

Opettajaopiskelijoiden käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä

Artturi Karppinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Karppinen, Artturi. 2019. Opettajaopiskelijoiden käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 84 sivua.

Tutkimuksessa selvitettiin opettajaksi opiskelevien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Erityisesti tavoitteena oli saada selville opiskelijoiden käsityksiä yhteistyön merkityksestä, toimintamuodoista, haasteista sekä vanhemmista, oppilaista ja opettajista yhteistyön osapuolina. Tutkimusaineisto kerättiin kolmessa ryhmässä toteutetussa teemahaastattelussa, joihin osallistui yhteensä 10 opettajaopiskelijaa. Aineiston analyysissa käytettiin sisällönanalyttistä menetelmää.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajaopiskelijoiden mukaan kodin ja koulun yhteistyön tärkein merkitys on oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kasvun tukemisessa, ja lähtökohtana onnistuneelle yhteistyölle on tasavertaisuuteen ja kunnioittavaan ilmapiiriin perustuva kasvatuskumppanuus. Opiskelijat korostivat aikaisempaan tutkimukseen nähden melko vähän oppilaan koulumenestystä yhteistyön tavoitteena. Toimintamuotojen osalta opiskelijoiden käsitykset vastasivat aikaisempia tutkimustuloksia siten, että Suomessa yhteistyötä tehdään aktiivisimmin kommunikoinnin sekä kotona tapahtuvan koulunkäynnin tukemisen tasoilla. Opiskelijat halusivat tulevassa työssään opettajana lisätä vanhempien osallistumismahdollisuuksia koulun arkeen.

Opiskelijoiden käsitykset yhteistyön haasteista liittyivät suurimmaksi osin vanhempiin sekä kiireeseen ja resurssienpuutteeseen. Myös käsityksissä yhteistyön osapuolista korostuivat vanhemmat ja heihin liittyvät tekijät sekä jossain määrin oppilaan osallisuus. Kouluun ja opettajiin liittyvien tekijöiden merkitys jäi vähemmälle huomiolle. Tutkimuksen tulokset lisäävät ymmärrystä kodin ja koulun yhteistyöstä, sen tulevaisuudennäkymistä opettajien näkökulmasta sekä kehittämistarpeista kouluissa ja opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa.

Asiasanat: kodin ja koulun yhteistyö, opettajaopiskelijat, käsitykset, vanhemmat, oppilas, opettajat

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ | 7 |
| | 2.1 Kodin ja koulun yhteistyön historia Suomessa | 8 |
| | 2.2 Kodin ja koulun yhteistyön tavoite ja yhteistyötä koskevat säädökset... | 9 |
| | 2.3 Yhteistyön muodot | 12 |
| | 2.4 Yhteistyön lähtökohdat ja haasteet..... | 14 |
| 3 | KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖN OSAPUOLET..... | 20 |
| | 3.1 Vanhemmat kodin ja koulun yhteistyössä..... | 21 |
| | 3.2 Yhteistyön merkitys oppilaalle peruskoulussa | 23 |
| | 3.3 Yhteistyö koulun ja opettajien näkökulmasta | 26 |
| 4 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET..... | 29 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 30 |
| | 5.1 Tutkimukseen osallistujat | 31 |
| | 5.2 Aineiston keruu..... | 31 |
| | 5.3 Aineiston analyysi..... | 32 |
| | 5.4 Eettiset ratkaisut..... | 34 |
| 6 | TULOKSET..... | 36 |
| | 6.1 Kodin ja koulun yhteistyön merkitys ja toimintamuodot | 36 |
| | 6.1.1 Yhteistyön merkitys..... | 36 |
| | 6.1.2 Yhteistyön toimintamuodot..... | 38 |
| | 6.2 Kodin ja koulun yhteistyön lähtökohdat ja haasteet | 43 |
| | 6.2.1 Toimivan yhteistyön lähtökohdat | 43 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 6.2.2 | Yhteistyön haasteet..... | 45 |
| 6.3 | Vanhemmat, oppilas ja opettajat yhteistyön osapuolina..... | 49 |
| 6.3.1 | Vanhemmat - <i>"varmaan on hyöä, jos vanhemmat on kiinnostuneita"</i> | 49 |
| 6.3.2 | Oppilas- <i>"lähtökohtana just se et oppilas on hyvin mukana siinä"</i> | 50 |
| 6.3.3 | Opettajat- <i>"sen pitää niinku opettajasta lähtee sen yhteistyön"</i> | 52 |
| 7 | POHDINTA..... | 54 |
| 7.1 | Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 54 |
| 7.2 | Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet..... | 64 |
| | LÄHTEET..... | 67 |
| | LIITTEET..... | 79 |

1 JOHDANTO

Kodin ja koulun yhteistyö on jo pitkään ollut laajan kiinnostuksen kohteena koulutusta ja kasvatusta koskevassa tutkimuksessa. Myös mediassa kodin ja koulun väliseen kommunikaatioon liittyvät teemat ovat olleet kestoaiheita vuosikymmenten ajan. Viime aikoina etenkin lasten ja nuorten eriarvoistumisesta ja kouluviihtyvyyden laskusta käydyssä julkisessa keskustelussa kodin ja koulun yhteistyöhön on kiinnitetty huomiota (ks. Salmela-Aro, Muotka, Alho, Hakkarainen & Lonka 2016; Vettenranta, Hiltunen, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2016).

Kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena on edistää oppilaan oppimista, turvallisuutta, hyvinvointia ja kokonaisvaltaista kasvua (Epstein ym. 2009; Opetushallitus 2015). Perusopetuslain (628/1998, 3§) mukaan opetuksen tulee tapahtua yhteistyössä kotien kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015) kouluja vaaditaan järjestämään opetus ja kasvatusta yhteistyössä kotien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Koulujen ja ennen kaikkea opettajien on tärkeää toimia aloitteentekijöinä yhteistyön suunnittelussa, toteuttamisessa ja kehittämisessä (Bæck 2010; Opetushallitus & Suomen vanhempainliitto 2007).

Useat tutkimukset ovat osoittaneet opetuksen järjestäjien, opettajien ja kotien välisellä yhteistyöllä olevan lukuisia myönteisiä vaikutuksia oppilaalle (Boonk, Gijsselaers, Ritzen & Brand-Gruwel 2018; Esler, Godber & Christenson 2008). Yhteistyön on todettu vaikuttavan myönteisesti oppilaan koulumenestykseen (Topor, Keane, Shelton & Calkins 2010), sosiaalisiin taitoihin ja suhteisiin (Serpell & Mashburn 2012), kouluun kiinnittymiseen (Esler ym. 2008; Rantanen, Vehkakoski, Kurkinen & Kilpeläinen 2017) sekä koulunkäyntiä kohtaan koettuun motivaatioon, kiinnostukseen ja asenteeseen (Carlson 2018; Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs 2004). Myönteinen suhtautuminen yhteistyötä kohtaan lisää myös opettajien ja vanhempien keskinäistä luottamusta (Forsyth, Barnes & Adams 2006) sekä koko kouluyhteisön sitoutumista oppilaan koulunkäynnin tukemiseen (Daniel 2017).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajaksi opiskelevien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Aikaisempi tutkimus kodin ja koulun yhteistyöstä on keskittynyt suurelta osin oppilaiden koulumenestykseen, vanhempien ja opettajien näkemyksiin yhteistyön toimivuudesta sekä vanhempien osallistumisen merkitykseen oppilaan koulunkäynnin tukemisessa. Käsitteistä, joita opettajiksi opiskelevilla on yhteistyöstä, ei juurikaan ole aikaisempaa tutkimustietoa. Tätä voi pitää yllättävänä, sillä käsitykset yhteistyöstä, sen lähtökohdista ja haasteista sekä yhteistyöhön osallistuvista osapuolista vaikuttavat opettajien toimintaan (Park & Ham 2014). Opettajaksi opiskelevien käsitysten tarkastelu onkin tärkeää yhteistyön tulevaisuudennäkymien ymmärtämiseksi ja yhteistyömuotojen kehittämiseksi (ks. Mutton, Burn & Thompson 2018).

Tasavertaiselle kasvatuskumppanuusajattelulle perustuvan yhteistyösuhteen luominen on ensisijaisesti koulun ja sen opettajien vastuulla (Bæck 2010; Cheung & Pomerantz 2012; Vandenbos 2015). Suomalaisten opettajien ammattitaitoa pidetään yhtenä Suomen kansainvälisesti ensiluokkaiseksi tunnustetun koulujärjestelmän kulmakivenä (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012), mutta kodin ja koulun yhteistyön osa-alueella opettajat pitävät perus- ja täydennyskoulutusten antamia valmiuksia liian heikkoina (Alanko 2018; Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 184; Willemse, Thompson, Vanderlinde & Mutton 2018).

Tutkimusta taustoitetaan luvussa kaksi kodin ja koulun yhteistyön historian, sääntelyjärjestelmän sekä yhteistyön toimintamuotojen, lähtökohtien ja haasteiden esittelemisellä aikaisemman tutkimustiedon ja kirjallisuuden pohjalta. Luvussa kolme tarkastellaan aikaisempaa tutkimusta kodin ja koulun yhteistyöstä oppilaan, vanhempien sekä koulun ja opettajien näkökulmasta. Neljännessä luvussa esitellään tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset. Luvuissa viisi ja kuusi kuvaillaan tutkimusprosessin kulku sekä esitellään tutkimustehtävän ja -kysymysten kannalta keskeiset tulokset. Lopuksi, pohdintaluvussa seitsemän, tarkastellaan tulosten merkitystä suhteessa aikaisempaan tutkimustietoon, pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja rajoitteita sekä tutkimuksesta heidän jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Kodin ja koulun yhteistyö on käsitteenä moniulotteinen ja sen nähdään koostuvan monista erilaisista tekijöistä. Vandenbos (2015) määrittelee yhteistyön osapuolten yhdessä tekemäksi työksi jonkin merkityksellisen tavoitteen tai päämäärän saavuttamiseksi. Kodin ja koulun yhteistyön määritelmä pitää nykyisin usein sisällään kumppanuusfilosofian (partnership), jossa kodin ja koulun suhde on tasa-arvoinen, toisiaan kunnioittava ja kokonaisvaltaisesti erilaisia yhteistyömuotoja hyödyntävä (Cowan, Swearer & Sheridan 2004). Kasvatuskumppanuutta käytetäänkin monissa yhteyksissä kodin ja koulun yhteistyö -käsitteen rinnalla, samoin kuin termiä vanhempien osallistuminen (parent involvement). Määttä ja Rantala (2016, 155) lisäävät käsitteiden joukkoon yhteistoiminnan, jonka määritelmä vastaa kasvatuskumppanuuden tasa-arvoista ja kunnioittavaa ihmissuhdetta korostavaa filosofiaa. Symeou (2001) näkee osallistumisen ja kumppanuuden toisiinsa nähden päällekkäisinä yhteistyön ulottuvuuksina, tarkoittaen, että kumppanuuden saavuttaminen vaatii osallistumista sekä kodin että koulun osalta.

Käsitteiden päällekkäisyyden vuoksi kodin ja koulun yhteistyö jää Metson (2004) mukaan useissa yhteyksissä koulutuspoliittiseksi fraasiksi, jonka tarkkaa sisältöä ei monitulkintaisuutensa vuoksi onnistuta yleensä määrittelemään. Tässä tutkimuksessa käytän pääosin kodin ja koulun yhteistyön käsitettä pyrkien kuvaamaan sekä vuorovaikutteista ja yhteisvastuullista kasvatuskumppanuutta, yhteistoimintaa että kodin ja koulun yhteistä osallistumista oppilaan koulunkäynnin tukemiseen.

2.1 Kodin ja koulun yhteistyön historia Suomessa

Kodin ja koulun yhteistyötä on pidetty Suomessa tärkeänä jo menneiltä vuosisadoilta saakka. Lehtolaisen (2008) mukaan jo vuoden 1866 kansakouluasetuksessa kansakoulun johtokunnan tehtäviin kuului opetuksen ja koulutoiminnan seuraaminen. Myös vanhemmilla oli edustus johtokunnissa, mutta käytännössä suurin osa vanhemmista osallistui kodin ja koulun yhteistyöhön lähinnä ottamalla vastuuta siitä, että lapset ylipäänsä tulevat lähetetyiksi kouluun (Lehtolainen 2008; Ojala & Launonen 2003, 313–314). Yhteistyön ensisijainen tavoite, lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen edistäminen, on pysynyt historian saatossa hyvin samankaltaisena. Yhteistyökulttuurissa voi kuitenkin havaita muutoksia sekä ennen peruskoulu-uudistusta että peruskoulun kehityksessä 1970-luvulta nykypäivään. (Alasuutari 2006, 84; Metso 2004.)

Vuoden 1970 peruskouluasetus ja sitä seuranneet kodin ja koulun yhteistyötä ohjanneet säädökset ja ohjeet antoivat sittemmin muuttuneita perusopetuslakia ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita tarkempia ja yksityiskohtaisempia ohjeita yhteistyön toteuttamiselle (Siniharju 2003). Osittain tämä johtui yleissivistävän koulutuksen keskusjohtoisesta hallintomallista, jonka myötä perusopetuksen järjestäminen oli peruskoulu-uudistuksen alkuaikoina hyvin normitettua valtakunnallisen yhteneväisyyden takaamiseksi (Siniharju 2003). Alasuutarin (2006, 84) mukaan kyse on myös yhteistyökulttuurista, joka vielä 1970- ja 80-luvuilla painotti ammattilaisten asiantuntijuutta yksilön ja asiakkaiden tarpeiden tunnistamisessa. Metson (2004) mukaan peruskoulu-uudistuksen tuoman muutoksen myötä kodin ja koulun yhteistyössä uskottiin siirtymään negatiivissävytteisestä ja ongelmaperustaisesta kommunikaatiosta kohti ”yhteen hiileen puhaltamista”.

Sittemmin yleissivistävän koulutuksen järjestämisessä on siirrytty keskusjohtoisesta valtionhallinnosta paikallishallintoon, jolloin myös viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana peruskoululait sekä opetussuunnitelmat ovat antaneet kouluille mahdollisuuden päättää toiminnastaan itsenäisemmin (Siniharju 2003).

Samalla 1990-luvulta alkaen kodin ja koulun yhteistyössä on siirrytty painottamaan asiakaskeskeisyyttä ja tasavertaista suhdetta yhteistyösapuolten välillä (Alasuutari 2006, 84). Yhteistyökulttuuri, jossa koti ja koulu arvostavat toistensa asiantuntijuutta vastavuoroisesti ja tasapuolisesti, johtaa koulun osalta aktiivisempiin pyrkimyksiin vanhempien osallistamisessa sekä vanhempien osalta vahvempaa sitoutumista lastensa koulunkäynnin ja hyvinvoinnin tukemisessa (Cowan ym. 2004; Pulkkinen 2012, 47–48).

Epstein ym. (2009) ovat tutkineet kansainvälisiä kodin ja koulun yhteistyön paradigmoja ja jakavat vaikutukset kahteen ulottuvuuteen. Erillisten vaikutusten mallissa kodin ja koulun velvollisuudet ja tavoitteet ovat erillisiä ja itsenäisiä: kodeilla on vastuu kasvatuksesta ja kouluissa opetuksesta. Päällekkäisten vaikutusten mallissa taas koti, koulu, oppilas ja koko näitä ympäröivä yhteisö ovat vaikutuksessa toisiinsa tapauskohtaisesti joko yhtäaikaisesti tai erikseen, jolloin oppilaiden koulunkäyntiä tuetaan yhdessä vuorovaikutteisesti. (Epstein ym. 2009.) Nämä kansainväliset paradigmat ovat tunnistettavissa myös Suomen yhteistyökulttuurin muutoksessa (Siniharju 2003). Käsituksesta, jossa koti ja koulu nähdään erillisinä instituutioina, ollaan siirtymässä kohti yhteisesti jaettujen vastuiden kumppanuuskulttuuria (Alasuutari 2006, 84–85; Siniharju 2003).

2.2 Kodin ja koulun yhteistyön tavoite ja yhteistyötä koskevat säädökset

Kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena on edistää oppilaan oppimista, turvallisuutta, hyvinvointia ja kokonaisvaltaista kasvua (Grolnick & Raftery-Helmer 2015; Metso 2013, 60–61; Opetushallitus 2015). Keskinäiseen kunnioitukseen ja kumppanuuteen perustuva yhteistyö edistää myös kouluyhteisön ilmapiiriä, takaa palveluiden ja avun saatavuuden koulujen ja vanhempien välillä, parantaa vanhempien taitoja ja johtajuutta, verkostoi perheitä keskenään sekä tukee opettajia ja muuta koulun henkilöstöä heidän työssään (Epstein ym. 2009; Karila 2006, 92–93; Rantanen ym. 2017, 92).

Yhteistyö on keskeisesti esillä nykyisessä opetusta koskevassa lainsäädännössä ja opetusta ohjaavissa asiakirjoissa. Perusopetuslaki (628/1998, 3§) vaatii

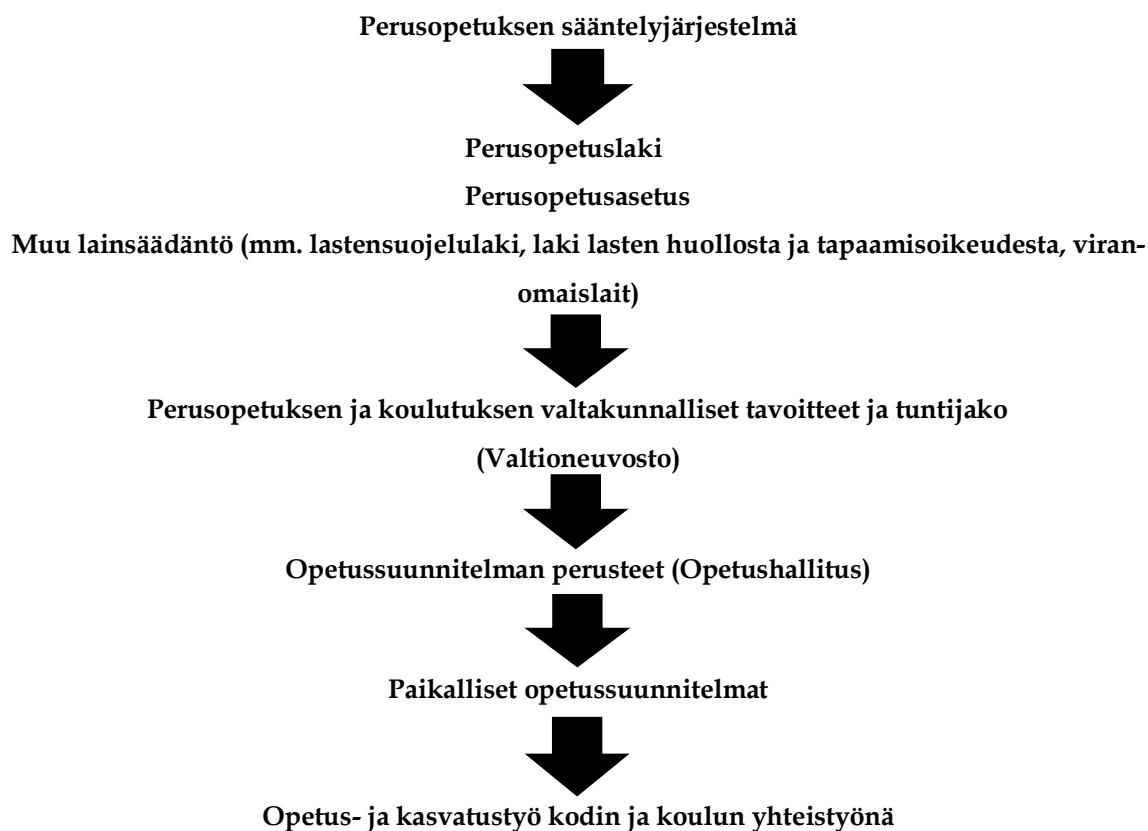
kouluja järjestämään opetuksen yhteistyössä kotien kanssa. Vuoden 2003 perusopetuslain muutoksessa (477/2003) pykälää tarkennettiin velvoittaen kouluja järjestämään opetus ja oppilashuolto yhdessä kotien ja moniammatillisten sidosryhmien kanssa *“iän ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se tukee tervettä kasvua ja kehitystä”*. Perusopetuslaissa sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) oppilashuolto määritellään eri monialaisten toimijoiden väliseksi yhteisölliseksi toiminnaksi, jossa kodin ja koulun yhteistyön tavoitteet on huomioitu. Lisäksi perusopetuslaki velvoittaa antamaan oppilaille ja heidän huoltajilleen riittävän usein tietoa oppilaan edistymisestä, työskentelystä ja käyttäytymisestä (628/1998, 10§) sekä luvattomista poissaoloista ja koulussa annetuista rangaistuksista (628/1998, 26-36§). Perusopetusasetuksessa (852/1998, 9§) opetuksen järjestäjän velvollisuuksiksi listataan *“opetuksen yleisestä järjestämisestä, opetustunneista ja opetuksen yhteydessä järjestettävästä muusta toiminnasta sekä työajoista, koulun ulkopuolella annettavasta opetuksesta ja muista tarpeellisista opetuksen järjestämiseen liittyvistä asioista tiedottaminen”*.

Opetuksen järjestämistä koskevassa lainsäädännössä kiinnitetään suurempaa huomiota koulujen velvollisuuksiin verrattuna oppilaisiin tai huoltajiin. Oppilaan velvollisuuksiksi perusopetuslaissa (628/1998, 35§) määritellään opetukseen osallistuminen, tehtävien tunnollinen suorittaminen ja asiallinen käyttäytyminen. Suoraan oppilaan huoltajille osoitettuina velvollisuuksina perusopetuslaki (477/2003) mainitsee oppivelvollisuuden suorittamisesta huolehtimisen sekä poissaoloista ilmoittamisen.

Perusopetuslain- ja asetuksen lisäksi koulun ja kodin yhteistyötä lainsäädännöllisesti ohjaavat muun muassa lastensuojelulaki, hallintolaki sekä viranomaisten työn julkisuutta ja tiedonhallintatapaa koskevat lait. Lastensuojelulaki (417/2007) ja laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (361/1983) velvoittavat vanhemmat sekä lasten ja perheiden kanssa työskentelevät viranomaiset työskentelemään yhdessä turvatakseen lapsen tasapainoisen kehityksen ja hyvinvoinnin. Hallintolain (434/2003, 34§) mukaan huoltajilla on oikeus tulla kuuluksi, saada perusteluja lapsen koulunkäyntiä koskeville päätöksille sekä hakea muutosta päätöksiin. Lait viranomaisten toiminnan julkisuudesta (621/1999) ja

hyvästä tiedonhallintatavasta (1030/1999, 17-24§) määräävät muun muassa asiakirjojen ja asioiden valmistelun avoimuudesta ja saatavuudesta, viranomaisten tiedottamisvelvollisuudesta sekä oppilaan henkilökohtaisten asiakirjojen ja tietojen salassapidosta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kouluja vaaditaan järjestämään opetus ja kasvatustyö yhteistyössä kotien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Opetussuunnitelman perusteissa myös määritellään, miten vanhemmat voivat osallistua opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun ja arviointiin. (Opetushallitus 2015.) Koulun tehtävänä on aktiivisesti pohtia erilaisia yhteistyömuotoja taatakseen vanhemmille mahdollisuudet osallistua koulutyön suunnitteluun ja arviointiin yhdessä opettajien ja oppilaiden kanssa (Opetushallitus ja Suomen vanhempainliitto 2007). Kuviossa 1 on esitetty kokonaisuudessaan kodin ja koulun yhteistyötä ohjaava sääntelyjärjestelmä.



KUVIO 1. Kodin ja koulun yhteistyötä ohjaava sääntelyjärjestelmä Opetushallitusta ja Suomen vanhempainliittoa (2007) mukaillen

2.3 Yhteistyön muodot

Kodin ja koulun yhteistyötä koskevassa tutkimuskirjallisuudessa yleisimmin käytetyssä ryhmittelytavassa yhteistyön muodot on jaettu kuuden otsikon alle: kasvatus ja vanhemmuus, kommunikaatio, vapaaehtoisuus, oppimisen tuki kotona, päätöksentekoon osallistuminen ja yhteisön välinen yhteistyö (Epstein ym. 2009). Taulukossa 1 on näiden otsikoiden ja niiden tavoitteiden lisäksi nostettu esiin Karhuniemen (2013b, 106–131) ja Korhosen (2017, 71) mainitsemia yleisimpiä Suomessa toteutettavia yhteistyön muotoja. Ryhmittelyn taustalla on kumppanuusajattelu ja tavoite tukea yhteistyötä sekä kotien ja koulujen, perheiden että muiden toimijoiden välillä (Epstein ym. 2009).

TAULUKKO 1. Kodin ja koulun yhteistyön muodot Epsteinia ym. (2009, 27), Karhuniemiemeä (2013, 106–131) ja Korhosta (2017, 71) mukaillen

| Yhteistyön muoto | Tavoite | Esimerkiksi |
|---|---|--|
| Kasvatus ja vanhemmuus (<i>parenting</i>) | Koulunkäyntiä tukevan ympäristön luominen kotiin sekä koulun tuki ja ymmärrys vanhemmuudesta. | <ul style="list-style-type: none"> - Vanhempainillat - Oppilashuoltoryhmä - Asiantuntijaluennot - Arviointikeskustelut |
| Kommunikaatio ja yhteydenpito (<i>communicating</i>) | Tehokas ja molemminpuolinen kommunikaatio kodin ja koulun välillä sekä kouluarjesta että oppilaan kehityksestä. | <ul style="list-style-type: none"> - Reissuvihko - Wilma - Tiedotteet - Puhelut - Sähköposti - Sosiaalinen media / Internet - Vanhempainillat |
| Vapaaehtoisuus (<i>volunteering</i>) | Vanhempien kannustaminen koulunkäyntiä koskeviin tapahtumiin osallistumiseen ja lapsen tukemiseen kotona. | <ul style="list-style-type: none"> - Luokkatoimikunnat - Vanhempainyhdistykset - Retket ja tapahtumat - Vanhempainillat |
| Oppimisen tuki kotona (<i>learning at home</i>) | Tarjotaan tietoa ja mahdollisuuksia lapsen koulunkäynnin tukemiseen kotona. | <ul style="list-style-type: none"> - Tiedottaminen kotitehtävistä ja kokeista - Ohjeita kotiharjoittelulle - Arviointikeskustelut - Oppilashuoltoryhmä |
| Päätöksentekoon osallistuminen (<i>decision making</i>) | Osallistetaan vanhemmat koulun päätöksentekoon. | <ul style="list-style-type: none"> - Johtokunnat - Vanhempainyhdistykset - Kyselyt |
| Yhteisön välinen yhteistyö (<i>collaborating with community</i>) | Koko ympäröivän yhteisön palveluiden ja resurssien hyödyntäminen kodin ja koulun yhteistyössä. | <ul style="list-style-type: none"> - Iltapäiväkerhot - Kirjastot - Nuorisotoimi - Tapahtumat |

Epstein ym. (2009) sekä Robinson ja Harris (2014, 25) korostavat yhteistyömuodoista keskustellessa ja päätettäessä ikätasolle yksilöityjä ja tehokkaita yhteistyön tekemisen tapoja. Koko kouluajan samankaltaisina ja kaikille yhteisinä pysyvät toimintatavat eivät tue oppilaiden kasvua parhaalla mahdollisella tavalla (Robinson & Harris 2014, 24–25). Etenkin siirtymässä alakoulusta yläkouluun tuen muotojen yksilöllinen tarkastelu on tärkeää jatkuvuuden säilyttämiseksi (Arminen, Helenius, Lång & Metso 2013, 237; Epstein ym. 2009).

Suomessa yhteistyötä tehdään aktiivisesti vanhemmuuden, yhteydenpidon ja kotona tapahtuvan koulunkäynnin tukemisen tasoilla (Arminen ym. 2013, 237–238; Metso 2004; Sormunen, Tossavainen & Turunen 2011). Vapaaehtoistyö, koulun päätöksentekoon osallistuminen ja yhteisön välinen yhteistyö ovat yhteistyön muotoina harvinaisempia (Metso 2004). Suomalaiset vanhemmat eivät ole juurikaan läsnä tavallisessa kouluarjessa, vaan näkyvät kouluilla lähinnä kutsuttuina esimerkiksi vanhempainiltoihin ja koulun tapahtumiin (Sormunen ym. 2011). Myös kansainvälisesti tarkasteltuna kotona tapahtuva koulunkäynnin tukeminen ja yhteydenpito kodin ja koulun välillä ovat koulu- tai luokkatasolla osallistumista yleisempiä yhteistyön muotoja (Fantuzzo ym. 2004; Ule, Živoder & du Bois-Reymond 2014). Eroja toimintakulttuureissa kuitenkin löytyy, sillä esimerkiksi Yhdysvalloissa (Epstein ym. 2009) ja Australiassa (Murray ym. 2015) vanhempien vieraileminen kouluilla ja lapsensa luokassa oli yksi yleisimmistä yhteistyöhön osallistumisen muodoista. Arminen ym. (2013, 235–237) peräänkuuluttavat Suomeen kokonaisvaltaisempaa kodin ja koulun yhteistyötä, jossa yhteistyön toteuttamisen tavat näkyvät koulun johtamisen käytäntöinä, yhteistyön tehostamisena siirtymävaiheissa, koulunkäynnin monialaisena tukemisena, oppilaiden osallistamisena, vanhempien toimijuuden ja asiantuntijuuden lisäämisena sekä yhteisöllisinä tapahtumina.

Yhteistyön muodoista yleisin ja myös keskustelluin on kodin ja koulun välillä tapahtuva yhteydenpito erilaisten viestintäkanavien kautta. Yhteiskuntaamme voimakkaasti uudistava digitalisoituminen ulottuu myös kodin ja koulun yhteistyöhön. Wilma ja muut sähköiset viestintätyökalut ovat jo korvanneet

perinteisen reissuvihon tiedonkulun välineenä, ja myös muut digitaaliset yhteistyön välineet ovat yleistyneet viime vuosina (Korhonen 2017). Wilma on vanhemmilta kerätyn vanhempien barometri -kyselyaineiston mukaan ylivoimaisesti käytetyin viestinnän väline (Suomen vanhempainliitto & Mertaniemi 2018). Vanhemmat ja opettajat ovat Wilman kautta tapahtuvaan viestintään pääosin tyytyväisiä. Sen koetaan helpottavan lasten koulunkäynnistä perillä pysymistä ja tehostavan kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa. (Kaarakainen 2015; Korhonen & Lavonen 2011.) Negatiivisuutta ja virheiden korostamista sekä epäolennaiseksi koettavaa informaatiota sisältäneet Wilma-viestit kuitenkin koetaan yhteistyötä häiritseviksi (Kaarakainen 2015). Korhonen (2017) korostaa, että sähköisten yhteistyömuotojen tarkoitus ei ole korvata kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta, mutta niiden tarkoituksenmukainen ja yhdessä sovittuihin sääntöihin perustuva käyttö voi rikastuttaa ja tuoda uusia mahdollisuuksia yhteistyön toteuttamiselle.

2.4 Yhteistyön lähtökohdat ja haasteet

Luvussa 2.2 esitellyt kodin ja koulun yhteistyön tavoitteet ovat 15-vuotiaiden oppilaiden osaamista ja hyvinvointia OECD-maissa mittaavien PISA-tutkimusten (Programme for International Student Assessment) mukaan toteutuneet Suomessa varsinkin oppimisen osalta hyvin (OECD 2018). Suomen PISA-tulosten kehityksessä on kuitenkin tapahtunut notkahdus etenkin matemaattis-luonnontieteellisessä osaamisessa ja oppimisen eriarvoistumisen näkökulmasta (OECD 2018; Vettenranta ym. 2016). Oppimisen lisäksi kahtiajakoisuus on lisääntynyt myös oppilaiden kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin osalta (Salmela-Aro ym. 2016). Kouluviihtyvyyden mittarilla Suomi on pudonnut OECD-maiden välisessä vertailussa häntäpäähän uusimmissa PISA-tuloksissa (OECD 2018). Lisääntyvä osa koululaisista kokee voivansa tavalla tai toisella pahoin, tuntevansa kyynisyyttä koulunkäyntiä kohtaan tai olevansa uupunut, mikä lisää riskiä häiriökäyttäytymiselle ja syrjäytymiselle (Salmela-Aro ym. 2016; Vettenranta ym.

2016). Syy-yhteyksiä pahoinvoinnin lisääntymiselle on löydetty useita digitalisaatiosta aina sosiaalipolitiikkaan (Kaarakainen 2015; Salmela-Aro ym. 2016). Myös kodin ja koulun yhteistyön kulttuuria ja toimintatapoja on tarkasteltu kriittisesti hyvinvoinnin näkökulmasta. Robinson ja Harris (2014, 229–232) kyseenalaistavat perinteisten, mutta yhä käytössä olevien yhteistyön toimintatapojen vastaavuuden 2000-luvun tarpeisiin. Merkittävimmin yhteistyön tavoitteiden saavuttamista pystytään edistämään keskinäiseen kunnioitukseen, kumppanuuteen ja toimivaan yhteistoimintaan perustuvalla kulttuurilla (Arminen ym. 2013, 243; Epstein ym. 2009; Määttä & Rantala 2016, 155–156).

Määttä ja Rantala (2016, 155) kuvaavat toimivan kodin ja koulun yhteistyön etenevän kolmella tasolla: yhteydenpitona, yhteistyönä ja yhteistoimintana. Termit eroavat siten, että yhteydenpito on yhteyden ottamista kotiin tarvittaessa, yhteistyö yhdessä tekemistä ja yhteistoiminta yhteisten tavoitteiden ja toimintatapojen pohtimista yhdessä kumppanuusajattelun mukaisesti. Aidon, arvostavan ja dialogisen vuorovaikutussuhteen syntyminen edellyttää siirtymistä yhteydenpidosta yhteistoimintaan. (Määttä & Rantala 2016, 155–156.) Pohjan toimivalle yhteistyölle muodostaa keskinäinen kunnioitus, jonka kautta luodaan myönteinen ja motivoiva ilmapiiri pitkäjänteiselle yhteistoiminnalle (Metso 2013, 60-61; Rantanen ym. 2017, 252).

Kasvatuskumppanuusajattelu luo siis pohjan toimivalle kodin ja koulun yhteistyölle. Yhteistyön toimivuuteen vaikuttavia lähtökohtia on tutkimuksissa löydetty kuitenkin myös useita muita. Lähtökohdat toimivat kaksisuuntaisesti: huomioituina ja tarkoituksenmukaisesti toteutettuina ne parantavat yhteistyötä, kun taas puutteellisina tai laiminlyötyinä ne koituvat yhteistyön haasteiksi (Korhonen 2017). Kuviossa 2 esittelen aiempaan tutkimukseen perustuvia toimivan yhteistyön lähtökohtia, minkä jälkeen käsittelen haasteita, joita näiden lähtökohtien uupuminen tai laiminlyönti voi aiheuttaa.



KUVIO 2. Toimivan kodin ja koulun yhteistyön lähtökohdat (mukaiillen Grant & Ray 2016; Korhonen 2017; Määttä & Rantala 2016, 155–156)

Kokemuksilla viitataan sekä vanhempien, opettajien että oppilaiden aiempiin kokemuksiin yhteistyöstä. Positiiviset yhteistyökokemukset toimivat voimavarana, kun taas negatiiviset kokemukset saattavat merkittävästi haastaa vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä (Grant & Ray 2016). Opettajat ovat esimerkiksi kuvailleet tulleeensa arvostelluiksi ja ylikuormittuneiksi yhteistyön aiheuttamasta työmäärästä, mikä on vaikuttanut asenteeseen yhteistyötä kohtaan (Metso 2004; Siniharju 2003). Sekä opettajilla että vanhemmilla aiemmin kohdatut konfliktit, väärinkäsitykset, tiedonkulun vaikeudet tai omat huonot koulukokemukset saattavat aiheuttaa välttelyä yhteistyötä kohtaan (Cowan ym. 2004; Karila ym. 2006, 92–93). Aikaisemmat kokemukset tulee tiedostaa ja käsitellä, jotta ne eivät väritä tulevia kodin ja koulun välisiä vuorovaikutustilanteita (Grant & Ray 2016).

Kodin ja koulun yhteistyön toimivuuteen vaikuttavat olennaisesti ne mahdollisuudet, joita yhteistyöhön *osallistumiselle* tarjotaan (Epstein ym. 2009). Vanhempien barometrin mukaan suomalaiset vanhemmat kaipaavat kouluilta lisää osallistumismahdollisuuksia yhteistyöhön (Suomen vanhempainliitto & Mertaniemi 2018). Kokonaisvaltaisessa kodin ja koulun yhteistyössä kaikkien osapuolten osallistuminen varmistetaan ottamalla kodin ja vanhempien yhteistoiminnan ja asiantuntijuuden lisäksi myös oppilaiden toimijuus huomioon (Arminen ym. 2013, 238). Kodin ja koulun yhteistyön toteutus jää usein vanhempien ja koulun väliseksi, vaikka oppilaiden aktiivisen toimijuuden hyödyt on tutkimuksin todistettu merkittäviksi (Epstein ym. 2009; Korhonen 2017). Yhteistyön laatua edistävien osallistumismahdollisuuksien tarjoaminen, kaikkien osapuolten huomiointi ja riittävä tiedottaminen ovat ennen kaikkea koulun vastuutehtäviä (Arminen ym. 2013, 235–236; Bæck 2010; Opetushallitus ja Suomen vanhempainliitto 2007).

Resurssit ovat yksi merkittävimmistä toimivan yhteistyösuhteen rakentamiseen vaikuttavista tekijöistä. Usein yhteistyön haasteena ovat sekä opettajien että vanhempien kokemaa ajanpuutetta ja kiireinen elämäntyyli (Josilowski 2017; Metso 2004; Sormunen ym. 2011). Opettajien ja vanhempien yhteistyöaktiivisuuteen vaikuttavat myös mahdolliset työpaineet, arkuus, haasteet kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamisessa, voimavarojen puute sekä sosioemotionaaliset ongelmat (Siniharju 2003). Yhteistyöhön vaikuttaviin resursseihin voi laskea myös yhteisen kielen puutteen, mikä on sekä kansainvälisten että suomalaisten tutkimusten mukaan noussut lisääntyneen maahanmuuton myötä merkittäväksi opettajien ja vanhempien kommunikointia haastavaksi tekijäksi (Suomen vanhempainliitto & Mertaniemi 2018; Turney & Kao 2009; Ule ym. 2014). Kielen lisäksi myös erilaisiin kulttuureihin liittyvät toimintatapaerot ja uskomukset saattavat asettaa haasteita tai jopa esteitä yhteistyölle (Delgado Gaitan 2012; Dryden-Peterson 2018).

Yksi tärkeimmistä kodin ja koulun yhteistyön lähtökohdista on *säännöllisyys* (Sormunen ym. 2011). Kodin ja koulun yhteistyön tulee kannatella oppilasta läpi koko peruskoulun ja erityisesti herkissä nivelkohdissa siirryttäessä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle ja alakoulusta yläkouluun (Arminen ym. 2013).

Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että yhteistyö usein vähenee siirryttäessä päiväkodista kouluun (Murray ym. 2015), alakoulun edetessä (Daniel 2015; Kikas, Peets & Niilo 2011; Sormunen ym. 2011) ja yläkoulussa verrattuna alakouluun (Epstein ym. 2009; Metso 2004; Suomen vanhempainliitto & Mertaniemi 2018). Myös vanhemmat ovat kiinnostuneimmillaan lastensa koulunkäynnistä alkuopetusvuosina. Kodilla ja koululla onkin yhteinen vastuu ikä- ja luokkatasolle sopivien yhteistyömuotojen suunnittelussa ja käyttöönotossa, jotta yhteistyöllä voidaan tukea lasten kasvua ja kehitystä koko koulupolun ajan. (Epstein ym. 2009; Metso 2004; Robinson & Harris 2014, 25.)

Opettajilla ja vanhemmilla voi olla erilaisia näkemyksiä yhteistyön toimintamuotojen lisäksi *aktiivisuudesta* ja yhteydenpidon intensiteetistä. Siniharjun (2003) mukaan kodin ja koulun yhteistyö ei opettajien näkemyksen mukaan tavoita läheskään aina niitä vanhempia, joille yhteistyöhön osallistuminen olisi kaikkein tärkeintä. Tähän voivat liittyä esimerkiksi persoonallisuuteen, kulttuurisiin ja taustoihin liittyvät eroavaisuudet (Delgado Gaitan 2012). Puolin ja toisin yhteistyön voidaan kokea olevan joko liian passiivista tai intensiivistä odotuksiin nähden (Josilowski 2017). Yhdessä sovitut ja jokaisen osapuolen tarpeita ja toimijuutta arvostavat toimintatavat auttavat sopeutumaan erilaisiin vuorovaikutustyyliin ja voivat rohkaista tarkastelemaan omaa aktiivisuutta suhteessa omiin ja muiden osapuolten odotuksiin (Määttä & Rantala 2016, 155).

Tarpeiden, toimijuuden ja vastuun yhteinen jakaminen vaatii yhteistyöosapuolten välistä *kunnioitusta* ja aitoa kiinnostusta yhteistyöhön (Cowan ym. 2004; Määttä & Rantala 2016, 155–156). Kumppanuusajattelulle perustuva yhteistoiminta edistää yhteistä vastuunkantoa oppilaiden oppimisesta ja kasvatuksesta (Määttä & Rantala 2016). Tärkeää on luoda yhteistyölle kaikkien osapuolten hyväksytyksi tulemisen tunnetta tukeva ilmapiiri (Kauppinen 2007, 92–94). Oppilaat, vanhemmat ja koulun henkilöstö ovat kaikki yhtäläisen tärkeitä toimijoita. Positiivisella vuorovaikutuksella, tasa-arvoisen kunnioittavalla asenteella ja ratkaisukeskeisillä lähestymistavoilla rakennetaan luottamusta ja kumppanuuteen perustuvaa yhteistyötä (Karila 2006, 97–101). Perheiden taustojen monimuotoi-

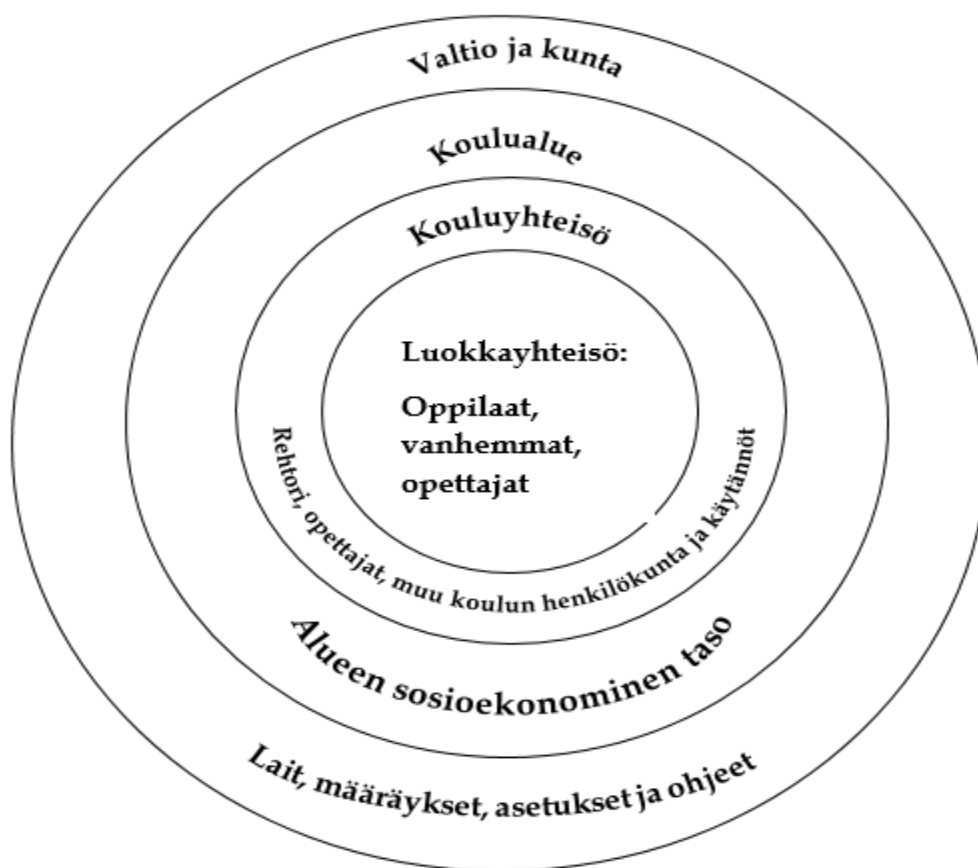
suuden lisääntyminen etenkin lisääntyneen maahanmuuton myötä haastaa opettajia säilyttämään kasvatuskumppanuuteen pohjautuvan yhteistyöasenteen niissäkin tilanteissa, kun eroja kulttuuriin tai koulunkäyntiin liittyvissä toimintatavoissa ilmenee (Alanko 2018; Tirri 2014).

Yhteistyön toimivuuteen vaikuttaa myös opettajien ja vanhempien *osaaminen*. Useissa opettajien kokemuksia koonneissa tutkimuksissa opettajat ovat todenneet, etteivät he ole saaneet tarpeeksi koulutusta kodin ja koulun yhteistyöhön (Grant & Ray 2016; Metso 2004; Siniharju 2003; Willemse ym. 2018). Opettajankoulutuksen sekä opettajien täydennyskoulutuksen tulisi tarjota enemmän tietoa ja mahdollisuuksia harjoitella kotien kanssa tehtävää yhteistyötä (Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro 2011; Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 184; Willemse ym. 2018). Myös koulujen johtamiskulttuurin tuella ja kehittymismahdollisuuksien tarjonnalla on merkitystä opettajien osaamisen kokemukseen (Arminen ym. 2013, 235). Jaetun johtamisen kulttuuri, jossa koulun johtamisessa toimijuus jakautuu johtoryhmän lisäksi opettajille ja kodeille, on tutkimusten mukaan yhteydessä aktiivisempaan yhteistyöhön kotien ja koulujen välillä (Gordon & Louis 2009). Lisäksi uusien opettajien mentorointiohjelmat edistävät toimivaa yhteistyötä (Sormunen ym. 2011) Myös vanhemmat kaipaavat auttamisenhalunsa tueksi keinoja, tietoa ja taitoja lastensa koulunkäynnin tukemiseen (Cardona, Jain & Canfield-Davis 2012).

Osaamisen kehittämiseksi ja haasteisiin vastaamiseksi on käynnistetty useita kansallisia ja kansainvälisiä kodin ja koulun yhteistyön kehittämishankkeita sekä luotu tutkijaverkostoja, jotka tukevat vanhempainyhdistysten ja -foorumien toimintaa. Laajimpia kansallisia hankkeita ovat olleet vuosina 2002–2005 toteutettu MUKAVA-hanke (Launonen & Pulkkinen 2004, 65–75), Tukevasti alkuun, vahvasti kasvuun -hanke 2009–2013 (von Schantz 2013) ja Reissuvihkosta dialogiin -verkostohanke 2011–2013 (Helenius 2013). Kansainvälisesti merkittäviä tutkijaverkostoja ovat National Network of Partnership Schools NNPS (Epstein ym. 2009), European Research Network About Parents in Education ERNAPE sekä sen pohjoismainen vastaava Nordic Network of Researchers About Parents in Education NORNAPE (ERNAPE 2018).

3 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖN OSAPUOLET

Kodin ja koulun yhteistyön toimijoita voidaan tarkastella eri tasojen kautta, kuten Siniharju (2003) on Bronfenbrennerin (1979) ekologisen systeemiteorian mallia mukailleen tehnyt. Yhteistyön ydinosapuolet ovat oppilas, vanhemmat ja opettajat sekä muu koulun henkilökunta. Heidän lisäksi yhteistyöhön osallistuvat välillisesti muun muassa resurssien ja hallinnon tasoilla valtion, kunnan ja koulun hallinto. (Opetushallitus ja Suomen vanhempainliitto 2007; Siniharju 2003.) Kuviossa 3 on esitetty eri yksilöiden ja yhteisöjen vuorovaikutusmalli kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta.



KUVIO 3. Kodin ja koulun yhteistyön tasot ja toimijat Siniharjua (2003) ja Bronfenbrenneria (1979) mukailleen

Opettajien ja opettajaksi opiskelevien on tärkeää ymmärtää yhteistyön ulottuvan eri tasojen toimijoihin saadakseen käsityksen yhteistyön kokonaisvaltaisuudesta ja ymmärtääkseen eri osapuolten näkemyksiä (Mutton ym. 2017). Seuraavassa luvussa tarkastellaan kodin ja koulun yhteistyön luokkayhteisötason toimijoita eli vanhempia, oppilaita sekä opettajia.

3.1 Vanhemmat kodin ja koulun yhteistyössä

Vanhemmilla viitataan tässä tutkimuksessa niihin aikuisiin, jotka ovat kotiymäristössä vastuussa lapsen hoidosta ja hyvinvoinnista (ks. Cowan ym. 2004). Tällä määritelmällä pyritään kattamaan kaikki vanhemmuuden muodot biologisesta vanhemmuudesta erilaisiin huoltajuuden muotoihin, kuten isä- ja äitipuoliin. Vanhempien osallistumisen aktiivisuus lasten koulunkäynnin tukemiseen ja kodin ja koulun yhteistyöhön on vaihtelevaa (Lehtolainen 2008; Metso 2004; Ule ym. 2014). Tutkimusten perusteella suurin osa vanhemmista pitää kuitenkin osallistumisestaan ja kasvatusalalan ammattilaisten kanssa tehtävää yhteistyötä tärkeänä (Alasuutari 2006, 89-90; Sormunen ym. 2011; Ule ym. 2014; Wanat 2010). Etenkin länsimaissa koulutusta arvostetaan hyvän tulevaisuuden takaajana, jolloin myös vanhemmat haluavat käyttää voimavaroja lapsen koulunkäyntiin osallistumiseen (Ule ym. 2014; Wanat 2010). Vanhemmat, jotka arvostavat koulunkäyntiä sekä kodin ja koulun yhteistyötä, osallistuvat myös yhteistyöhön aktiivisemmin (Bempechat & Shernoff 2012).

Tuoreimman vanhempien barometrin (Suomen vanhempainliitto & Merta-niemi 2018) ja aikaisemmin Suomessa tehtyjen tutkimusten (Lehtolainen 2008; Metso 2004; Rätty, Kasanen & Laine 2009) mukaan suomalaiset vanhemmat ovat pääosin tyytyväisiä yhteistyöhön koulun kanssa. Vanhempien barometrin perusteella tyytyväisimpiä ollaan lapsen koulunkäynnistä saatuun tietoon ja palautteeseen, osallisuuteen lapsen koulunkäynnissä sekä vanhempien kuulemiseen koulua koskevissa kehittämissuhteissa. Koulun koetaan myös pitävän yhteistyötä kodin kanssa tärkeänä ja kannustavan vanhempia pitämään yhteyttä kouluun. Koululta kaivataan kuitenkin enemmän konkreettisia vinkkejä lapsen

koulunkäynnin tukemiseen, kannustamista kouluvierailuihin, vanhempien keskinäisen tutustumisen mahdollistamista sekä entistä enemmän tietoa koulun arjesta ja toiminnasta. (Suomen vanhempainliitto & Mertaniemi 2018.)

Suomalaisten vanhempien yleisimmät tavat osallistua lasten koulunkäyntiin ovat vanhempainillat, varainhankinta sekä läksyissä ja kokeissa auttaminen (Metso 2004; Rätty ym. 2009; Suomen vanhempainliitto & Mertaniemi 2018). Huomattavasti vähäisempää on osallistuminen koulun toiminnan suunnitteluun ja hallintoon johtokuntien tai vanhempainyhdistysten kautta (Lehtolainen 2008; Suomen vanhempainliitto & Mertaniemi 2018). Vanhemmat, joiden aktiivisuus koulun tapahtumissa on vähäisintä, kuvailevat epäaktiivisuuden syiksi muun muassa iltaisin työskentelyn, lastenhoidon järjestämisen vaikeuden sekä tapaamisten tarjoaman uuden tiedon vähäisyyden (Sormunen ym. 2011). Vanhemmat kokevat myös koulun tarjoamat mahdollisuudet osallistumiselle melko vähäiseksi, ja näkevät aktiivisen roolin ottamisen yhteistyössä haastavaksi (Siniharju 2003; Sormunen ym. 2011; Suomen vanhempainliitto & Mertaniemi 2018). Sekä vanhempien osallistumisen aktiivisuudessa että vanhempien kokemassa yhteistyön aktiivisuudessa koulun suunnalta tapahtuu selkeä lasku siirryttäessä alakoulusta yläkouluun (Metso 2004; Suomen vanhempainliitto & Mertaniemi 2018). Yläkoulussa yhteistyön luonne muuttuu ja koti sekä koulu ajautuvat usein etäälle toisistaan, vaikka yhteistyön jatkuvuudesta koko peruskoulun ajan on havaittu koituvan positiivisia vaikutuksia kaikille yhteistyön osapuolille (Epstein ym. 2009; Metso 2004).

Vanhempiin liittyvien taustatekijöiden, kuten sukupuolen, koulutustason sekä sosioekonomisen aseman on tutkimuksissa nähty vaikuttavan siihen, kuinka aktiivisesti he osallistuvat kodin ja koulun yhteistyöhön. Tutkimusten mukaan äitien osallistuminen on huomattavasti isää aktiivisempaa sekä Suomessa että muissa maissa (Metso 2004; Sormunen ym. 2011; Ule ym. 2014). Suomen vanhempainliiton vanhempien barometrissa noin 75 % vastanneista vanhemmista totesi äidin olevan ensisijainen yhteydenpitäjä koulun suuntaan kahden vanhemman perheissä (Suomen vanhempainliitto & Mertaniemi 2018). Äidit ja isät eivät eroa merkittävästi sen suhteen, kuinka tyytyväisiä he ovat kodin ja

koulun yhteistyöhön (Räty ym. 2009). Äidit kuitenkin osallistuvat koulun tapahtumiin, keskustelevat opettajan kanssa ja saavat neuvoja koulunkäynnin tukemiseen useammin kuin isät (Metso 2004; Sormunen ym. 2011).

Korkeammin koulutetut vanhemmat kokevat omaavansa vähemmän koulutettuja vanhempia paremmat resurssit ja tiedot osallistua kodin ja koulun yhteistyöhön (Epstein ym. 2009; Metso 2004). Akateeminen koulutus lisää aktiivisuutta myös vanhempainiltoihin ja vanhempainyhdistyksen toimintaan osallistumiseen etenkin äideillä (Räty ym. 2009). Ulen ym. (2014) mukaan korkeammin koulutettujen vanhempien asenne koulunkäyntiä kohtaan on useimmiten myönteinen, mikä heijastuu positiivisena suhtautumisena myös heidän lastensa koulunkäynnin tukemiseen. Koulutustaustaa ristiriitaisempia tutkimustuloksia löytyy vanhempien sosioekonomisen aseman vaikutuksesta yhteistyöhön osallistumiseen. Metson (2004) mukaan vanhempien kiinnostus lasten koulunkäyntiä kohtaan ei ollut riippuvainen heidän sosioekonomisesta asemastaan. Epstein ym. (2009) toteavat, että koulun aktiivinen toiminta yhteistyömahdollisuuksien taakkaamiseksi kaikille perheille vähentää sosioekonomisen taustan vaikutusta osallistumisen aktiivisuuteen. Toisissa tutkimuksissa matalampi sosioekonominen tausta on kuitenkin vaikuttanut negatiivisesti yhteistyöhön osallistumiseen (Machen, Wilson & Notar 2005; Ratcliff & Grant 2009; Taliaferro, DeCuir-Gunby & Allen-Eckard 2009). Lisäksi matalammista sosioekonomisista taustoista tulevat perheet saavat kouluilta vähemmän kannustusta aktiiviseen osallistumiseen kodin ja koulun yhteistyössä (Ankrum 2016; Van Velsor & Orozco 2007). Bæckin (2010) mukaan kannustuksen vähäisyys voi johtua vähättelevistä ennakkokäsityksistä, joita opettajilla on sellaisia vanhempia kohtaan, joiden kanssa he eivät jaa kokemusta matalammassa sosioekonomisessa asemassa olemisesta.

3.2 Yhteistyön merkitys oppilaalle peruskoulussa

Oppilas on kodin ja koulun yhteistyön tärkein osapuoli (Opetushallitus ja Suomen vanhempainliitto 2007). Oppilaan huomiointi kodin ja koulun yhteistyössä

voi tapahtua muun muassa sujuvan koulunaloituksen turvaamisena, kaverisuhteiden tukemisena, yhteisöllisen koulukulttuurin ylläpitämisenä, oppimisen tuen järjestämisenä, auttamisenä elämän vaikeissa tilanteissa sekä oppilaan osallistamisena yhteistyön kehittämiseen (Arminen ym. 2013, 224–226).

Lukuisat tutkimukset ovat tarkastelleet kodin ja koulun yhteistyön merkityksiä oppilaalle. Eniten on tutkittu vanhempien osallistumisen ja oppilaan koulumenestyksen yhteyttä. Kodin ja koulun yhteistyön on havaittu vaikuttavan myönteisesti koulumenestyksen lisäksi myös oppilaan sosiaalisiin taitoihin ja suhteisiin (Serpell & Mashburn 2012), kouluun kiinnittymiseen (Gonida & Cortina 2014; Esler ym. 2008) sekä koulunkäyntiä kohtaan koettuun motivaatioon, kiinnostukseen ja asenteeseen (Carlson 2018; Fantuzzo ym. 2004).

Vanhempien osallistumisen lapsen koulunkäynnin tukemiseen katsotaan olevan yksi merkittävimmistä koulumenestyksen selittäjistä (Graves & Brown Wright 2011; Topor ym. 2010). Boonk ym. (2018) kuitenkin muistuttavat, että osallistumisen muotoja on useita, ja osalla niistä saattaa olla oppilaan koulumenestyksen kannalta myös negatiivisia vaikutuksia. Tutkimusten mukaan osallistumisen muodoista positiivisimmat vaikutukset ovat vanhempien odotuksilla ja toiveilla lapsensa koulunkäyntiä kohtaan, oppimisen tukemisella kotona oppimisympäristöjä ja -materiaaleja tarjoamalla sekä kotona lukemisella (Boonk ym. 2018). Vanhempien odotuksilla ja toiveilla tarkoitetaan sitä, kuinka oppilaan oletetaan menestyvän koulussa nyt ja tulevaisuudessa. Positiivisten odotusten on useissa tutkimuksissa todettu ennustavan vahvasti oppilaan hyvää koulumenestystä etenkin lukemisessa ja matematiikassa. (Gubbins & Otero 2016; Lee & Bowen 2006; Phillipson & Phillipson 2012.) Odotusten ja toiveiden ilmaisutavoista positiivisimmat vaikutukset ovat kannustuksella sekä tuen osoittamisella (Boonk ym. 2018). Niillä tarkoitetaan esimerkiksi suoritusten, edistymisen ja vaivannäön kehumista sekä sen osoittamista, että lapsesta ja hänen koulunkäynnistään välitetään (Rogers, Theule, Ryan, Adams & Keating 2009).

Kotona tapahtuvan oppilaan koulunkäynnin tukemisen muodoista etenkin oppilaan ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan

kannustavat tehtävät sekä opettajien tarjoamat kotikäyttöön tarkoitettut materiaalit ja resurssit olivat positiivisesti yhteydessä oppilaan menestykseen matematiikassa (Sheldon & Epstein 2005). Oppilaan luku- ja kielellisen taidon kehityksen kannalta merkittävänä vanhempien osallistumisen muotona on havaittu kotona lukeminen. Lapsen kanssa yhdessä tapahtuva lukeminen, joko niin että vanhempi lukee lapselle tai auttaa lasta hänen omassa lukemisessaan, on yhteydessä sekä kouluvalmiuteen että menestykseen ylemmillä luokilla (Cunningham & Zibulsky 2011; Kloosterman, Notten, Tolsma, & Kraaykamp 2011; Silinskas ym. 2012).

Tutkimustulokset kotitehtävien tekemiseen osallistumisen vaikutuksista ovat ristiriitaisia. Gonidan ja Cortinan (2014) mukaan oppilaan autonomian ja itseohjautuvuuden tukeminen kotitehtävissä oli positiivisesti yhteydessä koulumenestykseen, kun taas kotitehtäviin puuttuminen ennusti heikompaa menestystä. Myös Moronin, Dumontin, Trautwein, Nigglin ja Baeriswyl (2015) mukaan tukevaksi ja kannustavaksi määritelty kotitehtäviin osallistuminen oli positiivisesti yhteydessä koulumenestykseen. Kontrollloiva ja tunkeileva osallistuminen taas vaikutti menestykseen negatiivisesti (Moroni ym. 2015). Kotitehtävissä auttamisen hyöty näyttäisi siis olevan riippuvaista avun laadusta. Tamin ja Chanin (2009) sekä Van Voorhisin (2011) tutkimuksissa vanhempien saama koulutus kotitehtäviin osallistumisessa oli positiivisesti yhteydessä lapsen koulumenestykseen matematiikassa.

Tarkasteltaessa tutkimustuloksia vanhempien osallistumisen ja oppilaan koulumenestyksen yhteydestä on otettava huomioon haasteet, jotka kyseiseen tutkimukseen usein liittyvät. El Nokali ym. (2010) nostavat esiin, kuinka tutkimuksissa on ollut vaikeaa todeta juuri vanhempien osallistumisen olevan monien muiden tekijöiden joukosta se, joka on ollut koulumenestyksen kannalta olennaisin. Sekä vanhempiin että lapsen liittyvien taustatekijöiden, kuten kognitiivisten kykyjen ja motivaation osuutta on usein vaikea sulkea pois, jolloin virheellisten johtopäätösten mahdollisuus kasvaa (El Nokali ym. 2010).

Serpell ja Mashburn (2012) tutkivat vanhempien ja lastentarhanopettajien välisen vuorovaikutuksen yhteyttä päiväkotikäisten lasten sosiaalisten taitojen

kehitykseen. Tulosten mukaan laadukkaaksi koettu vanhempien ja lastentarhanopettajien vuorovaikutus oli yhteydessä lasten sosiaalisten taitojen kehitykseen ja sosiaalisten suhteiden laatuun päiväkotikäytössä. Heikommaksi koettu vuorovaikutus lisäsi riskiä ongelmakäyttäytymiselle. (Serpell & Mashburn 2012.) Koulumaailmassa yhteistyön vaikutuksia on tutkittu koulumenestyksen lisäksi myös kouluun kiinnittymisen näkökulmasta. Aktiivisella yhteistyöllä ja toimivalla vuorovaikutuksella kodin ja koulun välillä, vanhempien tarjoamalla tuella sekä vanhempien positiivisella asenteella koulunkäyntiä kohtaan on havaittu useissa tutkimuksissa myönteisiä vaikutuksia oppilaan kouluun kiinnittymiseen ja kognitiiviseen kiinnittymiseen koulutehtäviin (Bempechat & Shernoff 2012; Esler ym. 2008; Gonida & Cortina 2014). Lisäksi koti- ja kouluympäristöjen vuorovaikutus ja yhteisesti tarjoama koulunkäynnin tuki ovat tutkimusten mukaan positiivisesti yhteydessä oppilaiden koulunkäyntiä kohtaan kokemaan motivaatioon kiinnostukseen ja asenteeseen (Fantuzzo ym. 2004). Ulmasen (2017) mukaan toimiva yhteistyö antaa oppilaalle rakennuspalikoita positiiviseen tulevaisuuskäsitykseen. Myös Carlsonin (2018) tutkimuksessa laadukas kodin ja koulun yhteistyö lisäsi oppimista edistävää kasvuajattelua (growth mindset) etenkin hyvin menestyvillä oppilailta.

3.3 Yhteistyö koulun ja opettajien näkökulmasta

Koulu on moniulotteinen instituutio, jonka toimintaan kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä vaikuttavat erilaiset tekijät valtion ja kunnan tasolta aina luokkayhteisön tasolle saakka (Cowan ym. 2004; Siniharju 2003). Koulun toimintaan yhteistyössä vaikuttavat niin jokainen yksilö, heidän välinen vuorovaikutuksensa sekä kouluun vaikuttavat ulkopuoliset tekijät, kuten ympäröivä kulttuuri, sosioekonominen tilanne sekä politiikka (Cowan ym. 2004). Kodin ja koulun yhteistyön yhteydessä usein käytetty bioekologinen systeemiteoria (Bronfenbrenner 1979) kuvaa eri toimijoiden muodostaman ympäristön koostuvan makro-, ekso-, meso-, ja mikrotasoisista. Systeemiteoriaa kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta soveltaen makrotasoon kuuluvat kauimpana yksilöstä vaikuttavat tekijät,

kuten aiemmin mainitut kulttuuri, sosioekonominen tilanne ja politiikka, sekä tavat, historia ja rakenteet. Eksotasolla ovat koulun ulkopuolisen yhteisön toimijat, mesotasolla koulun sisäinen hallinto, yhteisö ja kulttuuri sekä mikrotasolla oppilasta kaikkein lähimpänä olevat toimijat, eli opettajat ja vanhemmat sekä muu luokkayhteisö. (Bronfenbrenner 1979; Siniharju 2003; Traynor 2016.) Tässä tutkimuksessa keskitytään ennen kaikkea opettajien, tarkalleen ottaen opettaja-opiskelijoiden, näkökulmaan ja heidän käsityksiinsä yhteistyöstä. Ymmärrys eri systeemien vaikutuksesta yhteistyöhön ja kaikkiin sen osapuoliin auttaa kokonaisvaltaisemman yhteistoiminnan luomisessa ja ympäristöön suhteutettujen sekä ikätasoon sopivien yhteistyömuotojen käyttöönottamisessa (Arminen ym. 2013; Epstein ym. 2009). Koulu ja ensisijaisesti opettajat ovat velvollisia olemaan aloitteellisia yhteistyön suunnittelussa, toteuttamisessa ja kehittämisessä (Bæck 2010; Opetushallitus & Suomen vanhempainliitto 2007).

Opettajien käsitykset kodin ja koulun yhteistyöstä ovat olleet tutkimusten osalta melko vähäisen kiinnostuksen kohteena vanhempien osallistumiseen verrattuna. Opettajien toimintatapoihin yhteistyössä vaikuttavat muun muassa vuorovaikutustaidot ja -tyylit sekä kokemukset erilaisista yhteistyömuodoista (Bæck 2010; Karila 2006, 95–96; Metso 2004). Suomalaiset opettajat pitävät tärkeimpinä yhteistyön muotoina henkilökohtaisia tapaamisia, tiedotteita, yhteisiä juhlia ja vanhempainiltoja. Suurimpana yhteistyön haasteena opettajat näkevät niin opettajien kuin vanhempien ajanpuutteen. (Siniharju 2003.) Digitalisoitumisen ja muiden yhteiskunnallisten muutosten keskellä opettajat toivovat ennen kaikkea vanhemmilta, mutta myös ylempien tasojen toimijoilta tukea ja ymmärrystä opettajan roolin haasteisiin yhteistyössä (Kaarakainen 2015; Lehtolainen 2008). Opettajat pitävät kollegoilta ja vanhemmilta saatavaa tukea tärkeänä, kun taas mikro- ja mesotason toimijoiden ulkopuolelta, kuten virallisista ohjeistuksista, ei koeta saavutettavan merkittävää hyötyä (Siniharju 2003). Moni opettaja kokee myös, että moniammatillisen yhteistyön resurssi jää vajaatehoiseksi, kun osaa-minen ei ole riittävää moniammatillisuuden laajentamiseen koulu-yhteisön ulkopuolisiin tahoihin (Taajamo, Puhakka ja Välijärvi 2014).

Opettajien käsityksillä oppilaista, vanhemmista ja heidän kanssaan tehtävästä yhteistyöstä on myös merkittävä vaikutus heidän toimintaansa (Macfarlane & Woolfson 2013; Park & Ham 2014). Opettajat, jotka uskovat oppilaiden kykyihin, luovat monipuolisempia oppimismahdollisuuksia ja haastavat oppilaitaan kriittiseen ajatteluun, mikä edistää oppimista ja näin parantaa koulumestystä (Park & Ham 2014). Yhtä lailla opettajien usko kodin ja koulun yhteistyön hyötyihin sekä kommunikaation tärkeyteen johtavat aktiivisempaan yhteydenpitoon ja vanhempien osallistumiseen rohkaisuun (Berebitsky, Goddard, & Carlisle 2014). Mikäli vanhemmat pitävät opettajien asennetta yhteistyötä tai vanhempia kohtaan huonona tai torjuvana, saattaa se vähentää heidän osallistumishalukkuuttaan lapsensa koulunkäyntiin (Wanat 2010).

Opettajat näkevät työn tuoman kokemuksen tärkeimpänä apuna yhteistyön ideoinnissa ja toteutuksessa. Osin tämän nähdään johtuvan siitä, että opettajankoulutuksen ei koeta antavan riittäviä valmiuksia kodin ja koulun yhteistyöhön työuran alussa. (Siniharju 2003; Taajamo ym. 2014.) Kodin ja koulun yhteistyötä pidetään esimerkkinä opettajantyön toiminta-alueesta, jossa osaamisen vahvistuminen vaatii käytännön työkokemusta (Taajamo ym. 2014). Opettajankoulutukselta kaivataan kuitenkin niin perus- kuin jatkokoulutusvaiheissa lisää eväitä sekä vuorovaikutukseen vanhempien kanssa että yhteistyön laajentamiseen koulun ulkopuolisten tasojen toimijoihin (Mutton ym. 2018; Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 184; Willemse ym. 2018). Vaikka kyseiset teemat on todettu tärkeiksi opettajankoulutuslaitoksissa ympäri maailman, ei opettajien koulutusohjelmiin ole onnistuttu kuin harvoin sisällyttämään systemaattista kodin ja koulun yhteistyön teoreettista tarkastelua tai käytännön harjoittelua esimerkiksi opetusharjoitteluiden yhteydessä (Alanko 2018; Mutton ym. 2018; Willemse ym. 2018). Erilaisista vastavalmistuneille opettajille suunnatuista mentorointiohjelmista on positiivisia tutkimustuloksia, mutta myös niiden hyötyjen saattaminen valtakunnallisesti vakiintuneiksi käytännöiksi on haastavaa (Taajamo ym. 2014).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Vuorovaikutukseen, yhteistoiminnallisuuteen ja keskinäiseen kunnioitukseen nojaavan kodin ja koulun yhteistyösuhteen luominen on ensisijaisesti koulun ja sen opettajien vastuulla (Bæck 2010; Cheung & Pomerantz 2012; Vandenbos 2015). Rasku-Puttonen ja Rönkä (2004, 177) muistuttavat, että koululla on myös tärkeä vastuu hyväksyä vanhemmat lapsensa oppimisen ja opettajan työn tukijoiksi. Käsitukset, joita opettajaksi opiskelevilla on kodin ja koulun yhteistyöstä, yhteistyöhön liittyvistä haasteista sekä siihen osallistuvista osapuolista vaikuttavat heidän omaan toimintaansa kodin ja koulun yhteistyön osapuolina (Park & Ham 2014). Opettajaksi opiskelevien käsitysten tarkastelu on siksi tärkeää kodin ja koulun yhteistyökulttuurin tulevaisuudennäkymien ymmärtämiseksi, yhteistyömuotojen kehittämiseksi sekä opettajien yhteistyövalmiuksien parantamiseksi (Alanko 2018; Mutton ym. 2018).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajaksi opiskelevien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Erityisesti tavoitteena on saada selville opiskelijoiden käsityksiä yhteistyön merkityksestä, muodoista, haasteista sekä vanhemmista, oppilaista ja opettajista yhteistyön osapuolina.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä opettajaopiskelijoilla on kodin ja koulun yhteistyön merkityksestä ja toimintamuodoista?
2. Mitä tekijöitä opettajaopiskelijat pitävät kodin ja koulun yhteistyön lähtökohtina ja haasteina?
3. Miten opettajaopiskelijat kuvailevat vanhempia, oppilaita ja opettajia yhteistyön osapuolina?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Käytin tutkimuksessa laadullista lähestymistapaa tutkiessani opettajaopiskelijoiden käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Pyrkimyksenä oli laadulliselle tutkimustavalle tyypillisesti ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ja tutkittavien käsityksiä siitä tarkastelemalla ilmiön luonnetta, ominaisuuksia ja toimintaa esiintymisympäristössään (ks. Punch & Oancea 2014, 147). Tavoitteena ei ollut tilastollinen yleistettävyyden, vaan tutkittavan ilmiön kuvaileminen, ymmärtäminen ja teoreettinen tulkitseminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 33–34). Lähestymistavassani on piirteitä fenomenografisesta käsitystutkimuksesta (ks. Patton 2002, 104), joskin tässä tutkimuksessa aiemmin tiedetty tutkimustieto ohjasi aineiston analyysia perinteistä fenomenografista analyysitapaa vahvemmin.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun ja -analysoinnin väline on inhimillinen eli tutkija itse, joten aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voi nähdä kehittyvän tutkijan tietoisuudessa, ja hänen tulkintojensa ja maailmankuvansa kautta (Kiviniemi 2015, 73). Kuten käytännössä kaikessa laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 103), myös tässä tutkimuksessa käytettiin aineiston analysoinnissa sisällönanalyttistä lähestymistapaa. Sisällönanalyysin toteuttamisessa ilmiöstä jo tiedetty aikaisempi tutkimustieto ohjasi tutkimuksen kulkua ja analyysin käsitteellistämistä, joskin empiiriset havainnot aineistosta olivat välittömässä vuorovaikutuksessa aikaisemman tutkimuksen näkökulmiin (ks. Kiviniemi 2015, 77). Analyysissa muodostettuja käsitteitä ei tuotu valmiina aiemmasta kodin ja koulun yhteistyötä koskevasta tutkimustiedosta, vaan pyrkimyksenä oli lähestyä aineistoa sen omilla ehdoilla, yhdistäen aineistosta nousevat käsitteet aikaisempaan tutkimustietoon analyysin edetessä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 133).

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla opettajaopiskelijoita eri puolilta Suomea. Haastattelukutsut lähetettiin opettajaopiskelijoiden ainejärjestöjen sähköpostilistojen kautta. Haastatteluun suostuneita oli yhteensä 11, joista yksi ei kuitenkaan lopulta pystynyt osallistumaan ryhmähaastatteluihin. Haastatteluihin osallistui siis yhteensä 10 opiskelijaa, joista kaikki opiskelivat luokanopettajakoulutuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston tarkoituksenmukainen koko on tapauskohtainen ja riippuu tutkimuskysymyksistä sekä -menetelmistä (Patton 2002, 242–246). Pyrkimyksenä on kuitenkin saavuttaa kylläntyminen (saturaatio), jolloin uutta tietoa tutkittavasta aiheesta ei enää synny (Eskola & Suoranta 2014, 61). Tässä tutkimuksessa 10 osallistujaa riitti tapauskohtaisen tiedon saavuttamiseen. Tutkimukseen osallistuneilla oli vaihteleva määrä kokemusta työstä opettajana ja kodin ja koulun yhteistyöstä käytännössä. Suurimmalla osalla osallistujista kokemusta yhteistyöstä oli kertynyt opintoihin sisällyneissä opetusharjoitteluisa, osalla lisäksi sijaisuuksien myötä.

5.2 Aineiston keruu

Tutkimuksessa käytetty haastatteluaineisto kerättiin alun perin toista saman teeman tutkimusta varten, joten aineistonkeruun toteutti toinen tutkija. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin temahaastattelua, jotta tutkimukseen osallistuneiden opettajaopiskelijoiden käsitykset ja näkökulmat kodin ja koulun yhteistyöstä nousisivat näkyviin (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 164). Teemahaastattelussa, eli puolistrukturoidussa haastattelussa, edetään tiettyjen ennalta valikoitujen ja tutkimuskysymysten ja -asetelman kannalta olennaisten teemakysymysten varassa pyrkien löytämään tulkintoja ja merkityksiä tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Keskustellen toteutetut temahaastattelut antoivat mahdollisuuden tarkentaa kysymyksiä ja korjata väärinkäsityksiä mahdollisimman laadukkaasti aineiston keräämiseksi.

Teemahaastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina keskustelun synnyttämiseksi ja sitä kautta tutkimusaineiston rikastuttamiseksi (ks. Patton 2002, 386).

Ryhmähaastatteluja oli yhteensä kolme, joista ensimmäinen toteutettiin helmikuussa 2017 (neljä opiskelijaa), toinen marraskuussa 2018 (kolme opiskelijaa) ja kolmas joulukuussa 2018 (kolme opiskelijaa). Haastatteluista kiinnostuneiden opiskelijoiden yhteydenottojen jälkeen heille lähetettiin sähköpostitse suostumuslomake (liite 1) allekirjoitettavaksi sekä tietosuojailmoitus (liite 2) luettavaksi. Ensimmäinen ryhmähaastattelu keväällä 2017 toteutettiin kasvotusten. Syksyn 2018 kaksi ryhmähaastattelua toteutettiin Skype for Business -ohjelmalla. Haastattelujen kesto vaihteli noin yhdestä kahteen tuntiin.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi eteni tyypillisen sisällönanalyttisen tutkimustavan mukaisesti. Analyysi alkoi haastatteluaineiston litteroinnilla eli äänitiedostojen tekstimuotoon kirjoittamisella. Litteroitua aineistoa kertyi kokonaisuudessaan 43 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1. Litteroinnin jälkeen luin aineiston läpi useaan kertaan poimien samaan aikaan aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaisia kohtia. Tämä niin sanottu pelkistäminen tekee aineistosta hallittavampaa ja edesauttaa tutkimuskysymysten kannalta olennaisten havaintojen tekemistä (Alasuutari 2011, 40). Värikoodasin tutkimuskysymysten kannalta olennaiset aineiston osat ensin kolmen aihekokonaisuuden perusteella. Nämä kokonaisuudet olivat yhteistyön merkitykset ja toimintamuodot, yhteistyön lähtökohdat ja haasteet sekä yhteistyöosuuspuolten roolit. Tämän jälkeen keräsin yhteen tiettyyn aihekokonaisuuteen sisältyvät aineiston osat ja järjestelin aineiston sen mukaisesti (ks. Eskola 2018, 219).

Jaettuani aineiston tutkimuskysymysten mukaisiin aihekokonaisuuksiin jatkoin aineiston analyysia klusteroinnilla eli ryhmittelyllä. Tämän vaiheen tarkoituksena on tiivistää aineiston osat joko samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia sisältäviin alaluokkiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Alaluokkien muodostamisen jälkeen luokittelu jatkui siten, että alaluokkia yhdistelemällä muodostettiin yläluokkia ja yläluokkia yhdistelemällä pääluokkia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018,

124–126.). Luokkien yhdisteleminen eli abstrahointi jatkui niin kauan kuin se aineiston kannalta tuntui mielekkäältä. Abstrahoinnin tarkoitus oli käsitteellistää aineistoa tutkimuskysymysten pohjalta ja näin hahmottaa aineiston sisältö yleisellä, teoreettisella tasolla. (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 146.) Abstrahoinnin päätteeksi muodostetut pääluokat yhdistivät aineiston tutkimuskysymyksiin. Taulukossa 2 on esimerkki luokkien ryhmittelemisestä ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta:

TAULUKKO 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen sisällönanalyysi

| Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|---|---|---------------------------|
| Kouluviihtyvyys | Lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kasvun tukeminen | Yhteistyön merkitys |
| Haasteissa tukeminen | | |
| Lait ja säädökset | | |
| Varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisevä asenne | | |
| Kotona tarjotun oppimisen tuen ja eriarvoistumisen yhteys | | |
| | | |
| Yhteistyö vähenee alakoulusta yläkouluun | Yhteistyö koulupolun edetessä | |
| Itseohjautuvuuden lisääntyminen | | |
| Yhteistyö tärkeää myös yläkoulussa | | |
| | | |
| Wilma | Kommunikointikanavat | Yhteistyön toimintamuodot |
| Sähköposti | | |
| Puhelut | | |
| Tekstiviestit/Whatsapp | | |
| Blogit | | |
| Reissuvihkoista ja papereista luopuminen | | |
| | | |
| Arviointikeskustelut | Viralliset ja epäviralliset kohtaamiset | |
| Vanhempainvartit | | |
| Vanhempainillat | | |
| Oppilashuoltopalaverit | | |
| Leirikoulut | | |
| Retket | | |
| Juhlat ja muut tapahtumat | | |
| Vanhempainyhdistystoiminta | | |
| | | |
| Läksyissä auttaminen | Oppimisen tuki kotona | |

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa on pyritty hyvien tieteellisten käytäntöjen ja tutkimuseettisten periaatteiden (TENK 2012) noudattamiseen kaikissa tutkimuksen vaiheissa, tutkimusaiheen valinnasta aina tutkimuksen raportointiin saakka. Tiedonhankinnassa korostuu tutkijan avoin lähestymistapa tutkimusaihetta kohtaan, jotta tutkija ei käytä tutkimuskohdetta omaksi hyödykseen, ja jotta tutkimukseen osallistuvien näkökulmat pääsevät esiin (Eskola & Suoranta 2014, 52; TENK 2012). Tutkijan ja tutkittavien välillä ei ole henkilökohtaisia ja riippumattomuutta kyseenalaistavia suhteita, jotka voisivat vaikuttaa tutkimustulosten tai -etiikan luotettavuuteen (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 24). Tutkimukseen osallistuvilta kerättiin tutkimusluvut ennen tutkimukseen osallistumista. Lisäksi tutkimuksen kulusta, tarkoituksesta, taustoista, osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä haastattelujen luottamuksellisuudesta on tiedotettu tutkittavia pitkin tutkimuksen kulkua.

Syksyllä 2018 tehdyt kaksi ryhmähaastattelua toteutettiin keväällä 2018 muuttuneen eurooppalaisen henkilötietosuojasäännösten (GDPR) mukaisesti. Ensimmäinen, keväällä 2017 tehty ryhmähaastattelu on toteutettu silloin voimassa olleiden henkilötietosäännösten mukaan. Tutkimuksen anonymiteettisuoja on säilytetty läpi tutkimuksen TENK:n (2012) ohjeiden mukaisesti, eikä tutkimusraportoinnissa käy ilmi tutkittavien henkilöllisyyteen viittaavia tietoja. Tähän tutkimukseen osallistuneilta ei kerätty missään tutkimuksen vaiheessa sellaisia henkilötietoja, jotka eivät ole tutkimuksen toteuttamisen kannalta olennaisia. Tutkimusaineistoa käsitellessä on kiinnitetty huomiota yksityisyyden anonymisoimalla tutkittavat henkilöllisyyden paljastumisen välttämiseksi. Tutkimusraportissa ei viitata tutkittavien nimiin, ikään, asuinpaikkakuntiin tai tarkoihin opiskeluvaiheisiin. Tutkimusaineisto on tallennettu ja sitä on säilytetty huolellisesti tutkittavien yksityisyyttä kunnioittaen. Aineistoa ei ole luovutettu ulkopuolisten haltuun ja litteraatit sekä ääninauhat hävitetään tarkoituksenmukaisesti tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkimuksen raportoinnissa on keskitytty hyvän tieteellisen käytännön mukaiseen avoimuuteen, rehellisyyteen,

huolellisuuteen sekä viitattu aiempaan aiheeseen liittyvään tutkimukseen tarkasti ja muiden tutkijoiden työtä kunnioittaen (ks. TENK 2012; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151).

6 TULOKSET

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Tulosten esittäminen etenee tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Luvussa 6.1 tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä kodin ja koulun yhteistyön merkityksestä sekä yhteistyön toimintamuodoista. Luvussa 6.2 esitellään käsitykset yhteistyön lähtökohdista ja haasteista. Luku 6.3 käsittelee niitä käsityksiä, joita luokanopettajaopiskelijoilla on oppilaan, vanhempien ja opettajien rooleista yhteistyön osapuolina. Tuloksia esittäessä nostetaan esiin niin haastateltaville yhteisiä kuin yksittäisten haastateltavien vastauksia, jotta tutkimustulokset antaisivat mahdollisimman kattavan kuvan haastateltavien käsityksistä kodin ja koulun yhteistyöstä.

6.1 Kodin ja koulun yhteistyön merkitys ja toimintamuodot

6.1.1 Yhteistyön merkitys

Lähes kaikki haastateltavat korostivat kodin ja koulun yhteistyön merkitystä oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja hyvinvoinnin tavoittelussa. Vastauksissa toimivan yhteistyön nähtiin edistävän oppilaan kouluviihtyvyyttä ja edistävän tukea mahdollisissa koulunkäynnin haasteissa, kuten oppimisvaikeuksissa ja kouluun kiinnittymisessä. Oppilaan kokonaisvaltaisessa tukemisessa tärkeänä tekijänä nähtiin yhteisistä päämääristä sopiminen kodin ja koulun välillä sekä pyrkimys vähentää kodin ja koulun välistä erillisyyttä.

Kuitenkin vanhemmat ja opettajat ja koulun muu henkilökunta kaikki kuitenkin haluaa lapsen parasta, niin se onnistuu paljon paremmin jos on se yhteinen tavoite ja että on semmonen "me-henki", ettei oo sellaista vastakkainasettelua. Just se ettei oteta yhteyttä vasta niinku viime hädässä, silloin kun on pakko, vaan jo sitä ennen, koska sitten kaikilla on sellanen kokonaiskuva siitä lapsen kehityksestä ja oppimisesta muutenkin. Koska eihän sille lapselle oo tavallaan olemassa kahta eri maailmaa että se on yhtäkkiä ihan eri persoona koulussa ja vapaa-ajalla. Tai voi olla eri persoona, mut molemmat kuitenkin vaikuttaa toisiinsa. Jos vapaa-ajalla tapahtuu jotain, se tietenkin heijastuu myös kouluun. (Haastattelu 2).

Niin sellai semmonen lapsen kokonaisvaltanen etu just ja sitten ehkä, tota, koulumaailmassa niin myös sellaseen näkökulmaan oon törmänny että kun miettii vaikka kouluviihtyvyyttä tai yleensä niinkun koulun merkitystä oppilaalle, niin sekään ei oo kauheen tavoitteellista. Se on kauheen erillinen maailma. Niin että ehkä sieltäkin voi saada sitten jotain yhteneväisyyksiä sinne kun on aktiivista se yhteistyö. (Haastattelu 1).

Haastateltavat näkivät kodin ja koulun yhteistyöllä voivan olla suuri merkitys sille, miten oppilas pärjää koulussa, onko hänellä kavereita ja millä mielellä hän suhtautuu koulunkäyntiin. Tehokkaimmin oppilaan koulunkäynnin tukemisen käsitettiin toteutuvan ennaltaehkäisevästi, eli aktiivisella yhteydenpidolla jo ennen kuin mahdollisia ongelmia havaitaan. Kaikkia haasteita ei voida ehkäistä etukäteen, joten merkittävänä pidettiin myös varhaisen puuttumisen kulttuuria, jossa tärkeisiin tapahtumiin reagoidaan puolin ja toisin nopeasti, pitäen kaikki osapuolet ajan tasalla.

Mun mielestä lisäksi se, että jos kotona tapahtuu niinku jotain, niin sitten ollaan niinku yhteydessä niinku opettajaan jo ennakoivasti eikä niin että laittaa sen oppilaan sinne luokkaan ja ihmetellään että miks oli tällanen päivä tai miks on ollut tällasia päiviä tässä ja sit vast vanhempi on et noniin, nojoo että täällä on ollu vähän ikävämpiä juttuja tai jotain. (Haastattelu 2).

Vanhempien osallistumisella etenkin kotona tapahtuvaan oppimisen tukemiseen katsottiin olevan merkitystä myös lapsen koulumenestykselle, joskaan koulumenestys ei noussut vastauksissa merkittävästi esiin kodin ja koulun yhteistyön kokonaismerkityksestä puhuttaessa. Eräs haastateltavista pohti vanhempien osoittaman kiinnostuksen ja heidän tarjoamansa oppimisen tuen määrän vaikutusta koulumenestykseen liittyvään eriarvoistumiseen.

Eiks just tullu joku uutinen, että tota... että kohta alkaa näkyä se, että vanhemmat, jotka oikeesti on kiinnostuneita lapsesta, ja jotka tukee sitä opiskelua kotona, niin ne lapset tulee menestymään paljon paremmin koulussa, et se on jotenkin ilmeisesti nähtävissä jo nyt tällä hetkellä että, tällanen kehityssuunta. Et se vanhempien rooli siellä kotona, et voiko se oikeesti johtaa niinku niin pahaan eriarvosuuteen. Ja niinku lasten koulumenestykseen. Että mitä sille on niinku tehtävissä. (Haastattelu 2).

Haastateltavat näkivät kodin ja koulun yhteistyön merkityksen tärkeäksi koko lapsen koulupolun ajan. Yhteistyön käsitettiin kuitenkin vähenevän koulupolun edetessä, kuten seuraavista haastattelukatkelmista voi havaita:

H1: Mä en muista kuin ne arviointikeskustelut, jotka oli kerran tai kaks kertaa vuodessa.

H2: Mä muistan yläasteella olleeni jossain sellasessa.

H3: Mul ei kans yläasteel oo mitään muistikuvaa et ois ollu minkäänlaista.

H4: Meil oli ehkä seiskalla just silloin kun alko.

H1: En tiiä et oliko meillä niitä – et siel oli niinku vaan vanhemmat vai...ehkä yhen kerran

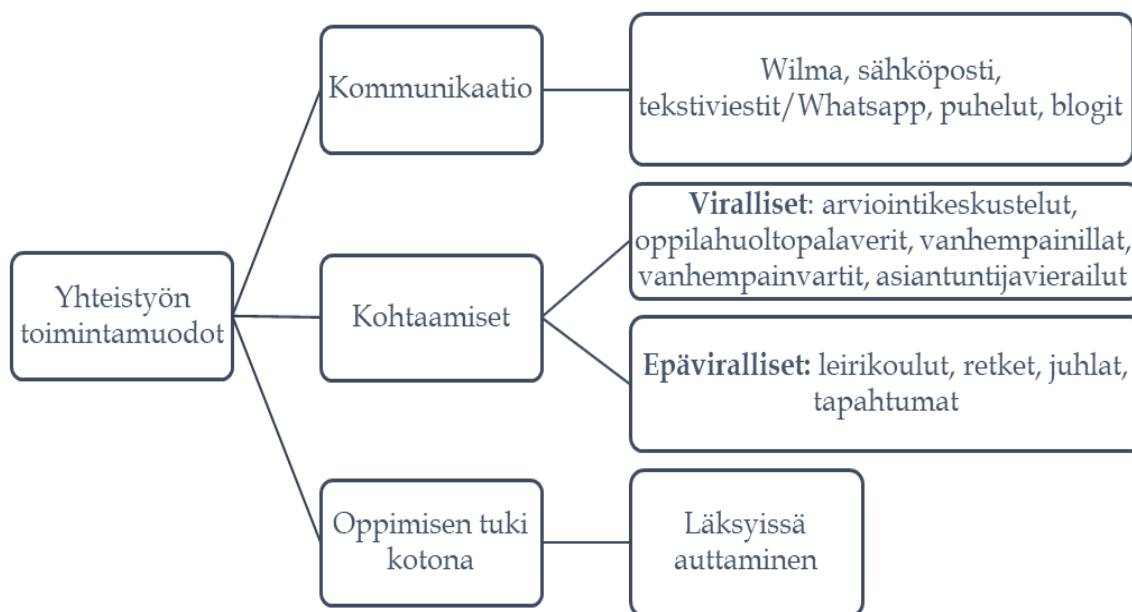
ite olin. Mut kyl mun mielestä yläasteella saisi olla enemmän koska silloin monesti ne lapset on vähän pihalla. Vähän ettii sitä omaa juttuaan tai niin. Ois ihan hyvä et siin ois semmonen selkee yhteys koulun ja kodin välillä. (Haastattelu 1).

Siinä on vaan omat puolensa et se opettaa sitä vastuullisuutta ja sitä osallisuutta niille lapsille mut sitte ku kun on kuitenkin paljon niitä lapsia jotka ei oo valmiita siihen ei oo ei oo niitä valmiuksia siihen vastuun kantamiseen. (Haastattelu 3).

Opiskelijoiden omakohtaiset muistot ja havainnot yläkouluajojen kodin ja koulun yhteistyöstä olivat siis vähäisiä verrattuna heidän alakouluajoihinsa. Vastuunoton ja oppilaiden itseohjautuvuuden kannalta yhteistyön intensiivisyyden väheneminen koulupolun edetessä koettiin positiivisena, mutta täysin ilman kodin ja koulun yhdessä tarjoamaa tukea eivät haastateltavat yläkouluikäisiäkään jättäisi, kuten viimeisin lainaus osoittaa.

6.1.2 Yhteistyön toimintamuodot

Haastateltavien mainitsemat kodin ja koulun yhteistyön toimintamuodot voi jakaa erilaisten erilaisten tiedotuskanavien välillä tapahtuvaan kommunikointiin, kasvokkain sekä virallisesti että epävirallisesti tapahtuviin kohtaamisiin sekä oppilaan koulunkäynnin tukemiseen kotona (Kuvio 4).



KUVIO 4. Opettajaopiskelijoiden käsitykset kodin ja koulun yhteistyön toimintamuodoista

Haastateltavien käsitys kommunikaatiosta oli, että heidän omilta kouluajoiltaan tuttu reissuvihko ja muut paperiset tiedotteet, jotka helposti unohtuivat tai tuihoutuivat, ovat pääosin korvattu sähköisillä tiedotuskanavilla, joista tunnetuimpana Wilma-työkalu.

Joo kyllä sitä niinkun omilta ala-asteajoilta muistaa, että ku niitä lippusia ja lappusia piti kuljettaa kodin välillä niin mä olin ainakin yks niistä oppilaista, joka ei kiikuttanut niitä aikataulun mukaisesti, että ne oli aina jossain ryyssä repun pohjalla vielä sen jälkeen kun koko tapahtuma oli ohi. (Haastattelu 3).

Wilman käyttö yhteistyön välineenä herätti haastateltavissa runsaasti ajatuksia. Wilman hyötyinä nähtiin nopeus, helppokäyttöisyys ja se, että Wilman kautta arviointi, palaute sekä tärkeät tiedotusasiat, kuten läksyt tai tapahtumat, on mahdollista tehdä läpinäkyväksi kaikille osapuolille.

H1: Mä ite tykkään henkilökohtaisesti siitä et musta taas koulupäivä on niin hektinen, niin sit niinku välitunnilla tai koulupäivän jälkeenkin ehtii pohtia sitä et ketkä on ollu aktiivisia tunneilla ja sit pystyy laittaa sinne Wilmaan myös niinku jälkeinpäin niit positiivisii palautteita. Musta toisaalta on kiva kirjottaa se selite, että mistä hyvästä se sitten on tullu semmonen, varsinkin sit jos on niit negatiivisia et pysähtyis juttelemaan sen oppilaan

kanssa ettei se vaan yhtäkkiä niinku ilmaannu sinne wilmaan vaan et keskustele et minkä takii se on sit tullu.

H2: Parhaimmillaanhan Wilma toimis semmosena niinkun osittaisena arviointivälineenä, tai sillain että se hyvä ja niinku huono palaute menis sinne kotiin ja oppilaalle ja tekis siitä niinku läpinäkyvää, että jos ois, ja tavallaan itellekin, kertyis se data, että niinku tässä ja tässä tää oppilas onnistu silloin ja silloin ja ois tavallaan niinku mustaa valkosella vähän taas sitten. (Haastattelu 2).

Toisaalta haastateltavat näkivät, että Wilman kautta tapahtuvassa viestinnässä on tärkeää säilyttää tasapaino kielteisten ja myönteisten viestien välillä. Wilman kautta annettavan kielteisen palautteen kohdalla haastateltavat näkivät välttämättömäksi erityisen varovaisuuden, sillä kielteiset Wilma-viestit on helposti tulkittavissa voimakkaammiksi kuin ne on tarkoitettu.

Joo no mä oon kans kuullu yhtä sun toista, että tota. Et jos niinku, tai lähinnä et mitä me niinku harjoittelussa käytiin läpi, et tähdätään siihen et se Wilma ei ois vaan semmonen likasanko mihin kaikki ikävät asiat kaadetaan vaan että jokaista kielteistä merkintää kohti ois myös jotain positiivista sanottavaa. Et kyllä mä oon niinku pahimmassa tapauksessa kuullu että kielteinen palaute opettajalta esimerkiks wilmassa voi johtaa siihen että sitten kotona käydään käsiks tai muuta. Että mä suhtaudun siihen tosi sillain varoen ja skeptisesti niinku etenkin kielteisen palautteen välineenä. (Haastattelu 2).

Muita mainittuja yhteistyökanavia etänä tapahtuvaan viestintään olivat sähköposti, tekstiviestit, puhelut ja blogit. Blogien kaltaisten epävirallisempien viestintäkanavien yleistymistä pidettiin positiivisena kehityksenä, sillä niiden kautta koulun arki saadaan tuotua kotien ulottuville melko pienellä vaivalla. Lisäksi blogisisältöjen tuottamiseen on mahdollista osallistaa sekä oppilaita, opettajia että vanhempia.

Joo ja ehkä semmonen niinku, mikä on mun mielestä kivaa, et semmonen niinku epämuodollisempi niinku viestintä esimerkiks jotku blogit siitä luokan arjesta ja tämmöset on kyllä lisääntyny mikä on tosi kiva. (Haastattelu 2).

Voihan siellä vanhemmat olla osa sitä kanssa, vaikka blogissa taikka jossain. (Haastattelu 1).

Perinteisten tekstiviestien sijaan yhä yleisempänä viestien lähettämisen muotona pidettiin Whatsapp-sovellusta. Sen hyötynä nähtiin ryhmäviestinnän helppous. Yksi haastateltavista näki Whatsappin kaltaisissa ryhmäviestimissä mukauttamisen mahdollisuuden; vanhemmille voi perustaa useamman ryhmän sen mukaan, halutaanko viestejä vain pakollisista tiedotusasioista vai myös muusta koulun arjesta.

Joo, mä oon jossain vaiheessa opintoja, en tiä onks harjottelujen yhteydessä vai missä, keskustellu siitä, et kun on niit vanhempii jotka on vähän innokkaampii ja haluu tietää paljon niin sit jos on ne, jotka haluu tietää vähän niin vois tehdä kaks vaikka jotain sellasta ryhmää, et toiselle laittaa jotai kuukausittaisia kuulumisia ja et mitä on tulossa ja mitä on tehty ja niin edelleen. Ja sit vois olla vaan ne välttämättömät viestit et sit ei tuu niin paljon sitä turhaa informaatiota niin sit se voi kannustaa niitä, jotka on ehkä vähän passiivisempia. (Haastattelu 2).

Puheluita pidettiin Wilma- tai tekstiviestejä henkilökohtaisempina, jolloin ne saattavat toimia viestejä paremmin ongelma-asioiden käsittelyssä väärinymmärrysten välttämiseksi. Toisaalta vanhemmille soittaminen koettiin vaativan opettajalta rohkeutta etenkin vaikeiden tilanteiden käsittelyssä. Kynnys viestin lähettämiseen on yleensä matalampi.

H1: Mulle on ainakin toiset opettajat ja kollegat sanonu että että älä laita ikinä mitään negatiivista viestillä, että vain positiivisia asioita viestillä ja aina jos on jotain negatiivista niin joko kasvotusten tai puhelimitse kävis ne asiat läpi.

H2: Puhelin on ainakin sellanen et, en mä tiä, mul ois ainakin itsellä iso kynnys niinku soittaa kellekään. (Haastattelu 3).

Kasvokkaisia tapaamisia vanhempien ja opettajien sekä muun koulun henkilökunnan välillä perusteltiin välittömyyden lisääntymisellä ja pienemmällä riskillä väärinymmärryksille verrattuna viesteihin. Arviointikeskusteluja, oppilashuoltopalavereja, vanhempainvartteja ja muita henkilökohtaisia tapaamisia pidettiin tärkeinä virallisemmän oppilaan koulunkäyntiä koskevan tiedon vaihtamisen mahdollisuuksina. Vanhempainiltoja pidettiin tärkeinä tiedonkulun, vanhempien osallistamisen ja keskinäisen verkostoitumisen kannalta.

Niin sanottuja epävirallisempia tapoja, joilla kodin ja koulun katsottiin voivan tehdä yhteistyötä esimerkiksi vanhempainyhdistyksiä osallistamalla, olivat leirikoulut, retket, juhlat, myyjäiset, kirpputorit ja muut tapahtumat. Epäviralliset tapahtumat koettiin mahdollisuuksina järjestää luonnollisia matalan kynnyksen kohtaamisia kodin ja koulun välille.

Mun koulussa oli sellasii niinku tapahtumia et oppilaat järjesti ohjelmaa ja tekemistä, niinku juhlia tai esimerkiks jotain ihan niinku ulkona jotain pelailuja ja muita et oli sellaset perinteiset päivät millon pidettiin jotain tapahtumia. Vanhemmat oli siellä mukana eikä se ollu sellanen et mentiin haastattelee et "Hei, miten käs teidän Maija Meikäläinen nyt pärjää täällä koulussa?" vaan et siinä tuli sellanen niinku luonteva kontakti myös opettajiin ja oppilaisiin, niinku kaikki oli siin mukana. (Haastattelu 2).

Lisäksi haastateltavat mainitsivat mahdollisuutena vanhempien pyytämisen mukaan oppitunneille esimerkiksi kertomaan omasta työstään tai harrastuksestaan. Näin vanhempia osallistetaan jakamaan tietoa ja asiantuntemusta oppilaille mielenkiintoisista aiheista opetuksen rikastuttamiseksi.

Mä innostuin ite harjottelussa tosi paljon siitä ajatuksesta ylipäättänsä että luokkaan kutsutaan niinkun asiantuntijoita ja mä haluaisin kyl omassa työssä hyödyntää sitä, että siellähän oppilaiden kautta mullahan on vaikka kuinka monta eri alan asiantuntijaa ja osaajaa että jos vaan aika riittää niin mielellään aion just esimerkiks kutsua kertomaan niinku omasta työstään esimerkiks tai jostain muusta aiheesta mistä heillä on niinku asiantuntemusta. (Haastattelu 2).

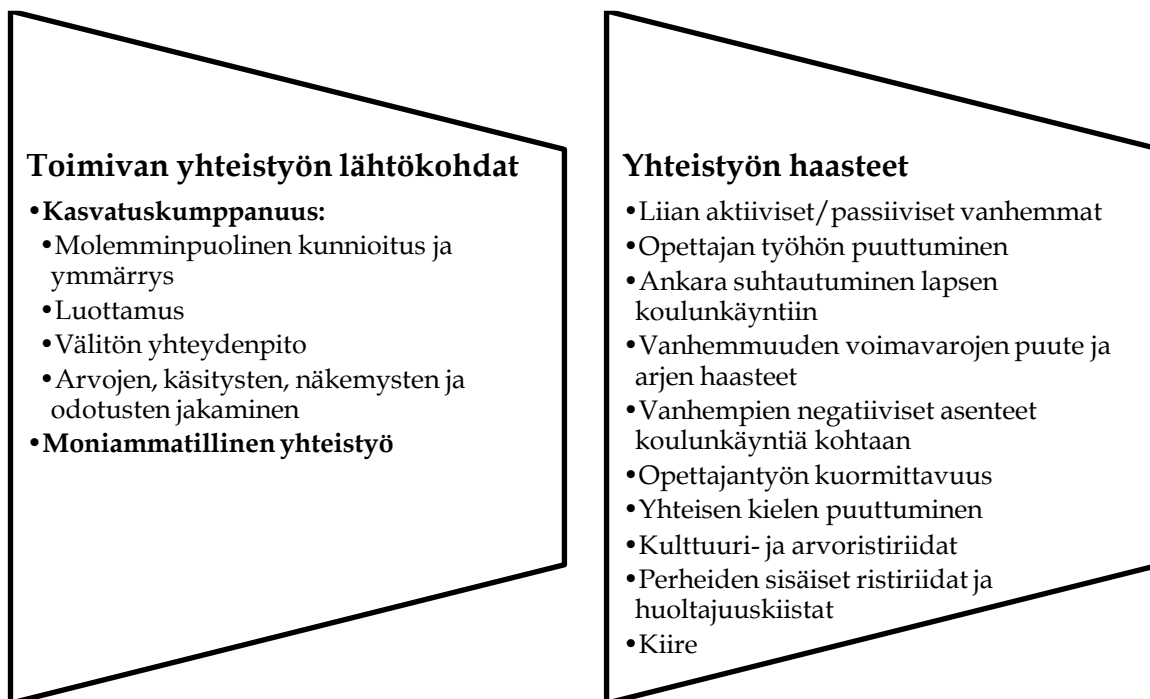
Kotona tapahtuvasta oppilaan koulunkäynnin tukemisesta haastateltavat mainitsivat läksyissä auttamisen. Haastateltavien mukaan läksyt eivät ole ainoastaan oppilaan vastuulla, vaan myös vanhemmilla on velvollisuus ottaa selvää läksyistä ja pyydetessä auttaa niiden tekemisessä. Kotitehtävien nähtiin myös voivan edistää lasten ja vanhempien välistä vuorovaikutusta ja vanhempien osallistumista lapsen koulunkäyntiin. Seuraava vuoropuhelu on kokoava esimerkki opiskelijoiden käsityksistä kotona tarjottavasta tuesta ja sen merkityksestä:

H1: Siis kyllä mun mielestä pitää tukee varsinkin jos niinku lapsi pyytää apua kotona niin kyllähän ne on niinkun hyviä...tai mun mielestä just ikään kun kollegoita siinä, että tota...eihän he tietenkään voi tehdä kaikkea lapsen puolesta mutta varmasti tärkeä osa sitä kotona tapahtuvan oppimisen tukemista.

H2: Joo. Siis munkin mielestä varsinkin, mä oon aika paljon ollu alkuopetuksessa, niin siellä ne lapset on sen verran pieniä että se on iso tuki, jos vanhemmat pystyy...esimerkiks mä olin harjottelussa, niin siellä luokassa käytettiin sitä että vanhemmat jopa tarkistaa oppilaan läksyt kotona niin sit niiden tarkistamiseen ei mee koulussa aikaa. Ja sit myöskin etluetaan ääneen vanhemmalle lukuläksyä, niin se on kuitenkin tärkeätä myös se lukuläksyjen lukeminen et sitä tuettas siellä kotona.

H3: Joo ja mäki, jotenkin opettajana ehkä niinku...tai opettajan näkökulmasta teen semmoisen oletuksen että jos se lapsi ei osaa jotain läksyä tai muuten tarttee siihen tukea että hän saa siihen tukea jostakin kotona. Niinku toki siis ettei niin, että mä en anna mitään valmiuksia siihen koulussa siihen vaan että jos näin käy kuitenkin että ei oo ollu niinku... ei oo jääny mieleen tai ei oo kuunnellu sitä tai ei oo ymmärtäny ja sit kotona tajuaa ettei osakaan niin kyllä mä oletan että joku sitten tarjoaa sitä apua. (Haastattelu 2).

6.2 Kodin ja koulun yhteistyön lähtökohdat ja haasteet



KUVIO 5. Opettajaopiskelijoiden käsitykset kodin ja koulun yhteistyön lähtökohdista ja haasteista

6.2.1 Toimivan yhteistyön lähtökohdat

Aktiivista yhteydenpitoa, mut myöskin se kasvatuskumppanuus, että vanhemmat on lapsensa asiantuntijoita, mut sit opettaja on sen opettamisen asiantuntija. Semmosta kunnioittavaa yhteistyötä. (Haastattelu 2). Useimpien haastateltavien mukaan toimivan kodin ja koulun yhteistyön lähtökohtana on kasvatuskumppanuusajattelu, jossa sekä koti että koulu kunnioittavat toistensa asiantuntijuutta. Opettaja on pedagogiikan ammattilainen, mutta tärkeänä pidettiin ymmärrystä siitä, että vanhemmat tuntevat lopulta useimmin oman lapsensa parhaiten. Parhaimmillaan yhteistyön nähtiin onnistuvan silloin, kun kotona osallistutaan lapsen kouluelämän tukemiseen, ja vastavuoroisesti koulun henkilökunta tukee oppilasta ja vanhempia heidän arjessaan. Kasvatuskumppanuuden mainittiin rakentuvan molemminpuolisen kunnioituksen ja luottamuksen, yhdessä sovittujen käytäntöjen sekä lasta ja hänen koulunkäyntiään kohtaan koetun kiinnostuksen varaan.

Mie vaan sitä mietin sitten kanssa että sitä kautta kun rupee jo aika silleen varhaisesta vaiheesta asti jatkuvasti jonkinlaista yhteyttä pitämään sinne vanhempiin ja luo vähän sellasta

luottamussuhdetta siinä samalla pikkuhiljaa, niin se edesauttaa varmasti sellasessa tilanteessa kun sitten koulussa sattuu ja tapahtuu kaikenlaista niin jos joku kerta onkin ollut vaikka joku pieni onnettomuus välitunnilla tai jotain kiusaamisjuttuja, niin siinä vaiheessa joka tapauksessa täytyy ehkä vanhempien kanssa olla yhteydessä. (Haastattelu 1).

Heti varhaisesta vaiheesta saakka rakennetun luottamussuhteen nähtiin auttavan etenkin yllättävissä tilanteissa, joissa yhteyttä kodin ja koulun välillä on välttämätöntä pitää. Kunnioittavan luottamussuhteen rakentamisen kannalta merkittäväksi lähtökohdaksi haastateltavat näkivät avoimen keskustelun arvoista, käsityksistä ja odotuksista, joita eri osapuolilla on yhteistyötä, lasta ja koulunkäyntiä kohtaan. Lisäksi yhteistyön edistämiseksi ehdotettiin keskustelua muista ideologisista kysymyksistä, kuten kasvatustieteen menetelmistä.

Joo, ehkä just sen takia ois hyvä puhua kodin kanssa, kun tekee yhteistyötä niinku ihan oikeesti myös niistä arvoista ja käsityksistä siitä, että mitä tarkotetaan vaikka lapsella, koska siitäkin ihmisillä voi olla niin eri käsitys. (Haastattelu 2).

Haastateltavien käsityksissä korostui lisäksi moniammatillisen yhteistyön merkitys toimivan kodin ja koulun yhteistyön lähtökohtana. Moniammatillisella kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitettiin opettajan työhönsä saamaa tukea rehtorilta, kollegoilta ja oppilashuoltoryhmän edustajilta, kuten koulukuraattorilta, -psykologilta ja terveydenhoitajalta.

H2: No ehkä, jos se vanhempi työllistää tosi paljon, niin sitten voi miettiä jotain tämmöstä moniammatillista lähestymistapaa et sit ehkä jotenkin et voisko se opettaja sit ikään kuin jakaa sitä taakkaa mikä sieltä kotoa tulee, et ne vaatimukset ja muuta, että voisko sitten yrittää ratkoo niinku yhdessä joidenkin muidenkin tahojen kanssa.

H3: Voisko siinäkin miettiä jotain moniammatillista tukea jos on jotenkin vaikeeta tavoittaa? Varmaan siis ainakin kielimuurin takia voi olla hankala just ihan vaan kaikki viestintä, jos ihmisellä ei oo niinkun oman äidinkielen kirjotus- ja lukutaitoa niin wilma-viestejä on ihan turha lähettää varmastikin. (Haastattelu 2).

Yllä olevissa lainauksissa on nähtävissä, että moniammatillisen yhteistyön kautta saatava tuki koettiin tärkeäksi etenkin niissä tilanteissa, kun oppilaalla on monialaisia koulunkäynnin haasteita tai kodin ja koulun on vaikea ymmärtää toisistaan esimerkiksi yhteisen kielen puutteen vuoksi. Lisäksi moniammatillisen yhteistyön nähtiin keventävän yhden opettajan työmäärää, kun taakkaa voi jakaa useamman ammattilaisen kesken.

6.2.2 Yhteistyön haasteet

Haastateltavien käsityksissä yleisimmin mainitut haasteet kodin ja koulun yhteistyössä liittyivät vanhempien kohtaamiseen. Lähes kaikkien haastateltavien huolena oli opettajan kokema ylikuormittavuus, mikäli vanhempien aktiivisuuden koetaan ylittävän käytettävissä olevat resurssit ja työajan.

H1: Tossa kyl sit taas ruvetaan menemään siihenkin asiaan et okei, joku vanhempi haluaa enemmän sitä palautetta, ja johonkin pitää just vetää se raja itelleen ettei välttämättä ihan koko ajan halua viestiä, et jäis itellekin jotain vapaa-aikaa kuitenkin

H2: Tai sit jos vanhemmat alkaa pommittaa niinku 24/7 kysymyksiä ja mielipiteitä. (Haastattelu 1).

Vanhemmat saattavat myös haastateltavien mukaan puuttua sekä opettajan työhön että oppilaiden koulunkäyntiin liian voimakkaasti. Aggressiiviseksi koettava puuttuminen opettajan työhön heikentää keskinäiseen kunnioitukseen perustuvan luottamussuhteen syntymistä. Vanhemmat saattavat myös syyllistää opettajia lapsen liian heikkona pidetystä koulumenestyksestä, kiusaamisesta tai sen kohteeksi joutumisesta ja lapsen käyttäytymiseen liittyvistä haasteista. Lapsen ongelmat saattavat tulla vanhemmille yllätyksenä, mikä voi johtaa voimakkaisiin reaktioihin koulun suuntaan.

No mullahan on siis jotain tällasta kokemuksellista...siis mitä on niinku kuullu niinku muilta opettajilta. Niin tota, esimerkiks semmosta et puututaan sen opettajan työhön että miten hän hoitaa työnsä ja niinkun puututaan siihen aika aggressiivisesti ja niinku paljon. Niin toki niinku sen voi määritellä liian innokkaaks vanhemmaks. (Haastattelu 2).

Liian ankara tai tarkka suhtautuminen lapsen koulunkäyntiin kotona, esimerkiksi läksyjen vahtimisena, saattaa kääntyä lapsen kokonaisvaltaisen edun tavoittelun kannalta negatiiviseksi. Haastateltavat nostivat omista kouluajoistaan ja perheistään esiin tilanteita, joissa vanhempien osallistuminen koulunkäyntiin on ollut liian voimakasta tai suhtautuminen liian ankaraa. Yhden haastateltavan kotona toteutettu tarkka tapa tarkistaa läksyt olivat aiheuttaneet pelon tunteita. Toinen haastateltava kertoi vanhempiensa aktiivisen, mutta kannustamisen ilmapiiriä uupuneen osallistumisen vaikuttaneen negatiivisesti sisaruksensa itse tuntuun.

H1: Niin ja sit mulla on ehkä vielä, niinku yks näkökulma tähän. Siis mulla oli niinku ite aika vaativa ilmapiiri kotona ja mä välillä siis ihan pelkäsin sitä, että niinku isäpuoli esimerkiks tarkistaa läksyt kotona että sitten myös tämmönen pitäs sitten opettajana myös

tiedostaa ja huomioida. Että jos kotona tulee tosi paljon paineita niin sitten ei ehkä ainakaan jotenkin löis enää lisää vettä myllyyn sit semmosissa kodeissa missä voi luottaa siihen, että tarkistetaan vähän liiankin tarkasti.

H2: Hankala löytää tasapainoo et toisaalta pitäis aktivoida niitä vanhempia et ne ois kiinnostuneita niistä läksyistä mut se just ettei se mee liian... koska ei ne tue...tai mäkin oon kotona sisaruksilla seurannu sitä että ehkä ei oo niin kannustavaa se läksyissä auttaminen niin ei se kyllä sit tue sitä lasta ollenkaan. Tai hänen itsetunnon kehitystä ainakaan. (Haastattelu 2).

Siinä missä osan vanhemmista käsitettiin olevan yliaktiivisia, myös liian passiiviset vanhemmat koettiin haasteeksi yhteistyön toteuttamiselle. *Ihan siellä nors-sissakin on tullu ikäviä tilanteita, että vanhempia ei vaan kiinnosta. Et niinkun ylipää-tään heitä ei kiinnosta sen lapsen asiat välttämättä niin paljoo että he ei niinku osallistu senkään takii.* (Haastattelu 3). On vanhempia, joilla ei syystä tai toisesta ole mahdollisuuksia, motivaatiota tai kiinnostusta osallistua lapsensa koulunkäynnin tukemiseen. Vanhemmilla katsottiin voivan olla arjessaan henkilökohtaisia haasteita, jolloin voimavaroja yhteistyöhön osallistumiseen ei välttämättä löydy. Eri-tyisen pulmallisina haastateltavat näkivät tilanteet, joissa vanhemmat eivät yksinkertaisesti ole kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä. Vanhempien asenteiden ja tilanteiden kotona nähtiin heijastuvan usein lapsen käyttäytymiseen, jol-loin edessä on ristiriitoja, kun ne vanhemmat, joihin kontaktin saaminen olisi kaikkein tärkeintä lapsen tukemisen kannalta, eivät välttämättä osoita mielenkiintoa yhteistyötä kohtaan.

Sit mä oon miettiny myös sitä et tavallaan ne, joihin sun oikeesti pitäis saada kontaktia, niin ne ei oo niitä aktiivisia. et sit tavallaan, et miten niihin sais sen yhteyden? (Haastattelu 2).

Haastateltavat mainitsivat haasteina myös mahdollisen vanhempien negatiivisen ja vihamielisen suhtautumisen koulua kohtaan. Omien kouluaikeiden muistot ja erilaiset koulua koskevat kriittiset äänensävyt mediassa saattavat kääntää vanhempien ennakoasenteet negatiivisiksi, jolloin maaperä toimivalle yhteistyölle on haastava. Joskus opettajan käsitettiin joutuvan ottamaan harteilleen suuren määrän kritiikkiä ja kielteistä energiaa.

H1: Monta kertaa johtuu semmosest yleisestäkin asenteesta, että niinkun opet tavallaan se on ensimmäisenä niinku media, että luodaan semmosii niinku epäilyksiä, just tämmösi, no nyt on ollut just tää keskustelu täst digistä ja ja ilmiöpohjasesest oppimisesta ja tämmösest. H2: Nih se on niinku omiaan luomaan semmost epäluuloo sinne koteihin ja sit ruvetaan...sit halutaan vaik selittää huonot oppimistulokset tai mitä ikinä parhain päin sillä että et se opettaja onki tosi huono ja siel varmaan just siel varmaan tehdään just näin ku lehdis

kirjotetaan ja et siit on ehkä puhuttu koulusta kunnioittavammin mediassa ja pitää olla kriittisii äänensävyi mut must tuntui et nyt on aika paljon sellast mutu-kirjotteluu et joku kirjottaa omien kouluaijojensa pohjalta koska kaikkihan on käyny kouluu.

H1: Joo ja sit se kaikki negatiivinen energia ja ne kokemukset niinku kaadetaan sen yhen ihmisen päälle, joka on niinku tavallaan lähin kontakti sen vanhemman ja koko koulujärjestelmän välillä. (Haastattelu 3).

Mahdollisiksi yhteistyön haasteiksi haastateltavat mainitsivat myös ristiriidat, joita voi syntyä, jos toisen osapuolen ymmärtämisessä on käytännön haasteita, tai jos eri ympäristöjen toimintakulttuurien välillä on eroavaisuuksia. Yhteydenpidon ja viestinnän näkökulmasta yhteisen kielen puuttuminen nähtiin merkittävänä haasteena yhteistyölle. Lisäksi erilaisista sosioekonomisista ja koulutuksellisista taustoista sekä mahdollisesti maista tulevien vanhempien asenteet ja näkemykset koulujärjestelmästä ja -kulttuurista voivat haastateltavien mukaan aiheuttaa ristiriitoja, mikäli ne eroavat koulun toimintatavoista. Yksi haastateltavista kertoi harjoittelukokemuksestaan, jossa vanhempi oli suuttunut lapsensa saamasta koenumeroista ja saapunut aamulla vihaisena kouluun:

Siellä on siis jotain kiinnostaa niin paljon, että ne tulee sinne luokkaan sisälle ja meil oli harjoittelussa sellanen tilanne, että yks oppilas sai seiskan kokeesta ja sitten isä oli seuraavana aamuna siäl oven takana. Se oli onneks lukossa. (Haastattelu 3).

Haastateltavien mukaan ristiriitatilanteita saattaa olla myös perheen sisällä, mikä voi vaikuttaa koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Esimerkiksi erotilanteisiin liittyvät vanhempien huoltajuuskiistat tuottavat opiskelijoiden käsitysten mukaan usein vaikeuksia kommunikointiin koulun kanssa. Samalla ne voivat johtaa tilanteisiin, joissa opettaja toimii vanhempien välisten riitojen välissä. Toinen vanhemmista voi erotilanteessa haluta pitää lastan koskevan tiedon itsellään toisen vanhemman kustannuksella, tai vastaavasti lapsen koulunkäynnin tukeminen saattaa jäädä vain toisen vanhemman vastuulle.

H1:Tää on ehkä vähä sellanen niinku et sekin riippuu siitä perheestä et erotapauksesta et toinen on häipyny eikä oo missään tekemisissä ja sit on ollu semmonen tapaus yhdessä harjoitteluluokassa et sitte vaik se tieto meni molemmille vanhemmille ni sit ne rupes opettajan välityksellä riitelemään ne vanhemmat jostain asioista ja se oli tosi ikävää.

H2: Nii, luulis et jotkut sellaset selkeet pelisäännöt siihen nyt pitäis saada tollaseen. mut siis itekin oon kyl kuullut tarinoita että voi tulla aika vaikeit tilanteita että on niinku lapsen on joku vanhempi tullu hakemaan koulusta ja sitten onkin käyny ilmi että ei ois saanu antaa lasta sille vanhemmalle. Että tällasta, niin voi mennä aika vaikeeks ne jutut joskus kyllä. (Haastattelu 3).

Opettajan nähtiin saattavan joutua haastaviin tilanteisiin myös silloin, jos hänen on vaikea tietää, mistä asioista kuhunkin vanhempaan tulee olla yhteydessä ja kuka vanhemmista on milloinkin vastuussa lapsesta esimerkiksi yhteishuoltajuustapauksissa. Tietoturvan ja lapsen oikeuksien toteutumiseksi nähtiin tärkeäksi, että opettaja on mahdollisimman tietoinen siitä, kenelle lapsen asioista tiedotetaan ja kuka hänestä on vastuussa koulun ulkopuolisena aikana.

Sit se kumpi on määritelty huoltajaksi niin sen kans et sille toiselle, jos ei se oo huoltaja, niin ei sille saa ees antaa liikaa tietoja. Mut sitten taas niinku semmonen ns. ei-niin-arkaluontonen, et yhteistyöhän voi olla vaikka, että kummi tuo aina lapsen kouluun tai hakee koulusta tai auttaa paljon läksyjen kanssa tai jos se on joku isosisarus tai tämmönen niin tottakai siinä tehdään niinku jollain tavalla yhteistyötä. Et voi vaikka kertoa läksyt tai tämmösiä asioita. (Haastattelu 2).

Merkittävänä haasteena yhteistyön onnistumiselle haastateltavat näkivät vanhempiin liittyvien tekijöiden lisäksi kiireen. Kiireessä sekä opettajan että vanhemman suhtautuminen yhteistyötä kohtaan saattaa haastateltavien mukaan muuttua negatiiviseksi, eikä aikaa keskinäisille kohtaamisille jää. Myös moniammatillisen yhteistyön hyödyntäminen saattaa ajanpuutteessa muuttua lisäkuormituksen aiheuttajaksi. Lisäksi lapsi saattaa jäädä vaille tarvitsemaansa huomiota ja tukea.

H1: Ensimmäisenä tulee itelle mieleen niinku kiire ja sellanen et jos on hirvee hoppu kaikilla asioilla niin ei ehi kohtaamaan. Opettaja ei ehi kohtaamaan eikä vanhempi kykene kohtaamaan lasta niin mun mielest se on yks isoin asia mikä ehkä estää sitte kommunikointia vaikei oisikaan mitään suurempaa ongelmaa. Kyllä semmonen arkipäivänen niinku viestien ja ajatuksien vaihtokin jää pois jos on hirvee kiire koko ajan.

H2: Ja sit siitä tulee semmonen negatiivinen asia ku on hirvee kiire ja hirvee paine ja tota jos on vaikka luokas monta erityisen tuen oppilasta ja sit niitten asioita täytyy hoitaa niin sit niist se on jotenkin inhottavaaki ku tulee semmonen negatiivinen asia et pitää vaik tehdä niinku moniammatillist yhteistyötä ja ammatillist yhteistyötä ja vanhempien kans olla yhteydessä ja sit opettaja kokee et sil ei vaa se ei vaan niinku jaks ja iteki niinku pelkää sitä että jos ei vaan niinku jaks. (Haastattelu 3).

Vanhemmille yhteistyötä haastavaa kiirettä kerrottiin voivan aiheuttaa muun muassa yksinhuoltajuus, useammat lapset perheessä, työ ja erityistä tukea tarvitsevat lapset. Erityistä ja moniammatillista tukea tarvitsevien lasten auttaminen nähtiin myös opettajien kiirettä lisäävänä tekijänä, kuten yllä olevasta haastattelukatkelmasta käy ilmi.

6.3 Vanhemmat, oppilas ja opettajat yhteistyön osapuolina

6.3.1 Vanhemmat - *”varmaan on hyvä, jos vanhemmat on kiinnostuneita”*

Lähes kaikki haastateltavat näkivät vanhempien tärkeimpänä tehtävänä kiinnostuksen lapsensa koulunkäyntiä kohtaan. Kiinnostus näkyy esimerkiksi kannustamisena, läksyissä tukemisena ja osallistumisena vanhempainiltoihin. Osallistumalla yhteistyöhön ja koulunkäynnin tukemiseen vanhempien myös nähtiin osoittavan lapselle esimerkkiä myönteisestä suhtautumisesta ja asenteesta koulunkäyntiä kohtaan.

Lähtökohtaisesti varmaan on hyvä, jos vanhemmat on kiinnostuneita lapsen koulunkäynnistä ja siitä miten sillä menee. Ehkä se nyt on se tärkein pointti. (Haastattelu 1).

Vanhempien omalla koulutustaustalla nähtiin olevan mahdollisesti vaikutusta siihen, kuinka kiinnostuneita he ovat lapsensa koulunkäynnistä. Lisäksi haastateltavien käsitysten mukaan vähemmän kouluttautuneiden vanhempien voi olla lapsensa koulupolun edetessä vaikea osallistua esimerkiksi läksyissä auttamiseen, kun tehtävien haastavuustaso kasvaa. Tällöin kynnyks osallistumiseen voi olla korkeampi.

Niin se jotenkin varmaan vaikuttaa se vanhemman oma koulutustausta, et sit varsinkin jos mennään kutosluokan asioihin niin se et jos on jotain koordinaatistoo tai semmosii niin ne ei välttämättä oo itsestäänselvyksiä sit jos ei ite oo ollu niin kiinnostunut koulusta tai ei oo kouluttautunut niin paljoo. Mut sit muutenkin yleensä se arvostus, et jos ite ei välttämättä vaikka oo tehny läksyjä kauheesti niin sit ei oleta että, tota, vanhempikaan tekis niitä et sit sieltä voi tulla semmonen heijastus siihen lapseenkin ja sitä kautta kouluun se asenne. Vanhemmalta lapselle. (Haastattelu 2).

Kuten kodin ja koulun yhteistyön haasteita käsitelleessä tulosluvussa kävi ilmi, voi vanhempien kiinnostus olla haastateltavien mukaan myös liiallista tai liian vähäistä. Sekä yliaktiivinen osallistuminen että passiivisuus voivat olla haitaksi niin opettajan työlle, oppilaan hyvinvoinnille kuin toimivalle yhteistyölle. Toisaalta parhaimmillaan vanhempia pidettiin korvaamattomana voimavarana sekä opettajan että oppilaan kannalta.

Nehän ehkä opettajan kannalta on semmonen mikä voi joko helpottaa tai hankaloittaa sun omaa työtä. (Haastattelu 1).

Ehkä siellä (vanhempainilloissa) äidit on ylliedustettuna. (Haastattelu 2). Sosioekonomisen ja koulutuksellisen taustan lisäksi sukupuolen nähtiin voivan vaikuttaa vanhempien osallistumishalukkuuteen ja -tapaan kodin ja koulun yhteistyössä. Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että äidit ovat isiä aktiivisempia kodin ja koulun yhteistyöhön osallistumisessa.

H1: Mut siis perinteises mielessä ne ketkä laittaa ne keneen vaik mää oon viestiny nii ne on ollu aina äitejä paitsi tää yks vihainen isä.

H2: Oon kanssa samaa mieltä että kyllä mä muistelen ainakin omilta kouluajoilta että yleensä kaikkien äidit hoiti nää jutut mutta ehkä nyt koko ajan kasvavassa määrin niin sitten kuitenkin isätkin osallistuu ja kyllä nois harjotteluissa sitten on kuitenkin et vanhemmat tulee pyörähtää ja juttelee niin on kyl isä todella paljon siellä myös. (Haastattelu 3).

Edellinen vastaus osoittaa käsityksen roolijaosta, jossa äiti on isää suuremmissa vastuussa lasta koskevissa asioissa, olevan myös jossain määrin muuttumassa. Tämä voi haastateltavien mukaan näkyä isien kasvavana aktiivisuutena myös kodin ja koulun yhteistyössä. Yhden haastateltavan kokemus omalta kouluajaltaan oli, että isä osallistui äitiä aktiivisemmin kodin ja koulun yhteistyöhön joutuksen joustavammasta työstä. Hän näkikin työajoilla sekä esimerkiksi vanhempainvapaiden määrällä olevan mahdollisesti sukupuolta suurempi vaikutus siihen, että äidit ovat perinteisesti osallistuneet isiä enemmän yhteistyöhön.

No, niin. Mulla tää taas on aika kaukaa, mun isä on ite tosi aktiivinen osallistumaan noihin ja oli vanhempainyhdistyksessä ja näin pois päin niin. Mutta meillä taas on ollu enemmän sellanen elämäntilanne että isän työt on mahdollistanu sitten että pystyy niinku joustaa enemmän. Kun äidillä taas ei. Niin ehkä se jos ois se...tai mä aattelin että jos se riippuu sukupuolesta niin enemmän siitä että äidit sattuu olee enemmän sitten vaikka vanhempainvapaalla jos ne saa sitä. Tai jotenkin tekee sellasta työtä että pystyy vapaammin joustaa niinku stereotyyppisesti. (Haastattelu 2).

6.3.2 Oppilas- ”lähtökohtana just se et oppilas on hyvin mukana siinä”

Haastateltavien mukaan oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja koulunkäynnin tukeminen on kodin ja koulun yhteistyön tärkein tavoite. Oppilaan ei kuitenkaan nähty olevan vain yhteistyön kohde, vaan oppilaan osallisuutta yhteistyössä korostettiin. Käytännössä osallisuudella tarkoitettiin oppilaan mukaan ottamista keskusteluihin, antamalla palautetta suoraan oppilaalle ja pitämällä oppilas tietoisena esimerkiksi Wilman ja muiden tiedotuskanavien kautta tapah-

tuvasta viestinnästä. Toisaalta keskustelua herätti myös se, onko kaikesta oppilasta koskevasta informaatiosta ja viestinnästä tietoisena oleminen aina oppilaan edun mukaista. Etenkin oppilaaseen liittyvistä ongelmista puhuttaessa nähtiin, että voi olla oppilaan itsetunnon ja kuormittuneisuuden kannalta myös parempi, että yhteydenpito tapahtuu suoraan opettajalta vanhemmalle.

H1: No mun mielestä se vähän riippuu tilanteesta että miten se pitäis niinku nähdä. Että on niinku perusteltua mun mielestä ehkä yleisemmin se, että se lapsi sais olla tietonen niinku siitä viestinnästä mitä tapahtuu kodin ja koulun välillä. Mutta sitten joskus on sitten taas semmosia tilanteita, että jos ne käsittelee jotain niinku vaikeita asioita tai sen lapsen käytöksessä on tosi isoja ongelmia ja että se alkaa olla pelkkää semmosta negatiivista keskustelua siellä koulussa niin se, että näistä ongelmista pitää päästä eroon ja näin. Niin että jos sit niinku sitä viestintää on, oli se sitten kasvokkain tai niinku wilman tai minkä tahansa puhelimen tai reissuvihkon välityksellä, niin ei niinku kaikella tommosella tarvis kuormittaa niitä oppilaita. Mutta semmosella perusarjella niin kyl toki mun mielestä sillä oppilaalla niinku vois olla ihan...tai niinku hassua just niinku puhuttiin aiemmin, jompi kumpi sano, että niinku mieluummin sanoo sille oppilaalle sen positiivisen palautteen ja myös sen negatiivisenkin tarvittaessa kun että suoraan jättää vanhemmille ilman mitään välissä.

H2: Joo, siis mun mielestä lähtökohtaisesti, tai eiks sekin taas oo jossain opsissa, että sen pitäis tavallaan olla sitä yhteistyötä et siinä on vanhempi, opettaja ja oppilas. Semmonen niinku kolmio siinä. Öö et otettais niinku mukaan esimerkiksi keskusteluihin aika aktiivisesti mut sit taas oon kyl samaa mieltä siitä, että välillä on helpompi opettajana puhua sille vanhemmalle suoraan jos ei tarvii...kun kuitenkin se vaikuttaa lasten itsetuntoon jos niille sanotaan jotain negatiivisia asioita mis hän ei ehkä viel oo hyvä et mistä lähtis kehittyä et sit taas välillä on hyvä että voi kahestaan keskustella. Mut et niinku lähtökohtana just se et oppilas on niinku hyvin mukana siinä. (Haastattelu 2).

Mitä pidemmälle oppilaan koulupolku etenee, sitä enemmän oppilaan nähtiin ottavan vastuuta omasta koulunkäynnistään. Alakoulussa, etenkin alaluokilla, kodin ja koulun yhteistyö on haastateltavien mukaan aktiivisempaa, sillä oppilas tarvitsee enemmän tukea koulunkäyntiin liittyvien asioiden hoitamisessa.

H1: Joo ja just se että tavallaan, vielä siihen että millon lapsi lakkaa olemasta lapsi, tai näin, niin ehkä siihenkin, se vaatii varmaan aika paljon sitä oppilastuntemusta, että millasia asioita voidaan sit niinku jättää tavallaan, et...niin jotenkin se et minkälaiset asiat voidaan käsitellä niinku yhdessä oppilaan kanssa ilman että kotiin otetaan yhteyttä.

H2: Mä näkisin ettei siinä oo mitään sellasta selkeätä rajaa et yleensä oppilaan rooli kasvaa siinä mitä vanhemmaks hän tulee. (Haastattelu 2).

Siirryttäessä alakoulussa ylemmille luokille ja edelleen yläkouluun, oppilaiden nähtiin tulevan tietoisemmiksi heitä koskevasta viestinnästä ja mahdollisesti seuraavan omia Wilma-tunnuksiaan. Lisäksi oppilaiden katsottiin tulevan tarkemmiksi siitä, millaista tietoa koulu välittää vanhemmille. Esimerkiksi terveyttä koskevat tai muuten arkaluontoisina koulussa jaetut asiat eivät välttämättä ole sellaisia, joita oppilas haluaisi jakaa vanhempiansa kanssa. Opettajien nähtiin

hyötyvän oppilaantuntemuksesta osatakseen arvioida, mikä tieto kuuluu vain oppilaan ja opettajan välille ja mikä myös vanhemmille.

6.3.3 Opettajat- ”sen pitää niinku opettajasta lähtee sen yhteistyön”

Haastateltavien käsityksissä opettaja nähtiin tärkeimpänä tekijänä yhteistyön käynnistymisen kannalta. Myös kannustaminen vuorovaikutukseen niin kodin ja koulun kuin oppilaan ja vanhempien välillä nähtiin tärkeäksi opettajan tehtäväksi. Haastateltavat näkivät, että mikäli opettaja on aloitteellinen yhdessä sovitujen käytäntöjen luomisessa, on toimivan yhteistyösuhteen syntymiselle hyvät edellytykset.

H1: No kyl se tietenki se opettaja vois niinku avata sen pelin silleen et ja tehdä niinku selväksi et se koulun käyminen et vaik se on sen lapsen työ niin silti ne vanhemmat siitä niinku vastuussa ja tavallaan silleen et se on sen lapsen etu jos tehään yhteistyötä.

H2: Mä olen samaa mieltä tosta että toki opettajan pitää olla se koulun tavallaan niinkun se väylä ja avaja sinne koulun maailmaan niille vanhemmille että tietysti pitää alusta lähtien olla yhteyttä ja ehkä jopa vaatia sitä että niinkun kyselkää jos on jotain.

H3: Musta on niinku hyvä et kannustetaan vanhempia niinku semmoseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa mut et sit jos se niinku sanellaan käytäntönä koulusta et nyt teidän pitää tarkistaa ja tällä tavalla sitte kuitata. Niin se on ehkä vähä ku...sen yhteistyön pitää olla semmonen niinku...yhdessä sovitut käytännöt. (Haastattelu 3).

Siinä missä opetustyön kannalta tärkeänä taitona pidettiin oppilaantuntemusta, niin haastateltavien vastauksissa korostettiin kodin ja koulun yhteistyön kannalta tärkeänä opettajan ominaisuutena myös niin sanottua vanhempientuntemusta. *Samalla tavalla kuin siellä luokassa on se oppilaantuntemus niin samantyylistä juttua myös sit se vanhempientuntemus; minkä verran ja minkälaisessa tilanteessa.* (Haastattelu 1). Näkemällä vaivaa sen tunnistamiseksi, millaisia toiveita ja tarpeita eri vanhemmilla on yhteistyötä kohtaan, voi opettaja haastateltavien mukaan oppia toimimaan tarkoituksenmukaisemmin erilaisissa yhteistyötä vaativissa tilanteissa.

H1: Ehkä ite just niinku enemmän aattelin sitä, että sitten niinku se riittää, että se opettaja jollain tavalla ottaa selvää et okei, jos on tämmöstä jostain kyse, niin ei siin mitään sitten, että löytää sitten jonkun tavan toimia siinä tilanteessa.

H2: Se on se vanhempientuntemus. (Haastattelu 1).

Toisaalta haastateltavien vastauksista ilmeni, että kaikkiin vanhempien tarpeisiin vastaaminen ei välttämättä ole opettajan oman hyvinvoinnin näkökulmasta kannattavaa. Haastateltavat näkivät, että opettajan on tärkeää osata asettaa rajat

sille, mihin aikaan he ovat tavoitettavissa. Opettajien ei nähty olevan velvollisia vastaamaan vanhempien viesteihin vapaa-ajallaan.

H1: Tossa kyl sit taas ruvetaan menemään siihenkin asiaan et okei, joku vanhempi haluaa enemmän sitä palautetta, ja johonkin pitää just vetää se raja itelleen, ettei välttämättä ihan koko ajan halua viestiä, et jäis itellekin jotain vapaa-aikaa kuitenkin.

H2: Tai sit jos vanhemmat alkaa pommittaa niinku 24/7 kysymyksiä ja mielipiteitä. (Haastattelu 1).

Jo luvussa 6.2.1 mainittiin, kuinka haastateltavat pitivät moniammatillista yhteistyötä yhtenä kodin ja koulun yhteistyön lähtökohtana. Haastateltavien mukaan opettajan ei tule olla yksin vastuussa yhteistyöstä koulun edustajana, vaan tukea tulisi olla tarjolla moniammatillisesti myös muulta koulun henkilökunnalta, kuten rehtorilta, kuraattorilta ja muilta opettajilta.

Haastattelija: Mistäs te saatte tukea, jos tukea tarvii tähän kodin ja koulun yhteistyöhön?

H1: Rehtori tulee ensimmäisenä mieleen ja ehkä kollegat.

H2: Joo, ja se moniammatillinen yhteistyö sitten tarvittaessa. Siis, jos vaikka saa tarvittaessa koulukuraattorin tai -psykologin tai terveydenhoitajan apua, sit varsinkin, jos on semmosia moniulotteisempia haasteita oppilaalla, niin pystys sit hyödyntämään niitä tarvittaessa.

Yllä oleva haastattelukatkkelma on esimerkki siitä, että moniammatillinen yhteistyö nähtiin lähinnä koulu yhteisön sisäisenä resurssina. Koulun ulkopuolisten ammattilaisten osallistumista kodin ja koulun yhteistyöhön ei juurikaan mainittu moniammatillisuudesta keskustellessa.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajaopiskelijoiden käsityksiä kodin ja koulun yhteistyön merkityksestä, toimintamuodoista, lähtökohdista ja haasteista. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin opettajaopiskelijoiden käsityksiä vanhemmista, oppilaista ja opettajista kodin ja koulun yhteistyön osapuolina. Seuraavassa luvussa tarkastelen tutkimustuloksia suhteessa aiempaan tutkimustietoon, arvioin tutkimuksen luotettavuutta sekä pohdin mahdollisia aiheeseen liittyviä soveltamis- ja jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Kodin ja koulun yhteistyön merkitys. Tutkimustulosten perusteella opettajaopiskelijat pitävät kodin ja koulun yhteistyön tärkeimpänä tavoitteena oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemista. Tutkimukseen vastanneet näkivät toimivan kodin ja koulun yhteistyön lisäävän oppilaan kouluviihtyvyyttä sekä tukea mahdollisissa koulunkäynnin haasteissa. Oppilaan kokonaisvaltainen kasvu, kehitys ja hyvinvoinnin tukeminen ovat myös keskeisten kansallisten opetuksen järjestämistä koskevien asiakirjojen, kuten opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2015) ja perusopetuslain (628/1998; 477/2003) mukaiset tavoitteet kodin ja koulun yhteistyölle. Opettajaopiskelijoiden antamia merkityksiä voi siis pitää hyvin oppikirjamaisina. Opiskelijat korostivat vastauksissaan myös kodin ja koulun välistä tasavertaisuutta, jolloin päämäärinä, tavoitteista ja käytännöistä sovitaan yhdessä. Tasavertaisen yhteistyökulttuurin saavuttamisen on tutkimuksissa todettu johtavan sekä koulujen aktiivisempiin osallistamispyrkimyksiin että vanhempien aktiivisempaan osallistumiseen kodin ja koulun yhteistyössä (Berebitsky ym. 2014; Cowan ym. 2004; Pulkkinen 2012, 47–48). Suomessa 1990-luvun alun keskushallintojohtoisuuden muuttuminen paikallishallinnoiksi alkoi muuttaa myös kodin ja koulun yhteistyön ilmapiiriä erillisyydestä kohti vastavuoroisuutta ja asiakaskeskeisyyttä (Alasuutari 2006, 84; Siniharju 2003). Tulosten perusteella opettajaksi opiskeleville on tärkeää pyrkiä

jatkamaan tasavertaisuuteen ja kaikkien osapuolten kunnioitukseen perustuvaa kodin ja koulun yhteistyökulttuuria.

Kodin ja koulun yhteistyö oli opettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan merkityksellistä myös oppilaan koulussa pärjäämiselle ja suhtautumiselle koulunkäyntiin. Aiempien tutkimusten perusteella kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä, ja etenkin vanhempien osallistumisella, on positiivisia vaikutuksia oppilaan sosiaalisiin suhteisiin, kouluun kiinnittymiseen, motivaatioon sekä suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan (Carlson 2018; Gonida & Cortina 2014; Fantuzzo ym. 2004; Serpell & Mashburn 2012). Vaikka yhteistyön vaikutuksia koulumenestykseen on tutkittu maailmanlaajuisesti erittäin paljon ja kodin ja koulun yhteistyötä pidetään yhtenä eniten koulumenestykseen vaikuttavista taustatekijöistä (Graves & Brown Wright 2011; Topor ym. 2010), ei koulumenestys ei nousut opiskelijoiden vastauksissa kovin merkittäväksi kodin ja koulun yhteistyön päämääräksi. Toki on oletettavaa, että opiskelijoiden puhuessa oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisesta, pitää tämä sisällään myös oppimisen ja sitä kautta koulussa menestymisen. Tulosten perusteella voi kuitenkin olettaa, että tähän tutkimukseen osallistuneet tulevat opettajat pitävät oppilaiden hyvinvointia oppimistuloksia tärkeämpänä kodin ja koulun yhteistyön onnistumisen mittarina. Tämä vastaisi tarpeeseen parantaa suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä, joka on tutkimusten mukaan ollut viime vuosina huolestuttavassa laskussa (OECD 2018; Salmela-Aro ym. 2016; Vetterranta ym. 2016).

Kodin ja koulun yhteistyö on merkityksellisimmillään ja aktiivisimmillaan oppilaan koulupolun alussa, mutta sekä aikaisempi tutkimus (mm. Arminen ym. 2013; Epstein ym. 2009) että tämän tutkimuksen tulokset tukevat käsitystä, että yhteistyö on merkityksellistä koko peruskoulupolun ajan. Opettajaopiskelijoiden mukaan yhteistyön intensiivisyyden väheneminen yläkoulussa saattaa toisaalta olla lasten itseohjautuvuuden kannalta hyödyllistä. Yhteistyön hyödyllisyyden kannalta pidetäänkin tärkeänä, että yhteistyömuotoja sovelletaan ikätasolle sopiviksi ja tehokkaiksi (Epstein ym. 2009; Robinson & Harris 2014, 24–25). Tulokset osoittavat, että opiskelijoiden käsityksissä yläkoulun aikana yhteistyö on hyvin vähäistä. Etenkin siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun, kun oppilaan

odotetaan ottavan entistä enemmän vastuuta omasta koulunkäynnistään, oppilasta olisi tärkeää kannatella kodin ja koulun yhteistyön keinoin (Arminen ym. 2013). Tulosten perusteella opettajaksi opiskelevilla on halu edesauttaa koko koulupolun jatkuvaa yhteistyötä omassa työssään opettajina.

Yhteistyön toimintamuodot. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajaopiskelijat näkevät erilaisten viestikanavien kautta tapahtuvan kommunikoinnin olevan yleisin kodin ja koulun yhteistyön toimintamuoto, mitä myös vanhempien barometrissa kerätty tutkimustieto tukee (Suomen vanhempainliitto & Mertaniemi 2018). Yleisin ja eniten keskustelua herättävä yhteydenpidon väline on Wilma. Wilma on korvannut kotiin kuljetettavat paperit ja reissuvihot, mitä opettajaksi opiskelevat pitivät hyvänä kehityksenä tehokkuuden ja viestin perille saamisen kannalta. Wilman hyötynä pidettiin myös läpinäkyvyyttä, sillä tärkeät tiedotusasiat ovat kaikkien koulunkäyntiin osallistuvien osapuolten nähtävillä yhteisellä alustalla. Wilma on kuitenkin ollut myös suuren negatiivisen huomion kohteena kodin ja koulun välistä yhteistyötä koskevassa keskustelussa. Tulosten mukaan opettajaopiskelijat ajattelevat Wilman olevan ongelmatilanteiden ja negatiiviseksi tulkittavan palautteen välineenä haastava, sillä väärinymmärrysten ja ylitulkintojen mahdollisuus on suuri. Wilman nähtiin helposti koituvan ”liksangoksi”, jossa huomio kiinnittyy virheisiin onnistumisten sijaan. Tämä käsitys tukee Kaarakaisen (2015) tutkimustulosta, jossa Wilman haittapuoliksi yhteistyön näkökulmasta koettiin juuri virheiden ja negatiivisuuden korostuminen. Vanhemmat ovat kuitenkin pääosin tyytyväisiä Wilman kautta tapahtuvaan viestintään (Suomen vanhempainliitto & Mertaniemi 2018), joten on huomionarvoista, että esimerkiksi mediassa nousevat negatiiviset kohut ovat useimmiten yksittäisesimerkkejä epäonnistuneesta viestinnästä. Epäkohdat nousevat medialehtiin hyvin toimivaa kouluarkea ja onnistunutta viestintää herkemmin, mikä saattaa vääristää mielikuvaa Wilman vahvuuksista ja heikkouksista.

Wilman lisäksi kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa tapahtuu puhelimitse, sähköpostitse, tekstiviestitse ja erilaisten ryhmäviestintäsovellusten, kuten Whatsappin välityksellä. Tulokset osoittavat opettajaksi opiskelevien pyrkivän

soveltamaan yhteydenpitoaan tilanteen mukaan: soittaminen on viestin lähettämistä henkilökohtaisempaa ja etenkin ongelmatilanteissa usein väärinymmärrysten välttämiseksi varmempaa. Toisaalta soittaminen vanhemmille vaatii opettajalta rohkeutta. Opettajaksi opiskelevat näkivät Whatsappin käyttökelpoisena kanavana ryhmäviestinnälle, joskin myös sen käytössä on haasteensa, sillä Whatsapp-ryhmät saattavat kääntyä myös kiusaamisen kanaviksi niin lasten kuin aikuisten keskuudessa. Opiskelijat nostivat esiin omia ja kuulemiaan kokemuksia oppilaiden välillä tapahtuneista kiusaamistilanteista sekä tilanteita, joissa opettaja on joutunut vanhempien kiusaamisen kohteeksi Whatsapp-ryhmissä. Kaiken kaikkiaan kommunikoinnin haasteena onkin, että se pysyy Epsteinin ym. (2009) määritelmän mukaisesti tehokkaana, molemminpuolisena ja tarkoituksenmukaisena. On tärkeää, että yhteydenpidon avulla kaikki yhteistyön osapuolet pysyvät perillä oppilasta koskevista tapahtumista ja oppilaan kehityksestä, pitäen kuitenkin huolen siitä, ettei kukaan osapuolista kuormitu viestinnän määrästä liikaa tai joudu epäasiallisen käyttäytymisen kohteeksi.

Yhteistyön muotoja ovat myös erilaiset kasvokkaiset kohtaamiset koulun ja vanhempien välillä. Opettajaopiskelijat mainitsivat arviointikeskustelut, vanhempainvartit ja oppilashuoltopalaverit virallisina keskusteluina, joissa pidetään yllä oppilaan koulunkäyntiä ja sen tukemista edistävää ympäristöä. Vanhempainillat nähtiin myös tärkeinä tiedonvaihdon mahdollisuuksina, joskin niiden maine tylsinä ja yksipuolisen asiapitoisina nostettiin niin ikään esiin. Opettajaksi opiskelevat pitivät tärkeänä, että vanhempainiltoihin osallistuminen on vanhemmille motivoivaa, mitä voidaan edesauttaa osallistavilla ja perinteistä kaavaa rikkovilla järjestelyillä. Vanhempainillat ovat vapaaehtoisuuteen perustuvista vanhempien osallistumismuodoista suosituimpia, mutta edelleen koulujen tulee pyrkiä vastaamaan siihen haasteeseen, kuinka saada myös passiiviset vanhemmat osallistumaan (Metso 2004; Sormunen ym. 2011). Opettajaopiskelijoiden mainitsemat osallistavat keinot ja perinteisten kaavojen rikkominen voivat edesauttaa vanhempien osallistumista, kunhan tarvittava tiedonvaihto ei kärsi.

Vanhemmat osallistuvat lastensa koulunkäynnin ja oppimisen tukemiseen sekä aikaisempien tutkimusten (Arminen ym. 2013; Karhuniemi 2013, 106; Sormunen ym. 2011) että opettajaopiskelijoiden käsitysten perusteella melko aktiivisesti. Kouluarjessa vanhempien rooli on kuitenkin perinteisesti ollut melko näkymätön (Arminen ym. 2013, 235). Vanhemmat tulevat kouluille lähinnä kutsutuina, eikä osallistamista koulujen suunnalta tai toimijuuden vahvistamista itseohjautuvasti tapahdu kovin suuressa määrin (Karhuniemi 2013, 105-106; Sormunen ym. 2011). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajaksi opiskelevat pitävät tärkeänä osallistavien yhteistyömuotojen kehittämistä, esimerkiksi yhdessä vanhempainyhdistysten kanssa järjestettävien epävirallisten tapahtumien, kuten leirikoulujen, retkien, myyjäisten, kirpputorien ja juhlien myötä. Myös blogit mainittiin mahdollisuuksina luoda yhteinen alusta yhteydenpidolle ja kouluarkeen osallistumiselle niin oppilaille, vanhemmille kuin opettajille. Eräs haastateltava ehdotti myös vanhempien pyytämistä mukaan oppitunneille jakamaan kokemustietoa oppilaita kiinnostavista aiheista, kuten ammateista ja harrastuksista. Tällaiset yhteistoiminnan muodot täyttävät niitä aukkoja, joita muun muassa Metso (2004), Arminen (2013, 237) ja Sormunen ym. (2011) ovat suomalaisessa kodin ja koulun yhteistyökulttuurissa tutkimuksissaan havainneet. Toisaalta opettajaopiskelijat eivät laajentaneet käsitystään yhteistyömuodoista luokka- ja kouluyhteisötason ulkopuolelle Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen systeemi-teoriaan viitaten (ks. Kuvio 3). Kuntatason resursseja, kuten kirjastoa, iltapäiväkerhoja tai nuoristoimen palveluita ei välttämättä osata ottaa huomioon kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvinä tekijöinä, tai ainakaan ne eivät tulleet mainituiksi yhteistyön muotoina. Voi olla, että luokka- ja kouluyhteisöä ympäröivissä palveluissa oleva potentiaali jää näin usein hyödyntämättä.

Yhteistyön lähtökohdat ja haasteet. Opettajaopiskelijat nostivat tärkeimmäksi kodin ja koulun yhteistyön lähtökohdaksi lähes yksiaanisesti kasvatuskumppanuusajattelun. Opiskelijoiden vastauksissa kasvatuskumppanuuden nähtiin tarkoittavan molemminpuolista kunnioitusta ja asiantuntijuuden tunnistamista: opettajat ovat pedagogiikan ammattilaisia, ja vanhemmat taas tuntevat lapsensa arjen ja persoonan parhaiten, jolloin molempien tiedot ja osaaminen

tukevat toisiaan. Kasvatuskumppanuus vaatii opiskelijoiden käsitysten mukaan yhdessä sovittuja sääntöjä, luottamusta sekä aitoa kiinnostusta. Luottamuksen syntymistä taas voi edesauttaa varhaisella kodin ja koulun yhteistyön aloittamisella sekä avoimella keskustelulla arvoista, käsityksistä ja odotuksista yhteistyöhön, kasvatukseen ja koulunkäyntiin liittyen. Kasvatuskumppanuusajattelulle perustuva keskinäinen kunnioitus ja yhteistoiminnallinen kulttuuri ovat myös tutkimusten mukaan merkittävimmät lapsen hyvinvointia lisäävät ideologiset tekijät kodin ja koulun yhteistyössä (Arminen ym. 2013; Epstein ym. 2009; Määttä & Rantala 2016, 155). Kodin ja koulun yhteistyökulttuurin tulevaisuusnäkyvien ja oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta voidaankin pitää lupaavana, että myös opettajaopiskelijat pitävät kumppanuusajattelua yhteistyön kannalta välttämättömänä taustatekijänä. Kumppanuusajattelun merkitys korostuu myös kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttavien yhteiskunnallisten murrosten keskellä. Esimerkiksi perherakenteet ovat yhä monimuotoisempia ja -kulttuurisempia, jolloin yhteistyön tavoitettavuuteen ja erilaisten tarpeiden huomioimiseen tulee kiinnittää entistä enemmän huomiota (Alanko 2018; Opetushallitus & Suomen vanhempainliitto 2007).

Toiseksi merkittäväksi kodin ja koulun yhteistyön lähtökohdaksi opettajaopiskelijoiden käsityksissä nousi moniammatillinen yhteistyö, minkä nähtiin olevan tärkeä tuki etenkin opettajalle työn sisältämissä haastavissa kohtaamisissa. Tosin, aivan kuten yhteistyön toimintamuodot, myös moniammatillinen yhteistyö nähtiin lähinnä kouluyhteisön sisäisenä resurssina, eikä sitä laajennettu käsittämään esimerkiksi kunnan tai kolmannen sektorin tarjoamia palveluja. Opiskelijat myös tarkastelivat moniammatillista yhteistyötä lähinnä koulun henkilökunnan toisilleen tarjoamana tukena, eivätkä juurikaan sen vaikutuksia vanhemmille tai oppilaille. Eri ammattilaisten tarjoama tuki kodin ja koulun yhteistyölle on tärkeä resurssi, ja se tulisi osata hyödyntää kokonaisvaltaisesti kaikkien osapuolten tarpeet huomioiden (Epstein ym. 2009). Moniammatillinen yhteistyö on kodin ja koulun yhteistyön ohella yksi toiminta-alueista, johon opettajat kaipaavat lisää valmiuksia opettajankoulutuksesta ja työhön perehdyttämisestä (Taa-jamo ym. 2014).

Monet opettajaopiskelijoiden esiin nostamista kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvistä haasteista liittyivät vuorovaikutukseen vanhempien kanssa. Sekä liian aktiivisen että passiivisen vanhempien osallistumisen lapsen koulunkäyntiin tai opettajan työhön nähtiin vaikeuttavan kodin ja koulun yhteistyötä. Vanhemmat voivat opiskelijoiden käsitysten mukaan myös omista huonoista kokemuksistaan johtuen suhtautua lapsen koulunkäyntiin tai kodin ja koulun yhteistyöhön negatiivisesti. On tosin huomattava, että sama koskee myös opettajia ja heidän aikaisempia kokemuksiaan (Cowan ym. 2004; Grant & Ray 2016; Karila ym. 2006, 92–93). Vastavuoroisuus koskee myös käsitystä sopivan aktiivisuuden määrästä, joka voi olla eri yksilöillä hyvin erilainen. Opiskelijat käyttivätkin termiä vanhempientuntemus kuvaamaan opettajan vastuuta olla aloitteellinen ja avoin kuulemaan vanhempien tarpeita edistääkseen toimivaa vuorovaikutussuhdetta ja lieventämään haasteita (ks. Bæck 2010). Toisaalta opettaja joutuu vastuun myötä myös ottamaan vastaan paljon kritiikkiä ja negatiivisuutta, minkä opettajaopiskelijat näkivät mahdollisena kuormittavana tekijänä tulevassa työssään.

Vanhempiin liittyvistä haasteista tuloksissa mainittiin myös kulttuuri- ja arvoristiriidat, jotka saattavat aiheuttaa konflikteja kodin ja koulun välillä. Jos esimerkiksi opettajan ja vanhempien näkemykset kasvatuksesta tai koulumenestyksestä ovat hyvin erilaiset, saattaa se herättää voimakkaita tunnereaktioita. Myös toimintatavat konfliktien sattuessa voivat olla hyvin erilaisia, kuten erään opiskelijoista jakama harjoittelukokemus kouluun vihaisena tulleesta vanhemmasta kertoi. Erilaisten kulttuuriin, arvoihin tai totuttuihin tapoihin liittyvien konfliktien taustalla voivat olla opiskelijoiden mukaan muun muassa perheiden sosioekonomiset, koulutus- ja asuintaustat. Kuten todettua myös kasvatuskumppanuuden yhteydessä, pidetään yhtenä kodin ja koulun yhteistyön haasteena koulujen kykyä huomioida esimerkiksi maahanmuuton myötä lisääntyvä perheiden moninaisuus (ks. Alanko 2018; Delgado Gaitan 2012; Tirri 2014). Eri maissa ja kulttuureissa myös koulukulttuurit eroavat toisistaan, mikä haastaa molempinpuoliselle kunnioitukselle ja tasa-arvoisuudelle perustuvaa yhteistyökulttuuria (Alanko 2018; Dryden-Peterson 2018).

Tulokset kertovat opiskelijoiden käsittävän resurssit yhtenä suurimmista kodin ja koulun yhteistyötä haastavista tekijöistä. Lähes kaikki opiskelijat sanoivat kiireen olevan riskitekijä sille, että suhtautuminen yhteistyötä kohtaan muuttuu negatiiviseksi ja toiminta passiiviseksi. Kiire on myös aiemmissa tutkimuksissa osoitettu usein koituvan tehokkaan ja kaikkia osapuolia osallistavan yhteistyön esteeksi (mm. Josilowski 2017; Sormunen ym. 2011). Opiskelijat mainitsivat lisäksi perheiden mielenterveydellisten ja sosioemotionaalisten voimavarojen puutteen mahdolliseksi syyksi, joka saattaa estää heitä osallistumasta yhteistyöhön ja lapsen koulunkäynnin tukemiseen. On kuitenkin muistettava, että siinä missä vanhemmilla, myös opettajilla esimerkiksi sosioemotionaaliset ongelmat, arkuus tai työpaineet saattavat tehdä yhteistyön tekemisestä haastavaa (Siniharju 2003). Yhteistyötä haastavana resurssipuutteena voi pitää myös sekä tämän tutkimuksen tuloksissa että aiemmissa tutkimuksissa nousutta yhteisen kielen puutetta, joka voi tehdä osapuolten välisen ymmärtämisen, tehokkaan kommunikaation ja vanhempien osallistumisen mahdottomaksi (ks. Turney & Kao 2009; Ule ym. 2014).

Tuloksista käy ilmi, että opiskelijat eivät haasteita luetellessaan juurikaan kiinnittäneet huomiota opettajien ja koulun vanhemmille tarjoamien mahdollisuuksien määrään tai laatuun, mikä selittynee sillä, että he edustavat tulevana opettajina koulun näkökulmaa yhteistyön osapuolina. Haasteita yhteistyön toteuttamisessa voi olla helpompaa löytää vanhempiin ja perheisiin liittyvistä tekijöistä kuin koulun sisältä. Koulun ja opettajien kehityskohteina mainittiin tuloksissa lähinnä mielekkäämmän sisällön lisääminen vanhempainiltoihin ja epävirallisempien koulutapahtumien määrän lisääminen, jotta myös ne vanhemmat, jotka eivät yleensä osallistu, tulisivat kohdatuiksi. Kuitenkin myös ne vanhemmat, jotka jo ovat kiinnostuneita kodin ja koulun yhteistyöstä, kaipaavat kouluilta monipuolisia osallistumismahdollisuuksia (Suomen vanhempainliitto & Mertaniemi 2018). Yhteistyön toteuttaminen sekä siihen mahdollisesti liittyvien haasteiden tunnistaminen ja ratkaiseminen ovat ennen kaikkea koulun vastuu-tehtäviä (Arminen ym. 2013, 235; Bæck 2010).

Vanhemmat, oppilaat ja opettajat kodin ja koulun yhteistyön osapuolina.

Tulosten mukaan opettajaopiskelijat uskovat kiinnostuksen lapsensa koulunkäyntiä kohtaan olevan tärkein vanhempiin liittyvä tekijä kodin ja koulun yhteistyön onnistumisen kannalta. Opiskelijat kuitenkin näkivät, että kiinnostuksen tulee olla määrältään tarkoituksenmukaista, ei liiallista tai liian vähäistä. Kodin ja koulun yhteistyötä sekä oppilaan hyvinvointia edistäviä tapoja osoittaa kiinnostusta ovat opiskelijoiden sekä aiempien tutkimusten mukaan esimerkiksi kannustaminen, tarvittaessa läksyissä tukeminen ja osallistuminen koulun tapahtumiin (ks. Carlson 2018; Moroni ym. 2015; Rogers ym. 2009). Opiskelijoiden käsitykset kohtasivat aiemman tutkimustiedon kanssa myös siinä, että vanhempien osallistuminen ei aina ole oppilaalle tai kodin ja koulun yhteistyölle hyväksi. Vanhempien liian ohjaileva ja tarkka puuttuminen esimerkiksi kotitehtävien tekemiseen on todettu voivan olla koulumenestykselle haitallista (Boonk ym. 2018), ja ankara suhtautuminen odotuksia heikompaan koulumenestykseen tai käytökseen taas voi pahimmillaan johtaa jopa ruumiilliseen kuritukseen (Gershoff & Grogan-Kaylor 2016).

Vanhempien sosioekonominen asema ja koulutusaste saattavat vaikuttaa siihen, miten opettajat suhtautuvat heihin kodin ja koulun yhteistyön osapuolina (Bæck 2010). On olemassa viitteitä siitä, että vähemmän koulutetut ja matalammista sosioekonomisista asemista tulevat vanhemmat osallistuvat vähemmän kodin ja koulun yhteistyöhön (Ratcliff & Grant 2014; Rätty ym. 2009; Taliaferro ym. 2009; Ule ym. 2014). Osallistumiseen vaikuttavat kuitenkin myös opettajan ennakkokäsitykset ja osallistumiseen kannustamisen määrä. Matalammista sosioekonomisista ja koulutuksellisista taustoista tulevat vanhemmat saavat opettajilta vähemmän kannustusta aktiiviseen kodin ja koulun yhteistyöhön (Ankrum 2016; Van Velsor & Orozco 2007). Opettajaopiskelijoiden käsityksissä vanhempien matala koulutusaste ja sosioekonominen status näkyvät vähäisempänä kiinnostuksena koulunkäyntiä kohtaan, ja mahdollisesti vaikeuksina osallistua koulunkäynnin tukemiseen etenkin vaikeampien kotitehtävien avustamisessa. Koulun ja opettajien tasa-arvoon pyrkivä asenne sekä aktiivisuus yhteis-

työhön osallistumismahdollisuuksien takaamiseksi vähentää taustojen ja lähtökohtien vaikutusta yhteistyöhön osallistumiseen (Bæck 2010; Epstein ym. 2009). Koulun ja opettajan aktiivisuuden sekä yhteistyömahdollisuuksien kehittämisen kautta voitaisiin kenties vaikuttaa myös äitien ja isien epätasaiseen jakaumaan kodin ja koulun yhteistyöhön osallistumisessa.

Opettajaopiskelijat katsoivat oppilaan roolin kodin ja koulun yhteistyössä olevan yksi aktiivinen osa kolmiota, johon kuuluvat myös vanhemmat sekä koulu ja opettajat. Etenkin koulupolun edetessä oppilaan nähtiin siirtyvän enenevässä määrin yhteistyön kohteesta kohti aktiivista toimijuutta tullessaan tarkemmaksi siitä, millaista tietoa hänestä kodin ja koulun välillä kulkee. Toki myös vanhempien ja koulun välillä tapahtuvan yhteydenpidon, jossa oppilas ei itse ole mukana, katsottiin useimmiten pyrkivän huomioimaan oppilaan etu. Itsetunnon ja henkisen kuormittumisen vuoksi kaikissa tilanteissa oppilaan aktiivinen läsnäolo ei ole opettajaopiskelijoiden mukaan välttämättä kannattavaa, etenkin jos keskustellaan koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista. Oppilaalle tulee kuitenkin antaa mahdollisuus olla tietoinen häntä koskevista päätöksistä ja mahdollisuuksien mukaan osallistaa häntä keskusteluihin ja päätöksentekoon, mikäli sen ei voida olettaa olevan hänelle haitallista (Arminen ym. 2013, 224–225). Opiskelijoilta ei noussut juurikaan konkreettisia käsityksiä tai ehdotuksia siitä, mitä oppilaan toimijuus tarkoittaa viestinnässä ja palavereissa läsnäolon lisäksi. Kenties kodin ja koulun yhteistyö nähdään yhä yleisen perinteen mukaisesti lähinnä vanhempien ja koulun yhteistyönä, jossa oppilas nähdään joko yhtenä yksikkönä vanhempiensa kanssa, tai yhteistyöstä erillisenä objektina.

Opettaja asenteineen, osaamisineen ja voimavaroineen on tärkein yksittäinen tekijä kodin ja koulun yhteistyön onnistumiselle (Bæck 2010; Cheung & Pomerantz 2012; Vandenbos 2015). Tähän nähden opettajaopiskelijat keskittyivät suhteellisen vähän opettajaan ja koulun liittyviin tekijöihin keskustellessaan yhteistyön eri osapuolten rooleista. Opettaja toki nähtiin merkittävässä roolissa yhteistyön aloitteentekijänä ja vaivannäkiä vanhempien erilaisten tarpeiden tunnistamisessa, mutta esimerkiksi opettajan osaamiseen tai ominaisuuksiin ei juu-

rikaan kiinnitetty huomiota. Opiskelijat katsoivat kodin ja koulun yhteistyön olevan osa opettajantyötä, mutta pitivät tärkeänä rajan asettamisen yhteydenpidolle etenkin niissä tilanteissa, kun toiminta vanhempien kanssa on haastavaa. Opettajille tehdyissä kyselytutkimuksissa on saatu selville, että kodin ja koulun yhteistyö on yksi koulun toiminta-alueista, jonka toteuttaminen etenkin työuran alussa koetaan kaikkein haastavimmaksi puutteellisista valmiuksista johtuen (Alanko 2018; Mutton ym. 2018; Taajamo ym. 2014). Haastaviin vanhempiin liittyvien ongelmien ratkaisemisen lisäksi opettajien omien asenteiden tarkastelu ja osaamisen lisääminen jo opettajankoulutusvaiheessa voisi johtaa parempaan ymmärrykseen opettajan roolin merkityksestä sekä opettajien vahvempaan uskoon kodin ja koulun yhteistyön hyödyistä. Mitä tärkeämpänä opettajat pitävät yhteistyötä vanhempien kanssa ja parempina omia valmiuksiaan yhteistyön tekemisessä, sitä aktiivisempia he ovat kannustamaan myös vanhempia osallistumaan ja avoimempia ottamaan vanhemmat osaksi koulun arkea (Berebitsky ym. 2014; Karila 2006, 95–96; Park & Ham 2014).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen kohteena olivat opettajaopiskelijoiden käsitykset kodin ja koulun yhteistyöstä. Vaikka kodin ja koulun yhteistyötä on tutkittu maailmanlaajuisesti paljon erilaisista perspektiiveistä, ei opettajaksi opiskelevien käsityksistä ole juurikaan aikaisempaa tutkimusta. Tässä tutkimuksessa ei ollut tavoitteena kerätä yleistettävissä olevaa tietoa, vaan tarkastella paljon tutkittua ilmiötä opettajaopiskelijoiden näkökulmasta ja verrata sitä aikaisempaan tutkimustietoon. Tutkimuksen vahvuutena voikin pitää tuoreen lähestymistavan tarjoamista ja paremman ymmärryksen saavuttamista kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli myös tärkeää, että tutkijana minulla ei ollut tutkimuksen objektiivisuuteen oleellisesti vaikuttavia ennakko-oletuksia mahdollisista tuloksista tai johtopäätöksistä. Oma asiantuntemukseni tutkittavasta ilmiöstä on lisääntynyt tutkimuksen tekemisen myötä.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluin kolmessa ryhmässä. Ryhmähaastatteluissa aineistoa pyritään rikastuttamaan haastateltavien välisten autenttisten keskustelujen kautta (Patton 2002, 386). Keskustelun syntyminen oli vaihtelevaa haastatteluryhmien välillä, mutta onnistui kaikissa haastatteluissa aineistonkeruun kannalta riittävän hyvin. Haastattelijalla oli ryhmähaastatteluissa tärkeä rooli keskustelun herättelijänä sekä eräänlaisena puheenjohtajana, jotta keskustelu pysyi asiallisena ja lähellä alkuperäistä teemaa. Haastattelukysymysten laadintaan nähtiin ennakkoon vaivaa mahdollisimman monipuolisen aineiston keräämiseksi ja keskustelun ohjaamiseksi teemanmukaiseksi. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että kaikissa kolmessa haastatteluryhmässä haastattelija oli sama henkilö.

Ensimmäinen ryhmähaastattelu toteutettiin yli vuosi kahta muuta haastattelua aikaisemmin, mitä voi pitää heikkoutena tutkimuksen johdonmukaisuuden kannalta. Toisaalta tutkittava ilmiö ei tässä ajassa ole merkittävästi muuttunut, ja haastattelurunko sekä -teema säilyivät kaikissa haastatteluissa riittävän yhtäläisinä. Jokaista haastattelua voi siis pitää tutkimuksen kannalta päteväenä. Ensimmäisessä ryhmähaastattelussa kaikki osallistujat olivat fyysisesti läsnä, kun taas kaksi muuta toteutettiin Skype for Business -ohjelmalla. Molemmat haastattelun toteutustavat osoittautuivat toimiviksi. Ääninauhojen tallentumisen varmistamiseksi ensimmäinen haastattelu tallennettiin kahdella nauhurilla, ja myös etähaastattelujen ääni nauhoitettiin sekä Skype for Business -ohjelmalla että erillisellä nauhurilla. Haastatteluaineiston litterointi suoritettiin mahdollisimman pian haastattelujen toteuttamisen jälkeen luotettavuuden parantamiseksi. Myös tutkimuksen metodologiset valinnat ja analyysin tarkkuus tukivat tutkimuksen tarkoitusta. Tutkittavat saivat aineistonkeruuvaiheessa melko vapaasti tuoda esiin käsityksiään tutkittavasta temasta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Haastatteluaineistosta luokittelun kautta nousseet tulokset ja johtopäätökset ovat yhdistettävissä aikaisemman tutkimuksen viite- ja käsitekehukseen kodin ja koulun yhteistyöstä.

Tutkimuksen rajoitteena on melko homogeeninen ja suppea osallistujajoukko. Haastateltavien määrä, 10, riitti toki saavuttamaan kylläntymis- eli saturaatiopisteen aineistossa, mutta kattavamman tutkimuksellisen näkökulman saavuttamiseksi osallistujajoukko olisi voinut olla koulutuksellisilta taustoiltaan monimuotoisempi. Esimerkiksi aineen- ja erityisopettajien saaminen haastateltavien opiskelijoiden joukkoon olisi saattanut rikastuttaa tutkimusta. Opiskelijoiden käsitysten hyödyntämisessä kodin ja koulun yhteistyön ilmiön ymmärtämiseksi voi nähdä myös omat rajoitteensa. Opiskelijoiden käsityksillä on merkitystä siihen, kuinka he toimivat opettajantyössään ja miten yhteistyö näyttäytyy tulevaisuuden opettajien näkökulmasta, mutta käsitysten vahvuus voi olla varsin heikko ja mielikuviin perustuva, sillä kokemukset ja havainnot yhteistyöstä perustuivat tässä tutkimuksessa lähinnä omiin vuosien takaisiin koulukokemuksiin, lyhyehköihin opetusharjoitteluihin ja sijaisuuksiin.

Tämän tutkimuksen toteutus, tulokset ja johtopäätökset herättivät useita jatkotutkimushaasteita. Tutkimusmetodina vastaavanlaiseen käsitystutkimukseen sopisi myös diskurssianalyttinen lähestymistapa, jolloin huomio kiinnittyisi kielenkäytöllä tuotettuihin merkityksiin, konteksteihin ja tapoihin kodin ja koulun yhteistyöstä (ks. Punch & Oancea 2014, 245). Tutkimusaihetta voisi myös rajata spesifimmin koskemaan esimerkiksi käsityksiä kulttuuritaustojen vaikutuksesta, oppilaan osallisuudesta tai opettajien toiminnasta kodin ja koulun yhteistyön onnistumisen kannalta. Oppilaan osallisuutta yhteistyössä voisi tutkia myös laajemmin, haastatteleamalla oppilaita, vanhempia ja opettajia osallisuudesta. Koska opettajat kokevat valmiutensa kodin ja koulun yhteistyön toteuttamisessa puutteellisiksi (Alanko 2018; Mutton ym. 2018; Taajamo ym. 2014), olisi tärkeää kohdistaa jatkotutkimusta myös opettajan perus- ja täydennyskoulutusten sisältöihin opettajien osaamisen kehittämiseksi.

LÄHTEET

- Alanko, A. 2018. Preparing pre-service teachers for home-school cooperation: exploring Finnish teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 44 (3), 321-332, DOI: 10.1080/02607476.2018.1465644
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 70-91.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. painos. Vastapaino: Tampere.
- Ankrum, R. J. 2016. Socioeconomic Status and Its Effect on Teacher/Parental Communication in Schools. *Journal of Education and Learning* 5 (1), 167-175. DOI:10.5539/jel.v5n1p167
- Arminen, M., Helenius, J., Lång, N. & Metso, T. 2013. Reissuvihkosta dialogiin. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 223-244.
- Asetus viranomaisten toiminnan julkisuudesta ja hyvästä tiedonhallintatavasta (1030/1999). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19991030>. Luettu 5.12.2018.
- Bæck, U-D. K. 2010. We are the professionals: a study of teachers views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education* 31 (3), 323-335. DOI:10.1080/01425691003700565
- Bempechat, J. & Shernoff, D. J. 2012. Parental influences on achievement motivation and student engagement. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement*. Springer US, 315-342.
- Berebitsky, D., Goddard, R. D. & Carlisle, J. 2014. An examination of teachers' perceptions of principal support for change and teachers' collaboration and

communication around literacy Instruction in reading first schools. *Teachers College Record* 116 (4), 1–28.

Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. 2018. A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review* 24, 10–30. DOI:10.1016/j.edurev.2018.02.001.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cardona, B., Jain, S. & Canfield-Davis K. 2012. Home-school relationships: A qualitative study with diverse families. *The Qualitative Report* 17(70), 1-20.

Carlson, L. A. 2018. Home/school collaboration and the development of a growth mindset within gifted students. Loyola University Chicago. The Faculty of the Graduate School of Education. Program in School Psychology. Väitöskirja.

Cheung, C. S.-S., & Pomerantz, E. M. 2012. Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology* 104(3), 820-832. DOI:10.1037/a0027183

Cowan, R. J., Swearer, S. M. & Sheridan, S. M. 2004. Home-School Collaboration. *Educational Psychology Papers and Publications* 18 (2), 201–208.

Cunningham, A. E. & Zibulsky, J. 2011. Tell Me a Story: Examining the Benefits of Shared Reading. Teoksessa S. Neuman & D. K. Dickinson (toim.) *Handbook of Early Literacy Research, Volume 3*. New York: Guilford, 396–411.

Daniel, G. 2015. Patterns of parent involvement: A longitudinal analysis of family-school partnerships in the early years of school in australia. *Australasian Journal of Early Childhood* 40 (1), 119–128.

Daniel, J. 2017. *Strong Collaborative Relationships for Strong Community Schools*. Boulder, CO: National Education Policy Center.

- Delgado Gaitan. 2012. Culture, Literacy, and Power in Family-Community-School-Relationships. *Theory into Practice* 51(4), 305–311. DOI:10.1080/00405841.2012.726060
- Dryden-Peterson, S. 2018. Family-school relationships in immigrant children's well-being: The intersection of demographics and school culture in the experiences of black african immigrants in the united states. *Race Ethnicity and Education*, 21 (4), 486–502. DOI:10.1080/13613324.2017.1294562
- El Nokali, N., Bachman, H. & Votruba-Drzal, E. 2010. Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development* 81 (3), 988–1005.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B., Clark Salinas, K., Rodriguez, Jansorn, N., VanVoorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfield, M. D., Hutchins, D. J. & Williams, K. J. 2009. *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- ERNAPE. 2018. <http://www.ernape.net/whatsernape.html>. Luettu 20.12.2018.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS- kustannus, 209–232.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino: Tampere.
- Esler, A. N., Godber, Y., & Christenson, S.L. 2008. Best practices in support school-family partnerships. Teoksessa A. Thomas, & J. Grimes (toim.) *Best practices in school psychology V*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 917–936.
- Fantuzzo, J., McWayne, C. M., Perry, M. A. & Childs, S. 2004. Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning

- competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33 (4), 467–480.
- Forsyth, P., Barnes, L. & Adams, C. 2006. Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration* 44 (2), 122–141.
- Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. 2016. Spanking and child outcomes: Old controversies in new meta-analyses. *Journal of Family Psychology* 30 (4), 453–469. DOI:10.1037/fam0000191
- Gonida, E. N. & Cortina, K. S. 2014. Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement, *British Journal of Educational Psychology* 84, 376–396. DOI:10.1111/bjep.12039
- Gordon, M. F., & Louis, K. S. 2009. Linking Parent and Community Involvement with Student Achievement: Comparing Principal and Teacher Perceptions of Stakeholder Influence. *American Journal of Education* 116(1), 1–31. DOI: 10.1086/605098
- Grant, K., & Ray, J. 2016. Home, School, and Community Collaboration. Culturally Responsive Family Engagement. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Graves, S. L., & Brown Wright, L. 2011. Parental involvement at school entry: A national examination of group differences and achievement. *School Psychology International* 32 (1), 35–48. DOI:10.1177/0143034310396611
- Grolnick, W. S. & Raftery-Helmer, J. N. 2015. Core Components of Family-School Connections: Toward a Model of Need Satisfying Partnerships. Teoksessa S. M. Sheridan, E. Moorman Kim (toim.) *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research*. Research on Family-School Partnerships. Cham: Springer International Publishing, 15–34.
- Gubbins, V. & Otero, G. 2016. Effect of the parental involvement style perceived by elementary school students at home on Language and Mathematics performance in Chilean schools, *Educational Studies* 42, 121–136. DOI:10.1080/03055698.2016.1148586.

- Hallintolaki 434/2003. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434>.
Luettu 5.12.2018.
- Helenius, J. 2013. Reissuvihkosta dialogiin -yhteenvedo. Teoksessa J. Helenius (toim.) Reissuvihkosta dialogiin - ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto, 124-130.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Josilowski, C. 2017. Teachers' perceptions of the home-school collaboration: Enhancing learning for children with autism. Capella University. Social and Behavioral Sciences. Väitöskirja.
- Kaarakainen, S. 2015. Informaatioteknologia koulun ja kodin välisessä yhteistyössä - Wilma-puheen kulttuurisella analyysillä kohti parempia käytäntöjä. Teoksessa J. Viteli & A. Östman (toim.) Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2015 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit, 8-17.
- Karhuniemi, T. 2013. Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-131.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91-108.
- Kauppinen, E. 2007. Kasvattajan rakkaus. Vastavuoroisen pedagogiikan mahdollisuus. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola, & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 79-96.
- 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. DOI:10.1080/03004430.2010.513435

- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltonen. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–88.
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G. 2011. The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review* 27, 291-306. DOI:10.1093/esr/jcq007
- Korhonen, T. 2017. Kodin ja koulun digitaalinen kumppanuus. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia numero 10. Väitöskirja.
- Korhonen, T. & Lavonen, J. 2011: Meidän luokan juttu – tieto- ja viestintäteknikka kodin ja koulun yhteistyön tukena. Teoksessa M. Kanaanranta (toim.) Opetusteknologia koulun arjessa. Koulutuksen tutkimuskeskus. Jyväskylän yliopisto, 101–124.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361>. Luettu 5.12.2018.
- Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 621/1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990621>. Luettu 5.12.2018.
- Lastensuojelulaki 417/2007. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>. Luettu 5.12.2018.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. 2006. Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal* 43, 193-215. DOI: 10.3102/00028312043002193
- Lehtolainen, R. 2008. Keltaista ja kimaltavaa: kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos, *Studia Paedagogica* 35. Väitöskirja.

- Malinen, O.-P., Väisänen, P., & Savolainen, H. 2012. Teacher education in Finland: A review of national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal* 23 (4), 567-584. DOI: 10.1080/09585176.2012.731011
- Machen, S. M., Wilson, J. D., & Notar, C. E. 2005. Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32 (1), 13-16.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 19.
- Metso, T. 2013. Vanhemmat toimijoina ja asiantuntijoina. Teoksessa J. Helenius (toim.) *Reissuvihkosta dialogiin - ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön*. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto, 60-61.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. 2015. The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: the example of parental help with homework, *The Journal of Educational Research* 108, 417-431. DOI: 10.1080/00220671.2014.901283
- Murray, E., McFarland-Piazza, L. & Harrison, L. 2015. Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from pre-school to school. *Early Child Development and Care* 185 (7), 1031-1052. DOI:10.1080/03004430.2014.975223
- Mutton, T., Burn, K. & Thompson, I. 2018. Preparation for familyschool partnerships within initial teacher education programmes in England, *Journal of Education for Teaching* 44 (3), 278-295. DOI:10.1080/02607476.2018.1465624
- Määttä, P. & Rantala, A. 2016. Tavallisen erityinen lapsi. Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus ja Suomen vanhempainliitto. 2007. *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön*. Helsinki.
- Opetushallitus. 2015. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet / Opetushallitus 2014:96.

- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>. Luettu 7.12.2018.
- Park, J. H., & Ham, S. H. 2014. Whose perception of principal instructional leadership? Principal-teacher perceptual (dis)agreement and its influence on teacher collaboration. *Asia Pacific Journal of Education* 36 (3), 450–469. DOI: 10.1080/02188791.2014.961895.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. London: Sage Publications.
- Perusopetusasetus 852/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>. Luettu 5.12.2018.
- Perusopetuslaki 628/1998 & 477/2003. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980628>. Luettu 30.10.2018.
- Phillipson, S., & Phillipson, S. N. 2012. Children's cognitive ability and their academic achievement: The mediation effects of parental expectations. *Asia Pacific Educational Review* 13, 495-508. DOI:10.1007/s12564-011-9198-1.
- Pulkkinen, L. 2012. Pahoinvointi kouluuyhteisössä: Kuinka tunnistaa ja reagoida? Teoksessa *Opettajan lakiopas*. EU: UNIPress, 38–49.
- Punch, K. F. & Oancea, A. 2014. *Introduction to Research Methods in Education*. 2. painos. Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. 2011. Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education* 27 (7). DOI:1101-1110.10.1016/j.tate.2011.05.006
- Rantanen, J., Vehkakoski, T., Kurkinen, H. & Kilpeläinen, T. 2017. Tulistuva lapsi, rauhalliset aikuiset? Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 243–278.

- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulukasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus. 175–185.
- Robinson, K., & Harris, A. 2014. *The Broken compass. Parental involvement with Children's Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Räty, H., Kasanen, K. & Laine, N. 2009. Parent's participation in their child's schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53, 277–293.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. 2009. Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology* 24, 34–57. DOI:10.1177/0829573508328445.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K., & Lonka, K. 2016. School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13 (6), 704–718. DOI: 10.1080/17405629.2015.1107542.
- Serpell, Z. N. & Mashburn, A. J. 2012. Family-school connectedness and children's early social development. *Social Development* 21 (1), 21–46. DOI:10.1111/j.1467-9507.2011.00623.x.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. 2005. Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research* 98, 196–207. DOI:10.3200/JOER.98.4.196-207.
- Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. 2012. The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology* 33, 302–310.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen

alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.

Sormunen, M., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2011. Home-school collaboration in the view of fourth grade pupils, parents, teachers, and principals in the Finnish education system. *School Community Journal* 21 (2), 185–211.

Suomen vanhempainliitto & Mertaniemi, R. 2018. Vanhempien barometri 2018. https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2018/11/Vanhempien-Barometri-2018_raportti.pdf. Luettu 13.12.2018.

Symeou, L. 2001. Family-School Liaisons in Cyprus – an investigation of families' perspectives and needs. Teoksessa F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (toim.) *A Bridge to the Future*. Nijmegen: ITS, 33–45.

Taajamo, M., Puhakka, E., & Välijärvi, J. 2014. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2103. Yläkoulun ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014: 15.

Taliaferro, J. D., DeCuir-Gunby, J., & Allen-Eckard, K. 2009. "I can see parents being reluctant": Perceptions of parental involvement using child and family teams in school. *Child and Family Social Work* 14, 278–288. DOI: 10.1111/j.1365-2206.2008.00594.x

Tam, V. C., & Chan, R. M. 2009. Parental involvement in primary children's homework in Hong Kong. *The School Community Journal* 19, 81–100.

Tirri, K. 2014. The Last 40 years in Finnish Teacher Education. *Journal of Education for Teaching* 40 (5), 600–609. DOI: 10.1080/02607476.2014.956545

Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L. & Calkins, S. D. 2010. Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community* 38 (3), 183–197. DOI:10.1080/10852352.2010.486297

Traynor, K. M. 2016. The role of teacher educators in preparing teacher candidates to partner with families. University of Hawai'i. Väitöskirja.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turney, K. & Kao, G. 2009. Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 257–271. DOI:10.3200/JOER.102.4.257-271
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 28.12.2018.
- Ule, M. & Živoder, A. & du Bois-Reymond, M. 2014. 'Simply the best for my children': Patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 28, 329–348. DOI:10.1080/09518398.2014.987852
- Van Velsor, P., & Orozco, G. L. 2007. Involving low-income parents in the schools: Community centric strategies for school counselors. *Professional School Counseling: American School Counselor Association*, 11 (1), 17–24. DOI:10.5330/PSC.n.2010-11.17
- Van Voorhis, F. L. 2011. Adding families to the homework equation: A longitudinal study of mathematics achievement. *Education and Urban Society* 43, 313–338. DOI:10.1177/0013124510380236
- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. 2016. Lap-suudesta eväät oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMMS-tutkimus Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://ktl.jyu.fi/pirls-timss/timss>. Luettu 19.12.2018
- Von Schantz, M-R. 2013. Tukevasti alkuun, vahvasti kasvuun -käsikirja. <https://www.innokyla.fi/documents/109965/2d523655-f076-4ac6-b033-d707805355f0>. Luettu 20.12.2018.

- Wanat, C. 2010. Challenges balancing collaboration and independence in home-school relationships: Analysis of parents' perceptions in one district. *The School Community Journal* 20 (1), 159-186.
- Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R. & Mutton, T. 2018. Family-school partnerships: A challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44 (3), 252-257. DOI:10.1080/02607476.2018.1465545

LIITTEET

Liite 1. Suostumuslomakkeen pohja

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen ”Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia kodin ja koulun yhteistyöstä”

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi tutkimuksesta vastaava tutkija Satu Perälä-Littunen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Syntymäaika

Osoite

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Satu Perälä-Littunen
Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopia annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvalisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 2. Tietosuojailmoituksen pohja

Jyväskylän yliopisto

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTU- VALLE

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

Tietosuojailmoitus on toimitettu suoraan tutkittavalle

1. Tutkimuksen nimi, LUONNE JA kesto

”Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia kodin ja koulun yhteistyöstä” -tutkimus on kerta-tutkimus, jossa haastatteluaineisto kerätään Skype for business yhteydellä Suomen eri opettajankoulutuslaitoksilla opiskelevilta. Aineistoa käytetään tutkimukseen ja opinnäyte-töihin, joista ensimmäisen arvioidaan valmistuvan keväällä 2019. Tutkimuksen muut tulokset julkaistaan artikkeleissa vuoden 2019 ja 2020 aikana.

2. mihin henkilötietojen käsittely perustuu

rekisteröidyn suostumus

3. Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen vastuullinen johtaja:

KT, dos. Satu Perälä-Littunen

040 805 3770

satu.perala-littunen@jyu.fi

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Ruusupuisto, C221

PL 35

40014 Jyväskylän yliopisto

Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää mitä opettajaksi opiskelevat ajattelevat kodin ja koulun yhteistyöstä sekä yleisemminkin vanhempien roolista lapsen oppimisessa.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat aikuisia, Suomen eri yliopistoissa opettajankoulutuslaitoksissa luokanopettajaksi opiskelevia. Tutkimukseen osallistuu noin 20 tutkittavaa. Tutkimuksen aineiston kerääminen toteutetaan Skype for business -ohjelmalla tehtävinä ryhmähaastatteluina. Haastateltavat tavoitetaan sähköpostilla lähetettävällä osallistumiskutsulla. Haastattelut tallennetaan, kirjoitetaan tekstiksi ja säilytetään kryptattuina tiedostoina. Osallistujien henkilöllisyys salataan, mutta on mahdollista, että haastatteluun osallistuvat tunnistavat toisensa haastattelun aikana. Tästä johtuen suostumuksen antaessaan haastateltavat sitoutuvat myös siihen, että muut osallistujat sekä haastattelussa puhuttu jää vain tutkimuksen aineistoksi, eikä siitä puhuta haastattelun jälkeen. Haastateltavien sähköpostiosoitteet tulevat vain tutkijan tietoon ja hän hävittää ne kun haastattelut on suoritettu. Tallennettu aineisto säilytetään anonymisoituna ja suojattuna tiedostona. Sitä käytetään tutkimukseen ja opinnäytetöihin muutaman vuoden ajan. Haastateltavan antama suostumus, joka sisältää hänen allekirjoituksensa, skannataan, tallennetaan kryptatulle muistitikulle ja hävitetään samoin kuin kerätty aineisto kun tutkimus on valmis.

4. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa yhteen, korkeintaan pari tuntia kestävään Skype for Business -yhteydellä järjestettyyn ryhmähaastatteluun osallistumista.

5. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimus tuottaa tietoa siitä mitä opettajaksi opiskelevat ajattelevat kodin ja koulun yhteistyöstä ja vanhempien roolista lapsen oppimisessa. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opettajien koulutuksessa sekä kodin ja koulun yhteistyön järjestämisessä.

6. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimuksen tuloksia raportoitaessa käytetään suoria lainauksia haastateltujen puheesta. Nämä lainaukset valitaan niin, että haastateltava ei ole niistä tunnistettavissa. Henkilötiedoiksi ymmärretään haastattelussa tallennettu ääni, haastateltavan allekirjoittama suostumuslomake sekä haastateltavaksi ilmoittautuvan sähköpostiosoite.

Henkilötietojen suojaamiseksi käytetään seuraavia suojatoimia

- tutkimuksella on vastuullinen johtaja
 - henkilökisteriä käytetään vain historiallista tai tieteellistä tutkimusta varten
 - henkilökisteri hävitetään, kun henkilötiedot eivät enää ole tarpeen tutkimuksen suorittamiseksi tai sen tulosten asianmukaisuuden varmistamiseksi.
 - rekisterinpitäjän ja käsittelijän sisäiset toimenpiteet, joilla estetään pääsy henkilötietoihin;
 - tietoturvalliset henkilötietojen käsittely-ympäristöt;
- Suorien tunnistetietojen käsittely
- Suorat tunnistetiedot, sähköpostiosoitteesi ja tallennettu äänesi poistetaan lopullisesti analysointi vaiheessa ja allekirjoituksesi sisältävä suostumuslomake, kun tutkimus on valmis.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain keksityllä nimellä

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

7. Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu tieteellisiä julkaisuja, opinnäytetöitä ja esityksiä tieteellisissä konferensseissa. Tuloksia voidaan käyttää hyväksi myös koulutuksessa.

8. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

[Rekisteröidyn muista tietosuoja-asetuksen mukaisista oikeuksista ei poiketa tässä tutkimuksessa.](#)

9. Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi

Säilyttäminen

Rekisteriä säilytetään Jyväskylän yliopiston verkkoasemalla suojatussa kansiossa, kunnes tutkimus on päättynyt. Jonka jälkeen aineisto hävitetään tai arkistoidaan.

Arkistointi

Tutkimuksen aineistoa ei arkistoida.

10. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä yliopiston tietosuojavastaavaan. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnöt toimitetaan Jyväskylän yliopiston kirjaamoon.