

# **Vastavalmistuneiden luokanopettajien käsityksiä valmiuksistaan kodin ja koulun yhteistyöhön**

Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Turku  
Kandidaatintutkielma

Laatijat:  
Jenni-Sofia Rantamäki  
Jasmin Toivonen

4.4.2025

Turku

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

Kandidaatintutkielma

**Tutkinto-ohjelma, oppiaine:** Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustiede

**Tekijät:** Jenni-Sofia Rantamäki ja Jasmin Toivonen

**Otsikko:** Vastavalmistuneiden luokanopettajien käsityksiä valmiuksistaan kodin ja koulun yhteistyöhön

**Ohjaaja:** Yliopistotutkija Laura Helle

**Sivumäärä:** 30 sivua, 2 liitesivua

**Päivämäärä:** 4.4.2025

Tiivistelmä

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millaisia valmiuksia ja mitä henkilökohtaisia kehittymisen osa-alueita vastavalmistuneilla luokanopettajilla omasta mielestään on kodin ja koulun yhteistyöhön. Lisäksi tarkoitus oli selvittää, millä tavoin luokanopettajan koulutus oli tukenut kodin ja koulun yhteistyön valmiuksien kehittymistä, ja koettiin koulutuksesta saadun tuen olleen riittävää.

Tutkimusaineisto kerättiin hyödyntämällä strukturoituja yksilöhaastatteluja, jotka toteutettiin etäyhteyden välityksellä. Tutkimuksen osallistujajoukko muodostui neljästä vuosien 2023–2024 aikana valmistuneesta työelämään siirtyneestä luokanopettajasta. Aineiston analyysimenetelmänä toimi teoriaohjaava sisällönanalyysi, joka pohjautui Orellin (2020) yhteistyön nelikenttään. Nelikentän osatekijät ovat jakaminen, kumppanuus, valta ja keskinäinen riippuvuus.

Tutkimustulokset osoittivat, että vastavalmistuneet opettajat kykenivät nimeämään suunnilleen saman verran erilaisia valmiuksia kodin ja koulun yhteistyöhön kuin he mainitsivat puutteellisia valmiuksia. Valmiudet liittyivät eniten henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten minäpystyvyyteen ja sosiaalisiin taitoihin. Tuloksista ilmeni, että helpoimmaksi yhteistyössä koettiin positiivisen palautteen kertominen lapsesta ja koulun perusarjen jakaminen kodeille. Yleisimmät puutteelliset valmiudet liittyivät viestintään ja viestin muotoiluun. Kolme neljästä vastaajasta koki, ettei luokanopettajan koulutus tukenut juurikaan heidän valmiuksiaan toteuttaa kodin ja koulun yhteistyötä.

Tulokset vahvistavat osaltaan aiempia tutkimuksia, jotka ovat osoittaneet puutteita opettajankoulutuksen onnistumisessa tukea valmiuksien kehittymistä kodin ja koulun yhteistyöhön. Lisäksi tutkimustulokset tarjoavat arvokasta tietoa siitä, mihin osa-alueisiin opettajankoulutuksen tulisi erityisesti kohdistaa resursseja vahvistaakseen opiskelijoiden valmiuksia toimia yhteistyössä huoltajien kanssa.

**Avainsanat:** kodin ja koulun yhteistyö, vastavalmistuneet opettajat, opettajan valmiudet, luokanopettajakoulutus

# Sisällysluettelo

<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>1 Kodin ja koulun yhteistyö</b>	<b>6</b>
1.1 Kodin ja koulun välisen yhteistyön kehitys Suomessa	6
1.2 Kodin ja koulun yhteistyö teoreettisena viitekehyksenä	8
<b>2 Tutkimusongelmat</b>	<b>11</b>
<b>3 Tutkimusmenetelmä</b>	<b>12</b>
3.1 Osallistujat	12
3.2 Tutkimuksen toteutus	13
3.3 Aineiston analyysi	14
3.4 Tutkimuseettiset ratkaisut	15
<b>4 Tulokset</b>	<b>17</b>
4.1 Vastavalmistuneiden luokanopettajien käsityksiä valmiuksistaan toteuttaa kodin ja koulun yhteistyötä	17
4.2 Kodin ja koulun yhteistyö luokanopettajan opinnoissa	20
4.3 Miten luokanopettajan koulutuksen koettiin tukeneen valmiuksien kehittymistä?	21
<b>5 Pohdinta</b>	<b>23</b>
5.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset	23
5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet	23
5.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusideat	25
<b>Lähteet</b>	<b>27</b>
<b>Liitteet</b>	<b>31</b>
Liite 1. Haastattelurunko	31

## Johdanto

Kodin ja koulun yhteistyö on yksi monista opettajan ammatin osa-alueista, joka tämän on työssään kyettävä toteuttamaan laadukkaasti lakien ja opetussuunnitelman mukaisesti. Hyvällä kodin ja koulun yhteistyöllä on todettu olevan merkittävä vaikutus lapsen oppimiseen, koulunkäyntiin ja hyvinvointiin (Opetushallitus, n.d.; Alanko, 2018, s. 323). Vaikka kodin ja koulun yhteistyöllä pyritään ensisijaisesti tukemaan oppilaan koulunkäyntiä, on toimivalla yhteistyöllä myös positiivinen vaikutus sekä opettajaan että vanhempiin (Epstein, 2016; Suomen vanhempainliitto, n.d.). Suomen Vanhempainliiton (n.d.) mukaan kumppanuutta muistuttava yhteistyö keventää sekä opettajien että vanhempien kasvatuksellista työmäärää.

Yhteistyö kotien kanssa on ollut opetustyössä huomion kohteena kansakouluajoista lähtien, kun kansakoululaitoksen kehittäjä Uno Cygnaeus (1861) nosti ensimmäisen kerran esille tarpeen kodin ja koulun väliselle yhteistyölle, josta toisinaan saatetaan käyttää myös nimitystä kasvatuskumppanuus. Cygnaeus painotti tuolloin erityisesti opettajan ja huoltajien välisen luottamussuhteen ja yhteenkuuluvuuden merkitystä (Metso, 2004, s. 41). Tästä kului kuitenkin vielä pitkä aika ennen kuin päästiin yhteistyössä sellaiselle tasolle, jolla tänä päivänä ollaan. Yhteistyön ilmeneminen ja painotukset ovat vaihdelleet aikakausittain ja ilmentäneet aina sen hetkisiä koulutuspoliittisia näkemyksiä (Siniharju 2003, s.1).

Yhteistyön laadussa ja ilmenemisessä on luonnollisesti tapahtunut kehitystä. Siitä huolimatta monet aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että vaikka kodin ja koulun välistä yhteistyötä pidetään hyvin tärkeänä, opettajat eivät aina koe riittäviä valmiuksia sen laadukkaaseen toteuttamiseen (Thompson ym., 2018, s 258; Benediktsson & Tavares, 2024, s. 1–2). Luokanopettajan koulutus ei myöskään ole aina onnistunut tukemaan luokanopettajien valmiuksien kehitystä riittävästi (Alanko, 2018; Perälä-Littunen & Böök, 2019).

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia käsityksiä vastavalmistuneilla luokanopettajilla on omista valmiuksistaan toteuttaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä siirryttyään työelämään. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, miten vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kokeneet luokanopettajan koulutuksen edesauttaneen heidän valmiuksiaan työskennellä huoltajien kanssa. Valmiuksia tarkastellaan soveltaen Orellin (2020) yhteistyön osatekijöiden nelikenttäistä mallia.

Aiemmat tutkimukset ovat tarkastelleet kodin ja koulun yhteistyön toteutumista sekä opettajien ja opettajaopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä yhteistyöstä (mm. Siniharju, 2003; Perälä-Littunen & Böök, 2019; Orell & Pihlaja, 2021). Myös luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia valmiuksistaan kodin ja koulun yhteistyöhön on aiemmin tutkittu (mm. Pekkanen, 2015).

Kuitenkaan aiempia tutkimuksia ei ole Suomessa rajattu vastavalmistuneisiin luokanopettajiin ja heidän kokemuksiinsa valmiuksistaan. Tutkimus tuo näin ollen uuden tarkastelukulman kodin ja koulun yhteistyöhön. Vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kiinnostava tutkimuskohde, sillä heidän valmiutensa kodin ja koulun yhteistyöhön perustuvat pääasiassa opettajankoulutukseen. Kokemusta ei ole todennäköisesti vielä ehtinyt kertyä kovin paljoa, ja koulutuksen sisällöt ovat mahdollisesti tuoreempina muistissa. Tällöin kokemus siitä, tukiko luokanopettajan koulutus kodin ja koulun yhteistyössä tarvittavien valmiuksien kehittymistä, on todennäköisesti todenmukaisempi.

Tutkimus pyrkii lisäämään ymmärrystä vastavalmistuneiden opettajien kokemuksista ja käsityksistä kodin ja koulun yhteistyöstä. Se pyrkii myös tarjoamaan tietoa siitä, miten luokanopettajan koulutusta voitaisiin kehittää siten, että se tukisi tulevien opettajien valmiuksia toteuttaa myöhemmin työssään yhteistyötä kotien kanssa.

# 1 Kodin ja koulun yhteistyö

Kodin ja koulun yhteistyön määrittelemine on haasteellista, sillä käsitteen historiaa ei juuri tunneta (Metso, 2004, s. 42). Myös Perälä-Littunen & Böök (2019, s.37), Orell & Pihlaja (2021, s. 51) ja Lehmann (2018, s. 297) nostavat tutkimuksissaan esiin kodin ja koulun välisen yhteistyön määrittelyn ongelmallisuuden. Nämä tutkimukset (Perälä-Littunen & Böök, 2019; Orell & Pihlaja, 2021; Lehmann, 2018) osoittavat, ettei kodin ja koulun yhteistyölle ole selkeää ja yhtenäistä määritelmää. Määrittelemistä vaikeuttaa se, että kodin ja koulun yhteistyön rinnalla esiintyy muita kilpailevia käsitteitä, jotka saatetaan intuitiivisesti mieltää synonyymeiksi, vaikka niiden etymologinen tausta poikkeaa toisistaan. Tällainen käsite on muun muassa kasvatuskumppanuus (Perälä-Littunen & Böök, 2019, s. 37). Suomessa käsite *kodin ja koulun yhteistyö* on määritelty sekä perusopetuslaissa että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuslaissa (628/1998, § 3) mainitaan kodin ja koulun yhteistyöstä lyhyesti seuraavasti: ”Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa”. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 5.2.2) todetaan, että kodin ja koulun yhteistyön lähtökohtana ovat huoltajan ja opettajan välinen luottamuksen rakentaminen, tasavertaisuus ja keskinäinen kunnioitus.

Määritelmien eroista huolimatta, yksimielisiä ollaan siitä, millaisia muotoja yhteistyö voi perusopetuksessa saada. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2024) on listannut eri yhteistyömuodoiksi oppilashuollon, kaikenlaisen yhteydenpidon kodin ja koulun välillä, kuten tiedotteet ja Wilman käytön, lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioinnin, tapahtumat, arviointikeskustelut sekä vanhempainillat ja -vartit. Cantell (2011, s. 7) toteaa kodin ja koulun välisen kommunikaation tapahtuvan tavallisimmin sähköpostin, sähköisen yhteydenpitojärjestelmän, kuten Wilman, välityksellä, vanhempainilloissa ja perhekohtaisissa vanhempainvarteissa.

## 1.1 Kodin ja koulun välisen yhteistyön kehitys Suomessa

Käsitykset kodin ja koulun yhteistyöstä mukautuvat eletävän ajan mukaisiksi. Kun 1800-luvun lopulla Uno Cygnaeuksen edustama moderni pedagogiikka alkoi levitä Suomessa kansakouluasetuksen myötä, tunnistettiin myös kodin ja koulun välisen yhteistyön tarve (Metso, 2004, s. 41). Cygnaeus esitti tuolloin ensimmäistä kertaa ajatuksen, että kotien ja koulujen välille luotaisiin kumppanuutta muistuttava luotettava vuorovaikutuksellinen suhde (Metso, 2004, s. 41).

Jo tuolloin ymmärrettiin, kuinka vanhempien ja opettajien välinen yhteisymmärrys kasvatus- ja opetustyön jakautumisesta on oppilaan edun mukaista. Kansakoulujen opettajat lähtivät opetussuunnitelman mukaisesti varovaisesti toteuttamaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä vanhempainkokouksien ja opettajien kotivierailujen avulla (Metso, 2004, s. 42–43). Kuitenkin jo kansakoulujen aikana kodin ja koulun yhteistyössä kamppailtiin samojen ongelmien kanssa kuin vielä tänä päivänä. Metso (2004, s. 44) nostaa tutkimuksessaan esiin, että kansakoulujen vanhempainkokouksista olivat usein poissa erityisesti ongelmallisiksi koetut sekä kodin ja koulun yhteistyötä välttelevät vanhemmat. Tämä ilmiö on edelleen havaittavissa nykypäivänä (Orell, 2020, s.29; Cantell, 2011, s. 200–201).

1900-luvun alusta aina 1970-luvulle suomessa toimi myös oppikouluja. Oppikoulut oli tarkoitettu oppilaille, joilla oli edellytykset jatkaa opintojaan kansakoulua pidemmälle. Nieminen (2010) on tarkastellut, kuinka *Oppikoululehden* kirjoitukset määrittivät 1950-luvulla käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Lehdessä esiintyvistä opettajien sekä vanhempien kirjoituksista Nieminen (2010) tunnisti neljä keskeistä diskurssia: kumppanuuden, holhoamisen, ohittamisen ja vastuullisuuden diskurssit. Diskurssien avulla pystyy muodostamaan käsityksen siitä, millaista kodin ja koulun välinen yhteistyö oli oppikouluissa. Oppikouluissa tavoiteltiin luottamuksellista kasvatuskumppanuutta, jossa sekä koulu että koti nähtiin oppilaan kasvatuksessa asiantuntevina ja tasavertaisina toimijoina (Nieminen, 2010). Käytännössä luottamuksellisen suhteen rakentaminen osoittautui kuitenkin haastavaksi, mikä johti muiden edellä mainittujen diskurssien esiintymiseen. Nieminen (2010) erittelee kolme muuta diskurssia seuraavasti: holhoamisen diskurssissa koulu otti kasvatuksessa hallitsevan roolin ja määritti perheen aseman passiivisemmaksi (s. 43–44). Ohittamisen diskurssissa kodin rooli jäi taka-alalle eikä yhteistyötä aktiivisesti rakennettu (s. 47). Nieminen (2010, s. 48) perustelee ohittamisen diskurssia muun muassa suurilla luokkakokoilla ja opettajien kasvaneella työmäärällä. Vastuullisuuden diskurssissa korostuivat vanhempien odotukset koulua kohtaan. Vanhemmat kokivat, että heillä tuli olla oikeus vaikuttaa opetukseen ja koulun toimintatapoihin asettamalla koululle erilaisia odotuksia ja vaatimuksia (Nieminen, 2010, s. 46). Samankaltaisia yhteistyön tavoitteita ja haasteita voidaan havaita myös tänä päivänä kodin ja koulun välistä yhteistyötä tarkasteltaessa (Cantell, 2011, s. 153–253).

Nykyisen koulujärjestelmämme kannalta suurin muutos oli 1970-luvun peruskoulu-uudistus (Pekkarinen & Uusitalo, 2012, s. 128). Koska aikaisempi rinnakkaiskoulujärjestelmä asetti oppilaat ja heidän perheensä taloudellisesti eriarvoiseen asemaan, peruskoulu-uudistuksen myötä haluttiin luoda tasa-arvoisempi koulutusjärjestelmä, jossa kaikilla lapsilla olisi yhtäläiset mahdollisuudet

oppimiseen ja koulutuspolulla etenemiseen riippumatta perheen varallisuudesta (Pynnönen ym., 2022, s. 392). Tämä muutos heijastui myös kodin ja koulun yhteistyöhön, sillä peruskoulussa haluttiin korostaa koulun ja perheiden välistä vuorovaikutusta osana oppilaiden koulunkäynnin tukemista (Metso, 2004 s.44; Orell, 2020, s. 41). Peruskoulun myötä kodin ja koulun yhteistyötä alettiin kehittämään osana koulun kasvatustehtävää entistä systemaattisemmin, muun muassa opetussuunnitelmakomitean ohjaamana (Metso, 2002, s. 45). Peruskoulun roolin vakiintuessa yhteistyön tavoitteeksi muodostui oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen sekä perheiden ja koulun välisen luottamuksen vahvistaminen (Metso, 2004, s. 46; Orell, 2020, s. 23–24). Kansakoulujen ajoilta lähtien havaittu haaste kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on edelleen ajankohtainen: yhteydenpito on usein vähäistä, yksisuuntaista ja negatiivisiin asioihin painottuvaa (Orell & Pihlaja, 2021, s. 52–53; Cantell, 2011, s. 254–255).

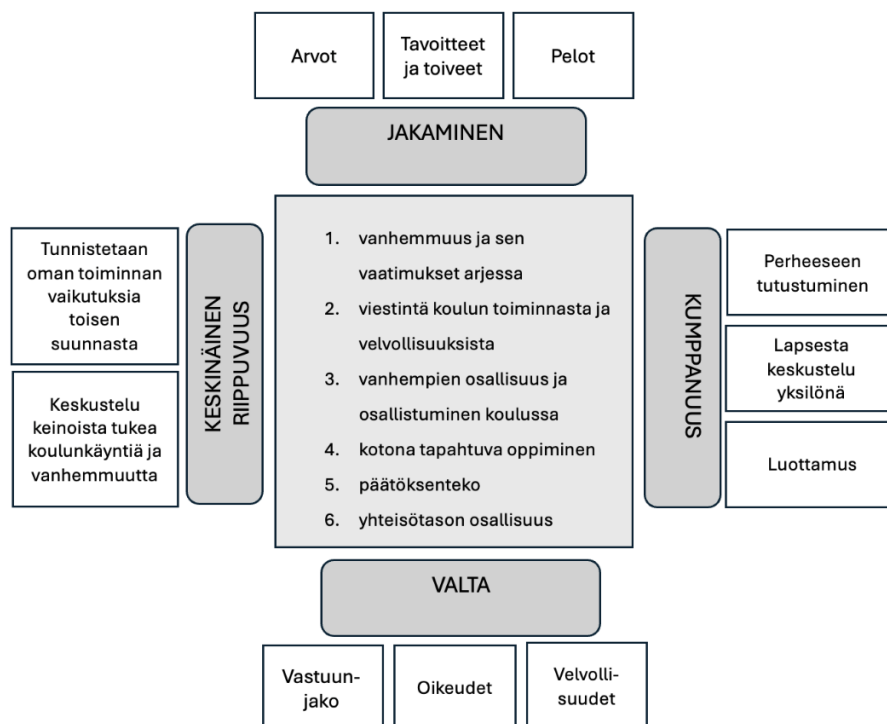
## 1.2 Kodin ja koulun yhteistyö teoreettisena viitekehyksenä

Tässä tutkimuksessa kodin ja koulun välinen yhteistyö käsitetään dynaamisena ilmiönä, jonka merkitys ja toteutustavat muotoutuvat kontekstin ja tilanteen mukaan. Sana *yhteistyö* muodostuu sanoista *'yhteinen'* ja *'työ'*. *Yhteisellä* tarkoitetaan jotain, joka kuuluu kahdelle tai useammalle osapuolelle. *Työllä* puolestaan tarkoitetaan tietoista ja tavoitteellista toimintaa, joka vaatii vaivaa ja tuottaa tulosta. (Kotimaisten kielten keskus, n.d.). Yhteistyö vaatii siis toteutuakseen vähintään kaksi tahoja sekä tavoitteellista työskentelyä. *Yhteistyö*-käsite on tässä tutkimuksessa määritelty Orellin (2020, s. 23) yhteistyön osatekijöiden mukaan, jotka pohjautuvat D'Amourin ym. (2005) teoreettiseen katsaukseen yhteistyön eri viitekehysistä terveydenhuollossa sekä Epsteinin (1995) yhteistyön kuuden osa-alueen mukaan. Orell (2020) on määritellyt yhteistyön osatekijät soveltumaan kodin ja koulun yhteistyön määrittelemiseen D'Amourin ym. (2005) määritelmään pohjautuen. Kodin ja koulun välinen yhteistyö jakautuu Orellin (2020) mallin mukaan neljään eri osatekijään: *kumppanuus*, *valta*, *jakaminen* ja *keskinäinen riippuvuus*.

Orellin (2020, s. 21) yhteistyön osatekijöissä *kumppanuudella* tarkoitetaan lapsen edun mukaista kodin ja koulun välistä tasavertaista vuorovaikutusta, jossa kummallakin osapuolella on yhtäläinen asema kasvatustavoitteiden parissa. Opettajan ja vanhempien välinen suhde on myös lähtökohtaisesti *valtasuhde*, jota voi ylläpitää joko opettaja tai vanhemmat (Metso, 2004, s.32). Lasta koskevassa yhteistyössä osapuolille mahdollistetaan oikeus käyttää valtaansa esimerkiksi velvollisuuksien ja vastuun toteutumiseen (Orell, 2020; kuvio 1.). *Jakamisessa* kodilla ja koululla on omat roolinsa ja asiantuntijuusalueensa, joiden yhteisenä tavoitteena on kasvatusvastuun

jakaminen. Kasvatusvastuun jakamisen toteutuminen vaatii keskustelua muun muassa tavoitteista ja toiveista, sekä toistensa työn arvostamista (Orell, 2020; kuvio 1.). *Keskinäisessä riippuvuudessa* koti ja koulu eivät ole toisistaan irrallisia, vaan niiden tavoitteena on täydentää ja kehittää toisiaan lapsen oppimista tukeviksi kasvattajiksi. Siinä pyritään toisen osapuolen avulla tunnistamaan oman toiminnan vaikutusta lapsen kehitykseen ja oppimiseen (Orell, 2020; kuvio 1.).

Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä puhuttaessa on tärkeä muistaa, ettei se rajaudu vain yksilötasolle, vaan yhteistyö voi myös olla koko luokkaa tai koulua koskevaa (Orell, 2020, s. 23). Yhteistyö voi siis olla esimerkiksi hyödyn tavoittelua yksittäiselle oppilaalle tai koko luokalle, kasvatuksellisen tuen tarjoamista vanhemmille tai vanhempien osallisuuden lisäämistä koulun toimintaan. Epsteinin (1995) mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö voi liittyä seuraaviin asioihin: vanhemmuus ja sen vaatimukset arjessa, viestintä koulun toiminnasta ja velvollisuuksista, vanhempien osallisuus ja osallistuminen koulussa, kotona tapahtuva oppiminen, päätöksenteko ja yhteisötason osallisuus.



**Kuvio 1.** Kodin ja koulun yhteistyö: yhteistyön neljä osatekijää (Orell, 2020) ja yhteistyön kuusi osa-alueetta (Epstein, 1995).

Epstein (1995) määrittelee yllä mainitut käsitteet seuraavasti. *Vanhemmuus ja sen vaatimukset arjessa* käsittää yhteistyön, joka tukee kodin olosuhteita oppimista tukeviksi (Epstein, 1995; Orell,

2020, s. 25). Vanhemmuuden tukeminen tarkoittaa näiden olosuhteiden vahvistamista esimerkiksi tarjoamalla kasvatuksellista tukea ja ohjeita oppimisen edistämiseksi (Epstein, 1995; Orell, 2020). *Viestintä koulun toiminnasta ja velvollisuuksista* on tärkeässä roolissa avoimessa yhteistyössä. Viestintä koulun toiminnasta ja koulukasvatuksesta voi näyttäytyä muun muassa vanhempainkeskusteluina, yksinkertaisina säännöllisinä tiedotteina ja viesteinä sekä vanhempien osallistumisena oppitunnille (Epstein, 1995; Orell, 2020, s. 26). Orellin (2020, s. 26) mukaan oppilaat hyötyvät jo pelkästä kodin ja koulun välisen viestinnän lisäämisestä, joten tavoitteellisella vastavuoroisella yhteistyöllä voidaan ylittää vielä positiivisempiin oppimistuloksiin.

Perinteisesti *vanhempien osallisuus ja osallistuminen koulussa* on painottunut koulun tapahtumiin (Orell, 2020, s. 27). Kuitenkin Suomen Vanhempainliiton toteuttama vanhempien barometri (2018) on osoittanut, että vanhemmat haluaisivat osallistua enemmän koulun arkeen. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattu tavoite vanhempien osallistamisesta koulun toimintaan ja sen kehittämiseen. Osallistuminen voi olla monimuotoista, kuten oppitunneille osallistumista, koulun toiminnan suunnittelua, teemapäivien järjestämistä ja yhteisten järjestyssääntöjen laatimista. Vaikka vanhempien osallisuus kouluyhteisössä on tärkeää, heidän merkityksensä korostuu erityisesti *kotona tapahtuvassa oppimisessa*. Jotta jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus saada oppimiseen tukea myös kotona, tulee koulujen tarjota vanhemmille tietoja ja taitoja tavoitteen saavuttamiseksi (Orell, 2020, s. 28). Vanhemman ei kuitenkaan odoteta toimivan opettajana kotona, vaan lapsen oppimisen tukeminen voi tapahtua esimerkiksi yhteisinä lukuhetkinä. Vanhempien osallisuus ulottuu myös koulun toimintaa koskevaan *päätöksentekoon*, mutta tämän osa-alueen toteutuminen on nykytilanteessa puutteellista. Vanhempien barometrin (2018) mukaan vain noin 20 % peruskoululaisten vanhemmista koki saaneensa mahdollisuuden osallistua keskusteluun koulun arvoista, koulun opetukseen ja toiminnan suunnitteluun sekä kasvatustavoitteiden määrittelyyn.

Nykyinen kiireinen elämäntyyli on osaltaan vähentänyt koulujen perinteisesti mahdollistamaa perheiden välistä *yhteisötason osallisuutta* (Orell, 2020, s. 30). Orell (2020, s. 30) nostaa väitöskirjassaan esiin, kuinka kyläkoulut olivat perinteisesti merkittäviä yhteisöllisyyden rakentajia, joissa koulu toimi paitsi oppimisympäristönä myös koko kyläyhteisöä yhdistävänä ja vahvistavana instituutiona. Yhteisötason osallisuuden vahvistaminen vaatii kuitenkin laajempaa yhteistyötä, mikä edellyttää aiemmin käsiteltyjen yhteistyön osa-alueiden aktiivista toteuttamista ja kehittämistä yhdessä vanhempien kanssa.

## 2 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa selvitetään, mitä valmiuksia vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat omaavansa kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamiseen siirryttyään työelämään, sekä kuinka he kokevat luokanopettajan koulutuksen tukeneen näiden valmiuksien kehittymistä.

Vastavalmistuneita luokanopettajia pyydettiin kuvaamaan heidän senhetkisiä valmiuksiaan toteuttaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä, luokanopettajan koulutuksen sisältöjä kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta sekä tukivatko nämä sisällöt valmiuksien kehittymistä. Tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaiset ovat vastavalmistuneiden luokanopettajien käsitykset valmiuksistaan kodin ja koulun yhteistyöhön?
2. Miten valmistuneet luokanopettajat kokivat luokanopettajan koulutuksen tukeneen heidän valmiuksiaan työskennellä huoltajien kanssa?

### 3 Tutkimusmenetelmä

#### 3.1 Osallistajat

Tutkittaviksi valittiin vastavalmistuneita luokanopettajia, jotka ovat valmistuneet opettajaksi suomalaisista yliopistoista luokanopettajan koulutuksesta. Kohdejoukko rajattiin hyödyntäen Hubermanin (1992) opettajan työuran kuutta eri kehitysjaksoa, joista ensimmäinen kehitysjakso on uralle hakeutuminen ja toinen ensimmäiset työvuodet. Ensimmäiset työvuodet kattavat Hubermanin mallissa kolme ensimmäistä vuotta opetusvirassa. Tutkittavat valittiin niin, että he olivat jommallakummalla kahdesta ensimmäisestä kehitysjaksosta urallaan. Vastavalmistuneet oli tässä tutkimuksessa alun perin rajattu vuosien 2021–2024 aikana valmistuneiksi, mutta kaikki tutkimukseen osallistuvat olivat sattumalta valmistuneet vuosien 2023–2024 välisenä aikana. Kolme neljästä tutkittavasta oli ensimmäistä vuotta opettajan virassa ja yksi oli toiminut edellisen syyslukukauden määräaikaisena sijaisena. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti osallistujien valinta tehtiin tarkoituksellisesti ja harkinnanvaraisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s 98). Haastatteluun valittiin neljä (n=4) nämä kriteerit täyttävää opettajaa.

Tutkimuksen kannalta merkittäviä taustatekijöitä kysyttiin kyselylomakkeen (liite 1) alussa. Taustatiedot, jotka selvitettiin, olivat tutkittavien valmistumisvuosi, koulutus, nykyinen toimenkuva, kokemukset huoltajien kanssa tehdystä yhteistyöstä ennen valmistumista ja kertyneiden kokemusten yhteenlaskettu määrä ajallisesti kuukausien tarkkuudella. Alla olevaan taulukkoon (taulukko 1.) on listattu kaikkien neljän tutkittavan edellä mainitut taustatiedot. Taulukossa olevat lyhenteet LO, VO ja EO tarkoittavat luokanopettajaa, varhaiskasvatuksen opettajaa ja erityisopettajaa.

Taulukko 1. Tutkittavien taustatiedot

tutkittava	valmistumisvuosi	koulutus	toimenkuva	työkokemus huoltajien kanssa ennen valmistumista	työkokemuksen määrä (kk) ennen valmistumista
ope 1	2023	LO	LO	harjoittelu, riitatilanteet sijaisuuksissa	6kk
ope 2	2024	LO, VO	LO	harjoittelut varhaiskasvatuksessa	12kk
ope 3	2023	LO	LO	harjoittelut	alle 1kk
ope 4	2024	LO, EO	LO/EO sijaisuudet	soitonopettaja, harjoittelu	24kk

### 3.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto kerättiin helmikuussa 2025, ja se muodostuu neljästä vastavalmistuneen luokanopettajan haastattelusta. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, ja aineisto kerättiin käyttäen metodina strukturoitua yksilöhaastattelua. Strukturoidussa haastattelussa kysymykset laaditaan ja järjestellään ensin etukäteen lomakkeeksi ja niiden esittämisjärjestys on ennalta määrätty haastattelutilanteessa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 208).

Haastattelukysymykset (ks. haastattelurunko, liite 1.) koostuivat avoimista kysymyksistä sekä väittämien järjestelytehtävästä, jossa neljä väittämää tuli järjestää vaikeusjärjestykseen yhdestä neljään, kun yksi on helppo toteuttaa opettajan työssä ja neljä vaikea toteuttaa opettajan työssä. Avoimet kysymykset sopivat tähän tutkimukseen, sillä ne antoivat vastaajalle tilaa ilmaista itseään omin sanoin, ja tutkittavat saivat itse pohtia omia valmiuksiaan kodin ja koulun yhteistyön toteuttamiseen. Lisäksi avoimet kysymykset voivat tuoda joitain uusia näkökulmia, joita tutkijat eivät ole itse edes aiemmin tulleet ajatelleeksi (Hirsjärvi ym., 2009, s. 199).

Järjestelytehtävän väittämät oli luotu Orellin (2020) yhteistyön nelikenttämallin pohjalta siten, että yksi väittämä perustui aina yhteen yhteistyön osa-alueeseen. Väittämät olivat seuraavat:

- Huoltajan kanssa tehtävä yhteistyö lapsen oppimistavoitteiden asettamiseksi (jakaminen)
- Yhteydenotto huoltajiin tilanteessa, jossa on herännyt huoli lapsen hyvinvoinnista tai oppimisesta (keskinäinen riippuvuus)
- Lapsen vahvuuksista keskustelu huoltajan kanssa vastavuoroisesti (kumppanuus)
- Huoltajan kannustaminen ottamaan aktiivinen rooli lapsen oppimisen tukemisessa kotona (valta)

Haastateltaville oli annettu etukäteen haastattelurungon järjestelytehtävän väittämät, ei koko haastattelurunkoa. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 85) mukaan haastattelukysymysten tai aiheiden antaminen etukäteen tutkittaville on perusteltua, kun halutaan saada mahdollisimman kattavasti tietoa tutkittavasta asiasta. Tässä tapauksessa etukäteen annettiin vain väittämät, jotta haastateltavat ehtisivät ennalta pohtimaan niitä. Koko haastattelurunkoa ei toimitettu haastateltaville ennakoon,

jotta haastattelutilanteessa säilyisi mahdollisuus ennalta määrittelemättömän keskustelun kehittymiseen.

### 3.3 Aineiston analyysi

Ensimmäinen tutkimuskysymyksen osalta aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä hyödynnetään tiettyä teoriaa ohjaamassa analyysia kuitenkin niin, että analyysi on osittain aineistolähtöinen. Tarkoituksena ei ole testata aiempaa teoriaa, vaan hyödyntää sitä uuden tiedon avaamiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Tässä tutkimuksessa teoria, jota käytettiin kehyksenä, oli Orellin (2020, s. 23) väitöskirjassa kuvattu kodin ja koulun yhteistyön malli. Orell (2020) loi kuvion D’amourin ym. (2005) yhteistyön nelikentän pohjalta, ja kuvasi, kuinka yhteistyö kodin ja koulun välillä jakaantuu käytännössä tälle nelikentälle. Lisäksi analyysissä hyödynnettiin Epsteinin (1995) kodin ja koulun yhteistyön mallia.

Analyysiprosessi alkoi sillä, että etsittiin litteroiduista aineistoista merkitysyksiköitä, jotka vastasivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Nämä kohdat korostettiin tekstistä korostusvärillä ja merkattiin perään sulkuihin, kuka haastateltavista oli kyseessä, vastauksen numero ja merkitysyksikön numero (ks. taulukko 2.). Sarajärven ja Tuomen mukaan (2018, s. 122) teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee kolmivaiheisesti aivan kuten aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineisto redusoidaan eli suorat sitaatit pelkistetään, sitten ne klusteroidaan eli luokitellaan samankaltaisia ilmauksia alaluokiksi ja lopuksi abstrahoidaan eli luodaan teoreettiset käsitteet (ks. taulukko 2.). Ero aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin on, että abstrahointivaiheessa aineistosta saadut tiedot yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin, eikä niitä luoda suoraan aineistosta (Sarajärvi & Tuomi, 2018, s. 129).

Taulukko 2. Havainnollistus aineiston analyysistä

<b>Alkuperäisilmaisu (tutkimuskysymys 1. valmiudet) Suora sitaatti</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Pääluokka</b>	<b>Alaluokka</b>
En tiedä jotain vanhempainillan järjestämistä. En ole sitä koskaan- ei ole tarvinnut tehdä. Luulen, että jos semmoinen pitäisi järjestää, en yhtään tiedä mitä siellä pitäisi tehdä. Niin varmaan sitten hakisin jostain netistä tai kollegoilta sitten vinkkejä siihen. (H4/v1/m1)	Ei ole järjestänyt vanhempainiltaa. Ei tiedä, mitä siellä pitäisi tehdä.	viestintä	vanhempainillat

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen merkitysyksiköt jaoteltiin mahdollisuuksien mukaan Orellin (2020) yhteistyön nelikentän pääluokkiin *jakaminen, keskinäinen riippuvuus kumppanuus ja valta*. Epsteinin (1995) yhteistyöteoriasta käytettiin yhtenä pääluokkana *viestintää*. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti uusia pääluokkia ja alaluokkia muodostettiin aineiston pohjalta tarpeen vaatiessa. Tällainen pääluokka oli *henkilökohtaiset ominaisuudet*, joka sai kaksi alaluokkaa: *minäpystyvyyys ja sosiaaliset taidot*. Alaluokkia kuten *vanhempainiltoja* tarkasteltiin myös siitä näkökulmasta, koettiin niihin olevan valmiuksia vai koettiin valmiudet puutteellisiksi.

Toisen tutkimuskysymyksen analysointi tehtiin aineistolähtöisesti. Käytännössä tämä tarkoitti, että merkitysyksiköt valittiin tutkimuksen tarkoituksen perusteella ja niin, että ne vastaavat tutkimuskysymykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). Muuten analyysiprosessi eteni samalla tavalla kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen merkitysyksiköiden analysointi.

Analyysiprosessissa muodostuivat seuraavat yläluokat: *kodin ja koulun yhteistyön käsittely opinnoissa ja kokemus koulutuksen tuesta valmiuksien kehittymisessä*. *Kodin ja koulun yhteistyön käsittely opinnoissa* muodostui alaluokista *harjoittelut ja muut kurssisisällöt*. *Kokemus koulutuksen tuesta valmiuksien kehittymisessä* perustui haastateltavien subjektiiviseen kokemukseen, eli heidän näkemykseensä, tukiko luokanopettajankoulutus kodin ja koulun yhteistyössä tarvittavien valmiuksien kehitystä. Nämä kokemukset saivat alaluokat: *negatiivinen kokemus* ja *positiivinen kokemus*.

### 3.4 Tutkimuseettiset ratkaisut

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa on pyritty noudattamaan Tutkimuseettisen neuvontalautakunnan (TENK, 2019) mukaisia hyviä tieteellisiä käytäntöjä ja tutkimuseettisiä periaatteita. Tutkimukseen osallistujat kerättiin Turun yliopiston alumnikoordinaattorin avulla sekä Facebookista opettajien keskustelupalstalta *Alakoulun aarreaitta – ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi*. Turun yliopiston alumnikoordinaattori lähetti alumniin sähköpostilistan kautta 244 luokanopettajalle saatekirjeen, joka sisälsi tiedotteen tutkimuksesta, linkin tietosuojaselosteeseen ja Webropolin kautta täytettävään suostumuslomakkeeseen. Myös Facebookin julkaisusta löytyi tiedote tutkimuksesta sekä linkit tietosuojaselosteeseen ja suostumuslomakkeeseen. Valituille haastateltaville lähetettiin sähköpostiviesti haastattelun ajankohdasta ja saateviestin yhteydessä tutkimuseettisyyden takaamiseksi toistamiseen tiedote tutkimuksesta sekä tietosuojaseloste. Lisäksi haastattelujen alussa tutkittaville kerrattiin tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet. Tutkimus toteutettiin tietoon perustuvalla suostumuksella (ks. haastattelurunko, liite 1). Tutkittavilta ei kerätty muita tietoja, kuin tutkimuksen

kannalta relevantit taustatiedot (taulukko 1.). Haastattelijoiden ja tutkittavien välillä ei ollut henkilökohtaisia suhteita, jotka voisivat vaikuttaa tutkimuseetiikan luotettavuuteen (Hirsjärvi, ym., 2009, s.24).

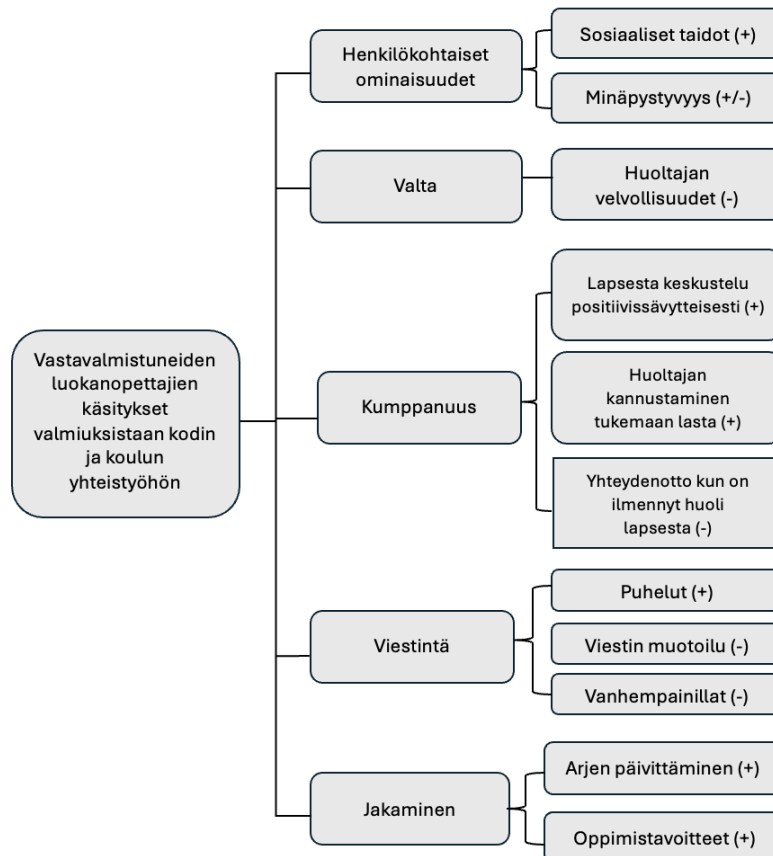
Haastattelut toteutettiin etäyhteydellä Zoom-sovelluksessa ja ne nauhoitettiin tutkittavien luvalla litterointia varten. Kaikki haastattelut kestivät noin 15–20 minuuttia. Haastattelutallenteet tallennettiin Seafilen tietosuojaturvallisuuden takaamiseksi aineiston käsittelyä varten.

Haastattelijat eivät ohjailleet tai johdatelleet tutkittavien vastauksia millään tavalla. Haastattelujen litteroinnin apuna käytettiin Turun yliopiston Transcribe-litterointiohjelmaa, jotta haastattelut eivät leviä kolmansille osapuolille. Eettisyyden takaamiseksi litteroinnin aikana haastatteluista muokattiin vastaukset, jotka olisivat voineet vaarantaa tutkittavan anonymiteetin. Analyysivaiheessa tutkijat pyrkivät tarkastelemaan vastauksia mahdollisimman puolueettomasti ja välttämään tulkintojen tekemistä omiin ennakko-oletuksiin perustuen.

## 4 Tulokset

### 4.1 Vastavalmistuneiden luokanopettajien käsityksiä valmiuksistaan toteuttaa kodin ja koulun yhteistyötä

Koko aineistossa oli yhteensä 42 merkitysyksikköä, jotka vastasivat ensimmäiseen tutkimuskysymyksen, eli *millaiset ovat vastavalmistuneiden luokanopettajien käsitykset valmiuksistaan kodin ja koulun yhteistyöhön?* Nämä merkitysyksiköt luokiteltiin viiteen eri pääluokkaan, jotka saivat vielä alaluokan tai alaluokkia (ks. kuvio 2.). Kaikki kuviossa olevat käsitteet antavat jonkinlaisen käsityksen siitä, miten tutkittavat hahmottavat kodin ja koulun yhteistyön ja, mitä asioita he painottivat puheissaan.



**Kuvio 2.** Vastavalmistuneiden luokanopettajien koetut valmiudet (+) ja puutteelliset valmiudet (-) kodin ja koulun yhteistyöhön.

Huomionarvoista oli, että *henkilökohtaisilla ominaisuuksilla* ja sen alaluokilla *minäpystyvyydellä* ja *sosiaalisilla taidoilla* perusteltiin, miksi omat valmiudet kodin ja koulun yhteistyöhön ovat omasta mielestään hyvät tai vastaavasti puutteelliset.

Muut pääluokat, eli *valta*, *kumppanuus*, *viestintä* ja *jakaminen*, ilmensivät puolestaan alaluokkineen kodin ja koulun yhteistyön sisältöjä, joita tutkittavat mainitsivat ja joihin he kokivat joko hyviä tai puutteellisia valmiuksia.

Taulukkoon 3 on kuvattu kokonaisuudessaan tutkittavien käsitykset valmiuksistaan kodin ja koulun yhteistyöhön värikoodattuna koettuihin valmiuksiin ja puutteellisiin valmiuksiin. Taulukon luvut merkitsevät, kuinka monta erillistä mainintaa, jotka voitiin luokitella kyseisen alaluokan alle, ilmeni kunkin tutkittavan kohdalla. Havaittiin, että 42 merkitysyksikköä jakaantuivat tasaisesti koettuihin valmiuksiin ja puutteellisiin valmiuksiin, sillä molempia oli 21 kappaletta (taulukko 3.).

Taulukko 3. Tutkittavien käsitykset valmiuksistaan (erillisten mainintojen lukumäärä)

Värikoodit: harmaa=pääluokka, vihreä=koettu valmius, punainen=puutteellinen valmius

	Ope 1	Ope 2	Ope 3	Ope 4	Yht.
<b>Henkilökohtaiset ominaisuudet</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>10</b>
Sosiaaliset taidot	1	1	1	1	4
Minäpystyvyys	2	x	1	2	5
Minäpystyvyys	x	1	x	x	1
<b>Kumppanuus</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>10</b>
Lapsesta keskustelu positiivissävytteisesti	1	1	1	1	4
Huoltajan kannustaminen tukemaan lasta	x	1	1	x	2
Yhteydenotto, kun on herännyt huoli lapsesta	x	3	x	1	4
<b>Jakaminen</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>x</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
Jakaminen, arjen päivittäminen	1	2	x	x	3
Jakaminen, oppimistavoitteet	1	x	x	1	2
<b>Viestintä</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>13</b>
Puhelut	1	x	x	x	1
Vanhempainillat	x	x	x	2	2
Viestin muotoilu	3	4	3	x	10
<b>Valta</b>	<b>1</b>	<b>x</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
Huoltajan velvollisuudet	1	x	1	2	4

Tutkittavat painottivat kodin ja koulun yhteistyössä erityisesti kolmea pääluokkaa: *viestintää, kumppanuutta ja henkilökohtaisia ominaisuuksia*, eli nämä pääluokat saivat haastattelussa eniten erillisiä mainintoja. *Viestintä* nousi tutkittavien puheissa esiin eniten, ja 12/13 erillisistä maininnoista indikoivat puutteellisia valmiuksia. Pelkästään tutkittava 1 mainitsi valmiuksia *viestinnän* alaluokkaan *puhelut*. Hän koki, että huoltajalle soittaminen on tullut luontevaksi itselle ja kynnyks siihen on madaltunut. Puutteelliset valmiudet liittyivät lähinnä *viestin muotoiluun* (taulukko 3.). Puutteellisia valmiuksia koettiin erityisesti haastavissa viestintätilanteissa, joissa viestittiin henkilökohtaisista asioista yksittäisen oppilaan huoltajille. Huomionarvoista oli, että monesti tutkittavat murehtivat *viestin muotoilua*, koska pelkäsivät, että toinen osapuoli tulkitseisi viestin väärin ja loukkaantuisi tai kokisi tulleen arvostelluksi.

*” – – miten sen (asian) ilmaisee sille asiallisesti? Ja sitten toisaalta myös niin, että sitten vanhemmat ei ehkä tota niin loukkaantuisi niin, että sitten ei pysty enää jatkamaan sitä yhteistyötä niiden kanssa ” (H2/v10/m1)*

Tutkittava 4 mainitsi valmiutensa puutteelliseksi myös vanhempainiltojen järjestämiseen, sillä hän ei ollut varma, mikä hänen selkeä roolinsa siellä on, mitä pitäisi sanoa, ja miten vanhempainilta etenee. Hän oli ainut, jolla ei ollut vielä omaa luokkaa. Kuitenkin *Viestintä* ei ollut osatekijänä Orellin (2020) yhteistyön nelikenttämallissa, mutta mainitaan Epsteinin (1995) yhteistyöteoriassa.

Koetuista valmiuksista suurimman luokan muodosti *henkilökohtaiset ominaisuudet*, tarkemmin *minäpystyvyyys* ja *sosiaaliset taidot*. Kuten aiemmin mainittiin, näillä alaluokilla perusteltiin omaa näkemystä siitä, onko valmiudet hyvät tai puutteelliset toteuttaa kodin ja koulun yhteistyötä. *Sosiaalisilla taidoilla* perusteltiin, miksi koki, että omat valmiudet kodin ja koulun yhteistyöhön ovat hyvät:

*No on jotenkin helppo tulla toimeen ja oon sanavalmis, ja just jotenkin helppo muotoilla se asia ja olla semmoinen.” (H3/v7/m1)*

*Minäpystyvyyys*- luokka muodostui osallistujien omista näkemyksistään valmiuksistaan ja pystyvyydestään. Ainoastaan tutkittava 2 sanoi suoraan, että kokee valmiutensa käytännössä heikoksi, vaikka teorian tasolla valmiuksia on. Kuitenkin tutkittava 2:lla oli tutkittavista toiseksi eniten aiempaa kokemusta kodin ja koulun yhteistyöstä (ks. taulukko 1.).

” – *–semmoiseen ihan perusyhteistyöhön niin ihan fine. Ja koen, että valmiudet on ihan hyvät.*”  
(H4/v7/m1)

” – *–valmiuksia periaatteessa tietotasolla on, mutta sitten taas. Käytännössä koen valmiuteni heikoiksi.*” (H2/v1/m1)

Jäljelle jäävät pääluokat *kumppanuus, jakaminen* ja *valta* olivat Orellin (2020) yhteistyön nelikentästä. *Kumppanuus* ja sen alaluokat *lapsesta keskustelu positiivissävyyteisesti* ja *huoltajan kannustaminen tukemaan lasta* koettiin yleisesti helpoksi toteuttaa kodin ja koulun yhteistyössä, ja siihen koettiin olevan valmiuksia (ks. taulukko 3.). Kuitenkin tutkittavat 2 ja 4 mainitsivat, että kokivat haastavana kumppanuuden tilanteessa, jossa heille on herännyt lapsesta huoli, ja heidän on oltava yhteydessä huoltajiin. Millaiset valmiudet *kumppanuuteen* oli, riippui siis vahvasti siitä, mitä asiaa yhteydenotto koski. *Jakaminen* luokiteltiin vielä kahteen alaluokkaan: *arjen päivittämiseen huoltajille* sekä *oppimistavoitteiden jakamiseen*. Kumpaakin alaluokkaa mainitsi puolet tutkittavista. Myös jakamiseen koettiin hyvät valmiudet. *Arjen päivittäminen* ilmeni osallistujien vastauksissa viikkokirjeiden lähettämisenä sekä arjen sisällöistä tiedottamisena.

”*No ehkä sellainen yleinen viestittäminen nyt on helppoa, että ensi viikolla matikan koe tai ensi viikolla hiihdetään, että ne nyt on helppoja*” (H2/v7/m1)

Kaikki paitsi tutkittava 2 mainitsivat puutteellisia valmiuksia Orellin (2020) nelikentän osa-alueen *vallan* toteuttamiseen kodin ja koulun yhteistyössä. Alaluokalla *huoltajan velvollisuudet* tarkoitetaan tilannetta, jossa opettajan on huomautettava huoltajalle tämän velvollisuuksistaan huoltajana ja kasvatuskumppanina. Huoltajan velvollisuuksista muistuttelu koettiin haastavaksi, koska se tuntui turhan määräilevältä ja arvostelevalta.

”*Niin tai tai vähän tulee semmoinen olo, että kuka mä oon niinku sanomaan ja käskemään aikuist ihmistä. Jotenkin, että ”sinun täytyy tehdä näin!”. Niin tulee vähän semmoinen erikoinen fiilis itselle siinä, vaikka samaan aikaan tietää, että se on sen lapsen etu ja oikeus, että hän saa niinku kotona apuja.*” (H4/v10/m1)

## 4.2 Kodin ja koulun yhteistyö luokanopettajan opinnoissa

Toinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään, miten luokanopettajankoulutuksen koettiin tukeneen kodin ja koulun yhteistyöhön tarvittavien valmiuksien kehittymistä. Samalla selvitettiin, miten

kodin ja koulun yhteistyötä oli käsitelty opinnoissa. Tutkittavien vastaukset kodin ja koulun yhteistyön käsittelystä opinnoissa jaoteltiin kahteen luokkaan: *harjoitteluihin* ja *muihin kurssisisältöihin*. *Muut kurssisisällöt* tarkoittivat kaikkia muita luokanopettajankoulutuksen kursseja, joissa jollain tavalla käsiteltiin aihetta.

Oheisesta taulukosta (taulukko 4.) voi havaita, että eroja siinä, kuinka paljon aihetta oli haastateltavien mukaan koulutuksessa käsitelty, oli jonkin verran. Lähes kaikilla tutkittavilla aihe oli harjoitteluissa jossain määrin sisällytettynä, vaikka oli havaittavissa suuria eroja siinä, miten hyvin ja syvällisesti siihen paneuduttiin. Kolmannella tutkittavalla kodin ja koulun yhteistyö harjoittelussa oli sähköpostiviestin, jossa opetusharjoittelijat esittelivät itsensä, lähettäminen koteihin. Neljäs tutkittava pääsi harjoittelussa mukaan seuraamaan ohjaavan opettajan pitämää vanhempainiltaa, ja ensimmäinen tutkittava pääsi jopa itse osittain vetämään vanhempainiltaa muiden harjoittelijoiden kanssa. Tuloksista ilmeni myös, että toisella tutkittavalla ei käsitelty aihetta opinnoissa millään tavalla – ei edes harjoitteluissa.

Taulukko 4. Kodin ja koulun yhteistyön käsittely luokanopettajan opinnoissa tutkittavien mukaan (erillisten mainintojen lukumäärä)

<b>Kodin ja koulun yhteistyön käsittely opinnoissa</b>	<b>Ope 1</b>	<b>Ope 2</b>	<b>Ope 3</b>	<b>Ope 4</b>	<b>yhteensä</b>
harjoittelut	1	-	1	1	3
muut kurssisisällöt	2	-	5	1	8
Yhteensä	3	-	6	2	11

Myös siinä, miten ja kuinka paljon kodin ja koulun yhteistyötä käsiteltiin tutkittavien mukaan muissa kurssisisällöissä, oli merkittäviä eroja. Tutkittava 3, jonka koulutuksessa aihetta käsiteltiin eniten, mainitsi muutamiaakin eri tapoja, miten kodin ja koulun yhteistyötä käsiteltiin opinnoissa: ryhmätyöskentely, oppimispäiväkirja ja Opetusalan Ammattijärjestön pitämä luento aiheesta. Tutkittava 1 puolestaan kertoi, kuinka kodin ja koulun yhteistyötä käsiteltiin vain yksittäinen ryhmä syventävien opintojen projektissa, mutta ei kaikki kursseilla olleet.

### **4.3 Miten luokanopettajan koulutuksen koettiin tukeneen valmiuksien kehittymistä?**

Tutkittavien subjektiiviset kokemukset siitä, miten luokanopettajan koulutus tuki kodin ja koulun yhteistyössä tarvittavien valmiuksien kehittymistä luokiteltiin kahteen alaluokkaan: *positiivisiin* ja *negatiivisiin kokemuksiin*. Ainoastaan tutkittava 3:lla oli positiivisia kokemuksia siitä, miten hyvin

luokanopettajankoulutus tuki kodin ja koulun yhteistyössä tarvittavien valmiuksien kehittymistä (ks. taulukko 5.).

*”Mutta tota on antanut valmiuksia (koulutus) ja on antanut ajattelemisen aihetta, että se (kodin ja koulun yhteistyö) on tärkeää ja sitä kannattaa vaalia sitä yhteistyötä vanhempien kanssa.”*  
(H2/v12/m2)

Taulukko 5. Tutkittavien kokemukset, miten luokanopettajan koulutus tuki valmiuksien kehittymistä (erillisten mainintojen lukumäärä)

<b>Kokemus koulutuksen tuesta valmiuksien kehitystä</b>	<b>Ope 1</b>	<b>Ope 2</b>	<b>Ope 3</b>	<b>Ope 4</b>	<b>Yhteensä</b>
Positiivinen kokemus	-	-	2	-	2
Negatiivinen kokemus	3	5	-	2	10

Tulosten mukaan kolmella neljästä tutkittavista oli pelkästään negatiivisia kokemuksia siitä, miten luokanopettajan koulutus tuki kodin ja koulun yhteistyössä tarvittavien valmiuksien kehitystä. Tutkittava 2 sanoi suoraan, ettei luokanopettajan koulutus tukenut millään tavalla hänen valmiuksiensa kehittymistä, eikä aihetta käsitelty opinnoissa. Hän oli myös ainoa, joka sanoitti valmiutensa heikoiksi. Tutkittavat 1 ja 4 taas kokivat, että luokanopettajan koulutus tuki heikosti valmiuksien kehitystä, ja ne kehittyivät kunnolla vasta työelämässä.

Merkitysyksiköissä, joissa ilmaistiin negatiivinen kokemus koulutuksen tuesta, toistui sama näkemys monta kertaa. Koettiin, että konkretia ja käytäntö puuttui kokonaan, ja aihetta käsiteltiin vain teoreettisella tasolla.

*”Luennolla voidaan kauheasti kertoa, että ole kunnioittava ja kuuntele kaikki osapuolet ja kuuntele kodin- älä syyllistä. Mutta että, käytännössä sit kuitenkin”* (H1/v13/ m2)

*”Niin mitään sellaista konkreettista ei koskaan kuitenkaan ollut millään kurssilla.”* (H2/v13/m2)

Huomionarvoista on, että tarkasteltaessa taulukkoa 4. ja taulukkoa 5. voidaan havaita, että ainoa tutkittava, joka koki koulutuksen tukeneen valmiuksia, mainitsi myös eniten koulutuksessa aiheeseen keskittyneitä sisältöjä. Tutkittava oli myös ainoa, joka mainitsi, että koulutus antoi konkreettisia vinkkejä kodin ja koulun yhteistyön toteuttamiseksi.

## 5 Pohdinta

### 5.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Tutkimuksen yksi päätulos oli, että vastavalmistuneet luokanopettajat painottivat selvästi eniten vastauksissaan *viestintää, kumppanuutta ja henkilökohtaisia ominaisuuksia*. Myös *jakaminen ja valta* nostettiin esiin, mutta ei yhtä paljon kuin ensin mainitut.

Keskeistä oli myös, että vastavalmistuneilla luokanopettajilla oli yhtä paljon koettuja valmiuksia kodin ja koulun yhteistyöhön, kun oli puutteellisia valmiuksia. Tutkittavista kolme neljästä koki omaavansa riittävät valmiudet toteuttaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä, mutta tutkimuksessa saadut tulokset osoittivat heidän käsityksensä yhteistyöstä olevan kapea-alainen.

Toinen tutkimuksen päätulos oli, että kolme neljästä tutkittavasta ei kokenut opettajankoulutuksen valmistavan heitä kodin ja koulun yhteistyöhön. Näistä kolmesta kaksi kuitenkin mainitsi, että aihetta oli käsitelty opinnoissa. Tämä tulos tukee aiempia tutkimuksia, joiden mukaan luokanopettajan koulutus ei aina pysty riittävästi tukemaan opettajien kodin ja koulun yhteistyöhön vaadittavien valmiuksien kehittymistä (Alanko, 2018; Perälä-Littunen & Böök, 2019; Thompson, ym., 2018). Tämä saattaa olla selittävä tekijä sille, miksi vastavalmistuneilla opettajilla oli yhtä paljon puutteellisia kuin koettuja valmiuksia. Tulokset myös osoittivat, että tutkittavista vain kolme neljästä oli päässyt harjoitteluissa toteuttamaan kodin ja koulun yhteistyötä jollain tavalla. Tämä tarkoittaa, että opettajankoulutus ei tarjoa tasavertaisia ja yhdenmukaisia mahdollisuuksia kehittää näiden valmiuksien muodostumista.

### 5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet

Keskeinen osa kyselytutkimuksen toteuttamista on sen luotettavuuden arvioiminen. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan tutkimusmenetelmien soveltuvuuden, edustavuuden ja tutkijoiden vaikutusten näkökulmasta. Tutkimus toteutettiin strukturoituna haastatteluna, jolloin aineisto perustuu haastatteluista saatuihin vastauksiin. Laadukas ja luotettava haastattelututkimus perustuu hyvin suunniteltuun haastattelurunkoon, joka tukee tutkimusongelmien tarkastelua (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 184; Hirsjärvi & Sirkka, 2009). Haastattelun luotettavuuteen vaikuttaa, kuinka hyvin haastattelurunko on suunniteltu ohjaamaan vastaajia käsittelemään tutkimusongelmien kannalta olennaisia teemoja ilman tulkinnanvaraisuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 45). Tässä tutkimuksessa haastattelurungon strukturoitu luonne asetti kuitenkin tiettyjä

rajoitteita aineiston luotettavuudelle. Kysymykset eivät kaikilta osin vastanneet siihen, millaista tietoa tutkimuksella pyrittiin saamaan. Tämä ilmeni vasta aineiston analyysivaiheessa, vaikka haastattelurunko oli esitettävä. Tutkimukseen sopivampi menetelmä strukturoidun haastattelun sijaan olisi ollut puolistrukturoitu haastattelu. Puolistrukturoidussa haastattelussa tutkittavien vastauksia olisi voitu syventää lisäkysymysten tai perustelujen pyytämisen avulla (Hirsjärvi ym., 2009, s. 205). Lisäksi tutkimusaineiston yleistettävyyttä saattaa heikentää tutkittavien henkilökohtaiset asenteet ja tulkinnat tutkittavaa aihetta kohtaan sekä tutkijoiden vähäinen kokemus haastattelututkimuksista.

Tutkimuksen aineisto koostui neljästä vastavalmistuneesta luokanopettajasta, mikä tarjoaa näkökulmaa aiheeseen, mutta ei välttämättä ole täysin yleistettävissä kaikkiin vastavalmistuneisiin luokanopettajiin. Laajempi otos tai useammasta yliopistosta valmistuneiden opettajien vertailu voisi antaa syvällisemmän kuvan ilmiöstä. Tämän lisäksi yksi tutkimuksen rajoitteista on, että tulokset perustuvat vastavalmistuneiden luokanopettajien käsityksiin valmiuksistaan kodin ja koulun yhteistyöhön. Tutkimus siis tarjoaa arvokasta tietoa heidän subjektiivisista kokemuksistaan, mutta käsitykset eivät välttämättä täysin vastaa heidän todellisia valmiuksiaan yhteistyöhön ja sen käytännön toteutumiseen. Mikäli tutkimuksessa olisi hyödynnetty lisäksi esimerkiksi havainnointia olisi saatu laajempi kuva valmiuksista ja yhteistyön käytännön toteutumisesta.

Huomioitavaa on, että mainitut luokanopettajan koulutuksen sisällöt kodin ja koulun yhteistyöstä eivät välttämättä ole absoluuttisia totuuksia, sillä saadut tulokset perustuivat tutkittavien omiin muistoihin koulutuksen sisällöistä. On hyvin mahdollista, etteivät he muistaneet kaikkea koulutuksessa käsiteltyä, mikä selittäisi sisältöjen vähäisyyttä. Luotettavana kuitenkin voidaan pitää tutkittavien kokemuksia siitä, tukiko luokanopettajan koulutus heidän mielestään heidän valmiuksien kehitystä, sillä tämä oli heidän oma subjektiivinen kokemuksensa.

Luotettavuutta arvioidessa on myös huomioitava tutkijoiden vaikutus aineiston analysointiin sekä tulosten kirjoittamiseen. Vaikka tutkijat pyrkivät tarkastelemaan aineistoa objektiivisesti, saattavat omat kokemukset ja ennako-oletukset ohjata sekä aineiston tulkintaa että tutkimuksen painotuksia. Nämä voivat vaikuttaa tutkimustulosten esittelyyn sekä johtopäätöksiin. Tutkimustulosten analyysivaiheessa selvisi, että Orellin (2020) yhteistyön nelikenttämalli oli tulosten analyysiin osittain liian abstrakti. Tuloksia ei ollut mahdollista luokitella pelkästään tämän mallin mukaisesti ilman, ettei se tekisi liian pitkälle vietyjä tulkintoja tutkittavien sanomisista. Tämän seurauksena jouduttiin luomaan uusi alaluokka: *henkilökohtaiset ominaisuudet* ja lisäämään Epsteinin (1995)

yhteistyön osatekijöistä alaluokka *viestintä*. Orellin (2020) nelikenttämallista jäi myös kokonaan edustamatta osatekijä keskinäinen riippuvuus, mikä saattaa osittain johtua kohdepopulaatiosta.

### 5.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusideat

Tulosten pääpaino oli *henkilökohtaisissa ominaisuuksissa, kumppanuudessa ja viestinnässä*. *Henkilökohtaisilla ominaisuuksilla* ja sen alaluokilla *minäpystyvyydellä* ja *sosiaalisilla taidoilla* perusteltiin enimmäkseen, miksi omat valmiudet kodin ja koulun yhteistyöhön ovat omasta mielestään hyvät.

Siitä, että *kumppanuus* ja *viestintä* nostettiin eniten esiin, voidaan päätellä, että tutkittavat käsittävät kodin ja koulun yhteistyön erityisesti näiden aspektien kautta, sillä he painottivat niitä.

Toisaalta, koska tutkittavat sanoittivat kodin ja koulun yhteistyön pääasiassa viestinnäksi huoltajien kanssa, jäivät muun muassa OAJ:n (2024) laatimat yhteistyön muodot, kuten tapahtumat, vanhempainvartit ja -illat vähemmälle huomiolle. Tätä käsitystä tukee myös vanhempien barometri (2018), jossa kodin ja koulun yhteistyö nähtiin tapahtuvan ensisijaisesti erilaisia viestintäkanavia hyödyntäen. Tämä kapea näkökulma kodin ja koulun yhteistyöstä saattoi vaikuttaa siihen, että tutkittavat kokivat valmiutensa riittäviksi, vaikka tutkimuksen perusteella he toteuttivat yhteistyötä kapea-alaisesti.

Tutkimus on merkittävä opettajankoulutukselle, koska se tukee aiempien tutkimusten tuloksia siitä, ettei opettajankoulutus onnistu opettajien mielestä tukemaan riittävästi kodin ja koulun yhteistyöhön vaadittavien valmiuksien muodostumista (Alanko, 2018; Perälä-Littunen & Böök, 2019). Lisäksi tutkimus antoi viitteitä, että koulutussisällöissä saattaa olla merkittäviä eroja siinä, miten ja kuinka paljon kodin ja koulun yhteistyötä käsitellään. On huolestuttavaa, että eräs tutkittavasti sanoi, ettei aihetta käsitelty opinnoissa millään tavalla edes harjoitteluissa.

Eri yliopistojen luokanopettajan koulutuksia ja harjoitteluita tulisi kehittää yhdenmukaisemmiksi, jotta ne tarjoavat yhdenvertaiset valmiudet opiskelijoille tulevaan ammattiin. Harjoitteluihin voisi esimerkiksi sisällyttää jokaiselle opiskelijalle pakollisen osallistumisen vanhempainiltaan tai -vartiin, jotta jokainen saisi edes jonkin konkreettisen kokemuksen kodin ja koulun yhteistyöstä. Toinen kehitysidea on, että kodin ja koulun yhteistyö otettaisiin selkeäksi yhdeksi asiakokonaisuudeksi koulutuksessa, ettei kävisi niin, että vain osa opiskelijoista perehtyy aiheeseen esimerkiksi ryhmätyön muodossa. Aihe on tärkeä ja tulee jokaisella opettajalla uralla väistämättä

vastaan, joten olisi perusteltua, että jokainen luokanopettajaopiskelija perehtyy aiheeseen opinnoissaan.

Tälle tutkimukselle nousi pari eri jatkotutkimusideaa. Aihetta olisi kiinnostavaa tutkia siten, että kohdepopulaatio olisi vastavalmistuneiden opettajien sijaan monta vuotta alalla työskennelleet. Olisi kiinnostavaa kuulla, miten valmiudet eroavat, ja käsitetäänkö kodin ja koulun yhteistyö eri tavalla tai laajemmin kuin noviisit käsittävät.

Toinen ajatus, miten aihetta voisi jatkaa, oli eri yliopistoista valmistuneiden koettujen valmiuksien vertailu. Voisi myös selvittää, millaisia eroja koulutussisällöissä on ollut liittyen kodin ja koulun yhteistyöhön, koettiin koulutuksen tukeneen valmiuksien kehitystä, ja käsitetäänkö kodin ja koulun yhteistyö eri tavalla riippuen siitä, mistä yliopistosta on valmistunut.

## Lähteet

- Alanko, A. (2018). Preparing Pre-Service Teachers for Home-School Cooperation: Exploring Finnish Teacher Education Programmes. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 44(3), 321–332. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/02607476.2018.1465644>
- Benediktsson, A. I., & Tavares, V. (2024). *Family-school cooperation in multicultural schools: a missing piece in teacher education in Norway*. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2356595>
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. PS-kustannus.
- D’Amour, D.; Ferreda-Vileda, M.; San Martin Rodriguez, L.; & Beaulieu, M.-D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 116–131. <https://doi.org/10.1080/13561820500082529>
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L. (2016). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (Student economy edition., Vol. 1). Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429493133>
- Kotimaisten kielten keskus. (n.d.). *Kielitoimiston sanakirja*. Haettu 5. maaliskuuta 2025 osoitteesta <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., Sinivuori, E., & Tammi, kustantaja. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15., uudistettu painos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves, & M.G. Fullan (toim.), *Understanding teachers development*. (s. 122–142). Cassell.
- Lehmann, J. (2018). Parental Involvement: An Issue for Swiss Primary School Teacher Education. *Journal of Education for Teaching: JET*, 44(3), 296–308.  
<https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465626>
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus: Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Kasvatusalan tutkimuksia.  
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/74334>
- Nieminen, M. (2010). Koulun ja kodin kasvatuksellinen yhteistyö Oppikoululehden kuvaamana 1950-luvulla. *Kasvatus & Aika*, 4(3). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68223>
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (n.d.). *Yhteistyö kodin kanssa*. Opettajan työelämäopas. Haettu 7. maaliskuuta 2025 osoitteesta <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/opettajan-vastuut-ja-velvollisuudet/yhteistyo-kodin-kanssa/>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (muokattu 2016). Opetushallitus. Haettu 10. helmikuuta 2025 osoitteesta <https://www.oph.fi>
- Opetushallitus. (n.d.). *Kodin tuella voidaan vahvistaa oppilaan läsnäoloa*. Haettu 13. maaliskuuta 2025 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/teemat-ja-kehittaminen/kodin-tuella-voidaan-vahvistaa-oppilaan-lasnaoloa>
- Orell, M. (2020). *Kodin ja koulun yhteistyö – oletus yhteisestä ymmärryksestä?* Kasvatustieteen väitöskirja: Turun yliopisto.
- Orell, M., & Pihlaja, P. (2021). Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa. *Kasvatus*, 52(1), 51–64.
- Pekkanen, L. (2015). *Luokanopettajaksi opiskelevien kokemukset valmiuksistaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön*. Jyväskylän yliopisto.

- Pekkarinen, T., & Uusitalo, R. (2012). Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 108(2), 128–139.
- Perälä-Littunen, S., & Böök, M. L. (2019). Finnish teacher-students' views on home-school cooperation. *International Journal About Parents in Education*, 11(1), 37-45.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66811/360-673-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pynnönen, L., Kallo, J., & Silvennoinen, H. (2022). Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia edistävä peruskoulu? Oikeudelliset normit osana koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden uudelleenmäärittelyä. *Kasvatus*, 53(4), 391–407. <https://doi.org/10.33348/kvt.122496>
- Siniharju, M. (2003). *Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla: yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983-1984 ja 1998–1999*. Helsingin yliopisto
- Suomen Vanhempainliitto & Förbundet Hem och Skola i Finland. (n.d.). *Vanhemmat – opettajan tärkein kumppani*. Haettu 13. maaliskuuta 2025  
osoitteesta <https://vanhempainliitto.fi/opettajalle/vanhemmat-opettajan-tarkein-kumppani/>
- Suomen Vanhempainliitto & Förbundet Hem och Skola i Finland. (2018). *Vanhempien barometri 2018*. Haettu 7. maaliskuuta 2025  
osoitteesta <https://vanhempainliitto.fi/johdolle/vanhempien-barometri/>
- Thompson, I., Willemsse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher Education and Family-School Partnerships in Different Contexts: A Cross Country Analysis of National Teacher Education Frameworks across A Range of European Countries. *Journal of Education for Teaching : JET*, 44(3), 258–277.  
<https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettiset\\_periaatteet\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettiset_periaatteet_2020.pdf)

## Liitteet

### Liite 1. Haastattelurunko

Osio 1

#### Tietoon perustuvan suostumuksen hankinta

Annan luvan hyödyntää vastauksiani tutkimuksessa.

Ymmärrän että vastaukseni kerätään ja säilytetään tutkimuksen ajan.

Osio 2

#### Taustatiedot

1. Minä vuonna olet valmistunut opettajaksi? (2021–2024)
2. Missä työtehtävässä toimit tällä hetkellä? (luokanopettaja, erityisopettaja)
3. Millaisia aiempia kokemuksia sinulla on huoltajien kanssa työskentelystä? Esimerkkejä: yliopiston harjoittelut, opettajan sijaisuudet, harrastustoiminnan ohjaaminen.
4. Kuinka paljon olet vuosien ja /tai kuukausien tarkkuudella kerryttänyt työkokemusta huoltajien kanssa tehdystä yhteistyöstä ennen kuin valmistuit?

Osio 3

#### Omat valmiudet kodin ja koulun yhteistyön toteuttamiseen

5. Miten kuvailisit valmiuksiasi toteuttaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä tällä hetkellä?  
Jatkokysymys: Mitkä ovat mielestäsi vahvuuksiasi? Entä kehittämiskohteita?
6. Millaista kehitystä tai muutosta huomaat valmiuksissasi verratessasi valmistumishetkeä ja nykyhetkeä? Jatkokysymys: Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet kehitykseen tai muutokseen? (esimerkiksi kollegoiden tuki, täydennyskoulutus, oman kokemuksen karttuminen)
7. Aseta seuraavat kodin ja koulun välisen yhteistyön esimerkit järjestykseen helpoimmasta (1) vaikeimpaan (4) toteuttaa opettajan työssäsi.
  - a) Huoltajan kanssa tehtävä yhteistyö lapsen oppimistavoitteiden asettamiseksi. (jakaminen)

- b) Yhteydenotto huoltajiin tilanteessa, jossa minulle opettajana on herännyt huoli lapsen hyvinvoinnista tai oppimisesta. (keskinäinen riippuvuus)
- c) Lapsen vahvuuksista keskustelu huoltajan kanssa vastavuoroisesti. (kumppanuus)
- d) Huoltajan kannustaminen aktiiviseen rooliin lapsen oppimisen tukemiseen kotona. (valta)

Lyhyet perustelut?

Osio 4.

### **Kodin ja koulun yhteistyön käsittely opettajaopinnoissa**

- 8. Miten kodin ja koulun välillä tehtävää yhteistyötä käsiteltiin tai harjoiteltiin opinnoissasi konkreettisesti?
- 9. Miten koit opettajankoulutuksen tukeneen kykyjäsi toteuttaa yhteistyötä huoltajien kanssa?
- 10. Miten mielestäsi opettajan koulutusohjelmaa voisi kehittää niin, että se tukisi opettajaopiskelijoiden kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tarvittavia taitoja?  
(Lisäyksiä/muutoksia tutkinto-ohjelmaan)