

# Kodin ja koulun yhteistyö ala- ja yläkoulussa Turun kaupunkiseudun opettajien kokemana

Tuure Vehmas  
Pro gradu -tutkielma  
Erityispedagogiikka  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto  
Marraskuu 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

VEHMAS, TUURE: Kodin ja koulun yhteistyö ala- ja yläkoulussa Turun kaupunkiseudun opettajien kokemana

Pro gradu -tutkielma, 87 s., 6 liites.

Erityispedagogiikka

Marraskuu 2020

---

## TIIVISTELMÄ

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tarkastellaan perusopetuksen ala- ja yläkoulun opettajien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkimuksessa käsiteltävät teemat ovat tyytyväisyys yhteistyöhön, eri yhteistyömuotojen käyttö, yhteistyön peruselementtien toteutuminen, koulujen toimintakulttuuri sekä opettajien kokemukset vanhempien suhtautumisesta yhteistyöhön. Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka kodin ja koulun yhteistyö toteutuu opettajien näkökulmasta. Lisäksi vertailtiin alakoulun opettajien kokemuksia yläkoulun opettajien kokemuksiin sekä erityisopettajien kokemuksia muiden opettajien kokemuksiin.

Teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään kodin ja koulun yhteistyötä tämän tutkimuksen kannalta tärkeistä näkökulmista. Keskeistä oli muodostaa yhteistyön peruselementtien malli, jolla tarkoitetaan kokonaisuutta toimivan yhteistyösuhteen olennaisista ominaisuuksista. Lisäksi viitekehyksessä tarkastellaan opettajien yhteistyövalmiuksia, vanhempien suhtautumista sekä alakoulusta yläkouluun siirtymisen vaikutuksia kodin ja koulun yhteistyöhön.

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena kyselytutkimuksena. Aineisto kerättiin lähettämällä sähköpostitse osallistumiskutsu Turun kaupunkiseudulla toimiville luokanopettajille, aineenopettajille ja erityisopettajille. Tutkimukseen osallistui lopulta 155 opettajaa. Aineiston analyysi toteutettiin *IBM SPSS Statistics 26* -ohjelmalla.

Tulosten mukaan kodin ja koulun yhteistyö sujuu opettajien kokemusten perusteella pääpiirteittäin varsin hyvin. Koulun toimintakulttuurin koettiin usein edistävän yhteistyötä, joskin yksittäisten koulujen välillä voi olla huomattavaa vaihtelua. Myös vanhempien suhtautumisen koettiin melko usein tukevan yhteistyötä. Alakoulussa yhteistyötä toteutetaan monipuolisemmin, ja siihen käytetään enemmän aikaa kuin yläkoulussa, mutta silti sekä ala- että yläkoulun opettajat olivat suhteellisen tyytyväisiä yhteistyöhön. Erityisopettajat eivät kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvissä kokemuksissa juurikaan eronneet muista opettajista.

Tulokset osaltaan vahvistavat aiempaa tietoa kodin ja koulun yhteistyöstä, mutta tarjoavat myös uutta näkökulmaa erityisesti siihen, millaiset asiat saattavat vaikuttaa yhteistyön vähenemiseen ja vanhempien suhtautumisen muutokseen siirryttäessä alakoulusta yläkouluun.

Asiasanat: kodin ja koulun yhteistyö, alakoulu, yläkoulu

## SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO .....	1
2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ .....	3
2.1 Yhteistyö lainsäädännössä ja opetussuunnitelman perusteissa .....	3
2.2 Yhteistyö koulukontekstissa.....	4
2.3 Yhteistyön merkitys ja muodot .....	6
2.4 Katsaus yhteistyön historiaan.....	8
2.5 Yhteistyön peruselementit.....	10
2.6 Opettajien valmiudet yhteistyöhön .....	16
2.7 Kodin ja koulun yhteistyö erityisopettajan työssä .....	18
2.8 Vanhempien vaihteleva suhtautuminen yhteistyöhön.....	20
3 SIIRTYMÄ ALAKOULUSTA YLÄKOULUUN.....	24
3.1 Siirtymä opetussuunnitelman perusteiden ja oppilaan näkökulmasta.....	24
3.2 Siirtymä kodin ja koulun yhteistyön kannalta.....	26
4 TUTKIMUKSEN NÄKÖKULMA JA RAJAUS .....	30
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	32
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	33
6.1 Kyselytutkimus .....	33
6.2 Kyselylomakkeen suunnittelu ja toteutus tässä tutkimuksessa .....	34
6.3 Aineiston keruu ja kuvaus .....	37
6.4 Aineiston analyysi.....	39
7 TULOKSET .....	42
7.1 Miten kodin ja koulun yhteistyö toteutuu opettajien kannalta? .....	42
7.2 Miten ala- ja yläkoulu eroavat toisistaan yhteistyön toteutumisessa? .....	50
7.3 Miten erityisopettajien kokemukset yhteistyöstä eroavat muiden opettajien kokemuksista?.....	59
7.4 Tulosten yhteenveto.....	69
8 POHDINTA .....	73
8.1 Tulosten tarkastelua .....	73
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	76
8.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset.....	79
LÄHTEET.....	81
LIITTEET .....	88

## KUVIOT

KUVIO 1. Kodin ja koulun yhteistyön peruselementit.....	16
KUVIO 2. Aineiston jakauma opettajaroolin mukaan (n = 155).....	39
KUVIO 3. Eri yhteistyömuotojen käytön yleisyys (keskiarvo, skaala 1–7).....	44
KUVIO 4. Tyytyväisyys kodin ja koulun yhteistyöhön (keskiarvo, skaala 1–5) .....	45
KUVIO 5. Yhteistyön peruselementtien toteutuminen (keskiarvo, skaala 1–5).....	46
KUVIO 6. Koulun toimintakulttuuri (keskiarvo, skaala 1–5).....	48
KUVIO 7. Vanhempien suhtautuminen yhteistyöhön (keskiarvo, skaala 1–5).....	50
KUVIO 8. Täydennyskoulutukseen osallistuminen (prosentti).....	60

## TAULUKOT

TAULUKKO 1. Yhteistyömuotojen käyttö ala- ja yläkoulussa .....	51
TAULUKKO 2. Tyytyväisyys yhteistyöhön ala- ja yläkoulussa.....	53
TAULUKKO 3. Yhteistyön peruselementtien toteutuminen ala- ja yläkoulussa.....	54
TAULUKKO 4. Yhteistyötä edistävä toimintakulttuuri ala- ja yläkoulussa .....	56
TAULUKKO 5. Yhteistyötä edistävä toimintakulttuuri ala- ja yläkoulussa .....	57
TAULUKKO 6. Vanhempien suhtautuminen ala- ja yläkoulussa.....	59
TAULUKKO 7. Yhteistyöhön käytettyä aikaa koskeva vertailu.....	61
TAULUKKO 8. Eri yhteistyömuotojen käytön yleisyyttä koskevat vertailut.....	62
TAULUKKO 9. Tyytyväisyys yhteistyöhön eri opettajaryhmissä .....	63
TAULUKKO 10. Yhteistyön peruselementtien toteutuminen eri opettajaryhmissä .....	64
TAULUKKO 11. Yhteistyötä edistävä toimintakulttuuri eri opettajaryhmissä.....	66
TAULUKKO 12. Vanhempien suhtautuminen eri opettajaryhmissä .....	68

## 1 JOHDANTO

Kodin ja koulun välinen yhteistyö kuuluu olennaisena osana peruskoulun opettajien päivittäiseen työhön. Kodin ja koulun yhteistyötä on eri vuosikymmeninä tutkittu niin vanhempien kuin opettajienkin näkökulmista. Useimmat laajat tutkimukset alkavat kuitenkin olla jo suhteellisen vanhoja, sillä monet niistä on toteutettu 1980-luvulla (ks. esim. Aho 1980; Korpinen, Korpinen & Husso 1980; Soininen 1986). Nämä tutkimukset eivät välttämättä enää täysin sovellu kuvaamaan sitä yhteistyötä, jota nykypäivän kouluissa toteutetaan. Yhteiskunnan kehittyessä kodin ja koulun yhteistyökin muuttuu, vaikka yhteistyön merkitys ja keskeiset periaatteet ovatkin viimeisimmissä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004; 2014) pysyneet suunnilleen samanlaisina. Nykyään kouluja ja opettajia kuitenkin ohjeistetaan esimerkiksi hyödyntämään tieto- ja viestintäteknologiaa yhteistyön toteuttamisessa (POPS 2014, 36). Tietotekniikan käyttö onkin lisännyt yhteistyön helppoutta ja nopeutta (Korhonen & Lavonen 2011, 120). Erilaisten sähköisten välineiden käytön yleistyminen on yksi esimerkki kodin ja koulun yhteistyön muutoksista. Teknologian kehittymisen lisäksi muutoksia yhteistyöhön ovat aiheuttaneet aiempaa monikulttuurisempi väestö, yleinen koulutustason paraneminen ja perherakenteiden muutokset (Lahtinen 2011, 316). Voidaan todeta, että uudemmalle kodin ja koulun yhteistyön tutkimukselle on olemassa perusteita.

Tässä tutkimuksessa selvitetään kodin ja koulun yhteistyön toteutumista opettajien näkökulmasta nykypäivän peruskouluissa. Tutkimuksessa tarkastellaan tyytyväisyyttä kodin ja koulun yhteistyöhön, eri yhteistyömuotojen käyttöä, yhteistyön peruselementtien toteutumista, koulujen yhteistyökulttuuria sekä opettajien kokemuksia vanhempien suhtautumisesta yhteistyöhön. Lisäksi tutkimuksessa selvittää yhteistyön toteutumisen eroja ala- ja yläkoulussa sekä vertaillaan erityisopettajien kokemuksia muiden opettajien kokemuksiin. Ala- ja yläkoulussa työskentelevien opettajien kokemuksia vertailemalla saadaan tietoa kodin ja koulun välisen yhteistyön eroista eri oppiasteilla. Erityisopettajien kokemuksia verrataan muiden opettajien kokemuksiin, sillä etenkin laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva eroaa olennaisesti muiden opettajien työnkuvasta. Erityisopettajat työskentelevät pääasiassa erilaisten tukitoimien tarpeessa olevien oppilaiden kanssa, mikä saattaa osaltaan vaikuttaa heidän kokemuksiinsa kodin ja koulun yhteistyöstä. Opettajien kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä ovat tärkeitä, sillä ne saattavat olla yhteydessä opettajien tyytyväisyyteen etenkin alakoulussa, jossa

opettajilla kuluu suhteellisen paljon aikaa vuorovaikutukseen kotien kanssa. Esimerkiksi OAJ:n työolobarometriin (2017) vastanneista peruskoulun opettajista vain 72 % koki olevansa melko tai erittäin tyytyväisiä työhönsä. Yleisesti ottaen opetuslalla työtyytyväisyys on viime vuosina jatkuvasti heikentynyt, mikä käy ilmi vuonna 2013 ja 2015 toteutettujen työolobarometrien tuloksista. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 26.)

Tutkimus tuottaa ajankohtaista tietoa siitä, miten peruskoulun opettajat kokevat kodin ja koulun yhteistyön toteutuvan. Kodin ja koulun toimiva yhteistyö on olennaisen tärkeää oppilaiden kasvun, kehityksen ja oppimismahdollisuuksien turvaamiseksi (OKM 2012, 50). Siksi ei ole yhdentekevää, kuinka opettajat suhtautuvat yhteistyöhön, ja miten yhteistyö heidän mielestään sujuu. Erityiskoulut on jätetty tämän tutkimuksen ulkopuolelle, sillä on mahdollista, että niissä vallitseva yhteistyökulttuuri poikkeaa olennaisesti muiden peruskoulujen yhteistyökulttuurista. Tutkimuksen kohdejoukkoon sisältyvät kuitenkin tavallisissa peruskouluissa työskentelevät erityisopettajat.

Tämä tutkimusraportti mukailee tieteellisten tutkimuselosteiden perusrakennetta. Kaksi seuraavaa lukua muodostavat tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Aluksi luvussa 2 tarkastellaan kodin ja koulun välisen yhteistyön käsitettä, reunaehtoja, määritelmiä, historiaa, merkitystä ja toteuttamismuotoja. Tämän jälkeen muodostetaan malli yhteistyön peruselementeistä, käsitellään opettajien yhteistyövalmiuksia ja yhteistyötä erityisopettajan työssä sekä tarkastellaan vanhempien suhtautumista yhteistyöhön. Luvussa 3 keskitytään ala- ja yläkoulun väliseen siirtymään, mikä pohjustaa tutkimuksen vertailuasetelmaa ala- ja yläkoulun opettajien kokemusten välillä. Luvussa 4 tiivistetään tutkimuksen näkökulma ja nimetään tässä tutkimuksessa käsiteltävät yhteistyön teemat. Luvussa 5 esitellään ja taustoitetaan lyhyesti varsinaiset tutkimuskysymykset. Tutkimuksen käytännön toteutukseen, kuten kyselylomakkeeseen ja aineiston keruuseen, liittyviä aiheita käsitellään luvussa 6. Tutkimuksen tulokset esitellään luvussa 7 ensin tutkimuskysymys kerrallaan ja lopuksi tulokset kootaan yhteen. Luvussa 8 vertaillaan tutkimuksen tuloksia aiempiin tutkimustuloksiin sekä pohditaan tutkimusprosessin luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi esitetään johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset.

## 2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

### 2.1 Yhteistyö lainsäädännössä ja opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuslaki velvoittaa koulut ja opettajat toimimaan yhteistyössä kotien kanssa. Opetushallitus päättää kodin ja koulun yhteistyön keskeisistä periaatteista valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa. Opetuksen järjestäjän on määrättävä kodin ja koulun yhteistyön järjestämistavasta. Opetuksen järjestäjän on myös määräajoin selvitettävä oppilaiden ja huoltajien näkemyksiä koulun ja opetuksen järjestäjän toimintatavoista sekä ilmoitettava huoltajalle mahdollisista lapsen poissaoloista. (L 628/1998, 3§, 14§, 26§, 47a§.) Perusopetusasetuksen (A 852/1998, 10§) mukaan kouluilla on velvollisuus antaa oppilaalle ja huoltajalle riittävän usein tietoa oppilaan opintojen edistymisestä, työskentelystä ja käyttäytymisestä. Kodin ja koulun yhteistyöhön viitataan epäsuorasti myös lastensuojelulaissa (417/2007, 2§), jonka mukaan opettajien tulee tukea vanhempia lapsen kasvatustehtävässä sekä pyrkiä tarjoamaan perheen tarvitsemaa apua riittävän aikaisin. Lisäksi perhe ja lapsi on tarvittaessa ohjattava lastensuojelun palvelujen piiriin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kodin ja koulun yhteistyön keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaan oikeutta saada tarpeidensa ja kehitystasonsa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Huoltajan kanssa tulee keskustella opetuksen järjestämisen kannalta keskeisistä asioista. Tärkeänä pidetään huoltajien mahdollisuutta osallistua koulutyöhön ja sen kehittämiseen. Myös huoltajien keskinäistä verkostoitumista korostetaan. Yhteistyön katsotaan edistävän koulu yhteisön kaikkien osapuolten hyvinvointia, ja sitä tehdään sekä yksilö- että yhteisötasolla. Opetuksen järjestäjä on vastuussa kodin ja koulun yhteistyön edellytysten kehittamisestä. Yhteistyön merkitystä korostetaan koulupolun nivelvaiheissa ja oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyviä asioita käsiteltäessä. (POPS 2014, 35–36.)

Edellä esitetyn perusteella voidaan todeta, että perusopetusta ohjaavan lainsäädännön antamat kodin ja koulun yhteistyön raamit ovat suhteellisen väljät (Rantala & Uotinen 2017, 226). Opetussuunnitelman perusteissa annetaan joitakin käytännön ohjeita esimerkiksi huoltajien kanssa keskustelemiseen (POPS 2014, 36), mutta yhteistyön toteuttamista ei kuitenkaan määritellä yksityiskohtaisesti, minkä seurauksena opettajat ja koulut usein tekevät yhteistyötä vaihtelevin tavoin (Hirsto 2010, 100; Määttä & Rantala 2010, 148).

## 2.2 Yhteistyö koulukontekstissa

Perinteisen ymmärryksen mukaan yhteistyö tarkoittaa yksinkertaisimmillaan yhteisten tavoitteiden ohjaamaa yhdessä työskentelyä. Kodin ja koulun yhteistyö voidaan ymmärtää dynaamiseksi prosessiksi, jossa opettajan ja vanhemman välille muodostuu parhaimmillaan yhteistoiminnallinen ja toisistaan riippuvainen suhde. (Cowan, Swearer & Sheridan 2004, 201–202.) Yhteistyön voidaan myös katsoa koostuvan erilaisista osatekijöistä, kuten vanhempien osallistumisesta oppilaan koulunkäyntiin, opettajan ja vanhemman välisestä kommunikaatiosta sekä vanhempien välisestä verkostoitumisesta (Latvala 2006, 13). Lehtolainen (2008, 93) painottaa yhteistyön sijaan kodin ja koulun yhteyttä, jossa korostuvat osapuolten yhteinen pohdinta ja keskinäinen ajatusten ja kokemusten jakaminen. Lapsi nähdään määritelmästä tai lapsen iästä riippuen joko yhteistyön aktiivisena osapuolena (Paananen 1985, 164) tai lähinnä aikuisten välisen yhteistyön kohteena (Alasuutari 2003, 101). Instituutiotasolla vuorovaikutuksen osapuolia ovat koti ja koulu, kun taas yksilötasolla opettaja ja vanhemmat (Siniharju 2003, 43). Vaikka kodin ja koulun yhteistyötä koskevassa kirjallisuudessa vanhemmista tai huoltajista puhutaan usein monikossa, painottuvat yhteistyö ja yhteydenpito kouluun kuitenkin usein perheen äidin varaan (Mertaniemi 2018, 27; Metso 2004, 34; Soininen 1986, 88). Tämä saattaa johtua siitä, että sosiaaliluokasta riippumatta äideillä on havaittu olevan yleensä päävastuu lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista (Reay 2002, 26).

Vuorinen (2000, 21–22) hahmottaa kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta kolmen eri käsitteen avulla. Yhteydenpito on yhteistyön muodoista kaikkein vaatimattomin, sillä se tarkoittaa lähinnä sitä, että koulu on yhteydessä kotiin tilanteen niin vaatiessa. Yhteistyöstä voidaan puhua vasta silloin, kun opettajat ja vanhemmat oikeasti tekevät jotakin yhdessä. Yhteistoiminta on yhteistyön tasoista vaativin, ja se edellyttää kodin ja koulun välistä aitoa vuoropuhelua. Vuorisen (2000) kolmen käsitteen mallin voidaan nähdä liittyvän Ahon (1980, 10) varhain esille nostamaan näkökulmaan, jonka mukaan kodin ja koulun yhteistyössä ei ole kyse yhdestä menetelmästä, vaan erilaisista toimenpiteistä, joilla on omat teoreettiset lähtökohtansa ja vaikutuksensa osapuolten toimintaan.

Suomessa kodin ja koulun välisen yhteistyön käsitettä on leimannut tietynlainen epämääräisyys. Vuorovaikutus kodin ja koulun välillä on Suomessa ymmärretty yleisesti yhteistyönä. (Metso 2004, 26, 117.) Epäselvyyksien välttämiseksi onkin tärkeää erottaa



toisistaan laajan ja suppean määritelmän mukainen yhteistyö. Laajasti ymmärrettynä kodin ja koulun yhteistyöhön voidaan sisällyttää kaikki kodin ja koulun välinen yhteydenpito ja toiminta (Orell & Pihlaja 2018, 150). Tällöin yhteistyöhön voidaan katsoa sisältyvän kunnan, koulun ja luokan tason sekä oppilastason yhteistyö. Kunnan tasolla voidaan esimerkiksi ottaa vanhemmat ja oppilaat mukaan päätösten valmisteluun, ja koulun tasolla vanhemmat voivat osallistua koulun toiminnan kehittämiseen. Luokan tasolla voidaan tukea yhteisöllisyyttä tutustuttamalla vanhempia sekä toisiinsa että opettajaan. Oppilastasolla yhteistyöllä puolestaan tuetaan oppilaan koulunkäyntiä. Toisaalta yhteistyö voidaan jakaa myös yhteisö- ja yksilötason yhteistyöhön. Yhteisötasoon kuuluvat erilaiset ryhmätapaamiset ja yksilötasoon yksittäisen oppilaan vanhempien ja opettajan välinen toiminta. Suppeasti ymmärrettynä yhteistyöllä voidaan siis tarkoittaa sitä yhteistyösuhdetta, jonka opettaja muodostaa tietyn oppilaan huoltajien kanssa. (Opetushallitus & Suomen Vanhempainliitto 2007, 13–14.) Tällöin on kyseessä yksilötason yhteistyö, jossa keskeistä on yksittäisen oppilaan oppimisen ja kasvun edellytysten tukeminen (OKM 2012, 50). Tässä tutkimuksessa yhteistyöhön ymmärretään kuuluvan laajasti kaikki se kodin ja koulun välinen yhteydenpito ja toiminta, johon opettajat osallistuvat.

Kodin ja koulun yhteistyön käsitteen lisäksi kasvatustieteen kirjallisuudessa puhutaan usein myös kasvatuskumppanuudesta. Metson (2004, 27) mukaan kumppanuus ja yhteistyö ovat rinnakkaisia käsitteitä, jotka käsittelevät pääpiirteissään samaa asiaa hieman eri näkökulmista ja erilaisin painotuksin. Kumppanuuden on ajateltu merkitsevän pitkäaikaista ja jatkuvasti kehittyvää vuorovaikutussuhdetta (Cowan ym. 2004, 202). Kasvatuskumppanuus voidaan määritellä esimerkiksi opettajan ja vanhemman yhteiseksi, aktiiviseksi ja toisistaan riippuvaiseksi toimijuudeksi lapsen asioissa (Rantanen ym. 2017, 250). Keskeistä kumppanuudessa on lapsen kulloisenkin ikä- ja kehitysvaiheen ajankohtaisen kasvuprosessin tukeminen (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 103). Kumppanuus edellyttääkin osapuolten tietoista sitoutumista yhteistoimintaan, jossa edistetään lapsen turvallista kasvua, kehitystä ja oppimista. Perustana ovat toimiva vuorovaikutus ja yhteiset kasvatustavoitteet. Koululla ja kodilla on tässä toiminnassa omat tehtävänsä, jotka kuitenkin täydentävät toisiaan. (Lämsä 2013, 49–53.)

### 2.3 Yhteistyön merkitys ja muodot

Toimivan kodin ja koulun yhteistyön on todettu vaikuttavan myönteisesti oppilaiden koulunkäyntiin ja koulumenestykseen (Beveridge 2005, 61; Eccles & Harold 1993, 569; Martin & Hagan-Burke 2002, 62; Stevenson & Baker 1987, 1353). Yhteistyön hyödyt eivät kuitenkaan rajoitu ainoastaan oppilaan koulusuoriutumiseen. Yhteistyön tärkeänä tehtävänä on edistää lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja varmistaa mahdollisimman turvallinen kasvuympäristö. Lapsen kokonaiskehityksen kannalta on olennaista, että kodin ja koulun välillä olisi ainakin jonkinasteinen yhteisymmärrys kasvatuksen tavoitteista, periaatteista ja toimintatavoista. (Kivirinta 1995, 1.) Yleisesti ottaen lapsen nähdään hyötyvän kodin ja koulun yhteistyöstä ja yhdessä toimimisesta myös motivoidaan lapsen kautta (Alasuutari 2003, 91).

Yhteistyö hyödyttää oppilaan lisäksi myös opettajia ja vanhempia. Esimerkiksi Koskelan (2009, 181) väitöstutkimuksessa opettajat kokivat kodin ja vanhempien tuen edistävän omaa työskentelyään ja jaksamistaan. Yhteistyö voi myös tehostaa kodin ja koulun välistä tiedonkulkua. Lisäksi yhteistyön myötä opettajien ja vanhempien väliset suhteet yleensä kehittyvät, kun osapuolet oppivat ymmärtämään toistensa näkökulmia aiempaa paremmin. (Cowan ym. 2004, 203.) Vanhemmat saavat yhteistyön myötä tietoa lapsensa koulunkäynnistä ja keinoja tukea lapsensa kehitystä (Lahtinen 2011, 316; Rantanen ym. 2017, 245). Yhteistyö edistää opettajan oppilaantuntemusta ja siten myös opetuksen suunnittelua. Yhteistyö mahdollistaa lisäksi sen, että mahdollisia oppimiseen ja kasvuun liittyviä haasteita voidaan tunnistaa varhaisessa vaiheessa. (Opetushallitus & Suomen Vanhempainliitto 2007, 14.) Vaikka kodin ja koulun yhteistyöstä on hyötyä kaikille oppilaille, korostuu yhteistyön merkitys entisestään oppilaan tuen tarpeen ilmetessä (POPS 2014, 63). Tällöin yhteistyö onkin yleensä koettu välttämättömäksi (Alasuutari 2003, 91).

Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan monin tavoin. Yhteistyön muotoja voidaan jaotella esimerkiksi sen mukaan, edellyttävätkö ne opettajan ja vanhemman kasvokkaista tapaamista. Opettajien ja vanhempien tapaamiset ovat edelleen keskeinen osa kodin ja koulun välistä yhteistyötä, sillä tiettyjen asioiden käsittely edellyttää henkilökohtaista keskustelua. Keskinäiset tapaamiset eivät kuitenkaan sovi sellaisten asioiden käsittelyyn, jotka vaativat pikaista reagointia. (Latvala 2006, 17.) Tällöin sopivia yhteydenpidon välineitä ovat erilaiset sähköiset välineet, kuten Wilma, puhelin, tekstiviesti tai

sähköposti. Wilma on yleisesti käytetty kodin ja koulun välinen viestintäjärjestelmä, jossa yhteydenpidon kannalta keskeisin ominaisuus on mahdollisuus lähettää kodin ja kouluhenkilöstön välisiä pikaviestejä. (Karhuniemi 2013, 123–125.) Vanhempien ja opettajien välinen oppilasta koskeva kirjallinen viestintä onkin muuttunut jatkuvasti enemmän sähköiseen muotoon (Rantala & Uotinen 2017, 230), ja Wilma tai muu vastaava sähköinen viestintäväline oli Vanhempien barometrin (2018) mukaan yleisin kodin ja koulun välinen viestintäkanava (Mertaniemi 2018, 33). Toinen yleinen kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa käytetty väline on puhelin. Puhelin mahdollistaa välittömän yhteydenoton, mutta osapuolten tulee olla samanaikaisesti tavoitettavissa. Sähköpostin tai tekstiviestin avulla opettajat ja vanhemmat voivat puolestaan viestiä silloin, kun se heille parhaiten sopii. (Latvala 2006, 17, 20.)

Perinteisiä, pääasiassa osapuolten kasvokkaiseen kohtaamiseen perustuvia, kodin ja koulun välisen yhteistyön muotoja ovat esimerkiksi vanhempainillat, vanhempainvartit ja toiminta vanhempainyhdistyksen kanssa. Vanhempainillat ovat tilaisuuksia, joissa rehtori, opettajat ja vanhemmat yleensä keskustelevat ajankohtaisista asioista, jotka liittyvät koulunkäyntiin tai oppilaiden kehitysvaiheeseen. Vanhempainiltoja voidaankin järjestää useiden eri teemojen ympärille. Yhteistyön kannalta on tärkeää, etteivät vanhemmat koe olevansa näissä tilaisuuksissa pelkästään ohjeistuksia vastaanottavia osapuolia. Kouluilla on vanhempainilloissa hyvä mahdollisuus saada tietoa vanhempien mielipiteistä. Vanhempainiltojen järjestäminen on erityisen tärkeää erilaisissa siirtymävaiheissa, kuten oppilaan siirtyessä alakoulusta yläkouluun. Toinen yhteistyön muoto on vanhempainvartti, joka on tietyn oppilaan ja hänen huoltajiensa sekä luokanopettajan tai luokanvalvojan väliseen keskusteluun tarkoitettu tapaaminen. Vanhempainvartissa tavoitteena on oppilaan koulunkäynnin ja kehityksen tukeminen, mutta toisaalta myös keskinäinen ajatusten vaihtaminen. Rajallisen ajan vuoksi vanhempainvarteissa on tärkeää keskittyä juuri tietyn oppilaan koulunkäynnin kannalta olennaisimpiin asioihin. Kolmas yhteistyön muoto on toiminta vanhempainyhdistysten kanssa. Vanhempainyhdistykset pyrkivät tukemaan etenkin koulujen yhteisöllisyyttä ja henkistä hyvinvointia. Yhteistyössä vanhempainyhdistyksen kanssa voidaan esimerkiksi sopia yhteisistä pelisäännöistä jossakin asiassa ja järjestää retkiä tai leirejä. (Karhuniemi 2013, 106–117.)

## 2.4 Katsaus yhteistyön historiaan

Yhteistyötä kodin ja koulun välillä on tehty vaihtelevin tavoin niin kauan kuin koululaitos on ollut olemassa. Ajan kuluessa yhteistyön luonne ja tavat ovat kuitenkin muuttaneet muotoaan. Vielä viime vuosisadalla jako koulun opetus- ja kodin kasvatustehtävän välillä oli varsin selkeä, mutta nykyisin tehtävien välinen raja on häilyvä. Kasvatusvastuun katsotaan nykyisin koskevan sekä kotia että koulua. (Soininen, Merisuo-Storm, Ketola, Sihvonen & Pärkö 2007, 38.) Laatikaisen (2011, 174) mukaan kodin ja koulun yhteistyö on perinteisesti ollut Suomessa suhteellisen niukkaa ja muodollista, mutta viime vuosikymmeninä on pyritty kehittämään entistä monipuolisempia ja avoimempia vuorovaikutussuhteita. Seuraavaksi tarkastellaan lyhyesti kodin ja koulun yhteistyön historiaa ja kehitystä kansakouluajoista peruskouluun.

Kodin ja koulun yhteistyön käsite mainitaan jo kansakoululainsäädännössä. Pelkästään kansakoulujen perustamisvaihe edellytti monessa kylässä valtavia ponnistuksia ja eri asemilla olevien kansalaisten aktiivista osallistumista. Kansakoulut saivat kuitenkin perustamisensa jälkeen yleensä toimia rauhassa, eikä lainsäädäntö velvoittanut kodin ja koulun yhteistyötä tai yhteistoimintaa. (Vuorinen 2000, 20.) Kansakoulun aikana yhteistyötä leimasi koulun varovainen suhtautuminen koteihin. Koulun ajateltiin olevan lähinnä kodin apuna ja tukena kasvatustyössä. Kodin ja koulun yhteistyön tärkeä asema tunnistettiin jo varhain, mutta käytännön toimia yhteistyön kehittämiseksi ei juurikaan tehty. Yhteistyössä alettiin pian nähdä myös haasteita, ja yhteydenpidon havaittiin melko nopeasti rakentuvan yleensä erilaisten ongelmien ympärille. (Metso 2004, 41–43.)

Nieminen (2010, 48) on tutkinut kodin ja koulun kasvatuksellista yhteistyötä Oppikoululehden kuvaamana 1950-luvulla. Tutkimuksen mukaan Oppikoululehdessä ilmenee kodin ja koulun välisen suhteen tietynlainen kahdensuuntaisuus. Yhtäältä pyrittiin tiiviimpään kommunikaatioon kodin ja koulun välillä, kun taas toisaalta selkeästi rajattiin niitä asioita, joissa vanhempien mielipide koettiin tarpeelliseksi. Tutkimuksessa löydettiin neljä erilaista diskurssia, jotka kuvaavat Oppikoululehden erilaisia tapoja puhua kodin ja koulun yhteistyöstä. Kumppanuuden diskurssissa korostettiin molempien osapuolen yhdenvertaisuutta ja kasvatusvastuuta. Vastuullisuuden diskurssissa painotettiin koulun velvollisuutta huomioida vanhempien vaatimukset. Kuitenkin holhoamisen ja ohittamisen diskurssit korostivat koulun asiantuntijuutta ja rajasivat

vanhempien osallistumista. Holhoamisen diskurssissa kasvatustavoitteita ja päämääriä asettaessaan koulu siirtyi kodille kuuluvan kasvatustavastuun piiriin.

Peruskouluun siirtymisen myötä heräsivät toiveet tiiviimmästä yhteistyöstä kodin ja koulun välillä. Tämä johtui siitä, että koulujärjestelmän muutoksen myötä vanhempien ja opettajien välinen aktiivinen kommunikaatio koettiin välttämättömäksi. (Metso 2004, 44.) Peruskoulu-uudistus nähtiin keskeisenä syynä yhteistyön lisäämiselle ja katsottiin, että vanhempien täytyy olla tietoisia koulun kasvatustavoitteista, oppiaineista ja opetusmenetelmistä, jotta heille voisi kehittyä myönteinen ja luottavainen suhtautuminen koulua kohtaan. Yhteistyön tarvetta perusteltiin myös oppilaiden käyttäytymisongelmien määrän lisääntymisellä. (Aho 1980, 1.) Uudistuksen seurauksena vanhemmat alkoivatkin aiempaa enemmän kiinnostua koulun tavoitteista ja menetelmistä (Soininen 1986, 37). Peruskouluasetuksen ja perusopetuslain myötä kodin ja koulun yhteistyöstä tehtiin myös huomattavasti aiempaa velvoittavampaa (Vuorinen 2000, 21). Kuitenkin vuoteen 2004 asti kodin ja koulun välistä yhteistyötä toteutettiin Suomessa ilman minkäänlaisia opetussuunnitelmaan kirjattuja ohjeita tai käytäntöjä. Osittain tämän vuoksi yhteistyössä on vielä 2000-luvun alussakin todettu olevan huomattavaa laadullista vaihtelua koulusta ja opettajasta riippuen. (Latvala 2006, 16; Launonen ym. 2004, 93–94.)

Suomessa kodin ja koulun yhteistyötä koskeva tutkimus alkoi käytännössä vasta peruskouluaikana (Metso 2004, 46). Seuraavaksi esitellään joitakin keskeisiä tuloksia kolmesta 1980- ja 1990-luvuilla toteutetusta kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevästä suomalaistutkimuksesta. Tutkimuksista yläkouluun kohdistuu Ahon (1980) tutkimus ja alakouluun Soinisen (1986) ja Kivirinnan (1995) tutkimukset.

Lietolaisen yläkoulun oppilaiden vanhempiin kohdistuneen Sirkku Ahon (1980, 69–70) kyselytutkimuksen mukaan useimmat vanhemmista olivat suhteellisen kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä. Eniten heitä kiinnosti lapsen käyttäytyminen koulussa. Toiseksi eniten vanhemmat olivat kiinnostuneita oppilaiden ja opettajien välisistä suhteista ja kolmanneksi eniten mahdollisista haasteista eri oppiaineissa. Vanhemmat osoittivat mielenkiintoa myös koulun toimintaa kohtaan. Tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että vaikka vanhemmat olivat yleensä halukkaita osallistumaan yhteistyöhön, ei osallistumishalukkuus ollut yhtä vahvaa kuin kiinnostus. Monet vanhemmat osallistuivat suhteellisen harvoin erilaisiin koulussa järjestettyihin tilaisuuksiin, eivätkä kovinkaan

usein olleet yhteydessä opettajiin. Toisaalta useimpien vanhempien asennoituminen yhteistyötä kohtaan oli melko myönteistä, ja he toivoivat enemmän yhteistyötä.

Varsinais-Suomessa toteutetussa, useamman eri koulun oppilaiden vanhempiin kohdistuneessa Marjaana Soinisen (1986, 88) kyselytutkimuksessa monet vanhemmista kokivat kodin ja koulun yhteistyön tärkeäksi ja suurin osa vanhemmista oli halukkaita keskustelemaan opettajan kanssa. Vanhemmat halusivat saada tarkempaa tietoa etenkin lapsensa pärjäämisestä eri kouluaineissa. Äidit osoittautuivat isiä aktiivisemmiksi osapuoliksi ja korkeamman koulutuksen omaavien vanhempien havaittiin suhtautuvan yhteistyöhön hieman myönteisemmin ja aktiivisemmin kuin matalammin koulutetut vanhemmat. Asuinpaikkaa koskevassa tarkastelussa kävi ilmi, että kaupungissa asuvat vanhemmat ovat keskimäärin aktiivisempia yhteistyössä kuin maaseudun vanhemmat. Myös Anita Kivirinnan (1995, 66–67) helsinkiläiskoulun viidesluokkalaisten oppilaiden vanhempiin kohdistuneessa kyselytutkimuksessa keskeinen tulos oli useimpien vanhempien kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan. Monet vanhemmat halusivat enemmän lapsensa koulunkäyntiä ja luokan ilmapiiriä koskevaa tietoa, mutta he kuitenkin edellyttivät koululta aloitteellisuutta ja toimintaohjeita yhteistyöhön. Vanhemmat olivat usein valmiita tekemään enemmän yhteistyötä koulun kanssa, jotta lapsen kasvuolosuhteet olisivat mahdollisimman hyvät. Useimmat vanhemmat halusivat myös tutustua lapsen opettajaan ja keskustella opettajan kanssa avoimesti lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista.

## 2.5 Yhteistyön peruselementit

Yhteistyön peruselementeillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä opettajan ja vanhemman välisen yhteistyösuhteen keskeisiä ominaisuuksia, joita on korostettu erilaisissa virallisissa dokumenteissa ja aihetta koskevassa tutkimuskirjallisuudessa. Nämä peruselementit ovat yhteydessä toisiinsa ja osittain päällekkäisiä. Seuraavaksi käydään läpi erilaisia toimivan yhteistyösuhteen kannalta olennaisia tekijöitä, joiden pohjalta muodostetaan lopuksi tässä tutkimuksessa hyödynnettävä malli kodin ja koulun yhteistyön peruselementeistä.

Yhteistyösuhteen muodostaminen ja ylläpitäminen edellyttävät vanhemman ja opettajan välistä keskinäistä luottamusta (Adams & Christenson 2000, 477; POPS 2014, 35).

Luottamuksellisen ilmapiirin kehittyminen vaatii puolestaan aikaa ja vuorovaikutuksen aktiivisuutta (Ijäs 2013, 213). Luottamuksen perustana on ennustettavuus, joka pohjautuu aiempiin kokemuksiin vakaista ja luotettavista kanssakäymistilanteista (Clarke, Sheridan & Woods 2010, 67). Laken ja Billingsleyn (2000, 248–249) tutkimuksessa luottamuksen ollessa kunnossa vanhemmat kokivat koulun työntekijöiden toiminnassa tietynlaista ennustettavuutta ja turvallisuutta. Menetetyn luottamuksen seurauksena oli puolestaan se, että vanhempien ja koulujen näkemykset alkoivat eriytyä ja olla keskenään ristiriitaisia. Vaikutti siltä, että sovittelevaa asennetta pystyttiin ylläpitämään niin kauan kuin osapuolet luottivat toisiinsa. Adamsin ja Christensonin (2000, 491) tutkimuksessa kodin ja koulun välisen kommunikaation kehittämistä pidettiin ensisijaisena keinona luottamuksen edistämiseksi.

Luottamus on osaltaan sidoksissa kunnioitukseen, joka ilmenee erilaisissa koulun vuorovaikutustilanteissa. Kunnioitukseen kuuluu toisen osapuolen aito kuunteleminen ja hänen näkemystensä huomioinen päätöksentekotilanteissa. Opettaja ja vanhempi saattavat olla asioista eri mieltä, mutta samalla kuitenkin kokea molemminpuolista kunnioitusta. Kunnioituksen puute saattaa pahimmillaan johtaa jopa sosiaalisen kanssakäymiseen päättymiseen. (Bryck & Schneider 2003, 42.) Kunnioituksen osoittaminen on olennaisen tärkeää yhteistyösuhteissa, joissa pyritään yhdistämään vanhempia ja opettajia (Clarke ym. 2010, 69). Vanhemmat ovat kokeneet opettajan ammattitaitoon kohdistuvan kunnioituksen tukevan hyvää kasvatuskumppanuutta (Rantanen ym. 2017, 266). Opettajan osoittama kunnioitus ilmenee puolestaan lasta ja vanhempia arvostavassa toiminnassa ja ajatuksissa (Määttä & Rantala 2010, 130). Kunnioitukseen kytkeytyy siten läheisesti toisen osapuolen arvostus. Esimerkiksi Perusopetuksen laatukriteerit (OKM 2012, 50) painottavat osapuolten keskinäistä arvostusta kodin ja koulun yhteistyön lähtökohtana. Vanhempien tulisi kokea, että koulussa arvostetaan heidän yhteydenpitoaan ja näkemyksiään. Vastaavasti opettajan tulisi kokea, että vanhemmat arvostavat hänen tekemäänsä työtä. (Metso 2002, 69–70.) Opettajat ovatkin aiemmassa tutkimuksessa korostaneet vanhempien tarjoaman tuen ja ymmärryksen tärkeyttä (Metso 2004, 80).

Vanhemman ja opettajan tasavertaisuus on keskeinen hyvän yhteistyön elementti (ks. esim. Metso 2002, 69–70). Opettaja ja vanhempi ovat tasavertaisia, mutta samalla kuitenkin erilaisia asiantuntijoita lasta koskevissa asioissa (Määttä & Rantala 2010, 130). Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan ole samanlaisessa asemassa; Kalalahti, Silvennoinen

ja Varjo (2015, 37–38) tiivistävät useamman kansainvälisen tutkimuksen perusteella, että keskiluokkaisten vanhempien vuorovaikutus koulun kanssa on työväenluokkasiin vanhempiin verrattuna luontevampaa ja vaivattomampaa. Keskiluokka on myös kulttuurisesti lähempänä kouluinstituutiota kuin työväenluokka. Tasavertaisuuden ideaalia haastavat myös tutkimushavainnot opettajien ja vanhempien välisistä epätasapainoisista keskusteluista (Bilton, Alison & Hymer 2018, 13). Jännitteitä opettajan ja vanhemman tasavertaisuudelle tuo lisäksi se, että heille määräytyvät erilaiset roolit yhteistyössä ja suhteessa lapsiin. Opettajien ja vanhempien välillä vallitsee yleensä sosiaalinen etäisyys, joka johtuu osaltaan koulun perinteisestä professionaalisen asiantuntijaorganisaation luonteesta. Asiantuntemuksen mukanaan tuoma autonomia ja tarkoin määriteltyyn tehtävään, asemaan ja vastuuseen perustuva kontrolli luonnehtivat työntekijöiden toimintaa koulussa. (Huhtanen 2007, 161.) Opettajien mahdollista valta-asemaa tapaamisissa korostaa se, että heillä on sellaista oppilaiden koulukäyttäytymiseen tai -suoriutumiseen liittyvää tietoa, jota vanhemmilla ei ole (Westergård & Galloway 2010, 105). Alasuutarin (2003, 113–114) tutkimuksessa vanhemmat saattoivat nähdä opettajan toisinaan auktoriteettiasemassa, mutta esimerkiksi lapsen ongelmien ratkaisemiseen kohdistuvan yhteistyön oletettiin pohjautuvan opettajan ja vanhemman väliseen rinnakkaiseen suhteeseen. Valtasuhteet voivat toisaalta kallistua myös toiseen suuntaan, jossa vanhemmat käyttävät valtaansa saavuttaakseen omia päämääriään (Lake & Billingsley 2000, 249).

Sujuvan tiedonvaihdon edistämisen kannalta avoimuus on yhteistyön tärkeä elementti. Vanhemmat saattavat kuitenkin erityisesti yhteistyösuhteen alkuvaiheessa arkailla avointa vuorovaikutusta opettajan kanssa (Ijäs 2013, 214). Avoimuuden kannalta haasteellista on myös se, että konkreettisena tilana koulu on pysynyt opetuksen julkisuudesta huolimatta tietyllä tavalla suljettuna paikkana. Vanhempien ei useinkaan ole kovin helppoa tulla vaihtamaan kuulumisia koululle, eikä koulussa oikein ole heille luontevaa paikkaa. (Metso 2004, 116.) Avoimuuden lisäksi yhteistyön tulisi olla lähtökohdiltaan myönteistä (OKM 2012, 50). Myönteisen ilmapiirin haasteena on kuitenkin se, että opettajat yleensä ottavat koteihin ensisijaisesti yhteyttä niissä tilanteissa, joissa koulussa on tapahtunut jotakin ikävää tai jos lapsen koulunkäynti ei sujukaan odotusten mukaan (Cantell 2011, 254; Vuorinen 2000, 21). Ongelmakeskeisen lähestymistavan myötä vanhemmat saattavatkin ajautua puolustuskanalle (Lämsä & Karhuniemi 2013, 166). Rantasen ja kumppaneiden (2017, 268) tutkimuksessa



haastatellut vanhemmat kokivat keskeisenä kasvun haasteenaan ylläpitää kouluun ja lapsen kohdistuvaa myönteistä suhtautumista. Ongelmiin tarttumisen ei tulisi olla ainoa peruste yhteistyölle, sillä kouluyhteisön monipuoliset ja myönteiset sosiaaliset suhteet kasvattavat koulun sosiaalista pääomaa (Launonen ym. 2004, 95). Myönteinen yhteydenpito voidaan nähdä keskeisenä keinona rakentaa kodin ja koulun välistä kumppanuutta (Martin & Hagan-Burke 2002, 64).

Toimiva yhteistyö ja kasvokkaiset tapaamiset edellyttävät sitä, että vanhemmilla ja opettajilla on riittävästi aikaa. Kuitenkin esimerkiksi Siniharjun (2003, 107) väitöstutkimuksessa vanhempien ajan puute määrittyi opettajien vastauksissa keskeisimmäksi yhteistyön esteeksi. Myös Lehtolaisen (2008, 395) väitöstutkimuksessa niin opettajat kuin vanhemmat toivat esille sen, että kiire, ajan vähäisyys ja aikatauluongelmat ovat kodin ja koulun välisen yhteyden keskeisiä esteitä. Launosen ja kumppaneiden (2004, 93) mukaan aika tai ajan puute onkin merkittävä tekijä, joka määrittää vanhempien suhtautumista kodin ja koulun yhteistyöhön. Opettajien kannalta etenkin henkilökohtaisten yhteistyösuhteiden muodostaminen ja ylläpitäminen muuttuu aina vain hankalammaksi oppilasmäärien kasvaessa (Adams & Christenson 2000, 492).

Kodin ja koulun yhteistyön tulisi olla jatkuvaa toimintaa (Siniharju 2003, 2). Parhaimmillaan yhteistyö muodostaa varhaiskasvatuksesta alkavan jatkumon, joka kattaa lapsen tai nuoren koko koulupolun. Jatkuvuuden kannalta on huomioitava se, että vanhempien kokemukset yhteistyöstä koulupolun aiemmissa vaiheissa ohjaavat suhtautumista myöhempään yhteistyöhön. (Opetushallitus & Suomen Vanhempainliitto 2007, 16.) Vanhempien aikaisemmat kielteiset kokemukset saattavat ilmetä myöhemmin esimerkiksi yhteistyöhön liittyvinä asenteellisina esteinä (Eloranta 2000, 67).

Yhteistyön tulisi olla kaksisuuntaista (Beveridge 2005, 61). Yhteistyön kaksisuuntaisuus tarkoittaa sitä, että kodin ja koulun välinen kommunikaatio toimii molempiin suuntiin. Opettajat välittävät vanhemmille tietoa esimerkiksi oppilaan koulumenestyksestä ja vanhemmat kertovat opettajalle kodin tapahtumista. (Huhtanen 2007, 157.) Aito kaksisuuntainen kommunikaatio edellyttää vanhempien ja opettajien myönteistä asennoitumista ja sitoutumista. Vanhempien omaa lastansa koskeva tieto saattaa lisätä opettajan oppilasymmärrystä huomattavasti. (Beveridge 2005, 63, 66.) Hirston (2010, 99) tutkimuksessa alkuopetuksen opettajat käyttivät usein toimintatapoja, joissa vanhemmilla oli tiedon vastaanottajan rooli, mutta myös kaksisuuntainen kommunikaatio oli yleistä.

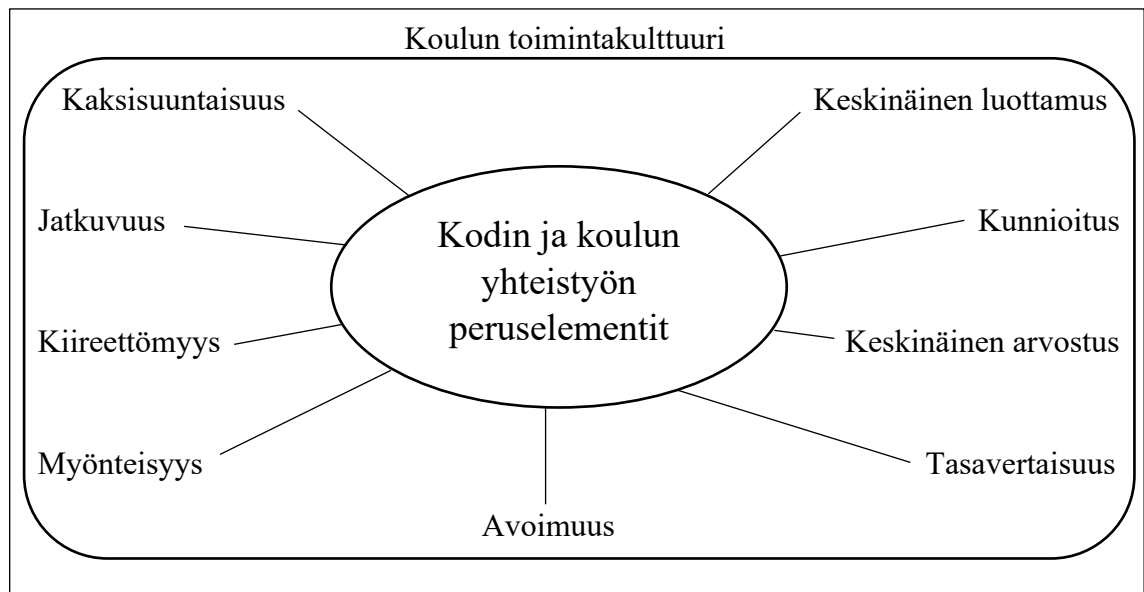
Kuitenkin esimerkiksi englantilaisessa yläkoulussa toteutetussa tutkimuksessa havaittiin, että useimmissa opettajan ja vanhemman välisissä keskusteluissa opettajat lähinnä välittivät tietoa vanhemmille (Bilton ym. 2018, 13). Kalalahden ja kumppaneiden (2015, 51) tutkimuksessa vuorovaikutus kodin ja koulun välillä oli vanhempien kannalta usein passiivista tai yksisuuntaista. Myös Metson (2004, 118–119, 132) tutkimuksessa vanhemmat toimivat lähinnä tiedon vastaanottajina. Koulusta tiedotetaan kotiin päin, mutta tiedottaminen kodeista kouluihin on harvinaisempaa. Tästä huolimatta vanhemmat ovat silti kaivanneet enemmän tietoa etenkin oman lapsensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Erityisesti päivähoidon kumppanuusperusteisessa yhteistyössä on painotettu vastavuoroista toimintatapaa, jossa henkilöstö ja vanhemmat sekä antavat että vastaanottavat tietoa lapsen päivittäisistä tapahtumista päivähoitossa ja kotona (Kekkonen 2012, 43). Kouluikäisen lapsen kohdalla kerrottavaa ei tietenkään ole yhtä paljon kuin päivähoitossa olevan lapsen kohdalla. Selvää on kuitenkin se, että lapsen opettajan tai opettajien on tarpeellista tietää sellaisista kodin tapahtumista, jotka saattavat vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen koulussa.

Koululainsäädännön ja opetussuunnitelman lisäksi myös koulun toimintakulttuuri osaltaan vaikuttaa kouluhenkilökunnan toimintaan (Ijäs 2013, 212). Koskelan (2009, 185) väitöstutkimuksessa havaittiin koulun yhteisönä säätelevän yksittäisen opettajan mahdollisuuksia toimia yhteistyössä kotien kanssa. Toimintakulttuurilla on siten suuri vaikutus siihen, millaisiksi kodin ja koulun väliset yhteistyösuhteet lopulta muotoutuvat. Koulun toimintakulttuuri on paitsi virallista ja julkilausuttua, myös osittain piiloista ja epävirallista. (Opetushallitus & Suomen Vanhempainliitto 2007, 21.) Koulujen tulisi yhteistyössä huomioida perheiden moninaisuus sekä perheiden erilaiset tiedon ja tuen tarpeet. Yhteistyön onnistumisen kannalta keskeistä on koulun henkilökunnan aloitteellisuus, henkilökohtainen vuorovaikutus vanhempien kanssa ja viestinnän monipuolisuus. (POPS 2014, 35.) Koulujen ja opettajien välillä on kuitenkin huomattavia eroja yhteistyön toteuttamisessa (Launonen ym. 2004, 94). Rehtorilla on keskeinen rooli koulukohtaisten yhteistyön tavoitteiden ja käytäntöjen muodostamisessa. Rehtori näyttää toiminnallaan muulle henkilökunnalle mallia yhteistyön toteuttamistavoista koulun arjessa. (Arminen, Helenius, Lång & Metso 2013, 235.) Rehtorin asennoituminen yhteistyöhön sekä suhtautuminen sen kehittämiseen ja arviointiin on tärkeää myös siksi, että se viestittää henkilökunnalle kodin ja koulun yhteistyön olevan tärkeää myös hallinnollisesta näkökulmasta (Ojala & Launonen 2003, 316–317). Vanhempien

barometrissa (2018) noin 70 % vastanneista koki rehtorin toiminnan osoittavan, että vanhemmat ovat koululle tärkeä yhteistyökumppani. Ala- ja yläkoulun oppilaiden vanhempien mielipiteissä ei ollut suurempia eroja. (Mertaniemi 2018, 29–30.)

Opettajilla tulisi olla riittävästi resursseja yhteistyön tekemiseen. Koulu voikin osaltaan mahdollistaa toimivaa yhteistyötä varmistamalla taloudellisten, ajallisten ja tilallisten resurssien riittävyyden (Ijäs 2013, 212). Perusopetuksen laatukriteerien (OKM 2012, 50–51) mukaan koulun henkilökunnan tulisi saada kodin ja koulun yhteistyön kannalta oleelliset tiedot ja taidot. Tarvittaessa henkilökunnan tulisi myös saada tukea ja ohjausta yhteistyön toteuttamiseen. Huoltajat ja oppilaat tulisi ottaa mukaan kodin ja koulun yhteistyön suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Koulun henkilökuntaa tulisi myös tukea moninaisten perheiden kohtaamisessa ja koulun pitäisi tarjota erilaisten perheiden tarpeisiin sopivia yhteistyön käytäntöjä. Vanhempien barometrissa (2018) vastanneista lähes 80 % koki koulun kannustavan vanhempia pitämään kouluun yhteyttä. Kuitenkin ainoastaan noin 30 % alakoululaisten vanhemmista ja hieman yli 20 % yläkoululaisten vanhemmista oli sitä mieltä, että koulu kannustaa vanhempia poikkeamaan koulussa koulupäivän aikana. Lisäksi hieman yli 50 % alakoululaisten vanhemmista ja vähän alle 50 % yläkoululaisten vanhemmista koki koulun kuuntelevan vanhempien mielipiteitä ja suhtautuvan kehittämis ehdotuksiin avoimesti. (Mertaniemi 2018, 29–30.)

Kuvioon 1 on koottu edellä käsitellyt ja tämän tutkimuksen kannalta keskeiset yhteistyön peruselementit. Näitä yhteistyön peruselementtejä kehystää kuviossa koulun toimintakulttuuri, joka osaltaan luo reunaehdot kodin ja koulun välisille yhteistyösuhteille. Yhteistyösuhte on moniulotteinen prosessi, eikä kuvion ole tarkoitus olla kattava kuvaus yhteistyön kannalta keskeisistä tekijöistä. Kuvio sisältää kuitenkin ne peruselementit, joiden kautta yhteistyön toteutumista tarkastellaan tässä tutkimuksessa. Myös aiemmin on tehty samantyyppisiä tiivistyksiä kodin ja koulun yhteistyön kannalta olennaisista tekijöistä (ks. esim. Korhonen 2017, 77).



KUVIO 1. Kodin ja koulun yhteistyön peruselementit

## 2.6 Opettajien valmiudet yhteistyöhön

Kuten jo aiemmin todettiin, ovat opettajat ovat lain puolesta velvoitettuja tekemään yhteistyötä vanhempien kanssa. ( L 628/1998). Perinteisesti opetustyö on kuitenkin ollut useimpien opettajien kohdalla suhteellisen yksinäistä toimintaa oman luokan kanssa (Launonen & Pulkkinen 2004, 33). Opettajan ammatissa on tällöin korostunut autonomisuus ja työtehtävien itsenäinen hoitaminen. Vielä vuosituhannen alussa on koettu opettajien olevan jokseenkin varautuneita päästämään vanhempia tai muita asiantuntijoita työkentälleen. Opettajat ovat saattaneet toisinaan kokea vanhempien kanssa työskentelyn jopa uhkaavana, sillä altistuminen oman ammattitaidon arvostelulle tai kieltämiselle on herättänyt pelkoa. Myös opettajankoulutuksen on todettu valmistavan lähinnä oppituntikeskeiseen ajatteluun ja työhön koululuokassa. Opettajankoulutuksen on lisäksi katsottu antavan liian vähän taitoja oppilaiden vanhempien kanssa työskentelyyn. (Niemi 2000, 24.) Esimerkiksi Siniharjun (2003, 69) väitöstutkimuksessa opettajat ihmettelivät sitä, ettei opettajankoulutus ollut tarjonnut neuvoja vanhempien kohtaamiseen. Etenkin nuoremmat opettajat kokivat olevansa avuttomia haasteellisissa yhteistyötilanteissa. Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2007) onkin jo yli kymmenen vuotta sitten julkaissut kannanoton, jossa ilmaistaan tarve kehittää opettajien koulutusta siten, että se tarjoaisi paremmat valmiudet yhteistyöhön vanhempien kanssa.

Nykyään vanhemmat yleensä tunnistetaan aidosti tärkeäksi yhteistyökumppaniksi, mutta näyttää siltä, etteivät opettajien yhteistyötaitoja koskevat kokemukset ole merkittävästi

muuttuneet. Esimerkiksi Sormusen, Tossavaisen ja Turusen (2011, 200) tutkimuksessa todettiin luokanopettajien edelleen saavan koulutuksessaan hyvin vähän valmiuksia kodin ja koulun yhteistyöhön tai vuorovaikutukseen vanhempien kanssa. Tutkimuksessa haastateltujen luokanopettajien mukaan yhteistyötaitoja opittiin vasta ensimmäisen työvuoden aikana aidoissa kohtaamisissa vanhempien kanssa. Sántin (2008, 18) mukaan opettajien on kohdattava hankalaksi koettuja vanhempia usein ei-ammattillisin keinoin hyödyntämällä lähinnä omaa persoonaansa tai elämäkokemustaan. Tätä näkemystä tukevat Launonen ja Pulkkinen (2004, 33), joiden mukaan opettajien peruskoulutus ei ole onnistunut antamaan tarvittavia valmiuksia erilaisten perheiden kanssa työskentelyyn. Kyseessä ei välttämättä ole pelkästään suomalaisen opettajankoulutuksen haaste, vaan myös kansainvälisessä tutkimuksessa on koettu opettajaopiskelijoiden tarvitsevan enemmän valmiuksia työskennellä erilaisista kulttuurisista ja sosioekonomisista taustoista lähtöisin olevien perheiden kanssa (D'Haem & Griswold 2017, 100). Voidaan perustellusti sanoa, että monien opettajien yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoissa voi olla kehittämisen varaa (Cantell 2011, 7). Opettajilta edellytetään monenlaisten taitojen hallintaa, eikä opettajankoulutuksessa voida syventyä kaikkiin opettajan työn kannalta keskeisiin aiheisiin. Kodin ja koulun yhteistyötä voidaankin toisaalta pitää sellaisena toiminnan alueena, jonka kehittäminen tapahtuu vähitellen opettajan työuran aikana (Jakku-Sihvonen, Koskimies-Sirén, Lavonen, Mäkitalo-Sigel & Virta 2015, 104).

Opettajan työn on myös yleisesti koettu viime vuosikymmenten aikana muuttuneen aiempaa haasteellisemmaksi (Lindén 2010; Länsikallio ym. 2018; Sántti 2008). Opetusalalta muihin tehtäviin siirtymistä harkinneiden opettajien mukaan opettajan työnkuvassa on tapahtunut merkittäviä muutoksia ja erilaiset työt koskevat vaatimukset ovat kasvaneet. Opettajan työn on koettu olevan entistä raskaampaa ja kuormittavampaa. Kasvaneiden vaatimusten ja lisääntyneen työmäärän on myös koettu olevan ristiriidassa palkan ja opettajan työn arvostuksen kanssa. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 16.) Lindénin väitöstutkimuksen (2010, 14) mukaan opettajan työn keskeiset ulottuvuudet, kuten kasvatuskäytännöt, pedagogiset valinnat ja jossain määrin myös työn moraalinen perusta ovat joutuneet jatkuvien merkitysneuvottelujen kohteeksi. Uudenlaisten vastuualueiden ja suoritteiden lisäksi erilaisten kontrolli- ja arviointikeinojen esiinnousu on nähtävissä myös Suomessa. OAJ:n työolobarometrin (2017) mukaan lähes 60 % vastanneista peruskoulun opettajista koki, että heillä on liikaa töitä melko usein tai erittäin usein. Lisäksi työn aiheuttamaa stressiä koki melko usein tai erittäin usein 40 %

vastanneista peruskoulun opettajista. Kun koko opetusala koskevia tuloksia verrataan vuonna 2013 ja 2015 toteutettujen työolobarometrien tuloksiin, havaitaan, että työstressiä harvoin ja melko harvoin kokevien opettajien määrä on vähentynyt. Lisäksi aiempiin tuloksiin verrattuna koko opetusallalla ovat lisääntyneet ne opettajat, jotka erittäin usein kokevat, että heillä on liikaa töitä. (Länsikallio ym. 2018, 9, 19.)

Edellä kuvatut reunaehdot eivät näytä luovan kovin tukevaa pohjaa kodin ja koulun yhteistyön toteuttamiselle. Voidaan kärjistetysti todeta, että lainsäädännöllisestä veloitteesta huolimatta yhteistyön viralliset ohjeistukset ovat suhteellisen niukat, eikä opettajankoulutukseen välttämättä parhaalla tavalla valmista opettajia toimimaan vanhempien kanssa. Samalla kotien ja perheiden moninaisuus tuottaa opettajille haasteita sopivien yhteistyötapojen valitsemisessa (Metso 2002, 70; Vuorinen 2000, 14). Opettajien moniulotteiseen työnkuvaan kuuluu paljon erilaisia tehtäviä, minkä vuoksi kodin ja koulun yhteistyö ei välttämättä useinkaan ole opettajien ensisijainen huolenaihe.

## 2.7 Kodin ja koulun yhteistyö erityisopettajan työssä

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on selvittää, miten erityisopettajien kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä eroavat muiden opettajien kokemuksista. Tämä vertailu on tärkeää, sillä erityisopettajien ja etenkin laaja-alaisten erityisopettajien työnkuva poikkeaa olennaisesti muiden opettajien työnkuvasta. Erityisopettajat työskentelevät lähinnä oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Vanhemmilla on usein haasteita käsitellä oman lapsensa epätäydellisyyttä (Alaja 2005, 53; Huhtanen 2007, 159), minkä vuoksi erityisopettajat saattavat esimerkiksi kohdata muita opettajia enemmän hankalia tilanteita vanhempien kanssa.

Työnkuvan lisäksi myös erityisopettajien työhön liittyvät kokemukset näyttäisivät eroavan muiden opettajien kokemuksista. Erityisopettajien on havaittu irtisanoutuvan työstään muita opettajia todennäköisemmin (Ingersoll 2001, 518). Stempienin ja Loebin (2002, 261, 263) tutkimuksessa erityisoppilaiden kanssa työskentelevien opettajien työtyytyväisyys oli alhaisempi kuin yleisopetuksen opettajien. Monet erityisoppilaiden opettajat eivät myöskään kokeneet työtään yhtä palkitsevaksi kuin yleisopetuksen oppilaiden opettajat. Emeryn ja Vandenbergin (2010, 126) mukaan erityisopettajat ovatkin alttiita alhaisen työtyytyväisyyden ja minäpystyvyyden sekä stressin ja

työuupumuksen kokemuksille. Opettajien eettistä kuormittuneisuutta käsitelleen Enlundin, Luokkasen ja Feldtin (2013, 176, 191) tutkimuksen tulosten mukaan erityisopettajat kokivat mukana olleista opettajaryhmistä eniten sääntöjen, normien tai omien arvojen vastaisesta toiminnasta aiheutuvaa stressiä. Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että eettisen kuormittuneisuuden kokemisessa erityisopettajat ovat suorastaan riskiryhmässä verrattuna luokan- ja aineenopettajiin. Tutkijat ehdottavat osasyiksi sitä, että erityisopettajilla on usein haastavampia oppilaita kuin muilla opettajilla, ja toisaalta haastavissa tilanteissa muut opettajat tai vanhemmat voivat hakea tukea erityisopettajilta. Suomalaistutkimuksessa on myös havaittu sekä nais- että miespuolisilla erityisopettajilla olevan muita opettajia suurempi riski kohdata työssään henkistä ja fyysistä väkivaltaa (Ervasti ym. 2012, 339). Lisäksi on havaittu miespuolisilla erityisopettajilla olevan enemmän sairauspoissaoloja, kuin muilla miespuolisilla opettajilla. Kyseisessä tutkimuksessa miespuolisilla erityisopettajilla oli yli 30 % suurempi sairauspoissaolojen riski verrattuna muihin miespuolisiin opettajiin. (Ervasti ym. 2011, 469.)

Erityisopettajan työssä yhteistyötilanteetkin muotoutuvat muihin opettajiin verrattuna erityyppisiksi. Kodin ja koulun yhteistyön kannalta erityisopettajan työssä korostuvat erilaiset tavoitteelliset palaverit, kuten HOJKS-kokoukset ja oppimissuunnitelman laadinta. Nämä ovat moniammatillisia tilaisuuksia, johon osallistuvat myös oppilas ja vanhemmat. Palavereissa esille tulevien lasta koskevien kielteisten arvioiden käsitteleminen voi olla vanhemmilla vaikeaa, varsinkin jos lapsi vaikuttaa käyttäytyvän koulussa eri tavoin kuin kotona. Luokanopettajilla saattaa olla näitä palavereja lukuvuoden aikana vain muutamia, mutta erityisopettajilla niitä on yleensä huomattavasti useammin. (Laatikainen 2011, 176–179.)

Koulunkäynnin sujuessa hyvin, voidaan kodin ja koulun yhteistyökin usein kokea varsin sujuvaksi (Rantanen ym. 2017, 243). Luokanopettajan tai aineenopettajan kohdalla kodin ja koulun yhteistyössä saattaa ajoittain painottua lähinnä neutraali asioista tiedottaminen, mikäli erityisempiä huolenaiheita ei ole noussut esille. Erityisopettaja on kuitenkin käytännössä jatkuvasti tekemisissä erilaisten oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvien haasteiden kanssa (Emery & Vandenberg 2010, 119). Erityisopettajien yhteistyötaidot saattavat poiketa muista opettajista, sillä yhteistyö sekä perheen että muiden eri alojen ammattilaisten kanssa on keskeinen osa erityisopettajan työtä. Esimerkiksi sosiaalityön ja terveydenhuollon ammattilaiset ovat erityisopettajan tavallisia yhteistyökumppaneita

(Laatikainen 2011, 17). Erityisopettaja tekeekin nykyään yhteistyötä niin koulun sisällä kuin koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Tämä vuoksi vuorovaikutusosaamisen merkitys on korostunut erityisopettajan työssä entisestään. (Vitka 2018, 78, 83.)

## 2.8 Vanhempien vaihteleva suhtautuminen yhteistyöhön

Vanhempien suhtautumista yhteistyöhön käsitellään erikseen, sillä vaikka vanhemmilla onkin osavastuunsa yhteistyön onnistumisesta (Lahtinen 2011, 323), ei heillä ole opettajien tavoin laissa säädettyä velvollisuutta yhteistyöhön. Kodin ja koulun yhteistyötä koskevassa tutkimuksessa ja keskustelussa vuodesta toiseen esiin nouseva teema onkin ollut vanhempien vaihteleva suhtautuminen yhteistyöhön (Aho 1980; Cantell 2011; Huhtanen 2007; Kalalahti ym. 2015; Siniharju 2003). Opettajien mukaan kodin ja koulun yhteistyön kannalta hyvänä pidetty vanhempi on oman vastuunsa tunteva koulunkäynnin taustatukija, joka on yhteistyöhaluinen ja -kykyinen (Metso 2004, 81). Monet vanhemmat ovatkin aidosti kiinnostuneita siitä, mitä koulussa tapahtuu ja haluaisivat tietää lapsensa koulunkäynnistä enemmän (Metso 2004, 119; Vuorinen 2000, 18). On kuitenkin esitetty arvioita, joiden mukaan juuri haasteita tai ongelmia omaavien lasten vanhemmat eivät välttämättä useinkaan ole kovin halukkaita tekemään yhteistyötä (Aho 1980, 8; Metso 2004, 53). Näiden arvioiden taustalla saattaa vaikuttaa se, että oman lapsen epätäydellisyyden kohtaaminen voi olla vanhemmille vaikea paikka, ja erityisen vaikeaksi voi muodostua epätäydellisyyden myöntäminen opettajalle (Alaja 2005, 53; Cantell 2011, 225–228).

Yhteistyöhön haluttomien vanhempien vastakohtana ovat liiankin aktiiviset vanhemmat. Opettajat ovat jo 2000-luvun alussa kokeneet omista oikeuksistaan tietoisesten, kouluun vaativasti suhtautuvien ja aktiivisten vanhempien määrän jatkuvasti kasvavan Suomessa (Kiviniemi 2000, 100). Vanhempien on koettu olevan entistä tietoisempia lainsäädännöstä ja valitusmahdollisuuksista sekä odottavan koululta entistä enemmän. Vanhempien lisääntyntä aktiivisuutta ja tietoisuutta on selitetty esimerkiksi väestön koulutustason paranemisella. (Cantell 2011, 174–175; Lahtinen 2011, 316.) Lisäksi koulumaailmassa on voimistunut eräänlainen asiakkuusajattelu, jonka mukaan opettajat työskentelevät asiakaspalvelutehtävissä, ja asiakkaita ovat tällöin oppilaat ja vanhemmat (Huhtanen 2007, 167–168). Vanhempien kohtaamisen onkin ylipäätään koettu muuttuneen opettajan työssä aiempaa haastavammaksi (Jokinen ym. 2014, 16).



D’Haemin ja Griswoldin (2017, 100) tutkimuksessa sekä opettajankouluttajat että opettajaopiskelijat ilmaisivat huolensa vanhemmista, jotka ovat liian kontrolloivia tai vaativat opettajalta liikaa. Opettajien kokemuksissa saattaa kuitenkin olla huomattavaa vaihtelua, sillä esimerkiksi Kalalahden ja kumppaneiden (2015, 51) tutkimuksessa useimpien vanhempien osallisuus koulussa oli määrältään varsin maltillista.

Vanhempien osallistuminen yhteistyöhön ja ylipäättään koulun toimintaan vaikuttaa olevan yhteydessä vanhempien sosioekonomiseen taustaan. Jo yli kolmekymmentä vuotta sitten toteutetussa Marjaana Soinisen (1986, 88) kyselytutkimuksessa havaittiin korkeammin koulutettujen vanhempien suhtautuvan kodin ja koulun yhteistyöhön matalammin koulutettuja vanhempia myönteisemmin ja aktiivisemmin. Samansuuntaisia tuloksia on saatu uudemmassakin suomalaistutkimuksessa, jonka mukaan vanhempien osallistuminen koulun toimintaan on sidoksissa yhteiskuntaluokkaan myös Suomessa. Arvostetuissa ammateissa työskentelevät korkeasti koulutetut vanhemmat osallistuvat erilaisiin kodin ja koulun välisen toiminnan muotoihin aktiivisemmin kuin muut vanhemmat. Aktiivinen ja ahkera osallistuminen kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttaa olevan ominaista erityisesti korkeaan luokka-asemaan lukeutuville perheille. (Kalalahti ym. 2015, 52–54.)

Vanhemmat eivät siis ole millään muotoa yhtenäinen ihmisjoukko. Berger (1981) on aikanaan luokitellut vanhemmat viiteen eri ryhmään sen perusteella, miten he suhtautuvat kodin ja koulun yhteistyöhön. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat vanhemmat välttelevät yhteistyötä viimeiseen asti. Toiseen ryhmään kuuluvat vanhemmat puolestaan kaipaavat pientä rohkaisua, jotta he uskaltavat tulla mukaan yhteistyöhön. Kolmanteen ryhmään kuuluvat vanhemmat tekevät yhteistyötä mielellään, jos heidät pyydetään tekemään sitä. Neljännen ryhmän vanhemmat ovat yhteistyöhön tyytyväisiä ja haluavat toimia osana kouluyhteisöä. Viidennen ryhmän vanhemmat ovat yhteistyön kannalta yliaktiivisia ja haluavat mielellään hyödyntää valtaansa. (Berger 1981; Ojala & Launonen 2003, 315; Siniharju 2003, 26.) Vanhempien jakautumisesta näihin ryhmiin on esitetty erilaisia arvioita. Launosen ja Ojalan (2003, 315) mukaan suurin osa vanhemmista voidaan sijoittaa kolmeen ensimmäiseen ryhmään, kun taas Siniharjun (2003, 26) mukaan useimmat vanhemmat kuuluvat kolmeen keskimmaiseen ryhmään.

Kodin ja koulun välisen yhteydenpidon kannalta ongelmallisiksi koettujen vanhempien toiminnassa vaikuttaa olevan havaittavissa jonkinasteista kahtiajakautumista. Bergerin

(1981) luokittelua voidaan täydentää asettamalla yhteydenpidon näkökulmasta haasteelliset vanhemmat jatkumolle, jossa yhdessä ääripäässä ovat yliaktiiviset vanhemmat, jotka kuormittavat opettajaa esimerkiksi jatkuvilla viesteillä ja toisessa ääripäässä vanhemmat, jotka vetäytyvät vuorovaikutuksesta kokonaan (Cantell 2011, 171–221). Äärimmäisiä ja harvinaisempia esimerkkejä opettajan kannalta haastavista vuorovaikutustilanteista ovat vanhempien käyttäytyminen ylisuojelevasti lasta kohtaan, ylireagointi lasta koskevissa asioissa tai käyttäytyminen opettajaa kohtaan syyttävästi tai hyökkäävästi. Opettajan tulisi kuitenkin pystyä toimimaan yhteistyössä myös vaikeissa tilanteissa ja eri tavoin käyttäytyvien vanhempien kanssa. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 163)

Vanhempien vetäytyvän käyttäytymisen taustalla saattaa olla useita syitä. He saattavat esimerkiksi kokea riittämättömyyden tunteita tai heillä voi olla alhainen minäpystyvyys kouluun liittyvissä asioissa. Vanhemmat eivät välttämättä tiedä tarpeeksi koulun käytännöistä tai sopivasta roolista lapsen kouluasioissa. Halukkuus yhteistyöhön saattaa laskea, jos vanhemmat kokevat, ettei koulussa reagoida heidän toiveisiinsa tai tarpeisiinsa. Mahdolliset negatiiviset yhteistyökokemukset, kuten tiedonkulun heikkoudet tai koulun kielteinen suhtautuminen vanhempia kohtaan, eivät nekään kannusta vanhempia tekemään yhteistyötä (Christenson 2004, 88; Eccles & Harold 1993, 569) Vanhempien kielteisen suhtautumisen taustalla saattaa olla esimerkiksi se, että heille on ajan myötä muodostunut vääristynyt käsitys yhteistyöstä perheen arkea kuormittavana ilmiönä (Launonen ym. 2004, 92). Onkin tärkeää huomata, että myös yhteistyön toimintakäytännöt saattavat joissakin tilanteissa jopa ehkäistä vanhempien osallistumista (Metso 2004, 125).

Keskeinen kodin ja koulun yhteistyötä vaikeuttava tekijä saattaa olla motivaation puute, joka voi johtua siitä, etteivät vanhemmat yksinkertaisesti koe yhteistyön olevan kovin tärkeää. Toisaalta on mahdollista, etteivät vanhemmat esimerkiksi hankalan elämäntilanteen vuoksi jaksa aina olla kovin kiinnostuneita koulusta. Vanhempien passiivisuuden taustalla saattavat olla myös aiemmat negatiiviset kokemukset yhteydenpidosta kodin ja koulun välillä. (Soininen 1986, 53–54.) Vanhempien omaksuttua passiivisen roolin he saattavat jättää koulunkäyntiin liittyvät asiat lähes yksinomaan koulun harteille (Christenson 2004, 88). Bangin (2018, 1796) tutkimuksessa osa vanhemmista omaksui hiljaisen ja huomaamattoman roolin yhteistyössä, koska he ajattelivat myös opettajan haluavan heidän toimivan niin. Jotkin vanhemmat eivät

puolestaan halunneet ilmaista tyytymättömyyttään lapsen opettajaan, koska he ajattelivat opettajan ja vanhempien välisten konfliktien vaikuttavan lapsen koulunkäyntiin. Tämän seurauksena he vähitellen asettuivat passiiviseen rooliin kodin ja koulun yhteistyössä. Siniharjun (2003, 104–108) väitöstutkimuksessa vanhempien kielteinen tai passiivinen suhtautuminen oli opettajien mukaan keskeinen yhteistyön este. Vanhempien passiivisuuden taustalla koettiin olevan välinpitämättömyys sekä ajan ja voimavarojen puute. Opettajat näkivät vanhempien oman elämän ongelmat keskeisenä syynä sille, etteivät voimat enää riitä yhteistyöhön. Lisäksi yhteistyön koettiin nojautuvan usein lähinnä opettajan aktiivisuuden varaan.

Opettajan ongelmakeskeisen lähestymistavan seurauksena vanhemmat saattavat toisinaan asettua puolustuskannalle omaa lastaan koskevissa asioissa (Lämsä & Karhuniemi 2013, 166). Esimerkiksi Alasuutarin (2003, 106–108) väitöstutkimuksessa vanhemman puolustautumista ilmeni silloin, kun opettajan ohjeet tai tulkinnat koskivat toistuvasti perheen sisäisiä asioita, ihmissuhteita ja vanhemmuutta. Puolustautumisesta saattoi seurata esimerkiksi se, että oppilaan asioiden käsittelyyn tuotiin lisäjoukkoja, jotka tarvittaessa tukivat vanhempien tulkintoja. Niemen (2000, 23–24) mukaan opettajan on kuitenkin ymmärrettävä se, että vanhemmuuteen kuuluu taipumus puolustaa omaa lasta myös epätarkoituksenmukaisissa tilanteissa. Tämän vuoksi vanhemman ensimmäinen reaktio opettajan kielteiseen yhteydenottoon saattaa olla varautunut tai puolustava. Myös ne vanhemmat, jotka ovat yleensä varsin yhteistyöhaluisia, jättäisivät monet opettajan epämieluisat viestit luultavasti mielummin kuulematta (Alaja 2005, 55).

Koulut saattavat käyttää paljon voimavaroja siihen, että ne saisivat hankalasti tavoitettavat vanhemmat osallistumaan koulun toimintaan. Jotkin koulut saattavat kuluttaa jopa suhteettoman paljon energiaa saadakseen yhteyden näihin vanhempiin, vaikka tutkimuksen mukaan hankalasti tavoitettavien vanhempien kanssa vuorovaikutus jää yleensä vain yhteydenpidon tasolle. Samalla kun koulut keskittyvät hankalasti tavoitettaviin vanhempiin, ne usein jättävät koulun toimintaan aktiivisesti osallistuvat vanhemmat vähemmälle huomiolle. (Harris & Goodall 2008, 286.) Whitakerin ja Hoover-Dempsey'n (2013, 90) tutkimuksen tulokset kuitenkin vahvistavat ymmärrystä siitä, ettei koulujen välttämättä kannata pitää ketään vanhemmista ”menetettyinä tapauksina”. Tutkimuksessa kävi ilmi, että vanhempien nykyhetken koulua koskevat kokemukset ennustivat lapsen koulunkäyntiin osallistumiseen liittyviä vanhempien rooliuskomuksia voimakkaammin kuin aiemmat kouluun liittyvät kokemukset.

### 3 SIIRTYMÄ ALAKOULUSTA YLÄKOULUUN

#### 3.1 Siirtymä opetussuunnitelman perusteiden ja oppilaan näkökulmasta

Suomalainen yhdeksänvuotinen peruskoulu voidaan jakaa vuosiluokista 1–6 koostuvaan alakouluun ja vuosiluokista 7–9 koostuvaan yläkouluun. Alakoulusta yläkouluun johtavan koulupolun tulisi olla oppilaan näkökulmasta mahdollisimman yhtenäinen ja tasainen. Siirtymää alakoulusta yläkouluun tukee koulujen toteuttama siirtymä- tai nivelvaiheyhteistyö, jonka tavoitteena on mahdollisimman sujuva ja onnistunut siirtymä. Siirtymävaiheiden tulisi olla hyvin suunniteltuja, jotta esimerkiksi oppilaiden kykyjä ja edellytyksiä koskevat tiedot siirtyisivät oppilaiden tuleville opettajille. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kannalta on tärkeää, että tuki jatkuu myös oppilaan uudessa koulussa. Kouluilla tulisi olla siirtymävaiheiden suunnitelma, josta käy ilmi yhteistyön toteuttaminen ja vastualueet. (Laatikainen 2011, 180.) Seuraavaksi tarkastellaan lyhyesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisia erityistehtäviä vuosiluokilla 1–2, 3–6 ja 7–9. Tämän jälkeen käsitellään alakoulusta yläkouluun siirtymistä oppilaan näkökulmasta.

Alakoulun vuosiluokkien 1–2 erityistehtävänä on luoda pohjaa myönteiselle ymmärrykselle itsestä oppijana ja koululaisena. Lisäksi tavoitteena on myöhempää työskentelyä ja oppimista tukevien valmiuksien kehittäminen. Ensimmäisten vuosiluokkien aikana on tärkeää seurata tarkasti oppilaan edistymistä, jotta voidaan varmistaa mahdollisuudet edetä opinnoissa. Jokaisen oppilaan tulisi saada kannustavaa palautetta ja mahdollisuuksia oppimisen ilon ja onnistumisen kokemuksille. Oppilaita rohkaistaan ilmaisemaan kiinnostuksen kohteitaan ja etsimään uusia kiinnostavia asioita. Oppilaita ohjataan myös toimimaan yhdessä ja itsenäisesti sekä ottamaan vastuuta omista koulutehtävistä. (POPS 2014, 98.)

Alakoulun vuosiluokkien 3–6 erityistehtävänä on oppijana kehittyminen, mikä tarkoittaa oppimaan oppimisen taitojen ja omien opiskelutapojen ja -taitojen kehittämistä. Oppilaita kannustetaan hyväksymään itsensä, huolehtimaan omasta turvallisuudesta sekä tunnistamaan ja puolustamaan omia rajojaan ja oikeuksiaan. Oppilaita ohjataan lisäksi hahmottamaan velvollisuutensa ja vastuunsa sekä osallistumaan rakentavaan vuorovaikutukseen. Oppilaita rohkaistaan myös tekemään itsenäisiä valintoja. Opetuksessa sekä syvennetään ja täydennetään alempien vuosiluokkien aikana opittuja perustaitoja että opitaan uutta. (POPS 2014, 154.)

Yläkoulun vuosiluokkien 7–9 erityistehtävänä on oppilaiden tukeminen ja ohjaaminen voimakkaiden kehitysvaiheiden aikana, perusopetuksen oppimäärän suorittamisesta huolehtiminen sekä opintojen jatkamiseen kannustaminen. Tavoitteena on, että kaikki oppilaat saisivat hyvät edellytykset perusopetuksen jälkeen suoritettaviin opintoihin. Oppilaat muodostavat yläkoulun aikana aikuisidentiteettinsä perustaa, laajentavat osaamistaan ja suuntautuvat kohti seuraavaa elämänvaihetta perusopetuksen jälkeen. Oppilaita tuetaan oman kehityksensä ymmärtämisessä ja itsensä hyväksymisessä. Lisäksi oppilaita ohjataan ottamaan vastuuta itsestä ja koulunkäynnistä sekä kavereista ja lähiympäristöstä. (POPS 2014, 280.)

Edellä esitetyn perusteella voidaan todeta, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) vuosiluokkakohtaisissa erityistehtävissä on huomattavia eroja ala- ja yläkoulun välillä. Alakouluun sijoittuvien vuosiluokkien erityistehtävien kannalta keskeistä on nykyhetken tilanne ja oman oppijaidentiteetin vähittäinen muodostaminen. Sen sijaan yläkoulun erityistehtävien tavoitteet suuntautuvat voimakkaasti tulevaisuuteen ja korostavat oppilaan omaa vastuuta. Erityistehtävissä tapahtuva muutos heijastaa eri ikäisiin oppilaisiin kohdistuvia erilaisia odotuksia ja toisaalta myös ala- ja yläkoulun välisiä institutionaalisia eroja.

Yläkouluun siirtymisen myötä lapsen koulunkäynti muuttuu monella tavalla. Siirtymän myötä oppilaat joutuvat kohtaamaan uusia työskentelytapoja ja arviointikäytäntöjä, sopeutumaan uuteen ryhmään ja ympäristöön sekä tutustumaan uusiin opettajiin. (POPS 2014, 154–155.) Alakoulussa oppilaita opettaa luokanopettaja, joka saattaa opettaa yhtä luokkaa usean lukuvuoden ajan. Keskeinen muutos yläkouluun siirryttäessä on se, että oppilaita opettavat vaihtuvat aineenopettajat, joista kukin opettaa yleensä vain yhtä oppiainetta. (Metso 2004, 109.) Yläkoulussa tunneittain vaihtuvat siis sekä opetustilat että aineenopettajajärjestelmän myötä myös opettajat. Oppilas joutuu koulupäivän aikana väistämättä olemaan tekemisissä usean eri opettajan kanssa. (Ojala & Launonen 2003, 319.) Lisäksi yläkoulussa oppiaineiden lukumäärä kasvaa ja kouluyksiköiden koko on pääsääntöisesti alakouluja suurempi. Muutos on merkittävä lapsen lisäksi myös vanhemmille, jotka ovat kuvanneet siirtymään liittyvän sekä jännitystä että odotusta. (Metso 2004, 109.) Yleensä opetusryhmät vuosiluokilla 7.–9. muodostetaan oppilaista, jotka tulevat eri kouluista, eivätkä lapset siten tunne toisiaan entuudestaan. Tämän lisäksi myöskään lasten vanhemmat eivät tunne toisiaan, koulun työntekijöitä tai koulun toimintakäytäntöjä. Yläkouluun siirtymiseen ajoittuu myös lasten vähittäinen kehitys

nuoriksi, kavereiden merkityksen korostuminen sekä vanhemmista ja kodista irrottautuminen. (Ojala & Launonen 2003, 319.)

Suomalaisnuoriin kohdistuneessa kyselytutkimuksessa selvitettiin, millaisia yläkouluun siirtymiseen liittyviä huolia nuorilla on sekä erilaisten huolten yleisyyttä. Tulosten mukaan kuudennella luokalla ennen yläkouluun siirtymistä huolenaiheena olivat erityisesti kaverit, kiusaaminen, koulunkäynti ja muut sosiaaliset suhteet. Kun siirryttiin yläkouluun seitsemännelle luokalle, lisääntyivät koulunkäyntiä koskevat huolet. Muut kuudennella luokalla yleisimpänä mainitut huolet puolestaan vähenivät. Tulokset viittaavat siihen, että etenkin koulun sosiaaliin suhteisiin ja koulunkäyntiin liittyvät muutokset huolestuttavat nuoria. (Rautiainen, Rissanen, Kiuru & Hirvonen 2017, 25–29.)

Isossa-Britanniassa toteutetussa monimenetelmällisessä tutkimuksessa todettiin puolestaan esimerkiksi koulutyötä koskevan kiinnostuksen ylläpitämisen, yläkoulun uusiin rutiineihin ja rakenteisiin tottumisen sekä uusien ystävyysuhteiden muodostamisen olevan keskeisiä tekijöitä alakoulusta yläkouluun siirtymisen onnistumisen kannalta (Evangelou ym. 2008, 24–31).

### 3.2 Siirtymä kodin ja koulun yhteistyön kannalta

Vuosiluokkien 6 ja 7 välinen siirtymävaihe merkitsee kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen merkityksen korostumista. Oppilaan tulisi sekä koulussa että kotona voida kokea olonsa turvalliseksi ja tulla rohkaistuksi uusien asioiden kohtaamiseen. (POPS 2014, 154–155.) Yläkoulun alkaessa kodin ja koulun yhteistyön sisältönä painottuvat kuitenkin usein erilaiset huolenaiheet, mikä saattaa vaikuttaa siihen, että osa vanhemmista jättäytyy tässä vaiheessa yhteistyön ulkopuolelle (Launonen ym. 2004, 92). Toisaalta vanhemmat saattavat myös kokea, että heidän tulisi lapsen itsenäistyessä ja vertaisryhmän merkityksen kasvaessa ottaa vähemmän aktiivisempi rooli yhteistyössä. Usein tämä muutos ajoittuu juuri siirtymään alakoulusta yläkouluun. (Beveridge 2005, 78.) Yläkouluun siirtymisen myötä koulutehtävät muuttuvat haastavammiksi, minkä vuoksi vanhemmat voivat kokea, etteivät he pysty enää tukemaan lastaan koulunkäynnissä yhtä hyvin kuin alakoulussa. Osa vanhemmista saattaa jopa pelätä hämmentävänsä lastaan yrittäessään auttaa aiempaa vaikeammassa koulutehtävissä. (Eccles & Harold 1993, 573–574.)

Suomessa, kuten useassa muussakin maassa, alakoulu kestää kolme vuotta pidempään kuin yläkoulu. Tämä tarkoittaa sitä, kodin ja koulun välisen yhteistyösuhteen kehittymiseen on yläkoulussa käytettävissä huomattavasti vähemmän aikaa, eikä suhde kouluun välttämättä enää tunnu yhtä tärkeältä kuin alakoulussa. Toisaalta myös yläasteen henkilökunta voi estää vanhempien osallistumista, jos vanhempien vähäisempi osallistuminen nähdään nuoren kehityksen kannalta myönteisenä vaihtoehtona. (Eccles & Harold 1993, 572–575.) Yläkoulun aineenopettajat eivät yleensä tunne oppilaita tai heidän vanhempiaan yhtä hyvin kuin alakoulun luokanopettajat, jotka viettävät samojen oppilaiden kanssa huomattavasti enemmän aikaa (Enlund ym. 2013, 191). Yläkoulun opettajalla voikin olla suurempi kynnys ottaa yhteyttä vanhempaan, jota hän ei tunne tai jota hän ei välttämättä ole edes tavannut kertaakaan. Lisäksi yläkouluikäisen lapsen vanhemmilla saattaa olla vaikeuksia pitää yhteyttä eri aineiden opettajiin, sillä vanhemmat eivät välttämättä tiedä paljoakaan lapsen eri opettajista. (Latvala 2006, 18.)

Kodin ja koulun yhteistyön on useaan otteeseen todettu vähenevän siirryttäessä alakoulusta yläkouluun (Lämsä 2013, 55; Metso 2004, 195–196; Määttä & Rantala 2010, 148; Rantala & Uotinen 2017, 226; Rantanen ym. 2017, 247; Stevenson & Baker 1987, 1356; Syrjälä, Annala & Willman 1997, 33). Lisäksi on havaittu, että vanhemmat ovat yhteistyöhön varsin tyytyväisiä alakoulussa, mutta yläkouluun siirryttäessä tyytyväisyys heikkenee (Syrjälä ym. 1997, 33). Vanhempiin kohdistuneessa haastattelututkimuksessa vanhemmat kokivat osallisuutensa koulun arkeen vähenevän lapsen kasvaessa ja siirtyessä alakoulusta yläkouluun. Haastateltavat toivat ilmi, että heillä on mahdollisuus osallistua, mutta heidän mielestään ei välttämättä ollut tarpeellista olla osallisena päivittäin. (Rantanen ym. 2017, 247.) Epsteinin ja Dauberin (1991, 295, 300) tutkimuksessa havaittiin, että alakoulun opettajat käyttivät useammin erilaisia yhteistyön muotoja kuin yläkoulun opettajat. Lisäksi yläkoulun opettajien yhteydenpito vanhempiin oli alakoulun opettajiin verrattuna vähäisempää, eivätkä yläkoulun opettajat kommunikoinet yhtä monen perheen kanssa kuin alakoulun opettajat. Stevensonin ja Bakerin (1987, 1356) tutkimuksessa kävi ilmi, että pienten lasten vanhemmat osallistuivat koulun toimintaan yleensä enemmän kuin ylemmillä luokilla olevien lasten vanhemmat. Tutkijat ehdottavat, että monet vanhemmat saattavat painottaa koulun alkuvaihetta ja kokea osallistumisensa tässä vaiheessa tärkeäksi. Vanhemmat saattavat irrottautua koulun toiminnasta silloin, kun he kokevat lapsen olevan ”oikeilla raiteilla”. Toisaalta

vanhemmat saattavat myös keskittyä ylemmillä luokilla olevien lasten sijaan tukemaan perheen pienempiä lapsia.

Metson (2004, 119–120, 195–196) väitöstutkimuksessa yläkouluun siirtyminen merkitsi vanhempien ja lapsen koulunkäynnin välisen suhteen muutosta. Ala- ja yläkoulua erottivat ennen kaikkea tiedonsaanti ja vuorovaikutuksen laatu. Alakoulun yksilöllinen, oman lapsen ympärille kietoutuva vuorovaikutus muuttui yläkoulussa kohti yleisempää tiedottamista. Yläkoulussa vanhemmat siirtyivät taka-alalle lapsen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Lisäksi koulunkäynnistä muotoutui oppilaan oma asia, josta hänen tulee ottaa enemmän vastuuta. Samalla koulu etääntyi vanhemmista, vaikka toisaalta myös yläkoulussa koulun taholta toivottiin yksilöllisen yhteistyön ylläpitoa. Keskeistä on se, että kodin ja koulun välinen etääntyminen sekä toisistaan että oppilaasta näyttää ajoittuvan juuri siihen ajankohtaan, jossa murrosiän aiheuttamat muutokset ja kuohunnat edellyttäisivät vahvaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Myös Harrisin ja Goodallin (2008, 284–285) tutkimuksessa havaittiin vanhempien ala- ja yläkoulua koskevissa havainnoissa keskeisiä eroja kodin ja koulun yhteistyön kannalta. Vanhemmat kokivat, että alakoulussa heidän oli helpompi osallistua lapsensa koulunkäyntiin. Lisäksi vanhempien mielestä yläkouluun oli vaikeampaa tulla kertomaan huolistaan, eivätkä he kokeneet oloansa yläkoulussa yhtä mukavaksi kuin alakoulussa. Pelkkä yläkoulujen suurempi koko ei aiheuttanut vanhempien kielteisiä tuntemuksia, vaan myös yläkoulujen kompleksisuus sekä henkilökunnan suurempi määrä. Koulu itsessään saattaa siten vaikuttaa vanhempien osallistumiseen joko myönteisesti tai kielteisesti.

Vanhempien ajan myötä heikkenevä luottamus saattaa liittyä alakoulun ja yläkoulun rakenteellisiin eroihin, sillä alakoulussa vanhemmat kommunikoivat ja rakentavat luottamuksellista suhdetta yleensä vain yhden tietyn opettajan kanssa. Yläkouluun siirryttäessä oppilaiden ja vanhempien täytyy kommunikoida ja rakentaa luottamusta usean opettajan kanssa. Lisäksi alakoulun luokanopettajiin verrattuna yläkoulun aineenopettajilla on moninkertainen määrä oppilaita, joten henkilökohtaisten suhteiden rakentaminen on huomattavasti haastavampaa. (Adams & Christenson 2000, 491–492.) Myös Eccles ja Harold (1993, 574–575) korostavat fyysisen organisaatorakenteen muutoksen merkitystä vanhempien ja oppilaiden kannalta siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Heidän mukaansa rakenteelliset ala- ja yläkoulun eroavaisuudet saattavat lisätä vanhempien koulusta vieraantumisen kokemuksia. Alakoulun toimintaan osallistuvat vanhemmat saattavat kokea osallistumisen keskeisenä keinona pitää yhteyttä



muuhun yhteisöön ja ystäviinsä. Lapset ovat samassa alakoulussa useita vuosia, joten vanhemmat ja opettajat muodostavat keskenään pitkäkestoisia suhteita ja oppivat samalla tuntemaan toisiaan. Oppilaiden siirtyessä yläkouluun pienet alakoulut ikään kuin ”sulautuvat” osaksi isoa yläkoulua, minkä seurauksena on todennäköistä, etteivät vanhemmat enää koe olevansa samalla tavalla yhteydessä koulun toimintaan kuin aiemmin alakoulussa.

Yläkouluikäisten vanhempiin kohdistuneessa kanadalaistutkimuksessa havaittiin, että vanhemmat osallistuivat koulun toimintaan enemmän, mikäli he kokivat osallistumisen kuuluvan heidän velvollisuuksiinsa. Vanhempien osallistumista edelsi siten ymmärrys osallistumisesta osana vanhemmuuden velvollisuuksia. Mitä enemmän 7. luokkalaisten oppilaiden vanhemmat kokivat koulun toimintaan osallistumisen kuuluvan velvollisuuksiinsa, sitä herkemmin he myös havaitsivat opettajien kutsuvan heitä mukaan koulun toimintaan. Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että 8. luokkalaisten oppilaiden vanhempien osallistumisen kannalta keskeistä oli se, että sekä heidän lapsensa että opettajat pyysivät heitä osallistumaan. Tulosten perusteella vanhempien osallistumisen edistämiseksi olisi myös yläkoulussa pyrittävä luomaan henkilökohtaisia opettajan ja vanhemman välisiä suhteita. (Deslandes & Bertrand 2005, 172–173.) Tulokset tukevat ymmärrystä siitä, että vanhempien osallistumiseen yläkoulussa vaikuttavat keskeisesti ainakin vanhempien muodostama ymmärrys omasta roolistaan yläkouluikäisen lapsen elämässä ja toisaalta koulun tekemät henkilökohtaiset aloitteet yhteistyöhön.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön määrä ja muodot ovat riippuvaisia siitä, minkä ikäisiä kyseessä olevat lapset tai nuoret ovat (Cantell 2011, 175). On väistämätöntä, että kodin ja koulun yhteistyön määrä vähenee jonkin verran, kun lapsi vähitellen kehittyy nuoreksi ja alkaa ottaa enemmän vastuuta omasta elämästään ja koulunkäynnistään. Tästä seuraa luonnollisesti se, että päiväkodissa yhteistyötä on enemmän kuin peruskoulussa ja vastaavasti alakoulussa enemmän kuin yläkoulussa. Yhteistyön määrän väheneminen ei kuitenkaan välttämättä merkitse yhteistyön tarpeen vähenemistä samassa suhteessa tai lainkaan. (Määttä & Rantala 2010, 148.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tunnustetaan yhteistyön merkitys sekä ala- että yläkoulussa. Alakoulun osalta korostetaan, että koulu ja koti tukevat yhdessä oppilaan koulun aloitusta ja koululaiseksi kasvamista. Kodin ja koulun yhteistyön todetaan muotoutuvan yläkoulussa uudella tavalla, mutta kuitenkin säilyvän kehittyvän nuoren keskeisenä tukena. (POPS 2014, 98, 280.) Myös yläkouluikäiset oppilaat tarvitsevat vanhempien tukea ja

osallistumista koulunkäyntiinsä (Lämsä 2013, 55). Edellä käsitellyn perusteella vaikuttaa siltä, että lapsen kasvusta ja kehityksestä aiheutuvan yhteistyön luonnollisen vähenemisen lisäksi yhteistyön määrään yläkoulussa vaikuttavat myös monet koulujärjestelmän rakenteelliset muutokset ja osapuolten asenteisiin liittyvät tekijät.

#### 4 TUTKIMUKSEN NÄKÖKULMA JA RAJAUS

Tässä tutkimuksessa käsitellään kodin ja koulun yhteistyön toteutumista opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa myös vertaillaan keskenään ala- ja yläkoulun opettajien kokemuksia yhteistyöstä. Lisäksi verrataan erityisopettajien kokemuksia muiden opettajien kokemuksiin. Tutkimus on rakennettu kodin ja koulun yhteistyötä koskevan kirjallisuuden perusteella esiin nousseiden opettajan työn kannalta keskeisten teemojen varaan. Tutkimus on rajattu seuraaviin teemoihin, joiden avulla yhteistyötä tarkastellaan tässä tutkimuksessa:

- Kodin ja koulun yhteistyöhön käytetty aika (1)
- Eri yhteistyömuotojen käyttö (2)
- Opettajien henkilökohtainen tyytyväisyys kodin ja koulun yhteistyöhön (3)
- Kodin ja koulun yhteistyön peruselementtien toteutuminen (4)
- Koulun yhteistyökulttuuri (5)
- Vanhempien suhtautuminen yhteistyöhön (6)

1) Kodin ja koulun yhteistyöhön kuuluva aika on merkittävä opettajan työhön vaikuttava tekijä. Tästä huolimatta aiemmissa tutkimuksissa opettajien yhteistyöhön käyttämä aika on jäänyt vähälle huomiolle. Yleensä aikaa käsitellään lähinnä ajan puutteen eli kiireen näkökulmasta (ks. esim. Lehtolainen 2008, 395). Tässä tutkimuksessa selvitetään, kuinka paljon opettajat keskimäärin käyttävät aikaa yhteistyöhön, ja onko esimerkiksi ala- ja yläkoulun opettajien välillä suurta vaihtelua.

2) Eri yhteistyömuotojen käytön jakautumista selvittämällä saadaan tietoa esimerkiksi siitä, kuinka paljon yhteistyössä on kasvokkaista kohtaamista vanhempien kanssa.

3) Aiemmissa tutkimuksissa on selvitetty lähinnä vanhempien tyytyväisyyttä yhteistyöhön (ks. esim. Rantanen ym. 2017). Opettajien tyytyväisyyden tutkiminen on kuitenkin tärkeää, sillä käytännössä yhteistyön toteuttaminen on lähtökohtaisesti

opettajan vastuulla. Tässä tutkimuksessa myös vertaillaan ala- ja yläkoulun opettajien tyytyväisyyden eroja sekä verrataan erityisopettajien tyytyväisyyttä muiden opettajien tyytyväisyyteen.

4) Tässä tutkimuksessa tarkasteltavat yhteistyön peruselementit on esitetty kuviossa 1. Peruselementeillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä ominaisuuksia, joita voidaan pitää toimivan yhteistyösuhteen kannalta keskeisinä. Näiden yhteistyön peruselementtien toteutuminen vaikuttaa merkittävästi siihen, millaiseksi yhteistyösuhde muotoutuu.

5) Kodin ja koulun yhteistyön laadullisessa yhteistyössä on arveltu olevan huomattavia koulukohtaisia eroja (Launonen ym. 2004, 94). Perusopetuksen laatukriteerit (OKM 2012) tarjoavat tämän tutkimuksen kannalta keskeisen kuvauksen koulun myönteisestä toimintakulttuurista, jossa vanhempia kannustetaan osallistumaan yhteistyöhön.

6) Opettajan työn ja yhteistyön toteutumisen kannalta keskeistä on vanhempien suhtautuminen yhteistyöhön. Tässä tutkimuksessa selvitetään opettajien kokemuksia vanhempien suhtautumisesta kodin ja koulun yhteistyöhön. Lisäksi selvitetään, poikkeavatko erityisopettajien kokemukset muiden opettajien kokemuksista.

## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa on kolme tutkimuskysymystä, joista ensimmäinen on kuvaileva. Toinen ja kolmas tutkimuskysymys ovat vertailevia. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

### **1. Miten kodin ja koulun yhteistyö toteutuu opettajien kannalta?**

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitetään, kuinka kodin ja koulun yhteistyö toteutuu peruskoulun opettajien näkökulmasta. Tarkasteltavia asioita ovat yhteistyöhön kuluva aika, eri yhteistyömuotojen käyttö, tyytyväisyys yhteistyöhön, yhteistyön peruselementtien toteutuminen, koulun yhteistyökulttuuri ja vanhempien suhtautuminen yhteistyöhön. Tässä tutkimuksessa keskitytään opettajien näkökulmaan, sillä monessa aiemmassa suomalaistutkimuksessa on painotettu vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä (ks. esim. Aho 1980; Alasuutari 2003, Kivirinta 1995; Metso 2004).

### **2. Miten ala- ja yläkoulu eroavat toisistaan yhteistyön toteutumisessa?**

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitetään, miten ala- ja yläkouluissa toimivien opettajien kokemukset yhteistyöstä eroavat toisistaan. Tarkastelusta mielenkiintoisen tekee se, että perusopetuslain (L 628/1998, 3 §) velvoite yhteistyöhön koskee yhtä lailla niin alakoulun kuin yläkoulun opettajia. Tästä huolimatta kodin ja koulun yhteistyön on todettu vähenevän siirryttäessä alakoulusta yläkouluun (esim. Metso 2004, 195–196; Stevenson & Baker 1987, 1356; Syrjäjä, Annala & Willman 1997, 33). Ala- ja yläkoulun välisiä eroja tarkastellaan tässä tutkimuksessa kuitenkin myös muista näkökulmista.

### **3. Miten erityisopettajien kokemukset yhteistyöstä eroavat muiden opettajien kokemuksista?**

Kolmannella tutkimuskysymyksellä selvitetään, millä tavoin erityisopettajien kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä eroavat muiden opettajien kokemuksista. Erityisopettajia verrataan muihin opettajiin, sillä heidän työnkuvansa poikkeaa muista opettajista. Erityisopettajat työskentelevät usein lähinnä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Tämä voi vaikuttaa heidän kokemuksiinsa kodin ja koulun yhteistyöstä, sillä oman lapsen epätäydellisyyden käsittely saattaa olla vanhemmille vaikeaa (Huhtanen 2007, 159). Lisäksi erityisopettajilla voi olla muihin opettajiin verrattuna erilaiset yhteistyötaidot, sillä yhteistyö eri toimijoiden kanssa on keskeinen osa erityisopettajien päivittäistä työtä (Vitka 2018, 78).

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Kyselytutkimus

Tutkimus toteutettiin määrällisenä kyselytutkimuksena, sillä kyselyllä voidaan kerätä tietoa esimerkiksi ihmisten mielipiteistä ja asenteista. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 131). Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena kerätä tietoa opettajien kokemuksista, jotka liittyvät kodin ja koulun yhteistyöhön. Toinen peruste kyselytutkimuksen toteuttamiselle oli se, että toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaaminen edellyttää ryhmien välisiä vertailuja. Kyselytutkimuksella voidaan kerätä riittävän laaja tilastollinen aineisto, joka mahdollistaa opettajaryhmien väliset vertailut. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla myös haastattelu olisi saattanut olla sopiva menetelmä, mutta kokonaisuuden kannalta kysely soveltui menetelmänä parhaiten tähän tutkimukseen. Tutkimus on luonteeltaan sekä kuvaileva että vertaileva (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 138–139; Vilka 2007, 20–21). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla kuvaillaan yhteistyön toteutumista opettajien näkökulmasta. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla vertaillaan alakoulun ja yläkoulun opettajien kokemuksia. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla verrataan erityisopettajien kokemuksia muiden opettajien kokemuksiin.

Kyselytutkimuksessa kyselylomake toimii mittausvälineenä, jonka avulla tutkimukseen osallistuville henkilöille esitetään kysymyksiä. Kyselytutkimukset ovat useimmiten määrällisiä tutkimuksia, joissa aineiston analyysi pohjautuu erilaisten tilastollisten menetelmien käyttöön. Kyselyaineisto koostuu yleensä lähinnä luvuista ja numeroista, jotka muodostuvat tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden vastausten perusteella. Mittarilla tarkoitetaan kysymyksistä ja väittämistä muotoutuvaa kokonaisuutta, jolla pyritään mittaamaan tiettyä ilmiötä. Kyselytutkimuksessa tutkittavat käsitteet on yleensä operationalisoitava eli muutettava mitattavaan muotoon. Keskeistä on hahmottaa tutkittavasta ilmiöstä sen keskeisimmät ulottuvuudet. (Vehkalahti 2014, 11–13, 17, 20.)

Kyselytutkimuksella on lukuisia vahvuuksia. Kyselyt ovat yleensä vakioituja, mikä tarkoittaa sitä, etteivät kysyttävät asiat, kysymysten järjestys tai kysymistapa vaihtele tutkittavien välillä (Vilka 2007, 28). Kyselytutkimusten keskeisenä etuna on mahdollisuus laajan tutkimusaineiston keräämiseen. Kyselylomakkeiden avulla voidaan tehokkaasti tavoittaa useita henkilöitä ja kysyä monenlaisia asioita. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Nykyisin yleisesti käytettyihin sähköisiin verkkokyselyihin vastataan yleensä innokkaammin kuin perinteisiin postikyselyihin. Sähköinen kyselylomake voidaan

toimittaa vastaajalle nopeasti esimerkiksi sähköpostin välityksellä ja täytetyn kyselylomakkeen palauttaminen on postikyselyyn verrattuna vaivatonta. Sähköisen kyselylomakkeen käyttäminen on myös taloudellinen tapa kerätä aineistoa, sillä siitä ei aiheudu välttämättä juuri lainkaan kuluja. Verkkokyselyt vähentävät lisäksi tutkijan työvaiheita, sillä aineisto on valmiiksi sähköisessä muodossa, eikä sitä tarvitse itse syöttää analyysiohjelmaan. Tämä edistää myös tutkimuksen luotettavuutta, sillä aineiston syöttövaiheessa tapahtuvien virheiden mahdollisuus voidaan käytännössä sulkea pois. (Valli & Perkkilä 2015, 109–110.) Verkkokyselyissä on myös mahdollista varmistaa, että kaikkiin kysymyksiin on vastattu ennen lomakkeen palauttamista (Valli 2015, 94). Edellä käsiteltyjen etujen vuoksi tämän tutkimuksen aineisto päädyttiin keräämään sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella.

Kyselytutkimuksella on kuitenkin myös heikkouksia. Puutteellisesti suunnitellut kyselyt saattavat jäädä pinnallisiksi tai tuottaa epäluotettavaa tietoa (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 131). Vastaamattomuus saattaa joissakin kyselytutkimuksissa vaikeuttaa aineiston keruuta huomattavasti. Kuitenkin tietyille erityisryhmälle, kuten peruskoulun opettajille, lähetetyissä kyselylomakkeissa vastausprosentti voi nousta korkeammaksi, jos aihe on vastaajajoukon kannalta tärkeä. Kyselytutkimuksessa ei ole mahdollista tietää, kuinka huolellisesti ja rehellisesti kyselylomakkeet on täytetty. Tutkija ei voi olla varma siitä, ovatko vastaajat suhtautuneet tutkimukseen vakavasti, ja kuinka hyvin he ovat perehtyneet aiheeseen, jota kyselylomakkeen kysymykset käsittelevät. Myös kyselytutkimuksen tulosten tulkinta saattaa joskus osoittautua hankalaksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 195–196.) Tulkintojen tekoa vaikeuttaa se, ettei tutkijalla ole kyselytutkimuksissa mahdollisuutta kysyä tarkentavia kysymyksiä lomakkeen palauttamisen jälkeen. Yksi kyselytutkimusten haasteista on myös se, ettei vastaaja välttämättä ymmärrä kyselylomakkeen kysymyksiä samalla tavalla kuin tutkija on kyselylomaketta suunnitellessaan ajatellut. Tällöin tulokset vääristyvät ja tutkimuksen luotettavuus heikkenee. (Valli 2010, 236–237; Valli 2015, 85.)

## 6.2 Kyselylomakkeen suunnittelu ja toteutus tässä tutkimuksessa

Hyvän kyselylomakkeen laatiminen on vaativa tehtävä, ja suunnittelussa on huomioitava monenlaisia tekijöitä (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 131). Hyvän kyselylomakkeen tunnusmerkkejä ovat esimerkiksi selkeys, ymmärrettävät vastausohjeet ja looginen

eteneminen. Lisäksi tulisi kysyä vain yhtä asiaa kerrallaan. (Heikkilä 2008, 48.) Kyselylomakkeen onnistumisen kannalta on keskeistä, että lomakkeessa kysytään sisällöllisesti oikeat kysymykset tavalla, joka on myös tilastollisesti sopiva. Hyvässä kyselylomakkeessa on siten huomioitu sekä tilastollinen että sisällöllinen näkökulma. (Vehkalahti 2014, 20.) Lomakkeen tulisi olla mahdollisimman yksiselitteinen, sillä vastaajan on pystyttävä täyttämään se itsenäisesti (Valli 2010, 236). Kyselylomakkeen tulisi myös pohjautua tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tutkijan on siten perehdyttävä aina teoriaan ennen kyselylomakkeen luomista. (Valli 2015, 85.) Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen (liite 1) yhteistyön peruselementtejä, koulun toimintakulttuuria ja vanhempien suhtautumista koskevat väittämät pohjautuvat vahvasti tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Myös lomakkeeseen valittuja yhteistyön muotoja on käsitelty tutkimuksen teoriaosuudessa.

Kyselylomakkeen alussa kysytään yleensä niin sanottuja taustakysymyksiä, joiden avulla saadaan tietoa vastaajien ominaisuuksista. Taustakysymysten avulla voidaan myös ryhmitellä vastaajia eri tavoin, ja lisäksi ne valmistavat vastaajaa lomakkeessa myöhemmin esitettäviin vaikeampiin kysymyksiin. (Valli 2015, 86.) Myös tässä tutkimuksessa taustakysymykset sijoitettiin lomakkeen alkuun. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa kohdat 1–4 ovat taustakysymyksiä. Vastaajalta kysytään aluksi kokemusta opettajan työstä vuosina ja sukupuolta. Lisäksi kysytään pääsääntöistä opetusastetta (alakoulu tai yläkoulu). Vastaajan tulee myös ilmoittaa, työskenteleekö hän luokanopettajana, aineenopettajana, erityisluokanopettajana vai laaja-alaisena erityisopettajana. Tämän taustakysymyksen kohdalla on erotettu toisistaan vaihtoehto *aineenopettaja ja luokanvalvoja* ja vaihtoehto *aineenopettaja mutta ei luokanvalvoja*, sillä analyysivaiheessa näitä ryhmiä tarkastellaan tietyissä kohdissa erikseen. Kohdassa 5 vastaajaa pyydetään ilmoittamaan, onko hän osallistunut kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvään täydennyskoulutukseen.

Tämän tutkimuksen kyselylomake perustuu pääasiassa monivalintakysymyksiin. Ainoastaan työkokemusta ja yhteistyöhön käytettyä aikaa koskevan kysymyksen kohdalla vastaus on kirjoitettava itse, ja näissäkin kohdissa vaaditaan ainoastaan numeerinen vastaus. Loput kyselylomakkeen kysymyksistä ovat monivalintoja. Monivalintakysymysten etuna on se, että ne tuottavat vastauksia, joiden käsitteleminen ja analysoiminen tietokoneella on avoimiin kysymyksiin verrattuna huomattavasti

helpompaa. Toisaalta monivalintakysymyksiä voidaan kritisoida siitä, että ne rajoittavat vastaajaa valitsemaan tietyn vaihtoehdon. Tällöin vastaaja ei voi välttämättä ilmaista, mitä hän todella ajattelee kyseisestä asiasta. (Hirsjärvi ym. 2009, 201.) Jokin vastaajan todellista suhtautumista ilmaiseva vastausvaihtoehto saattaa puuttua kokonaan, ja *en osaa sanoa* -vaihtoehto voi tuntua haastavammassa kysymyksissä houkuttelevalta. Lisäksi vastaukset voivat olla harkitsemattomia ja vaihtoehtojen muotoilu tai esittämisjärjestys saattavat johdatella vastaajaa. (Heikkilä 2008, 51.) Tämän tutkimuksen näkökulma ja tutkimuskysymykset ohjasivat kuitenkin monivalintojen käyttöön. Lisäksi monivalintakysymysten myötä lomakkeen täyttäminen on varsin helppoa ja nopeaa, mikä on tärkeää, sillä kohdejoukkona opettajat ovat tunnetusti varsin kiireisiä.

Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen kohdassa 6 vastaajaa pyydetään arvioimaan, kuinka monta tuntia viikossa hän keskimäärin käyttää kodin ja koulun yhteistyöhön. Vastaajaa pyydetään käyttämään arvioinnin pohjana määritelmää, jonka mukaan *”yhteistyöhön kuuluu kaikki kodin ja koulun välinen yhteydenpito ja toiminta, johon opettajana osallistut”*. Määritelmän käytön perusteena on kaksi syytä. Ensinnäkin ilman yhteistyön määritelmää osa vastausten vaihtelusta saattaisi johtua siitä, että jokainen vastaaja arvioisi työskentelyään sen perusteella, miten he itse määrittelevät kodin ja koulun yhteistyön. Toiseksi, vaikka vastaajat ymmärtäisivät kodin ja koulun yhteistyön keskenään suurin piirtein samalla tavoin, saattaisi heidän käsityksensä olla kuitenkin erilainen kuin tutkijan. Tutkimuksen luotettavuuden edistämiseksi kyselylomakkeeseen lisättiin kodin ja koulun yhteistyön määritelmä tässä tutkimuksessa. Kohdassa 7 vastaajaa pyydetään arvioimaan, kuinka usein hän käyttää erilaisia yhteistyön muotoja. Tähän tutkimukseen sisällytyt yhteistyön muodot ovat Wilma tai muu vastaava, puhelinkeskustelu, tekstiviesti tai Whatsapp, sähköposti, vanhempainilta, muu vanhempien henkilökohtainen tapaaminen, kodin ja koulun yhdessä järjestämät tapahtumat sekä toiminta vanhempainyhdistyksen kanssa.

Kyselylomakkeen varsinaisten väittämien muotoileminen edellyttää huolellisuutta. Väittämien tulisi esimerkiksi olla muotoiltu siten, ettei niitä voi tulkita monella tavalla. Lisäksi väittämien olisi hyvä olla lyhyitä sekä kieliasultaan ja lauserakenteeltaan yksinkertaisia. Jokaisen väittämän pitäisi olla oma itsenäinen kokonaisuutensa tai ajatuksensa. On myös tärkeää, että väittämissä käytetään sanastoa, jonka kaikki tutkimukseen osallistuvat henkilöt ymmärtävät. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 132.)



Samaa aihetta koskevien väittämien tulisi olla ryhmitelty omiksi kokonaisuuksiksi (Heikkilä 2008, 48). Edellä mainittuja suosituksia on pyritty mahdollisuuksien mukaan huomioimaan tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa, jonka kohdat 8–11 koostuvat varsinaisista väittämistä. Kyselylomakkeessa on esimerkiksi pyritty käyttämään sanastoa, jonka pitäisi olla opettajille varsin tuttua. Lisäksi eri yhteistyön ulottuvuuksia käsittelevät väittämät on ryhmitelty omiksi kokonaisuuksiksi. Kohdassa 8 vastaajan tulee arvioida väittämiä, jotka koskevat tyytyväisyyttä kodin ja koulun yhteistyöhön. Kohdassa 9 vastaajaa pyydetään arvioimaan yhteistyön peruselementtien toteutumista. Nämä väittämät on muodostettu teoriaosuudessa kuvattujen kodin ja koulun yhteistyön peruselementtien avulla. Kohdassa 10 vastaajaa pyydetään arvioimaan koulunsa toimintakulttuuria kodin ja koulun yhteistyön kannalta. Väittämät on muodostettu lähinnä Perusopetuksen laatukriteerien (OKM 2012) perusteella, ja ne kuvaavat kodin ja koulun yhteistyön kannalta myönteistä koulun toimintakulttuuria. Kohdassa 11 vastaajan tulee arvioida vanhempien toimintaa kodin ja koulun yhteistyössä. Näiden väittämien pohjana on käytetty eri lähteitä, joissa on käsitelty vanhempien suhtautumista yhteistyöhön.

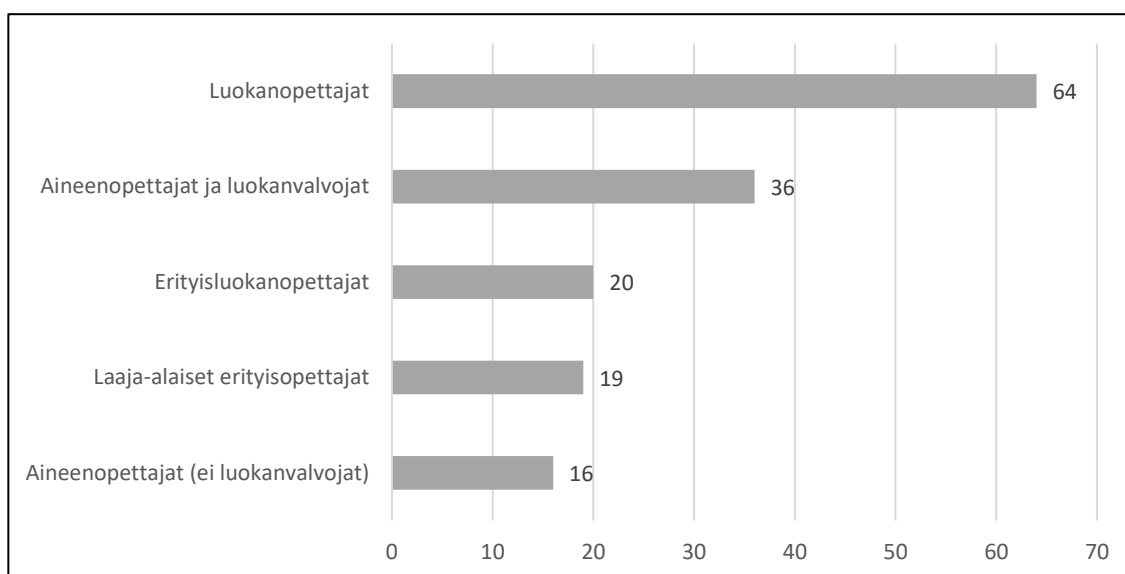
### 6.3 Aineiston keruu ja kuvaus

Tutkimuksen aineisto kerättiin vuoden 2020 tammi-helmikuun aikana sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella. Opettajille lähetetty sähköpostiviesti sisälsi tutkimuksen saatekirjeen (liite 2) ja linkin kyselylomakkeeseen. Tutkimuksen kohdejoukkona oli Turun kaupunkiseudun peruskouluissa työskentelevät aineenopettajat, luokanopettajat, erityisluokanopettajat ja laaja-alaiset erityisopettajat. Tilastokeskuksen (2014) mukaan Turun kaupunkiseutu koostuu Turun kaupungista ja kymmenestä muusta kaupunkimaisesta alueesta. Kutsu tutkimukseen lähetettiin Turun kaupunkiseudun peruskoulujen opettajille siten, että tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin erityiskoulut, ruotsinkieliset koulut ja steinerkoulut. Tämän rajauksen perusteena oli se, että kouluihin liittyvät merkittävät erityispiirteet saattavat osaltaan vaikuttaa myös yhteistyökulttuuriin. Lisäksi tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin ne koulut, joiden opettajien sähköpostit eivät olleet julkisesti saatavilla. Opettajien sähköpostiosoitteet olivat kuitenkin pääsääntöisesti melko hyvin saatavilla koulujen verkkosivuilta. Opettajille lähetettiin alkuperäisen kutsun lisäksi muistutus tutkimuksesta noin kahden viikon kuluttua ensimmäisen sähköpostiviestin lähettämisestä.

Kutsu tutkimukseen lähetettiin 55:n peruskoulun aineenopettajille, luokanopettajille, erityisluokanopettajille ja laaja-alaisille erityisopettajille. Kutsuja lähetettiin yhteensä 1246:lle opettajalle, joista 155 vastasi kyselyyn. Microsoft Outlook -sähköpostipalvelu kuitenkin ilmoitti yhteensä 41 kertaa, ettei sähköpostia voitu toimittaa. Yleisin syy oli virheellinen sähköpostiosoite. Kun lähetettyjen kutsujen kokonaismäärästä vähennettiin kutsut, jotka eivät menneet perille, muodostui vastausprosentiksi lopulta 12,9 %. Alhainen vastausprosentti oli ennakoitavissa, sillä kyselytutkimuksissa kato eli vastaamattomuus on varsin tavanomaista (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Alhaisesta vastausprosentista huolimatta aineiston kokoa voidaan kuitenkin pitää riittävänä, sillä kyselynä toteutettujen kasvatustieteellisten pro gradu -tutkimusten vähimmäistavoitteena on usein pidetty noin 100 vastaajan aineistoa.

Vastaajien taustietoja kysyttiin kyselylomakkeen (liite 1) alussa. Nämä taustakysymykset koskivat opetuskokemusta, sukupuolta, pääsääntöistä opetusastetta ja opettajaroolia. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat toimineet opettajana hyvin vaihtelevissa määrin. Vähimmillään vastaajilla oli kokemusta opettajan työstä vuoden verran ja enimmillään 40 vuotta. Keskimäärin tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat toimineet opettajana 17 vuotta, mutta suuren keskihajonnan (kh. 10,15) vuoksi muuttujan jakaumaa tarkasteltiin vielä yksityiskohtaisemmin. Frekvenssijakauman perusteella voitiin todeta, että vastaajat olivat pääasiassa varsin kokeneita opettajia, sillä vain 29 %:lla vastaajista oli alle kymmenen vuoden kokemus opettajan työstä. Vastaajista 45 % oli toiminut opettajana 20 vuotta tai enemmän.

Aineiston sukupuolijakauma ei ollut kovin tasainen, sillä vastaajista naisia oli 81 % ja miehiä 19 %. Seutukohtaisia tilastoja opettajien sukupuolijakaumasta ei löytynyt, mutta kansallisten tilastojen perusteella aineiston jakauma saattaa kuitenkin vastata melko hyvin perusjoukon sukupuolijakaumaa. Esimerkiksi Koulutuksen seurantakatsauksen (2019) mukaan Suomessa alakoulujen opettajista naisia on 80 % ja yläkoulujen opettajista 75 %. Tilastokeskuksen tuorein selvitys on puolestaan vuodelta 2016, jolloin koko perusopetuksen opettajista ja rehtoreista naisia oli 77 % (Kumpulainen 2017, 43). Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista pääsääntöisesti alakoulussa työskenteli 61 % ja yläkoulussa 39 %. Tutkimukseen osallistui eniten luokanopettajia ja toiseksi eniten aineenopettajia. Erityisluokanopettajia ja laaja-alaisia erityisopettajia osallistui lähes yhtä monta. Kuviossa 2 on havainnollistettu vastaajien jakaumaa opettajaroolin mukaan.



KUVIO 2. Aineiston jakauma opettajaroolin mukaan (n = 155)

Opettajaroolien suhteen on haasteellista arvioida, kuinka hyvin aineisto vastaa Turun kaupunkiseudun todellista opettajien todellista jakaumaa, sillä tilastoja ei löytynyt. On myös vaikea arvioida sitä, kuinka hyvin kerätyn aineiston opettajaroolien jakauma vastaa jakaumaa siinä joukossa, jolle osallistumiskutsut lähetettiin. Tämä johtuu siitä, että kouluilla on vaihtelevia käytäntöjä opettajien tehtävänimikkeiden ilmoittamisessa. Esimerkiksi erityisopettajien kohdalla oli ajoittain epäselvää, oliko kyseessä erityisluokanopettaja vai laaja-alainen erityisopettaja. Lisäksi koulujen verkkosivujen tarjoamien tietojen perusteella ei aina ollut mahdollista tietää, oliko tietyllä luokalla toimiva opettaja luokanopettaja vai erityisluokanopettaja. Osallistumiskutsujen lähetysvaiheessa ei siis aina ollut tietoa siitä, mihin ryhmään kyseinen opettaja kuului.

#### 6.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin *IBM SPSS Statistics 26* -ohjelmistolla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastaamisessa käytettiin kuvailevaa statistiikkaa, eli lähinnä frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keskiarvoja ja keskihajontoja. Keskiarvo on jakauman sijaintia kuvaava tunnusluku, joka saadaan laskemalla yhteen kaikki muuttujan saamat havaintoarvot ja jakamalla luku havaintojen kokonaismäärällä. Keskihajonta on puolestaan varianssin neliöjuuri, joka kuvaa havaintojen tyypillistä etäisyyttä keskiarvosta. Keskiarvo ja keskihajonta tulisi aina raportoida yhdessä, sillä täysin erilaisilla jakaumilla voi olla sama keskiarvo. Pelkkä keskiarvo ei siten yksinään kerro vielä paljoakaan. (Nummenmaa 2009, 64–68.) Tämän vuoksi tutkimuksen tulosluvussa

esitetään muuttujan keskiarvon lisäksi aina myös keskihajonta, jotta tulosten tulkinta on helpompaa ja luotettavampaa.

Ennen analyysin aloittamista aineisto valmisteltiin varsinaista analyysia varten. Tässä vaiheessa *en osaa sanoa* -vastaukset määriteltiin puuttuviksi arvoiksi. Ratkaisua voidaan pitää perusteltuna, sillä näitä vastauksia oli aineistossa kaiken kaikkiaan suhteellisen vähän. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla ei vielä käytetty varsinaisia tilastollisia testejä. Toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi muodostettiin summamuuttujia, joiden avulla tutkittiin opettajaryhmien välisiä eroja yleisemmällä tasolla. Yksittäisten muuttujien avulla puolestaan tarkasteltiin eroja tarkemmin. Tässä tutkimuksessa summamuuttujien muodostamisessa ei käytetty pääkomponenttianalyysia, sillä niiden pohjana olivat teorian perusteella muodostetut väittämökokonaisuudet. Näiden väittämökokonaisuuksien voitiin teoreettisen ymmärryksen perusteella olettaa kuvaavan kodin ja koulun yhteistyön erilaisia ulottuvuuksia. Tällaisessa tilanteessa pääkomponenttianalyysin käyttäminen ei välttämättä ole mielekäästä (Vehkalahti 2014, 112). Pääkomponenttianalyysia käytetäänkin yleensä lähinnä tilanteissa, joissa on tarkoituksena vähentää muuttujien määrää ilman erityisempää oletusta muuttujien taustalla olevasta teoriasta (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 171). Tässä tutkimuksessa teorian merkitys oli kuitenkin väittämien muodostamisessa ja ryhmittelyssä keskeisessä asemassa. Tutkimuksessa päädyttiin siten käyttämään teoreettisesti johdettuja summamuuttujia. Summamuuttujien luotettavuuden ja toimivuuden varmistamiseksi noudatettiin seuraavia kriteerejä (Tikkanen 2017, 13):

- 1) Muuttujien keskinäisten korrelaatioiden tuli olla positiivisia
- 2) Jokaisen osamuuttujan korrelaation summamuuttujaan täytyi olla yli 0.3
- 3) Summamuuttujan Cronbachin alfa -arvon täytyi olla suurempi kuin 0.6

Analyysivaiheessa muodostettiin yhteensä neljä summamuuttujaa, jotka ovat tyytyväisyys yhteistyöhön (S1), yhteistyön peruselementit (S2), koulun toimintakulttuuri (S3) ja vanhempien suhtautuminen (S4). Summamuuttujien rakenne ja keskeiset tunnusluvut on koottu yhteen taulukkoon, joka löytyy tämän tutkimusraportin liitteistä (liite 1). Kyseisessä taulukossa on merkitty summamuuttujien saamat Cronbachin alfa -arvot erikseen jokaiselle vertailtavalle ryhmälle (ak = alakoulu, yk = yläkoulu, lo = luokanopettajat, ao = aineenopettajat ja eo = erityisopettajat). Taulukosta voidaan havaita

kaikkien summamuuttujien Cronbachin alfa -arvojen olevan yli 0,6 jokaisessa vertailtavassa ryhmässä. Cronbachin alfa -kerroin on yksi yleisimmistä kasvatustieteissä käytetyistä reliabiliteettimittauksista. Välille 0,60–0,85 sijoittuvia arvoja voidaan pitää itse laadituissa mittareissa varsin hyvinä. (Tähtinen ym. 2011, 53.)

Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla vertailtiin riippumattomia ryhmiä eli eri henkilöiden vastauksia samoihin kysymyksiin. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että alakoulun opettajien vastauksia verrattiin yläkoulun opettajien vastauksiin ja erityisopettajien vastauksia verrattiin muiden opettajien vastauksiin. Sopivat tilastolliset menetelmät olivat riippumattomien otosten t-testi ja Mann-Whitneyn U-testi. Riippumattomien otosten t-testiä voidaan käyttää tilanteissa, joissa halutaan verrata kahden riippumattoman ryhmän keskiarvoja toisiinsa. Testin avulla arvioidaan, ovatko ryhmien keskiarvojen erot riittävän suuria, kun huomioidaan hajonnat ja keskiarvon keskivirheet. Testin käytön taustaoletuksena on se, että tiettyyn ryhmään kuulumisesta aiheutuu eroja jossakin mitattavassa ominaisuudessa. Riippumattomuus merkitsee sitä, että tietty henkilö voi kuulua vain yhteen ryhmään. (Nummenmaa 2009, 171–172.) Testi soveltuu käytettäväksi myös pienten aineistojen analyysissa, kunhan tarkasteltava muuttuja on jakautunut riittävän normaalisti kummassakin ryhmässä. Testi edellyttää periaatteessa vähintään välimatka-asteikollista muuttujaa, mutta myös Likert-asteikollisia muuttujia voidaan pitää riittävän jatkuvina. (Tähtinen ym. 2011, 92.) Jos riippumattomien otosten t-testin käyttöehdot eivät täytyneet, käytettiin epäparametrista Mann-Whitneyn U-testiä, joka perustuu järjestyslukuihin. Testi toimii siten, että aluksi muuttujan saamat arvot asetetaan kummassakin ryhmässä suuruusjärjestykseen ja saadut järjestysluvut lasketaan yhteen. Saatu summa jaetaan seuraavaksi ryhmän koolla, jolloin saadaan ryhmäkohtaiset järjestyslukujen keskiarvot. Lopuksi katsotaan testiosasta, onko tarkasteltujen ryhmien välinen ero tilastollisesti merkitsevä. (Tähtinen ym. 2011, 98.) Näiden testien lisäksi tutkimuksessa käytettiin Khiin neliö -testiä tilanteissa, jossa opettajaryhmiä verrattiin laatueroasteikollisen muuttujan suhteen.

Tilastollisen merkitsevyyden kriittisenä raja-arvona oli tässä tutkimuksessa  $p = 0.05$ . Tulos katsottiin tilastollisesti merkitseväksi, jos  $p$ -arvo oli pienempi kuin  $0.05$  ( $p < 0.05$ ). Sekä Tähtisen, Laakkosen ja Brobergin (2011, 65–66) että Nummenmaan (2009, 149) mukaan aineistossa havaittujen erojen tulkinnassa  $0.05$ :n riskitasokriteeri on nykyään hyvin yleisesti käytetty. Muuttujien jakaumien normaaliuden tarkastelussa keskeisiä kuvailevia tunnuslukuja ovat vinous ja huipukkuus. Jakaumien katsottiin olevan riittävän

normaaleja, jos vinous- ja huipukkuusarvot pysyivät välin  $-1$  ja  $+1$  sisällä. (Tähtinen ym. 2011, 74–75.)

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi erityisopettajien kokemuksia verrattiin muiden opettajien kokemuksiin. Tämän vertailun mahdollistamiseksi luokiteltiin opettajaroolia koskeva muuttuja uudelleen. Kolmas tutkimuskysymys koskee yleisesti erityisopettajia, minkä vuoksi ei ollut mielekästä verrata erikseen erityisluokanopettajia ja laaja-alaisia erityisopettajia. Alkuperäisen muuttujan (1 = luokanopettajat, 2 = aineenopettajat ja luokanvalvojat, 3 = aineenopettajat, 4 = erityisluokanopettajat, 5 = laaja-alaiset erityisopettajat) luokkien määrä vähennettiin ja muodostettiin uusi kolmiluokkainen muuttuja (1 = luokanopettajat, 2 = aineenopettajat, 3 = erityisopettajat). Uudelleenluokitellussa muuttujassa erityisopettajiin kuuluvat sekä erityisluokanopettajat että laaja-alaiset erityisopettajat. Myös aineenopettajat yhdistettiin yhdeksi ryhmäksi. Luokanopettajien ryhmä pysyi ennallaan. Näiden muutosten myötä havaintoyksiköiden määrä oli kaikissa ryhmissä riittävä (luokanopettajat:  $n = 64$ , aineenopettajat:  $n = 52$ , erityisopettajat:  $n = 39$ ), joten tilastollisten testien käyttö oli mielekästä. Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi jokaisen vertailtavan muuttujan kohdalla tehtiin kaksi erillistä testiä. Aluksi verrattiin erityisopettajien kokemuksia luokanopettajien kokemuksiin. Tämän jälkeen verrattiin erityisopettajien kokemuksia aineenopettajien kokemuksiin. Sopivat testit olivat riippumattomien otosten t-testi tai Mann-Whitneyn U-testi.

## 7 TULOKSET

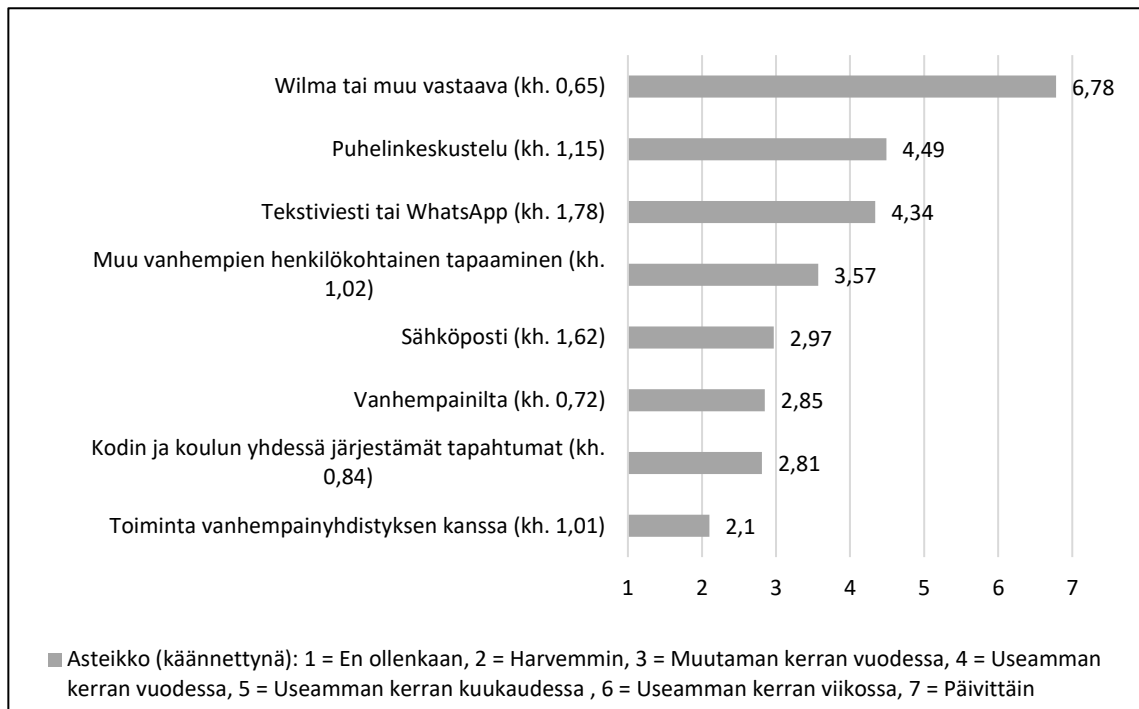
### 7.1 Miten kodin ja koulun yhteistyö toteutuu opettajien kannalta?

#### *Yhteistyöhön käytetty aika ja yhteistyön muodot*

Opettajat käyttivät kodin ja koulun yhteistyöhön aikaa keskimäärin 3,1 tuntia viikossa (kh. 2,26). Yhteistyöhön käytetty aika vaihteli kuitenkin opettajien välillä huomattavasti, sillä vähimmillään yhteistyöhön käytettiin alle tunti viikossa ja enimmillään 20 tuntia viikossa. Kuitenkin 70 % opettajista käytti yhteistyöhön aikaa noin 1–3 tuntia viikossa ja 23 % noin 4–5 tuntia viikossa. Vain 7 % opettajista käytti kodin ja koulun yhteistyöhön aikaa enemmän kuin 5 tuntia viikossa.

Kodin ja koulun yhteistyön muodoista selkeästi yleisimmin käytetty oli Wilma tai muu vastaava viestintäväline. Opettajista 97 % ilmoitti käyttävänsä Wilmaa yhteistyössä päivittäin tai useamman kerran viikossa. Wilman kohdalla myös keskihajonta oli suhteellisen pieni (0,65) eli useimpien opettajien välillä ei ollut suurempia vaihteluja Wilman käytössä. Myös tekstiviesti tai WhatsApp sekä puhelinkeskustelu olivat usein käytettyjä yhteydenpidon muotoja. Useamman kerran viikossa tai päivittäin tekstiviestiä tai WhatsAppia käytti 31 % opettajista ja puhelinkeskustelua 16 % opettajista. Eri yhteistyömuodoista tekstiviesti tai WhatsApp aiheutti kuitenkin eniten hajontaa vastauksissa (kh. 1,78). Tämä näkyy tuloksissa siten, että 12 % opettajista ei käyttänyt tekstiviestiä tai WhatsAppia ollenkaan, kun taas 5 % opettajista käytti tätä yhteistyömuotoa päivittäin. Toiseksi eniten hajontaa vastauksissa ilmeni sähköpostin käytössä (kh. 1,62). Opettajista 22 % ei käyttänyt sähköpostia ollenkaan, mutta kuitenkin 21 % opettajista käytti sähköpostia yhteistyöhön useamman kerran kuukaudessa tai useamman kerran viikossa.

Opettajien ja vanhempien välisiin tapaamisiin perustuvista yhteistyömuodoista useimmiten käytetty oli muu vanhempien henkilökohtainen tapaaminen. Opettajista 55 % ilmoitti tapaavansa oppilaiden vanhempia useamman kerran vuodessa tai useamman kerran kuukaudessa. Vanhempainiltoihin ilmoitti osallistuvansa muutaman kerran vuodessa noin puolet opettajista ja useamman kerran vuodessa 18 % opettajista. Toisaalta 30 % opettajista osallistui vanhempainiltoihin harvemmin. Kodin ja koulun yhdessä järjestämiin tapahtumiin muutaman kerran vuodessa osallistui 51 % ja useamman kerran vuodessa 17 % opettajista. Selkeästi vähiten käytetty yhteistyömuoto oli toiminta vanhempainyhdistyksen kanssa, sillä opettajista 31 % ei ollut hyödyntänyt tätä yhteistyömuotoa ollenkaan. Opettajista 58 % oli toiminut vanhempainyhdistyksen kanssa muutaman kerran vuodessa tai harvemmin. Kuviossa 3 on havainnollistettu eri yhteistyömuotojen käytön yleisyyttä keskiarvon mukaan. Myös keskiarvojen perusteella voidaan todeta Wilman tai muun vastaavan (ka. 6,78) olevan vastaajien keskuudessa selkeästi yleisimmin käytetty yhteistyömuoto.



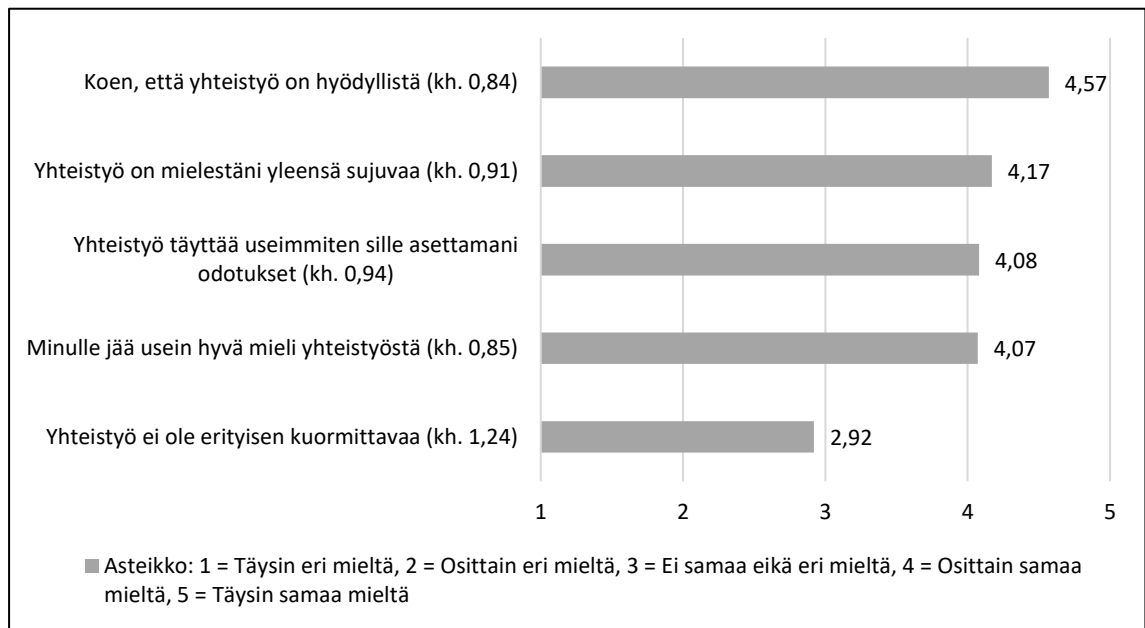
KUVIO 3. Eri yhteistyömuotojen käytön yleisyys (keskiarvo, skaala 1–7)

#### *Tyytyväisyys yhteistyöhön ja yhteistyön peruselementtien toteutuminen*

Opettajat olivat aihetta koskevien muuttujien vastausjakauman perusteella suhteellisen tyytyväisiä kodin ja koulun yhteistyöhön, mitä kuvastaa myös summamuuttujan korkeahko keskiarvo. Tyytyväisyyden summamuuttujan (S1) keskiarvo oli 3,97 (max. 5) ja keskihajonta 0,73. Yksittäisistä väittämistä (kuvio 4) korkein keskiarvo (4,57) oli yhteistyön hyödyllisyyttä koskevalla väittämällä, josta täysin samaa mieltä oli 71 % opettajista. Väittämästä *yhteistyö täyttää useimmiten sille asettamani odotukset* osittain tai täysin samaa mieltä oli 86 % opettajista. Opettajista 89 % oli myös osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että *yhteistyö on yleensä sujuvaa*. Lisäksi opettajista 86 % oli osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että heille jää usein hyvä mieli yhteistyöstä. Moni opettajista kuitenkin koki yhteistyön jokseenkin kuormittavaksi. Väittämästä *yhteistyö ei ole erityisen kuormittavaa* osittain eri mieltä oli 39 % ja täysin eri mieltä 10 % opettajista. Toisaalta osittain tai täysin samaa mieltä tästä väittämästä oli 42 % opettajista. Kuormittavuutta koskevaa väittämää lukuun ottamatta tyytyväisyyttä koskevien väittämien kohdalla keskihajonta on alle yhden. Kuviossa 4 on havainnollistettu opettajien tyytyväisyyttä yhteistyöhön väittämien keskiarvon mukaan. Keskiarvoja tarkastelemalla väittämien joukosta erottuu selkeästi alhaisemman keskiarvon (2,92)



vuoksi ainoastaan yhteistyön kuormittavuutta koskeva väittämä. Muiden väittämien keskiarvo on yli neljän (4,07–4,57).

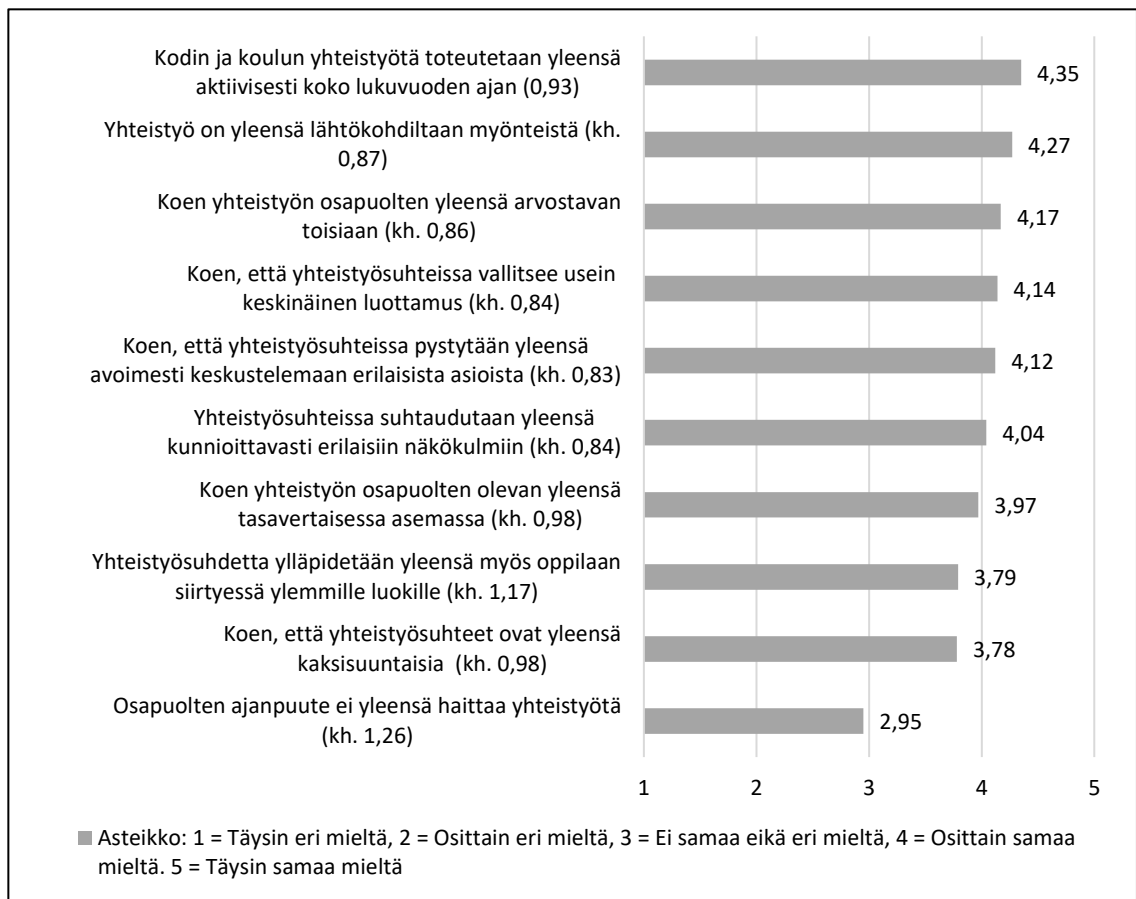


KUVIO 4. Tyytyväisyys kodin ja koulun yhteistyöhön (keskiarvo, skaala 1–5)

Yhteistyön peruselementtien toteutumista selvitettiin tässä tutkimuksessa kymmenellä väittämällä (kuvio 5), joista muodostetun summamuuttujan (S2) keskiarvo oli 3,97 (max. 5) ja keskihajonta 0,60. Summamuuttujan melko korkea keskiarvo kuvastaa sitä, että useimpien peruselementtien koettiin toteutuvan pääsääntöisesti suhteellisen hyvin. Yksittäisistä väittämistä korkeimman keskiarvon (ka. 4,35 ja kh. 0,93) ja eniten *täysin samaa mieltä* -vastauksia sai yhteistyön jatkuvuutta koskeva väittämä *kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan yleensä aktiivisesti koko lukuvuoden ajan*. Opettajista 55 % oli täysin samaa mieltä ja 34 % osittain samaa mieltä tästä väittämästä. Yhteistyön jatkuvuuden toteutumista mitattiin myös toisella väittämällä, joka koski yhteistyösuhteen ylläpitoa oppilaan siirtyessä ylemmille luokille. Tämän väittämän kohdalla täysin samaa mieltä oli kuitenkin vain 25 % opettajista. Myös myönteisyyden peruselementin koettiin toteutuvan suhteellisen hyvin (ka. 4,27 ja kh. 0,87). Opettajista 45 % oli osittain ja 45 % täysin samaa mieltä siitä, että yhteistyö on yleensä lähtökohdiltaan myönteistä.

Yhteistyön peruselementeistä arvostusta, luottamusta, avoimuutta, osapuolten tasavertaisuutta ja kunnioitusta koskevien väittämien vastausjakaumat olivat keskenään hyvin samantyyppisiä. Arvostuksen osalta opettajista puolet oli osittain ja 38 % täysin samaa mieltä siitä, että yhteistyön osapuolet yleensä arvostavat toisiaan. Opettajista 54 % oli osittain ja 34 % täysin samaa mieltä siitä, että yhteistyösuhteissa vallitsee usein

keskinäinen luottamus. Avoimuuden osalta opettajista 59 % oli osittain ja 31 % täysin samaa mieltä siitä, että yhteistyösuhteissa pystytään yleensä avoimesti keskustelemaan erilaisista asioista. Tasavertaisuuden kohdalla opettajista 48 % oli osittain ja 31 % täysin samaa mieltä siitä, että yhteistyön osapuolet ovat yleensä tasavertaisessa asemassa. Kunnioittamisen osalta opettajista 52 % oli osittain ja 30 % täysin samaa mieltä siitä, että yhteistyösuhteissa suhtaudutaan yleensä kunnioittavasti erilaisiin näkökulmiin. Yhteistyön kaksisuuntaisuuden osalta opettajista 59 % oli osittain ja 19 % täysin samaa mieltä siitä, että viestintä yleensä toimii sekä koulusta kotiin että kodista kouluun. Yhteistyön peruselementtejä koskevista väittämistä eniten osittain tai täysin eri mieltä oltiin siitä, ettei ajanpuute yleensä haittaa yhteistyötä (51 % opettajista) ja siitä, että yhteistyö on yleensä kaksisuuntaista (17 % opettajista). Kuviossa 5 on havainnollistettu keskiarvon perusteella yhteistyön peruselementtien toteutumista opettajien mukaan.



KUVIO 5. Yhteistyön peruselementtien toteutuminen (keskiarvo, skaala 1–5)

Kuvion perusteella voidaan todeta väittämien saamien keskiarvojen olevan hyvin lähellä toisiaan ja selkeästi alhaisemman keskiarvon vuoksi väittämäjoukosta erottuu ainoastaan väittämä *osapuolten ajanpuute ei yleensä haittaa yhteistyötä* (ka. 2,95). Myös

keskihajonnat vaihtelevat kahta väittämää lukuun ottamatta välillä 0,83–0,98. Yhteistyön peruselementtejä käsittelevistä väittämistä eniten hajontaa vastauksissa aiheutti ajanpuutetta koskeva väittämä (kh. 1,26). Opettajista 8 % oli täysin ja 43 % osittain eri mieltä siitä, että osapuolten ajanpuute ei yleensä haittaa yhteistyötä. Toisaalta kuitenkin 26 % oli osittain ja 14 % täysin samaa mieltä siitä, ettei ajanpuute yleensä haittaa yhteistyötä. Myös väittämällä *yhteistyösuhdetta ylläpidetään myös oppilaan siirtyessä ylemmille luokille* (kh. 1,17) oli yli yhden keskihajonta. Kyseisen väittämän kohdalla yhteensä 34 opettajaa valitsi *en osaa sanoa* -vaihtoehdon. Vastanneista opettajista osittain tai täysin eri mieltä oli 16 % ja osittain tai täysin samaa mieltä 68 %.

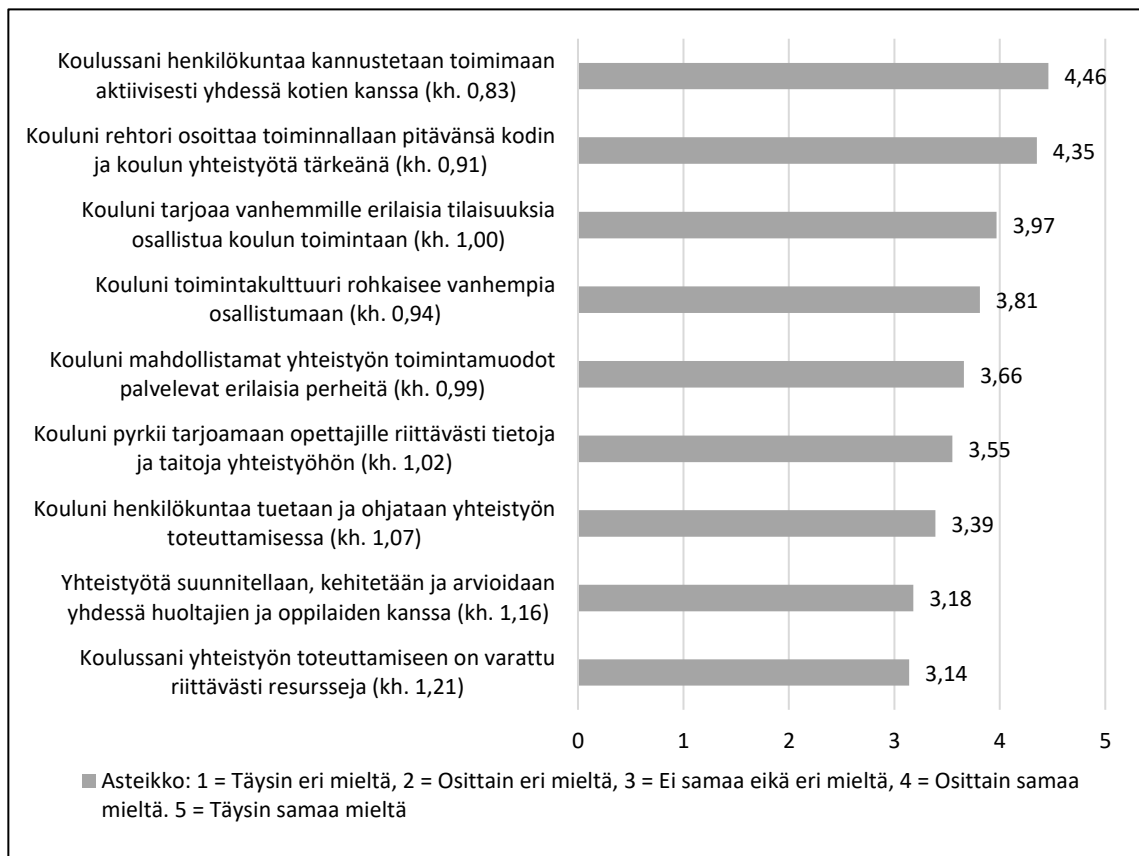
Yhteistyön peruselementtien toteutumista koskevien väittämien useimmin esiintyvät vastausvaihtoehdot olivat *osittain samaa mieltä* (46,4 %) ja *täysin samaa mieltä* (33,0 %). Vastausvaihtoehtojen *osittain eri mieltä* tai *täysin eri mieltä* esiintyvyys jäi aineistossa näiden väittämien kohdalla varsin pieneksi (13,7 %). Niiden osuutta kuitenkin kasvatti erityisesti väittämä *osapuolten ajanpuute ei yleensä haittaa yhteistyötä*, josta osittain tai täysin eri mieltä oli yhteensä 79 opettajaa.

#### *Koulun toimintakulttuuri*

Kodin ja koulun yhteistyön kannalta keskeisiä koulun toimintakulttuurin piirteitä tarkasteltiin tässä tutkimuksessa yhdeksällä väittämällä (kuvio 6), joista muodostetun summamuuttujan (S3) keskiarvo oli 3,72 (max. 5) ja keskihajonta 0,66. Summamuuttujan keskiarvon perusteella koulujen toimintakulttuuri koetaan pääsääntöisesti yhteistyötä edistävänä. Yksimielisimpiä opettajat olivat siitä, että henkilökuntaa kannustetaan toimimaan aktiivisesti yhdessä kotien kanssa. Väittämällä oli sekä korkein keskiarvo (ka. 4,46) että matalin keskihajonta (kh. 0,83). Täysin samaa mieltä kyseisestä väittämästä oli 59 % ja osittain samaa mieltä 30 % opettajista. Myös rehtorin toimintaan oltiin suhteellisen tyytyväisiä, sillä opettajista 55 % oli täysin samaa mieltä ja 28 % osittain samaa mieltä siitä, että *koulun rehtori osoittaa toiminnallaan pitävänsä kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä*. Vanhempien osallistumisen mahdollisuuksien kannalta opettajien arviot olivat varsin myönteisiä. Opettajista 80 % oli osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että heidän koulunsa tarjoaa vanhemmille erilaisia tilaisuuksia osallistua koulun toimintaan. Myös väittämästä *kouluni toimintakulttuuri rohkaisee vanhempia osallistumaan* osittain tai täysin samaa mieltä oli 70 % opettajista. Opettajista 65 % koki lisäksi olevansa osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että heidän koulunsa mahdollistamat

yhteistyön toimintamuodot palvelevat erilaisia perheitä. Jonkin verran hajontaa ilmeni kuitenkin siinä, kokivatko opettajat koulun tarjoavan heille riittävästi tietoja ja taitoja yhteistyöhön. Väittämästä osittain tai täysin eri mieltä oli 20 % ja osittain tai täysin samaa mieltä 59 % opettajista.

Opettajien välillä ilmeni lisäksi jonkin verran vaihtelua siinä, kokivatko he saavansa tukea ja ohjausta yhteistyön toteuttamiseen. Väittämästä osittain tai täysin eri mieltä oli 25 % ja osittain tai täysin samaa mieltä 56 % opettajista. Opettajilla oli vaihtelevia kokemuksia myös yhteistyön suunnittelusta, kehittämisestä ja arvioinnista yhdessä huoltajien ja oppilaiden kanssa (kh. 1,16). Aihetta koskevasta väittämästä osittain tai täysin eri mieltä oli 32 % ja osittain tai täysin samaa mieltä 44 % opettajista. Kuitenkin suurin keskihajonta (kh. 1,21) oli yhteistyön resursseja koskevalla väittämällä, jonka kohdalla vastauksissa oli havaittavissa kahtiajakautumista. Opettajista 39 % oli osittain tai täysin eri mieltä ja 49 % osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että yhteistyön toteuttamiseen on varattu riittävästi resursseja. Kuviossa 6 on havainnollistettu keskiarvon perusteella opettajien kokemuksia yhteistyötä tukevasta koulun toimintakulttuurista.



KUVIO 6. Koulun toimintakulttuuri (keskiarvo, skaala 1–5)

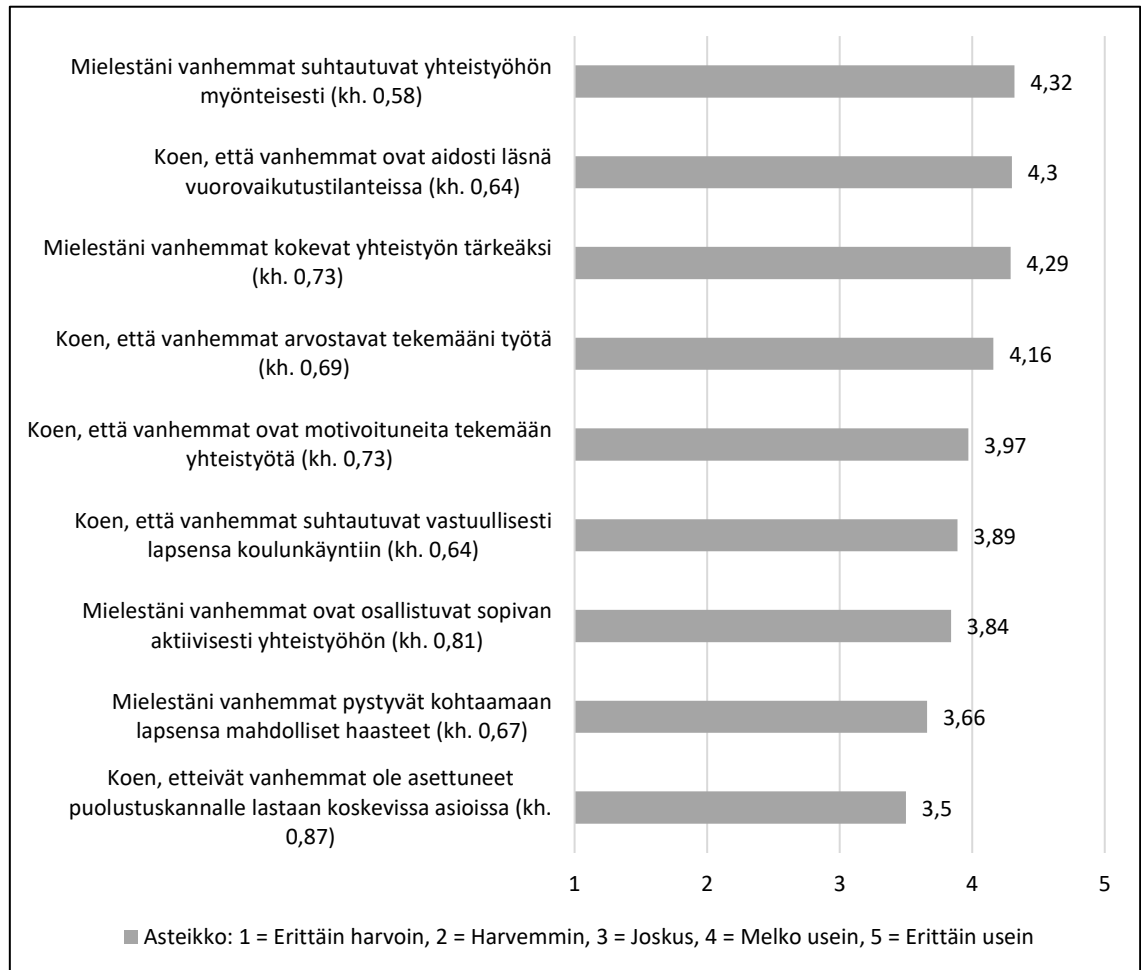
Kuvion perusteella voidaan havaita, että opettajien vastaukset olivat varsin vaihtelevia. Useimpien väittämien kohdalla keskihajonnat olivat lähellä lukua 1 tai yli, kun viisiportaisen asteikon keskihajonta voi olla alimmillaan 0 ja korkeintaan 2. Keskiarvojen perusteella parhaiten toteutuvat henkilökunnan kannustaminen yhteistyöhön kotien kanssa (ka. 4,46) ja rehtorin myönteinen toiminta (ka. 4,35).

### *Vanhempien suhtautuminen*

Opettajien kokemuksia vanhempien suhtautumisesta yhteistyöhön tarkasteltiin tässä tutkimuksessa yhdeksällä väittämällä (kuvio 7), joista muodostetun summamuuttujan (S4) keskiarvo oli 3,98 (max. 5) ja keskihajonta 0,50. Summamuuttujan korkea keskiarvo kuvastaa sitä, että vanhempien toiminnan ja suhtautumisen koettiin varsin usein olevan yhteistyötä edistävää. Opettajista 58 % koki vanhempien suhtautuvan yhteistyön myönteisesti melko usein ja 37 % erittäin usein. Noin puolet opettajista koki puolestaan vanhempien olevan aidosti läsnä vuorovaikutustilanteissa melko usein ja 39 % erittäin usein. Opettajista 46 % ajatteli puolestaan vanhempien kokevan yhteistyön tärkeäksi melko usein ja 42 % erittäin usein. Myös opettajan työhön kohdistuva vanhempien arvostus oli opettajien mukaan varsin yleistä, sillä 56 % vastanneista koki vanhempien arvostavan tekemäänsä työtä melko usein ja 31 % erittäin usein. Vain 13 % opettajista koki vanhempien arvostavan heidän työtään joskus tai harvemmin. Opettajista 61 % koki vanhempien olevan melko usein ja 20 % erittäin usein motivoituneita tekemään yhteistyötä.

Lähes 70 % opettajista koki vanhempien suhtautuvan vastuullisesti lapsensa koulunkäyntiin melko usein ja 12 % erittäin usein. Lisäksi hieman yli puolet opettajista koki vanhempien melko usein osallistuvan yhteistyöhön sopivan aktiivisesti. Opettajista 59 % puolestaan koki vanhempien pystyvän melko usein kohtaamaan lapsensa mahdolliset haasteet. Kuitenkin 33 % opettajista koki vanhempien kykenevän kohtaamaan lapsensa mahdolliset haasteet joskus tai harvemmin. Väittämistä matalimman keskiarvon (ka. 3.50 ja kh. 0.87) sai vanhempien puolustuskannalle asettautumista koskeva väittämä. Opettajista 40 % koki joskus tai harvemmin, etteivät vanhemmat ole asettautuneet puolustuskannalle lastaan koskevissa asioissa. Toisaalta kuitenkin 48 % opettajista koki melko usein, etteivät vanhemmat ole asettautuneet puolustusasemiin. Kaikkien väittämien keskihajonnat olivat alle yhden ja vaihtelivat

välillä 0,58–0,87, mikä näkyy siinä, ettei opettajien vastauksissa kuitenkaan ollut useimpien väittämien kohdalla kovin suurta hajontaa. Vastaukset painoutuivat lähes kaikkien väittämien kohdalla asteikon yläpäähän useimmin esiintyvän vastausvaihtoehdon ollessa *melko usein*. Kuviossa 7 on havainnollistettu vanhempien suhtautumista koskevien väittämien vastausten jakaumaa keskiarvon mukaan.



KUVIO 7. Vanhempien suhtautuminen yhteistyöhön (keskiarvo, skaala 1–5)

## 7.2 Miten ala- ja yläkoulu eroavat toisistaan yhteistyön toteutumisessa?

Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastelussa ovat mukana kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat eli luokanopettajat, aineenopettajat, erityisluokanopettajat ja laaja-alaiset erityisopettajat. Luokittelevana muuttujana on käytetty vastaajien ilmoittamaa pääsääntöistä opetusastetta (alakoulu tai yläkoulu).

### *Täydennyskoulutukseen osallistuminen, yhteistyöhön käytetty aika ja yhteistyön muodot*

Kaikista tutkimukseen osallistuneista opettajista (n = 155) kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvään täydennyskoulutukseen oli osallistunut yhteensä 28 (18 %) opettajaa. Tutkimukseen osallistuneista alakoulussa työskentelevistä opettajista (n = 94) täydennyskoulutukseen oli osallistunut 18 opettajaa ja yläkoulussa työskentelevistä opettajista (n = 61) 10 opettajaa. Khiin neliö -testin tulosten mukaan ala- ja yläkoulun opettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvään täydennyskoulutukseen osallistumisessa ( $X^2(1) = 0.190$ ;  $p = 0.663$ ).

Seuraavaksi tutkittiin, erosivatko ala- ja yläkoulu toisistaan siinä, kuinka paljon opettajat käyttävät aikaa kodin ja koulun yhteistyöhön. Alakoulussa yhteistyöhön käytettiin aikaa keskimäärin 3,33 tuntia viikossa (kh. 2,44) ja yläkoulussa 2,74 tuntia viikossa (kh. 1,93). Muuttuja ei ollut jakautunut riittävän normaalisti kummassakaan vertailtavassa ryhmässä, joten ryhmien välisten erojen tutkimiseen käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä. Tulosten mukaan alakoulussa (n = 94, järjestyslukujen ka. 84,04) kodin ja koulun yhteistyöhön käytetään tilastollisesti merkitsevästi ( $Z = -2,155$ ;  $p = 0.031$ ) enemmän aikaa kuin yläkoulussa (n = 61, järjestyslukujen ka. 68,70).

Kodin ja koulun yhteistyön muotojen osalta vertailtiin, millaisia eroja ala- (n = 94) ja yläkoulun (n = 61) välillä oli erilaisten yhteistyömuotojen käytön yleisyydessä. Taulukkoon 1 on koottu Mann-Whitneyn U-testin keskeiset tulokset ryhmien välisestä vertailusta. Taulukossa tilastollisesti merkitsevät ( $p < 0.05$ ) p-arvot on lihavoitu.

TAULUKKO 1. Yhteistyömuotojen käyttö ala- ja yläkoulussa

Muuttuja	Z	p-arvo	Järjestyslukujen ka. (alakoulu)	Järjestyslukujen ka. (yläkoulu)
Wilma tai muu vastaava	-1.143	0.253	75,91	81,21
Puhelinkeskustelu	-3.452	<b>0.001</b>	87,53	63,32
Tekstiviesti tai WhatsApp	-4.275	<b>&lt; 0.001</b>	90,10	59,35
Muu vanhempien henkilökohtainen tapaaminen	-2.055	<b>0.040</b>	83,72	69,19
Sähköposti	-0.332	0.740	77,05	79,46
Vanhempainilta	-0.378	0.705	79,01	76,45
Kodin ja koulun yhdessä järjestämät tapahtumat	- 3.389	<b>0.001</b>	87,44	63,45
Vanhempainyhdistyksen kanssa toimiminen	-4.910	<b>&lt; 0.001</b>	91,52	57,17

Yhteistyön muodoista Wilman tai muun vastaan käytön yleisyydessä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ala- ja yläkoulun välillä ( $p = 0.253$ ). Wilman käyttö oli lähes yhtä yleistä niin ala- kuin yläkoulussakin. Alakoulun opettajista 82 % ja yläkoulun opettajista 89 % ilmoitti käyttävänsä Wilmaa kodin ja koulun yhteistyössä päivittäin. Sen sijaan puhelinkeskustelu oli tilastollisesti merkitsevästi yleisemmin käytetty yhteistyön muoto alakoulussa kuin yläkoulussa ( $p = 0.001$ ). Alakoulun opettajista 19 % käytti puhelinkeskustelua useamman kerran viikossa tai päivittäin, kun taas yläkoulun opettajista vain 10 %. Myös tekstiviestin tai WhatsAppin käyttö oli tilastollisesti merkitsevästi yleisempää ala- kuin yläkoulussa ( $p < 0.001$ ). Alakoulun opettajista tekstiviestiä tai WhatsAppia useamman kerran viikossa käytti 33 % ja yläkoulun opettajista 16 %. Lisäksi muu vanhempien henkilökohtainen tapaaminen oli tilastollisesti merkitsevästi yleisempää ala- kuin yläkoulussa ( $p = 0.040$ ). Alakoulun opettajista 43 % tapasi vanhempia muiden asioiden tiimoilta useamman kerran vuodessa, kun taas yläkoulun opettajista vain 28 %.

Sähköpostin käytön yleisyydessä ala- ja yläkoulun opettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $p = 0.740$ ). Sähköposti oli verrattain vähän käytetty yhteistyön muoto, sillä sekä ala- että yläkoulun opettajista vain 7 % ilmoitti käyttävänsä sähköpostia kodin ja koulun yhteistyössä useamman kerran viikossa. Alakoulun opettajista 22 % ja yläkoulun opettajista 21 % ei käyttänyt sähköpostia lainkaan kodin ja koulun yhteistyössä. Myöskään vanhempainiltoihin osallistumisessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ala- ja yläkoulun välillä ( $p = 0.705$ ). Alakoulun opettajista 55 % ja yläkoulun opettajista 43 % osallistui vanhempainiltoihin muutaman kerran vuodessa. Kodin ja koulun yhdessä järjestämiä tapahtumia puolestaan hyödynnettiin alakoulussa tilastollisesti merkitsevästi useammin kuin yläkoulussa ( $p = 0.001$ ). Alakoulun opettajista 83 % hyödynsi kodin ja koulun yhdessä järjestämiä tapahtumia osana yhteistyötä muutaman tai useamman kerran vuodessa. Yläkoulun opettajien kohdalla vastaava osuus oli 46 %. Lisäksi alakoulun opettajat toimivat yläkoulun opettajia tilastollisesti merkitsevästi useammin vanhempainyhdistyksen kanssa ( $p < 0.001$ ). Alakoulun opettajista 44 % ja yläkoulun opettajista 14 % teki yhteistyötä vanhempainyhdistyksen kanssa muutaman tai useamman kerran vuodessa. Alakoulun opettajista 17 % ja yläkoulun opettajista 53 % ei toiminut ollenkaan vanhempainyhdistyksen kanssa.



### *Tyytyväisyys yhteistyöhön ja yhteistyön peruselementtien toteutuminen*

Ala- (n = 94) ja yläkoulun (n = 61) opettajien tyytyväisyyden eroja tutkittiin sekä tyytyväisyyden summamuuttujan (S1) että yksittäisten osamuuttujien avulla. Vertailussa käytettiin epäparametrista testiä, sillä yhdenkään muuttujan kohdalla jakauma ei ollut jakautunut riittävän normaalisti molemmissa vertailtavissa ryhmissä. Taulukkoon 2 on koottu Mann-Whitneyn U-testin keskeiset tulokset ryhmien välisestä vertailusta. Taulukossa tilastollisesti merkitsevät ( $p < 0.05$ ) p-arvot on lihavoitu.

TAULUKKO 2. Tyytyväisyys yhteistyöhön ala- ja yläkoulussa

Muuttuja	Z	p-arvo	järjestyslukujen ka. (alakoulu)	järjestyslukujen ka. (yläkoulu)
Tyytyväisyyden summamuuttuja (S1)	-0.885	0.376	80,55	74,07
Yhteistyö täyttää useimmiten sille asettamani odotukset	-0.101	0.920	78,27	77,59
Yhteistyö on mielestäni yleensä sujuvaa	-0.526	0.599	79,38	75,88
Yhteistyö ei ole erityisen kuormittavaa	-0.385	0.700	76,94	79,64
Koen, että yhteistyö on hyödyllistä	-2.174	<b>0.030</b>	83,02	70,27
Minulle jää usein hyvä mieli yhteistyöstä	-2.337	<b>0.019</b>	84,06	68,66

Ala- ja yläkoulun opettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, kun tyytyväisyyttä yhteistyöhön tarkasteltiin yleisemmällä tasolla summamuuttujan avulla ( $p = 0.376$ ). Yksittäisten väittämien osalta ala- ja yläkoulun opettajien kokemukset eivät myöskään eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi yhteistyölle asetettujen odotusten täyttymisessä ( $p = 0.920$ ), yhteistyön sujuvuudessa ( $p = 0.599$ ) tai yhteistyön kuormittavuudessa ( $p = 0.700$ ). Alakoulun opettajat olivat kuitenkin yläkoulun opettajia tilastollisesti merkitsevästi useammin samaa mieltä siitä, että yhteistyö on hyödyllistä ( $p = 0.030$ ). Alakoulun opettajista 78 % oli täysin samaa mieltä siitä, että yhteistyö on hyödyllistä, kun taas yläasteen opettajista täysin samaa mieltä oli 61 %. Lisäksi ala- ja yläkoulun opettajat erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi siinä, jäikö heille yleensä hyvä mieli yhteistyöstä ( $p = 0.019$ ). Alakoulun opettajista 37 % oli täysin samaa mieltä siitä, että heille jää usein hyvä mieli yhteistyöstä. Yläkoulun opettajista täysin samaa mieltä oli vain 18 %.

Yhteistyön peruselementtien toteutumisen eroja ala- (n = 94) ja yläkoulussa (n = 61) selvitetiin vertailemalla ryhmiä sekä yhteistyön peruselementtien summamuuttujan (S2) että yksittäisten osamuuttujien avulla. Vertailussa käytettiin epäparametrista testiä, sillä yksikään muuttuja ei ollut jakautunut riittävän normaalisti molemmissa vertailtavissa ryhmissä. Taulukkoon 3 on koottu Mann-Whitneyn U-testin keskeiset tulokset ryhmien välisestä vertailusta. Taulukossa tilastollisesti merkitsevät ( $p < 0.05$ ) p-arvot on lihavoitu.

TAULUKKO 3. Yhteistyön peruselementtien toteutuminen ala- ja yläkoulussa

Muuttuja	Z	p-arvo	järjestyslukujen ka. (alakoulu)	järjestyslukujen ka. (yläkoulu)
Peruselementtien summamuuttuja (S2)	-0.955	0.340	63,55	57,38
Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan yleensä aktiivisesti koko lukuvuoden ajan	-2,263	<b>0.024</b>	83,29	68,43
Yhteistyö on yleensä lähtökohdiltaan myönteistä	-1.396	0.163	81,67	72,34
Koen yhteistyön osapuolten yleensä arvostavan toisiaan	-0.768	0.443	80,02	74,89
Koen, että yhteistyösuhteissa vallitsee usein keskinäinen luottamus	-0.655	0.513	79,71	75,37
Koen, että yhteistyösuhteissa pystytään yleensä avoimesti keskustelemaan erilaisista asioista	-1.192	0.233	81,03	73,33
Yhteistyösuhteissa suhtaudutaan yleensä kunnioittavasti erilaisiin näkökulmiin	-0.416	0.677	79,10	76,30
Koen yhteistyön osapuolten olevan yleensä tasavertaisessa asemassa	-0.572	0.567	79,02	75,13
Yhteistyösuhdetta ylläpidetään yleensä myös oppilaan siirtyessä ylemmille luokille	-0.586	0.558	59,50	63,13
Koen, että yhteistyösuhteet ovat yleensä kaksisuuntaisia eli viestintä toimii sekä koulusta kotiin että kodista kouluun	-0.390	0.697	77,00	79,54
Osapuolten ajanpuute ei yleensä haittaa yhteistyötä	-1.602	0.109	82,41	71,20

Ala- ja yläkoulun opettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, kun yhteistyön peruselementtien toteutumista tarkasteltiin yleisemmällä tasolla summamuuttujan avulla ( $p = 0.340$ ). Yksittäisten väittämien osalta ala- ja yläkoulun opettajien kokemukset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ainoastaan yhteistyön lukuvuosittaista jatkuvuutta koskevan väittämän kohdalla ( $p = 0.024$ ). Alakoulun opettajista 63 % oli

täysin samaa mieltä siitä, että *kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan yleensä aktiivisesti läpi koko lukuvuoden ajan*, kun taas yläkoulun opettajista täysin samaa mieltä oli 43 %. Muiden yhteistyön peruselementtejä koskevien väittämien kohdalla ala- ja yläkoulun opettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $p > 0.05$ ). Ala- ja yläkoulun opettajien kokemukset olivatkin useimpien väittämien kohdalla suhteellisen lähellä toisiaan. Esimerkiksi väittämästä *yhteistyö on yleensä lähtökohdiltaan myönteistä*, osittain tai täysin samaa mieltä oli 90 % alakoulun opettajista ja 89 % yläkoulun opettajista. Lisäksi alakoulun opettajista 87 % ja yläkoulun opettajista 89 % oli osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että *yhteistyösuhteissa vallitsee usein keskinäinen luottamus*. Myös 30 % opettajista sekä ala- että yläkoulussa oli täysin samaa mieltä siitä, että *yhteistyösuhteissa suhtaudutaan yleensä kunnioittavasti erilaisiin näkökulmiin*.

#### *Koulun toimintakulttuuri*

Ala- ( $n = 94$ ) ja yläkoulun ( $n = 61$ ) toimintakulttuurien eroja tarkasteltiin vertailemalla opettajaryhmien vastauksia toisiinsa sekä toimintakulttuurin summamuuttujan (S3) että yksittäisten osamuuttujien suhteen. Väittämien vinouksien ja huipukkuuksien itseisarvojen perusteella kuuden väittämän tulkittiin jakautuneen riittävän normaalisti kummassakin vertailtavassa ryhmässä. Taulukkoon 4 on koottu riippumattomien otosten t-testin keskeiset tulokset näiden väittämien osalta. Taulukossa tilastollisesti merkitsevät ( $p < 0.05$ ) p-arvot on lihavoitu.

TAULUKKO 4. Yhteistyötä edistävä toimintakulttuuri ala- ja yläkoulussa

Muuttuja	t	df	p-arvo	Ryhmä	ka.	kh.
Toimintakulttuurin summamuuttuja (S3)	1.865	130	0.064	alakoulu	3,80	0,63
				yläkoulu	3,58	0,69
Kouluni toimintakulttuuri rohkaisee vanhempia osallistumaan	2.116	146	<b>0.047</b>	alakoulu	3,94	0,86
				yläkoulu	3,60	1,05
Kouluni mahdollistamat yhteistyön toimintamuodot palvelevat erilaisia perheitä	1,752	144	0.082	alakoulu	3,77	0,98
				yläkoulu	3,48	0,98
Kouluni pyrkii tarjoamaan opettajille riittävästi tietoja ja taitoja yhteistyöhön	0.850	148	0.397	alakoulu	3,60	0,99
				yläkoulu	3,46	1,07
Kouluni henkilökuntaa tuetaan ja ohjataan yhteistyön toteuttamisessa	1.070	150	0.286	alakoulu	3,46	1,08
				yläkoulu	3,27	1,06
Yhteistyötä suunnitellaan, kehitetään ja arvioidaan yhdessä huoltajien ja oppilaiden kanssa	1.601	145	0.111	alakoulu	3,30	1,16
				yläkoulu	2,98	1,15

Ala- ja yläkoulun opettajien kokemukset kodin ja koulun yhteistyön kannalta myönteisestä toimintakulttuurista eivät yleisemällä tasolla eronneet tilastollisesti merkitsevästi, kun opettajaryhmiä vertailtiin summamuuttujan suhteen ( $p = 0.064$ ). Taulukon perusteella voidaan kuitenkin havaita, että alakoulun opettajat (ka. 3,94) olivat yläkoulun opettajia (ka 3,60) tilastollisesti merkitsevästi enemmän samaa mieltä siitä, että koulun toimintakulttuuri rohkaisee vanhempia osallistumaan ( $p = 0.047$ ). Muiden väittämien kohdalla ala- ja yläkoulun opettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $p > 0.05$ ). Tästä huolimatta taulukosta voidaan nähdä, että alakoulun opettajien ryhmän keskiarvo on jokaisen muuttujan kohdalla jonkin verran korkeampi kuin yläkoulun opettajien ryhmän. Esimerkiksi väittämän *kouluni mahdollistamat yhteistyön toimintamuodot palvelevat erilaisia perheitä* kohdalla ryhmillä on sama keskihajonta (0.98), mutta alakoulun opettajien keskiarvo on 3,77 ja yläkoulun opettajien 3,48. Toisaalta joidenkin väittämien kohdalla keskiarvojen erot ovat varsin pieniä. Esimerkiksi väittämän *kouluni pyrkii tarjoamaan opettajille riittävästi tietoja ja taitoja yhteistyöhön* kohdalla alakoulun opettajien keskiarvo on 3,60 ja yläkoulun opettajien 3,46.

Taulukkoon 5 on koottu Mann-Whitneyn U-testin keskeiset tulokset ryhmien välisestä vertailusta niiden neljän väittämän osalta, jotka eivät olleet jakautuneet riittävän normaalisti molemmissa ryhmissä. Taulukossa tilastollisesti merkitsevät ( $p < 0.05$ ) p-arvot on lihavoitu. Näiden väittämien osalta opettajat erosivat toisistaan siten, että

alakoulun opettajat olivat yläkoulun opettajia tilastollisesti merkitsevästi enemmän samaa mieltä siitä, että rehtori osoittaa toiminnallaan pitävänsä kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä ( $p = 0.007$ ). Alakoulun opettajista osittain tai täysin samaa mieltä rehtoria koskevasta väittämästä oli 90 %, kun taas yläkoulun opettajista osittain tai täysin samaa mieltä oli 78 %. Ala- ja yläkoulun opettajien välillä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää eroa siinä, kuinka henkilökuntaa koettiin kannustettavan toimintaan kotien kanssa ( $p = 0.943$ ). Ala- ja yläkoulun opettajien kokemukset eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi myöskään vanhempien osallistumismahdollisuuksien ( $p = 0.086$ ) tai yhteistyöhön varattujen resurssien riittävyyden ( $p = 0.303$ ) suhteen. Opettajien kokemukset olivat joidenkin väittämien suhteen varsin lähellä toisiaan. Esimerkiksi väittämästä *koulussani henkilökuntaa kannustetaan toimimaan aktiivisesti yhdessä kotien kanssa* osittain tai täysin samaa mieltä oli alakoulun opettajista 90 % ja yläkoulun opettajista 92 %.

TAULUKKO 5. Yhteistyötä edistävä toimintakulttuuri ala- ja yläkoulussa

Muuttuja	Z	p-arvo	järjestyslukujen ka. (alakoulu)	järjestyslukujen ka. (yläkoulu)
Koulussani henkilökuntaa kannustetaan toimimaan aktiivisesti yhdessä kotien kanssa	-0.71	0.943	77,18	76,72
Kouluni rehtori osoittaa toiminnallaan pitävänsä kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä	-2.714	<b>0.007</b>	82,31	64,70
Kouluni tarjoaa vanhemmille erilaisia tilaisuuksia osallistua koulun toimintaan	-1.718	0.086	82,04	70,38
Koulussani yhteistyön toteuttamiseen on varattu riittävästi resursseja	-1.030	0.303	77,21	70,17

#### *Vanhempien suhtautuminen*

Vanhempien suhtautumiseen liittyviä ala- ( $n = 94$ ) ja yläkoulun ( $n = 61$ ) opettajien kokemusten eroja tarkasteltiin vertailemalla opettajaryhmien vastauksia toisiinsa sekä vanhempien suhtautumisen summamuuttujan (S3) että yksittäisten osamuuttujien suhteen (taulukko 6). Tutkimusmuuttujien mitta-asteikot olivat järjestysasteikollisia, joten valittiin epäparametrinen testi. Ala- ja yläkoulun opettajat erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi, kun vertailtiin heidän kokemuksiaan vanhempien suhtautumisesta yleisemmällä tasolla ( $p = 0.003$ ). Tulosta voidaan tulkita niin, että alakoulun opettajat

kokivat kodin ja koulun yhteistyötä edistävän vanhempien suhtautumisen olevan yleisempää kuin yläkoulun opettajat.

Ala- ja yläkoulun erosivat toisistaan myös useampien yksittäisten väittämien kohdalla. Alakoulun opettajat kokivat yläkoulun opettajiin verrattuna tilastollisesti merkitsevästi useammin vanhempien suhtautuvan yhteistyöhön myönteisesti ( $p = 0.013$ ) sekä pitävän kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä ( $p = 0.001$ ). Alakoulun opettajista 46 % ja yläkoulun opettajista 25 % koki erittäin usein vanhempien suhtautuvan yhteistyöhön myönteisesti. Alakoulun opettajista 54 % puolestaan arvioi vanhempien erittäin usein pitävän yhteistyötä tärkeänä, kun taas yläkoulun opettajista näin arvioi 25 %. Lisäksi alakoulun opettajat kokivat yläkoulun opettajia tilastollisesti merkitsevästi useammin vanhempien arvostavan heidän tekemäänsä työtä ( $p = 0.011$ ). Alakoulun opettajista 38 % koki vanhempien erittäin usein arvostavan heidän tekemäänsä työtä, kun taas yläkoulun opettajien kohdalla vastaava osuus oli 25 %. Ala- ja yläkoulun opettajien kokemukset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi myös vanhempien motivaation suhteen, sillä alakoulun opettajat kokivat yläkoulun opettajia useammin vanhempien olevan motivoituneita tekemään yhteistyötä ( $p = 0.008$ ). Alakoulun opettajista 28 % koki vanhempien erittäin usein olevan motivoituneita tekemään yhteistyötä, kun taas yläkoulun opettajista näin koki 8 %. Tämän lisäksi alakoulun opettajat kokivat yläkoulun opettajia tilastollisesti merkitsevästi useammin vanhempien suhtautuvan vastuullisesti lapsensa koulunkäyntiin ( $p = 0.008$ ) sekä pystyvän kohtaamaan lapsensa mahdolliset haasteet ( $p = 0.023$ ). Alakoulun opettajista 86 % arvioi vanhempien melko usein tai erittäin usein suhtautuvan vastuullisesti lapsensa koulunkäyntiin, kun taas yläkoulun opettajista näin arvioi 72 %. Alakoulun opettajista 70 % koki puolestaan vanhempien melko usein tai erittäin usein pystyvän kohtaamaan lapsensa mahdolliset haasteet, kun taas yläkoulun opettajista näin koki 56 %.

Ala- ja yläkoulun opettajien välillä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää eroa siinä, kuinka usein he kokivat vanhempien olevan aidosti läsnä vuorovaikutustilanteissa ( $p = 0.101$ ) tai kuinka usein he kokivat vanhempien osallistuvan sopivan aktiivisesti yhteistyöhön ( $p = 0.286$ ). Myöskään vanhempien puolustuskanalle asettautumista koskevien kokemusten yleisyydessä ei ollut ala- ja yläkoulun opettajien välillä tilastollisesti merkitsevää eroa ( $p = 0.632$ ). Näiden väittämien osalta ala- ja yläkoulun opettajien vastaukset olivat muihin väittämiin verrattuna varsin yhteneväisiä. Esimerkiksi 80 % alakoulun opettajista ja 72 % yläkoulun opettajista koki melko usein tai erittäin

usein vanhempien osallistuvan sopivan aktiivisesti yhteistyöhön. Lisäksi 95 % alakoulun opettajista ja 87 % yläkoulun opettajista arvioi vanhempien melko usein tai erittäin usein olevan aidosti läsnä vuorovaikutustilanteissa. Taulukkoon 6 on koottu Mann-Whitneyn U-testin keskeiset tulokset näiden väittämien osalta. Taulukossa tilastollisesti merkitsevät ( $p < 0.05$ ) p-arvot on lihavoitu.

TAULUKKO 6. Vanhempien suhtautuminen ala- ja yläkoulussa

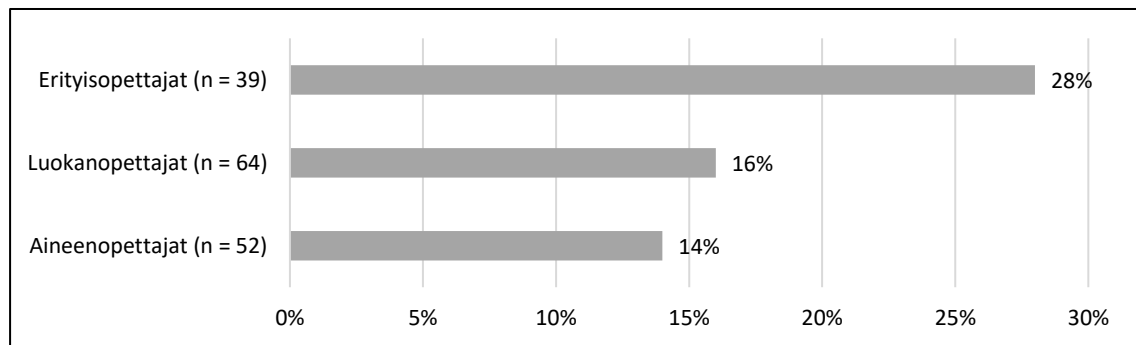
Muuttuja	Z	p-arvo	järjestyslukujen ka. (alakoulu)	järjestyslukujen ka. (yläkoulu)
Vanhempien suhtautumisen summamuuttuja (S4)	-2.990	<b>0.003</b>	81,36	60,09
Mielestäni vanhemmat suhtautuvat yhteistyöhön myönteisesti	-2.490	<b>0.013</b>	84,27	68,34
Koen, että vanhemmat ovat aidosti läsnä vuorovaikutustilanteissa	-1.639	0.101	81,75	71,02
Mielestäni vanhemmat kokevat yhteistyön tärkeäksi	-3.449	<b>0.001</b>	86,62	63,59
Koen, että vanhemmat arvostavat tekemääni työtä	-2.546	<b>0.011</b>	84,02	67,29
Koen, että vanhemmat ovat motivoituneita tekemään yhteistyötä	-2.654	<b>0.008</b>	84,71	67,66
Koen, että vanhemmat suhtautuvat vastuullisesti lapsensa koulunkäyntiin	-2.657	<b>0.008</b>	84,29	68,30
Mielestäni vanhemmat osallistuvat sopivan aktiivisesti yhteistyöhön	-1.067	0.286	79,22	72,22
Mielestäni vanhemmat pystyvät kohtaamaan lapsensa mahdolliset haasteet	-2.269	<b>0.023</b>	83,27	68,70
Koen, etteivät vanhemmat ole asettautuneet puolustuskannalle lastaan koskevilla asioilla	-0.480	0.632	74,72	77,94

7.3 Miten erityisopettajien kokemukset yhteistyöstä eroavat muiden opettajien kokemuksista?

*Täydennyskoulutukseen osallistuminen, yhteistyöhön käytetty aika ja yhteistyön muodot*

Kuvion 8 perusteella voidaan havaita, että tutkimukseen osallistuneista opettajista erityisopettajat (erityisluokanopettajat ja laaja-alaiset erityisopettajat) olivat osallistuneet kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvään täydennyskoulutukseen aktiivisemmin kuin muut

opettajat, mutta Khiin neliö -testin mukaan ero osallistumisaktiivisuudessa ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä ( $X^2(2) = 3.711$ ;  $p = 0.156$ ).



KUVIO 8. Täydennyskoulutukseen osallistuminen (prosentti)

Seuraavaksi tarkasteltiin, kuinka paljon eri opettajaryhmissä keskimäärin käytettiin aikaa yhteistyöhön. Sulkuihin on merkitty kyseessä olevan opettajaryhmän tuntimäärän keskiarvo ja keskihajonta. Keskimäärin eniten aikaa kodin ja koulun yhteistyöhön käyttivät luokanopettajat (ka. 3,58 ja kh. 2,79). Toiseksi eniten aikaa yhteistyöhön käyttivät erityisopettajat (ka. 2,77 ja kh. 1,31) ja vähiten aineenopettajat (ka. 2,75 ja kh. 2,03). Aineenopettajien kohdalla luokanvalvojana toimiminen näytti kuitenkin vaikuttavan merkittävästi yhteistyöhön käytettyyn tuntimäärään. Luokanvalvojana toimivat aineenopettajat (ka. 3,03 ja kh. 2,30) käyttivät yhteistyöhön keskiarvojen perusteella huomattavasti enemmän aikaa, kuin ne aineenopettajat, jotka eivät toimineet luokanvalvojina (ka. 2,13 ja kh. 1,02). Keskiarvoja tarkastellessa on kuitenkin huomioitava suhteellisen suuret keskihajonnat etenkin luokanopettajien (kh. 2,79) ja luokanvalvojina toimivien aineenopettajien (2,30) ryhmissä. Tämä tarkoittaa sitä, että yksittäisten opettajien välillä voi olla suurtakin vaihtelua yhteistyöhön käytetyissä tuntimäärissä.

Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä oli selvittää, erosivatko erityisopettajat tilastollisesti merkitsevästi muista opettajista kodin ja koulun yhteistyöhön käytetyissä tuntimäärissä. Mann-Whitneyn U-testin tulosten mukaan erityisopettajat eivät kuitenkaan eronneet tilastollisesti merkitsevästi luokanopettajista ( $p = 0.188$ ) tai aineenopettajista ( $p = 0.246$ ) siinä, kuinka paljon kodin ja koulun yhteistyöhön keskimäärin käytetään aikaa. Keskeiset tunnusluvut opettajaryhmien välisestä vertailusta on koottu taulukkoon 7.



TAULUKKO 7. Yhteistyöhön käytettyä aikaa koskeva vertailu

Muuttuja	Ryhmät	järjestyslukujen ka.	p-arvo	Z
Yhteistyöhön viikoittain käytetty keskimääräinen tuntimäärä	erityisopettajat	47,24	0.188	-1.318
	luokanopettajat	54,90		
	erityisopettajat	49,56	0.246	-1.160
	aineenopettajat	43,33		

Yhteistyön muotojen osalta erityisopettajat käyttivät Wilmaa tai muuta vastaavaa tilastollisesti merkitsevästi luokanopettajia vähemmän ( $p = 0.006$ ). Myös aineenopettajiin verrattuna erityisopettajat käyttivät Wilmaa tai muuta vastaavaa tilastollisesti merkitsevästi vähemmän ( $p = 0.022$ ). Puhelinkeskustelun osalta erityisopettajien ja luokanopettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $p = 0.544$ ), mutta aineenopettajiin verrattuna erityisopettajat käyttivät puhelinkeskustelua tilastollisesti merkitsevästi enemmän ( $p < 0.001$ ). Luokanopettajiin verrattuna erityisopettajat käyttivät tekstiviestiä tai WhatsAppia tilastollisesti merkitsevästi vähemmän ( $p = 0.017$ ), mutta aineenopettajiin verrattuna puolestaan tilastollisesti merkitsevästi useammin ( $p = 0.003$ ).

Erityisopettajien kohdalla *muu vanhempien henkilökohtainen tapaaminen* oli tilastollisesti merkitsevästi yleisemmin käytetty yhteistyön muoto verrattuna sekä luokanopettajiin ( $p < 0.001$ ) että aineenopettajiin ( $p = 0.001$ ). Erityisopettajista 41 % tapasi vanhempia useamman kerran kuukaudessa, kun taas luokanopettajista vanhempia useamman kerran kuukaudessa tapasi 8 % ja aineenopettajista 14 %. Sen sijaan erityisopettajat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi luokanopettajista ( $p = 0.283$ ) tai aineenopettajista ( $p = 0.590$ ) sähköpostin käytön yleisyydessä. Myöskään vanhempainiltoihin osallistumisen yleisyydessä erityisopettajat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi luokanopettajista ( $p = 0.706$ ) tai aineenopettajista ( $p = 0.928$ ). Erityisopettajien ja luokanopettajien ( $p = 0.248$ ) tai aineenopettajien ( $p = 0.062$ ) välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa kodin ja koulun yhdessä järjestämiin tapahtumiin osallistumisen yleisyydessä, mutta luokanopettajat toimivat erityisopettajia tilastollisesti merkitsevästi useammin vanhempainyhdistyksen kanssa ( $p = 0.001$ ). Taulukkoon 8 on koottu Mann-Whitney'n U-testin keskeiset tulokset opettajaryhmien vertailusta. Taulukossa tilastollisesti merkitsevät ( $p < 0.05$ ) p-arvot on lihavoitu.

TAULUKKO 8. Eri yhteistyömuotojen käytön yleisyyttä koskevat vertailut

Muuttuja	Ryhmät	järjestyslukujen ka.	p-arvo	Z
Wilma tai muu vastaava	erityisopettajat	45.12	<b>0.006</b>	-2.766
	luokanopettajat	56.20		
	erityisopettajat	40.91	<b>0.022</b>	-2.297
	aineenopettajat	49.82		
Puhelinkeskustelu	erityisopettajat	54.10	0.544	-0.607
	luokanopettajat	50.72		
	erityisopettajat	36.26	<b>&lt; 0.001</b>	-4.202
	aineenopettajat	58.99		
Tekstiviesti tai WhatsApp	erityisopettajat	43.33	<b>0.017</b>	-2.392
	luokanopettajat	57.28		
	erityisopettajat	55.35	<b>0.003</b>	-2.981
	aineenopettajat	38.99		
Muu vanhempien henkilökohtainen tapaaminen	erityisopettajat	67.23	<b>&lt; 0.001</b>	-4.306
	luokanopettajat	42.72		
	erityisopettajat	60.51	<b>&lt; 0.001</b>	-4.689
	aineenopettajat	35.12		
Sähköposti	erityisopettajat	55.96	0.283	-1.073
	luokanopettajat	49.59		
	erityisopettajat	47.96	0.590	-0.539
	aineenopettajat	44.73		
Vanhempainilta	erityisopettajat	53.29	0.706	-0.377
	luokanopettajat	51.21		
	erityisopettajat	45.73	0.928	-0.090
	aineenopettajat	46.20		
Kodin ja koulun yhdessä järjestämät tapahtumat	erityisopettajat	48.18	0.248	-1.154
	luokanopettajat	40.36		
	erityisopettajat	51.63	0.062	-1.869
	aineenopettajat	41.78		
Toiminta vanhempain-yhdistyksen kanssa	erityisopettajat	40.36	<b>0.001</b>	-3.227
	luokanopettajat	59.09		
	erityisopettajat	49.24	0.277	-1.087
	aineenopettajat	43.57		

*Tyytyväisyys yhteistyöhön ja yhteistyön peruselementtien toteutuminen*

Erityisopettajien tyytyväisyyttä yhteistyöhön verrattiin muiden opettajien tyytyväisyyteen sekä yleisemmällä tasolla yhteistyön summamuuttujan (S1) avulla että yksittäisten osamuuttujien avulla. Taulukkoon 9 on koottu Mann-Whitneyn U-testin keskeiset tulokset opettajaryhmien vertailusta.

TAULUKKO 9. Tyytyväisyys yhteistyöhön eri opettajaryhmissä

Muuttuja	Ryhmät	järjestyslukujen ka.	p-arvo	Z
Tyytyväisyyden summamuuttuja (S1)	erityisopettajat	51.28	0.848	-0.192
	luokanopettajat	52.44		
	erityisopettajat	46.49	0.878	-0.153
	aineenopettajat	45.63		
Yhteistyö täyttää useimmiten sille asettamani odotukset	erityisopettajat	51.12	0.796	-0.258
	luokanopettajat	52.54		
	erityisopettajat	43.37	0.488	-0.759
	aineenopettajat	47.67		
Yhteistyö on mielestäni yleensä sujuvaa	erityisopettajat	48.92	0.372	-0.893
	luokanopettajat	53.88		
	erityisopettajat	43.56	0.396	-0.849
	aineenopettajat	47.83		
Yhteistyö ei ole erityisen kuormittavaa	erityisopettajat	55.97	0.269	-1.105
	luokanopettajat	49.58		
	erityisopettajat	50.10	0.174	-1.358
	aineenopettajat	42.92		
Koen, että yhteistyö on hyödyllistä	erityisopettajat	50.33	0.561	-0.582
	luokanopettajat	53.02		
	erityisopettajat	47.37	0.603	-0.520
	aineenopettajat	44.97		
Minulle jää usein hyvä mieli yhteistyöstä	erityisopettajat	55.17	0.356	-0.923
	luokanopettajat	50.07		
	erityisopettajat	50.87	0.080	-1.750
	aineenopettajat	42.35		

Mann-Whitneyn U-testin tulosten mukaan erityisopettajien tyytyväisyys yhteistyöhön ei eronnut tilastollisesti merkitsevästi luokanopettajista tai aineenopettajista tyytyväisyyden summamuuttujan ( $p > 0.05$ ), eikä yksittäisten osamuuttujien suhteen ( $p > 0.05$ ). Useimpien tyytyväisyyttä koskevien väittämien kohdalla luokanopettajien, aineenopettajien ja erityisopettajien kokemukset olivat jokseenkin samansuuntaisia. Esimerkiksi väittämästä *yhteistyö täyttää useimmiten sille asettamani odotukset* osittain tai täysin samaa mieltä oli luokanopettajista 89 %, aineenopettajista 88 % ja erityisopettajista 77 %. Myös väittämästä *yhteistyö on yleensä sujuvaa* osittain tai täysin samaa mieltä oli luokanopettajista 89 %, aineenopettajista 94 % ja erityisopettajista 82 %.

Erityisopettajien kokemuksia yhteistyön peruselementtien toteutumista verrattiin muiden opettajien kokemuksiin sekä yhteistyön peruselementtien summamuuttujan (S2) että yksittäisten osamuuttujien avulla. Taulukkoon 10 on koottu Mann-Whitneyn U-testin keskeiset tulokset opettajaryhmien vertailusta.

TAULUKKO 10. Yhteistyön peruselementtien toteutuminen eri opettajaryhmissä

Muuttuja	Ryhmät	järjestyslukujen ka.	p-arvo	Z
Peruselementtien summamuuttuja (S2)	erityisopettajat	37.47	0.250	-1.151
	luokanopettajat	43.55		
	erityisopettajat	38.34	0.756	-0.310
	aineenopettajat	36.79		
Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan yleensä aktiivisesti koko lukuvuoden ajan	erityisopettajat	48.60	0.298	-1.041
	luokanopettajat	54.07		
	erityisopettajat	48.13	0.357	-0.921
	aineenopettajat	43.49		
Yhteistyö on yleensä lähtökohdiltaan myönteistä	erityisopettajat	50.95	0.757	-0.310
	luokanopettajat	52.64		
	erityisopettajat	48.87	0.319	-0.997
	aineenopettajat	43.85		
Koen yhteistyön osapuolten yleensä arvostavan toisiaan	erityisopettajat	50.59	0.682	-0.410
	luokanopettajat	52.86		
	erityisopettajat	46.85	0.772	-0.290
	aineenopettajat	45.37		
Koen, että yhteistyösuhteissa vallitsee yleensä keskinäinen luottamus	erityisopettajat	51.81	0.955	-0.057
	luokanopettajat	52.12		
	erityisopettajat	48.10	0.454	-0.748
	aineenopettajat	44.42		
Koen, että yhteistyösuhteissa pystytään yleensä avoimesti keskustelemaan erilaisista asioista	erityisopettajat	53.58	0.635	-0.475
	luokanopettajat	51.04		
	erityisopettajat	48.36	0.407	-0.830
	aineenopettajat	44.23		
Yhteistyösuhteissa suhtaudutaan yleensä kunnioittavasti erilaisiin näkökulmiin	erityisopettajat	51.76	0.943	-0.071
	luokanopettajat	52.15		
	erityisopettajat	45.59	0.889	-0.139
	aineenopettajat	46.31		
Koen yhteistyön osapuolten olevan yleensä tasavertaisessa asemassa	erityisopettajat	52.68	0.844	-0.196
	luokanopettajat	51.59		
	erityisopettajat	43.17	0.290	-1.057
	aineenopettajat	48.55		
Yhteistyösuhdetta ylläpidetään yleensä myös oppilaan siirtyessä ylemmille luokille	erityisopettajat	43.01	0.494	-0.683
	luokanopettajat	39.54		
	erityisopettajat	37.78	0.914	-0.108
	aineenopettajat	37.26		
Koen, että yhteistyösuhteet ovat yleensä kaksisuuntaisia eli viestintä toimii sekä koulusta kotiin että kodista kouluun	erityisopettajat	51.58	0.900	-0.126
	luokanopettajat	52.26		
	erityisopettajat	44.50	0.584	-0.547
	aineenopettajat	47.13		
Osapuolten ajanpuute ei yleensä haittaa yhteistyötä	erityisopettajat	51.23	0.830	-0.215
	luokanopettajat	52.47		
	erityisopettajat	51.17	0.086	-1.720
	aineenopettajat	42.13		

Mann-Whitneyn U-testin tulosten mukaan erityisopettajien kokemukset yhteistyön peruselementtien toteutumisesta eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi luokanopettajista peruselementtien summamuuttujan ( $p > 0.05$ ), eivätkä yksittäisten osamuuttujien suhteen ( $p > 0.05$ ). Myöskään erityisopettajien ja aineenopettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa peruselementtien summamuuttujan ( $p > 0.05$ ), eikä yksittäisten osamuuttujien suhteen ( $p > 0.05$ ). Useamman väittämän kohdalla eri opettajien kokemukset olivatkin varsin lähellä toisiaan. Esimerkiksi väittämästä *kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan yleensä aktiivisesti koko lukuvuoden osittain tai täysin samaa mieltä* oli luokanopettajista 89 %, aineenopettajista 88 % ja erityisopettajista 90 %. Myös väittämästä *yhteistyö on yleensä lähtökohdiltaan myönteistä* osittain tai täysin samaa mieltä oli luokanopettajista 89 %, aineenopettajista 88 % ja erityisopettajista 92 %. Lisäksi luokanopettajista 84 %, aineenopettajista 81 % ja erityisopettajista 80 % oli osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että yhteistyösuhteissa suhtaudutaan yleensä kunnioittavasti erilaisiin näkökulmiin.

#### *Koulun toimintakulttuuri*

Erityisopettajien kokemuksia koulun toimintakulttuurista verrattiin muiden opettajien kokemuksiin sekä toimintakulttuurin summamuuttujan (S3) että yksittäisten osamuuttujien avulla. Näistä muuttujista ainoastaan toimintakulttuurin summamuuttuja (S3) oli jakautunut riittävän normaalisti kaikissa vertailtavissa ryhmissä, joten muuttujan kohdalla käytettiin parametrista testiä. Riippumattomien otosten t-testin mukaan erityisopettajat ( $n = 31$ , ka. 3.65, kh. 0.72) eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi luokanopettajista ( $n = 58$ , ka. 3.84, kh. 0.63) toimintakulttuurin summamuuttujan suhteen ( $t(87) = 1.310$ ;  $p = 0.194$ ). Erityisopettajat ( $n = 31$ , ka. 3.65, kh. 0.72) eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi myöskään aineenopettajista ( $n = 43$ , ka. 3.61, kh. 0.64) toimintakulttuurin summamuuttujan suhteen ( $t(72) = -0.244$ ;  $p = 0.808$ ).

Muut toimintakulttuuria koskevat väittämät eivät olleet jakautuneet riittävän normaalisti kaikissa opettajaryhmissä, joten niiden kohdalla käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä. Tulosten mukaan erityisopettajien ja luokanopettajien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero yhden väittämän kohdalla. Erityisopettajat olivat luokanopettajia tilastollisesti merkitsevästi vähemmän samaa mieltä siitä, että koulun mahdollistamat yhteistyön toimintamuodot palvelevat erilaisia perheitä ( $p = 0.011$ ). Erityisopettajista 18 % ja

luokanopettajista 8 % oli osittain eri mieltä siitä, että koulun mahdollistamat yhteistyön toimintamuodot palvelevat erilaisia perheitä. Muilta osin erityisopettajien ja luokanopettajien tai aineenopettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja ( $p > 0.05$ ). Taulukkoon 11 on koottu Mann-Whitneyn U-testin keskeiset tulokset opettajaryhmien vertailusta. Taulukossa tilastollisesti merkitsevät ( $p < 0.05$ ) p-arvot on lihavoitu.

TAULUKKO 11. Yhteistyötä edistävä toimintakulttuuri eri opettajaryhmissä

Muuttuja	Ryhmät	järjestyslukujen ka.	p-arvo	Z
Kouluni toimintakulttuuri rohkaisee vanhempia osallistumaan	erityisopettajat	45.47	0.145	-1.459
	luokanopettajat	53.45		
	erityisopettajat	42.14	0.764	-0.300
	aineenopettajat	43.67		
Kouluni mahdollistamat yhteistyön toimintamuodot palvelevat erilaisia perheitä	erityisopettajat	40.53	<b>0.011</b>	-2.549
	luokanopettajat	54.23		
	erityisopettajat	42.08	0.626	-0.488
	aineenopettajat	44.57		
Kouluni pyrkii tarjoamaan opettajille riittävästi tietoja ja taitoja yhteistyöhön	erityisopettajat	51.55	0.768	-0.295
	luokanopettajat	49.88		
	erityisopettajat	47.12	0.296	-1.046
	aineenopettajat	41.69		
Kouluni henkilökuntaa tuetaan ja ohjataan yhteistyön toteuttamisessa	erityisopettajat	51.68	0.845	-0.196
	luokanopettajat	50.59		
	erityisopettajat	47.84	0.342	-0.949
	aineenopettajat	42.88		
Yhteistyötä suunnitellaan, kehitetään ja arvioidaan yhdessä huoltajien ja oppilaiden kanssa	erityisopettajat	50.14	0.970	-0.038
	luokanopettajat	49.92		
	erityisopettajat	45.77	0.207	-1.261
	aineenopettajat	39.25		
Koulussani henkilökuntaa kannustetaan toimimaan aktiivisesti yhdessä kotien kanssa	erityisopettajat	53.45	0.554	-0.592
	luokanopettajat	50.34		
	erityisopettajat	46.33	0.627	-0.486
	aineenopettajat	44.01		
Kouluni rehtori osoittaa toiminnallaan pitävänsä kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä	erityisopettajat	51.03	0.754	-0.313
	luokanopettajat	49.41		
	erityisopettajat	48.78	0.101	-1.640
	aineenopettajat	40.63		
Kouluni tarjoaa vanhemmille erilaisia tilaisuuksia osallistua koulun toimintaan	erityisopettajat	46.21	0.090	-1.694
	luokanopettajat	55.53		
	erityisopettajat	45.12	0.895	-0.132
	aineenopettajat	45.79		
Koulussani yhteistyön toteuttamiseen on varattu riittävästi resursseja	erityisopettajat	46.28	0.284	-1.071
	luokanopettajat	52.32		
	erityisopettajat	43.25	0.794	-0.261
	aineenopettajat	44.58		

Useimpien toimintakulttuuria koskevien väittämien suhteen erityisopettajien ja muiden opettajien suhteellinen jakautuminen muuttujien eri luokkiin oli etenkin mitta-asteikon ääripäässä varsin tasaista. Esimerkiksi siitä, että *koulun toimintakulttuuri rohkaisee vanhempia osallistumaan*, oli täysin samaa mieltä luokanopettajista 22 %, aineenopettajista 21 % ja erityisopettajista 22 %. Myös väittämästä *yhteistyötä suunnitellaan, kehitetään ja arvioidaan yhdessä huoltajien ja oppilaiden kanssa* täysin samaa mieltä oli luokanopettajista 13 %, aineenopettajista 13 % ja erityisopettajista 11 %.

#### *Vanhempien suhtautuminen*

Erityisopettajien kokemuksia vanhemmista verrattiin muiden opettajien kokemuksiin sekä vanhempien suhtautumisen summamuuttujan (S4) että yksittäisten osamuuttujien avulla (taulukko 12). Tulosten mukaan erityisopettajien ja luokanopettajien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero vanhempien suhtautumisen summamuuttujan suhteen ( $p = 0.035$ ). Tulosta voidaan tulkita niin, että luokanopettajat kokivat vanhempien yhteistyötä edistävän suhtautumisen olevan yleisempää kuin erityisopettajat. Yksittäisten väittämien kohdalla erityisopettajien ja luokanopettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja ( $p > 0.05$ ). On kuitenkin huomioitava, että yksittäistenkin väittämien kohdalla järjestyslukujen keskiarvot ovat yhtä väittämää lukuun ottamatta erityisopettajilla hieman matalammat kuin luokanopettajilla, mikä tukee summamuuttujan kohdalla havaitusta erosta tehtyä tulkintaa. Erityisopettajien ja aineenopettajien välillä ei puolestaan ollut tilastollisesti merkitsevää eroa vanhempien suhtautumisen summamuuttujan ( $p = 0.448$ ) tai yksittäisten osamuuttujien suhteen ( $p > 0.05$ ).

Frekvenssijakauman perusteella on kuitenkin havaittavissa pienempiä eroja opettajaryhmien välillä, vaikka ne eivät osoittautuneet tilastollisesti merkitseviksi. Prosenttiosuuksien erot korostuvat erityisesti silloin, kun vertaillaan luokanopettajia ja erityisopettajia. Esimerkiksi luokanopettajista 83 %, aineenopettajista 70 % ja erityisopettajista 66 % koki vanhempien melko usein tai erittäin usein osallistuvan sopivan aktiivisesti yhteistyöhön. Lisäksi luokanopettajista 72 %, aineenopettajista 62 % ja erityisopettajista 58 % koki vanhempien melko usein tai erittäin usein pystyvän kohtaamaan lapsensa mahdolliset haasteet. Taulukkoon 12 on koottu Mann-Whitneyn U-testin keskeiset tulokset opettajaryhmien vertailusta. Taulukossa tilastollisesti merkitsevät ( $p < 0.05$ ) p-arvot on lihavoitu.

TAULUKKO 12. Vanhempien suhtautuminen eri opettajaryhmissä

Muuttuja	Ryhmät	järjestyslukujen ka.	p-arvo	Z
Vanhempien suhtautumisen summamuuttuja (S4)	erityisopettajat	41.03	<b>0.035</b>	-2.104
	luokanopettajat	53.50		
	erityisopettajat	44.34	0.448	-0.760
	aineenopettajat	40.29		
Mielestäni vanhemmat suhtautuvat yhteistyöhön myönteisesti	erityisopettajat	49.63	0.477	-0.711
	luokanopettajat	53.45		
	erityisopettajat	50.10	0.118	-1.564
	aineenopettajat	42.92		
Koen, että vanhemmat ovat aidosti läsnä vuorovaikutustilanteissa	erityisopettajat	53.19	0.608	-0.512
	luokanopettajat	50.45		
	erityisopettajat	50.96	0.083	-1.735
	aineenopettajat	42.92		
Mielestäni vanhemmat kokevat yhteistyön tärkeäksi	erityisopettajat	47.41	0.176	-1.353
	luokanopettajat	54.80		
	erityisopettajat	50.03	0.105	-1.621
	aineenopettajat	42.04		
Koen, että vanhemmat arvostavat tekemääni työtä	erityisopettajat	41.03	0.622	-0.493
	luokanopettajat	53.50		
	erityisopettajat	49.81	0.118	-1.564
	aineenopettajat	42.21		
Koen, että vanhemmat ovat motivoituneita tekemään yhteistyötä	erityisopettajat	48.54	0.302	-1.032
	luokanopettajat	54.11		
	erityisopettajat	50.44	0.098	-1.655
	aineenopettajat	42.67		
Koen, että vanhemmat suhtautuvat vastuullisesti lapsensa koulunkäyntiin	erityisopettajat	48.15	0.221	-1.225
	luokanopettajat	54.34		
	erityisopettajat	45.96	0.989	-0.014
	aineenopettajat	46.03		
Mielestäni vanhemmat osallistuvat sopivan aktiivisesti yhteistyöhön	erityisopettajat	45.55	0.079	-1.754
	luokanopettajat	55.03		
	erityisopettajat	43.39	0.695	-0.392
	aineenopettajat	45.34		
Mielestäni vanhemmat pystyvät kohtaamaan lapsensa mahdolliset haasteet	erityisopettajat	46.55	0.135	-1.495
	luokanopettajat	54.44		
	erityisopettajat	44.92	0.840	-0.203
	aineenopettajat	45.92		
Koen, etteivät vanhemmat ole asettautuneet puolustuskannalle lastaan koskevilla asioilla	erityisopettajat	47.51	0.484	-0.700
	luokanopettajat	51.42		
	erityisopettajat	42.65	0.541	-0.611
	aineenopettajat	45.78		



## 7.4 Tulosten yhteenveto

### *1. Miten kodin ja koulun yhteistyö toteutuu opettajien kannalta?*

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan yksittäisten opettajien välillä voi olla huomattavaa vaihtelua siinä, kuinka paljon kodin ja koulun yhteistyöhön käytetään aikaa. Toisaalta kuitenkin 70 % opettajista arvioi käyttävänsä yhteistyöhön aikaa keskimäärin 1–3 tuntia viikossa. Yleisimmin käytetty yhteistyön muoto oli puolestaan Wilma tai muu vastaava. Wilman käytössä opettajien välillä ei myöskään ollut kovin suurta vaihtelua. Viestintävälineistä erityisesti tekstiviestin tai WhatsAppin sekä sähköpostin käyttö jakoivat opettajia. Osa opettajista käytti näitä yhteistyömuotoja varsin usein, kun taas jotkin opettajat eivät käyttäneet niitä lainkaan. Kasvokkaiseen kohtaamiseen perustuvista yhteistyömuodoista yleisin oli muu vanhempien henkilökohtainen tapaaminen. Vähiten hyödynnetty yhteistyömuoto oli puolestaan toiminta vanhempainyhdistyksen kanssa.

Vaihtelevista yhteistyön toteuttamistavoista huolimatta opettajat olivat suhteellisen tyytyväisiä yhteistyöhön. Osa opettajista kuitenkin koki yhteistyön jokseenkin kuormittavaksi. Yhteistyön peruselementtien koettiin pääsääntöisesti toteutuvan varsin hyvin. Erityisen hyvin useimpien opettajien mukaan toteutuivat yhteistyön jatkuvuus koko lukuvuoden ajan sekä lähtökohdiltaan myönteinen yhteistyö. Lisäksi useimpien opettajien mukaan yhteistyön peruselementeistä myös arvostus, luottamus, avoimuus, osapuolten tasavertaisuus ja kunnioitus toteutuivat pääsääntöisesti verrattain hyvin. Toisaalta haasteet yhteistyön osapuolten ajan riittävydessä ja kaksisuuntaisessa kommunikaatiossa nousivat esiin.

Koulun toimintakulttuurin koettiin pääsääntöisesti edistävän yhteistyötä, mutta tämän tutkimuksen perusteella koulujen välillä voi olla huomattaviakin eroja. Vaihtelua ilmeni etenkin opettajien toimintamahdollisuuksia koskevien väittämien kohdalla. Valtaosa opettajista kuitenkin koki, että henkilökuntaa kannustetaan toimimaan aktiivisesti yhdessä kotien kanssa. Myös rehtorin toimintaan oltiin pääasiassa varsin tyytyväisiä ja vanhempien osallistumismahdollisuudet koettiin pääsääntöisesti hyviksi. Useimmat opettajat kokivat, että vanhemmille tarjotaan erilaisia tilaisuuksia osallistua koulun toimintaan, ja että koulun toimintakulttuuri myös rohkaisee vanhempia osallistumaan. Opettajilla oli kuitenkin vaihtelevia kokemuksia siitä, kokivatko he saavansa tukea ja ohjausta yhteistyön toteuttamiseen. Lisäksi moni opettaja koki yhteistyön resurssien olevan puutteellisia.

Vanhempien suhtautumisen koettiin melko usein olevan yhteistyötä edistävää. Vanhempien koettiin varsin usein suhtautuvan yhteistyöhön myönteisesti, olevan aidosti läsnä vuorovaikutustilanteissa ja kokevan yhteistyön tärkeäksi. Opettajien mukaan myös heidän työhönsä kohdistuva arvostus oli suhteellisen yleistä. Useimmat opettajat kokivat vanhempien olevan varsin usein motivoituneita tekemään yhteistyötä. Lisäksi enemmistö opettajista koki vanhempien melko usein suhtautuvan vastuullisesti lapsensa koulunkäyntiin. Kuitenkin vaikeuksia koettiin olevan oman lapsen mahdollisten haasteiden kohtaamisessa. Opettajilla oli myös jonkin verran kokemuksia vanhempien puolustuskannalle asettautumisesta.

## *2. Miten ala- ja yläkoulu eroavat toisistaan yhteistyön toteutumisessa?*

Ala- ja yläkoulu eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi siinä, kuinka moni opettajista oli osallistunut yhteistyöhön liittyvään täydennyskoulutukseen. Sen sijaan alakoulussa yhteistyöhön käytetään tulosten mukaan tilastollisesti merkitsevästi enemmän aikaa kuin yläkoulussa. Tulosten perusteella alakoulussa kodin ja koulun yhteistyötä myös toteutetaan monipuolisemmin kuin yläkoulussa. Eri yhteistyömuodoista puhelinkeskustelu, tekstiviesti tai WhatsApp, vanhempien henkilökohtainen tapaaminen, kodin ja koulun yhdessä järjestämät tapahtumat sekä toiminta vanhempainyhdistyksen kanssa olivat alakoulussa tilastollisesti merkitsevästi yleisemmin käytettyjä yhteistyömuotoja kuin yläkoulussa.

Tyytyväisyyden osalta alakoulun opettajat kokivat yhteistyön hyödyllisemmäksi, ja heille jäi useammin hyvä mieli yhteistyöstä. Ero yläkoulun opettajiin oli näiden molempien asioiden suhteen tilastollisesti merkitsevä. Muilta osin tilastollisesti merkitseviä eroja tyytyväisyydessä ei ollut. Yhteistyön peruselementtien osalta alakoulun opettajat olivat enemmän samaa mieltä siitä, että yhteistyötä toteutetaan yleensä aktiivisesti koko lukuvuoden ajan. Muita tilastollisesti merkitseviä eroja yhteistyön peruselementtien suhteen ei ollut, ja opettajien kokemukset olivatkin useiden väittämien kohdalla suhteellisen lähellä toisiaan.

Koulun toimintakulttuuria koskevien väittämien osalta alakoulun opettajat olivat enemmän samaa mieltä siitä, että koulun toimintakulttuuri rohkaisee vanhempia osallistumaan, ja että koulun rehtori osoittaa toiminnallaan pitävänsä kodin ja koulun

yhteistyötä tärkeänä. Ero yläkoulun opettajiin oli näiden molempien väittämien kohdalla tilastollisesti merkitsevä. Muilta osin tilastollisesti merkitseviä eroja ei ollut, mutta alakoulun opettajien ryhmän keskiarvo oli jokaisen toimintakulttuuria koskevan muuttujan kohdalla jonkin verran korkeampi kuin yläkoulun opettajien ryhmän.

Vanhempien suhtautumisen osalta ala- ja yläkoulu erosivat sekä summamuuttujan että useamman muun muuttujan suhteen. Alakoulun opettajat kokivat yläkoulun opettajia useammin vanhempien suhtautuvan yhteistyöhön myönteisesti, pitävän kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä, arvostavan opettajan tekemää työtä, olevan motivoituneita tekemään yhteistyötä, suhtautuvan vastuullisesti lapsensa koulunkäyntiin sekä pystyvän kohtaamaan lapsensa mahdolliset haasteet. Ero yläkoulun opettajiin oli kaikkien edellä mainittujen asioiden suhteen tilastollisesti merkitsevä. Kolmen muun väittämän suhteen tilastollisesti merkitseviä eroja ei ollut. Tulosta voidaan tulkita niin, että alakoulun opettajat kokivat kodin ja koulun yhteistyötä edistävän vanhempien suhtautumisen olevan yleisempää kuin yläkoulun opettajat.

### *3. Miten erityisopettajien kokemukset yhteistyöstä eroavat muista opettajista?*

Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista erityisopettajat olivat osallistuneet aktiivisimmin kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvään täydennyskoulutukseen, mutta ero osallistumisessa ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä. Yhteistyöhön viikoittain käytettyjen keskimääräisten tuntimäärien perusteella keskimäärin eniten aikaa yhteistyöhön käyttivät luokanopettajat, toiseksi eniten erityisopettajat ja kolmanneksi eniten aineenopettajat. Toisaalta tarkasteltaessa erikseen luokanvalvojina toimivia aineenopettajia, havaittiin heidän kuitenkin käyttävän keskimäärin enemmän aikaa yhteistyöhön kuin erityisopettajat. Yhteistyöhön käytetyissä tuntimäärissä oli yksittäisten opettajien välillä suurta vaihtelua myös saman opettajaryhmän sisällä, eivätkä edellä mainitut erot erityisopettajien ja aineenopettajien tai luokanopettajien välillä olleet tilastollisesti merkitseviä.

Yhteistyön muotoja koskevien tulosten osalta vaikuttaa siltä, että erityisopettajat näyttäisivät suosivan muita opettajia enemmän vanhempien henkilökohtaisia tapaamisia. *Muu vanhempien henkilökohtainen tapaaminen* oli erityisopettajien keskuudessa yleisemmin käytetty yhteistyön muoto sekä luokanopettajiin että aineenopettajiin

verrattuna. Tulkintaa vahvistaa se, että erityisopettajat käyttivät kodin ja koulun väliseen sähköiseen viestintään tarkoitettua Wilmaa tai muuta vastaavaa välinettä luokanopettajia tai aineenopettajia harvemmin. Tekstiviestiä tai WhatsAppia erityisopettajat käyttivät useammin kuin aineenopettajat, mutta toisaalta kuitenkin vähemmän kuin luokanopettajat. Erityisopettajien kohdalla *toiminta vanhempainyhdistyksen kanssa* oli harvemmin käytetty yhteistyömuoto luokanopettajiin verrattuna. Muiden yhteistyömuotojen käytössä erityisopettajien ja muiden opettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Tyytyväisyyttä koskevien muuttujien suhteen erityisopettajat eivät eronneet luokanopettajista tai aineenopettajista tilastollisesti merkitsevästi. Myöskään yhteistyön peruselementtien toteutumisen suhteen erityisopettajat eivät tilastollisesti merkitsevästi eronneet luokanopettajista tai aineenopettajista. Koulun toimintakulttuuria käsittelevien väittämien osalta erityisopettajat olivat luokanopettajia vähemmän samaa mieltä siitä, että koulun mahdollistamat yhteistyön toimintamuodot palvelevat erilaisia perheitä. Muiden toimintakulttuuriin liittyvien väittämien kohdalla erityisopettajien ja muiden opettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Vanhempien suhtautumista koskevien kokemusten osalta erityisopettajat erosivat luokanopettajista tilastollisesti merkitsevästi summamuuttujan suhteen. Tulosta voidaan tulkita niin, että erityisopettajat kokivat vanhempien yhteistyötä edistävän suhtautumisen olevan harvinaisempaa kuin luokanopettajat. Muilta osin tilastollisesti merkitseviä eroja ei ollut, mutta yksittäistenkin väittämien kohdalla järjestyslukujen keskiarvot olivat yhtä väittämää lukuun ottamatta erityisopettajilla matalammat kuin luokanopettajilla. Tämä tukee edellistä summamuuttujan kohdalla havaitun eron perustella tehtyä tulkintaa. Erityisopettajien ja aineenopettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja vanhempien suhtautumista koskevien muuttujien suhteen.

## 8 POHDINTA

### 8.1 Tulosten tarkastelua

Kodin ja koulun yhteistyön väheneminen siirryttäessä alakoulusta yläkouluun on tuotu vuosikymmenten aikana varsin vahvasti esille (Lämsä 2013, 55; Metso 2004, 195–196; Määttä & Rantala 2010, 148; Rantala & Uotinen 2017, 226; Rantanen ym. 2017, 247; Stevenson & Baker 1987, 1356; Syrjälä, Annala & Willman 1997, 33), eivätkä tämän tutkimuksen tulokset olleet poikkeavia; alakoulussa yhteistyöhön käytettiin enemmän aikaa kuin yläkoulussa. Alakoulun opettajat olivat myös enemmän samaa mieltä siitä, että heille jää usein hyvä mieli yhteistyöstä. Yleisesti ottaen alakoulun opettajat kokivat kodin ja koulun yhteistyötä edistävän vanhempien suhtautumisen olevan yleisempää kuin yläkoulun opettajat. Lisäksi alakoulun opettajat kokivat yläkoulun opettajia useammin vanhempien suhtautuvan yhteistyöhön myönteisesti. Tulos on samansuuntainen kuin Syrjälän ja kumppaneiden (1997, 33) tutkimuksessa, jossa havaittiin vanhempien tyytyväisyyden yhteistyöhön heikkenevän yläkouluun siirryttäessä. Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat kuitenkin myös tietoa yhteistyön vähenemiseen tai vanhempien kokemuksiin mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä. Alakoulun opettajat olivat yläkoulun opettajia enemmän samaa mieltä siitä, että koulun toimintakulttuuri rohkaisee vanhempia osallistumaan, ja että rehtori osoittaa toiminnallaan pitävänsä yhteistyötä tärkeänä.

Kodin ja koulun yhteistyön toteuttamisessa on arveltu olevan huomattavaa laadullista vaihtelua eri koulujen ja opettajien välillä, sillä opettajilla on käytännössä vapaus päättää, kuinka he yhteistyötä tekevät. (Hirsto 2010, 100; Latvala 2006, 16, Launonen ym. 2004, 93–94; Määttä & Rantala 2010, 148.) Tämä näkyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa erityisesti yhteistyöhön käytetyssä ajassa ja eri yhteistyömuotojen hyödyntämisessä. Yksittäisten opettajien välillä oli suurta vaihtelua siinä, kuinka paljon kodin ja koulun yhteistyöhön keskimäärin käytettiin aikaa. Vähimmillään yhteistyöhön käytettiin alle tunti viikossa ja enimmillään 20 tuntia viikossa. Myös eri yhteistyömuotojen hyödyntämisessä oli opettajien välillä vaihtelua. Esimerkiksi tekstiviestin tai WhatsAppin sekä sähköpostin käyttämisessä opettajat jakoutuivat siten, että osa opettajista käytti näitä yhteistyömuotoja suhteellisen usein, kun taas osa ei ollenkaan. Lisäksi *toiminta vanhempainyhdistyksen kanssa* oli yhteistyömuoto, jota kolmasosa opettajista ei ollut hyödyntänyt ollenkaan, mutta yli puolet oli kuitenkin toiminut vanhempainyhdistyksen kanssa muutaman kerran vuodessa tai harvemmin.

Aiemmin on tuotu esille, että ajanpuute vaikeuttaa merkittävästi kodin ja koulun yhteistyön toteuttamista niin vanhempien kuin opettajienkin kannalta (Launonen ym. 2004, 93; Lehtolainen 2008, 395; Siniharju 2003, 107). Ajan riittämättömyys kävi ilmi myös tässä tutkimuksessa yhteistyön peruselementtien toteutumista koskevien väittämien kohdalla. Opettajista yli puolet oli osittain tai täysin eri mieltä siitä, ettei ajanpuute yleensä haittaa yhteistyötä. Kokemukset työajan riittämättömyydestä saattoivat vaikuttaa myös yhteistyön resursseja koskevan väittämän vastauksiin, sillä 39 % opettajista oli osittain tai täysin eri mieltä siitä, että yhteistyön toteuttamiseen on varattu riittävästi resursseja. On mahdollista, että puutteelliset aikaresurssit koskivat kuitenkin enemmän opettajia itseään, sillä hieman yli puolet opettajista koki vanhempien melko usein osallistuvan yhteistyöhön sopivan aktiivisesti. Ajanpuutteen lisäksi tässä tutkimuksessa nousivat esiin haasteet kodin ja koulun välisen kommunikaation kaksisuuntaisuudessa. Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös Kalalahden ja kumppaneiden (2015, 51) tutkimuksessa, jonka mukaan vanhempien näkökulmasta kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta leimaavat usein passiivisuus ja yksisuuntaisuus.

Epsteinin ja Dauberin (1991, 295) tutkimuksessa havaittiin aikanaan alakoulun opettajien käyttävän yläkoulun opettajia useammin erilaisia yhteistyön muotoja. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia, sillä eri yhteistyömuodoista alakoulussa hyödynnettiin puhelinkeskustelua, tekstiviestiä tai WhatsAppia, muuta vanhempien henkilökohtaista tapaamista, kodin ja koulun yhdessä järjestämiä tapahtumia sekä toimintaa vanhempainyhdistyksen kanssa useammin kuin yläkoulussa. Alakoulun opettajat olivat myös yläkoulun opettajiin verrattuna enemmän samaa mieltä siitä, että yhteistyötä toteutetaan yleensä aktiivisesti läpi lukuvuoden. Ainakin tämän tutkimuksen perusteella yhteistyö näyttäisi siis alakoulussa olevan eri yhteistyömuotojen käytön osalta monipuolisempaa kuin yläkoulussa.

Tässä tutkimuksessa eri yhteistyömuodoista Wilma tai muu vastaava erottui joukosta selkeästi yleisimmin käytettynä viestintävälineenä. Samankaltainen tulos saatiin myös Vanhempien barometrissa (2018), jossa Wilma tai muu vastaava sähköinen viestintäväline osoittautui käytetyimmäksi kodin ja koulun väliseksi viestintäkanavaksi, kun asiaa kysyttiin oppilaiden vanhemmilta (Mertaniemi 2018, 33.) Tällä perusteella kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa erilaisten sähköisten välineiden mahdollistamalla yhteydenpidolla on keskeinen merkitys. Yhteydenpidon lisäksi tehdään kuitenkin varsin paljon myös kasvokkaiseen kohtaamiseen perustuvaa yhteistyötä, jossa

opettaja ja vanhemmat toimivat yhdessä (ks. Vuorinen 2000, 21–22). Tämä näkyi tässä tutkimuksessa siten, että *muu vanhempien henkilökohtainen tapaaminen* oli opettajien mukaan verrattain usein käytetty yhteistyömuoto erilaisten sähköisten viestintävälineiden rinnalla.

Opettajien on todettu saavan koulutuksessaan varsin vähän valmiuksia kodin ja koulun yhteistyöhön ja vanhempien kanssa toimimiseen (Launonen & Pulkkinen 2004, 33; Siniharju 2003, 69; Sormunen ym. 2011, 200; Säntti 2008, 18). Kodin ja koulun välistä yhteistyötä koskevan täydennyskoulutuksen kehittämistarve onkin tuotu Opetus- ja kulttuuriministeriössä esille muutama vuosi sitten (Jakku-Sihvonen ym. 2015, 104). Osaltaan siksi tässä tutkimuksessa selvitettiin, olivatko opettajat hankkineet lisää osaamista osallistumalla kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvään täydennyskoulutukseen. Enemmistö (82 %) tämän tutkimuksen opettajista ei kuitenkaan ollut osallistunut tämäntyyppiseen koulutukseen.

Aktiivisimmin kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvään täydennyskoulutukseen olivat osallistuneet erityisopettajat. On mahdollista, että erityisopettajat kokevat tarvitsevansa muita opettajia enemmän tällaista osaamista, sillä oman lapsen epätäydellisyyden käsittely saattaa toisinaan tuottaa vanhemmille haasteita (Alaja 2005, 53; Huhtanen 2007, 159) ja vaikuttaa kodin ja koulun yhteistyöhön. Lisäksi tämän tutkimuksen perusteella erityisopettajat näyttäisivät hyödyntävän muita opettajia useammin vanhempien henkilökohtaisia tapaamisia kodin ja koulun yhteistyössä. Wilmaa tai muuta vastaavaa erityisopettajat käyttivät puolestaan muita opettajia harvemmin. Näiden eroavaisuuksien taustalla saattaa vaikuttaa se, että erilaiset oppilaiden vanhempien kanssa käytävät kokoukset ja palaverit ovat keskeinen osa erityisopettajien työnkuvaa (Laatikainen 2011, 176). Toisaalta myös vaikeista asioista keskusteleminen edellyttää useimmiten vanhempien kasvokkaista tapaamista.

Aiemmin on todettu erityisopettajien olevan muita opettajia alttiimpia alhaisen tyytyväisyyden kokemuksille (Emery & Vandenberg 2010, 126; Stempien & Loebin 2002, 261). Tässä tutkimuksessa selvitettiin, erosivatko erityisopettajat muista opettajista siinä, kuinka tyytyväisiä he kokevat olevansa kodin ja koulun yhteistyöhön. Näin ei kuitenkaan ollut, vaikka erityisopettajat kokivatkin luokanopettajia harvemmin vanhempien suhtautumisen olevan yhteistyötä edistävää. Yleisesti ottaen tämän tutkimuksen perusteella kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät kokemukset eivät näytä

juurikaan erottavan erityisopettajia muista opettajista. Tilastollisen tutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole vain tilastollisesti merkitsevien p-arvojen löytäminen. Useissa tilanteissa tulos voi olla varsin kiinnostava, vaikka ryhmien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Onkin mielenkiintoista, että erityisopettajat eivät kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvissä kokemuksissa (vanhempien suhtautumista lukuun ottamatta) juurikaan eronneet muista opettajista, vaikka heillä on muihin opettajiin verrattuna varsin erityyppinen työnkuva, jossa yhteistyöllä on keskeinen rooli.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta tulee aina tarkastella sekä mittausvälineen että tutkimuksen kokonaisuuden tasolla. Mittausmenetelmien osalta on keskeistä tarkastella mittarin ominaisuuksia. Tutkimuksen kokonaisuuden kannalta tulisi arvioida tutkimuksen tuottaman tiedon pätevyyttä, yleistettävyyttä ja käyttökelpoisuutta. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 151.) Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa tulosten toistettavuutta. Tutkimuksessa käytetyn mittarin ei tulisi tuottaa sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimuksen validius tarkoittaa puolestaan mittarin kykyä mitata tutkittavaa asiaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Tähtinen ym. 2011, 52.) Tämän tutkimuksen mittarin eli kyselylomakkeen reliabiliteettia vahvistaa se, että kaikkien summamuuttujien sisäistä homogeenisuutta mittaavat Cronbachin alfa-arvot olivat riittävän korkeita ( $> 0,6$ ). Kaikki tutkimuksessa käytetyt summamuuttujat täyttivät myös muut summamuuttujien muodostamista koskevat ehdot. Tutkimuksen validiteetin kannalta on huomioitava se, ettei tässä tutkimuksessa kuitenkaan hyödynnetty valmiita, standardoituja mittareita. Kodin ja koulun yhteistyötä koskeva teoreettinen viitekehys on toisaalta ohjannut hyvin vahvasti väittämäkokonaisuuksien muodostamista. Väittämäkokonaisuuksien voidaan siten olettaa kuvaavan melko hyvin tarkasteltavia yhteistyön ulottuvuuksia. Lisäksi kyselylomakkeen laatimisessa ja muotoilussa pyrittiin mahdollisuuksien mukaan hyödyntämään erilaisia aihetta koskevia ohjeistuksia (esim. Heikkilä 2008, Valli 2010, Vehkalahti 2014). Lomaketta ei varsinaisesti erikseen esitettävä, mutta sitä muokattiin tutkimussuunnitelman esittelyn yhteydessä saadun palautteen perusteella.

Tutkimuksessa havaittaviin tilastollisiin merkitsevyyksiin ja niiden yleistämiseen on aina suhtauduttava kriittisesti. Merkitsevyydet ovat sopimuksenvaraisia, eikä tilastollista merkitsevyyttä tulisi suoraviivaisesti yhdistää sisällölliseen merkitykseen. Myös



aineiston koko ja muut ominaisuudet vaikuttavat keskeisesti tutkimuksessa saatuihin merkitsevyytasoihin. Esimerkiksi suuressa aineistossa pienetkin erot voivat helpommin tulla tilastollisesti merkitseviksi. (Tähtinen ym. 2011, 66.) Tämän tutkimuksen aineisto on kuitenkin tilastolliseksi aineistoksi varsin pieni ( $n = 155$ ), joten esimerkiksi kahden ryhmän välisen tilastollisesti merkitsevän eron saaminen edellyttää, että ryhmien välillä on aineistossa oltava suhteellisen suuria eroja tietyn muuttujan suhteen. Toisaalta tutkimuksen kato oli suuri ja vastausprosentti jäi pieneksi (12,9 %). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimukseen osallistuneet ovat väistämättä jossain määrin valikoitunut joukko, joka ei välttämättä täysin edusta tutkimuksen perusjoukkoa. Tämä rajoittaa tulosten yleistettävyyttä tässä tutkimuksessa. Kuitenkin hieman vähemmän kriittisesti voidaan suhtautua yleistettävyyteen niiden tulosten osalta, jotka saavat tukea aiemmista tutkimuksista. On myös huomioitava, ettei täyttä varmuutta tulosten pätevydestä koko perusjoukossa ole koskaan mahdollista saavuttaa (Heikkilä 2008, 190).

Tutkimuksen objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, etteivät saadut tulokset johdu tutkijasta. Objektiivisesti toteutetussa tutkimuksessa tutkijan vaihtumisella ei ole vaikutusta tuloksiin. (Heikkilä 2008, 31; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 164.) Objektiivisuuden arvioiminen lienee kvantitatiivisen tutkimuksen kohdalla hieman helpompaa kuin kvalitatiivisessa tutkimuksessa ainakin aineiston analyysin osalta. Tutkijasta riippumatta tämän tutkimuksen aineistolla saataisiin samansuuntaisia tuloksia, sillä tehdyt päätelmät pohjautuvat pitkälti tilastollisiin testeihin ja kuvaileviin tunnuslukuihin. Lisäksi puolueettomuutta edesauttaa tässä tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien välisen suhteen etäisyys (Vilka 2007, 16). Kuitenkin tähän tutkimukseen, kuten muihinkin tutkimuksiin, liittyy väistämättä myös tutkijan subjektiivisia valintoja, jotka koskevat esimerkiksi käytettyjä tutkimus- ja analyysimenetelmiä, väittämien muotoilua ja raportointitapaa (Heikkilä 2008, 31).

Tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin yhteydessä on palattava lyhyesti myös kyselytutkimuksen yleisiin heikkouksiin, joilla on oma vaikutuksensa luotettavuuteen. Ei esimerkiksi voida olla varmoja siitä, kuinka vakavasti tutkimukseen osallistuneet ovat suhtautuneet tutkimukseen, ja miten onnistuneita kyselylomakkeen vastausvaihtoehdot ovat olleet (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Yksi tässä tutkimuksessa käytettyjen monivalintakysymysten haitoista on se, että vastaajan todellista kokemusta kuvaava vaihtoehto saattaa puuttua kokonaan (Heikkilä 2008, 51). Kyselylomakkeeseen olisi ollut mahdollista sisällyttää avoin kohta, jossa vastaajat olisivat voineet antaa palautetta

mahdollisesti epäselvistä kohdista. Näin ei kuitenkaan tehty, sillä kyselylomake haluttiin pitää mahdollisimman lyhyenä ja yksinkertaisena riittävän suuren aineiston aikaansaamiseksi. Tutkimusprosessin luotettavuutta edistävänä voidaan kuitenkin pitää sitä, että kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa on pyritty toimimaan huolellisesti ja harkiten. Esimerkiksi aineiston keruuvaiheessa kirjattiin tarkasti ylös, mihin kouluihin ja kuinka monelle opettajalle kutsu tutkimukseen lähetettiin. Aineisto siirrettiin Webropolista suoraan analyysiohjelmaan, mikä vähensi merkittävästi erilaisten näppäilyvirheiden mahdollisuutta.

Tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on otettava huomioon myös tutkittavan ilmiön, kodin ja koulun yhteistyön, erityispiirteet. Opettajien ja perheiden väliset yhteistyösuhteet ovat moniulotteisia, jatkuvasti kehittyviä ja yksilöistä riippuvia prosesseja, joiden ”niputtaminen yhteen” ja arvioiminen yleisluontoisten väittämien perusteella on aina jokseenkin keinotekoista. Määrällisen tutkimuksen perusteella ei siis voida sanoa paljoakaan yksittäisistä yhteistyösuhteista. Toisaalta tämän tutkimuksen tavoitteena ei sinänsä ollut saada tietoa yksittäisistä yhteistyösuhteista, vaan tuottaa laajempi kuva siitä, kuinka yhteistyö toteutuu opettajien näkökulmasta. Esimerkiksi muutamaa opettajaa haastatteleamalla ei olisi saatu samalla laajuudella selville eri opettajien välillä ilmennyttä vaihtelua siinä, kuinka paljon kodin ja koulun yhteistyöhön käytetään aikaa.

Tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheissa on pyritty noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittämää hyvää tieteellistä käytäntöä (2012, 6–7) ja ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita (2019, 4–13). Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat ja toimenpiteet eivät saa loukata tutkimuksen kohderyhmää, tiedeyhteisöä tai tutkimusetiikkaa. Vastuu tutkimuksessa tehdyistä valinnoista on ensisijaisesti tutkijalla. (Vilka 2007, 89–90.) Tähän tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja anonymiä. Vastaajan oli myös milloin tahansa mahdollista keskeyttää kyselylomakkeen täyttäminen. Sähköpostitse lähetetyissä saatekirjeissä (liite 2) osallistujille kerrottiin tutkimusaiheen lisäksi siitä, kuinka eettinen näkökulma on huomioitu tässä tutkimuksessa. Osallistumiskutsut tutkimukseen lähetettiin aikuisille opettajille, joiden sähköpostiosoitteet olivat julkisesti saatavilla koulujen verkkosivuilla. Vain tutkijalla on ollut tutkimusprosessin aikana pääsy aineistoon, joka hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Aineiston keruu sähköpostin ja sähköisen kyselylomakkeen avulla mahdollisti sen, että opettajille

aiheutettiin mahdollisimman vähän tarpeetonta haittaa. Kyselylomakkeen täyttäminen vie vähemmän tutkittavien aikaa kuin esimerkiksi haastattelut. Myös tutkimuksesta kieltäytymisen kynnyks laskee, kun tutkijaa ei tarvitse kohdata henkilökohtaisesti.

Tiukentuneiden tietosuojasääntöjen vuoksi myös tieteellisessä tutkimuksessa on viime vuosina kiinnitetty enemmän huomiota henkilötietojen käsittelyyn. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 11) mukaan ”tutkimusaineisto sisältää henkilötietoja, jos siitä voidaan suoraan tai epäsuorasti tunnistaa henkilö tai henkilöitä huomioiden tunnistamiseen kohtuullisen todennäköisesti käytettävät keinot”. Edellä mainitun perusteella tässä tutkimuksessa opettajilta kerättyjä taustatietoja ei voida luokitella varsinaisiksi henkilötiedoiksi. Opettajilta kysyttiin ainoastaan kokemusta opettajan työstä vuosina, sukupuolta ja opettajaroolia. Tämän vuoksi aineistosta ei käytännössä ole mahdollista tunnistaa yksittäisiä vastaajia tai saada selville missä suhteessa eri koulujen opettajat ovat osallistuneet tutkimukseen. Tutkimuksen toteuttamiseen ei tarvittu tutkimuslupaa, sillä tutkimus kohdistui opettajiin, jotka voivat itsenäisinä henkilöinä päättää osallistumisestaan. Esimerkiksi Turun kaupungin (2020) sivistystoimialan tutkimuslupalomakkeen muotoilu viittaa siihen, että tutkimuslupaa edellytetään tilanteessa, jossa tutkimus kohdistuu oppilaisiin tai konkreettisesti toteutetaan tietyssä koulussa. Lisäksi tutkimusaiheena kodin ja koulun yhteistyötä ei voida luokitella erityisen sensitiiviseksi, varsinkaan kun aihetta tutkitaan verkkokyselyllä opettajien näkökulmasta. Yleisesti ottaen koteja ja perheitä koskevat tutkimusaiheet voivat kuitenkin joskus olla hyvinkin sensitiivisiä, etenkin jos niissä haastatellaan perheitä arkaluontoisista aiheista (Hämäläinen, Pirskanen & Rautio 2014, 53). Tutkimuksen sensitiivisyyttä on siksi arvioitava jokaisen tutkimuksen kohdalla erikseen.

### 8.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimusaiheena kodin ja koulun yhteistyö ei ainakaan viime vuosina ole ollut kasvatustieteellisen tutkimuksen keskiössä. Suomessa aiheesta on tehty 2000-luvun aikana joitakin väitöstutkimuksia (esim. Lehtolainen 2008; Metso 2004; Siniharju 2003), mutta varsinaisia tutkimusartikkeleja on julkaistu vähemmän. Opiskelijoiden tekemien pro gradu -tutkimusten aiheena kodin ja koulun yhteistyö on kuitenkin ollut huomattavasti suosittu, mikä saattaa osaltaan johtua yhteistyön läheisestä yhteydestä tulevien opettajien työarkeen. Kodin ja koulun yhteistyötä voidaankin pitää tärkeänä

tutkimusaiheena juuri siksi, että yhteistyön sujuvuudella on vaikutuksensa paitsi opettajiin myös oppilaisiin ja vanhempiin.

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että ainakin opettajien kokemusten perusteella kodin ja koulun yhteistyö sujuu pääpiirteittäin varsin hyvin. Ala- ja yläkoulussa yhteistyötä toteutetaan hieman eri tavoin, mutta silti sekä ala- että yläkoulun opettajat ovat suhteellisen tyytyväisiä yhteistyöhön. On todennäköistä, että eri ikäisten oppilaiden tarpeet osaltaan muovaavat sitä, millä tavoin yhteistyötä kannattaa tehdä. Siksi ei liene edes tarpeen tavoitella sitä, että yhteistyötä tehtäisiin samalla tavoin läpi koko peruskoulun. Voidaan lisäksi tulkita, että kodin ja koulun yhteistyötä koskeva melko vähäinen normiohjaus myös suorastaan kannustaa opettajia mukauttamaan yhteistyön toteutusta aina kyseessä olevaan tilanteeseen sopivaksi. Keskeinen tulos tässä tutkimuksessa oli myös se, etteivät erityisopettajien kokemukset useimpien yhteistyön ulottuvuuksien kohdalla juurikaan poikenneet muiden opettajien kokemuksista. Tämä on myönteinen havainto, sillä teoreettisen tarkastelun perusteella erityisopettajan työstä on löydettävissä monenlaisia riskitekijöitä, jotka periaatteessa voisivat vaikuttaa kielteisesti kodin ja koulun yhteistyötä koskeviin kokemuksiin.

Tulevaisuudessa kvantitatiivista tutkimusotetta voisi laajentaa siten, että suunniteltaisiin kyselylomake, johon voisivat vastata sekä opettajat että vanhemmat. Tällöin olisi mahdollista tutkia, miten opettajien ja vanhempien kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä eroavat toisistaan. Erityispedagogista näkökulmaa voitaisiin vahvistaa sisällyttämällä tutkimukseen myös erityiskoulut. Tällöin pystyttäisiin tarkastelemaan esimerkiksi erilaisten koulujen yhteistyökulttuureissa mahdollisesti ilmeneviä eroja. Kvalitatiivisella haastattelututkimuksella olisi puolestaan mahdollista selvittää, millaisia kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä ajatuksia ja kokemuksia opettajat itse nostavat esille. Tässä tutkimuksessa tarkastellut kodin ja koulun yhteistyön ulottuvuudet pohjautuvat vahvasti teoreettiseen taustaan, mutta opettajat saattaisivat haastatteluissa nostaa esille monia muitakin teemoja, jotka ovat tällä hetkellä erityisen ajankohtaisia yhteistyössä. Esimerkiksi digitalisaation vaikutusten tutkimiseen aineistolähtöinen laadullinen lähestymistapa voisi soveltua hyvin. Myös laadullista ja määrällistä lähestymistapaa yhdistämällä olisi mahdollista saada entistä monipuolisemmin tietoa kodin ja koulun yhteistyöstä. Kuitenkin tuoreiden kodin ja koulun yhteistyötä koskevien tutkimusten vähäisyyden vuoksi kaikenlaiset tutkimusavaukset ovat tervetulleita. Aihe koskettaa lähes päivittäin lukuisia opettajia, oppilaita ja vanhempia.

## LÄHTEET

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. 2000. Trust and the Family-School Relationship Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology* 38 (5), 477–497.
- Aho, S. 1980. Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:71.
- Alaja, K. 2005. Idealisointi esteenä opettajan ja vanhempien kohtaamisessa. Teoksessa P. Salminen (toim.) *Yhdessä kasvattamaan*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–60.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- 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.
- Bang, Y-S. 2018. Parents' Perspectives on How Their Behaviors Impede Parent-Teacher collaboration. *Social Behavior and Personality* 46 (11), 1787–1800.
- Berger, E. 1981. *Parents as partners in education. The school and home working together*. London: C.U. Mosby Company.
- Beveridge, S. 2005. *Children, Families and Schools. Developing Partnerships for Inclusive Education*. USA, New York: RoutledgeFalmer.
- Bilton, R., Jackson, A. & Hymer, B. 2018. Cooperation, conflict and control: parent-teacher relationships in an English secondary school. *Educational Review* 79 (4), 510–526.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. 2003. Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership* 60 (6), 40–45.
- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Christenson, S. L. 2004. The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Review* 33 (1), 83–104.
- Clarke, B. L., Sheridan, S.M., Woods, K. E. 2010. Elements of Healthy Family-School Relationship. Teoksessa S. L. Christenson & A. L. Reschly (toim.) *Handbook of School-Family Partnerships*. USA, New York: Routledge, 61–78.
- Cowan, R. J., Swearer, S. M. & Sheridan, S. M. 2004. Home-School Collaboration. Teoksessa C. D., Spielberger (toim.) *Encyclopedia of Applied Psychology*. 2nd edition. Cambridge, Massachusetts: Academic Press, 201–208.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. 2005. Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research* 98 (3), 164–175.

- D'Haem, J. & Griswold, P. 2017. Teacher Educators' and Student Teachers' Beliefs About Preparation for Working With Families Including Those From Diverse Socioeconomic and Cultural Backgrounds. *Education and Urban Society* 49 (1), 81–109.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. 1993. Parent-School Involvement during the Early Adolescent Years. *Teachers College Record* 94 (3), 568–587.
- Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 64–85.
- Emery, D. W. & Vandenberg, B. 2010. Special education teacher burnout and act. *International Journal of Special Education* 25 (3), 119–131.
- Enlund, E., Luokkanen, M. & Feldt, T. 2013. Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt. *Psykologia* 48 (3), 176–195.
- Epstein, J., L. & Dauber, S. L. 1991. School programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal* 91 (3), 289–305.
- Ervasti, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Salmi, V., Suominen, S., Vahtera, J. & Virtanen, M. 2012. Work-Related Violence, Lifestyle, and Health Among Special Education Teachers Working in Finnish Basic Education. *Journal of School Health* 82 (7), 336–343.
- Ervasti, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Suominen, S., Vahtera, J. & Virtanen, M. 2011. Sick absence among Finnish special and general education teachers. *Occupational Medicine* 61 (7), 465–471.
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj-Blatchford, I. 2008. Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-14 Project (EPPSE 3-14). What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School? London, United Kingdom: University of London. <https://dera.ioe.ac.uk/8618/1/DCSF-RR019.pdf>. (Luettu 30.10.2019.)
- Harris, A. & Goodall, J. 2008. Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research* 50 (3), 277–289.
- Heikkilä, T. 2008. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsto, L. 2010. Strategies in Home and School Collaboration among Early Education Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (2), 99–108.
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hämäläinen, K., Pirskanen, H. & Rautio, S. 2014. Sensitiiviset perheaiheet haastattelututkimuksessa – eettiset haasteet, perhesalaisuudet ja intervention mahdollisuus. *Janus* 22 (1), 53–68.
- Ijäs, H. 2013. Iloa ja eloa kodin ja koulun yhteistyöhön. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Ingersoll, R. M. 2001. Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal* 38 (3), 499–534.
- Jakku-Sihvonen, R., Koskimies-Sirén, T., Lavonen, J., Mäkitalo-Siegl, K. & Virta, A. 2015. Opettajankoulutuksen kehittäminen. Nykytilan kuvaus ja kehittämisehdotukset. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2015:8, 94–105.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–17.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Vuorovaikutusta ja valintoja. Vanhempien osallisuus lasten koulusaavutusten ja kouluvalintojen taustalla. *Nuorisotutkimus* 33 (3–4), 37–58.
- Karhuniemi, T. 2013. Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–133.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. *Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Tutkimus* 72/2012.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivirinta, A. 1995. Peruskoulun viidesluokkalaisten vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä ja sen kehittämisestä. *Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B15*: 1995.
- Korhonen, T. 2017. Kodin ja koulun digitaalinen kumppanuus. *Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 10*. Helsingin yliopisto.
- Korhonen, T. & Lavonen, J. 2011. Meidän luokan juttu – tieto- ja viestintätekniikka kodin ja koulun yhteistyön tukena. Teoksessa M. Kankaanranta (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa*. Jyväskylä, 101–123.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37468/978-951-39-4198-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 22.9.2020.)
- Korpinen, R., Korpinen, E. & Husso, M-L. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus III. Opettajien ja oppilaiden huoltajien käsityksiä yhteistyön esteistä sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämisestä: käytännön järjestelyt, yhteistyömuodot ja yhteistyösisällöt. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita* 163.
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. *Acta universitatis Lapponiensis* 167. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.  
[https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61660/Teija%20Koskela%20Acta\\_pdf%20verkkoon.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61660/Teija%20Koskela%20Acta_pdf%20verkkoon.pdf?sequence=4&isAllowed=y). (Luettu 22.9.2020.)

- Koulutuksen seurantakatsaus. 2019. Luxemburg: Euroopan unionin julkaisutoimisto. [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-finland\\_fi.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-finland_fi.pdf). (Luettu 20.4.2020.)
- Kumpulainen, T. 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2017:2. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat\\_ja\\_rehtorit\\_suomessa\\_2016\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf). (Luettu 20.4.2020.)
- Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lake, J. F. & Billingsley, B. S. 2000. An Analysis of Factors That Contribute to Parent-School Conflict in Special Education. *Remedial and Special Education* 21 (4), 240–251.
- Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.
- Latvala, J-M. 2006. Digitaalisen kommunikaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen kehittämiseksi. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 292. Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13373/9513926575.pdf;sequence=1>. (Luettu 21.9.2020.)
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–111.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–75.
- Lehtolainen, R. 2008. Keltaista ja kimaltavaa. Kodin ja koulun yhteistyöstä kodin ja koulun yhteyteen. *Studia Paedagogica* 35. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20031/keltaist.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. (Luettu 11.11.2019.)
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön. Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66589/978-951-44-8001-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 22.9.2020.)
- Lämsä, A-L. & Karhuniemi, T. 2013. Haastavan vanhemman kohtaaminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 163–180.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2017 Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri\\_final\\_0905\\_sivut.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf). (Luettu 24.11.2019.)
- Martin, E., J. & Hagan-Burke, S. 2002. Establishing a Home-School Connection: Strengthening the Partnership Between Families and Schools. *Preventing School Failure* 46 (2), 62–65.



- Mertaniemi, R. 2018. Vanhempien Barometri 2018. Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Helsinki: Suomen Vanhempainliitto. [https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2018/11/Vanhempien-Barometri-2018\\_raportti.pdf](https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2018/11/Vanhempien-Barometri-2018_raportti.pdf). (Luettu 10.12.2019.)
- Metso, T. 2002. Hyvä alku kodin ja koulun yhteistyölle. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Helsinki: Opetushallitus, 68–74.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, H. 2000. Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. Teoksessa U-M. Ekebon, M. Helin & R. Tulusto (toim.) Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita, 22–24.
- Nieminen, M. 2010. Koulun ja kodin kasvatuksellinen yhteistyö Oppikoululehden kuvaamana 1950-luvulla. Kasvatus & Aika 4 (3), 37–50.
- Ojala, T. & Launonen, L. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö – pakkopullaa vai kasvatuskumppanuutta? Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 313–324.
- OKM. 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf>. (Luettu 24.11.2019.)
- Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto 18.1.2007. Kodin ja koulun yhteistyö kuuluu opettajan ammattietiikkaan. [https://www.oaj.fi/contentassets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/koulu\\_tyoyhteisona\\_04092001.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/koulu_tyoyhteisona_04092001.pdf). (Luettu 30.12.2019.)
- Opetushallitus & Suomen Vanhempainliitto. 2007. Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. Helsinki: Opetushallitus & Suomen Vanhempainliitto.
- Orell, M. & Pihlaja, P. 2018. Kodin ja koulun yhteistyö normitettuna. Kasvatus 49 (2), 149–161.
- Paananen, S. 1985. Pulpettiko puristaisi! Helsinki: Otava.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 1/011/2004. Helsinki : Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf). (Luettu 7.9.2020.)

POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2016. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 11.11.2019.)

Rantala, A. & Uotinen, S. 2017. Oppilaan ohjaus yhteistyössä perheen kanssa yläkoulussa. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 225–241.

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.

Rautiainen, O., Rissanen, L., Kiuru, N. & Hirvonen, R. 2017. Siirtymä alakoulusta yläkouluun yhtenäis- ja erilliskouluissa – siirtymään liittyvät huolet nuorilla. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti (27) 4, 12–31.

Reay, D. 2002. Mothers' involvement in their children's schooling: Social Reproduction in action? *Improving schools* 5 (3), 23–33.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Tutkimuksia 242. Helsinki: Helsingin yliopisto.  
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/siniharju/kodinjak.pdf>. (Luettu 11.11.2019.)

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.

Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston julkaisusarja A: 109.

Soininen, M., Merisuo-Storm, T., Ketola, O., Sihvonen, K. & Pärkö, K. 2007. Yhdessä kulkien – hyvä tulee. Koti, koulu ja kouluterveydenhuolto oppilaan terveyden tukipilareina. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.

Stempien, L. R. & Loeb, R. C. 2002. Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers. Implications for Retention. *Remedial and Special Education* 23 (5), 258–267.

Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Child Development* 58 (5), 1348–1357.

Syrjälä, L., Annala, H. & Willman, A. 1997. Arviointi ja yhteistyö koulun kehittämisessä. Oulun opettajankoulutuslaitoksen ja Oulun kaupungin koulujen evaluaatioprojektin lähtökohtien ja alkuvaiheen kuvausta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 73/1997.

Säntti, J. 2008. Opettajan työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 7–22.

Tikkanen, J. 2017. Pieni SPSS-opas. KKV5 Tilastolliset perustaidot -opintojakso. Kasvatustieteiden laitos. Turun yliopisto.

- Tilastokeskus. 2014. Alueluokitukset.  
[https://www.stat.fi/tup/kasit/kaupunkiseutu\\_11.html](https://www.stat.fi/tup/kasit/kaupunkiseutu_11.html). (Luettu 27.9.2019.)
- Turun kaupunki. 2020. Sivistystoimialan tutkimuslupalomake.  
<http://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/tutkimuslupalomake.pdf>. (Luettu 8.4.2020.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). (Luettu 8.4.2020.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf). (Luettu 8.4.2020.)
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 20.
- Valli, R. 2010. Vastaaja asettaa tulkinnalle haasteita. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 236–250.
- Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Ps-kustannus, 84–108.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Ps-kustannus, 109–120.
- Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.
- Vitka, T. 2018. Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–29.
- Westergård, E. & Galloway, D. 2010. Partnership, participation and parental disillusionment in home–school contacts: a study in two schools in Norway. *Pastoral Care in education* 28 (2), 97–107.
- Whitaker, M. & Hoover-Dempsey, K. 2013. School influences on parents' role beliefs. *The Elementary School Journal* 114 (1), 73–99.

## LIITTEET

Liite 1. Summamuuttujien rakenne ja keskeiset tunnusluvut

Summa- muuttuja	Osiot	Osioiden korrelaatio summa- muuttujaan	Cronbachin alfa	Ka.	Kh.
Tyytyväisyys yhteistyöhön (S1)	Yhteistyö täyttää useimmiten sille asettamani odotukset	0,69	ak: 0,826 yk: 0,781	3,97	0,73
	Yhteistyö on mielestäni yleensä sujuvaa	0,77	lo: 0,876		
	Yhteistyö ei ole erityisen kuormittavaa	0,43	ao: 0,745		
	Koen, että yhteistyö on hyödyllistä	0,50	eo: 0,733		
	Minulle jää usein hyvä mieli yhteistyöstä	0,72			
Yhteistyön peruselementit (S2)	Koen, että yhteistyösuhteissa pystytään yleensä avoimesti keskustelemaan erilaisista asioista	0,56	ak: 0,865 yk: 0,728	3,97	0,60
	Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan yleensä aktiivisesti koko lukuvuoden ajan	0,38	lo: 0,887 ao: 0,805		
	Yhteistyö on yleensä lähtökohdiltaan myönteistä	0,54	eo: 0,661		
	Koen yhteistyön osapuolten olevan yleensä tasavertaisessa asemassa	0,54			
	Koen, että yhteistyösuhteissa vallitsee usein keskinäinen luottamus	0,70			
	Osapuolten ajanpuute ei yleensä haittaa yhteistyötä	0,42			
	Koen yhteistyön osapuolten yleensä arvostavan toisiaan	0,68			
	Yhteistyösuhteissa suhtaudutaan yleensä kunnioittavasti erilaisiin näkökulmiin	0,59			
	Koen, että yhteistyösuhteet ovat yleensä kaksisuuntaisia eli viestintä toimii sekä koulusta kotiin että kodista kouluun	0,47			
	Yhteistyösuhdetta ylläpidetään yleensä myös oppilaan siirtyessä ylemmille luokille (olettaen, että oppilas pysyy opetuksessani)	0,41			
Koulun toiminta- kulttuuri (S3)	Kouluni pyrkii tarjoamaan opettajille riittävästi tietoja ja taitoja yhteistyöhön	0,57	ak: 0,812 yk: 0,854	3,72	0,66

	Koulussani yhteistyön toteuttamiseen on varattu riittävästi resursseja	0,43	lo: 0,818		
	Koulussani henkilökuntaa kannustetaan toimimaan aktiivisesti yhdessä kotien kanssa	0,60	ao: 0,820 eo: 0,860		
	Kouluni toimintakulttuuri rohkaisee vanhempia osallistumaan	0,66			
	Kouluni tarjoaa vanhemmille erilaisia tilaisuuksia osallistua koulun toimintaan	0,46			
	Kouluni mahdollistamat yhteistyön toimintamuodot palvelevat erilaisia perheitä	0,60			
	Kouluni henkilökuntaa tuetaan ja ohjataan yhteistyön toteuttamisessa	0,70			
	Kodin ja koulun yhteistyötä suunnitellaan, kehitetään ja arvioidaan yhdessä huoltajien ja oppilaiden kanssa	0,42			
	Kouluni rehtori osoittaa toiminnallaan pitävänsä kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä	0,48			
Vanhempien suhtautuminen (S4)	Koen, että vanhemmat arvostavat tekemääni työtä	0,61	ak: 0,886 yk: 0,847	3,98	0,50
	Mielestäni vanhemmat suhtautuvat yhteistyöhön myönteisesti	0,71	lo: 0,919		
	Koen, että vanhemmat ovat aidosti läsnä vuorovaikutustilanteissa	0,67	ao: 0,844 eo: 0,723		
	Mielestäni vanhemmat kokevat yhteistyön tärkeäksi	0,69			
	Koen, etteivät vanhemmat ole asettautuneet puolustuskannalle lastaan koskevissa asioissa	0,42			
	Koen, että vanhemmat ovat motivoituneita tekemään yhteistyötä	0,68			
	Koen, että vanhemmat suhtautuvat vastuullisesti lapsensa koulunkäyntiin	0,61			
	Mielestäni vanhemmat pystyvät kohtaamaan lapsensa mahdolliset haasteet	0,63			
	Mielestäni vanhemmat osallistuvat sopivan aktiivisesti yhteistyöhön	0,64			

## Liite 2. Kyselylomake

**1. Kokemus opettajan työstä vuosina. Ilmoita pelkkä luku ilman desimaaleja (esim. 5 vuotta = 5)**

**2. Sukupuoli**

nainen

mies

muu

**3. Pääsääntöinen opetusaste (jos työskentelet sekä ala- että yläkoulussa, valitse kummassa työskentelet enemmän)**

alakoulu

yläkoulu

**4. Työskentelen**

luokanopettajana

aineenopettajana ja luokanvalvojana

aineenopettajana (mutta en luokanvalvojana)

erityisluokanopettajana

laaja-alaisena erityisopettajana

**5. Oletko osallistunut kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvään täydennyskoulutukseen?**

Kyllä

Ei

**6. Kuinka paljon käytät keskimäärin aikaa kodin ja koulun yhteistyöhön (tuntia/viikko)? Ilmoita pelkkä luku ilman desimaaleja (esim. 5 tuntia = 5).**

Pohjaa arviosi määritelmään, jonka mukaan yhteistyöhön kuuluu kaikki kodin ja koulun välinen yhteydenpito ja toiminta, johon opettajana osallistut.

**7. Arvioi, kuinka usein käytät/toteutat seuraavia kodin ja koulun yhteistyön muotoja. Valitse sopivin vaihtoehto.**

(Asteikko: 1 = Päivittäin, 2 = Useamman kerran viikossa, 3 = Useamman kerran kuukaudessa, 4 = Useamman kerran vuodessa, 5 = Muutaman kerran vuodessa, 6 = Harvemmin, 7 = En ollenkaan, 8 = En osaa sanoa)

- a) Wilma tai muu vastaava
- b) Puhelinkeskustelu
- c) Tekstiviesti tai WhatsApp
- d) Sähköposti
- e) Vanhempainilta
- f) Muu vanhempien henkilökohtainen tapaaminen
- g) Kodin ja koulun yhdessä järjestämät tapahtumat
- h) Toiminta vanhempainyhdistyksen kanssa

**8. Arvioi seuraavia kodin ja koulun yhteistyötä koskevia väittämiä. Valitse sopivin vaihtoehto.**

(Asteikko: 1 = Täysin eri mieltä, 2 = Osittain eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä. 5 = Täysin samaa mieltä, 6 = En osaa sanoa)

- a) Yhteistyö täyttää useimmiten sille asettamani odotukset
- b) Yhteistyö on mielestäni yleensä sujuvaa
- c) Yhteistyö ei ole erityisen kuormittavaa
- d) Koen, että yhteistyö on hyödyllistä
- e) Minulle jää usein hyvä mieli yhteistyöstä

**9. Arvioi seuraavia kodin ja koulun yhteistyötä koskevia väittämiä. Valitse sopivin vaihtoehto.**

(Asteikko: 1 = Täysin eri mieltä, 2 = Osittain eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä. 5 = Täysin samaa mieltä, 6 = En osaa sanoa)

- a) Koen, että yhteistyösuhteissa pystytään yleensä avoimesti keskustelemaan erilaisista asioista
- b) Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan yleensä aktiivisesti koko lukuvuoden ajan
- c) Yhteistyö on yleensä lähtökohdiltaan myönteistä
- d) Koen yhteistyön osapuolten olevan yleensä tasavertaisessa asemassa
- e) Koen, että yhteistyösuhteissa vallitsee usein keskinäinen luottamus
- f) Osapuolten ajanpuute ei yleensä haittaa yhteistyötä
- g) Koen yhteistyön osapuolten yleensä arvostavan toisiaan
- h) Yhteistyösuhteissa suhtaudutaan yleensä kunnioittavasti erilaisiin näkökulmiin
- i) Koen, että yhteistyösuhteet ovat yleensä kaksisuuntaisia eli viestintä toimii sekä koulusta kotiin että kodista kouluun

j) Yhteistyösuhdetta ylläpidetään yleensä myös oppilaan siirtyessä ylemmille luokille (olettaen, että oppilas pysyy opetuksessani)

**10. Arvioi seuraavia kodin ja koulun yhteistyötä koskevia väittämiä. Valitse sopivin vaihtoehto.**

(Asteikko: 1 = Täysin eri mieltä, 2 = Osittain eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä. 5 = Täysin samaa mieltä, 6 = En osaa sanoa)

- a) Kouluni pyrkii tarjoamaan opettajille riittävästi tietoja ja taitoja yhteistyöhön
- b) Koulussani yhteistyön toteuttamiseen on varattu riittävästi resursseja
- c) Koulussani henkilökuntaa kannustetaan toimimaan aktiivisesti yhdessä kotien kanssa
- d) Kouluni toimintakulttuuri rohkaisee vanhempia osallistumaan
- e) Kouluni tarjoaa vanhemmille erilaisia tilaisuuksia osallistua koulun toimintaan
- f) Kouluni mahdollistamat yhteistyön toimintamuodot palvelevat erilaisia perheitä
- g) Kouluni henkilökuntaa tuetaan ja ohjataan yhteistyön toteuttamisessa
- h) Kodin ja koulun yhteistyötä suunnitellaan, kehitetään ja arvioidaan yhdessä huoltajien ja oppilaiden kanssa.
- i) Kouluni rehtori osoittaa toiminnallaan pitävänsä kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä

**11. Valitse sopivin vaihtoehto.**

(Asteikko: 1 = Erittäin harvoin, 2 = Harvemmin, 3 = Joskus, 4 = Melko usein, 5 = Erittäin usein, 6 = En osaa sanoa)

- a) Koen, että vanhemmat arvostavat tekemääni työtä
- b) Mielestäni vanhemmat suhtautuvat yhteistyöhön myönteisesti
- c) Koen, että vanhemmat ovat läsnä vuorovaikutustilanteissa
- d) Mielestäni vanhemmat kokevat yhteistyön tärkeäksi
- e) Koen, etteivät vanhemmat ole asettuneet puolustuskannalle lastaan koskevissa asioissa
- f) Koen, että vanhemmat ovat motivoituneita tekemään yhteistyötä
- g) Koen, että vanhemmat suhtautuvat vastuullisesti lapsensa koulunkäyntiin
- h) Mielestäni vanhemmat pystyvät kohtaamaan lapsensa mahdolliset haasteet
- i) Mielestäni vanhemmat ovat osallistuvat sopivan aktiivisesti yhteistyöhön



### Liite 3. Saatekirje

Otsikko: Kutsu kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevään pro gradu -tutkimukseen

Hei!

Olen erityispedagogiikan maisterivaiheen opiskelija Turun yliopistosta. Tutkin pro gradu -työssäni kodin ja koulun yhteistyötä ala- ja yläkoulussa. Tutkimuksessa on tarkoituksena selvittää, miten kodin ja koulun yhteistyö toteutuu opettajien kokemana. Tutkimukseen osallistumalla edistät sitä, että opettajien näkökulma saadaan esille. Toivoisin, että osallistuisit tutkimukseeni täyttämällä oheisen linkin kautta löytyvän sähköisen Webropol-kyselylomakkeen.

Tutkimukseen voivat osallistua aineenopettajat, luokanopettajat, erityisluokanopettajat ja laaja-alaiset erityisopettajat. Jokainen vastaus on minulle erittäin tärkeä. Vastaaminen vie vain noin 5 minuuttia, sillä kyselylomake on lyhyt ja koostuu lähinnä väittämiä koskevista monivalinnoista. Lämmin kiitos, jos ehdit vastaamaan!

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja anonyymiä. Vastausten perusteella ei ole mahdollista tunnistaa tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Tutkimuksessa noudatetaan tieteellisen toiminnan eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja käytetään vain tutkimuskäyttöön. Aineisto hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Työni ohjaajana toimii professori Tero Järvinen (tejuja@utu.fi).

Tässä linkki kyselylomakkeeseen:

Ystävällisin terveisin,

Tuure Vehmas (tuure.j.vehmas@utu.fi)