

5.–6. -luokkalaisten oppilaiden näkemyksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja viestinnästä

Kasvatustiede (opettajankoulutuslaitos, Rauma)
pro gradu- tutkielma

Laatijat:
Iida Aaltio
Suvi Särmö

12.3.2026
Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Iida Aaltio, Suvi Särmö

Otsikko: 5.–6.- luokkalaisten oppilaiden näkemyksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja viestinnästä

Ohjaaja: yliopistonlehtori Lauri Kemppinen

Sivumäärä: 64 sivua + 8 liitesivua

Päivämäärä: 12.3.2026

Kodin ja koulun yhteistyö ja sen merkitys on tunnustettu jo hyvin varhaisessa vaiheessa koulutuksen historiaa. Toimiva yhteistyö vaikuttaa myönteisesti oppilaan motivaatioon, koulussa viihtymiseen sekä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Yhteistyön keskeisenä tavoitteena on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen. Digitalisaation myötä kodin ja koulun välinen viestintä on siirtynyt yhä enemmän sähköisiin ympäristöihin. Suomessa merkittäväksi viestinvälineeksi on vakiintunut Wilma, joka on laajasti käytössä ympäri Suomen. Tämän tutkimuksen kannalta keskeinen Wilman toiminto ovat erilaiset tuntimerkinnot, joita opettajat voi laittaa oppilaille. Myös tämän tutkimuksen tulosten mukaan, Wilma nähtiin toimivimpana kodin ja koulun viestinnän kanavana.

Tämän määrällisen pro-gradu tutkielman tavoitteena oli tarkastella oppilaiden näkemyksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja viestinnästä. Tutkimusta ohjasivat kolme tutkimuskysymystä: millaisissa tilanteissa oppilaat kokevat kodin ja koulun välisen viestinnän tärkeäksi, miten oppilaiden suhtautuminen viestintään näkyy heidän ajatuksissaan erilaisista koulutilanteiden skenaarioista ja miten sukupuoli on yhteydessä oppilaiden näkemyksiin kodin ja koulun välisestä viestinnästä. Aiempi tutkimus on keskittynyt pääasiassa huoltajien ja opettajien näkökulmiin. Oppilaiden näkökulmasta tehtyä tutkimusta on huomattavasti vähemmän ja alakouluikäisten oppilaiden näkökulmasta vielä vähemmän. Tutkimus on oleellinen, koska se tuo esiin alakouluikäisten oppilaiden omaa näkökulmaa kodin ja koulun viestinnästä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on merkittävä tekijä lapsen kouluhyvinvoinnin ja motivaation kannalta. Siksi on tärkeää ymmärtää, mitä oppilaat itse ajattelevat tästä yhteistyöstä ja siihen liittyvästä viestinnästä.

Tutkimuksen otos oli 40 5.–6.- luokkalaista oppilasta. Aineisto kerättiin tätä tutkimusta varten laaditulla sähköisellä kyselylomakkeella. Aineisto analysoitiin määrälliseen tutkimukseen soveltuvana tilastollisena analyysinä. Lisäksi vastauksia tarkasteltiin myös vertailevasti, jolloin saatiin käsitys laajemmista yhteyksistä.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että Wilmaa pidetään toimivimpana kodin ja koulun yhteistyön välineenä. Lisäksi huomattiin, että oppilaiden suhtautuminen viestintään oli yhteydessä siihen, millaisissa tilanteissa heidän mielestään opettajan tulisi olla yhteydessä kotiin. Merkittävimmät tulokset liittyivät sukupuolieroihin, kun tarkasteltiin viestintää, jotka liittyivät negatiivisiin tapahtumiin. Näissä tilanteissa tilastolliset analyysit olivat lähellä merkitsevyysrajaa ($p=0,06$ ja $p=0,05$). Pojat suhtautuivat negatiiviseen palautteeseen ja siitä viestimiseen keskimäärin välinpitämättömämmin kuin tytöt. Lisäksi ne oppilaat, jotka suhtautuivat viestintään positiivisesti, arvioivat viestinnän negatiivisista tilanteista tärkeämmäksi kuin ne, jotka suhtautuivat viestintään negatiivisesti. Näiden tulosten perusteella huomataan, että opettajan työssä olisi tärkeää huomioida sukupuolierojen vaikutus viestintätilanteisiin. Lisäksi olisi hyvä tarkastella koulujen Wilma-viestintäkulutturia ja sen merkitystä oppilaan koulunkäynnin tukemisessa. Tulokset korostavat myös oppilaan näkökulman huomioimisen merkitystä erilaisissa koulun viestintätilanteissa.

Avainsanat: kodin ja koulun välinen yhteistyö, kodin ja koulun välinen viestintä, oppilaan näkökulma, Wilma

Sisällysluettelo

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2 | Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja viestintä | 7 |
| 2.1 | Keskeisten käsitteiden tarkastelua | 7 |
| 2.2 | Kodin ja koulun yhteistyön merkitys | 9 |
| 2.3 | Kodin ja koulun yhteistyön haasteita | 11 |
| 2.4 | Kodin ja koulun yhteistyön eri muotoja | 13 |
| 2.5 | Yhteistyön ja viestinnän kehitys kohti Wilmaa | 14 |
| 3 | Säännöt, palaute ja arviointi koulukontekstissa | 17 |
| 3.1 | Wilman tuntimerkinnot ja palaute oppilaan näkökulmasta | 17 |
| 3.2 | Sukupuoli, koulu ja palaute | 19 |
| 4 | Tutkimuskysymykset | 22 |
| 5 | Tutkimusmenetelmät | 23 |
| 5.1 | Tutkimusaineisto | 24 |
| 5.2 | Mittarit | 25 |
| 5.3 | Aineiston analyysi | 26 |
| 6 | Tulokset | 30 |
| 6.1 | Millaisissa tilanteissa oppilaat kokevat koulun ja kodin välisen viestinnän tärkeäksi? | 30 |
| 6.2 | Miten oppilaiden suhtautuminen viestintään näkyy heidän ajatuksissaan erilaisista koulutilanteiden skenaarioista? | 39 |
| 6.3 | Miten sukupuoli on yhteydessä oppilaiden näkemyksiin kodin ja koulun välisestä viestinnästä? | 45 |
| 7 | Pohdinta | 51 |
| 7.1 | Tulosten tarkastelu | 55 |
| 7.2 | Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys | 56 |
| 7.3 | Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheita | 59 |
| | Lähteet | 61 |
| | Liitteet | 65 |
| | Liite 1. Kysely | 66 |

1 Johdanto

Kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeä tavoite on tukea oppilasta ja luoda hänen arjestaan turvallista (Perusopetuksen opetussuunnitelma, 2014). Se on myös rakenteellinen osa perusopetusta ja määritelty Opetushallituksen laatimassa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) sekä perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 628/1998, § 3). On tärkeä huomata, että tähän yhteistyöhön liittyy monia erilaisia säädöksiä ja velvoitteita, jotka osaltaan vaikuttavat siihen, miten tämä yhteistyö nähdään ja miten sitä toteutetaan. Tämän lisäksi kodin ja koulun välinen yhteistyö määritellään myös kuntien omissa opetussuunnitelmissa. Esimerkiksi Rauman ja Seinäjoen kaupunkien sekä Rauman normaalikoulun opetussuunnitelmissa kerrotaan, kuinka tämä yhteistyö toteutuu näissä kaupungeissa. Seinäjoen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että koulujen tulee huolehtia oppilaiden mahdollisuuksista vaikuttaa koulun toimintaan ja esimerkiksi oppimisen ja työtapojen suunnitteluun (Seinäjoen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma, 2016). Myös Rauman normaalikoulun opetussuunnitelmassa (2025) mainitaan, että koulutyö on järjestettävä siten, että oppilaiden osallisuus ja näkemykset ovat sen perustana.

Edellä olevat esimerkit osoittavat, että oppilaiden näkemyksiä pyritään ottamaan huomioon nykypäivän opetussuunnitelmissa. Tämä tukee Kallisen ja muiden (2021) näkemystä siitä, että oppilaille on tärkeää tulla kuulluksi ja nähdyksi itseään koskevissa asioissa.

Opetussuunnitelmissa ei kuitenkaan ole käsitelty oppilaan roolia kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Sen sijaan opetussuunnitelmat korostivat opettajien ja huoltajien roolien tärkeyttä yhteistyön onnistumisessa. Kasvatustieteen tutkimuskirjallisuudessa ei ole perusteltua näyttöä siitä, että oppilaiden roolilla ei olisi merkitystä yhteistyön onnistumisen kannalta. Näin ollen on tärkeää tarkastella myös oppilaiden näkemyksiä yhteistyöstä ja sen onnistumiseen liittyvistä tekijöistä.

Kodin ja koulun yhteistyö voidaan jäsentää useisiin erilaisiin toimintatapoihin. Yksi näistä toimintatavoista on kodin ja koulun välinen viestintä, joka on digitalisaation myötä siirtynyt pääosin verkkoympäristöön. Koulut ovat ottaneet käyttöön erilaisia digitaalisia alustoja, kuten esimerkiksi Wilma-järjestelmän. Wilma on vakiintunut monien koulujen pääviestintämuodoksi, esimerkiksi Rauman kaupungin (2014) ja Rauman normaalikoulun

opetussuunnitelmassa (2025) Wilma mainittiin tärkeänä kodin ja koulun yhteistyön välineenä. Myös tässä tutkimuksessa painopiste on erityisesti sähköisessä viestinnässä ja Wilma-merkinnöissä.

Wilma-merkinnät ja sähköinen viestintä on herättänyt runsaasti julkista keskustelua. Esimerkiksi uutisia ja sosiaalista mediaa tarkasteltaessa Wilma-merkintöihin liittyvät aiheet nousevat esiin. Wilma-merkinnöistä on tullut myös yhteiskunnallinen ilmiö ja niihin perustuvaa sisältöä tuotetaan muun muassa YouTubeissa, podcasteissa ja sosiaalisen median alustoilla. Esimerkiksi Instagramissa käyttäjä wilmamerkinat julkaisee opettajien laittamia Wilma-merkintöjä tililleen, joita anonyymit ovat yksityisesti lähettäneet käyttäjän haltijalle. Aihe on siis herättänyt julkista kiinnostusta ja keskustelua erityisesti siitä, millaisista asioista merkintöjä tehdään ja millä sävyllä niissä viestitään. Keskustelussa on noussut esiin myös kysymyksiä viestinnän oikeasuhtaisuudesta sekä siitä, millaisia vaikutuksia merkinnöillä voi olla kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Julkisessa keskustelussa kodin ja koulun välinen sähköinen viestintä näyttäytyy usein ongelmakeskeisenä. Etelä-Suomen sanomien mukaan (2024) sähköisten viestintävälineiden kuten Wilma-järjestelmän myötä viestinnän konteksti on muuttunut kasvotusten viestimisestä kasvottomaan viestintään. Myös opettajien keskuudessa on nostettu esiin huoli viestinnän sävystä ja sen vaikutuksista oppilaisiin. Hämeen Sanomien artikkelissa opettaja Ulla Siimes kertoi, miten hänelle esitetty kysymys sai hänet tarkastelemaan Wilma-merkintöjä uudesta näkökulmasta. Siimesin mukaan häntä pyydettiin pohtimaan, miltä aikuisesta tuntuisi, jos hänestä kirjattaisiin päivittäin ylös vain ne asiat, jotka on jätetty tekemättä tai tehty puutteellisesti (Hämeen Sanomat, 2015.) Tämä ajatus tiivistää keskeisen ajatuksen siitä, miksi oppilaiden näkökulma tulisi ottaa huomioon. Myös Kallinen ym. (2021) tutkimuksessaan havaitsivat, että lapset halusivat olla enemmän mukana itseään koskevissa päätöksenteoissa.

Toimivan yhteistyön saavuttamiseksi on kehitetty erilaisia toimintamalleja. Esimerkiksi Suomen Vanhempainliiton laatimassa oppaassa on esitelty kymmenen askelta kodin ja koulun välisen yhteistyön ja viestinnän kehittämiseen (Suomen Vanhempainliitto, n.d.-b). Työkalussa painottuvat vahvasti huoltajien ja koulun välinen vuorovaikutus, mutta oppilaan rooli on jätetty vähemmälle huomiolla. Myös Suomen Vanhempainliitto on toteuttanut vanhempien barometrin, jonka tuloksissa ilmeni selkeä ristiriita. Suurin osa vanhemmista piti kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä, mutta vain osa koki saavansa riittävästi tietoa lapsensa

koulunkäyntiin liittyvistä haasteista. Myös barometri perustui ainoastaan vanhempien kokemuksiin, eikä tuo esiin lasten omia näkemyksiä yhteistyöstä.

Näin ollen tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella kodin ja koulun välistä viestintää oppilaiden näkökulmasta kolmen tutkimuskysymyksen kautta. Ensimmäkin selvitetään, millaisissa koulun arkeen liittyvissä tilanteissa oppilaat kokevat viestinnän kodin ja koulun välillä tärkeäksi ja perustelluksi. Toiseksi tarkastellaan, miten oppilaiden oma suhtautuminen viestintään näkyy heidän arvioissaan erilaisista koulutilanteiden skenaarioista ja viestintätilanteista. Kolmanneksi analysoidaan, miten sukupuoli on yhteydessä oppilaiden näkemyksiin ja kokemuksiin kodin ja koulun välisestä viestinnästä. Näiden kysymysten avulla pyritään muodostamaan kokonaiskuvaa siitä, miten oppilaat näkevät kodin ja koulun välisen yhteistyön ja viestinnän osana koulun arkea.

2 Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja viestintä

Luvuissa 2 ja 3 tarkastellaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Luvun 2 ensimmäisessä alaluvussa määritellään kodin ja koulun yhteistyön käsite. Toisessa alaluvussa syvennyttään sen merkitykseen lapsen kasvun ja kehityksen näkökulmasta sekä eri toimijoiden rooleihin tässä yhteistyössä. Kolmannessa alaluvussa käymme läpi haasteita, joita voi ilmetä yhteistyössä ja viestinnässä. Neljännessä alaluvussa esittelemme suomalaisissa kouluissa olevia yhteistyömuotoja. Viidennessä alaluvussa tarkastellaan kodin ja koulun välisen viestinnän kehitystä kohti Wilmaa.

2.1 Keskeisten käsitteiden tarkastelua

Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä käytetään useita erilaisia määritelmiä. Se käsittää vanhempien osallisuuden lastensa koulunkäyntiin, opettajan ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen ja tiedonjakamisen sekä vanhempien keskinäisen verkostoitumisen. (Latvala, 2013.) Lisäksi yhteistyöllä tarkoitetaan myös kodin ja koulun välistä viestintää, yksilöllisten tarpeiden huomioimista, arviointikeskusteluita sekä vanhempainiltoja (OAJ, n.d.). Seinäjoen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) puolestaan määritellään kodin ja koulun yhteistyö osaksi yhteistä vastuuta oppilaan koulupäivästä.

Vuorovaikutus määritellään opettajan työssä yhdeksi keskeisimmäksi elementiksi. Kostiaisen ja Gerlanderin mukaan (2009) vuorovaikutus on edellytys toimivalle työskentelylle. Lisäksi se on tärkeä väline asiantuntijuuden rakentumiselle (Kostiainen & Gerlander, 2009). Myös Lämsä (2013) on tehnyt saman havainnon. Hän toteaa, että kodin ja koulun välinen viestintä ja yhteistyö ovat keskeinen osa opettajan työtä. Opettajat ovatkin ottaneet kodin ja koulun välisen yhteistyön osaksi arkeaan ja yhteistyö näkyy niin päivittäisessä toiminnassa, opetussuunnitelmissa sekä koteihin lähetettävissä viesteissä. (Metso, 2004).

Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei ole ainoastaan pedagogisesti merkittävää, vaan se on myös lakiin kirjattu velvollisuus (Lämsä, 2013). Lain mukaan kouluilla on velvollisuus tehdä yhteistyötä oppilaiden kotiväen kanssa (Perusopetuslaki 628/1998, § 3). Velvollisuuden lisäksi perusopetuslaki ohjeistaa koulun ja kodin välistä toimintaa ja viestinnän toteutustapoja

(Lämsä, 2013,11). Kodin ja koulun välisen yhteistyön voidaankin todeta olevan yksi merkittävä opetustyötä ja koulumaailmaa ohjaava tekijä (Kostiainen & Gerlander, 2009; Lämsä, 2013; Metso, 2004; Perusopetuslaki 628/1998, 3§). Yksi merkittävä yhteistyön muoto on viestintä kotien kanssa (POPS, 2014), jota tarkastellaan myöhemmissä luvuissa.

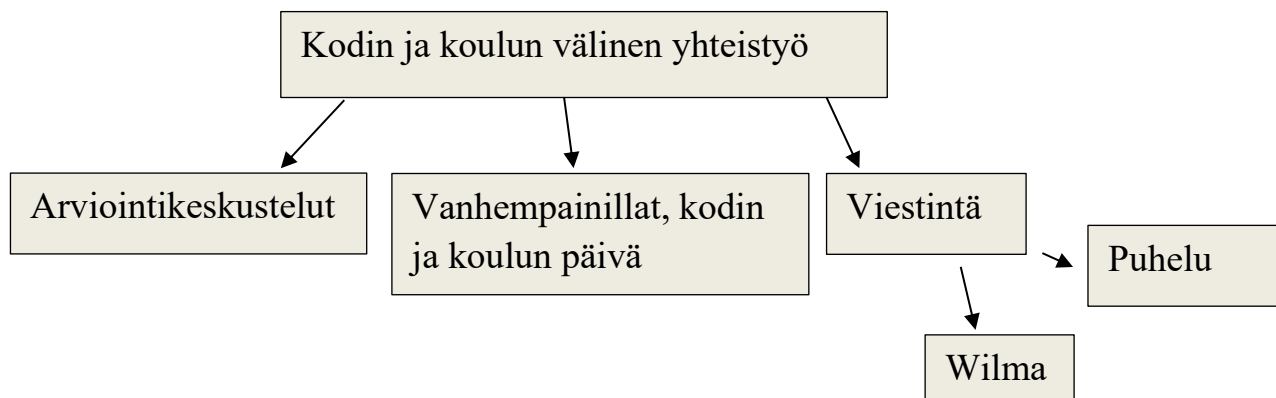
Edellä käsiteltiin yhteistyön erilaisia velvoitteita ja säädöksiä. Opettajien puheessa kodin ja koulun välinen yhteistyö kytkeytyykin osin juuri erilaisiin määräyksiin ja velvoitteisiin. Yhteistyön tarpeet nousevat esiin arjen käytännöistä, kuten läksyihin, aikatauluihin ja oppilaan arviointiin liittyvistä kysymyksistä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö jäsentyy opettajien puheessa monin eri tavoin. (Orell & Pihlaja, 2021.) Tästä voidaan päätellä, että yhteistyön käsite ei ole yksiselitteinen, vaan sitä tulkitaan vaihtelevasti myös opettajien keskuudessa.

Koulussa toteutettavan kodin ja koulun välisen yhteistyön käsitteellinen määrittely on yhä osittain epäselvä, minkä vuoksi käsitteen tarkentamista on pidetty perusteltuna. Thompsonin ja muiden (2018) mukaan, käsitteen määrittely on kuitenkin todettu haasteelliseksi käsitteen moninaisuuden vuoksi. Myös Metso (2004) toteaa, että kodin ja koulun välisen yhteistyön käsite on hyvin epämääräinen. Lisäksi hän esittää, että käsitteen tulkinnanvaraisuus voi heijastua vanhempien odotuksiin ja toimintaan. Jos yhteistyön tavoitteet, muodot ja vastuut eivät ole selkeästi määriteltyjä, voivat myös vanhempien käsitykset omasta roolistaan ja koulun velvollisuuksista muodostua epäyhtenäisiksi. Tämä saattaa puolestaan luoda erilaisia ristiriitoja kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

Taulukko on muodostettu havainnollistamaan kodin ja koulun yhteistyön muotoja. Kodin ja koulun yhteistyö nähdään yläkäsitteenä, jonka alle lukeutuu mm. arviointikeskustelut sekä vanhempainillat.

Kuvio 1.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö. (Karhuniemi, 2013; Lämsä, 2013; OAJ,n.d. POPS, 2014; Suomen vanhempainliitto, n.d.-a)



2.2 Kodin ja koulun yhteistyön merkitys

Kodin ja koulun toimivalla yhteistyöllä on merkittävä vaikutus lapsen kasvuun ja oppimiseen. Tutkimusten mukaan se tukee oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä sekä vahvistaa ryhmän ja koko kouluyhteisön hyvinvointia. (Ijäs, 2013; Suomen Vanhempainliitto, 2019.) Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan, että kodin ja koulun yhteistyö edistää oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä (POPS, 2014).

Yhteistyön on todettu vaikuttavan myös oppilaiden motivaatioon ja koulunkäyntiä koskeviin asenteisiin (Aunola, 2018). Lisäksi on havaittu, että kodin ja koulun toimiva yhteistyö voi vaikuttaa oppilaiden akateemiseen menestykseen. Esimerkiksi matematiikan oppimisessa kodin ja koulun yhteistyötä on pidetty keskeisenä oppilaan tukemisen muotona. (Bragg ym., 2020.) Myös vanhempien konkreettinen osallistuminen lapsensa koulunkäyntiin on tutkimusten mukaan yhteydessä parempiin oppimistuloksiin (Pulkkinen ym., 2023).

Kodin ja koulun yhteistyön merkitys ei kuitenkaan koske vain oppimistuloksia ja koulumenestystä. Tutkimuksissa on todettu, että myös huoltajat kokevat yhteistyön merkitykselliseksi. Yhteistyö mahdollistaa ajantasaiset tiedot lapsen poissaoloista, edistymisestä sekä koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Tätä tietoa pidetään merkityksellisenä,

sillä sen avulla huoltajat voivat tukea lapsensa koulunkäyntiä parhaalla mahdollisella tavalla. Lisäksi huoltajan kanssa on keskusteltava opetuksen järjestämisen keskeisistä asioista, kuten esimerkiksi opetussuunnitelmasta ja oppimisen tuesta (POPS, 2014.) Huoltajat ovat toivoneet, että lapsen asioista keskusteltaisiin myös silloin, kun koulussa menee kaikki hyvin (Arminen ym., 2013), mutta vanhemmat pitivät myös tärkeänä, että he saavat tiedon, jos lapsi käyttäytyy jatkuvasti huonosti, jotta voivat puuttua tällaiseen varhaisessa vaiheessa (Kuusimäki, 2021). Vanhempien aktiivinen osallistuminen kertoo siitä, että kodin ja koulun yhteistyötä pidetään tärkeänä ja siihen ollaan valmiita sitoutumaan (Arminen ym., 2013; Metso, 2004).

Huoltajien rooli lapsen koulupolulla ei rajoitu pelkästään kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, vaan heillä on ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta. Tutkimusten mukaan kasvatustyyli on yhteydessä lapsen kehitykseen. Autoritatiivisen (vanhemmat ovat ohjaavia, mutta samalla avoimia ja vastavuoroisia suhteessa lapseen) kasvatustyylin on katsottu olevan yhteydessä lapsen hyvään selviytymiseen ja motivoitumiseen koulussa. Sen sijaan autoritaarinen kasvatustyyli, jolle on ominaista tiukka kuri ja vähäinen emotionaalinen tuki, on yhdistetty lapsen epäitsenäisyyteen. Vastaavasti liian salliva tai laiminlyövä kasvatustyyli on tutkimuksissa liitetty lapsen impulsiivisuuteen ja käytöshaasteisiin. (Aunola, 2000 viitattu teoksessa Pulkkinen ym., 2023.) Tämä tutkimustieto on keskeistä kodin ja koulun yhteistyötä ja viestintää tarkasteltaessa, sillä viestinnän sävy ja sisältö voivat joko tukea tai heikentää kotona toteutuvaa kasvatustyötä.

Lasten arjen hyvinvointia koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että lapset kokevat tuntevansa omat asiansa paremmin kuin aikuiset (Kallinen ym., 2021). Myös Pulkkinen ja muiden (2023) mukaan lapset pitävät tärkeänä sitä, että he saavat suunnitella ja vaikuttaa omaan toimintaansa erityisesti opetustilanteissa. Aikuisten välinen yhteistyö on näin ollen erittäin merkittävässä roolissa erityisesti siinä, miten lasten toiveita kuunnellaan. On havaittu, että lasten toiveiden kuunteleminen voi kasvattaa lapsen itsetuntoa oppilaana sekä vahvistaa tunnetta siitä, että häntä ymmärretään. (Kallinen ym., 2021.)

Väntsin (2017) tutkimuksen mukaan kodin ja koulun yhteistyössä keskeisiksi toimijoiksi määräytyvät usein opettaja ja huoltaja. Tämä on ristiriidassa Kallisen ja muiden tutkimuksen (2021) havaintojen kanssa siitä, että oppilaat toivovat mahdollisuutta vaikuttaa ja osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. Tämä ristiriita on yksi merkittävä ja konkreettinen tekijä

sille, miksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan oppilaiden näkökulmaa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

Edellä esitetty osoittaa, että kodin ja koulun yhteistyö on merkityksellistä sekä oppilaan että huoltajien kannalta ja kytkeytyy laajasti lapsen kasvuun ja koulunkäyntiin. Vaikka ensisijainen kasvatusvastuu on kodeilla, myös koululla ja varhaiskasvatuksella on kasvatuksellinen tehtävä. Tämä näiden tahojen välinen yhteistyö kehkeytyy parhaimmillaan kasvatuskumppanuudeksi, joka tukee lapsen kasvun ja kehityksen vaiheita läpi koulupolun. (Launonen ym., 2004.) Osa huoltajista kuitenkin ajattelee, että kasvatusvastuu on pelkästään koululla, mikä lisää heidän passiivisuuttaan yhteistyötä kohtaan ja täten vaikeuttaa sen toimivuutta (Latvala, 2012).

Avoin ja toimiva yhteistyö huoltajien kanssa edellyttää sekä huoltajilta että opettajalta ymmärrystä ja mukautumista erilaisiin tilanteisiin (Ijäs, 2013). Yhteiset tavoitteet sekä toimiva yhteistyö ovat ensisijaisen tärkeitä, jotta tämä kumppanuus saadaan toimimaan (Latvala, 2012). Opettajan tulee tunnistaa ja kunnioittaa huoltajia lapsensa asiantuntijoina, kun taas huoltajien on tärkeää nähdä koulu pedagogisena asiantuntijana (Ijäs, 2013). Pää tavoite tällä yhteistyöllä on luoda hyvät edellytykset lapsen ja nuoren kasvuun ja kehitykselle (Lämsä, 2013) sekä tukea kasvatuksen ja opetuksen järjestystä siten, että jokainen oppilas saa kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta (Opetussuunnitelma, 2014). Toimivan yhteistyön edellytys onkin tehokas kommunikaatio sekä tiedonvaihto yhteistyötä tekevien osapuolten välillä. Positiivinen viestintä on yksi tärkeä tekijä hyvän yhteistyön rakentumisessa. (Latvala, 2006.)

2.3 Kodin ja koulun yhteistyön haasteita

Yhteistyö kodin ja koulun kanssa voi aiheuttaa opettajalle, vanhemmille sekä oppilaalle erilaisia haasteita. Lisäksi koulun käytänteet, ilmapiiri sekä opettajan oma aktiivisuus voi vaikuttaa yhteistyön laatuun (Latvala, 2012). Esimerkiksi yhteydenpidon määrästä voi olla erilaisia näkemyksiä vanhempien välillä. Osa vanhemmista voi toivoa tiiviimpää ja monipuolisempaa yhteydenpitoa, kun taas osa saattaa pitää nykyistä yhteydenpitoa riittävänä tai jopa liiallisena (Arminen, ym., 2013). Vanhempien erilainen ote ja suhtautuminen lapsensa koulunkäyntiin voi aiheuttaa opettajille haasteita. Cantellin (2011) mukaan vanhempien

ääripäät, eli hyvin aktiiviset ja yhteistyöstä vetäytyneet huoltajat ovat yleistyneet. Monet opettajat kokevat, etteivät pysty antamaan yhteistyölle riittävää painoarvoa koulutyössään. Vaikka he korostavat vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeyttä, se koetaan usein ylimääräisenä velvoitteena kiireisessä työssä. (Metso, 2004.)

Edellä kuvatut kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät haasteet heijastuvat myös vanhempien kokemuksiin. Tutkimusten mukaan vanhemmat ovat kokeneet saavansa vähemmän positiivista palautetta kuin opettajat arvioivat antavansa (Kuusimäki, ym., 2019; Kuusimäki, 2021). Mahdollisesti kodin ja koulun välinen viestintä painottuukin herkästi ongelmatilanteisiin. Tämän vuoksi olisi erityisen tärkeää viestiä kotiin myös silloin, kun kaikki on lapsen koulunkäynnissä hyvin. Myönteinen palaute vahvistaa luottamusta ja tukee yhteistyötä kodin ja koulun välillä. (Latvala, 2006.)

Sähköinen viestintä on osaltaan lisännyt kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä haasteita. Yksi haasteiden aiheuttaja on ilmeiden ja eleiden puuttuminen, jolloin vaarana on, että viesti ymmärretään väärin (Furman, 2013). Suomen Vanhempainliitto ja psykiatrian erikoislääkäri Ben Furmanin ovat luoneet “Viesti Wilmalla viisaasti” – oppaan (2013), jossa keskitytään siihen, miten helposti Wilmalla viestiessä tulee väärinkäsityksiä. Toisaalta Kuusimäen ym. (2019) tutkimuksen mukaan suurin osa vanhemmista ja opettajista koki, että digitaalinen viestintä myös tukee heidän kasvatuskumppanuuttaan hyvin. Erityisesti yhteistyö koettiin toimivana digitaalisen viestinnän kautta.

Merkittävä käänköpuoli sähköisen viestinnän lisääntyessä on opettajien saamien asiattomien viestien lisääntyminen. Kosonen (2023) kirjoittaa Ylen artikkelissaan siitä, kuinka paljon opettajat saavat nykyisin epäasiallisia viestejä sähköisten välineiden kautta. Artikkelissa on haastateltu rehtori Päivi Ikosta, jonka mukaan hänen uransa aikana viestinnän sävyssä kodin ja koulun välillä on tapahtunut suuri muutos, joka vaikuttaa hänen mukaansa myös opettajien jaksamiseen.

Näiden lisäksi myös muita lieveilmiöitä sähköisten viestintävälineiden yleistymässä on havaittu. Wilmasta ja sen toimivuudesta on käyty paljon keskustelua niin valtakunnan medioissa kuin sosiaalisen median eri alustoilla. Vuonna 2012 Facebookiin perustettiin sivusto “Wilma pilasi elämäni”. Sivuston taustalla oli ilmiö, jossa oppilaat eivät suhtautuneet Wilma-merkintöihin vakavasti, vaan jakoivat niitä sosiaalisessa mediassa humoristisessa tarkoituksessa. Tämä

uhkasi koulun sisäistä arvohierarkiaa sekä opettajan auktoriteettia. Tämä ilmiö aiheutti myös sen, että opettajien yksityisyys oli uhattuna, sillä Wilma-merkinnöissä näkyi opettajien nimiä tai muita tietoja. (Kaarakainen, 2015.)

2.4 Kodin ja koulun yhteistyön eri muotoja

Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja viestintään on monenlaisia eri muotoja. Tässä luvussa käsittelemme niistä muutamia. Vanhempainillat (tai kotiväenillat) ovat tärkeä yhteistyömuoto kodin ja koulun välillä Suomessa. Niitä on järjestetty kauan ja ne mielletään osaksi koulun arkea (Karhuniemi, 2013). Suomen Vanhempainliiton (2025) teettämässä kyselyssä vanhemmat kokivat, että vanhempainillat ovat olleet onnistuneita sekä hyvin järjestettyjä. Kyselyssä nousi kuitenkin esiin, että vanhempainiltojen toivottaisiin olevan enemmän keskustelevia sekä osallistavampia. Vanhempainiltoihin ja muuhun kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön vaikuttaa koulun toimintakulttuuri (Arminen ym. 2013). Näin ollen vanhempainillat saattavat olla erilaisia eri kouluissa. POPS:issa (2014) mainitaan, että koulujen toimintakulttuuri on yksi tärkeä oppilaiden koulupolkua ja arvoja muovaava tekijä. Se rakentuu mm. yhteistyöstä ja sen laadusta, arkikäytännöistä sekä pedagogiikasta. Lisäksi tähän toimintakulttuuriin vaikuttavat sekä tiedostamattomat että tiedostetut tekijät. (POPS, 2014.)

Vanhempainiltojen ohella kodin ja koulun yhteistyöhön lukeutuu erilaiset tapahtumat sekä yhteiset tilaisuudet. Osa kouluista järjestää esimerkiksi avoimien ovien päiviä ja muita tapahtumia, joihin oppilaiden vanhemmat ovat tervetulleita (Karhuniemi, 2013). Suomessa on vuodesta 2011 alkaen vietetty valtakunnallista kodin ja koulun päivää. Tähän tapahtumaan osallistuvat päiväkodit, koulut sekä muut oppilaitokset. Tavoitteena on lisätä kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä tuoda kouluarkea vanhemmille näkyväksi. Vanhemmille ja opettajille teetetyissä tutkimuksista selvisi, että toiveena oli saada lisää toiminallisia tapahtumia, jonka vuoksi kodin ja koulun päivä on syntynyt. Lisäksi tämä päivä konkretisoi lapselle sitä, kuinka aikuiset toimivat yhdessä. Parhaimmillaan päivä voi antaa hyvän alustan koulussa olevien ristiriitatilanteiden tai ongelmien ratkomiselle. Päivä järjestetään vuosittain ja useassa koulussa tämä on merkattu myös lukuvuosisuunnitelmaan. (Suomen Vanhempainliitto, n.d.-a.)

Vanhempainiltojen ja muiden yleisten yhteistyömuotojen lisäksi on yksilötasoisempaa yhteistyötä. Yksilöllisellä tasolla järjestetään arviointikeskusteluja tai huoltajan ja opettajan välisiä keskusteluja. Näissä tapaamisissa oppilaan koulunkäynnistä käydään yksilöllisempää keskustelua. (Karhuniemi, 2013.) Suomen Vanhempainliiton (2025) teettämässä barometrissa kuitenkin vain 66 % vastanneista vanhemmista koki, että arviointikeskustelut vahvistavat luottamusta opettajaan. Opettajan ja vanhempien keskustellessa lapsen koulunkäynnistä, on tärkeää, että opettaja pystyy luomaan vanhemmille näkemyksen lapsen mahdollisuuksista, haasteista huolimatta. On myös tärkeä painottaa sitä, että vanhempien omat huonot kokemukset koulusta eivät saisi siirtyä lapselle. (Aunola, 2018.)

Gordon (2006) esittelee kirjassaan etuja, joita opettajat ovat löytäneet siitä, että oppilas on otettu mukaan vanhempien kanssa käytävään keskusteluun. Opettajat ovat alkaneet pitämään tätä tärkeänä tapana koulun ja kodin välisissä keskusteluissa. Hyötyjä tällä toiminnalla on mm. oppilaan suurempi turvallisuudentunne sekä yhteenkuuluvuuden tunteen lisääminen vanhemman ja oppilaan välillä. Lisäksi oppilaan halu sitoutua päätöksiin kasvoi, kun hän on ollut mukana päätösten suunnittelussa. (Gordon, 2006.) Lasten arjen hyvinvoinnin tekijöitä tutkittaessa onkin huomattu, että lapset kokivat myönteisenä sen, että voivat kertoa aikuisille elämästään sekä huolia että iloisia asioita. Näitä aikuisia olivat esimerkiksi vanhemmat sekä opettaja tai muu koulun henkilökunta. Lisäksi lapselle on tarve tulla kuulluksi ja ymmärretyksi erityisesti heitä itseään koskevissa asioissa. (Kallinen ym., 2021.) Nämä tukevat näkemystä siitä, että oppilaan osallisuus arviointikeskustelussa on merkityksellistä ja perusteltua.

2.5 Yhteistyön ja viestinnän kehitys kohti Wilmaa

Kodin ja koulun välistä viestintää kehitetään jatkuvasti. Jo 1800-luvulla keskusteltiin kodin ja koulun rooleista kasvatuksessa. Esimerkiksi vuonna 1861 J.V. Snellmanin näkemyksen mukaan, kouluun ei kuulu kasvatustuu, vaan kasvatuksen tulee tapahtua ensisijaisesti kotona. Snellmanin (1861) mukaan vain vanhemmat tietävät, mikä on lapselleen hyväksi. (Metso, 2004.)

1900-luvun puoliväliin tultaessa kodin ja koulun yhteistyön merkitystä alettiin korostamaan entistä enemmän. 1950-luvun *Oppikoululehden* artikkeleissa kasvatuksen nähtiin olevan

kodin ja koulun välistä yhteistyötä, josta molemmat osapuolet hyötyvät. Tällöin kodin ja koulun suhteesta alettiin puhua kumppanuutena, jossa molemmat toimijat nähtiin aktiivisina ja yhdenvertaisina kasvatusvastuun jakajina. Ajatuksena oli, että koti ja koulu täydentävät toisiaan kasvatuksellisissa kysymyksissä. (Nieminen, 2010.) Kasvatuskumppanuuden käsite on edelleen käytössä kuvaamaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Launonen ym., 2004).

Samanaikaisesti 1950- luvun keskusteluissa esiintyi myös ristiriitaisia näkemyksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Niemisen (2010) mukaan esillä oli holhoamisen diskurssi, jossa koulu nähtiin tietävänä ja ohjaavana osapuolena, joka määritteli kodin toimintaa.

Vanhemmista saatettiin puhua alentavaan sävyyn ja vaikka heidät nähtiin yhteistyökumppaneina, koulu asetti selkeät rajat heidän osallistumiselleen. Näin Koulu piti kotia myös tietämättömänä sekä vanhemmista puhuttiin alentavasti. Toisaalta vanhempien katsottiin olevan yhdenvertaisia koulun kanssa, mutta koulu asetti edelleen tarkat rajat ja linjat, milloin vanhemmat voivat osallistua ja koulu saattoi asettaa jopa kasvatustavoitteita koteihin. Näin ollen jo 1950- luvulla kodin ja koulun yhteistyötä leimasivat keskenään ristiriitaiset käsitykset kumppanuudesta ja vallanjaosta (Nieminen, 2010.) Myös myöhemmin yhteistyötä on kuvattu toisinaan haastavaksi ja negatiivissävytteiseksi (Metso, 2004) ja jo 1950- luvulla suurena haasteena kodin ja koulun yhteistyölle pidettiin kodin negatiivista asennetta koulua kohtaan (Nieminen, 2010).

Viestinnän käytännöt ovat muuttuneet merkittävästi teknologian kehityksen myötä. Ennen sähköisiä viestintävälineitä kodin ja koulun välinen tiedonkulku perustui pääosin paperisiin tiedotteisiin. Oppilaat toimivat viestien välittäjinä ja tärkeisiin tiedotteisiin pyydettiin allekirjoitus, jotta varmistettiin tiedonkulku (Metso, 2004). Paperilappujen ja reissuvihon käyttö saattoi kuitenkin esimerkiksi avioerotilanteessa johtaa siihen, että toinen vanhempi ei tiennyt lapsen koulunkäynnistä yhtä paljon kuin toinen vanhempi (Latvala, 2012).

Sähköistä viestintää alettiin kokeilla jo 2000- luvun alkupuolella joissain kunnissa. Esimerkiksi Kemissä otettiin vuonna 2003 käyttöön sähköinen reissuvihko. Tämän ajateltiin ehkäisevän sitä, etteivät tärkeät laput hukkuisi, vaan menisivät varmasti suoraan vanhemmille. (Yle Uutiset, 2003/2008.) Vuonna 2006 toteutettu MUKAVA- hanke sisälsi Kivahko- viestintäjärjestelmän, jonka tavoitteena oli tehostaa kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa. Tutkimustulosten mukaan järjestelmä koettiin myönteisenä ja yhteistyötä helpottavana välineenä. (Latvala, 2012.)

Tässä tutkimuksessa keskeisessä roolissa on Wilma, joka on Suomessa laajasti käytössä oleva kodin ja koulun yhteistyön ja viestinnän väline (Karhuniemi, 2013). Sen tavoitteena on ollut yhdenmukaistaa käytäntöjä eri kouluissa ja kaupungeissa (Kaarakainen, 2015). Nykyisin Wilma on Suomen käytetyin koulun ja kodin viestintäalusta (Wilma, 2022) ja sitä käytettiin myös tässä tutkimuksessa mukana olleissa kouluissa.

Wilman kehitystyö sai alkunsa rehtori Pentti Tarpion kehittämästä Kurre-järjestelmästä, jonka tarkoituksena oli helpottaa työjärjestysten laatimista. 1990-luvulla järjestelmä laajeni ja Kurren rinnalle kehitettiin Wilma. Vuonna 2014 julkaistiin ensimmäinen sovellus, joka mahdollisti järjestelmän käytön ajasta ja paikasta riippumatta. Vuonna 2016 Wilma siirtyi yrityskaupan myötä osaksi Vismaa, mikä mahdollisti palveluiden laajentamisen ja jatkokehittämisen. (Wilma, 2022.)

Wilma ei ole pelkästään viestintäväline, vaan siihen tallennetaan muun muassa lukuvuosisuunnitelmia, arviointeja ja oppilastietoja. Sieltä löytyy myös tietoa koulusta ja henkilökunnasta (Karhuniemi, 2013). Opettajat voivat käyttää Wilmaa mm. merkintöjen ja muistiinpanojen tekemiseen, mutta myös välineenä tarkastella oppilaan koulunkäyntiä. Wilma yksinään ei kuitenkaan käy arviointivälineenä, vaan arvioinnin tulee perustua opetussuunnitelmassa laadittuihin tavoitteisiin sekä oppilaan osaamisen osoittamiseen ja siinä tulee olla monipuolista näyttöä. (POPS,2014.)

Wilman keskeisiksi toiminnoiksi on katsottu viestintä, suunnittelu-, seuranta- ja päätöksentekotyö sekä arviointityökalu, merkinnät sekä monet kouluarkeen liittyvät huomioonnot (Wilma, 2022). Oppilaiden näkökulmasta Wilma on koettu hyödylliseksi ja helpoksi tavaksi seurata esimerkiksi lukujärjestystä tai tulevia kokeita. Se auttaa oppilaita jäsentämään koulupäivän kulun ja sieltä on helppo tarkastaa kouluun liittyviä asioita. (Alanko & Alasuutari, 2021.)

3 Säännöt, palaute ja arviointi koulukontekstissa

Tässä luvussa jatketaan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen tarkastelua. Aluksi tarkastellaan koulujen sääntöjä sekä niiden rikkomiseen liittyviä kurinpitotoimia. Ensimmäisessä alaluvussa huomio kohdistuu Wilman tuntimerkintöihin ja niihin liittyvään palautteeseen oppilaan näkökulmasta. Toisessa alaluvussa käsitellään sukupuolen merkitystä ja sen vaikutuksia koulukontekstissa.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyöstä sekä viestinnästä, minkä vuoksi on perusteltua huomioida myös koulujen järjestyssäännöt sekä niiden rikkomiseen liittyvät kurinpitokäytännöt. Koulujen toimintaa ohjaa järjestyssäännöt, jotka laaditaan Opetushallituksen (2025) ohjeiden mukaisesti ja perusopetuslain säädösten puitteissa. Koulut saavat itse luoda omat järjestyssääntönsä ja niitä voidaan soveltaa koulun toimintakulttuuriin sopivaksi. Sääntöihin kirjataan usein mm. turvallisuuteen sekä käyttäytymiseen koskevia määräyksiä. Myös kiellettyjen aineiden ja erilaisten tavaroiden (esimerkiksi puhelimen) käyttämiseen liittyvistä toimintamalleista voidaan ohjeistaa säännöissä. (Opetushallitus, 2025.)

Sääntöjen rikkomisesta voi seurata erilaisia kurinpitotoimia, jotka ovat osa koulun kasvatus- ja ohjausjärjestelmää. Lisäksi tämä voi olla yksi syy Wilma-merkinnälle. Näihin kurinpitotoimiin kuuluvat esimerkiksi kasvatuskeskustelu, tehtävien suorittaminen koulupäivän jälkeen tai jälki-istunto (Euran kunta, n.d; Opetushallitus, 2025). Myös yksittäisten koulujen laatimissa oppaissa, kuten Rauman normaalikoulun ohjeistuksessa (2025) tuodaan esiin sääntöjen rikkomisesta seuraavia toimia osana koulun toimintakulttuuria.

3.1 Wilman tuntimerkinnät ja palaute oppilaan näkökulmasta

Opettajan ja oppilaan välinen viestintä ilmenee koulussa usein opettajan antamana palautteena oppilaalle. Palautetta pidetään yhtenä keskeisimmistä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. (Atjonen, Ahtiainen & Oinas, 2021). Koulukontekstissa palaute ymmärretään osaksi arviointia eli tiedoksi, jota oppilas saa suorituksestaan tai toiminnastaan. (Atjonen, 2019).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan palautteen tehtävä on tukea ja kannustaa oppilasta ja tukea positiivisen minäkäsityksen rakentumista.

Tämän tutkimuksen kannalta keskeinen palautteen muoto koulukontekstissa on Wilman tuntimerkinnät, joiden kautta opettaja voi antaa kirjallista palautetta oppilaan toiminnasta. Tuntimerkintöjen alkuperäinen tarkoitus on ollut toimia kalenterina, johon opettaja voi tuntikohtaisesti merkata poissaolot, unohdukset sekä myöhästymiset. Kuitenkin niiden merkitystä on laajennettu koskemaan myös oppilaan käytöstä. (Furman, 2013.) Tuntimerkinnät ovat muodostuneet osaksi koulun arkea ja toimintakulttuuria.

Wilma-merkinnät nousevat vahvasti esiin, kun tarkastellaan oppilaiden näkemyksiä kodin ja koulun välisestä viestinnästä. Alanko & Alasuutarin (2021) tutkimuksessa Wilma-merkinnät mainittiin ensimmäisenä, kun oppilaita haastateltiin Wilmasta. Tutkimukset osoittavat, että sähköinen palaute herättää oppilaissa erilaisia tunteita ja voi olla myös hämmentävää (Alanko & Alasuutari, 2021; Lappalainen, 2024; Oinas, 2020; Tahkola, 2013). Hämmentävyyttä aiheuttaa erityisesti opettajien väliset erot Wilma-merkintöjä laittaessa. Lisäksi oppilaat kertoivat, etteivät tiedä, millaisista tilanteista saa merkinnän ja tähän toivottiin selkeyttä. Erityisesti kielteisiä tuntimerkintöjä pidettiin epätarkkoina, epäoikeudenmukaisina ja toisinaan tarpeettomina. (Alanko & Alasuutari, 2021.)

Palautteen vaikutus ei kuitenkaan riipu pelkästään sen sävystä, vaan myös laadusta. Tutkimusten mukaan, erityisesti odottamattomalla myönteisellä palautteella on yhteys parempaan motivaatioon (Oinas & Lanki, 2018; Deci & Ryan, 2017). Oppimisprosessia korostava ja osaamista konkretisoiva palaute tukee oppilaan pystyvyyden tunnetta (Lerkkanen ym., 2018). Sen sijaan palautteen kohdistaminen oppilaan persoonan voi olla oppimisen kannalta haitallista, vaikka palaute olisi myönteistä (Oinas & Lanki, 2018; Hattie & Timperley, 2007). Myös arvioiva, ilman perusteluja annettu palaute saattaa heikentää oppilaan motivaatiota. Kuvailevan ja kannustavan palautteen on todettu tukevan oppimista ja oppilaan kehittymistä. (Black & William, 1998.) Wilma-merkinnät ovat usein valmiiksi muokattuja palautteita, joista opettaja valitsee oppilaan tilanteeseen sopivan. Kuitenkin opettajalla on myös mahdollisuus kirjoittaa merkinnän lisäksi kirjallista ja yksilöllisempää palautetta (InSchool, n.d.), joka edellä mainittujen tutkimusten mukaan olisi mahdollisesti parempi vaihtoehto.

Positiivinen sähköinen palaute on oppilaiden kokemusten mukaan miellyttävää ja omaa osaamista vahvistavaa, erityisesti silloin, kun oppilas kokee onnistuneensa ja tehneensä vaikutuksen opettajaan tai huoltajaan (Lappalainen, 2024). Positiivisen tuntimerkinnän on koettu vahvistavan tunnetta siitä, että oppilas toimii koulussa oikein ja onnistuneesti (Alanko & Alasuutari, 2021). Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan pitäneet myönteistä palautetta merkityksellisenä (Lappalainen, 2024). Toisaalta oppilaat ovat toivoneet positiivista palautetta nykyistä enemmän (Tahkola, 2013).

Negatiivinen sähköinen palaute on puolestaan herättänyt oppilaissa pettymyksen, syyllisyyden ja mitättömyyden tunteita sekä turhautumista palautteen antajaa kohtaan. Erityisen kuormittavaksi koettiin se, että palaute välittyy myös huoltajille. (Lappalainen, 2024). Tällainen palaute voi vaikuttaa oppilaan myönteisen minäkuvan rakentumiseen ja näin ollen heikentää hänen emotionaalista sekä älyllistä kehitystään (Pulkkinen, ym. 2023). Lisäksi oppilaat arvioivat, että kielteiset merkinnät saattavat olla tehokkaampia silloin, kun niitä käytetään harvoin, mutta toistuessaan niiden vaikutus heikkenee. Yleisesti kielteisiin tuntimerkintöihin suhtauduttiin hyvin kriittisesti. (Alanko & Alasuutari, 2021.) Turhautumista aiheutti erityisesti se, ettei oppilas itse tunnistanut omaa toimintaansa palautteen taustalla. Palautteen herättämät tunteet saattoivat vaikuttaa koko päivään joko myönteisesti, kielteisesti tai neutraalisti (Lappalainen, 2024).

Oppilaat ovat todenneet, että kielteiset merkinnät eivät aina välttämättä tavoita kaikkia osapuolia, jolloin näissä tilanteissa toivottiin enemmän kasvotusten käytävää keskustelua. (Alanko & Alasuutari, 2021). Samansuuntaisesti myös Kuusimäen (2021) tutkimuksessa huomattiin, että vanhemmat sekä oppilaat kokivat, ettei kaikista vähäisistä rikkeistä ole tarpeen raportoida kotiin. Lisäksi arkaluonteiset asiat koettiin mielekkäämpänä hoitaa puhelimitse tai kasvotusten. (Kuusimäki, 2021.)

3.2 Sukupuoli, koulu ja palaute

Sukupuoli ja siihen liittyvät yhteiskunnalliset odotukset vaikuttavat koulussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen sekä arviointiin ja palautteen antamiseen. Sukupuoli-identiteetti alkaa kehittyä jo keskilapsuudessa (Pulkkinen ym., 2023), jonka vuoksi sukupuolen vaikutusta oli mahdollista tutkia tässä tutkimuksessa. Lapsen kanssa toimivien aikuisten rooli on keskeinen

sukupuoleen liittyvien normien ja käyttäytymisodotusten välittymisessä. Aikuisten olisi tärkeää tiedostaa omat ennako-oletuksensa ja välttää sukupuolittuneiden käyttäytymispaineiden vahvistamista, kuten käsityksiä siitä, että pojat eivät itke tai että tytöt eivät leiki rajuja leikkejä. (Pulkkinen ym., 2023.)

Yhteiskunnallisella tasolla sukupuolten välinen tasa-arvo ei näyttäyty yksiselitteisenä. Vuoden 2024 tasa-arvobarometrin mukaan suuri osa vastaajista ei pidä naisia ja miehiä täysin tasa-arvoisina Suomessa ja miesten aseman arvioitiin olevan keskimäärin parempi (Pietiläinen ym., 2025). Tällaiset laajemmat asenteet ja odotukset voivat heijastua myös koulun arkeen ja vaikuttaa siihen, millaisia oletuksia oppilaista tehdään.

Yksilötasolla sukupuoli voi vaikuttaa opettajien odotuksiin ja tulkintoihin oppilaiden käyttäytymisestä. On esimerkiksi esitetty, että poikia saatetaan pitää keskittymiskyvyttömämpinä kuin tyttöjä. Samalla lapsen synnynnäinen temperamentti eli tapa reagoida uusiin ja yllättäviin tilanteisiin. Temperamenttia on kuvattu persoonallisuuden “raakamateriaaliksi”, jota kasvatusta ja kokemukset muokkaavat. Tämä vaikuttaa myös siihen, miten hänen käyttäytymistään tulkitaan. Tutkimusten mukaan temperamentti arvioidaan eri tavoin riippuen lapsen sukupuolesta. Kun temperamentti vastaa koulun normatiivisia odotuksia, siitä on tytöille enemmän hyötyä kuin pojille. Vastaavasti odotusten vastainen temperamentti näyttäisi kuormittavan enemmän poikia kuin tyttöjä. (Keltikangas-Järvinen ym., 2014.)

Useat tutkimukset osoittavat, että koulussa annettu kielteinen palaute kohdistuu useammin poikiin kuin tyttöihin. Tahkolan (2013) mukaan pojat kokivat opettajien välittävän kielteisiä asioita kotiin herkästi. Oinaan (2020) tutkimuksessa kielteinen palaute kasautui usein pienelle joukolle poikia ja erityisesti unohduksiin sekä käyttäytymiseen liittyvät huomautukset kohdistuivat useammin heihin. Samansuuntaisesti Keltikangas-Järvinen ym. (2014) havaitsivat, että opettajien arvioissa poikia pidettiin levottomampina ja keskittymiskyvyltään heikompina kuin tyttöjä. Perander ym. (2020) puolestaan tuovat esiin, että poikien katsottiin välttelevän koulutyötä ja tarvitsevan enemmän ohjausta. Lisäksi Tasa-arvobarometrin (Pietiläinen, ym., 2025) mukaan opiskelijoiden sukupuolella voi olla vaikutusta opintosuoritusten arviointiin. Miehet arvioivat naisia useammin, että naisia suositaan arvioinneissa, kun taas vain pieni osa vastaajista koki miesten saavan parempia arvosanoja sukupuolensa vuoksi.

Tytöt saivat puolestaan enemmän palautetta aktiivisesta osallistumisesta, vaikka myönteisen palautteen kokonaismäärässä ei havaittu merkittäviä sukupuolieroja (Oinas ym., 2017). Tytöt on tutkimuksissa nähty vastuullisempina ja valmiimpina näkemään vaivaa koulutyön eteen (Perander ym., 2020). Samalla opettajien puheessa on havaittu oletuksia siitä, että pojat olisivat lähtökohtaisesti älykkäämpiä, mutta koulujärjestelmä ei välttämättä tukisi heidän oppimisstrategioitaan. Tällöin poikien hyvä suoriutuminen saatetaan tulkita ylisuoriutumisena, kun taas tyttöjen odotuksia heikompi suoriutuminen nähdään alisuoriutumisena (Perander ym., 2020).

4 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin oppilaiden näkökulmaa, kun tarkastellaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja siihen liittyvää viestintää. Tarkastelu painottuu erityisesti yhteistyön viestinnällisiin muotoihin ja Wilmaan. Tutkimuksen ajankohtaisuus ja tarpeellisuus perustuvat aiemman tutkimuksen vähäisyyteen sekä tutkijoiden kiinnostukseen syventää ymmärrystä aiheesta.

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena tutkimuksena ja aineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla.

Teoreettisen viitekehyksen pohjalta muodostuivat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisissa tilanteissa oppilaat kokevat kodin ja koulun välisen viestinnän tärkeäksi?
2. Miten oppilaiden suhtautuminen viestintään näkyy heidän ajatuksissaan erilaisista koulutilanteiden skenaarioista?
3. Miten sukupuoli on yhteydessä oppilaiden näkemyksiin kodin ja koulun välisestä viestinnästä?

5 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa käytettiin menetelmänä määrällistä eli kvantitatiivista tutkimusotetta. Määrällisessä tutkimuksessa tietoa tarkastellaan numeerisesti eli erilaisia mitattavia ilmiöitä tutkitaan numeroiden avulla. Lisäksi määrällinen tutkimus perustuu määrällisen, standardoidun aineiston keräämiseen ja analysointiin. (Vilka, 2007.) Määrällistä tutkimusta voidaan käyttää myös silloin, kun halutaan selvittää ihmisten kokemuksia ja käsityksiä. Voidaan myös tutkia miten nämä jakautuvat heidän keskuudessaan (Vilka, 2021). Tässä tutkimuksessa valittiin määrällinen tutkimusmenetelmä, koska tavoitteena oli kartoittaa oppilaiden näkemyksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä viestinnästä. Tavoitteena oli myös tarkastella näiden näkemysten yleisyyttä sekä mahdollisia eroja vastaajien välillä. Määrällinen lähestymistapa mahdollisti laajemman vastaajajoukon tavoittamisen sekä tulosten vertailtavuuden ja yleistettävyyden arvioinnin tutkimusjoukon sisällä.

Tutkimuksessa noudatettiin APA 7- lähdeviittaustyyliä. APA- viittaustyyli on käytetyin kasvatustieteellisissä tiedekunnissa Suomen yliopistoissa (Kasvatus, 2024). Lisäksi tätä viittaustyyliä käytetään Suomen kasvatustieteellisessä aikakauskirjassa, joka julkaisee mm. tieteellisiä tutkimuksia ja puheenvuoroja kasvatustieteen aloilta (Kasvatus, n.d.). Turun yliopistolla ei ole määritelty tiettyä viittaustyyliä kasvatustieteen pro gradu -tutkielmille. Tässä tutkimuksessa päädyttiin APA 7 -tyyliin edellä mainittujen tekijöiden vuoksi ja myös näiden perusteella tämä viittaustyyli sopi kasvatustieteen tiedekunnan pro gradu- tutkielmaan.

Lisäksi tutkimusprosessissa käytettiin generatiivista tekoälyä (ChatGPT) Turun yliopiston linjausten mukaisesti (Turun yliopisto, 2024). Turun yliopiston linjauksessa (2024) todetaan, että tekoälyä voi tutkimuksessa käyttää ideointiin, tekstianalyysiin sekä kriittiseen tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa tekoälyä käytettiin tutkimuskysymysten muotoilun pohdinnassa sekä vaihtoehtoisten näkökulmien ja tekstin argumentaation kriittisessä arvioinnissa. Lisäksi tekoälyä käytettiin ideoimaan erilaisia analyysimenetelmiä. Tekoälyn tuottamia ehdotuksia tarkasteltiin kriittisesti ja osana tutkimusprosessia. Tekoälyn käytöstä keskusteltiin myös graduohjaajan kanssa.

5.1 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen perusjoukko oli 5.–6.-luokkalaiset oppilaat. Ikäryhmä valikoitui useasta syystä. Ensinnäkin alakouluikäisten oppilaiden näkökulmasta tehtyä tutkimusta on verrattain vähän. Suurin osa teoreettisessa viitekehyksessä käytetyistä aiemmista tutkimuksista koski yläkouluikäisten oppilaiden näkemyksiä. Näin ollen alakouluikäisten oppilaiden näkemyksiä on perusteltua tarkastella. Toiseksi keskilapsuuden aikana lasten kognitiivinen hallinta kehittyy ja heidän kykynsä reagoida valikoivasti erilaisiin ärsykkeisiin vahvistuu.

Keskilapsuudella tarkoitetaan ajanjaksoa, joka alkaa esikouluikässä ja jatkuu nuoruusiän alkuun saakka, noin 12-vuotiaaksi. Tänä aikana lapselle alkaa muodostua käsitys omasta itsestään, pystyvyydestään. Lisäksi tärkeiden aikuisten huomio ja kannustus ovat keskeisessä roolissa myönteisen minäkäsityksen rakentumisessa. Tämä tarkoittaa, että he pystyvät jo arvioimaan omaa toimintaansa, ymmärtämään palautteen sisältöä sekä pohtimaan sen merkitystä suhteessa omaan osaamiseensa ja käyttäytymisensä. (Pulkkinen ym., 2023.)

Tutkimusten mukaan 7–11-vuotiaat lapset alkavat myös ymmärtää stereotypioita ja sosiaalisia odotuksia heitä kohtaan (Mah ym., 2012), mikä tekee heistä kykeneviä tulkitsemaan myös koulun viestintään sisältyviä normeja ja odotuksia.

Lisäksi 5.–6. -luokkalaiset ovat siirtymävaiheessa kohti yläkoulua. He ovat jo usean vuoden ajan toimineet kouluyhteisössä ja tottuneet koulun käytänteisiin. Heillä on siten riittävästi kokemusta koulun ja kodin välisestä viestinnästä. Näiden perustelujen vuoksi 5.–6.-luokkalaiset oppilaat muodostavat tarkoituksenmukaisen ja teoreettisesti perustellun kohderyhmän kodin ja koulun välisen viestinnän tutkimukselle.

Tähän kohderyhmään rajautuneesta perusjoukosta tutkimuksen otokseksi tuli 40 oppilasta. Aineistonkeruu toteutettiin keväällä 2025 sähköisen kyselylomakkeen avulla. Kyselymenetelmä mahdollisti useamman vastaajan tavoittamisen samanaikaisesti sekä vastausten systemaattisen ja vertailukelpoisen analysoinnin. Näin voitiin muodostaa kokonaiskuva siitä, millaisena alakouluikäiset oppilaat näkevät kodin ja koulun välisen yhteistyön ja viestinnän.

Ennen aineistonkeruuta oppilaiden kanssa keskusteltiin tutkimuksen aiheesta, tutkimuksen tarkoituksesta sekä sen merkityksestä luokanopettajanopinnoissa. Samalla varmistettiin, että oppilaat ymmärsivät tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden. Tutkimuksen kontekstin

kannalta oli myös olennaista selvittää etukäteen, että kohdekoulussa käytetään Wilmaa aktiivisesti. Opettajien tavat käyttää Wilmaa, voivat kuitenkin vaihdella, mikä voi vaikuttaa oppilaiden näkemyksiin. Eettisten periaatteiden mukaisesti tutkimusluvan varmistamiseksi oppilaiden koteihin jaettiin kirjalliset tutkimuslupalomakkeet noin kaksi viikkoa ennen aineistonkeruuta. Lomakkeet kerättiin ennen kyselyyn vastaamista. Kaikilla oppilailla ei ollut tutkimuslupaa, joten opettajat jakoivat oppilaille numerot, joiden avulla pystyttiin erottamaan luvan saaneet oppilaat. Tutkijoilla ei ollut tietoa numeroiden ja yksittäisten oppilaiden välisistä yhteyksistä.

Varsinainen aineistonkeruu toteutettiin Webropol-alustalla sähköisen kyselylomakkeen avulla. Kysely oli kolme sivua pitkä ja sisälsi 17 kysymystä, joista osa oli Likert-asteikolle määriteltyjä, osa väittämiä ja osa avoimia kysymyksiä. Kyselyn vastaamiseen kului keskimäärin noin 15 minuuttia. Oppilaat vastasivat kyselyyn omilla laitteillaan ja heille jaettiin linkki siihen vastaustilanteen alussa.

Vastaustilanteen alussa oppilaille korostettiin, ettei kyseessä ole testi tai arviointiin vaikuttava tehtävä. Tavoitteena oli luoda turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri, jossa oppilaat voivat vastata rehellisesti. Tutkijan on tärkeä keskustella tutkittavien kanssa siitä, että hän haluaa tietää heidän oikeita ajatuksiaan, eikä heidän kuulu vastata niin kuin ajattelevat tutkijan haluavan. (Roni, ym., 2020.) Aineistonkeruun yhteydessä vastaustilanteita myös havainnoitiin. Havaintojen perusteella suurin osa oppilaista työskenteli rauhallisesti ja keskittyneesti, mikä mahdollisti huolellisen vastaamisen. Työrauha oli pääosin hyvä ja tuki kyselyyn vastaamiseen tarvittavaa keskittymistä. Toisessa ryhmässä työskentely oli osittain levotonta ja joidenkin oppilaiden oli vaikea ylläpitää keskittymistä koko vastausajan. Oppilaat kokivat haasteellisiksi erityisesti kyselyn pituuden ja pitkät tekstit. Joissakin kysymyksissä tarvittiin tarkentavia selityksiä, joita annettiin vastaustilanteessa. Tällaisia tarkennuksia olivat esimerkiksi koulun alueelta poistumisen määrittely.

5.2 Mittarit

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin strukturoitua kyselylomaketta. Kysely on aineistonkeruumenetelmä, jossa kaikille vastaajille esitetään samat kysymykset samassa järjestyksessä ja samalla tavalla standardoidusti. Menetelmää käytetään erityisesti

silloin, kun havaintoyksikkönä on henkilö ja halutaan kerätä tietoa vastaajien mielipiteistä tai näkemyksistä (Vilka, 2007). Vaikka kysymykset esitetään sanallisesti, vastaukset muunnetaan usein numeeriseen muotoon (Vehkalahti, 2014). Aineisto järjestetään analyysia varten taulukkomuotoon (Alasuutari, 2011).

Kysely soveltui tähän tutkimukseen, koska tavoitteena oli kartoittaa oppilaiden käsityksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja viestinnästä. Kyselylomakkeessa oppilaille esitettiin erilaisia skenaarioita koulussa tapahtuvista arkisista tilanteista. Lisäksi tarkasteltiin näiden näkemysten jakautumista vastaajien keskuudessa. Kysely toteutettiin strukturoituna lomakkeena, joka sisälsi sekä avoimia että Likert-asteikollisia kysymyksiä. Aineistonkeruuta varten kysymykset pyrittiin laittamaan mitattavaan muotoon.

Lomake laadittiin tätä tutkimusta varten ja sen sisältöä arvioitiin yhdessä graduohjaajan sekä seminaariryhmän kanssa. Kysymykset pyrittiin muotoilemaan loogisesti eteneviksi, ymmärrettäviksi ja yksiselitteisiksi. Ennen varsinaista aineistonkeruuta kysely pilotoitiin, sillä pilotointi on keskeinen vaihe mittarin kehittämisessä ja sen avulla voidaan vähentää mahdollisia mittausvirheitä (Roni ym., 2020). Pilotoinnin jälkeen lomakkeeseen tehtiin tarkennuksia. Lisäksi kahdeksan kasvatustieteen maisteriopiskelijaa sekä kolme luokanopettajaa kommentoivat kyselyä, minkä perusteella lomaketta muokattiin toimivammaksi. Kyselylomakkeella toteutettavassa tutkimuksessa on keskeistä, että lomake suunnitellaan huolellisesti. Tärkeää on, että kysymykset ovat sisällöllisesti tarkoituksenmukaisia ja tuottavat tilastollisesti mielekkäitä tuloksia. (Vehkalahti, 2014.)

5.3 Aineiston analyysi

Vastaukset kerättiin Webropol-kyselyllä, jonka jälkeen aineisto siirrettiin Jamovi-tilasto-ohjelmaan analysointia varten. Kysely sisälsi avoimia sekä Likert-asteikolle määriteltyjä kysymyksiä. Ennen analyysin aloittamista, vastauksista poistettiin niiden oppilaiden vastaukset, keillä ei ollut tutkimuslupaa. Tässä kohtaa hyödynnettiin opettajien tekemää numerojärjestelmää, josta kerrotaan tarkemmin tutkimusetiikka tarkasteltaessa. Lopulliseksi otokseksi muodostui 40 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden vastausta. Aineisto analysoitiin pääosin

kvantitatiivisin, kuvailevin ja vertailevin tilastollisin menetelmin, jotka ovat tyypillisiä kyselyaineiston analyysissä (Vilka, 2007; Vehkalahti, 2019).

Analyysi aloitettiin siirtämällä aineisto Jamovi-ohjelmaan, jossa muuttujien nimet muokattiin selkeämmiksi ja johdonmukaisemmiksi. Oppilaiden käsityksiä kodin ja koulun välisestä viestinnästä mitattiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Tällä asteikolla vastaus vaihtoehto 1 tarkoitti 'täysin eri mieltä' ja vaihtoehto 5 'täysin samaa mieltä'. Tällaista asteikkoa käytetään yleisesti asenteiden ja mielipiteiden mittaamiseen kyselytutkimuksissa (Vehkalahti, 2019). Kuuden eri kysymyksen kohdalla muodostettiin useista yksittäisistä väittämistä summamuuttujia. Nämä kuvasivat opettajan yhteydenpitoa kotiin negatiivisissa kuin positiivisissa tilanteissa.

Kyselylomakkeessa kaikki Likert-asteikolliset väittämät olivat aseteltu epäjohdonmukaisesti analyysia ajatellen. Tämän vuoksi väittämät käännettiin Jamovin Transform-toiminnon avulla siten, että suurempi arvo kuvasi kaikissa muuttujissa johdonmukaisesti myönteisempää suhtautumista tutkittavaan ilmiöön. Käännettyjen muuttujien käyttö on perusteltua silloin, kun asteikkojen suunta halutaan yhdenmukaistaa summamuuttujien ja vertailujen luotettavuuden parantamiseksi (Vehkalahti, 2019). Lisäksi kysymyksistä 4, 5, 6, 7, 8 ja 11 muodostettiin summamuuttujia, joita hyödynnettiin vertailtaessa oppilaiden vastauksia eri tutkimuskysymysten yhteydessä.

Eri kysymyksistä muodostettiin vertailuun sopivampia joukkoja ja vastausvaihtoehtoja yhdisteltiin yhdeksi eri kysymysten kohdalla. Määrällisessä kyselytutkimuksessa yksittäisistä kysymyksistä voidaan muodostaa analyysiin soveltuvampia kokonaisuuksia yhdistämällä sisällöllisesti toisiaan vastaavia muuttujia tai vastausvaihtoehtoja. Tällainen muuttujien yhdistäminen on perusteltua erityisesti silloin, kun tavoitteena on tarkastella laajempia ilmiöitä yksittäisten väittämien sijaan. Lisäksi vastausvaihtoehtojen yhdistely parantaa tulosten selkeyttä ja tilastollista tarkasteltavuutta, etenkin silloin kun aineisto on kooltaan rajallinen. (Vilka, 2007; Vehkalahti, 2019.)

Kyselylomakkeessa oli kolme avointa kysymystä. Lomakkeen kolmannessa kysymyksessä kysyttiin oppilaiden ajatuksia siitä, jos kotiväki ja koulu ovat usein yhteydessä toisiinsa. Avointen vastausten koodaamisen jälkeen muodostui neljä kategoriaa; myönteinen, kielteinen, ehdollinen ja neutraali. Ehdollisella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, kun oppilas vastauksessaan asetti jonkin ehdon, joka vaikutti hänen ajatuksiinsa yhteydenpidosta.

Esimerkiksi yhteydenpidon ajateltiin olevan hyvä asia silloin, jos oppilaalle seurasi siitä jotain hyvää. Toinen avoin oli lomakkeen kysymys numero kymmenen, jossa tutkittiin, mikä on oppilaiden mukaan paras tapa olla yhteydessä kotiin. Oppilailla oli mahdollisuus vastata monta välinettä, joka on huomioitu koodaamisessa. Vastauksista nousi esiin seitsemän kategorialla; Wilma, viesti, Whatsapp, vanhempainilta, puhelu, kasvokkain keskustelu ja en tiedä. Viimeinen avoin oli kysymys numero 17. Tässä kysymyksessä oppilailta kysyttiin, mikä on tärkeintä, kun kotiväki ja koulu ovat yhteydessä. Näiden vastausten perusteella löytyi viisi kategorialla; rehellisyys, kuulumiset ja tapahtumat, palaute, ei väliä ja muu.

Vertailun mahdollistamiseksi kyselyn vastauksista luotiin ryhmiä. Lomakkeen kysymyksen 2 vastausten perusteella luotiin kolme ryhmää (1–3). Ryhmä 1 piti viestintää tärkeänä, ryhmä 2 suhtautui siihen neutraalisti ja ryhmä 3 ei pitäneet sitä tärkeänä. Luokittelua käytettiin analyysin havainnollistamiseksi ja ryhmävertailujen mahdollistamiseksi (Vilka, 2007).

Kysymyksen 16 vastaukset yhdisteltiin tunnetilojen perusteella kolmeen luokkaan: positiivisiin, neutraaleihin ja negatiivisiin tunnetiloihin. Positiiviseen suhtautumiseen luokiteltiin vastaukset, joissa tunnetilaksi ilmoitettiin ”hyvältä” tai ”positiiviselta”. Neutraaliin luokkaan sijoitettiin vastaukset ”ihan normaalilta” sekä avoimeen kohtaan annetut vastaukset ”en tiedä”. Negatiiviseen suhtautumiseen luokiteltiin tunteet ”jännittävältä”, ”epäreilulta” ja ”ahdistavalta”. Näiden vastausvaihtoehtojen yhdistely perustui käsitteelliseen tarkasteluun, jossa sisällöllisesti samankaltaiset vastaukset muodostivat yhtenäisen kokonaisuuden. Esimerkiksi tunnetiloja yhdisteltiin sen perusteella, kuvasivatko ne myönteistä, neutraalia vai kielteistä suhtautumista. Tällainen luokittelu tukee ilmiön jäsentämistä ja on linjassa kyselytutkimuksen analyysiperiaatteiden kanssa (Vehkalahti, 2019).

Tulosten esittämisessä ja tarkastelussa analyysi eteni tutkimuskysymys kerrallaan, mikä on määrällisessä tutkimuksessa tyypillinen ja perusteltu lähestymistapa (Vilka, 2007). Aluksi arvioitiin, mitkä kysymykset ja muuttujat soveltuivat parhaiten kunkin tutkimuskysymyksen tarkasteluun sekä millaisia analyysimenetelmiä oli tarkoituksenmukaista käyttää. Aineisto tarkistettiin ennen varsinaista analyysia, mikä on keskeinen osa luotettavaa tilastollista analyysiprosessia (Vehkalahti, 2019).

Ensimmäistä tutkimuskysymystä tarkasteltaessa analyysimenetelmäksi valittiin kuvaileva tilastollinen analyysi. Tutkimuskysymykseen vastattiin Descriptives- taulukoiden avulla. Tässä tarkasteltiin sitä, kuinka tärkeinä oppilaat pitivät erilaisia tapoja olla yhteydessä kotiin. Kuvailevien tunnuslukujen käyttö mahdollistaa aineiston yleispiirteiden tarkastelun ja toimii

pohjana myöhemmille vertailuille (Vilkka, 2007). Taulukoita laadittiin yhteensä kuusi ja yksi varianssianalyysi taulukko (Welch), johon ei lopulta saatu merkitsevyyttä. Tästä raportoitiin läpinäkyvyyden vuoksi. Ensimmäisessä kahdessa taulukossa käsiteltiin oppilaiden näkemyksiä siitä pitäisikö kotiin laittaa Wilmassa-viesti tai viesti erilaisissa tilanteissa. Tämän jälkeen muodostettiin taulukoita, kun tarkasteltiin erilaisia skenaarioita. Yhdessä taulukossa tarkasteltiin kysymystä 4, 11 sekä summamuuttujia kysymyksistä 5, 6, 7 ja 8. Näiden kaikkien jaotteluun käytettiin kysymyksestä kaksi luotua kokemusmittaria, jossa mitattiin tärkeyden kokemusta.

Toista tutkimuskysymystä tarkasteltaessa hyödynnettiin pylväsdiagrammeja. Lisäksi käytettiin kahta erillistä Descriptives-tilastotaulukkoa. Näissä tarkasteltiin sitä, vaikuttiko oppilaiden suhtautuminen kodin ja koulun yhteistyöhön heidän näkemyksiinsä Wilma-viestien laittamisesta. Taulukoissa tarkasteltiin lomakkeen kysymyksiä viisi ja kuusi. Vertailuna käytettiin jaottelua oppilaiden kuvaavista tunnetiloista. Jaottelu oli tehty kysymyksen 16 vastausten perusteella. Tavoitteena oli tarkastella, erosivatko oppilaiden näkemykset opettajan yhteydenotoista sen mukaan, suhtautuivatko he viestintään positiivisesti, neutraalisti vai negatiivisesti.

Kolmannen kysymyksen kohdalla sukupuolten vertailua käytettiin kaikissa taulukoissa. Taulukoiden tekemiseen käytettiin Jamovia ja Descriptives-toimintoa. Lisäksi yhdessä taulukoista käytettiin Paired Samples -toimintoa. Ensimmäisessä taulukossa tarkasteltiin summanmuuttujia kysymyksistä 5, 6, 7, ja 8. Tästä Welch'in t-testillä saatiin tulokseksi lähellä merkitsevyyden rajaa olevat lukemat. Merkitsevyydet t-testissä tulivat negatiivisista Wilma-merkinnöistä ja viesteistä. Sen vuoksi seuraavaksi tuloksissa tarkasteltiin eri sukupuolten näkemyksiä negatiivisiin yhteydenottoihin. Näistä tehtiin kaksi eri taulukkoa. Ensimmäisessä taulukossa tarkasteltiin tilanteita, joista laitetaan Wilma-viestejä (kysymys 6) ja toisessa taulukossa tarkasteltiin tilanteita, joista laitetaan viesti kotiin (kysymys 8). Lisäksi tehtiin taulukko, jossa tarkasteltiin avoimen kysymyksen 17 pohjalta luotuja kategorioita ja kuinka sukupuoli vaikutti siihen mitä viestintä tapoja pidettiin tärkeänä.

6 Tulokset

Seuraavissa alaluvuissa tutkimustulokset esitetään etenemällä tutkimuskysymys kerrallaan. Kyselylomakkeen kysymykset on ryhmitelty vastaamaan tutkimuskysymyksiä ja vastauksia on tarkasteltu vertailevasti keskenään. Aineiston analyysissä on hyödynnetty määrällisiä analyysimenetelmiä sekä tutkimuksen luotettavuutta arvioivia tilastollisia testejä.

6.1 Millaisissa tilanteissa oppilaat kokevat koulun ja kodin välisen viestinnän tärkeäksi?

Taulukko 1

Tärkeät Wilma-merkinnät

| | N | Mean | SD |
|---|----------|-------------|-----------|
| Kun olet käyttäytynyt kohteliaasti. | 40 | 3.9 | 1.0 |
| Kun olet pitkästä aikaa positiivisella asenteella koulussa | 40 | 4.3 | 0.8 |
| Kun olet yrittänyt parhaasi, vaikka tehtävä on ollut vaikea | 40 | 4.1 | 0.9 |
| Kun kaikki sujuu koulussa hyvin | 38 | 3.6 | 1.0 |
| Kun olet käyttäytynyt hyvin vaikeassa tilanteessa | 40 | 4.1 | 0.9 |
| Kun olet ollut hyvä kaveri useasti | 40 | 3.9 | 1.1 |
| Potkaiset kaveria välitunnilla | 40 | 3.9 | 1.4 |
| Sinua haukutaan ilkeästi | 40 | 4.1 | 1.3 |
| Sinä haukut jotain toista ilkeästi | 40 | 4.2 | 1.2 |
| Väität opettajalle vastaan useasti | 40 | 3.7 | 1.4 |
| Tönäiset luokkakaveriasi ja hän tönäisee sinua | 40 | 3.4 | 1.4 |
| Poistut koulun alueelta | 39 | 4.0 | 1.4 |

Taulukossa 1 “*Tärkeät Wilma-merkinnät*” tarkastellaan, kuinka tärkeinä oppilaat pitävät erilaisten Wilma-merkintöjen laittamista. Taulukko on tehty lomakkeen kysymysten neljä ja viisi pohjalta. Arviot perustuvat Likert-asteikollisiin vastauksiin ja tulokset on raportoitu havaintomäärien (N), keskiarvojen (M) ja keskihajontojen (SD) avulla.

Tulosten perusteella oppilaat pitivät Wilma-merkintöjä näissä tilanteissa kokonaisuutena melko tärkeinä, sillä kaikkien väittämien keskiarvot ylittivät neutraalin keskiarvon.

Korkeimmat keskiarvot liittyivät tilanteisiin, joissa oppilas koki yrittäneensä parhaansa. Lisäksi tilanteet, joissa oppilas haukkui toista oppilasta tai häntä haukuttiin, nousivat keskiarvoltaan korkeiksi. Näitä tilanteita koskevat vastaukset olivat myös melko yhtenäisiä, mikä viittaa siihen, että oppilaiden näkemykset Wilma-merkintöjen tärkeydestä näissä tilanteissa ovat samansuuntaisia.

Myös positiivisiin tilanteisiin liittyviä Wilma-merkintöjä pidettiin tärkeinä. Oppilaat arvioivat myönteiset merkinnät keskimäärin tärkeiksi. Nämä merkinnät liittyivät kohteliaisuuksiin, yrittämiseen tai hyvään toimintaan haastavassa tilanteessa. Tätä tulosta tukee aiempi tutkimus, jonka mukaan oppilaat eivät koe koulun viestintää ainoastaan negatiivisten asioiden välittämisenä, vaan pitävät myös myönteistä palautetta tietyissä tilanteissa merkityksellisenä (Alanko & Alasuutari, 2021; Lappalainen, 2024).

Matalimmat keskiarvot havaittiin tilanteissa, joissa kaikki oli sujunut hyvin tai osapuolet olivat toimineet vastavuoroisesti lievässä konfliktissa eli tönäisseet toisiaan. Näissä tilanteissa vastaukset jakautuivat enemmän, mikä näkyi suurempina keskihajontoina. Huomataankin, että oppilaiden käsitykset Wilma-merkintöjen tarpeellisuudesta lievemmissä tai monitulkintaisissa tilanteissa vaihtelevat enemmän.

Vakavampia tilanteita, kuten toisen oppilaan potkaisemista tai koulun alueelta luvatta poistumista, pidettiin keskimäärin perusteltuna Wilma-merkinnän aiheena. Näissä tilanteissa vastauksissa oli muita tilanteita suurempaa hajontaa. Tämä voi tarkoittaa, että oppilaiden näkemykset kodin ja koulun välisen viestinnän tarpeellisuudesta erilaisissa tilanteissa vaihtelevat yksilöllisesti. Myös (Latvala, 2012; Metso, 2004) ovat tutkimuksissaan huomannut saman ilmiön.

Taulukko 2:*Oppilaiden arviot opettajan yhteydenoton tarpeellisuudesta eri koulutilanteissa*

| Pitäisikö opettajan laittaa viesti kotiin näissä tilanteissa? | N | Mean | SD |
|---|----------|-------------|-----------|
| Olet aktiivinen ja viittaat tunnilla | 40 | 4.0 | 1.1 |
| Autat kaveria tunnilla kerran | 40 | 3.1 | 1.2 |
| Autat kaveria tunneilla toistuvasti | 40 | 4.0 | 1.0 |
| Keksit välituntipelin, johon tulee mukaan paljon koulun oppilaita | 40 | 3.4 | 1.1 |
| Luokkakaverisi oli yksin välitunnilla ja pyysit häntä mukaan leikkiin | 40 | 3.9 | 1.1 |
| Juttelet jatkuvasti tunnilla ja häiritset opettajan opetusta | 40 | 4.2 | 1.1 |
| Häiritset tunnilla yhden kerran | 40 | 2.0 | 1.2 |
| Häiritset muita oppilaita tunnilla toistuvasti | 40 | 4.3 | 1.2 |
| Et suostu auttamaan muita | 39 | 3.2 | 1.4 |
| Unohdit kirjat kerran kotiin | 38 | 2.3 | 1.4 |
| Olet unohtanut monta kertaa kirjat kotiin samalla viikolla | 40 | 4.2 | 1.1 |

Taulukossa 2 “*Oppilaiden arviot opettajan yhteydenoton tarpeellisuudesta eri koulutilanteissa*” tarkasteltiin oppilaiden arvioita siitä, miten he arvioivat yhteydenoton tarpeellisuutta eri koulutilanteissa. Näitä tilanteita oli sekä positiivisia, että negatiivisia. Taulukko luotiin lomakkeen kysymysten seitsemän ja kahdeksan perusteella. Arviot perustuivat Likert-asteikollisiin vastauksiin ja tulokset raportoitiin keskiarvojen, keskihajontojen ja havaintomäärien avulla.

Tulosten perusteella oppilaat pitivät kotiin lähetettäviä viestejä keskimäärin tärkeinä erityisesti silloin, kun myönteinen toiminta oli toistuvaa. Korkeimmat keskiarvot havaittiin aktiivista osallistumista ja toistuvaa auttamista koskevissa väittämissä. Sen sijaan yksittäisiin myönteisiin tekoihin liittyvät tilanteet arvioitiin selvästi vähemmän tärkeiksi. Mahdollisesti tästä voidaan päätellä, että oppilaat pitävät kodin ja koulun välistä viestintää enemmän perusteltuna silloin, kun kyse on jatkuvasta tai säännöllisestä myönteisestä toiminnasta. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että oppilaat ja huoltajat toivovat viestinnän olevan harkittua ja merkityksellistä, eikä koskevan jokaista arjen pientä tilannetta (Kuusimäki, 2021; Alanko & Alasuutari, 2021).

Häiritsevää ja huolimattonta käyttäytymistä koskevissa väittämissä havaittiin selkeä ero yksittäisten ja toistuvien tilanteiden välillä. Toistuva häiritsevä käyttäytyminen oppitunneilla kuin toisia oppilaita kohtaan arvioitiin perustelluksi Wilma-viestin aiheeksi. Yksittäiset

häiriötilanteet tai satunnainen unohdus nähtiin huomattavasti vähemmän merkitykselliseksi yhteydenoton syyksi. Tulokset viittaavat siihen, että oppilaat erottavat näkemyksissään satunnaiset ja toistuvat ongelmatilanteet. He pitävät Wilma-viestejä ensisijaisesti perusteltuina silloin, kun kyse on toistuvasta käytöksestä.

Taulukko 3:

Yhteistyön tärkeys suhteessa siitä seuraaviin hyötyihin

| Tällaisesta toiminnasta on sinulle hyötyä... | Kodin ja koulun aktiivisen yhteydenpidon tärkeys | N | Mean | SD |
|--|--|----|------|-----|
| ...koska saat enemmän tukea koulunkäyntiin | 1 | 22 | 3.7 | 1.0 |
| | 2 | 15 | 3.1 | 0.8 |
| | 3 | 3 | 3.0 | 1.7 |
| ...koska aikuiset tietävät paremmin, miten minulla menee | 1 | 22 | 3.9 | 1.1 |
| | 2 | 15 | 3.3 | 1.1 |
| | 3 | 3 | 4.0 | 1.0 |
| ...koska ongelmat ratkeavat nopeammin | 1 | 22 | 3.9 | 1.1 |
| | 2 | 15 | 3.4 | 1.1 |
| | 3 | 3 | 3.0 | 2.0 |
| ...koska käyttäydyn sen takia koulussa paremmin | 1 | 22 | 3.6 | 1.0 |
| | 2 | 15 | 3.1 | 1.2 |
| | 3 | 3 | 2.7 | 1.5 |
| ...koska he kuuntelevat minua silloin paremmin | 1 | 21 | 3.5 | 1.1 |
| | 2 | 15 | 3.3 | 0.9 |
| | 3 | 3 | 2.7 | 1.5 |
| ...koska tunnen, että aikuiset välittävät minusta | 1 | 22 | 4.2 | 0.9 |
| | 2 | 15 | 3.4 | 1.2 |
| | 3 | 3 | 3.7 | 0.6 |

Taulukossa 3 ”Yhteistyön tärkeys suhteessa siitä seuraaviin hyötyihin” tarkastellaan oppilaiden näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyön merkityksestä. Taulukossa vastaajat on jaettu kolmeen ryhmään (1-3) sen mukaan, pitivätkö he kodin ja koulun aktiivista yhteydenpitoa tärkeänä. Ryhmä 1 kuvaa heitä, jotka pitivät aktiivista yhteistyönä tärkeänä, ryhmä 2 heitä, jotka eivät kokeneet sillä olevan merkitystä ja ryhmä 3 ei pitänyt aktiivista yhteydenpitoa tärkeänä. Tämä sama jako on toteutettu myös taulukoissa 4 ja 5. Lisäksi analysoidaan, miten yhteistyön merkityksellisyyden kokeminen on yhteydessä heidän arvioihinsa annetuista skenaarioista. Esitetyt skenaariot ovat lomakkeen kysymyksestä neljä. Arviot perustuvat Likert-asteikollisiin vastauksiin ja tulokset on raportoitu havaintomäärien (N), keskiarvojen (M) ja keskihajontojen (SD) avulla.

Taulukosta huomataan, että ryhmä 1 eli yhteydenpitoa tärkeänä pitävät oppilaat arvioivat sen hyödyt merkityksellisemmiksi kuin muut useimmissa tarkastelluissa väittämässä.

Yhteydenpidon koettiin hyödyttävän oppilaita, sillä he arvioivat saavansa sen avulla enemmän tukea koulunkäyntiin ja erilaisten ongelmien ratkeavan nopeammin. Lisäksi heidän näkemyksensä mukaan yhteydenpito vaikutti positiivisesti heidän käyttökseen koulussa. Onkin todettu, että toimiva kodin ja koulun yhteistyö tukee oppilaan koulunkäyntiä sekä vahvistaa koulumotivaatiota ja myönteisiä asenteita (Aunola, 2018).

Lisäksi kuulluksi tulemisen kokemus sekä tunne aikuisten välittämisestä olivat voimakkaampia niiden oppilaiden ryhmässä, jotka pitivät kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa tärkeänä. Aiemman tutkimuksen mukaan oppilaan osallisuuden ja kuulluksi tulemisen kokemukset ovat keskeisiä hänen hyvinvoinnilleen ja minäkuvan kehitykselle (Kallinen ym., 2021; Pulkkinen ym., 2023).

Kokonaisuutena tulokset viittaavat siihen, että oppilaiden oma suhtautuminen kodin ja koulun väliseen viestintään on yhteydessä siihen, millaisina he kokevat viestinnän vaikutukset omaan koulunkäyntiinsä. Tämä tukee näkemystä, jonka mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö ei ole pelkästään tiedonvälitystä, vaan sillä on myös emotionaalinen ja kasvatuksellinen ulottuvuus (Metso, 2004).

Taulukko 4*Oppilaiden käsitys viestinnän tärkeydestä ja sen yhteys eri viestintätilanteiden arviointiin*

| | Viestinnän tärkeys | N | Mean | Median | SD |
|-------------------------------------|-----------------------|----|------|--------|-----|
| Positiiviset Wilma-merkinnät | 1 | 20 | 3.9 | 4.0 | 0.7 |
| | 2 | 15 | 3.9 | 4.0 | 0.9 |
| | 3 | 3 | 4.4 | 4.2 | 0.5 |
| Negatiiviset Wilma-merkinnät | 1 | 21 | 4.2 | 4.3 | 0.8 |
| | 2 | 15 | 3.6 | 3.3 | 1.2 |
| | 3 | 3 | 3.9 | 3.8 | 0.3 |
| Positiiviset viestit kotiin | 1 | 22 | 3.8 | 3.9 | 0.8 |
| | 2 | 15 | 3.6 | 3.8 | 0.9 |
| | 3 | 3 | 3.3 | 3.4 | 0.4 |
| Negatiiviset viestit kotiin | 1 | 19 | 3.5 | 3.7 | 0.9 |
| | 2 | 15 | 3.3 | 3.0 | 1.0 |
| | 3 | 3 | 3.2 | 3.2 | 0.2 |

Taulukossa 4 “*Oppilaiden käsitys viestinnän tärkeydestä ja sen yhteys eri viestintätilanteiden arviointiin*” tarkasteltiin, miten oppilaiden suhtautuminen viestintään on yhteydessä siihen, millaisista tilanteista tulee olla yhteydessä kotiin. Taulukossa tarkasteltiin summamuuttujia lomakkeen kysymyksistä viisi, kuusi, seitsemän ja kahdeksan. Ne oli muodostettu Likert-asteikollisista kysymyksistä. Oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään 1-3 lomakkeen kysymyksen kaksi vastausten perusteella. Ryhmä 1 piti viestintää tärkeänä, ryhmä 2 ei kokenut viestinnällä olevan merkitystä ja ryhmä 3 ei pitänyt viestintää tärkeänä. Näitä ryhmiä vertailtiin kuvailevien tunnuslukujen avulla, joita olivat keskiarvo (M), mediaani (Md) ja keskihajonta (SD).

Positiivisten Wilma-merkintöjen kohdalla ryhmien väliset erot olivat suhteellisen pieniä. Keskiarvot (M) vaihtelivat maltillisesti ja mediaanit (Md) olivat kaikissa ryhmissä lähellä arvoa neljä. Tulosten perusteella positiivisia Wilma-merkintöjä pidettiin melko tärkeinä riippumatta oppilaan yleisestä suhtautumisesta viestintään. Myönteinen palaute koetaan yleisesti merkitykselliseksi, kun tarkastellaan oppilaiden näkökulmaa (Alanko & Alasuutari, 2021; Lappalainen, 2024). Negatiivisten Wilma-merkintöjen kohdalla erot olivat selkeämpiä. Ryhmän 1 keskiarvo oli korkein, kun taas ryhmän 3 keskiarvo oli matalampi.

Positiivisia yhteydenottoja koskevissa väittämissä havaittiin johdonmukainen keskiarvojen lasku ryhmän 1 kohdalla, joka piti viestintää tärkeänä, kohti ryhmää 3, joka ei pitänyt sitä

tärkeänä. Sama kehityssuunta näkyi myös negatiivisissa yhteydenotoissa, joissa viestintää tärkeänä pitävät oppilaat (ryhmä 1) arvioivat opettajan yhteydenotot keskimäärin tärkeämmiksi kuin muut ryhmät 2 ja 3. Toimivan kodin ja koulun yhteistyön on katsottu olevan yhteydessä oppilaan kokemaan tukeen ja välittämiseen (Ijäs, 2013; Lämsä, 2013). Tämä tukee ajatusta siitä, että oppilaan oma asenne kodin ja koulun yhteistyötä kohtaan on yhteydessä siihen, millaisena hän kokee viestinnän merkityksen.

Taulukko 5

Viestinnän merkityksen vaikutus erilaisiin skenaarioihin kouluarjessa

| | Yhteydenpidon tärkeys | N | Mean | SD |
|---|--------------------------|----|------|-----|
| Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää | 1 | 22 | 3.4 | 1.1 |
| | 2 | 15 | 3.3 | 1.2 |
| | 3 | 3 | 2.0 | 1.0 |
| Minulla on tärkeää, että saan olla mukana esimerkiksi vanhempainvarteissa | 1 | 22 | 4.2 | 1.0 |
| | 2 | 15 | 3.8 | 0.9 |
| | 3 | 3 | 3.0 | 1.0 |
| Minusta tuntuu ulkopuoliselta, kun opettajat ja huoltajat keskustelevat koulunkäynnistäni | 1 | 22 | 2.7 | 1.4 |
| | 2 | 15 | 3.2 | 1.1 |
| | 3 | 3 | 3.7 | 1.2 |
| Opettajat laittavat helpommin negatiivisia kuin positiivisia merkintöjä. | 1 | 22 | 3.5 | 1.3 |
| | 2 | 15 | 3.9 | 1.4 |
| | 3 | 3 | 3.3 | 1.5 |
| Huono -käytösmerkintä muuttaa käytöstäsi | 1 | 22 | 3.5 | 1.1 |
| | 2 | 15 | 3.2 | 1.5 |
| | 3 | 3 | 2.7 | 0.6 |
| On kiva, kun opettaja antaa palautetta ensin suullisesti ja sitten laittaa viestin kotiin. | 1 | 22 | 4.0 | 1.0 |
| | 2 | 14 | 3.7 | 1.3 |
| | 3 | 3 | 3.3 | 0.6 |
| On kiva, kun opettaja on yhteydessä kotiin kertomatta siitä minulle | 1 | 22 | 3.0 | 1.5 |
| | 2 | 15 | 2.8 | 1.4 |
| | 3 | 3 | 1.7 | 1.2 |
| Positiivinen merkintä kannustaa minua yrittämään. | 1 | 22 | 4.1 | 1.0 |
| | 2 | 15 | 3.6 | 1.1 |
| | 3 | 3 | 4.3 | 1.2 |
| Koulusta ollaan liikaa yhteydessä kotiin. | 1 | 22 | 2.8 | 1.3 |
| | 2 | 15 | 3.4 | 1.1 |
| | 3 | 3 | 3.3 | 1.2 |

Taulukossa 5 “*Viestinnän merkityksen vaikutus erilaisiin skenaarioihin kouluarjessa*” tarkasteltiin oppilaiden arvioita kodin ja koulun välisen viestinnän tärkeydestä sekä siihen liittyvistä erilaisista opettajan yhteydenottoihin ja toimintatapoihin liittyvistä väittämistä. Erilaiset skenaariot ovat lomakkeen kysymyksestä 11. Oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään 1–3 lomakkeen kysymyksen kaksi vastausten perusteella. Ryhmä 1 piti viestintää tärkeänä, ryhmä 2 ei kokenut viestinnällä olevan merkitystä ja ryhmä 3 ei pitänyt viestintää tärkeänä.

Taulukon mukaan oppilaat, jotka pitivät viestintää tärkeänä, arvioivat useimmat viestintään liittyvät väittämät keskimäärin korkeammalle verrattuna niihin oppilaisiin, jotka eivät kokeneet viestintää merkitykselliseksi tai eivät pitäneet sitä tärkeänä. Esimerkiksi väittämä kodin ja koulun yhteistyön tärkeydestä sai viestintää tärkeänä pitävien ryhmässä selvästi korkeamman keskiarvon. Tuloksista huomataankin, että yleinen suhtautuminen viestintään on yhteydessä heidän näkemyksiinsä kodin ja koulun yhteistyön merkityksestä. Kodin ja koulun yhteistyön on todettu tukevan oppilaan hyvinvointia ja koulumotivaatiota (Lämsä, 2013; Aunola, 2018).

Positiivisiin yhteydenottoihin liittyvissä väittämässä ryhmä yksi raportoi pääosin korkeampia keskiarvoja kuin muut ryhmät, mikä viittaa siihen, että viestintää tärkeänä pitävät oppilaat kuvaavat myönteiset merkinnät ja yhteydenotot merkityksellisempinä. Positiivisen palautteen onkin todettu vahvistavan oppilaan kokemusta onnistumisesta ja motivaatiosta (Oinas & Lanki, 2018; Hattie & Timperley, 2007). Yksittäisessä väittämässä, jossa tarkasteltiin, kannustaako positiivinen merkintä yrittämään, viestintää ei tärkeänä pitävien ryhmä raportoi korkean keskiarvon. Tämä osoittaa, että myönteisen palautteen motivoiva vaikutus tunnustetaan ryhmäjaosta riippumatta.

Negatiivisiin tai kiellettyihin tilanteisiin liittyvissä väittämässä viestintää tärkeänä pitävien oppilaiden keskiarvot olivat useissa tapauksissa korkeampia. Niiden, jotka eivät pitäneet viestintää tärkeänä keskiarvot jäivät jopa 1.4 matalammiksi. Voidaankin päätellä, että viestinnän merkitystä korostavat oppilaat pitävät myös haastavissa tilanteissa tapahtuvaa viestintää perustellumpana. Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että negatiivisen palautteen merkityksellisyys ja hyväksyttävyyys vaihtelevat oppilaiden kokemusten mukaan (Lappalainen, 2024; Tahkola, 2013). Kokonaisuutena taulukon tulokset viittaavat siihen, että oppilaiden yleinen suhtautuminen kodin ja koulun väliseen viestintään on yhteydessä heidän näkemyksiinsä erilaisten yhteydenottojen ja toimintatapojen tärkeydestä. Hajonnat olivat

osassa väittämistä melko suuria, mikä osoittaa oppilaiden näkemysten vaihtelevan riippuen tilanteesta.

Taulukko 6:

Väittämien merkitsevyydet

| | F | df1 | df2 | p |
|---|-------|-----|------|-------|
| Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää | 1.958 | 2 | 5.66 | 0.226 |
| Minusta tuntuu ulkopuoliselta, kun opettajat ja huoltajat keskustelevat koulunkäynnistäni | 1.191 | 2 | 5.89 | 0.368 |
| Minulle on tärkeää saada olla mukana, kun minun asioistani keskustellaan esim vanhempainvarteissa. | 2.328 | 2 | 5.86 | 0.180 |
| Opettajat laittavat helpommin negatiivisia kuin positiivisia merkintöjä. | 0.332 | 2 | 5.57 | 0.731 |
| Huono -käytömerkintä muuttaa käytöstäsi | 1.886 | 2 | 8.42 | 0.210 |
| On kiva, kun opettaja antaa palautetta ensin suullisesti ja sitten laittaa viestin kotiin. | 1.178 | 2 | 7.32 | 0.360 |
| On kiva, kun opettaja on yhteydessä kotiin kertomatta siitä minulle | 1.379 | 2 | 6.20 | 0.320 |
| Positiivinen merkintä kannustaa minua yrittämään. | 1.115 | 2 | 5.60 | 0.391 |
| Koulusta ollaan liikaa yhteydessä kotiin. | 1.156 | 2 | 5.85 | 0.377 |

Taulukossa 6 ”*Väittämien merkitsevyydet*” tarkasteltiin, onko oppilaiden näkemyksellä kodin ja koulun välisen viestinnän ja yhteistyön tärkeydessä yhteyttä heidän kokemuksiinsa viestinnästä ja yhteistyöstä. Tässä tarkasteltiin samoja kysymyksiä kuin taulukossa 5. Ryhmien välisiä eroja analysoitiin Welchin yksisuuntaisella varianssianalyysillä ryhmien epätasaisten kokojen vuoksi.

Tulosten perusteella ryhmien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja yhdessäkään tarkastellussa väittämässä. Testin mukaan p-arvot vaihtelivat välillä 0.180–0.731. Esimerkiksi kokemus kodin ja koulun yhteistyön tärkeydestä ei eronnut merkitsevästi ryhmien välillä p-arvon ollessa 0.226, eikä myöskään kokemus ulkopuolisuudesta huoltajien ja opettajan keskustellessa, kun p-arvo oli 0.368. Lähimpänä tilastollista merkitsevyyttä oli väittämä, joka koski oppilaan mahdollisuutta osallistua itseään koskeviin keskusteluihin, kun p-arvo oli 0.18, mutta sekään ei ylittänyt tilastollisen merkitsevyyden rajaa.

Kokonaisuutena tulokset viittaavat siihen, että oppilaiden yleinen suhtautuminen kodin ja koulun väliseen viestintään ei tämän aineiston perusteella ole tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä heidän kokemuksiinsa osallisuudesta tai viestinnän vaikutuksista. Pienen otoskoon vuoksi tuloksia voidaan kuitenkin pitää ensisijaisesti kuvailevina (Vehkalahti, 2019).

6.2 Miten oppilaiden suhtautuminen viestintään näkyy heidän ajatuksissaan erilaisista koulutilanteiden skenaarioista?

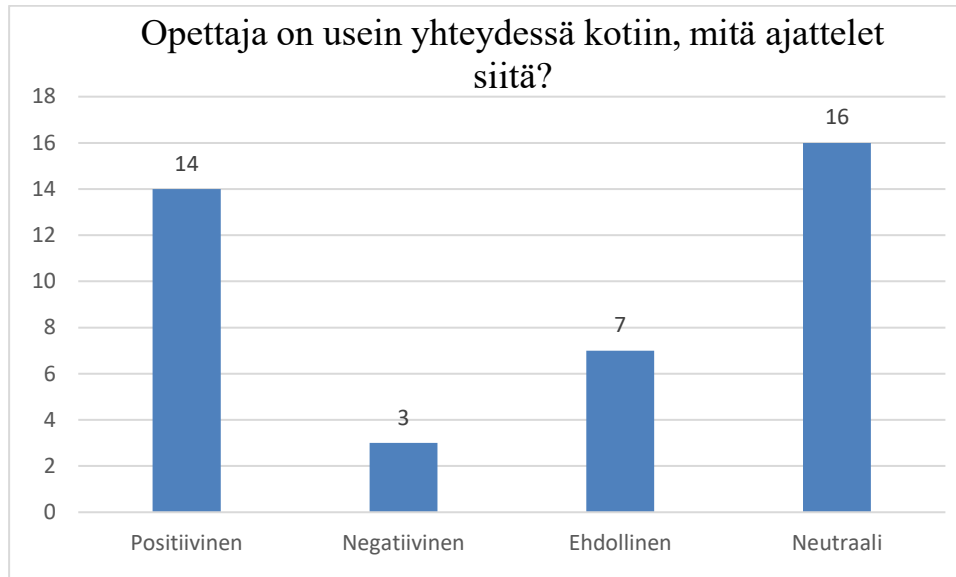
Tämän tutkimuskysymyksen alla tarkastellaan sitä, miten oppilaiden suhtautuminen viestintään näkyy heidän ajatuksissaan erilaisissa viestintätilanteissa. Lisäksi perehdytään oppilaiden näkemyksen mukaan parhaaseen tapaan kodin ja koulun väliselle viestinnälle. Tutkitaan myös heidän ajatuksiaan jatkuvasta viestinnästä. Nämä tekijät ovat tärkeitä taustatekijöitä tämän kysymyksen laajemmassa tarkastelussa.

Diagrammi 1:

Mikä on paras tapa olla yhteydessä kotiin?



Diagrammissa 1 “*Mikä on paras tapa olla yhteydessä kotiin?*” vastanneiden oppilaiden näkemykset jakautuivat useiden viestintäkanavien kesken. Taulukko on luotu lomakkeessa olleen avoimen kysymyksen 10 vastausten pohjalta. Parhaana välineenä pidettiin Wilmaa (n=18), tekstiviestit (n=7) sekä vaihtoehto ”en tiedä” (n=7) olivat Wilman jälkeen vastatuimpia vaihtoehtoja. Tulosten perusteella Wilma näyttäytyy oppilaiden keskuudessa ensisijaisena kodin ja koulun välisenä viestintäkanavana. Tämän voi huomata myös Rauman kaupungin opetussuunnitelmasta, jossa Wilman kerrotaan olevan keskeinen viestintäväline kodin ja koulun välillä (Rauman kaupunki, 2026).

Diagrammi 2:*Opettaja on usein yhteydessä kotiin*

Diagrammissa 2 ”*Opettaja on usein yhteydessä kotiin*” kuvataan oppilaiden ajatuksia siitä, kun opettaja on usein yhteydessä kotiin. Diagrammi on luotu lomakkeen kysymyksen kaksi pohjalta, joka oli avoin kysymys. Vastaukset koodattiin ja jaettiin neljään pääluokkaan: myönteinen, kielteinen, ehdollinen ja neutraali. Ehdollisella suhtautumisella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, osa oppilaista arvioi yhteydenpidon hyväksyttävyyttä sen kontekstin mukaan. Esimerkiksi, jos he hyötyivät yhteydenpidosta, se koettiin hyväksyttävänä.

Tulosten perusteella yleisin ajatus oli neutraali. Positiivisesti asiaan suhtautui 14 oppilasta, ehdollisesti 7 ja negatiivisesti 4 oppilasta. Prosentuaalisesti tarkasteltuna neutraalisti suhtautuvia oli noin 39 % ja positiivisesti suhtautuvia noin 34 %. Tulosten perusteella suurin osa oppilaista suhtautui viestintään neutraalisti tai positiivisesti. Negatiivisesti suhtautuvia oli selvästi vähiten. Onkin todettu, että oppilaat arvioivat kodin ja koulun välistä viestintää eri tavoilla eivätkä yksiselitteisesti välttämättä myönteisenä tai kielteisenä (Alanko & Alasuutari, 2021).

Taulukko 8:*Milloin negatiivinen merkintä Wilmaan, suhteessa suhtautumiseen viestinnästä*

| | Positiivinen | N | Mean | Neutraali | N | Mean | Negatiivinen | N | Mean |
|---|--------------|----|------|-----------|----|------|--------------|----|------|
| Potkaiset kaveria välitunnilla. | 0 | 33 | 3.8 | 0 | 12 | 4.2 | 0 | 25 | 4.2 |
| | 1 | 7 | 4.4 | 1 | 28 | 3.8 | 1 | 15 | 3.4 |
| Sinua haukutaan ilkeästi | 0 | 33 | 4.0 | 0 | 12 | 4.3 | 0 | 25 | 4.2 |
| | 1 | 7 | 4.7 | 1 | 28 | 4.0 | 1 | 15 | 4.0 |
| Sinä haukut jotain toista ilkeästi | 0 | 33 | 4.1 | 0 | 12 | 4.5 | 0 | 25 | 4.3 |
| | 1 | 7 | 4.7 | 1 | 28 | 4.1 | 1 | 15 | 4.1 |
| Väitöt opettajalle vastaan useasti | 0 | 33 | 3.5 | 0 | 12 | 3.9 | 0 | 25 | 4.0 |
| | 1 | 7 | 4.3 | 1 | 28 | 3.5 | 1 | 15 | 3.1 |
| Tönäiset luokkakaveriasi ja hän tönäisee takaisin | 0 | 33 | 3.2 | 0 | 12 | 3.7 | 0 | 25 | 3.6 |
| | 1 | 7 | 4.1 | 1 | 28 | 3.3 | 1 | 15 | 3.1 |
| Poistut koulun alueelta | 0 | 32 | 3.8 | 0 | 12 | 4.0 | 0 | 24 | 4.3 |
| | 1 | 7 | 4.9 | 1 | 27 | 4.0 | 1 | 15 | 3.5 |

Taulukossa 8 ”Milloin negatiivinen merkintä Wilmaan, suhteessa suhtautumiseen viestinnästä” tarkasteltiin, millaisista tilanteista oppilaiden näkemyksen mukaan opettajan tulisi laittaa Wilma-merkintä. Tässä taulukossa keskitytään negatiivisiin tilanteisiin. Näitä tarkasteltiin suhteessa heidän yleiseen suhtautumiseensa kodin ja koulun väliseen viestintään. Oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään sen mukaan, miten he suhtautuivat viestintään: negatiivisesti, neutraalisti ja positiivisesti. Tämä jako tehtiin lomakkeen kysymyksen 16 pohjalta ja sitä käytettiin lomakkeen kysymyksen kuusi skenaarioiden vertailuun. Arviot perustuvat Likert-asteikollisiin kysymyksiin ja tulokset on raportoitu havaintomäärien (N) ja keskiarvojen (M).

Tulosten perusteella positiivisesti viestintään suhtautuvat oppilaat arvioivat negatiivisen Wilma-merkinnän tarpeellisuuden useimmissa tilanteissa korkeammaksi kuin ne oppilaat, jotka eivät suhtautuneet viestintään positiivisesti. Esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilas haukkuu toista tai tulee itse haukutuksi, keskiarvot olivat positiivisesti suhtautuvilla korkeampia 4.7 kuin vertailuryhmillä. Myös fyysistä väkivaltaa kuvaavassa tilanteessa, positiivisesti suhtautuvien keskiarvo oli selvästi korkeampi eli 4.4, kun taas ei-positiivisesti suhtautuvilla 3.4. Tulokset viittaavat siihen, että myönteinen suhtautuminen viestintään on yhteydessä siihen, että myös kielteinen palaute koetaan perustellummaksi, mikä on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (Kuusimäki, 2021).

Neutraalisti viestintään suhtautuvien oppilaiden arviot sijoittuivat pääosin muiden ryhmien väliin. He eivät korostaneet merkintöjen tarpeellisuutta yhtä vahvasti kuin positiivisesti suhtautuvat, mutta eivät myöskään arvioineet niitä yhtä mataliksi kuin negatiivisesti suhtautuvat oppilaat. Mahdollisesti siis selkeä positiivinen tai negatiivinen viestintäasenne heijastuu vahvemmin arvioihin kuin neutraali suhtautuminen.

Negatiivisesti viestintään suhtautuvien oppilaiden keskuudessa negatiivisten Wilma-merkintöjen tarpeellisuus arvioitiin systemaattisesti matalammaksi useissa tilanteissa. Esimerkiksi väitteessä, jossa oppilas väittää vastaan ilkeästi, keskiarvo oli 3.1 verrattuna 4.0 niillä oppilailla, jotka eivät suhtautuneet viestintään negatiivisesti. Samoin koulun alueelta poistumiseen liittyvässä tilanteessa keskiarvo oli negatiivisesti suhtautuvilla matalampi eli 3.5 kun taas niillä, jotka eivät suhtautuneet negatiivisesti. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että sähköinen palaute voidaan kokea helposti liikaa käytettynä epäoikeudenmukaisena, mikä voi heikentää sen hyväksyttävyyttä ja tehoa (Alanko & Alasuutari, 2021).

Kokonaisuutena tarkastellen oppilaiden yleinen suhtautuminen kodin ja koulun väliseen viestintään on yhteydessä siihen, kuinka tarpeellisina he pitävät negatiivisia Wilma-merkintöjä. Erityisesti positiivinen suhtautuminen näyttyy yhteydessä korkeampiin arvioihin merkintöjen perusteltavuudesta, kun taas negatiivinen suhtautuminen on yhteydessä matalampiin arvioihin.

Taulukko 9:*Milloin positiivinen merkintä Wilmaan, suhteessa suhtautumiseen viestinnästä*

| | Positiivinen | N | Mean | Neutraali | N | Mean | Negatiivinen | N | Mean |
|---|---------------------|----------|-------------|------------------|----------|-------------|---------------------|----------|-------------|
| Kun olet käyttäytynyt kohteliaasti | 0 | 33 | 3.8 | 0 | 12 | 3.92 | 0 | 25 | 3.9 |
| | 1 | 7 | 4.4 | 1 | 28 | 3.93 | 1 | 15 | 3.9 |
| Kun sinulla on positiivinen asenne kouluun pitkää aikaa | 0 | 33 | 4.2 | 0 | 12 | 4.67 | 0 | 25 | 4.2 |
| | 1 | 7 | 4.7 | 1 | 28 | 4.14 | 1 | 15 | 4.5 |
| Kun olet yrittänyt parhaasi | 0 | 33 | 4.1 | 0 | 12 | 4.42 | 0 | 25 | 3.8 |
| | 1 | 7 | 4.1 | 1 | 28 | 3.96 | 1 | 15 | 4.7 |
| Kun kaikki sujuu koulussa hyvin | 0 | 32 | 3.6 | 0 | 11 | 3.64 | 0 | 25 | 3.6 |
| | 1 | 6 | 3.5 | 1 | 27 | 3.56 | 1 | 13 | 3.5 |
| Kun olet käyttäytynyt hyvin vaikeassa tilanteessa | 0 | 33 | 4.1 | 0 | 12 | 3.83 | 0 | 25 | 4.0 |
| | 1 | 7 | 4.1 | 1 | 28 | 4.18 | 1 | 15 | 4.2 |
| Kun olet ollut hyvä kaveri useasti | 0 | 33 | 3.9 | 0 | 12 | 3.67 | 0 | 25 | 3.8 |
| | 1 | 7 | 3.9 | 1 | 28 | 3.96 | 1 | 15 | 3.9 |

Taulukossa 9 ”Milloin positiivinen merkintä Wilmaan, suhteessa suhtautumiseen viestinnästä” tarkastellaan oppilaiden arvioita siitä, milloin opettajan tulisi tehdä merkintä Wilmaan. Tätä tarkasteltiin suhteessa oppilaiden suhtautumiseen kodin ja koulun väliseen viestintään. Taulukossa vertailtiin lomakkeen kysymyksen viisi skenaarioita kysymyksen 16. suhtautumiseen. Suhtautuminen viestintään muodostettiin kysymyksen 16 perusteella kolmeen muuttuun: positiiviseen, neutraaliin ja negatiiviseen suhtautumiseen. Taulukossa arvo 1 kuvaa oppilaita, jotka suhtautuivat viestintään kyseisellä tavalla ja arvo 0 kuvaa oppilaita, jotka eivät suhtautuneet kyseisellä tavalla.

Positiivisesti kodin ja koulun viestintään suhtautuvat oppilaat eli ryhmä yksi arvioivat Wilma-merkintöjen tarpeellisuuden pääosin korkeammaksi kuin oppilaat, jotka eivät suhtautuneet viestintään positiivisesti eli ryhmä nolla. Tämä näkyy useissa yksittäisissä tilanteissa, kuten kohteliaaseen käytökseen, aikaisempaa positiivisempaan asenteeseen sekä yrittämiseen

vaikean tehtävän äärellä liittyvissä tilanteissa, joissa ryhmän yksi keskiarvot ovat systemaattisesti ryhmää nolla korkeampia. Esimerkiksi tilanteessa, kun olet käyttäytynyt kohteliaasti, positiivisesti suhtautuvien keskiarvo oli 0.6 korkeampi verrattuna niiden keskiarvoon, jotka eivät kertoneet suhtautuvansa positiivisesti. Aiemmassa tutkimuksessa myönteisen palautteen on todettu vahvistavan oppilaan motivaatiota ja pystyvyyden tunnetta (Oinas & Lanki, 2018). Decin ja Ryanin (2017) mukaan myönteinen palaute voi vahvistaa sisäistä motivaatiota silloin, kun se koetaan kannustavana eikä kontrolloivana. Näin ollen on ymmärrettävää, että viestintään myönteisesti suhtautuvat oppilaat näkevät myös positiiviset Wilma-merkintöjen arvon vahvemmin.

Negatiivisesti viestintään suhtautuvien oppilaiden osalta Wilma-merkintöjen tarpeellisuutta koskevat arviot ovat osin kaksijakoisia. Joissakin tilanteissa, kuten yrittämiseen liittyvässä väittämässä, negatiivisesti suhtautuvien oppilaiden eli ryhmän yksi keskiarvo oli 4,7. Tämä oli korkeampi kuin ryhmässä, joka ei suhtautunut viestintään negatiivisesti, koska heillä keskiarvo jäi 3.8. Sen sijaan useissa muissa tilanteissa ryhmien väliset erot olivat pieniä tai ryhmä yksi arvioi merkintöjen tarpeellisuuden hieman matalammaksi. Huomataankin, että negatiivinen suhtautuminen viestintään ei ole yksiselitteisesti yhteydessä Wilma-merkintöjen vastustamiseen, vaan arvio vaihtelee selkeästi tilanteen luonteen mukaan.

Neutraalisti kodin ja koulun viestintään suhtautuvien oppilaiden vastaukset sijoittuvat pääosin ryhmien nolla ja yksi väliin. Heidän arvioissaan Wilma-merkintöjen tarpeellisuus näyttää olevan herkemmin sidoksissa tilanteen kontekstiin kuin yleiseen suhtautumiseen viestintään. Esimerkiksi aikaisempaan asenteeseen ja yrittämiseen liittyvissä tilanteissa neutraalisti suhtautuvien keskiarvot ovat verrattain korkeita, kun taas muissa tilanteissa erot ryhmien välillä jäävät pienemmiksi

6.3 Miten sukupuoli on yhteydessä oppilaiden näkemyksiin kodin ja koulun välisestä viestinnästä?

Taulukko 10:

Sukupuolten välisiä eroja positiivisessa ja negatiivisessa viestinnässä

| | Sukupuoli | N | Mean |
|------------------------------|-----------|----|------|
| Positiiviset Wilma-merkinnät | tyttö | 25 | 4.0 |
| | poika | 15 | 3.9 |
| Negatiiviset Wilma-merkinnät | tyttö | 25 | 4.2 |
| | poika | 15 | 3.5 |
| Positiiviset viestit kotiin | tyttö | 25 | 3.7 |
| | poika | 15 | 3.6 |
| Negatiiviset viestit kotiin | tyttö | 25 | 3.7 |
| | poika | 15 | 2.9 |

Taulukossa 10 ”*Sukupuolten välisiä eroja positiivisessa ja negatiivisessa viestinnässä*” tarkasteltiin sukupuolten välisiä eroja kuvailevien tilastojen avulla neljässä summamuuttujassa. Summamuuttujat ovat luotu kysymyksistä viisi, kuusi, seitsemän ja kahdeksan. Vertailussa on käytetty sukupuolta, joka alun perin on ilmennyt kysymyksestä yksi.

Tulosten perusteella tyttöjen keskiarvot olivat kaikissa tarkastelluissa summamuuttujissa hieman poikien keskiarvoja korkeampia. Positiiviset Wilma-merkinnät sekä positiiviset yhteydenotot -summanmuuttujissa tyttöjen keskiarvot erosivat molemmissa pojista vain marginaalisesti. Tyttöjen keskiarvot olivat 0.1 yksikköä suurempia suhteessa poikien keskiarvoihin. Negatiivisissa summanmuuttujissa ero oli selkeämpi. Tyttöjen keskiarvo negatiivisissa viesteissä oli 3.7 ja poikien 2.9. Negatiivisten Wilma-merkintöjen kohdalla tyttöjen keskiarvo oli 4.2 ja poikien 3.5. Tämä viittaa siihen, että tytöt arvioivat negatiivisista asioista yhteydenotot keskimäärin merkityksellisemmiksi kuin pojat. Havaintoja sukupuolten välisistä eroista koulun palautekäytänteissä on raportoitu myös aiemmassa tutkimuksessa (Oinas ym., 2017). Tyttöjä on esimerkiksi kuvattu koulun odotuksia paremmin vastaaviksi ja vastuullisemmiksi (Perander ym., 2020), mikä voi osaltaan selittää heidän myönteisempää suhtautumistaan koulun viestintäkäytänteisiin.

Kuvailevien tulosten perusteella näyttää siltä, että tytöt suhtautuvat tarkasteluihin viestinnän muotoihin keskimäärin poikia myönteisemmin tai pitävät niitä tärkeämpinä. Tämä ero näkyi erityisesti negatiivisten viestien kohdalla olevissa summamuuttujissa. Vaikka aiempi tutkimus viittaa sukupuolten välisiin eroihin koulun palautekäytänteissä, tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellaan ensisijaisesti kuvailevina, eikä niiden perusteella voida tehdä laajempia yleistyksiä. Pelkkien keskiarvojen perusteella emme myöskään voi tehdä johtopäätöksiä sukupuolten välisten erojen tilastollisesta merkitsevyydestä, sillä kuvailevat tunnusluvut eivät yksin riitä osoittamaan erojen tilastollista merkitystä (Vilka, 2007; Vehkalahti, 2019). Tämän vuoksi sukupuolten välisiä eroja tarkastellaan seuraavaksi tilastollisten testien avulla.

Taulukko 11:

Welch`n korjattu t-testi aineistosta.

| Summamuuttuja | p-arvo (Welch) | Tulkinta |
|-------------------------------------|----------------|-------------------------------|
| Positiiviset Wilma-merkinnät | 0.6 | Ei merkitsevä |
| Negatiiviset Wilma-merkinnät | 0.06 | Ei merkitsevä (lähellä rajaa) |
| Positiiviset viestit kotiin | 0.8 | Ei merkitsevä |
| Negatiiviset viestit kotiin | 0.05 | Ei merkitsevä (lähellä rajaa) |

Taulukossa 11 ”Welch`n korjattu t-testi aineistosta” sukupuolten välisiä eroja tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testillä. Mikäli varianssien yhtäsuuruuden oletus ei täyttynyt, käytettiin Welch`n korjattua t-testiä. Welch`n t-testin perusteella sukupuolten väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä yhdessäkään tarkastellussa summamuuttujassa ($p > .05$). Kuitenkin kahdessa summamuuttujassa p-arvot olivat lähellä tilastollisen merkitsevyyden rajaa, mikä viittaa siihen, että ryhmien väliset erot ovat suuntaa antavia, mutta eivät tilastollisesti varmistettavissa tämän aineiston perusteella.

Taulukko 12:*Pitääkö sukupuolesta riippumatta laittaa Wilma-merkintä*

| | Sukupuoli | N | Mean |
|---------------------------------------|-----------|----|------|
| Potkaiset kaveria välitunnilla | tyttö | 25 | 4.1 |
| | poika | 13 | 3.7 |
| Sinua haukutaan ilkeästi | tyttö | 25 | 4.0 |
| | poika | 13 | 4.1 |
| Sinä haukut jotain toista ilkeästi | tyttö | 25 | 4.3 |
| | poika | 13 | 3.9 |
| Väität opettajalle vastaan useasti | tyttö | 25 | 4.1 |
| | poika | 13 | 3.0 |
| Tönäiset luokkakaveriasi ja hän sinua | tyttö | 25 | 3.9 |
| | poika | 13 | 2.6 |
| Poistut koulun alueelta | tyttö | 25 | 4.4 |
| | poika | 12 | 3.3 |

Taulukossa 12 ”Pitääkö sukupuolesta riippumatta laittaa Wilma-merkintä” tarkasteltiin sukupuolten välisiä eroja siitä, kuinka tärkeinä oppilaat pitivät Wilma-merkinnän laittamista vakavissa tilanteissa. Taulukossa on käytetty kysymyksen kuusi skenaarioita ja sukupuoli ilmenee kysymyksestä yksi.

Tulokset osoittavat, että tytöt arvioivat merkintöjen tarpeellisuuden useammassa tilanteessa poikia korkeammaksi. Koulun käyttäytymisodotukset ja niihin liittyvät tulkinnat voivat olla sukupuolittuneita (Keltikangas-Järvinen ym., 2014), mikä saattaa heijastua myös siihen, milloin oppilaat itse pitävät merkintää perusteltuna. Selkeimmät erot havaittiin tilanteissa, joissa oppilas väittää opettajalle vastaan useasti, tönäisee luokkakaveriaan ja tämä tönäisee takaisin sekä poistuu koulun alueelta luvatta. Näissä tilanteissa keskiarvojen erot olivat yli yhden yksikön, mikä viittaa siihen, että tytöt pitävät näitä tekoja selvästi vahvempina perusteina Wilma-merkinnälle kuin pojat. Sukupuoleen liitetyt temperamenttiodotukset voivat vaikuttaa siihen, miten tällaisia tilanteita arvioidaan (Keltikangas-Järvinen ym., 2014).

Tilanteessa, jossa oppilas potkaisee kaveria välitunnilla, tytöt arvioivat merkinnän tarpeellisuuden hieman korkeammaksi kuin pojat, mutta ero oli maltillisempi. Samoin tilanteessa, jossa oppilas itse haukkuu toista ilkeästi, suunta oli sama eli tytöt pitivät merkintää perustellumpana. Sen sijaan tilanteessa, jossa oppilasta itseään haukutaan, sukupuolten välillä ei juuri ollut eroa. Lappalaisen (2024) aiemmassa tutkimuksessa uhriksi joutumista pidettiin yhtä lailla merkittävänä vastaajasta riippumatta. Tämä tukee havaintoja

siitä, että uhriksi joutumiseen liittyvät tunnekokemukset saattavat olla oppilaille voimakkaita sukupuolesta riippumatta.

Kokonaisuutena tarkastellen tulokset viittaavat siihen, että tytöt suhtautuvat sääntöjen rikkomiseen ja konfliktitilanteisiin liittyviin Wilma-merkintöihin poikia kriittisemmin. Kielteinen palaute kohdistuu koulussa useammin poikiin (Oinas, 2020), mikä voi osaltaan vaikuttaa siihen, miten pojat itse arvioivat merkintöjen tarpeellisuutta.

Taulukko 13:

Tyttöjen ja poikien arviot opettajan kotiin lähettämän viestin tarpeellisuudesta eri tilanteissa

| | Sukupuoli | N | Mean |
|---|-----------|----|------|
| Jutteleet jatkuvasti tunnilla ja häiritset opetusta | tyttö | 25 | 4.6 |
| | poika | 15 | 3.5 |
| Häiritset tunnilla yhden kerran | tyttö | 25 | 2.2 |
| | poika | 15 | 1.7 |
| Häiritset muita oppilaita tunnilla toistuvasti | tyttö | 25 | 4.6 |
| | poika | 15 | 3.7 |
| Et suostu auttamaan muita | tyttö | 25 | 3.7 |
| | poika | 14 | 2.4 |
| Unohtit kerran kirjat kotiin | tyttö | 24 | 2.3 |
| | poika | 14 | 2.2 |
| Olet unohtanut monta kertaa kirjat kotiin | tyttö | 25 | 4.7 |
| | poika | 15 | 3.5 |

Taulukossa 13 ”*Tyttöjen ja poikien arviot opettajan kotiin lähettämän viestin tarpeellisuudesta eri tilanteissa*” tarkastellaan sukupuolten välisiä eroja siinä, kuinka tärkeänä oppilaat pitävät viestin laittamista kotiin erilaisten negatiivisten skenaarioiden tapahduttua. Taulukossa on käytetty kysymyksen kahdeksan skenaarioita ja sukupuoli ilmenee kysymyksestä yksi. Tulokset osoittavat, että tytöt arvioivat Wilma-merkinnän tarpeellisuuden systemaattisesti korkeammaksi kuin pojat lähes kaikissa tarkastelluissa tilanteissa.

Selkein ero havaittiin tilanteessa, jossa oppilas juttelee jatkuvasti tunnilla ja häiritsee opetusta. Tässä tilanteessa tyttöjen keskiarvo oli 4,6 ja poikien 3,5. Vastaavasti tilanteessa, jossa oppilas häiritsee muita oppilaita tunnilla toistuvasti, tyttöjen keskiarvo oli 4,6 ja poikien 3,7. Tämä viittaa siihen, että tytöt pitävät toistuvaa häiritsevää käyttäytymistä selvästi vahvempana perusteena Wilma-merkinnälle kuin pojat. Myös tilanteessa, jossa oppilas ei suostu auttamaan muita, ero oli huomattava: tyttöjen keskiarvo oli 3,7 ja poikien 2,4. Tämä saattaa heijastaa

sukupuolittuneita odotuksia käyttäytymisestä koulussa. Keltikangas-Järvisen ym. (2014) mukaan temperamentti- ja sosiaalista käyttäytymistä arvioidaan eri tavoin sukupuolen mukaan, ja tytöt vastaavat keskimäärin paremmin opettajien odotuksia rauhallisesta ja yhteistyökykyisestä oppilaasta. Tämä voi osittain selittää, miksi tytöt pitävät normista poikkeavaa käyttäytymistä vakavampana.

Unohtamiseen liittyvissä tilanteissa havaittiin ero yksittäisen ja toistuvan käyttäytymisen välillä. Tilanteessa, jossa oppilas unohtaa kirjat kotiin kerran, sukupuolten välinen ero oli pieni: tyttöjen keskiarvo oli 2,3 ja poikien 2,2. Sen sijaan tilanteessa, jossa oppilas on unohtanut monta kertaa kirjat kotiin, ero kasvoi selvästi: tyttöjen keskiarvo oli 4,7 ja poikien 3,5. Tämä osoittaa, että erityisesti toistuva huolimattomuus nähdään tyttöjen keskuudessa merkittävämpänä Wilma-merkinnän perusteena. Peranderin ym. (2020) mukaan tytöt nähdään koulukontekstissa usein vastuullisempina ja koulutyöhön sitoutuneempina, mikä voi osaltaan selittää heidän kriittisempää suhtautumistaan toistuviin laiminlyönteihin.

Tilanteessa, jossa oppilas häiritsee tunnilla yhden kerran, molempien sukupuolten keskiarvot olivat matalia: tytöillä 2,2 ja pojilla 1,7. Tämä viittaa siihen, että yksittäistä häiriötä ei pidetä vahvana perusteena Wilma-merkinnälle. Myös Alangon ja Alasuutarin (2021) tutkimuksessa havaittiin, että oppilaat pitävät merkintöjä perustellumpina toistuvissa tai vakavissa tilanteissa. Kokonaisuutena tarkastellen tulokset osoittavat, että tytöt suhtautuvat negatiivisiin Wilma-merkintöihin kriittisemmin ja pitävät niitä useammin perusteltuina kuin pojat.

Taulukko 14:

Mikä on tärkeintä viestinnässä kodin ja koulun välillä

| Sukupuoli | Rehellisyys | Kuulumiset ja tapahtumat | Palaute | Ei väliä | Muu | Yhteensä |
|-----------------|-------------|--------------------------|---------|----------|-----|----------|
| Tyttö | 3 | 7 | 6 | 4 | 4 | 24 |
| Poika | 3 | 3 | 1 | 4 | 2 | 13 |
| Yhteensä | 6 | 10 | 7 | 8 | 6 | 37 |

Taulukossa 14 ”Mikä on tärkeintä viestinnässä” tarkasteltiin, mitä oppilaat pitävät tärkeimpänä kodin ja koulun välisessä viestinnässä sukupuolen mukaan. Vastausvaihtoehtoina olivat rehellisyys, kuulumiset ja tapahtumat, palaute, ei väliä sekä muu. Nämä oli luotu avoimen kysymyksen 17 pohjalta ja sukupuoli ilmenee kysymyksestä yksi.

Koko aineistossa yleisimmäksi nousi kuulumiset ja tapahtumat, mikä viittaa siihen, että oppilaat arvostavat viestinnässä erityisesti arjen tiedonkulkua ja ajankohtaisten asioiden välittymistä kotiin. Tämä on linjassa opetussuunnitelman (POPS, 2014) kanssa, jossa korostetaan kodin ja koulun välistä tiedonvaihtoa osana toimivaa yhteistyötä. Myös huoltajien on todettu pitävän tärkeänä, että he saavat tietoa lapsensa koulunkäynnistä ja arjen tilanteista (Arminen ym., 2013).

Sukupuolten välillä havaittiin kuitenkin eroja erityisesti palautteen kohdalla. Tytöistä kuusi valitsi palautteen tärkeimmäksi, kun taas pojista vain yksi. Onkin todettu, että palaute on merkittävä osa oppilaan oppimisprosessia ja minäkäsityksen rakentumista (POPS, 2014). Lisäksi tytöt on kuvattu koulukontekstissa usein vastuullisempina ja koulun odotuksia vastaavampina oppilaina (Perander ym., 2020), mikä saattaa osaltaan selittää heidän suurempaa kiinnostustaan palautteeseen.

Rehellisyys sai yhtä monta mainintaa tytöiltä ja pojilta (3 ja 3), mutta suhteellisesti tarkasteltuna osuus oli pojilla suurempi, koska poikien vastaajamäärä oli pienempi. Rehellisyyden korostuminen voidaan liittää luottamuksen merkitykseen kodin ja koulun yhteistyössä. Toimiva yhteistyö edellyttää molemminpuolista luottamusta ja avointa viestintää (Ijäs, 2013) ja tämä saattaa heijastua oppilaiden näkemyksiin viestinnän tärkeimmistä sisällöistä.

Huomionarvoista on myös, että neljä poikaa vastasi vaihtoehdon ei väliä, mikä on suhteellisesti suurempi osuus kuin tytöillä. Tämä voi viitata siihen, että osa pojista ei koe viestinnän sisältöä yhtä merkitykselliseksi. Kielteinen palaute kohdistuu koulussa useammin poikiin (Oinas, 2020), mikä saattaa vaikuttaa heidän kokemuksiinsa viestinnästä ja sen merkityksestä. Kokonaisuutena tarkastellen tulokset osoittavat, että oppilaat pitävät tärkeänä erityisesti arjen tiedonkulkua, mutta sukupuolten välillä on eroja siinä, kuinka merkitykselliseksi palaute koetaan.

7 Pohdinta

Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen tuloksia aiemman tutkimuskirjallisuuden valossa. Pohditaan myös tuloksiin vaikuttavia tekijöitä, kuten koulun normien ja sosiaalisten odotusten mahdollista vaikutusta oppilaiden vastauskäyttäytymiseen. Tarkastelun kohteena on esimerkiksi, miten oppilaiden suhtautuminen kodin ja koulun yhteistyöhön ja viestintään vaikuttaa heidän näkemyksiinsä eri tilanteista ja viestinnän tarpeista. Lisäksi pohditaan sukupuolen merkitystä erilaisissa viestintätilanteissa.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, mikä on oppilaiden mukaan paras tapa olla yhteydessä kotiin. Tulosten perusteella Wilma nousi selvästi muita tapoja korkeammalle.

Samansuuntaisesti Alangon ja Alasuutarin (2021) tutkimuksessa todettiin, että Wilma-merkinnät nousivat ensimmäisenä esiin, kun haastateltiin oppilaita aiheesta. Tämän perusteella huomataan, että Wilma on vakiintunut ensisijaiseksi kodin ja koulun viestinnän kanavaksi. Samalla voidaan myös pohtia, millaisen roolin Wilma on saanut oppilaiden keskuudessa. Näkevätkö oppilaat Wilman ensisijaisena kodin ja koulun yhteistyön muotona vai ajatellaanko sen kuuluvan osaksi kouluarkea.

Yksi keskeinen havainto oli, että 5.–6. -luokkalaisten oppilaiden vastaukset olivat monin osin samanlaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa olleiden yläkoululaisten kanssa. Vastajat olivat monissa tilanteissa hyvin yksimielisiä. Tämä näkyi vähäisenä hajontana vastauksissa. Tulosten perusteella on mahdollista, että koulusta ja ikäluokasta riippumatta, Wilma-merkinnät näyttävät oppilaille melko yhdenmukaisena ilmiönä. Havainto viittaa siihen, että Wilma ja siihen liittyvä viestintäkulttuuri on mielletty osaksi koulun arkea. Näin ollen se ei näyttäyty vain yksittäisten opettajien toimintatapana, vaan laajempaa koulun käytäntönä.

Oppilaiden suhtautuminen opettajan jatkuvaan yhteydenpitoon kotiin oli pääosin positiivista tai neutraalia. Lisäksi vaihtoehtoina oli ehdollinen sekä negatiivinen, mutta nämä jäivät selvästi vähemmistöön. Tässä yhteydessä voidaan pohtia, onko neutraali suhtautuminen yhteistyöhön hyvä vai huono asia. Kuitenkin toimivan kodin ja koulun välisen yhteistyön on katsottu olevan yksi merkittävä tekijä lapsen kouluarjessa (POPS, 2014). Mikäli oppilas ei hahmota yhteistyön tavoitteita tai omaa rooliaan siinä, voi yhteistyö näyttäytyä hänelle vain hallinnollisena ja kaukaisena käytäntönä. Aiemmin on todettu, että oppilaat toivovat oman

osallisuutensa lisäämistä tässä yhteistyössä (Väntsi, 2017). Mahdollisesti he ovat myös turhautuneet siihen, etteivät tule kuulluksi.

Tuloksissa oppilaat jäseneltiin kolmeen ryhmään sen mukaan, miten he suhtautuivat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön: positiivinen, negatiivinen ja neutraali. Tällä huomattiin olevan yhteys siihen, millaisissa tilanteissa oppilaiden mukaan koulusta pitäisi olla yhteydessä kotiin. Kielteisesti suhtautuvien oppilaiden näkemys oli useassa kohtaa se, että kotiin ei kuuluisi olla yhteydessä tai merkintää ei tulisi laittaa. Tämä on ristiriidassa yleisten normien kanssa, jonka mukaan esimerkiksi väkivaltaa sisältävistä tilanteista ollaan yhteydessä kotiin. Yksi syy tähän voi olla se, että nämä oppilaat saavat enemmän negatiivista palautetta koulusta. Tämä lisää heidän kielteistä suhtautumistaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Negatiivinen palaute voi johtaa kielteiseen koulukäsitykseen ja muihin negatiivisiin lieveilmiöihin (Lappalainen, 2024; Oinas, 2020; Tahkola, 2013).

Tulokset viittaavat myös siihen, että oppilaiden suhtautumisella yhteistyöhön on keskeinen merkitys siinä, millaisena he näkevät siitä koituvat hyödyt. Positiivisesti suhtautuvat oppilaat raportoivat positiivisempia kokemuksia koulunkäynnin tuesta, ongelmien ratkaisemisesta sekä kuulluksi ja välitetyksi tulemisesta. Tämä herättää kysymyksen siitä, kuinka paljon positiiviset kokemukset ovat seurausta toimivasta yhteistyöstä. Myös oppilaiden yleinen asenne sekä luottamus aikuisiin vaikuttavat näihin arvioihin. Mahdollisesti oppilaat, joiden näkemysten mukaan kodin ja koulun yhteistyö on sujuvaa, oppivat pitämään koulua tärkeämpänä. Vanhempien aktiivisuus koulunkäyntiin ja kiinnostus koulua kohtaan viestivätkin oppilaalle sitä, että koulunkäyntiä arvostetaan (Aunola, 2018). Heikommat arviot neutraalisti ja negatiivisesti suhtautuvien oppilaiden ryhmissä voivat viitata siihen, ettei viestintää koeta omasta näkökulmasta hyödylliseksi tai merkitykselliseksi. Mahdollinen tulkinta selittävä tekijä voi olla vanhempien huonot kokemukset koulusta. Tällöin on tärkeää kiinnittää erityistä huomiota siihen, että nämä kokemukset eivät vaikuttaisi lapsen koulunkäyntiin (Aunola, 2018).

Positiivisen palautteen merkitys ja tärkeys nousi esiin myös tässä tutkimuksessa. Tulosten mukaan oppilaat toivoisivat sitä enemmän. Tämä huomattiin, kun tarkasteltiin erilaisia positiivisia tilanteita. Havainto tehtiin erityisesti heidän kohdallaan, jotka suhtautuivat myös yhteistyöhön positiivisesti. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että positiivista palautetta

toivotaan enemmän (Tahkola 2013) ja se tuo oppilaalle tunteen, että on tehnyt asioita oikein (Alanko & Alasuutari, 2021).

Monen negatiivisen tilanteen kohdalla, viestintää ei pidetty oppilaiden näkemyksen mukaan yhtä tärkeänä. Tämä huomattiin erityisesti negatiivisesti viestintään suhtautuvien oppilaiden kohdalla. Oppilaiden arvioiden mukaan kielteinen palaute ja merkinnät menettävät merkitystään, jos niitä annetaan jatkuvasti (Alanko & Alasuutari, 2021). Onkin tärkeä tarkastella, milloin negatiivinen merkintä on perusteltua ja mihin sillä pyritään oppilaan kohdalla.

Lomakkeessa esitettiin myös tilanteita, joissa koulunkäynti sujui hyvin. Tuloksista huomattiin, että näiden tilanteiden keskiarvot olivat matalia. Näissä tilanteissa oppilaat eivät nähneet tarpeellisena, että opettaja ottaa yhteyttä kotiin tai laittaa Wilma-merkintää. Tämä havainto nostaa esiin ristiriidan huoltajien ja oppilaiden näkökulmien välillä. On todettu, että huoltajat toivovat viestintää kotiin myös silloin, kun kaikki on mennyt koulussa hyvin (Arminen ym., 2013). Eriävien näkemysten vuoksi on oleellista, että kodin ja koulun välistä yhteistyötä tarkastellaan kaikkien osapuolten näkökulmista. Näin varmistetaan, että kaikki tulevat kuulluksi.

Lisäksi tutkittiin sukupuolen vaikutusta siihen, miten oppilaat arvioivat Wilma-merkintöjen tarpeellisuutta. Tulosten perusteella tytöt suhtautuvat negatiivisiin viesteihin ja Wilma-merkintöihin keskimäärin myönteisemmin kuin pojat. Yksi selittävä tekijä voi olla, että negatiivisen palautteen on katsottu koskevan enemmän poikia (Tahkola, 2013; Oinas, 2020). Tämä voi vaikuttaa siihen, miten pojat arvioivat viestinnän merkityksen. Tytöt puolestaan nähdään vastuullisempina ja valmiimpina näkemään vaivaa koulutyön eteen (Perander ym., 2020). Monitulkintaisissa tai vastavuoroisissa tilanteissa, sukupuolten väliset erot olivat pienempiä ja keskiarvot matalampia. Tämä viittaa siihen, että yksiselitteiset normirikkomukset koetaan selkeämmin viestinnän arvoisiksi kuin tilanteet, joissa vastuu jakautuu tai tilanne ei ole selkeästi yhden osapuolen aiheuttama. Näin ollen myös tilanteen tulkinnanvaraisuus näyttäytyy merkittävänä tekijänä arvioissa. On myös huomattu, että lapsen sukupuoli vaikuttaa hänen temperamenttipiirteidensä arviointiin (Keltikangas-Järvinen ym., 2014). Olisikin tärkeää tutkia ja tarkastella enemmän niitä asenteita ja rooleja, jotka vaikuttavat tiedostamatta koulun arjessa. Sukupuolen ei kuuluisi olla yhteydessä arviointiin tai siihen, miten opettaja suhtautuu oppilaaseen.

Tutkimusten tuloksia tarkasteltaessa on tärkeä ottaa huomioon myös koulun järjestyssääntöjen ja niihin liittyvien kurinpitotoimien vaikutus oppilaiden ajatteluun sekä heidän vastauksiinsa. Vaikka kysely toteutettiin anonymisti, oppilaat ovat tottuneet siihen, että sääntöjen rikkomisella voi olla seurauksia, kuten kasvatustalkut tai jälki-istunto (Euran kunta, n.d; Opetushallitus, 2025). Nämä saattavat osaltaan ohjata sitä, miten oppilaat vastasivat kyselyyn. Oppilaat pitävät opettajan hyväksyntää tärkeänä ja pyrkivät usein toimimaan tavalla, jonka he uskovat vastaavan opettajan odotuksia (Atjonen, 2019). Näin ollen sosiaalisesti toivottavien vastausten mahdollisuutta ei voida täysin sulkea pois. Keskilapsuudessa lapset alkavat tiedostaa heihin kohdistuvia stereotyyppioita ja sosiaalisia odotuksia (Mah ym., 2012). Tämä voi vaikuttaa siihen, miten he tulkitsevat lomakkeen kysymyksiä ja millaisia vastauksia he pitävät hyväksyttävänä. Oppilaiden vastauksiin vaikuttavat siten myös koulun normit sekä säädelty toimintaympäristö. On mahdollista, että oppilaat vastaavat tavalla, jonka he kokevat koulun näkökulmasta oikeaksi tai toivotuksi.

Kodin ja koulun välistä viestintää on kuvattu tavoitteelliseksi ja kasvatukselliseksi yhteistyöksi, jonka tarkoituksena on tukea oppilaan oppimista ja hyvinvointia (POPS, 2014). Viestinnän ei näin ollen nähdä olevan jokapäiväisten arjen tapahtumien raportointia, vaan sen tulisi kohdistua tilanteisiin, joilla on pedagogista tai kasvatuksellista merkitystä (Alanko & Alasuutari, 2021; Kuusimäki, 2021). Tämän tutkimuksen tulokset tukevat tätä näkemystä. Oppilaat pitivät Wilma-merkintää tai kotiin lähetettävää viestiä selvästi perustellumpana silloin, kun kyse oli toistuvasta häiritsevästä käyttäytymisestä tai useamman kerran tapahtuneesta laiminlyönnistä. Sen sijaan yksittäiset positiiviset sekä negatiiviset tilanteet, arvioitiin huomattavasti vähemmän merkitykselliseksi yhteydenoton perusteeksi. Viestintä näyttäytyi perusteltuna erityisesti silloin, kun kyse on pidempikestoisesta toimintamallista tai tuen tarpeesta eikä yksittäisistä arjen tapahtumista. Näin ollen oppilaiden vastaukset heijastavat käsitystä viestinnästä osana kasvatuksellista vastuuta ja oikeudenmukaisuutta, mikä on keskeinen osa toimivaa kodin ja koulun yhteistyötä (Metso, 2004).

7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksesta nousi esiin, että erityisesti myönteinen viestintäasenne on yhteydessä siihen, pitävätkö oppilaat yhteydenottoja tärkeinä verrattuna heihin, jotka suhtautuivat viestintään neutraalisti tai kielteisesti. Tulokset antavat viitettä siitä, että mahdollisesti viestintää koskevat näkemykset ja asenteet vaikuttavat siihen, miten he näkevät eri tilanteista laitettavien viestien merkityksen. Oppilaan yleinen näkemys kodin ja koulun välisestä viestinnästä vaikuttaa heidän näkemykseensä yksittäisiä yhteydenottoja tarkastellessa. Oppilaat, jotka suhtautuivat viestintään myönteisesti, näyttivät tulkitsevan opettajan yhteydenotot osaksi yhteistyötä ja välittämistä, kun taas kielteisemmin suhtautuvat oppilaat arvioivat samoja tilanteita negatiivisemmin ja kriittisemmin.

Samanaikaisesti tulokset osoittavat, että oppilailla on jokseenkin yhtenäinen käsitys siitä, millaisissa tilanteissa opettajan yhteydenpito kotiin on perusteltua. Vakavat, toistuvat tai oppilaan hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyvät tilanteet nousivat selkeästi esiin viestinnän keskeisinä perusteina, riippumatta oppilaan yleisestä viestintäasenteesta tai sukupuolesta. Tämä voi tarkoittaa sitä, että oppilaat hahmottavat kodin ja koulun välisen viestinnän ennen kaikkea vastuullisena puuttumisen ja huolenpidon välineenä.

Lisäksi huomattiin, että oppilaat toivovat opettajan yhteydenpidon koteihin olevan harkittua ja oikeudenmukaista. Yksittäisiä tai vähäisiä arjen tilanteita ei pidetty riittävinä perusteina yhteydenpidolle. Viestintää tai Wilma-merkintää pidettiin tärkeänä erityisesti silloin, kun kyse oli toistuvasta, vakavasta tai merkittävämmästä positiivisesta tilanteesta. Viestinnän nähtiin olevan perusteltua myös silloin, kun se kohtelee oppilaita yhdenvertaisesti ja tukee oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, ei ainoastaan puutu ongelmiin.

Sukupuolten välinen tarkastelu toi esiin eroja oppilaiden suhtautumisessa kodin ja koulun väliseen viestintään sekä sen merkityksellisyyden arvioinnissa. Tytöt arvioivat keskimäärin viestinnän tärkeämmäksi kuin pojat ja suhtautuivat myönteisemmin sekä positiivisiin että negatiivisiin yhteydenottoihin. Erityisesti positiivinen palaute ja yrittämiseen kohdistuva huomio koettiin tyttöjen keskuudessa merkitykselliseksi osaksi kodin ja koulun yhteistyötä. Pojilla puolestaan korostui kriittisempi suhtautuminen etenkin tilanteissa, joissa viestintä liittyi kurinpidollisiin toimenpiteisiin tai Wilma-merkintöihin. Tämä voi viitata siihen, että pojat kokevat kodin ja koulun välisen viestinnän herkemmin kontrollin välineenä, kun taas

tytöt tulkitsevat sen useammin osaksi vuorovaikutusta ja tukea. Eroista huolimatta vakaviin, toistuviin tai turvallisuuteen liittyviin tilanteisiin kohdistuva yhteydenpito koettiin perustelluksi molempien sukupuolten keskuudessa. Tämä osoittaa, että vaikka viestinnän tärkeyden näkemykset eri tilanteissa ja hyväksyttävyyys vaihtelevat jonkin verran sukupuolen mukaan, oppilailla on myös yhteisiä käsityksiä siitä, milloin viestintä on perusteltua.

Wilma-merkintöjen osalta tulokset osoittavat, että oppilaiden yleinen suhtautuminen viestintään vaikuttaa siihen, milloin heidän mukaansa merkintä kuuluisi laittaa. Positiivisesti viestintään suhtautuvien oppilaiden keskuudessa Wilma-merkinnät koettiin pääosin myönteisiksi. Kielteisesti suhtautuvat oppilaat arvioivat merkintöjen tarpeellisuutta kriittisemmin. Tästä huolimatta vakavissa tilanteissa myös kriittisesti suhtautuvat oppilaat pitivät Wilma-merkintöjä perusteltuina, joten myös yhteisiä näkemyksiä löytyi. Yhteiset näkemykset voivat osittain olla seurausta koulun toimintakulttuurista, normeista sekä järjestyssäännöistä. Kuitenkin näiden perusteella voidaan ajatella, että Wilma-merkinnöistä on muodostunut jo rutiinit ja tavat, jotka oppilaat ovat hyväksyneet.

Tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää sitä, että analyysi perustui pääosin kuvaileviin tilastollisiin tunnuslukuihin ja ryhmien välisiä eroja testattiin vain osittain tilastollisen merkitsevyyden osalta. Lisäksi otoskoko oli pieni. Tästä huolimatta tulokset muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden ja tarjoavat arvokasta tietoa oppilaiden näkemyksistä kodin ja koulun välisestä viestinnästä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen laatua arvioidaan validiteetin ja reliabiliteetin näkökulmista. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, mittasiko tutkimus sitä ilmiötä, jota sen on tarkoitus mitata (Vehkalahti, 2014). Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen kysymykset laadittiin tutkimuskysymysten ja teoreettisen viitekehyksen pohjalta, mikä tukee mittarin sisällöllistä validiteettia.

Validiteetin tarkastelussa havaittiin kuitenkin myös rajoitteita. Osa kysymyksistä ei tuottanut vastausten välille toivottua hajontaa. Tämä johti siihen, että osa vastauksista oli luonteeltaan dikotomisista. Mahdollisesti tämä kertoo siitä, etteivät kaikki kysymykset erottaneet ilmiön eri ulottuvuuksia riittävän tarkasti. Mittarin toimivuutta parannettiin muodostamalla

summamuuttujia, joiden avulla pystyttiin tarkastelemaan yksittäisiä kysymyksiä laajempia kokonaisuuksia. Tämä lisäsi tulosten tulkinnan syvyyttä ja paransi tutkimuksen mittarin johdonmukaisuutta.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittarin eli tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen kykyä tuottaa johdonmukaisia ja toistettavia tuloksia (Vehkalahti, 2014). Mittarissa ilmeni joitakin toimivuuteen liittyviä haasteita, mutta kokonaisuutena se tuotti tutkimuskysymysten kannalta käyttökelpoista aineistoa. On todennäköistä, että vastaavalla mittarilla saataisiin samankaltaisia tuloksia myös uudelleen toteutetussa tutkimuksessa.

Tutkimuksen kokonaisluotettavuus muodostuu validiteetin ja reliabiliteetin yhteisvaikutuksesta (Vilka, 2007). Tutkimuksen otos oli 40 oppilasta, mikä rajoittaa tulosten yleistettävyyttä. Otoksen tulisi määrällisessä tutkimuksessa olla sellainen, jonka voi yleistää perusjoukkoon (Vilka, 2021). Tämän tutkimuksen tulokset ovat näin ollen suuntaa antavia. Laajempi ja useampaan kouluun ulottuva otos olisi voinut lisätä tulosten hajontaa ja vahvistaa niiden yleistettävyyttä. Tarkasteltaessa tutkimuksen kokonaisluotettavuutta, on tarkasteltu myös Vilkan (2007, s.154) esittämää määrällisen tutkimuksen luotettavuuskriteeristöä.

Luotettavuustarkastelun jälkeen siirrytään tarkastelemaan tutkimuksen eettisyyttä ja sen toteutumista. Tutkimuseetiikalla tarkoitetaan tutkijan ammattietiikkaa ja siihen kuuluvat eettiset periaatteet, normit ja arvot (Vilka, 2007). Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistuksia (TENK, 2020; 2023) sekä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Tutkimuksen kohderyhmän olivat alaikäiset, joten eettisiin ratkaisuihin kiinnitettiin erityistä huomiota.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2020) ohjeistuksen mukaan alaikäisen osallistujan tutkimiseen vaaditaan huoltajan suostumus, mutta myös alaikäisellä itsellään on oikeus päättää osallistumisestaan. Huoltajilta kerättiin kirjalliset suostumukset ennen aineistonkeruuta. Näissä lomakkeissa määriteltiin sekä huoltajan että oppilaan suostumus tutkimukseen. Lisäksi oppilaille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, vapaaehtoisuudesta sekä heidän oikeudestaan kieltäytyä osallistumisesta, vaikka huoltaja antaisi suostumuksen. Näin huomioitiin alaikäisten itsemääräämisoikeus tutkimukseen osallistumisessa (TENK, 2020). Lisäksi korostettiin, että vastaaminen ei vaikuta arviointiin tai muuhun koulutyöhön, vaikka se toteutettiin koulussa.

Osa oppilaista tai heidän huoltajistaan ei antanut suostumusta osallistua tutkimukseen. Tämän vuoksi opettajat käyttivät numerojärjestelmää, jota olivat ennenkin vastaavissa tilanteissa hyödyntäneet. Tämän avulla saatiin erotettua vastaajista ne oppilaat, joiden vastauksia ei tutkimuksessa saanut käyttää. Opettajat perustelivat käytäntöä sillä, että he halusivat oppilaiden harjoittelevan vastaamista, vaikka tutkimuslupaa ei olisi myönnetty. Lisäksi tavoitteena oli varmistaa, että tilanne olisi oppilaiden näkökulmasta tasapuolinen. Opettajat tiesivät, mitä numeroa kukin oppilas edusti, mutta tätä tietoa ei välitetty tutkijoille. Lisäksi opettajat eivät tieneet, mitä vastauksia yksittäinen oppilas oli kyselyyn antanut, joten vastaajien anonymiteetti säilyi koko tutkimusprosessin ajan.

Kyselylomakkeen skenaariot laadittiin kuvaamaan koulun arjessa esiintyviä tilanteita. Niiden suunnittelussa hyödynnettiin tutkijoiden omaa kokemusta koulukontekstista sekä aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Lisäksi kolme luokanopettajaa arvioi kyselylomaketta ennen aineistonkeruuta, jotta varmistettiin, että tilanteet olivat tarpeeksi arkisia ja ymmärrettäviä oppilaille. Lomakkeessa esitettiin sekä myönteisiä että kielteisiä tilanteita, jotta kokonaisuus säilyi mahdollisimman tasapainoisena ja neutraalina. Skenaariot koskivat koulun arkipäiväisiä tilanteita, eikä niiden arvioitu aiheuttavan merkittävää psyykkistä kuormitusta. Osa tilanteista käsitteli väkivaltaan liittyviä teemoja, jotka saattoivat herättää tunteita vastaajien riippuen vastaajien omista kokemuksista. Vastaustilanteen jälkeen oppilailta kysyttiin heidän tuntemuksiaan tilanteesta ja esiin nousi vain positiivisia tai neutraaleja ajatuksia. Tällä pyrittiin mahdollistamaan keskustelu esiin nousseista tuntemuksista. Lisäksi luokassa oli tutkijoiden lisäksi luokanopettaja eli aikuisten tukea oli helposti saatavilla.

Kyselyssä opettaja esitettiin henkilönä, joka on yhteydessä kotiin. Wilma-merkintöjen kirjaaja on käytännössä lähes aina opettaja, joten tämä asetelma vastasi oppilaille tuttua arkitilannetta. Tällöin voidaan ajatella, että oppilaat eivät kyselyn vuoksi alkaneet kyseenalaistaa opettajan toimintaa tai auktoriteettia. Tavoitteena ei ollut arvioida opettajan toimintaa, vaan tarkastella oppilaiden kokemuksia ja tulkintoja erilaisista viestintätilanteista.

Aineisto kerättiin Webropol-alustalla, joka on Turun yliopiston hyväksymä kyselytutkimuksen toteuttamiseen tarkoitettu alusta. Aineistoa säilytettiin alustalla vain sen ajan, kuin tutkimuksen ja tutkielman tekeminen sitä edellytti. Aineiston analysoinnissa käytettiin Jamovi-sovellusta. Tutkimuksessa ei kerätty tunnistettavia henkilötietoja, eikä

yksittäisiä vastaajia ollut mahdollista tunnistaa aineistosta. Tutkimusluvut säilytettiin ja hävitettiin asianmukaisesti, mikä varmisti tutkittavien yksityisyyden suojan koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkimuksessa noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, kuten luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta ja vastuullisuutta. Nämä periaatteet pohjautuvat eurooppalaiseen tutkimuseettiseen ohjeistukseen, johon myös suomalainen tutkimusyhteisö on sitoutunut. (TENK, 2023.) Tutkijan vastuuseen kuuluu huolehtia siitä, että tutkimus toteutetaan eettisesti kestäväällä tavalla ja että tutkimuksessa saatuja tietoja käsitellään asianmukaisesti ja kunnioittavasti (Vuori, n.d.).

7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa oppilaiden näkemyksistä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja erityisesti siihen liittyvästä viestinnästä. Tulokset osoittavat, että oppilaiden yleinen suhtautuminen viestintään heijastui siihen, miten he arvioivat eri tilanteissa lähetettyjen viestien ja Wilma-merkintöjen aiheellisuutta. Lisäksi sukupuolella havaittiin olevan yhteys siihen, miten oppilaat arvioivat merkintöjen perusteltavuutta, erityisesti negatiivisten tilanteiden kohdalla.

Tulosten sekä aiemman kirjallisuuden perusteella voidaan todeta, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on keskeinen ja oleellinen osa opettajan työtä (Kostiainen & Gerlander, 2009; Lämsä, 2013; Metso, 2004; Perusopetuslaki 628/1998, 3 §). Näin ollen osaamista ja tietoisuutta aiheesta olisi perusteltua vahvistaa jo opettajankoulutuksessa. Samansuuntaisesti tutkija Oinas (2018) on todennut Opettaja-lehden haastattelussa, että erityisesti Wilma-järjestelmää tulisi tarkastella enemmän opettajankoulutuksessa. Wilma on opettajan keskeinen työväline ja vakiintunut osaksi Suomen koulujärjestelmää. (Oinas, 2018.) Mikäli tulevat opettajat saisivat jo koulutuksensa aikana valmiuksia kodin ja koulun välisen viestinnän toteuttamiseen, voitaisiin yhteistyötä kehittää entistä toimivammaksi ja koulutyötä tukevammaksi.

Lisäksi tuloksissa nousi esiin oppilaiden toive positiivisen palautteen lisäämisestä. Tämä havainto korostaa positiivisen palautteen merkitystä lapsen kouluarjessa ja sitä on tutkittu

myös aikaisemmin. Kehittämisehdotuksena voidaan esittää, että negatiivisten merkintöjen rinnalla opettajille asetettaisiin velvoite tai vahva suositus myös positiivisten merkintöjen antamiseen. Tällainen käytäntö voisi tasapainottaa viestintää ja vahvistaa oppilaan kokemusta siitä, että hän on toiminut oikein ja hyvin.

Vaikka tämä tutkimus keskittyi suomalaiseen koulujärjestelmään, aiheella on myös kansainvälistä ulottuvuutta. Esimerkiksi Norjassa lainsäädäntöä on kehitetty tukemaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä siten, että sen tavoitteena on edistää nuoren hyvinvointia (Vedeler, 2021). Yhteistyö nähdään myös lainsäädännöllisenä velvoitteena. Tämä osoittaa, että sekä Suomessa että Norjassa kodin ja koulun yhteistyön keskiössä on lapsen ja nuoren hyvinvointi.

Jatkotutkimuksessa olisi perusteltua tarkastella tässä tutkimuksessa havaittuja yhteyksiä tilastollisesti tarkemmin sekä yhdistää määrällinen analyysi laajemmin laadulliseen aineistoon oppilaiden kokemusten syventämiseksi. Lisäksi olisi hyödyllistä laajentaa aineistoa useampiin kouluihin, tasata ryhmäkokoja ja hyödyntää ei-parametrisia testejä tilastollisen analyysin tueksi. Laadullinen tutkimus voisi syventää ymmärrystä siitä, millaisia kokemuksia ja merkityksiä oppilaat liittävät Wilmaan ja kodin ja koulun väliseen viestintään.

Lisäksi jatkotutkimusta voitaisiin suunnata luokanopettajaopiskelijoihin sekä opettajankoulutukseen. Näin saataisiin selville, millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijoilla on toteuttaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Samalla voitaisiin arvioida, miten opettajankoulutusta tulisi kehittää tukemaan opiskelijoiden valmiuksia toteuttaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Myös kansainvälistä vertailevaa tutkimusta voisi tehdä esimerkiksi Suomen ja Norjan välillä, koska yhteistyön tavoitteet ovat molemmissa maissa samansuuntaiset. Tällainen vertailu voisi tuottaa syvempää ymmärrystä siitä, miten erilaiset koulutusjärjestelmät ja käytännöt vaikuttavat oppilaiden kokemuksiin kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.

Lähteet

- Alanko, A., & Alasuutari, M. (2021). *The web service Wilma as an actant in school life – student perspective*. In M. Alasuutari, M. Mustola, & N. Rutanen (Eds.), *Exploring Materiality in Childhood: Body, relations and space* (s. 73–88). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003024705-5>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Aunola, K. (2018). Kodin ja vanhempien merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 211–225). PS-kustannus.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Bragg, L. A., Herbert, S., & Brown, J. P. (2020). *Successful home-school collaboration: Let's talk about maths at home*. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 25(3), 18–22.
<https://doi.org/10.3316/informit.428875118076441>
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat: Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. PS-kustannus.
- Furman, B. (2013). *Viesti Wilmalla viisasti: Opettajan opas kodin ja koulun väliseen sähköiseen viestintään*. StarSoft.
- Ijäs, H. (2013). Iloa kodin ja koulun yhteistyöhön. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 211–221). PS-kustannus.
- InSchool. (n.d.). *Työskentelyn ja käytöksen merkinnät*.
<https://help.inschool.fi/LU/fi/Koulunkaynti-opiskelu-ja-oppimisen-tuki/Tuntimerkinnat-ja-poissaolot/Tyoskentelyn-ja-kaytoksen-merkinnat.htm>
- Kallinen, K., Nikupeteri, A., Laitinen, M., Lantela, L., Turunen, T., Nurmi, H., & Leinonen, J. (2021). *Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät*. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 4-21.
<https://doi.org/10.33350/ka.80332>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). (2019). Atjonen, P. Arviointi oppimisen ja pedagogisen kehittämisen välineenä. (Raportti 07191).
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/karvi_07191.pdf
- Karhuniemi, T. (2013). Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 105–144). PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L., Mullola, S., & Werner Söderström osakeyhtiö, kustantaja. (2014). *Maailman paras koulu?* WSOY. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-0-40582-6>
- Kosonen, L. (2023, 30. marraskuuta). Äitien ja isien törkeät Wilma-viestit opettajille saivat koko kaupungin rehtorit koolle – tällaisia ne ovat. *Yle*. <https://yle.fi/a/74-20065323>
- Kuusimäki, A.-M. (2021). *The views of Finnish parents and teachers on digital communication in the home-school partnership* (Helsinki Studies in Education, 132). Helsingin yliopisto.
- Kuusimäki, A.-M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. (2019). The Role of Digital School-Home Communication in Teacher Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2257. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02257>
- Lappalainen, P. (2024). *"Meneeks tunteisiin?": Sähköisen palautteen herättämä tunne ja toiminta oppilaan näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto.
- Latvala, J.-M. (2006). *Digitaalisen kommunikaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi* (No. 292). Jyväskylän yliopisto.

- Latvala, J.-M. (2012). Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. *NMI-Bulletin: Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 22(1), 29–41.
- Lämsä, A.-L. (2013). Alkusanat. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 11–13). PS-kustannus.
- Mah, V. K., & Ford-Jones, E. L. (2012). *Spotlight on middle childhood: Rejuvenating the “forgotten years”*. *Paediatrics & Child Health*, 17(2), 81–83. PMID: PMC3299351.
- Manner, M. (2018, 9. marraskuuta). Itkua, ärräpäitä vai kasvatuskumppanuutta? Tutkijat löytävät Wilmasta muutakin kuin nettiraivoa. *Opettaja-lehti*.
<https://www.opettaja.fi/tyossa/itkua-arrapaita-vai-kasvatuskumppanuutta-tutkijat-loytavat-wilmasta-muutakin-kuin-nettiraivoa/>
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus: Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Nieminen, M. (2010). *Koulun ja kodin kasvatuksellinen yhteistyö Oppikoululehden kuvaamana 1950-luvulla*. *Kasvatus & Aika*, 4(3), 37–50.
<https://journal.fi/kasvatusjakaika/article/view/68223/29165?acceptCookies=1>
- OAJ. (n.d.). *Yhteistyö kodin kanssa*. Opettajien ammattijärjestö.
<https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/opettajan-vastuut-ja-velvollisuudet/yhteistyo-kodin-kanssa/>
- Oinas, S. (2020). *Technology-enhanced feedback: Teachers’ practices, pupils’ perceptions and their relations to learning and academic well-being*. Helsingin yliopisto.
- Oinas, S., & Lanki, J. (2018). Hyvää rakentavat Wilma-merkinnät. *e-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, (2), 46–50.
- Oinas, S., Vainikainen, M.-P., & Hotulainen, R. (2017). Technology-enhanced feedback for pupils and parents in Finnish basic education. *Computers and Education*, 108, 59–70.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.012>
- Opetushallitus. (n.d.). Vuorovaikutussuhde oppilaan ja opettajan välillä.
<https://www.oph.fi/fi/teemat-ja-kehittaminen/vuorovaikutussuhde-oppilaan-ja-opettajan-valilla>
- Opetushallitus. (2025, 30. huhtikuuta). *Ohje järjestyssääntöjen laatimisesta*.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ohje-jarjestyssaantojen-laatimisesta>
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (n.d.). *Yhteistyö kodin kanssa*. *Opettajan työelämäopas*.
<https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/opettajan-vastuut-ja-velvollisuudet/yhteistyo-kodin-kanssa/>
- Perander, K., Londen, M., & Holm, G. (2020). Anxious girls and laid-back boys: teachers’ and study counsellors’ gendered perceptions of students. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 185–199. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1653825>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014).
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>
- Pulkkinen, L., Ahonen, T., Ruoppila, I., Aunola, K., PS-kustannus, kustantaja, & Santalahti-kustannus, kustantaja. (2023). *Ihmisen psykologinen kehitys* (10., uudistettu painos.). PS-kustannus. https://www.ps-kustannus.fi/lisamateriaalit/ihmisen_psykologinen_kehitys_10p_osa_3.pdf
- Rauman kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma (2016). *ePerusteet*.
- Rauman kaupunki. (2026, 5. helmikuuta). *Opiskelu perusopetuksessa*.
<https://www.rauma.fi/lapset-ja-nuoret/perusopetus/opiskelu-perusopetuksessa/>
- Rauman normaalikoulun opetussuunnitelma (2025). *Rauman normaalikoulun opetussuunnitelma*. Rauma: Rauman kaupunki / Rauman normaalikoulu. Saatua PDF-

- tiedostona: https://sites.utu.fi/rnk/wp-content/uploads/sites/861/2025/09/Rauman-normaalikoulun-opetussuunnitelma_1.pdf
- Rauman normaalikoulu. (2025). *Työrauhapaketti: järjestyssäännöt ja käyttäytymisen arviointi* (päivitetty 1.8.2025) [PDF]. https://sites.utu.fi/rnk/wp-content/uploads/sites/861/2025/09/Työrauhapaketti_muutokset_2025.pdf
- Roni, S. M., Merga, M. K., & Morris, J. E. (2020). *Conducting Quantitative Research in Education* (1st ed. 2020.). Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-9132-3>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (1st ed.). Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Salo, A.-E., Kajamies, A., Salmela-Aro, K., Aunola, K., & Vauras, M. (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Seinäjoen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelma*. Seinäjoki. Saatua PDF-tiedostona: <https://www.seinajoki.fi/wp-content/uploads/2020/04/Perusopetuksen-opetussuunnitelma.pdf>.
- Suomen Vanhempainliitto. (2025, 12. marraskuuta). *Mistä on hyvä kodin ja koulun yhteistyö tehty?* Wilma. <https://www.wilma.fi/ajankohtaista/mista-on-hyva-kodin-ja-koulun-yhteistyö-tehty>
- Suomen Vanhempainliitto ry. (2019). Toimivan yhteistyön rakennuspalikat. <https://vanhempainliitto.fi/opettajalle/toimivan-yhteistyön-rakennuspalikat/>
- Suomen Vanhempainliitto. a (n.d.). *Kodin ja koulun päivä – tietoa*. <https://vanhempainliitto.fi/kodin-ja-koulun-paiva/tietoa/>
- Suomen Vanhempainliitto ry. b (n.d.). *Kymmenen askelta kohti toimivaa kodin ja koulun yhteistyötä*. <https://vanhempainliitto.fi/ammattilaisille/rehtori-kannusta-vanhempia-mukaan/kymmenen-askelta-kohti-toimivaa-kodin-ja-koulun-yhteistyötä/>
- Suomen Vanhempainliitto. (2025). *Vanhempien barometri 2025* [PDF]. osoitteesta https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2025/08/Vanhempien_barometri_2025_virallinen.pdf
- Tahkola, E.-L. (2013). *Kodin ja koulun yhteistyö oppilaiden kokemana*. Oulun yliopisto.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2021). *Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje*. https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakoarvioinnin-ohje#3_1
- Turun yliopisto. (2024, 4. tammikuuta). *Vararehtorin linjaus: Tekoälyä tutkimuksessa* [Sisäinen ohje, PDF]. Turun yliopisto.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2020). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa* (ohje).
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa – HTK-ohje*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk-ohje>
- Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin*.
- Pietiläinen, M., Attila, H., Keski-Petäjä, M., & Koivuranta, S. (2025). *Tasa-arvobarometri 2024*. Sosiaali- ja terveysministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/server/api/core/bitstreams/82f20615-789a-480c-935e-8db5838a9ad3/content>
- Vedeler, G. W. (2021). Collaborative autonomy-support – A pivotal approach in the legislation regulating school-home collaboration in Norwegian upper secondary

- schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1187–1202.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788155>
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Finn Lectura.
<https://doi.org/10.31885/9789515149817>
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Tammi.
- Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä : ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-kustannus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-370-123-6>
- Vuori, J. (n.d.). *Tutkimusetiikka ihmistieteissä*. Tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimuseiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/>
- Väntsi, S. (2017). *Oppilaiden käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä* [Pro gradu -tutkielma].
- Wilma. (n.d.). Mikä on Wilma? *Wilma pähkinänkuoressa – Tämä on Wilma*.
https://www.wilma.fi/mika-on-wilma-jarjestelma/?utm_source=chatgpt.com
- Wilma. (2022, 1. huhtikuuta). *Wilman historia – miten Wilmasta tuli Wilma?* Wilma-blogi.
<https://www.wilma.fi/ajankohtaista/wilman-historia>
- Yle Uutiset. (2003, 15. toukokuuta). *Koululaisen reissuvihko siirtyy digiaikaan*. Päivitetty 9. kesäkuuta 2008. <https://yle.fi>

Liitteet

Tutkimuksen liitteenä kyselylomake.

Liite 1. Kysely

Pro gradu- kysely

Olet vastaamassa kahden opettajaopiskelijan opintoihin liittyvän tutkimuksen kyselyyn. Kiitos vastauksestasi!

1. Sukupuoli

- Tyttö
 Poika
 Muu
 En halua vastata.

2. Valitse sopivin vaihtoehto.

| | Täysin samaa mieltä | Osaittain samaa mieltä | Ei väliä | Osaittain eri mieltä | Eri mieltä |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Pikään tärkeänä, että kotiväki ja koulu ovat paljon yhteydessä. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Opettaja on usein yhteydessä kotiväkeesi. Miltä ajattelet siitä?

4. Opettaja ja kotiväki ovat usein yhteydessä toisiinsa.

Tällaisesta toiminnasta on sinulle hyötyä...

| | Samaa mieltä | Osoittain samaa mieltä | Ei väliä | Osoittain eri mieltä | Eri mieltä |
|---|-----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ...koeka saavat enemmän tukea koulunkäyntiin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ...koeka aikuiset tietävät paremmin, miten minulla menee. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ...koeka ongelmat ratkeavat nopeammin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ...koeka käyttäytyvät sen taida koulussa paremmin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ...koeka he kuuntelevat minua silloin paremmin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ...koeka tunnen, että aikuiset välttävät minusta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

5. Milloin opettajan pitäisi laittaa merkintä wilmaan?

| | Pitä laittaa | Vo laittaa, mutta ei ole pakko | Ei väliä | Ei välttämättä pidä laittaa | Ei pidä laittaa |
|---|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Kun olet käyttäytynyt kohtalaaesti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kun olet ollut pitkäästä aikaa poissa koulusta asenteella koulussa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kun olet yrittänyt parhaasi, vaikka tehtävä olisi ollut vaikea. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kun kaikki sujuu koulussa hyvin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kun olet käyttäytynyt hyvin vaikeassa tilanteessa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kun olet ollut hyvä kaveri useasti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

6. Milloin opettajan pitäisi laittaa merkintä wilmaan?

| | Pitä laittaa | Vo laittaa, mutta ei ole pakko | Ei väliä | Ei välttämättä pidä laittaa | Ei pidä laittaa |
|---------------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Potkaleet kaveria välitunnilla. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Pitää laittaa | Voit laittaa, mutta ei ole pakko | Ei väliä | Ei välttämättä pidä laittaa | Ei pidä laittaa |
|---|-----------------------|--|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Sinua haukutaan liikeellä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sinä haukut jostain toista liikeellä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Välität opettajalle vastaan useasti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tönäiseet luokkakaveriasi ja hän tönäisee sinua. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Poistut koulun alueelta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

7. Pitäisikö opettajan laittaa viesti kotiin näissä tilanteissa?

| | Pitää laittaa | Voit laittaa, mutta ei ole pakko | Ei väliä | Ei välttämättä pidä laittaa | Ei pidä laittaa |
|---|-----------------------|--|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Olet aktiivinen ja viittaat tunnilla. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Autat kaveria tunnilla kerran. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Autat kaveria tunnilla toistuvasti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Käisit välituntipölin, johon tulee mukaan paljon koulun oppilaita. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Luokkakaveriasi oli yksin välitunnilla ja pyysi häntä mukaan leikkiin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

8. Pitäisikö opettajan laittaa viesti kotiin näissä tilanteissa?

| | Pitää laittaa | Voit laittaa, mutta ei ole pakko | Ei väliä | Ei välttämättä pidä laittaa | Ei pidä laittaa |
|--|-----------------------|--|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Juttelet jatkuvasti tunnilla ja häiritset opettajan opetusta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Häiritset tunnilla yhden kerran. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Häiritset muita oppilaita tunnilla toistuvasti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ei suostu auttamaan muita. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Unohdit kerran kirjat kotiin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Pitää laittaa | Voi laittaa, mutta ei ole pakko | Ei välillä | Ei välttämättä pidä laittaa | Ei pidä laittaa |
|--|-----------------------|---------------------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Olet unohtanut monta kertaa kirjat kotiin samalla viikolla. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

9. Opettajalla on erilaisia sääntöjä, joiden mukaan wilma-merkintöjä pitää laittaa. Valitse, mitkä asiat opettajan olisi pakko mielestäsi merkitä wilmaan.

-
- Kotitehtävien tekemättä jättäminen
- Myöhästyminen
- Kaverin auttaminen
- Poissaolo
- Kotitehtävät
- Huono käytös
- Väkivalta
- Kirjojen unohtaminen
- Toisen huomiointi

10. Mikä on paras tapa olla yhteydessä kotiin ja miki? Voit mainita useita.

11. Vastaa väittämiin.

| | Samaa mieltä | Osaikin samaa mieltä | Ei välillä | Osaikin eri mieltä | Eri mieltä |
|--|-----------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Samaa mieltä | Osittain samaa mieltä | Ei väliä | Osittain eri mieltä | Eri mieltä |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Minusta tuntuu ulkopuoliselta, kun opettajat ja huoltajat keskustelevat koulunkäynnistäni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Minulle on tärkeää, että esän läse olla mukana esimerkiksi vanhempainvaiketeissa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opettajat laittavat helpommin negatiivisia kuin positiivisia merkintöjä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Huono-käytös merkitä muuttua käytöksi. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| On kiiva kun opettaja antaa palautetta ensin suullisesti ja sitten laittaa viestin kotiin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| On kiiva kun opettaja on yhteydessä kotiin kertomatta siltä minulle. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Positiivinen merkitä kannustaa minua yrittämään. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Koulusta ollaan liikaa yhteydessä kotiin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

12. Jos saat "hyvä"-merkinnän, mitä siltä seuraa kotona todennäköisimmin?

- Riutuaikaa
 Saan hiukan rahaa
 Peliaikaa
 Vanhempien keikut
 Ei mitään
 Muu, mikä? _____

13. Jos saat "huono käytös"-merkinnän, mitä siltä seuraa kotona todennäköisimmin?

- Keskustelu vanhempien kanssa.
- Peilikello.
- Ruutuaajan väheneminen.
- En saa olla vapaa-ajalla kavereiden kanssa.
- Ei mitään
- Muu, mikä? _____

14. Opettaja ja kotiväkeä ovat usein yhteydessä toisiinsa. Mistä luulet heidän keskustelevan? Voit rastittaa useamman vaihtoehdon.

- Oppimisen sujumisesta (esim. läksyt, kokeet, koulumenestys)
- Käyttäytymisestä ja ryhmässä toimimisesta
- Poissaoloista ja myöhästymisistä
- Opettajan kuulumisista
- Tulevista tapahtumista ja retkidestä
- En tiedä, mistä he puhuvat
- Oppilaan vahvuuksista ja onnistumisista
- Muu, mikä? _____

15. Oletko joskus ollut mukana tilanteessa, jossa opettaja ja kotiväkeä keskustelevat sinun asioistasi?

- Kyllä, monta kertaa.
- Kyllä, joskus.
- En ole koskaan ollut mukana.
- En muista.

16. Miltä sinusta yleensä tuntuu, kun opettaja ja kotiväkeä keskustelevat koulunkäynnistäsi?

- Hyvältä
- Turvalliselta
- Jännittävältä

- Epärealista
- Ihän normaalia
- Ahdistavaa
- Muu, mikä? _____

17. Mikä on mielestäsi tärkeintä, kun kotiväki ja opettaja keskustelee sinun koulunkäynnistäsi?
