

**Huoltajien osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä**  
– Analyysi tukea tarvitsevien lasten huoltajien kokemuksista

Pro gradu -tutkielma

Janina Kuusela

Kasvatustieteiden tiedekunta

Erityisopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2025

## Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

**Työn nimi:** Huoltajien osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä – Analyysi tukea tarvitsevien lasten huoltajien kokemuksista

**Tekijä:** Janina Kuusela

**Koulutusohjelma:** Erityisopettajakoulutus

**Työn laji:** Pro gradu -tutkielma

**Sivumäärä:** 54 + 3 liitettä

**Vuosi:** 2025

## Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tukea tarvitsevien lasten huoltajien näkemyksiä osallisuudestaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tarkastelun kohteena olivat huoltajien kokemukset siitä, millaisena he kokevat osallisuutensa toteutuvan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella loka-marraskuussa 2024, johon osallistui 16 huoltajaa. Tutkimus on luonteeltaan fenomenologinen ja aineiston analysoinnissa hyödynnettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tutkielman viitekehys rakentui osallisuuden käsitteen määrittelystä, kodin ja koulun yhteistyön tarkastelusta sekä aiheen aiemmasta tutkimuskentästä. Huoltajien osallisuutta tarkasteltiin tutkimuksessa osallistumisen, vaikuttamisen ja merkityksellisyyden teemoista.

Tukea tarvitsevien lasten huoltajien osallisuus toteutui vaihtelevasti kodin ja koulun yhteistyössä. Huoltajien osallisuuden kokemukseen vaikuttavina tekijöinä näyttäytyivät huoltajien tiedonsaanti, kuulluksi tuleminen, yhdessä suunnittelu ja asiantuntijuuden jakaminen. Huoltajat kokivat vaikuttamismahdollisuutensa kodin ja koulun yhteistyössä toteutuvan pääosin. Huoltajat kokivat roolinsa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä merkityksellisenä, kun myös heidän asiantuntijuutensa otettiin huomioon ja koulun ilmapiiriin ollessa vastaanottava ja hyväksyvä. Tutkielmani auttaa osaltaan selkeyttämään sekä osallisuuden että kodin ja koulun yhteistyön moniulotteisuutta sekä osallisuuden toteutumisen riippuvuussuhteita kodin ja koulun yhteistyössä.

**Avainsanat:** *osallisuus, huoltajat, huoltajien osallisuus, kodin ja koulun yhteistyö*

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

## Sisällys

1. Johdanto .....	4
2. Osallisuus sekä kodin ja koulun yhteistyö .....	6
2.1 Osallisuus.....	6
2.2 Kodin ja koulun yhteistyö osana koulunkäynnin tukea .....	12
2.3 Tutkimuksia osallisuudesta kodin ja koulun yhteistyössä .....	17
3. Tutkimuksen toteutus .....	21
3.1 Tutkimusongelma .....	21
3.2 Laadullinen tutkimus .....	21
3.3 Fenomenologinen lähestymistapa .....	22
3.4 Tutkimusaineisto .....	24
3.5 Aineiston analyysi .....	25
4. Tulokset.....	29
4.1 Osallistuminen .....	29
4.2 Vaikuttaminen .....	33
4.3 Merkityksellisyys .....	37
5. Johtopäätökset.....	41
5.1 Tutkimusprosessi.....	46
5.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	47
5.3 Tutkimuksen eettisyys.....	48
Lähteet.....	50
Liitteet .....	55

## 1. Johdanto

Kodin ja koulun yhteistyöhön nivoutuu vahvasti lasten huoltajien osallisuus heidän lastensa koulunkäynnissä, jonka tutkimusten valossa tiedetään tukevan niin lapsen oppimista, kouluun kiinnittymistä kuin hyvinvointia. Yhteiskunnan nopeatahtinen muuttuminen ja väestön hyvinvoinnin laskeminen nostavat lapsen kasvua ja kehitystä yhdessä tukevan koulun ja perheen yhteistyön tärkeään rooliin. Inklusion myötä osallisuus on noussut yhdeksi opetusta ja kasvatusta ohjaavaksi pääperiaatteeksi. Osallisuuden vahvistamisella pyritään tukemaan jokaisen oikeuksia syrjimättömyyteen ja tasa-arvoiseen kohteluun. Opetuksessa osallisuutta painotetaan niin oppilaiden kuin myös oppilaiden huoltajien näkökulmasta. Pohjimmiltaan osallisuudessa on kyse omien mahdollisuuksien ja potentiaalien tiedostamisesta sekä oikeudesta vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin ja omaan osallistumiseen.

Kodin ja koulun yhteistyötä on tutkittu suomalaisella tutkimuskentällä paljon, mutta huoltajien kokemuksista tutkimusta on suhteellisen vähän, vaikkakin tiedetään, että vanhempien suhtautuminen kouluun siirtyy herkästi myös heidän lapsiinsa. Toisaalta kouluterveyskyselyjen kautta kodin ja koulun yhteistyöstä saadaan raportteja vuosittain, mutta tämä määrällinen tieto rajoittuu numeroiksi, eikä kerro yhteistyön taustalla vaikuttavista tekijöistä, joiden tarkastelulla yhteistyötä voitaisiin kehittää. Tarvitaan lisää laadullista tutkimusta syventämään ymmärrystämme sekä taitojamme, jotta kodin ja koulun yhteistyö nivoutuisi lapsen koulunkäyntiä tukevaksi kokonaisuudeksi. Tutkielmallani haluan tuoda huoltajien osallisuutta enemmän näkyviin myös opettajien koulutuksessa, jotta me tulevat opettajat osaisimme olla luomassa toimivia kodin ja koulun yhteistyöverkostoja.

Tutkielmani aihe lähti halusta nostaa huoltajien osallisuuden näkökulmaa lastensa koulunkäyntiin enemmän esiin. Koulumaailmassa osallisuudesta puhuttaessa usein keskitytään oppilaan oman osallisuuden vahvistamiseen opetustilanteissa, ja taka-alalle jää laajempi osallisuuden määrittely. Oppilaiden huoltajat ovat usein lastensa läheisimpiä tukiverkostoja sekä kantavat suurimman vastuun lastensa kasvatuksesta ja siksi kodin ja

koulun yhteistyössä täytyisi muistaa myös huoltajien osallisuuden tukeminen. Osallisuuden kokemus muodostuu kuitenkin aina niissä raameissa, jotka ulkopuolelta asetetaan mahdollistamaan sekä rajaamaan osallisuutta, joten olen tarkastellut tutkimuksen tuloksia myös koulun tarjoamien yhteistyömuotojen kautta.

Tutkielman viitekehyksessä määrittelen osallisuuden moninaisuutta sekä kodin ja koulun yhteistyön kokonaisuutta tutkimusten valossa. Tutkielmassa huoltajalla tarkoitetaan henkilöä, joka vastaa lapsen pääasiallisesta kasvatuksesta ja hoidosta. Osallisuudella puolestaan tutkielmassa tarkoitetaan kokemusta siitä, että henkilö pystyy osallistumaan, vaikuttamaan sekä tulee kuulluksi itselleen tärkeissä asioissa. Tutkielman tarkastelun kohteena ovat huoltajien näkemykset omasta osallisuudestaan, eli siitä, millaisena he kokevat osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuutensa sekä kokevatko he tulleensa kuulluksi kodin ja koulun yhteistyössä lapsensa koulunkäyntiin liittyen. Tutkimuksessa tarkastelen esiin tulleita huoltajien kokemuksia heidän osallisuudestaan kolmen teeman kautta, joita ovat osallistuminen, voimaantuminen ja merkityksellisyys. Osallisuus on paitsi kuulumista johonkin, eli osallistumista, myös toimintaa, jolla pystyy vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin. Syvemmin tarkasteltuna osallisuus on myös merkityksellisyyden kokemusta siitä, että tulee kuulluksi ja omaa päätösvaltaa itseään koskevissa asioissa.

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on lisätä tietoisuutta ja ymmärrystä lapsen huoltajien osallisuuden merkityksestä kodin ja koulun yhteistyötä rikastuttavana tekijänä. Tarkoitukseni on tuoda huoltajien näkemyksiä enemmän ilmi ja liittää näin koulu ja koti tiiviiksi rintamaksi tukemaan lasten koulunkäyntiä. Tutkimukseni olen toteuttanut avoimen kyselyn avulla, jolla pyrin tuomaan huoltajien omaa ääntä sekä persoonallisia kokemuksia esiin. Tutkimukseni tulokset kertovat huoltajien kokemuksista osallisuudestaan kodin ja koulun yhteistyössä, sekä heidän näkemyksistään omista vaikuttamismahdollisuuksistaan sekä kokemuksistaan oman roolinsa merkityksellisyydestä liittyen lapsensa koulunkäyntiin. Tutkimuksen tietoa siitä, mistä asioista huoltajien osallisuuden kokemukset koostuvat, voidaan käyttää kehittämään kodin ja koulun yhteistyön muotoja ja keinoja.

## 2. Osallisuus sekä kodin ja koulun yhteistyö

### 2.1 Osallisuus

Osallisuuden käsite nähdään usein hyvin moniulotteisena ja vaikeasti määriteltävissä olevana. Osallisuudella on lukuisia lähikäsitteitä, joiden keskinäiset suhteet näyttäytyvät sekä suomenkielisessä että englanninkielisessä kirjallisuudessa monimutkaisilta. Englannin kielessä osallisuuden käsitteelle ei ole suoraa vastaavaa käsitettä. Osallisuudesta on englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetty termejä *participation*, *involvement* ja *inclusion*. Niin suomen kielessä kuin englannin kielessäkin käsitteen merkitysisällöt voivat vaihdella sanan tulkinnan sekä käyttötarkoituksen ja -paikan mukaan. Suomen kielessä usein käsitteet osallisuus, osallistuminen ja osallistaminen sekoitetaan toisiinsa tai niitä käytetään synonyymeinä, vaikka termeillä on selkeitä sisällöllisiä eroja (Särkelä-Kukko 2014, 34). Lisäksi käsitteen selkeää ja suoraviivaista määrittelyä vaikeuttaa se, että osallisuuden kokemus on hyvin yksilöllistä, ja se vaihtelee elämäntilanteiden ja -vaiheiden mukaan (Vuorenmaa 2016, 21).

Kataja, Partio, Ranta, Setälä ja Tarkka (2018) tarkastelevat osallisuutta kokonaisvaltaisena kasvatusfilosofiana, jonka ytimessä on näkemys yksilöstä arvokkaana toimijana, jolla on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa ympäröivään arkeensa sekä kokea itsensä arvostetuksi ja merkitykselliseksi. Osallisuus kasvatusfilosofiana kuvaa arvomaailmaa, johon kasvatustoiminta pohjautuu. Tällöin keskitytään siihen miksi ja miten toimitaan, eikä niinkään siihen mitä tehdään. Osallisuuden kokemus rakentuu yhteenkuuluvuuden tunteesta ja kohdatuksi tulemisesta sekä ennen kaikkea siitä, että yksilö voi määritellä itse oman osallisuutensa tason. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka henkilö osallistuu samaan tekemiseen kuin muutkin, ei hän välttämättä koe olevansa osallinen. (Kataja, Partio, Ranta, Setälä & Tarkka 2018, 45–47.) Vaikkakin Kataja ja kumppanit (2018) avaavat osallisuuden käsitettä lapsen osallisuuden näkökulmasta varhaiskasvatuksen kontekstissa, heidän määritelmänsä täydentää yleistä osallisuuden käsitteen määrittelyä.

Osallisuuden voidaan katsoa sisältävän osallistumisen ja osallistamisen aspektit, mutta näitä termejä ei saa sekoittaa keskenään. Kataja ja kumppanit (2018, 46) määrittelevät osallistamisen toiminnaksi, jonka raamit ovat joku muu kuin yksilö itse määritellyt. Tällöin yksilön osallisuuden mahdollisuudet ovat ennalta rajatut ja valta-asema yksilön toimijuudesta on jollakin muulla kuin yksilöllä itsellään. Osallistumisen voidaan puolestaan katsoa olevan yksi osallisuuden tavoitteista. Tällöin yksilö voi itse määrittellä osallisuutensa tason, eli missä määrin hän osallistuu ja osallisuudellaan vaikuttaa yhteiseen toimintaan. (Kataja ym. 2018, 46–47.) Särkelä-Kukon (2014, 34) mukaan osallistuminen ja osallistaminen nähdään termeinä yksilön toiminnalle ja näin ollen muotoina hänen osallisuudelleen. Täten osallisuuden kokemus nojaa henkilön osallistamiseen ja hänen osallistumisensa toteutumiseen. Osallisuuden toteutuminen siis pohjautuu siihen, miten hänen osallisuutensa mahdollistetaan, eli mihin ja miten yksilö voi osallistua sekä siihen, miten hän kokee osallistumisensa. Osallistumisessa toimijana on yksilö itse, kun taas osallistamisessa toimijana ovat muut ja yksilön toimijuus on toiminnan kohteena. Osallisuuden aidon toteutumisen ehtona on aina yksilön oma ehtoisuus ja omakohtaisuus. (Särkelä-Kukko 2014, 34–35.) Esimerkiksi henkilö voidaan osallistaa tarjoamalla hänelle vaikuttamisen mahdollisuus äänestyslipun avulla, mutta tällöin hänen osallisuutensa mahdollisuudet ovat ulkopuolelta tiettyihin raameihin rajatut, eikä yksilön omista lähtökohdista määritellyt, jolloin yksilön osallisuuden toteutuminen jää rajatuksi.

Osallisuus ilmenee sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Yksilötasolla osallisuus ilmenee Vuorenmaan (2016, 21) mukaan henkilön osallistumisena ja vaikuttamisena omaan elämäänsä ja omien asioiden käsittelyyn. Yhteisöllisellä tasolla osallisuus ilmenee yksilön vaikuttamisen prosesseina itsensä ulkopuolelle osana erilaisia yhteisöjä, ryhmiä sekä palveluiden myötä laajemmin osana yhteiskuntaa (Vuorenmaa 2016, 21; Rouvinen-Wilenius 2014, 54–55). Lähemmin tarkasteltuna yhteisöllinen osallisuus tarkoittaa pysyvyyttä osallistua, paneutua ja liittyä vastavuoroisiin sosiaalisiin suhteisiin. Osallisuuden kokemukseen liittyy aina myös vallankäytön aspekti. Osallisuuden toteutumista voidaan rajoittaa sekä mahdollistaa, sillä osallisuuden täytyminen edellyttää tiedonsaantia, osallistamista sekä tietoisuutta ja ymmärtämistä omista vaikuttamis- ja toimintamahdollisuuksista. Tällöin valta-asemassa on hän tai he, jotka arvottavat yksilön osallisuuden mahdollisuuksia. (Vuorenmaa 2016, 21.) Yksilön osallisuuden arvottamisesta Särkelä-

Kukko (2014, 34) sekä Kataja ja kumppanit (2018, 46) käyttävät termiä osallistaminen. Vallan näkökulmasta osallisuus siis toteutuu silloin, kun yksilöllä itsellään on valta oman osallisuutensa muodostumisesta. Särkelä-Kukko (2014, 35) painottaakin, että osallisuuden kokemukset ovat aina yksilöllisiä ja liittyvät osallistujan henkilökohtaiseen käsitykseen ihmisyydestä, elämästä ja itsestään. Osallisuus voidaan tiivistäen määritellä laajatasoiseksi ja -syiseksi tuntemisen, kuulumisen ja toiminnan kokonaisuudeksi, jotka raken-  
tuvat arjen pienistä asioista. (Särkelä-Kukko 2014, 35–36.) Myös Kataja ja kumppanit (2018, 52) tuovat esiin, että osallisuus alkaa jokaisen henkilökohtaisista lähtökohdista. Kyse on jokaiselle yksilöllisesti sopivasta tavasta kuulua osaksi yhteisöään, saada äänensä kuuluviin ja kokea itsensä merkitykselliseksi sekä vaikutusvaltaiseksi omassa arjessaan.

Vuorenmaa (2016) on käsitellyt väitöskirjassaan vanhempien osallisuutta sekä perheen sisäisesti, että lasten palveluiden osalta. Hän liittyy huoltajien osallisuuden tarkasteluun myös hallinnan näkökulman. Vanhemmuuden näkökulmasta osallisuudella tarkoitetaan prosessia, jossa vanhemmat saavat tietoja, taitoja ja voimavaroja, joilla he pystyvät hallitsemaan perhe-elämäänsä. Hallitsemisen tunne syntyy osallistumis-, vaikuttamis- ja kehittämismahdollisuuksista perheen asioihin sekä niiden käsittelyyn. Nämä mahdollisuudet eivät rajoitu vain perheen sisäisesti, vaan liittyvät myös perheille suunnattuihin palveluihin, ympäristöihin sekä yhteisöihin. Laajemmasta yhteiskunnallisesta näkökulmasta osallisuus luo yhteiskunnallista eheyttä ja tasa-arvoa. Osallisuus liittyy vahvasti myös oikeuteen ihmisarvoiseen elämään, jossa jokaisella on oikeus osallistua, tulla kuulluksi ja vaikuttaa omaan arkeensa sekä itseään ja yhteisöään koskeviin asioihin. (Vuorenmaa 2016, 15.) Osallisuuden voidaan siis katsoa lisäävän yksilön oman elämän hallittavuutta. Koulu lapsen tärkeänä oppimis- ja kasvu-ympäristönä näyttäytyy myös koko perheelle tärkeänä osana arkea, jolloin perheen osallisuus lapsen koulunkäyntiin lisää hallittavuutta heidän perhe-elämäänsä.

Vuorenmaan (2016, 20) mukaan osallisuuden käsite esiintyi ensimmäistä kertaa julkisessa keskustelussa 1990-luvulla, kun Sisäasianministeriö asetti (1997) valtakunnallisen osallisuushankkeen edistääkseen kansalaisten osallistumis- ja

vaikuttamismahdollisuuksia. Osallistumishankkeessa osallisuuden määritelmää käsiteltiin jaotteleamalla käsite tieto-, suunnittelu-, toiminta- ja päätösosallisuuteen. Tieto-osallisuuden katsottiin sisältävän oikeuden itseään koskevan tiedon saamiseen ja tuottamiseen. Suunnitteluosallisuus puolestaan sisälsi itseään koskevien asioiden valmisteluvaiheen, jossa henkilöllä on oikeus osallistua itseään koskevan toiminnan suunnitteluun. Toimintaosallisuudella taas tarkoitettiin konkreettista mahdollisuutta osallistua erilaisiin toimintoihin. Päätösosallisuudella puolestaan tarkoitettiin henkilön oikeutta osallistua itseään koskeviin päätöksiin. (Vuorenmaa 2016, 20.) Osallistumishankkeen osallisuuden määrittelyn voidaankin tulkita sisältävän ohjeistuksen siitä, millaisista osa-alueista yksilön osallisuus koostuu sekä millaisista yksilöllistä osallisuutta vahvistavista askelista yhteiskunnallinen osallisuus muodostuu.

Isola, Kaartinen, Leemann, Lääperi, Schneider, Valtari ja Keto-Tokoi (2017) tarkastelevat myös osallisuuden tematiikkaa yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Tästä näkökulmasta osallisuus on olemisen, toiminnan ja osallistumisen prosesseja erilaisissa vuorovaikutuskokonaisuuksissa, jotka lisäävät yksilön hyvinvointia, vahvistavat elämän merkityksellisyyttä sekä mahdollistavat vaikuttamisen oman elämäänsä resursseihin ja tarpeisiin. Osallisuuden kokemus nojaa ihmisen tarpeeseen kokea elämänsä merkitykselliseksi sekä tuntea yhteenkuuluvuutta muiden kanssa. Sen toteutuminen edellyttää, että nämä tarpeet ja niitä tukevat resurssit kohtaavat. Osallisuuden mahdollistuminen edellyttää, että yksilön mahdollisuuksia vaikuttaa ja vahvistaa yhteyttä omiin tarpeisiinsa ja voimavaroihinsa vaalitaan. Osallisuuden toteutumisessa painottuukin väljyys ja vapaus etäännyä vuorovaikutustilanteeseen osallistumisesta, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja tilanteen tuomasta tunnemaailmasta. Vasta silloin osallisuuden edellytys vaikuttamisesta omaan elämään aidosti toteutuu, kun voi myös päättää olla olematta osallisena johonkin. (Isola ym. 2017, 16–20.)

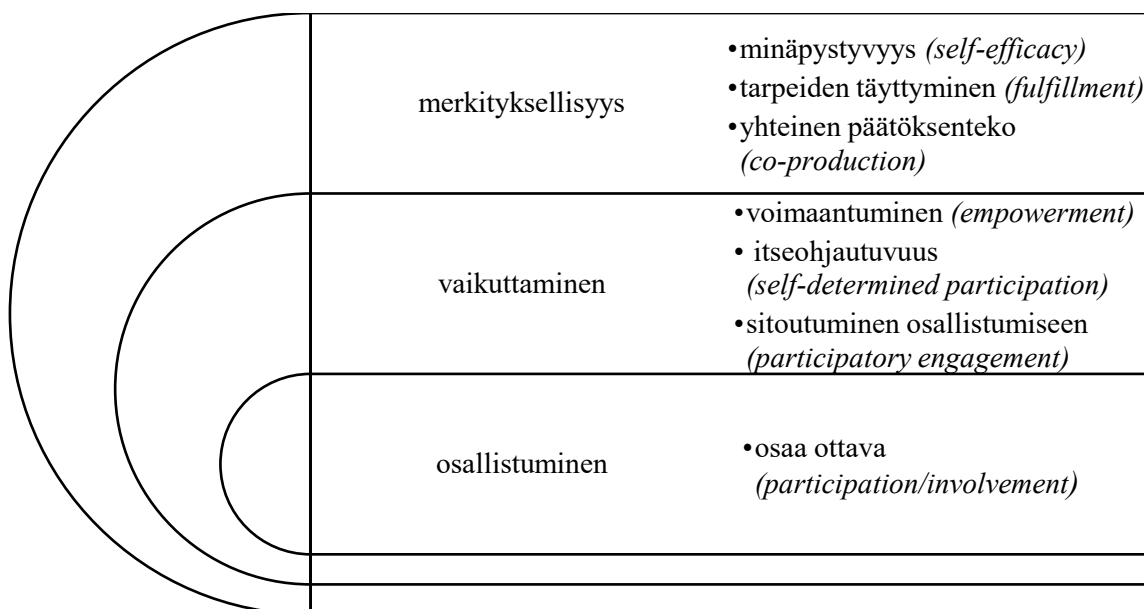
Myös Vuorenmaa (2016) on tarkastellut osallisuuden määritelmää osallistumisen, yhteenkuuluvuuden ja vuorovaikutuksen näkökulmista. Näiden lisäksi hän painottaa, että osallisuuteen liittyy vahvasti yksilön kokemus omasta ymmärtämisestä sekä ymmärretyksi tulemisestä, omasta autonomiasta, merkityksellisyydestä ja elämäntilanteesta. Jotta

henkilö kokee osallisuutensa täyttyvän, hän ymmärtää ja tulee ymmärretyksi, hän on autonomisessa asemassa, hän kokee itsensä ja asemansa yhteisössä merkityksellisenä sekä kokee hallitsevansa omaa elämäänsä. Hallinnan kokemusta on kuvattu Vuorenmaan (2016, 22) mukaan voimaantumisen ja minäpystyvyyden käsitteiden synonyymeina (ks. Bandura 1997). Voimaantuminen määritellään prosessiksi, joka lähtee yksilöstä itsestään, eikä sitä näin ollen voi antaa toiselle. Voimaantumisen tuloksena henkilö kokee omaavansa sisäistä voimavaraa, toimintakykyä ja sitoutuneisuutta päämääräänsä. Minäpystyvyys määritellään tiedostamisen ja toiminnan yhdistävänä tekijänä, jolloin henkilö kokee pystyvänsä omista voimavaroistaan ja toimintakyvystään käsin toimimaan kohti päämääräänsä. (Vuorenmaa 2016, 22–23.)

Rouvinen-Wilenius (2014, 51) tiivistää osallisuuden määritelmän osuvasti tunneperustaiseksi ja yhteenkuuluvuuteen pohjautuvaksi kokemukseksi siitä, että henkilö voi itse vaikuttaa ympäristöönsä ja itseään koskeviin asioihin sekä olla aktiivisena toimijana omassa ympäristössään. Osallisuuden toteutumisen edellytyksenä on yksilön voimaantumisen kokemus. Voimaantumisella osana osallisuuden kokemusta tarkoitetaan henkilön kykyä arvioida ja tuoda ilmi toiminnalleen asetettuja tavoitteita, tarkoituseriä ja niiden toteutumista, sekä kykyä nähdä osallisuuden tarjoamat mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä koskeviin päätöksiin. Osallisuutta tukevat toimintatavat vaativat vastavuoroista toimintaa, jossa kaikkia osapuolia kunnioitetaan, heidän välillään vallitsee luottamus ja sitoutuminen toimintaan ja he kokevat tulevansa yhtäläisesti kuuluksi. (Rouvinen-Wilenius 2014, 51–52.) Yksilön voimaantumista voidaan siis pitää edellytyksenä oman elämän hallittavuudelle. Oman elämän hallittavuus puolestaan on mahdollista nähdä sekä osallisuuden perusteena että tarkoituksena, sillä ellei henkilö voi hallita oman osallisuutensa muodostumista, ei hänen osallisuutensa oman elämänsä hallitsijana toteudu.

Olen määritellyt tutkielmassani käyttämäni huoltajien osallisuuden kolmeen teemaan aiempien osallisuuden määritelmien pohjalta. Nämä teemat ovat osallistuminen, vaikuttaminen ja merkityksellisyys (ks. kuvio 1). Tutkimuksen osallistumisen käsitettä vastaavina englanninkielisenä termejä ovat *participation* ja *involment*, joilla tarkoitetaan luonteeltaan osaa ottavaa osallistumista. Vaikuttamisen käsitettä vastaavina englanninkielisinä

termeinä tutkimuksessa voidaan pitää käsitteitä *empowerment*, *self-determined participation* ja *participatory engagement*, joilla tarkoitetaan yksilöstä itsestään lähtevää ja sitoutuvaa osallistumista, josta hän kokee voimaantumista. Tutkimuksessa merkityksellisyyden viittaavina englanninkielisiä termejä ovat *self-efficacy*, *fulfillment* ja *co-production*, joilla viitataan omista voimavaroistaan lähtevään ja omia tarpeitaan täyttävään osallistumiseen ja yhdessä vaikuttamiseen. Tutkimuksen teemat ovat osittain päällekkäisiä sekä hierarkkisia, sillä ilman osallistumista ei voi kokea voimaantumista vaikuttamisestaan eikä merkityksellisyyttä omasta osallisuudestaan. Ilman voimaantumista eli päätösvaltaa ja vapautta omista asioista ei voi puolestaan kokea omalla osallisuudella olevan merkitystä. Lisäksi merkityksellisyyden kokemus osana osallisuutta voidaan nähdä voimakkaampana osallisuuden toteutumisen kokemuksena kuin pelkkä voimaantuminen. Merkityksellisyys osallisuuden osa-alueena tarkoittaa sitä, että kokee tarpeidensa täyttyvän ja omien voimavarojensa riittävän elämän hallitsemiseen ja mielekkäänä kokemiseen. Voimaantumisessa puolestaan siihen on mahdollisuudet, mutta ne eivät välttämättä täyty, jolloin henkilö ei koe merkityksellisyyttä omassa osallisuudessaan.



Kuvio 1: Osallisuuden määritelmä tutkielmassa.

## 2.2 Kodin ja koulun yhteistyö osana koulunkäynnin tukea

Kodin ja koulun yhteistyön merkityksen tarkastelu alkoi 1800-luvun lopulla, kun Uno Cygnaeus esitti, että kansakoulujen ja kotien välille pitäisi luoda läheisempää yhteistyötä niin, että opettajan ja vanhempien välille syntyy luottamuksellinen suhde (Halila 1949, 275). Kansakoulun opettajilla oli käytössään muun muassa ohjekaavoja lapsen tutustumiseen, joissa selvitettiin lapsen kotioloja sekä lapsen kiinnostusta ja valmiuksia opintoihin (Ojakangas 1998, 144–145). Metson (2004, 41–42) mukaan Gygnaeuksen esitys kumppanuudesta koulun ja kodin välillä kansakouluissa jäi silti enemmän ajatuksen tasolle, ja käytännön toimet yhteistyön eteen jäivät laihoiksi. Tämän jälkeen kodin ja koulun yhteistyö on lisääntynyt ja nykyisin siihen lainsäädännöllisesti velvoitetaan kouluja. Perusopetuslaissa (628/1998) todetaan, että opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa ja vastuu yhteistyön luomisesta on opetuksen järjestäjällä. Lisäksi lastensuojelulaki (417/2007) velvoittaa, että viranomaisten, jotka toimivat lasten ja perheiden kanssa, on tuettava vanhempia ja huoltajia heidän kasvatustehtävässään. Lainsäädännön taustalla vaikuttaa lasten oikeuksien sopimus (Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta 60/1991), jonka mukaan lasten vanhempien tai muiden huoltajien vastuuta, oikeuksia ja velvollisuuksia lapsensa kasvatuksessa on kunnioitettava.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) myös painotetaan koulun vastuuta kotien kasvatustehtävän tukemisessa sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämisessä luottamukselliseksi, tasavertaiseksi ja toisiaan kunnioittavaksi. Suunnitelmassa mainitaan myös, että huoltajille tulisi tarjota mahdollisuuksia tutustua koulun arkeen, osallistua koulun toiminnan ja kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun, ja sitä kautta auttaa pohtimaan kasvatustyön yhteistä arvopohjaa. Yhteisen arvopohdinnan katsotaan luovan perustaa kodin ja koulun yhteiselle kasvatustyölle. (Opetushallitus 2014, 35–36). Kodin ja koulun yhteistyöhön voi liittyä myös muita moniammatillisia tahoja, jotka muodostavat moniammatillisen yhteistyöverkoston koulunkäynnin tukemiseen. Moniammatillisessa yhteistyössä eri ammattilaisten, kuten esimerkiksi terveydenhoitajan, koulukuraattorin tai sosiaalitoimen ammattilaisen, asiantuntijuus täydentää ja tukee toisiaan, tarjoten oppilaalle

kokonaisvaltaisempaa tukea oppimiseen ja kehitykseen. (Kaukoma 2022, 228–229.) Tässä luvussa tarkastelen yhteistyötä nimenomaan opettajiin ja vanhempiin keskittyen, sillä tutkimukseni pääpaino on opettajien ja vanhempien välisen yhteistyön tarkastelussa.

Kodin ja koulun yhteistyöhön liitetään myös kasvatuskumppanuuden käsite, jonka ajatellaan tarkoittavan yhteistä, ratkaisukeskeistä, toisiaan kannattelevaa ja toisiinsa sitoutunutta toimijuutta, sen sijaan että yhteistyö perustuisi velvollisuuksien ja tehtävien suorittamiseen (Rantanen, Vehkakoski, Kurkinen & Kilpeläinen 2017, 250–251). Metsolan (2004, 26) mukaan kodin ja koulun yhteistyötä on kuvattu jo 1990-luvulla koulutuspoliittisessa keskustelussa kumppanuudeksi, jossa painottuu kodin ja koulun jaettu yhteinen kasvatustavoite, johon molemmat osapuolet ovat sitoutuneet. Kodin ja koulun kumppanuutta kuvaillaan vuorovaikutussuhteeksi, jonka ytimessä on molemminpuolinen kunnioitus, vastavuoroisuus sekä vallan ja vastuun jakaminen yhteiseen tavoitteeseen pääsemiseksi. (Metsola 2004, 26.) Kasvatuskumppanuudessa oppilaan vanhemmat ja koulun henkilöstö yhdistävät tietonsa ja kokemuksensa jaettuna asiantuntijuutena, joka nähdään suurempana oppilasta hyödyntävänä voimavarana kuin osapuolten asiantuntijuus yksinään (Rantanen ym. 2017, 250–251). Suomen koulukulttuuriin vakiintuneempänä terminä nähdään kodin ja koulun yhteistyö, jota käytetään itsestään selvänä kuvamaan kaikenlaista yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä. Käsitettä käytetään niin koulupolitiikassa, tutkimusten tasolla kuin arkisemminkin opetussuunnitelmissa sekä koulujen käytännöissä. Se kuvaa pikemminkin yhteistyölle asetettuja koulupoliittisia ja opetussuunnitelmallisia pyrkimyksiä kuin arjen toimintatapoja ja käytänteitä. (Metsola 2004, 26–27.)

Rantanen ja kumppanit (2017, 251) ovat tarkastelleet yhteistyön ja kumppanuuden merkityseroja yhteydenpidon, yhteistyön ja yhteistoiminnan näkökulmista. Yhteydenpidon näkökulmasta kasvatuskumppanuus näyttäytyy yhteisenä vastavuoroisena vuoropuheluna ja dialogina, kun taas kasvatusyhteistyö näyttäytyy yksipuolisena tiedottamisena. Yhteistyö laajentuu kasvatuskumppanuudessa yhdessä toimimiseen toistensa toimijuutta kannatellen, kun kasvatusyhteistyössä yhdessä työskentely jää rinnakkain toimimisen tasolle. Näiden yhteistyömuotojen ero korostuu yhteistyön lähtökohtina toimivien arvojen eroavaisuutena. Kasvatuskumppanuuden yhteistoiminnassa painottuvat

ratkaisukeskeisyys ja jaettu asiantuntijuus, kun taas kasvatusyhteistyön lähtökohtana näyttäytyy ongelma tai tarve, johon sillä vastataan. Toimivassa yhteistyössä koti ja koulu auttavat ja täydentävät toinen toisiaan. Kodin ja koulun välinen yhteistyö lisää huoltajien tietoa lapsensa koulunkäynnistä ja tukee heitä lapsensa kasvattamisessa. Vastaavasti vanhemmat lisäävät opettajan tietoa lapsesta, joka tukee opettajaa tunnistamaan ja tarkentamaan oikeanlaista tukea oppilaan koulunkäyntiin. Yhteistyöllä voidaan myös varmistaa, että lapsen mahdolliset riski- ja haavoittuvuustekijät oppimisessa ja kasvussa tunnistetaan ajoissa. Näin luodaan kasvu ympäristö, jossa lapselle tärkeät aikuiset yhdessä voivat tukea hänen oppimistaan ja kasvuun oikea aikaisesti ja oikealla tavalla. Lisäksi on tutkittu, että toimivalla yhteistyöllä on merkitys lapsen turvallisuuden tunteeseen, koulumenestykseen ja -viihtyvyyteen sekä asenteisiin koulua ja opiskelua kohtaan. (Rantanen ym. 2017, 245–246, 251–252.)

Kodin ja koulun yhteistyölle ei ole selkeitä ja tarkkarajaisia ohjeistuksia tai kriteereitä siitä, mitä se sisältää ja miten sitä käytännössä toteutetaan, vaan toteutus on jokaisen huoltajan ja koulun henkilökunnan yhteinen päätös (Rantanen 2017, 250–251). Yhteistyön toteutustavat ja toteutuminen voivat siis vaihdella koulu, opettaja sekä perhe kohtaisesti. Perusopetuksen laatukriteereissä (2012) tuodaan esiin, kuinka kodin ja koulun yhteistyö on keskeisessä asemassa lapsen kasvun ja oppimisen tukemisessa. Käytännön tasolla toimivan yhteistyön luonnehditaan lähtevän kodin ja koulun välisestä arvostuksesta ja yhdessä sopimisesta, jossa huoltajat ja koulun jakavat yhteisen käsityksen yhteistyön tarkoituksesta, tavoitteista ja toimintatavoista. Myös koulun rehtorilla on suuri vaikutus siihen, miten laajaa ja millaisia muotoja voidaan tarjota kodin ja koulun yhteistyölle. Rehtorin vastuulla on, että koulun henkilökunta saa riittävästi tietoa, taitoa, tukea ja ohjausta yhteistyön toteuttamiseen. Yhteistyön toimivuuteen vaikuttavat yhteistyön kaikki osapuolet, joten myös lapsen huoltajalla on osavastuunsa yhteistyön toteutumisesta. Lopulta kodin ja koulun yhteistyön ja kasvatuskumppanuuden ytimessä on yhdessä toimiminen kohti lapsen terveen ja turvallisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytyksiä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 50.) Tutkielmassa liitän koulun ja kodin yhteistyön sekä kasvatuskumppanuuden käsitykset yhteen toisiaan poissulkemattomaksi kokonaisuudeksi, jonka keskiössä on lapsen yhteinen kasvun ja kehityksen tukeminen. Täten yhteistyö voi

toisinaan näyttäytyä pelkkänä tiedottamisena osapuolten välillä ja toisinaan puolestaan yhdessä toimimisena kohti yhteistä lapsen koulunkäynnin tukemisen päämäärää.

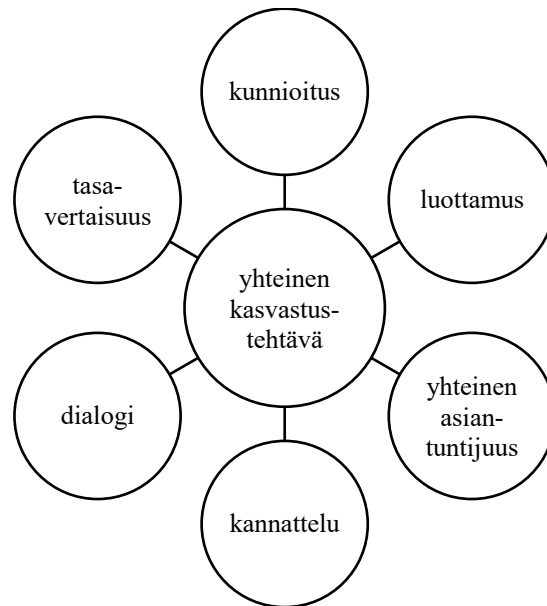
Böök ja Perälä-Littunen (2015, 615–616) määrittelevät kodin ja koulun yhteistyön toimijoiksi koulun henkilökunnan, oppilaan huoltajat sekä oppilaan itse. Toimijoiden roolit näyttäytyvät eri asemina yhteistyössä. Koulun roolissa painottuu koulun tehtävä yhteiskunnallisena rakenteena. Opettajan roolissa puolestaan painottuu ammatillinen toimijuus, kun taas kodin rooli näyttäytyy yksilöllisyyden tilana. Lapsen rooli yhteistyössä näyttäytyy usein yhteistyön syynä, kohteena tai aiheena. Kodin ja koulun yhteistyössä limittyvät siis aikuisten toiminta, yksilöiden kohtaaminen ja yhteiskunnan rakenteet, joiden yhdistävänä tekijänä on lapsi ja hänen koulunkäyntinsä. Lapsen kohdistetaan yhteistyössä odotuksia, tavoitteita ja vaatimuksia, jotka kohdistuvat myös takaisin kouluun ja kotiin. (Böök & Perälä-Littunen 2015, 615–616, 621–622.) Vanhempien ja koulun tärkeänä yhteisenä päämääränä on lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen, jossa kasvatusvastuu on vanhemmilla ja koulun vastuulla on lapsen oppiminen ja kehitys. Kodilla on kuitenkin ensisijainen ja kokonaisvaltainen lapsen kasvatusvastuu. (Metso 2002, 69.) Huoltajilla on usein syvällisin asiantuntemus omasta lapsestaan, sillä useimmiten he ovat olleet tiiviisti mukana seuraamassa lapsen kasvua ja kehitystä koko hänen elämänsä ajan. Metso (2004, 24) kuvaa koulun tehtäväksi kasvattaa lapsista kansalaisina täysivaltaisia yhteiskunnan jäseniä.

Rantanen ja kumppanit (2017, 245–246) esittävät, että tutkimusten perusteella vanhempien asenteet yhteistyötä kohtaan ovat muuttuneet myönteisemmiksi, tietoa koulusta saadaan enemmän ja yhteydenpito opettajaan koetaan hyödyllisemmäksi kuin vuonna 1975 (ks. Korpinen 2010). Vanhempien aktiivisuus on lisääntynyt paljon viime vuosina, ja vanhempien konkreettinen tuki on ollut tärkeää koululle. Onnistuakseen lapsensa koulunkäynnin tukemisessa vanhemmat tarvitsevat tietoa ja mahdollisuuden osallistua koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön. (Rantanen ym. 2017, 245–246.) Metso (2002, 69) puolestaan tuo esiin Seppälän (2000) raportoiman väestöliiton perhebarometrin tulokset vanhempien näkemyksistä toimivasta yhteistyöstä. Niiden mukaan vanhemmat pitävät toimivaa vuorovaikutusta edellytyksenä onnistuneelle yhteistyölle. Toimivan

vuorovaikutuksen katsotaan sisältävän keskusteluja, yhteisiä tapaamisia, tiedottamista, kuuntelemista, toiveiden esittämistä ja monipuolista palautetta. Lisäksi vanhempien näkemyksen mukaan toimivan yhteistyö nojaa arvoina luottamukseen, rehellisyyteen, avoimuuteen ja erilaisten näkemysten kunnioittamiseen. Tärkeinä tekijöinä näyttäytyvät myös kiireetön kohtaaminen, yhteiset pelisäännöt sekä uskallus puuttua ongelmiin. (Metso 2022, 69–70.)

Tutkielmassani kasvatuskumppanuus ja kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyvät toisiaan täydentävinä käsityksinä yhteistyön muodostumisesta, eikä niinkään toisiaan vastakkain olevina. Samankaltaista hahmottelua ovat käyttäneet myös Rantanen ja kumppanit (2017, 273) ja Metso (2004, 27). Yhteistyössä kodin ja koulun asema yhteiseen kasvatustehtävään on aina lähtökodiltaan eri. Koulu suhtautuu kasvatustehtävän kohteena olevaan lapseen ammatillisesta roolista, kun taas huoltajien näkemykseen lapsestaan liittyy useimmiten henkilökohtaisempi side (Böök & Perälä-Littunen 2014, 621–622). Lisäksi käytännön tasolla toimijoiden välinen aktiivisuus ja vuorovaikutus on vaihtelevaa ja usein tilannesidonnaista. Lapsi toimii kodin ja koulun kasvuympäristöjen välissä, mutta toimivalla kodin ja koulun yhteistyöllä lapsi ei näyttäydy pelkästään kodin ja koulun toiminnan kohteena tai yhteistyön syynä, vaan koulun henkilöstöstä ja huoltajista yhdessä oppilaan kanssa muotoutuu lapsen koulunkäyntiä edistävä verkosto.

Kodin ja koulun yhteistyö muodostaa moniulotteisen ja vaihtelevan kokonaisuuden, jota kuvaamaan olen rakentanut alla näkyvän kuvioon (ks. kuvio 2). Kodin ja koulun yhteistyön määrittelyssäni yhteistyön ytimessä näyttäytyy kasvatuskumppanuudelle ominaisesti kodin ja koulun yhteinen kasvatustehtävä. Yhteistä kasvatustehtävää eteenpäin vievä yhteistyö pohjautuu osapuolten tasavertaisuuteen, yhteiseen kunnioitukseen ja luottamukseen, jossa heidän asiantuntijuutensa lapsesta nivoutuu toisiaan täydentäväksi ja kannattelevaksi voimavaraksi. Yhteistyön käytännön toimivuuden perustana on osapuolten dialogisuus, joka perustuu aitoon kohtaamiseen ja kommunikaation vastavuoroisuuteen. Kuvion määrittely pohjautuu aiemmin esitettyihin määritelmiin kodin ja koulun yhteistyön luonteesta.



*Kuvio 2: Kodin ja koulun yhteistyön määrittely tutkielmassa.*

### 2.3 Tutkimuksia osallisuudesta kodin ja koulun yhteistyössä

Huoltajien osallisuuden tutkimuksen suosio on kasvanut inklusion noustessa 2000-luvun suureksi ilmiöksi koulumaailmassa. Vuorenmaan (2016, 23) mukaan huoltajien osallisuutta on tutkittu useilla eri tieteenaloilla, kuten hoitotieteessä, kasvatustieteissä, sosiolitieteissä sekä psykologian ja filosofian tutkimuksissa. Huoltajien osallisuus nähdään edellytyksenä koko perheen kyvyille selviytyä elämän haasteista ja kohdata elämänmuutoksia, jonka vuoksi myös osallisuuden tutkimus ja kehittäminen nähdään tärkeäksi. Silti suomalainen huoltajien osallisuutta tarkasteleva tutkimus on vielä vähäistä. Kansainvälistä tutkimusta on enemmän. Se kohdistuu usein perheisiin, joilla on jokin erityistarve tai -tilanne, johon liittyy riskitekijöitä tai ongelmia, joihin osallisuus nähdään edistävänä tekijänä. (Vuorenmaa 2016, 23–24). Julkisessa keskustelussa osallisuuden käsite väritytti raikkaaksi ja uudeksi lupaukseksi ihmisestä oman elämänsä vaikuttajana (Pajula 2014, 5).

Räty, Kasanen ja Laine (2009) ovat tutkineet suomalaisten vanhempien osallistumista lapsensa koulunkäyntiin sekä heidän siihen liittyviä kokemuksiaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin suomalaiset vanhemmat osallistuvat lastensa koulunkäyntiin, kuinka he kokevat osallistumisensa ja millä tavoin osallistuminen riippuu vanhemman koulutuksesta ja sukupuolesta. Tutkimuksessa osallistumista tutkittiin neljällä osa-alueella, jotka olivat tiedon jakaminen, osallistuminen päätöksentekoon, pedagoginen sitoutuminen ja osallistuminen koulun valintaan. Tutkimustulosten mukaan tiedon jakamisen osalta suurin osa huoltajista osallistuivat vanhempainiltoihin ja pitivät niitä positiivisena kokemuksena, koska he kokivat vanhempainilloissa molemminpuolista tiedon jakamista lapsensa koulunkäynnistä. Huoltajat arvostivat yhdessä jakamista, yhdessä tekemistä sekä vaikuttamismahdollisuuksiaan ja koulun positiivista ilmapiiriä. Negatiiviset kokemukset liittyivät tilanteisiin, joissa koulu ei ollut käsitellyt asioita, joita vanhemmat pitivät tärkeinä. Toisaalta oli myös asioita, joita huoltajat pitivät epäolennaisina ja yhteistä keskustelua niistä ajanhukkana. Negatiivisena koettiin myös se, jos koulu oli kieltäytynyt antamasta heille täyttä valtaa lapsensa koulunkäyntiä koskevissa asioissa. Huoltajien käsitykset vanhempainilloista olivat merkittäviä myös sen vuoksi, että huoltajat, joilla oli negatiivisia kokemuksia, osallistuivat yleensä vähemmän usein kuin he, joilla oli positiivisia kokemuksia. (Räty ym. 2009, 277, 289–290.)

Huoltajat kuvailivat Rädyn ja kumppaneiden (2009) tutkimuksessa pedagogista osallistumistaan lapsensa koulunkäyntiin. Enemmistö huoltajista kertoi auttavansa lastaan valmistautumaan kokeisiin ja suurin osa heistä ilmoitti myös tuntevansa itsensä kykeneväksi auttamaan opiskeluissa, kuten kotitehtävissä ja kokeisiin valmistautumisessa. Huoltajista he, jotka kokivat, etteivät pysty auttamaan lastaan koulunkäynnissä, kertoivat konkreettista ongelmista ja selittävästä tekijöistä, joihin eivät itse voineet vaikuttaa ja joiden vuoksi he eivät voineet auttaa. Tutkimus käsitteli myös koulun valintaa osana vanhempien osallisuutta lapsensa koulunkäynnissä. Suomessa koulushoppailu on suhteellisen uusi ilmiö. Tutkimustulokset osoittivat, että moni huoltajista, jotka valitsivat lapsensa peruskoulun alakouluksi toisen kuin lähikoulun, olivat tehneet päätöksensä jo lapsen ensimmäisen kouluvuoden aikana. Huoltajien koulutustasolla ja kouluvalinnalla oli yhteys. Korkeammin kouluttautuneet huoltajat mainitsivat lapsensa koulun vaihtamisen syyksi useimmiten toisen koulun opetuksen painotukset. (Räty ym. 2009, 290—291.)

Dimitra (2008, 139) on puolestaan tarkastellut tapaustutkimuksessaan huoltajien osallistumiskäytäntöjä tilanteissa, joissa he tekevät moniammatillista yhteistyötä liittyen lapsensa erityistarpeisiin. Tutkimuksessa moniammatillinen yhteistyö näyttäytyi tiedon ja kokemusten jakamisena lapsen erityistarpeista sekä neuvotteluina erityisopetuksen järjestämisestä ja käytännöistä. Tutkimukseen osallistuneet lapsen huoltajat osoittivat aktiivista toimijuutta yhteistyössä edistääkseen lapsensa oikeuksia koulunkäynnissä. Huoltajat ilmensivät sinnikkyyttä ja aloitteellisuutta, sekä jakoivat vastuuta ja velvollisuuksia. Tutkimus osoitti, että huoltajien osallisuutta yhteistyössä tukee, kun yhteistyön osapuolet ovat vastaanottavaisia ja kunnioittavia toistensa näkemyksille, sekä pystyvät jakamaan valtaa ja vastuuta yhdessä. Tämä vaatii luottamuksellista yhteistyösuhdetta ammattilaisten ja huoltajien välillä. Artikkelin puoltaa voimavaroihin perustuvaa lähestymistapaa, joka tukee vanhempien aktiivista osallistumista ja vaikuttamista. (Dimitra 2008, 139, 150.)

Vaikka Dimitran (2008) tutkimus kohdentui varhaiskasvatuksen moniammatilliseen yhteistyöhön huoltajien kanssa, sen perusteella voidaan muodostaa kuvaa moniammatillisen yhteistyön luonteesta ja käytännöistä, jotka tukevat huoltajien osallisuutta. Povey, Campbell, Willis, Haynes, Western, Bennet, Antrobus ja Pedde (2016) ovat puolestaan kuvanneet tutkimuksessaan perhetaustojen ja koulun ilmapiirin välistä monimutkaista yhteyttä. Myös heidän mukaansa huoltajien ja opettajien välisellä yhteydenpidolla on yhteys huoltajien intoon osallistua lapsensa kouluasioihin. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin yleisiksi koettuja osallistumisen esteitä sekä tehokkaita osallistumisstrategioita. Nämä vaihtelivat tutkimuksen mukaan alueellisesti koulun sijainnin ja sosiaalisen huono-osaisuuden tason mukaan. Tutkimukseen osallistuneet koulut erosivat toisistaan koulujen rehtoreiden johtamistyylin, vanhempien osallistumista tukevien sekä estävien käytänteiden osalta ja vanhempien vapaaehtoistyön määrän suhteen. (Povey ym. 2016, 128, 139.)

Poveyn ja kumppaneiden (2016, 138) tutkimustulokset osoittivat, että koulun rehtorilla ja huoltajilla voi olla myös keskenään ristiriitaiset näkemykset koulun asenteesta huoltajien osallistumista kohtaan. Rehtoreilla oli merkittävä rooli huoltajien osallisuuden

toteuttamisessa. Tutkimustulokset osoittivat, että huoltajien osallisuutta tukevimpana tekijänä pidettiin sekä koulujen rehtoreiden että huoltajien mukaan koulun kunnioittavaa ja mukaan ottavaa ilmapiiriä. Huoltajien osallisuuteen negatiivisesti vaikuttavina tekijöinä nähtiin viestinnän puute sekä koulun puutteellinen reagointi huoltajien huoliin. Myös huoltajien sosioekonomisella asemalla näytti olevan vaikutusta huoltajien osallistumiseen lapsensa koulunkäyntiin. Vaikka eri koulujen rehtoreilla oli käytössään samanlaisia käytäntöjä huoltajien osallisuuden tukemiseen, heikossa sosioekonomisen asemassa olevat huoltajat osallistuivat vähemmän lapsensa koulunkäyntiin. Lisäksi he kokivat koulun ilmapiirin heidän osallisuuteensa huonona. Rehtorit näkivät huoltajien osallistumiselle esteinä korkeamman sosioekonomisen luokan huoltajilla työ- ja perhe-esteet, kun taas matalamman sosioekonomisen luokan huoltajilla esteenä näyttäytyi huoltajien kiinnostuksen puute sekä epävarmuus osallistumiseen. Tutkimustuloksissa havaittiin myös eroja huoltajien osallistumisessa sekä rehtoreiden odotuksissa huoltajien osallisuudesta peruskouluasteen sekä toisen asteen koulujen välillä. (Povey ym. 2016, 138–139.)

Aiempien tutkimusten mukaan koulun ja kodin välisellä yhteydenpidolla on vaikutus vanhempien osallistumiseen lapsensa koulunkäyntiin. Sekä Rädyn ja kumppaneiden (2009, 289–290), Poveyn ja kumppaneiden (2016, 138–139) että Dimitran (2008, 150) tutkimukset osoittivat viitteitä, että koulun yhteydenpidolla on merkitys huoltajien osallistumiseen lapsensa koulunkäyntiin. Huoltajien ja koulun yhteydenpidon ollessa vähäistä, on myös huoltajien osallisuuden kokemukset vähäisiä. Poveyn ja kumppaneiden (2016, 138–139) mukaan huoltajien vähäinen sitoutuneisuus lapsensa koulunkäyntiin vaikuttaa lapsen asenteeseen koulua kohtaan ja hänen oppimistuloksiinsa. Kun koulun ilmapiiri on huoltajia kunnioittava ja yhteistyöhaluinen, huoltajat luottavat kouluun paremmin ja sitoutuvat vahvemmin lapsensa koulutyöhön, mutta myös lapsen asenne ja sitoutuneisuus koulunkäyntiin on vahvempaa (Povey ym. 2016, 138–139). Myös Dimitran (2008, 150) sekä Rädyn ja kumppaneiden (2009, 289–290) tutkimukset osoittivat, että koulun ilmapiirillä on vaikutus huoltajien osallisuuteen lapsensa koulunkäyntiin.

### **3. Tutkimuksen toteutus**

#### **3.1 Tutkimusongelma**

Pro gradu -tutkimuksellani pyrin selvittämään, millaisena huoltajat kokevat osallisuutensa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Osallisuus näyttäytyy laajana ja moninaisena ilmiönä, joten olen purkanut sitä pienempiin osiin tarkastelemalla sitä osallistumisen, voimaantumisen ja merkityksellisyyden osa-alueista. Tavoitteenani ei ole löytää uusia toimintatapoja kodin ja koulun yhteistyöhön tai yleistettävissä olevia teorioita osallisuuden toteuttamiseen, vaan pyrin ymmärtämään ja tuomaan esiin sen, millaisin eri tavoin osallisuus voidaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä kokea. Tavoitteenani on lisätä ymmärrystä osallisuudesta huoltajien näkökulmasta ja tuoda huoltajien ääntä enemmän kuuluviin tutkimuksenkin kentälle.

Tutkimuskysymys:

Millaiseksi huoltajat kokevat osallisuuden kodin ja koulun välisessä yhteistyössä?

#### **3.2 Laadullinen tutkimus**

Tuomen ja Sarajärven (2018, 72–75) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on luoda laajempaa ymmärrystä ihmisten todellisesta elämästä. Laadullisessa tutkimuksessa tieto perustuu tutkittavien näkemyksiin tutkittavasta aiheesta tai ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74–75; Kiviniemi 2018, 73). Metsämuuronen (2008, 14) tarkentaa, että laadullisen tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa ilmiön taustalla olevista toimijoiden merkitysrakenteista. Laadullisella tutkimusotteella pystyn tarkastelemaan ja kuvailemaan huoltajien kokemuksia omasta osallisuudestaan sekä niiden merkityksensantoja.

Kiviniemen (2018, 77) mukaan laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia vähitellen tapahtuvaksi tutkittavan ilmiön käsitteellistämiseksi, jolloin lähtökohtana ei ole etukäteen hahmotetun teorian testaaminen. Tutkijan teoreettiset näkökulmat ja käsitteelliset näkemykset ovat osaltaan suuntaamassa tutkimuksen kulkua. Täten käytännön kentältä nousevien näkökulmien ja tutkimusta käsitteellistävien teoreettisten näkökulmien suhde toisiinsa on vuorovaikutteinen sekä toisiaan täydentävä. Teoreettisten näkökulmien jäsentelyssä keskeistä on ydin teemojen löytäminen, mikä auttaa pelkistämään ja jäsentelemään kehittyvissä olevaa näkemystä tutkittavasta aiheesta. Täten aineiston keruu ja tutkimuskohteeseen tutustuminen ovat osaltaan tutkimusaiheen jäsentämistä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tavoitteena on jonkin tietyn sosiaalisen todellisuuden sisäisen näkemyksen esille tuominen. Tällöin tutkijaa kiinnostaa se yksilöllinen merkitysanto, jonka tutkittavat henkilöt ilmiölle antavat. (Kiviniemi 2018, 77–78.)

### 3.3 Fenomenologinen lähestymistapa

Lähestyn tutkimusaiheeni laadullisen tutkimuksen kautta, jotta saan kokemukseen perustuvaa tietoa osallisuudesta. Tuomen ja Sarajärven (2018, 40) mukaan laadulliseen tutkimuskenttään sisältyvää fenomenologista lähestymistapaa käytetään, kun tutkimuksen kohteena ovat ihmisten kokemus- ja elämysmaailma. Kokemusten tutkiminen perustuu ihmisten yksilölliseen suhteeseen maailmaan, joka muotoutuu heidän merkitysantojensa mukaan. Merkitysteorioiden mukaan nämä merkitysannot rakentuvat suhteessa muihin, jolloin merkitysten valossa ihmisten todellisuus rakentuu yhteisöllisenä kokonaisuutena. Fenomenologisen lähestymistavan tavoitteena on rakentaa ymmärrystä ihmisten erilaisista käsityksistä sekä käsitysten välisistä suhteista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40.) Osallisuus sisältyy jokaisen ihmisen elämän kokemuksellisuuteen, joten fenomenologinen lähestymistapa sopii aiheen käsittelyyn. Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa kuvauksia huoltajien osallisuuden kokemuksista. Pyrkimyksenäni on tarkastella, millaisena kodin ja

koulun yhteistyö näyttäytyy huoltajien kokemana ja selvittää, millainen on huoltajien mukaan toimiva osallisuus.

Laine (2018, 30–32) täsmentää, että fenomenologinen lähestymistapa on yläkäsite tutkimusta ohjaaville filosofisille periaatteille, jotka käsittelevät ihmiskäsitysten ongelmakenttää. Ihminen käsitetään suhteessa maailmaan sekä muihin ihmisiin, jonka vuoksi fenomenologinen merkitysteoria pohjautuu ajatukseen ihmisestä yksilöllisenä osana yhteisöön ja yhteiskuntaa (mts.). Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 40) tuovat esiin, että fenomenologisella tutkimusotteella ilmiötä tarkastellaan aina toisen asteen näkökulmasta, jolloin ymmärrys tutkittavasta aiheesta rakentuu ihmisten yksilöllisestä tavasta kokea, nähdä ja ajatella maailmaa. Tällöin tutkijan rooli näyttäytyy tutkittavaa ilmiötä ulkopuolelta tarkkailevana. Tutkijan tehtävänä on siis tarkastella toisten ihmisten kokemuksia ja muodostaa niistä kokonaislaatuinen kuvaus. Fenomenologisen tutkimusotteen vahvuutena on, että se ottaa huomioon ihmisten erilaiset kulttuurisesti opitut ja yksilöllisesti kehittyneet tavat suhtautua, käsitteellistää sekä kokea maailmaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Fenomenologisen tiedonkäsityksessä korostuvat tutkijan avoimuus ja valmius ottaa erilaisia ajatuksia vastaan (Laine 2018, 30–32). Tutkimukseni aineisto sopii hyvin fenomenologiseen metodologiaan, sillä tavoitteena on huoltajien tulkintojen ja ajatusten ymmärtäminen sekä heidän kokemustensa kokonaislaatuinen kuvaaminen.

Kokemus käsitetään merkityssuhteena, jonka kautta kokija suhtautuu kokemuskohteeseensa (Tökkäri 2018, 65). Kukkola (2018, 43) toteaa, että kokemuksen tutkimuksessa tutkimuskohteena ei ole kokeva subjekti itsessään, vaan hänen kokemusmaailmansa sellaisena kuin se kokijalle ilmenee. Tökkärin (2018, 65) mukaan kokemuksia tutkittaessa tutkittavien kokemusmaailmat katsotaan ainutlaatuisiksi ja jatkuvasti muuttuviksi, jolloin myös kokemuksia koskeva tieto on yksilöllistä ja muuntuvaa. Kertomuksellisesta näkökulmasta kokemusten muodostuminen katsotaan olevan paitsi yksilöllistä myös sosiaalista, koska kertomukset sekä ilmaisevat että muotoilevat kokemusta. Tämä perustuu siihen, että kokemuksen kerrontaan kietoutuu aina myös tulkinta, niin kertojan kuin kerronnan vastaanottajankin tulkinta. Kokemuksen tutkimuksessa tutkijan tavoitteena on selvittää mahdollisimman avoimena ja vapaana omista ennakko-olettamuksistaan, millaisena

toisen ihmisen kokemus näyttäytyy. Fenomenologisiin näkemyksiin nojaavan kokemuksen tutkimuksen haasteena onkin kokemuksen yksilöllisyys, jolloin kokemuksista saavutettava tieto koskee yksilöitä eli yksittäistapauksia. Vaikka tietoa ei voida yleistää luonnontieteellisen tutkimuksen tapaan, voidaan kokemustutkimuksestakin tehdä kokoavia johtopäätöksiä, joiden avulla voidaan hahmottaa tutkittavien kokemusmaailmaa. (Tökäri 2018, 65–66.) Kukkola (2018, 42) täsmentää, että kokemuksen tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat useimmiten kokemuksen sisällöt, niiden jäsentely ja teemoittelu, joiden käsittelyyn laadulliset tutkimusmenetelmät soveltuvat. Tutkimukseni huoltajien kokemuksista täydentää ymmärrystä huoltajien osallisuudesta kodin ja koulun yhteistyössä.

### **3.4 Tutkimusaineisto**

Tutkimuskohteenani on tukea tarvitsevien lasten huoltajien osallisuuden kokemukset kodin ja koulun yhteistyössä. Huoltajilla itsellään on aidoin tietämys omasta osallisuutensa toteutumisesta, jonka vuoksi päätin kysyä sitä suoraan heiltä itseltään. Aineistonhankintamenetelmäkseni valitsin kyselyn, jossa osallistujat vastaavat kirjallisesti avoimiin kysymyksiin omin sanoin. Kyselyä luodessa pyrin laatimaan kysymykset mahdollisimman avoimiksi, niin että ne antaisivat vastaajille tilaa kuvailla omaa persoonallista kokemustaan tutkittavasta aiheesta. Näin ihmisten erilaiset yksilölliset näkemykset voivat tulla ilmi aineistossa. Oletan, että omin sanoin kirjoittaessa huoltajat pystyvät jäsentelemään omia ajatuksiaan samalla, kun he vastaavat ja avoimiin kysymyksiin. Kirjallisesti vastaessaan huoltajat voivat tuoda esiin oman kokemus- ja ajattelumaailmansa juuri sellaisena kuin itse haluavat. Avoimet kysymykset eivät sisällä ehdotuksia vastauksista, eivätkä näin ollen rajoita vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 196).

Kyselylomakkeeseen (ks. Liite 1) muodostin yhteensä seitsemän kysymystä. Kysymyksillä tavoitteeni oli saavuttaa mahdollisimman laaja-alainen näkemys huoltajien kokemusmaailmasta koskien heidän oman osallisuutensa toteutumista. Kysymykset koskivat huoltajien näkemyksiä ja kokemuksia omasta osallistumisestaan, vaikuttamisestaan sekä

omasta roolistaan kodin ja koulun yhteistyössä. Tutkimuksessa käytettäviä käsitteitä avasin tutkimukseen osallistujille tutkimustiedotteessa (ks. Liite 2), jossa määrittelin huoltajalla tarkoittavani tässä tutkimuksessa henkilöä, joka vastaa lapsen pääasiallisesta kasvatuksesta ja hoidosta, sekä määrittelin osallisuudella tutkimuksessa tarkoittavani huoltajan tunnetta siitä, että hän pystyy osallistumaan, vaikuttamaan ja tulee kuulluksi lapsensa oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvissä asioissa vuorovaikutuksessa koulun kanssa. Tutkitavien osallistumiseen en halunnut vaikuttaa määrittelemällä tuen tarvetta. Jätin tuen tarpeen määrittelemättä, jotta huoltajat voivat itse hahmottaa, kokevatko vastaamisensa tutkittavaan aiheeseen olennaisena ja tärkeänä. Lisäksi tuen tarpeen tarkempi määrittely ei olisi sallinut tutkimuksen kohdentumista laaja-alaisesti, vaan olisi rajoittanut tutkimuksen keskittymään johonkin tiettyyn tuen tarpeeseen.

Tutkimukseen osallistujien tavoittamiseksi tein ilmoituksen lokakuussa 2024 tukea tarvitsevien lasten huoltajille tarkoitettuun Facebook-ryhmään, jossa kerroin kyselytutkimuksestani ja johon liitin tiedotteen tutkimuksestani (ks. Liite 2) sekä linkin kyselylomakkeeseen (ks. Liite 1). Lisäksi otin yhteyttä sähköpostin välityksellä erityislasten omaiset vertaisyhdistykseen ELO ry:hyn. Sähköpostiviestissä kerroin kyselytutkimuksestani ja ehdotin, jakaisivatko he Facebook-alustallaan kyselylomakkeeni, jotta tavoittaisin tukea tarvitsevien lasten vanhempia laajasti koko Suomen alueella. ELO ry julkaisi lokakuussa 2024 Facebook-alustallaan kyselylomakkeeni sosiaalisen median julkaisuna (ks. Liite 3). Jaoin sosiaalisen median julkaisun myös erään alakoulun rehtorin välityksellä koulun oppilaiden huoltajille. Tutkimukseen osallistui lopulta 16 tukea tarvitsevan lapsen huoltajaa.

### **3.5 Aineiston analyysi**

Tutkimuksen analyysimenetelmänä on sisällönanalyysi, joka on perusanalyysimenetelmä ja jonka on todettu soveltuvan kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sisällönanalyysi mahdollistaa kiinnittämään huomiota empirian ja

teorian väliseen vuoropuheluun. Tutkimuksessa hyödynnän teoriaohjaavaa analyysitapaa, joka mahdollistaa aiemman tiedon ja teorian vaikutteiden tiedostamisen. Teoreettinen näkökulma sisällönanalyysiin liittyy tutkimukseen osallistuneiden huoltajien tapauskohtaiset näkemykset laajempaan tutkimuskenttään tutkittavasta ilmiöstä. Teoriaohjaava analyysitapa tutkimuksessa tukee sisällönanalyysin tavoitetta tiivistää aineisto selkeään muotoon täydentämään aiempaa tutkimuskenttää ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103–112.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122) kuvaavat aineistolähtöistä sisällönanalyysia Milesin ja Hubermanin (1994) jaotteleman kolmivaiheisen prosessin mukaan. Analysointiprosessin ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen, toinen vaihe on aineiston ryhmittely ja viimeisenä vaiheena on aineiston käsitteellistäminen. Ensin aineisto pelkistettiin kirjoittamalla auki tutkimusaineiston havainnot sekä karsimalla tutkimusilmiölle epäolennaiset havainnot. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–125.) Aloitin analysoinnin jaottelemalla ensin osallisuuden kokemuksen kolmeen osa-alueeseen teorian perusteella, joita ovat osallistuminen, vaikuttaminen ja merkityksellisyys. Vastaukset saatuaani aloitin analyysiprosessin lukemalla ensin kaikki vastaukset läpi, jotta saisin kokonaiskäsityksen aineistosta.

Pelkistämisen jälkeen aineisto ryhmiteltiin vertailemalla aineiston havaintoja etsien niistä eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia, joista muodostetaan tutkimusilmiötä kuvaavia teemoja sekä teemojen sisäisiä alaluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–125). Aineiston ryhmittelyä työstäessä luin vastaukset useaan kertaan läpi vertaillen vastaajien ilmaisuja ja jaottelemalla niistä teemoihin. Kiviniemen (2018, 83) mukaan aineiston analysoinnin lähtökohtana on erotella käsitteellisesti mielekkäitä ydin teemoja kerätystä tutkimusaineistosta. Teemoittamisella pyritään pelkistämällä etsimään tekstin olennaiset asiat (Moilanen & Rähä 2018, 60). Teemojen tarkoituksena on tavoittaa tekstin merkitysantojen ydin. Teemat liittyvät siis tekstin sisältöön eivätkä sen yksityiskohtiin. Tässä tutkimuksen analysoinnin vaiheessa tutkija lukee tekstin moneen kertaan ja pyrkii löytämään rivien välistäkin keskeiset merkitykset, pysymällä kuitenkin uskollisena tutkimusaineistolle. (Moilanen & Rähä 2018, 60–61.) Kiviniemi (2018, 83) täsmentää, että tutkimuksen käsitteellisyys nousee siis aineistosta itsessään.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 122–125) mukaan analysointiprosessin viimeinen vaihe, eli käsitteellistäminen, ja ryhmittely limittyvät toisiinsa, sillä aineisto käsitteellistetään muodostamalla teemoista teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Käsitteellistäminen tapahtuu yhdistämällä ryhmittelyn sisältämiä ilmaisuja teoreettisen käsitteen alaisiksi. Käsitteellistäminen täsmentää teemojen merkityssisältöjä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–125.) Tässä analysointivaiheessa loin analyysikysymykset osa-alueiden ja kyselylomakkeen kysymysten pohjalta. Analyysikysymykset toimivat suuntaviivoina huoltajien vastausten merkityssisältöjen ryhmittelylle. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa käsitteellistämisen vaiheen teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina ilmiöstä ennestään tiedettynä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122—125, 133). Näin tutkimusanalyysini ja -tulokseni sisältämät teemat pohjautuvat osallisuuden teoriapohjaan. Näin sain muodostettua huoltajien osallisuuden kokemuksesta jäsenneilyn kuvan sekä liitettyä tutkimukseni tulokset osaksi laajempaa tutkimuskenttää osallisuuden ilmiöstä.

Moilanen ja Räihä (2018, 60–61) täsmentävät, että teemoittelun ja merkitysantojen etsimisen tarkoituksena on rakentaa mahdollisimman johdonmukainen merkitysantojen verkosto, jossa keskitytään aineiston ristiriitaisuuksien etsimiseen. Merkitysrakenteiden tulkinnassa tutkimustulos ei ole se, mitä tutkittavat sanovat, vaan tutkittavat antavat vihjeen jostakin, joka tutkijan on selvitettävä. Tutkittavien kertomukset ovat enemmänkin kuvailua, joka ei mene tutkittavaan ilmiöön pintaa syvemmälle. Tutkimuksen analysoinnissa tutkijan tarkoituksena on mennä pintaa syvemmälle ja paljastaa merkityksenantoja tutkitavasta ilmiöstä. Analysoinnissa tulkinnallisuuden vuoksi on tärkeää, että tutkija kuvaa tarkasti jokaisen askeleen siitä, miten hän on aineistonsa hankkinut siihen, miten hän on päätenyt kyseiseen johtopäätökseen. Tutkijan tarkoituksena on päästä varsinaisen tutkimusaineiston taakse, joten asioita ei oteta sellaisena, kuin ne näyttäytyvät, vaan pyritään selvittämään merkitykset niiden takana. (Moilanen & Räihä 2018, 62.) Analyysikysymysten luominen helpotti merkitysantojen pohdinnassa, koska pystyin palamaan kysymyksiin vastauksia lukiessani aina uudestaan ja näin täsmentämään, mihin analyysikysymykseen vastauksen ilmaisu liittyy.

Taulukko 1: Aineiston analyysin teemat ja analyysikysymykset

<u>Teemat</u>	<u>Analyysikysymykset</u>
Osallistuminen	<p>Millaista tietoa huoltajat ovat saaneet lapsensa koulunkäynnistä?</p> <p>Kuka on mahdollistanut huoltajien tiedonsaannin?</p> <p>Miten yhteydenpito kodin ja koulun välillä toteutuu?</p> <p>Millainen yhteydenpito huoltajien mukaan toimii ja millainen ei toimi?</p>
Vaikuttaminen	<p>Milloin kodin ja koulun yhteistyö toimii huoltajien mielestä?</p> <p>Mitkä tekijät tekevät yhteistyöstä toimivan?</p> <p>Millaisissa tilanteissa huoltajat kokevat, ettei yhteistyö toimi?</p> <p>Mitkä tekijät tekevät yhteistyöstä toimimattoman?</p>
Merkityksellisyys	<p>Millaisissa asioissa huoltajat tulevat kuulluksi?</p> <p>Millaisissa tilanteissa huoltajat kokevat, että ovat päässeet vaikuttamaan lapsensa koulunkäyntiin liittyviin asioihin?</p> <p>Millaisissa asioissa lapsensa koulunkäynnissä huoltajat kokevat roolinsa tärkeäksi?</p>

## 4. Tulokset

Tutkimustuloksia kuvaan osallisuudelle hahmottelemieni kolmen osa-alueen mukaisesti, joita ovat osallistuminen, vaikuttaminen ja merkityksellisyys. Nämä osa-alueet olen jakanut alaluviksi. Tuloksien kuvailussa käytän aineisto katkelmia huoltajien vastauksista. Näin pystyn tuomaan esiin huoltajien oman ääneen. Yhteydenpitomuotoina tarkastelen puhelimen, etäyhteyden, Wilman ja reissuvihkon välityksellä tapahtuvaa yhteydenpitoa sekä palavereissa ja kasvokkain käytyä yhteydenpitoa. Palavereiden osalta vastauksissa mainitaan lyhenne *HOJKS*, joilla tarkoitetaan oppilaan henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa.

### 4.1 Osallistuminen

Jokainen tutkimukseen osallistunut huoltaja kertoi tiedonkulkuun liittyvistä asioista, joiden kautta he kokivat osallistuneensa lapsensa koulunkäyntiin. Huoltajista monet ilmaisivat vastauksissaan saaneensa tarpeeksi tietoa lapsensa koulunkäynnistä ja saaneensa sitä lapsensa opettajalta. Eräs huoltaja kertoi, että on saanut koululta tietoa, miten voisi tukea lapsensa koulunkäyntiä kotona. Vastaajista yksi mainitsi opettajan lisäksi olleensa yhteydessä iltapäiväkerhon vetäjään, terveydenhoitajaan sekä toimintaterapeutin. Lisäksi yksi huoltaja toi opettajan lisäksi esiin myös rehtorin tiedonantajana lapsensa koulunkäyntiin liittyen. Kyselyyn osallistuneet huoltajat kuvailivat, että he ovat saaneet kuulumisten vaihdon ja viikkokoosteen muodossa tietoa lapsensa koulunkäynnistä sekä siitä, miten heidän lapsellaan menee koulussa. Yksi vastaajista ilmoitti saavansa viikkoinfon myös tulevan viikon tapahtumista. Huoltajat saivat tietoa lapsensa tuen tarpeista ja yksi heistä kuvaili saaneensa tietoa myös lapsensa vahvuuksista.

Huoltajien kokemukset osoittivat, että heidän osallisuutensa ei aina toteudu kodin ja koulun yhteistyössä. Vastauksissa kuvailtiin tiedonkulun kodin ja koulun välillä vaihtelevan.

Huoltajat toivat esiin saaneensa toisinaan he tarpeeksi tietoa ja toisinaan taas liian vähän. Heidän vastauksistaan käy ilmi, että kokemukset vaihtelivat opettaja- ja tilannekohtaisesti. Tilannekohtainen vaihtelu tiedonsaannissa näyttäytyi liian vähäisenä tiedottamisena kriisi- ja kiiretilanteissa. Erään huoltajan mukaan tilannesidonnaisuus ilmeni vähäisenä tiedottamisena tilanteissa, joissa koululla on kiire reagoida tilanteeseen:

*Välillä tieto ei kulje ja koulussa kiireessä tehdään päätöksiä, joita ei kerrota vanhemmille. (H13)*

Toinen huoltaja kuvaili, että hänen kohdallaan tiedottaminen koululla tapahtuneissa lasten väkivaltatilanteissa on ollut liian vähäistä, eikä tiedotteesta ole ilmennyt, millaisesta tapahtumasta on ollut kyse. Hän toivoi saavansa enemmän tietoa tällaisista tilanteista ja ilmaisi ettei lyhyt tiedote lohduta huolestunutta huoltajaa. Kyseinen huoltaja totesi tiedostavansa kuitenkin koulua velvoittavan vaitiolovelvollisuuden vaikuttavan koulun tiedottamiseen.

Huoltajien mukaan tiedon riittävä saaminen voi myös vaihdella opettajakohtaisesti. Vastaajista yksi kertoi, että hän on saanut koululta toisilta henkilöiltä enemmän tietoa ja toisilta puolestaan toivonut lisää tietoa lapsensa koulunkäynnistä. Toinen huoltaja kuvaili opettajakohtaisen tiedonkulun vaihtelun olevan suurta:

*Opettajissa on ollut isoja eroja. Jotkut kertovat enemmän oma-aloitteisesti siitä, miten koulussa menee. Toiset taas vain pakollisissa keskusteluissa. Pitää olla itse aktiivinen, jos tuntuu, että tietoa ei riittävästi tule. (H2)*

Eräs huoltaja puolestaan koki, ettei ole saanut tarpeeksi tietoa lapsen uudelta opettajalta lapsen muuttaessa uuteen kouluun. Edellisessä koulussa hän oli saanut opettajalta tietoa lapsensa kuulumisista viikoittain. Hän toivoi saavansa uudelta opettajalta vähintään viestiä, onko kaikki mennyt hyvin. Huoltajista yksi kertoi, saaneensa koululta enimmäkseen negatiivista palautetta lapsensa koulunkäynnistä:

*Positiivista palautetta kotona kaivataan enemmän, jotta lapsi saa myös kotona tukea onnistumisiin! Keskittyminen on valitettavasti palautteen osalta epäonnistumisissa, jolloin epäonnistumisen kierre jatkuu myös kotona palautteen muodossa. (H8)*

Vaikka huoltajien vastauksissa ilmeni myös puutteellista tiedonkulkua, suurin osa huoltajista oli tyytyväinen tämänhetkiseen yhteydenpitoon kodin ja koulun välillä.

Huoltajat tuovat, esiin että heidän ja koulun välinen yhteydenpito tapahtuu usean eri yhteydenpitomuodon välityksellä. Huoltajista monet kertoivat saavansa tietoa lapsensa koulunkäynnistä Wilman välityksellä, vaikkakin yksi heistä ilmaisi pyrkivänsä välttelemään Wilman käyttöä. Hän koki, ettei Wilma sovi yhteydenpitoon sähköisenä yhteydenpitovälineenä, sillä vaikeita asioita ei voida käsitellä sähköisesti. Eräs huoltaja vastasi kysymykseen: ”millaisissa vuorovaikutustilanteissa puolestaan koet, ettei yhteistyö toimi?” kokevansa, ettei yhteistyötoimi, ”*jos aiheesta laitettaisiin Wilma-viestiä*” (H14). Vastauksesta käy ilmi, että hän piti Wilman toimimattomana yhteydenpitovälineenä. Toisaalta yksi huoltajista kertoi käyttävänsä ainoastaan Wilmaa, koska hän koki monen eri yhteydenpitokanavan sotkevan asioita. Huoltajien vastauksissa Wilma yhteydenpidonvälineenä osoittautui kaikista eniten käytössä olevaksi. Ainoastaan yksi huoltajista ei maininnut Wilmaa vastauksessaan.

Yleisesti Wilma koettiin toimivana kodin ja koulun välisenä yhteydenpitomuotona. Huoltajat perustelivat vastauksissaan Wilman toimivuutta, sen helppokäyttöisyydellä sekä sen ominaisuuksilla. Huoltajista yksi koki Wilmassa niin sanotut ”*hyväkäyttömerkinnät*” toimiviksi:

*Hyväkäyttömerkintöjen käyttämisellä on suuri vaikutus niin lapsien aktiivisuuteen ja ylpeyteen itsestään ja samoin vanhemmille erittäin miellyttävä palaute. (H4)*

Toinen huoltaja ilmaisi käyttävänsä Wilmaa lapsen poissaolojen ilmoittamiseen. Hän piti Wilmaa helppona käyttää, sillä sinne kirjautumiseen ei tarvitse muistaa sähköpostiosoitetta. Wilman helppokäyttöisyyden lisäksi huoltajat kokivat Wilman toimivan tiedotteiden välityskanavana. He kuvailivat saaneensa Wilman viikkokoosteissa ja -tiedotteissa tietoa lapsensa koulunkäynnistä. Huoltajista yksi perusteli Wilman toimivuutta, sillä että siellä on ”*kaikki samassa kanavassa ja asiat pysyvät hallinnassa*” (H6). Toisaalta yksi

huoltajista ei maininnut mitään yhteydenpitomuotoa toimivana, mutta kertoi pitävänsä Wilmaa hyvänä työkaluna, jos sitä osattaisiin hyödyntää.

Huoltajat mainitsivat vastauksissaan olevansa myös olevansa myös ”puhelimitse” yhteydessä lapsensa koulunkäynnistä ja kokevansa puhelimen toimivana yhteydenpitovälineenä:

*Monesti puhelimesta ei tule tulkintavirheitä mikä on hyvä. (H1)*

Vastanneista huoltajista yksi ilmaisi osallistuvansa pelkästään yhteydenpitoon puhelimen välityksellä käytännön syistä. Puhelimella yhteydenpitoa kuvailtiin viestittelyinä ja puhelimen soittoina. Huoltajista yksi kertoi olevansa WhatsApp-sovelluksen välityksellä yhteydessä lapsensa luokanopettajaan. Toisaalta hän ei pitänyt soittamisesta ja koki WhatsApp-viestejä tulevan liikaa. Lisäksi huoltajista yksi mainitsi reissuvihkon yhtenä toimivana kodin ja koulun yhteydenpitomuotona, joihin hän osallistuu.

Huoltajat kertoivat osallistuvansa palavereihin, joissa he saavat tietoa lapsensa koulunkäyntiin liittyen. He pitivät palavereita toimivina yhteydenpitomuotona, ja yksi huoltajista mainitsi myös etänä pidettävät juttelutuokioita toimivina. Tapaamisten luonnetta kuvailtiin vanhempainiltoina ja yhteistyöpalavereina:

*Koulussa on pidetty myös palavereita, missä on koko tiimi paikalla. Opettaja, erityisopettaja ja tarvittaessa kuraattori. (H2)*

Toinen huoltajista kuvaili osallistuneensa Hojks- ja arviointikeskusteluihin, joissa myös oppilaan koulunkäynninohjaajat ovat olleet mukana. Palavereissa huoltajat mainitsivat opettajan lisäksi myös erityisopettajan tiedonantajana lapsensa koulunkäynnin asioista. Huoltajista yksi ilmoitti myös psykologin osallistuneen kodin ja koulun yhteistyöpalaveriin. Eräs huoltajista kuvaili palavereiden pitämisen toimivana yhteistyönä kodin ja koulun välillä, koska niissä huoltajat ovat voineet tuoda ajatuksiaan ja toiveitaan esille. Vastaavasti toinen huoltaja ilmaisi, että tapaamisissa kasvokkain oikeasti kuunnellaan huoltajaa sekä oppilasta.

Huoltajat toivat esiin, että kodin ja koulun välinen yhteydenpitomuodon toimivuus riippuu myös yhteydenoton syystä. He kokivat, että vakavammat tai isommat asiat ovat toimivinta hoitaa kasvokkain:

*Viestit lyhempiin asioihin, puhelut vähän pitempiin ja isoimpiin asioihin kasvotusten keskustelu. (H2)*

Vastaavasti toinen huoltaja kertoi, että koululla sattuneista vakavista tapahtumista on toimivinta keskustella kasvokkain. Eräs huoltaja esitti, että toimivin tapa on keskustella kasvokkain, niin että myös lapsi on paikalla keskustelussa. Kasvokkain keskustelun katsottiin edistävän myös kodin ja koulun välisen keskusteluyhteyden syntymistä.

## 4.2 Vaikuttaminen

Tutkimukseen osallistuneet huoltajat toivat esiin yhteistyöhön liittyviä tekijöitä, joiden kautta he kokivat osallisuutensa toteutuvan kodin ja koulun yhteistyössä. Huoltajat kertoivat, että yhteistyö toimii, kun heillä on olo, että tulee kuulluksi. Kuulluksi tulemista kuvailtiin sanoin ”oikeasti kuunnellaan”, ”on kuultu ja kuunneltu”, ”tuetaan että vanhemman ääni otetaan kuuluviin” ja ”Meitä perheenä on... kuultu ja kuunneltu”. Eräs huoltaja totesi, että heidän kohdallaan vuorovaikutus koulun kanssa on ollut välitöntä ja vastavuoroista. Hänen mukaansa tähän on vaikuttanut ymmärtäväinen ja hyväksyvä ilmapiiri viestinnässä. Toimivaa vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä huoltajat jäsensivät myös avoimeksi ja sensitiiviseksi:

*Vuorovaikutus toimii minusta silloin, kun opettajalla ja minulla on olo, että tulemme kuulluksi ja yhdessä teemme oppilaalle koulunkäynnistä parasta mahdollista. Se vaatii molemmilta avointa vuorovaikutusta ja vaikeistakin asioista puhumista, jos niillä on vaikutusta koulunkäyntiin. (H2)*

Vastaavasti toinen huoltaja kertoi, että avoimuudella on merkittävä vaikutus vuorovaikutuksen toimivuuteen.

Huoltajat kokivat osallisuutensa toteutumiseen vaikuttavan myös sen, että heidän toiveitaan otetaan huomioon. Yksi huoltajista kertoi, että hänen pyyntöönsä lapsen tukiovetuksen tarpeesta on koulun puolelta vastattu. Toinen huoltaja puolestaan toi esiin, että hänen toiveensa on huomioitu, kun hänen on pyytäässään juttelutuokiota lapsensa koulunkäynnistä. Hän piti tätä hyvänä toimintatapana. Huoltajat mainitsivat vastauksissaan osallisuutta tukevana tekijänä myös yhdessä suunnittelemisen ja asiantuntijuuden jakamisen. Eräs huoltaja ilmoitti, että hänen asiantuntijuuttaan on uskottu tilanteessa, jossa hän on huomannut jotain ongelmaa lapsensa oppimisessa. Toinen huoltajista havainnollisti asiantuntijuuden jakamista koulun ja vanhempien välisinä keskusteluina, joissa he ovat saaneet vaikuttaa päätöksentekoon heidän lastensa koulunkäynnistä. Asiantuntijuuden jakaminen näyttäytyi vastauksissa myös erilaisina tilanteina, joissa on yhdessä suunniteltu lapsen koulunkäyntiin liittyviä asioita:

*Opettaja suunnitteli 2 yön luokkaretkeä ja opettaja kysyi minulta jo hyvissä ajoin, että onnistuuko tällainen lapseltani ja yhdessä jo etukäteen mietimme, että mitkä on haasteet leirillä ja teimme suunnitelman, että mitä jos hän ei esimerkiksi illan tullen suostukkaan jäämään sinne yöksi. Tästä tulee tunne, että opettaja ajattelee lastani ja yhdessä saamme luotua hänelle mahdollisimman positiivisen leirikokemuksen. (H2)*

Huoltajien mukaan heidän osallisuuttaan kodin ja koulun yhteistyössä tukee, kun heillä on olo, että he voivat kysyä koululta myös neuvoa lapsensa oppimisesta:

*Pidin opettajan kanssa keskustelun siitä, miten opetamme lasta kotona lukemaan, jotta se tapahtuisi samalla tavalla kuin koulussa. Lasta sekoittaisi, jos opettaisimme eri tavalla tai eri apuvälinein. Tämä tuo minulle luottoa opettamiseen/neuvomiseen kotona. (H2)*

Neuvojen saamisessa huoltajat arvostivat koululta välitöntä vastausta heidän avun tarpeeseensa. Huoltajien mukaan toimivassa yhteistyössä voi vapaasti keskustella ja esittää kysymyksiä. Osallisuutensa kannalta huoltajat pitivät tärkeänä myös sitä, että he pysyvät kartalla lapsensa asioista:

*Miten lapsella mennyt kouluviikot. Miten oppii uuden asian, mitkä haasteita ja onko lapsi kuormittunut. Pysyn kartalla lapsen asioista ja niistä keskustellaan ja autetaan kotona. (H3)*

Tutkimukseen vastanneet huoltajat toivat esiin kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttivat heidän osallisuutensa toteutumiseen negatiivisesti. Huoltajat jakoivat vastauksissaan kokemuksiaan tilanteista, joissa heitä ei ole kuunneltu tai heidät oli jätetty yhteisen kasvatustehtävän ulkopuolelle:

*Joissain tilanteissa koulu haluaa ”pärvätä” itsenäisesti haastavissa tilanteissa, ja piiloutua ammattitaitonsa taakse. Silloin yhteistyö loppuu, kun vanhempia/lapsia ei kuulla, vaan päätökset tehdään yksittäisen opettajan näkökulmasta eikä tietotaito oikean päätöksen tekemiseen voi riittää, vaikka ammattitaitoa olisikin. Vanhemmat ovat lapsensa parhaita asiantuntijoita, varsinkin jos päätöksentekijä on ollut lapsen kanssa vain muutaman viikon. (H8)*

Kyseinen huoltaja kertoi myös tilanteesta, jossa ensin häntä huoltajana ei oltu kuunneltu, mutta sitten kun hänen pyyntöään siitä, miten haastavat tilanteet hänen lapsensa kanssa hoidettaisiin, kuultiin, tulokset lapsen koulutilanteissa sekä yhteistyö kodin ja koulun välillä paranivat. Eräs huoltajista totesi, että:

*Minulle on sanottu, että päätökset lapseeni liittyen ei vaadi minun hyväksyntää tai näkemystä. (H7)*

Toinen huoltajista antoi esimerkin tilanteesta, jossa henkilöiden täysin erilaiset näkemykset asiasta vaikuttivat negatiivisesti yhteistyön toimivuuteen:

*Ainoa esimerkki, joka tulee mieleen, oli yhden lukukauden opettajasta. Hän oli sitä mieltä, että läksyt ei edistä oppimista ja minä halusin, että lapselleni olisi läksyjä. Jo sen takia, että hän oppisi huolehtimaan niiden tekemisestä. Ymmärrän että meidän näkemykset olivat kaukana toisistaan asian suhteen, mutta olisin toivonut hänen tulevan vastaan edes sen verran, että olisi antanut läksyjä 1–2 kertaa viikossa. Tilanteet, joissa osapuolet eivät ole yhtään valmiita joustamaan ja tulemaan vastaan heikentävät varmasti opettajan ja huoltajan vuorovaikutusta ja oppilaan koulunkäyntiä. (H2)*

Kuten edellä olevista katkelmista käy ilmi, osa huoltajista koki, että he eivät ole tärkeä osa kodin ja koulun välisen yhteistyön asiantuntijuutta, jolloin heidän osallisuutensa kodin ja koulun yhteistyössä ei myöskään toteudu. Eräs huoltajista kertoi tilanteesta, jossa hänelle ei ollut kerrottu ennen tulevaa palaveria, kaikkia palaveriin osallistujia sekä syitä heidän osallistumiselleen:

*Kun huoli herää, on erityisen tärkeää pitää huoltaja ajan tasalla ja kertoa esim. ennen palaveria, ketä siihen on osallistumassa ja miksi. Tämä on ainoa asia, jossa meidän kohdalla menttiin mönkään ja teki yhteistyön alkuun ikävän tuntoiseksi. Esim. jos yhteistyöpalaverissa on yllättäen vaikkapa psykologi, eikä ole tiedossa syytä, saa se aikaan turhaa hämmennystä. (H15)*

Hän painotti avoimuuden merkitystä yhteistyön toimivuudessa. Yhteistyön ulkopuolelle jääminen näyttäytyi huoltajien vastauksissa myös tiedon puutteena tai vähyytenä. Eräs huoltaja, joka koki, ettei ole saanut tarpeeksi tietoa lapsensa koulunkäynnistä, toi esiin, että hänelle olisi tärkeää, että koululta tulisi tietoa, miten lapsella on koulussa mennyt.

Lisäksi huoltajat pitivät tärkeänä sitä, että myös lasta oppilaana kuunnellaan. Tämän koettiin vaikuttavan myös kodin ja koulun yhteistyön toimivuuteen. Yksi huoltaja totesi, että heidän ja koulun väliseen yhteistyöhön on vaikuttanut negatiivisesti se, ettei hänen lastansa ei ole kuunneltu hänen kertoessaan kuormittuneisuudesta koulussa. Toinen huoltaja antoi esimerkin tilanteesta, jossa yhteistyö ei ole toiminut:

*Ehkä taannoin yksi kiusaamistilanne. Monesti aikuisilla jää näkemättä tilanteita ja ainahan tilanteessa ei ole yksin, että on kaksi näkökantaa. Se olisi voitu ratkoa kuraattorilla. Jollakin ulkopuolisella. Monesti tilanne on sellainen, että se pitää ratkoa, ratkaista sekä läpikäydä heti. Ja paisuu kun ne käsitellään vain kotona. (H1)*

Eräs toinen huoltaja kuvaili tilannetta, jossa henkilökemiat vaikuttivat siihen, miten koulun henkilökunta kohtasi lapsen työssään:

*Edellisen opettajan kanssa henkilökemiat törmäsivät sekä lapsen että meidän aikuisten kesken. Ymmärtämättömyys erilaisuudesta ja erilaisesta oppimisesta ei jokaiselle opettajalle ole itsestään selvyyttä. Opettajan ymmärrys herkkää lasta kohtaan puuttui täysin ja lapsen tunnetilan kohtaaminen aikuisena ihmisenä vähätellen ei vain toimi. Se saa aikaan lapselle pelkotiloja omasta olemassaolostaan ja isoa epävarmuutta kyseisen opettajan läsnä ollessa. (H6)*

Hän painotti lasten kohtaamisen ja kuulluksi tulemisen tärkeyttä koulun kiireiden arjen keskellä.

Toisaalta huoltajat toivat esiin, että poikkeustilanteissa paineet kasvavat ja yhteistyö vaikeutuu. Eräs huoltaja totesi, että: ”*Opettajien/aikuisten stressi näkyy nopeasti tavassa, miten he puhuvat lapsesta/tilanteesta*” (H13). Toinen huoltaja kertoi tilanteesta, jossa tiedottaminen koululla tapahtuneessa kriisitilanteissa oli ollut vähäistä, jonka huoltaja koki vaikuttavan negatiivisesti kodin ja koulun yhteistyön toimivuuteen. Koulun poikkeustilanteet näkyivät myös henkilöstön vaihtuvuutena. Eräs huoltaja korosti että:

*Yhteistyö vaatii sitoutumista. Jatkuvat sijaiset ja opettajien vaihtumiset kuormittavat yhteistyötä ja vievät vanhempien luottamusta koululaitokseen (H8)*

Toisaalta yksi huoltajista toi ilmi myös huoltajan paineiden vaikuttavan kodin ja koulun yhteistyöhön. Hän vastasi kysymykseen: ”Millaisissa vuorovaikutustilanteissa puolestaan koet, ettei yhteistyö toimi?” kysymyksellä: ”*Kuinka paljon enemmän vanhemmat voisivat tehdä kotona*” (H4).

### **4.3 Merkityksellisyys**

Tutkimukseen osallistuneet huoltajien vastauksista on havaittavissa, että huoltajat kokivat roolinsa merkitykselliseksi kodin ja koulun yhteistyössä pystyessään osaltaan

vaikuttamaan lapsensa koulunkäyntiin. Huoltajista monet nostivat esiin pystyvän vaikututtamaan lapsensa koulunkäyntiin tuen tarpeeseen liittyvissä asioissa:

*Tukiopetuksesta ja erityisopetuksesta on keskusteltu meidän vanhempien kanssa ja olemme saaneet vaikuttaa siihen, miten se toteutetaan ja laitetaan alulle. (H14)*

Huoltajat kokivat, että heidän näkemyksiään on kuultu sekä otettu hyvin huomioon päätöksen teossa, varsinkin lapsen konkreettisista tukikeinoista päätettäessä. Eräs huoltajista kuvaili, että on voinut vaikuttaa lapsensa koulunkäyntiin kertomalla lapsen tuen tarpeista, sekä apuvälineistä, joita voisi käyttää helpottamaan opiskelua. Huoltajista yksi toi kuitenkin ilmi, että huoltajan aktiivisuudella on merkitys kuulluksi tulemiseen ja vaikuttamismahdollisuuksiin:

*Aktiivisena vanhempana vaikuttaa voi lähinnä tuen tarpeen selvittämiseen ja ymmärryksen lisäämiseen lapsen käytöksestä. Muutoin koulunkäyntiin vaikuttaminen on haastavaa. (H8)*

Huoltajat kokivat itsensä merkityksellisiksi, kun heidän pyyntöjään lapsensa koulunkäyntiin liittyviin asioissa on otettu huomioon. Huoltajat kertoivat konkreettisia vaikuttamistilanteista, joissa he olivat pyytäneet jotain, joka oli toteutettu. Eräs huoltaja antoi kaksi esimerkkiä tällaisista tilanteista:

*Tietenkin en antanut periksi pienryhmän hakemisessa, koska näin, ettei hän tule pärjäämään isossa ryhmässä. Siitä olen kiitollinen, etten antanut periksi sekä hain tukea toimintaterapeutilta siihen. Toinen koulukuljetukset, kun ne eivät sujuneet, haimme niihin ratkaisua, jotta koulunkäynti sujuu ja yksinhuoltaja arki toimii. Koulu on kaukana. Tässäkin olen tyytyväinen, että tulin kuulluksi. On vältetty poissaoloja ja jaksamisen suhteen perhettä kokonaisuutena. (H1)*

Huoltajien pyynnöt koskivat usein lapsen tuen tarpeita. Yksi huoltajista mainitsi, että on pystynyt vaikuttamaan lapsensa tukiopetuksen järjestämiseen. Eräs huoltajista kertoi puolestaan hakeneensa lapselleen iltapäiväkerhopaikkaa ja saaneensa myönteisen päätöksen asiasta jo seuraavana päivänä. Huoltajista yksi totesi kokevansa riittävänä

vaikuttamismahdollisuutena koulun järjestämät vanhempainillat. Hän lisäsi kuitenkin, että hän on pystynyt vaikuttamaan lapsensa koulunkäyntiin hakemalla poissaoloja koulusta parille päivälle kisojen takia. Kuten edellä olevista aineistokatkelmista käy ilmi huoltajat kokivat tärkeäksi saada toiveensa kuuluviin lapsensa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa, joilla on vaikutusta myös kodin elämään.

Huoltajat pitivät asiantuntijuuttaan lapsestaan tärkeänä ja kokivat roolinsa lapsensa koulunkäynnissä merkittävänä silloin, kun koulu huomioi myös heidän asiantuntijuutensa lapsestaan:

*Hyvin usein olen kyllä samaa mieltä opettajan kanssa ja päivittäin lapseni kanssa touhutessa ja häntä kuunnellessa tiedän, mitä hän osaa ja mitä ei. Tiedän, mitkä ovat taitoja itsenäisestä arjesta selviytymistä ajatellen, joita tarvitsee vielä harjoitella. (H2)*

Vastaavasti eräs huoltaja totesi huoltajien olevan lapsensa parhaita asiantuntijoita. Huoltajat arvostivat asiantuntijuuden jakamista kodin ja koulun yhteistyössä: *Minusta on hienoa, että lapsi on koulussa, jossa luotetaan vanhemman lapsi tuntemiseen eikä pidetä vain harmina (H1)*. Yksi huoltajista toi esiin pitävänsä huoltajien roolissa tärkeänä sitä, että pystyy tukemaan lapsen oikeuksia ja tuomaan hänen ääntään esille, ja tukemaan näin osaltaan lapsensa koulunkäyntiä.

Huoltajat kokivat tärkeänä myös sen, että pystyvät tukemaan lapsensa koulunkäyntiä kotona ja näin vaikuttamaan kotona lapsensa koulunkäyntiin. Eräs huoltajista ilmaisi kokevansa roolinsa kodin tukiverkostona tärkeänä:

*Pyrin olemaan kannustava, rohkaiseva äiti kotona. Kouluasiat ovat tärkeitä ja pidän yllä koulumotivaatiota kuuntelemalla lasta, auttamalla, ja kehumalla ja palkitsen silloin tällöin hyvin menneestä kouluviikosta, kokeesta. (H3)*

Huoltajat tunsivat itsensä merkityksellisiksi voidessaan auttaa lastaan kotona opiskelussa, kuten läksyissä ja kokeissa. Yksi huoltaja kuvaili käyneensä opettajan kanssa yhdessä

keskusteluja, siitä miten hän huoltajana voi kotona tukea lapsensa oppimista. Eräs toinen huoltaja totesi pystyvänsä vaikuttamaan lapsensa koulunkäyntiin enimmäkseen tukemalla lapsen opiskelua kotona. Osallistuneista huoltajista yksi ilmaisi, ettei pysty vaikuttamaan lapsensa koulunkäyntiin millään tavoin tai missään asiassa. Hänen mukaansa: ”*Lapsia sekä vanhempia syyllistetään ja väheksytään*” (H7). Toisaalta yksi huoltajista oli sitä, mieltä ettei huoltajien pitäisi olla osallisena lapsensa koulunkäyntiin:

*Minun mielestä koulunkäynti on mennyt koko ajan hullummaksi juuri sen takia, että vanhemmat osallistuu ja vaikuttaa aivan liikaa koulunkäyntiin liittyviin asioihin. Opettajien työ painottuu nykyään paimennukseen ei opetukseen. Vanhempien ei pitäisi saada juurikaan vaikuttaa mihinkään koulunkäyntiin liittyviin asioihin. (H9)*

Huoltajat toivat esiin vastauksissaan koulun henkilöstön ammattitaidon vaikuttavan huoltajien osallisuuden toteutumiseen. Eräs huoltaja piti koulun johtajan roolia merkittävänä koulun toiminnassa: ”*Minusta opettajissa näkyy, kun heitä johdetaan hyvin sekä ovat motivoituneita töihin. niinhän se on joka paikassa*” (H1). Usea huoltaja kertoi vastauksessaan koulun henkilöstön ammattitaidon näkyvän myös oppilaan tuen järjestelyissä. Eräs huoltaja kuvaili oppilaan tuen toteutuksen olevan opettajakohtaista:

*Tuen antamisen tavat ovat näkemykseni mukaan paljon henkilöriippuvaisia. Koko henkilökunnan kouluttaminen samanlaisiin käytäntöihin voisi helpottaa henkilökunnan kuormitusta, tuen tarpeisia lapsia, mutta myös ei-tuen tarpeisia oppilaita. Yhteiset aina samalla tavalla toistuvat käytännöt luovat ennakoitavuutta lapsille ja vanhemmille. (H8)*

Vastaavasti toinen huoltaja totesi, että opettajat eroavat oppilaiden ja oppimisen erilaisuuden ymmärtämisessä. Eräs huoltaja ilmaisi arvostavansa lapsensa opettajan vankkaa ammattitaitoa sekä olevansa tyytyväinen lapsensa koulun toimintaan yksilöllisen tuen järjestämisessä:

*Olen erittäin tyytyväinen lapseni opettajan vahvaan ammattitaitoon. Lisäksi uskon pienehkön koulun olevan etu, jotta erityistä tukea tarvitsevat lapset ”löydetään” ja heille pystytään tarjoamaan yksilöllistä tukea. (H14)*

## 5. Johtopäätökset

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että koulunkäynnin tukea tarvitsevien lasten huoltajien osallisuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä toteutuu vaihtelevasti. Tutkimustuloksissa on viitteitä että, huoltajien osallisuudessa painottuu eniten Vuorenmaan (2016, 20) esittelemään tieto-osallisuuden taso, jossa huoltajat saavat koululta tietoa lapsensa koulunkäynnistä ja antavat sitä koululle. Huoltajat osallistuvat pääsääntöisesti yhteydenpitoon kodin ja koulun välillä koskien lapsensa koulunkäyntiin liittyviä asioita. Huoltajien näkemysten mukaan he saavat tarpeeksi tietoa, jotta heidän osallisuutensa mahdollistuu kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tietoa huoltajat saavat lapsensa koulupäivien kulusta, oppimisesta sekä tuen tarpeesta. Kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa hyödynnetään useita erilaisia viestintävälineitä, kuten puhelinta, Wilmaa ja reissuvihkoa, sekä erilaisia vuorovaikutustilanteita, kuten etäyhteyksiä, kasvokkain ja palaverissa tapahtuvia yhteisiä keskusteluja. Yhteydenpitoon kodin ja koulun välillä huoltajat raportoivat osallistuvan eniten lapsen oma opettaja, mutta yhteydenpitoa tapahtuu myös erityisopettajan, rehtorin sekä muiden lapsen moniammatilliseen yhteistyöverkoston kuuluvien ammattilaisten kanssa. Moniammatillista yhteistyötä huoltajat tekevät kuraattorin, toimintaterapeutin, terveydenhoitajan, psykologin, iltapäiväkerhon vetäjän sekä koulunkäynninavustajan kanssa. Huoltajista suurin osa on tyytyväisiä tiedonkulun tasosta kodin ja koulun välillä.

Yhteydenpidon osalta tutkimukseen osallistuneet huoltajat raportoivat osallistuvansa useampaa yhteydenpitomuotoon kodin ja koulun välillä osana lapsensa koulunkäynnin tukemista. Osa huoltajista kokee, että useat yhteydenpitomuodot tukevat toinen toisiaan niin, että jokaisella yhteydenpitomuodolla on omanlaisensa tehtävä. Tällöin yhteydenpitomuodon toimivuus riippuu yhteydenoton syystä tai tavoitteesta. Huoltajat käyttävät yhteydenpidossa kodin ja koulun välillä eniten Wilmaa, joka toimii erityisesti tiedotteiden jakamisessa. Puhelinta käytetään viestien välityksessä, koska sillä saa nopeasti yhteyden ja soittamalla osapuolten tulkintavirheet vähenevät. Huoltajat osallistuvat myös lapsensa koulunkäyntiin liittyviin palaverihin, joka toimii suurempien asioiden selvittämiseen. Kasvokkain keskustellessa huoltajat kokevat osapuolten äänten tulevan kuuluviin ja

näkemyksien yhdistyvän. Toisaalta osa huoltajista puolestaan ei koe tarpeelliseksi osallistua useampaan yhteydenpitomuotoon kodin ja koulun välillä. Tämän voidaan katsoa nojaavan jokaisen yksilöllisiin tarpeisiin koskien omaa osallisuuttaan (Särkelä-Kukko 2014, 35—36; Kataja ym.2018, 52).

Tiedonkulku kodin ja koulun välillä muutaman huoltajan mukaan vaihtelee koulun tilanne- ja opettajakohtaisesti. Tämän lisäksi huoltajien osallisuuden kokemukseen vaikuttaa heidän oma-aloitteisuutensa. Osa huoltajista tunnistaa, että he itse aktiivisesti kysyvät tietoa lapsensa koulunkäynnistä, jos kokevat sitä tarvitsevänsä enemmän kuin mitä koululta saavat. Näkisin, ettei tämä kerro, siitä että jokaisella on yksilöllinen näkemyksensä siitä millaiset asiat heidän osallisuudessaan näyttäytyvät olevan avain asemassa sen toteutumiseen. Vastaavaan huomioon ovat päätyneet myös Kataja ja kumppanit (2018, 52), joiden mukaan osallisuuden toteutumisen täyttymisen kannalta merkittävää on, että yksilö pystyy itse määrittelemään, missä määrin haluaa olla osallisena. Täten voidaan nähdä, että jokaisella on myös yksilölliset tarpeensa koskien osallisuutensa toteutumisen voimakkuutta. Vastaavasti Isolan ja kumppaneiden (2017, 16–20) mukaan jokaisella on yksilölliset tarpeensa koskien omaa osallisuuttaan. Lisäksi Vuorenmaa (2016, 21) toi esiin, että yksilön kokema osallisuus vaihtelee hänen elämäntilanteidensa ja -vaiheidensa mukaan. Täten voidaan todeta, että jokaisen yksilölliset osallisuuden toteutumisen kokemukset ovat sekä tilanne- ja elämänvaihe- että tarveriippuvaisia, jolloin huoltajien kokemukseen vaikuttavat heidän yksilöllisesti kokemansa tarve osallistumiselleen, joka myös voi vaihdella tilannekohtaisesti.

Osallisuuden toteutumisessa onkin kyse yksilölle itselleen sopivasta tavasta olla osa yhteisöään, saada äänensä kuuluviin sekä kokea itsensä vaikutusvaltaisena ja merkityksellisenä oman elämänsä määrittelijänä (Särkelä-Kukko 2014, 35–36; Kataja ym.2018, 52). Toisaalta kodin ja koulun yhteistyön perustana tulisi silti olla koulun henkilöstön aloitteisuus yhteistyöhön huoltajien kanssa, sillä koulun ammattilaisten vastuulla on toimivan yhteistyön, yhteydenpidon ja yhdessä toimimisen luominen (Perusopetuslaki 628/1998; Opetushallitus 2014, 35–36). Täten kodin ja koulun yhteistyössä huoltajien osallisuuden toteutumisessa koululla näyttäytyi olevan suurempi vastuu, koska koulun vastuulla on

yhteistyön toteuttaminen. Huoltajien rooli omaan osallisuutensa näyttäytyy tutkimuksen perusteella, enemmän koulun osallistamisen kohteena olevana ja yhteistyön toteuttamisen velvollisuuksista vapaampana osallistujana. Vastaavasti perusopetuksen laatukriteereissä (2012, 50) todetaan, että yhteistyön toimivuuteen vaikuttavat osaltaan kaikki sen osapuolet.

Huoltajien tiedonsaanti, kuulluksi tuleminen, yhdessä suunnittelu ja asiantuntijuuden jakaminen tukee ja vahvistaa tutkimuksen mukaan huoltajien osallisuuden kokemusta. Nämä tekijät vaikuttavat myös huoltajien vaikuttamismahdollisuuksien toteutumiseen. Huoltajat kokevat vaikuttamismahdollisuuksiensa toteutuvan pääosin tiedon jakamisena lapsesta koulun henkilöstölle sekä kotona lasta tukemalla. Yhteistyön toimivuuden kannalta tärkeänä korostui huoltajien tunne kuulluksi tulemisesta sekä siitä, että heidän toiveensa lapsensa koulunkäyntiin liittyen otetaan huomioon. Yhteistyö vaatii heidän mukaansa välitöntä, ymmärtävää, hyväksyvää ja avointa ilmapiiriä. Vastaavasti aiempi tutkimuskenttä aiheesta osoittaa, että huoltajien osallisuutta tukee yhteistyön osapuolten kunnioittava, luottamuksellinen ja vastaanottava ilmapiiri sekä yhteistä valtaa ja vastuuta jakava yhdessä toimiminen (Dimitra 2008, 150; Povey ym. 2016, 138–139).

Tutkimukseen osallistuneiden huoltajien vastauksissa yhteistyön toimivuudessa painottuu myös yhdessä suunnittelemisen ja asiantuntijuuden jakaminen, jossa myös huoltajien asiantuntijuutta omasta lapsestaan arvostetaan. Toimivalle yhteistyölle tunnusmaisesta avoimuudesta kertoo myös se, että yhteistyön osapuolet voivat pyytää toisiltaan neuvoa ja he joustavat toistensa tarpeiden mukaisesti (Metso 2022, 69–70). Huoltajille on tärkeää, että he kokevat voivansa kysyä koululta tukea lapsensa koulutehtävissä auttamiseen sekä, että koulu joustaa myös kodin tarpeissa. Kodin ja koulun yhteistyön toimivuuden perustana näyttäytyy huoltajien kartalla pysyminen lapsensa asioista. Tämä pohjautuu Vuoremaan (2016, 21) mukaan siihen, että yksilön tiedonsaanti, osallistaminen sekä tietoisuus ja ymmärtäminen omista vaikuttamis- ja toimintamahdollisuuksista mahdollistavat sekä rajoittavat hänen osallisuuttaan. Lisäksi näillä tekijöillä on myös vallan käytännöllinen vivahteena yksilön osallisuuden mahdollistamiseen (mts.).

Aiempi tutkimuskenttä huoltajien osallisuudesta myös osoittaa, että huoltajat pitävät kodin ja koulun väliselle yhteistyölle positiivisina tekijöinä yhdessä jakamista, tekemistä sekä vaikuttamismahdollisuuksiaan ja koulun positiivista ilmapiiriä (Räty ym. 2009, 289–290). Vastaavasti tutkimukseeni osallistuneiden huoltajien osallisuuden kokemusta rajoittavina tekijöinä näyttäytyvät huoltajien toimijuuden jättäminen yhteisten kasvatustehtävän ulkopuolelle, jolloin heidän asiantuntijuuttaan ei kuunnella, eikä heitä nähdä yhteistyössä tasavertaisina toimijoina. Lisäksi huoltajat kokevat osallisuutensa heikkona tilanteissa, joissa heidän lastansa ei kuunnella. Tällaisissa tilanteissa huoltajien roolissa korostuu lapsensa oikeuksien puolustaminen, jolloin kodin ja koulun asetelma muuttuu vastakkaiseksi. Myös Poveyn ja kumppaneiden (2016, 138–139) tutkimuksessa huoltajien osallisuuteen negatiivisesti vaikuttavina tekijöinä nähtiin yhteydenpidon puute sekä koulun vähäinen reagointi huoltajien huoliin.

Tähän voi tutkimukseeni osallistuneiden huoltajien mukaan vaikuttaa yhteistyön osapuolten näkemuserot sekä kokemat henkilökohtaiset paineet, jotka tutkimukseeni osallistuneiden huoltajien mukaan vaikuttavat heikentävästi yhteistyön toimivuuteen sekä heidän osallisuutensa toteutumiseen. Vastaavasti myös Rädyn ja kumppaneiden (2009, 289–290) tutkimus osoitti, että huoltajat kokevat negatiivisena, jos koulu ei käsittele, heidän tärkeinä pitämiään asioita, tai jos koulu ei anna huoltajille täyttä valtaa lapsensa koulunkäyntiä koskevissa asioissa. Toimivan yhteistyön kannalta olisi tärkeää kiinnittää huomiota huoltajien käsityksiin osallistumisestaan, koska heidän negatiivisilla kokemuksillaan on yhteys huoltajien vähempään osallistumiseen kodin ja koulun yhtistyössä (Räty ym. 2009, 289–290), joka puolestaan vaikuttaa lapsen kouluasenteeseen ja oppimistuloksiin (Povey ym. 2016, 138–139).

Tutkimustulokset huoltajien merkityksellisyyden kokemuksesta osoittavat, että huoltajat kokevat roolinsa lapsensa koulunkäynnissä tärkeänä, kun myös heidän asiantuntijuutensa kodin ja koulun yhteistyössä näyttäytyy merkittävänä ja tärkeänä yhteisen kasvatustehtävän kannalta. Tämä vaatii huoltajien mukaan koulun puolelta vastaanottavuutta sekä

hyväksyntää. Huoltajat kokevat roolinsa merkittävänä myös lapsensa puolia pitävänä tahona sekä kodin muodostamana tukiverkostona, joka auttaa, tukee ja kannustaa lasta kotona. Huoltajat kokevat tärkeäksi, että pystyvät auttamaan lastaan kotona opiskelussa, kuten kotiläksyissä ja kokeeseen kertaamisessa. Huoltajien mukaan koulun ammattitaidolla on myös merkittävä vaikutus huoltajien osallisuuden toteutumiseen. Huoltajat arvioivat, että koulun henkilökunnan kouluttamisella kaikille samankaltaisiin käytänteisiin ja asenteisiin, sekä koulun johtajan merkityksellä koulun henkilökunnan toimivuuteen, olisi vaikutusta huoltajien osallisuuden mahdollisuuksiin kodin ja koulun yhteistyössä. Vastavasti myös perusopetuksen laatukriteereissä (2012, 50) tuodaan esiin, että rehtorilla on suuri vaikutus kodin ja koulun yhteistyön rakentumiseen sekä henkilökunnan tapoihin toteuttaa sitä. Vaikkakin koulun johtamisella ja henkilökunnan ammattitaidolla on vaikutus yhteistyön toteutumiseen, on myös lasten huoltajilla osuutensa yhteistyön muodostamiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 50). Yhteistyö muotoutuu lopulta kaikkien osapuoltensa näköiseksi.

Tutkimustuloksista on tunnistettavissa huoltajien osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä, jotka sekä tukivat että rajoittivat heidän osallisuuttaan kodin ja koulun yhteistyössä. Huoltajien osallisuudella lapsensa koulunkäyntiin on vahva merkitys lapsen kouluasenteisiin, oppimistuloksiin sekä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, siksi tutkimusta huoltajien osallisuudesta lapsensa koulunkäyntiin liittyen tulisi lisätä. Mahdollisissa jatkotutkimuksissa tulisi mielestäni kartoittaa enemmän niitä tekijöitä, joilla kodista ja koulusta voitaisiin kehittää lapsen koulunkäyntiä ja kehitystä kokonaisvaltaisemmin tukeva ja auttava kokonaisuus. Tutkimusjoukko voisi sisältää niin opettajia, kuin oppilaiden huoltajiakin. Näkemykseni mukaan tämä laajentaisi kuvaa huoltajien osallisuudesta ja osallisuuden mahdollisuuksista. Lisäksi kaipaisiin kouluihin lisää monipuolisia ja konkreettisia käytänteitä, joilla pystyttäisiin tukemaan huoltajien osallisuutta kodin ja koulun yhteisessä kasvatustehtävässä. Jatkotutkimuksessa opettajien ja huoltajien käsitysten vertailulla kodin ja koulun yhteistyön käytänteitä voitaisiin kehittää enemmän molempia osapuolia hyödyttävä kokonaisuus.

## 5.1 Tutkimusprosessi

Tutkimusprosessini alkoi tutkimusaiheen valinnasta, jossa ajatukseni tutkimusaiheen tii-  
moilta pyörivät laajoissa aihealueissa oppilaan kokonaisvaltaisessa kasvun ja kehityksen  
tukemisessa. Pohdinnan tuloksena ajatukseni oppilaan kokonaisvaltaisesta tuesta täsmen-  
tyi oppilaan tai lapsen kahteen yleisimpään kasvuympäristöön, jotka ovat koulu ja koti.  
Näin päädyin kiinnostumaan koulun ja kodin yhteistyöstä oppilaan kasvun ja kehityksen  
tukemisessa. Kodin ja koulun yhteistyössä mielenkiintoni kohdistui entistä enemmän  
huoltajien rooliin lapsensa koulunkäynnissä, joten tutkimusaiheekseni valikoitui huolta-  
jien osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä. Tutkimuksen aiheenvalinnassa Tuomen ja  
Sarajärven (2018, 154) mukaan tutkijan vastuulla on pohtia, kenen ehdoilla tutkimusaihe  
valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään. Toisaalta tieteenaloilla on myös omat arvopoh-  
jansa, ihmiskäsityksensä ja tavoitteensa, jotka ohjaavat tutkimusaiheen ja -kohteen valin-  
taa (mts.).

Tutkimusaiheen valinnan aikana ja sen jälkeen perehdyin tutkimusaiheeni sisältämiin kä-  
sitteisiin ja aiemmin tehtyihin tutkimuksiin, jotta saisin tutkimusaiheestani kokonaisval-  
taisen kuvan, jonka perusteella luoda oma tutkimus. Tutkimusprosessi tuki oppimistani  
aiheesta, sillä tutkimuksen edetessä minulle avautui laajempi kuva tutkimusaiheesta,  
jonka erilaisia näkökulmia tutkimusmetodologisiin suuntauksiin perehtyminen avasi  
vielä lisää. Kiviniemi (2018, 73) toteaa, että tutkimusprosessin edetessä käytännössä  
tutkimusmenetelmälliset ratkaisut jäsentyvät, kehittyvät, tarkentuvat sekä limittyvät toi-  
siaan täydentäen. Tärkeää on kuitenkin huomioida, että tutkimukselliset ratkaisut, kuten  
miten ja millä menetelmin tutkimusta on tehty, vaikuttaa siihen mitä tutkimusaiheesta voi  
saada irti (Kiviniemi 2018, 81). Tutkimuksessa käytin aineistonkeruu menetelmänä  
avointa kyselyä, jonka käyttämistä tulee arvioida kriittisesti. Kyselyn kysymyksiä luo-  
misessa yritin käyttää mahdollisimman selkeitä ja helppoja käsitteitä, jotta kysymyksiin  
vastaaminen olisi helppoa, eikä kysymysten asettelu rajaisi halukkaita vastaajia taikka  
heidän vastaustensa sisältöä liikaa. Haastavat käsitteet olin avannut tutkimustiedotteessa,  
jonka liitin kyselyn lisäksi kaikkiin julkaisuihini koskien tutkimukseen osallistujien ha-  
kua. En kuitenkaan voi olla varma, millä tavalla osallistujat käsitteet ymmärsivät.

## 5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusprosessi oli mielenkiintoinen oppimiskokonaisuus, jossa tutkijana koin olevani niin sanotusti puun ja kuoren välissä. Lukiessani tutkimukseen osallistujien vastauksia pystyin eläytymään heidän näkemyksiinsä ja kokemuksiinsa, mutta samalla tiedostin olevani täysin tietämätön sen toisen osapuolen, eli koulun näkemyksistä ja kokemuksista kodin ja koulun yhteistyön toimivuudesta osallisuuden näkökulmasta. Tutkijan roolissa painottuu puolueettomuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160; Kiviniemi 2018, 73). Tämä tarkoittaa puolueettomuutta tutkimusaihetta ja tutkittavia kohtaan, jolloin tutkija pyrkii ymmärtämään ja kuulemaan tutkittavia itsessään ilman, että tutkijan oma persoona, henkilökohtaiset ominaisuudet, arvot tai ajatukset vaikuttavat tutkimuksen etenemiseen sekä tutkittavien tulkintaan. Lopulta hyvää tutkimusta ohjaa tutkijan eettinen sitoutuneisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160, 150.) Puolueetonta suhtautumistani tutkimusvastauksiin tuki luomani analyysikysymykset (ks. Taulukko 1), joiden avulla pystyin kirkastamaan tarkastelun kohteeni itselleni aina uudelleen perehtyessäni vastauksiin ja palatessani vastauksien ilmaisuihin useampaan otteeseen kirjoittaessani niitä auki. Tutkimusaiheesta minulla ei ollut oma kohtaista kokemusta, sillä en ole osallistunut itse kodin ja koulun yhteistyöhön, joten tutkijana näkemystäni tutkimusaiheesta ei ollut värittämässä omakohtaiset kokemukset tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimusvastauksia lukiessa ensin vastaukset vaikuttivat vain ihmisten toteamuksilta, joista oli vaikea nähdä merkityksiä tutkittavien ilmaisujen takana. Ihmiset vain vastasivat kysymyksiin toteavasti ja kesti pitkän ennen kuin ilmaisujen sisältämät merkitysarvot avautuivat. Merkitysantoja pohtimisen avuksi loin analyysikysymykseni, joiden avulla kysyin jokaisen vastauksen kohdalla, vastaako ilmaisu analyysikysymykseeni ja millainen merkitys vastauksella on kysymykseen. Tutkimustulosten johtopäätöksiä auki kirjoittaessani pohdin, millaisia yleistyksiä merkitysannot kertovat. Moilasen ja Räihän (2018, 69) mukaan yleistettävyydellä tarkoitetaan määrällistä, käsitteellistä tai laadullista yleisyyttä sekä vaativaa yleispätevyyttä. Kokemuksia ja käsityksiä tutkittaessa tarkoituksena on selvittää, mitä yleistä ihmisten kokemuksista ja käsityksistä saavutetaan. Laadullisesta tutkimuksesta yleistyksiä tehdään suhteuttamalla tuloksia, siihen missä suhteessa

tutkimuksen voidaan olettaa tai väittää valottavan tutkimusilmiötä. (Moilanen & Rähä 2018, 69—71.) Tutkimuksen luotettavuutta määritellään usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden kautta. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta, eli myös jonkin asteista yleistettävyyttä. Validiteetilla tarkoitetaan puolestaan sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on myös luvattu. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Koen, että tutkimuksellani pystyin vastaamaan tutkimuskysymykseeni sekä tutkimukseni tarkoitukseen. Tutkimuksen toistettavuutta tukee tutkimusraportoinnin selkeys, jonka avulla tutkimukseni olisi toistettavissa aineistonkeruumenetelmän ja aineiston analysoinnin osalta seuraamalla raportointiani tutkimusvaiheita.

### 5.3 Tutkimuksen eettisyys

Tuomen ja Sarajärven (2018, 149) mukaan tutkimuksen luotettavuudesta ja validiteetista kertoo tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus. Se on myös hyvän tutkimuksen peruskriteeri. Johdonmukaisuudesta kertoo jäsenNELTY ja selkeä tutkimusraportointi, jossa argumentointi ja tutkijan lähteiden käyttö nivoutuvat yhteen tutkimuskokonaisuudeksi täydentäen tutkittavan ilmiön aiempaa tutkimuskenttää. Tutkimusraportoinnissa tutkija kertoo, mitä, miksi ja miten tutkii, sekä millä perusteella. Tähän liittyy vahvasti myös tutkijan eettinen kestävyys ja laatu. Tutkimuksen laadusta kertoo tutkimukseen sopivan tutkimusasetelman luominen sekä tutkimusraportin selkeä ja jäsenNELTY kokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149, 163—164.) Tutkimuksen raportoinnissa olen pyrkinyt mahdollisimman yksityiskohtaisesti avaamaan ja perustelemaan tutkimuksellisia valintojani. Olen kertonut avoimesti ja tarkasti tutkimusprosessini etenemisestä, tutkimuksen aineiston keruusta ja analysoinnista sekä pyrkinyt kuvaamaan huoltajien vastauksia tutkimusilmiölle avoimesti ja vastaajia kunnioittaen. Näillä toimilla pyrin tekemään eettisesti kestäväää tutkimusta, joka olisi mahdollisimman avoin ja yksiselitteinen niin tutkimukseen osallistuneille tutkimusprosessin aikana, kuin myös tutkielmaa lukeville tutkimuksen ollessa valmis kokonaisuus.

Vilpittömyys, rehellisyys ja vastuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta liittyvät tutkijan rooliin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151). Tutkimukseni vilpittömyydestä ja rehellisyydestä kertoo avoin ja johdonmukainen raportointi sekä tutkimukseen osallistuneiden anonyymiys. Vastaavasti Mäkinen (2006, 115) toteaa luottamuksellisuuden olevan tutkijan antama lupaus tutkittaville. Tällöin luotettavuus liittyy tutkimuseettisissä perusteissa pysymiseen. Niihin kuuluu tutkittavien mahdollisuus pysyä tunnistamattomina. Tutkittavien anonymiteetti suojaa tutkittavien tutkimuksessa käsiteltäviä arkoja tai ristiriitaisiakin aiheita. Anonymiteetti, eli henkilötietojen salaaminen, myös rohkaisee tutkimukseen osallistujia kertomaan rehellisesti ja suoraan näkemyksiään ja kokemuksiaan. (Mäkinen 2006, 114.) Anonymiteetin lisäksi tutkimukseen osallistujien aineistokatkelmien hyödyntäminen tutkimustuloksien raportoinnissa lisää tulosten autenttisuutta, mutta myös tukee tutkimuksen osallistujille rehellisenä pysymistä. Lisäisin tutkijan lupauksen luotettavuudesta kohdistuvan myös tutkimusta lukeville sekä tutkimusilmiölle itsessään, sillä tutkimus aina muovaa ja maalaa kuvaa laajemmasta tutkittavasta ilmiöstä. Selkeällä raportoinnilla olen pyrkinyt pitämään kiinni tästä lupauksesta.

## Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Bandura A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.

Böök, M. L. & Perälä-Littunen, S. 2015. Responsibility in Home-School Relations: Finnish Parents Views. *Children and Society*, 29(6), 615–625.

Dimitra H. 2008. Practices of parental participation: a case study. *Educational Psychology in Practice*. Vol. 24, No. 2, June 2008, 139–153.

Halila, Aimo. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. 3, piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Porvoo: WSOY.

Isola A-M., Kaartinen H., Leemann L., Lääperi R., Schneider T., Valtari S. & Keto-Tokoi A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Työpaperi 33/2017, 67. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy: Helsinki. ISBN 978-952-302-917-0 (verkkojulkaisu).

Kaukomaa, K-M. 2022. Moniammatillinen yhteistyö opetuksen tukena. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.) Toiminta-alueittain järjestettävä opetus. PS.kustannus: Jyväskylä. 228–249.

Kataja, E., Partio, L., Ranta, R., Setälä, A. & Tarkka, K. 2018. Osallisuutta, osallistumista vai osallistamista? Käsiteviidakosta kohti selkeyttä. Teoksessa M. Rautiainen (toim.) Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. ISBN 978-951-39-7594-4 (verkkójulkaisu). 44–54.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus: Jyväskylä. 73–86.

Kukkola J. 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J., Toikkanen & I. A., Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö. Lapland University Press: Vaajakoski. 41–63.

Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus: Jyväskylä. 29–50.

Lastensuojelulaki 13.4. 2007/417. <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/2007/417>

Metso, T. 2002. Hyvä alku kodin ja koulun yhteistyölle. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokka 1—2 opetus. Helsinki: Opetushallitus, 68–74.

Metso T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Väitöskirja. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.

Miles M. B. & Huberman A.M. 1994. Qualitative data analysis. (2.ed.) California: Sage.

Moilanen P. & Rähä P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus: Jyväskylä. 51–72.

Mäkinen O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Tammi: Helsinki

Ojakangas, M. 1998. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmannista Koskenniemeen. 3. korjattu painos. Paradigmasarja 85. Helsinki: Tutkijaliitto.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Perusopetuksen laatukriteerit – Perusopetuksen, perusopetuksen aamua- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29.

Pajula, E. 2014. Esipuhe. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) Osallisuuden jäljillä. Saarijärven offset: Saarijärvi. 5–6.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>

Poey, J., Campbell, A.K., Willis, L. D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., Antrobus, E. & Pedde, C. 2016. Engaging parents in schools and building parent-school partnerships. The role of school and parent organization leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128–141.

Rantanen J., Vehkakoski T., Kurkinen H. & Kilpeläinen T. 2017. Tulistuva lapsi, rauhalliset aikuiset? Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus. 243–278.

Rouvinen-Wilenius, P. 2014. Kohti osallisuutta – mikä estää, mikä mahdollistaa. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.), *Osallisuuden jäljillä. Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry.* 51–68.

Räty, H., Kasanen K. & Laine, N. (2009) Parents' Participation in Their Child's Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol 53, No. 3, June 2009. 277–293.

Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta 60/1991.

<https://www.finlex.fi/fi/valtiosopimukset/sopimussarja/1991/60>

Särkelä-Kukko, M. 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Mistä puhumme, kun puhumme osallisuudesta? Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.), *Osallisuuden jäljillä. Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry.* 34–49.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tökkäri V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J., Toikkanen & I. A., Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö. Lapland University Press: Vaajakoski. 64–84.

Vuorenmaa, M. 2016. Äitien ja isien osallisuus perheessä ja lasten palveluissa sekä osallisuuden yhteydessä olevat tekijät. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98335/978-952-03-00197.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## **Liitteet**

### ***Liite 1. Kyselyrunko***

1. Koetko, että olet saanut tarpeeksi tietoa lapsesi koulunkäynnistä?
  - a) Jos kyllä, millaista tietoa on ollut ja keneltä olet sitä saanut?
  - b) Jos ei, niin millaista tietoa olisit kaivannut lisää ja keneltä?
2. Millä tavoin olet ollut yhteydessä lapsesi opettajan kanssa?
  - a) Kertoisitko esimerkin, kuten tapahtuiko vuorovaikutustilanne kasvokkain / Wilmassa / etänä / puhelimitse.
3. Millainen yhteydenpitomuoto olisi sinulle toimivin? Miksi?
4. Millaisissa tilanteissa koet, että yhteistyö koulun kanssa toimii vastavuoroisesti ja osallisuuttasi tuetaan?

Voit kuvailla jotain esimerkkitalannetta sekä siihen liittyviä tunteitasi omin sanoin.
5. Millaisissa vuorovaikutustilanteissa puolestaan koet, ettei yhteistyö toimi vastavuoroisesti?

Voit kuvailla jotain esimerkkitalannetta ja pohtia syitä, miksi yhteistyö ei toiminut.
6. Millä tavoin olet saanut vaikuttaa lapsesi koulunkäyntiin?
7. Haluatko kertoa vielä jotakin, mitä haastattelussa ei vielä kysytty tai tullut ilmi?

## **Liite 2. Tiedote tutkimuksesta**

Pro Gradu -tutkimus, Kyselylomake

### **Tutkimuksen aihe: Huoltajien osallisuus tukea tarvitsevan lapsen koulunkäyntiin**

Teen erityispedagogiikan maisteriopintoihin liittyen pro gradu -tutkimusta koulunkäyntiinsä tukea tarvitsevien lasten huoltajien osallisuuden kokemuksista kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tutkimuksellani haluan saada selville huoltajien näkemyksiä heidän osallisuudestaan lapsensa koulunkäyntiin. Olen kiinnostunut juuri sinun kokemuksistasi ja näkemyksistäsi.

Tällä kyselylomakkeella haluan selvittää, millä tavoin huoltajien osallisuus toteutuu sekä millaiseksi huoltajat kokevat osallisuuden kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tässä tutkimuksessa *huoltajalla* tarkoitetaan henkilöä, joka vastaa lapsen pääasiallisesta kasvatuksesta ja hoidosta. *Osallisuudella* tarkoitetaan huoltajan tunnetta siitä, että hän pystyy osallistumaan, vaikuttamaan ja tulee kuulluksi lapsensa oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvissä asioissa vuorovaikutuksessa koulun kanssa.

Osallistumisesi tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkimuksen kyselylomakkeeseen vastaamalla suostut osallistumaan tutkimukseen. Vastauksesi tulevat ainoastaan tutkijan käyttöön. Tuloksia käytetään vain pro gradu -tutkielmaan ja ne julkaistaan siten, ettei yksittäisiä henkilöitä ole mahdollista tunnistaa. Voit halutessasi keskeyttää tutkimukseen osallistumisen missä vaiheessa vain tutkimusta. Tutkimuksen järjestelyt ovat luottamuksellisia ja eettisiä periaatteita noudattavia. Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja ja antamasi vastaukset poistetaan heti tutkielman valmistuttua. Sinulla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijalta missä vaiheessa tahansa tutkimuksen aikana. Työni ohjaaja on professori Kirsti Lempiäinen Lapin yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnasta.

*Yhteistyötä odottaen:*

*Janina Kuusela*

*Lapin yliopisto, Erityisopettaja koulutus*

*sähköposti: [janikuus@ulapland.fi](mailto:janikuus@ulapland.fi)*

### Liite 3. Sosiaalisen median julkaisu



*Kuva 1: Kutsu tutkimukseen osallistumiseen kyselylomakkeella: "Huoltajien osallisuus tukea tarvitsevan lapsen koulunkäyntiin".*



*Kuva 2: Tutkimuksen tarkoituksen avaaminen tutkimuskutsussa.*



**KYSELYTUTKIMUS**

- 7 kysymystä, joihin voit omin sanoin kirjoittaa vastauksesi
- Osallistuminen täysin vapaaehtoista
- Kysymysvastaukset ovat täysin anonyymeja, eikä sinua voida niistä tunnistaa
- Voit keskeyttää osallistumisesi missä vaiheessa vain
- Vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti ja eettisesti
- Voit saada lisätietoa tutkimuksesta, missä vaiheessa tahansa tutkimuksen aikana

Illustrations: Two pencils on the left, a stack of notebooks on the right.

*Kuva 3: Kyselyn tarkempi tiedottaminen tutkimuskutsussa.*



**LINKKI KYSELYYN:**

<https://forms.office.com/e/MRKSnhz1as?origin=lprLink>



**KIITOS**

**VASTAUkseSTASI**

*Yhteistyötä odotellen: Janina Kuusela  
Lapin yliopiston erityisopettajaopiskelija*

Illustrations: A QR code in the center, a small plant illustration in the bottom right corner.

*Kuva 4: Tutkimuskutsun linkki kyselyyn vastaamiseen ja kiitokseni osallistujille.*