen sekä työn ja perheen yhteensovittaminen haastavat tämän päivän vanhempia heidän kasvatustyössään. (Rönkä & Kinnunen 2002, 4–5.)

2.2 Lapsi-vanhempi suhde

Kiintymyssuhdeteoriassa nähdään lapsen kiinnittyvän läheiseen ihmiseen, yleensä äitiinsä, varhaisen vuorovaikutuksen kautta. Kiintymys voidaan jakaa esimerkiksi seuraavanlaisiin tyyppeihin: turvalliseen, turvattomaan ja välttelevään sekä turvattomaan ja ristiriitaiseen kiinnittymiseen. Äidin herkkyys ja johdonmukainen reagointi lapsensa käyttäytymiseen ovat kiintymyssuhdeteorian mukaan tärkeitä. Varhaisen vuorovaikutuksen tutkimus on taas nostanut esille pienen lapsen oman aktiivisuuden merkityksen vuorovaikutuksessa. Psykologiatieteen tutkimustulokset toisaalta kyseenalaistavat ensimmäisten elinvuosien pysyvän vaikutuksen lapsen elämään. Sen sijaan lapsen sosiaalisilla suhteilla sekä vanhemman ja lapsen hallinnan ulottamattomissa olevilla tekijöillä on suuri merkitys lapsen kehityksessä. (Alasuutari 2003, 17–18.)

Vanhemmuudessa äitiydellä on ollut erityisasema, joka on saavutettu suomalaisen perheen arjessa vähitellen 1800-luvun kuluessa. Teollistuminen, kaupungistuminen ja maallistuminen muuttivat sukupuolirooleja. Sukupuolten luonnollisten erojen hyväksyminen johti siihen, että naisen tehtävänä nähtiin erityisesti lastenkasvatus ja ennen perheen päänä nähty mies sai toimeentulon hankkijan roolin. Äitiys korostuu myös tutkimuksessa, joissa kerrotaan tutkittavan vanhemmuutta, mutta tutkitaan todellisuudessa vain äidin ja lapsen suhdetta. Myös kiintymyssuhteen tarkastelu ja varhaisen vuorovaikutuksen tutkiminen uusintavat ja korostavat äitiyden roolia. Yhteiskunnalliset

muutokset ja perinteen murtuminen ovat kuitenkin nostaneet keskusteluissa isyyden merkityksen yhä näkyvämmäksi lapsen kasvatuksessa ja kehityksessä. (Alasuutari 2003, 14–16.)

Perheen ja kotiympäristön merkitys esimerkiksi lapsen käyttäytymiseen on kuitenkin suuri ja esimerkiksi läheisen aikuisen elämän epävarmuus heijastuu ja näkyy myös lapsessa. Myös perheen kasvatusilmapiiri, kasvatusvuorovaikutus sekä toiminnallinen rakenne ovat merkityksellisiä lapsen kehityksen kannalta (Alasuutari 2003, 21). Ongelmat perheessä ja kotona saattavat näkyä lapsessa käytöshäiriönä tai keskittymättömyytenä kodin ulkopuolella. Vanhemmat voivat olla kasvatustehtävässään haasteiden edessä, ja lapsen ja vanhemman suhteesta saattaa kehittyä negatiivinen kasvatukseen, jossa lapsi saa toistuvasti ainoastaan negatiivista palautetta käytöksestään. Tämä negatiivisuus ohentaa lapsen ja vanhemman myönteistä vuorovaikutusta, joka olisi lapsen kehityksen kannalta olennaisen tärkeää. (Ojala & Launonen 2003, 321.) Etenkin äiti saattaa kasvattaa itsensä ja lapsensa väliin emotionaalisen napanuoran, ja ottaa näin syyntä lapsen vaikeuksista itselleen. Syyllisyyden tunteet johtuvat osittain länsimaisesti, kristillisestä kulttuurista, jossa tapahtumille ja asioille etsitään selitettävissä oleva syy ja vastuulliset henkilöt. Syiden ja puutteiden pohtiminen voi kuitenkin olla myös omaa vanhemmuutta kehittävä tekijä, jonka avulla etsitään toisenlaisia toimintatapoja, kun uusia hankaluuksia ilmenee. (Alasuutari 2003, 151–152,160.)

2.3 Perhemalli

Vaikka Suomessa järjestelmän tasolla Ojalan ja Launosen (2003) näkemyksen mukaan lapset ja nuoret voivat hyvin, voi tilanne käytännön tasolla olla

erilainen. Suomalaisessa yhteiskunnassa yli organisaatio- ja hallintorajojen tehtävä perhetyö on osa perhepolitiikkaa, jolla ohjataan yksittäisten perheiden toimintaa sekä luodaan lainsäädännöllistä ja materiaalista tukea perheille. Perhepolitiikka on yhteydessä kulttuurisiin ajattelutapoihin ja ideologisiin virtauksiin. (Vuori & Nätkin 2007, 8.) Yhteiskunnan muutoksessa perheen ja lapsien arvostus on saanut väistyä muiden, tärkeämpien arvojen tieltä. Markkinavetoinen yhteiskunta on ajanut valtionhallinnon tekemään taloudellisia säästötoimenpiteitä, joita on kohdistettu myös lapsiin ja nuoriin. Kodin ulkopuolinen työ on lisääntynyt jatkuvasti ja perheillä on yhä vähemmän yhteistä aikaa. Vaikka kasvatuksesta on saatavana entistä enemmän tietoa, on kasvatusta käytännössä vaikeampaa kuin ennen. (Ojala & Launonen 2003, 313–314.)

Ojala ja Launonen (2003, 314) näkevät perhemallin muuttuneen perinteisestä ydinperheestä hyvin moninlaisiin malleihin. Siltikin Alasuutarin (2003) mukaan ydinperhe ja äiti lapsensa ensisijaisena kasvattajana nähdään olennaisena osana lapsen kehitysympäristöä. Uudenlainen suhtautuminen isyyteen ja esimerkiksi isän kaverillinen tasavertaisuus suhteessa lapsiin voidaan nähdä osana sukupolvisuhteiden muuttumista. (Alasuutari 2003, 15–20.) Perheiden kanssa tehtävässä työssä tulisi myös muistaa, että ydinperhemallin murruttua perheestä on tullut monenlaisten, jopa eriävien todellisuuksien kohtaamispaikka, jossa saattaa vallita erilaisten tarpeiden ja tunteiden ristipaineet. Tällöin on tärkeää huomioida ja nostaa esille kaikkien perheenjäsenten äänet ja toimijuus. (Rönkä & Kinnunen 2002, 5.)

Suomalaisessa tutkimuksessa perheiden kasvatusilmapiiri on Alasuutarin (2003) mukaan jaettu ydinperhemalliin nojaten lapsikeskeiseen ja aikuiskeskeiseen ilmapiiriin. Lapsikeskeisessä kasvatuksessa otetaan huomioon lapsen tarpeet ja toiveet, kannustetaan ja tuetaan keskustelelevassa ilmapiirissä.

Lapsikeskeisen ilmapiirin perustana on vanhempien hyvä keskinäinen suhde ja sen on todettu tukevan lapsen itsehallinnan kehittymistä, vastuunottoa ja jäsentymistä yhteiskuntaan. Lapsilähtöinen kasvatus on merkittävä voimavaratekijä lapsen elämässä (Pulkkinen 2002, 17). Aikuiskeskeinen kasvatustoiminta on puolestaan epä johdonmukaista, rankaisevaa sekä välinpitämätöntä ja saattaa olla yhteydessä lapsen aggressiiviseen käyttäytymiseen ja sosiaaliseen avuttomuuteen (Alasuutari 2003, 21–23).

Alasuutarin (2003) mielestä monien tutkimusten kautta on pyritty laajentamaan keskustelua vanhemmuudesta ja kasvatuksesta yleisempiin yhteiskuntaa ja perheiden elinolosuhteita koskeviin kysymyksiin. Perheen ulkoisten stressitekijöiden heijastuminen lapsen hyvinvointiin asettaa kyseenalaiseksi yksiselitteiset tulkinnat vanhemmuudesta. (Alasuutari 2003, 23–24.) Ziehe (1991, 40–48) kirjoittaa yhteiskunnan teknokratisoitumisesta ja perinteiden murtumisesta, mikä tuo jokaisella yhä enemmän mahdollisuuksia odottaa ja unelmoida, mutta tuo toisaalta myös lisää erilaisia tapoja voida huonosti. Ojala ja Launonen (2003) arvelevat, että yhteisöllisyyden arvojen tilalle on noussut individualismi, jossa perhe, suku tai naapurit eivät ole enää entiseen tapaan niin tärkeässä roolissa. Yksilöllisyys ja itsekeskeisyys vähentävät ihmisen vastuuta muista ihmisistä, vaikka ihminen edelleen tarvitsee muita ihmisiä lähelleen selvitäkseen elämästä. (Ojala & Launonen 2003, 314.)

2.4 Osallisuus

Osallisuudella tässä tutkimuksessa tarkoitan vanhempien kokonaisvaltaista mukana oloa lapsensa elämässä sekä koulunkäynnissä ja siten osallistumista aktiivisesti sosiaalisen yhteisönsä käytänteisiin. Varhaiskasvatuksen puolelle

osallisuuden käsite on ollut käytössä jo pidempään, ja kasvatuskumppanuus ja vanhempien osallisuus nähdään vahvasti toisiinsa liittyvinä käsitteinä. Yhteiskunnallisessakaan keskustelussa osallisuus ei ole aivan uusi käsite, sillä jo 1960-luvulla kirjoitettiin ihmisten oikeudesta olla osallisia omassa arjessaan ja siten myös poliittisina päätöksentekijöinä. (Venninen, Leinonen, Rautavaara-Hämäläinen & Purola 2011, 5.)

Osallisuus määrittää nimenomaan vaikuttamisen kautta: mitä enemmän ihminen vaikuttaa itseensä koskeviin päätöksiin sitä enemmän hänellä on osallisuutta omaan elämäänsä. Hotari, Oranen ja Pösö (2009) kritisoivat kuitenkin tätä näkökulmaa, sillä heidän mielestään osallisuus on aina subjektiivinen kokemus, eikä sen määrä välttämättä automaattisesti lisäänty vallon ja vaikuttamismahdollisuuksien lisääntyessä. Osallisuuden kokemuksen syntyminen onkin aina yksilöllinen vuorovaikutuksen tulos. Sille voidaan luoda edellytyksiä, mutta sitä ei voida synnyttää eikä syntynyttä kokemusta toisaalta kieltää. Toisinaan kokemus voi syntyä ilman näkyvää osallistumista, joskus se voi jäädä syntymättä osallistamisyrittämisistä huolimatta. (Hotari, Oranen & Pösö 2009, 119.)

Myös Thomas (2002) on kritisoinut malleja, joissa osallisuutta analysoidaan pelkästään määrällisesti. Hänen mukaansa osallisuus koostuu erilaisista tasoista ja ulottuvuuksista, joista tärkein on mahdollisuus valita osallistuuko ja miten, jolloin päätös pois jäämisestäkin voi olla osallisuutta. Toinen ulottuvuus on mahdollisuus saada tietoa tilanteesta, prosessista, omista oikeuksista ja roolista. Seuraavia ulottuvuuksia ovat vaikuttamismahdollisuudet sekä oman itsensä ilmaiseminen, omien mielipiteiden sekä omien ajatusten jakaminen. Erityisesti lasten osallisuudessa Thomas näkee tärkeänä avun saamisen ja itseilmaisun tukemisen eräänä

osallisuuden ulottuvuutena. Vasta kuudentena tasona on varsinainen päätöksien tekeminen. (Thomas 2009, 175–176.)

Kansalaisen ja kuntalaisen näkökulmasta osallisuus liittyy käsitteenä kiinteästi demokratiaan. Valtioneuvoston selonteossa (2002) osallisuus jaetaan tieto-, suunnittelu-, päätös- sekä toimintaosallisuuteen. Tieto-osallisuuden käsitteeseen liittyy vahvasti tiedon vastaanottaminen, jakaminen ja tuottaminen. Suunnittelussa on kyse syvemmästä kuntaorganisaation ja kuntalaisen vuorovaikutuksesta. Päätösosallisuudessa on kyse osallistumisesta palveluiden tuottamiseen tai omaa asuinalueita koskevien päätöksien tekemiseen. Toimintaosallisuus on kuntalaisen omaa toimintaa palveluiden tuottamisen, ylläpidon tai kunnostamisen kautta. (Valtioneuvoston selonteko 2002, 4–5.)

3 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT JA ONGELMAT

3.1 Mitä kodin ja koulun yhteistyö merkitsee vanhemmille?

Tutkimuksessani halusin selvittää mitä alakoululaisten vanhemmat ajattelevat kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Minkälaista yhteistyötä kodin ja koulun välillä tällä hetkellä tehdään ja minkälaista yhteistyötä toivottaisiin vanhempien näkökulmasta tehtävän. Tärkeää oli myös selvittää miksi yhteistyötä tehdään, sillä vaikka lainsäädäntö tähdentää yhteistyön tekemisen tärkeyttä juuri oppilaan näkökulmasta, voi yhteistyöllä olla muitakin tavoitteita ja painopisteitä.

Kyselylomakkeessa tähän pääkysymykseen etsittiin laajasti vastausta, mutta erityisesti eri yhteistyömuotoihin osallistuminen, henkilökohtainen kanssakäyminen opettajan kanssa sekä omalta kohdaltaan yhteistyön perimmäisen syyn pohtiminen olivat niitä kohtia, joista etsittiin vastauksia tämän pääkysymyksen analyysiin.

3.2 Miten vanhemman osallisuus lapsensa koulutyöhön mahdollistetaan?

Jo ihmisoikeuksien julistuksessa nostetaan esille ihmisen oikeus tulla osalliseksi omaan elämäänsä, ja tämä voidaan nähdä alaikäisen lapsen vanhemman kohdalla osallisuutena oman lapsen sekä perheen elämään ja siten myös koulunkäyntiin. Lainsäädännön mukaan koulun on tehtävä yhteistyötä kodin kanssa ja mahdollisuus yhteistyöhön on taattava jokaiselle vanhemmalle.

Tutkimuksessani halusinkin etsiä vanhempien vastauksista vihjeitä tämän toteutumisesta nykypäivän koulussa. Erityisesti tiedonvälittäminen, erilaiset osallistumismahdollisuudet sekä vanhempien mielipiteiden ilmaisu ja asioista päättäminen liittyivät tähän tutkimuskysymykseen läheisesti. Tärkeää oli vanhempien kokemus omasta osallisuudestaan eli tyytyväisyys omaan toimintaan sekä mahdollisuuksiin vaikuttaa oman lapsensa koulunkäyntiin.

3.3 Miten koulu edistää vanhempien keskinäistä verkostoitumista?

Koska eräs kodin ja koulun yhteistyön tavoitteista on Opetushallituksen (2007) mukaan luokan sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen ja luokan yhteisöllisyyden lisääminen, tuntui vanhempien verkostoitumisen tutkiminen erittäin mielenkiintoiselta ja tärkeältä temalta. Elämme yhä vain yksilökeskeisemmässä yhteiskunnassa, joten yhteisöllisyyden teemoja on yritetty nostaa esille muuallakin kuin koulun tasolla, kuten viimeaikaisesta valtakunnallisesta syrjäytymiseen liittyvästä keskustelustakin on ollut nähtävissä. Kyselylomakkeessa tälle temalle oli varattuna oma kysymyksensä

nimenomaan koulun antamista mahdollisuuksista edistää vanhempien kanssakäymistä ja vanhempien välistä yhteistyötä.

3.4 Miten kodin ja koulun yhteistyö eroaa maaseutu-, taajama- ja kaupunkikouluissa?

Kandidaatin tutkielmani liittyi kyläkoulun opettajan nykypäivän arkeen, enkä voinut olla ottamatta tätä näkökulmaa osaksi pro gradu –tutkimustani. Kyläkouluissa yhteistyö on Kilpeläisen (2010, 135) tutkimuksissa luontevaa ja monipuolista ja opetuksen järjestämisessä korostuu yleisesti yhteisöllisyys ja yhteistyö. Vaikka pienillä maaseutukouluilla yhteistyön sanotaan olevan luonnollisempi osa arkea, halusin itse tutkia tätä asiaa kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta, koska vertailujen tulokset esimerkiksi kaupunkikoulujen ja maaseutukoulujen kesken ovat osittain tutkimuksissa ristiriitaisia.

Kyselylomakkeessa vanhempien tuli kertoa oman lapsensa koulun sijainnista, koosta ja lapsen luokan oppilasmäärästä, minkä avulla jaoin vastaajia erilaisiin kategorioihin, kuten maaseutu-, taajama- ja kaupunkikoulujen vanhempiin. Lopullisessa analyysissä vertailin näitä ryhmiä keskenään ja etsin yhtäläisyyksiä, eroja ja syitä yhteistyön erilaisuudelle. Myös haastatteluihin valitsin erilaisten koulujen vanhempia, jolloin kunkin vanhemman kanssa pystyimme analysoimaan myös koulun sijainnin ja ympäröivän yhteisön ominaispiirteitä ja vaikutuksia tehtävään yhteistyöhön.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Kohderyhmän valinta

Päädyin tutkimaan vanhempien mielipiteitä kodin ja koulun yhteistyöstä, koska tulevana luokanopettajana minulla on jo jonkin verran tietoa ja kokemuksia opettajien toimintatavoista ja näkökulmista yhteistyöhön. Koska kokemukseni mukaan vanhemmat ovat jaettavissa aktiivisiin ja melko passiivisiin vanhempiin, päätin keskittyä tutkimuksessani pääsääntöisesti vähemmän aktiivisten vanhempien ajatuksiin. Koen nimenomaan heidän ajatusten ja näkökulmien olevan opettajan työn kannalta merkityksellisiä. Opettajan on mielestäni tärkeää pohtia omia toimintatapojaan ja sitä, miksi osa vanhemmista ei osallistu kodin ja koulun yhteistyöhön aktiivisesti.

Tutkimuksessani määrittelin aktiivisuuden liittyvän läheisesti vanhempainyhdistysten toimintaan, koska mielestäni juuri

hyvin aktiiviset ja melko tyytyväiset vanhemmat osallistuvat järjestäytyneeseen toimintaan osana kodin ja koulun yhteistyötä. Tästä johtuen varsinaiseen tutkimusjoukkooni valitsin vanhempia, jotka eivät kuluneen vuoden aikana olleet osallistuneet vanhempainyhdistysten toimintaan. Tarkoitukseni oli myös tutkia, onko koulun sijainnilla ja koulua ympäröivällä yhteisöllä merkitystä toteutuneen yhteistyön muotoihin ja määrään. Tämän takia kiinnitin erityistä huomioita siihen, että tutkimusjoukossani olisi sekä pienten että suurten maaseutu- ja kaupunkikoulujen vanhempia.

4.2 Aineiston kerääminen

Tavoitteenani oli kartoittaa vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkimustani varten loin keväällä 2012 Internetiin kyselylomakkeen, jonka avulla keräsin tarvittavan tutkimusaineiston. Kyselylomakkeessa kysyin vanhemmilta myös halukkuutta osallistua haastatteluun kevään aikana, ja yhteystietonsa jättäneistä vanhemmista valitsin henkilöt, joita haastattelin sekä puhelimitse että kasvokkain teemahaastattelun metodia käyttäen.

4.2.1 Kyselylomake

Kyselylomaketta käytetään tutkimuksen aineistonkeräyksessä useimmiten silloin, kun tutkimukseen tarvitaan paljon osallistujia tai halutaan kysyä monia kysymyksiä, joiden vastauksia voidaan luotettavasti vertailla. Kyselylomake laadullisen aineiston keräämisessä ei ole kaikkein luotettavin vaihtoehto, koska vastaukset eivät yleensä ole kovin pitkiä tai syvällisiä, eikä tarkennusmahdollisuuksia kysymyksiin tai vastauksiin ole. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 195.) Päädyin kuitenkin kyselylomakkeeseen, koska ajattelin,

että sen kautta saan mukaan myös kodin ja koulun yhteistyöhön tyytymättömien tai vähemmän aktiivisten vanhempien mielipiteitä, joiden ajatukset olivat tutkimukseni kannalta tärkeitä. Internetissä täytettävässä anonyymissä kyselyssäni jokainen vastaaja pystyi huoletta kertomaan oman mielipiteensä, ja näin toivoin saavuttavani laajemman määrän eri tavoin yhteistyöhön suhtautuvia vanhempia. Kyselylomakkeiden kautta uskoin myös tavoittavani tarvittavan määrän vapaaehtoisia vanhempia haastatteluihin, joissa syvennyimme uudelleen kyselylomakkeiden analyysin nostattamiin yhteistyön teemoihin.

Laadin kyselylomakkeen MrInterview -ohjelmalla, koska sen avulla voin siirtää aineiston suoraan tarvittavassa muodossa SPSS -analyysiohjelmaan. Testasin kyselylomaketta muutamilla tutuilla alakoululaisten vanhemmilla, joiden mielipiteiden ja parannusehdotusten mukaisesti tein lomakkeeseen muokkauksia. Tutkimusluvat hain niistä päättäviltä tahoilta, minkä jälkeen otin yhteyttä sähköpostilla rehtorien valitsemiin luokanopettajiin, jotka välittivät sähköpostiviestini oman luokkansa vanhemmille. Vanhempien viestissä oli lyhyt alustus tutkimuksestani sekä suora linkki kyselylomakkeeseen (ks. liite 1).

Päädyin aineistonkeräyksessäni käyttämään kouluja apuna kyselylomakkeiden jakamisessa, koska tutkimukset ovat osoittaneet, että vastausprosentti on yleensä tavanomaista korkeampi, mikäli lomake lähetetään vastaajan näkökulmasta merkityksellisen organisaation, instituution tai yhteisön välityksellä (Hirsjärvi ym. 2009, 196). Valitsin tutkimukseeni kunnat ensin ositetulla otannalla, jota varten jaoin Suomen kunnat maantieteellisen sijaintinsa mukaan viiteen ryhmään. Jokaisesta ryhmästä valitsin tutkimukseeni mielestäni tarvittavan määrän kuntia ja kuntien sisältä sekä pieniä että suuria kouluja maaseudulta ja kaupungeista. Ensimmäisellä kierroksella tammikuussa lähetin sähköpostia 38 koululle, joista tutkimuslupaani vastattiin myöntävästi

kolmesta koulusta ja näin tutkimuslomakkeeni välitettiin seitsemän alakoulun luokan vanhemmille. Tutkimuslupien myöntäminen ja kyselyyni vastanneiden määrä ei kuitenkaan täyttänyt tutkimukseni tavoitteita, joten toisessa vaiheessa maaliskuun alussa laitoin sähköpostia Jyväskylän lähialueiden 44 koulun rehtoreille, joista kahdelta sain tutkimusluvan ja näin tutkimuslomakkeeni välitettiin jälleen seitsemän luokan vanhemmille. Päädyin ottamaan yhteyttä myös Keski-Suomen kouluihin, koska aiemmin täytetyt kyselylomakkeet olivat ympäri Suomea, enkä päässyt haastattelemaan ketään kasvokkain pitkän välimatkan takia.

Lopulta olin yhteydessä Jyväskylän Vanhempainfoorumiin, joka välitti tutkimuslomakkeeni toiminnassa mukana oleville vanhemmille. Otin yhteyttä myös Suomen Vanhempainliiton toimistolle, josta lomakkeeni lähti eteenpäin maaliskuun 2012 aikana. Kun päätin lopettaa aineistonhankinnan 27.6.2012, tietokannassani oli 526 tutkimukseen valittua kyselylomaketta.

4.2.2 Teemahaastattelu

Haastattelu on ihmisten vuorovaikutusta, yhdenlaista keskustelua ja hyvin yleinen laadullisen tutkimuksen aineistonkeräysmenetelmä. Haastattelulla on monia etuja, kuten joustavuus, tulkinnan apukeinoina ilmeet ja eleet, mahdollisuus selventää saatuja vastauksia ja syventää jo saatua tietoa. Käyttämässäni teemahaastattelussa on tyypillisesti aihealueet eli teemat jo etukäteen haastattelijan tiedossa. Haastattelu on kuitenkin joustava, eikä varsinaisia kysymyksiä eikä käsiteltävien teema-alueiden järjestystä ole suunniteltu tarkasti etukäteen. (Hirsjärvi ym. 2009, 204–210.)

Puhelinhaastattelua käytetään melko paljon strukturoiduissa joukkotutkimuksissa, etenkin markkinoinnin tieteenaloilla. Puhelinhaastattelun

käyttöä kvalitatiivisessa tutkimuksessa vähentää keskustelun näkyvien vihjeiden puuttuminen, jolloin konteksti keskustelun aikana saattaa hämärtyä. Puhelinhaastattelun etu on kuitenkin sen taloudellisuus, ja sen avulla voidaan helposti kerätä lisäaineistoa tutkimuksen syventämistä varten. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 64.)

Haastatteluun valikoituivat ensin neljä vanhempaa ympäri Suomea, jotka olivat vastanneet kyselylomakkeeseeni helmikuun aikana ja ilmoittaneet lomakkeessa halukkuutensa haastatteluun. Otin heihin yhteyttä sähköpostilla ja sovimme haastattelujen aikataulut. Haastattelin kaikkia neljää vanhempaa puhelimen kautta, koska se oli ainoa mahdollinen tapa saada yhteys vanhempiin tutkimukseni aikataulun mukaisesti käyttämättä liikaa rahallisia resursseja. Haastatteluista lyhyin kesti noin 26 minuuttia ja pisin noin 61 minuuttia. Kaksi haastattelemistani vanhemmista olivat miehiä ja kaksi naisia. Toinen miehistä oli niin sanottu etävanhempi, joka asui eri paikkakunnalla kuin hänen alakoululainen lapsensa.

Tutkimukseni loppuvaiheessa päätin haastatella vielä kahta vanhempaa. Näillä lisähaastatteluilla halusin varmistaa, että keräämäni aineisto on riittävän laaja. Kun samat asiat alkavat toistua haastattelusta toiseen, tapahtuu niin sanottu aineiston kylläntyminen eli saturaatio, eikä esille tule enää tutkimuksen kannalta merkityksellistä uutta tietoa (Hirsjärvi ym. 2009, 182).

4.3 Aineiston lopullinen rajaaminen ja analyysi

Kyselylomakkeeseeni vastasi yli 500 vanhempaa, joten jouduin pohtimaan aineistoni rajaamista tutkimuksen toteuttamisen kannalta, sillä en olisi kyennyt analysoimaan laadullisesti kaikkia kyselylomakkeita. Tutkimukseni

tarkoituksena ei niinkään ollut tehdä tilastollisia testauksia vaan tutkia vanhempien kyselylomakkeen sanallisia ilmauksia laadullisesti, mihin kerätty aineisto oli määrällisesti liian laaja. Tutkimukseni tarkoitukseksi määrittyi lopulta vähemmän aktiivisten vanhempien tutkiminen, joten rajasin aineistoni ulkopuolelle kyselyyni vastanneista kaikki aineiston keräysvuonna vanhempainyhdistyksissä toimineet vanhemmat. Tämä tarkoitti valitettavasti sitä, että täytetyistä 526 kyselylomakkeesta reilusti yli puolet jäi tutkimuksen laadullisen analyysin ulkopuolelle, ja näin tutkimukseni laadulliseen analyysiin osallistui 228 kyselylomakkeen täyttäneitä vanhempaa sekä 6 haastateltua vanhempaa, joista yksi toimi aktiivisesti vanhempainyhdistyksessä. Käytin kuitenkin vanhempainyhdistyksen toimintaan osallistuneiden vanhempien kyselylomakeaineistoa (N=298) vertailuun pohtiessani etenkin osallisuuden teemoja sekä tehdessäni tilastollisia merkitsevyytestestauksia, joissa laajempi aineisto on aina määrällisesti niukkaa aineistoa tilastollisesti luotettavampi.

Kyselylomakkeiden kautta saamassani aineistossa vanhempainyhdistyksen toimintaan osallistuvat vanhemmat olivat yliedustettuina. Tämä johtui aineistonkeräyksen metodistani, koska kyselylomakkeen jakajina toimivat Jyväskylän Vanhempainfoorumi sekä Suomen Vanhempainliitto jäsenyhdistyksineen. Koska en saanut kyselylomakettani koulujen kautta tarpeeksi laajaan jakeluun, turvauduin vanhempainyhdistyksiin aktiivisuuteen. Se selkeästi kannatti ja kertoo mielestäni omalta osaltaan vanhempainyhdistyksessä toimivien vanhempien halusta parantaa kodin ja koulun yhteistyötä. Heidän kauttaan sain mukaan myös vanhempainyhdistyksen ulkopuolella olevia vanhempia, koska paikalliset vanhempainyhdistykset olivat luultavammin jakaneet sähköisen lomakkeen koko koulun vanhemmille.

Aineiston analyysi tapahtui kahdessa vaiheessa, koska analysoin osan kyselylomakkeiden kysymyksistä kvantitatiivisesti ja avoimet kysymykset sekä haastattelujen aineiston kvalitatiivisesti. Analyysi ja aineistonkeräys olivat laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti kuitenkin sisäkkäisiä ja osittain yhtäaikaista prosesseja, sillä kyselylomakkeiden kautta saamani tieto vaikutti haastatteluihin ja haastattelut nostivat esille näkökulmia, joita halusin etsiä myös kyselylomakkeista. Vaikka kaikki haastatteleman henkilöt olivatkin täyttäneet myös kyselylomakkeen ja vastaukset olivat tunnistettavissa, en varsinaisesti yhdistänyt näitä kahta aineistoa toisiinsa henkilötasolla vaan analysoin molempia aineistoja kunkin vastaajan kohdalla erikseen.

Analysoin kyselylomakkeiden avoimet vastaukset kvalitatiivisesti tutustuen ensin aineistoon lukemalla sitä läpi. Sen jälkeen järjestelin ja poimin esille vanhempien ilmauksia, pohdin ilmauksien taustalla olevia merkityksiä ja ryhmittelin niitä erilaisiksi kokonaisuuksiksi teemoittain (ks. liite 3). Näin esimerkiksi päädyin analyysissäni siihen, että yhteistyön merkitys vanhemmalle on jaettavissa neljään eri orientaatioon: lapsi, opettaja, vanhempi sekä yhteisö. Kukin orientaatio on jaettavissa alateemoihin ja siten esimerkiksi lapsi –orientaation alle olen sijoittanut seuraavat alateemat: lapsen elämänpiiri, hyvinvointi, etu ja oppimistulokset. Nämäkin alateemat jaoin yhä pienempiin kokonaisuuksiin, joihin liitin vielä alkuperäisiä ilmauksia. Sen jälkeen tulkitsin tuloksieni merkitystä ja pohdin niitä suhteessa jo olemassa olevaan tutkimustietoon.

Kyselylomakkeiden analyysin tein osittain kvantitatiivisesti, mikä on kyselylomakkeiden tyypillisin analyysimuoto (Hirsjärvi ym. 2009). Kyselylomakeaineistollani laskin tunnuslukuja sekä tein muutamia tilastollisia testauksia SPSS-ohjelmaa käyttäen. Vertaillen koulun sijainnin vaikutusta yhteistyön määrään ja yhteistyömuotoihin käytin testauksessa yksisuuntaista

varianssianalyysiä eli One-Way ANOVA -testiä sekä Post Hoc -testauksessa Tukey- ja Tamhane's T2 -testejä. Ristiintaulukoinnin ja Pearsonin χ^2 -testin avulla vertailin maaseutu-, taajama- sekä kaupunkikoulujen vanhempien osallistumisen eroja, muun muassa henkilökohtaisten yhteydenottojen määrää.

Kun vertailtavia ryhmiä on kolme tai enemmän on Nummenmaan (2009) ohjeistuksen mukaan tilastollisessa testauksessa käytettävä varianssianalyysiä eli F-testiä. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt yksisuuntaista varianssianalyysiä, jossa on yksi riippumaton muuttuja. Varianssianalyysi tarkastelee muuttujien hajontaa eli varianssia, jota on sekä ryhmien välillä että ryhmien sisällä. Mittaustuloksien erot eri ryhmien välillä ja sisällä voivat johtua monista syistä, muun muassa yksilöllisestä vaihtelusta tai mittausvirheestä. (Nummenmaa 2009.) Saloviita (2011) täsmentää, että varianssianalyysin avulla on kuitenkin mielekästä vertailla nimenomaan riippumattoman muuttujan vaikutusta eli esimerkiksi kotikaupungin koon vaikutusta koulumenestykseen. Omassa tutkimuksessani riippumaton muuttuja on koulun sijainti, jolla luulen olevan vaikutusta kodin ja koulun välisen yhteistyön määrään ja laatuun. Varianssianalyysin reunaehtoina on vähintään välimatka-asteikollinen muuttuja, samansuuruiset populaatiovarianssit, riittävän iso otoskoko ($N \geq 15$) ja toisistaan riippumattomat havainnot. (Saloviita 2011.)

Laatueroasteikollisilla eli kategorisilla muuttujilla riippuvuussuhdetta testataan Pearsonin χ^2 -riippumattomuustestauksella eli χ^2 -testillä. Kun testataan kahden kategorisen muuttujan suhdetta toisiinsa, on toinen selittävä ja toinen selitettävä muuttuja. Testauksessa muuttujien arvot ristiintaulukoidaan eli etsitään yhteyksiä muuttujien välillä. χ^2 -testin avulla lasketaan yhteyksien tilastollinen merkitsevyys. Jotta χ^2 -testi voidaan tehdä, on ristiintaulukoinnissa laskettava absoluuttiset frekvenssit, jotka ovat

riippumattomia toisistaan, teoreettisia frekvenssejä tulee olla kussakin luokassa vähintään 5 eikä yksikään luokka saa olla tyhjä eli absoluuttinen frekvenssi ei saa olla 0. (Saloviita 2011.) Tässä tutkimuksessa käytin ristiintaulukointia analysoidessani eroja yhteydenottojen määrissä suhteessa koulun sijaintiin eli onko yhteydenpito opettajan ja vanhemman välillä aktiivisempaa esimerkiksi maaseudun kouluissa. Koska kyselylomakkeessa vanhemman tuli vain arvioida henkilökohtaisten yhteydenottojen määrää (ei kertaakaan, 1–2 kertaa, 3–5 kertaa, useammin), ei aineistosta voinut tehdä varianssianalyysia, joten tutkin ryhmien välisiä eroja ristiintaulukoinnin ja Pearsonin χ^2 -testin avulla.

5 TULOKSET

Tämän tutkimuksen laadullisen analyysin tulokset ovat koottu 228 kyselylomakkeen sekä 5 haastattelun aineistosta, joissa olen tutkinut vanhempainyhdistysten ulkopuolelle jäävien vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. Tuloksien tilastollisessa analyysissä sekä pohdinnassa olen käyttänyt vertailuna myös vanhempainyhdistysaktiiveilta keräämääni laajaa kyselylomakeaineistoa (N=298) sekä yhtä vanhempainyhdistyksessä toimivan vanhemman haastattelua. Viitatessani pyrin tuomaan selkeästi esille käsiteltävän aineiston, milloin on kyse vanhempainyhdistykseen osallistumattomista vanhemmista (N=228), vanhempainyhdistyksen kyselylomakeaineistosta (N=298) vai koko kyselytutkimusaineistosta (N=526). Haastateltavat olen identifioinut eroteltaviksi toisistaan: nainen 1 = N1, nainen 2 = N2 ja niin edelleen sekä mies 1 = M1 ja mies 2 = M2. Vanhempainyhdistyksessä toimiva vanhempi on N4. Kyselylomakkeista

ottamani suorat lainaukset ovat pelkästään vanhempainyhdistykseen kuulumattomien tutkimusaineistosta ja tunnistettavissa merkinnästä K.

5.1 Yhteydenotot ja yhteistyömuodot

Kyselylomakkeiden (N=526) kautta tavoittamistani vanhemmista 15 % kertoi lapsensa käyvän koulua maaseudulla, 42 % taajama-alueella ja 43 % kaupunkialueella. Haastattelemistani vanhemmista (N=6) kahdella oli lapsi kyläkoulussa, kahdella taajama-alueella ja kahdella kaupunkialueen koulussa.

Yli puolet eli 58 % (n=304) vanhemmista kertoi lapsensa käyvän yli 200 oppilaan koulua. Eniten yli 200 oppilaan kouluja oli kaupunkialueella ja vähiten maaseudulla, jossa yleisin koulun oppilasmäärä oli 101–200 oppilasta. Vain 3 % (n=8) vanhemmista ilmoitti lapsensa koulussa olevan alle 50 oppilasta. Oppilasmääriä tarkasteltaessa on siis syytä havaita, etteivät kaikki tässä tutkimuksessa mukana olleet maaseudun koulut ole kovinkaan pieniä, muutaman opettajan kyläkouluja. Koko kyselylomakeaineistoa tarkasteltaessa yleisin luokkien oppilasmäärä oli 21–25 oppilasta, joka oli myös selkeästi yleisin oppilasmäärä taajama- ja kaupunkikoulujen alueella. Maaseutukouluilla yleisin oppilasmäärä luokassa oli 16–20 oppilasta.

Henkilökohtaisissa yhteydenotoissa tässä tutkimuksessa tarkoitettiin sellaisia yhteydenottoja, jotka koskivat henkilökohtaisesti vastaajaa tai hänen lastaan, jolloin ulkopuolelle jäivät arkipäiväinen tiedottaminen esimerkiksi koulun tapahtumista tai luokan ajankohtaisista asioista yleisellä tasolla. Tutkimukseni mukaan 48 % (n=251) vanhemmista ottaa opettajaan henkilökohtaisesti yhteyttä keskimäärin 3-5 kertaa vuodessa. Puolestaan 41 % (n=215) vanhemmista on sitä mieltä, että opettaja ottaa henkilökohtaisesti yhteyttä vanhempiin 1–2 kertaa vuodessa. Vanhempainyhdistykseen kuuluvat

vanhemmat ottavat opettajaan jonkin verran useammin yhteyttä kuin vanhempainyhdistyksen toiminnan ulkopuolelle jäävät vanhemmat ($N=526$, $\chi^2(2) = 26,714$, $p = 0,000$). Tutkimukseni mukaan opettaja ei ota lainkaan henkilökohtaisesti yhteyttä 10 % ($n=42$) vanhempia, eikä 1 % ($n=4$) kaikista vanhemmista ollu ottanut henkilökohtaisesti yhteyttä opettajaan kertaakaan lukuvuoden aikana. Vanhemman yhteydenottojen syy oli useimmiten koulunkäynnin käytännön asioihin liittyvä 71 % ($n=373$), kuten lapsen sairauspoissaolon selvitys, vanhempaintapaamisen sopiminen, koulun poikkeavan aikataulun selvittäminen tai loma-anomuksen tekeminen. Myös epäselvien ja haastavien asioiden selvittely 25 % ($n=129$), kuten koulukiusaaminen, oman lapsen kaltoinkohtelu, käytöshäiriöt tai kouluoppimisen ongelmat olivat yleisimpiä syitä yhteydenotoille. Kuusi vanhempaa mainitsi jonkin positiivisen asian yhteydenottonsa syyksi ja vain 3 % ($n=15$) vastanneista ilmoitti useimpien yhteydenottojen syyksi vanhempainyhdistyksen toimintaan liittyvät asiat.

Opettajien yhteydenottoja analysoitaessa vanhempien vastauksista nousi esille käytännön asioiden 57,6 % ($n=303$) lisäksi myös ongelmiin ja arkipäivästä poikkeaviin asioihin liittyvät yhteydenotot 27,6 % ($n= 145$). Myös vanhempien kysymyksiin vastaaminen 7,9 % ($n=42$) oli usean vanhemman mielestä tärkein syy opettajan yhteydenotolle, sillä moni vanhempi arvioi, että opettaja ei ole ottanut heihin useastikaan muuten henkilökohtaisesti yhteyttä. Vain 1,9 % ($n=10$) vanhemmista kokivat saavansa yhteydenotoissa enimmäkseen positiivista palautetta lapsestaan.

Henkilökohtaisen yhteydenoton jälkeen yleisin kodin ja koulun yhteistyömuoto oli tutkimukseni mukaan koulun juhlat, joihin kaikista kyselyyni vastanneista osallistui 97 % ($n=510$) vanhemmista. Seuraavaksi yleisin oli vanhempainilta, johon osallistui 94 % ($n=493$) vanhemmista. Tutkimukseeni

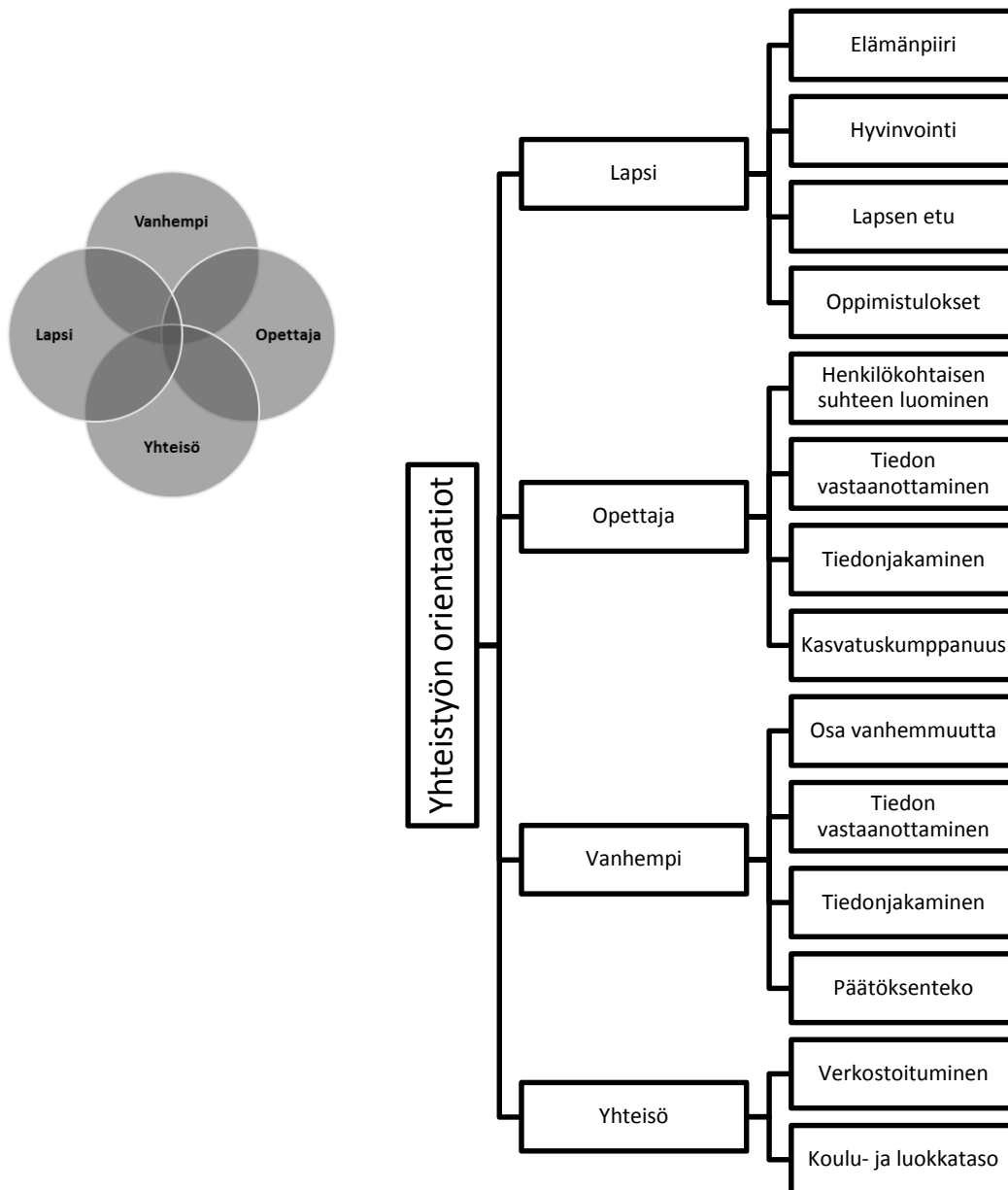
vastanneista eniten vanhempainiltoihin osallistuivat maaseutukoulujen vanhemmat 100 % (n=81), sitten taajamakoulujen vanhemmat 94 % (n=206) ja vähiten kaupunkikoulujen vanhemmat 92 % (n=206). Koko tutkimusaineistossa arvointikeskustelut 57 % (n=301) ja vanhempainvarit 83 % (n=438) olivat paljon käytettyjä yhteistyömuotoja kaikkien vanhempien keskuudessa.

Vähiten käytössä olevia kodin ja koulun yhteistyömuotoja olivat oppituntien seuraaminen, luokkaretkille osallistuminen, koulussa avustajan tai asiantuntijan roolissa toimiminen, koulun toiminnan suunnittelu sekä koulun johtokunnan kokouksiin osallistuminen. Vain kaksi vanhempainyhdistykseen kuulumatonta vanhempaa 228 vanhemmasta koki olleensa mukana koulun toiminnan suunnittelussa. Vertailuksi vastaavasti 15 % eli 45 vanhempaa 298 vanhempainyhdistykseen kuuluvasta vanhemmasta koki vaikuttaneensa koulun toiminnan suunnitteluun.

5.2 Kodin ja koulun yhteistyön merkitys vanhemmille

Pohdin analyysissäni vanhempien ilmauksien taustalla olevia todellisia syitä yhteistyölle. Koska ilmaukset olivat melko lyhyitä, päädyin tutkimaan, kenen näkökulmasta vanhemmat lähtevät erittelemään syitä yhteistyöhön. Jaottelin vanhempien vastaukset neljään orientaatioon yhteistyön ensisijaisen tarkastelukohteen mukaan: *lapsi, opettaja, vanhempi ja yhteisö* (ks. kuvio 1). Alasuutari (2003) määrittelee suurimmaksi yhteistyön hyötyjäksi ja siihen motivoijaksi vanhempien ja koulun yhteistyön kohteen eli lapsen. Aineistossani monet vanhemmat ilmaisivatkin hyvin lyhytsanaisesti, että syy yhteistyöhön on lapsi. Vaikka kaikki yhteistyö kodin ja koulun välillä on ymmärrettävästi kiteytettävissä lapsen ympärille, halusin analyysissäni jaotella vastauksia

kuitenkin pienempiin osiin ja vertailla vanhempien mielestä yhteistyöhön ohjaavia, motivoivia ja pakottavia tekijöitä.



KUVIO 1. Yhteistyön orientaatiot tässä tutkimuksessa.

5.2.1 Yhteistyö liikkeelle lapsen tarpeista

Ensisijaisesti omaan lapseen liitettävät ilmaukset jaoin neljään alateemaan: lapsen elämänpiiriin, hyvinvointiin, etujen ajamiseen tai oppimistuloksiin liittyviin ilmauksiin (ks. kuvio 1). Määrällisesti eniten ilmauksia oli liitettävissä oman lapsen hyvinvointiin ja etujen ajamiseen kuuluviin alateemoihin. Hyytinen (2009) näkee lapsen turvallisuudentunteen koostuvankin monesta elementistä, joten turvallisuus voi olla fyysistä tai psyykkistä turvallisuutta. Tärkeää on luoda lapselle tunne, että hänet hyväksytään, häntä rakastetaan ja että hänestä pidetään huolta, jolloin lapsi voi luottaa arjen rutiineihin ja muun muassa kasvatuksen rajojen jatkuvuuteen. (Hyytinen 2009, 224.) Tutkimuksessani hyvinvoinnissa tärkeänä nähtiin sen seuraaminen, etenkin kiusaamisen havaitseminen sekä viihtyvyyden ja turvallisuuden lisääminen, jossa tärkeänä koettiin aikuisen läsnäolo lapsen arjessa.

Mutta ehkä se on ollu siinä se että oon halunnut lapsille sen tunteen että mä haluan olla läsnä vaikka nyt muualla asunkin. (M1)

Haluan huolehtia, että lapsiani kohdellaan, huolehditaan koulussa mahdollisimman hyvin ja että heitä ei kiusattaisi. (K)

Oman lapsen etujen ajamisessa korostui etenkin oppimisen ongelmien ja erityisopetuksen järjestelyt, joissa useimpien vanhempien mielestä oli ensiarvoisen tärkeää olla mukana, jotta kaikki varmasti toimisi oppilaan koulunkäynnin kannalta parhaiten. Muutama vanhempi myös koki, että juuri heidän lapsensa on tullut epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi koulussa, jolloin vanhempien osallistuminen ja huolenpito ovat tarpeen helpottamaan lapsen koulutyötä. Seuraavat esimerkit kuvaavat vanhempien ajatuksia etujen ajamisen teemasta:

Haluan, että lapseni saa taroitsemaansa lisätukea koulusta lievoissa oppimisvaikeuksissa ja muutenkin haluan, että suhde kouluun on aktiivinen

akselilla opettaja-oppilas-vanhempi. (K)

Lapseni voi huonosti koulussa. Siksi yhteistyötä on pakko tehdä. Koulun toimintamallit vaatisivat päivittämistä. On paljon kummallisia käytäntöjä, joiden tavoitteita voi vain ihmetellä. (K)

Lapsen ollessa tärkein yhteistyön määrittäjä muodostui ilmauksia vähiten alateemoihin lapsen elämänpiiriin osallistuminen ja seuraaminen sekä lapsen oppimistuloksiin liittyvään alateemaan. Jeynes (2011, 18) arvioi vanhempien vaikutuksen lapsensa oppimiseen olevan merkityksellinen ja vanhemman osallisuuden vaikuttavan nimenomaan positiivisesti oppilaan koulumenestykseen. Yleisesti saamissani vastauksissa viitattiin melko paljon lapsen koulunkäynnin seuraamiseen ja tukemiseen erittelemättä varsinaisesti oppimisen, kasvamisen tai kehityksen kysymyksiä. Eräs vanhempi mainitsi kuitenkin kokevansa arviointikeskustelun erittäin tärkeäksi myös nimenomaan lapsen kannalta, koska lapselle on tärkeää tietää omasta kehittymisestään ja oppimisestaan:

-- tietysti sitten se on hyvä, että se oppilas kuulee että mitä, miten hän on kehittynyt, ku ei se välttämättä kuule muuten sitä siellä koulus. (N3)

5.2.2 Yhteistyö osana vanhemmuutta

Niissä ilmauksissa, joissa asetettiin vanhempi yhteistyön keskiöön, oli nähtävissä neljä eri alateemaa: vanhemmuus, tiedon vastaanottaminen, tiedon jakaminen sekä päätöksenteko. Eniten ilmauksia liitettiin tiedon vastaanottamisen alateemaan. Tutkimukseni mukaan näyttää siltä, että nykykoululaisen vanhemmat kokevat tiedon nopean siirtämisen olevan ensiarvoisen tärkeää nimenomaan oman lapsen asioihin liittyen, ja moni viittasikin yhteistyön olevan ensisijaisesti tiedon vastaanottamista yleisten asioiden lisäksi oman lapsen asioista. Vanhempi haluaa myös tietoa, kuinka

hän vanhempana voi tukea oikealla tavalla lapsensa oppimista, kuten seuraavista vanhempien vastauksista käy ilmi:

Minulle on tärkeää tietää miten lapseni pärjää koulussa, miten voin tukea koulunkäyntiä kotona, ym. (K)

Vanhempainillat ovat tärkeitä tilaisuuksia, aina tarttuu mukaan jotain uutta. (K)

Yritän olla tietoinen pojan kehityksestä kaiken kaikkiaan. (K)

Vanhempien näkökulmasta yhteistyössä tulee vahvasti esille vanhempien tarve hyvään vanhemmuuteen ja velvollisuuksien täyttämiseen. Eräs näkökulma tähän oli esimerkiksi vanhempien ja lasten keskinäinen vuorovaikutussuhde, jonka ylläpitämisessä kodin ja koulun yhteistyö nähtiin tärkeänä. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Alasuutari (2003, 167), jonka tutkimuksissa vanhemmat kokivat, että yhteistyö yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa on osa nykyajan vanhemmuutta. Tutkimuksessani moni vanhempi vastasikin, että kokee yhteistyön velvollisuudekseen tai olennaisena osana vanhemmuuttaan.

Vanhempiin orientoituneessa yhteistyössä vanhemmat ilmaisivat melko harvoin tärkeäksi omien tietojensa jakamisen opettajalle ja koululle. Vanhempien ilmaisuissa halu jakaa tietoa koululle tai mahdollisuudet päätöksentekoon liittyivät vanhemman kokemaan tarpeeseen sekä omiin kykyihin auttaa:

Teen yhteistyötä opettajan ja koulun kanssa, koska vanhempana tietysti tunnen lapseni ja voin kertoa hänen asioistaan, jos on tarpeen. (K)

Halu auttaa, jos vaan pystyn. (K)

5.2.3 Yhteistyö osana opettajan ammattia

Kun yhteistyö lähti vanhempien teksteissä selvästi liikkeelle opettajasta, ilmaukset olivat jaettavissa neljään alateemaan: henkilökohtaisen suhteen luominen, tiedon vastaanottaminen, tiedon jakaminen sekä kasvatuskumppanuus. Henkilökohtaista suhdetta luodessa merkityksellistä olivat opettajan persoona ja toimintatavat sekä suhtautuminen yhteistyöhön. Monien vanhempien mielestä opettajaan on luotava toimiva vuorovaikutussuhde, jotta mahdollisiin tuleviin ongelmiin voitaisiin tarttua yhdessä helpommin. Tämän suhteen luomiseen näytti vaikuttavan paljon myös opettajan oma aktiivisuus ja asenne vanhempien mielipiteisiin. Toisaalta toimivan vuorovaikutussuhteen luominen ei monen vanhemman mielestä vaatinut kovinkaan tiivistä yhteistyötä, vaan tärkeintä oli, että yhteistyökanava oli jotenkin auki, ja yhteistyö toimisi, jos todellista tarvetta yhteistyölle ilmenee.

On helpompi keskustella esim. opettajan kanssa mahdollisesti hankalistakin asioista, kun tapaa säännöllisesti, vaikka huolenaiheita ei koskaan olisikaan. (K)

Tiedon vastaanottamisen alateemassa tuli selkeästi esille se, että vanhemmilla on kova tarve saada tietoa oman lapsen oppimisesta ja menestymisestä nimenomaan opetuksen asiantuntijoilta, ja suuri osa vanhemmista luottaa saamaansa tietoon ja koulun toimintatapoihin lapsensa tiedollisessa opetuksessa. Moni vanhempi halusikin oppiaineissa menestymisen lisäksi tietoa nimenomaan käyttäytymisestä ja lapsen sosiaalisesta menestymisestä koulussa:

Näkeehän sen niiku noista numeroista kotonakin, enkä mä oo koskaan kantanut kovinkaan suurta huolta siitä, että oppiiko ne lapset siellä koulussa tai saako ne minkälaista opetusta, kyllä mä tiedän, että ne asiat on niiku kohdallansa. Mä aina kannan enemmän huolta, että siitä että pärjääkö ryhmässä, onko sosiaalinen, kykeneekö olemaan oma itsensä ja toimimaan kuitenkin sen kullosenkin ryhmän kanssa ja siitä ei sillä tavalla tule palautetta todistuksessa, että sillä tavalla on tarpeellinen. (N4)

Ja kauhean mielelläänhän sitä on vanhempainilloissa ja tuota niin näissä varteissa ja sitten mielellään vanhempana kuulee sitä palautetta, että mitä opettajat niiku toivois, mitä vanhempana huomiois oman lapsen kohdalla ja oman lapsen koulunkäynnin kohdalta. Että ite ainakin koen, että se on hirveen myönteistä, että ku tulee että voisitte enemmän harjoitella lukemista tai kaikki tämmönen on minusta hirveen arvokasta. (N2)

Tiedon jakamisen alateemassa vanhemmat olivat sitä mieltä, että kotona ja perheessä tapahtuu asioita, joista opettajan on oltava tietoinen opettaessaan juuri heidän lastaan, ja osa näkikin yhteistyön merkityksen nimenomaan opettajan työn tukemisena. Myös opettajan oma aktiivisuus yhteistyössä edistää vanhempien positiivista suhtautumista yhteistyöhön ja tiedon jakamiseen.

Opettajan on myös hyvä tietää, jos kotona on asioita, jotka vaikuttavat koulunkäyntiin. (K)

Pidän yhteistyötä todella tärkeänä opettajan työn tukemisen kannalta katsottuna. (K)

Mutta se tietysti varmaan riippuu myöskin paljon ihan oikeesti opettajasta. Et jos opettaja haluaa ite aktiivisesti olla ja lähettää tiedotteita ja asioita ja pitää vanhempiin yhteyttä, ni kyl se kuvastaa oikeesti jotain koulun suhtautumisesta vanhempiin. (M1)

Kasvatuskumppanuuden alateemaan liittyviä ilmauksia oli tutkimusaineistossani määrällisesti melko paljon. Kun osa vanhemmista ilmoitti yhteistyön syyksi tiedon saamisen opettajalta, osa ilmaisi selkeästi yhteistyön olevan lapsen yhdessä kasvattamista, yhteisten ongelmien ratkaisua ja päämäärien asettamista. Määttä (2001, 99) määrittelee kumppanuusajattelun vanhemman ja ammatti-ihmisen tasavertaisuudeksi ja molemminpuoliseksi kunnioitukseksi, mikä määrittely näkyi myös omassa aineistossani:

- - koen ylleensä olevani tasavertainen, tietysti mä koen myös, et hän on ammattilainen että hänelle on se ammattilaisen ääni siinä tilanteessa ja minä oon sitten vanhempi. (N2)

- - toisessa koulussa luokassa ongelmia, niin vanhemmat käyneet vuorotellen

seuraamassa tunteja, että lapset tajuaa, ettei se ope oo yksin, vähän villimpi luokka... (N1)

5.2.4 Koko koulu mukana yhteistyössä

Määrällisesti vähiten ilmauksia valikoitui yhteisöön liittyvään orientaation. Tähän orientaatioon kuuluivat ilmaukset, joissa viitattiin opettajan, yksittäisen vanhemman tai lapsen lisäksi laajempaan sosiaaliseen verkostoon yhteistyön lähtökohtana. Yhteisöllisyyden orientaation jaoin kahteen alateemaan, toisen alateeman muodostivat koko kouluun tai luokkaan liitettävissä olevat ilmaukset ja toisen alateeman vanhempien verkottumiseen liittyvät ilmaukset. Vastauksissaan monet vanhemmat puhuivat vain omista kokemuksistaan, eivätkä tuoneet esille mahdollisten molempien vanhempien osallistumista yhteistyöhön, myös perhe yhteistyön tekijänä tai hyötyjänä mainittiin melko harvoin.

On hyvä tietää millainen lapsen luokka on noin suurin piirtein, haluan olla omalta osaltani auttamassa myös koululuokalla olevia lapsia saamaan mahdollisuuden kokea joitakin iloisia ja mielihyvää tuottavia tapahtumia. (K)

Lapsella on ollut oppimisvaikeuksia ja hyvällä ja positiivisella yhteistyöllä koulun kanssa on saatu koulunkäyntiä sujuvammaksi ja meidän perheen arkea helpommaksi. (K)

...ihmiset vähän sitoutuu tänä päivänä eri asioihin niin se tietysti heijastuu tähän puoleen, ettei ajatella luokkaa niinkun yhteisönä tai niiku jos ajatellaan urheilutermein, niin semmosena joukkueena niiku jonka toiminnan eteen vanhemmat sitoutuis. Vaan että se kaikki jää niiku koululle, semmoset alotteet ja tämmöset ja siinä mielessä niiku peräänkuuluttais sitä vanhempien sitoutumista. (M1)

Ainoastaan yksi haastatelluista lähti analysoimaan hyvää yhteistyötä enimmäkseen yhteisöllisyyden kautta, hänen mielestään henkilökohtaisen vuorovaikutuksen lisäksi jo koulun opettajien keskinäinen vuorovaikutus ja ilmapiiri, sekä koulun maine ovat tärkeitä asioita yhteistyön muodostumisessa.

Metson (2000) tutkimuksissa on tullut myös esille, että vanhempien näkökulmasta keskeisin hyvän koulun merkki on nimenomaan koulun ilmapiiri. Avoimuus, vanhempien mielipiteiden kuuntelu ja aito halu yhteistyöhön ohjaavat positiiviseen yhteistyöhön kodin ja koulun välillä. (Metso 2000.) Tutkimuksessani tulee esille, etteivät yksittäisen opettajan persoonallisuus tai rehtorin näkökulmat yhteistyöhön välttämättä ole ainoita vaikuttavia tekijöitä, vaan yhteistyön taustalla voi olla koko koulun työyhteisön ilmapiiri ja hyvinvointi:

Mutta tuota niin, se semmonen henki, joka mahdollistaa, että voidaan käydä kaikkia asioita läpi, että se on ehkä tärkeä. Sillon se koulun maine tai ilmapiiri, mikä se on niin, on semmonen, että täällä me hoidetaan asioita yhdessä. Sillä on varmaan merkitystä, että kaikki opettajat on yleensä siellä varsin hyvin viihtyneet sisäilmaongelmista huolimatta. Se on varmaan aikalailla niiku siinä työyhteisössäkin sitten. - - että siellä on noussut se ajatus, et me tehdään näin ja hoidetaan näin tämä asia. (N4)

5.3 Vanhempien määrittelemiä esteitä yhteistyölle

Kun vanhemmilta kysyttiin syitä yhteistyön vähyyteen, he listasivat ensimmäisenä omat aikaresurssinsa, joita täytyy jakaa niin työn kuin perheen kesken. Suomalaisen koululaisen äideistä 80 % ja isistä 94 % käyvät töissä, millä on varmasti oma vaikutuksensa kodin ja koulun yhteistyöhön osallistumiseen (Pulkkinen & Launonen 2004b, 47). Työn ja perheen vaatimusten yhteensovittaminen on yhä vaikeampaa kasvavien vaatimusten ja jatkuvien muutosten takia (Kinnunen & Mauno 2002, 99). Kun perheen molemmat vanhemmat käyvät kodin ulkopuolella töissä, perhe harrastaa aktiivisesti tai perheessä on monta lasta, tuntui tutkimukseni mukaan vanhemmista tarpeellisemmalta hoitaa kotia ja perheen sisäisiä asioita kotoa käsin kuin osallistua kodin ja koulun erilaisiin yhteistyömuotoihin. Monet vanhemmat

mainitsivat osallistuvansa vain kaikkeen pakolliseen, vaikka arvioivat vapaammankin toiminnan olevan hyödyllistä lapsensa kannalta. Monissa maissa vanhempien osallistuminen on kirjattu lakiin, ja esimerkiksi Heikkilä (2010, 93) tuo esille, että Norjassa vanhemmat ovat lakisääteisesti velvoitettuja yhteistyöhön. Suomessa koululla on velvollisuus toimia yhteistyössä vanhempien kanssa, mutta vanhemmilla itsellään on mahdollisuus valita osallistumisasteensa, eikä mikään koulun tilaisuus voi olla vanhemmalle lähtökohtaisesti pakollinen, vaikka vanhemmat erittelevätkin eri yhteistyömuotojen pakollisuutta vastauksissaan:

Vanhempainilloissa on kiinnostavia ja hyödyllisiä aiheita. Muuhun ylimääräiseen osallistumiseen ei juuri nyt ole aikaa perhetilanteen vuoksi. (K)

Lapsen harrastukset vievät niin paljon aikaa, että kaikkeen ei ehdi vaikka haluaisi. (K)

Myös yhteistyön analysointi tarpeen näkökulmasta oli tutkimukseni mukaan yleistä vanhempien keskuudessa. Monen vanhemman mielestä asioiden toimiessa ei ole tarvetta tehdä yhteistyötä normaalia enempää, mikä tarkoitti usein ainoastaan vanhempainiltaan ja kahdenkeskisiin keskusteluihin osallistumista, jotka koettiin osittain pakolliseksi yhteistyöksi. Muutamat vanhemmat ilmaisivat myös, etteivät he ole kovinkaan sosiaalisia eivätkä järjestötoiminnasta kiinnostuneita, jolloin käytössä olevat yhteistyömuodot eivät heidän kohdallaan innosta yhteistyöhön. Toiset taas ajattelivat, että esimerkiksi perinteiset vanhempainillat eivät olleet tarpeellisia, koska omaa lasta koskevat asiat saadaan selvitettyä jo muutenkin opettajan kanssa, henkilökohtaisen vuorovaikutuksen kautta.

No kyllä mun mielestä on tämmöstä, mutta sanotaan, että mitä täsä nyt ni tää viiminen on nyt vitosella ja sillo ku oli ensimmäisen kanssa vanhempainilloissa, ni kyllä väki on vähenteny, että on aika laiskaa näköjään toi osallistuminen. Ehkä se

tekee se reissuvihko ja nää vanhempainvartit että ei ne sit enää vanhempainiltoihin viitti lähtee. Ja kiire ja kaikkee muuta että... (N3)

Että meillä on aina ollu tai ei siis oo ollu juurikaan semmosia ongelmia, joista ois tarvinnut puhua, ni ne arviointikeskustelut ovat olleet hyvin sujuvia ja helppoja...kyllä ne on ihan tarpeellisia, mutta jos asiat on täysin kunnossa ni sillo mä jättäsin sen väliin... Mut se on sitten tärkeätä, että kun jos on ongelmia, niin pääsis puhumaan ni se ois sitten äärimmäisen tärkeätä. (M2)

Vanhempiin saatetaankin ottaa yhteyttä vain, kun oppilaalla on koulun näkökulmasta ongelmia. Yleensä myös vanhempien yhteydenotot kouluun liittyvät tiedonkulun lisäksi paljolti negatiivisiin asioihin, kuten huoleen oman lapsen oppimisesta. Moni vanhempi saattaa ajatella myös häiritsevää opettajaa yhteydenotoillaan, mikä vähentää yhteydenottojen määrää ja siten yhteistyötä. (Metso 2004, 72, 127.) Nämä kaikki seikat olivat myös löydettävissä omassa tutkimuksessani, jossa melko moni vanhempi kertoikin saavansa liikaa negatiivista palautetta koululta lapsensa käyttäytymisestä ja toisaalta ottavansa itsekin yhteyttä, jos on jotain ongelmia.

Myös yleinen koulun ja opettajan arvostamisen vähentyminen sekä koulumaailmasta vieraantuminen nähtiin yhteistyön esteenä. Jos koulun ja opettajan toimintaa ei arvosteta, niin ei siihen myöskään haluta osallistua eikä tuoda esille omia mielipiteitä tai sitoutua koulun kehittämiseen. Jotkin vanhemmista eivät pohtineetkaan omaa osallistumistaan yhteistyöhön, vaan analysoivat yleisempiä yhteiskunnallisia teemoja sekä opettajan ammattia, auktoriteettiaseman menettämistä sekä kodin ja koulun vastuiden rajan vetämistä yhteistyön taustalla.

Mä näkisin että siinä on se että tänä päivänä ei vanhemmat ehkä arvosta opettajaa sillä lailla tai koulu niiku ennen vanhaan ollu. Ja toisaalta voi olla niin että ollaan niin vieraantuneita siitä koulumaailmasta, että tota lapsi käy nyt tätä tän päivän koulua ja hän selviää kyllä siellä. Että moni vanhempi voi kokea että tän päivän koulu on hänelle niikus vieras. (M1)

-- meitä vanhempia on nykyään niin monenlaisia ja siellä voi olla ärhäköitäkin vanhempia, et sieltä voi sitte sanoa, ettei meidän kullannmurussa oo mitään vikkaa ja hän ei tee virheitä, että varmaan siinä on sitäkin, että se pelko, et siellä on semmoinen vanhempi vastassa voi niinko sitten vaikuttaa opettajaan, ettei lähde sitten ottamaan vanhempaan yhteyttä. (N2)

5.4 Vanhempien toiveita yhteistyölle

Tutkimuksessani mukana olleista vanhemmista lähes kaikki peräänkuuluttivat hyvän yhteistyön olevan avoimuutta ja luottamusta kodin ja koulun välillä. Yhteistyössä tärkeimmäksi koettiin avoimuus, luottamus, tiedonkulku sekä rehellisyys. Myös säännöllisyys ja tiivis yhteistyö sekä vuorovaikutus mainittiin tärkeinä asioina yhteistyössä. Toisaalta osa vanhemmista mainitsi, ettei yhteistyön tarvitse olla kovinkaan vilkasta, kunhan se toimii ongelmatilanteissa eli vanhempi tulee kuulluksi ja hänen mielipiteilleen annetaan arvo. Kodin ja koulun pitäisikin pystyä vanhempien mielestä puhumaan keskenään vaikeistakin asioista, ja osasta vanhemmista tuntuikin, että opettajat pelkäävät yhteistyötä ja vanhempia yhteistyökumppaneina, kuten eräs vanhempi pohtii:

Kyllä mää luulen, että on tullut vähän semmosta liian arkaa, ettei niiku uskalleta puhua, ku mun mielestä se sitten niiku täytys puhua, että olis tota noin niin kaikille vähän tiedossa. - - Että opettajat taitaa vähän pelätä, että heille tulee siitä jotain ylimäärästä, jos sitä ruetaan niiku puhumaan, että joutuuko he nyt sitten enemmän tekemään töitä sen eteen tai sitten et vanhemmat ei ymmärrä ja ne rupee sit hyökäämään taas opettajan päälle. Et varmaan nykyään opettajat vähän pelkää vanhempia ehkä. (N3)

Noin 75 % (n=171) kyselyyni vastanneista vanhemmista ei ilmaissut parantamistoiveita kodin ja koulun yhteistyölle sitä kysyttäessä kyselylomakkeessa. Kodin ja koulun yhteistyön nykyistä mallia kuvattiin enimmäkseen hyväksi tai riittäväksi kyselyyn vastaamishetkellä. Parannusehdotuksia antaneista vanhemmista muutamat ilmaisivat tärkeimmäksi toiveeksi sen, että saisi opettajilta negatiivisen palautteen lisäksi myös positiivista palautetta, koska ainoastaan sen kautta he kokivat voivansa

kannustaa lastaan koulutyössä ja elämässä muutenkin. Palautteen antamisen nopeuden takia erilaiset Internet-sovellukset koettiin toisaalta huonoina, koska negatiivista palautetta oli niin helppo antaa:

-- ja Wilma on hyvä keksintö mutta se kääntyy itseään vastaan ainakin joidenkin opettajien kohdalla, kun sitä negatiivista palautetta on niin helppo ja nopea antaa. Luulisi että opettajat koulutuksensa saaneina tietävät että kukaan ei kehity negatiivisesta palautteesta. (K)

Vanhempien vastauksissa tuli selkeästi esille myös se tosiasia, että yhteistyö ei vanhemman halusta huolimatta ole toimivaa tai vanhempien näkökulmasta riittävää. Kysyttäessä vanhempien mahdollisuuksista vaikuttaa lapsensa koulupäivään, osa vanhemmista ilmaisi, että heillä on hyvin vähän mahdollisuuksia tai ei ollenkaan vaikuttaa lapsensa koulunkäynnin arkeen koulun kautta. Tarkasteltaessa näitä ilmauksia määrällisesti suhteessa muihin ilmauksiin tämän kysymyksen kohdalla maaseudun koulujen vanhemmista 11 % (n=2), taajamakoulujen vanhemmista 28 % (n=16) ja kaupunkikoulujen vanhemmista 34 % (n=18) kertoi vaikuttamismahdollisuutensa melko vähäiseksi tai olemattomiksi. Syyksi yhteistyön vähyydelle mainittiinkin koulusta saatu huono palaute, tarjotut osallistumismahdollisuudet tai vuorovaikutussuhteiden ongelmat niin opettajien kuin muiden vanhempien kanssa:

Teen hyvin vähän, koska koen että minua vanhempana ei kuunnella, niin yhteistyö on turhaa. (K)

Minusta tuntuu, että opettajat ovat aika varpaillaan...mä tiedän että jotkut antaa...no sanotaanko, että opettaja pyyhkii kyyneleitä ku myö mennään seuraavana sisälle ja oppilaan vanhemmat lähtee ovet paukkuen, ni kyllä mä uskon että, opettajat ovat aika varovaisia ja mä ainakin ite koen että ne on aika varpaillaankin että ilmeisesti joiltakin se palaute on melko lailla suoraa, jos näin käyttäis termiä. (M2)

Ei kyllä, mä kuulun varmaan siihen ryhmään, että mä oon vähän ulkopuolinen ja vierailija ja välillä mieltii, että uskaltaako sanoakaan mitään, jos on vanhempainillassa, että se pannaan arvostelun piikkiin, et ku meidän koulu

lakkautettiin ja tämä koulu jatkuu sitten. Se on ollut hankalaa. (N2)

Vanhempainiltoja järjestetään melko harvoin eikä vanhempainvartit ole lapseni luokalla käytössä. Talkoita luokan osalta ei ole ollut. Yhteistyötä teen mielelläni. Koululla ei ole viime vuosina ollut kovinkaan aktiivinen ote, mihin vanhemmat olisivat voineet osallistua. (K)

5.5 Vanhempien kokemat mahdollisuudet osallistua oman lapsensa koulunkäyntiin

Tutkimuksessani osallisuutta pohdittiin kysymysten kautta, joissa vanhemmat analysoivat mahdollisuuksiaan vaikuttaa lastensa koulunkäynnin arkeen sekä ylipäätään oman mielipiteensä esille saamista koulussa. Osallisuus voidaan nähdä määrittyvän aina tarpeiden ja toimintaympäristön kautta, mutta laajassa määritelmässään se on yhteisöön liittymistä, siihen kuulumista ja siinä vaikuttamista vuorovaikutuksessa. Osallisuus lisää ihmisen kokemusta omasta kyvykkyydestä ja pätevyydestä vaikuttaa ympäröivään yhteiskuntaan (Bäcklund & Kurikka 2008, 26–28). Osallisuus kouluissa näkyy etenkin arvioinnissa, johon vanhemmat sekä oppilas itse ovat pyydettyjä mukaan, tosin esimerkiksi opetuksen suunnittelutyöhön vanhempien harvemmin toivotaan osallistuvan (Lehtolainen 2008, 331).

Eräs osallisuuden osa-alue tässä tutkimuksessa on vanhemman vaikuttamismahdollisuudet. Parannusehdotuksia antaneista vanhemmista 65,3 % (n=233) koki saaneensa koululta positiivisen vastaanoton, joskin vain 12 % (n=43) ilmoitti omilla ehdotuksillaan olleen jotain merkitystä tai vaikutusta käytännön toimintatapoihin. Vastaavasti ehdotuksia esittäneistä vanhemmista 12,3 % (n=44) oli saanut koululta negatiivisen tai torjuvan vastaanoton ehdottaessaan parannuksia kodin ja koulun yhteistyöhön ja sitä kautta lapsensa koulunkäyntiin.

Useimmat vanhemmista kokivat, että he voivat vaikuttaa lapsensa koulunkäyntiin nimenomaan läsnäolevan vanhemmuuden ja kodin kautta. Vaikka koko aineistossa nousi melko laajasti esille vanhempien tyytyväisyys kodin ja koulun yhteistyöhön sekä vanhempien mielipiteiden kuulemiseen, ilmaisi moni vanhempi tämän kysymyksen kohdalla kuitenkin vaikutusmahdollisuutensa melko vähäisiksi. Alasuutarin (2003, 167) tutkimuksissa tuli esille, että vanhemmalle on erittäin tärkeää, että hänen oma tulkintakehyksensä esimerkiksi oman lapsen ongelmien syistä otetaan huomioon. Tutkimuksen mukaan vanhempi kokeekin yhteistyön epäonnistuneeksi ja vaikutusmahdollisuutensa vähäisiksi, mikäli tämä oma tulkintakehys ja vanhempien asiantuntijuus lastensa asioissa jätetään huomioimatta.

Mahdollisuuksia on rajallisesti. Koululla on omat käytäntönsä, piste. Sen lisäksi koululla tuntuu olevan sellainen asenne, että vanhempia ei voi pitää tasavertaisena keskustelukumppanina. Koululla on asiantuntijan, ylimmän tietäjän ja päättäjän rooli. Koulu ei oikein osaa ottaa sitä huomioon, että vanhempi on oman lapsensa asiantuntija. (K)

Mutta itse kouluarkeen tuskin vanhempana pystyn vaikuttamaan. Opettajat on kuitenkin niin sidottuja ministeriön laatimaan OPS:iin. (K)

Osa vanhemmista mainitsi, että yhteistyötä tuntuu olevan määrällisesti riittävästi, mutta varsinaista päätösvaltaa ja asioihin vaikuttamista vanhemmilla ei ole. Myös yksittäisen vanhemman mahdollisuudet vaikuttaa koulun arkeen koettiin melko huonoina, erityisesti yleisemmällä tasolla. Monet vanhemmat pohtivat vastauksissaan omaa vaikuttamisen tarvetta ja analysoivat sitä, mihin asioihin he oikeasti voivat vaikuttaa ja mihin asioihin heidän ei omasta mielestään edes tarvitse yksittäisenä vanhempana vaikuttaa. Monet olivat tyytyväisiä siihen, että heillä on mahdollisuus sopia opettajan kanssa erityisjärjestelyistä juuri oman lapsensa kohdalla. Toiset vanhemmat taas

kaipaisivat mahdollisuuksia vaikuttaa koko luokan ja koulun asioihin, toimintatapoihin ja käytänteisiin.

Ei oikeestaan, toisaalta koen, että hirveen vähän pystyn vaikuttamaan yksittäisenä ihmisenä, kansalaisena näin siihen, eikä opettaja ehkä kaipaa tai ei ainakaan tuo esille sitä että se kaipaisi apua tai vinkkiä vanhemmilta. (M1)

Pieniin asioihin voi vaikuttaa, suuriin linjoihin ei - mutta ehkä ei ole niin tarviskaan. (K)

Muutoin koulun arkeen, suunnitelmiin, tai mihinkään järjestelyyn minulla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa. Olen käynyt säännöllisesti molempien lasten tapaamisissa, mutta koskaan ei ole kysytty sitä, mitä vanhemmat toivoivat tai ajattelevat. Tapaamiset keskittyvät siihen, mitä koulu vanhemmilta haluaa, miten kotona pitää tarkistaa läksyt ja katsoa jumppakampeet kuntoon. Nämä annetut tehtävät olen sitten koittanut hoitaa. Pitäisikö vanhempien sitten saada vaikuttaa koulun arkeen? Haluaako joku opettaja kuunnella vanhempaa? Ei ole vielä tullut moista vastaan. (K)

Vaikka yhteistyötä on ollut paljon, ei monikaan asia ole muuttunut. Pidän vaikutusmahdollisuuksia varsin huonoina. Koulu - siis peruskoulu yleensä - kaipaisi pikaista ja perusteellista muutosta tukeakseen nykyistä paremmin oppilaita. (K)

Vanhempien mielestä heidän vaikuttaminen koulun arkeen tapahtuukin suurimmaksi osaksi kodin kautta, ennen kaikkea oman lapsen kanssa vuorovaikutuksessa. Tärkeimpänä esille nousi varsinaisesta koulutyöstä huolehtiminen yhdessä lapsen kanssa sekä kodin kasvatuskäytännöt. Myös koulutyöhön kannustaminen sekä keskustelut lapsen kanssa koettiin tärkeiksi.

Melko vähän, koen että voin vaikuttaa vain siihen miten kasvatan oman lapseni ja miten hän koulussa käyttäytyy ja kohtelee muita lapsia. Opetuksen suunnitteluun tai toteutukseen vanhemmillä ei ole mahdollisuutta. (K)

Yritän auttaa lastani läksyissä, koeharjoitteluissa yms. että oppiminen sujuisi paremmin sekä nyt että tulevaisuudessa. Olemalla kiinnostunut asioista uskon vaikuttavani lapseni motivaatioon opiskella. (K)

Keskustelemme yhdessä koulun tapahtumista, rohkaisen ja tuen lastani. Yritämme löytää yhdessä myös ratkaisuja mahdollisiin ongelmiin. (K)

Vanhemmat ovat sitä mieltä, että kodin käytäntöjen kautta voidaan vaikuttaa paljon oman lapsen koulukäynnin arkeen ja sen sujumiseen. Vanhempien näkökulmasta kodin ja vanhemman on taattava lapselle riittävät perustarpeet, jotta koulutyö voisi sujua mahdollisimman hyvin.

Henkilökohtainen kontakti opettajan kanssa koettiin melko toimivaksi tavaksi vaikuttaa lapsen arkeen koulussa. Muita kodin ja koulun yhteistyön muotoja ei niinkään mainittu vaikuttamisen keinona. Erityisesti ongelmien selvittämisessä hyvä yhteistyö opettajan kanssa vaikutti vanhempien mielestä ensiarvoisen tärkeältä.

Otan yhteyttä opettajaan, jos lapseni valittaa jostakin selkkauksesta koulukaverin kanssa ja selvitän asian. Yritän tukea koulunkäyntiä kyselemällä miten on mennyt.
(K)

Opettaja ottaa vakavasti, jos minulla on lapsen koulunkäyntiin liittyvä huoli ja otan yhteyttä. Asiasta keskustellaan ja haetaan yhdessä ratkaisua. (K)

Melko harva vanhempi ilmaisi mahdollisuuksistaan vaikuttaa lapsensa koulupäivään osana vanhempien yhteisöä, lasten vertaissuhteiden kautta tai nimenomaan yhteisön kautta, ilman varsinaista koulun toimintaa tai väliintuloa. Näytti siltä, että esimerkiksi lapsen ikätovereiden vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ei määritelty suurissa määrin kodin ja koulun yhteistyöhön liittyväksi.

Joskus keskustelemme toisten vanhempien kanssa luokan tilanteista. (K)

Kavereiden tunteminen ja heidän vanhempiansa tutustuminen ja kanssakäyminen.
(K)

Vanhempien teksteissä tuli selkeästi esille oman asiantuntijuuden korostaminen vanhemmuuteen ja perheeseen liittyvissä teemoissa, joka on myös Alasuutarin (2003) tutkimuksissa esille nostettu näkökulma. Usein tutkimukseni vanhemmat myös olettivat, että opetuksen ammattilaisilla eli opettajilla on

yleistä tietoa lapsen kehityksestä sekä yksityiskohtaista tietoa heidän oman lapsensa koulumenestyksestä ja kehityksestä, mikä tukee modernistista asiantuntijuuden näkökulmaa sekä kasvatuksen projektimaisuutta. Tällöin vanhemmat eivät koe olevansa yksin vastuussa lapsensa kasvatuksesta, vaan näkevät yhteiskunnalliset kasvattajat vastuullisina tietyistä asioista. Toisaalta tämä näyttäytyy uhkana, vanhempien toimijuuden kaventumisena, sillä vanhemmat kokevat kasvatustieteiden toimivan osittain omillaan, vanhemmista riippumatta. (Alasuutari 2003, 164–165.) Toisten vanhempien mielestä vaikuttaminen onkin mahdotonta, koska koululta ei tule tietoa oppilaan tai luokan asioista eikä ilmaista selkeästi vanhempien vaikuttamismahdollisuuksia, jolloin vanhempi ei tiedä mitä koulussa tapahtuu, mitä siellä pitäisi tapahtua ja miten vanhemman pitäisi tähän reagoida.

[Mahdollisuudet] rajatut. Ensinnäkään ilman, että koululta ehdotetaan ei tänä päivänä edes tiedä mitä apuja lapselle olisi mahdollista saada/hakea tarvittaessa. Ilman että koululta ollaan yhteydessä ei tiedä mitä koululla juurikaan tapahtuu. Lapsi kertoo tiettyyn rajaan asti itse asioistaan. Vaikka aktiivisesti asioista keskustellaan. (K)

5.6 Koulu tukemassa vanhempien verkostoitumista

Koulun rooli vanhempien verkostoitumisessa nähtiin tutkimuksessani todella tärkeäksi, ja monet vanhemmat kertoivatkin verkostoitumisen tapahtuvan enimmäkseen koulun vähemmän formaaleissa tapahtumissa, kuten juhlissa ja talkoissa. Myös vanhempainillat, opettajien keräämät ja jakamat luokan vanhempien yhteystiedot sekä mahdollisuus viestiä esimerkiksi Wilma -sovelluksen kautta koettiin tärkeänä verkostoitumista edistävänä tekijänä.

Yhteistyöllä myös vanhempien kesken tuntuu olevan aina joku konkreettinen tarve ja päämäärä, pelkkä yhteinen hyvä tai yleinen koulun työn tukeminen mainittiin tiiviimmän yhteistyön syyksi melko harvoin. Yhteistyö ja

yhteydenpito tuntuvat olevankin ahkerampaa esimerkiksi luokan yhteisiä tilaisuuksia, juhlia tai luokkaretkeä suunniteltaessa. Myös luokkatoimikunnat ja vanhempainyhdistykset nähtiin tutkimuksessani tärkeinä paikkoina vanhempien verkostoitumisessa:

Vanhempainyhdistys on tärkeä kanava, vanhempainillat suosittuja ja tämä on monille paitsi tärkeää verkostoitumista, myös työtä koulun hyväksi. Myös luokan verkkopalvelusta löytyy oppilaiden vanhempien yhteystiedot sekä keskustelukansio, joka tosin on tyhjillään, koska onkin luontevampaa tutustua koulun tilaisuuksien tai kaverisynttäreiden kautta. Opettaja on tässäkin yhdistävä tekijä eli tilanteiden mukaan toimitaan, pakolla tai ns. velvollisuudesta tutustuminen on teennäistä. (K)

-- ni se varainkeruu ku loppu ni se yhteydenpito [vanhempien kesken] o huomattavasti vähäisempää. (M2)

Kyselytutkimukseeni vastanneista 14 % (n=32) vanhemmista ilmaisi, ettei koulu tue millään tavalla vanhempien välistä yhteistyötä. Osa kertoi koulun suhtautuvan asiaan myönteisesti ja kannustavan yhteistyöhön muun muassa tarjoamalla tilat vanhempainyhdistykselle, mutta konkreettisia neuvoja tai apua verkostoitumiseen ei koululta tarjota, vaikka tarvetta koettiin olevan. Toisaalta tutkimukseni mukaan vanhempien yhteistyön edesauttaminen ei ole muutamien vanhempien mielestä edes koulun tehtävä, eikä koulun tarvitsisi käyttää siihen voimavarojaan ja aikaansa. Osan mielestä tarvittavat vanhempien verkostot syntyvät lapsien kyläilyn ja vapaa-ajan kautta luonnollisesti, ilman koulua.

En välttämättä halua verkostoitua kaikkien vanhempien kanssa ja lapseni kavereiden vanhempien kanssa olen omatoimisesti etsinyt tarvittaessa yhteydentiedot. (K)

Kyllä verkostoituminen omalla kohdalla on ollut lasten kautta tapahtuvaa samanhenkisten vanhempien kohtaamista. Koulu ei sinänsä ole ohjannut asiaa. (K)

Koulun vähäisestä tuesta huolimatta, monet vanhemmat kuitenkin kokivat, että vanhempien todelliselle yhteistyölle olisi suuri tarve ja koulun tulisi kannustaa

ja auttaa vanhempia verkostoitumaan keskenään ja toimimaan yhdessä koulun hyväksi muutenkin kuin varainkeruun yhteydessä. Vanhemmat kokivat, että he voisivat koulun niin halutessa olla suuri voimavaratekijä koko koululle ja auttaa etenkin oman luokan asioissa. Vanhemmat olivat myös sitä mieltä, että koteja syytetään monista koulun ongelmista, mutta silti koteja ei oteta mukaan täysipainoisesti koulun arkeen auttamaan ja tukemaan, selvittämään ongelmia.

Ihmettelen sitä, että vanhempia ei pyydetä apuun, kun luokka on rauhaton tai siellä on kiusaamisongelmia. Paremminkin ongelmia piilotellaan. Vanhemmat voisi nähdä koulun voimavarana! Kun koulu auttaisi vanhempia tutustumaan toisiinsa, vanhempien välille syntyisi luottamusta. Se taas synnyttäisi luottamusta lasten välille. Osa ongelmista ehkäistäisiin ennalta. Ja tuleviin ongelmiin voitaisiin tarttua yhdessä. (K)

Sellaista, jossa koulu luottaisi vanhempiin ja erityisesti lapseen. Emme me tai lapsemme ole patologisia valehtelijoita tai oman edun tavoittelijoita emmekä edes rajattomia kasvatattajia. (K)

Kahdella haastateltavallani oli kokemus vanhempien verkostoitumisesta opettajaa vastaan. Toisessa tapauksessa vanhemmat verkostoituivat oppilaiden puolelle, jonka seurauksena vanhan opettajan tilalle valittiin lopulta uusi opettaja. Toisessa tapauksessa yksittäinen perhe koki tullessaan opettajan epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi ja haki kaikkien luokan vanhempien tukea. Keskustelun kautta haastava tilanne oli kuitenkin saatu selvitettyä kaikkien osapuolien kesken, ja toiminta luokassa sekä opettajan, oppilaiden että vanhempien välillä parantui huomattavasti.

5.7 Maaseutu-, taajama- ja kaupunkikoulujen erot kodin ja koulun yhteistyössä

Tutkimuksessani jaoin vastaajat maaseutu-, taajama- sekä kaupunkikoulujen oppilaiden vanhempiin ja vertailin näiden ryhmien välisiä tuloksia keskenään. Kyselylomakkeeseen (N=526) vastanneista vanhemmista 15,4 % (n=81) kertoi

lapsensa käyvän koulua maaseudulla, 41,8 % (n=220) taajama-alueella ja 42,8 % (n=225) kaupunkialueella. Haastattelemistani vanhemmista (N=6) kahdella oli lapsi kyläkoulussa, kahdella taajama-alueella ja kahdella kaupunkialueen koulussa.

Tilastollisen analyysin mukaan taajamakoulujen vanhemmat ja opettajat ovat toisiinsa yhteydessä hieman harvemmin kuin maaseutu- ja kaupunkikoulujen vanhemmat ja opettajat. Ristiintaulukoinnin perusteella näyttäisi siltä, että taajama-alueen koulujen vanhemmat ottaisivat lapsensa opettajaan henkilökohtaisesti yhteyttä hieman harvemmin kuin maaseutu- ja kaupunkikoulun vanhemmat ($\chi^2(4) = 13,221$, $p = 0,010$). Ryhmien välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero. Vielä vahvempi, tilastollisesti erittäin merkitsevä ero, on havaittavissa opettajan yhteydenotoissa: vanhempien mukaan taajama-alueen koulujen opettajat ottavat henkilökohtaisesti yhteyttä vanhempaan harvemmin kuin maaseutu- ja kaupunkikoulun opettajat ($\chi^2(4) = 16,057$, $p = 0,003$). Myös avoimissa vastauksissa taajamakoulujen vanhemmat pohtivat muita vanhempia enemmän yhteistyön esteitä, mikä voi osaltaan kertoa yhteistyön olevan taajama-alueille jonkin verran muita kouluja passiivisempaa. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei ollut havaittavissa vertailtaessa maaseudun, taajama- sekä kaupunkialueiden vanhempien yhteydenottojen syitä. (vrt. Hindin 2010.)

Tutkimukseeni osallistuneet maaseudun vanhemmat osallistuivat 3–11 erilaiseen kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvään toimintaan, kun taas taajamakoulujen vanhemmat osallistuivat 1–9 ja kaupunkikoulujen vanhemmat 1–11 erilaiseen yhteistyömuotoon. Maaseutukoulujen vanhemmat osallistuivat keskimäärin 5,3 erilaiseen yhteistyömuotoon vuoden aikana, taajama-alueiden vanhemmat 4,4 sekä kaupunkialueiden vanhemmat 4,6 erilaiseen yhteistyömuotoon. Tutkimukseni mukaan maaseutukoulujen vanhemmat

osallistuivat muita vanhempia hieman aktiivisemmin erilaisiin kodin ja koulun yhteistyömuotoihin ($F(2) = 8,415$, $p = 0,000$). Ero ryhmien välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Kysyttäessä vanhempien ($N=228$) mahdollisuuksista vaikuttaa lapsensa koulunkäynnin sujuvuuteen maaseudun koulujen vanhemmista 11 %, taajamakoulujen vanhemmista 28 % ja kaupunkikoulujen vanhemmista 34 % kertoi vaikuttamismahdollisuutensa melko vähäisiksi tai olemattomiksi. Vertailtaessa vanhempien tekemiä parannusehdotuksia ja niiden vaikutusta koulujen toimintaan, on erilaisten koulujen välillä havaittavissa vain vähäisiä eroja toteutuneiden sekä torjuttujen ehdotuksien suhteen. Näyttäisi siltä, että maaseutukoulujen vanhempien ehdotuksien toteutuminen on kuitenkin hieman yleisempää kuin taajama- tai kaupunkikoulujen vanhempien, ja vastaavasti kaupunki- ja taajamakouluissa vanhempien ehdotuksiin suhtaudutaan hieman negatiivisemmin ($\chi^2(2) = 3,347$, $p = 0,188$). Erot eivät ole kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä.

Haastattelemillani kyläkoulun oppilaiden vanhemmilla ($N1$ ja $N2$) oli kokemuksia pienen koulun huonosta ilmapiiristä. Toisella vanhemmalla tämä liittyi varsinaisen oman koulun lakkauttamiseen, jonka seurauksena lapset olivat siirtyneet toisen kyläkoulun oppilaiksi. Uudessa kyläkoulussa yhdysluokkaopetus, maaseutumainen miljöö ja tapa järjestää opetusta olivat edelleen samanlaisia verrattuna entiseen, mutta oppiminen ei tapahtunut haastattelemieni vanhempien näkökulmasta oman tutun yhteisön ympäröimänä. Muutamienkaan vuosien jälkeen vanhemmat eivät kokeneet entisenlaista yhteisöllisyyttä. Vanhemmat ja lapset olivat osa yhteisöä, mutta eivät tunteneet koko koulun tasolla yhteisöllisyyttä, vaan pitäytyivät enemmänkin vanhassa koulussa syntyneissä ryhmissä. Ilmauksissa tulee

vahvasti esille myös näkökulma, jonka kautta on havaittavissa oman kyläyhteisön vajaavaisuus ja toimimattomuus ilman omaa koulua.

[Yhteisöllisyyttä] oli joo, oli huomattavasti enemmän oli kyllä. Et se on vähentynyt, mut mä aattelen, et se vaan jotenkin hakee nyt sitä muotoaan ja varmaan se voi olla että on surua siitä entisestä koulusta, että ennenkö sitten tulee uudensukupolven koululaiset ja lapset, ni voi olla että se yhteistyö lähtee sujumaan sitten paremmin ja tulee sitä yhteisöllisyyttä sitten pikkuhiljaa lisää. Mut ite näen, et se yhteisöllisyys on tällä hetkellä huonoa. ... se o sillai et ku tältä kylältä se koulu lopetettiin niin tässä on vielä semmosta kahtiajakoa, että tää entinen kyläyhteisö pitää tiiviisti yhteyttä, mutta sitä yhteistyötä kylien välille ei ole vielä kertynyt.
(N2)

- - pettynyt luokkahenkeen, miettinyt mistä johtuu, oppilas kuitenkin tykännyt ihan olla. Lapset ja opet käy koululla vaan töissä päivällä. (N1)

Pienten paikkakuntien vanhemmat toivat esille sosiaalisen yhteisönsä pienuuden, mikä mahdollistaa paremman verkostoitumisen. Useimmiten samanikäisten lapsien vanhemmat tuntevat toisensa vähintään ulkonäöltä, mutta useimmiten ihan henkilökohtaisestikin jo vapaa-ajan ja harrastusten kautta. Tämän nähtiin edesauttavan yhteistyötä sekä auttavan koulussa ja kaveriporukoissa eteen tulevien erimielisyyksien ja ongelmien hoitamista. Myös murrosiän kynnyksellä verkostoitumisesta johtuvan sosiaalisen kontrollin hyvät puolet koettiin tärkeänä osana vanhempien välistä yhteistyötä.

Pienellä paikkakunnalla kaikki tuntevat valmiiksi toisensa. (K)

No kyllä se sillai on tosiaan, että toiset sanoo heti niiku mielipiteensä, että heillä ei ainakaan tämmöstä sallita ja muuta, että saa sanoa ja soittaa. Et kyllä se niiku semmosta suputtelua se ei sitten kumminkaan oo. Et kaikki tunnetaan ja sillai o kyllä iha hyöä. Et sit uskaltaa soittaa ja kysyä, et tieto kulkee tämmösessä paikassa.
(N3)

6 POHDINTA

6.1 Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Virheiden tekemistä pyritään välttämään tutkimustyössä ja siksi tehdyn tutkimuksen luotettavuutta pitää pystyä arvioimaan tutkimustyön aikana ja sen jälkeen. Tässä tutkimuksessa käytettiin sekä laadullista että määrällistä analyysiä, joten on tarpeen arvioida mittaustulosten toistettavuutta sekä käytetyn mittarin validiutta eli soveltuvuutta juuri kyseiseen tutkimukseen. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–233.) Lisäksi on tärkeää pohtia tutkijan henkilökohtaisia päämääriä sekä taustalla vaikuttavia tekijöitä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tehtyyn tutkimukseen vaikuttivat varmasti siis omat käsitykseni yhteistyöstä sekä esimerkiksi omat kokemukseni maaseutukoulujen yhteisöllisyydestä. Olen kuitenkin pyrkinyt puolueettomasti tuomaan esille sen, mitä aineistostani on käytetyillä metodeilla aidosti löydettävissä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on kuitenkin merkityksellinen, eikä välttämättä kukaan muu olisi analysoinut aineistoa samalla tavalla kuin minä.

Teoriataustaa kirjoittaessani pyrin käymään läpi mahdollisimman ajankohtaista tutkimustietoa. Vaikka teoriataustani on laaja, keskityin mielestäni tuomaan esille tutkimukseni kannalta olennaista tietoa kodin ja koulun yhteistyöstä kuvaten kaikkien osapuolien näkökulmia. Tutkimukseni ei välttämättä tuo kasvatustieteen näkökulmasta esille mullistavia uusia tuloksia ja päätelmiä, sillä tulokseni mukailevat pääsääntöisesti aiempia tutkimuksia (ks. esim. Metso 2004; Alasuutari 2003). Tutkimuksen tekeminen ja vanhempien ajatuksiin keskittyminen on mielestäni kuitenkin ollut oman opettajuuteni kannalta olennaista. Oman opettajuuden kehittäminen tämän opinnäytetyön kautta on varmasti pro gradu -tutkielmani tärkein saavutus. En voi väittää, että olisin nyt välttämättä aikaisempaa valmiimpi toimimaan opettajana kodin ja koulun yhteistyössä, mutta vanhempien tekstien ja haastatteluiden kautta olen tutustunut vanhempien näkökulmaan syvällisemmin ja koen olevani valmis kohtaamaan vanhemmat avoimin mielin. Muutamien vanhempien kommentteista oli pääteltävissä, että vastaaminen kyselyyni saattoi muuttaa myös vanhempien käsitystä kodin ja koulun yhteistyöstä aiempaa laajemmaksi. Monet vanhemmat eivät selkeästikään määritelleet esimerkiksi opetuksen suunnittelua kodin ja koulun yhteistyöksi, jolloin voidaan vain arvailla ovatko koulut täyttäneet laissa määritellyt velvollisuuksiaan ja kutsuneet vanhemmat avoimesti päätöksentekoon mukaan. Osa vanhemmista saattoi kokea asioiden ja tilanteiden uudelleen pohtimisen ja analysoinnin tärkeänä esimerkiksi juuri oman osallisuutensa näkökulmasta, mikä on mielestäni merkityksellistä tutkimukseni kannalta.

Tutkimusaineiston keräyksessä eteeni tuli monia ongelmia, joista ensimmäinen oli tutkimuslupien saaminen rehtoreilta ja sivistystoimen johtajilta. Oletin, että koulut ovat innokkaita kodin ja koulun yhteistyön kehittäjiä ja tarttuisivat melko helppoon ja nopeaan tehtävään, ja jakaisivat

kyselylomakettani sähköpostilla eteenpäin vanhemmille. Olin ajatellut, että kyselylomakkeen lähettämisen kautta koulut voisivat viestittää vanhemmille koulun olevan kiinnostunut yhteistyön kehittämisestä sekä vanhempien mielipiteistä. Voi olla, etteivät koulut kokeneet tutkimustani kodin ja koulun yhteistyön kehittämisenä, vaan esimerkiksi mahdollisuutena koulun syyllistävään tarkasteluun, ja päättivät sen takia olla lähettämättä sitä oppilaiden vanhemmille. Koska innokkaita kouluja ja luokkia oli vähän, vastauksia kertyi aluksi vain muutamia kymmeniä. Tämä saattoi johtua myös siitä, että vanhemmat ajattelivat huonon palautteen siirtyvän tutkimukseni kautta kouluille ja aiheuttavan harmia koulun toimintaa kritisoiville vanhemmille. Voi siis olla, ettei tutkimukseeni vastaamista välttämättä nähty vanhempienkaan puolelta keinona kodin ja koulun yhteistyön parantamiseen, minkä takia vastauksia tuli alkuun määrällisesti vähän.

Kun pyysin Suomen Vanhempainliittoa ja sen alaisia vanhempainyhdistyksiä apuun, oli kyselylomakkeita hetkessä täytetty useita satoja. Tämä kertoo mielestäni siitä, että valitsemani metodi oli toimiva ja tätä kautta lomakkeen saaneet vanhemmat olivat motivoituneita kertomaan oman mielipiteensä ja kehittämään osaltaan kodin ja koulun yhteistyötä. Lopulta tutkimusaineistossani olivat vanhempainyhdistykseen kuuluvat vanhemmat ylliedustettuina. Tästä johtuen näin mielekkääksi jakaa aineiston kahtia ja pohtia enemmänkin vanhempainyhdistykseen kuulumattomien vanhempien esille tuomia merkityksiä. Kyselylomakkeeseeni vastasi luultavimmin melko tyytyväisten vanhempien lisäksi ne vanhemmat, joilla oli jotain erittäin positiivista tai negatiivista sanottavaa kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkimuksen kannalta olisi ollut kuitenkin mielekkäämpää koota aineisto esimerkiksi useiden luokkien kaikilta vanhemmilta, jolloin kaikenlaiset

vanhemmat olisivat olleet edustettuina ja koko luokan vanhempien mielipiteet ja kokemukset olisivat tulleet paremmin esille.

Valitsin Internetissä täytettävän kyselylomakkeen, koska ajattelin sen houkuttelevan helpommin erilaisia vanhempia osallistumaan tutkimukseeni sen nopeuden ja anonyymiuden ansiosta, ja parantavan näin tutkimukseni luotettavuutta. Toisaalta vanhempainyhdistykset lomakkeen jakajina saattoivat puolestaan houkutella aktiivisia ja koulun kanssa jo toimivassa yhteistyössä olevia vanhempia, joita luultavasti suurin osa tutkimukseeni osallistuneista vanhemmista lopulta edustivat. Toisaalta aineistossa oli paljon myös yhteistyöhön pettyneitä vanhempia, ja epäilen, että he uskalsivat tuoda mielipiteensä ja osoittaa yhteistyön ongelmakohdat kyselylomakkeessa helpommin kuin vaikkapa kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa. Internetissä täytettävä kyselylomake on voinut vanhempien mielestä vaikuttaa kuitenkin myös epäluotettavalta ja eettisesti arveluttavalta tietoturvan kannalta, koska vanhempi ei voi olla täysin varma, mihin tieto tallentuu ja mihin tietoa käytetään.

Kyselylomakkeettani rakentaessa pyrin ottamaan huomioon sen, että lomakkeen täyttämisen tulisi toimia vanhemman näkökulmasta moitteettomasti sekä sovelluksen että sisällön puolesta. Esimerkiksi monivalintakysymyksissä vanhemmalla oli mahdollisuus kommentoida myös sanallisesti täsmentäen vastaustaan tai esittäen kysymyksiä tutkijalle. Avoimissa vastauksissa muutamat vanhemmat mainitsivatkin, ettei koulu tarjoa kaikkia kyselylomakkeessa esiteltyjä ja kysytyjä toimintamuotoja (ks. liite 2, kysymys 8.), joten vastauksista ei voida pelkästään tehdä johtopäätöksiä vanhempien aktiivisuudesta, vaan myös koulun antamista mahdollisuuksista. Lisäksi kyselyssäni ei selvinnyt, kuinka monta kertaa vanhemmat osallistuivat kuhunkin toimintamuotoon, jolloin esimerkiksi vain yhteen yhteistyömuotoon

monta kertaa osallistuvat vanhemmat saattoivat todellisuudessa osallistua määrällisesti aktiivisemmin yhteistyöhön, kuin vaikkapa kahteen eri yhteistyömuotoon kerran osallistuneet vanhemmat.

Pyrin takaamaan tutkittavien anonyymiuden tutkimustyössä mahdollisimman hyvin, mikä on Hirsjärven ym. (2009, 23–27) mielestä tärkeää tutkimuksen eettisen tarkastelun kannalta. Osallistuminen tutkimukseeni oli vapaaehtoista, eikä nimeä tai yhteystietoja tarvinnut välttämättä ilmoittaa kyselylomaketta täytettäessä. Mikäli vastaaja oli valmis tutkimushaastatteluun, hänen tuli täyttää lomakkeeseen myös yhteystiedot. Tästä syystä aineiston käsittelyssä ja tallentamisessa olen toiminut erityisen huolellisesti ja tarkasti, enkä ole luovuttanut aineistoani kenellekään. Koska keskisuomalaiset koulut ja siten myös koululaisten vanhemmat ovat opettajakoulutuspainotteisen yliopiston läheisyyden vuoksi ylikuormitettuja kyselyillä ja tutkimuksilla, halusin kerätä aineistoni laajemmin ympäri Suomea. Tutkimuksen painottuminen tietyille maantieteellisille alueille vääristää ja yksipuolistaa mielestäni tieteellisen tiedon merkitystä. Koin tarpeelliseksi kerätä aineistoni ympäri Suomea, mikä myös takasi pienten paikkakuntien ja yhteisöjen vanhemmille paremman anonyymiuden. Käyttämässäni puhelinhaastattelussa voidaan nähdä olevan monia luetettavuutta heikentäviä tekijöitä, mutta itse koin, että monelle vanhemmalle se oli ehkä luonnollinenkin tapa jakaa tietoa. Mielestäni saimme aikaan vuorovaikutteisia haastatteluja, joissa vanhemmat pohtivat ja analysoivat kyselylomakkeisiin verrattuna tarkemmin ja laajemmin yhteistyötä koulun kanssa.

Tutkimukseni eräs luotettavuutta lisäävä tekijä on aineiston laajuus ja järjestelmällinen, tieteellistä käytäntöä noudattanut analyysi. Tutkimukseni kohdalla voidaan puhua määrällisen ja laadullisen tutkimuksen yhdistämisestä sekä triangulaatiosta, koska kodin ja koulun yhteistyötä on tarkasteltu kahden

erilaisen, joskin toisiaan täydentävän, tutkimusaineiston ja analyysitavan kautta. Kyselylomakkeiden vastaukset eivät olleet pitkiä tekstejä vaan pikemminkin suurilta osin lyhyitä kommentteja, jolloin analyysi oli osittain melko haastavaa ja sen luotettavuutta on pohdittava tarkemmin. En analysoinut kunkin vastaajan kaikkia vastauksia luoden yleiskuvaa kustakin vastaajasta yksilönä, vaan tutkin koko aineistoa jokaisen kysymyksen kohdalta erikseen. Näin loin silmäyksen aina kuhunkin tutkimuksen alakysymykseen kerrallaan, etsien merkityksiä lyhyistäkin ilmauksista. Tästä johtuen osa lyhyistä vastauksista jäi osittain epäselviksi, koska analysoitavana ei ollut laajempaa tekstikonaisuutta, jonka avulla epäselviin kohtiin olisi voinut saada vihjeitä muualta tekstistä. Jokaisen vanhemman vastaukset olivat kuitenkin heidän omaa tulkintaansa ja kokemuksien jakamista, ja siksi tutkijana määrittelin lyhyetkin vastaukset tutkimukseni kannalta tärkeiksi.

Aikaresursseista johtuen en voinut analysoida laadullisesti koko kyselylomakeaineistoa, joten päätin jakaa sen kahteen osaan ja analysoida tarkemmin vain vanhempainyhdistykseen kuulumattomien vanhempien vastaukset (N=228). Vaikka keskityin tutkimuksessani vanhempainyhdistykseen kuulumattomien vanhempien ajatuksiin, oli mielestäni tärkeää hyödyntää koko laajaa tutkimusaineistoani ja vertailla jossain asioissa näitä kahta erillistä aineistoa keskenään. Näin mielekkääksi vertailla aineistoja erityisesti tilastollisesti, koska tämä ei vienyt laadulliseen analyysiin verrattuna niin paljon aikaa ja tilastollinen testaus eri ryhmien välillä onnistui tutkimusaineiston määrän ansiosta ja toi tutkimusaineistossani näkyväksi eroja erilaisten kouluympäristöjen välillä. Tutkimukseen osallistuneiden määrä toisaalta siis lisäsi tutkimukseni luotettavuutta, koska ehdot käyttämilleni tilastollisille testeille täyttyivät. Tilastollisissa analyyseissä

luotin myös Jyväskylän yliopiston IT-palveluiden tilastoneuvontaan, koska koin epävarmuutta tilastollisten testien tuloksien analyysissä ja tulkinnassa.

Luotettavuuden kannalta on tärkeää pohtia, voiko tutkimukseni kohdalla puhua yleisesti vanhempien käsityksistä, koska välttämättä tutkimukseeni osallistuneet eivät edustaneet kaikkia alakoululaisten vanhempia. Koska kyselylomakkeita ei eritelty vastaajan sukupuolen mukaan, en voi olla varma myöskään naisten ja miesten osuudesta aineistossani. Siten haastatteluissa pyrin tuomaan esille myös miesten ja isien näkökulmaa, joka jää usein ohueksi vanhemmuutta käsittelevissä tutkimuksissa. (ks. myös Alasuutari 2003, 14–16.) Koska perhe ja vanhemmuus koetaan hyvin yksityisenä alueena, en halunnut tutkimukseeni osallistuneiden vanhempien kokevan tälle alueelle liiallista tunkeutumista. Vanhempien vastauksissa tulikin melko vähän viitteitä heidän perheensä elämästä eikä esimerkiksi perhemallista tai vanhempien työllisyystilanteesta juurikaan kerrottu avoimissa vastauksissa. Jätin eettisistä syistä pois myös kysymyksiä, jotka olisi voitu luokitella vastaajan näkökulmasta vanhemmuutta ja perheen elämää arvostelevaksi. Näin en voi tutkimustuloksissani pohtia kodin ja koulun yhteistyötä esimerkiksi päihteitä käyttävän vanhemman tai masennukseen sairastuneen vanhemman näkökulmasta.

6.2 Kodin ja koulun yhteistyö vanhempien määrittelemänä

6.2.1 Yhteistyötä lapsen hyväksi

Vaikka kodin ja koulun yhteistyön ensisijainen syy on lapsi, toin tutkimuksessani esille, että yhteistyötä voi silti lähteä analysoimaan monista näkökulmista. Jaoin ilmaukset orientaatioihin, joita olivat lapsen lisäksi opettaja, vanhempi sekä yhteisö (vrt. Siniharju 2003). Eniten tuloksissa minua

itseäni kiinnosti yhteisöön liitettävien ilmauksien vähäisyys. Kodin ja koulun yhteistyön eräänä tärkeänä tavoitteena on nykykäsityksen mukaan yhteisöllisyys ja vanhempien verkostoituminen, mikä nähdään mahdollisena ratkaisuna moniin yksilöllisyyden korostamisesta johtuviin ongelmiin. Tutkimukseni tuloksia tarkasteltaessa voi päätyä siihen, ettei erilaisissa lausunnoissa ja koulun toiminnan tavoitteissa määritelty yhteisöllisyys ole suurissa määrin siirtynyt koulun käytänteisiin. Monet vanhemmat olivat tyytyväisiä yhteistyöhön, kun tieto oman lapsen ja luokan asioista liikkui molempiin suuntiin kodin ja koulun välillä ja kynnys ottaa yhteyttä oli matalalla.

Myös Lehtolaisen (2008, 331) tutkimuksissa vanhemmat nähtiin kiinnostuneiksi nimenomaan oman lapsen koulunkäyntiin liittyvästä tiedosta. Tämä liittyy vahvasti yksilökeskeiseen tapaan hahmottaa maailmaa, jolloin vaikuttaminen koko luokkayhteisön tasolla tai toimiminen kaikkien oppilaiden hyväksi ei ole vanhemmista yhteistyön tärkein tavoite. Kuitenkin toiminta jonkin konkreettisen tavoitteen, kuten luokkaretken ympärillä, on aktiiviseen ja molemminpuoliseen yhteistyöhön motivoivaa koko luokan vanhempien näkökulmasta. Tutkimukseni tulokset tuovat myös esille, että vaativinta yhteistyössä on opettajan ja vanhemman yhteistoiminta kasvattajina, joka Vuorisen (2000b) mielestä vaatii yhteisiä tavoitteita ja aitoa osallisuutta sekä jaetun vastuun ja kumppanuuden. Kasvatuskumppanuuden käsitettä voidaan käyttää tutkimustuloksieni valossa kuvaamaan vain osittain kodin ja koulun välillä tehtävää yhteistyötä. Vertailtaessa tuloksiani Epsteinin (2009) luokitukseen, huomataan, että tarkasteltaessa vanhempien käyttämiä yhteistyön muotoja, suurin osa tutkimukseeni osallistuneista vanhemmista olisi varmasti sijoitettavissa vuorovaikutuksen ja oppimisen tukemisen luokkiin. Näissä vanhempien osallistumismuodoissa tärkeää ovat kaksisuuntainen kommunikaatio kodin ja koulun välillä, yhteisymmärryksen lisääminen ja

vanhempien tiedottaminen sekä vanhempien antama oppimisen tuki kotona. Vanhempien toiveista on kuitenkin pääteltävissä, että ainakin osa vanhemmista haluaisia syventää yhteistyötä ja olla aiempaa enemmän mukana lastensa koulutyössä päätöksenteon ja vanhempienyhteisön kautta.

Vaikka nykyään puhutaan monipuolisesta kodin ja koulun yhteistyöstä ja yritetään jatkuvasti monipuolistaa toimintatapoja, ovat perinteiset yhteistyömuodot kuten vanhempainillat, vanhempainvartit sekä koulun juhlat tutkimuksessani yleisimpiä kodin ja koulun kohtaamispaikkoja. Etenkin koulun juhlissa ja vanhempainilloissa korostuu mielestäni yleensä vanhempien passiivisuus, eivätkä vanhempainillat ilman uudenlaista organisointia, kuten verkostoitumisen tukemista tai suunnittelutyön lisäämistä tue nykyistä käsitystä osallisuuteen perustuvasta kodin ja koulun yhteistyöstä (ks. Metso 2004, 71). Tutkimukseni mukaan suurin osa vanhemmista kuitenkin kokee esimerkiksi vanhempainillat erittäin tärkeiksi ja osa vanhemmista olikin huolissaan, etteivät koulut enää järjestä perinteisiä vanhempainiltoja. Myös Suomen Vanhempainliitto on ilmaissut huolensa perinteisten vanhempainiltojen vähenemisestä (Vaahtio 2012). Viimeaikaisista suomalaisista tutkimuksista myös Rätty, Kasanen ja Laine (2009) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia. Heidän tutkimuksessaan vanhemmat kokivat vanhempainillat hyvänä tiedonjakamisen paikkana, mutta kritisoivat eniten vanhempien mielestä mitättömien ja tarpeettomien asioiden käsittelyä sekä vanhemman passiivista roolia vanhempainilloissa. (Rätty ym. 2009.) Myös omassa tutkimuksessani monet vanhemmat toivat esille sen, että koulu lähinnä kertoo mitä se toivoo vanhemmilta, eikä vanhempien toiveita suurissa määrin kysyä tai oteta huomioon päätöksenteossa. (ks. myös Lehtolainen 2008; Kiviranta 1995.)

6.2.2 Vanhempien antamia kehitysehdotuksia

Tutkimuksessani 14 % (n=32) vanhempainyhdistykseen kuulumattomista vanhemmista ilmaisi, ettei koulu tue millään tavalla vanhempien välistä yhteistyötä. Ojala ja Launonen (2003) korostavat, että vanhempien ryhmäytymisessä ja verkostoitumisessa opettaja on ratkaisevassa roolissa. Hyvä yhteistyö kaikkiin luokan vanhempiin voi tutkimukseeni osallistuneiden vanhempien arvioissa auttaa opettajaa ja vanhempia ratkomaan luokan asioita hyvässä yhteishengessä ja toisaalta auttaa ennaltaehkäisemään ongelmia. Tutkimusaineistossa vanhemmat näyttivät jakaantuvan verkostoitumista tarkasteltaessa: Osa vanhemmista ei kaipaa verkostoitumista tai koulun apua siihen, kun taas osa toivoisi koululta selkeää kannanottoa ja toimintatapoja verkostoitumisen mahdollistamiseksi. Monen vanhemman mielestä juuri vanhempien verkostoituminen voisi olla ratkaisu koulussa ilmeneviin ongelmiin ja muun muassa luokan oppilaiden käyttäytymisen ja ilmapiirin haasteisiin sosiaalisen paineen ja yhteisöllisyyden lisääntyessä. (ks. Rönkä ym. 2002; Pulkkinen 2002.) Vain pieni osa vanhemmista nosti varsinaisen koulumenestyksen yhteistyön lähtökohdaksi, vaikka monissa tutkimuksissa se on tuotu ehkä näkyvimmin esille positiivisena vaikutuksena vanhempien osallistumisesta koulutyöhön. Lapsen sosiaalinen käyttäytyminen, viihtyvyys, hyvinvointi, kaveripiirissä toimiminen ja kiusaamisen ehkäisy olivat vanhempien mielestä akateemisia taitoja selkeästi tärkeämpiä asioita kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta.

Tutkimuksessani tuli esille, että muutamat vanhemmat kokivat koulun sysäävän kaikki ongelmat kotien harteille, ja osittain tämän nähtiin johtuvan esimerkiksi koulun rajallisista kurinpitokeinoista. Vanhemmat ihmettelivät, että opettaja syyttää usein vanhempia ja kodin kasvatusta, jos opettajan ja oppilaan

vuorovaikutus ei toimi opettajan haluamalla tavalla. Alasuutari (2003) näkee vanhempien syyllistämisen yhteiskunnallisesti tulevan esille nykypäivänä myös etenkin median uutisoinnissa. Vanhemman ja lapsen läheisestä suhteesta johtuen etenkin äiti saattaa kokea syyllisyyttä ja epäonnistumista vanhempana, mikäli esimerkiksi lapsen käytös koulussa arvioidaan ongelmalliseksi ja palaute koulusta on jatkuvasti negatiivista. (Alasuutari 2003.) Tässä näkyy mielestäni selkeän rajan puute kodin ja koulun tekemän kasvatustyön välillä sekä kasvatuskumppanuuden perusajatusten unohtaminen. Vaikka kasvatuskumppanuus nähdään monissa lausunnoissa ja koulun työtä ohjaavissa asiakirjoissa tärkeänä, ei se välttämättä toteudu vielä täysipainoisesti kodin ja koulun yhteistyössä. Koulu syyttää kotia huonosta kasvatuksesta, ja puolestaan koti syyttää koulua liian vähäisestä puuttumisesta ongelmiin, tiedon pimittämisestä sekä vanhempien aliarvioinnista yhteistyökumppanina. Mistä löytyisi ratkaisu tähän ikuiseen ongelmaan?

Tutkimustuloksissani tulee mielestäni esille se, että konstruktivistinen näkökulma yhteistyöhön saattaa unohtua eikä kodin ja koulun näkökulmia osata tarkastella molemmilta puolilta. Ahlbom (2000, 153–155) painottaa, että ymmärrämme asioita oman elämänkokemuksemme kautta ja oma versiomme on vain yksi monesta erilaisesta mahdollisesta versiosta. Siten olisi tarpeellista ymmärtää ja kuunnella muita ja heidän erilaisia näkökohtiaan, jotta yhteistyö olisi sujuvaa. Koulun ja opettajan auktoriteettiasema vanhempien silmissä on muuttunut radikaalisti (Alasuutari 2003), ja suomalaisten perinteinen arvostus koulua kohtaan on ainakin osittain murentumassa, mikä näkyy myös perheiden ja vanhempien asenteissa koulua ja koulutusta kohtaan (Laaksola 2011). Yhteiskunnan muutokset aiheuttavat vanhemmille paineita, jotka saattavat näkyä vanhemman poissaolona lapsen kouluarjesta. Toisaalta myös yhä useampi vanhempi tietää hyvin oikeutensa ja vaatii koulun opetukselta paljon.

Kouluinstituution voidaan nähdä olevan itse vaikuttamassa tähän korostamalla jokaisen oppilaan yksilöllistä opetusta, tarpeita ja tavoitteita. (Ojala & Launonen 2003.) Muutamit tutkimukseeni osallistuneet vanhemmat kritisoivatkin koulun tavoitteiden ja käytännön ristiriitaisuutta. Tämän päivän koulu ei vanhempien mielestä kiinnitä käytännössä riittävästi huomiota erilaisten oppilaiden erilaisiin tarpeisiin, vaan yrittää opettaa edelleen oppilaita homogeenisenä ryhmänä, käyttämällä enemmän keppiä kuin porkkanaa. Jos oppilaan ja opettajan yhteistyö ei suju, näkyy tämä jatkuvina negatiivisina yhteydenottoina puolin ja toisin. Kodin ja koulun yhteydenpito negatiivisten asioiden ympärillä näkyi myös Lehtolaisen (2008, 395) tutkimuksessa, ja hän arvio yhteistyön ristiriitaisuuden ja vihamielisyyden johtuvan hyviä ja huonoja puolia arvioivasta, ongelmia painottavasta ja toista kontrolloivasta vuorovaikutuksen rakentamisesta.

6.2.3 Yhteistyö maaseutu-, taajama- ja kaupunkikouluissa

Omat oletukseni maaseutukoulujen vanhempien ja opettajien välisestä yhteistyöstä eivät pitäneet täysin paikkaansa. Tutkimukseni mukaan kyläkoulut yhteisöistään irrotettuina eivät välttämättä tarjoa kodin ja koulun yhteistyölle kaupunkikouluja parempaa maaperää. Haastatteluissa ilmeni, etteivät naapurikylän lapset koe toisen kylän koulua yhteisölliseksi paikaksi, vaan tuntevat itsensä enemmän ulkopuolisiksi. Ulkopuolisuuden tunne oli vahva myös vanhemmilla, ja tällöin vanhemmat kokivat myös yhteistyön koulun kanssa jollakin tapaa toimimattomaksi.

Pieni yhteisö koettiin kuitenkin tietyllä tavalla läheiseksi, ja esimerkiksi taajamakoulujen vanhemmilla oli paljon positiivista sanottavaa yhteisön tuesta ja kannustuksesta osana kasvatusta. Lehtolaisen (2008, 364–365) tutkimuksissa

erityisesti opettajat kokivat arjen satunnaiset kasvokkaiset kohtaamiset vanhempien kanssa tärkeäksi osaksi vuorovaikutusta. Näitä kohtaamisia sekä vanhempien että opettajien kesken syntyy ehkä enemmän pienemmillä paikkakunnilla, joissa ihmiset tuntevat oman lapsensa luokan vanhemmat tutkimukseni mukaan jo ennestään.

Kyläkoulun pienissä yhteisöissä, etenkin lakkauttamisen jälkeisissä opetuksen uudelleenjärjestelyissä, näkyi puolestaan pienten yhteisöjen haavoittuvuus. Kun jotkin vanhemmat ovat työskennelleet kauan yhdessä, voi uusilla vanhemmilla olla vaikeuksia päästä osaksi jo ennestään toimivaa ryhmää, eikä uusi ryhmä muotoudu heti toimivaksi (ks. myös Philips 2005; Reay 2005; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006). Pienillä paikkakunnilla ja etenkin pienissä maalaiskouluissa tarvitaan usein vanhempien apua monien käytännön asioiden hoitamiseen. Erilaiset talkoot hiihtolatujen tai jalkapallokenttien kunnostamiseksi ovat itsellenikin pienen kyläkoulun kasvattina tuttuja. Olen huomannutkin, että toisinaan uudet, erityisesti kaupungista muuttaneet vanhemmat, voivat hämmentyä kyläkoulun vähäisistä opetuksen järjestämisen resursseista. Tutkimuksessani eräs kyläkoululaisen vanhempi kertoi, että opettajat nykyään käyvät vain töissä koululla. Tässä kommentissa kiteytyy mielestäni monien maalaiskoululaisten vanhempien käsitys opettajan roolista kyläkoulussa, mikä varmasti heijastuu myös kodin ja koulun yhteistyöhön ja vanhempien asettamiin odotuksiin. Ehkäpä maaseudun koulujen opettajilta odotetaan edelleen kokonaisvaltaisempaa osallistumista koko koulun ja kyläyhteisön asioihin, jolloin yhteistyö "vain työssäkäyvän opettajan" kanssa koetaan riittämättömäksi vanhempien näkökulmasta.

Lehtolaisen (2008) mielestä erilaiset talkoot, tapahtumat ja muu koulutyön tukeminen ei kuitenkaan voi olla perusta kodin ja koulun yhteydenpidolle. Osallistuminen tällaisiin yhteistyömuotoihin ei välttämättä

tarkoita siten laadukasta ja hyvää yhteistyötä kodin ja koulun välillä, mutta antaa viitteitä yhteistyön säännöllisyydestä ja aktiivisuudesta. (Lehtolainen 2008.) Tutkimuksessani maaseutukoulujen vanhemmat kuitenkin kokivat taajama- ja kaupunkikoulujen vanhempia useammin, että heidän tekemänsä parannusehdotukset toteutuivat kouluissa, mikä voi osaltaan kertoa maaseutukoulujen kodin ja koulun yhteistyön laadusta, vaikkakaan tilastollisesti merkitseviä eroja ei ollut havaittavissa. Tutkimukseeni osallistuneet maaseutukoulujen vanhemmat myös osallistuivat muita vanhempia useampaan yhteistyömuotoon lukuvuoden aikana. Aiemmissä tutkimuksissa on tullut esille, että mikäli yhteistyö koetaan myönteiseksi, siihen osallistutaan myös aktiivisesti. (ks. Virtanen & Onnismaa 2003; Kiviranta 1995.) Tällöin voidaan ajatella, että maaseutukoulujen oppilaiden vanhempien aktiivisuus ja osallistuminen lukuisiin yhteistyömuotoihin kertoo yhteistyön olevan jollain tavalla vanhempien näkökulmasta mielekästä ja myönteistä maaseudun kouluissa.

Tutkimukseni mukaan taajamakoulujen vanhemmat näyttävät olevan maaseutu- ja kaupunkikoulujen vanhempia harvemmin yhteydessä opettajaan henkilökohtaisesti. Koska yhteydenottojen syiden välille ei muodostunut tilastollisesti merkitseviä eroja, näyttäisi siltä, etteivät yhteydenottojen syyt erilaisten koulujen välillä eroa. Hindin (2010) on tutkimuksissaan saanut erilaisia tuloksia: hänen tutkimuksessaan kaupunkikoulujen vanhemmat kokivat saaneensa muita vanhempia negatiivisempaa palautetta koululta. Tutkimukseni avoimissa vastauksissa taajamakoulujen vanhemmat pohtivat selkeästi muita enemmän yhteistyön esteitä, joista tärkeimpiä olivat yhteistyön tarpeen arviointi sekä vanhemman ajankäytön resurssit. Tutkimustulosteni pohjalta on tärkeää pohtia, miksi taajamakoulujen vanhemmat näyttävät olevan yhteistyössä hieman muita passiivisempia. Miksi taajamien vanhemmilla on

vähemmän aikaa kodin ja koulun yhteistyölle? Sujuuko koulutyö taajamakouluissa muita kouluja paremmin, jolloin vanhemmat eivät koe tarvetta erityiselle yhteistyölle?

6.2.4 Tulevaisuuden näkymät

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistiossa (Perusopetus 2020) linjataan koulun toimintaa tulevaisuudessa valtakunnallisia perusteita sekä tuntijakoa muokaten. Tässä selvityksessä kodin ja koulun yhteistyön tiivistäminen nähtiin tärkeänä kehittämiskohteena ja esimerkkinä tästä mainitaan erilaiset verkkopohjaiset oppimisen tukijärjestelmät, joiden avulla vanhempien on helpompi ohjata oppimista kotona. (Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2010.) Tutkimukseni mukaan monet vanhemmat kokivat jo nyt nämä sovellukset erittäin tärkeiksi kodin ja koulun yhteistyössä, mutta osa vanhemmista oli kuitenkin huolissaan tiedonvälittämisen keskittyvän vain negatiivisiin asioihin, jolloin sovelluksen ensisijainen tavoite oppimisen tukijärjestelmänä romuttuu. Myös vanhempi- tai perhekohtaisia sovelluksia oppilaskohtaisten käyttäjätunnusten lisäksi toivottiin sujuvuuden lisäämiseksi.

Perusopetus 2020 -julkaisussa korostetaan myös koulun velvollisuutta edistää kotien osallistumista ja vanhempain toimintaa. Tutkimuksessani osallistumista ja osallisuutta arvioitiin yleisen tyytyväisyyden lisäksi nimenomaan päätöksentekoon osallistumisella ja asiantuntijuuden tasavertaisuudella. Omassa tutkimuksessani tulokset olivat samansuuntaiset kuin esimerkiksi Vistin (2000, 60–62) tutkimuksissa: vanhemmat ovat enimmäkseen tyytyväisiä koulun tiedottamiseen, mutta osittain tyytymättömiä koulun tapaan kartoittaa ja ottaa huomioon vanhempien mielipiteitä.

Tutkimusaineistossani oli nähtävissä selkeä ero vanhempainyhdistykseen kuuluvien ja kuulumattomien välillä nimenomaan koulun suunnittelutyöhön ja sitä kautta päätöksentekoon osallistumisessa. Myös Lehtolainen (2008) on saanut tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia vanhempien osallistumisesta suunnittelutyöhön. Tutkimukseni mukaan näyttää siltä, että monien vanhempien mielestä nimenomaan vanhempainyhdistyksen tai vastaavan toiminnan kautta pääsisi vaikuttamaan koulun toimintaan edes vähän myös päätöksenteon muodossa. Rimpelän, Metson, Saariston ja Wissin (2008) vanhempainyhdistyksiin kohdistuneessa tutkimuksessa vanhempainyhdistyksien rooli vaihteli kuitenkin paljon, eikä vaikuttamista vanhempainyhdistyksen kautta koettu välttämättä mahdolliseksi. Vanhempainyhdistyksistä vain 35 % oli osallistunut jollain tasolla koulun toiminnan arviointiin ja 17 % vuosisuunnitelman tekemiseen. (Rimpelä, Metso, Saaristo & Wiss 2008.) Tutkimuksessani monet vanhemmat näkivät vanhempainyhdistyksen myös paikkana, jossa koulun näkökulmasta vanhemmat verkostoituisivat keskenään. Vanhempainyhdistyksen toiminta määriteltiin kuitenkin kodin ja koulun yhteistyössä ylimääräiseksi järjestötoiminnaksi, eikä monikaan vanhempi haluistaan huolimatta pystynyt osallistumaan yhdistyksen toimintaan oman työn, perheen harrastusten tai kodinhoidon takia.

Eräs vanhempien esille nostama näkökulma toimimattomaan yhteistyöhön liittyi opettajan asiantuntijuuteen. Vaikka kutsumuksen ja ammatillisuuden aikakaudesta ollaankin ehkä siirrytty palvelukulttuuriin, ei opettaja eikä koulu suostu tutkimukseni mukaan luopumaan yksinoikeudestaan, omasta asiantuntijuudestaan suhteessa opetuksen kysymyksiin. Palvelukulttuurissa tulisi kyseenalaistaa asiantuntijakeskeisyys ja työn kohteena tulisi olla maksava asiakas, jolla on valtaa, jolloin oppilaiden ja

vanhempien mielipiteet koulutuksen asiakkaina pitäisivät olla merkityksellisiä (Alasuutari 2003, 29). Oman tutkimukseni perusteella vanhemmat kokivatkin hyvin hämmentäväksi sen, ettei heitä oman lapsensa asiantuntijoina kuunneltu, eikä heidän mielipiteillään tuntunut olevan väliä, vaikka ongelmista heitä voitiin syyttää. Opetuksen avoimuudesta ei vanhempien mielestä viestinyt se, että koko luokan tilanteista ei kerrottu vanhemmille avoimesti eikä vanhempia haluttu seuraamaan tunteja tai osallistumaan opetukseen. Toisaalta tutkimuksessani esille tulleet kommentit vanhempia pelkäävistä opettajista kertovat myös tietynlaisen näkökulman asiantuntijuutensa menettämistä pelkäävästä opettajasta.

Vaikka yhteistyömuotoja onkin nykypäivän koulussa paljon ja niitä kehitetään jatkuvasti, kokee osa vanhemmista edelleen yhteistyön vähäiseksi, riittämättömäksi tai suorastaan huonoksi. Lehtolainen (2008, 365–368) etsii syitä tähän kodin ja koulun erillisistä kasvatustehtävistä, ihmisten kohtaamattomuudesta, työsuhteiden määräaikaaisuudesta tai yksinkertaisesti siitä, etteivät yhteistyömuodot kohtaa kaikkia vanhempia tai niitä ei osata käyttää yhteistyön edistämiseksi. Kuitenkaan tutkimuksessani suurin osa vanhemmista ei ilmaissut suoraan parannusehdotuksia kodin ja koulun yhteistyölle, mikä voidaan tulkita myös niin, ettei kodin ja koulun yhteistyössä ole parannettavaa. Toisaalta tutkimukseeni on voinut valikoitua ne vanhemmat, jotka suhtautuvat enimmäkseen myönteisesti yhteistyöhön, ja kriittisemmät vanhemmat ovat jääneet tutkimusjoukkoni ulkopuolelle. Tällä voisin nähdä olevan yhteyttä siihen, että kodin ja koulun yhteistyössä aktiiviset vanhemmat eivät edusta kattavasti koko koulun vanhempia (ks. Philips 2005). Vanhemmat saatetaan nähdä koulun ja opettajien silmin myös homogeenisenä ryhmänä tai karrikoidusti ”hyvinä tai huonoina vanhempina”, mikä Crozierin ja Reayn (2005) mukaan vaikeuttaa yhteistyötä. Tutkimukseeni on voinut

valikoitua enimmäkseen koulun kannalta ”hyviä vanhempia”, joilla on lähtökohtaisesti samat tavoitteet ja tarpeet kuin koululla, jolloin parannusehdotuksia yhteistyöllekään ei välttämättä ole.

Eräs yhteistyön tarkastelun näkökohta oli opettajan henkilökohtainen tapa toimia yhteistyössä. Vaikka etenkin vastavalmistuneet opettajat turvautuvat Räisäsen (1996) mukaan työyhteisöönsä, oli tutkimuksessani nähtävissä myös se, että vanhempien mielestä nuoret opettajat hakevat enemmän vuorovaikutusta oppilaiden vanhempiin kuin kokeneemmat opettajat. Tutkimukseeni osallistuneet vanhemmat näkivät tämän usein johtuvan kokemattomuudesta toimia erilaisissa tilanteissa, kuten luokan käytöshäiriöitä tai oppimisen ongelmia kohdatessa. Toisaalta se voi mielestäni johtua myös nykypäivän opettajankoulutuksesta, jossa painotetaan hyvien ja toimivien suhteiden merkitystä kodin ja koulun yhteistyössä. Yleistä on varmasti se, että kokeneilla opettajilla on enemmän työkaluja kohdata erilaisia tilanteita luokassa, mutta vähemmän aktiivinen ote yhteistyöhön voi johtua myös työtovereiden sosiaalistavasta vaikutuksesta. Tällöin asioita aletaan pikkuhiljaa hoitaa koululle ja kollegoille tyypillisellä tavalla, kun nuori opettaja sosiaalistuu koulun käytänteisiin. (ks. Räisänen 1996, 41.)

Tämän tutkimuksen kautta olen joutunut pohtimaan paljon sitä, että mitä sitten loppujen lopuksi on hyvä yhteistyö. Monet vanhemmat mainitsivat, että heidän kohdallaan lapsi menestyy ja käyttäytyy koulussa hyvin ja yhteistyö sekä yhteydenpito koulun kanssa ovat joskin positiivista, mutta melko vähäistä. Vanhempainyhdistykseen kuuluvilla vanhemmilla yhteistyö on usein melko positiivista ja määrällisesti runsasta. Vanhempainyhdistyksien kautta vanhemmat myös kokivat pääsevänsä vaikuttamaan koulun asioihin monella tasolla. Toisilla yhteistyötä on taas paljon, mutta yhteydenotot kietoutuvat puolin ja toisin ongelmien, haasteiden ja oppilaan pulmien ympärille, ja

vanhemmilla tuntuu olevan vaihtelevat mahdollisuudet päättää koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Yhteistyön toimivuus näyttää ennen kaikkea liittyvän vanhemman ja opettajan kohtaamiseen ja sen tasavertaisuuteen, tosin monien vanhempien mielestä opettajan on otettava itselleen opettamisen asiantuntijan rooli ja hoidettava vastuunsa ja velvollisuutensa. Vaikka ongelmia esiintyy, olisi niistä pystyttävä keskustelemaan eri näkökulmista, ja mikäli vanhemmat kokevat, ettei heidän tai heidän lapsensa näkökulmaa oteta päätöksenteossa huomioon, on yhteistyö heidän mielestään toimimatonta.

Tulevana opettajana pohdin tutkimukseni tuloksien merkitystä vanhvasti koulun näkökulmasta. Vaikka tuon tuloksien kautta esille monia yhteistyön kehittämisen kohteita, on lohdullista, että suurin osa tutkimukseeni osallistuneista vanhemmista on yleisellä tasolla tyytyväisiä kodin ja koulun yhteistyöhön. Vanhempien vastauksissa näkyy myös koulun ja opettajan ammatin arvostus, mikä luo positiivisia mielikuvia tulevaa työtäni kohtaan. Kuitenkin pohdin koulun käytäntöjen hidasta muuttumista ja vastaamista vanhempien tarpeisiin. Vanhempainilloista on toki siirrytty henkilökohtaisempaan yhteistyöhön, mutta silti vanhemmat toivovat yhteistyöhön lisää avoimuutta. Jos vanhemmat todella haluavat tulla kouluun, niin miksi me opettajat emme toivota heitä aidosti tervetulleiksi?

Näyttäisi siltä, että henkilökohtainen vuorovaikutus vanhempien kanssa on merkityksellistä toimivassa kodin ja koulun yhteistyössä ja vanhemmat haluavat nimenomaan opettajalta omaan lapseen liittyvää tietoa. Tätä tietoa kertyy koulun arjessa suuret määrät lapsien kanssa toimiessa ja heitä seuraamalla, jolloin hyvän yhteistyön lähtökohtana voidaankin mielestäni pitää arjen kiireettömyyttä kouluissa. Kun opettajalla on aikaa paneutua jokaiseen oppilaaseen, hänen on mahdollista saavuttaa hyvä oppilaantuntemus, jonka kehittäminen toimii linkkinä kodin ja koulun välillä. Tämän henkilökohtaisen

yhteistyön lisäksi kouluissa tulisi tutkimukseni valossa tehdä myös enemmän luokkatason yhteistyötä ja mahdollistaa vanhempien verkostoituminen. Vanhemmat eivät selkeästikään ole yksi yhtenäinen ryhmä, joten opettajan tulee olla vuorovaikutuksessa jokaisen vanhemman kanssa molemmille osapuolille sopivalla tavalla.

6.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Jatkotutkimus jo pelkästään omalla aineistollani olisi mahdollista, sillä tässä tutkimuksessa ei käytetty koko kyselyaineiston (N=526) potentiaalia hyväksi, koska se ei olisi ollut pro gradu -tutkielmalle asetettujen tavoitteiden mukaista. Esimerkiksi tutkimus, jossa sekä laadullisesti että määrällisesti tutkitaan koko aineisto ja keskitytään vaikkapa vanhempainyhdistyksen merkitykseen kodin ja koulun yhteistyössä olisi mielenkiintoinen ja toteutettavissa keräämälläni aineistolla. Myös jokaisen osallistujan vastauksien analysointi henkilötasolla ja näin erilaisten vanhempien tyypittely olisi varmasti luokanopettajan työn kannalta tutkimisen arvoinen asetelma. Minkälaisia vanhempia koululuokassa on ja mitä eri ryhmät toivovat yhteistyöltä? Mielenkiintoista olisi myös pureutua syvemmälle nykypäivän maaseutukoulujen yhteisöllisyyteen, joka tutkimukseni valossa ei ole välttämättä kaikkien osapuolien näkökulmasta niin hyvä, kuin mitä aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet. Kun kouluverkkoja uudistetaan ja kuntia yhdistetään, voi koulujen lakkauttamisesta johtuvista syistä pienenkin koulun oppilaat ja vanhemmat kokea yhteisöllisyyden puuttuvan.

Koska vanhemmuus nähdään edelleen useimmiten sukupuolittuneena, olisi äidin ja isän erilaisia rooleja yhteistyössä tärkeää tutkia. Lehtolaisen (2008, 331) tutkimuksissa on havaittu, että vaikka pääasiallisesti koteja edustavat äidit,

on viime aikoina myös isien osallistuminen kodin ja koulun yhteistyöhön lisääntynyt. Myös etävanhempien osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä olisi erittäin mielenkiintoinen teema, mistä tuli jo viitteitä omassakin tutkimuksessani, koska eräs haastateltavani oli etävanhempi ja toi omalta osaltaan esille juuri hänen perhetilanteeseensa liittyviä huomioita suhteessa kodin ja koulun yhteistyöhön. Perherakenteiden muutoksien huomioiminen kodin ja koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä on varmasti myös eräs opettajan kohtaama haaste. Toisaalta myös lapsen osallistuminen yhteistyöhön olisi tärkeä tutkimuksen teema. Arvokasta olisi selvittää miltä opettajan ja vanhempien yhteistyö näyttää lapsen näkökulmasta käsin.

LÄHTEET

- Ahlbom, A. 2000. Teoriat ja käsitteet ammattimaisen keskustelijan työvälineenä. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu – koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–161.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus. Tampereen yliopisto.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 70–91.
- Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Aulamo, A. 1991. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun ala-asteella maaseudulla ja kaupungissa vanhempien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Bartels M., & Eskow, K. 2010. Training School Professionals to Engage Families: A Pilot University/State Department of Education Partnership. The School Community Journal 20 (2), 45–72.
- Björnberg, U. 1992. Parenting in transition: An Introductory and Summary. Teoksessa U. Björnberg (toim.) European Parents in the 1990s : Contradictions and Comparisons. New Brunswick: Transaction Publishers, 1–44.
- Bäcklund, P. & Kurikka, P. 2008. Kuntademokratia helsinkiläisten kokemana. Teoksessa P. Bäcklund (toim.) Helsinkiläisten käsityksiä osallisuudesta. Tutkimuskatsauksia 7. Helsingin kaupungin tietokeskus. Helsinki. Viitattu 20.11.2012 http://www.hel2.fi/tietokeskus/julkaisut/pdf/08_10_01_tutkkats_7_backlund.pdf
- Cankar, F., Deutch, T. & Kolar, M. 2009. Teachers and Parents – Partners with Different Expectations. International Journal about Parents in Education. European Network about Parents in Education 3 (1), 15–28.
- Crozier, G. & Reay, D. 2005. Conclusion. Teoksessa G. Crozier. & D. Reay (toim.) Activating partnership – parents and teachers working towards partnership. Oakhill: Trentham Books, 155–160.
- Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu – koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 64–85.
- Epstein, J. 2009. School, Family, and Community Partnerships. Your handbook for action. California: Corwin Press. 3. painos.

- Forsberg, H. 2003. Johdanto: Kriittistä näkökulmaa jäljittämässä. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) *Perhe murroksessa - kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*. Helsinki: Gaudeamus Kirja, 7–15.
- Franssila, H. & Pehkonen, M. 2004. Tieto- ja viestintäteknikka peruskoulun ja lukion opettajien työssä. Hybermedialaboratorion verkkojulkaisuja, Tampereen yliopisto. Viitattu 2.2.2012. <http://uta17-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/65621/951-44-6074-X.pdf?sequence=1>
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 20, 2, 84–98.
- Harjavallan koulutuslautakunta. 2007. Harjavallan kuntakohtainen perusopetuksen opetussuunnitelma 29.5.2007. Viitattu 4.10.2012 <http://harjavalta-fi-fin.directo.fi/@Bin/c8c3e03c709c62166333fb045fe585e1/1349330725/application/pdf/1653956/Harjavallan%20kuntakohtainen%20o-petussuunnitelma.pdf>.
- Heikkilä, A-K. 2010. Kodin ja koulun yhteistyö vanhempien arvioimana. Satakuntalaisten ja etelä-pohjalaisten vanhempien näkemyksiä kouluyhteistyön. Turun Yliopisto. Rauman yksikkö, Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma. Viitattu 20.11.2011 <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/66285/gradu2010heikkila.pdf?sequence=1>
- Hendley, S. H. 2002. Effects of technology on parental involvement. Viitattu 22.10.2012 http://chiron.valdosta.edu/are/Artmanscprt/vol1no1/hendley_am.pdf.
- Hiillos, L., Kyllönen, M., & Vahtera, S. 2000. Kodin ja koulun onnistunut yhteistyö. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Hindin, A. 2010. Linking Home and School: Teacher Candidates' Beliefs and Experiences. *The School Community Journal* 20 (2), 73–90.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 15. painos.
- Hokkanen, T. 2002. Sitä eletään sitä eronneen perheen elämää. Vanhempien ja lasten väliset suhteet. Teoksessa A. Rönkä & Kinnunen, U. (toim.) *Perhe ja vanhemmuus – Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 119–140.
- Hotari, K-E., Oranen, M. & Pösö, T. 2009. Lapset lastensuojelun osallisina. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Lastensuojelun ytimessä*. Helsinki: Terveysten- ja hyvinvoinninlaitos, 117–132.

- Hyytinen, R. 2009. Lapsen todellistuminen huumeperheen kuntoutuksessa. Teoksessa M. Bardy (toim.) Lastensuojelun ytimessä. Helsinki: Terveysten- ja hyvinvoinninlaitos, 214–231.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 11–16.
- Jeynes, W.H. 2011. Parental Involvement and Academic Success. NY: Routledge.
- Jussila, J. & Saari, S. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 11. Helsinki: Edita.
- Jyväskylän kaupungin opetustoimi. 2012. OPS Jyväskylä. Viitattu 4.10.2012 http://opspro.peda.net/jyvaskyla/viewer.php3?DB=jkj_ops_2012&mode=2&document_id=364
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 34–47.
- Kelley-Laine, K. 1998. Parents As Partners in Schooling: The Current State of Affairs. Overview of 9 OECD Nations. *Childhood Education* 74, 6, 342–345.
- Kilpeläinen, R. 2010. Kyläkoulut Suomessa – Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä. Oulun yliopisto. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Kinnunen, U. & Mauno, S. 2002. Työ ja perhe-elämä vanhempien ja lasten näkökulmasta. Teoksessa A. Rönkä & Kinnunen, U. (toim.) Perhe ja vanhemmuus – Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–118.
- Kiviranta, A. 1995. Peruskoulun viidesluokkalaisten vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä ja sen kehittämistä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B, 15, 1237–1017.
- Koiranen, T. 2008. Ikkunoita vanhempien kohtaamiseen. Teoksessa T. Koiranen, M.L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2, 4–5. Jyväskylä.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 51–69.

- Korpinen, E. 1998. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittymisympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulun monet kasvot. Jyväskylä: Tutkiva opettaja 1, 5–20.
- Korpinen, E. 2010a. Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Teoksessa E. Korpinen, (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 14–28.
- Korpinen, E. 2010b. Vanhemmat kyläkoulun voimavarana. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 182–198.
- Korpinen, E. & Husso, M-L. 1991. Vanhemmat – opetuksen käyttämätön voimavara. Tutkimustuloksia koulun ja kodin yhteistyöstä peruskoulussa ja opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Laaksola, H. 2011. Koulueroissa näkyvät asenteet. Opettaja 1-2, 5.
- Latvala, J-M. 2006. Digitaalisen kommunikaatio-ovelluksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos.
- Lehtolainen, R. 2008. Keltaista ja kimaltavaa: kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos, Studia Paedagogica 35.
- Metso, T. 2000. Vanhemmat koulun toimintaa arvioimaan. Kuntien ja koulujen arviointikäytäntöjä. Helsinki: Opetushallitus.
- Metso, T. 2002. Hyvä alku kodin ja koulun yhteistyölle. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet, perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Helsinki: Opetushallitus, 68-74.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Jyväskylän yliopisto. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Määttä, P. 2001. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Gummerus.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2, 169–193.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi. 2. painos.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.
- Ojala, T. & Launonen L. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö – Pakkopullaa vai kasvatuskumppanuutta? Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Jyväskylä: PS-kustannus, 313–326.
- Opetushallitus. 2007. Laatusuhteita kodin ja koulun yhteistyöhön. Helsinki.

- Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto 18.1.2007. Kodin ja koulun yhteistyö kuuluu opettajan ammattietiikkaan. Viitattu 29.9.2012
http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447827&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Perusopetuksen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki. 1998. 21.8.1998/628. Viitattu 2.3.2012
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 1. Viitattu: 10.10.2012 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi>
- Philips, A. 2005. Participation, Inequality, Self-interest. Teoksessa G. Crozier. & D. Reay (toim.) *Activating partnership – parents and teachers working towards partnership*. Oakhill: Trentham Books, 83–96.
- Pulkkinen, L. 2002. Koti, koulu ja yksityinen elämänpiiri hyvä elämän ankkureina. Teoksessa A. Rönkä & Kinnunen, U. (toim.) *Perhe ja vanhemmuus – Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–29.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2004a. Alkusanat. Teoksessa L. Pulkkinen & L. Launonen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä – Kohti uutta toimijuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–10.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2004b. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Pulkkinen & L. Launonen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä – Kohti uutta toimijuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–75.
- Reay, D. 2005. Mothers' involvement in their children's schooling: Social Reproduction in action? Teoksessa G. Crozier & D. Reay (toim.) *Activating partnership – parents and teachers working towards partnership*. Oakhill: Trentham Books, 23–38.
- Ribom, L. 1993. Föräldraperspektiv på skolan: en analys från två håll. Uppsalan yliopisto. Uppsala studies in education 51.
- Rimpelä, M., Metso, T., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Vanhempainyhdistysten ja huoltajien osallisuus peruskoulun ja sen oppilashuollon kehittämisessä. Stakesin raportteja 29.
- Räsänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31.
- Räsänen, R. 1998. Opettajankoulutuksen eettiset haasteet. Teoksessa R. Sarras (toim.) *Puheenvuoroja opettajan etiikasta*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 31–41.

- Räty, H., Kasanen, K. & Laine, N. 2009. Parents' Participation in Their Childs' Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53, 3, 277–293.
- Rönkä, A. & Kinnunen, U. 2002. Johdanto. Teoksessa A. Rönkä & Kinnunen, U. (toim.) *Perhe ja vanhemmuus – Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 4–13.
- Rönkä, A., Viheräkoski J., Litsilä, R. & Poikkeus, A-M. 2002. Nuoret ja vanhemmat perhesuhteiden muutoksessa. Teoksessa A. Rönkä & Kinnunen, U. (toim.) *Perhe ja vanhemmuus – Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–70.
- Saloviita, T. 2011. OKLS610 Tutkimusmetodiikan ja -viestinnän syventävä kurssi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Kurssimateriaali.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suomen Vanhempainliitto. 2012. Vanhemmat kulttuurien sillanrakentajina VARSU-projekti. Viitattu 23.10.2012 http://www.vanhempainliitto.fi/vanhempainliitto/monikulttuurinen_koulu
- Terveystieteiden tutkimuskeskus. 2012. Kasvatuskumppanuus -menetelmä rakentaa dialogista kasvatuskulttuuria. Viitattu 2.10.2012 http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvatuskumppanuus-fi/tyon/menetelmat/kasvatuskumppanuus
- Thomas, N. 2002. *Children, Family and the State. Decision-Making and Child Participation*. Bristol: The Policy Press.
- Tuisku, P. 2000. Keskustelun kiemurat – Miten selviytyä niistä ja kehittyä? Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu – koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43– 63.
- Vahtio, J. 2012. Opettajien ja vanhempien viestittelyssä väärinymmärryksiä. *Keskisuomalainen* 24.09.2012.
- Valde, E. 2000. Kokemuksia koulun kehityskeskusteluista Suomessa. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu – koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–134.
- Valtanen, J. 2000. Kehityskeskustelun etiikkaa. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu – koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 135–150.
- Valtioneuvoston selonteko. 2002. Valtioneuvoston selonteko Eduskunnalle kansalaisten suoran osallistumisen kehittymisestä. Sisäasiainministeriö.
- Vanhemmat koulussa. 1999. *Opettaja* 41, 27. Viitattu 10.3.2012 http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=44400

- Vanhempien Barometri 2011 - Peruskoululaisten vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. 2011. Suomen Vanhempainliitto, toimittanut Tuija Metso.
- Venninen, T., Leinonen, J., Rautavaara-Hämäläinen, M. & Purola, K. 2011. "Lähes aina haettaessa sanotaan, että ihan ok päivä - mitä se lopulta tarkoittaa?" Lasten vanhempien ja henkilökunnan osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. Työpapereita 2. Helsinki.
- Vincent, C. & Martin, J. 2005. Parents as citizens: making the case. Teoksessa G. Crozier. & D. Reay (toim.), Activating partnership – parents and teachers working towards partnership. Oakhill: Trentham Books, s. 113–136.
- Virtanen, N. & Onnismaa, J. 2003. Kehityskeskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. Kasvatus 34, 4, 351–358.
- Visti, E. 2000. Helsinkiläiset koulut vanhempien silmin: tyytyväisyys yksilöllisten tarpeiden huomiointiin, kodin ja koulun välisiin yhteistyösuhteisiin, opetukseen ja sen vaikuttavuuteen sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. B, 24.
- Vuori, J. 2001. Kaksikulmainen kolmio. Kodin ja koulun yhteistoiminta tekstianalyysin valossa. Kasvatus 32, 2, 118–132.
- Vuori, J. & Nätkin R. 2007. Perhetyön tieto. Tampere: Vastapaino.
- Vuorinen, J. 2000a. Johdanto. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu – koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–10.
- Vuorinen, J. 2000b. Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu – koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–29.
- Vuorinen, J. 2000c. Puhe- ja kommunikaatiotaidot sekä konsultatiiviset työtavat. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu – koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–42.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso: epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

LIITE 1: Vanhemmille lähetetty sähköpostiviesti

Arvoisa vanhempi!

Opiskelen Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella ja olen tekemässä pro gradu –tutkielmaani kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, mitä kodin ja koulun yhteistyö merkitsee teille vanhemmille. Tutkimusaineiston kerään alakoulun oppilaiden vanhemmilta Internetissä täytettävällä kyselylomakkeella sekä haastattelemalla halukkaita vanhempia kevään 2012 aikana.

X koulun rehtori on antanut suostumuksensa lapsenne luokanopettajalle välittää tämän sähköpostiviestin. Vastaaminen kyselylomakkeeseen tapahtuu täysin vapaaehtoisesti ja luottamuksellisesti, eikä aineistoa käytetä muuhun kuin tutkimukseeni. Toivon, että vastaisitte helppoon ja nopeaan kyselyyni helmi-maaliskuun 2012 aikana.

Toivoisin mahdollisimman monen vastaavan kyselyyni, jotta tutkimukseni aineistonkeräys pääsee alkuun! Mikäli teillä on kysyttävää, toivon teidän ottavan rohkeasti yhteyttä.

Lomake avautuu seuraavaa linkkiä klikkaamalla:

<http://MRINTERVIEW2.ad.jyu.fi/mrIWeb/mrIWeb.dll?I.Project=VANHEMPIE>
NOSALLI

Aurinkoista kevään jatkoa toivotellen ja yhteistyöstä kiittäen,

Ulla Airaksinen
(yhteystiedot poistettu)

LIITE 2: Kyselylomakkeen kysymykset

Hei arvoisa vanhempi!

Tämä kyselylomake on osa kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvää pro gradu-tutkielmaani. Vastaaminen tapahtuu täysin vapaaehtoisesti ja luottamuksellisesti, eikä aineistoa käytetä muuhun kuin tutkimukseeni. Vastaa jokaiseen kysymykseen omien kokemustesi ja mielipiteittesi mukaan. Kiitos ajastasi!

Mikäli Sinulle herää kysymyksiä tutkimuksestani, ota yhteyttä minuun sähköpostilla, vastaan mielelläni!

Yhteistyöterveisin,
Ulla Airaksinen

1. Valitse yksi vaihtoehto. Mikäli sinulla on monta alakouluikäistä lasta, vastaa sen lapsen mukaan, jonka opettajalta sait kyselyn.

Lapseni koulussa on	alle 50 oppilasta
	51-80 oppilasta
	81-100 oppilasta
	101-200 oppilasta
	yli 200 oppilasta

2. Valitse yksi vaihtoehto. Mikäli sinulla on monta kouluikäistä lasta, vastaa sen lapsen mukaan, jonka opettajalta sait kyselyn.

Lapseni luokalla on	alle 10 oppilasta
	11-15 oppilasta
	16-20 oppilasta
	21-25 oppilasta
	26-30 oppilasta
	yli 30 oppilasta

3. Lapseni koulu sijaitsee maaseudulla
taajama-alueella
kaupunkialueella
4. Otan henkilökohtaisesti yhteyttä lapseni opettajaan (sähköisesti tai puhelimitse)
en kertaakaan vuoden aikana
1-2 kertaa vuodessa
3-5 kertaa vuodessa
useammin, kuinka usein?
5. Millaisissa tilanteissa otat henkilökohtaisesti yhteyttä lapsesi opettajaan tai kouluun?
6. Opettaja ottaa sinuun henkilökohtaisesti yhteyttä
ei kertaakaan vuoden aikana
1-2 kertaa vuodessa
3-5 kertaa vuodessa
kertaa vuodessa
7. Minkälaisissa tilanteissa opettaja ottaa sinuun henkilökohtaisesti yhteyttä?
8. Osallistun seuraaviin koulun tapahtumiin vuosittain
vanhempainillat
vanhempainvartit
arviointikeskustelut
koulun juhlat
koululla järjestettävät talkoot
luokkaretket
koulun teemapäivät esim. urheilukisat
vanhempainyhdistyksen toiminta
koulun johtokunnan kokoukset
koulun toiminnan suunnittelu
oman lapseni oppituntien seuraaminen
apuopettajana tai vierailijana toimiminen
9. Miksi teet tai et tee yhteistyötä lapsesi opettajan ja koulun kanssa?
10. Kerro mahdollisuuksistasi vaikuttaa lapsesi koulunkäynnin arkeen.
11. Kerro, millaista yhteistyötä toivoisit kodin ja koulun välille.

12. Onko sinulla kokemusta lapsesi mukanaolosta koulukiusaamistapauksessa? Jos on, niin kerro lyhyesti millaista, ja miten ratkaisua etsittiin yhdessä koulun kanssa? Olitko vanhempana tyytyväinen ratkaisumalliin?

13. Jos olet esittänyt toiveitasi yhteistyöstä opettajalle tai koulun henkilökunnalle, kerro miten niihin on suhtauduttu.

14. Miten koulu auttaa vanhempia verkostoitumaan keskenään?

15. Kerro, miten lapsesi koulunkäynti näkyy kotinne arjessa.

16. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tärkeintä on...

17. Ilmoitathan ystävällisesti yhteystietosi (sähköpostiosoite tai puhelinnumero), mikäli haluat osallistua myös tutkimukseeni liittyvään haastatteluun helmi-maaliskussa 2012.

LIITE 3: Analyysin kulkua

Kyselylomakkeiden ilmauksien tiivistäminen alateemoiksi ja taustalla olevan merkityksen, orientaation etsintä. Esimerkkinä lapsesta lähtöisin olevat ilmaukset.

Esimerkki-ilmaukset	Tiivistys	Alateema	Merkitys
Kiinnostus lapsen elämästä/elämänpiiristä.	seuraaminen	elämänpiiri	lapsi
Luo turvallisuudentunnetta ja lapselle tulee ole, että hänen tekemisiään valvotaan ja niistä keskustellaan.	tukeminen		
	osallistuminen	hyvinvointi	
Haluan, että lapseni saa tarvitsemaansa lisätukea koulusta lievissä oppimisvaikeuksissa.	seuraaminen		
	turvallisuus		
	viihtyvyys	lapsen etu	
huolehtiminen			
...jotta lapseni opiskelu sujuisi parhaalla mahdollisella tavalla.	helpottaminen	oppimistulokset	
	ennaltaehkäisy		
	seuraaminen		
	tukeminen		

