

**Äidin ja opettajan välinen luottamus sekä äidin  
masennusoireiden yhteys luottamukseen**

Niina Matilainen & Viivi Öhman

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2017

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Matilainen, Niina & Öhman, Viivi. 2017. Äidin ja opettajan välinen luottamus sekä äidin masennusoireiden yhteys luottamukseen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.**

Tutkimuksessa tarkasteltiin äitien ja esiopettajien sekä äitien ja ensimmäisen luokan opettajien luottamusta toisiinsa. Tutkimuksessa selvitettiin myös ovatko äidin masennusoireet ovat yhteydessä luottamukseen opettajaa kohtaan. Lisäksi tutkittiin äitien ja opettajien luottamuksen yhteyksiä sekä sitä, selittävätkö taustatekijät (äidin koulutustaso, perhemuoto ja lapsen asema sisarussarjassa), äidin masennusoireiden ja opettajien tekemän arvion yhteyttä.

Tutkimus on osa Alkuportaati -seurantatutkimusta. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla äideiltä, esiopettajilta ja ensimmäisen luokan opettajilta. Äidit vastasivat kyselyyn lapsensa ollessa esiopetuksessa sekä uudelleen ensimmäisellä luokalla koulussa. Analyysit toteutettiin käyttäen korrelaatioanalyysia.

Tulokset osoittivat, että äidit arvioivat luottamuksensa korkealle sekä esiopettajaa että luokanopettajaa kohtaan. Vastaavasti esiopettajien ja luokanopettajien luottamus äiteihin oli korkea. Äidin ja opettajien arviot olivat yhteydessä toisiinsa. Lisäksi havaittiin, että mitä masentuneemmaksi äiti itsensä koki, sitä heikompi oli opettajan luottamus äitiin. Taustatekijät eivät olleet yhteydessä tarkasteltuihin yhteyksiin.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisempia suomalaisia tutkimuksia äitien ja opettajien välisen luottamuksen yhteyksistä. Tämä tutkimus tuo lisää tietoa äidin masennusoireiden yhteydestä luottamukseen.

Hakusanat: Luottamus, kodin ja koulun yhteistyö, masennusoireet, esiopetus, alkuopetus, kasvatuskumppanuus.

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>MASENNUSOIREET JA VANHEMMUUS</b> .....	<b>7</b>
2.1	Masennusoireiden, masennuksen ja mielenterveyden käsitteistä.....	7
2.2	Äidin masennusoireiden vaikutus lapseen.....	9
2.3	Masennusoireiden vaikutus sosiaalisiin suhteisiin.....	11
<b>3</b>	<b>LUOTTAMUS OPETTAJAN JA HUOLTAJAN VÄLILLÄ</b> .....	<b>14</b>
3.1	Luottamus käsitteenä .....	14
3.2	Luottamuksen muodostuminen .....	16
3.3	Luottamus kouluun ja siihen vaikuttavat tekijät .....	18
3.4	Äidin masennusoireet ja luottamus .....	20
<b>4</b>	<b>KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ</b> .....	<b>22</b>
4.1	Kodin ja koulun yhteistyön malleja ja mahdollisia esteitä .....	22
4.2	Vanhemmat kodin ja koulun yhteistyössä.....	24
4.3	Epsteinin kuusi huoltajien osallistumisen tapaa.....	26
<b>5</b>	<b>KASVATUSKUMPPANUUS NIVELVAIHEESSA</b> .....	<b>31</b>
5.1	Nivelvaihe ekologisena siirtymänä ja siirtymäprosessina.....	31
5.2	Esi- ja alkuopetuksen vuorovaikutuksen muodot .....	34
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSONGELMAT</b> .....	<b>38</b>
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>39</b>
7.1	Tutkimuksen konteksti .....	39
7.2	Tutkittavat.....	39
7.3	Mittarit.....	40
7.4	Tutkimuksen luotettavuus .....	42
7.5	Aineiston analyysi .....	44

<b>8</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>46</b>
8.1	Opettajien luottamus äitiä kohtaan.....	46
8.2	Äidin luottamus opettajia kohtaan.....	48
8.3	Opettajien ja äitien arvioiden yhteys.....	49
8.4	Äidin masennusoireet ja luottamus opettajaan.....	50
8.5	Taustatekijöiden yhteys luottamusarvioiden ja masennusoireiden väliseen yhteyteen.....	52
<b>9</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>54</b>
9.1	Tulosten tarkastelua .....	54
9.2	Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	60
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>63</b>

# 1 JOHDANTO

Viimeaikaisessa julkisessa keskustelussa on pohdittu kasvatusvastuun jakautumista kodin ja koulun välillä. Kouluille on vaadittu lisää keinoja kurinpitoon, toisaalta samaan aikaan on paheksuttu sosiaalisen median kautta levinneitä videoita raivoavista opettajista. Myös opettajat ovat ottaneet kantaa mahdottomia vaatimuksia esittäviin huoltajiin, jotka näkevät itsensä maksavina asiakkaina. Vilkkaan keskustelun kohteena ovat olleet niin yhtenäiskulttuurin mureneminen, psyykkisen hyvinvoinnin ongelmat kuin epäonnistunut viestintä Wilma-järjestelmässä. Perusopetuslaissa (1998/628, 3§) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016) edellytetään koulun tekevän yhteistyötä kotien kanssa. Erityisen tärkeää yhteistyö on oppilaan koulupolun alkuvaiheessa, sekä erityistä tukea tarvitsevien perheiden kohdalla. Luokanopettajan työssämme kiinnostuimme kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä, erityisesti huoltajien ollessa haastavassa elämäntilanteessa. Tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan äitien ja opettajien välistä luottamusta, sillä äidit osallistuvat isää enemmän kodin ja koulun yhteistyöhön (Metso 2004).

Huoltajan ja esiopettajan sekä huoltajan ja luokanopettajan välistä luottamusta pidetään keskeisenä kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttavana tekijänä. Onnistunut kasvatuskumppanuus sujuvoittaa myös esiopetuksen ja perusopetuksen nivelvaihetta (Peters 2010). Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että äidin ja esiopettajan (Kikas, Peets & Niilo 2011) sekä äidin ja alakoulun opettajan (Lerkkanen, Kikas, Pakarinen, Poikonen & Nurmi 2013) välinen luottamus on molemmin puolin korkeaa. Edelleen on todettu, että sekä huoltajat, että opettajat pitävät kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä osana lapsen koulunkäynnin tukemista ja tasavertaista kasvatuskumppanuutta (Kikas ym. 2011).

Tutkimuksissa on havaittu, että äidin masennusoireet vaikuttavat kielteisesti lapseen ja tämän koulunkäyntiin. Masennusoireinen äiti ei todennäköisesti kykene tukemaan lapsensa oppimista ja koulunkäyntiä yhtä hyvin kuin äiti, joka ei kärsi masennusoireista (Kohl, Lengua & McMahon 2000). Äidin masennusoireiden ja sen vaikutusten tunnistaminen on tärkeää lapsen ja perheen tukemisessa. Monipuolisia, perheiden tarpeet huomioivia kodin ja koulun yhteistyön muotoja käyttämällä voidaan mahdollisesti lisätä masennusoireisen äidin osallisuutta lapsen koulunkäynnin tukemisessa sekä lisätä molemminpuolista luottamusta äidin ja opettajan välillä. Äidin masennusoireiden yhteyttä äidin ja opettajien luottamukseen on tärkeää selvittää lisää. Vahvan luottamuksen luominen huoltajan ja opettajien välille jo alkuopetuksessa on tärkeää, sillä se auttaa hyvien kodin ja koulun vuorovaikutussuhteiden rakentamisessa (Kikas ym. 2011).

Tämä tutkimus on osa Alkuportaati - Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla -seurantatutkimusta. Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää seurantatutkimukseen osallistuneiden äitien sekä opettajien välistä luottamuksen tasoa ja keskinäistä yhteyttä. Edelleen tarkastellaan, ovatko äitien sekä esiopettajan ja ensimmäisen luokan opettajan tekemät arviot luottamuksesta erilaisia riippuen äidin masennusoireesta. Lisäksi tutkitaan, selittävätkö taustatekijät kuten koulutustaso, perhemuoto, tai lapsen asema sisarussarjassa äidin masennusoireiden ja opettajan tekemän arvion yhteyttä.

## 2 MASENNUSOIREET JA VANHEMMUUS

Aluksi määrittelemme yleisesti masennuksen, masennusoireiden ja mielenterveyden käsitteitä. Tämän jälkeen käsittelemme äidin masennuksen ja masennusoireiden vaikutuksia lapseen ja lopuksi tarkastelemme sosiaalisia suhteita masennukseen liittyen. Tutkielmamme analyysit eivät perustu diagnosoituun masennukseen, vaan käyttämässämme tutkimusaineistossa tietoa äitien masennusoireista on kerätty kyselyllä, joka koskee masentunutta mielialaa, väsymystä sekä itsetunnon heikkoutta. Kirjallisuuskatsauksessa osa tutkimuksista kuitenkin koskee diagnosoitua masennusta ja pyrimme ilmaisemaan, milloin kyse on masennuksesta, lievistä masennusoireista tai masentuneesta mielialasta.

### 2.1 Masennusoireiden, masennuksen ja mielenterveyden käsitteistä

Masennuksesta puhutaan arkikielessä monin tavoin. Isometsän (2011c) mukaan asiayhteydestä riippuen *masennuksella* voidaan tarkoittaa masentunutta tunnetilaa, masentunutta mielialaa tai masennusoireyhtymiä eli masennustiloja. Masentunut tunnetila, jossa mieliala on yleensä vain hetkellisesti laskenut, kuuluu normaaliin tunne-elämään eikä sillä ole merkittävää vaikutusta elämänlaatuun. Masentuneella mielialalla taas tarkoitetaan pysyvämpää ja pitkäaikaisempaa, jopa vuosia kestäväää, tunnevirettä (Isometsä). Masennustiloista puhutaan silloin, kun masentuneeseen mielialaan liittyy myös muita oireita. Näistä esimerkkeinä Isometsä mainitsee väsymyksen, mielihyvän menetyksen, keskittymisen ja päätöstentien vaikeudet, univaikeudet, ruokahalun muutokset, syyllisyydentunteet, arvottomuuden kokemukset sekä itsetuhoiset ajatukset. Mielenterveyden keskusliiton (2014) mukaan noin 9% suomalaisista kärsii masennuksesta ja arvellaan että koko maailmassa siitä kärsii noin 121 miljoonaa henkilöä. Naisilla masennustilat ovat noin 1,5 – 2 kertaa yleisempiä kuin miehillä (Mielenterveyden keskusliitto, 2014).

Syitä masennuksen syntyyn on useita. Masennuksen voivat Myllärniemen (2011) mukaan laukaista joko ensisijaiset tai toissijaiset tekijät. Ensisijaisiksi tekijöiksi kutsutaan henkilön varhaisen vuorovaikutuksen kokemuksia, menetyksiä tai laiminlyöntejä, jotka voivat vaurioittaa minuuden kokemuksen tervettä kehittymistä. Tällaiset kokemukset voivat aiheuttaa mielenterveyden ongelmia, jotka myöhemmin voivat altistaa masennukselle. Toissijaisista, myöhemmin elämässä tapahtuvista tekijöistä, jotka voivat laukaista masennuksen Myllärniemi (2011) mainitsee esimerkiksi stressin, vaikeudet ihmissuhteissa tai työelämässä, avioeron, oman tai läheisen vakavan sairastumisen. Isometsän (2011c) mukaan masennustiloista yli puolet on toissijaisten elämäntapahtumien aiheuttamia. Vakavan masennuksen syyt liittyvät kuitenkin yleensä henkilön varhaisimpiin ensisijaisiin tekijöihin (Myllärniemi 2011). Karlssonin ja Isometsän (2011) mukaan masennus voi olla myös muusta kuin varhaisen vuorovaikutuksen ongelmista tai toissijaisista kokemuksista johtuvaa. Se voi johtua myös perinnöllisistä tekijöistä. Masennuksesta kärsivien lähiomaisilla ilmenee keskimääräistä enemmän masennusta kuin ei-masentuneiden. Perinnöllisyys ei aina ole kuitenkaan geneettisistä syistä johtuvaa, vaan se voi johtua myös sosiaalisesta perimästä. Geneettistä perimää ei ole toistaiseksi pystytty varmasti tai tarkasti määrittelemään (Karlsson & Isometsä, 2011).

*Masennuksen oireet* ovat moninaisia. Isometsän (2011a) mukaan masentuneelle jopa yksinkertaisistakin arjen haasteista ja tehtävistä suoriutuminen voivat vaatia huomattavasti voimia. Masentunut voi kokea tyhjyyden ja yksinäisyyden tunnetta, kanssakäyminen ihmisten kanssa saattaa tuntua ylivoimaiselta ja jopa lähisuhteissa oleminen on vaikeaa ja nämä voivat aiheuttaa vetäytymistä sosiaalisista suhteista (Myllärniemi 2011). Isometsän (2011c) mukaan masennukseen liittyvät keskittymisen vaikeudet saattavat vakavimmissa tapauksissa vaikeuttaa jopa keskusteluissa mukana pysymistä. Masennuksesta kärsivällä voi Isometsän mukaan esiintyä samanaikaisesti myös muita psyykkisiä oireyhtymiä esimerkiksi päihdeongelma tai ahdistuneisuus- ja persoonallisuushäiriö.



Myllärniemen (2011) mukaan monet masentuneet kärsivät myös fyysisistä vaivoista, joille ei välttämättä löydy lääketieteellistä syytä, vaan ne ovat mielen aiheuttamia. Fyysinen kipu voi olla helpommin siedettävää kuin psyykinen kipu. Myös itsetunnon sekä omanarvontunnon menettäminen on masentuneelle tyypillistä ja masentunut voi kokea elämänsä oleva merkityksetöntä. Myllärniemen (2011) mukaan masentunut tuntee usein myös häpeää. Häpeän tunne liittyy usein varhaisen vuorovaikutuksen vastavuoroisuuden puutteeseen, jolloin lapsen halu ja tarve olla vuorovaikutuksessa sekä saada huomiota ensisijaiselta hoitajaltaan, on johtanut pettymykseen, jonka seurauksena on syntynyt häpeän tunne halusta, jolle ei saanutkaan vastakaikua. Myllärniemen (2011) mukaan minuus kuvastaa ihmisen suhdetta itseensä niin fyysisesti kuin psyykkisestikin ja pohjana minuudelle toimivat lapsuudenkokemukset. Minuuden kehittymistä sekä sen ylläpitämistä tapahtuu kuitenkin koko elämän ajan ja siihen tarvitaan tervettä vastavuoroisuutta toisten kanssa (Myllärniemi, 2011).

Lönnqvistin ja Lehtosen (2011) mukaan hyvälle *mielenterveydelle* keskeistä on henkilön hyvin kehittynyt identiteetti. Tällöin henkilö on kykeneväinen ihmissuhteisiin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä kyvykäs ilmaisemaan henkilökohtaisia tunteitaan, rakastamaan ja välittämään toisista. Myös työnteke, sosiaalinen itsenäisyys, osallistuminen, vaikuttaminen sekä riittävä omien etujen valvonta kuuluvat hyvän mielenterveyden tunnusmerkkeihin. Hyvän mielenterveyden avulla henkilö kykenee sietämään kohtuullista ahdistusta, menetyksiä sekä vaikeuksia ja selviytymään niistä. Todellisuudentajulla Lönnqvist ja Lehtonen (2014) korostavat olevan erityisen merkityksen, koska mielenterveyteen kuuluu, että henkilö kykenee erottamaan ulkoisen todellisuuden omasta ajatusmaailmastaan vaikeiden asioiden keskellä.

## 2.2 Äidin masennusoireiden vaikutus lapseen

Downeyn ja Coynen (1990) mukaan äitien masennusoireet aiheuttavat erilaisia vaikeuksia vanhemmuudessa. Äitien masennusoireet ja niihin liittyvät kielteiset tunteet voivat heikentää lasten kehityksen kannalta tärkeitä kiintymyssuhteita

(Lewin & Bergin, 2001). Kielteisen vuorovaikutuksen vuoksi masentuneilla äideillä on suurempi riski turvattoman kiintymyssuhteen rakentumiseen lapseen kuin ei-masentuneilla äideillä, mutta koska jokainen lapsi kiintyy eri tavalla, tätä ei kuitenkaan voida yleistää (Toth, Rogosch, Sturge-Apple & Cicchetti 2009). Vanhempien ahdistus sekä vanhemmuuden ongelmat voivat aiheuttaa lapsille myös arvottomuuden ja hylkäämisen tunteita (Campbell 1995). Souranderin ja Arosen (2014) mukaan on kuitenkin mahdollista, että muut tärkeät ihmissuhteet, kuten turvalliset lähihenkilöt ja -yhteisöt, esimerkiksi luokkakayhteisö, päiväkotitoiminta ja pysyvä opettajasuhde voivat tarjota lapselle mahdollisuuden kiintymyssuhteisiin.

Murray ym. (2012) ovat todenneet masennuksen olevan yhteydessä lasten varhaisiin käyttäytymis-, tunne- ja mielenterveydellisiin ongelmiin. Souranderin ja Arosen (2014) mukaan myös masennusoireisiin ja masennukseen mahdollisesti liittyvät muut ongelmat, kuten päihteiden käyttö, sosiaalisen tuen puute ja talouden heikko tilanne voivat heikentää vanhemmuutta. Downeyn ja Coynen (1990) mukaan masentuneet äidit voivat osoittavaa vuorovaikutustilanteissa vihamielisyyttä ja saman kaltaisia ongelmia vanhemmuudessa esiintyy myös äideillä, jotka ovat stressaantuneita, ahdistuneita tai kärsivät esimerkiksi avio-ongelmista. Masennusoireista kärsivien äitien lapsilla on kohonnut riski sopeutumisen ongelmiin sekä masennukseen. Kouluikäisten lasten yleisimpiä sopeutumisen ongelmia ovat akateemiset vaikeudet sekä sisäänpäinkääntyneet (toisissa tapahtuvien prosessien heijastamiseen itseensä) ja ulospäin suuntautuneet (itsessään tapahtuvien prosessien heijastamiseen toisiin) ongelmat, jotka ilmenevät yleensä käyttäytymisen pulmina (Downey & Coyne 1990). Edellä mainittuihin ongelmiin johtavat muun muassa äitien heikko sitoutuminen lapsiinsa, vähäinen kommunikointi sekä ongelmat rajojen asettamisessa (Middleton, Scott & Renk 2009).

Shenin ym. (2016) Ruotsissa toteuttamassa pitkittäistutkimuksessa tutkittiin vanhempien diagnosoidun masennuksen yhteyttä lastensa kehitykseen. Läpi lasten elämän jatkuneella vanhemman masennuksella todettiin olevan kauaskantoiset vaikutukset lasten koulumenestykseen sekä kehitykseen ja vai-

kutukset ulottuvat tulevaisuuden elintapoihin. Myös lyhyemmällä masennusjaksoilla todettiin olevan yhteys lasten heikkoon koulumenestykseen, joka on vahvasti yhteydessä käyttäytymisongelmiin. Shenin ym. (2016) mukaan vanhempien masennusoireet voivat myös aiheuttaa vanhempien ja lasten välisiä konflikteja ja tätä kautta tuottaa lasten psyykkistä epätasapainoa, jotka johtavat joko lasten sisäänpäinkääntyneisiin tai ulospäin suuntautuneisiin ongelmiin. Äitien masennuksella todettiin olevan suuremmat vaikutukset lasten, erityisesti tyttöjen, koulumenestykseen kuin isien masennuksella (Shen ym. 2016).

Goodman ja Gotlib (1999) ovat esittäneet masennusoireista kärsivien äitien ja heidän lastensa välisten häiriintyneiden prosessien altistavan lapsensa epäadaptiivisille (itselle vahingollisille) kognitioille, käyttäytymiselle sekä tunneilmaisulle, jotka kasvattavat lapsen riskiä sairastua masennukseen. Sosiaalisen tai mallioppimisen kautta omaksuttavat kognitiot ovat havaitsemiseen, ajatteluun, analyttiseen järkeilyyn, analogiseen päättelyyn sekä tunteisiin liittyviä mielen prosesseja, käyttäytymismalleja ja tunneilmauksia (Toskala, 2009), jotka masentuneilla lapsilla muistuttavat heidän masentuneiden äitiensä osoittamia "malleja" (Goodman & Gotlib 1999). Myös äitien masennusoireista johtuvat elämäntilanteiden stressaavuustekijät, kuten vanhempien avio-ongelmat, taloudelliset vaikeudet sekä sosiaalisiin suhteisiin liittyvät ongelmat voivat Goodmanin ja Gotlibin (1999) mukaan lisätä lasten ongelmia. Masentuneet äidit kokevat myös enemmän voimakkaita huolen tunteita ja pelkoja kuin ei-masentuneet äidit (Triantafyllou, Cartwright-Hatton, Korpa, Kolaitis & Barrowclough 2012). Ahdistuneet sekä ylihuolehtivat äidit saattavat myös siirtää omia ahdistuksentunteitaan lapsilleen (Yurdusen, Erol & Gencöztz 2013).

### **2.3 Masennusoireiden vaikutus sosiaalisiin suhteisiin**

Honkasen ja Suomalan (2009) mukaan suomalaisperheet voivat pääosin hyvin, mutta osa perheistä voi huonosti. Monenlaisten ongelmien, kuten työttömyyden, taloudellisen ahdingon, päihteidenkäytön sekä mielenterveysongelmien on havaittu siirtyvän sukupolvelta toiselle ja näin ongelmat kasautuvat samoille

perheille yhä enenevässä määrin (Honkanen & Suomala 2009). Suomalaisista arviolta noin neljäsosa on tekemisissä masennuksen kanssa joko omakohtaisesti tai perheenjäsentensä kautta (Romakkaniemi 2014).

Masennukseen liittyy voimakkaita sosiaalisia kytkentöjä ja masennus määritellään pitkälti vuorovaikutussuhteissa toisten kanssa. Sosiaalisten suhteiden avulla ihmiset määrittelevät asemaansa yhteisöissä sekä yhteiskunnassa (Romakkaniemi 2011). Aromaa (2011) käsittelee artikkelissaan masennuksen leimaavuutta eli stigmatisoivuutta, jota ilmenee niin yhteiskunnan, julkisten palveluiden kuin yksilöidenkin asenteissa, jolloin masennusta saatetaan pitää itseaiheutettuna tai yksilön heikkoutena. Masennuksesta kärsivän henkilön toimintakyky ja sosiaaliset kontaktit ovat usein rajoittuneita eivätkä stereotyyptit mielenterveysongelmista helpota masentuneen kanssakäymistä tai osallisuutta. Yleisen leimaavuuden myötä masentunut saattaa leimata myös itse itsensä. Itsensä leimaaminen voi vaikuttaa henkilön itsetuntoon, jaksamiseen ja luottamukseen muita kohtaan sekä synnyttää kielteisiä tunteita (Aromaa 2011). Masennukseen liittyvien kielteisten tunteiden (Myllärniemi 2011) lisäksi Goodman & Brumley (1990) ovat todenneet masentuneiden äitien käytöksen vuorovaikutustilanteissa olevan sulkeutuneempaa kuin ei-masentuneiden äitien.

Romakkaniemen (2011) mukaan erilaiset sosiaaliset roolit sekä velvoitteet niin yhteiskunnassa kuin yksityiselämässäkin voivat tuntua masentuneesta uuvuttavilta ja vaativilta ja hän voi menettää hallinnantunteensa sekä toimintakykynsä, jotka johtavat eristäytymiseen. Vetäytymiseen ihmissuhteista voivat johtaa myös masentuneen kokemat ärtymyksen-, väsymyksen- ja mitättömyyden tunteet sekä häpeä omasta tilanteestaan (Romakkaniemi 2011). Masennus ja masennusoireet voivat aiheuttaa monenlaisia vaikeuksia ja rajoitteita sosiaaliseen kanssakäymiseen. Kampmanin (2011) mukaan ahdistuneisuushäiriöihin luokiteltavaa sosiaalisten tilanteiden pelkoa esiintyy useilla masennusoireista kärsivistä. Koska masennusoireista sekä masennuksesta kärsiville sosiaaliset suhteet voivat olla muutenkin ylivoimaisia, johtaa pelko yleensä sosiaalisten tilanteiden välttämiseen ja pahimmillaan saattaa aiheuttaa jopa täydellisen eristäytymisen (Kampman 2011). Sosiaalisten tilanteiden pelko voi aiheuttaa vai-

keuksia myös opettajan ja huoltajan välisiin suhteisiin, koska Isometsän (2011b) mukaan pelot liittyvät usein uusien ihmisten sekä auktoriteettiasemassa olevien tapaamiseen.

### 3 LUOTTAMUS OPETTAJAN JA HUOLTAJAN VÄLILLÄ

Tässä luvussa tarkastellaan luottamusta käsitteenä sekä kodin ja koulun yhteistyöhön ja huoltajan ja opettajan suhteeseen vaikuttavana tekijänä. Aluksi määritellään luottamuksen käsitettä eri näkökulmista. Tämän jälkeen siirrytään yleisestä näkökulmasta rajatumpaan, ja käsitellään luottamusta kouluyhteisössä, sekä osana kasvatuskumppanuutta. Huoltajan ja opettajan välisestä luottamuksesta osana kodin ja koulun yhteistyötä sekä nivelvaihetta on kuitenkin tutkittu vasta vähän.

#### 3.1 Luottamus käsitteenä

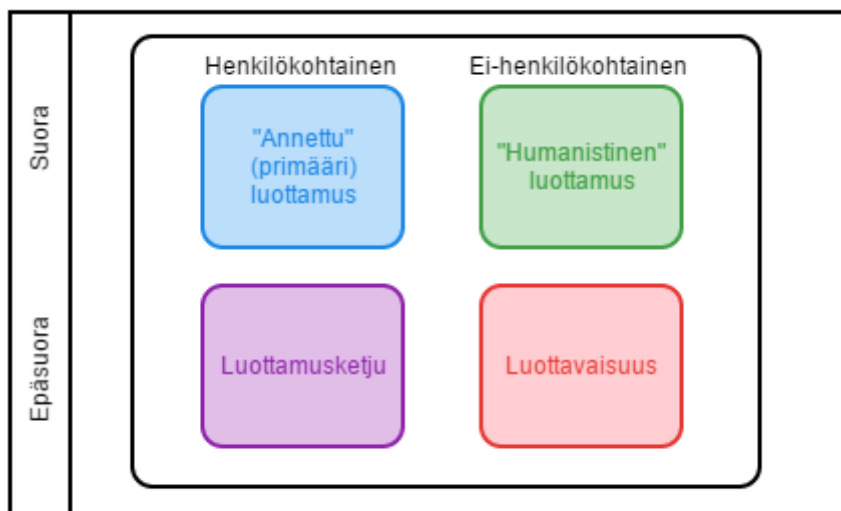
Kotimaisten kielten keskus (Kielitoimiston sanakirja 2014) määrittelee sanan luottamus tunteena tai varmuutena siitä, että johonkuhun tai johonkin voi luottaa, että joku tai jokin ei petä toiveita tai aiheuta pettymystä. Sanalla voidaan tarkoittaa myös luottavaisuutta tai uskoa. Määrittelyä hankaloittaa se, että suomen kielessä ei ole monia luottamusta kuvaavia ilmaisuja, kuten esimerkiksi englannin kielessä (trust, rely on, count on, have confidence in, have faith). Vaikka luottamuksen käsitettä käytetään etenkin arkikielessä yleisesti, sen tieteellinen määrittely on jokseenkin epäselvä.

Luottamusta on tutkittu muun muassa psykologisesta, sosiologisesta, viestinnällisestä ja taloudellisesta näkökulmasta. Luottamusta on tutkittu henkilösuhteissa ilmenevänä tekijänä, henkilön ominaisuutena sekä yhteisöjä ja yhteiskuntaa ylläpitävänä tekijänä. Rotterin (1980) määritelmän mukaan luottamus on sitä, että toisen sanaan voi luottaa, jos tiedossa ei ole jotain erityistä syytä olla luottamatta. Sztompka (1999) määrittelee luottamuksen toisaalta suhteen ominaisuutena, toisaalta henkilön psykologisenä ominaisuutena ja kulttuurin tuottamana ja normatiivisten sääntöjen ohjaamana ominaisuutena, johon voivat

vaikuttaa yksilön ominaisuudet (ulkoiset ominaisuudet ym.) tai ympäristö, jossa yksilö toimii. Edelleen, esimerkiksi Harré (1999) esittelee annetun luottamuksen käsitteen, jossa yksilöön luotetaan esimerkiksi aseman perusteella jo ennen tämän tapaamista. Harré tekee eron ansaittuun luottamukseen, joka perustuu yksilön toimintaan. Kouvo (2014) käyttää annetusta luottamuksesta termiä yleistynyt luottamus.

Seligman (1997) erottaa Luhmannia (1988) mukaillen institutionaalisen luottamuksen (confidence) ja ihmisiä kohtaan tunnetun luottamuksen (trust). Hardin (1993) esittää, että luottamus on luottavan henkilön, luottamuksen kohteena olevan henkilön ja kontekstin muodostama kokonaisuus. Zucker (1986) jakaa luottamuksen prosessiperustaiseen, henkilöperustaiseen ja instituutio-perustaiseen, esimerkiksi profession tai ammattimaisuuteen perustuvaksi luottamukseksi.

Suomessa luottamusta ovat luokitelleet esimerkiksi Ilmonen ja Jokinen (2002) oheisen nelikentän kautta, jonka ulottuvuudet ovat suora ja epäsuora sekä henkilökohtainen ja ei-henkilökohtainen luottamus (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Luottamuksen nelikenttä (Ilmonen & Jokinen, 2002, 92).

Ilmosen ja Jokisen (2002) mukaan (ks. myös Kankainen 2007) luottamuksen tyyppejä ovat seuraavat: 1) annettu (primääri) luottamus (suora ja henkilökohtainen), 2) humanistinen tai yleistynyt luottamus (suora ja ei-

henkilökohtainen), 3) luottamusketju (epäsuora ja henkilökohtainen) sekä 4) luottavaisuus (epäsuora ja ei-henkilökohtainen). Annettu luottamus viittaa suhteeseen, jossa luottamus on annettua ja toimijoiden välinen yhteys on henkilökohtaista. Yleistyneellä luottamuksella tarkoitetaan luottamusta sellaiseen henkilöön, jolla arvellaan olevan samanlaisia piirteitä tai ominaisuuksia. Esimerkkinä Ilmonen ja Jokinen käyttävät urheiluseurojen kannattajia. Luottamusketjun sijaan tarkoittaa sitä, että henkilöön luotetaan siksi, että tämä kuuluu johonkin tiettyyn verkostoon. Luottavaisuus tarkoittaa sitä, että henkilöiden välinen suhde on persoonaton tai systeeminen mutta annettu. Kankaisen (2007) mukaan eri luottamustyyppit saattavat kietoutua toisiinsa.

### **3.2 Luottamuksen muodostuminen**

Julkisten organisaatioiden sidosryhmäsuhteita tutkineen Luoma-ahon (2005) mukaan luottamus muodostuu ainakin aikaisemmista kokemuksista ja maineesta. Luottamuksen muodostumiseen liittyviä tekijöitä ovat esimerkiksi asiantuntijuus, ongelmanratkaisukyky, kommunikaatiotaidot, kommunikaation johdonmukaisuus, läpinäkyvyys ja julkisuus sekä sosiaalinen vastuullisuus ja eettisyys. Luottamuksen rakentumiseen liittyviä välttämättömiä piirteitä ovat Hoyn ja Tschannen-Moranin (1999) luokittelussa hyväntahtoisuus, luotettavuus, pätevyys, rehellisyys ja avoimuus. Lisäksi tarvitaan rohkeutta asettua alttiiksi ja ottaa riskejä. Sztompka (1999) huomauttaa, että ihminen luottaa helpommin kaltaisiinsa.

Rempel, Holmes ja Zanna (1985) esittävät teoreettisen mallin luottamuksesta läheisissä ihmissuhteissa. Teoria muodostuu kolmesta suhteen kehittyessä etenevästä ulottuvuudesta, joita ovat ennustettavuus, luotettavuus ja usko. Suhteesta ja sen vaiheesta riippuen luottamus ja siitä tehtävät tulkinnat perustuvat eri tekijöihin. Ensimmäisellä tasolla luottamus pohjautuu toisen osapuolen käyttäytymisen johdonmukaisuuteen sekä sosiaalisen ympäristön vakauteen. Kun toisen osapuolen käyttäytyminen on johdonmukaista ja ennustettavaa, voidaan siirtyä seuraavalle tasolle. Tällä tasolla luottamus alkaa perustua hen-



kilöön ja hänen ominaisuuksiinsa yksittäisten tekojen sijaan. Ylin taso tässä mallissa on usko. Ennustettavuus ja luotettavuus luovat osaltaan pohjaa sille. Usko on luottamusta, joka ei vaadi välittömiä todisteita ja ylittää jopa henkilöön liitetyt ominaisuudet. Se on luottamusta toisen osapuolen motiiveihin ja aikomuksiin. Tässä uskossa on kyse emotionaalisesta turvallisuudesta, joka mahdollistaa luottamuksen siihen, että toinen osapuoli välittää ja vastaa tarpeisiin myös epävarmassa tulevaisuudessa.

Luoma-aho (2005) toteaa, että julkisten instituutioiden toimintaa ohjaavat lait ja muut rajoitteet johtavat siihen, että toimijoiden (instituutio ja yksityishenkilö) välillä ei tarvitse olla niin suurta luottamusta kuin yksityisen sektorin tapauksessa. Julkisen sektorin viranomaisen ja yksityishenkilön väliset pitkätkin suhteet ovat usein asiakeskeisiä, eivätkä sisällä samanlaista luottamusta (trust) kuin muut suhteet, osa tästä luottamuksesta (confidence) perustuu instituution asemaan, eikä henkilöiden väliseen suhteeseen. Ilmonen ja Jokinen (2002) huomauttavat, että instituutioita edustavia henkilöitä kohtaan voidaan tuntea kahdenlaista luottamusta, annettua ja ansaittua. Esimerkiksi lääkäriin voidaan luottaa ansaitusti, sosiaalisen vuorovaikutuksen synnyttämänä. Toisaalta luottamus voi perustua siihen, että lääkäri toimii institutionaalisesti säädettyssä roolissa ja on koulutettu ammattiryhmänsä edustaja.

Kankaisen (2007) mukaan on helpompaa luottaa johonkin ihmiseen, jos luottamusta on taustalla tukemassa myös institutionaalisia tekijöitä. Tämä voi hänen mukaansa heijastua opettajan ja vanhemman suhteeseen. Suomen varsin toimiva koulutusjärjestelmä lisää vanhempien luottamusta opettajaa kohtaan. Ilmosen ja Jokisen (2002) mukaan instituutioiden ja luottamuksen suhde ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, eivätkä ihmisten ja eri instituutioiden tai niiden edustajien välinen luottamus rakennu samalla tavalla.

Opettajan ja huoltajan suhde on monella tavalla erityinen, suhteen muotoutumiseen vaikuttavat useat eri tekijät, ja suhde muodostuu eri ihmisten välillä erilaiseksi. Vaikka päiväkodin tai koulun kaltaisen julkisten organisaatioiden luottamus ei kenties ole täysin rinnastettavissa muiden julkisten organisaatioi-

den kanssa muodostettavaan suhteeseen, saattaa niissä esiintyvä luottamus kuitenkin muodostua osin samalla tavalla.

### **3.3 Luottamus kouluun ja siihen vaikuttavat tekijät**

Luottamusta koulun yhteydessä on tutkittu sekä kansainvälisesti (mm. Adams & Christenson 1998; Kikas, ym. 2011) ja jonkin verran myös kansallisesti (esim. Lerkkanen ym. 2013; Raatikainen 2011). Luottamus on keskeinen osa kodin ja koulun yhteistyötä. Kikas, Lerkkanen, Pakarinen ja Poikonen (2016) huomauttavat, että aiemmassa tutkimuksessa (mm. Clarke, Sheridan & Woods 2010) on todettu, että luottamus on tärkeä tekijä opettajan ja vanhemman välisen yhteistyön vahvistamisessa sekä vanhemman osallistamisessa lapsen koulunkäyntiin. Forsyth, Barnes ja Adams (2006) ovat havainneet lapsen koulumenestyksen olevan yhteydessä huoltajan opettajaa kohtaan tuntemaan luottamukseen. Luottamusta on tutkittu sekä kouluyhteisöön vaikuttavana tekijänä (Bryk & Schneider 2003), että huoltajan ja opettajan suhteen ilmiönä (Adams & Christenson 1998; 2000).

Adams ja Christenson (1998) kuvaavat huoltajien ja opettajien välisen suhteen olevan monilla tavoin erityinen. Osapuolet pääsevät harvoin valitsemaan toisensa ja suhde kestää vain tietyn rajatun ajan. Suhteen rakenne on siis määritelty ennakolta sekä ajan, osapuolten että molempien osapuolten tehtävien osalta. Adamsin ja Christensonin (1998) mukaan luottamuksen ja kumppanuuden painopisteen opettajan ja vanhempien välillä tulisi olla oppilaiden kasvatuksen ja koulumenestyksen tukemisessa ja parantamisessa. Henkilökohtaisten kontaktien määrä ja laatu eli yhteydenpidon tiiviys ovat kriittisiä tekijöitä kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Toisaalta Adams ja Christenson (2000) huomauttavat, että opettajan ja huoltajan vuorovaikutuksen laatu, ei määrä, ennustaa korkeaa luottamusta.

Huoltajan ja opettajan välisen luottamuksen vastavuoroisuutta on tutkittu melko paljon, mutta tulokset ovat hieman ristiriitaisia. Muun muassa Adams ja Christenson (1998; 2000) ja Janssen, Bakker, Bosman, Rosenberg ja Leseman

(2012) ovat todenneet, että huoltajat luottavat opettajaan enemmän kuin opettajat huoltajaan. Adamsin ja Christensonin (1998) mukaan tämä saattaa johtua siitä, että opettajan asemaan liittyy luotettavuuden oletus. Myös Lewis ja Weigert (1985) huomauttavat, että ammattilaisen ja asiakkaan suhteessa ammattilainen, tässä opettaja, nähdään tyypillisesti automaattisesti jossain määrin luotettavana. Tutkiessaan äidin ja esiopettajan välistä luottamusta Suomessa ja Virossa, Kikas ym. (2011) huomasivat sen sijaan opettajien luottavan äiteihin hieman enemmän kuin äitien opettajiin.

Brykin ja Schneiderin (2003) mukaan kouluuyhteisössä henkilöiden odotetaan toimivan rooliensa mukaisella tavalla ja hoitavan velvoitteensa. Eri rooleissa olevien toimijoiden välillä on myös riippuvuussuhteita. Brykin ja Schneiderin (2003) mukaan pienissä kouluissa kouluuyhteisön luottamusuhteiden rakentuminen on helpompaa. Goddard, Tschannen-Moran ja Hoy (2001) ja Lerkkanen ym. (2012) eivät havainneet yhteyttä luottamuksen ja koulun koon välillä. Luottamus on kylläkin liitetty opettajan pedagogisiin käytänteisiin: Lerkkanen ym. (2013) totesivat äitien luottavan lapsilähtöistä opetusta toteuttaviin esiopettajiin enemmän kuin opettajajohtoista opetusta toteuttaviin.

Joissain tutkimuksissa (mm. Goddard ym. 2001) on havaittu, että perheen sosioekonomisilla tekijöillä olisi vaikutusta koulun ja kodin väliseen luottamukseen, mutta tulokset ovat ristiriitaisia. Muun muassa Adamsin ja Christensonin (1998) mukaan vanhempien tuloilla ei ole vaikutusta opettajaan kohtaan tunnettuun luottamukseen. Kikas ym. (2011) ja Lerkkanen ym. (2013) ja Kohl ym. (2000) ovat sen sijaan raportoineet, että äidin matala koulutustaso liittyy alhaisempaan osallistumiseen lapsen koulunkäynnin tukemisessa niin kotona kuin koulussakin. Se ei kuitenkaan liity vanhempi-opettajasuhteen laatuun eikä kouluyönteisyyteen. Matalammin koulutetut äidit eivät kokeneet olevansa tarpeeksi kyvykkäitä auttamaan lapsiaan koulunkäynnissä. Korkeammin koulutetut äidit ovat mahdollisesti tietoisempia lapsen koulutyön tukemisen tärkeydestä. Koulutustaustalla oli yhteys myös opettajan käsitykseen äidistä kasvattajana. Keyesin (2002) mukaan jos vanhemman koulutustaso eroaa opettajan koulutustasosta, voi olla todennäköisempää, että lastenkasvatuskäytännöt ja perheen

arvot ovat ristiriidassa opettajan kasvatuskäytänteiden ja arvojen kanssa. Voidaan mahdollisesti olettaa, että matalammin koulutettu vanhempi ei luota niin paljon opettajaan.

Tschannen-Moranin (2001) tutkimuksessa löydettiin vahvaa empiiristä tukea sille, että yhteistyön ja luottamuksen välillä on yhteys. Kouluissa, joissa oli korkea luottamus, oli todennäköisemmin paljon yhteistyötä rehtorin ja opetushenkilöstön välillä sekä koulun ja vanhempien välillä. Alkuportaati - tutkimuksen pitkittäisaineistoa käyttäneessä pro gradu -tutkielmassa Penttinen (2016) havaitsi vanhempien luottamuksen opettajaan pysyvän korkeana läpi alakoulun. Opettajan ja toisten huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö korreloi positiivisesti huoltajan opettajaa kohtaan tuntemaan luottamuksen kanssa. Tulos vahvistaa kodin ja koulun yhteistyön sekä luottamuksen välistä yhteyttä.

Adams ja Christenson (2000) havaitsivat tutkimuksessaan, että huoltajat luottavat opettajaan alakoulussa enemmän kuin yläkoulussa. Luottamus pysyi melko vakaana koko alakoulun ajan. Yläkoulussa luottamus laski huomattavasti. Opettajien luottamus huoltajia kohtaan pysyi melko samanlaisena alakoulun ja yläkoulun ajan. He pitivät todennäköisenä syynä tuloksiinsa sitä, että verrattuna alakouluun, yläkoulussa lapsella on useita eri opettajia, jolloin luottamusta on vaikeampi rakentaa useampaan opettajaan samaan aikaan.

### **3.4 Äidin masennusoireet ja luottamus**

Dunn ja Schweitzer, (2005) tutkivat tunnetilojen vaikutusta luottamukseen, ja havaitsivat, että tunnetiloilla olevan merkittävä vaikutus luottamukseen. Tulosten mukaan esimerkiksi onnellisuus ja kiitollisuus lisäävät luottamusta, kun taas viha ja suru vähentävät luottamusta. Masennusoireisiin ja masennukseen voi pelkoa sosiaalisia tilanteita kohtaan ja Isometsän (2011b) mukaan tällaiset tilanteet voivat aiheuttaa ahdistuneisuutta yhteyksissä, joissa on mahdollista tulla kritiikin tai arvioinnin kohteeksi toisten taholta. Näiden havaintojen pohjalta voidaan siten olettaa, että vanhemman masennuksella voi olla heikentäviä

vaikutuksia suhteessa kouluun ja opettajaan etenkin koskien luottamusta ja aktiivisuutta yhteydenpitoon.

Kohl ym. (2000) havaitsivat, että äidin masennusoireet korreloivat negatiivisesti sekä opettajan ja huoltajan suhteeseen, huoltajan osallistumiseen koulussa, että opettajan käsitykseen huoltajasta. Tulokset viittaavat tutkijoiden mukaan siihen, että masentuneet äidit todennäköisemmin antoivat muita äitejä vähäisemmin tukea lapsensa koulunkäyntiin. Masennuksen todettiin liittyvän äitien alhaisempaan osallistumiseen lapsen koulutyöhön, niin koulussa kuin kotonakin sekä koulutuksen arvostamisen vähäisyyteen. Lisäksi sen todettiin heikentävän äidin ja opettajan välistä suhdetta. Masentuneella äidillä ei ehkä ole voimavaroja eikä motivaatiota osallistua. Tutkittaessa suoria huoltaja-opettajakontakteja, ei eroa masentuneiden ja ei-masentuneisiin äitien välillä ollut. Masentunut äiti kykenee tarpeen vaatiessa keräämään energiaa ja olemaan yhteydessä opettajan kanssa (Kohl ym. 2000.)

Perheissä, joissa molemmat biologiset vanhemmat hoitivat lasta, äidit olivat vähemmän ahdistuneita (Jokipelto, 2015). Lisäksi Kikaksen ym. (2016) mukaan masennusoireiset äidit luottivat muita äitejä vähemmän esiopettajaan ja ensimmäisen luokan opettajaan. Kikaksen ym. (2016) tutkimuksessa havaittiin, että suomalaiset esiopettajat luottivat vähemmän masennusoireisiin äiteihin, mutta virolaisten opettajien ja äitien kohdalla vastaavaa ei havaittu.

## 4 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Perusopetuslaki (628/1998, 3 §) velvoittaa, että opetuksen tulee tapahtua yhteistyössä kodin kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (Opetushallitus 2016) kodin ja koulun yhteistyöllä pyritään edistämään oppilaiden tervettä kasvua osaksi yhteisöä, lisäämään koko kouluyhteisön tuntemaa hyvinvointia, turvallisuutta ja luottamuksen tunnetta, sekä antamaan huoltajille mahdollisuus osallisuuteen koulun toiminnassa. Yhteistyön lähtökohtana on luottamuksen rakentaminen, tasavertaisuus ja keskinäinen kunnioitus. Vastuu yhteistyöstä on opetuksen järjestäjällä.

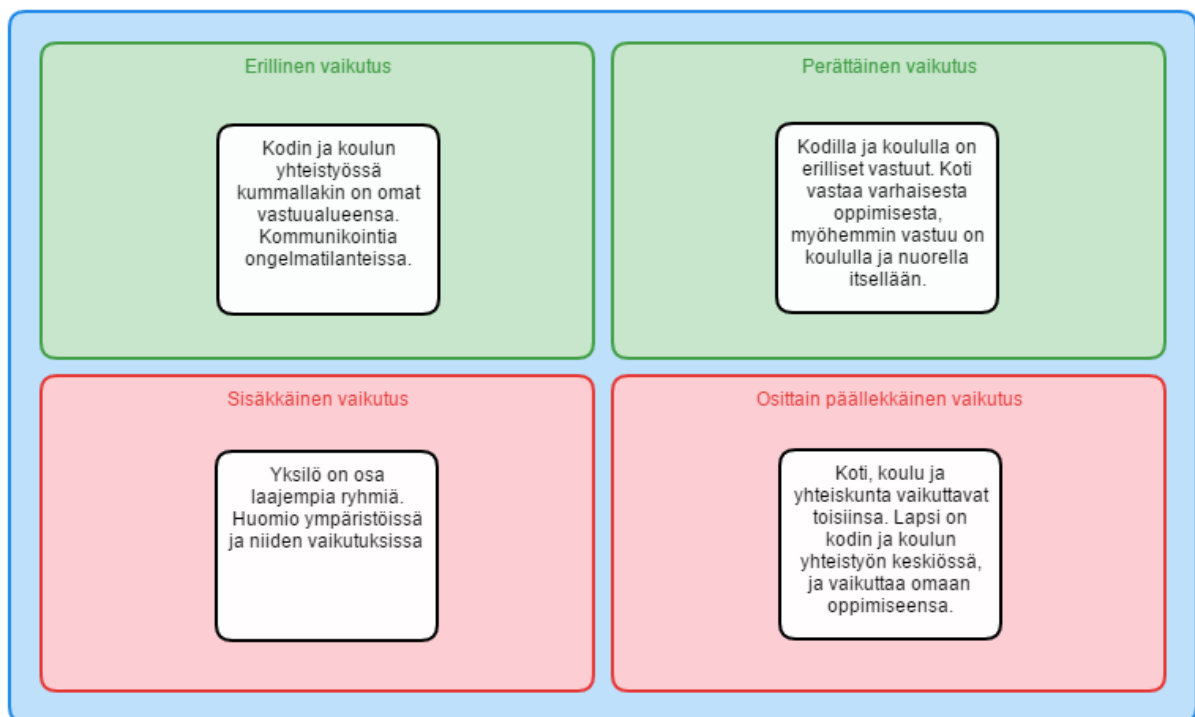
Kasvatuskumppanuus on olennainen käsite kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ja luottamuksessa. Metson (2004) mukaan kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan huoltajan, opettajien ja koulun muun henkilökunnan keskinäistä, tasavertaista vuorovaikutussuhdetta. Kasvatuskumppanuus voidaan nähdä myös yhteistoimintana sekä jaettuna vastuuna ja kumppanuutena (Siniharju 2003). Kaskelan (2006) mukaan kasvatuskumppanuudella on neljä periaatetta: kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogisuus. Kasvatuskumppanuuden yhtenä keskeisenä tavoitteena on luottamuksellisen ilmapiiriin luominen huoltajan ja opettajien vuorovaikutukselle.

Toimiva yhteistyö ja kasvatuskumppanuus vaativat sekä kodilta että koululta ymmärrystä ja aktiivisuutta. Onnistuessaan kodin ja koulun yhteistyö vaikuttaa myönteisesti lapsen koulumenestykseen (Jeynes 2011). Lapsen koulupolun alussa huoltajan ja opettajan välistä luottamusta rakennetaan keskinäisen vuorovaikutuksen kautta (Adams & Christenson, 2000).

### 4.1 Kodin ja koulun yhteistyön malleja ja mahdollisia esteitä

Epstein (1987, 1992) on esitellyt neljä kasvatusvastuun muotoihin perustuvaa kodin ja koulun yhteistyömallia: 1) erillinen vaikutus (separate influence), 2)

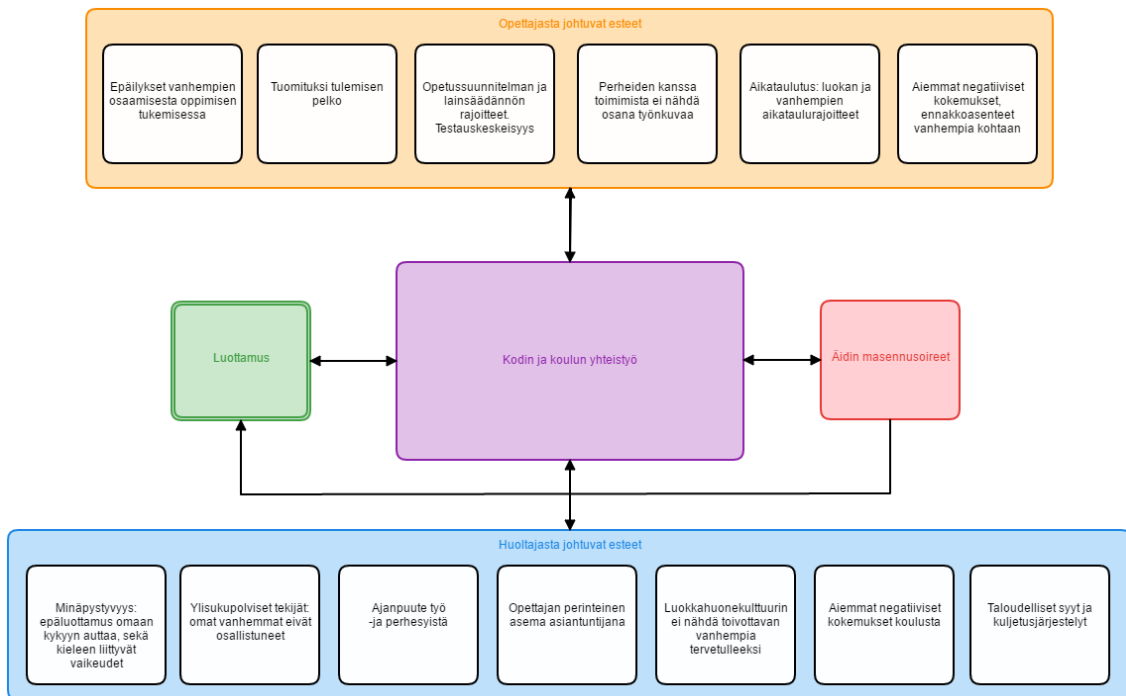
perättäinen vaikutus (sequenced influence), 3) sisäkkäinen vaikutus (embedded influence) ja 4) osittain päällekkäinen vaikutus (overlapping influence) (ks. myös Siniharju 2003). Mallit esitetään kuviossa 2. Epsteinin malleissa voidaan havaita kaksi vastakkaista ajatusta vastuusta (Siniharju 2003). Erillisen vaikutuksen ja perättäisen vaikutuksen yhteistyömalleissa koti ja koulu ovat erillisiä instituutioita, joista kumpikin hoitaa omia tehtäviään ja pyrkii kohti omia päämääriään. Toiminnan nähdään olevan tehokkainta tällä tavoin. Toisaalta sisäkkäisen vaikutuksen mallin sekä osittain päällekkäisen vaikutuksen mallin lähtökohtana on kumppanuuden, luottamuksen ja jaetun vastuun periaate. Viimeksi mainitussa mallissa puhutaan kodin, koulun ja koko yhteisön kumppanuudesta.



KUVIO 2. Kodin ja koulun yhteistyömalleja, Epsteinin (1987, 1992) mukaan.

Kodin ja koulun yhteistyö saattaa estyä sekä opettajasta ja koulun toimintakulttuurista, että huoltajan tilanteesta johtuvista syistä. Yhteistyö saattaa silloin jäädä liian vähäiseksi tai muulla tavoin puutteelliseksi. Huoltajasta ja opettajasta johtuvia kodin ja koulun yhteistyön esteitä kuvataan kuviossa 3, joka

sisältää. Grantin ja Rayn (2010) kuvaamien esteiden ohella myös tässä tutkielmassa esitetyt käsitteet luottamuksen ja äidin masennusoireet.



KUVIO 3. Opettajasta ja huoltajasta johtuvat kodin ja koulun yhteistyön esteet. Grantia ja Rayta (2010) mukailten.

## 4.2 Vanhemmat kodin ja koulun yhteistyössä

Suomalaiset huoltajat ovat tutkimusten mukaan melko kiinnostuneita osallistumaan kodin ja koulun yhteistyöhön (Syrjälä, Annala & Willman 1997; Kana-noja 1999). Siniharjun (2003) tekemän tutkimuksen mukaan 36 prosenttia opet-tajista piti huoltajien osallistumista koulu -tai luokkakohtaiseen arviointiin tär-keänä tai erittäin tärkeänä. Opettajista huoltajien osallistumista oman lapsen arviointiin piti tärkeänä tai erittäin tärkeänä 61 prosenttia (Siniharju 2003).

Vanhempainliiton vuonna 2015 teettämässä Vanhempien Barometrissa (Siimes & Metso 2015) kysyttiin kodin ja koulun yhteistyötä vanhempien näkö-kulmasta. Tulosten mukaan vain puolet huoltajista koki, että lapsen koulussa tehdään kokonaisuutena riittävästi kodin ja koulun yhteistyötä. Barometrin (Siimes & Metso 2015) mukaan vanhempien osallisuus koulussa keskittyy pää-



asiassa varainhankintaan (73 %) sekä erilaisten retkien (61 %) ja teemapäivien järjestämiseen (51 %). Vaikka barometrin (Siimes & Metso 2015) mukaan kodin ja koulun yhteistyö koettiin kohtalaiseksi, vanhempien osallisuus koulussa näyttöytyi ongelmallisena. Alakoululaisten vanhemmista vain 7 prosenttia piti vanhempien vaikuttamismahdollisuuksia koulun toiminnassa erittäin hyvinä, ja 35 prosenttia melko hyvinä. Kuitenkin 73 prosenttia vanhemmista sanoi olevansa mielellään mukana koulun toiminnan kehittämisessä. Aiemman tutkimuksen mukaan äidit ovat isää aktiivisempia useissa kodin ja koulun yhteistyön muodoissa (Metso 2004) ja äideistä korkeasti koulutetut osallistuvat aktiivisimmin lapsensa koulunkäynnin tukemiseen (Räty, Kasanen & Laine 2009).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Opetushallitus 2016) yhteistyö kotien kanssa on myös osa hyvää arviointikulttuuria. Huoltajien kanssa tulee keskustella koulutyön tavoitteista ja arviointikäytännöistä. Keskinäistä luottamusta edistävät opettajan, oppilaan ja huoltajan yhteiset keskustelut. Tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla yhteistyö on erityisen tärkeää.

Berger (1981) jakaa vanhemmat viiteen ryhmään sen perusteella, miten kodin ja koulun yhteistyöhön suhtaudutaan (Siniharju 2003). Ensimmäisessä ryhmässä vanhemmat välttelevät koulua. Seuraavat kolme ryhmää kattavat suurimmat osat vanhemmista: vanhemmat, joita tarvitsee rohkaista, vanhemmat, jotka tulevat kouluun kutsuttaessa ja vanhemmat, jotka toimivat koulu-yhteisössä mielellään. Viimeinen Bergerin esittämä ryhmä ovat yliaktiiviset ja valanhimoiset vanhemmat (Siniharju 2003).

Siniharjun viittaamien tutkimusten (Kananoja 1993; Soininen 1986;) mukaan korkeammin koulutetut huoltajat suhtautuvat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön alemman koulutuksen saaneita huoltajia aktiivisemmin ja positiivisemmin (Siniharju 2003). Toisaalta, Torkkelin (2001) mukaan suhtautumisessa kodin ja koulun yhteistyöhön ei ollut ammattiaseman tuomia eroja, kun tutkittiin ensimmäisten luokan oppilaiden isejä. Fantuzzo, Tighe ja Childs (2000) huomauttavat, että huoltajien korkea koulutustaso lisäsi vanhempaintapaamiin osallistumista sekä osallistumista muuhun koulussa tapahtuvaan toimintaan. Edelleen, Räisänen (1996) mukaan koulutetut vanhemmat saattavat olla

vaikein ryhmä kodin ja koulun yhteistyössä, kun asiaa kysyttiin luokanopettajilta.

Bardy, Salmi ja Heino (2001) esittävät, että lapsen ulottuvilla olevien, luotettavien ja heistä kiinnostuneiden aikuisten määrällä voi olla eriarvoistavaa vaikutusta. Fantuzzon ym. (2000) mukaan kahden vanhemman perheessä oli enemmän voimavaroja osallistua lapsen oppimisen tukemiseen. Edelleen, Fantuzzon ym. (2000) mukaan perhemuoto vaikutti kodin ja koulun yhteistyöhön osallistumiseen. Perheet, joissa oli kaksi vanhempaa, osallistuivat osaan kodin ja koulun yhteistyön muodoista aktiivisemmin kuin yhden huoltajan perheet. Kohl ym. (2000) toteavat, että kodin ja koulun yhteistyössä on huomioitava erilaiset perheet sekä huoltajien käytössä olevat voimavarat.

Adamsin ja Christensonin (2000) selvityksessä yli puolet huoltajista ja noin kolmannes opettajista piti kommunikaatiota parhaana keinona lisätä luottamusta. Huomattavaa on, että 12 prosenttia huoltajista oli sitä mieltä, ettei mitään parannusta tarvita, kun opettajista tätä mieltä oli vain 0.7 prosenttia. Adams ja Christenson (2000) huomauttavat, että luottamuksen kannalta huoltajan ja opettajan vuorovaikutuksen laatu oli määrää tärkeämpää.

### **4.3 Epsteinin kuusi huoltajien osallistumisen tapaa**

Osittain päällekkäisen vaikutuksen mallin pohjalta Epstein loi luokituksensa kuudesta kodin ja koulun yhteistyön ja huoltajien osallistumisen tavasta (taulukko 1), joita ovat vanhemmuuden tukeminen, kommunikaatio, vapaaehtois-toiminta, oppimisen tukeminen kotona, päätöksenteko ja yhteistyö ympäröivässä yhteisössä. Epsteinin osittain päällekkäisen vaikutuksen mallin pohjalta kehitetyt yhteistyön muodot ovat olleet lähtökohtana alan tutkimukselle (Siniharju 2003).

TAULUKKO 1. Huoltajan kuusi osallistumisen tapaa (Epsteiniä 1995 mukailten)

Huoltajan osallistaminen koulunkäynnin tukemiseen	Esimerkkitoimintatapoja osallistamiseen	Esimerkkejä myönteisistä luottamuksen kasvatuskumppanuuteen	odotetuista vaikutuksista sävyttämään
1. Vanhemmuuden tukeminen	Ehdotuksia oppimista tukevien kotilojen järjestämiseksi, kotikäynnit nivelvaiheessa.	Huoltajalle tukea vanhemmuuteen. Opettajalle ymmärrystä perheiden taustoista ja tarpeista.	
2. Kodin ja koulun välinen viestintä	Säännöllinen yhteydenpito, tapaamiset, selkeä tiedotus opetusohjelmasta, sekä nivelvaiheista.	Monipuolinen viestintä ja vuorovaikutuksen parantuminen.	
3. Vapaaehtoistoiminta	Huoltajien toiminta vapaaehtoisina koulussa eri tehtävissä.	Huoltajalle tietoisuus siitä, että hän on arvostettu ja tervehdyt koulun. Opettajalle mahdollisuuksia huomioida oppilaita yksilöllisesti vapaaehtoisten tuen avulla.	
4. Oppimisen tukeminen kotona	Tietoa huoltajille oppimisen tukemisesta sekä eri oppiaineiden vaatimuksista. Huoltajien osallistuminen tavoitteenasetteluun sekä heitä osallistavat kotitehtävät.	Huoltajalle lisää keinoja tukea ja rohkaista lasta kotitehtävissä ja muissa kouluun liittyvissä töissä. Lisää tietoa lapsetta oppijana. Kodin ja koulun maailmojen lähentyminen.	
5. Koulun päätöksentekoon osallistuminen	Vanhempien toimikunnat ja komiteat, verkostoituminen.	Huoltajalle kokemus osallisuuden tunteesta koulussa sekä mahdollisuus vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin. Opettaja saa huoltajasta tasavertaisen edustajan toimitelmiin sekä oppii ymmärtämään huoltajien näkökantoja.	
6. Yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa	Ympäröivän yhteisön mahdollisuuksien hyödyntäminen, palveluiden tuottaminen puolin ja toisin.	Huoltajalle mahdollisuuksia laajempaan vuorovaikutukseen ympäristössään. Opettajalle avoimuutta ja taitoa osallistaa koko yhteisöä oppimisen hyväksi.	

**Vanhemmuuden tukeminen.** Ensimmäisessä Epsteinin (1995) vanhempien osallistumisen muodossa, vanhempien ja vanhemmuuden tukemisessa, tavoitteena on auttaa perheitä lapsen oppimista edistävien olosuhteiden luomisessa (liite 2). Tarkoituksena on lisätä huoltajan tietämystä vanhemmuudesta ja lapsen kehityksestä sekä tarjota hänelle tietoa ja tukea vanhemmuuden haasteisiin. Vanhemmuuden tukemisessa tärkeää on Epsteinin (1995) mukaan kaikkien huoltajien saavuttaminen, ei ainoastaan niiden, jotka voivat tulla paikalle johonkin tilaisuuteen. Tässä yhteistyömuodossa opettaja hyötyy saadessaan tarpeellista tietoa ja ymmärrystä lasten taustoista, tarpeista ja perheiden moninaisuudesta.

**Kommunikaatio osallistumisen muotona.** Epsteinin (1995) mukaan kommunikaatio osallistumisen muotona pyrkii synnyttämään toimivaa, tehokasta viestintää ja yhteydenpitoa kodin ja koulun välille. Kommunikaatio osallistumisen muotona esitetään liitteessä 3. Huoltajalle toimiva viestintä antaa tietoa lapsen edistymisestä ja koulun käytännöistä ja menettelytavoista sekä luo vuorovaikutusta opettajan kanssa. Opettaja puolestaan kommunikoi laajemmin huoltajan kanssa sekä saa ymmärrystä perheen näkökannasta lapsen asioissa. Suomen käytetyin koulu- ja oppilashallinnon järjestelmä Wilma on viime vuosina noussut hyvin keskeiseksi opettajan ja huoltajan välisessä viestinnässä. Myös sosiaalisen median palveluita on ruvettu käyttämään kodin ja koulun yhteistyössä.

**Vapaaehtoistoiminta.** Seuraavassa Epsteinin kuvaamassa vanhempien osallistumisen muodossa, vapaaehtoistoiminnassa, on kyse vanhempien vapaaehtoisen avun, tuen ja työpanoksen saamisesta koko kouluyhteisön hyväksi. Vapaaehtoistoiminnan ei tarvitse tapahtua koulurakennuksessa, eikä koulupäivän aikana, vaan kaikki lapsen oppimisen ja kehityksen vapaaehtoinen tukeminen luetaan tässä määrittelyssä vapaaehtoistyöksi. Vapaaehtoistoimintaa voidaan luoda kartoittamalla vanhempien resursseja, osaamista ja aikatauluja, sekä perustamalla erilaisia vapaaehtoisjärjestelmiä. Vanhempien Barometrin (Siimes & Metso 2015) vanhemmat osallistuvat Suomessa kohtuullisesti vapaaehtoistoimintaan koulussa. Esimerkiksi tapahtumien järjestämiseen osallistumiseen

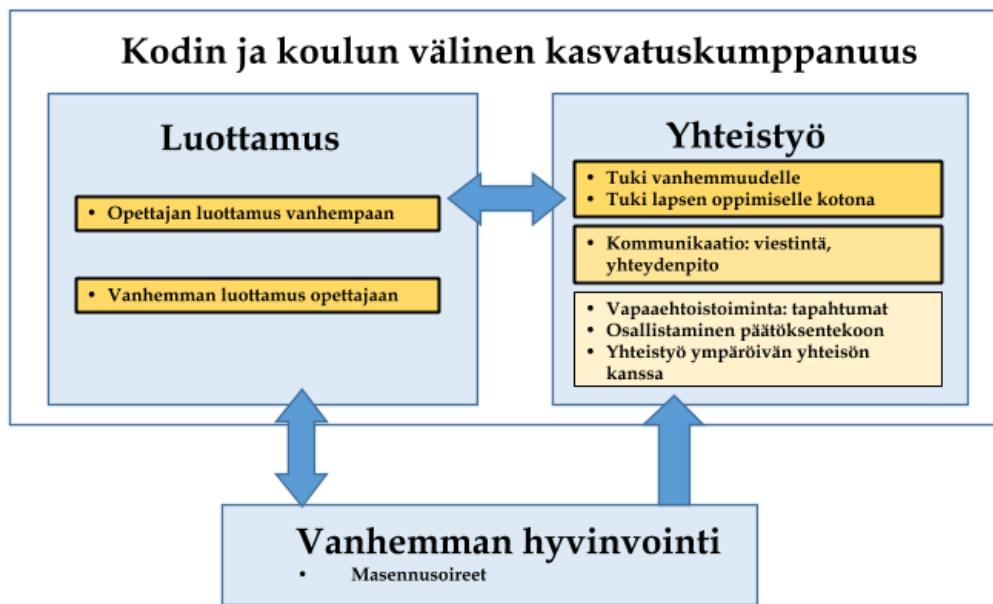
oli barometrin (Siimes & Metso 2015) mukaan tarjottu mahdollisuutta 51 prosentille alakoululaisten vanhemmista. Toisaalta Siniharjun mukaan vain reilu kolmannes opettajista piti tempauksia tärkeänä kodin ja koulun yhteistyömuotona (Siniharju 2003). Edelleen, Seikkulan (2000) mukaan myös osa vanhemmista ei arvosta yhteistä tekemistä. Vanhempien osallistuminen esitetään liitteessä 4.

**Oppimisen tukeminen kotona.** Seuraava, liitteessä 5 esitettävä, Epsteinin (1995) esittelemä huoltajien osallistumisen keino on kotona tapahtuvan oppimisen tukeminen. Sillä tarkoitetaan tiedon ja ideoiden antamista huoltajalle siitä, kuinka lasta voi auttaa kotitehtävissä ja muissa kouluun liittyvissä töissä. Auttamisella tarkoitetaan rohkaisua, kuuntelemista, keskustelua, ohjausta ja valvomista, ei varsinaista opettamista. Toimintatapoja ovat esimerkiksi kotitehtävät, jotka on laadittu siten, että niissä tarvitaan vuorovaikutusta lapsen ja huoltajan välillä. Keskeistä on myös huoltajan osallistuminen tavoitteenasetteluun ja suunnitteluun. Huoltajille tulee lisäksi antaa tietoa eri oppiaineiden vaatimuksista.

**Päätöksenteko.** Epstein (1995) haluaa vanhemmat mukaan myös koulun päätöksentekoon. Päätöksenteko osallistumisen muotona esitetään liitteessä 6. Tschannen-Moranin (2001) mukaan vanhempien ottaminen mukaan päätöksentekoon on herättänyt eniten ristiriitaista vastaanottoa Epsteinin esittämistä kodin ja koulun yhteistyön muodoista. Epstein kuitenkin korostaa kasvatuskumppanuutta sekä toimintaa kohti yhdessä jaettuja tavoitteita päätöksenteosta puhuttaessa. Tschannen-Moranin tutkimuksen (2001) mukaan vanhemmat oli otettu mukaan koulun päätöksentekoon todennäköisemmin kouluissa, joissa oli korkea luottamus rehtorin, opettajien, vanhempien ja oppilaiden välillä.

**Yhteistyö ympäröivässä yhteisössä.** Epsteinin (1995) mukaan huoltajien osallistumista voidaan lisätä laajentamalla koulun yhteistyötä koko ympäröivään yhteisöön (ks. liite 7). Ympäröivän yhteisön resursseja voidaan käyttää koulun, vanhempien ja oppilaiden hyväksi, oppimis- ja kasvatustavoitteiden mukaisesti.

Tietyt kodin ja koulun yhteistyön muodot vaativat enemmän luottamusta kuin toiset. Kikaksen ym. (2011) mukaan molemminpuolinen luottamus huoltajan ja opettajan välillä on edellytys huoltajan osallistumiselle, vastaavasti korkea osallistumisen taso tukee luottamuksen rakentumista. Kuviossa 4 esitetään kodin ja koulun välinen kasvatuskumppanuus, joka muodostuu luottamuksesta ja yhteistyöstä. Siinä kuvataan kuusi Epsteinin (1995) huoltajan osallistumisen mallia luokiteltuna niiden vaatiman luottamuksen mukaan siten, että tuki vanhemmuudelle ja lapsen oppimiselle kotona vaativat eniten luottamusta.



KUVIO 4. Kodin ja koulun välinen kasvatuskumppanuus. Luottamuksen, yhteistyön ja huoltajan masennusoireiden yhteys.

Luottamus on yhteydessä toimivaan kodin ja koulun yhteistyöhön ja päinvastoin. Mattessich ja Monsey (1992) toteavat, että luottamus ja yhteistyö ovat vastavuoroisia: luottamus ja yhteistyö riippuvat toisistaan ja kasvattavat toisiaan. Yhteistyö tarkoittaa ajan ja energian käyttämistä sekä resurssien, vastuiden ja palkkioiden jakamista. Edellä kuvattu on vaikeaa ilman luottamusta. Edelleen, yhteistyö tapahtuu itsenäisten, toimintaan vapaaehtoisesti osallistuvien henkilöiden välillä, ja täten on epätodennäköistä, että yhteistyötä tapahtuu ilman luottamusta (Mattessich & Monsey 1992.)

## 5 KASVATUSKUMPPANUUS NIVELVAIHEESSA

Tässä luvussa käsitellään esi- ja perusopetuksen nivelvaihetta sekä onnistuneeseen nivelvaiheeseen liittyvää kodin, esiopetuksen ja koulun kasvatuskumppanuutta. Koulun aloittaminen on suuri muutos lapsen ja hänen perheensä elämässä. Joillakin muutos sujuu melko vaivattomasti, toisilla siihen sisältyy enemmän haasteita. Dockettin ja Perryn (2001) tutkimuksessa lapset kuvailivat valtavan kirjon tunteita aloittaessaan koulun. Samalla he ilmaisivat luottamusta niitä opettajia kohtaan, jotka käyttivät aikaa heidän kuuntelemiseensa. Onnistunutta siirtymää tukee aikuisten, siis huoltajan sekä esi- ja perusopetuksen opettajien välinen kunnioittava ja vastavuoroinen suhde Peters (2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 korostetaan esiopetuksessa syntyneen yhteistyön jatkamisen tärkeyttä.

### 5.1 Nivelvaihe ekologisena siirtymänä ja siirtymäprosessina

Nivelvaiheella tarkoitetaan siirtymistä esimerkiksi kouluasteelta toiselle, tässä tutkimuksessa esiopetuksesta perusopetukseen. Nivelvaihetta esiopetuksesta kouluun on tutkittu eri näkökulmista ja teoreettisista lähtökohdista. Nivelvaihetta voidaan tarkastella esimerkiksi rajapintana, jonka Akkerman ja Bakker (2011) määrittelevät sosiokulttuurisina eroina kahden tai useammin toimijan välillä. Erot johtavat epäjatkuvuuksiin muun muassa arvoissa ja käytännöissä.

Nivelvaihe voidaan nähdä myös siirtymänä (transitio) tai siirtymäprosessina. Karikoski (2008) käsittelee väitöskirjassaan koulunaloittamista siirtymäprosessina hyödyntäen Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa. Teoriassa määritellään sisäkkäisiä systeemejä, joita alun perin oli neljä; mikro-, meso-, ekso ja makrosysteemit.

Mikrosysteemillä tarkoitetaan sisintä tasoa, yksilön välitöntä ympäristöä, kuten kotia, päiväkotia ja koulua (Karikoski 2008; Bronfenbrenner 1979). Esiopetuksen ja koulun kontekstissa mikrosysteemin kasvuympäristön yksilöitä

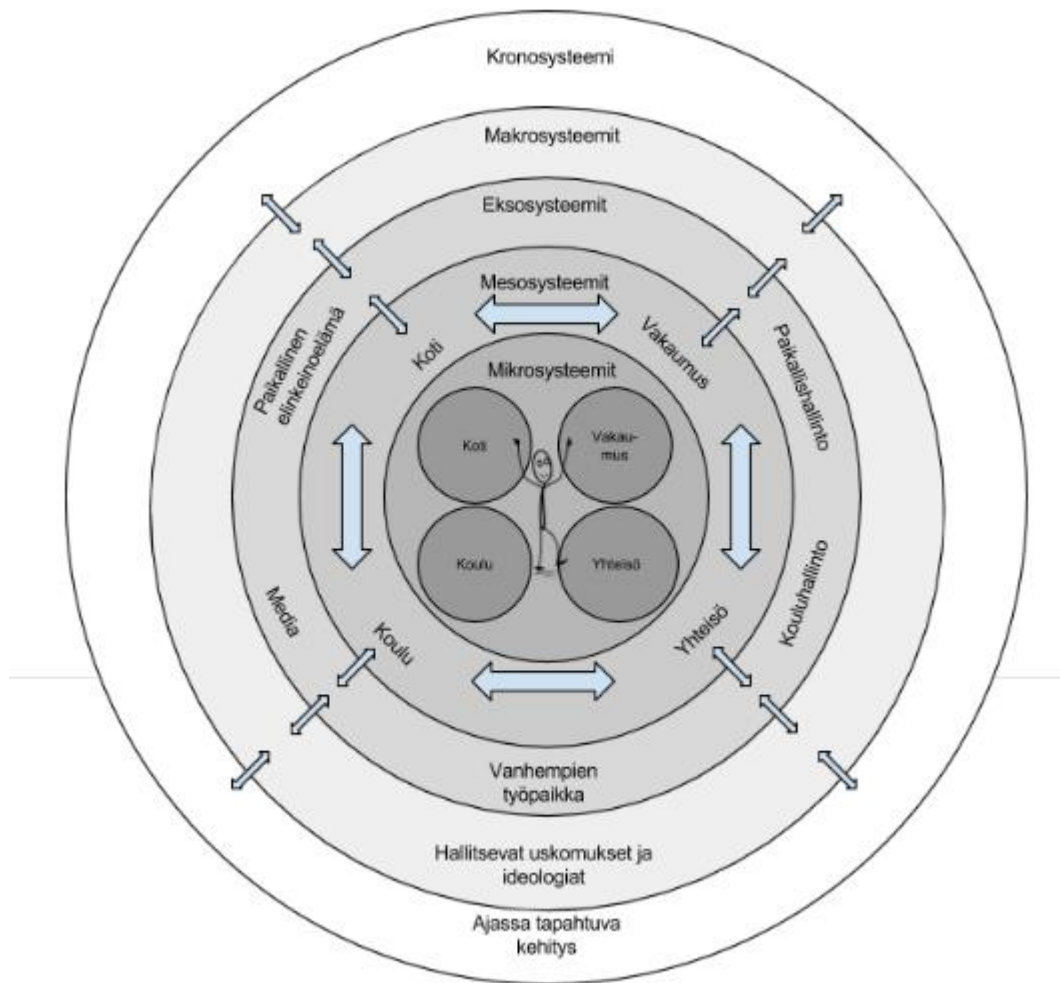
ovat esiopetusryhmäläiset, koululaiset ja opettajat, sekä instituutioiden toiminta sekä keskinäinen vuorovaikutus (Karikoski 2008). Yksilön kehityksessä on useita mikrosysteemejä, jotka vuorovaikuttavat keskenään mesosysteemissä (Bronfenbrenner 1979). Tämä tarkoittaa esimerkiksi lapsen kodin ja esiopetuksen sekä kodin ja koulun välisistä vuorovaikutussuhteista (Karikoski 2008).

Ekosysteemi on Bronfenbrennerin (1979) mukaan ekologisen ympäristön kolmas taso. Se käsittää prosessit ja yhteydet sellaisten ympäristöjen välillä, joista ainakaan yksi ympäristö ei sisällä kehittyvää yksilöä, mutta jossa tapahtumat välillisesti vaikuttavat yksilön ympäristön prosesseihin (Karikoski 2008).

Edelleen laajempi taso, makrosysteemi muodostuu yhteiskunnasta ja kulttuurisesta ympäristöstä, ja kattaa mikro-, meso- ja ekosysteemit. Bronfenbrennerin (1979; 1986) mukaan myös erilaiset ideologiset ja uskomusjärjestelmät kuuluvat makrosysteemiin. Karikosken (2008) mukaan koulunaloittamisen tarkastelussa makrotasoon kuuluvat yhteiskunnan sosiaali- ja koulutuspoliittiset ratkaisut. Bronfenbrenner lisäsi myöhemmin teoriaansa kronosysteemin, jolla tarkoitetaan ympäristöjen kehityskulkua tai ajassa tapahtuvaa evoluutiota. (Härkönen 2008).

Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria on esitetty kuviossa 5. Penniä (2005) mukaillen. Tässä kuviossa esitetään hypoteesi lapsen kehitykseen vaikuttavista kerroksista siten, että mitä kauemmas lapsen lähivuorovaikutussuhteista edetään, sitä pienemmäksi vaikutus arvioidaan. Tätä havainnollistetaan värisävyillä, jotka haalistuvat, kun siirrytään vaikuttavammasta mikrosysteemistä vähemmän vaikuttavaan kronosysteemiin. Kuvioon on Pennistä (2005) poikeksen merkitty myös vaalealla kronosysteemi, jotka merkitsevät ajassa tapahtuvaa kehitystä. Bronfenbrenner (1979) käyttää esimerkkeinä ekologisesta siirtymästä esimerkiksi esiopetuksen ja koulun aloittamista sekä työelämän aloittamista ja päättämistä. (Karikoski 2008).





KUVIO 5. Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria Penniä (2005) mukaan.

Tutkimuksessaan Karikoski (2008) tarkasteli kotia, esiopetusta ja koulua mikrosysteemeinä, sekä esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurien erilaisuutta esiopetuskontekstissa, ja edellisten merkitystä lapsen koululaiseksi kasvussa. Kun esiopetus ja koulu muodostavat erilliset mikrosysteemit, Karikoski (2008) tarkastelee erityisesti näiden keskinäistä mesosysteemiä. Härkönen (2008) toteaa, että vaikka päivähoiton ja koulun erillistä vaikutusta lapsen kehitykseen on tutkittu, näiden mikrosysteemien keskinäisiä suhteita, ja niiden ja kodin yhteisvaikutusta on tarkasteltu vain yksipuolisesti. Edelleen, Härkönen (2008) toteaa, että usein suomalaisissa tutkimuksissa ja tutkielmissa on keskitytty lapsen lähiympäristön tarkasteluun, kun ympäristöjen yhtäaikainen ja monisyinen vaikutus on jäänyt vähemmälle tarkastelulle. Lisäksi, Karikoski (2008) huomauttaa,

että koulunaloitusvaiheessa makrotason elementit vaikuttavat systeemitasojen toimivuuteen ja merkitykseen sekä lapsen ja tämän perheen, että esiopetuksen ja koulun kannalta. Tämän vuoksi nivelvaiheen tarkasteluun sisällytetään myös siihen liittyvät esi- ja perusopetuksen sosiaali- ja koulutuspoliittiset ratkaisut ja lainsäädäntö (Karikoski 2008) Bronfenbrennerin (1999) mukaan lähiprosessit vaikuttavat enemmän pysyvässä kuin muuttuvassa ympäristössä. Karikoski (2008) toteaa että nivelvaiheessa lapsen kasvuympäristö muuttuu siirtymäprosessin seurauksena, kun lapsi siirtyy esiopetuksesta perusopetukseen.

Kasvatuskumppanuutta voidaan tarkastella Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian pohjalta, jolloin koti ja koulu nähdään mesosysteemissä vuorovaikuttavina mikrosysteeminä. Kasvatuskumppanuus yhdistää lapsen kasvuun ja kehitykselle tärkeät mikrosysteemit. Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian avulla voidaan tarkastella lapsen kasvuprosessia osana laajempaa kokonaisuutta, yhteisöä. Siniharjun (2003) määritelmä kasvatuskumppanuudesta, jaettu vastuu ja kumppanuus, näkyvät Epsteinin osittain päällekkäisten alueiden vaikutuksen teoriassa. Teoriassa tarkastellaan kodin, koulun ja ympäröivän yhteisön osittain päällekkäistä vuorovaikutusta, ja nähdään näiden vaikuttavan lapsen kasvuun ja kehitykseen. Teoriassa kuvatut osallistumisen muodot auttavat kodin ja koulun yhteistyön kehittämisessä sekä kumppanuuden luomisessa.

Toimivassa kasvatuskumppanuudessa ja kodin ja koulun yhteistyössä kumppanuusosapuolet ovat selvillä toistensa rooleista ja tehtävistä osana lapsen kasvun ja oppimisen tukemista.

## **5.2 Esi- ja alkuopetuksen vuorovaikutuksen muodot**

Aiemman tutkimuksen (mm. Epstein 1996; Rimm-Kaufman & Pianta 2000) mukaan kodin ja koulun vuorovaikutussuhteet muuttuvat verrattuna kodin ja esiopetuksen vuorovaikutussuhteisiin. Tapaamiset vähenevät esiopetuksesta kouluun siirryttäessä, ja kommunikointitavat muuttuvat siten, että keskustelun aiheena on pääasiassa lapsen koulunkäynnin vaikeuteen liittyvät tekijät.

Lipponen ja Paananen (2013) käsittelevät esi- ja alkuopetuksen rajapintoja käsikirjoituksina hyödyntämällä Gutiérrezin, Rymesin ja Larsonin (1995) jäsenystä. Käsikirjoituksella teoreettisena käsitteenä tarkoitetaan toimintamalleja, joilla määritellään ryhmän tai yhteisön toimintaa. Esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa toteutuva käsikirjoitus voidaan nähdä kulttuurisena valtakäsikirjoituksena. Karikoski (2008) toteaa, että kodin ja esiopetuksen yhteistyö alkaa esiopetusvaiheessa kotikasvatuksen tukemisella sekä kodin ja esiopetuksen vuorovaikutussuhteita ylläpitävillä, päivittäisillä epävirallisilla tapaamisilla. Kun lapsi siirtyy kouluun, huoltajan ja opettajan välinen henkilökohtainen vuorovaikutus vähenee (Karikoski, 2008). Tässä tapauksessa käsikirjoitus määrää Lipposen ja Paanasen (2013) mukaan toimijoiden välistä työnjakoa. Vaikkakaan esimerkiksi opettajan ja huoltajan väliseen yhteistyöhön ei ole ehdottomia kirjoitettuja sääntöjä, eri osapuolet saattavat hyväksyä käsikirjoituksen hiljaisesti, ja toimia odotetun roolin mukaisesti. Toisaalta, kuten Karikoski (2008) toteaa vanhemmat voivat suhtautua monin tavoin paitsi lapsen koulunaloittamiseen, myös lapsen koulunkäyntiin yleisesti. Osa vanhemmista ei välttämättä ole kiinnostuneita lapsen koulunaloittamisesta tai koulunkäyntiin ja kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvistä asioista. Osa vanhemmista saattaa myös olla kiireisiä ja voivat sen takia jättää osallistumatta kodin ja koulun yhteistyöhön. Lipponen ja Paananen (2013) korostavat, että kodin ja koulun yhteistyöhön saattaa vaikuttaa se, millaisen käsikirjoituksen mukaan opettaja ja huoltaja toimivat. Huoltajat saattavat kokea yhteistyön kielteisenä, mikäli heidän ja opettajan käsitykset yhteistyön tavoitteista eroavat. Näin voi Alasuutarin (2003) mukaan käydä esimerkiksi tilanteessa, jossa huoltaja olettaa lapsen olevan yhteistyön keskiössä, mutta kasvatuksen ammattilainen keskittyy perhettä koskeviin kysymyksiin. Tällöin huoltaja saattaa kokea ammattilaisen vallankäyttäjänä ja vanhemmuutensa määrittelijänä.

Karikoski (2008) esittää, että koulunaloittaminen tulisi käsittää koko yhteiskuntaa sekä yhteiskunnan rakenteita koskevana. Tällöin vanhemmille voitaisiin tarjota mahdollisuuksia osallistua lapsensa koulunkäyntiin muuttamalla mainittuja rakenteita. Hänen mukaansa kouluympäristö on vieras osalle nyky-

vanhemmista, eivätkä kaikki vanhemmat esimerkiksi elämäntilanteen vuoksi ehdi tutustumaan kouluun ennen lapsen koulunaloitusta. Karikoski (2008) huomauttaa edelleen, että koulun sekä sen henkilöstön ja työskentelytapojen tunteminen helpottaa lapsia sekä näiden huoltajia suhtautumaan koulun aloittamiseen luottavaisesti.

Kodin ja esiopetuksen sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö ja kasvatuskumppanuus voidaan nähdä laajempina myös makro-, meso-, ja eksotasojen kautta. Mikrotasolla vaikuttavat systeemien keskinäinen yhteistyö sekä niissä toteutuvat roolit ja vuorovaikutussuhteet (Karikoski 2008; Bronfenbrenner 1979). Tällöin on tarpeellista tarkastella kodin ja esiopetuksen välisiä vuorovaikutussuhteita, kodin ja koulun välisiä vuorovaikutussuhteita sekä esiopetuksen ja koulun välisiä vuorovaikutussuhteita. Makrotasolla lapsen kulttuurinen muutos ei välttämättä ole valtava, mikäli mikrotason kasvuympäristöjen toimintakulttuurit, esiopetus ja koulu, eivät poikkea toisistaan merkittävästi, vaan jopa täydentävät toisiaan. Kasvuympäristöjen toimintakulttuuria, ja niissä tapahtuvaa muutosta, sekä toimintakulttuurin henkilöiden rooleja ja vuorovaikutusta voitaneen tarkastella myös käsikirjoituksina hyödyntämällä Lipponen ja Paananen (2013) esittelemää Gutiérrezin, ym. (1995) jäsenystä. Tällöin lapsen siirtyminen esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle saattaa päättää huoltajan ja esiopettajan välisen käsikirjoituksen, ja aloittaa uuden käsikirjoituksen huoltajan ja ensimmäisen luokan opettajan välillä. Toisaalta mikäli siirtymä onnistuu hyvin, huoltajan, esiopettajan ja ensimmäisen luokan opettajan välillä saattaa olla yhteinen käsikirjoitus, jossa näiden sekä lapsen rooli muuttuu, kun lapsi siirtyy esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle. Lipponen ja Paananen (2013) toteavatkin, että lapsen roolin muutoksessa näkyy kulttuurinen ero siinä, miten lapsesta puhutaan: esiopetusryhmäläinen on lapsi, kun taas ensimmäisellä luokalla lapsi on oppilas. Tässä näkökulmassa Karikosken (2008) mainitsemat toimintakulttuurien merkittävät erot olisivat eroja käsikirjoituksissa, tai vallitsevassa käsikirjoituksessa ja syntyvässä vastakäsikirjoituksessa. Tällöin esimerkiksi huoltaja ei hyväksyisi roolinsa muutosta käsikirjoituksen vaihtuessa. Se saattaisi aiheuttaa sen, etteivät kaikki toimijat pystyisi osallistumaan vastavuo-

roiseen vuorovaikutukseen. Näin voi käydä esimerkiksi silloin, kun huoltaja kokee, ettei tule kuulluksi (Lipponen & Paananen 2013).

Lipposen ja Paanasen (2013) mukaan lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun yhteistyöverkosto muuttuu siten, että mukaan tulee uusi toimija rajapintoihin. Keyesin (2002) mukaan molemminpuolinen luottamus ja kahdensuuntainen kommunikaatio ovat olennainen osa toimivaa yhteistyösuhdetta. Suhteen toimivuus riippuu opettajan ja huoltajan kulttuurin ja arvojen kohtaamisesta, yhteiskunnallisista voimista, jotka vaikuttavat perheeseen ja kouluun sekä siitä, kuinka opettajat ja huoltajat näkevät roolinsa (Keyes 2002).

## 6 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää äidin sekä hänen lapsensa esiopettajan ja ensimmäisen luokan opettajan välistä luottamusta ja yhteyksiä äidin masennusoireisiin. Tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaiseksi esiopettajat ja ensimmäisen luokan opettajat arvioivat luottamuksensa äiteihin?
2. Millaiseksi äidit arvioivat luottamuksensa esiopettajaan ja ensimmäisen luokan opettajaan?
3. Ovatko esiopettajan tai ensimmäisen luokan opettajan arviot luottamuksesta yhteydessä äidin tekemän arvion kanssa?
4. Onko esiopettajan tai ensimmäisen luokan opettajan tekemä arvio luottamuksestaan äitiin erilainen riippuen äidin masennusoireista?
5. Onko äidin tekemä arvio luottamuksestaan esiopettajaan tai ensimmäisen luokan opettajaan erilainen riippuen äidin masennusoireista?
6. Selittävätkö äidin taustatekijät (koulutustaso, perhemuoto, lapsen asema sisarussarjassa) äidin masennusoireiden ja opettajan tekemän arvion yhteyttä?

## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 7.1 Tutkimuksen konteksti

Tämän tutkimuksen aineisto on osa Suomen Akatemian rahoittamaa Alkuperätaut- Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla - seurantatutkimusta. Aineistoa on kerätty vuodesta 2006 alkaen yhteensä yhdeksän kertaa, esiopetusvuoden syksystä yhdeksännen luokan kevääseen, lukuun ottamatta 5. luokkaa ja 7. luokkaa. Aineisto on kerätty neljällä eri paikkakunnalla vuonna 2000 syntyneiden ikäluokassa. Kuopiossa, Laukaassa ja Joensuuassa mukana oli koko ikäkohortti, Turussa noin puolet ikäkohortista. Tutkimusmenetelminä on käytetty lasten yksilö- ja ryhmätestejä, haastatteluja ja havainnointeja sekä vanhemmille ja opettajille suunnattuja kyselyitä.

### 7.2 Tutkittavat

Tässä tutkimuksessa käytettiin kyselylomakkeilla äideiltä, esiopettajilta ja ensimmäisen luokan opettajilta kerättyä aineistoa. Aineisto kerättiin vuosina 2006–2007 oppilaiden ollessa esiopetuksessa sekä vuosina 2007–2008 heidän aloitettuaan ensimmäisellä luokalla koulussa. Tämän tutkimuksen otoksessa esiopetusvuonna oli mukana 1874 lasta, 217 opettajaa ja 1560 äitiä. Ensimmäisellä luokalla mukana oli yleisopetuksen luokilta noin 2000 oppilasta, 163 luokanopettajaa, 58 erityisopettajaa ja 1472 äitiä. Luottamuskyseleyn osalta esiopettajan arviointeja oli käytettävissä koko lasten otoksen osalta (useampi päiväkotiryhmän aikuinen toimiarvioijana), mutta ensimmäisen luokan opettajien arviointeja oli käytettävissä vain tarkempaan yksilöseurantaan osallistuneiden oppilaiden vanhempien osalta (opettajia pyydettiin arvioimaan luokaltaan 1-6 oppilaan vanhempia kohtaan kokemaansa luottamusta).

### 7.3 Mittarit

**Luottamus vanhempaan opettajan arvioimana.** Kodin ja koulun välisen luottamuksen arvioinnissa käytettiin lyhennettyä versiota Adamsin ja Christensonin (2000) Trust Scale -kyselystä, joka on osa laajempaa Family-School Relationship Survey -mittaria. Alkuperäisessä kyselyssä oli 19 väittämää, joista Alkuperäisessä tutkimuksessa käytettiin ensin laajempaa ja sitten suppeampaa versiota. Esiopettajalle esitettiin 15 ja ensimmäisen luokan opettajalle kuusi lapsen vanhemman toimintaan liittyvää väittämää (esimerkiksi "On rehellinen myös silloin, kun on kerrottava ongelmasta"), joihin vastattiin 5-portaisella Likertasteikolla (1= ei pidä lainkaan paikkaansa ja 5= pitää täysin paikkaansa). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kuutta sekä esiopetuksessa että ensimmäisellä luokalla esitettyä väittämää. Väittämistä laskettiin esiopettajan tai ensimmäisen luokan opettajan äitiä kohtaan tunteman luottamuksen summamuuttuja. Summamuuttujien reliabiliteetti Cronbachin alfa-kertoimella arvioituna oli korkea: esiopettajan arvioinneissa  $\alpha = .89$  ja ensimmäisen luokan opettajan arvioinneissa  $\alpha = .91$ .

**Äidin luottamus esiopettajaan ja ensimmäisen luokan opettajaan.** Esiopetusvaiheessa äideille esitettiin 15 ja ensimmäisellä luokalla kuusi lapsen esiopettajan/opettajan toimintaan liittyvää väittämää ylläkuvatusta Adamson ja Christensonin (2000) Trust Scale -kyselystä. Äiti arvioi toimintaa asteikolla 1-5 (1= ei pidä lainkaan paikkaansa ja 5= pitää täysin paikkaansa, esim. "Kuuntelee ja arvostaa minua vanhempana. "). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kuutta sekä esiopetuksessa että ensimmäisellä luokalla esitettyä väittämää. Väittämistä laskettiin äidin opettajaa kohtaan tunteman luottamuksen summamuuttujat. Summamuuttujien reliabiliteetit Cronbachin alfa-kertoimella arvioituna oli korkeita: äidin arvioinneissa esiopettajan toiminnasta  $\alpha = .90$ , äidin arvioinneissa ensimmäisen luokan opettajan toiminnasta  $\alpha = .92$ .

**Masennusoireet.** Äidin masennusoireita arvioitiin kyselylomakkeella. Kysely sisälsi neljä kysymystä Beck Depression Inventory (BDI) -kyselystä (Beck,



Ward, Mendelsohn, Moch & Erlaugh, 1961). Arviointi tapahtui viisiportaisella Likert-asteikolla (1= ei pidä lainkaan paikkaansa ja 5= pitää täysin paikkaansa). Lomakkeessa esitettiin neljä masennusoireita kuvaavaa väittämää, joista vastaajan tuli valita, kuinka samaa mieltä hän oli väittämän kanssa. Masennusoireita arvioitiin esimerkiksi väittämällä "Väsytyn nykyisin nopeammin kuin tavallisesti." Väittämät olivat samat sekä esiopetuksen että ensimmäisen luokan aikana täytetyissä lomakkeissa. Väittämistä laskettiin äidin masennusoireita kuvaava summamuuttuja. Summamuuttujien reliabiliteetit Cronbachin alfa-kertoimella arvioituna olivat korkea: esiopetusvaiheessa äidin masennusoireiden osalta  $\alpha = .83$ , ensimmäisen luokan oppilaan äidin masennusoireiden osalta  $\alpha = .88$ .

**Taustatekijät.** Taustatekijöinä tarkasteltiin äidin koulutustasoa, perhemuotoa ja lapsen asemaa sisarusarjassa.

**Äidin koulutustaso.** Äidin koulutustasoa selvitettiin pyytämällä vastaajia ilmoittamaan koulutustasonsa käyttäen 7-portaista seuraavia vaihtoehtoja: (1 = ei ammatillista koulutusta, 2 = työllisyys- tai ammatillisia kursseja, 3 = ammatillinen koulutus, 4 = opistotasoinen koulutus, 5 = ammattikorkeakoulu, 6 = yliopisto/korkeakoulu, 7 = yliopistollinen jatkotutkinto). Äideistä 4.3 prosentilla ei ollut ammatillista koulutusta ja 2.4 prosentilla koulutusta koostui työllisyys- tai ammatillisista kursseista. Vastaajista 29.5 % ilmoitti ylimmäksi tutkintokseen ammatillisen koulutuksen, 23.3 % opintotasoinen koulutuksen, 10.1 % ammattikorkeakoulututkinnon, 24.3 % yliopisto/korkeakoulututkinnon ja 4.7 % yliopistollisen jatkotutkinnon.

**Perhemuoto.** Perhemuotoa selvitettiin pyytämällä äitejä ilmaisemaan perheen asumismuodon viidestä vaihtoehdosta (1 = aviopuolison ja yhteisten lasten/lapsen kanssa, 2 = avopuolison ja yhteisten lasten/lapsen kanssa, 3 = uusperheessä, 4 = yksinhuoltajana lasten kanssa, 5 = jossakin muussa perhemuodossa, missä?). Suurin osa äideistä, 67.4% asui yhdessä aviopuolison ja yhteisten lasten/lapsen kanssa. Avopuolison ja yhteisten lasten/lapsen kanssa asui 11.7

% vastaajista, uusperheessä 7.4 % ja yksinhuoltajana lasten kanssa 12.5 % vastaajista. Jokin muu perhemuoto koski 0.7 prosenttia vastaajista.

**Lapsen asema sisarusarjassa.** Äiti raportoi lapsen aseman sisarusarjassa käyttäen seuraavia vaihtoehtoja: 1 = ensimmäinen lapsi, sisaruksia, 2 = ainoa lapsi, 3 = lapsi, jolla on nuorempia ja vanhempia sisaruksia, 4 = nuorin lapsi. 5 = kaksoiset ensimmäisinä lapsina, sisaruksia, 6 = kaksoiset, ei muita sisaruksia, 7 = kaksoiset, nuorempia ja vanhempia sisaruksia, 8 = kaksoiset, nuorimpina lapsina. Aineistossa lapsista 47.5 prosenttia oli tyttöjä ja 52.4 prosenttia poikia.

## 7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tämä pro gradu -tutkielma on osa Alkuportaatt- seurantatutkimusta, joka on arvioitu yliopiston eettisessä lautakunnassa tutkimusmenetelmien, tutkimuslupien, aineiston käsittelyn ja tietosuojan varmistamisen osalta. Laaja aineisto on kerätty neljältä eri paikkakunnalta erikokoisista kouluista. Nummenmaan (2009) mukaan pienetkin korrelaatiot voivat olla tilastollisesti merkitseviä, kun otoskoko on suuri. Suuri otoskoko muistuttaa populaatiota keskimäärin pientä otosta enemmän (Nummenmaa 2009). Aineisto on ryvästyntä, koska yksi opettaja on arvioinut useampia äitejä. Ryvästyneisyys saattaa vaikuttaa analyysiin ja sen tulkintaan. Tämä voitaisiin ottaa huomioon monitasomallinnuksella, mutta koska kyseessä on pro gradu-tutkielma, ei tässä vaiheessa katsottu aiheelliseksi laajentaa analyysiä. Tätä pro gradu -tutkielmaa oli tekemässä kaksi henkilöä, mikä mahdollisti tutkimusprojektin aikaisen keskustelun ja tulosten tulkinnan vertailun.

Monien mielen sisäisten toimintojen tai ominaisuuksien suora mittaaminen on vaikeaa tai mahdotonta (Nummenmaa 2009). Tässä pro gradu -tutkielmassa on pyritty mittaamaan sisäisiä ominaisuuksia, kuten kodin ja koulun välistä luottamusta, äidin masennusoireita sekä osapuolten kokemusta yhteistyöstä. Edellisiä on pyritty mittaamaan epäsuorasti käyttäytymistä ja toimintaa koskevilla kysymyksillä (Nummenmaa 2009).

Tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava klassinen testiteoria, jonka mukaan kaikki mittaaminen on hieman virheellistä, ja tuloksiin vaikuttavat paitsi mitattava ominaisuus, myös mittausvirhe (Nummenmaa 2009). On mahdollista, että esimerkiksi kyselylomakkeiden täytössä on tullut virheitä, vastaajat ovat ymmärtäneet kysymykset eri tavoin kuin mitä on tarkoitettu, tai mittaustilanne itsessään on vaikuttanut tuloksiin. Esimerkiksi masennusoireiset äidit ovat saattaneet vastata sosiaalisesti toivottavalla tavalla (Tourangeau & Yan 2007), jolla on voinut olla vaikutusta tuloksiin.

Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin Alkuportaatt - seurantatutkimuksen aineistoa. Hirsjärvi ym. (2007) huomauttavat, että kyselytutkimuksilla on joitakin yleisiä heikkouksia, muun muassa se, ettei voida varmistua, ovatko vastaajat pyrkineet vastaamaan huolellisesti ja rehellisesti.

**Reliabiliteetti.** Reliabiliteetti kertoo havaintojen luotettavuudesta. Metsämuurosen (2005) mukaan tällä tarkoitetaan siis sitä, ovatko tulokset toistettavia; saadaanko samoja mittareita käyttäen, samaa ilmiötä tutkittaessa samankaltaisia tuloksia. Hirsjärven ym. (2007) mukaan mittauksen tai tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Nummenmaa (2009) huomauttaa, että sisäistä reliabiliteettia voidaan selvittää, kun tarkastellaan, mittaavatko mittarin eri väittämät samaa asiaa samalla tavalla. Tällöin lasketaan mittarin yhtenäisyyttä esimerkiksi laskemalla Cronbachin alfan arvot. Kuten Metsämuuronen (2005) toteaa, hyväksyttävänä, mutta ei ehdottomana Cronbachin alfan ala-arvona pidetään .60:tä. Tässä tutkimuksessa Cronbachin alfan arvo summamuuttujille oli lähes tai yli .90.

**Validiteetti.** Validiteetti tarkoittaa Metsämuurosen (2005) mukaan sitä, onko tutkimuksessa pystytty mittaamaan haluttuja asioita. Hirsjärvi ym. (2007) huomauttavat, että esimerkiksi kyselylomakkeiden kysymyksiin saatetaan saada vastauksia, joissa vastaaja on ymmärtänyt kysymyksen eri tavalla kuin mitä tutkimuksen tekijä. Tällöin käytetty mittari saattaa aiheuttaa tuloksiin virhettä, eivätkä tulokset välttämättä ole päteviä (Hirsjärvi ym. 2007). Tässä tutkimuksessa käytettyjen kansainvälisesti tunnettujen kyselyiden (Trust Scale, Adams &

Christenson, 2000; BDI; Beck ym., 1961) validiteettia on arvioitu useissa eri tutkimuksissa. Kyselyjen soveltuvuus Suomeen on varmistettu ennen tutkimusta toteutetussa pilottitutkimuksessa. Kyselyistä on valittu Suomen oloihin parhaiten soveltuvat osiot (Lerkkanen ym. 2013).

## 7.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin käyttäen SPSS-ohjelmaa. Summamuuttujien sisäistä reliabiliteettia tarkasteltiin laskemalla Cronbachin alfa-kertoimet summamuuttujista luottamuskyseleiden ja äidin masennusoireiden osalta. Tämän jälkeen laskettiin keskiarvosumat muuttujista. Ennen analyysien suorittamista muuttujien normaalijakautuneisuus tarkistettiin histogrammien avulla.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin tunnuslukujen avulla (keskiarvot ja hajonnat), millaisia ovat esiopettajan ja ensimmäisen luokan opettajan arviot luottamuksesta äiteihin ja vastaavat äitien arviot luottamuksesta opettajiin (tutkimuskysymykset 1 ja 2). Keskihajonta ilmaisee kuinka kaukana havainnot ovat keskimäärin jakauman keskiarvosta. Keskihajonnat laskettiin, sillä poikkeavat havainnot muuttavat keskiarvoa, eikä jakauman tulkintaa ei kannata perustaa pelkkään keskiarvoon (Nummenmaa 2009).

Tämän jälkeen analysoitiin esiopettajan tai ensimmäisen luokan opettajan arvioiden yhteyttä äitien arvioihin Pearsonin korrelaatiokerroimella (tutkimuskysymys 3). Pearsonin korrelaatiokerroin ilmaisee kahden muuttujan välisen lineaarisen yhteyden voimakkuuden (Nummenmaa, 2009). Seuraavaksi selvitettiin, onko esiopettajan tai ensimmäisen luokan opettajan tekemällä arviolla luottamuksesta yhteyttä äidin masennusoireisiin (tutkimuskysymys 4). Edelleen, selvitettiin, onko äidin tekemällä arviolla luottamuksesta esiopettajaan tai ensimmäisen luokan opettajaan yhteyttä äidin masennusoireisiin (tutkimuskysymys 5). Analyysimenetelmänä käytettiin Pearsonin korrelaatiokerrointa. Lisäksi osittaiskorrelaation avulla tutkittiin, selittävätkö taustatekijät eli äidin koulutus-taso, lapsen asema sisarussarjassa sekä perhemuoto äidin kokemien masennus-oreiden ja opettajaan koetun luottamuksen yhteyttä (tutkimuskysymys 6). Osit-

taiskorrelaatiota käytetään analyysimenetelmänä silloin, kun halutaan selvittää kahden muuttujan välistä yhteyttä ilman kolmannen muuttujan vaikutusta. (Nummenmaa 2009).

## 8 TULOKSET

### 8.1 Opettajien luottamus äitiä kohtaan

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin millaisia ovat esiopettajan tai ensimmäisen luokan opettajan arviot luottamuksesta äiteihin. Taulukosta 2 voidaan havaita, että sekä esiopettajat että luokanopettajat keskimäärin arvioivat luottamuksensa oppilaiden äiteihin hyvin korkeaksi.

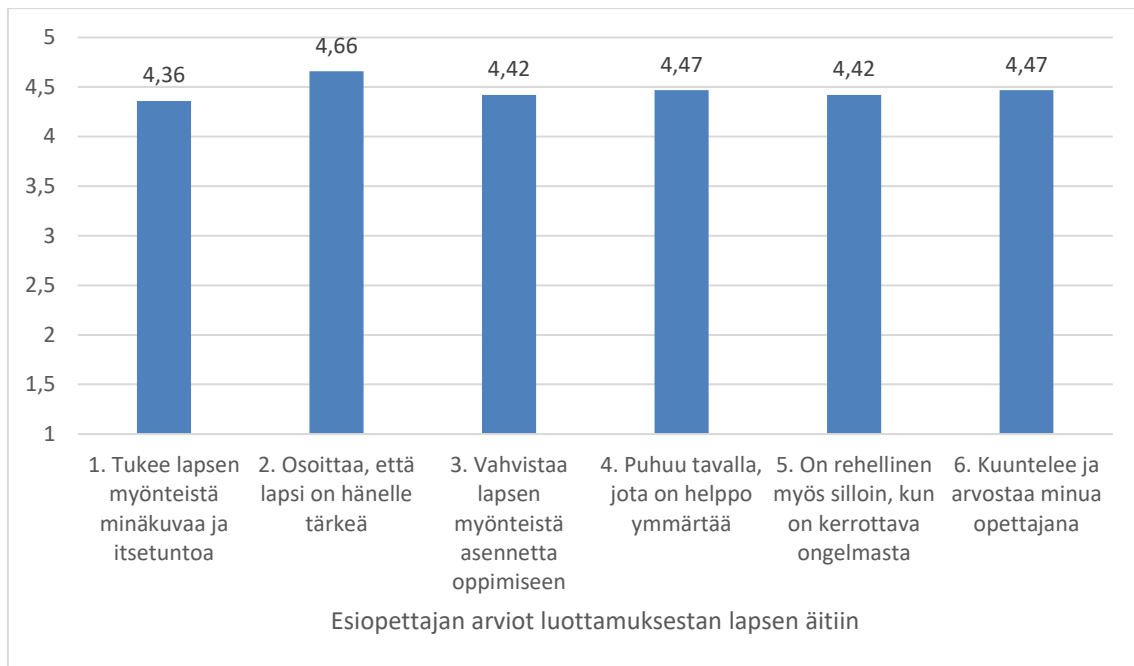
TAULUKKO 2. Esi- ja luokanopettajien arviot luottamuksesta oppilaiden äiteihin

Opettajien arviot	Luottamus äitiin		
	Ka <sup>4</sup>	Sd	Vaihteluväli <sup>1</sup>
Esiopettajan luottamus <sup>2</sup>	4.47	.61	2.00 – 5
1. luokan opettajan luottamus <sup>3</sup>	4.32	.67	1.83 – 5

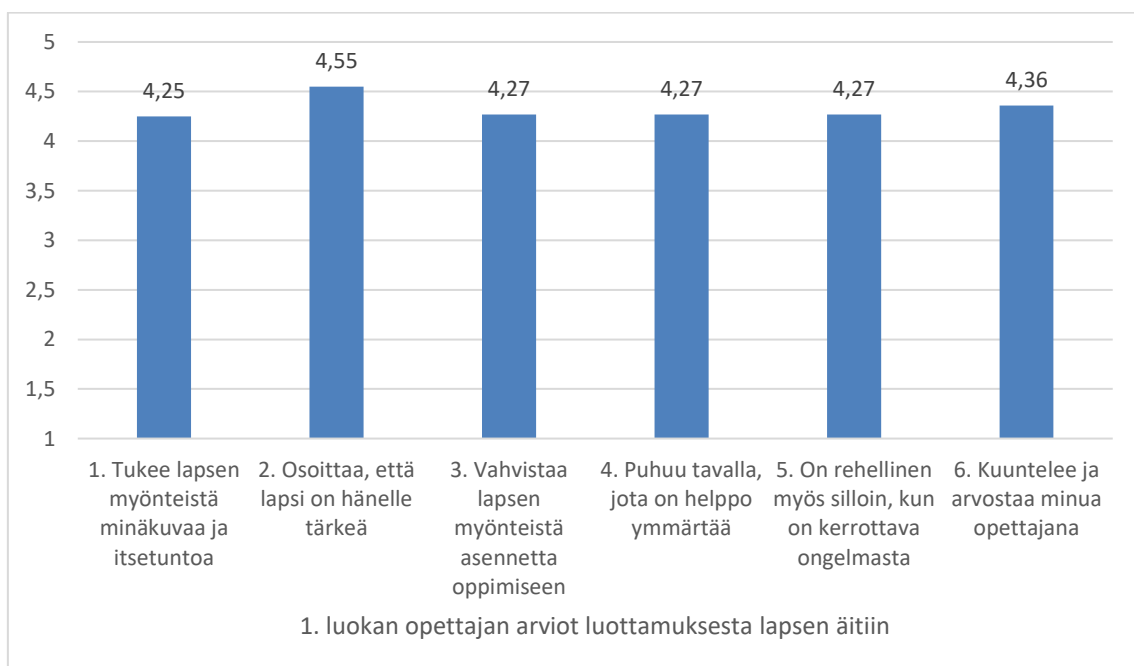
<sup>1</sup> 5-portainen asteikko: 1 = ei pidä lainkaan paikkaansa, 5 = pitää täysin paikkansa;

<sup>2</sup> n = 217; <sup>3</sup> n = 163; <sup>4</sup> Keskiarvoistettu summa

Kuvion 6 osiokohtaisten keskiarvojen jakaumasta ilmenee, että esiopettajien luottamus äitejä kohtaan oli korkeinta osiossa 2, "Osoittaa, että lapsi on hänelle tärkeä", ja alhaisin arvio oli osiossa 1 koskien minäkuvan ja itsetunnon tukemista.



KUVIO 6. Osiokohtaiset keskiarvot esiopettajan luottamuksesta äitiin



KUVIO 7. Osiokohtaiset keskiarvot 1. luokan opettajan luottamuksesta äitiin

Kuvion 7 osiokohtaisten keskiarvojen jakaumasta ilmenee, että 1. luokan opettajien luottamus äitejä kohtaan on esiopettajien tapaan korkeinta osiossa 2, "Osoittaa, että lapsi on hänelle tärkeä" ja alhaisin arvio oli osiossa 1 koskien minäkuvan ja itsetunnon tukemista.

## 8.2 Äidin luottamus opettajia kohtaan

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin, millaisia ovat äitien arviot luottamuksesta esiopettajaan ja ensimmäisen luokan opettajaan. Taulukosta 3 havaitaan, että äitien arviot luottamuksesta esiopettajaan tai ensimmäisen luokan opettajaan olivat korkeita ja selkeästi yli keskimääräisen.

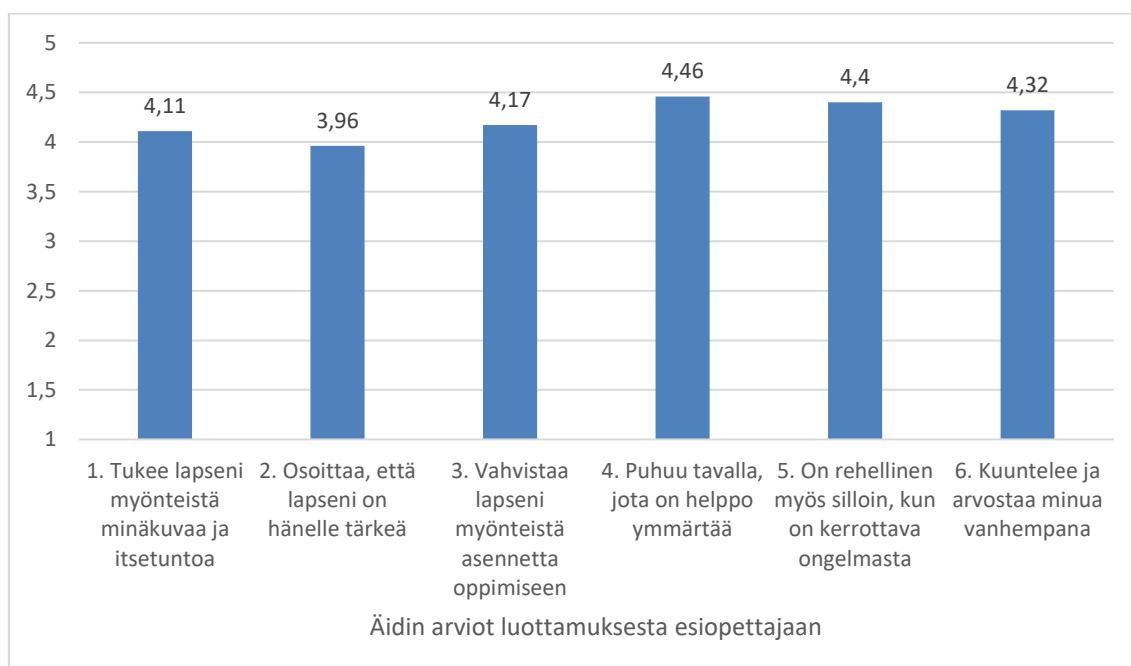
TAULUKKO 3. Äitien arviot luottamuksesta opettajiin

Luottamus opettajaan			
Äitien arviot	Ka <sup>4</sup>	Sd	Vaihteluväli <sup>1</sup>
Luottamus esiopettajaan <sup>2</sup>	4.23	.69	1 – 5
Luottamus 1. luokan opettajaan <sup>3</sup>	4.15	.71	1 – 5

<sup>1</sup> 5-portainen asteikko: 1 = ei pidä lainkaan paikkaansa, 5 = pitää täysin paikkansa;

<sup>2</sup> n = 1560; <sup>3</sup> n = 1472, <sup>4</sup> Keskiarvoistettu summa

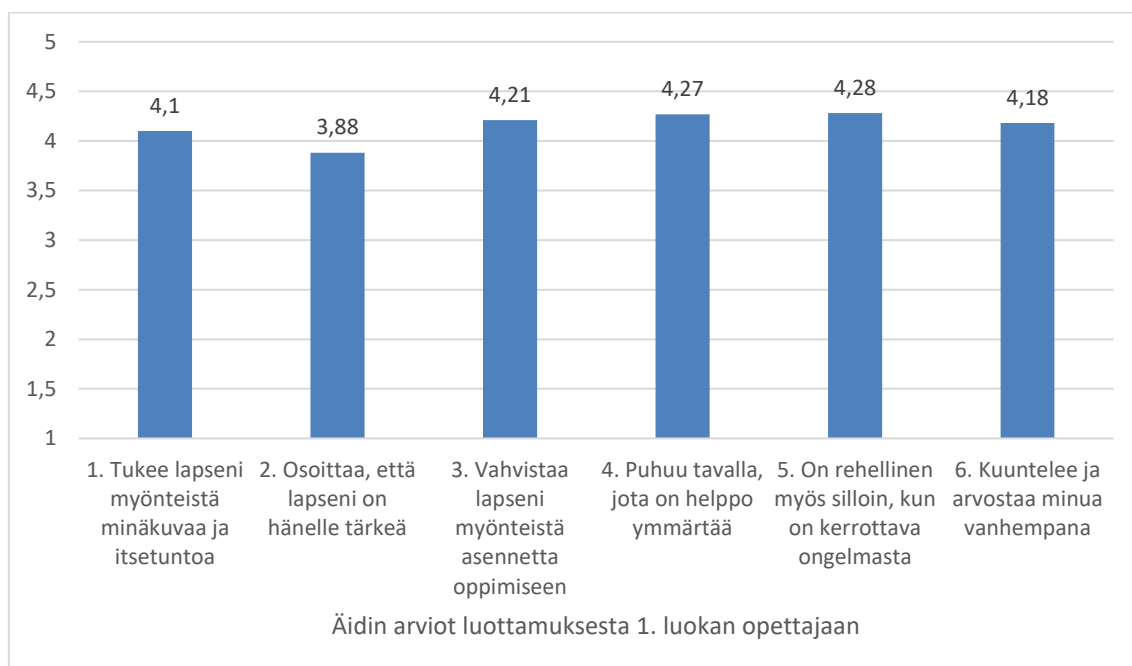
Kuvion 8 osiokohtaisten keskiarvojen jakaumasta ilmenee, että äitien arvioinneissa luottamuksesta esiopettajaa kohtaan korkeimmat arviot sai osio 4, "Puhuu tavalla, jota on helppo ymmärtää" ja alhaisimmat arviot sai osio 2, "Osoittaa, että lapseni on hänelle tärkeä".



KUVIO 8. Osiokohtaiset keskiarvot äidin luottamuksesta esiopettajaan



Kuten kuviosta 9 näkyy, äitien luottamuksessa 1. luokan opettajaan korkeimman arvion sai osio 5, ”On rehellinen myös silloin, kun on kerrottava ongelmasta”, matalimman arvion sai osio 2 ”Osoittaa, että lapseni on hänelle tärkeä”.



KUVIO 9. Osiokohtaiset keskiarvot äidin luottamuksesta 1. luokan opettajaan

### 8.3 Opettajien ja äitien arvioiden yhteys

Kolmantena tutkimuskysymyksenä selvitettiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla, ovatko esiopettajan tai ensimmäisen luokan opettajan arviot luottamuksesta yhteydessä äitien arvioihin. Korrelaatiot esitetään taulukossa 4. Tulokset osoittivat muuttujien välillä olevan tilastollisesti merkitsevä positiivinen korrelaatio kummassakin ikävaiheessa. Tämä tarkoittaa sitä, että jos äiti arvioi luottamuksensa esiopettajaan korkeaksi, myös opettaja arvioi luottamuksensa äitiin korkeaksi. Tulokset olivat hyvin samansuuntaiset myös suhteessa ensimmäisen luokan opettajaan: mitä myönteisemmäksi äiti arvioi luottamuksensa opettajaan sitä myönteisemmäksi myös opettaja arvioi luottamuksensa äitiin.

TAULUKKO 4 Äidin ja opettajien luottamuksen keskinäisyhteys

	Äidin arvio
Esiopettajan arvio	.18**
1. luokan opettajan arvio	.19**

\*\* $p < .01$

## 8.4 Äidin masennusoireet ja luottamus opettajaan

Neljännessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin, oliko esiopettajan ja ensimmäisen luokan opettajan tekemä arvio luottamuksestaan äitiin yhteydessä äidin raportoimiin masennusoireisiin. Tulokset esitellään taulukossa 5, jossa havaitaan, että äidin kokemien masennusoireiden sekä esiopettajan luottamuksen korrelaatio oli negatiivinen ja tilastollisesti merkitsevä. Myös äidin kokemien masennusoireiden sekä ensimmäisen luokan opettajan luottamuksen korrelaatio oli negatiivinen ja tilastollisesti merkitsevä. Korrelaatioiden ollessa negatiivisia, voidaan todeta, että mitä masentuneemmaksi äiti itsensä koki, sitä heikompi oli opettajien luottamus äitiin.

TAULUKKO 5 Äidin kokemien masennusoireiden ja opettajien äitiä kohtaan tunteman luottamuksen yhteys

Opettajien luottamus äitiin	Äidin masennusoireet
Esiopettajan luottamus	– .11**
1. luokan opettajan luottamus	– .15**

\*\* $p < .01$

Viidentenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin, olivatko äidin raportoimat masennusoireet yhteydessä siihen, miten hän arvioi luottamustaan opettajaan. Tulokset esitellään taulukossa 6, josta havaitaan, että äidin raportoimilla masennusoireilla oli tilastollisesti merkitsevä negatiivinen korrelaatio sekä hänen luottamukseensa esiopettajaa kohtaan, että hänen luottamukseensa ensimmäisen

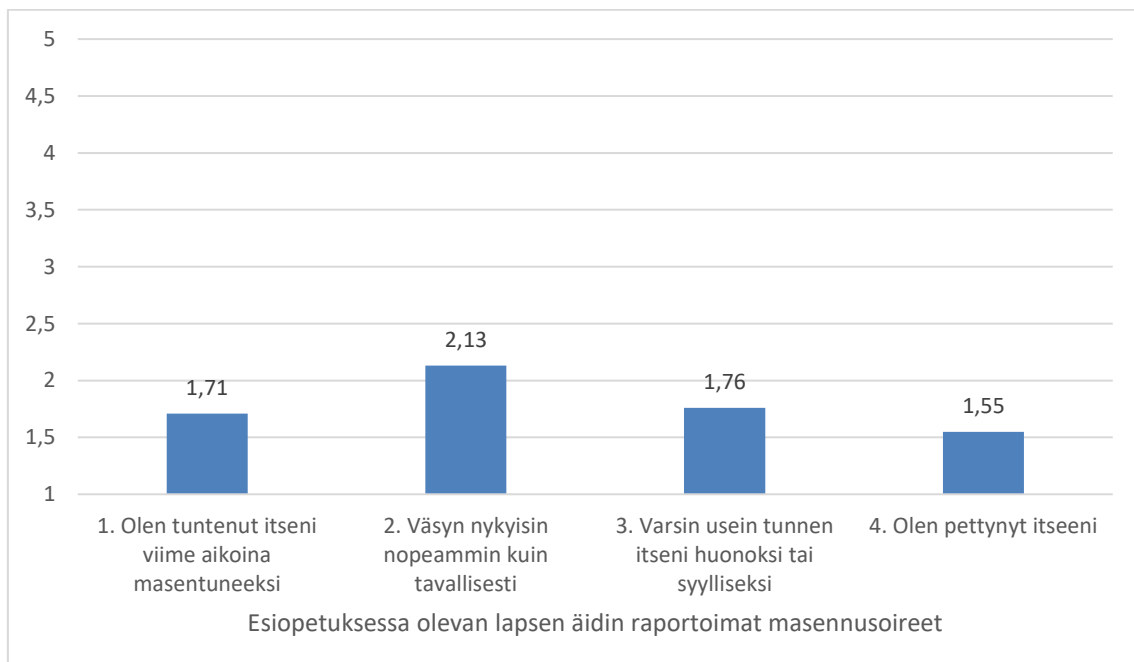
luokan opettajaa kohtaan. Äidin masennusoireet olivat negatiivisesti yhteydessä opettajaa kohtaan koettuun luottamukseen: mitä masentuneemmaksi äiti itsensä koki, sitä heikompi luottamus hänellä oli opettajaan.

TAULUKKO 6 Äidin kokemien masennusoireiden ja äidin opettajaa kohtaan tuntemaan luottamuksen yhteys

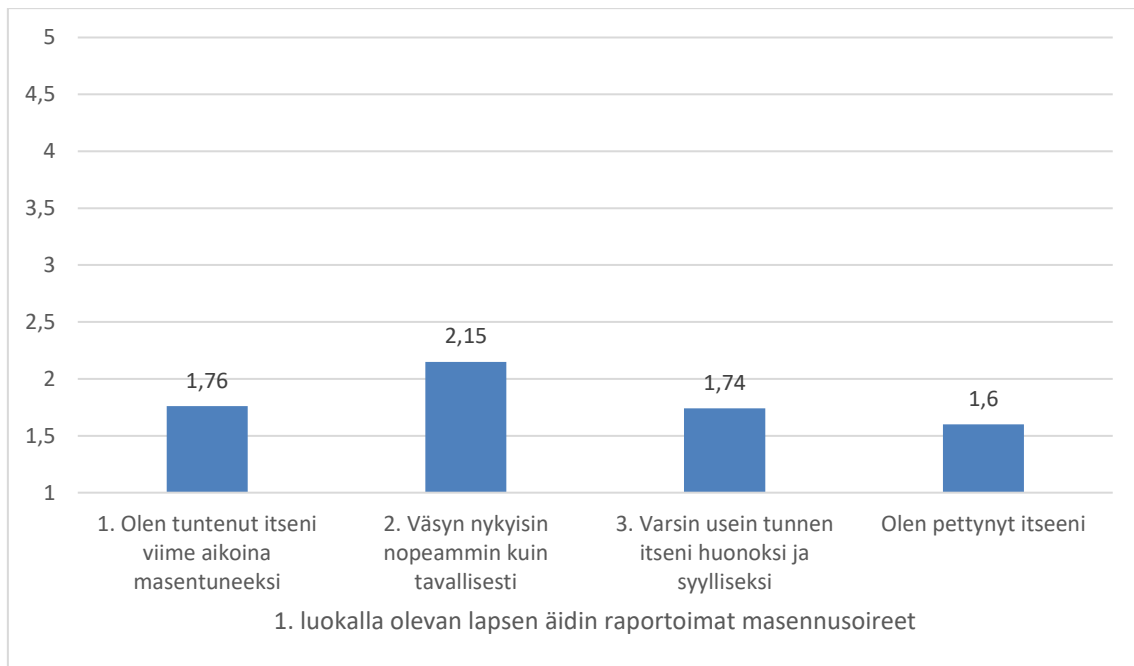
Äidin luottamus opettajaan	Äidin masennusoireet
Äidin luottamus esiopettajaan	-.11**
Äidin luottamus 1. luokan opettajaan	-.09**

\*\* $p < .01$

Tässä tutkimuksessa 7.4 prosenttia äideistä raportoi kokevansa ainakin jossain määrin masennusoireita. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen raportin (Koskinen, Lundqvist & Ristiluoma 2012) mukaan seitsemän prosenttia naisista oli sairastanut masennushäiriöjakson tutkimusaineiston keruuta koskevan vuoden aikana. Kuvion 10 osiokohtaisten keskiarvojen jakaumasta ilmenee, että esiopetuksessa olevien lasten äitien raportoimat masennusoireet olivat korkeimmat osiossa 2, "Väsyn nykyisin nopeammin kuin tavallisesti", ja alhaisimmat osiossa 4, "Olen pettynyt itseeni".



KUVIO 10. Osiokohtaiset keskiarvot esiopetuksessa olevan lapsen äidin raportoimista masennusoireista



KUVIO 11. Osiokohtaiset keskiarvot 1. luokalla olevan lapsen äidin raportoimista masennusoireista

Kuvion 11 osiokohtaisten keskiarvojen jakaumasta ilmenee, että esiopetuksessa olevien lasten äitien tapaan myös 1. luokalla olevien lasten äitien raportoimat masennusoireet olivat korkeimmat osiossa 2, "Väsyn nykyisin nopeammin kuin tavallisesti", ja alhaisimmat osiossa 4, "Olen pettynyt itseeni".

## 8.5 Taustatekijöiden yhteys luottamusarvioiden ja masennusoireiden väliseen yhteyteen

Viimeisessä tutkimuskysymyksessä pyrittiin vastaamaan siihen, onko äidin raportoimien masennusoireiden ja esiopettajan tai ensimmäisen luokan opettajan tekemän luottamusarvion välinen yhteys erilainen riippuen perheeseen liittyvistä taustatekijöistä (äidin koulutustaso, perhemuoto, lapsen asema sisarusarjassa). Analyysimenetelmänä käytettiin osittaiskorrelaatiota. Tulokset esitetään taulukossa 7.

Analyysin tulokset osoittivat, että vaikka kontrolloitavat muuttujat otetaan huomioon, äidin kokemien masennusoireiden ja opettajan luottamusarvion välillä oli edelleen tilastollisesti merkitsevä negatiivinen korrelaatio. Korre-

laatioiden suuruus ei myöskään juuri muuttunut. Tämä tarkoittaa sitä, että äidin koulutustasolla, perhemuodolla tai sillä, mikä on lapsen asema sisarussarjassa ei ollut vaikutusta äidin masennusoireiden olivat yhteyteen opettajan äitiä kohtaan tuntemaan luottamukseen.

TAULUKKO 7 Äidin masennusoireiden ja opettajien tekemän luottamusarvion välinen yhteys kontrolloitaessa äidin taustatekijät

Opettajan luottamus äitiin	Äidin kokemat masennusoireet
Esiopettajan luottamus	– .14**
1. luokan opettajan luottamus	– .10**

\*\* $p < .01$

## 9 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin äidin ja esiopettajan sekä äidin ja ensimmäisen luokan opettajan välistä luottamusta. Lisäksi tarkasteltiin äidin masennusoireiden yhteyttä luottamukseen. Tutkimuksessa selvitettiin myös selittävätkö taustatekijät, kuten koulutustaso, perhemuoto sekä lapsen asema sisarusarjassa äidin masennusoireiden ja opettajan tekemän arvion yhteyttä. Tässä luvussa tarkastellaan saatuja tuloksia, arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä pohditaan jatkotutkimushaasteita.

### 9.1 Tulosten tarkastelua

**Opettajien luottamus äitiä kohtaan.** Tämän tutkimuksen perusteella esiopettajat ja ensimmäisen luokan opettajat arvioivat luottamuksensa äiteihin hyväksi. Luottamus oli yhtä korkealla tasolla sekä esiopetuksessa, että ensimmäisellä luokalla. Opettajat ovat tietoisia luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen tärkeydestä, pyrkivät rakentamaan sitä huoltajiin ja mahdollisesti myös vastaavat kysymyksiin sen mukaisesti (Kikas ym. 2011). On mahdollista, että tämä on osaltaan vaikuttanut opettajien vastauksiin.

**Äidin luottamus opettajia kohtaan.** Tulosten mukaan äidit arvioivat luottamuksensa lapsensa opettajaa kohtaan korkeaksi sekä esiopetuksessa, että ensimmäisellä luokalla. Lapsen koulusiirtymästä huolimatta luottamus pysyi korkeana. Rimm-Kaufmanin ja Piantan (1999) tutkimuksessa opettajan ja perheen välinen vuorovaikutus väheni ja muuttui sävyiltään kielteisemmäksi, kun lapsi siirtyi päiväkotiryhmästä esiopetukseen. Heidän mukaansa tämä heijastaisi mahdollisesti eroja ja epäjatkuvuutta eri ympäristöjen toimintakulttuureissa. Mikäli toimintakulttuureissa on merkittäviä eroja, saattaa esimerkiksi lapsen sopeutumisessa tulla ongelmia. Suomessa kulttuurinen muutos esiopetuksen ja koulun nivelvaiheessa ei Karikosken (2008) mukaan aina ole valtavan suuri,

sillä esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurit eivät välttämättä poikkea toisistaan merkittävästi. Lisäksi toimintakulttuurit ovat mahdollisesti edelleen lähentymässä toisiaan ja yhteistoiminnan voidaan olettaa lisääntyvän tulevaisuudessakin. Voisi myös olla mahdollista, että esiopetuksessa rakentunut hyvä yhteistyösuhde saattaisi osaltaan heijastua alkuopetuksen yhteistyösuhteisiin.

Äitien arvio luottamuksesta esiopettajaan ja ensimmäisen luokan opettajaan näyttöytyi hieman alhaisempana kuin opettajien arviot luottamuksesta äitiin, mutta mahdollisten erojen suhteen ei tehty tilastollista testausta. Aiemmassa tutkimuksessa äidin ja opettajien välisestä luottamuksesta on saatu ristiriitaisia tuloksia. Muun muassa Adams ja Christenson (1998; 2000) ovat tutkimuksissaan havainneet huoltajien luottavan opettajaan enemmän kuin opettajat luottavat huoltajaan. Adamsin ja Christensonin (1998) mukaan tämä saattaa johtua siitä, että opettajan asemaan liittyy luotettavuuden oletus. Myös Lewis ja Weigert (1985) huomauttavat, että ammattilaisen ja asiakkaan suhteessa ammattilainen, tässä opettaja, nähdään tyypillisesti automaattisesti jossain määrin luotettavana. Toisaalta esimerkiksi Kikas ym. (2011) tutkivat äidin ja esiopettajan välistä luottamusta Suomessa ja Virossa, ja huomasivat opettajien luottavan äiteihin hieman enemmän kuin äitien opettajiin.

Kodin ja koulun yhteistyön ollessa vain rutiiniluontoisten asioiden hoitoa, sen tueksi riittänee useimmiten institutionaalinen luottamus (confidence). Kun taas kyse on aidosta vastavuoroisesta yhteistyöstä, tarvitaan luottamusta (trust). Tällaista luottamusta vaaditaan erityisesti silloin, kun ollaan haasteellisissa tilanteissa lapsen tai hänen huoltajansa kanssa, tai jouduttaessa puuttumaan vanhemmuuteen liittyviin asioihin. Osiokohtaisia keskiarvoja tarkasteltaessa huomataan, että alhaisimmat arvot äitien arvioinneissa luottamuksesta sekä esiopettajaan että ensimmäisen luokan opettajaan sai väittämä ”Lapseni opettaja osoittaa, että lapseni on hänelle tärkeä”. Kasvatuskumppanuuden rakentumisen kannalta se, että vanhempi kokee opettajan pitävän lasta tärkeänä lienee kuitenkin tärkeää. Fabianin (2000) mukaan vanhemmat saattavat tuntea luottamusta koulua kohtaan kokiessaan, että lapsesta ollaan kiinnostuneita.

Tutkimuksessa havaittu huoltajan korkea luottamus antaa aihetta pohtia myös korkean luottamuksen mahdollisia kielteisiä vaikutuksia kodin ja koulun yhteistyöhön. Voisi olla jopa mahdollista, että huoltajan korkea luottamus kouluun saattaa aiheuttaa vetäytymistä kodin ja koulun yhteistyöstä sekä lapsen koulunkäynnin tukemisesta, mikäli vanhempi kokee, että koulun tulee kantaa vastuu yksin.

**Opettajien ja äitien arvioiden yhteys.** Tutkimuksen mukaan äidin ja opettajien luottamusarvioilla oli tilastollisesti merkitsevä keskinäinen yhteys. Arviot korreloivat positiivisesti sekä esiopetuksessa, että perusopetuksessa: jos äiti arvioi luottamuksensa esiopettajaan korkeaksi, myös opettaja arvioi luottamuksensa äitiin korkeaksi tai vastaavasti jos äiti arvioi luottamuksensa alhaiseksi, myös opettaja arvioi luottamuksensa äitiin alhaiseksi.

Keskiarvotasolla tulos korkeasta vastavuoroisesta luottamuksesta saattaa ainakin osaksi heijastaa onnistunutta yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Lisäksi yleistyneen luottamuksen taso on Suomessa korkea (Ilmonen 2002). Kansainvälisen vertailun mukaan Suomi ja muut Pohjoismaat sijoittuvat korkealle niin demokratia-mittarilla, kuin luottamuksellakin mitattuna (Inglehart 1999). Tämä saattaa osaksi selittää luottamuksen korkeaa tasoa suomalaisissa julkisissa organisaatioissa, kuten päiväkodissa tai koulussa. Korkea luottamuksen taso mahdollistaa kouluyhteisössä aidon kasvatuskumppanuuden syntymisen sekä monenlaiset kodin ja koulun yhteistyömuodot, joiden avulla lapsen koulunkäyntiä voidaan tukea. Dockettin ja Perryn (2001) mukaan luottamuksen ilmapölyssä sekä lapset että aikuiset tuntevat itsensä arvostetuiksi ja koko yhteisö toimii paremmin.

**Äidin masennusoireet ja luottamus opettajaan.** Tässä tutkimuksessa löydettiin äidin raportoimien masennusoireiden ja opettajan luottamussarvion välillä tilastollisesti merkitsevä negatiivinen korrelaatio. Tällöin voidaan todeta, että mitä masentuneemmaksi äiti itsensä kokee, sitä heikompi on opettajan kokema luottamus häneen. Äidin masennusoireet voivat siten heikentää opettajan luottamusta äitiin. Tämän lisäksi todettiin, että äidin kokemat masennusoireet oli-



vat negatiivisesti yhteydessä myös vanhemman itsensä opettajaa kohtaan raportoimaan luottamukseen: mitä masentuneemmaksi äiti itsensä koki, sitä heikompi luottamus hänellä oli opettajaan sekä esiopetuksessa, että perusopetuksessa. Masennusoireisen äidin heikommalle luottamukselle opettajaa kohtaan voi olla monia syitä. Aromaa (2011) esittää, että masennus voi vaikuttaa heikentävästi itsetuntoon ja luottamukseen toisia kohtaan sekä aiheuttaa kielteisiä tunteita. Masentunut äiti ei ehkä myöskään jaksaa osallistua kodin ja koulun yhteistyöhön, jolloin mahdollisesti luottamusta rakentava vuorovaikutus opettajan kanssa jää hänen kohdallaan toteutumatta. Masennusoireisiin ja masennukseen saattaa myös liittyä sosiaalisten tilanteiden pelkoa, joka Isometsän (2011b) mukaan voi aiheuttaa ahdistuneisuutta yhteyksissä, joissa on mahdollista joutua kritiikin tai arvioinnin kohteeksi.

Tämän tutkimuksen perusteella ei voida sanoa millä tavoin äidin masennusoireet välittyvät opettajalle ja heikentävät opettajan luottamusta äitiin. On myös mahdollista, että luottamuksen heikentymisen syynä ovat muutkin tekijät kuin äidin masennusoireet. Voisi kuitenkin olla mahdollista, että äidin masennusoireet näkyisivät esimerkiksi joko vetäytymisenä vuorovaikutuksesta tai vastaavasti takertumisena opettajaan. Kohl ym. (2000) havaitsivat aiemmassa tutkimuksessa, että äidin masennusoireet korreloivat negatiivisesti sekä opettajan ja huoltajan suhteeseen, huoltajan osallistumiseen koulussa, että opettajan käsitykseen huoltajasta.

Hirsjärvi ym. (2007) toteavat, kyselyissä kato eli vastaamattomuus saattaa nousta suureksi. Koska aineistosta ei tutkittu masentuneiden äitien osuutta koko aineistosta ei ole mahdollista selvittää, erosivatko oireilevat äidit muista äideistä jollakin luottamuksen osa-alueella. On mahdollista, että tämän tutkimuksen aineistossa nimenomaan masennusoireiset äidit ovat jättäneet vastamatta useammin kuin muut äidit. LaForett ja Mendez (2010) havaitsivat, että vakavista masennusoireista kärsivät äidit ovat passiivisempia ja vähemmän tyytyväisiä opettajaa kohtaan kuin lievistä masennusoireista kärsivät äidit. On edelleen mahdollista, että vakavista masennusoireista kärsivät äidit vastasivat tässä tutkimuksessa kyselyyn harvemmin kuin lievistä masennusoireista kärsivät äidit,

ja että vakavista masennusoireista kärsivien äitien sekä opettajien arviot luottamuksesta olisivat mahdollisesti olleet matalampia. On myös mahdollista, että neljä osiota sisältävällä kyselyllä ei pystytä sensitiivisesti tunnistamaan masennusoireita, tai että osa äideistä on vastannut sosiaalisesti toivottavalla tavalla (Tourangeau & Yan 2007), tai ei ole halunnut tuoda masennustaan ilmi. Masennus ei välttämättä tarkoita yhteistyökyvyttömyyttä. Masennusoireinen äiti saattaa nähdä opettajan mahdollisuutena lapsen tukemiseen, ja luottaa opettajaan tästä johtuen enemmän (Kikas ym. 2011).

Vanhemman henkinen hyvinvointi heijastuu lapsen hyvinvointiin ja sitä kautta luokkahuoneeseen ja opettajan työhön. Vanhempien suhteen koululla voi kuitenkin olla vain ohjaava rooli ja keskiössä on silloinkin lapsen hyvinvoinnin turvaaminen.

Tässä tutkimuksessa äidin raportoimien masennusoireiden osiokohtaisissa keskiarvoissa korkeimman arvon sai väsymistä koskeva väittämä. Masennusoireisten äitien lisäksi jaksamisen ongelmista saattavat eri syistä kärsiä myös muut huoltajat. Kodin ja koulun yhteistyön muotoja kehitettäessä on otettava huomioon perheiden erilaiset tarpeet. Masennusoireisen äidin vanhemmuutta tukevat kodin ja koulun yhteistyön muodot saattavat lisätä äidin mahdollisuuksia antaa tärkeää tukea lapsensa koulunkäyntiin.

**Äidin taustatekijät.** Tutkimustulosten mukaan taustatekijät, koulutustaso, perhemuoto tai lapsen asema sisarussarjassa eivät selittäneet äidin masennusoireiden ja opettajien tekemien luottamusarvioiden yhteyttä. Vaikka kontrolloitavat muuttujat otettiin huomioon, havaittiin edelleen negatiivinen korrelaatio äidin kokemien masennusoireiden ja opettajan luottamusarvion välillä. Korrelaatioiden suuruus ei siis juuri muuttunut, vaikka taustatekijät on huomioitu. Tämä tarkoittaa sitä, että taustatekijöillä ei tämän tutkimuksen mukaan näytä olevan vaikutusta tarkasteltuihin yhteyksiin.

Aiemman tutkimuksen (Keyes, 2002; Magnuson, Sexton, Davis-Kean & Huston, 2009) mukaan matalasti koulutettu äiti saattaa luottaa opettajaan vä-

hemmän kuin korkeasti koulutettu äiti, johtuen esimerkiksi opettajaan nähden erilaisesta taustastaan.

Matalammin koulutetuilla huoltajilla voi olla huonoja kokemuksia ja muistoja koulusta ja he saattavat tuntea vähemmän yhteenkuuluvuutta opettajan kanssa verrattuna korkeammin koulutettuihin äiteihin (Lerikkanen ym. 2013). Luottamusta syntyy helpommin, kun koulutustaustat ja arvot ovat samankaltaisia (Keyes, 2002).

Toisaalta opettajan ammattiasema saattaa myös parantaa äidin luottamusta opettajaan (Kramer 1999). Mikäli huoltajalla ei itsellään ole riittävää tietämystä lapsen kehityksestä, saattaa hän luottaa opettajaan enemmän tämän ammattiaseman tuoman osaamisen vuoksi (Kikas ym., 2016).

Keyes (2002) on tutkinut perheiden kulttuuritaustojen vaikutusta luottamukseen. Hänen mukaansa huoltajan näkökulmasta erilaiset koulun käytänteet ja arvot, kielelliset erot sekä kulttuuriset uskomukset opettajan asemasta voivat estää luottamukselliset suhteet opettajan ja vanhemman välillä. Lisääntyneen maahanmuuton myötä ja kieli- ja kulttuurierot ovat Suomessakin yhä enenevässä määrin osa kouluyhteisön arkea. Kikaksen ym. (2011) mukaan monikulttuurisuuden lisääntyminen luo haasteita luottamuksen ja yhteisymmärryksen rakentamiselle. Kikas ym. (2011) korostavat hyvien vanhempi-opettajasuhteiden luomisen tärkeyttä jo päiväkodissa. Opettajan menestys kumppanuuden rakentamisessa vanhempien kanssa riippuu pitkälti opettajan suhtautumisesta vanhempiin (Keyes 2002). Tämä vaatii opettajalta myös kulttuurista sensitiivisyyttä kasvatuskumppanuuden rakentamisessa.

Swick (1992) esittää, että opettaja voi edistää vuorovaikutusilmapiiriä, joka rohkaisee rakentamaan kumppanuutta. Opettajan tulee toimia itse kunnioittavasti sekä reagoida rakentavalla tavalla vanhempien huolenaiheisiin. Hänen mukaansa on tärkeää, että opettaja osoittaa aitoa mielenkiintoa oppilaitaan kohtaan sekä suhtautuu ymmärtäväisesti perheiden tarpeisiin. Opettajan tulisi myös pyrkiä näyttämään esimerkkiä hyvissä viestintätavoissa sekä edistää yhteistoiminnallisia työtapoja.

Kasvatuskumppanuuden rakentamisessa opettaja voi hyödyntää myös kodin ja koulun yhteistyömalleja, jotka lisäävät vanhempien osallisuutta koulu-yhteisössä. Epsteinin (1995) esittämä kuuden kohdan malli tarjoaa käytännön keinoja tähän. Mallissa korostetaan kaikkien huoltajien saavuttamista sekä kunnioittavaa ja tasavertaista kumppanuutta.

## 9.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

**Tutkimuksen merkitys.** Tämä tutkimus tukee aiempaa tutkimusta (Kikas ym. 2011) opettajien ja äitien välisestä hyvästä luottamuksesta Suomessa. Tutkimus vahvistaa, että äitien ja esiopettajien sekä äitien ja ensimmäisen luokan opettajien keskinäinen luottamus on korkeaa. Tämä tutkimus tarjoaa tärkeää tietoa äidin masennusoireiden yhteydestä äitien luottamukseen heidän lastaan esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla opettaviin opettajiin. Tutkimuksessa selvisi, että äidin kokemien masennusoireiden ja opettajien välisen luottamusarvion välinen korrelaatio oli negatiivinen: mitä masentuneemmaksi äiti itsensä koki, sitä heikompi on opettajan kokema luottamus äitiin tai vastaavasti mitä vähemmän vanhempi raportoi masennusoireita sitä korkeampi oli opettajan kokema luottamus äitiin. Tämän lisäksi todettiin, että mitä masentuneemmaksi äiti itsensä koki, sitä heikompi oli hänen luottamuksensa opettajaan. Lisäksi todettiin, että taustatekijät (koulutustaso, perhemuoto, lapsen asema sisarussarjassa) eivät selittäneet äidin masennusoireiden ja opettajien tekemien arvioiden yhteyttä.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opettajankoulutuksessa sekä opettajien täydennyskoulutuksessa koskien kodin ja koulun yhteistyötä. On myös tärkeää, että opettajilla on ymmärrystä huoltajan masennusoireiden vaikutuksesta yhteistyöhön ja luottamukseen sekä lapsen hyvinvointiin. Lisäksi Aromaan (2011) mukaan asenteet mielenterveyden häiriöistä kärsiviä kohtaan ovat usein kielteisiä ja virheellisiä. Koulutuksella asenteisiin voitaisiin vaikuttaa ja luoda siten parempia edellytyksiä tasaveroiseen kohtaamiseen.

**Luotettavuus ja eettisyys.** Tämän tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia on käsitelty käytettyjen mittareiden osalta luvussa 7.4. Tutkimuksen tuloksia voitaneen pitää luotettavina, sillä tutkimuksessa käytettiin kansainvälisesti tunnettuja kyselyitä (Trust Scale, Adams & Christenson, 2000; BDI; Beck ym., 1961). Tulosten yleistettävyyttä lisää laaja aineisto, joka on kerätty neljältä eri paikkakunnalta erikokoisista kouluista. Tuloksia voidaan siis pitää jossain määrin yleistettävänä. Rajoituksena on se, ettei otokseen kuulu pääkaupunkiseutua eikä Pohjois-Suomea.

Tutkimus on osa Suomen Akatemian rahoittamaa Alkuportaattiseurantatutkimusta, joka on arvioitu yliopiston eettisessä lautakunnassa. Yksityisyyden suoja on tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan tärkeä tutkimuseettinen periaate. Tutkimusaineistojen keruun, käsittelyn ja tulosten julkaisemisen kannalta keskeisin yksityisyyden suojan osa-alue on tietosuojaja. Alkuportaattitutkimuksessa tutkittavien nimet vaihdettiin välittömästi tutkimuksen jälkeen numerokoodiksi ja aineisto tallennettiin SPSS-tiedostoksi.

**Jatkotutkimushaasteet.** Tässä tutkimuksessa selvisi, että äitien ja esiopettajan sekä äitien ja ensimmäisen luokan opettajan keskinäinen luottamus on korkealla tasolla. Äidin masennusoireet korreloivat negatiivisesti sekä äidin, että opettajien tekemän luottamusarvion kanssa. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi äidin masennusoireiden vaikutus kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Aiemmassa tutkimuksessa luottamuksen ja kodin ja koulun yhteistyön on havaittu olevan yhteydessä. On kuitenkin epäselvää, miten masennusoireinen äiti osallistuu kodin ja koulun yhteistyöhön, ja millaiset yhteistyömuodot tukevat masennusoireisen äidin osallisuutta. Tämän lisäksi masennusoireisten äitien ja opettajien välistä luottamusta ja yhteistyötä olisi hyvä selvittää laadullisella tutkimuksella. Laadullinen tutkimus, esimerkiksi opettajien haastattelut, saattaisi tuoda arvokasta lisätietoa. Downeyn ja Coynen (1990) mukaan masennusoireita

voitaisiin arvioida strukturoidun haastattelun pohjalta. Tämän lisäksi myös luottamusta voisi mitata monipuolisemmin. Luottamus on monimutkainen ilmiö, johon vaikuttavat useat tekijät (Kikas ym. 2016). Jatkotutkimuksissa olisi kiinnostavaa selvittää tarkemmin myös luottamuksen ja kasvatuskumppanuuden rakentumista esi- ja perusopetuksen nivelvaiheessa. Tässä tutkimuksessa keskityttiin äiteihin, mutta olisi tärkeää tutkia myös isien luottamusta ja osallisuutta kodin ja koulun yhteistyössä. Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että isät osallistuvat kodin ja koulun yhteistyöhön äitejä vähemmän. Alkuportaattiseurantatutkimuksenkin aineistossa isien määrä oli pieni. Jatkotutkimuksessa olisi hyvä selvittää, mistä isien vähäinen osallistuminen johtuu, ja miten tilannetta voisi mahdollisesti kohentaa. Edelleen jatkotutkimuksessa voisi tutkia kodin ja koulun yhteistyömuotoja silloin, kun kodin ja koulun välillä on kielestä ja kulttuuritaustasta johtuvia haasteita.

## LÄHTEET

- Adams, K. S. & Christenson, S.L. 1998. Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools* 14 (1-2), 1-22.
- Adams, K.S. & Christenson, S.L. 2000. Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology* 38 (5), 477-497.
- Akkerman, S. & Bakker, A. 2011. Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81 (2), 132-169.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. 157-172-
- Aromaa, E. 2011. Masennus ja asenteet. Teoksessa T. Heiskanen, M. Huttunen & J. Tuulari (toim.) *Masennus*, 1. painos. Hämeenlinna: Duodecim, 159-168.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelsohn, M., Mock, L. & Erbaugh, J. 1961. An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.
- Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Raportteja 263. Helsinki: Stakes.
- Berger, E. H. 1981. *Parents as partners in education. The school and home working together*. London: Mosby
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1999. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Teoksessa S. L. Friedman & T. D. Wachs (toim.) *Measuring environment across the life span*. Washington, DC: American Psychological Association, 3-28.

- Bronfenbrenner, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Helsinki: UNIPress, 221–288
- Bryk, A. & Schneider, B. 2003. Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership* 60 (6), 40–44.
- Campbell, S. B. 1995. Behavior problems in pre-school children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36 (1), 113–149.
- Cervone, B.T. & O'Leary, K. 1982. A conceptual framework for parent involvement. *Educational Leadership* 40 (2), 48–49.
- Clarke, B., Sheridan, S. & Woods, K. 2010. Elements of healthy family–school relationships. Teoksessa S. Christenson & A. Reschly (toim.) *Handbook of school–family partnerships*. NY: Routledge, 61–79.
- Comer, J.P. & Haynes N. M. 1991. Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach. *The Elementary School Journal* 91 (3), 271–277.
- Coyne, L. W. & Thompson, A. D. 2011. Maternal depression, locus of control, and emotion regulatory strategy as predictors of preschoolers' internalizing problems. *Journal of Child and Family Studies* 20 (6), 873–883.
- Curtis, B., Kellner, M. I. & Over, J. 1992. Process modeling. *Communications of the ACM* 35 (9), 75–90.
- Davies, D. & Johnson, V. R. (toim.) 1996. Crossing boundaries. Family, community, and school partnerships. *International Journal of Educational Research* 25 (1), 3–7.
- Denessen, E., Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. 2001. Culture differences in education: implications for parental involvement and educational policies. Institute for Applied Social Sciences. SCO/ Kohnstamm Institute. Netherlands.
- Dockett, S., & Perry, B. 2001. Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2).
- Downey, G. & Coyne, J. C. 1990. Children of depressed parents: an integrative review. *Psychological Bulletin* 108 (1), 50.



- Dunn, J. & Schweitzer, M. 2005. Feeling and believing: The influence of emotion on trust. *Journal of Personality and Social Psychology* 88 (5), 736–748.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Epstein, J. L. 1987. Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. Teoksessa Hurrelmann, K., Kaufmann, F. & Losell, F. (toim.), *Social intervention: Potential and constraints*. 121–136. New York: DeGruyter
- Epstein, J. L. 1992. School and family partnership. Teoksessa Alkin, M. (toim.), *Encyclopedia of educational research*, 6th edition 1139–1151. New York: MacMillan
- Epstein, J. 1995. School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan* 76 (9), 701–712.
- Epstein, J. L. 1996. Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. *Family-school links: How do they affect educational outcomes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum 209-246.
- Epstein, J. L. 2002., School, family, and community partnerships: caring for the children we share. Teoksessa J. Epstein, M. Sanders, B. Simon, K. Salinas, N. Jansorn & F. Van Voorhis. (toim.) *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Corwin, 20-42.
- Fabian, H. 2000. Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education* 8 (2), 141-153.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. 2000. Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of educational psychology*, 92(2), 367.
- Forsyth, P. B., Barnes, L. L. & Adams, C. M. 2006. Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration* 44 (2), 122-141.

- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. 2001. A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal* 102 (1), 3-17.
- Goodman, S. H. & Brumley, H. E. 1990. Schizophrenic and depressed mothers: Relational deficits in parenting. *Developmental Psychology* 26 (1), 31-39.
- Goodman, S. H. & Gotlib, I. H. 1999. Risk for psychopathology in the children of depressed mothers: A developmental model for understanding mechanisms of transmission. *Psychological Review* 106 (3), 458-490.
- Gonzalez-DeHass, A. R. & Willems, P. P. 2003. Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *School Community Journal* 13 (1), 85.
- Grant, K. B. & Ray, J. A. 2010. Home, school, and community collaboration. *Culturally responsive family involvement*. Los Angeles, CA: Sage, 220
- Gutiérrez, K. 1993. How talk, context and script shape contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing. *Linguistics and Education* 5 (3), 335-365.
- Gutiérrez, K.D., Rymes, B. & Larson, J. 1995. Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review* 65 (3), 445-471.
- Hallintolaki 434/2003. Viitattu 22.5.2017.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434>.
- Hardin, R. 1993. The street-level epistemology of trust. *Politics & Society* 21 (4), 505-529.
- Harré, R. 1999. Trust and its surrogates: psychological foundations of political process. Teoksessa Warren, M. (toim.) *Democracy and Trust*. Cambridge; Cambridge University Press, 249-272.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2007. 13., osin uudistettu painos. Tutki ja kirjoita. Tammi. Helsinki.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. *Oppilashuollon käsikirja*. Kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentumisen elementtejä. Helsinki: Tammi, 32

- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. 1999. Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership* 9 (3), 184-208.
- Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus–Bronfenbrennerin ekologinen systeemitheoria ihmisen kehittymisestä. Verkkojulkaisussa A. Niikko, Anneli, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia kartanonmäeltä*. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajan-koulutuslaitos, 21-39. Viitattu 22.5.2017  
<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/monitiet/harkonen.htm>.
- Inglehart, R. 1999. Trust, well-being and democracy. Teoksessa M. Warren (toim.) *Democracy & Trust*. Cambridge: Cambridge University Press, 88-120.
- Ilmonen, K. 2002. Luottamus Suomessa vuosituhaten vaihteessa. Teoksessa Ilmonen, K., Kovalainen, A. & Siisiäinen, M. (toim.) *Lama ja luottamus*. Helsinki: Ruotsalaisen Kauppakorkeakoulujen julkaisuja 55, 20-41.
- Ilmonen, K., & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Julkaisusarja SoPhi 60.
- Isometsä, E. 2011a. Masennushäiriöt. Teoksessa J. Lönnqvist., M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. 9. painos. Keuruu: Duodecim, 154-193.
- Isometsä, E. 2011b. Sosiaalisten tilanteiden pelko. Teoksessa J. Lönnqvist., M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. 9. painos. Keuruu: Duodecim, 234-243.
- Isometsä, E. 2011c. Masentunut tunnetila, mieliala ja masennusoireyhtymä. Teoksessa T. Heiskanen, M. Huttunen & J. Tuulari (toim.) *Masennus*. 1. painos. Hämeenlinna: Duodecim, 17-34.
- Janssen, M., Bakker, J. T., Bosman, A. M., Rosenberg, K. & Leseman, P. P. 2012. Differential trust between parents and teachers of children from low-income and immigrant backgrounds. *Educational Studies* 38 (4), 383-396.
- Jeynes, W. 2011. *Parental involvement and academic success*. New York: Routledge.

- Jokipelto, K. 2015. Äidin mielialaongelmien yhteys tyttären tunne-elämän oireisiin koulunaloittamisissä. Syventävien opintojen kirjallinen työ. Tampereen yliopisto. Lääketieteen yksikkö. Viitattu 28.5.2017.  
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98293/gradu07276.pdf?sequence=1>.
- Julkisen hallinnon tietohallinnon neuvottelukunta. JHS152-suositukset. Viitattu 18.5.2017 <http://docs.jhs-suositukset.fi/jhs-suositukset/JHS152/JHS152.html>.
- Kagan, S. L. & Neuman, M. J. 1998. Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal* 98 (4), 365-379.
- Kampman, O. 2011. Ahdistuneisuus- ja persoonallisuushäiriöt ja masennus. Teoksessa T. Heiskanen, M. Huttunen & J. Tuulari (toim.) *Masennus*. 1. painos. Hämeenlinna: Duodecim, 283-294.
- Kananoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajan kokemana. Tapauskuvaus pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 165.
- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 202.
- Kankainen, T. 2007. Yhdistykset, instituutiot ja luottamus. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Karlsson, H. & Isometsä, E., 2011. Masennustilaan vaikuttavat biologiset tekijät. Teoksessa T. Heiskanen., M. Huttunen & J. Tuulari (toim.) *Masennus*. 1. painos. Hämeenlinna: Duodecim, 35-52.
- Kaskela, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta: Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakes.

- Kielitoimiston sanakirja. 2014. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisu 35, Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. Päivitettävä julkaisu. Viitattu 17.5.2017. <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>.
- Keyes, C. 2002. A way of thinking parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education* 10, 177–191.
- Kikas, E., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E. & Poikonen, P. L. 2016. Family-and classroom-related factors and mother–kindergarten teacher trust in Estonia and Finland. *Educational Psychology* 36 (1), 47-72.
- Kikas, E., Peets, K. & Niilo, A. 2011. Assessing Estonian mothers' involvement in their children's education and trust in teachers. *Early Child Development and Care* 181 (8), 1079-1094.
- Kikas, E., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lyyra, A.-L., Lerkkanen, M.-K., & Niilo, A. 2011. Mutual trust between kindergarten teachers and mothers and its associations with family characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55, 23.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J. & McMahon, R. J. 2000. Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology* 38 (6), 501-523.
- Kouvo, A. 2014. Luottamuksen lähteet: Vertaileva tutkimus yleistynyttä luottamusta synnyttävistä mekanismeista. Väitöskirja. Turun yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos.
- Kramer, R. M. 1999. Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology* 50 (1), 569-598.
- LaForett, D. R. & Mendez, J. L. 2010. Parent involvement, parental depression, and program satisfaction among low-income parents participating in a two-generation early childhood education program. *Early Education and Development*, 21 (4), 517-535.
- Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 621/1999, 18.1 §. Viitattu 22.5.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990621>.

- Lepistö, M. 2009. Kodin ja koulun yhteistyö lapsen kasvun ja kehityksen tukena alakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu - tutkielma.
- Lerkkanen, M. K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P. L. & Nurmi, J. E. 2013. Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly* 28 (1), 153-165.
- Lerkkanen, M. K., Kikas, E., Pakarinen, E., Trossmann, K., Poikkeus, A. M., Rasku-  
Puttonen, H. & Nurmi, J. E. 2012. A validation of the early Childhood Classroom Observation Measure in Finnish and Estonian kindergartens. *Early Education & Development* 23 (3), 323-350.
- Lewin, L. & Bergin, C. 2001. Attachment behaviours, depression and anxiety in nonoffending mothers of child sexual abuse victims. *Child Maltreatment* 1 (6), 365-375.
- Lewis, J. D. & Weigert, A. 1985. Trust as a social reality. *Social Forces* 63 (4), 967-985.
- Lipponen L. & Paananen, M., 2013. Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila., L. Lipponen. & K. Pyhältö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013: 17.
- Luhmann, N. 1988. Familiarity, confidence, trust; problems and alternatives. Teoksessa D. Gambetta (toim.) *Trust. Making and Breaking Cooperative Relations*. Oxford. Basil Blackwell, 94-105.
- Luoma-Aho, V. 2005. Faith-holders as social capital of Finnish public organisations. Väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto. Humanistinen tiedekunta.
- Lönnqvist, J. & Lehtonen, J. 2011. Psykiatria ja mielenterveys. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. 9. painos. Keuruu: Duodecim, 12-31.
- Lönnqvist, J. & Lehtonen, J. 2014. Psykiatria ja mielenterveys. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*, 11. painos. Keuruu: Duodecim, 18-36.

- Magnuson, K. A., Sexton, H. R., Davis-Kean, P. E., & Huston, A. C. 2009. Increases in maternal education and young children's language skills. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 319-350.
- Mapp, K. L. 2003. Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal* 13 (1), 35.
- Mattessich, P. W. & Monsey, B. R. 1992. Collaboration: what makes it work. A Review of Research Literature on Factors Influencing Successful Collaboration. St. Paul, MN: Wilder Foundation.
- McKenna, M., & Willms, J. D. (1998). Involving parents in school decision-making: The challenge facing parent councils in Canada. *Childhood Education*, 74(6), 378-382.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus - kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 19.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Middleton, M., Scott, S. L. & Renk, K. 2009. Parental depression, parenting behaviors, and behavior problems in young children. *Infant and Child Development* 18(4), 323-336.
- Mielenterveyden keskusliitto 2014. Viitattu 23.5.2016. <http://mtkl.fi/tietoa-mielenterveydesta/kasitteita-mielenterveydesta/>.
- Murray, C. J. ym. 2012. Disability-adjusted life years (DALYs) for 291 diseases and injuries in 21 regions, 1990-2010: a systematic analysis for the global burden of disease study 2010. *The Lancet*, 380 (9859), 2197-2223. Viitattu 23.5.2016. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)61689-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)61689-4).
- Myllärniemi, J. 2011. Masennus kokemuksena. Teoksessa T. Heiskanen., M. Huttunen. & J. Tuulari (toim.) *Masennus*. 1. painos. Hämeenlinna. Duodecim, 53-69.

- Mäkynen, M. & Niskanen, E. 2013. Vanhempien masennusoireiden yhteys lasten koulussa esiintyvään ongelmakäyttäytymiseen. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät.
- Nuutinen, P. 1997. Power in Teachers Minds. *Educational Research and Evaluation* 3 (3) 243–261.
- Opetushallitus 2016. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 3. painos. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki.
- Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4. painos. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki.
- Pitkänen, M. & Tikka, A. 2014. Esiopetuksen ja koulun nivelvaihe vanhempien kuvailemana: yhteistyö ja perheen arki. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Penn, H. 2005. Understanding early childhood education. Issues and controversies. Glasgow: Bell & Bain Ltd.
- Penttinen, V. 2016. Vanhempien opettajaa kohtaan tuntema luottamus ja osallistuminen koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön alakoulun aikana. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Perusopetuslaki 628/1998, 3 §. Viitattu 18.5.2017.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Peters, S. 2010. Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education, New Zealand.
- Powell, D. R. 1991. How schools support families: Critical policy tensions. *The Elementary School Journal* 91 (3) 307–319.
- Puroila, A. M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 210-224.



- Raatikainen, E. 2011. Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos.
- Rempel, J. K., Holmes, J. G. & Zanna, M. P. 1985. Trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology* 49 (1), 95.
- Righetti, F. & Finkenauer, C. 2011. If you are able to control yourself, I will trust you: The role of perceived self-control in interpersonal trust. *Journal of Personality and Social Psychology* 100 (5), 874–886.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. 1999. Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review* 28 (3), 426-438.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. 2000. An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21 (5), 491-511.
- Romakkaniemi, M. 2011. Masennus. Tutkimus kuntoutumisen kertomusten rakentumisesta. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201110131185>. Luettu 2.6.2017.
- Romakkaniemi, M. 2014. Masennuksen sosiaaliset ulottuvuudet ja sosiaalityön asiantuntijuus masennuksen hoidossa ja kuntoutuksessa. A. Metteri, H. Valokivi. & S. Ylinen (toim.). *Terveys ja sosiaalityö*. Juva: PS-kustannus, 142-173.
- Rotter, J. B. 1980. Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist* 35 (1), 1-7
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S. & Camerer, C. 1998. Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review* 23 (3), 393-404.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työnorientaatio. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja*, 31.
- Räty, H., Kasanen, K. & Laine, N., 2009. Parents participation in their child's schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3), 277-293.




- Seikkula, T. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet: dialoginen analyysi. Väitöskirja. Jyväskylä: Tuope.
- Seligman, A. B. 1997. The problem of trust. Princeton University Press.
- Shen, H., Magnusson, C., Rai, D., Lundberg, M., Lê-Scherban, F., Dalman, C. & Lee B.K. 2016. Associations of parental depression with child school performance at age 16 years in Sweden. *JAMA Psychiatry*. Published online February 03, 2016. Viitattu 12.3.2016. doi:10.1001/jamapsychiatry.2015.2917.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 242.
- Soininen, M-L. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 109.
- Sourander, A. & Aronen, E. 2014. Lastenpsykiatria. Teoksessa J. Lönnqvist, Henriksen, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. 11. painos. Helsinki: Duodecim, 612-644.
- Suomen vanhempainliitto. 2015. Vanhempain Barometri 2015. Viitattu 18.5.2017. <http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/2775-BAROMETRI2015NETTIIN.pdf>.
- Sztompka, P. 1999. Trust: A sociological theory. Foundations of trust. Cambridge: Cambridge University Press, 60-101.
- Syrjälä, L. Annala, H. & Willman, A. 1997. Arviointi ja yhteistyö koulun kehittämisessä. Oulun opettajankoulutuslaitoksen ja Oulun kaupungin koulujen evaluatioprojektin lähtökohtien ja alkuvaiheen kuvausta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 73/1997. Oulu: Yliopistopaino.
- Swick, K. J. (1992). Teacher-Parent Partnerships. *ERIC Digest*.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15-58.

- Torkkeli, M. 2001. Koulutulokkaiden isät lastensa koulunkäynnin tukena. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 6 / 2001.
- Toskala, A. 2009. Kognitiiviset psykoterapiat. Duodecim, terveyskirjasto. Viitattu 25.5.2017.  
[http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=onn00101](http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=onn00101).
- Toth, S.L., Rogosch, F.A., Sturge-Apple, M. & Cicchetti, D. 2009. Maternal depression. Children's attachment security, and representational development: an organizational perspective. *Child Development* 80 (1), 192-208.
- Tourangeau, R., & Yan, T. 2007. Sensitive questions in surveys. *Psychological bulletin*, 133(5), 859.
- Triantafyllou, K., Cartwright-Hatton, S., Korpa, T., Kolaitis, G. & Barrowclough, C. 2012. Catastrophic worries in mothers of adolescents with internalizing disorders. *British Journal of Clinical Psychology* 51 (3), 307-22.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., & Hernandez, E., 2003. Parent involvement in schooling-according to whose values? *School Community Journal* 13 (2), 45.
- Tschannen-Moran, M. 2001. Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration* 39 (4), 308-331.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 7.6.2017.  
<http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa#3>.
- Villas-Boas, A. (1998). Linking Parents with student learning: the effects of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg. *Childhood Education*, 74 (6), 367-371.
- Yurdusen, S., Erol, N., Gencöz, T. 2013. The effects of parental attitudes and mothers' psychological well-being on the emotional and behavioral problems of their preschool children. *Matern Child Health Journal* 17 (1), 68-75.
- Zucker, L. G. 1986. Production of trust: Institutional sources of economic structure, 1840-1920. *Research in organizational behavior*.

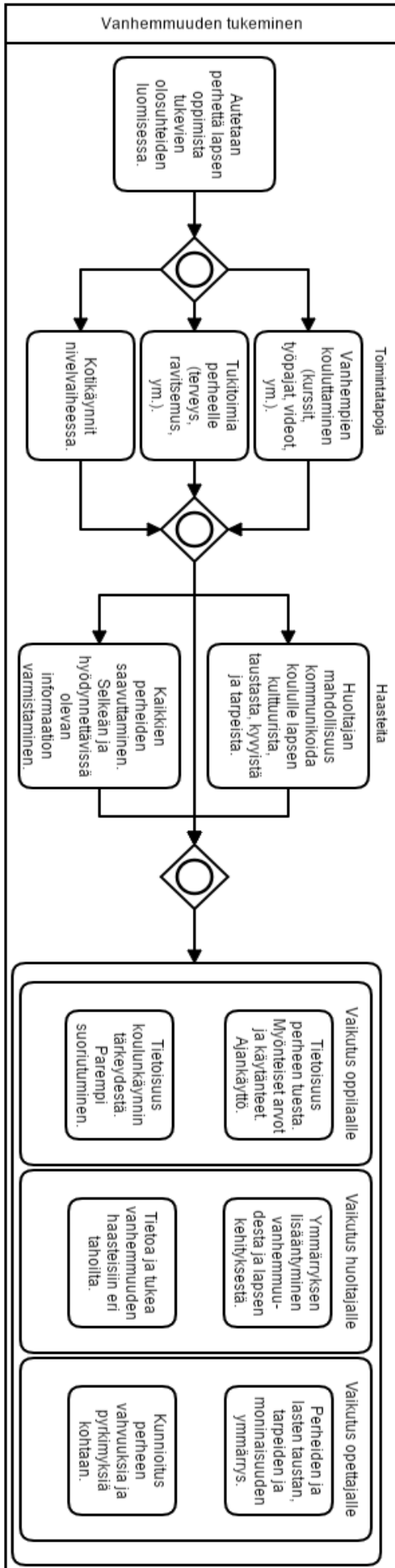
## LIITTEET

### LIITE 1 Prosessimalleihin liittyviä ohjeita

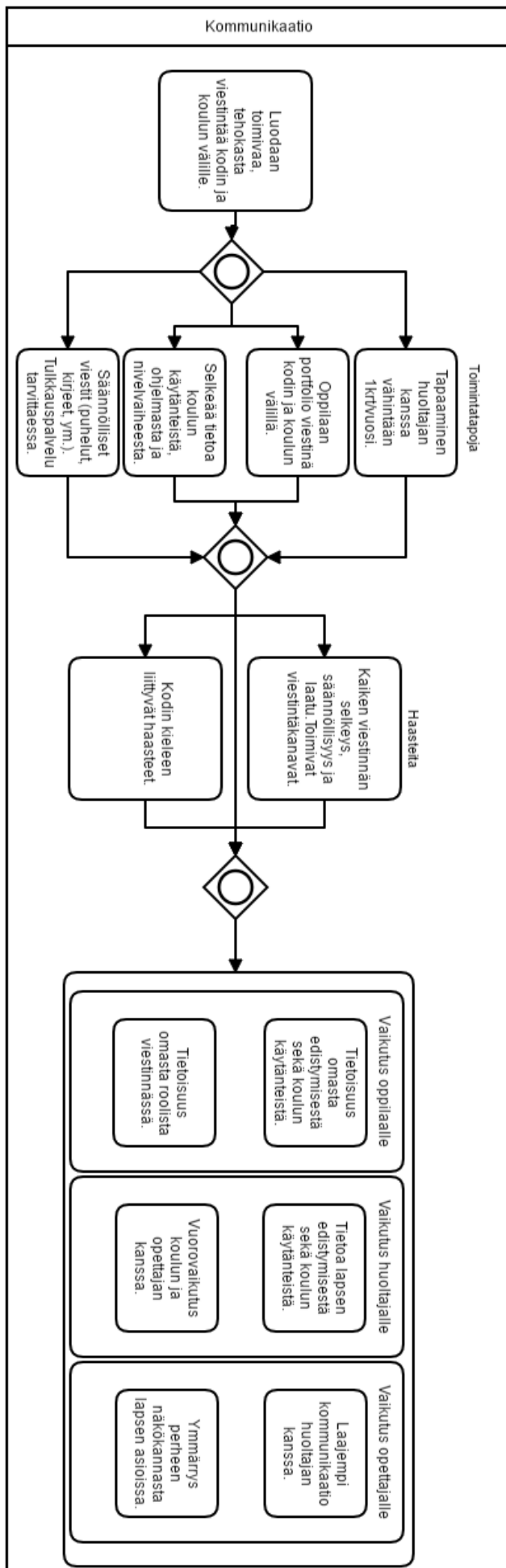
Mallinnuksessa sovelletaan OMG:n (Object Management Group) BPMN-määrittystä (Business Process Modeling Notation), joka määrittelee kuvauksessa käytettävät symbolit. Valittu notaatio, BPMN 2.0, noudattaa julkisen hallinnon tietohallinnon neuvottelukunnan (JUHTA) ohjeistusta JHS152. Prosessien kuvaaminen on osa viranomaisten toiminnan julkisuudesta annetun lain (621/1999, 18.1 §) hyvän tiedonhallintatavan ja hallintolain (434/2003) hyvän hallinnon toteuttamista.

Symbolin nimi	Kuvaus	Symboli
Aktiviteetti	Toimintosymboli (aktiviteetti) kuvaa prosessia, sen osaprosessia ja tehtävää.	
Tietomerkintä	Tietomerkintä antaa lisätietoa koko prosessista tai sen osasta (esim. aktiviteetti).	
Virta	Virtasymbolilla kuvataan aktiviteettien suoritussuoritusjärjestystä, nuoli kuvaa etenemissuunnan.	

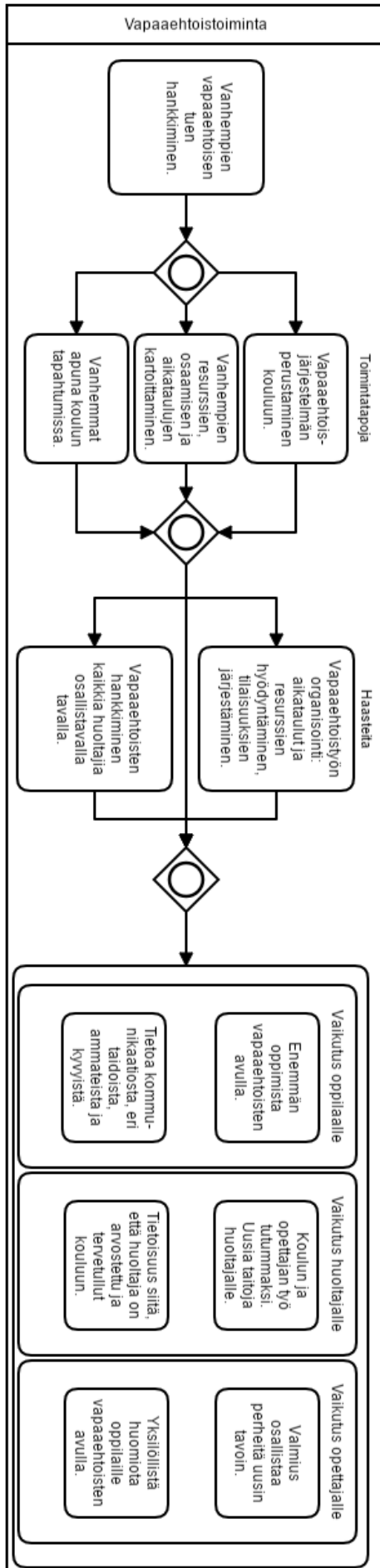
LIITE 2 Vanhemmuuden tukeminen Epsteinin (1995) mukaan.



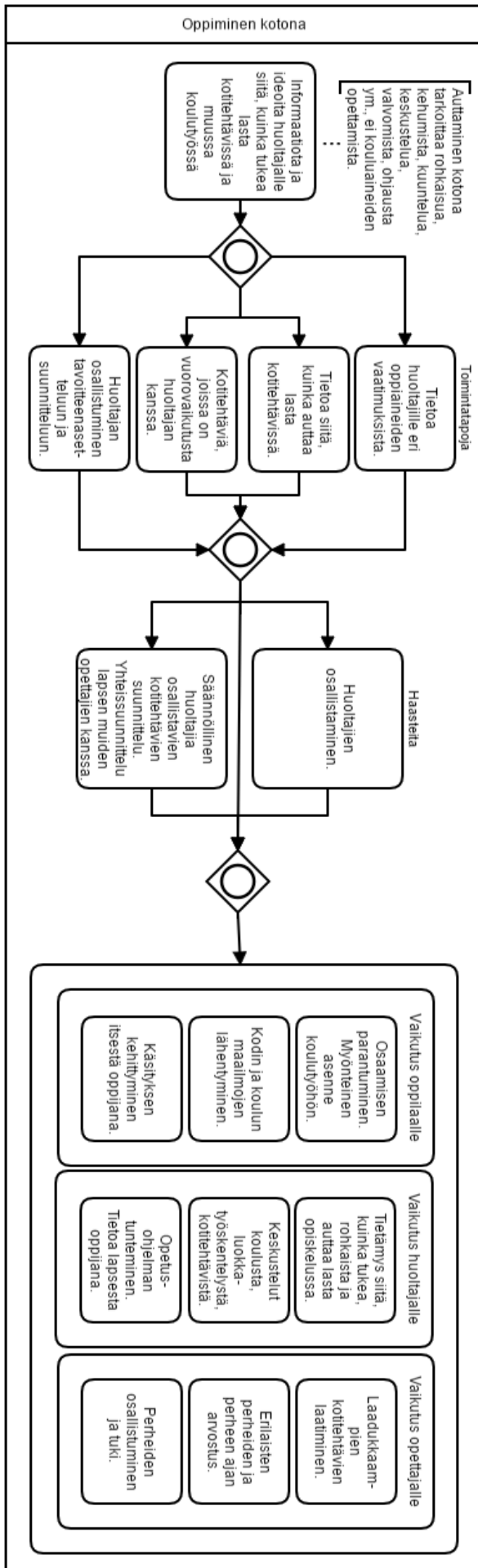
LIITE 3 Kommunikaatio osallistumisen muotona, Epsteinin (1995) mukaan.



LIITE 4 Huoltajien vapaaehtoistoiminta osallistumisen muotona, Epsteinin (1995) mukaan.

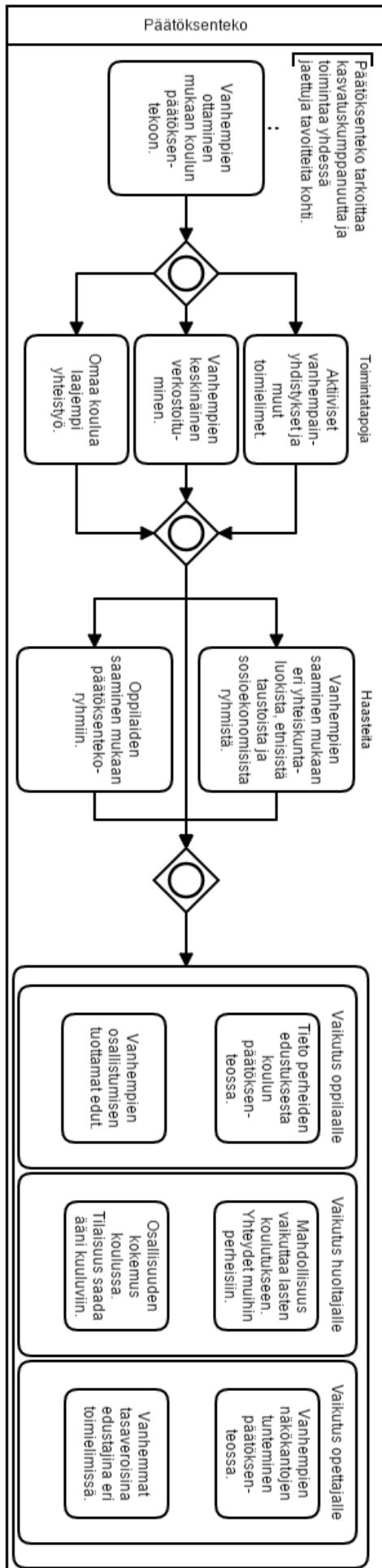


## LIITE 5 Oppimisen tukeminen kotona, Epsteinin (1995) mukaan





LIITE 6 Päätöksenteko osallistumisen muotona, Epsteinin (1995) mukaan.



LIITE 7 Yhteistyö ympäröivässä yhteisössä, Epsteinin (1995) mukaan.

