



Jääskö Enni

Kodin ja koulun välinen yhteistyö oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa
opettajien kuvaamana

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Kodin ja koulun välinen yhteistyö oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa opettajien kuvaamana (Enni Jääskö)

Pro gradu -tutkielma, 59 sivua, 7 liitesivua

Helmikuu 2023

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on oppilaan kanssa tehtävän yhteistyön jälkeen tärkein yhteistyön muoto, jota opettajat tekevät työssään. Yhteistyö oppilaan huoltajien kanssa tukee opettajan opetustyötä. Huoltajan kanssa tehtävän yhteistyön merkitys oppilaalle aiempien tutkimusten valossa näyttyy erittäin tärkeänä oppimistulosten, motivaation, sosiaalisten suhteiden, henkisen hyvinvoinnin ja opintojen nivelvaiheiden kannalta.

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena on kodin ja koulun välinen yhteistyö oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista kodin ja koulun välinen yhteistyö on oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa opettajien kuvaamana sekä millaisia merkityksiä opettajat antavat yhteistyölle. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan käsitteitä kodin ja koulun välinen yhteistyö ja oppimisen tuki. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on Suomessa perusopetuslaissa määrättyä ja yhteistyön merkitys korostuu erityisesti silloin, jos oppilaalla ilmenee jonkin tasoista tuen tarvetta. Oppimisen tuki on myös perusopetuslaissa määrättyä ja oppilaalle tulee antaa tukea heti tarpeen ilmetessä. Tässä tutkimuksessa oppimisessaan tukea tarvitseva oppilas tarkoittaa oppilasta, joka saa tehostettua tai erityistä tukea. Tutkimus on kvalitatiivinen ja aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksen aineisto on koottu sähköisellä Webropol-kyselytyökalulla ja se koostuu kymmenestä kyselyvastauksesta. Tutkimukseen osallistui luokanopettajia, aineenopettajia sekä erityisopettajia.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että yhteistyö oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa on säännöllistä. Siinä kuinka usein yhteistyötä toteutetaan, on eroja opettajaryhmien välillä. Yhteistyötä toteutetaan pääasiassa tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen. Yhteistyön toteuttamisessa keskeistä on kommunikaatio, joka ilmeni vastavuoroisena tiedon jakamisena huoltajien kanssa ja yksipuolisempaan tiedottamisena. Positiivisen keskusteluilmapiiriin ylläpitäminen korostui vastauksissa. Keskeisiä haasteita kodin ja koulun välisessä yhteistyössä oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa oli opettajien mukaan huoltajien vaikeus hyväksyä lapsensa tuen tarvetta, resurssien puute, haastavat yhteistyösuhteet huoltajien kanssa sekä aikatauluongelmat. Tulosten mukaan opettajat pitävät yhteistyötä tärkeänä asiana oppilaan opintojen edistymiselle, ja huoltajilta saatu tuki koulunkäyntiin on oppimisen kannalta oleellista. Yhteistyö näyttöytyi tuloksissa myös isona ja tärkeänä osana opettajan arkityötä. Luottamuksellinen yhteistyösuhte opettajien ja huoltajien välillä on opettajien mukaan oleellista yhteistyön onnistumisen kannalta. Lisäksi opettajat kokivat olevansa vastuussa oikean tiedon antamisessa huoltajille sekä oppilaille. Tutkimuksen tulokset osoittavat selvästi, että yhteistyö oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa on tärkeää niin oppilaille kuin opettajillekin.

Avainsanat: huoltaja, kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppimisen tuki, oppilaat

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Teoreettinen viitekehys	6
2.1 Kodin ja koulun välinen yhteistyö	6
2.1.1 Yhteistyötä, kumppanuutta vai vuorovaikutusta?	6
2.1.2 Yhteistyö koulun näkökulmasta	7
2.1.3 Yhteistyö huoltajien näkökulmasta	9
2.2 Oppimisen tuki ja yhteistyö	11
2.2.1 Opettajien valmiudet tuen antamiseen ja yhteistyön toteuttamiseen oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa	13
2.2.2 Yhteistyön merkitys oppimisessaan tukea tarvitsevalle oppilaalle	14
3 Tutkimuksen toteutus	16
3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	16
3.2 Laadullinen tutkimus	16
3.3 Tutkimuksen aineisto	18
3.4 Aineiston analyysi	20
4 Tulokset	25
4.1 Kodin ja koulun välinen yhteistyö opettajien kuvaamana	25
4.1.1 Säännöllisyys.....	25
4.1.2 Kommunikaatio	26
4.1.3 Haasteet	29
4.2 Opettajien antamia merkityksiä kodin ja koulun väliselle yhteistyölle.....	34
4.2.1 Oppilaan tukeminen yhteistyön avulla	34
4.2.2 Kodin ja koulun välinen yhteistyö osana opettajan työtä.....	37
4.2.3 Luottamus toimivan yhteistyösuhteen kulmakivenä.....	39
4.2.4 Oikean tiedon antaminen	40
5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	42
6 Pohdinta	46
Lähteet	51
Liite 1 Kysely	60
Liite 2 Tutkimuksen saatekirje	61
Liite 3 Tietosuojalomake	62

1 Johdanto

Tämän pro gradu- tutkielman aiheena on kodin ja koulun välinen yhteistyö oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaista kodin ja koulun yhteistyö on oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa opettajien kuvaamana sekä millaisia merkityksiä opettajat antavat yhteistyölle. Tein kandidaatintutkielmani kirjallisuuskatsauksena aiheesta kodin ja koulun yhteistyön merkitys oppimisessaan tukea tarvitsevalle lapselle (Jääskö, 2021). Kandidaatin työni keskeinen tulos oli, että kun oppilas tarvitsee tukea oppimisessaan, niin kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys kasvaa (Jääskö, 2021). Kandidaatin työssäni opettajien näkökulma aiheeseen jäi vähemmälle huomiolle, ja pro gradussani olen kiinnostunut siitä, millaiseksi opettajat kuvaavat yhteistyötä. Opiskelen erityisopettajaksi, joten aihe kiinnostaa minua, koska näen kodin ja koulun välisen yhteistyön olevan oleellinen osa tulevaa työtäni. Yhteistyön tärkeyttä on korostettu opinnoissa, mutta sen merkityksiä ja käytännön toteutukseen liittyviä seikkoja on käsitelty hyvin pintapuolisesti.

Lapsen kasvattamisessa ensisijainen vastuu on huoltajilla ja koulun tehtävä on tukea huoltajien kasvatustehtävää ja vastata oppilaan opetuksesta sekä kouluyhteisön jäseneksi kasvattamisesta (Metso, 2004; Opetushallitus [OPH], 2016, s. 35). Metson (2004) mukaan kodilla ja koululla on yhteinen tehtävä lasten kasvattamisesta yhteiskunnan jäseniksi, mutta vanhemmat ottavat kasvatusvastuun omista lapsistaan ja näkevät koulun tehtäväksi opettamisen. Opettajat tarvitsevat vanhempia auttamaan oppilaan koulutyön sujumisessa, tukemaan opettajan työtä sekä luomaan kotoa käsin edellytyksiä koulunkäynnin onnistumiselle (Metso, 2004). Kodin ja koulun yhteistyön merkityksellisyys nousi esiin myös Ukkolan ja Metsämuurosen (2023) tekemässä pitkittäistutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan osaaminen oli kehittynyt eniten niillä oppilailta, jotka saivat tukea sekä opettajilta että huoltajilta (Ukkola & Metsämuuronen, 2023, s. 134).

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä opettajien kuvaamana on tutkittu aiemmin, mutta tutkimuksissa on usein jokin tarkempi raja-alue esimerkiksi kulttuurin tai opetusasteen mukaan. Tutkimuksissa on siis keskitytty hyvin rajattuun joukkoon, kuten autismikirjon oppilaiden opettajiin, esiopetuksen opettajiin tai latinalaistaustaisten oppilaiden opettajiin (ks. Josilowski, 2019; Buren, Maggin & Kumm, 2022; Vuorinen, Sandberg, Sheridan & Williams, 2014). Josilowski (2019) toteaa tutkimuksessaan, että opettajat näkevät kodin ja koulun välisen yhteistyön autismikirjon

oppilaiden vanhempien kanssa hyödyttävän oppilasta, huoltajia sekä koulua, jossa oppilas opiskelee. Vuorinen ja kollegat (2014) sanovat, että esiopetuksen kontekstissa kodin ja koulun yhteistyössä opettajat pyrkivät kiinnittämään vanhempien huomion oppimiseen ja kehitykseen liittyviin asioihin. Esiopetuksen opettajat pitävät yhteistyön osalta tärkeänä avointa kommunikaatiota kodin ja koulun välillä sekä luottamuksellisen suhteen rakentamista, joka auttaa ylläpitämään kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Vuorinen ym., 2014). Buren ja kollegat (2022) saivat tutkimuksessaan selville, että vastavuoroinen kommunikaatio kodin ja koulun välillä sekä perhemäinen ja osallistava kouluyhteisö, joka heijastaa perinteisiä latinalaisia perhearvoja voi vaikuttaa latinalaisten vanhempien käsityksiin koulun erityisopetuksesta ja edistää tyytyväisyyden ja joukkoon kuulumisen tunnetta. Suomalainen tutkimus aiheesta on vähäistä, ja koulujärjestelmät toimivat eri maissa eri tavalla, joten tässä on tutkimuksellisen aukko, jota tutkimukseni täydentää.

Tutkimukseni aihe on yhteiskunnallisesta näkökulmasta ajankohtainen, sillä inklusiota on viime vuosina lähdetty toteuttamaan suomalaisissa kouluissa. Inklusion ja inklusiivisen kasvatuksen periaatteena on mahdollistaa jokaiselle lapselle koulunkäynti omassa lähikouluissaan riippumatta sukupuolesta, vammaisuudesta, varallisuudesta, uskonnosta, kulttuurista, kielestä, ihonväristä tai muista tekijöistä (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Inklusiivisen opetuksen pohjana toimii Salamancan julistus (1994), jossa todetaan, että jokaisella lapsella on oikeus koulunkäyntiin yleisopetuksessa ja lapsen tarvitsema tuki tuodaan hänen luokseen (UNESCO, 1994). Oppimisessaan tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat pääosin yleisopetuksen luokissa Suomessa (Niemi, Lavonen, Kallioniemi & Toom, 2018). Suomessa siirryttiin kolmiportaisen tuen malliin, kun laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 astui voimaan 1.1.2011 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010). Inklusion myötä erityisluokkia ja pienryhmiä on purettu kouluissa. Oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on siis laajentunut erityisopettajien lisäksi myös luokanopettajille sekä aineenopettajille. Tutkimukseni kohderyhmänä ovat luokanopettajat, erityisopettajat sekä aineenopettajat.

2 Teoreettinen viitekehys

Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä oppimisen tukea.

2.1 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Tässä alaluvussa käsittelen kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Suomessa virallisina asiakirjoina kodin ja koulun yhteistyötä ohjaa perusopetuslaki (PerOpL) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2016). Edellä mainitut viralliset asiakirjat antavat raamit yhteistyölle, mutta yhteistyön toteuttamisessa koulut ja opettajat saavat itse valita toimiviksi kokemansa käytänteet ja tavat. Perustelen ensin käsitteen yhteistyö käyttöä juuri tässä tutkimuksessa. Seuraavaksi tarkastelen kodin ja koulun välistä yhteistyötä koulun sekä huoltajien näkökulmasta.

2.1.1 Yhteistyötä, kumppanuutta vai vuorovaikutusta?

Kansainvälisessä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa kodin ja koulun välistä suhdetta kuvataan käsitteillä yhteistyö (*cooperation/collaboration*), kumppanuus (*partnership*) ja vuorovaikutus (*interaction*). Tuomelan (1993) mukaan yhteistyö voidaan määritellä toiminnaksi, jossa kaikilla toiminnan osapuolilla on sama tavoite, he auttavat toisiaan suoriutumaan paremmin ja molemmat osapuolet hyötyvät yhteistyöstä. Koulun ja kodin näkökulmasta voitaisiin siis ajatella, että yhteistyön avulla sekä koulu että koti tukevat toisiaan oppilaan koulunkäynnin ja hyvinvoinnin edistämässä. Yhteistyö voi tosin jäädä vain yhdessä tekemisen tasolle, jolloin yhteistyön osapuolet vain suorittavat yhteistä toimintaa (Tuomela, 1993). Yhteistyö näyttyy huoltajille usein tiedottamisena, eikä niinkään yhteisenä toimintana kohti asetettuja tavoitteita (Metso, 2004; Bilton, Jackson & Hymer, 2018). Metso (2004) myös toteaa, että sanana yhteistyö on omaksuttu kouluissa arkipäiväiseen käyttöön, vaikka se käsitteenä jää usein epäselväksi (Metso, 2004).

Lämsä (2017) määrittelee kumppanuuden käsitteen tarkoittavan kasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien tietoista sitoutumista lapsen tai nuoren kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi yhdessä sovittujen tavoitteiden mukaisesti. Yhteistyön ja kumppanuuden käsitteet ovat siis hyvin samankaltaiset, mutta yhteistyön käsite pitää sisällään myös yhdessä tehdyn toimin-

nan ilman yhteisiä tavoitteita, josta molemmat toiminnan osapuolet hyötyvät. Kumppanuus käsite mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyen viisi kertaa ja käsite yhteistyö 162 kertaa (Orell & Pihlaja, 2020). Kumppanuutta ei siis käytetä opetussuunnitelmassa kodin ja koulun välistä yhteistyötä kuvaavana käsitteenä pääasiallisesti. Opetushallitus (2016) toteaa, että koulun tehtävä on tukea kotien kasvatusta (s. 35). Koulu ei siis ota jaettua vastuuta kasvatuksesta, mutta velvoittaa huoltajia huolehtimaan oppivelvollisuuden suorittamisesta samalla korostaen huoltajien oikeutta valintoihin ja tiedonsaantiin (Orell & Pihlaja, 2018). Metso (2004) jatkaa, että kodin ja koulun yhteistyötä ei voida kuvailla tasavertaiseksi kumppanuudeksi. Tasavertainen kumppanuus vaatisi toteutuakseen dialogia ja vastavuoroista vuorovaikutusta, jota ei hänen tekemässään tutkimuksessa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ollut havaittavissa (Metso, 2004).

Vuorovaikutus on Lehtisen, Vauraan ja Lerkkasen (2016) mukaan yksilön ja ryhmien välistä sosiaalista toimintaa, joka liittyy tiettyyn aikaan tai paikkaan. Vuorovaikutusta tapahtuu heidän mukaansa erilaisissa ympäristöissä (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, s. 193). Käsite vuorovaikutus on perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainittu yhteistyön muotona (OPH, 2016, s. 35). Orell ja Pihlaja (2018) kritisoivatkin artikkelissaan huoltajien osuutta kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa. He toteavat, että opetussuunnitelman mukaan vanhemmilla on velvollisuus vastaanottaa tietoa ja pyyntöjä koululta sekä pyrkiä yhteisymmärrykseen koulun kanssa (Orell & Pihlaja, 2018). Käsitteenä vuorovaikutus liittyy oleellisesti yhteistyöhön, mutta miellän sen enemmän yhteistyön alakäsitteeksi tässä tutkimuksessa.

Terminologian vaihtelu voidaan nähdä heijastuksena kodin ja koulun monitahoisesta suhteesta (Orell & Pihlaja, 2020). Tämä kodin ja koulun välistä yhteistyötä kuvaavien eri käsitteiden tarkastelu osoittaa, että kumppanuus ja yhteistyö pitävät sisällään samankaltaisia asioita. Yhteistyö käsitteenä on kuitenkin koulun arjessa käytetympi, joten tässä tutkimuksessa kodin ja koulun välistä suhdetta kuvaan käsitteellä yhteistyö.

2.1.2 Yhteistyö koulun näkökulmasta

Suomen perusopetuslaissa todetaan, että ”Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa” (PerOpL 3§). Perusopetuslakia täydentää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2016), jossa yhteistyötä kuvataan kasvatusta ja opetuksen järjestämistä tukevaksi. Yhteistyö mahdollistaa jokaiselle oppilaalle kehitystasonsa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea sekä sen tavoitteena on edistää oppilaiden kasvua ja kehitystä. Yhteistyön keskeinen osa on huoltajien

osallistaminen osaksi lapsensa koulunkäyntiä ja tämä jaettu kasvatusyhteisö lisää oppilaan, luokan ja koko koulun hyvinvointia ja turvallisuutta. Koululla on vastuu yhteistyön ylläpitämisestä sekä kehittämisestä. Yhteistyön lähtökohtana on tasavertaisuus, luottamuksen rakentaminen sekä keskinäinen kunnioitus. Yhteistyötä toteutetaan sekä yksilö- että yhteisötasolla (OPH, 2016, s. 35). Koulujen tulisi huomioida ja tunnistaa yhteistyötä suunnitellessaan ja tehdessään perheiden moninaisuus ja huoltajien yksilöllisyys, jotta yhteistyön ylläpitäminen säännöllisenä onnistuisi (Todd, 2007, s. 72).

Opetushallituksen (2016) mukaan huoltajien on tärkeää saada kannustavia ja oppilaan oppimista ja kehitystä myönteisesti kuvaavia viestejä. Säännöllinen yhteydenpito ja palaute auttaa huoltajaa tukemaan lapsensa oppimista ja koulunkäyntiä (OPH, 2016, s. 36). Josilowskin (2019) mukaan säännöllinen ja laadukas yhteistyö kodin ja koulun välillä auttaa myös yhteisten ja johdonmukaisten toimintatapojen löytämisessä sekä käyttämisessä niin kotona kuin koulusakin. Johdonmukaisten toimintatapojen käyttäminen helpottaa haastavien tilanteiden hoitamista ja ne tukevat lapsen oppimista (Josilowskin, 2019). Metson (2004) mukaan avainasemassa kodin ja koulun yhteistyön suuntaviivojen luomisessa on rehtori, joka määrittää omalla esimerkillään kodin ja koulun yhteistyön eetoksen. Hän toteaa, että koulun halukkuus yhteistyön tekemiseen välittyy huoltajille. Tärkeä kysymys onkin, että tehdäänkö yhteistyötä siksi, koska sitä pitää tehdä vai siksi, että sitä halutaan tehdä ja huoltajat nähdään merkittävinä yhteistyökumppaneina (Metso, 2004).

Baeckin (2010) mukaan opettajat kokevat kodin ja koulun välisen yhteistyön olevan hyvin tärkeää ja kohtaamiset huoltajien kanssa ovat yleensä positiivisia. Opettajat kuitenkin hänen mukaansa korostavat kodin roolin olevan oppilaan oppimisen tukeminen. Hän toteaa tämän tarkoittavan sitä, että lapsilleen antamansa käytännön avun lisäksi huoltajien tulisi ilmaista tukevuksensa opettajien sekä koulun kasvatustehtävää kohtaan (Baeck, 2010). Orell ja Pihlaja (2018) toteavatkin artikkelissaan, että yhteistyö koulun kanssa tarjoaa huoltajille mahdollisuuden hyväksyä koulun toimintaa ja muuttua lapsensa koulutyötä paremmin tukeviksi huoltajiksi.

On hyvin tyypillistä, että opettaja ottaa yhteyttä oppilaan huoltajiin silloin, kun koulussa on ilmennyt jonkinlaisia haasteita tai vaikeuksia (Metso, 2004). Yhteistyö mahdollistaakin koululle ja opettajille tuen saamisen vanhemmilta tilanteisiin, joissa oppilas on käyttäytynyt huonosti (Bilton ym., 2018). Leendersin, de Jongin, Monfrancen ja Haelermansen (2019) mukaan opettajat ovat taitavia hoitamaan vaikeita tilanteita vanhempien ja oppilaiden kanssa. He toteavat, että opettajat astuvat pois ammattilaisen roolistaan ja asettuvat huoltajien rinnalle

mieltämään yhdessä parasta ratkaisua tilanteeseen. Heidän mukaansa kommunikaatio näissä tilanteissa toimii vuoropuheluna, jossa molempien osapuolten ajatukset otetaan huomioon. Opettajien tulisikin rohkeasti ottaa esiin vaikeitakin aiheita keskusteluissa huoltajien kanssa (Leenders, de Jong, Monfrance & Haelermans, 2019). Luottamussuhteen rakentaminen kodin ja koulun välille esimerkiksi positiivisen palautteen ja kouluarjen jakamisen kautta auttaa opettajia lähestymään vanhempia myös vaikeampien asioiden tiimoilta (Uitto, Jokikokko, Lassila, Kelchtermans & Estola, 2021).

Vaikka yhteistyö kodin ja koulun välillä on opettajien mielestä tärkeää, opettajat näkevät sen myös lisätyönä muutenkin kiireisessä arjessaan (Metso, 2004). Aouad ja Bento (2019) toteavat yhteistyön haasteiden opettajien osalta olevan kiireinen ja kuormittava työarki, jossa yhteistyön tekemiselle on vaikea löytää aikaa, isot luokat, tuen puute sekä oppilaiden ja huoltajien erilaiset tarpeet joihin opettajan tulisi pystyä vastaamaan. Joskus huoltajat eivät halua tehdä yhteistyötä koulun kanssa, joka taas on opettajalle haastava tilanne (Aouad & Bento, 2019).

Oostdamin ja Hoogen (2013) mukaan huoltajat ovat oppilaiden jälkeen tärkein yhteistyön kohderyhmä kouluissa, mutta opettajankoulutus ei anna valmiuksia toteuttaa yhteistyötä muuta kuin tiedottamisena oppilaan edistymisestä ja oppimisesta. Yhteistyö huoltajien kanssa on moniulotteista ja opettajankoulutuksen tulisi valmistaa tulevia opettajia toimimaan yhdessä huoltajien tasavertaisesti ja toisiaan kunnioittaen (Oostdam & Hooge, 2013). Alangon (2018) mukaan kodin ja koulun yhteistyötä käsitellään opettajankoulutuksessa joko erillisinä kursseina tai osana yksittäisiä kursseja. Hän toteaa, että aihetta pidetään koulutuksessa tärkeänä ja opiskelijat kokevat omaavansa teoreettista tietoa yhteistyöstä, mutta yhteistyötä tulisi myös saada harjoitella käytännössä opintoihin kuuluvien harjoitteluiden aikana enemmän. Kodin ja koulun yhteistyön käytännön taidot opitaankin usein vasta työelämässä (Alanko, 2018).

2.1.3 Yhteistyö huoltajien näkökulmasta

Bæckin (2010) Norjassa tekemän tutkimuksen mukaan 67 % tutkimukseen vastanneista huoltajista kertoi osallistuvansa jokaiseen koulun järjestämään vanhempainiltaan ja 77 % osallistui jokaiseen yksilölliseen huoltajan ja opettajan väliseen palaveriin. Äitien osallistuminen kodin ja koulun välisiin tapahtumiin oli suurempi kuin isien (Bæck, 2010; Metso, 2004). Metso (2004) toteaa tutkimuksessaan, että kodin ja koulun yhteistyö määrittyy vanhempien näkökulmasta usein vanhempainilloiksi ja koulusta kotiin tulevaksi informaatioksi. Huoltajat toimivat hänen mukaansa enimmäkseen tiedon vastaanottajina, jolloin vastavuoroinen vuorovaikutus

kodin ja koulun välillä jää vähäiseksi. Eroja eri koulujen ja koulun sisällä opettajien välillä on yhteistyön toteuttamisessa (Metso, 2004), joten huoltajien kokemukset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä voivat olla hyvinkin erilaisia.

Francis, Blue-Banning, Haines, Turnbull ja Gross (2016) saivat tutkimuksessaan selville, että positiivisen kodin ja koulun välisen yhteistyösuhteen rakentamiseen liittyy huoltajien näkökulmasta neljä teemaa, jotka ovat kommunikaatio, joukkoon kuulumisen tunne, opetushenkilöstön ammatillisen kompetenssin ja sitoutumisen osoittaminen sekä perhejohtoisuuden rakentaminen. Kommunikaation osalta keskeistä on heidän mukaansa keskustelu, jossa osoitetaan keskinäistä kunnioitusta sekä vastavuoroinen kommunikaatio perheen ja muiden ammattilaisten kanssa. He toteavat, että huoltajat haluavat tulla nähdyiksi oman lapsensa asiantuntijoina ja luottamussuhteen muodostumisen kannalta on tärkeää saada koululta myös pieniä ei niin virallisia viestejä, kuten kuulumisia ja valokuvia järjestetystä toiminnasta (Francis, Blue-Banning, Haines, Turnbull & Gross, 2016). Opettajien tulisi myös säilyttää avoin kanava vuoropuhelulle ja kuunnella huoltajien mielipiteitä (Levinthal, Kuusisto & Tirri, 2021).

Vanhempien joukkoon kuulumisen tunnetta koulussa lisää Franciksen ja kollegoiden (2016) mukaan rehtorin saatavuus ja lähestyttävyyys, opettajien positiivinen asenne ja omistautuminen työlleen sekä halukkuus tehdä yhteistyötä. He toteavat, että huoltajat haluavat rehtorin näkyvän koulun arjessa, jolloin myös keskustelun aloittaminen on helpompaa. Oppilaiden vahvuuksiin keskittyvä lähestymistapa haasteisiin keskittymisen sijaan on huoltajien mielestä toimiva ja se luo rennompaa ja positiivisempaa tunnelmaa keskusteluihin (Francis ym., 2016).

Franciksen ja kollegoiden (2016) mukaan työlleen omistautuneet ja osaavat opettajat helpottavat huoltajien sitoutumista yhteistyöhön. Opettajien tulisi olla helposti lähestyttäviä ja saavutettavissa olevia, jotta huoltajien olisi helpompi muodostaa yhteistyösuhde koulun kanssa (Broomhead, 2018). Huoltajat myös pitivät pätevyyteen liittyen tärkeänä, että opettajat tekevät yhteistyötä keskenään sekä muiden ammattilaisten kanssa, ovat innovatiivisia ja tukevat jokaisen oppilaan henkilökohtaisia tarpeita luokassa (Francis ym., 2016). Kodin ja koulun välisen luottamussuhteen rakentumisen kannalta opettajan pätevyys on oleellista (Bormann, Killus, Niedlich & Würbel, 2021).

Schultzin, Ablen, Sreckovicin ja Whiten (2016) mukaan koulut haluavat huoltajien osallistuvan lapsensa koulunkäyntiin, mutta he eivät saisi olla liian innokkaita, mutta eivät myöskään liian passiivisia. He sanovat, että huoltajien on vaikea tietää, minkälaista osallistumista heiltä odotetaan, jos sitä ei ole heille kerrottu. Lisäksi he toteavat, että kaikilla huoltajille ei ole taitoja tai

resursseja, jotka edistäisivät koulun kanssa tehtävää yhteistyötä. Opettajien tulisikin tunnistaa, että jokainen huoltaja osoittaa osallisuutensa sillä tasolla, mikä on hänelle mahdollista (Schultzin, Ablen, Sreckovicin & Whiten, 2016). Koulun tulisi huomioida yhteistyön osalta myös huoltajien työajat, ja tarjota mahdollisuuksia yhteistyön tekemiseen sellaiseen aikaan, kun se on huoltajille mahdollista (Blackman & Mahon, 2016).

2.2 Oppimisen tuki ja yhteistyö

Tässä alaluvussa kuvaan suomalaisessa peruskoulussa saatavilla olevaa oppimisen tukea. Oppimisen tuki on perusopetuslaissa määrättyä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2016) kuvaavat oppilaille annettavaa oppimisen tukea tarkemmin. Tarkastelen myös tuen toteuttamisen käytänteitä peruskoulussa, sekä erityisopettajien, luokanopettajien ja aineenopettajien merkitystä tuen antamisessa. Lopuksi käsittelen yhteistyön merkitystä oppimisessaan tukea tarvitsevalle oppilaalle aiempaan tutkimukseen pohjautuen. Tutkimukseni osalta rajaan oppimisen tuen käsitteen koskemaan tehostettua sekä erityistä tukea. Yleinen tuki koskee jokaista Suomen peruskoulussa opiskelevaa oppilasta, joten keskityn tutkimuksessani pienempään joukkoon tuen saajia. Tehostettua ja erityistä tukea saavilla oppilailla tuki on myös vahvempaa, mitä yleisessä tuessa, joten rajaus on merkityksellinen ja toimiva tutkimukseni kannalta. Eli jatkossa, kun puhun kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, koskee se oppimisessaan tehostettua tai erityistä tukea saavan oppilaan huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä.

Suomen perusopetuslain mukaisesti oppilaalla on oikeus saada tukea koulunkäyntiin heti tarpeen ilmetessä (PerOpL 30§). Suomessa on peruskouluissa käytössä kolmiportainen tuki, joka pitää sisällään yleisen, tehostetun sekä erityisen tuen ja oppilas voi saada vain yhden tasoista tukea kerrallaan (OPH, 2016, s. 61). Opetushallituksen (2016) mukaan yleinen tuki on ensisijainen tapa vastata oppilaan tuen tarpeeseen ja tuen aloittaminen ei vaadi päätöksiä tai tutkimuksia, eli yleinen tuki on saatavilla kaikille peruskoulussa opiskeleville oppilaille. Opetushallitus korostaa yleisen tuen olevan parhaassa tapauksessa ennaltaehkäisevää tukea, jolla voidaan välttää oppimisvajeen syntymistä (OPH, 2016, s. 63).

Opetushallituksen (2016) mukaan tehostettuun tukeen siirrytään silloin, kun yleinen tuki ei ole enää riittävää. Tehostettu tuki on muodoltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää sekä tukimuodoiltaan runsaampaa. Tehostettu tuki toteutetaan joustavin opetusjärjestelyin muun opetuksen yhteydessä. Ennen tehostettuun tukeen siirtymistä tehdään pedagoginen arvio, jossa kuvataan oppilaan oppimisen kokonaistilanne koulun, oppilaan sekä huoltajan näkökulmasta. Tehostetun

tuen aikana annetusta tuesta tehdään kuvaus oppimissuunnitelmaan ja sitä päivitetään tarvittaessa (OPH, 2016, s. 63–64).

Erityiseen tukeen siirrytään Opetushallituksen (2016) mukaan silloin, jos oppilaan kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi. Erityinen tuki suunnitellaan niin, että se tukee oppilaan koulunkäyntiä kokonaisvaltaisesti ja suunnitelmallisesti niin, että oppivelvollisuuden suorittaminen mahdollistuu ja oppilas saa pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen. Ennen päätöstä erityiseen tukeen siirtämisestä opetuksen järjestäjä tekee oppilaasta pedagogisen selvityksen ja oppilasta sekä huoltajaa on kuultava ennen päätöksen tekemistä. Erityisessä tuessa oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joka on kirjallinen suunnitelma oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tavoitteista, sisällöistä, käytettävistä opetusjärjestelyistä, oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta sekä pedagogisista menetelmistä (OPH, 2016, s. 65–67). Vuonna 2021 Suomen peruskoulun oppilaista 13,5 % sai tehostettua tukea ja erityistä tukea sai 9,4 % oppilaista (Tilastokeskus, 2022).

Takalan, Silfverin, Karlssonin ja Saarisen (2020) mukaan eniten tukea annetaan matematiikkaan, kirjoittamiseen ja lukemiseen sekä erilaisiin käytökseen liittyviin pulmiin. Eriyttäminen on heidän mukaansa tyypillinen tukimuoto ja siinä oppilaalle voidaan antaa lyhyempiä ja helpompia tehtäviä sekä kokeissa mahdollistetaan osaamisen näyttäminen eri keinoin ja hyödynnetään lisäajan antamista, jotta oppilas ehtii tehdä kaikki tehtävät. He toteavat, että matematiikassa konkreettisten matematiikka välineiden, kuten helmien, noppien ja palikoiden käyttäminen on tavanomaista. Oppilasta voidaan tukea myös selkeillä arjen struktuureilla ja tekemällä yhteistyötä muiden koulun ammattilaisten kanssa, kuten koulunkäynninohjaajien ja oppilas-huoltoryhmän kanssa (Takala, Silfver, Karlsson & Saarinen, 2020).

Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009) tekemän tutkimuksen mukaan Suomessa erityisopettajan antamaa erityisopetusta toteutetaan pääasiassa pienryhmäopetuksena, yksilöopetuksena ja yhteisopettajuutta hyödyntäen. Pienryhmäopetus on heidän mukaansa tehokasta ja oppilaista voidaan muodostaa homogeenisiä ryhmiä, jolloin tuen antaminen ja opetuksen suunnittelu on helpompaa. He toteavat, että pienryhmäopetus voi kuitenkin olla oppilaalle leimaavaa, kun hän joutuu poistumaan omasta kotiluokastaan. Yksilöopetusta he kuvailevat hyvin intensiiviseksi ja tehokkaaksi opetusmuodoksi. Heidän mukaansa opettaja oppii tuntemaan oppilaan hyvin yksilöopetusta toteuttaessaan ja se mahdollistaa rauhallisen työskentelyn tilan, mutta tällöin oppi-

las ei saa sosiaalisia kontakteja muista oppilaista ja työskentelyn intensiivisyys voi olla oppilaalle raskasta. Yhteisopettajuus mahdollistaa heidän mukaansa erityisopettajalle koko ryhmän dynamiikan oppimisen ja oppilas saa työskennellä oman luokkansa mukana. Haasteena yhteisopettajuudessa on yhteisen oppituntien suunnitteluun tarvittavan ajan löytäminen ja näin erityisopettajan ammattitaidon epätehokas hyödyntäminen oppitunnilla (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009).

2.2.1 Opettajien valmiudet tuen antamiseen ja yhteistyön toteuttamiseen oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa

Tuen antaminen kuuluu jokaiselle oppilasta opettavalle opettajalle (OPH, 2016, s. 62) ja inkluusiiviseen opetuksen malliin siirtymisen myötä tuen antaminen on siirtynyt erityisopettajien lisäksi yhä enemmän luokanopettajille sekä aineenopettajille. Kodin ja koulun yhteistyön merkitys korostuu silloin, kun oppilaalla on jonkin tasoista tuen tarvetta ja huoltajan tulee saada tietää annettavan tuen muodoista ja kotia kannustetaan osallistumaan oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen yhdessä koulun kanssa (OPH, 2016, s. 62).

Saloviita (2020) toteaa tutkimuksessaan, että aineenopettajat suhtautuvat inkluusioon kriittisesti. Aineenopettajien huomio keskittyy enemmän ainesisältöön kuin oppilaiden kehitykseen. Aineenopettajilla on myös suuri määrä oppilaita opetettavanaan, joiden taidot eroavat toisistaan merkittävästi. Inklusio tuo siis mukanaan lisätyötä, kun opetusryhmät ovat entistä heterogeenisempiä ja tuen tarve ryhmissä on lisääntynyt (Saloviita, 2020). Hotulaisen ja Takalan (2014) mukaan huoltajat kokevat, että ala-asteen opettajilla on enemmän tietoa ja taitoa vastata oppilaiden tuen tarpeisiin kuin yläasteen opettajilla. He sanovat, että Suomessa on tyypillisesti sama luokanopettaja 1.–2.luokalla ja 3.–6.luokalla, jolloin tukea tarvitsevat oppilaat ovat usein taitavien ja kokeneiden luokanopettajien luokissa kokoaikaisesti. Heidän mukaansa samanlainen järjestely ei ole mahdollista yläasteella, jossa jokaisella oppiaineella on eri opettaja ja oppilaan vastuu omasta koulunkäynnistä on suurempi. Aineenopettajien ammatillinen osaaminen voi myös vaihdella hyvin paljon (Hotulainen & Takala, 2014).

Jónsdóttir ja Björnsdóttir (2021) toteavat tutkimuksessaan, että aineenopettajien osalta kodin ja koulun yhteistyö keskittyy usein yksittäisiin oppilaisiin, joilla on haasteita koulunkäynnissään. Yksittäisen huoltajan kannalta aineenopettajan asenne yhteistyön toteuttamista kohtaan on keskeinen asia yhteistyön onnistumisen kannalta (Metso, 2004). Kaffemanienén, Toménienén ja

Verpečinskien (2021) mukaan luokanopettajat eivät kuitenkaan aina näe oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä osaksi työtään. Jopa yli puolet heidän tutkimukseensa vastanneista luokanopettajista eivät olleet tyytyväisiä oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja kokivat sen olevan erityisopettajien tai muiden ammattilaisten työtä (Kaffemanienė, Tomėnienė & Verpečinskienė, 2021). Dor (2011) toteaa tutkimuksessaan, että käytännön tasolla luokanopettajat kuitenkin tekevät yhteistyötä enemmän kuin laaja-alaiset erityisopettajat. Luokanopettajat jakavat huoltajille tietoa oppilaan koulunkäynnistä ja kutsuvat heitä erilaisiin kodin ja koulun välisiin tapahtumiin (Dor, 2011).

2.2.2 Yhteistyön merkitys oppimisessaan tukea tarvitsevalle oppilaalle

Ng ja Leen (2015) mukaan huoltajat haluavat olla osallisena oman lapsensa koulunkäyntiin. Oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajilla on usein myös läheinen ja tehokas kommunikaatio suhde lapsensa opettajaan sekä he ovat valmiita sitoutumaan koulunkäynnin tukemiseen myös kotona (Ng & Lee, 2015). Rodriguezin, Blatzin ja Elbaumin (2014) tekemän tutkimuksen mukaan osallistuminen lapsen koulunkäyntiin ei kuitenkaan ole huoltajille tärkeintä, vaan lapsen hyvä suoriutuminen ja luvattujen tukitoimien saaminen koulussa. He toteavat, että yhteistyön ja osallisuuden määrä lapsen koulunkäyntiin vähenee, kun lapsi menestyy koulussa ja hän saa tukea oppimiseen. Huoltajien osallisuus koulunkäyntiin kasvaa silloin, jos lapsen koulunkäynnissä ilmenee haasteita, joihin koulu ei vastaa huoltajien odottamalla tavalla (Rodriguez, Blatz & Elbaum, 2014). Lavanin, Reiterin ja Heimanin (2019) mukaan huoltajat tekevät yhteistyötä myös muiden koulun ammattilaisten kanssa, jotka ovat osallisena lapselle annettavaan tukeen.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeys nousee esiin koulupolun nivelvaiheissa. Chun ja Jhuon (2022) mukaan kodin ja koulun yhteistyö on merkityksellistä oppimisessaan tukea tarvitsevalle oppilaalle jo siirryttäessä esikoulusta ensimmäiselle luokalle. He toteavat, että yhteistyö kodin ja koulun välillä ennen ensimmäiselle luokalle siirtymistä auttaa kehittämään oppilaan kouluvalmiutta ja helpottaa siirtymää. Opettajien sensitiivisyys auttaa laatimaan oppilaan kannalta parhaan ja yksilöllisen suunnitelman koulun siirtymisessä (Chu & Jhuo, 2022). Strnadová ja Cumming (2014) toteavat tutkimuksessaan yhteistyön huoltajien sekä opettajien

välillä olevan erittäin merkityksellistä myös siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Oppilaan tulisi myös saada olla osallisena nivelvaiheiden siirtymien suunnittelussa ja toteutuksessa, eikä päätöksiä tulisi tehdä vain opettajien ja huoltajien toimesta (Strnadová & Cumming, 2014).

Josilowskin ja Morrisin (2019) tutkimuksen mukaan kodin ja koulun yhteistyö auttaa oppilasta sopeutumaan koulussa tapahtuviin muutoksiin sekä sitoutumaan koulutyöhön, jolloin myös oppilaan oppimissuoritukset paranevat. Huoltajien osallisuus lapsensa koulunkäyntiin mahdollistaa koulussa opeteltavien asioiden harjoittamista myös kotona, jolla on positiivinen vaikutus osaamiseen ja suoriutumiseen koulussa (Josilowskin & Morris, 2019).

Kodin ja koulun välinen kommunikaatio ja tiedonvaihto oppilaan asioista vaikuttaa positiivisesti oppilaan sosioemotionaaliseen käytökseen ja mielenterveyteen (Sheridan, Smith, Kim, Beretvas & Park, 2019). Myös Josilowskin (2019) nostaa tutkimuksessaan esiin yhteistyön merkityksen oppilaan henkisessä tukemisessa. Hän toteaa, että oppilaat hyötyvät aikuisista, jotka ovat aktiivisesti kiinnostuneita ja panostavat oppilaiden oppimiseen. Kodin ja koulun välinen yhteistyö tarjoaa oppilaille henkistä tukea, joka tukee oppimista (Josilowskin, 2019).

Smith, Holmes, Romero ja Sheridan (2022) toteavat tutkimuksessaan, että huoltajien osallisuus lapsen koulunkäyntiin ja kodin ja koulun välinen yhteistyö voi auttaa myös lapsen haasteellisen käyttäytymisen hillitsemiseen. He myös varovasti ehdottavat, että mahdolliset haasteellisen käyttäytymisen haittavaikutukset myöhemmässä elämässä, kuten syrjäytyminen ja koulupuudokkuus voisivat vähentyä tehokkaan kodin ja koulun välisen yhteistyön avulla (Smith, Holmes, Romero & Sheridan, 2022).

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tavoitteet sekä tutkimuskysymykset, käyttämäni tutkimusmenetelmän, tutkimukseni aineiston sekä aineiston analyysimenetelmän.

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaista kodin ja koulun välinen yhteistyö on oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa opettajien kuvaamana sekä millaisia merkityksiä opettajat antavat yhteistyölle.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaista kodin ja koulun yhteistyö oppimisessaan tukea tarvitsevan lapsen huoltajien kanssa on opettajien kuvaamana?
2. Millaisia merkityksiä opettajat antavat oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa tehtävälle yhteistyölle?

3.2 Laadullinen tutkimus

Toteutan tutkimukseni laadullisena tutkimuksena. Juutin ja Puusan (2020) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkimuksessa tarkasteltavaa ilmiötä niiden henkilöiden näkökulmasta, jotka ovat tutkimuksen kohteena. He toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa ollaan siis kiinnostuneita henkilöiden kokemuksista, ajatuksista, tunteista ja merkityksistä, joita he luovat tutkittavana olevalle ilmiölle. Tyypillisesti laadullinen tutkimus pyrkii tuottamaan rikkasta ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavana olevasta ilmiöstä (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimukseni aineisto sisältää opettajien kuvauksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa. Opettajat ovat kertoneet henkilökohtaisia esimerkkejä ja kokemuksia tutkimukseni aiheesta, jotka analysoin ja nostin esiin tutkimukseni tuloksissa. Olen siis laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimuksessani kiinnostunut opettajien kuvauksista ja merkityksistä, joita he ovat antaneet kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Laadullinen tutkimusote soveltuukin hyvin tutkimaan ilmiöitä, joiden perusta on ihmisten vuorovaikutuksessa ja sitä jäsentävässä kielessä tai tajunnassa (Puusa & Juuti, 2020).

Laadullinen tutkimus on Kiviniemen (2018) mukaan prosessi, jonka aineistonkeruu väline on tutkija itse, ja aineistoon liittyvät tulkinnat kehittyvät tutkimuksen edetessä. Hän toteaa, että

tutkimuksen eri vaiheet eivät välttämättä ole jäsennettävissä etukäteen, vaan vaiheet muotoutuvat vähitellen tutkimuksen mukana (Kiviniemi, 2018). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimusta koskevista ratkaisuksista tulee aina kertoa myös tutkimuksen lukijalle, jotta tutkimuksen arviointi on mahdollista (s. 15). Työskentelin tutkimukseni parissa pitkäjänteisesti ja koen, että tietouteni tutkimukseni aiheesta kasvoi jatkuvasti tutkimuksen tekemisen aikana. Tutkimuksen tekeminen prosessina oli vaiheiden osalta selkeää. Ensimmäisenä päätin tutkimukseni aiheen, sitten tein tutkimussuunnitelman ja tämän jälkeen aloin hahmottelemaan kyselyä. Kun kysely oli valmis, niin aloin keräämään vastauksia luokanopettajilta, aineenopettajilta sekä erityisopettajilta. Kun aineisto oli koottu, tutustuin siihen ja pohdin sopivaa analyysimenetelmää aineistolleni. Analyysimenetelmäksi valitsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja lähdin toteuttamaan analyysia. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys alkoi analyysin aikana hahmottumaan ja aloin perehtymään tutkimukseni kannalta oleelliseen kirjallisuuteen ja kirjoittamaan tutkimusraporttiani. Laadullista tutkimusprosessia voidaankin luonnehtia tutkijan oppimisprosessiksi, jossa koko tutkimuksen ajan tutkija pyrkii kasvattamaan tietoisuuttaan tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja siihen liittyvistä tekijöistä (Kiviniemi, 2018).

Kiviniemen (2018) mukaan on tärkeää, että tutkija pystyy tiedostamaan oman tietoisuutensa kehittymisen tutkimuksen aikana ja tutkijalla tulee olla valmius tehdä tutkimuksellisia uudelleen linjauksia. Olen tehnyt pieniä uudelleen linjauksia tutkimuksen edetessä. Olen esimerkiksi pohtinut tutkimuskysymyksiäni tarkasti ja miettinyt erilaisia vaihtoehtoja niiden osalta. Alun perin tutkimuksessani oli kolme tutkimuskysymystä, mutta yhdistin lopulta kaksi kysymystä yhdeksi, jotta tulosten esittäminen ja lukeminen olisi mielekkäämpää.

Laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole pelkästään kertoa tutkimuksen lukijalle aineistosta, vaan pyrkiä aineiston avulla rakentamaan teoreettisesti kestäviä näkökulmia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 46). Kiviniemi (2018) korostaakin artikkelissaan, että on tärkeää rajata omaa tutkimustehtävää, sillä laadullisesta aineistosta löytyy usein paljon mielenkiintoisia asioita. Hän toteaa, että tutkimuksen hajanaisuuden riski kohoaa, jos tutkimukseen sisällytetään sisällöllisesti hyvin runsaasti erityyppistä ainesta. Rajaamisen avulla saadaan löydettyä mielekäs ja selkeästi rajattu ongelmanasettelu (Kiviniemi, 2018). Rajasin tutkimukseni koskemaan vain oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Eli tarkennettuna oppimisessaan tukea tarvitseva oppilas tarkoittaa tässä tutkimuksessa tehostettua tai erityistä tukea saavaa oppilasta.

Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullisen ja määrällisen tutkimuksen ero näkyy parhaiten tutkimuksen aineistosta sekä tutkimuksen tavoitteesta. He toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa aineistot ovat tyypillisesti erilaisia tekstejä, kun taas määrällisessä tutkimuksessa aineistot ovat numeerisessa muodossa. Tutkimuksen tavoitteen osalta määrällinen tutkimus testaa usein hypoteeseja ja laadullisessa tutkimuksessa tavoitteet ovat yleensä kuvailevia (Puusa & Juuti, 2020). Tässä tutkimuksessa laadullisuus näkyy aineistossa, joka on muodoltaan tekstiä. Aineiston keruussa käytin harkinnanvaraista näytettä, eli tutkimuksen osallistujat on valittu sen perusteella, että heillä on varmasti tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tutkimukseni tavoite on myös laadulliseen tutkimukseen sopiva, eli tavoite on kuvaileva. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimuksessani toteutin aineistolähtöistä analyysia, eli rakensin teorian empiirisestä aineistosta lähtien (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15). Toteutin myös aineiston analyysin laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmällä, eli sisällönanalyysilla.

3.3 Tutkimuksen aineisto

Laadullinen tutkimus keskittyy yleensä pieneen määrään tapauksia, jotka pyritään analysoimaan perusteellisesti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 14). Aineiston koolla ei Eskolan ja Suorantan (1998) mukaan ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen, kun tehdään laadullista tutkimusta. Aineiston tehtävä on auttaa tutkijaa rakentamaan käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 46).

Laadullisessa tutkimuksessa oleellista aineistonkeruussa on se, että tietoa kerätään henkilöiltä, jotka tietävät tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Koska olen tutkimuksessani kiinnostunut kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä opettajien kuvaamana, lähetin kyselyni vain opettajille. Sen sijaan, että olisin lähettänyt kyselyn esimerkiksi pelkästään erityisopettajille, tein tietoisien valinnan lähettää sitä myös aineenopettajille ja luokanopettajille. Jokainen opettaja inklusion myötä opettaa oppimisessaan tukea tarvitsevia oppilaita, eikä vain pelkästään erityisopettajat. Kodin ja koulun yhteistyö kuuluu osaksi opettajien työtä ja näin uskon tiedonantajien monipuolisuuden tuovan laajempaa näkökulmaa vastauksiin verrattuna siihen, että kyselyyn olisi vastannut vain yksi tietty ryhmä opettajia. Tiedonantajien valinnan tuleekin olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98).

Laadullinen aineisto on yksinkertaisimmillaan tekstiä, ja se on voinut syntyä tutkijasta riippuen tai riippumatta tutkijasta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 12). Aineistoni on tekstiä ja tutkimukseni

kohdalla se on syntynyt tutkijan, eli itseni ansiosta, koska kokosin itse aineistoni tätä tutkimusta varten. Tutkimukseni aineiston kokosin sähköistä Webropol-kyselytyökalua käyttäen. Kysely sisälsi kaksi monivalintakysymystä sekä avoimia kysymyksiä tutkimukseni aiheeseen liittyen (Liite 1). Vallin (2018) mukaan kysymyslomakkeen kysymysten asettelu ja muotoileminen on tärkeä tehdä huolellisesti, sillä jos vastaaja ei ajattele kysymystä samalla tavalla kuin tutkija on sen tarkoittanut, voi tutkimustuloksiin tulla virhe. Hänen mukaansa kysymysten tulee olla yksiselitteisiä ja ne tulee rakentaa tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti. Kyselylomake tulisi hänen mukaansa rakentaa niin, että kyselyn alussa on taustakysymyksiä, joita seuraa niin sanotut helpot kysymykset ja viimeisenä arkojen aihealueiden kysymykset. Lomakkeesta ei kannata tehdä liian pitkää, jotta vastaaja ei koe lomakkeen täyttämistä liian aikaa vievänä (Valli, 2018). Noudatin kysymyslomakkeessani edellä mainittua mallia, eli kaksi ensimmäistä kysymystä olivat opettajan taustatietoihin liittyviä, jonka jälkeen seurasi yleisemmän tason kysymyksiä ja kyselyn lopussa oli kysymys aremmasta aiheesta, eli yhteistyön haasteista. Lisäksi kysely sisälsi kohdan, johon vastaaja sai kertoa mitä vaan aiheeseen liittyen. Kysymyslomakkeeni oli melko lyhyt ja tiivis, joten en usko sen olleen liian pitkä vastaajille.

Vastausten kokoamisessa lähdin liikkeelle siitä, että ensin lähetin kyselyn sattumanvaraisesti valikoimilleni luokanopettajille (20), aineenopettajille (20) sekä erityisopettajille (20). Etsin opettajien sähköpostiosoitteita eri koulujen internetsivuilta. Lähetin kyselyn vastaajille sähköpostitse saatekirjeen (Liite 2) kera, jossa esittelin lyhyesti työni aiheen, kyselyn sisällön ja kohderyhmän. Sähköpostiviestissä oli linkki kyselyyn sekä viestin liitteenä oli tietosuojalomake (Liite 3). Tämä lähestymistapa aineistonkeruuseen tuotti vain kolme vastausta. Pienen vastausmäärän vuoksi otin käyttöön varasuunnitelman, eli lähetin kyselyn myös tutuille opettajille. Näin sain kerättyä vastauksia lisää seitsemän kappaletta. Aineistoni koostuu siis 10 kyselyvastauksesta. Aineisto on kerätty vuonna 2022 syys- ja lokakuun aikana.

Kyselyyn vastasi kaksi luokanopettajaa, viisi erityisopettajaa sekä kolme aineenopettajaa. Opettajista kolme työskenteli kyselyyn vastatessaan 1.–6. luokilla ja seitsemän 7.–9. luokilla. Kaikki kolme aineenopettajaa työskentelivät yläkoulussa (7.–9.luokilla), yksi erityisopettaja alakoulussa (1.–6. luokilla) ja loput neljä yläkoulussa (7.–9. luokilla). Luokanopettajat työskentelivät alakoulussa (1.–6. luokilla). Vastausten pituus vaihteli hyvin paljon. Muutamassa vastauksessa osaan kysymyksiin oli vastattu todella suppeasti vain muutaman virkkeen verran, vaikka kysymyksissä oli pyydetty vastaajaa kuvaamaan aihetta esimerkkien kautta. Suurimmassa osassa vastauksissa kysymyksiin oli vastattu hyvinkin laajasti ja monipuolisesti. Osa vastaajista kertoi

hyvinkin konkreettisia esimerkkejä aiheesta ja omista yhteistyön käytänteistään sekä pohti ai-
hetta monipuolisesti niin opettajan kuin perheenkin näkökulmasta. Aineistoa kertyi yhteensä
10 sivua tekstiä fontin ollessa Times New Roman, kirjaisinkoon ollessa 12 ja rivivälin ollessa
1,5.

3.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tehtävänä on tiivistää, jäsentää ja järjestää aineisto niin, että mitään olen-
naista ei jää pois ja aineiston informaatioarvon tulisi kasvaa (Eskola, 2018). Analysointivaihe
on Puusan (2020) mukaan tehtävä huolellisesti ja systemaattisesti sekä käytetty analyysimetodi
avattava lukijalle tarkasti. Juhila (2021) toteaa, että laadullinen tutkimus on induktiivista, eli
siinä lähdetään liikkeelle aineistosta. Hänen mukaansa laadullista tutkimusta voidaan kuvailla
myös analyysivetoiseksi, eli empiirinen aineisto on keskeisessä roolissa tutkimuksessa, mutta
sen analysoinnissa käytetään apuna aina joitain menetelmää, teoriaa tai paradigmaa (Juhila,
2021).

Olen analysoinut aineistoni sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on yksi yleisimmin so-
velletuista metodeista laadullisen tutkimuksen analyysissa ja se soveltuu käytettäväksi monen-
laiseen laadulliseen tutkimukseen (Puusa, 2020). Sisällönanalyysi pohjautuu tulkintaan ja päät-
telyyn, jossa empiirisestä aineistosta edetään kohti tutkittavana olevan ilmiön käsitteellisempää
näkemystä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Puusan (2020) mukaan sisällönanalyysin avulla
jäsennetään aineistoa tulkintaa varten. Hän korostaa, että analyysissa pitää pyrkiä totuudenmu-
kaisuuteen ja tehtyjä ratkaisuja tulee perustella. Analyysin eri vaiheet tulisi myös tallentaa, jotta
niihin voidaan palata ja näin voidaan tarkistaa tutkimus ja tulkinta huomioiden silti kokonaisuus
(Puusa, 2020). Sisällönanalyysi on sopiva analyysimenetelmä sellaiseen aineiston analyysiin,
joka vaatii tutkijalta jonkin tasoista tulkintaa ja aineisto voi olla kirjallisessa tai visuaalisessa
muodossa (Schreier, 2012, s. 2–3). Oma aineistoni on kirjallisessa muodossa ja osa vastauksista
on vastaajien omia esimerkkejä ja kokemuksia, joten minun on tutkijana tehtävä niistä tulkin-
toja ja päätelmiä. Aloittelevana tutkijana ja ensimmäistä aineiston analyysiani tehdessäni sisäl-
lönanalyysi oli hyvä ja selkeä menetelmä aineistoni analyysiin, koska sisällönanalyysi mene-
telmänä etenee tiettyjen ennalta määriteltyjen vaiheiden mukaan.

Sisällönanalyysissa on kolme erilaista lähestymistapaa analyysiin, jotka ovat aineistolähtöinen
analyysi, teoriaohjaava analyysi sekä teorialähtöinen analyysi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.
108–110). Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa yksinkertaisimmillaan teorian rakentamista

empiirisestä aineistosta lähtien (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15). Aineisto siis antaa tutkimukselle keskeiset käsitteet, joista teoria muodostetaan. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi toimia analyysin apuna, mutta se ei suoraan pohjaudu teoriaan, kun taas teorialähtöisessä analyysissä aineiston analyysi ohjaa jokin aikaisemman tiedon perusteella luotu teoria, kehys tai malli, eli tutkittava ilmiö on jo määritelty jonkin jo tunnetun mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109–110). Näistä kolmesta sisällönanalyysin lähestymistavasta olen valinnut oman aineistoni analyysiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Aineistoni analyysissäni olen pyrkinyt aineistolähtöisyyteen, mutta kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat teoksessaan on täysin aineistolähtöinen analyysi erittäin vaikea toteuttaa, sillä jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma sekä menetelmä ovat tutkijan asettamia ja näin vaikuttavat myös tuloksiin (s. 109). Tiedostan, että minulla on kandidaatintutkielmani ja työkokemukseni vuoksi jonkinlaisia ennakkokäsityksiä tutkimukseni aiheesta. Tutkimusta tehdessäni olen kuitenkin laittanut omat käsitykseni aiheesta taka-alalle ja ottanut tutkijan aseman, jossa olen tarkastellut mielenkiinnolla sitä antia, mitä aineistoni aiheesta antaa.

Puusan (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysin eri vaiheet voidaan tiivistetysti esittää näin: kerättyä aineistoa pilkkotaan osiin valitun menetelmän mukaisesti ja tutkija tekee synteesiä aineiston pohjalta sekä kokoaa sen uudestaan. Seuraavaksi tutkija tekee uudelleen kootusta aineistosta johtopäätökset, jotka esitetään loppuraportissa tutkimuksen tieteelliseen pohjaan perustuvina lopputulemina (Puusa, 2020). Käytän tutkimukseni aineiston analyysissä Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämää aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia. Seuraavaksi kuvaan tekemäni analyysin eri vaiheet havainnollistavia esimerkkejä käyttäen.

Analyysissä lähdin liikkeelle aineistoon tutustumisella, eli luin saamiani kyselyn vastauksia ja perehdyin niiden sisältöön. Puusa (2020) toteaa, että aineiston analyysi käytännössä aloitetaan siitä, että aineistot käydään useaan kertaan läpi. Aineiston tunteminen on tärkeää, sillä analyysin laadun määrää pitkälti se, miten hyvin tutkija tuntee oman aineistonsa (Puusa, 2020). Koska aineistoni oli valmiiksi sähköisessä muodossa enkä ollut käsitellyt tai purkanut sitä, niin aineistoon tutustuminen oli tehtävä huolellisesti. Aineistooni tutustumisen jälkeen nimesin jokaisen vastauksen opettaja 1, opettaja 2 ja niin edelleen. Analyysin edetessä tulin kuitenkin siihen tulokseen, että sitaateissa on hyvä näkyä, onko kyse aineenopettajasta, luokanopettajasta vai erityisopettajasta. Lisäsin myös jokaiselle vastaukselle pseudonyymien, eli peitenimien. Peitenimet ovat: erityisopettaja Elli, aineenopettaja Pihla, aineenopettaja Hilla, erityisopettaja Kaisa, luo-

kanopettaja Lotta, erityisopettaja Inka, luokanopettaja Niilo, erityisopettaja Jouni, aineenopettaja Pihla ja erityisopettaja Paavo. Pseudonyymien käyttö sitaateissa on mielestäni lukijaystävällisempää, kun sitaatin sanojalle annetaan nimi.

Lukemisen jälkeen lähdin tekemään aineiston pelkistämistä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan pelkistämässä aineistosta etsitään tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja (s. 123). Pelkistämisen tehtävä on auttaa rajaamaan laaja aineistoa (Puusa, 2020; Schreier, 2012, s. 81). Tässä vaiheessa on tärkeää huomioida se, että etsittäessä tutkimustehtävää kuvaavia ilmauksia, joudutaan osa aineistosta ikään kuin määrittämään epäoleelliseksi ja osa oleelliseksi, jolloin analyysin puolueettomuus voi kärsiä (Schreier, 2012, s. 82). Toteutin pelkistämisen niin, että värikoodasin vastauksista tutkimuskysymyksiini vastaavia ilmaisuja. Käytin eri tutkimuskysymysten vastauksiin eri värejä. Kyselyni sisälsi kohtuullisen tarkkoja kysymyksiä, mutta vastaajia pyydettiin kuvailemaan tai kertomaan asiasta esimerkkien kautta. Näin ollen kaikki vastauksissa oleva informaatio ei ollut tutkimuskysymysteni kannalta oleellista. Värikoodauksen jälkeen listasin kaikki alkuperäiset ilmaukset, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini allekkain taulukkoon. Tämän jälkeen alkuperäiset ilmaukset pelkistetään eli niistä muodostetaan pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.123–124). Pelkistämällä pyritään lisäämään aineiston informaatioarvoa (Puusa, 2020). Alla esittelen esimerkin siitä, miten toteutin pelkistämistä (Taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkki pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<p><i>Yhteistyön tekeminen ja luottamuksen rakentaminen on todella tärkeää.</i></p> <p><i>Yleisesti ottaen tärkeää tunne, että ollaan vanhempien kanssa samalla puolella lapsen parasta aina ajatellen.</i></p> <p><i>Kun meillä on hyvä suhde ja keskitytään pääasiassa siihen, mikä menee hyvin, on ikävämätkin viestit koululta helpompi ottaa vastaan.</i></p>	<p>Luottamuksen rakentaminen on tärkeää.</p> <p>Tunne siitä, että ollaan samalla puolella.</p> <p>Hyvä suhde kodin kanssa helpottaa vaikeistakin asioista puhumista.</p>

Seuraava vaihe sisällönanalyysissa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan on klusterointi eli ryhmittely, eli pelkistettyjen ilmausten tarkka läpikäynti ja samankaltaisuuksien tai eroavaisuuksien etsiminen aineistosta. Tässä vaiheessa muodostetaan alaluokkia ryhmittelemällä ja yhdistämällä samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ja alaluokat nimetään käsitteellä, joka kuvaa luokan sisältöä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Edellä mainitun ohjeen mukaisesti lähdin tarkastelemaan pelkistettyjä ilmauksia lukien niitä useampaan kertaan. Tämän jälkeen siirsinkin pelkistetyt ilmaukset taulukkoon ja aloin järjestelemään niitä niin, että saman aiheen ilmaukset olivat allekkain. Tässä vaiheessa aineisto tiivistyy, sillä yksittäiset käsitteet siirtyvät yleisempiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Muodostin siis pelkistetyistä aineistosta ryhmiä, jotka nimesin niitä parhaiten kuvaavalla käsitteellä. Taulukko 2 kuvaa miten olen muodostanut alaluokan ”luottamus”.

Taulukko 2. Esimerkki alaluokan muodostamisesta

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Luottamuksen rakentaminen on tärkeää. Tunne siitä, että ollaan samalla puolella. Hyvä suhde kodin kanssa helpottaa vaikeistakin asioista puhumista.	Luottamus

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ryhmittely luo pohjaa tutkimuksen kohteena olevalle perusrakenteelle sekä samalla muodostuu alustavia kuvauksia tutkittavana olevasta ilmiöstä. Ryhmittely jatkuu heidän mukaansa yhdistelemällä alaluokkia, jolloin muodostuu yläluokkia. Sitteen taas yläluokkia yhdistelemällä muodostetaan pääluokkia ja lopulta yhdistävä luokka (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–125). Kokoamastani aineistosta ei ollut mielekästä lähteä muodostamaan yläluokkia, joten siirryin suoraan käsitteellistämiseen. Aineistolähtöisessä analyysissä ei ole mahdollista etukäteen tietää tai määrittää minkä tasoisia luokkia aineistosta on mahdollista muodostaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127).

Siirryin siis alaluokkien muodostamisen jälkeen abstrahointiin, eli käsitteellistämiseen, jossa tutkimuksen kannalta oleellisesta tiedosta muodostetaan käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Schreier (2012) toteaa, että käsitteiden muodostamista ohjaa tutkimuksen tutkimuskysymykset (s. 61). Muodostin siis alaluokista yhdistäviä luokkia, joista muodostui tutkimukseni teoreettiset käsitteet. Käsitteiden tulisi olla lyhyt ja ytimekäs kuvaus siitä, mitä ne pitävät sisäl-

lään (Schreier, 2021, s. 95). Muodostin aineistosta kaksi pääkäsitettä: Opettajien kuvaukset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä opettajien antamat merkitykset yhteistyölle. Analyysivaiheessa tutkijan on hyvä muistaa se, että aineistosta itsestään ei nouse tuloksia esiin, vaan tutkija itse työstää aineistosta esiin tulkintansa (Eskola, 2018). Kiviniemen (2018) mukaan aineiston analyysia ja laadittua tutkimusraporttia voidaan kuvailla tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi, jonka hän on rakentanut tutkittavana olleesta ilmiöstä.

4 Tulokset

Seuraavaksi esittelen analyysini tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa vastaan tutkimuskysymykseeni millaista kodin ja koulun yhteistyö on oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa opettajien kuvaamana. Tässä alaluvussa kuvailen yhteistyön tekemistä käytännön tasolla sekä vastauksista löytyneitä yhteistyön haasteita. Seuraavassa alaluvussa vastaan tutkimuskysymykseeni millaisia merkityksiä opettajat antavat oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa tehtävälle yhteistyölle.

4.1 Kodin ja koulun välinen yhteistyö opettajien kuvaamana

Opettajien kuvaukset osoittivat, että kodin ja koulun välinen yhteistyö oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa on säännöllistä ja se tapahtuu pääasiassa tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen. Kommunikaatio kodin ja koulun välillä on tulosten mukaan niin vastuoroista kuin yksipuolisempaakin tiedottamista koulun puolelta. Positiivinen ote yhteistyössä ja oppilaaseen liittyvissä palavereissa oli opettajien mukaan tärkeää. Yhteistyön haasteita oli opettajien kuvauksien mukaan huoltajien vaikeus hyväksyä lapsensa tuen tarvetta, resurssien puute, haastavat yhteistyö suhteet huoltajiin sekä aikatauluongelmat.

4.1.1 Säännöllisyys

Aineiston perusteella voin todeta, että yhteistyötä kodin kanssa tehdään säännöllisesti. Kaikki kyselyyn vastannut opettajat kertoivat tekevänsä yhteistyötä oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa.

”Viikoittain.” – Luokanopettaja Niilo

”Päivittäin.” – Erityisopettaja Paavo

Niilo kertoo olevansa yhteydessä oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajiin viikoittain ja Paavo päivittäin. Luokanopettajien ja erityisopettajien vastauksissa yhteistyötä kerrottiin tehtävän päivittäin tai viikoittain, eli yhteistyö huoltajien kanssa on säännöllistä ja tiivistä. Myös Hindin ja Muellerin (2016) tekemässä tutkimuksessa opettajat kertoivat olevansa pääasiassa yhteydessä kodin kanssa päivittäin tai viikoittain. Eroja opettajien välillä oli kuitenkin siinä, kuinka usein yhteistyötä tehdään. Ainoastaan aineenopettajien vastauksissa yhteistyötä kerrottiin tehtävän kuukausittain tai vähemmän.

”Teen yhteistyötä kuukausittain, mutta en kaikkien tukea tarvitsevien kanssa. Osan kanssa yhteistyö on säännöllisempää ja toisten kanssa satunnaista.” – Aineenopettaja Pihla

Pihla kertoo tekevänsä yhteistyötä oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa kuukausittain. Hän kuitenkin lisää, että kaikkien kanssa yhteistyö ei ole yhtä säännöllistä, vaan joidenkin oppilaiden huoltajien kanssa yhteistyötä tehdään enemmän kuin toisten. Tähän voi vaikuttaa opettajien tai huoltajien oma aktiivisuus sekä oppilaan muuttuvat tarpeet esimerkiksi tuen osalta. Välillä yhteistyö voi tiiviimpää, kun esimerkiksi suunnitellaan tarpeellisia tukimuotoja ja niiden toimivuutta oppilaalle. Oppilaiden iällä voi olla merkitystä yhteistyön säännöllisyyteen, sillä Spanninin, Kohlerin ja Soenksenin (2003) tekemässä tutkimuksessa huoltajat, joiden lapset olivat 15–18-vuotiaita ilmoittivat olevansa yhteyksissä koulun kanssa harvemmin kuin tätä nuorempien lasten huoltajat. Myös Hotulainen ja Takala (2014) saivat tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia. Heidän mukaansa vanhemmat, joiden oppilaat ovat alakoulussa pitävät yhteistyötä koulun kanssa merkityksellisempänä kuin huoltajat, joiden lapsi opiskelee yläkoulussa (Hotulainen & Takala, 2014). Yhteistyö on kuitenkin tärkeää vielä yläasteella, sillä nuoret tarvitsevat välittäviä aikuisia elämäänsä niin kotona kuin koulussakin (Metso, 2004).

4.1.2 Kommunikaatio

Opettajat kuvasivat käytännön yhteistyön olevan vastavuoroista kommunikaatiota oppilaan asioista sekä tiedottamista erilaisista koulunkäyntiin liittyvistä asioista.

”Jaamme huoltajien kanssa toisillemme tärkeää tietoa ja vinkkejä lapsen toimintaan ja oppimiseen liittyen --.” – Erityisopettaja Elli

”Yhteistyö on usein tehtävien tiedottamista ja koejärjestelyistä sopimista.” – Aineenopettaja Pihla

Elli kertoo jakavansa huoltajien kanssa tietoa ja vinkkejä lapsen toimintaan ja oppimiseen liittyen. Tiedon jakaminen on sitaatin perusteella molemmin puolta, eli myös hän vastaanottaa tietoa oppilaan huoltajilta oppilaan toimintaan ja oppimiseen liittyen. Pihla taas kertoo käytännön yhteistyön olevan pitkälti tiedottamista tehtävistä ja koejärjestelyjen sopimista. Vastauksista voi päätellä, että yhteistyön sisällössä on eroavaisuuksia erityisopettajien ja aineenopetta-

jiien osalta. Ellin vastauksessa korostuu tiedon vastavuoroinen jakaminen sekä ohjauksen antaminen huoltajille oppilaan tukemiseen liittyen, kun taas aineenopettaja Pihlan vastauksessa korostuu ainekohtainen tehtävien tiedottaminen ja koejärjestelyistä sopiminen. Koejärjestelyistä sopiminen näyttyy vastavuoroisena keskusteluna huoltajien kanssa, jossa mietitään yhdessä oppilaalle toimivia järjestelyjä. Tätä tulosta tukee Spanninin ja kollegoiden (2003) tutkimus, jossa vanhemmat kertoivat koulun kanssa käytävän yhteydenpidon sisältävän keskustelua lapsen edistymisestä, käyttäytymisestä, tukitoimista sekä haasteiden ratkaisemisesta. Ja toisaalta yhteistyö voi näyttytyä myös huoltajien näkökulmasta tiedottamisena, eli he toimivat lähinnä vain koululta tulevan tiedon vastaanottajina (Metso, 2004). Vastauksissa kommunikaatio ilmenee vastavuoroisena keskusteluna sekä huoltajien tiedottamisena.

Yhteydenpito kodin kanssa käytännössä tapahtui opettajien kuvauksien mukaan pääasiassa tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen.

”Olen yhteydessä huoltajiin wilman avulla tai puhelimitse.” – Luokanopettaja Niilo

”Kiireettömät asiat hoidan yleensä viestitse, mutta esimerkiksi haastavasta käytöksestä (esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyminen itseään tai muita kohtaan) olen heti yhteydessä puhelimitse.” – Erityisopettaja Elli

”Wilman kautta yhteydenpitoa.” – Aineenopettaja Hilla

Niilo kertoo suosivansa tieto- ja viestintäteknologiaa ja olevansa yhteydessä huoltajiin Wilman viestintätoiminnon avulla tai puhelimitse. Elli kertoo myös käyttävänsä tieto- ja viestintäteknologiaa ollessaan yhteydessä huoltajiin, mutta kiireellisissä asioissa suosivansa välitöntä yhteydenottoa huoltajiin puhelimitse. Myös Hilla kertoo yhteistyön tekemisen tapahtuvan Wilman välityksellä. Opettajien mukaan suurin osa yhteydenpidosta tapahtuu siis tieto- ja viestintäteknologian avulla. Kiireellisemmissä asioissa opettajat suosivat soittamista, mutta kuulumiset ja kiireettömämmät asiat hoidetaan Wilma viesteillä tai tekstiviesteillä. Kuusimäki, Uusitalo-Malmivaara ja Tirri (2019) toteavat tutkimuksessaan, että niin vanhemmat kuin opettajatkin kokevat digitaalisen kommunikaation toimivan hyvin yhteistyön tekemiseen. Vanhemmat myös kokivat digitaalisten viestien olevan ymmärrettävämpiä (Kuusimäki, Uusitalo-Malmivaara & Tirri, 2017).

Etäyhteyksien lisäksi opettajat kertoivat tapaavansa vanhempia erilaisten palaverien merkeissä säännöllisesti. Palavereissa opettajat kertoivat sopivansa yhteistyön muodoista, oppilaan tukitoimista niin koulussa kuin kotona sekä tavoitteista lukuvuodelle.

”Yhteistyössä hoidetaan myös niin kutsutut ”kehityskeskustelut”, joissa asetetaan tavoitteet lukuvuodelle” – Aineenopettaja Pihla

”Myös ops-palavereissa sovitaan yhteistyöstä perheen kanssa ja esim. siitä, miten toivoisin lasta tuettavan esim. lukemaan oppimisessa kotona” – Erityisopettaja Kaisa

Pihla kertoo, että oppilaalle pidetään kehityskeskustelu, johon myös huoltajat osallistuvat. Keskustelussa asetetaan oppilaalle tavoitteet meneillään olevalle lukuvuodelle yhteistyössä oppilaan ja huoltajien kanssa. Palavereissa voidaan Kaisan mukaan sopia siitä, millaista yhteistyötä koti koululta odottaa ja mitä koulu odottaa kodilta yhteistyön osalta. Palavereissa voidaan myös esittää huoltajille toiveita siitä, miten lasta voisi tukea oppimisessaan kotona. Sitaattien perusteella voin todeta, että opettajat odottavat oppilaan huoltajien osallistuvan lapsensa koulunkäyntiin ja heille halutaan jakaa tietoa lapsen tilanteesta. Erilaiset palaverit myös mahdollistavat kasvokkain tapaamisen oppilaan huoltajien kanssa. Xun (2020) mukaan oppimisen tuen suunnittelu tulisi aloittaa yhteisellä tapaamisella vanhempien ja oppilasta opettavien opettajien kanssa ja olisi tärkeää, että huoltajat tulisivat kuulluiksi. Leendersin, Haelermansin, de Jongin ja Monfrancen (2018) tekemän tutkimuksen mukaan opettajat haluavat tietää huoltajien mielenkiinnon asioihin ja ottavat sen huomioon. Sitaateista voin päätellä, että palaverit mahdollistavat sen, että oppilaan huoltajat tulevat kuulluiksi koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Opettajien kuvauksien perusteella huoltajille pyritään antamaan mahdollisimman selkeä kuva siitä, minkälaista tukea oppilas saa koulussa ja mitä huoltajilta odotetaan lapsen koulunkäyntiin liittyen. Opettajat kokivatkin myös tärkeäksi kertoa huoltajille, miten lasta tuetaan koulussa ja miksi.

”Vanhempien tulee olla tietoisia, mitä tukitoimia koulussa käytetään ja miten tukea tarvitsevaa oppilasta tuetaan esim. konkreettisilla keinoilla.” – Luokanopettaja Niilo

Niilo kertoo, että huoltajien tulee saada tietää, miten lasta tuetaan oppimisessaan koulussa. Huoltajille tulisi kuvata konkreettisilla esimerkeillä keinoja, joita koululla on käytössään oppilaan tukemiseen. Vastauksissa korostui myös positiivisen ilmapiirin luominen ongelmakeskeisen keskustelun sijaan.

”-- usein palaverit ovat ongelmakeskeisiä, mikä voi aiheuttaa oppilaan lisäksi myös vanhemmissa ahdistusta. Pitäisi kuitenkin olla koko ajan positiivinen ote, vaikeuksista huolimatta oppilas itsessään on hyvä ja arvokas.” – Erityisopettaja Inka

Inka kuvaa palaverien olevan usein ongelmakeskeisiä, jolloin ahdistus voi levitä vanhempiinkin. Hän korostaa positiivisen otteen tärkeyttä, sillä haasteista huolimatta oppilas on hyvä ja arvokas. Tämän perusteella voin todeta, että usein oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa yhteydenpito saattaa usein liittyä oppilaan haasteisiin ja onnistumiset jäävät vähemmälle huomiolle. Positiivisen palautteen antaminen ja onnistumisten huomioiminen tulisi olla osa yhteistyötä. Myös Lotta kuvaa positiivisen yhteistyö otteen olevan hänelle tärkeää yhteistyössä.

”Laitan lähes päivittäin positiivisia merkintöjä wilmaan ja haluan tällä viestittää kotiin, että koulua käydään positiivisella otteella. Negatiivisia merkintöjä laitan äärimmäisen harvoin ja vain vakavissa asioissa.” – Luokanopettaja Lotta

Hän kertoo käyttävänsä viestintäpalvelu Wilmaa pääasiassa positiivisen palautteen antamiseen. Positiivisten merkintöjen kautta Lotta haluaa viestittää kotiin, että koulussa keskitytään oppilaiden onnistumisiin eikä negatiivisiin asioihin. Vain harvoin ja vakavissa asioissa hän kertoo käyttävänsä negatiivisia merkintöjä. Kuusimäki, Uusitalo ja Tirri (2021) toteavat tutkimuksessaan, että yläasteella opettajat antavat enemmän positiivisia merkintöjä oppilaiden työskentelystä kuin ala-asteella. He jatkavat, että tämä voi johtua siitä, että yläasteella oppilaat pääsevät itse näkemään opettajan laittamat merkinnät, jolloin opettaja ei laita merkintöjä digitaaliselle alustalle informoidakseen huoltajia oppilaan työskentelystä vaan motivoidakseen itse oppilasta (Kuusimäki, Uusitalo & Tirri, 2021). Luokanopettajien laittama digitaalinen palaute ei siis näy suoraan oppilaille, joten palautteen antaminen kohdistuu enemmän huoltajiin ja sen voi nähdä osaksi heidän kanssaan tehtävää yhteistyötä.

4.1.3 Haasteet

Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei aina toteudu täydessä yhteisessä ymmärryksessä opettajien ja huoltajien välillä. Kaisa kertoo, että perhe voi kokea koulun ja kodin olevan eri puolilla lapsen asioissa.

”Jos perhe ei koe, että koulu ja koti on ”samalla puolella”, ei lapsen asiat useinkaan etene tarvittavalla tavalla. Esim. perhe saattaa syyttää koulua tai opettajaa lapsen vaikeuksista eikä halua ottaa vastaan esim. ehdotettua terapiaa/tutkimuksia tms.” – Erityisopettaja Kaisa

Aineistositaatti osoittaa, että erimielisyydet oppilaan huoltajien kanssa vaikuttavat oppilaan asioiden etenemiseen. Huoltajat voivat jopa syyttää koulua tai yksittäistä opettajaa oppilaan haasteista ja kieltäytyä oppilaalle tarjotusta tuesta. Koulun tehtävä on tukea oppilaan oppimista ja kokonaisvaltaista hyvinvointia, joten tämän tehtävän suorittaminen voi olla haastavaa, jos huoltajat eivät näe tilannetta koulun näkökulmasta. Huoltajien haasteet hyväksyä lapsensa tuen tarvetta näyttäytyi vastauksissa hyvin keskeisenä haasteena kodin ja koulun yhteistyössä.

”Joskus vanhemmilla on syytä tai toisesta vaikea hyväksyä oman lapsen tuen tarvetta, ja siinä prosessissa saattaa kestää 1–2 vuotta.” – Erityisopettaja Kaisa

”Vanhemmat eivät ymmärrä/halua hyväksyä oppilaan oppimisvaikeuksia. Vaikeuttaa osaltaan tuen antamista.” – Erityisopettaja Inka

”Huoltajat vähättelevät koulun huolta, kun näkevät oman lapsen yksilönä. Koulussa voidaan verrata esim. käytöstä koko ikäluokkaan.” – Erityisopettaja Jouni

Kaisa kertoo, että hänelle on tullut eteen tilanteita, joissa vanhemmilla on vaikeuksia hyväksyä lapsensa tuen tarvetta. Prosessi tuen tarpeen hyväksymiseen on pitkä ja siinä voi kestää jopa vuosia. Inkan mukaan tilanne voi johtua joko siitä, että vanhemmat eivät ymmärrä tuen tarvetta tai eivät halua hyväksyä sitä. Tämä hänen mukaansa vaikeuttaa oppilaan oppimisen tukemista koulussa. Jouni taas kuvailee huoltajien vähättelevän koulun huolta, koska oma lapsi nähdään vain yksilönä. Hän sanoo, että koulussa lapsen toimintaa voidaan verrata isompaan omaa ikäluokkaa edustavaan joukkoon, jolloin haasteiden huomaaminen on helpompaa. Huoltajat eivät välttämättä näe lasta tilanteissa, joissa hän on osa isoa ryhmää, joten koululla voi tässä asiassa olla tietoa, jota vanhemmilla ei ole. Schultzin ja kollegoiden (2016) mukaan huoltajat eivät aina ymmärrä lapsensa tuen tarvetta, ja tämä näyttäytyy usein vähäisenä osallisuutena lapsen koulunkäyntiin. Opettajien tulisi heidän mukaansa olla asian suhteen erittäin sensitiivisiä ja pyrkiä auttamaan huoltajia ymmärtämään lapsensa tilanne. Jos huoltajat eivät tiedä lapsen tuen tarpeen eri muodoista on heille haastavaa toimia lapsensa asioiden eteenpäin ajajana (Schultz ym., 2016). Yksi luokanopettaja nosti samassa asiayhteydessä esiin myös erityisopettajan tuen tilanteissa, joissa huoltajat eivät näe lapsellaan tuen tarvetta.

”Vanhemmat ei näe lapsen tuelle tarvetta, eikä näin ajattele lapsen parasta. Tässä on haastetta opettajan yrittää selittää, miksi tuki on tärkeää. - -. Sitten tarvitaan erityisopettajaa avuksi, joka selittää asiat fiksusti vanhemmille.” – Luokanopettaja Niilo

Niilo kertoo, miten vanhemmat eivät aina näe lapsensa tuen tarvetta. Näissä tilanteissa on hänen mukaansa haastavaa koittaa selittää, miksi tuen antaminen oppilaalle on tärkeää. Hän kertookin tarvitsevansa erityisopettajan tukea näihin tilanteisiin. Erityisopettaja osaa hänen mukaansa selittää huoltajille oppilaan tilanteen omaa erityispedagogista asiantuntijuuttaan käyttäen. Sitaa-tista voin päätellä, että välillä kodin ja koulun välisiin haastaviin tilanteisiin tarvitaan tukea kollegoilta, jolloin vaikutus huoltajien suuntaan on vahvempi. Erityisopettajat ovat erityispedagogiikan ja tuen antamisen asiantuntijoita, jolloin huoltajien mielestä voi olla vakuuttavampaa, että erityisopettaja on mukana kertomassa oppilaan tilanteesta ja tarvittavista tukitoimista. Erityisopettajilla voi myös olla laajempi käsitys käytettävissä olevaista resursseista, joilla oppilasta voidaan tukea. Kollegoiden tuen merkitys korostuu tilanteissa, joissa yhteistyö kodin kanssa koetaan haastavana (Orell & Pihlaja, 2022). Lotta pohti vastauksessaan syitä siihen, miksi huoltajat eivät haluaisi lapselleen koulunkäynnin tukea.

”Vanhemmilla on varmaan pelkoja, että lapsi leimaantuisi tai että tehostettu tuki vaikuttaisi negatiivisesti lapsen jatko-opintoihin.” – Luokanopettaja Lotta

Lotta tuo vastauksessaan esiin, että oppilaan tuen piiriin siirtäminen voi aiheuttaa huoltajissa pelkoa siitä, että lapsi leimaantuisi. Huoltajilla voi olla myös väärää tietoa siitä, miten tuen portaat vaikuttavat lapsen koulunkäyntiin ja siirtymään peruskoulusta jatko-opintoihin. Sitaa-tista voin päätellä, että tiedon puute tuen vaikutuksista ja järjestämisestä voi aiheuttaa huolta vanhemmissa, joka näyttäytyy opettajalle lapsen tuen tarpeen kieltämisenä. Huoltajat voivat esimerkiksi pelätä, että lasta aletaan kiusaamaan sen takia, että hän käy erityisopettajalla tai tekee erilaisia kokeita tai tehtäviä oppitunneilla kuin muut. Opettajan tehtävä on jakaa oikeaa tietoa huoltajille, jotta he ymmärtävät koulun toimintatavat tuen antamisen suhteen ja tuen vaikutuksen oppilaan jatko-opintoihin.

Opettajat kuvailivat resurssien puutteen aiheuttavan välillä hankaliakin tilanteita huoltajien kanssa ja toisaalta aiheuttavan riittämättömyyden tunnetta, kun kaikille tukea tarvitseville ei ole mahdollista toteuttaa tarvittavia tukitoimia. Resurssien puutteella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että koululla ei ole tarpeeksi resursseja tukea oppilaita, jotka tarvitsevat tukea oppimiseensa.

”Osa vanhemmista ei varmastikaan ymmärrä resurssien puutetta ja vaativat enemmän, kuin mahdollista. Joskus vanhemmat ovat vaatineet asioita, mutta oppilas ei ole halunnut hyödyntää tukea ja vanhemmat näkevät tämän opettajien ”vikana”.” – Aineenopettaja Tuukka

”Erityisopettajana näen oppilaan tuen tarpeen ja vanhempien huolen, mutta en voi tukea toteuttaa. Esim. en voi määrätä toisia opettajia, koululla ei ole ohjaajan tai erkan tukea riittävästi tms. Riittämättömyyden tunne!” – Erityisopettaja Inka

Tuukka kertoo, että kaikki huoltajat eivät ymmärrä minkälaisia resursseja koululla on käytettävissä oppilaiden tukemiseen. Hän nostaa esiin myös tilanteen, jossa huoltajat ovat vaatineet lapselleen lisätukea opiskeluun, mutta oppilas ei olekaan halunnut ottaa tukea vastaan. Inka kuvaa resurssien puutteen aiheuttavan riittämättömyyden tunnetta. Hän kertoo näkevänsä oppilaiden tuen tarpeen, johon ei pystytä vastaamaan tarvittavalla tavalla. Resurssien puute heijastuu siis kodin ja koulun yhteistyöhön, mutta myös opettajan omaan päivittäiseen opetustyöhön, kun tukea ei pystytä tarjoamaan kaikille sitä tarvitseville. Opettaja on hankalassa välikädessä tukitoimia vaativien vanhempien kanssa, sillä koululla käytettävissä olevista resursseista vastaa koulun hallinto. Oppilaita ei myöskään voida pakottaa ottamaan tukea vastaan, jolloin kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön voi tulla haasteita. Chinerin ja Cardonan (2013) tekemässä tutkimuksessa vain 8 % tutkimukseen vastanneista opettajista koki, että heillä oli tarpeeksi resursseja tukea oppimisessaan tukea tarvitsevia oppilaita inklusiivisessa kouluympäristössä.

Schultz ja kollegat (2016) toteavat tutkimuksessaan, että huoltajien liiallinen osallisuus lapsena koulunkäyntiin voi näkyä sellaisten tukitoimia vaatimiseen, joita koulun ei ole mahdollista toteuttaa. Honkalista, Vehkakoski ja Vehmas (2015) haastattelivat tutkimuksessaan ADHD-diagnoosin saaneiden lasten äitejä. He toteavat tutkimuksessaan, että äitien kokemus passiivisista ja välinpitämättömistä opettajista lapsensa diagnoosin ja tuen antamisen suhteen on lisännyt heidän osallisuuttaan lapsensa koulunkäyntiin vahvasti. Osallisuus on heidän mukaansa enemmän määrättyä ja pakotettua kuin halukkuuteen perustuvaa, sillä huoltajat ovat kokeneet, että heidän lapsensa ei saa tarvittavaa tukea koulussa ja opettajien tietoisuus ADHD:stä ei ole riittävää. Huoltajat siis kokevat velvollisuudekseen pyrkiä edistämään lapsensa tukitoimia koulussa (Honkalista, Vehkakoski & Vehmas, 2015). Myös Rodriguez ja kollegat (2014) saivat tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia. Heidän mukaansa huoltajat alkoivat osoittaa suurempaa osallisuutta lapsensa koulunkäyntiin silloin, kun koulu ei osallistanut heitä päätöksentekoon ja lapsen koulunkäyntiin.

Joskus kodin ja koulun välinen yhteistyö ei syystä tai toisesta onnistu huoltajien ja opettajan välillä. Elli kuvailee vastauksessaan haastavaa tilannetta, jonka on kohdannut urallaan.

”Eteeni on tullut tilanne, jossa huoltajan mielestä oppilaan aggressiivinen käyttäytyminen on vain koulun syytä ja suhtautuminen koulua ja koko henkilökuntaa kohtaan on erittäin vihamielistä ja halveksivaa. -- Huoltajat uhkailivat erilaisilla toimenpiteillä ja yhteistyö oli erittäin haastavaa. Tämän vuoksi toteutin yhteistyön pääosin viestitse tai puhelimesta tai kasvokkain vain niin, että paikalla oli muita ihmisiä. Koin tarpeelliseksi varmistaa oman oikeusturvani.” – Erityisopettaja Elli

Elli kuvailee tilannetta, jossa yhteistyö huoltajien kanssa on mennyt täysin solmuun. Hän kuvailee huoltajan syyttäneen koulua oppilaan aggressiivisesta käytöksestä. Huoltajan suhtautuminen koulu ja sen henkilökuntaa kohtaan on hänen mukaansa ollut vihamielistä ja halveksivaa. Huoltajat uhkailu erilaisilla toimenpiteillä johti siihen, että Elli alkoi toteuttaa yhteistyötä pääosin tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen tai kasvokkain niin, että paikalla oli aina muitakin ihmisiä, jotta hän pystyisi varmistamaan oman oikeusturvansa. Sitaatti kuvaa, miten varovasti opettaja on toiminut tilanteessa yhteistyön osalta. Tutkimuksetkin osoittavat, että aina kodin ja koulun väliset yhteistyösuhteet eivät ole positiivisia (ks. Minke, Sheridan, Kim, Ryoo & Koziol, 2014). Minken ja kollegoiden (2014) mukaan oppilaan haasteellinen käyttäytyminen vaikuttaa opettajan näkemykseen kodin ja koulun yhteistyön sujumiseen negatiivisesti. Myös huoltajat näkivät näissä tilanteissa yhteistyösuhteen olevan negatiivinen (Minke ym., 2014). Aineenopettajista Pihla kuvaa vastauksessaan arkisemman haasteen kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä.

”Arkisia ja konkreettisia haasteita voivat olla aikatauluista ja yhteisistä tapaamisista sopiminen koululla naamatusten.” – Aineenopettaja Pihla

Pihla kuvaa kodin ja koulun välisen yhteistyön haasteeksi aikataulut. Yhteisten tapaamisten sopiminen voi olla vaikea huoltajien kanssa. Opettajat tekevät työtään niin sanottuun virka-aikaan, joten jos huoltajat työskentelevät myös samaan aikaan voi yhteisen molemmille tapaamisen sopivan ajan löytäminen olla haastavaa. Opettajat eivät voi sopia tapaamisia sellaisiin aikoihin, kun heillä on opetusta, mutta harva opettaja myöskään suostuu tapaamaan huoltajia virka-ajan ulkopuolella. Aouad ja Bento (2019) kuvaavat tutkimuksessaan opettajien kiireisten aikataulujen olevan haaste yhteistyön toteuttamisessa. Josilowski (2019) toteaa tutkimukses-

saan, että myös vanhempien kiireiset aikataulut vaikeuttavat yhteisten tapaamisten ja puhelin-keskusteluajkojen sopimista. Aikataulujen yhteensovittaminen ja molemmille osapuolille sopivien tapaamisaikojen löytäminen voi aiheuttaa opettajalle lisätyötä (Josilowski, 2019).

4.2 Opettajien antamia merkityksiä kodin ja koulun väliselle yhteistyölle

Opettajat antoivat kodin ja koulun väliselle yhteistyölle merkityksiä oppilaan sekä oman työnsä näkökulmasta. Yhteistyö nähtiin oppilasta tukevana ja isona osana opettajan työtä. Luottamuksellisen yhteistyö suhteen muodostaminen huoltajien kanssa on tärkeää yhteistyön onnistumisen kannalta ja opettajalla on vastuu oikean tiedon antamisesta yhteistyössä.

4.2.1 Oppilaan tukeminen yhteistyön avulla

Opettajat kuvasivat yhteistyötä tärkeänä asiana oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen kannalta.

”Yhteistyö on äärimmäisen tärkeää.” – Erityisopettaja Kaisa

”Ensi arvoisen tärkeää.” – Aineenopettaja Hilla

”Äärettömän tärkeää. Ilman huoltajan tukea koulu ei näillä oppilaille onnistu/etene.” – Erityisopettaja Jouni

Opettajat Kaisa, Hilla ja Jouni kuvaavat vastauksissaan yhteistyön olevan erittäin tärkeää oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kannalta. Jouni lisää vastauksessaan huoltajan tuen olevan oleellinen asia koulunkäynnin onnistumisessa ja oppilaan etenemisessä koulupolullaan. Kaffemanienén ja kollegoiden (2021) tekemän tutkimuksen mukaan opettajat pitivät oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä erittäin tärkeänä. Heidän tutkimuksessaan yhteistyön tärkeydelle löytyi kaksi pääsyytä, eli yhteistyö huoltajien kanssa luo paremman mahdollisuuden kohdata oppilaan erityiset tarpeet sekä tukea oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä sekä oppimista. Pieni osa tutkimukseen vastaajista koki yhteistyön auttavan tuntemaan oppilaan paremmin, joka taas auttoi paremman yhteistyösuhteen luomisessa kodin ja koulun välille (Kaffemaniené ym., 2021).

Huoltajien osallisuus oppilaan koulunkäyntiin näyttäytyi useassa vastauksessa merkittävänä tekijänä. Osallisuus näyttäytyi vastauksissa pääasiassa oppilaan koulunkäynnin tukemisena kotonan.

”Esim. jos lapsella on vaikeuksia oppia lukemaan, koulun tuki ei riitä, vaan lapsen pitää kodin tuella lukea myös viikonloppuisin kotona pieni aika, pelata eka-peliä, harjoitella tavujen kirjoittamista. Näihin asioihin opettaja antaa ohjeet ja motivointivinkit ym.” – Erityisopettaja Kaisa

”On tärkeää, että koulussa järjestetään oppilaan tarvitsema tuki, mutta ihan yhtä tärkeää on se, että myös vanhemmat osaltaan tukevat oppimista kotona. Jos jommassakummassa paikassa tuki on puutteellista, näkyy se oppilaan toiminnassa ja oppimisessa.” – Erityisopettaja Inka

Kaisa kertoo, että aina koulun tuki oppimiseen ei ole riittävää. Tällöin vanhempien tulisi tukea lapsen oppimista kotona. Opettajalta saa ohjeet ja motivointivinkit harjoituksiin, jolloin vanhempien on helppo toteuttaa opiskeltavien asioiden harjoittelemista myös kotona. Koti tukee näin opettajan työtä, sillä koulussa on käytettävissä rajallisesti aikaa ja resursseja oppilaiden opettamiseen ja tukemiseen. Inka kuvailee kotoa saadun tuen olevan yhtä tärkeää, kuin koulussa annettavan tuen. Tuki kotona ja koulussa täydentävät toisiaan ja tukevat oppimista. Hänen mukaansa puutteellinen tuki kotona tai koulussa näkyy oppilaan oppimisessa ja toiminnassa. Kaffemanien ja kollegoiden (2021) mukaan opettajat osallistavat huoltajia lastensa koulunkäyntiin pääasiassa kertomalla miten tukea lasta oppimisessa ja mitä harjoitteita kotona tulisi tehdä sekä tiedottamalla huoltajia siitä, miten lapsen koulunkäynti sujuu kokonaisuudessaan. Vain harvoin huoltajien osallisuus näyttäytyy lasta koskeviin päätöksiin osallistumisena (Kaffemanien ym., 2021).

Useissa tutkimuksissa on todettu, että huoltajien osallisuus lapsensa koulunkäyntiin parantaa suoriutumista koulussa sekä nostaa opiskelumotivaatiota (ks. Bariroh, 2018; Fan & Williams, 2010). Sheldonin ja Epsteinin (2005) tekemän tutkimuksen mukaan oppilaiden suoriutuminen matematiikassa parani, kun he harjoittelivat kotona matematiikkaa yhdessä vanhempiensa kanssa ja keskustelivat matematiikasta arjessa. Lavan ja kollegat (2019) toteavat artikkelissaan, että oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaitten huoltajat osallistuvat enemmän lapsen koulunkäyntiin kuin vanhemmat, joiden lapset eivät tarvitse tukea oppimiseen. Karhuniemi (2017) toteaaakin, että huoltajien osallistaminen lapsensa koulunkäyntiin lisää sitoutumista yhdessä sovituihin asioihin. Tutkimustieto asiasta on kuitenkin ristiriitaista, sillä Deslandes ja Rousseau (2007) toteavat tutkimuksessaan, että huoltajat, joiden lapsella on haasteita koulunkäyntiin liittyen eivät kokeneet tehtäväkseen tarkistaa kotitehtäviä tai varmistaa, että lapsi on ymmärtänyt

tehtävänannon. Hartasin (2015) mukaan huoltajien osallisuus lapsen koulunkäyntiin tai kasvatuksellinen kuri eivät vaikuttaneet oppilaan oppimissuorituksiin vaan suurempi vaikutus oppimistuloksiin oli huoltajien sosioekonomisella taustalla. Sukys, Dumciene ja Lapeniene (2015) toteavat tutkimuksessaan, että huoltajien osallisuus lapsen koulunkäyntiin väheni lasten vanhe-
tessa.

Hyvän ja toimivan yhteistyön avulla voidaan oppilaan hyvinvointia tukea myös kotona tapahtuvien muutoksien aikana. Kaisa kertoi vastauksessaan, että opettajan on hyvä tietää kotona tapahtuvista muutoksista, jotta koulussa voidaan tukea oppilasta oikealla tavalla.

”Lähes aina tukea tarvitsevat oppilaat reagoivat herkästi kodin muutoksiin, ja näistä on opettajan hyvä tietää.” – Erityisopettaja Kaisa

Oppimisessaan tukea tarvitsevat oppilaat ovat Kaisan mukaan herkkiä reagoimaan kotona tapahtuviin muutoksiin. Hän toteaa, että opettajan olisi hyvä tietää kodin muutoksista. Muutokset arjessa ja rutiineissa voivat näkyä oppilaan käytöksessä ja mielialassa. On oppilaan etu, että yhteydenpito ja tiedon jakaminen kodin ja koulun välillä toimii ja näin saadaan tuettua lasta kodin muutoksissa. Aouadin ja Benton (2020) tekemässä tutkimuksessa opettajat kokivat olevansa herkkiä huomaamaan muutoksia lapsen käytöksessä ja koulunkäynnissä. Vaikka opettaja huomaisikin muutoksen oppilaan toiminnassa tai käytöksessä ilman, että huoltajat informoisivat sen syystä, on syy tärkeää tietää. Vastauksissa kuvailtiinkin huoltajia tärkeiksi tiedonantajiksi oppilaan asioissa.

”Saan huoltajilta tietoa toimivista käytänteistä kotona, taustatietoja ja siitä, miten oppilaan tuen tarve näkyy muissakin kuin luokkahuonetilanteissa. Vuorostaan itse pystyn pitämään vanhemmat ajan tasalla lapsen toiminnasta koulussa niin onnistumisten kuin haasteidenkin kautta sekä pystyn tarjoamaan tukea ja tietoa vanhemmille erityisesti lapsen oppimisesta ja sosiaalisista taidoista.” – Erityisopettaja Elli

Elli kuvaa huoltajien kanssa tehtävän tiedonvaihdon olevan molemminpuolista. Huoltajat voivat antaa opettajalle tietoa lapsen käyttäytymisestä vapaa-ajalla ja jakaa omia toimiviksi koke-
miaan käytänteitä lapsensa haasteiden tukemiseen kotona. Myös koulu pystyy kodin ja koulun välisen kommunikaation kautta tukemaan huoltajien kasvatustyötä kertomalla omista havainnoistaan koskien lapsen oppimista ja sosiaalista toimintaa. Koulu voi siis yhteistyöllä tukea

myös huoltajia omassa kasvatustehtävässään. Huoltajilta voi saada hyvinkin tarkkaa ja tarpeellista tietoa esimerkiksi oppilaan vahvuuksista ja sosiaalisista taidoista, jotka opettaja pystyy huomioimaan opetuksessa ja kouluarjessa (Schultz ym., 2016). Lämsä ja Karhuniemi (2017) toteavat, että huoltajien asiantuntemus lapsestaan on muodostunut sen mukaan, millainen hän on kotona ja vapaa-ajalla, mutta koulussa lapsi toimii suurimman osan ajasta osana ryhmää, jolloin toiminta voi olla hyvinkin erilaista. Parhaimmillaan koulun ja kodin näkökulmat oppilaan toiminnasta täydentävät toisiaan (Lämsä & Karhuniemi, 2017).

Sheridan ja Wheeler (2017) toteavat artikkelissaan, että kodin ja koulun välisessä yhteistyössä molemmilla, eli huoltajilla sekä opettajilla on ainutlaatuista asiantuntijuutta, joiden avulla tukea oppilasta onnistumaan. Huoltajilla on heidän mukaansa tietoa lapsen historiasta, kulttuurista sekä kiinnostuksen kohteista, jotka ovat opettajalle tärkeää tietoa. Opettajat taas omaavat heidän mukaansa tietoa oppilaasta koulun kontekstissa ja kouluympäristöstä, jossa oppilaan tulee pystyä suoriutumaan. Yhteistyön avulla nämä tiedot voidaan yhdistää ja näin tukea lasta niin kotona kuin koulussakin parhaalla mahdollisella tavalla (Sheridan & Wheeler, 2017). Yksi opettaja kuvasi yhteistyön olevan merkityksellistä oppilaan tuen saamisessa.

”Jos vanhemmat ovat aktiivisia, niin oppilaan on helpompi saada tukea.” – Aineenopettaja Tuukka

Aktiiviset huoltajat helpottavat Tuukan mukaan tuen saamista oppilaalle. Tämä oli mielenkiintoinen vastaus, sillä kukaan muu tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista ei nostanut tätä asiaa esille. Sitaatin perusteella voin todeta, että huoltajat, jotka vaativat lapselleen tukea koulussa voivat edistää tuen saamista. Sitaatista ei käy ilmi, miten huoltajat edistävät lapsensa tuen saamista. Schultzin ja kollegoiden (2016) mukaan huoltajien tulisi olla aktiivisesti ajamassa lapsensa asioita eteenpäin, mutta usein lapsen kasvaessa aktiivisuus koulua kohtaan vähenee.

4.2.2 Kodin ja koulun välinen yhteistyö osana opettajan työtä

Kodin ja koulun välinen yhteistyö näyttäytyi tuloksissa merkittävänä myös opettajan työn kannalta. Opettajat kokivat yhteistyön olevan iso osa arkipäiväistä työtään.

”Koen kodin ja koulun välisen yhteistyön välttämättömänä ja tärkeänä osana erityisopettajan työtä. Hyvällä yhteistyöllä mahdollistetaan mahdollisimman sujuva arki niin koulussa kuin kotona.” – Erityisopettaja Elli

”Koulun puolelta sitä työtä tehdään paljon.” – Erityisopettaja Jouni

Elli näkee yhteistyön olevan oleellinen osa erityisopettajan työtä. Hän määrittää yhteistyön kuuluvan erityisesti osaksi erityisopettajan työtä. Hän kuvailee hyvän yhteistyön tukevan oppilasta niin koulussa kuin kotonakin. Jouni kuvaa koulun tekevän yhteistyötä paljon huoltajien suuntaan, josta voin päätellä, että yhteistyöllä on merkittävä osa opettajan arkityössä. Perusopetus-suunnitelman perusteissa (2016) todetaan, että vastuu yhteistyön kehittämisestä on koululla ja yhteistyön onnistumiseen tarvitaan aloitteellisuutta koulun henkilöstöltä (Opetushallitus, 2016, s. 35). Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä aktiivisena osapuolena toimiikin yleensä koulu (Metso, 2004). Orell ja Pihlaja (2021) toteavat tutkimuksessaan, että opettajat tekevät yhteistyötä kodin kanssa, koska normit ja määräykset velvoittavat heitä. Pihla oli kuitenkin ainut opettajista tutkimuksessani, joka nosti vastauksessaan esiin opetussuunnitelman.

*”OPS määrittelee koulun ja kodin yhteistyön tärkeäksi yhteistyömuodoksi --.” –
Aineenopettaja Pihla*

Opetussuunnitelma määrittää Pihlan mukaan kodin ja koulun yhteistyön tärkeäksi yhteistyömuodoksi. Sitaatin perusteella voin todeta, että opetussuunnitelma ohjaa ja määrittää opettajien tekemää kodin ja koulun yhteistyötä. Opetussuunnitelma on opettajan työn ”käsikirja”, joka antaa raamit opetukselle, arvioinnille sekä kaikelle opettajan työssä tehtävälle yhteistyölle. Yhteistyön kuvailtiin tukevan opettajan jaksamista ja työtä.

”Koko ajan vuosi vuodelta tuettavia tukitarpeisia oppilaita on enemmän ja enemmän. Aikaresurssi on kuitenkin edelleen rajallinen, joten yhteistyö kodin kanssa auttaa myös opettajaa jaksamaan arkityössään.” – Aineenopettaja Pihla

Pihla kuvaa yhteistyön auttavan opettajaa jaksamaan päivittäisessä työssään. Tukitarpeiset oppilaat ovat hänen mukaansa lisääntyneet, mutta opettajan työhön käytettävissä oleva aikaresurssi on edelleen rajallinen. Yhteistyön avulla opettaja saa oppilaan tarpeista ja käytöksestä arvokasta tietoa huoltajilta, jota pystytään hyödyntämään opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Schultzin ja kollegoiden (2016) mukaan huoltajilta voi saada oleellista informaatiota lapsen käytökseen ja tarpeisiin liittyen, jotka opettaja pystyy huomioimaan opetuksessaan. Tämä vähentää erilaisten kokeilujen ja arvailujen määrää ja näin helpottaa opettajan arkityötä (Schultz ym., 2016). Niilo toi vastauksessaan esiin rehellisesti myös toisen puolen yhteistyöstä.

”Välillä raskasta, kun kaikesta pitää raportoida, mutta tärkeähän se on.” – Luokanopettaja Niilo

Niilo kertoo yhteistyön oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa olevan välillä raskasta. Vaikka Niilo kokee yhteistyön tekemisen ajoittain raskaaksi, niin silti hän pitää sitä tärkeänä asiana. Sitaatin perusteella voin todeta, että yhteistyötä oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa tehdään tiiviisti, jolloin se vie myös paljon aikaa. Yhteistyötä tehdään opetuksen ulkopuolisella ajalla, jolloin hoidetaan myös muut opettajan työhön liittyvät työtehtävät. Opettajat käyttävät paljon aikaa huoltajien kanssa kommunikoimiseen (Josilowski, 2019). Yhteistyön tekeminen voi käydä raskaaksi, jos se vie paljon aikaa muulta työltä ja näin kuormittaa opettajan jaksamista, mutta opettaja myös hyötyy yhteistyöstä (Metso, 2004; Aouad & Bento, 2019).

4.2.3 Luottamus toimivan yhteistyösuhteen kulmakivenä

Kun saavutetaan toimiva ja luottamuksellinen suhde kodin ja koulun välille, on yhteistyön tekeminen helpompaa. Opettajat kuvasivat luottamuksellisen suhteen olevan tärkeää yhteistyön onnistumisen kannalta.

”Yleisesti ottaen on tärkeää tunne, että ollaan vanhempien kanssa samalla puolella lapsen parasta aina ajatellen. - - Kun meillä on hyvä suhde ja keskitytään pääasiassa siihen, mikä menee hyvin, on ikävämmätkin viestit koululta helpompi ottaa vastaan.” – Luokanopettaja Lotta

”Vanhemmille pitää tulla tunne, että koulussa lapsi on turvassa ja hänestä välitetään. Ja lapselle tunne, että sekä kotona että koulussa ollaan kiinnostuneita hänestä ihmisenä ja häntä tuetaan oppimisessa. Epäluottamus (koulun vanhempia kohtaan tai toisinpäin) heijastuu aina oppilaan hyvinvointiin ja oppimiseen.” – Erityisopettaja Inka

Lotta kertoo, että opettajan ja huoltajien tulisi olla samalla puolella lapsen parasta ajatellen. Hyvä suhde huoltajien kanssa, jossa keskitytään onnistumisiin ja positiivisiin asioihin helpottaa ikävempien viestien vastaanottamista koululta. Inka kuvailee luottamuksen näkyvän niin, että vanhemmat tuntevat lapsensa olevan turvassa koulussa ja kokevat, että lapsesta välitetään. Myös lapsella tulisi olla tunne, että hänestä ollaan kiinnostuneita yksilönä ja hänen oppimistaan tuetaan niin kotona kuin koulussakin. Hän toteaa kodin ja koulun välisen epäluottamuksen heijastuvan lapsen hyvinvointiin ja oppimiseen. Jos yhteistyössä jompikumpi osapuolista ei jaa

toisen kanssa oleellisia tietoja, on oppilas se, joka kärsii yhteistyön toimimattomuudesta. Karhuniemen (2017) mukaan kodin ja koulun välisen yhteistyön tulisi perustua luottamukseen ja tasa-arvoisuuteen. Luottamuksen muodostumiseen tarvitaan hänen mukaansa yhteistä keskustelua, aktiivista ja pitkäjänteistä vuorovaikutusta sekä kohtaamisia (Karhuniemi, 2017). Oleellista luottamussuhteen rakentamisessa on aktiivinen opettaja, joka luo huoltajille mahdollisuuksia epävirallisiin tapaamisiin (Leenders ym., 2019).

Huoltajien osallisuus lapsensa koulunkäyntiin on myös suurempi silloin, kun he kokevat opettajan luottavan heihin vanhempina (Lavan ym., 2019). Huoltajille tärkeä asia luottamuksen rakentamisessa koulua kohtaan on se, että lapsi saa koulussa hänelle luvatut tukitoimet (Rodriguez ym., 2014). Broomheadin (2013) mukaan luottamukseen perustuva kodin ja koulun yhteistyösuhde mahdollistaa tarvittaessa vaikeistakin asioista puhumisen niin, että vanhemmat eivät koe syyllistämistä koulun puolelta. Lisäksi huoltajien osallistaminen oman lapsensa koulunkäyntiin lisää luottamusta ja arvostusta koulua kohtaan (Karhuniemi, 2017).

4.2.4 Oikean tiedon antaminen

Yksi opettajista kuvasi vastauksessaan, millainen merkitys opettajalla on yhteistyössä oikean tiedon antamisessa.

”Lisäksi on minun vastuullani tiedottaa ja kertoa huoltajille, mitä eri asiakirjat ja tuen portaavat käytännössä tarkoittavat --. Olen esimerkiksi työssäni huomannut, että vanhemmat eivät välttämättä olleet tietoisia, että oppilas ei saavuta peruskoulun yleisen opetussuunnitelman mukaisia sisältöjä, koska hänet on yksilöllistetty. -- Yläluokan pienryhmää opettaneena huomaan myös, että huoltajille ei ole puhuttu siitä, minkälaiset jatko-opiskelumahdollisuudet lapsella on tai miten se, että kaikki aineet on yksilöllistetty vaikuttavat tulevaisuuden opiskelupaikkoihin. Koen tärkeäksi, että erityisopettaja keskustelisi näistä enemmän huoltajien kanssa.” – Erityisopettaja Elli

Elli kertoo vastauksessaan, että on opettajan vastuulla tiedottaa huoltajia siitä, mitä erilaiset asiakirjat ja tuen portaavat käytännössä tarkoittavat. Hän on työssään huomannut, miten huoltajat eivät ole olleet tietoisia oppilaan yksilöllistämisen vaikutuksista suhteessa yleisen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen ja jatko-opintoihin. Hän painottaa vastauksessaan erityis-

opettajan vastuuta huoltajien tiedottamisessa. Oppiaineen yksilöllistäminen tapahtuu siinä vaiheessa, kun oppilas ei suoriudu kyseisen oppiaineen sisällöistä ja tavoitteista hyväksytysti käytetyistä painoalueista huolimatta (OPH, 2021). Yksilöllistetty äidinkieli ja matematiikka tarkoittaa sitä, että oppilas hakee jatko-opintoihin harkinnanvaraisessa haussa, eli koulutuksen järjestäjä arvio oppilaan koulutustarpeen ja edellytykset suoriutua opinnoista (Opintopolku, 2023). Oppiaineiden yksilöllistäminen siis vaikuttaa suuresti oppilaan jatko-opinto mahdollisuuksiin. Huoltajien sekä oppilaan itsensä tulisi olla tietoisia yksilöllistämisen vaikutuksista ja koulu on tiedon antajana tässä avainasemassa.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön haasteissa tiedon puute ilmeni yhtenä syynä huoltajien vaikeudessa ymmärtää lapsensa tuen tarvetta tai haluttomuutena ottaa tarjottua tukea vastaan lapselleen, joten oikean tiedon antaminen voisi mahdollisesti vähentää erimielisyyksiä koskien tuen antamista tai oppilaan siirtymistä tuen portailla vahvempaan tukeen. Opettajien tulisi nähdä tilanne huoltajien näkökulmasta ja ymmärtää se, että itselle päivänselvät asiat tuen antamisessa eivät todennäköisesti ole huoltajilla tiedossa.

5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Olen tämän tutkimusprosessin aikana tutustunut hyvään tieteelliseen käytäntöön ja sen loukausepäilyjen käsittelemiseen Suomessa (HTK), jonka tavoitteena on hyvän tieteellisen käytännön edistäminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan eettinen sitoutuneisuus on hyvän tutkimuksen ohjenuora. He toteavat, että tutkimuksen eettisyyteen liittyy aiheen valinta, tiedonhankinta ja tutkittavien tietosuoja sekä tutkimuksen laatu. Heidän mukaansa tutkimuksen aiheen valinta tulee perustella ja kertoa miksi tutkimus tehdään. Tiedonhankinnan ja tutkittavien tietosuojan osalta eettisyyttä lisää se, että tutkittaville kerrotaan tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 153–155). Tutkimukseen vastanneille opettajille kerroin heille lähetetyssä saatekirjeessä (ks. liite 2) tutkimukseen liittyvät yksityiskohdat, kuten tutkimuksen aiheen ja miksi teen tutkimuksen. He saivat myös luettavakseen tietosuojalomakkeen (ks. liite 3), jossa kerrottiin henkilötietojen sekä aineiston käsittelystä ja säilytyksestä. Tein myös ennen aineiston keräämistä tutkimusaineistohallintasuunnitelman, johon kirjasin tutkimusaineiston keräämiseen, säilyttämiseen ja käyttöön liittyvät asiat. Tutkimukseen osallistuminen on ollut täysin vapaaehtoista ja kyselyssä (ks. liite 1) sekä saatekirjeessä (ks. liite 2) kerroin selkeästi, että vastaamalla kyselyyn opettaja antaa luvan käyttää antamiaan tietojaan tutkimuksessa.

Kiviniemen (2018) mukaan tutkimusraportti on yksi keskeinen tutkimuksen luotettavuuden osa-alue. Huonosti viimeistelty raportti voi pilata muuten hyvin ja perusteellisesti tehdyn tutkimustyön, sillä raportointi on laadullisen tutkimuksen kulmakivi (Kiviniemi, 2018). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan Aaltion ja Puusan (2020) mukaan aina kyseisen tutkimuksen kehyksissä ja käytettyjen laadullisten menetelmien mukaan. He toteavat, että tutkimusta tulisi pystyä lukemaan ymmärtäen siinä olevat tutkijan tekemät ratkaisut sekä totuuden tavoittelu. Lukijan tulisi myös vakuuttua tutkijan vilpittömyydestä niin tiedonhankinnan kuin tulkintojenkin tekemisen osalta (Aaltio & Puusa, 2020). Olen kertonut läpi tutkimuksen lukijalle mitä olen tekemässä ja miksi johdannosta alkaen mahdollisimman selkeästi, jotta lukija pystyy ymmärtämään tekemäni tutkimukselliset valinnat ja käyttämäni analyysimenetelmän. Lähteiden käyttäminen ja merkitseminen on osa hyvin tehtyä tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 149). Olen käyttänyt lähteiden merkitsemiseen APA-6 ohjetta ja käyttämäni lähteet ovat pääasiassa vertaisarvioituja kansainvälisiä artikkeleja ja virallisia asiakirjoja.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy oleellisesti käsitteet validiteetti sekä reliabiliteetti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Creswellin (2007) mukaan validiteetti tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa oman tutkimusaiheen ymmärtämistä sekä muihin samaan aiheeseen liittyviin tutkimuksiin perehtymistä eli validiteetti on pyrkimys arvioida oman tutkimuksen paikkaansa pitävyyttä. Hän toteaa, että oman työn reflektointi on oleellista ja tutkija johtaa itse tulkinnat omasta aineistostaan. Aiemman tutkimuksen ymmärtäminen antaa sisältöä myös omalle tutkimukselle. Kirjoitettujen tulosten tulisi puhutella sen kohdeyleisöä ja olla vahvoja ja vakuuttavia (Creswell, 2007, s. 248). Olen perehtynyt suureen määrään eri tutkimuksia, jotka ovat liittyneet aiheeseeni, joten ymmärrykseni tutkimuksen aiheesta on hyvin syvä. Saamani tulokset ovat vaikuttavia ja mielenkiintoisia oman tutkimukseni kontekstissa. Reliabiliteetti tarkoittaa yksinkertaisimmillaan tutkimustulosten toistettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Oman tutkimukseni osalta tuloksien toistettavuus ei näyttäyty olennaisena luotettavuuden mittarina, sillä opettajien kuvaukset tutkimukseni aiheesta ovat henkilökohtaisia ja pohjautuvat heidän omiin yksilöllisiin kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä. Aaltio ja Puusa (2020) toteavatkin, että laadullisen tutkimuksen aiheet ovat usein sellaisia, että täysin samojen tutkimustulosten saaminen kahdella eri menetelmällä tai kahdella eri tutkimus kerralla on hyvin epätodennäköistä.

Aineiston luotettavuutta perustelen tutkimukseen vastanneiden opettajien rekrytoinnilla. Lähetin kyselyni internetistä eri koulujen kotisivuilta löytyneiden opettajien yhteystietojen kautta satunnaisesti valikoiduille opettajille sekä tutuille opettajille. On siis hyvin epätodennäköistä, että joku henkilö, joka ei ole tutkimukseni kohderyhmänä olisi vastannut kyselyyn. Olisin toivonut saavani enemmän vastauksia, ja yritinkin useampaan kertaan muistutella vastaajia sekä etsiä uusia vastaajia omien kontaktieni kautta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston riittävyttä ja kokoa on mahdotonta määritellä etukäteen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 155). Pro gradu-tutkielmaan aineistoni on riittävän kattava. Tutkimukseen käytettävä aika on rajallinen, joten isomman aineiston hankkiminen ei tämän tutkimuksen osalta ollut mahdollista. Puusan ja Juutin (2020) mukaan tutkittavien lukumäärä ei määrittele tutkimuksen onnistumista vaan olennaista on valittujen tapausten tulkinta ja niistä tehdyt käsitteelliset yleistykset.

Puusan ja Juutin (2020) mukaan aineistonkeruumenetelmän valinta tulisi perustella uskottavasti. Tutkijan tulisi tunnistaa eri menetelmien rajoitukset ja mahdollisuudet, koska eri menetelmillä tavoitetaan erilaista tietoa (Puusa & Juuti, 2020). Aineistoni kokosin vastaajien anonymiteetin mahdollistavalla sähköisellä Webropol-kyselytyökalulla, ja vastaajat ovat olleet aikuisia ja vapaaehtoisia. Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan Webropolissa kysymykset ovat yhtä

aikaa näkyvillä yhdellä avoimella lomakkeella, jolloin vastaaja voi verrata antamiaan vastauksiaan ja näin edellisen kysymyksen vastaus voi vaikuttaa seuraavaan kysymykseen. Tämä voi heidän mukaansa parantaa vastausten johdonmukaisuutta, mutta toisaalta vastaustarkkuus voi vähentyä (Valli & Perkkilä, 2018). Kyselyssäni kaikki kysymykset olivat yhtä aikaa näkyvillä, joten vastaajat pystyivät vertailemaan antamiaan vastauksia keskenään. Webropol-kyselylomake mahdollistaa myös tähtimerkinnän kysymyksiin, jolloin vastaaja ei voi lähettää lomaketta ennen kuin on vastannut kaikkiin tähdellä merkittyihin kysymyksiin. Näin pystyin varmistamaan, että kaikkiin kysymyksiin vastattiin.

Sähköinen kysely on mahdollistanut vastaajille aikaa miettiä, mitä he haluavat aiheesta kertoa. Toisaalta vastauksia ohjasi pitkälti luomani kysymyspaletti, vaikka vastaajia pyydettiin kuvailemaan vastauksia omien esimerkkien ja kokemusten kautta. Osa vastauksista oli hyvin lyhyitä eikä niitä ollut pohdittu esimerkkien tai kokemusten kautta. Haastattelu olisi voinut antaa monipuolisempia vastauksia, kun jatkokysymysten esittäminen ja kysymysten tarkentaminen olisi ollut mahdollista. Toisaalta saamani vastaukset eivät aina liittyneet täysin kysyttyyn kysymykseen, joka kertoo mielestäni siitä, että opettajat kertoivat juuri niistä asioista, mitkä kokivat itse aiheen kannalta tärkeiksi tai sitten kysymys oli ymmärretty eri tavalla kuin olin itse sen tarkoittanut. Vallin (2018) mukaan kyselylomakkeen käyttämisessä aineistonkeruussa onkin haasteena kysymysten asettelu ja muotoilu niin, että kyselyyn vastaaja ymmärtää kysymyksen niin kuin tutkija on sen tarkoittanut. Tämä voi hänen mukaansa vääristää tuloksia (Valli, 2018). Pyrin kyselylomaketta tehdessäni miettimään kysymykset tarkasti ja muotoilemaan ne selkeästi, jotta vastaaja ymmärtäisi kysymyksen tarkoittamallani tavalla. Tein itse kuitenkin tietoisien valinnan käyttää sähköistä kyselylomaketta ja koen saaneeni hyviä aiheeni kannalta oleellisia vastauksia. Valitsin sähköisen kyselyn ajankäytöllisten haasteiden vuoksi ja uskon, että haastattavien löytäminen olisi ollut ajallisesti liian pitkä prosessi. Aineiston koko olisi todennäköisesti ollut pienempi, jos olisin toteuttanut aineistonkeruun esimerkiksi haastatteluna. Opettajat ovat usein hyvin kiireisiä, ja sähköisen kyselyn täyttäminen vie vähemmän vastaajan aikaa kuin haastatteluun osallistuminen.

Sähköisen kyselyn etuna aineistonkeruussa on se, että se vähentää tutkijan työvaiheita, sillä aineistoa ei tarvitse litteroida tai syöttää mihinkään, sillä se on valmiiksi jo sähköisessä muodossa (Valli & Perkkilä, 2018). Koen, että valmis sähköinen aineisto oli ajankäytöllisesti kätevä ja mahdollisti kohtuullisen nopean aineiston keruun, mutta aineiston lukemiseen ja siihen perehtymiseen meni paljon aikaa, koska litterointia tai muuta vastaavaa aineiston käsittelyä ei tarvinnut tehdä, jolloin aineisto olisi tullut tutuksi jo siinä vaiheessa. Ennen analyysin tekemistä

luin vastauksia useaan otteeseen ja pohdin niiden sisältämiä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ennen varsinaisen analyysin aloittamista.

Aineiston analyysin luotettavuus sisällönanalyysin kohdalla, perustuu Graneheimin, Lindgrenin ja Lundmanin (2017) mukaan analyysiprosessin läpinäkyvyyteen. He toteavat artikkelissaan, että tutkijan tulisi toimia kurinalaisesti ja tuottaa lukijalle näkyväksi tutkimukselliset valintansa tutkimuksen sekä raportin kirjoittamisen aikana. Tutkimusraportissa tulisi olla ”punainen lanka” läpi työn ja tutkittavien äänen tulisi olla kuuluvilla tutkimuksessa (Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017). Analyysissa tulisi pyrkiä yksityiskohtaisuuteen ja perusteluihin, ja onkin tavallista lisätä tutkimusraporttiin lainauksia aineistosta, joiden avulla lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyn etenemistä (Aaltio & Puusa, 2020). Olen kirjoittanut raporttiini tarkasti ja selkeästi analyysini eri vaiheet ja havainnollistanut niitä esimerkkien avulla. Tein analyysia tarkasti ja läpinäkyvästi niin, että lukijalle on selkeästi tiedossa, mitä missäkin analyysivaiheessa on tapahtunut. Tulosluvussa näkyy aineistokatkelmien muodossa tutkimukseen vastanneiden opettajien äänet ja lukija näkee mistä kirjoitetut päätelmät on tehty. Teoreettinen viitekehys myös yhdistyy tutkimukseni tuloksiin.

Kyselyyn vastanneet yläkoulun erityisopettajat kertoivat olevansa yhteydessä koteihin päivittäin tai viikoittain, mutta en voi tietää ovatko erityisopettajat erityisluokanopettajia vai laaja-alaisia erityisopettajia, sillä kyselyssä tätä ei kysytty vastaajilta. Erityisluokanopettajat opettavat pääasiassa oppilaita kokoaikaisesti ja toimivat oppilaiden luokanvalvojina. Laaja-alaiset erityisopettajat opettavat oppilaita useilta eri luokilta ja oppilaiden luokanvalvojilla on päävastuu kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tarkennus työnkuvasta olisi voinut antaa mahdollisuuden analysoida yhteydenpidon samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia erityisopetuksen ammattinimikkeitten välillä.

Kyselyn vastanneista opettajista seitsemän kymmenestä työskenteli vastaushetkellä yläasteella. Tutkimukseni ollessa laadullinen, en ole pyrkinyt tekemään yleistyksiä tulosten pohjalta. Tutkimuksessa on kuitenkin painottunut enemmän yläasteen näkökulma yhteistyöhön, mikä on mielestäni tärkeää tuoda lukijalle esille luotettavuuden pohdinnassa. Mietin sitä, että jos vastaajia olisi ollut yhtä paljon niin ala-asteelta kuin yläasteelta olisivatko tulokset olleet erilaisia. Olisin voinut myös rajata tutkimuksen koskemaan joko yläasteen opettajia tai ala-asteen opettajia, mutta halusin saada mahdollisimman laajan kuvan tutkittavana olevasta aiheesta ja tietoisesti lähetin kyselyn sekä yläasteen, että ala-asteen opettajille.

6 Pohdinta

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä on tutkittu paljon kansainvälisesti (ks. Baeck, 2010; Broomhead, 2018; Kaffemaniené ym., 2021), mutta vain vähän Suomessa. Tässä luvussa pohdin tutkimukseni tulosten suhdetta aiempaan tutkimukseen. Tarkastelen myös tulosten merkittävyyttä ja lopussa esittelen tutkimusprosessin aikana mieleeni nousseita jatkotutkimusaiheita liittyen tutkimukseeni.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaista kodin ja koulun yhteistyö on oppimisesseen tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa opettajien kuvaamana sekä millaisia merkityksiä opettajat antavat yhteistyölle. Suomen perusopetusjärjestelmän siirryttyä yhä enemmän inklusiiviseksi on oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen, ja huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö laajentunut erityisopettajilta myös luokanopettajille sekä aineenopettajille. Kaikki edellä mainitut opettajat ovat olleet edustettuina tutkimuksessani. Tutkimukseni tulosten perusteella voin sanoa, että kodin ja koulun välinen yhteistyö oppimisesseen tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa on opettajien mukaan säännöllistä kommunikaatiota, joka pitää sisällään omat haasteensa. Yhteistyö on tulosten perusteella merkityksellistä oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen kannalta, iso osa opettajan työtä ja sen tulisi perustua luottamukseen. Opettaja toimii yhteistyösuhteessa tärkeässä asemassa myös oikean tiedon antajana.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön tekeminen erosi säännöllisyydeltään eniten aineenopettajien osalta. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ja erityisopettajat kertoivat tekevänsä yhteistyötä oppimisesseen tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa päivittäin tai viikoittain, kun taas aineenopettajat kertoivat tekevänsä yhteistyötä kuukausittain tai harvemmin. Dor (2011) toteaa tutkimuksessaan, että yläasteella erityisopettajat ovat sitoutuneita kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja suhtautuvat siihen positiivisesti, mutta samanlaista sitoutumista ja suhtautumista ei havaittu aineenopettajissa. Hän jatkaa, että ala-asteella erityisopettajien ja luokanopettajien välillä yhteistyöhön sitoutumisessa ja suhtautumisessa ei opettajien välillä noussut esiin samanlaista eroa. Hänen mukaansa eroa voi selittää se, että yläasteella aineenopettajat opettavat vain yhtä ainetta, mutta erityisopettajat voivat opettaa samaa oppilasta useassa eri aineessa, jolloin erityisopettaja on useammin vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa kuin aineenopettaja. Erityisopettajat myös näkevät oppilaan huoltajat tärkeinä oppilaan oppimisen tukemisessa yläasteella, kun oppiaines lisääntyy ja on haastavampaa (Dor, 2011). Kodin ja koulun välisen yhteistyön määrä myös näyttää tutkimusten valossa vähenevän oppilaan vanhetessa (ks.

Jónsdóttir & Björnsdóttir, 2021; Hotulainen & Takala, 2014; Spann ym., 2003). Tässä tutkimuksessa yhteistyö yläasteella näyttäytyi vähäisempänä aineenopettajien osalta verrattuna erityisopettajiin. Erityisopettajien tekemä yhteistyö näyttäisi siis tämän tutkimuksen perusteella jatkuvan samanlaisena ala-asteelta yläasteelle, mutta aineenopettajat eivät jatka yhteistyön tekemistä yhtä säännöllisesti kuin luokanopettajat ala-asteella. Yhteistyön väheneminen oppilaan vanhetessa ei palvele oppilaan etua. Yläasteen aikana vastuu oppimisesta siirtyy oppilaan kasvaessa yhä enemmän hänelle itselleen ja aikuisen tukea opiskeluun tarvitaan niin kotona kuin koulussakin (Metso, 2004). Kuitenkin sekä opettajat että huoltajat pitävät yhteistyön tekemistä tärkeänä yläasteella (Jónsdóttir & Björnsdóttir, 2021).

Kommunikaatio kodin ja koulun välillä on tutkimukseni mukaan oleellinen osa yhteistyötä. Kommunikaatio näyttäytyi vastauksissa vastavuoroisena tiedon jakamisena sekä yksipuolisempaa tiedottamisena koulun puolelta. Tulosten mukaan opettajat halusivat rakentaa positiivista kommunikaatio suhdetta huoltajiin. Metso (2004) toteaa teoksessaan, että huoltajien rooli yhteistyössä näyttäytyy usein tiedon vastaanottajana. Tässä tutkimuksessa opettajat korostivat vastauksissaan huoltajien olevan tärkeitä tiedonantajia ja huoltajien asiantuntijuutta arvostettiin. Toisaalta huoltajille myös tiedotettiin asioista, mutta on ymmärrettävää, että kaikki kommunikaatio huoltajien kanssa ei voi olla vastavuoroista. Broomhead (2018) toteaa tutkimuksessaan, että vanhemmat ovat pääasiassa tyytyväisiä koulun kanssa käytävään kommunikaatioon. Vastuu kommunikaatiosta oli hänen tutkimuksensa mukaan sekä huoltajilla että opettajilla (Broomhead, 2018).

Huoltajien vaikeus hyväksyä lapsensa tuen tarvetta voi olla opettajien kuvauksien mukaan haastava ja pitkä prosessi, joka voi vahingoittaa kodin ja koulun välistä yhteistyösuhdetta sekä vaikeuttaa tuen antamista oppilaalle. Myös muissa tutkimuksissa huoltajien vaikeus hyväksyä lapsensa tuen tarvetta on noussut esiin kodin ja koulun välisen yhteistyön haasteena (ks. Josilowski, 2019; Schultz ym., 2016). Yhteistyössä oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa tulisi olla sensitiivinen, sillä oppilaan haasteet voivat kuormittaa koko perhettä. Opettajat toimivat yhteistyössä oman ammattinsa asiantuntijoina, mutta kyky asettua toisen asemaan ja osoittaa empatiaa ja ymmärrystä on tärkeää herkissä vuorovaikutustilanteissa (Schultz ym., 2016). Oikean tiedon antaminen ja monitasoisten asioiden selittäminen ymmärrettävästi huoltajille voisi tuoda helpotusta tilanteisiin, joissa ollaan eri mieltä asioista. Opetta-

jien tulisi myös ajaa oppilaan asioita eteenpäin pitkäjänteisesti haasteista huolimatta. Kollegiaalinen tuki voi helpottaa tilanteita opettajan näkökulmasta, mutta myös vahvistaa huoltajille koulun puolelta ilmaistua huolta.

Opettajat kuvasivat vastauksissaan resurssien puutteen aiheuttavan kitkaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tuloksissa tuli esille se, että huoltajien näkökulmasta resurssien puutetta voi olla vaikea ymmärtää, sillä usein keskitytään vain omaan lapseen eikä huomioida sitä, että tukea tarvitsevia oppilaita on suuri määrä koulussa. Tämä taas vaikuttaa negatiivisesti kodin ja koulun väliseen yhteistyösuhteeseen. Resurssien puute on ongelma, johon yksittäisten opettajien vaikutusmahdollisuudet ovat pienet, joten toimia resurssien parantamiseen tarvitaan valtakunnallisella tasolla. Oppimisen tuki ja kodin ja koulun yhteistyö ovat molemmat perusopetuslaissa määrättyjä, joten koulujen tulisi kiinnittää enemmän huomioita siihen, että toteutuvatko laissa määrättyt oikeudet jokaisen oppilaan ja perheen kohdalla.

Kaikki tutkimukseen osallistuvat opettajat kertoivat kodin ja koulun välisen yhteistyön oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa olevan tärkeä tekijä oppilaan koulunkäynnille. Molemmipuolinen kommunikaatio ja huoltajien osallistaminen lapsensa koulunkäyntiin ovat tehokkaan kodin ja koulun välisen yhteistyösuhteen tärkeimpiä elementtejä (Dobbins & Abbot, 2010). Vanhempien osallisuutta lapsensa koulunkäyntiin kuvailtiin tässä tutkimuksessa kuitenkin vain oppimisen tukemisena kotona. Opettajat kuvasivat yhteistyön ja oppilaan oppimisen tukemisen kotona olevan oleellista oppilaan edistymiselle ja oppimiselle. Tutkimustietoa kotoa saadun oppimisen tuen vaikuttavuudesta on kuitenkin ristiriitaista (Fan & Chen, 2001; ks. myös Sheldon & Epstein, 2005). Kun osallisuus näyttäytyy lähinnä oppilaan oppimisen tukemisena kotona, eli käytännössä läksyjen ja kokeisiin lukemisen tukena, niin tämä voi eriarvoistaa perheitä. Jokaisella perheellä on erilaiset resurssit ja taidot käytettävissään. Isoissa perheissä aika kaikkien lasten läksyjen ja kokeiden huolehtimiseen voi olla hyvinkin tiukassa. Toisaalta huoltajilla ei välttämättä ole tarvittavia taitoja auttaa lastaan suoriutumaan läksyistä. Esimerkiksi yläasteen matematiikan sisällöt ovat jo melko haastavia, joten on kohtuutonta olettaa, että huoltajat kykenisivät jokaisessa perheessä auttamaan lastaan läksyjen teossa. Koulun tulisi huomioida perheiden erilaisuus, tausta ja unohtaa yleinen käsitys siitä, miten perhe toimii osana yhteistyötä ja huomioida jokainen perhe yksilöllisesti (Davis-Kean & Eccles, 2005). Koulujen tulisi miettiä vaihtoehtoisia tapoja tukea oppilaan läksyjen tekoa ja kokeisiin lukemista, jos huoltajien resurssit näiden asioiden tukemiseen ovat rajalliset. Kouluilla voitaisiin esimerkiksi

toteuttaa läksykerhoja koulupäivän päätteeksi tai tarjota oppilaille kokeisiin kertaavaa tukiope-
tusta.

Oman työn kannalta opettajat kuvailivat merkitykselliseksi luottamukseen perustuvan yhteis-
työsuhteen rakentamista ja ylläpitämistä, joka helpottaa yhteistyön tekemistä. Huoltajien luot-
tamus opettajien ammattitaitoon ja osaamiseen näyttäytyi yhteistyön keskeisenä tekijänä. Hel-
posti lähestyttävä ja luotettava opettaja onkin positiivisen yhteistyösuhteen tärkein tekijä
(Broomhead, 2018). Myös oikean tiedon antaminen oli tuloksien mukaan yhteistyössä opettajan
tehtävä. Opettajien vastuulla on kertoa oppilaalle ja huoltajille tarvittavan tuen mahdollisista
vaikutuksista jatko-opintoihin. Oppilaan ja huoltajien kanssa tulisi keskustella ennen toiselle
asteelle siirtymistä ja selvittää, miten tuki voidaan järjestää jatko-opinnoissa (OPH, 2016, s.
62).

Orell ja Pihlaja (2022) toteavat tutkimuksessaan, että yhteistyö opettajien näkökulmasta voi
näyttäytyä joko velvollisuutena, mahdollisuuksien tarjoamisena tai ymmärryksen rakentami-
sena. Heidän mukaansa yhteistyö velvollisuutena keskittyy koulun näkökulmasta tärkeinä pi-
dettyihin asioihin, jotka lisäävät oppilaan koulunkäynnin sujuvuutta. He jatkavat, että yhteistyö
mahdollisuuksien tarjoajana näyttäytyy oppilaiden tai huoltajien tuen, avun tai opastuksen tar-
peisiin vastaamisena, eli perheille tarjotaan mahdollisuuksia kehittyä koulun tarjoaman tuen
avulla. Yhteistyö ymmärryksen rakentajana on keskinäiseen luottamukseen perustuvaa ja opet-
tajan suhde omaan asiantuntijuutensa on heidän mukaansa avoin. Ymmärryksen rakentamisen
strategiaa käyttävät opettajat pyrkivät tarjoamaan perheille erilaisia yhteistyötapoja ja sitoutta-
maan perheitä yhteistyön tekemiseen kysymällä heiltä suoraan, miten he haluavat yhteistyötä
toteutettavan (Orell & Pihlaja, 2022). Tämän tutkimusten tulosten perusteella totean, että jako
näihin kolmeen eri yhteistyön malliin ei ole niin yksinkertainen. Opettajien kuvauksissa yhteis-
työstä nousi esiin kaikkia näitä toimintamalleja toisiinsa kietoutuneena. Kun puhutaan yhteis-
työstä oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa, on yhteistyö aina erilaista
niin säännöllisyydeltään kuin sisällöltään oppilaan tarpeiden mukaisesti. Jokaisella oppilaalla
ja perheellä on omat uniikit tarpeensa, joiden mukaan opettajat toteuttavat yhteistyötä. Tutki-
mukseeni osallistuneet opettajat pitivät selkeästi kodin ja koulun välistä yhteistyötä tärkeänä,
ja heidän kuvauksissaan ja kokemuksissaan korostui oppilaan hyvinvoinnista välittäminen. Se,
miten koulu välittää oppilaistaan, heijastaa sitä, miten koulu välittää perheistä (Epstein, 1995).

Tutkimukseni tulokset antavat laajan kuvauksen siitä, millaista kodin ja koulun välinen yhteis-
työ oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa on opettajien näkökulmasta.

Tutkimukseni vahvistaa aiempien tutkimuksien tuloksia siitä, että yhteistyö on tarpeellista ja hyödyllistä niin opettajille kuin oppilaillekin (ks. Metso, 2004; Josilowski, 2019; Bariroh, 2018). Tulokset ovat siis hyvin linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, mutta silti merkityksellisiä, koska aihetta on tutkittu Suomessa vain vähän. Opettajankoulutuksessa tulisi huomioida kodin ja koulun välinen yhteistyö laajemmin osaksi opintoja. Kodin ja koulun välisen yhteistyön tulisi olla osa opetusharjoitteluita, jotta yhteistyöhön tarvittavia taitoja pääsisi kehittämään ja harjoittelemaan jo ennen työelämään astumista.

Jatkotutkimusten kannalta olisi mielenkiintoista saada tietää, miten huoltajat, joiden lapset tarvitsevat oppimisen tukea kokevat kodin ja koulun välisen yhteistyön vaikuttaneen omaan hyvinvointiinsa sekä lapsensa koulunkäyntiin. Olisi kiinnostavaa kuulla, että ovatko huoltajat saaneet tukea koululta vanhemmuuteensa ja millaisia vaikutuksia he kokevat yhteistyöllä olevan lapseensa. Lapset viettävät ison osan ajasta koulussa ja huoltajien kokemukset yhteistyöstä voisivat avata erilaisia näkökulmia aiheeseen. Myös huoltajien kuvaamia haasteita voisi olla mielenkiintoista tarkastella ja nähdä miten ne eroavat opettajien kuvaamista haasteista, vai ovatko kokemukset kenties samankaltaisia. Toinen mahdollinen jatkotutkimusaihe voisi olla opettajien kokemukset onnistuneista yhteistyösuhteista huoltajiin. Olisi kiinnostavaa tietää, mitä onnistuneet yhteistyösuhteet pitävät sisällään käytännön sekä vuorovaikutuksen tasolla ja millaisilla keinoilla onnistuneen yhteistyö suhteen saavuttaminen on mahdollista.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 169–180). [Adobe Digitals Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Alanko, A. (2018). Preparing pre-service teachers for home–school cooperation: Exploring Finnish teacher education programmes. *Journal of education for teaching: JET*, 44(3), 321–332. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465644>
- Aouad, J. & Bento, F. (2019). A Complexity Perspective on Parent–Teacher Collaboration in Special Education: Narratives from the Field in Lebanon. *Journal of open innovation*, 6(1), 4. <https://doi.org/10.3390/joitmc6010004>
- Bariroh, S. (2018). The Influence of Parents' Involvement on Children with Special Needs' Motivation and Learning Achievement. *International education studies*, 11(4), 96–114. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175306.pdf>
- Bæck, U. K. (2010). Parental Involvement Practices in Formalized Home-School Cooperation. *Scandinavian journal of educational research*, 54(6), 549–563. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522845>
- Bilton, R., Jackson, A. & Hymer, B. (2018). Cooperation, conflict and control: Parent–teacher relationships in an English secondary school. *Educational review (Birmingham)*, 70(4), 510–526. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410107>
- Blackman, S. & Mahon, E. (2016). Understanding teachers' perspectives of factors that influence parental involvement practices in special education in Barbados. *Journal of research in special educational needs*, 16(4), 264–271. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12083>
- Bormann, I., Killus, D., Niedlich, S. & Würbel, I. (2021). Home-School Interaction: A Vignette Study of Parents' Views on Situations Relevant to Trust. *European education*, 53(3–4), 137–151. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2081084>
- Broomhead, K. (2018). Perceived responsibility for developing and maintaining home–school partnerships: The experiences of parents and practitioners. *British journal of special education*, 45(4), 435–453. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12242>
- Broomhead, K. (2013). Blame, guilt and the need for 'labels'; insights from parents of children with special educational needs and educational practitioners. *British journal of special education*, 40(1), 14–21. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12012>

- Buren, M. K., Maggin, D. M. & Kumm, S. (2022). A Study of Latina Mothers and Teachers' Experiences with Home-School Partnerships in Special Education. *Journal of developmental and physical disabilities, 34*(3), 429–458. <https://doi.org/10.1007/s10882-021-09807-8>
- Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International journal of inclusive education, 17*(5), 526–541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Chu, S. & Jhuo, R. (2022). Parent-professional partnership in promoting school readiness skills for children with disabilities entering first grade. *Early years (London, England), ahead-of-print*(ahead-of-print), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2110039>
- Davis-Kean, P. & Eccles, J. (2005). Influences and challenges to better parent-school collaborations. Teoksessa E. Patrikakou, R. Weisseberg, S. Redding & H. Walberg (toim.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (s. 57–73). New York: Teachers College Press.
- Deslandes, R. & Rousseau, N. (2007). Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework. *International Journal about Parents in Education, 1*(0), 108–116. Haettu osoitteesta https://crires.ulaval.ca/full-text/congruence_between_teachers_and_parents_role_construction_and_expectations_about_their.pdf
- Dobbins, M. & Abbott, L. (2010). Developing partnership with parents in special schools: Parental perspectives from Northern Ireland. *Journal of research in special educational needs, 10*(1), 23–30. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01140.x>
- Dor, A. (2011). Teachers' perceptions toward home-school collaboration: A comparison between homeroom teachers and special-area teachers. *Education and society (Melbourne), 29*(2), 39–55. <https://doi.org/10.7459/es/29.23.04>
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701–712. Haettu osoitteesta <https://web-p-ebSCOhost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=18a3aa36-f676-4214-9198-c7ff27fcc2eb%40redis&bdata=JnN-pdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=9505161662&db=asn>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. [Adobe Digitals Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-035-6>

- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 180–200) (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fan, W. & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational psychology (Dorchester-on-Thames)*, 30(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Francis, G. L., Blue-Banning, M., Haines, S. J., Turnbull, A. P. & Gross, J. M. S. (2016). Building "Our School": Parental Perspectives for Building Trusting Family-Professional Partnerships. *Preventing school failure*, 60(4), 329–336. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1164115>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse education today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Hartas, D. (2015). Parenting for social mobility? Home learning, parental warmth, class and educational outcomes. *Journal of education policy*, 30(1), 21–38. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.893016>
- Hindin, A. & Mueller, M. (2016). Creating home-school partnerships: Examining urban and suburban teachers' practices, challenges, and educational needs. *Teaching education (Columbia, S.C.)*, 27(4), 427–445. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1208165>
- Honkasilta, J., Vehkakoski, T. & Vehmas, S. (2015). Power Struggle, Submission and Partnership: Agency Constructions of Mothers of Children with ADHD Diagnosis in Their Narrated School Involvement. *Scandinavian journal of educational research*, 59(6), 674–690. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965794>
- Hotulainen, R. & Takala, M. (2014). Parents' views on the success of integration of students with special education needs. *International journal of inclusive education*, 18(2), 140–154. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.759630>
- Jónsdóttir, K. & Björnsdóttir, A. (2021). Home-school relationships and cooperation between parents and supervisory teachers. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 30(4), 109–128. <https://doi.org/10.5324/barn.v30i4.4134>
- Josilowski, C. (2019). Teachers' Perceptions of the Home-School Collaboration: Enhancing Learning for Children with Autism. *Qualitative report*, 24(12), 3008–3021. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3408>

- Josilowski, C. & Morris, W. (2019). A Qualitative Exploration of Teachers' Experiences with Students with Autism Spectrum Disorder Transitioning and Adjusting to Inclusion: Impacts of the Home and School Collaboration. *Qualitative report*, 24(6), 1275–1286. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3757>
- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/mita-on-laadullisen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/9789523456167>
- Jääskö, E. (2021). *Kodin ja koulun yhteistyön merkitys oppimisessaan tukea tarvitsevalle lapselle*. University of Oulu. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-202103241497.pdf>
- Kaffemanienė, I., Tomėnienė, L. & Verpečinskienė, F. (2021). Teachers' cooperation with parents of students with special educational needs. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference*, 3, 51–64. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol3.6465>
- Karhuniemi, T. (2017). Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 39–52). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/9789524518055>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 62–74) (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuusimäki, A., Uusitalo-Malmivaara, L. & Tirri, K. (2019). Parents' and Teachers' Views on Digital Communication in Finland. *Education research international*, 2019, 1–7. <https://doi.org/10.1155/2019/8236786>
- Kuusimäki, A., Uusitalo, L., & Tirri, K. (2021). Predictors of Parental Contentment with the Amount of Encouraging Digital Feedback from Teachers in Finnish Schools. *Education sciences*, 11(6), 253. <https://doi.org/10.3390/educsci11060253>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (24.6.2010/642). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

- Lavan, A., Reiter, S. & Heiman, T. (2019). Educational Involvement of Parents of Mainstreamed Special Needs Children. *California school psychologist*, 23(4), 401–411. <https://doi.org/10.1007/s40688-018-0202-1>
- Leenders, H., de Jong, J., Monfrance, M. & Haelermans, C. (2019). Building strong parent-teacher relationships in primary education: The challenge of two-way communication. *Cambridge journal of education*, 49(4), 519–533. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1566442>
- Leenders, H., Haelermans, C., de Jong, J. & Monfrance, M. (2018). Parents' perceptions of parent-teacher relationship practices in Dutch primary schools - an exploratory pilot study. *Teachers and teaching, theory and practice*, 24(6), 719–743. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1456420>
- Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3., uudistettu painos.). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibrary.com/book/978-952-451-761-4>
- Levinthal, C., Kuusisto, E. & Tirri, K. (2021). Finnish and Portuguese Parents' Perspectives on the Role of Teachers in Parent-Teacher Partnerships and Parental Engagement. *Education Sciences*, 11(6), 306. <https://doi.org/10.3390/educsci11060306>
- Lämsä, A-L. (2017). Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 27–37). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibrary.com/book/9789524518055>
- Lämsä, A-L. & Karhuniemi, T. (2017). Haastavan vanhemman kohtaaminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 92–102). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibrary.com/book/9789524518055>
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus: Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/74334/KT_19_Koti_koulu_kasvatus_978-952-7411-08-7_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Minke, K. M., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Ryoo, J. H. & Koziol, N. A. (2014). Congruence in Parent-Teacher Relationships: The Role of Shared Perceptions. *The Elementary school journal*, 114(4), 527–546. <https://doi.org/10.1086/675637>
- Niemi, H., Lavonen, J., Kallioniemi, A. & Toom, A. (2018). The role of teachers in the Finnish educational system: High professional autonomy and responsibility. Teoksessa H. Niemi,

- A. Toom, A. Kallioniemi & J. Lavonen (toim.), *The teacher's role in the changing globalizing world* (s. 47–61). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004372573_004
- Oostdam, R. & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European journal of psychology of education*, 28(2), 337–351. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0117-6>
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2021). Apua arviointiin koulutus. Todistusmerkinnät, yksilöllistäminen ja poissaolot. Haettu 5.1.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Todistusmerkinn%C3%A4t%20ja%20yksil%C3%B6list%C3%A4minen.pdf>
- Opintopolku. (2023). Hakeminen harkinnanvaraisessa valinnassa. Haettu 5.2.2023 osoitteesta <https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/hakeminen-harkinnanvaraisen-valinnan-kautta>
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2018). Kodin ja koulun yhteistyö normitettuna. *Kasvatus*, 49(2), 149–161. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/49/2/kodinjak.pdf>
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2020). Cooperation between Home and School on the Finnish Core Curriculum 2014. *Nordic studies in education*, 40(2), 107–128. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2224>
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2022). Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa. *Kasvatus*, 52(1), 51–64. <https://doi.org/10.33348/kvt.107964>
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30>
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 141–152). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/9789523456167>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 73–83). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/9789523456167>
- Rodriguez, R. J., Blatz, E. T. & Elbaum, B. (2014). Parents' Views of Schools' Involvement Efforts. *Exceptional children*, 81(1), 79–95. <https://doi.org/10.1177/0014402914532232>

- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian journal of educational research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. California: Sage Publications.
- Schultz, T. R., Able, H., Sreckovic, M. A. & White, T. (2016). Parent-Teacher Collaboration: Teacher Perceptions of What is Needed to Support Students with ASD in the Inclusive Classroom. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 51(4), 344–354. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/parent-teacher-collaboration-perceptions-what-is/docview/1843276153/se-2>
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational research (Washington, D.C.)*, 98(4), 196–207. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E.M., Beretvas, S. N. & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children’s Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of educational research*, 89(2), 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Sheridan, S. M. & Wheeler, L. A. (2017). Building Strong Family-School Partnerships: Transitioning from Basic Findings to Possible Practices. *Family relations*, 66(4), 670–683. <https://doi.org/10.1111/fare.12271>
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Romero, M. E. & Sheridan, S. M. (2022). Evaluating the Effects of Family–School Engagement Interventions on Parent–Teacher Relationships: A Meta-analysis. *School mental health*, 14(2), 278–293. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9>
- Spann, S. J., Kohler, F. W. & Soenksen, D. (2003). Examining Parents' Involvement in and Perceptions of Special Education Services: An Interview With Families in a Parent Support Group. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18(4), 228–237. <https://doi.org/10.1177/10883576030180040401>
- Sukys, S., Dumciene, A. & Lapeniene, D. (2015). Parental Involvement in Inclusive Education of Children with Special Educational Needs. *Social behavior and personality*, 43(2), 327–338. <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.2.327>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 8–27). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British journal of special education*, 36(3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y. & Saarinen, M. (2020). Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools-Teachers' Views. *Scandinavian journal of educational research*, 64(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541820>
- Tilastokeskus. (10.6.2022). Oppimisen tuki. Haettu osoitteesta <https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>
- Todd, L. (2007). *Partnership for inclusive education. A critical approach to collaborative working*. Abingdon: RoutledgeFalmer
- Tuomela, R. (1993). What Is Cooperation? *Erkenntnis*, 38(1), 87–101. <https://doi.org/10.1007/BF01129023>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. ISBN 978-952-5995-06-0 (pain.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uitto, M., Jokikokko, K., Lassila, E. T., Kelchtermans, G. & Estola, E. (2021). Parent-teacher relationships in school micropolitics: Beginning teachers' stories. *Teachers and teaching, theory and practice*, 27(6), 461–473. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1863205>
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2023). Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana – Perusopetuksen oppimistulosten pitkäjäsenarviointi 2018–2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2023. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/wp-content/uploads/2023/01/KARVI_0123.pdf
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselomakkeella. Teoksessa R. Valli, & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uud. p.) (s. 81–99). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2020). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uud. p.) (s. 100–109). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>

- Vuorinen, T., Sandberg, A., Sheridan, S. & Williams, P. (2014). Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration. *Early child development and care*, 184(1), 149–159. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.773992>
- Xu, Y. (2020). Engaging families of young children with disabilities through family-school-community partnerships. *Early child development and care*, 190(12), 1959–1968. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1552950>

Liite 1 Kysely

Kodin ja koulun välinen yhteistyö oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa
opettajien kuvaamana

Pro gradu-tutkielma

Aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja sitä käytetään vain Enni Jääskön pro gradu-tutkielmaa varten. Tutkielman valmistuttua aineisto tuhotaan. Vastaamalla kyselyyn annat suostumuksesi käyttää antamiasi tietoja tutkimuksessani.

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

1. Tämän hetkinen työnimikkeesi.*

- Luokanopettaja
- Erityisopettaja
- Aineenopettaja

2. Työskentelen*

- 1.–6. luokilla
- 7.–9. luokilla

3. Kuinka usein teet yhteistyötä oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa?*

4. Kuvaile käytännön esimerkkien kautta miten teet yhteistyötä?*

5. Millaisena näet kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksen oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäyntiin? Kuvaile esimerkkien avulla.*

6. Kuvaile millaisen näet kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksen omassa työssäsi?*

7. Millaisia haasteita olet kohdannut kodin ja koulun välisessä yhteistyössä oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa? Kuvaile esimerkkien avulla.*

8. Tuleeko mieleesi muuta aiheeseen liittyen?

Liite 2 Tutkimuksen saatekirje

Hei opettaja!

Haluaisitko osallistua pro gradu–tutkielmaani, jonka aiheena on kodin ja koulun välinen yhteistyö oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan huoltajien kanssa? Kyselyn kohderyhmänä on luokanopettajat, aineenopettajat sekä erityisopettajat. Kerään vastaukset anonyymisti Webropol-kyselytyökalua käyttäen. Vastaaminen vie noin 10–15 minuuttia. Kysely on auki 21.10.2022 klo 23.59 asti.

Kysely sisältää kaksi monivalintakysymystä sekä avoimia kysymyksiä työni aiheeseen liittyen. Kyselyssä käytettävä käsite *oppimisessaan tukea tarvitseva oppilas* tarkoittaa tehostettua tai erityistä tukea saavaa oppilasta.

Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja sitä käytetään vain tätä pro gradu–tutkielmaa varten. Aineisto tuhoetaan tutkielman valmistuttua. Vastaamalla kyselyyn annat luvan käyttää antamiasi tietoja tutkimuksessani. Tietosuojalomake löytyy tämän sähköpostin liitteistä.

Linkki kyselyyn:

<https://link.webpolsurveys.com/S/BD6BF2C22CCFA60E>

Lisätietoja tutkimuksesta voi kysyä sähköpostilla:

enni.jaasko@student oulu.fi

Ystävällisin terveisin,

Enni Jääskö, erityispedagogiikan maisterivaiheen opiskelija

Liite 3 Tietosuojalomake

Tietoa pro gradu-tutkielmaan osallistuvalla

Olet osallistumassa Oulun yliopiston pro gradu-tutkielman tekijän Enni Jääskön tekemään tutkimukseen. Tässä selosteessa kuvataan, miten henkilötietojasi käsitellään tutkimuksessa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Sinuun ei kohdistu mitään negatiivista seuraamusta, jos et osallistu tutkimukseen tai jos keskeytät osallistumisesi tutkimukseen. Jos keskeytät osallistumisesi tutkimukseen, ennen keskeytystä kerättyä aineistoa voidaan kuitenkin käyttää tutkimuksessa. Tämän ilmoituksen kohdassa 13 kerrotaan tarkemmin, mitä oikeuksia sinulla on ja miten voit vaikuttaa tietojesi käsittelyyn.

1. Tutkimuksen nimi ja kestoaika

Tutkimuksen nimi: Kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä oppimisen tuki – opettajien kokemuksia

Tutkimuksen kestoaika (kuinka kauan henkilötietoja käsitellään): Tutkimus valmistuu viimeistään vuoden 2023 aikana.

2. Rekisterinpitäjä

Rekisterinpitäjä: Enni Jääskö

Sähköpostiosoite: enni.jaasko@student oulu.fi

3. Kuvaus opinnäytetyöstä/tutkimushankkeesta ja henkilötietojen käsittelystä

Tutkin kodin ja koulun välistä yhteistyötä oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa opettajien kuvaama. Tutkimusaineistoa käsittelee vain itse tutkimuksen suorittaja. Tietoja kerätään, jotta tutkimuksen tekeminen olisi mahdollista. Vastaukset säilytetään ulkopuolisten ulottumattomissa word-tiedostoina salasanan ja suojatun yhteyden takana Oulun yliopiston tarjoamalla palvelimella.

Tutkimuksen suorittajat

Enni Jääskö

Työn ohjaajina toimivat Virve Keränen sekä Minna Uitto.

4. Henkilötietojen käsittelyn oikeusperuste

Henkilötietoja käsitellään seuraavalla yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan 1 kohdan mukaisella perusteella:

- tutkittavan suostumus
- yleistä etua koskeva tieteellinen tai historiallinen tutkimus, tilastointi tai julkisen vallan käyttö
- rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettu etu

5.Arkaluonteiset henkilötiedot

Tutkimuksessa ei käsitellä arkaluonteisia henkilötietoja.

6.Mitä henkilötietoja tutkimusaineisto sisältää

Tutkimusaineisto sisältää kyselyaineistoa, jossa kerätään tutkimukseen vastaajien ammattinimike sekä henkilökohtaisia näkemyksiä ja kokemuksia kirjallisessa muodossa tutkittavasta aiheesta.

7.Mistä lähteistä ja millä tavalla henkilötietoja kerätään

Webropol-kyselyn kautta, jossa kyselyyn vastaavat antavat itse tiedot.

8.Henkilötietojen siirto tai luovuttaminen tutkimusryhmän ulkopuolelle

Ei siirretä.

9.Henkilötietojen siirto EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle

Ei siirretä.

10.Automatisoitu päätöksenteko

Automaattisia päätöksiä ei tehdä.

11.Henkilötietojen suojauksen periaatteet

- Tiedot ovat salassa pidettäviä.

Manuaalisen aineiston suojaaminen:

Tulostettu aineisto pidetään ulkopuolisten ulottumattomissa lukitussa kaapissa ja se tuhoetaan tutkielman valmistuttua.

Tietojärjestelmissä käsiteltävät tiedot:

käyttäjätunnus salasana käytön rekisteröinti kulunvalvonta

muu, mikä: Oulun yliopiston tarjoama palvelin, jossa tutkimusaineistoa säilytetään, toimii suojatun yhteyden kautta.

Suorien tunnistetietojen käsittely:

Henkilötiedot anonymisoidaan

Suorat tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa

Aineisto analysoidaan suoraan tunnistetiedoin, koska (peruste suorien tunnistetietojen säilyttämiselle):

12. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Henkilötietosi hävitetään

Henkilötietosi arkistoidaan:

ilman tunnistetietoja tunnistetiedoin

Mihin aineisto arkistoidaan ja miten pitkäksi aikaa: _____

Henkilötiedot anonymisoidaan

13. Mitä oikeuksia sinulla on ja oikeuksista poikkeaminen?

Tietosuojalainsäädännön mukaisesti tutkittavalla on tiettyjä oikeuksia, joilla tutkittava voi varmistaa perusoikeuksiin kuuluvan yksityisyyden suojan toteutumisen. **Mikäli haluat käyttää tässä kohdassa 13 mainittua oikeuttaan, otathan yhteyttä kohdassa 1 mainittuun tutkimuksen yhteyshenkilöön**

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuojasetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.

Oikeus pyytää pääsyä tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus pyytää tietoa siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi tutkimuksessa ja mitä henkilötietojasi tutkimuksessa käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöstä käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus pyytää tietojen oikaisemista (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus pyytää tietojen poistamista tai käsittelyn rajoittamista, oikeus vastustaa käsittelyä pyytää tietojen siirtoa järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 17, 18, 20, 21 artiklat)

Voit myös pyytää tutkimuksessa käytettyjen henkilötietojesi poistamista tai niiden käsittelyn rajoittamista sekä voit vastustaa käsittelyä tai pyytää tietojesi siirtämistä järjestelmästä toiseen.

Oikeuksista poikkeaminen

Edellä tässä kohdassa **13 Mitä oikeuksia sinulla on ja oikeuksista poikkeaminen** mainitut oikeudet eivät ole ehdottomia eivätkä siten päde jokaisessa tapauksessa ja näistä oikeuksista saatetaan poiketa tietosuojaa koskevan lainsäädännön mukaisesti esim. silloin kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

14.Valitusoikeus

Sinulla on lisäksi oikeus tehdä valitus tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli katsot, että henkilötietojesi käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä.

Yhteystiedot:

Tietosuojavaltuutetun toimisto

Käyntiosoite: Ratapihantie 9, 6. krs, 00520 Helsinki

Postiosoite: PL 800, 00521 Helsinki

Vaihde: 029 56 66700

Faksi: 029 56 66735

Sähköposti: tietosuoja@om.fi