

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Opettajien ja oppilaiden kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä sekä siinä ilmenevästä oppilaiden osallisuudesta

Tekijät: Koistinen Hanne ja Palokangas Kristiina

Koulutusohjelma: Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 110 + 9 liitettä

Vuosi: 2015

Tiivistelmä:

Kodin ja koulun yhteistyö voidaan nähdä opettajan, vanhempien ja oppilaan keskinäisenä, kolmitahoisena yhteistyönä. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus osallisuuteen omassa elämässään. Koska koti ja koulu tekevät yhteistyötä oppilaan asioissa, hänellä tulisi olla mahdollisuus osallisuuteen myös siinä. Osallisuus on aktiivista yhteisön jäsenyyttä, jota luonnehtii yksilön kokemus vastavuoroisesta kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisen mahdollisuudesta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on muodostaa kuvaa kodin ja koulun yhteistyöstä sekä siitä, millaisena oppilaiden osallisuus siinä näyttäytyy. Tutkimus on fenomenologisesti hermeneuttista tutkimusotetta soveltava laadullinen haastattelututkimus. Aineisto kerättiin kahdesta peruskoulun kolmannesta luokasta, ja se koostuu tutkimusluokkien oppilaiden ryhmähaastatteluista sekä luokanopettajien yksilöhaastatteluista. Aineiston analyysissä on hyödynnetty aineistolähtöistä teemoittelua sekä teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Tulosten tulkinnassa on käytetty väljänä tulkintakehyksenä Hartin vuonna 1992 kehittämää osallisuusteoriaa.

Tutkimuksen mukaan oppilaat ovat mukana kodin ja koulun yhteistyön toiminnoissa, mutta heidän mahdollisuutensa suunnitella ja toteuttaa niitä ovat vähäisiä. Merkittävimpänä kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisen mahdollisuuksista määrittävänä tekijänä näyttäytyi oppilaiden mahdollisuus osallistua keskustelutilanteisiin. Opettajalla on tutkimuksen perusteella yhteistyössä hallitseva rooli. Hän määrittää siten toiminnallaan myös oppilaiden osallisuuden rajoja ja mahdollisuuksia. Tutkimusluokkien oppilaiden osallisuudessa on jo paikoitellen piirteitä aidosta osallisuudesta, mutta vasta osallisuutta rakentavien toimintamallien kehittäminen osaksi koulun toimintakulttuuria mahdollistaisi oppilaille todellisia osallisuuden kokemuksia.

Avainsanat: koti, koulu, yhteistyö, opettaja, oppilas, osallisuus, osallistaminen, fenomenologia, hermeneutiikka

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostumme tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

University of Lapland, Faculty of Education

Title: Teachers' and pupils' experiences about home-school collaboration and pupils' involvement in that context

Authors: Koistinen Hanne and Palokangas Kristiina

Degree Program: Education

Type of Thesis: Master's thesis

Pages: 110 + 9 attachments

Year: 2015

Abstract:

The home-school partnership can be defined as a threefold collaboration between teacher, parents and pupils. According to The United Nations Convention on the Rights of the Child, children have the right of involvement in their lives. Home-school collaboration deals with matters concerning to pupils and therefore they should be able to experience being involved in that context. The involvement can be described as active membership, which is determined by individual's experience of his possibilities to be heard and to influence.

The purpose of this research is to form a view about home-school collaboration and pupils' involvement in that context. This is a qualitative interview study with a phenomenological-hermeneutic research approach. The research material was gathered in two third-grade classes in Finnish primary schools and it consists of group interviews of pupils and individual interviews of teachers. The material was analyzed using material-oriented thematic approach and theory-bound content analysis. The theory of participation developed by Hart in 1992 was used as a loose frame of interpretation.

According to the study, pupils participate in the home-school collaboration activities, but they have few possibilities to plan and organize them. An opportunity to take part in discussions with the parents and the teacher was the most significant factor defining the opportunities of involvement. According to the study the role of the teacher is dominant. Thus she defines the borderlines and opportunities of pupils' involvement. The involvement of pupils reaches occasionally to levels of real involvement. Even then, only the development of involving practices to the culture of the school would enable pupils' experiences of genuine involvement.

Keywords: home, school, collaboration, teacher, pupil, involvement, phenomenology, hermeneutics

Koistinen Hanne & Palokangas Kristiina
OPETTAJIEN JA OPPILAIKEN KOKEMUKSIA KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSTÄ SEKÄ
SIINÄ ILMENEVÄSTÄ OPPILAIKEN OSALLISUUDESTA

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede/luokanopettajakoulutus

2015

Sisällys

Johdanto	3
1 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat	9
1.1 Osallisuuden määritelmä	9
1.2 Juridiset perusteet lapsen osallisuudelle	11
1.3 Lapsen osallisuus teoreettisissa malleissa.....	13
1.4 Koulu yhteiskuntaan osallistajana	18
1.5 Oppilaan osallisuus koulussa sekä kodin ja koulun yhteistyössä	20
2 Tutkimuksen toteuttaminen.....	26
2.1 Tutkimusongelma	26
2.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus	27
2.3 Aineistonkeruu	30
2.4 Oppilaiden ryhmähaastattelut	34
2.5 Opettajien yksilöhaastattelut	38
2.6 Aineiston analyysi	40
3 Kodin ja koulun yhteistyö tutkimusluokissamme.....	44
3.1 Yhteistyön viestintävälineet	44
3.2 Opettajan ja vanhempien tapaamiset.....	46
3.3 Kodin ja koulun yhteiset tapahtumat.....	49
3.4 Opettajan ja vanhempien välinen yhteydenpito.....	50
4 Koti ja koulu yhteistyön toimijoina.....	54
4.1 Tavoitteena kasvatuskumppanuus.....	54
4.2 Yhteydenpitoa ensisijaisesti huolen herätessä	57

4.3	Opettaja aloitteentekijänä yhteistyössä.....	60
4.4	Vanhemmat yhteistyöhön osallistujina.....	63
5	Oppilaiden osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä	68
5.1	Oppilaiden informointi yhteistyöstä	68
5.2	Oppilaat keskustelutilanteissa ja päätöksenteossa.....	71
5.3	Oppilaat osallistuvat opettajan määrittämissä rajoissa	78
5.4	Oppilaiden osallisuus Hartin osallisuusteorian valossa.....	87
6	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi	93
7	Johtopäätökset	98
	Lähteet.....	100
	Liitteet.....	111

Johdanto

Perehdyimme pro gradu -tutkielmassamme kodin ja koulun yhteistyöhön oppilaan osallisuuden näkökulmasta kolmasluokkalaisten oppilaiden ja heidän opettajiensa kokemana. Tutkimuksemme tavoitteena on ollut muodostaa kuvaa kodin ja koulun yhteistyöstä sekä siitä, millaisena oppilaiden osallisuus siinä näyttäytyy. Osallisuuden voidaan nähdä ilmenevän aina jossakin yhteisössä. Ajattelemme osallisuuden määrittävän aktiivisessa yhteisön jäsenyydessä, mihin näemme sisältyvän kuulluksi tulemisen kokemuksen ja vaikuttamisen mahdollisuudet. Osallisuus on aina yksilön oma kokemus. Tässä tutkimuksessa näemme kodin ja koulun yhteistyön ikään kuin oppilaan osallisuutta määrittävänä yhteisönä.

Tutkimuksemme konteksti, kodin ja koulun yhteistyö on jo pitkään ollut itsestään selvä osa peruskoulujen arkea (vrt. Alasuutari 2003, 90). Yhteistyön tekeminen ei ole vapaaehtoista, vaan perusopetuslaki vaatii kouluja toteuttamaan yhteistyötä kotien kanssa (Perusopetuslaki 628/1998, 3 §). Kuvaus siitä, millä tavalla yhteistyötä toteutetaan, tulee olla kirjattuna jokaisen koulun opetussuunnitelmaan (Oph 2004, 22; Oph 2014, 7).

Kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta, niiden välillä tapahtuvaa viestintää ja yhteistä toimintaa. Tutkimusaineistomme ja kodin ja koulun yhteistyötä koskeva kirjallisuus käyttää oppilaiden huoltajista enimmäkseen käsitettä vanhemmat. Tämän vuoksi käytämme myös tässä työssä vanhemmuuden käsitettä sisällyttäen siihen myös ne huoltajat, jotka eivät ole oppilaan biologisia vanhempia, mutta toimivat huoltajina vanhemman tavoin kasvatustehtävässä. Lähestyessämme oppilaiden vanhempia itseään olemme kuitenkin puhutelleet heitä yleisen korrektiuden vuoksi huoltajiksi.

Yhteistyö perustuu kodin ja koulun yhteiseen, jaettuun kasvatusvastuuseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan yhteistyötä tulee tehdä oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi (Oph 2004, 22; Oph 2014, 34). Yhteistyötä tehdään nimenomaan oppilasta varten, hänen lähtökohdistaan. Myös Alasuutari nostaa kodin ja päiväkodin vuorovaikutusta koskevassa tutkimuksessaan yhteistyön lähtökohdaksi lapsen. (Alasuutari 2003, 91, 113.)

Tutkimusaihe on tärkeä omassa tulevaisuuden ammatissamme luokanopettajina. Luokanopettajaopiskelijoina olemme kokeneet, ettei koulutuksemme tarjoa riittävästi eväitä kodin ja koulun yhteistyöhön. Laajentaaksemme tietämystämme tästä kentästä toteutimme keväällä 2013 kandidaatintutkielman kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkielmassamme selvitimme, millaisia kokemuksia vanhemmilla on kodin ja koulun yhteistyöstä. Lisäksi kysyimme heidän yhteistyötä koskevia toiveitaan. Kaikki tutkimukseemme osallistuneet vanhemmat pitivät yhteistyötä tärkeänä. He myös kokivat yhteistyön olevan pääosin toimivaa. Kandidaatintutkielmassamme tuli ennen kaikkea esille se, että yhteistyötä tehdään nimenomaan oppilaan edun vuoksi. (Koistinen & Palokangas 2013.)

Kandidaatintutkielmaa työstäessämme havahtuimme pohtimaan sitä, millä tavalla oppilas kodin ja koulun yhteistyössä lopulta näyttäytyy. Onko oppilaan paikka olla vain toiminnan kohteena, vai onko hänelläkin oma aktiivinen toimijaroolinsa yhteistyössä? YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan oppilaalla on oikeus osallisuuteen (YK, LOS 12. artikla). Sopimuksen keskeisimpänä linjauksena voidaan nähdä se, että lapsella on oikeus olla oman elämänsä subjekti, eikä vain toiminnan kohde (Heinonen & Kuikka 2013, 197; ks. myös Clark, McQuail & Moss 2003, 11). Tämän oikeuden tulisi toteutua myös silloin, kun oppilaan vanhemmat ja opettaja tekevät yhteistyötä oppilaan asioita koskien.

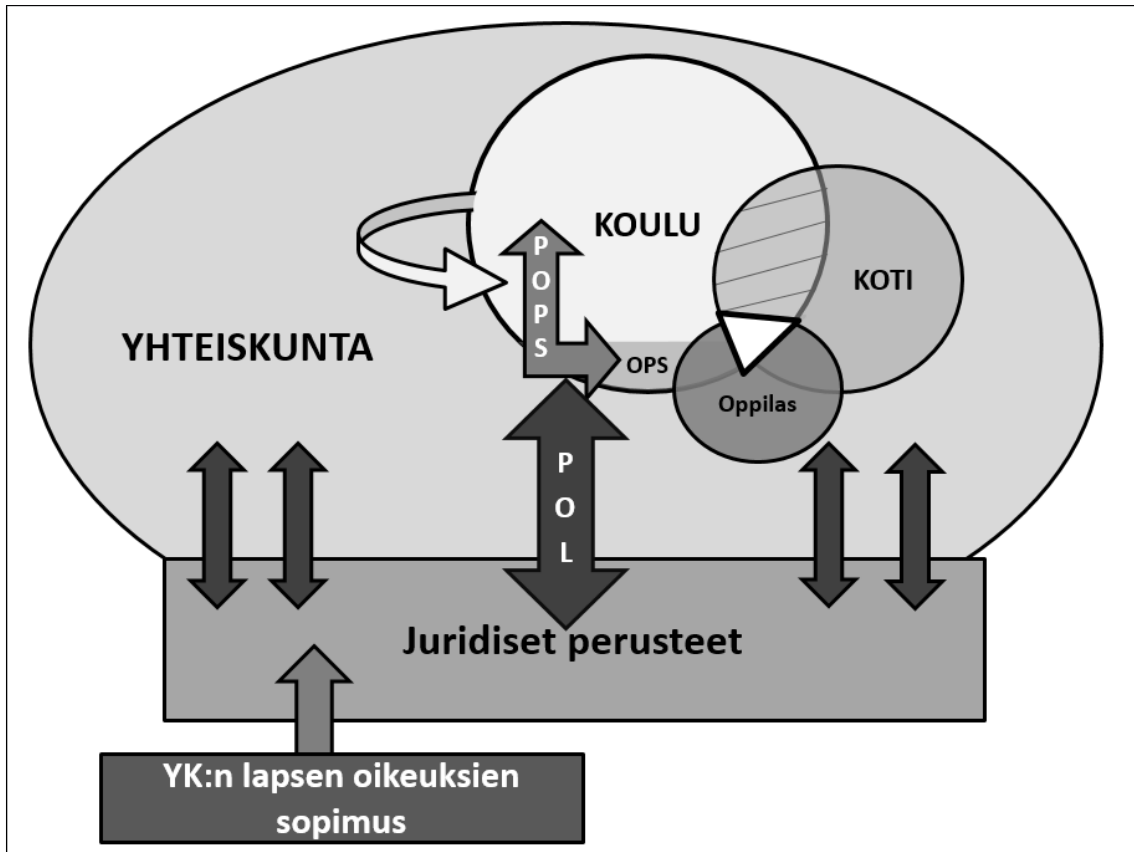
Valtaosassa kodin ja koulun yhteistyötä koskevista tutkimuksista yhteistyötä käsitellään kasvattajien näkökulmasta ja siitä puhutaan usein opettajan ja vanhempien välisenä yhteistyönä (ks. esim. Alasuutari 2003; Metso 2004; Siniharju 2003). Kyse on kuitenkin kolmitahoisesta yhteistyöstä, jonka osapuolina nähdään paitsi koti ja koulu, myös oppilas. Oppilaan roolia ja merkitystä kodin ja koulun yhteistyössä olisi hyvä tarkentaa ja pohtia lisää. (Lyndsay 2009, 2, 14.) Pro gradu -tutkielmassamme haluammekin nostaa oppilaan osallisuuden kodin ja koulun yhteistyön keskiöön, ja samalla raottaa oppilaan näkökulmaa yhteistyöhön.

Tarkastelemme työssämme oppilaiden osallisuutta kasvatuksellisesta näkökulmasta, mutta huomioimme myös osallisuuden juridiset ja yhteiskunnalliset perusteet. Demokraattinen yhteiskunta perustuu kansalaisten osallisuudelle, mikä tarkoittaa sitä, että jokaisella yhteiskunnan jäsenellä on mahdollisuus tulla kuulluksi ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Aktiivisen kansalaisen perustaitojen oppiminen (ks. Oph 2004, 14; Oph 2014, 13) lähtee siitä, että osallisuutta mahdollistetaan jo lapsuuden yhteisöissä, joista yhtenä voidaan nähdä kodin ja koulun yhteistyö. Oppilaan osallisuudessa on Mannisen mukaan yhä paljon kehittämisen tarpeita. Muutosta on kuitenkin tapahtunut ja tapahtumassa edelleen. Tämä kehityssuunta on positiivinen, vaikka muutos on verrattain hidasta. (ks. Manninen 2007, 119.)

Lasten ja nuorten osallisuutta on tutkittu viime vuosikymmeninä sekä yhteiskunnallisesta (ks. esim. Hart 1999; Shier 2001), että pedagogisesta näkökulmasta (ks. esim. Lyndsay 2009; Salminen 2013). Aihetta on tarkasteltu osittain myös näistä molemmista näkökulmista (ks. esim. Clark ym. 2003). Tässä tutkimuksessa perehdymme kodin ja koulun yhteistyön käytäntöihin tutkimusluokissamme ja teemme päätelmiä siitä, millä tavalla ne edistävät tai estävät oppilaan osallisuutta.

Kaaviossa 1 kuvaamme sitä, millä tavalla näemme oppilaan osallisuuden kodin ja koulun yhteistyössä suhteutuvan yhteiskuntaan ja sen juridiseen perustaan. Avaamme nämä yhteiskunnalliset ja juridiset, työssämme näyttävät ulottuvuudet tässä kaavion

yhteydessä lyhyesti. Tarkemmin perehdymme näihin oppilaan osallisuuteen vaikuttaviin näkökulmiin luvussa 1.



Kaavio 1: Juridisten ja yhteiskunnallisten ulottuvuuksien suhde oppilaan osallisuuteen kodin ja koulun yhteistyössä.

Lapsen osallisuus on yksi Suomen ratifioiman YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen neljästä periaatteesta (Heinonen & Kuikka 2013, 202; Suomen Unicef ry, kotisivut). Näin ollen tämän tulee sisältyä myös yhteiskunnassa vaikuttavaan lainsäädäntöön. Kaiken yhteiskunnan toiminnan tulisi perustua lainsäädäntöön ja muihin juridisiin säädöksiin. Tarkastelemme tässä työssä niitä juridisia perusteita, joiden voidaan nähdä olevan yhteydessä oppilaan osallisuuteen. Keskeisin näistä osallisuuden laillisista perusteista on perusopetuslaki (628/1998). Lainsäädäntö asettaa omat velvoitteensa myös koululle ja kodille yhteiskunnallisina instituutioina. Muun yhteiskunnallisen lainsäädännön ohessa perusopetuslaki (POL) määrittää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita

(POPS), jotka puolestaan ohjaavat koulujen paikallisten opetussuunnitelmien (OPS) laatimista ja opetuksen toteuttamista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on kehitetty viime vuosien ajan aktiivisesti. Merkittävässä asemassa tässä kehitystyössä ovat olleet kouluyhteisössä työskentelevät kasvatusalan ammattilaiset, joilta on kerätty palautetta kehitystyön eri vaiheissa. Opetushallitus on hyväksynyt 22.12.2014 uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka otetaan kaikissa peruskouluissa käyttöön viimeistään 1.8.2016. Osallisuutta pyritään saamaan entistä enemmän osaksi koulun käytäntöjä muun muassa vuonna 2016 käyttöön otettavien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kautta. Siinä oppilaan osallisuus huomioidaan erikseen yhtenä opetusta ohjaavana periaatteena (ks. Oph 2014, 34). Oppilaan osallisuus on näin ollen yhä keskeisempi teema kasvatuksen kentällä.

Oppilas on yhteiskunnan kansalainen, joka elää samanaikaisesti kodin, koulun ja yhteiskunnan vaikutuspiirissä sekä niiden kohtaamispinnoissa. Hän kulkee arkipäivässään kodin ja koulun välillä kantaen niistä molemmista omaksumiaan arvoja ja asenteita mukanaan. Näin koulu ja koti kohtaavat oppilaan kautta. (Metso 2004, 65.) Oppilas onkin kodin ja koulun erillisiä kulttuureita yhdistävä toimija (Lyndsay 2009, 16).

Kodin ja koulun kohtaamis pintana toimii kodin ja koulun yhteistyö, joka on merkitty kaavioon viivoitettuna alueena. Oppilaan osallisuutta voidaan tarkastella erikseen kussakin niistä yhteisöistä, joissa hän elää. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme oppilaan osallisuutta kodin ja koulun yhteistyössä, eli sijoitamme sen tarkastelun kaaviossa kotia ja koulua instituutioina kuvaavien ympyröiden keskelle sijoittuvaan kolmioon.

Tutkimuksemme on laadullinen haastattelututkimus, jossa olemme soveltaneet fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen ideaa. Keräsimme tutkimusaineistomme yhden pohjoissuomalaisen ja yhden keskisuomalaisen peruskoulun kolmannesta luokasta. Aineistomme koostuu molempien luokkien oppilaiden ryhmähaastatteluista.

Lisäksi teimme yksilöhaastattelut kyseisten luokkien luokanopettajille. Analyysiprosessiamme voi luonnehtia väljästi teoriasidonnaiseksi sisällönanalyysiksi, jossa olemme hyödyntäneet aineistolähtöistä teemoittelua (vrt. Kuukka 2010).

Koemme tutkimusprosessin kehittäneen omaa ammattitaitoamme. Lisäksi uskomme, että tämä tutkimus voi lisätä myös muiden kasvattajien tietoisuutta oppilaan osallisuuden mahdollisuudesta kodin ja koulun yhteistyössä. Parempi tietoisuus puolestaan voi edistää oppilaan osallisuuden toteutumista kouluyhteisöissä laajemminkin.

1 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

1.1 Osallisuuden määritelmä

Osallisuus on laaja ilmiö, jolle ei ole saatu muodostettua yhtä täsmällistä määritelmää (Kiilakoski 2007, 10; Hart 1999, ix). Hartin mukaan osallisuus on joustava, konstruktiiivinen prosessi, jonka jatkumoa määrittävät osaltaan jo aiemmin saavutetut osallisuuden kokemukset (Hart 1999, ix). Lapsen osallisuus voi ilmetä yhteisössä monella eri tavalla. Se voi tarkoittaa yksittäisten tehtävien tekemistä, tai joihinkin toimintoihin osallistumista, mutta sen voidaan nähdä olevan myös osallisuutta laajemmin päätöksenteossa ja vaikuttamisessa. (Clark ym. 2003, 12.)

Osallisuutta käsittelevässä kirjallisuudessa osallistumisen ja osallisuuden käsitteet erotetaan yleensä toisistaan (Alanko 2010, 57; Kiilakoski 2007, 13–14). Kansainvälisessä kirjallisuudessa osallistumisesta ja osallisuudesta käytetään ensisijaisesti käsitettä *participation* ja sen rinnalla jonkin verran käsitettä *involvement* (vrt. Arnstein 1969; Hart 1997; Lansdown 2010; Shier 2001). Osallistumisen ja osallisuuden käsitteiden monimerkityksellisyys näyttäytyy paitsi kotimaisessa, myös kansainvälisessä kirjallisuudessa siten, että niitä käytetään osittain rinnakkain ja lomittain. Osallistuminen nähdään yleensä yhtenä osallisuuden osa-alueena, mutta toisaalta osallisuuden ajatuksesta puhutaan osittain myös osallistumisen käsitteellä. Tässä työssämme ymmärrämme osallistumisen ja osallisuuden olevan eri asioita.

Osallistuminen ja osallisuus eroavat siinä, että osallistumiseen riittää toiminnassa mukanaolo, mutta osallisuus on enemmän. Osallistuminen on sosiaalista toimintaa ja yhdessä tekemistä, mutta osallisuus on yksilön oma kokemus, joka vaatii tältä sitoutumista ja vastuun kantamista sekä omista että yhteisön asioista. Siihen kuuluu myös aina vastavuoroisen vaikuttamisen mahdollisuus, eli kokemus kuulluksi

tulemisesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa yhteisessä päätöksenteossa. (Alanko 2010, 57, 59–60; Kiilakoski 2007, 13–14.)

Osallisuus ja yhteisöllisyys kulkevat käsi kädessä (Kiilakoski 2007, 12). Osallisuudella luodaan yhteisöllisyyttä, mutta toisaalta Koivulan mukaan yhteisöllisyys on osallisuuden edellytys (Koivula 2013, 19). Sekä yhteisöllisyys että osallisuus ovat käsitteitä, jotka määrittyvät yksilön kokemuksessa. Kiilakosken mukaan osallisuus on ihmisen oikeutta kuulua johonkin yhteisöön omana itsenään. Tämä voi toteutua silloin, kun yhteisö luottaa yksilöön. Lapsen näkökulmasta osallisuuden kokemus tarkoittaa sitä, että hänellä on mahdollisuus tulla kuulluksi tavallisissa arkipäivän toimituksissa, mutta myös sitä, että hän saa kokea olevansa oman yhteisönsä tärkeä jäsen (Kiilakoski 2007, 13–14; Koivula 2013, 20; ks. myös Eskel & Marttila 2013, 78, 86).

Vastavuoroisuus on sekä yhteisöllisyyden että osallisuuden rakentamisen lähtökohta. Se tarkoittaa sitä, että yhteisössä kuunnellaan eri osapuolia ja asioista neuvotellaan sekä sovitaan yhdessä. Osallisuus voi näyttäytyä esimerkiksi yhteisenä toimintana, keskusteluna, suunnitteluna ja yhdessäolona. (ks. Eskel & Marttila 2013, 77.) Lapsi on samanaikaisesti monen eri yhteisön jäsen ja hänen osallisuutensa määrittyy jokaisessa yhteisössä erikseen (Kiilakoski 2007, 14, 16). Lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista päiväkotikontekstissa koskevan Koivulan väitöstutkimuksen mukaan tämä yhteisön jäsenyys rakentuu pikku hiljaa sen kautta, että lapsi osallistuu yhteiseen toimintaan (Koivula 2010, 153).

Clarkin, McQuailin ja Mossin laaja tutkimus käsittelee alle viisivuotiaiden lasten osallisuutta. Heidän monipuolinen tutkimusaineistonsa koostuu muun muassa kansainvälisestä kirjallisuuskatsauksesta sekä viidestä englantilaista ja yhdestä tanskalaisesta tapaustutkimuksesta. Tuloksista käy ilmi, että jo varsin pienistä lapsista puhuttaessa mahdollisuus olla mukana päätöksentekoprosesseissa kehittää heidän itsetuntoaan ja sosiaalisia taitojaan (Clark ym. 2003, 9). Koska osallisuuden positiiviset

vaikutukset näkyvät jo näin pienten lasten kohdalla, on samankaltaisia vaikutuksia havaittavissa todennäköisesti myös kouluikäisillä oppilailta.

Itsetunnon lisäksi osallisuus kehittää myös lasten neuvottelutaitoja. Lapset oppivat kuuntelemaan ja ottamaan huomioon toisten mielipiteitä sekä ilmaisemaan omiaan, keskustelemaan ja neuvottelemaan asioista sekä tekemään yhteisiä sopimuksia. Nämä ovat demokraattisen kansalaisen perustaitoja. Lisäksi kun lasta pyydetään kertomaan omia mielipiteitään ja ajatuksiaan, hän oppii tarkastelemaan itse omia ajatuksiaan. (Turja 2007, 170–171.)

1.2 Juridiset perusteet lapsen osallisuudelle

Perusteet lapsen osallisuuden esiin nostamiselle löytyvät YK:n lapsen oikeuksien sopimuksesta. Sopimus perustuu vuonna 1959 julkaistuun lapsen oikeuksien julistukseen, jonka pohjalta muodostettiin lapsen oikeuksien sopimus vuonna 1989. Suomessa sopimus ratifioitiin vuonna 1991. Lapsen oikeuksien sopimus on osa Suomen lainsäädäntöä ja siten juridisesti sitova asiakirja (Suomen Unicef ry). Sopimuksen periaatteet ovat nähtävissä siten myös Suomessa tehtävää kasvatustyötä ohjaavissa asiakirjoissa, kuten valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks. esim. Oph 2004, 14; Oph 2014, 11–12).

Sopimus koostuu neljästä yleisestä periaatteesta, joita ovat syrjimättömyys, lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus elämään sekä lapsen näkemysten kunnioittaminen eli lapsen osallisuus (Heinonen & Kuikka 2013, 202; Suomen Unicef ry). Keskitymme pro gradu-tutkielmassamme tarkastelemaan näistä lapsen osallisuuden periaatetta, jonka toteutuminen käytännössä on Heinosen ja Kuikan mukaan vasta alkutaipaleellaan (Heinonen & Kuikka 2013, 204).

Tutkimuksemme kannalta keskeisin lapsen oikeuksien sopimuksen kohta on artikla 12. Sen mukaan lapsella on oikeus tuoda mielipiteensä ilmi ja tulla kuulluksi kaikissa itseään

koskevissa asioissa. Samoin artiklan mukaan lapsen mielipiteet on otettava huomioon hänen ikätasonsa mukaisesti. (YK, LOS 12. artikla.) Tulee kuitenkin muistaa, että lapsella on oikeus olla myös turvaa ja huolenpitoa tarvitseva pieni ihminen (Lapsiasiavaltuutettu). Osallisuus on lapsen oikeus, ei velvollisuus. Jos lapsi haluaa, hänellä tulee olla mahdollisuus myös olla osallistumatta. (Alanko 2010, 58, 68.)

Vuonna 2009 hyväksytyn, lapsen oikeuksien sopimuksen artiklaa 12 täsmentävän yleiskommentin mukaan lasten tulee olla tietoisia oikeudestaan tuoda oma mielipiteensä esiin, ja heidän informoimisensa tästä on aikuisten tehtävä. Lisäksi kaikkien menettelyjen, joissa lapsi on osallisena tai häntä kuullaan, tulee perustua lapsen vapaaehtoiseen osallistumiseen. Niiden pitää olla myös lasta kunnioittavia, kaikille lapsille avoimia ja lapsen ikä- ja kehitystason mukaisia. Lasta ei saa koskaan pakottaa ilmaisemaan mielipidettään vastoin tahtoaan, ja hänelle tulee kertoa, että hän saa vetäytyä osallistumisesta milloin tahansa. Asioiden, joissa lasta kuullaan, tulee olla lapselle merkityksellisiä. (UN CRC 2009, 10–11, 26–27; ks. myös Hart 1997, 42; Heinonen & Kuikka 2013, 220–222.)

Lapsen osallisuus voi toteutua käytännössä vasta silloin, kun lainsäädännössä, politiikassa ja yhteiskunnan kaikissa rakenteissa huomioidaan jokaisen lapsen oikeus osallisuuteen. On myös tarpeen reflektoida jo olemassa olevan osallisuuden todellista laatua, kattavuutta ja vaikutusta lasten elämään. (Lansdown 2010, 11, 20–21.) YK velvoittaa lapsen oikeuksien sopimuksen ratifioineita valtioita arvioimaan sen toteutumista ja raportoimaan siitä YK:lle säännöllisin väliajoin (Suomen Unicef ry). Lapsen osallisuuden edistäminen vaatii siis toisaalta nykytilanteen arviointia ja toisaalta kykyä nähdä siitä nousevia kehittämisen kohteita jatkossakin.

Kodin ja koulun yhteistyötä tehdään oppilasta koskevissa asioissa. Lapsen oikeuksien sopimuksen, Suomen perustuslain sekä lastensuojelulain perusteella hänellä tulee olla oikeus ottaa kantaa sekä vaikuttaa niihin oman ikätasonsa edellytysten mukaisesti. (Suomen perustuslaki 731/1999, 6 §; Lastensuojelulaki 417/2007, 5 §; ks. myös Halme &

Harinen 2012, 23; Lahtinen 2011, 18.) Täten oppilaalla on oikeus osallisuuteen myös kodin ja koulun yhteistyössä (Lyndsay 2009, 15). Oppilaan osallisuutta kodin ja koulun yhteistyöhön peräänkuulutettaessa tulee kuitenkin muistaa, että samalla on tärkeä kehittää myös vanhempien osallisuutta, sillä heilläkään ei välttämättä ole ollut mahdollisuuksia osallisuuden kokemuksiin aiemmin (Hart 1999, 11; ks. myös Oph 2014, 29).

Opettaja ja vanhemmat tekevät yhteistyössä päätöksiä oppilaan koulunkäyntiin liittyen. Vaikka kyseisissä tilanteissa sananvalta lastaan koskevien päätösten teossa on lain mukaan vanhemmalla, hänen tulee kuitenkin päätöksenteossaan huomioida lapsensa mielipiteet ja toiveet tämän ikäkauden huomioon ottaen. Lisäksi vanhemman päätösten tulee olla sellaisia, että niiden kautta toteutuvat lainsäädännön lapselle määrittämät oikeudet. (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983, 4 §; Lahtinen 2011, 302, 319–320.)

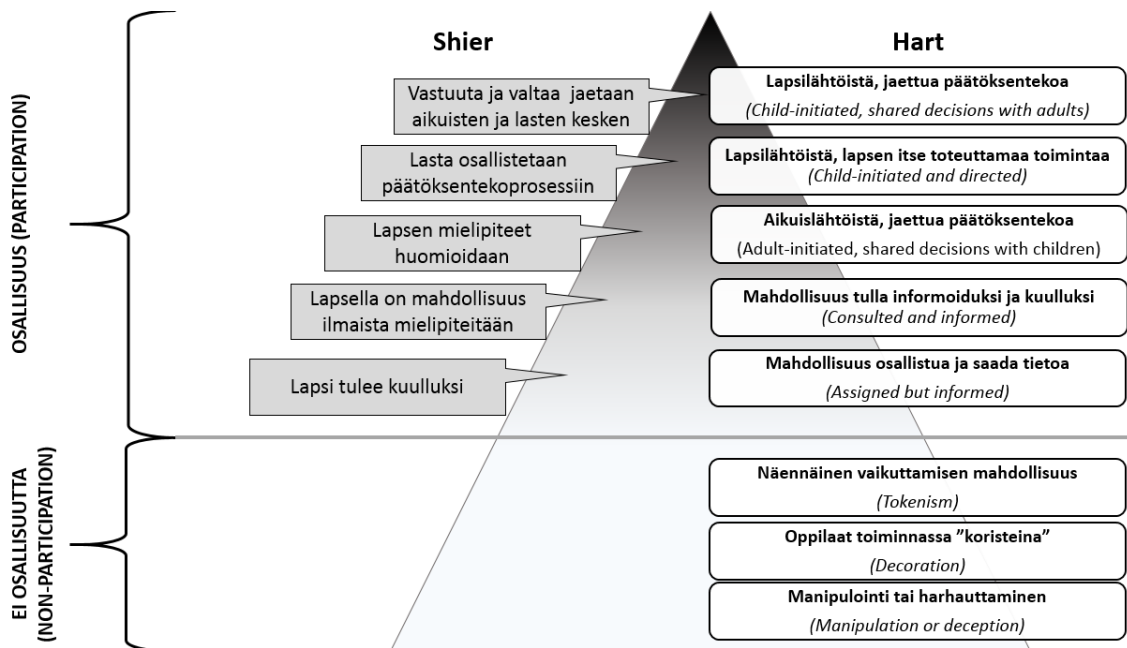
1.3 Lapsen osallisuus teoreettisissa malleissa

Osallisuuden teoreettiset mallit avaavat osallisuuden monitahoista ilmiötä. Arnsteinia (1969), Hartia (1997) ja Shieriä (2001) voidaan perustellusti luonnehtia osallisuuden keskeisiksi oppi-isiksi kansainvälisellä tasolla. Kehittämällä osallisuuden teoreettisia malleja jokainen heistä on tuonut osallisuustutkimuksen kentälle osallisuuskeskustelun kannalta olennaisia näkökulmia.

Hart on kuvannut vuonna 1992 kehittelemässään mallissa osallisuuden toteutumisen asteita tikapuun askelmina. Kyseinen malli perustuu Arnsteinin osallisuusjaottelun tavoin osallisuuden kahdeksaan eri tasoon. (Hart 1997, 40–45; vrt. Arnstein 1969, 2–3.) Arnstein käsittelee osallisuutta kansalaisen osallisuuden näkökulmasta (Arnstein 1969), kun taas Hart on soveltanut kyseistä osallisuuden mallia koskemaan nimenomaan lasten osallisuutta (Hart 1997). Yhteisenä kosketuspintana näillä malleilla on osallisuuden tarkastelu yhteiskunnan kansalaisuuden näkökulmasta. Keskitymme tässä

tarkastelemaan ensisijaisesti Hartin osallisuusteoriaa, johon palaamme myöhemmin tutkimustuloksia tarkastellessamme (ks. luku 5.4).

Shier on kehittänyt oman viisitason osallisuuden mallinsa Hartin osallisuuden mallin innoittamana. Hän ei kuitenkaan tarkoita malliaan Hartin osallisuusteoriaa korvaavaksi, vaan ikään kuin työvälineeksi sen rinnalle. (Shier 2001, 109.) Olemme koonneet nämä kaksi osallisuuden mallia kaavioon 2.



Kaavio 2: Hartin 8-portainen ja Shierin 5-tasoinen osallisuusmalli samaan kaavioon hahmoteltuina (Hart 1997, 40–45; Shier 2001, 111).

Hartin mallissa tikapuiden kolmelle alimmalle puolalle sijoituessaan toiminta ei tarjoa lapsille todellisia osallisuuden mahdollisuuksia, vaikka tikapuita noustessa mahdollisuudet osallisuuteen koko ajan lisääntyvät. Hartin tikapuiden ensimmäisellä askelmalla on kyse manipulaatiosta tai harhauttamisesta (*manipulation or deception*). Manipuloinnilla tarkoitetaan sitä, että lapsen mukanaolo on nimellistä ja aikuisen määrittämää, vailla mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Harhauttamisen käsitettä voidaan käyttää kuvaamaan lapsen osallisuutta, kun aikuinen ikään kuin kiillottaa omaa toimintaansa kertomalla toimineensa yhteistyössä lasten kanssa. Tällöin

lapset eivät kuitenkaan ole olleet mukana suunnittelussa, ideoinnissa tai järjestämisessä, vaan konkreettisenä käytännön työvoimana ilman mielipiteensä ilmaisemisen mahdollisuuksia. (Hart 1997, 40–41.)

Toisella osallisuuden tasolla (*decoration*) on kyse siitä, että aikuiset haluavat osoittaa ulkopuolisille kauniin idean lasten mukanaolosta ja mahdollisuuksista osallisuuteen, vaikka todellisuudessa heidän toimintansa on ollut suhteellisen vähäistä ja ylhäältä käsin määriteltyä. Kyseinen taso poikkeaa tikapuiden ensimmäisestä askelmalta siinä, että lapsen toimintaa ja osallisuutta ei kaunistella, eli kuvata sellaisissa yhteyksissä, missä sitä ei todellisuudessa tapahdu. Lapset eivät kuitenkaan välttämättä itse ymmärrä oman toimintansa, tai sen sisältämien viestien tarkoitusta. (Hart 1997, 40–41.)

Kolmatta osallisuuden tasoa Hart kuvaa näennäisen osallisuuden (*tokenism*) käsitteellä. Tällä askelmalla oppilaan osallisuus päällisin puolin jo usein muistuttaa osallisuutta, sillä oppilailla on mukanaolijan roolin lisäksi myös nimellinen mahdollisuus kertoa omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Tämä oman mielipiteen ilmaisemisen tila näyttäytyy kuitenkin todellisuudessa olemattomana, koska oppilaan äänen kuulumiselle ei tarjota riittävää tilaa, tai aikaa. Tällaista toimintaa vasten esimerkiksi konkreettiset, demokraattiseksi lukeutuvat toimintamuodot menettävät merkityksensä. (Hart 1997, 40–41.)

Todelliseksi osallisuuden tasoiksi voidaan Hartin mukaan luonnehtia tasoja neljänneltä askelmalta eteenpäin. Tikapuiden neljättä askelmaa (*assigned but informed*) luonnehtii se, että lapsi ei välttämättä edelleenkään ymmärrä toiminnan viimeisintä tarkoitusta, mutta hän kokee jo olevansa osa toimintaa, sillä hänelle on tarjottu siitä riittävästi tietoa ja jonkinlainen aktiivisen toimijan rooli. Jos näihin kokemuksiin ei liity syvällisempiä, seuraaville tikapuiden askelmille yltäviä osallisuuden kokemuksia, on kyse siitä, että lapsi saa osallisuuden mahdollisuuksia silloin, kun se hyödyttää muita. Kyse ei ole siis siitä, että oppilaan omaa mielipidettä sinänsä pidettäisiin kovin tärkeänä. (Hart 1997, 42–43.)

Viidennellä askelmalla osallisuutta voidaan luonnehtia riittävän tiedonsaannin ja konsultoinnin tasoksi (*consulted and informed*). Tällöin lapselle tarjotaan niin paljon tietoa, että hän voi kokea olevansa aidosti tietoinen toiminnasta, jossa on mukana. Lisäksi lapsi saa tilaa kertoa omat mielipiteensä siten, että aikuinen ottaa nämä lapsen näkemykset aidosti huomioon. (Hart 1997, 43.)

Hartin kaavion ylimpiä osallisuuden tasoja voidaan luonnehtia kokonaisuudessaan jaetun päätöksenteon ja lapsen kokonaisvaltaisen vaikuttamisen tasoiksi. Kuudes osallisuuden taso on aikuisjohtoista, mutta lasten kanssa jaettuun päätöksentekoon (*adult-initiated, shared decisions with children*) perustuvaa osallisuutta. Hartin mukaan tällä osallisuuden tasolla toteutuva osallisuus on sen vuoksi ratkaisevaa, että se määrittää tikapuiden ylimpien osallisuuden tasojen toteutumismahdollisuuksia. Lasten osallisuuden päätöksenteossa omiin elämän osa-alueisiinsa liittyen tulee tälle tasolle sijoittuakseen olla kokonaisvaltaista, ei vain yksittäisiin osa-alueisiin vaikuttamista. Aloitteet tässä toiminnassa tulevat silti edelleen aikuisilta. (Hart 1997, 43–44.)

Seitsemännellä tasolla lapsen osallisuutta voidaan luonnehtia lapsilähtöiseksi ja lapsijohtoiseksi (*child-initiated and child-directed*). Tällaisen toiminnan mahdollistaminen vaatii aikuiselta lapsen toiminnan tarkkailua, mutta sen ei tule olla lapsen toimintaa rajoittavaa. Tällaista toimintaa on esimerkiksi lapsen itsensä ideoima hanke, jonka hän myös itse toteuttaa. (Hart 1997, 44.)

Osallisuuden viimeisellä, kahdeksannella tasolla toiminta on lapsilähtöistä ja mahdollisesti lapsen ja aikuisen jaettuun päätöksentekoon perustuvaa (*child-initiated, shared decisions with adults*). Hartin mukaan lapsilähtöisyys tarkoittaa sitä, että lapsi saa määrittää, millä tavoin hän tahtoo toteuttaa itse ideoimaansa toimintaa. Mikäli hän kokee tarvitsevansa aikuisten tukea toiminnassa ja sitä koskevassa päätöksenteossa, perustuu päätöksenteko lapsen ja aikuisten jaettuun päätöksentekoon. Kuitenkin, mikäli lapsi ei koe aikuisen mukanaoloa merkitykselliseksi, hänelle tulisi antaa tilaa toimia ja

ohjata itse toimintaansa, kuten tikapuiden seitsemännellä askelmalla jo on kuvattu. (Hart 1997, 45.)

Shier kritisoi Hartin kahdeksanportaista mallia siitä, että sen tarjoamasta tiedosta hyödynnetään usein eniten nimenomaan kolmelle alimmalle tasolle sijoittuvaa osallisuutta, joka kyseisen mallin mukaan ei itse asiassa ole osallisuutta lainkaan (Shier 2001, 110). Osallisuuden mallissaan Shier jättää huomiotta Hartin mallia vastaavat kolme alinta tikapuun askelmaa (*non-participation*) ja keskittyy sen sijaan osallisuuden viiteen eri tasoon. Shierin mukaan osallisuuden tasot ovat kuunteleminen, mielipiteiden ilmaisemiseen tukeminen, lapsen mielipiteiden huomioiminen, lapsen osallistaminen päätöksentekoprosessiin sekä vastuun ja vallan jakaminen lasten ja aikuisten kesken päätöksenteossa. (Shier 2001, 110.)

Shier jakaa viisitason mallinsa jokaisen tason kolmeen pienempään askelmaan, joiden kautta osallisuuden mahdollisuudet asteittain lisääntyvät. Ensimmäinen edellytys kunkin tason toteutumiselle on aikuisten suotuista asenne. Tämän jälkeen he luovat sellaisia ideoita ja toimintoja, joiden kautta lapsen osallisuus kyseisellä tasolla voi toteutua. Lopuksi toiminnoista muodostetaan osa yleisempää toimintamallia, eli kyseisen tason mukaista lapsen osallisuutta mahdollistetaan laajemminkin yhteisössä, jossa lapsi elää. Shierin mukaan YK:n lasten oikeuksien sopimuksen osallisuuden periaatteen toteutumisella on edellytykset vasta, kun osallisuudessa siirrytään hänen osallisuusmallinsa kolmannelta lapsen mielipiteen huomioimisen tasolta neljännelle tasolle, jolla lasta osallistetaan päätöksentekoprosessiin. (Shier 2001, 110–111.) Vaikka Shierin malli pohjautuu Hartin mallin viiteen ylimpään tasoon, näyttää siltä, että Shier ei vaadi osallisuuden toteutumisiksi näillä tasoilla yhtä paljon kuin Hart. Näiden kahden mallin osallisuuden tasojen emme näe olevan täysin yhteneviä.

Lansdownin mukaan lapsen osallisuutta voidaan tarkastella kolmen osallisuuden tason kautta. Hän jakaa tasot konsultoivaan, yhteistoiminnalliseen ja lapsijohtoiseen osallisuuteen. Konsultoivalla tasolla osallisuus perustuu lähinnä lapsen mahdollisuuteen

kertoa omia näkemyksiään ja mielipiteitään. Yhteistoiminnallisella tasolla on kyse jaetusta päätöksenteosta lapsen ja aikuisten kesken, eli lasta kuullaan ja hänellä on mahdollisuuksia vaikuttaa edellistä tasoa voimakkaammin. Lapsijohtoisessa osallisuudessa lapsella on ensisijaisesti mahdollisuus päättää itseään koskevista asioista. Aikuisten rooli on tällöin olla tukemassa ja ohjaamassa ratkaisujen mahdollisuuksia. (Lansdown 2010, 20.)

Kaikkiin osallisuuden teorioihin oppilaan osallisuutta suhteutettaessa tulee muistaa, että osallisuuden tasot voivat ilmetä eri tavoin eri tilanteissa. Oppilaan osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä voi siis kokonaisuudessaan pitää sisällään piirteitä kaikista näistä tasoista. Tasojen välillä voidaan nähdä olevan myös eräänlaisia riippuvuussuhteita, jotka edesauttavat tai ennaltaehkäisevät toisten tasojen osallisuutta. Esimerkiksi oppilaan kuuleminen päätöksenteossa voi edesauttaa hänen aktiivisempaa osallisuutta yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa myös myöhemmin. (ks. Lansdown 2010, 21.)

1.4 Koulu yhteiskuntaan osallistajana

Koulussa yhteiskunnallisena instituutiona tulisi olla nähtävissä demokratian periaatteet (Oph 2004, 14; Oph 2014, 13, 16–17; Virta 2000, 56). Demokraattiset ja osallistavat koulukäytännöt rakentuvat tasa-arvoisuuteen, ihmisarvon kunnioittamiseen, oikeudenmukaisuuteen ja avoimeen keskustelukulttuuriin (Virta 2000, 83). Harjoittelemalla demokratian perustaitoja koulu yhteisössään oppilaat opettelevat niitä myös suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan (Alanko 2010, 69; Niemi 2000, 52; ks. myös Oph 2014, 13, 34).

Koulu voidaankin nähdä pienoisyhteiskuntana, jossa oppilaat omaksuvat ja kehittävät yhteisöllisiä ongelmanratkaisutaitojaan sekä sosiaalisia valmiuksiaan (Suutarinen 2000, 47). Koulussa määritellään yhteiskunnan tavoin kaikkia sen jäseniä koskevat säännöt, joiden perusteella koulu yhteisön toiminta pysyy turvallisena ja järjestelmällisenä. Koulu yhteisön ja yhteiskunnan jäsenillä tulee kuitenkin olla lähtökohtaisesti

mahdollisuus vaikuttaa yhteisössä vallitseviin sääntöihin ja lakeihin. (Niemi 2007, 51; Perusopetuslaki 628/1998, 47a §; Oph 2014, 34.)

Lapsen osallisuutta tarkasteltaessa yhteiskunnallisesti hänet nähdään yhteiskunnan tasa-arvoisena kansalaisena (Turja 2007, 168). Koulun merkitys yhteiskuntaan osallistajana on merkittävä, sillä yksi sen perustehtävistä on kehittää oppilaan valmiuksia aktiiviseen kansalaisuuteen ja demokraattisen yhteiskunnan osallisuuteen sekä sen kehittämiseen (Perusopetuslaki 628/1998, 2 §; Oph 2004, 14; Oph 2014, 13, 34; Alanko 2010, 69; Rasku-Puttonen 2008, 155; Vesikansa 2002, 21; ks. myös Virta 2000, 55–56).

Ajatusta koulusta pieneniyhteiskuntana voidaan perustella myös sillä, että lasten ja nuorten yhteiskunnallinen osallistuminen näyttäytyy enimmäkseen kouluyhteisössä (Nuutinen 2000, 138). Oppilaan osallistaminen yhteiskuntaan kouluyhteisönsä kautta nähdään edellytyksenä sille, että oppilaat kasvavat yhteiskunnan aktiivisiksi kansalaisiksi (Suutarinen 2000, 34–35; Vesikansa 2002, 21–22; ks. myös Hart 1999, 8, 15). Ahosen mukaan tämä on mahdollista vain silloin, kun kouluyhteisö ei toimi erillisenä, suljettuna yhteisönään, vaan sieltä käsin tarjotaan oppilaille yhteyksiä ja linkkejä myös koulun ulkopuolisiin tahoihin ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (Ahonen 2000, 31).

Julkisessa keskustelussa kannetaan huolta nuorten vieraantumisesta politiikasta ja yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. Tästä yhtenä konkreettisena esimerkkinä on nuorten vähäinen äänestysaktiivisuus. (Alanko 2010, 69; ks. myös Virta 2000, 69, 71–72; Vesikansa 2002, 16–17.) Suutarisen mukaan voidaan pohtia sitä, onko lapsille ja nuorille annettu riittävästi tilaa ja keinoja mielipiteidensä ilmaisemiseen yhteiskunnallisesti. Aikuiset saattavat omalla toiminnallaan evätä lapsilta ja nuorilta tilaa yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa perustellen sitä esimerkiksi nuorten kyvyttömyydellä tai sukupolvien välisillä eroilla. (Suutarinen 2000, 49–50.) Voidaan pohtia myös sitä, missä määrin oppilaiden osallistumattomuus yhteiskunnallisella

tasolla on seurausta koulu yhteisön heille tuottamasta mallista siitä, miten kansalaisuus käsitetään (Nuutinen 2000, 139).

Osallisuuden mahdollistaminen haastaa lasten ja nuorten kanssa toimivia aikuisia niin koulu yhteisössä kuin yhteiskunnallisellakin tasolla pitkäjänteiseen työskentelyyn tilanteen kehittämiseksi (Joensuu 2007, 152–153). Aikuisilta vaaditaan asenteellista muutosta lasten mukanaoloa sallivampaan suuntaan (Andersson 2007, 169). Lisäksi olisi tarpeellista kehittää sellaisia toimintamalleja, joiden kautta he saisivat mahdollisuuden osallistua vaikuttamiseen ja päätöksentekoon paitsi koulu yhteisössä, myös yhteiskunnallisella tasolla ja kokisivat toiminnassa mukanaolon merkityksellisenä. (vrt. Rasku-Puttonen 2008, 165, 167.) Mukanaolo päätöksenteossa rohkaisee nuoria osallistumaan päätöksentekoon myös myöhemmin yhteiskunnan aktiivisena kansalaisena. (Andersson 2007, 169–170.) Oppilaat oppivat arvostamaan demokratiaa ja omia vaikuttamisen mahdollisuuksiaan vain todellisen osallisuuden kautta (vrt. Hart 1999, 3).

1.5 Oppilaan osallisuus koulussa sekä kodin ja koulun yhteistyössä

Koulu yhteisö on luonteva paikka kehittää ja lisätä lasten osallisuutta, sillä lapset ja nuoret viettävät suuren osan arkipäivistään koulussa (Andersson 2007, 167). Osallisuuden tarkastelu koulukontekstissa perustelee osaltaan oppilaan osallisuutta myös kodin ja koulun yhteistyössä, koska kodin ja koulun yhteistyö on yksi koulun arkeen sisältyvistä toimintamuodoista. Oppilaan osallisuutta kodin ja koulun yhteistyössä käsittelemme tarkemmin tulosluvussa 5.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaan osallisuuden tukeminen on yksi keskeinen kasvatusta ja opetusta ohjaava periaate. Tämä näkyy paitsi opetuksen arvoperustassa, myös aihekokonaisuuksissa. Perusopetuksessa oppilas tulee ottaa ikätasonsa edellyttämällä tavalla mukaan koulun toimintatapojen rakentamiseen sekä koulunkäynnin suunnitteluun ja arviointiin yhdessä opettajien ja vanhempien kanssa.

Keskeistä on ajatus tasa-arvoisesta toimintaympäristöstä ja valtasuhteiden purkamisesta. (Oph 2004, 19, 22; Oph 2014, 8, 34; Niemi 2007, 42–43; ks. myös Alanko 2010, 55.)

Valitettavasti oppilaiden osallisuus omassa koulu yhteisössään vaikuttaa olevan Suomessa vielä aika vähäistä. Euroopan neuvoston vuonna 2011 julkaisema raportti käsittelee lasten ja nuorten osallisuutta Suomessa. Kyseisen raportin mukaan lasten oikeus osallistua ja tulla kuulluksi ei yllä Suomessa käytäntöjen tasalle, vaan tapahtuu lähinnä virallisesti määritetyissä ja lain velvoittamissa käytännöissä. Raportin mukaan lapset ja nuoret eivät tule kuulluksi omassa arjessaan. (A Council of Europe 2011, 7–9, 18–20, 119, 121.) Suomessa lapset ja nuoret kokevat mahdollisuutensa vaikuttamiseen paitsi yhteiskunnallisesti, myös omassa koulu yhteisössään, rajallisina. Esimerkiksi Savolaisen väitöskirjan mukaan oppilaat kokevat koulutyöoloistaan heikoimmaksi osaluueksi mahdollisuuden vaikuttaa ja osallistua (Savolainen 2001, 69).

Halmeen ja Harisen mukaan suomalaislasten ääni ei kuulu kouluissa silloin, kun päätetään oppimiseen ja opiskeluun liittyvistä asioista, kuten opetuksen sisällöistä ja menetelmistä, oppimateriaaleista, koulupäivien pituudesta tai lukujärjestyksistä (Halme & Harinen 2012, 43–45). Myös Ehantin oppilaiden koulukulttuuriin sosiaalistumista koskevassa pro gradu -tutkimuksessa tuli ilmi, että oppilaiden osallisuus koulun päätöksenteossa on vähäistä (Ehanti 2012, 47). Kun kyse on kuitenkin nimenomaan oppilaiden toimintaympäristöstä, olisi sitä hyvä suunnitella yhdessä oppilaiden kanssa – muistaen samalla, että viime kädessä aikuisilla on suunnittelun pedagoginen vastuu (Eskel & Marttila 2013, 90).

Alanko on tutkinut yläkouluikäisten oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan heidän peruskouluhistoriansa ajalta. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista suurin osa koki, ettei heille riitä pelkkä mukanaolo koulun arkipäiväisissä toiminnoissa ja tapahtumissa. Heillä tulisi olla sen lisäksi mahdollisuus myös vaikuttaa muuhunkin koulu yhteisöä koskevaan päätöksentekoon esimerkiksi koulun viihtyvyyttä ja opetuksen sisältöjä

koskien. (Alanko 2010, 60, 62.) Hartin mukaan osallisuuden edistämässä tulisi etsiä sellaisia toimintatapoja, joissa lapsi voi kokea ja osoittaa pärjäävänsä (Hart 1999, 30).

On mielenkiintoista, että vaikka Alangon tutkimukseen osallistuneet oppilaat olettivat tämän oikeuden kuuluvan sekä ala-, että yläkoulun oppilaille, he olivat epävarmoja sen mahdollisuudesta alakoulukontekstissa. Alangon mukaan tämä liittyy erityisesti kysymykseen siitä, ovatko alakouluikäiset vielä riittävän päteviä vaikuttamaan laajemmin koulun päätöksenteossa. (Alanko 2010, 60, 62.) Osallisuuden juridisten perusteiden mukaan sen nähdään kuitenkin olevan jokaisen lapsen oikeus ikätasosta riippumatta, mutta samalla hänen ikätasonsa huomioon ottaen (YK, LOS 12. artikla). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, ettei osallisuudelle voida asettaa riittävän pätevyyden tai osaamisen ikärajaa, vaan osallisuutta itsessään tulee soveltaa lapsen kehitystasolle sopivaksi.

Koulun osallistavista käytännöistä puhuttaessa keskeisimmäksi nousee usein oppilaskuntatoiminta. Esimerkiksi Alangon tutkimuksessa oppilaat pitivät oppilaskuntaa yhtenä osallisuuden areenana kouluuyhteisössä (Alanko 2010, 64). Voidaan kuitenkin kysyä, takaako oppilaskunnan hallituksen olemassaolo kouluissa todellisen mahdollisuuden vaikuttamiseen jokaiselle oppilaalle. Vesikansa mukaan oppilaskuntatoimintaa organisoitaessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että oppilaskunnan vaikuttaminen antaisi jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden saada äänensä kuuluviin. Oppilaskunnan ei tulisi olla vain oppilaskunnan hallituksen jäsenten vuorovaikutusta ja vaikuttamista kaikkia oppilaita koskeviin asioihin. Oppilaskunnan hallituksella olisi hyvä olla tiiviit kontaktit koulun muihin oppilaisiin, ettei siitä pääse muodostumaan yhtä, erillistä vaikuttamisen yksikköä muiden oppilaiden jäädessä vaikuttamisen mahdollisuuksien ulkopuolelle. (Vesikansa 2002, 24.)

On valitettavaa, etteivät lapsia ja nuoria varten muodostetut vaikuttamisen areenat houkuttele kuin murto-osaa heistä. Ongelmana on se, että lapsille tarjotaan mahdollisuus päästä osallistumaan päätöksentekoon vain aikuisten määrittelemien,

muodollisten rakenteiden puitteissa. Lapset eivät pääse itse vaikuttamaan siihen, mistä asioista ja millä tavoin heille parhaiten sopisi saada äänensä kuuluviin. (A Council of Europe 2011, 7–8; Halme & Harinen 2012, 43; ks. myös Manninen 2007, 126–127.) Koulumaailman kontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että oppilaskuntiin hakeutuvat vain tietyt oppilaat, ja edelleen suurin osa oppilaista jää päätöksenteon ja vaikuttamisen ulkopuolelle (ks. THL 2013). Oppilaskuntatoiminta voi olla siten lisäämässä oppilaiden välistä eriarvoisuutta ja poissulkemassa vähemmän osallistuvia oppilaita yhteisestä päätöksenteosta (Alanko 2010, 62).

Suutarisen mukaan suomalaiskoulujen oppilaskuntatoiminnassa piilee paljon sellaisia mahdollisuuksia, joita ei ole vielä hyödynnetty kouluyhteisöissä. Tällaisten kehitysmahdollisuuksien hyödyntäminen rakentaisi osaltaan koulun ilmapiiriä sekä oppilaiden kasvua yhteiskunnan demokraattiseksi kansalaisiksi. (Suutarinen 2000, 47.) Oppilaskuntaresurssin mahdollisuuksien suppea hyödyntäminen voi osaltaan johtua siitä, että se on suhteellisen uusi vaikuttamisen elin kouluyhteisössä ja siten sen toiminta on usein jäsentymätöntä. Lisäksi oppilaat eivät välttämättä ole tietoisia oppilaskunnan toiminnasta, eivätkä niistä mahdollisuuksista, mitä se tarjoaa. (ks. Alanko 2010, 63, 67.) Vaikka oppilaskuntatoimintaa kouluissa on viime aikoina alettu kehittää, oppilaiden osallisuuden mahdollistamista ei voida rakentaa vain niiden varaan. Osallisuuden ajatuksen tulisi sisältyä koko koulun toimintakulttuuriin. (Alanko 2010, 69, 70.)

Ehantin pro gradu -tutkimuksen perusteella yksi syy oppilaiden vähäiselle mukanaololle on heidän vahva sosiaalistumisensa passiivista rooliaan ylläpitävään koulukulttuuriin. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista suhtautui kouluun kritiikittömästi, eikä heillä ollut edes halukkuutta vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin. (Ehanti 2012, 43.) Rasku-Puttosen mukaan koulussa vallitseva yksilökeskeinen ja opettajajohtoinen oppiminen sekä nykyiset arvosteluperiaatteet ylläpitävät myös osaltaan oppilaan passiivista roolia päätöksenteossa ja vaikuttamisessa. (Rasku-Puttonen 2008, 160.)

Osallisuuden toteuttamisen suurimpana haasteena voidaan nähdä se, miten oppilaiden mahdollisuudesta vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä saadaan osa koulun arkipäivää. Koulu voidaan nähdä paitsi opettajien, myös oppilaiden työympäristönä ja sitä kautta vaikutusvaltaa pitäisi uskaltaa jakaa myös oppilaille yhtenä kouluympäristön toimijana. (Manninen 2007, 121, 127.) Osallisuus omassa koulu yhteisössä antaisi oppilaalle tunteen siitä, että hän hallitsee oman koulunkäyntinsä, mikä lisää tyytyväisyyttä ja hyvinvointia (ks. Halme & Harinen 2012, 18–19; Rasku-Puttonen 2008, 162). Hartin mukaan jokaiselle oppilaalle voidaan löytää yhteisössään merkityksellinen ja mielekäs rooli, kun oppilaan osallisuus nähdään toteuttamisen arvoisena ilmiönä ja sitä rakennetaan kunkin oppilaan yksilölliset taidot ja lähtökohdat huomioon ottaen (Hart 1999, 3).

Kodin ja koulun yhteistyö nähdään usein rajoittuvan opettajan ja oppilaan vanhempien väliseksi yhteistyöksi. Se on kuitenkin itse asiassa kolmitahoista yhteistyötä, jonka yhdeksi osapuoleksi nähdään kasvattajien lisäksi kuuluvan myös oppilas. Kun yhteistyön lähtökohdaksi määritellään oppilaan parhaan edistäminen (Oph 2004, 22; Oph 2014, 34), on perusteltua ajatella, että myös oppilaalla tulisi olla oma merkityksellinen roolinsa yhteistyön aktiivisena toimijana. (ks. Lyndsay 2009, 2, 14.)

Opetushallituksen ja Suomen vanhempainliiton julkaisun ”Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön” mukaan kodin ja koulun yhteistyö ei ole pelkästään opettajan ja vanhempien välillä tapahtuvaa yhteistyötä, vaan myös oppilas tulee ottaa siihen mukaan ikätasonsa huomioiden. Julkaisussa painotetaan oppilasta yhteistyön tärkeimpänä osapuolena. Oppilaan on tärkeä saada mahdollisuuksia osallistua itseään koskevien asioiden käsittelyyn sekä yhteistyön toimintojen suunnitteluun yhdessä opettajan ja vanhempien kanssa. (Oph 2007, 14,16.)

Kaikkia kolmea osapuoltaan koskevan yhteistyön haasteena voidaan nähdä sellaisen ilmapiirin luominen, jossa oppilas ei jää yhteistyön kohteeksi tai kuuntelijaksi, vaan jossa häntäkin kuunnellaan ja aidosti kunnioitetaan (ks. Clark ym. 2003, 9). Osallisuudesta

kodin ja koulun yhteistyössä puhuttaessa merkityksellistä on se, onko toiminta oppilaan nimelliseen mukaan ottamiseen perustuvaa, vai välittykö hänelle kokemus aidosta osallisuuden mahdollisuudesta ja tilasta. (ks. Hart 1997, Shier 2001, Lansdown 2010.)

2 Tutkimuksen toteuttaminen

2.1 Tutkimusongelma

Tutkimusongelmamme muuttui ja täsmentyi tutkimusprosessin edetessä, mikä on tyypillistä tieteelliselle tutkimukselle (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2011, 43). Alkuperäiseksi tutkimusongelmaksi muodostimme kysymyksen siitä, millä tavalla oppilaan osallisuus toteutuu kodin ja koulun yhteistyössä. Tutkimusprosessin edetessä huomasimme, että osallisuuden toteutumiseen vastataksemme olisimme tarvinneet monipuolisemman aineiston, ja koimme siksi tarpeelliseksi tarkentaa tutkimusongelmaa. Lopulliseen tutkimusongelmaan päädyimme nähtyämme, millaista aineistoa haastattelutilanteet tuottivat. Alasuutarin mukaan tutkimuksessa käykin usein niin, että vasta aineisto osoittaa, mitä siltä lopulta voidaan kysyä (Alasuutari 2011, 217).

Pro gradu -tutkielmamme tutkimusongelma on: **Millaista kodin ja koulun yhteistyötä tutkimusluokissamme tehdään ja millaisena oppilaiden osallisuus siinä näyttäytyy?**

Vastamme tutkimusongelmaamme seuraavien tarkentavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Millaista kodin ja koulun yhteistyötä tutkimukseemme osallistuneissa luokissa opettajien ja oppilaiden mukaan tehdään?
2. Millaisina opettajien ja vanhempien roolit näyttäytyvät kodin ja koulun yhteistyössä?
3. Missä määrin tutkimusluokkien kodin ja koulun yhteistyössä ilmenee oppilaiden todellista osallisuutta?

2.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Tutkimuksemme sijoittuu laadullisen tutkimuksen kenttään. Laadullista tutkimusta voidaan kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi 2012, 28), jossa korostetaan ihmisen subjektiivisuutta eli sitä, että ihminen on oman elämänsä kokija ja tekijä (Ronkainen ym. 2011, 82–83). Keskeinen ajatus ymmärtävän tutkimuksen perinteessä on se, että inhimillinen toiminta ja luonnon toiminta ovat kaksi erilaista ilmiötä, joita ei voida rinnastaa toisiinsa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2012, 29). Ihmisten kokemuksia tutkittaessa tutkimuksen tavoite on ennemminkin ymmärtää niitä, kuin etsiä loogisia syy-seuraussuhteita. Tärkeää on sen huomioiminen, että ihmisen toiminta tapahtuu aina jossakin tietyssä kontekstissa, ja sitä tulee myös tulkita kontekstissaan (Ronkainen ym. 2011, 82–83; Moilanen & Rähä 2010, 46–47).

Todellisuus on monimuotoista, ja kaikki tieto aina tavalla tai toisella riippuvaista siitä, miten se on tuotettu. Todellisuuden kuvaamiseen ei ole siis mahdollista löytää yhtä ainoaa tulkintaa, vaan vaihtoehtoja on olemassa useita. Tutkimuksenteossa tämä todellisuuden moninaisuuden ongelma ratkaistaan tietoisesti valitulla näkökulmalla, josta tutkimuskohdetta tarkastellaan rajatusti. (Ronkainen ym. 2011, 74; Tuomi & Sarajärvi 2012, 20.) Valittu teoreettis-metodologinen näkökulma määrittää vain yhden mahdollisuuden tulkita todellisuutta, eikä kata todellisuuden kaikkia ulottuvuuksia. Meidän tutkimuksemme metodologinen näkökulma on saanut vaikutteita fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusperinteestä. Sen keskeisinä filosofisina lähtökohtina voidaan pitää kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteiden määrittelemää ihmiskäsitystä sekä ymmärtämistä ja tulkintaa korostavaa tietokäsitystä (Laine 2010, 28; Tuomi & Sarajärvi 2012, 34–35).

Fenomenologinen tutkimus tutkii ensisijaisesti ihmisten kokemuksia, jotka käsitetään laajasti ottaen tarkoittamaan koko ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan elämismaailmaansa. Ymmärrämme kokemuksen syntyvän fenomenologisen ajatuksen mukaisesti aina vuorovaikutuksessa ihmistä ympäröivän todellisuuden kanssa.

Keskeinen filosofinen taustaoletus fenomenologisessa tutkimuksessa on ajatus siitä, että kokemukset rakentuvat merkityksistä. Merkitykset määrittävät sen, millainen suhde ihmisellä on maailmaansa ja miten hän näkee oman todellisuutensa. Merkitystensä kautta hän ymmärtää ja tulkitsee ympäristöään ja kokemuksiaan. Näemme ihmisen kokemuksilleen tietoisesti tai tiedostamatta antamat merkitykset toisaalta aiempien, ja toisaalta kokemuksessa syntyvien uusien merkitysten kokonaisuutena. (ks. Laine 2010, 29–30; Moilanen & Räihä 2010, 46–47; Perttula 2008, 119, 149; Tuomi & Sarajärvi 2012, 34, 63.)

Yksi fenomenologian perusajatuksista on se, että ihminen on perusluonteeltaan yhteisöllinen. Sen ajatellaan vaikuttavan erityisesti siihen, että asioille antamamme merkitykset ja sitä kautta kokemuksemme ovat kulttuurimme ja kasvuyhteisömme muokkaamia, ja siten yhteisöllisesti jaettuja. Tämän perusteella voidaan ajatella, että ihmisen yksilölliset kokemukset ja merkityksenannot voivat kertoa myös jotain yleisempää. (Laine 2010, 30.) Merkitykset ja kokemukset ovat siis toisaalta yhteisöllisiä, mutta samanaikaisesti hyvinkin yksilöllisiä. Samassakin tilanteessa jokainen kokee asiat eri tavalla omista aiemmista kokemuksistaan ja tiedostaan riippuen. (Moilanen & Räihä 2010, 47.)

Perttulan mukaan kokemuksen tutkimus jakaantuu neljään eri vaiheeseen. Ensimmäistä vaihetta hän kutsuu elävän kokemuksen vaiheeksi. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavilla nähdään olevan tutkimusaiheesta todellisia, eläviä kokemuksia, joista tutkija on kiinnostunut. Kun tutkija pyytää heitä kuvaamaan näitä kokemuksia, siirrytään Perttulan mukaan kuvatun kokemuksen vaiheeseen. Tutkijan tarkastellessa tutkimusaineistoa analyysivaiheessa hän ikään kuin kokee uudelleen tutkittavien kuvaamat kokemukset. Tätä tutkimuksen vaihetta voidaan kutsua uudelleen eletyn kokemuksen vaiheeksi. Viimeistä vaihetta Perttula kutsuu uudelleen kuvatun kokemuksen vaiheeksi, mikä tulee näkyväksi tutkimustuloksia kirjoitettaessa ja tulkittaessa. (Perttula 2008, 136–149.) Tutkimuskohteenamme ovat siis oppilaiden ja opettajien todelliset kokemukset, mutta

tutkiessamme, analysoidessamme ja tulkitessamme niitä olemme päätyneet uudelleen kuvattuihin kokemuksiin, joita tutkimuksemme tulokset lopulta edustavat.

Ihmisten merkitystodellisuuden tutkiminen on mahdollista vain merkitysten ymmärtämisen ja tulkinnan kautta. Hermeneutiikka, joka voidaan määritellä ymmärtämistä ja tulkintaa koskeväksi teoriaksi, yhtyy fenomenologiseen tutkimukseen juuri tämän ymmärtämistä ja tulkintaa vaativan tutkimuskohteen kautta. Hermeneuttinen tutkimus keskittyy haastateltavien ilmaisujen tulkintaan. Nämä ilmaisujen tulkinnat avaavat fenomenologisen tutkimuksen kohteena olevia merkitysrakenteita. (Laine 2010, 31.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa olennaista on se, että tutkija pyrkii irrottautumaan aineiston analyysin ajaksi hallussaan olevasta tutkimuskohdasta koskevasta teoreettisesta tiedosta ja aiemmista tutkimustuloksista (Laine 2010, 35; Perttula 2008, 144–145). Hermeneutiikka suhtautuu tutkijan esiymmärrykseen hieman eri tavalla: siinä ajatellaan, että koska tutkija ei voi täysin vapautua ennakkoluuloistaan, hän voi käyttää ennakkoluulojaan tutkimuksen liikkeellepanevana voimana. Ne käynnistävät tulkinnan prosessin ja suuntaavat sitä. Tärkeintä molemmissa on kuitenkin se, että tutkija tiedostaa oman esiymmärryksensä ja sen vaikutuksen tutkimusprosessiin. (Moilanen & Rähä 2010, 52.)

Keskeisintä hermeneutiikassa on tulkintojen muodostumista kuvaava hermeneuttisen kehän prosessi. Hermeneuttisen kehän alussa tutkija tekee aineistosta tulkintoja oman esiymmärryksensä ohjaamana. Esiymmärryksen ohjaamaa tulkintaa reflektoidaan kriittisesti ja tutkija palaa takaisin aineiston pariin pyrkien lukemaan sitä mahdollisimman objektiivisesti. Tutkija tekee aineistosta ensimmäisen tulkintahypoteesin, jonka pätevyyttä hän testaa aineistossa jälleen uudella lukukerralla. Tutkijan ja aineiston vuoropuhelun on näin tarkoitus tuottaa tutkijalle mahdollisimman todenmukainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi prosessin aikana tutkijan ymmärrys aineistosta ja tutkittavasta ilmiöstä syvenee. (Nurmi 2004; Laine 2010, 36–

37.) Sitä, monenko lukukerran jälkeen tutkija on löytänyt ilmiöstä olennaisimman, on meidän ymmärryksemme mukaan vaikea määritellä, sillä sen voi ajatella riippuvan pitkälti tutkittavasta aineistosta.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on kiinnostunut usein nimenomaan yksittäistapauksista sen sijaan, että pyrkisi laajoihin yleistyksiin. Tärkeintä siinä on tutkittavan ilmiön ja tutkimukseen osallistuvien ihmisten merkitysmaailman paikallinen ymmärtäminen. (Laine 2010, 30–31; Perttula 2008, 154.) Tarkastelemme tutkimuksessamme kahden yksittäisen koulun toimintakulttuureja omina konteksteinaan, pyrkimättä muodostamaan laajempaa kokonaiskuvaa oppilaan osallisuudesta kodin ja koulun yhteistyössä esimerkiksi valtakunnallisella tasolla.

2.3 Aineistonkeruu

Tutkimuksemme sijoittuu kahteen peruskoulun kolmanteen luokkaan, joista toinen sijaitsee Pohjois-Suomessa ja toinen Keski-Suomessa. Tutkimusjoukkomme koostuu yhteensä 11 pohjoissuomalaisesta ja 16 keskisuomalaisesta kolmannen luokan oppilaasta sekä molempien luokkien naispuolisista, noin 40-vuotiaista luokanopettajista. Pohjoissuomalaisen koulun oppilaista tyttöjä oli kolme ja poikia kahdeksan. Keskisuomalaisessa koulussa oppilaiden sukupuolijakauma oli tasainen, sillä tyttöjä ja poikia oli molempia kahdeksan. Kokonaisuudessaan keräämämme tutkimusaineisto muodostuu seitsemästä 3–4 oppilaan ryhmähaastattelusta ja kahdesta opettajan yksilöhaastattelusta.

Hauska sattuma oli se, että opettajilla oli vuosimääräisesti samanmittaiset työurat takanaan. Molemmat olivat olleet työelämässä vuodesta 2000 lähtien. Työurat poikkesivat toisistaan siinä, että pohjoissuomalaisen tutkimusluokan opettaja on työskennellyt uransa aikana useilla eri kouluilla, kun taas keskisuomalaisen luokan opettaja on pysynyt koko työuransa samalla koululla. Tämä ero näyttäytyi työssämme siten, että opettaja, jolla oli työkokemusta eri kouluilta, puhui hetkittäin myös muilla

kouluilla kohtaamistaan ilmiöistä kodin ja koulun yhteistyössä, kun taas toisen opettajan kertomat kokemukset sijoittuivat automaattisesti tutkimuskouluun.

Aineistonkeruusuunnitelmamme muuttui tutkimusprosessin aikana. Alun perin olimme ajatelleet kerätä aineistomme opettajien ja vanhempien keskinäisistä ryhmäkeskusteluista sekä oppilaiden yksilöhaastatteluista. Opettajien mukaan saaminen osoittautui kuitenkin sen verran vaikeaksi, että päätimme vaihtaa kasvattajien ryhmähaastattelut aluksi yhden opettajan yksilöhaastatteluksi ja niiden sijaan toteuttaa ryhmähaastattelut oppilaille. Totesimme, että kun kyseessä on oppilaan osallisuutta koskeva tutkimus ja tarkoituksenamme on saada heidän omaa ääntä kuuluviin, olikin perusteltua siirtää aineistonkeruun painopistettä oppilaiden haastatteluihin.

Koulussa tehtävään tutkimukseen tarvittava lupaprosessi on kohtalaisen pitkä. Pohjoissuomalaisen koulun osalta se sisältää tässä tutkimuksessa kirjalliset pyynnöt tutkimukseen osallistumisesta kouluhallinnon johdolle (liite 1), tutkimuskoulun rehtorille (liite 3), luokanopettajalle (liite 4) ja oppilaiden vanhemmille (liite 5). Lisäksi esitimme oppilaille suullisen pyynnön tutkimukseen osallistumisesta ryhmähaastattelutilanteen aluksi. Kokonaisuudessaan tähän lupaprosessiin kului aikaa noin kolme kuukautta.

Ensimmäinen askel prosessissa oli tutkimusluvan hakeminen pohjoissuomalaisen paikkakunnan viranhaltijoilta. Luvan tutkimuksen tekemiseen (liite 2) saimme joulukuun 2013 puolivälin tienoilla. Seuraavaksi lähestyimme kyseisen paikkakunnan alakoulujen rehtoreita. Jouduimme odottelemaan monta viikkoa, että rehtorit ylipäättään vastasivat meille mitään, ja muistuteltuamme heitä saimme enimmäkseen kieltäviä vastauksia. Lopulta saimme yhden myöntävän vastauksen, ja pääsimme siirtymään lupaprosessissa askeleen eteenpäin – kohti opettajia.

Lähestyimme tutkimuspyyntömme kanssa kaikkia sen koulun luokanopettajia, josta olimme saaneet rehtorin luvan tutkimuksen tekemiseen. Opettajista yksi vastasi myönteisesti reilun viikon kuluttua, mutta muiden opettajien vastauksia jouduimme

pyytämään uudemman kerran. Vasta muistutusviestin jälkeen saimme yhdeltä opettajalta kieltävän vastauksen koko muun opettajakunnan puolesta. Todennäköisesti yksi syy siihen, että opettajia oli vaikea tavoittaa ja saada mukaan tutkimukseen oli lähestymistapamme. Jos olisimme sähköpostiviestien sijaan lähestyneet heitä puhelimitse tai kasvokkain, vastaanotto olisi voinut olla innokkaampi. Sähköpostiviestien ohittaminen ja niihin vastaamatta jättäminen on omankin kokemuksemme mukaan helpompaa kuin puhelimitse esitetyn pyynnön ohittaminen.

Opettajan haastattelua varten opettajan oma suostumus riitti, mutta koska tutkimusjoukkomme koostuu enimmäkseen luokan oppilaista, meidän oli tarpeellista pyytää tutkimuslupa myös heidän vanhemmiltaan (ks. Lapin yliopisto 2009, 6; vrt. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5). Työmme etenemistä helpotti se, että luokanopettaja, joka lähti tutkimukseemme mukaan, oli hyvin yhteistyöhaluinen. Lähetimme oppilaiden vanhemmille lupapyyntökirjeen opettajan kautta. He palauttivat vastaukset lupapyyntöihin oppilaan mukana opettajalle jo parin päivän sisään. Oppilailta itseltään saimme suostumuksen haastattelutilanteiden yhteydessä.

Maaliskuun 2014 puolivälissä, kun olimme keränneet aineistomme pohjoissuomalaisesta koulusta, tulimme siihen tulokseen, että tarvitsemme vielä lisää aineistoa. Päätimme täydentää aineistoamme keräämällä sitä myös yhdestä keskisuomalaisesta koulusta. Kyseisellä paikkakunnalla viranhaltijan lupaa tutkimuksen tekemiseen ei tarvittu, joten pystyimme lähestymään tutkimuspyynnöllämme suoraan koulun rehtoria ja opettajia.

Ensimmäisestä pitkittyneestä lupaprosessista viisastuneina päätimme lähestyä ensimmäisenä opettajia. Lähetimme maaliskuun viimeisellä viikolla paikkakunnan kolmansien luokkien opettajille alustavan kartoituksen, jossa kyselimme heidän mahdollista kiinnostustaan osallistua tutkimukseemme. Jo muutaman päivän kuluttua yksi opettaja ilmoittautui halukkaaksi osallistumaan. Tämän jälkeen pyysimme kyseisen koulun rehtorilta lupaa lähestyä luokan oppilaiden vanhempia. Rehtorin luvan saimme

lopulta soittamalla hänelle. Tämän jälkeen varmistimme vielä opettajalta sitoutumisen tutkimukseemme oppilasryhmänsä kanssa.

Saimme jälleen apua luokanopettajalta oppilaiden vanhempien tavoittamiseen. Hän välitti vanhemmille meidän kirjeemme, ja oli lisännyt mukaan vielä oman kirjeensä, jossa oli omien sanojensa mukaan motivoinut vanhempia myöntämään lapselleen tutkimusluvan. Opettajan omalla kirjeellä oli todennäköisesti osallistumiseen kannustava vaikutus, sillä kaikki luokan oppilaat osallistuivat tutkimukseemme. Opettajan vanhemmille lähettämää kirjettä emme kokeneet tarpeelliseksi pyytää nähtäväksi.

Ennen kaikkia oppilaiden haastattelutilanteita heille painotettiin, että osallistuminen niihin on täysin vapaaehtoista. Vaikka vanhemmilta olikin saatu lupa lapsen haastatteluun, oppilaan piti saada kuitenkin loppujen lopuksi itse päättää, osallistuuko tutkimukseen vai ei (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5). Osallistumalla haastattelutilanteeseen hän antoi suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta.

Toteutimme sekä oppilaiden ryhmähaastattelut että opettajien yksilöhaastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Teemahaastattelu rakentuu tiettyjen, tutkimuksen kannalta olennaisten teemojen ympärille. Nämä varsinaiset teemat ja niitä tarkentavat apukysymykset ohjasivat haastattelun etenemistä ja varmistivat sitä, että haastattelun aikana kaikki tärkeät teemat tulivat ilmi. Puolistrukturoidun teemahaastattelun ajatuksen mukaisesti näitä teemoja käsiteltiin meidän haastattelijoiden ohjaamana, mutta teemojen ja kysymysten alkuperäisestä esitysjärjestyksestä tarvittaessa poiketen ja niitä tarkentaen. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2004, 47–48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 203; Tuomi & Sarajärvi 2012, 75.) Koska tarkoituksenamme oli saada sekä oppilaiden että opettajien näkökulma heidän luokassaan toteutettuun kodin ja koulun yhteistyöhön, olivat haastatteliteemat sekä ryhmä- että yksilöhaastatteluissa pitkälti samat. Teemoja ja kysymyksiä varioitiin sen mukaan, mikä oli opettajien ja oppilaiden eri aseman sekä toisaalta ikätason huomioon ottaen tarpeen.

Olimme molemmat mukana kaikissa haastattelutilanteissa. Jaoin etukäteen haastattelun teemat keskenämme, mikä tarkoitti, että kummallakin oli omat vastuuteemansa, joiden aikana hän huolehti keskustelun ohjailusta ja kysymysten esittämisestä. Sivuroolistaan huolimatta myös toisella haastattelijalla oli mahdollisuus esittää tarpeelliseksi kokemiaan tarkentavia kysymyksiä. Selkeä työnjako oli tarpeen, mutta koimme myös mahdollisuuden puuttua keskusteluun tärkeäksi. Toinen saattoi huomata keskustelun kuluessa jonkin sellaisen asian, jota vastuussa oleva ei huomannut tai muistanut itse tarkentaa. Tällä pyrimme varmistamaan sitä, että mahdollisimman vähän olennaisia asioita jäisi meidän huomiottamme. Haastattelijoiden keskinäinen reflektointi paitsi oman, myös toisen toiminnan suhteen avasi uusia näkökulmia haastattelutilanteisiin ja niissä toimimiseen.

Tallensimme kaikki haastattelutilanteet videoimalla. Ryhmäkeskusteluiden osalta videointi oli tärkeää siksi, että litteroidessa oli mahdollista nähdä, kuka milloinkin on äänessä. Opettajan haastatteluissa videokameraa käytettiin vain äänen tallentamiseen. Jokainen ryhmätilanne kesti kokonaisuudessaan noin 45 minuuttia, josta tallennettua videomateriaalia kertyi keskimäärin 35 minuuttia. Loput kymmenen minuuttia kuluivat luokan ja haastattelutilan välisiin siirtymisiin ennen ja jälkeen haastattelun sekä haastattelutilanteen esittelyyn. Toinen opettajan haastattelu kesti 45 minuuttia ja toinen 60 minuuttia.

2.4 Oppilaiden ryhmähaastattelut

Haastattelutilanteiden aluksi jokainen oppilas täytti kyselylomakkeen, jota kutsumme fiilismittariksi. Fiilismittarin ajatus perustui siihen, että oppilaat valitsivat viidestä hymynaamavaihtoehdosta mielestään parhaiten omaa kokemustaan kuvaavan. Lomake sisälsi yhteensä kahdeksan väittämää. Väittämät koskivat oppilaan kokemusta kuulluksi ja huomioiduksi tulemisesta, yhteisön jäsenyydestä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Lähtökohtaisesti ajattelimme, että fiilismittari toimii oppilaiden virittäjänä käsiteltävään

aihealueeseen ja sitä kautta keskusteluun. Meillä oli myös ajatus siitä, että fiilismittareita voisi mahdollisesti käyttää lisäaineistona haastatteluaineiston rinnalla. Käytyämme ne läpi ja analysoituamme haastatteluaineistot tulimme kuitenkin siihen tulokseen, etteivät fiilismittarit tarjoa työmme kannalta olennaista lisäinformaatiota. Näin ollen ne eivät osoittautuneet tarpeelliseksi aineistoksi tässä työssä.

Tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen perehtyminen ennen haastattelurungon laatimista selkeytti käsitystämme kodin ja koulun yhteistyöstä ja oppilaan osallisuudesta. Vasta tätä teoreettista ymmärrystä vasten pystyimme hahmottamaan sellaisia kysymyksiä, joita tässä tutkimuksessa koimme perustelluiksi kysyä. Rakensimme ryhmähaastattelurungon (liite 6) käsittelemään enimmäkseen kodin ja koulun yhteistyötä, koska tutkimme oppilaiden osallisuutta kodin ja koulun yhteistyössä.

Haastavinta haastattelukysymysten laatimisessa oli muodostaa kodin ja koulun yhteistyöstä sellaisia kysymyksiä, jotka antavat meille tietoa paitsi yhteistyöstä sinänsä, myös oppilaiden osallisuuden kokemuksista yhteistyössä. Toiseksi haasteeksi muodostui se, miten onnistumme puhumaan kodin ja koulun yhteistyöstä niin konkreettisella tasolla, että oppilaat ymmärtävät, mitä kysymyksillämme tarkoitamme. Kodin ja koulun yhteistyö ei ole käsitteenä välttämättä heille tuttu, vaikka sen käytännöt olisivatkin.

Ryhmähaastattelu on keskustelutilanne, johon osallistuu useampi haastateltava yhtä aikaa (Ronkainen ym. 2011, 116). Valtosen mukaan ryhmähaastattelulla ja ryhmäkeskustelulla on eroavaisuutensa siinä, miten haastattelijalla on vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa, ja millaista keskustelijoiden välinen vuorovaikutus on. Ryhmäkeskustelussa pääpaino on sen osallistujien välisessä keskustelussa, ja haastattelijan rooli on olla keskustelun teemojen kautta ohjaamassa ja virittämässä keskustelua. Ryhmähaastattelussa korostuu enemmän haastattelijan ja kunkin osallistujan välinen vuorovaikutus. Se koostuu ikään kuin useasta yksilöhaastattelusta, jotka tehdään samassa tilanteessa. (Valtonen 2009, 223–224.)

Ryhmätilanteissa oppilaiden kanssa yhdistimme sekä ryhmähaastattelun että ryhmäkeskustelun piirteitä. Tavoitteenamme oli lähtökohtaisesti saada aikaan keskustelutilanne, mutta oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus teemoihin liittyen jäi yleensä ottaen suhteellisen vähäiseksi. Keski-suomalaisessa koulussa oppilaat keskustelivat paikoitellen vilkkaammin keskenään kuin pohjoissuomalaisessa, mutta siitä huolimatta kaikkien ryhmätilanteiden yleisilme muistutti enemmän ryhmähaastattelua kuin -keskustelua. Esitimme haastattelijoina kysymyksiä ryhmähaastattelun ideasta poiketen yhden osallistujan sijaan yhteisesti koko ryhmälle. Kysymyksiin vastasivat ne oppilaat, joille se oli luontevaa. Joitakin kertoja pyrimme aktivoimaan myös niitä oppilaita, jotka olivat olleet passiivisia kohdistamalla kysymyksiä suoraan heille.

Pohjoissuomalaisessa koulussa opettaja jakoi oppilasryhmät oman oppilaantuntemuksensa perusteella pyrkien muodostamaan mahdollisimman toimivia ryhmiä ryhmätilanteisiin. Keski-suomalaisessa koulussa puolestaan oppilaat jaettiin aakkosjärjestyksessä neljään osallistujaryhmään. Kaikissa ryhmissä oli sekä tyttöjä että poikia, mutta pohjoissuomalaisessa koulussa tyttöjen vähäisen määrän vuoksi jokaisessa ryhmässä oli vain yksi tyttö ja kaksi tai kolme poikaa. Keski-suomalaisessa koulussa sukupuolijakauma oli tasaisempi.

Ryhmissä oli nähtävillä tiettyjä samankaltaisuuksia. Lähes joka ryhmässä oli joku puhelias oppilas, joka oli valmis vastaamaan asiaan kuin asiaan, ja hallitsi siten haastattelutilannetta omalla puheliaisuudellaan. Samoin lähes joka ryhmässä oli joku muita hiljaisempi, joka ei juurikaan ottanut osaa keskusteluun, vaan jäi jossain määrin muiden oppilaiden varjoon. Kuitenkin jokaisessa ryhmässä oppilaiden roolit painottuivat hieman eri tavoin, ja kaikki ryhmät olivat vuorovaikutustilanteina ainutlaatuisia.

Kun ryhmä muodostuu toisilleen tutuista ihmisistä, sen vuorovaikutus noudattaa kyseiselle ryhmälle ominaista olemisen tapaa. Ryhmän keskustelu keskittyy niiden asioiden ympärille, jotka ovat sen jäsenille yhteisiä. Tällöin tilanteesta jäävät pois

ryhmän jäsenten yksilölliset erot. (Alasuutari 2011, 151–152.) Huomasimme ryhmähaastattelutilanteissa, että vaikka oppilaiden välillä oli nähtävissä jonkin verran yksilöllisiä eroja, ryhmällä oli kova tarve hakea ja löytää yhteistä ymmärrystä. Moni oppilaista olisi varmasti puhunut jonkin verran eri asioita, jos olisi ollut haastattelutilanteessa yksin. Kunkin ryhmän kokoonpano on siis olennaisesti vaikuttanut siihen, millaista aineistoa ne ovat tuottaneet.

Lasten haastattelu on hyvin erilaista kuin aikuisten haastattelu. Oppilaita haastateltaessa ja oppilaiden vastauksia analysoidessa tuli huomioida lasten maailma ja kieli itsensä ilmaisun keinona (vrt. Alasuutari 2009, 154; ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2004, 131). Huomioimme tätä ensisijaisesti sillä, että haastattelupohjaa suunnitellessa pyrimme tekemään yksinkertaisia ja konkreettisia kysymyksiä, jotka ovat lähellä oppilaiden omaa kokemusmaailmaa. Ensimmäisen koulun haastattelutilanteissa huomasimme, että vaikka olimme olleet konkreettisia teoreettisella tasolla, oppilaiden tapa puhua muutti meidän puhettamme myös käytännön tasolla konkreettisemmäksi. Vasta vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa kävi ilmi se, millä tasolla heidän kanssaan voi puhua kodin ja koulun yhteistyöstä. Aineistonkeruu kyseisestä koulusta tuli meille lopulta niin nopealla aikataululla, että emme ehtineet tehdä koehaastattelua oppilaiden ryhmähaastattelurungolla lainkaan. Koehaastattelu olisi voinut antaa meille arvokasta lisätietoa kysymystemme toimivuudesta jo etukäteen.

Ensimmäinen haastattelukokemuksemme toimi ikään kuin koehaastatteluna toiseen aineistonkeruuseen. Keskisuomalaisten oppilaiden haastattelut tuntuivat paljon rennommilta ja luontevimmilta toteuttaa. Tuntui, että osasimme viedä haastattelua paremmin eteenpäin sen mukaan, miten vuorovaikutustilanne rakentui. Olimme paljon herkempiä reagoimaan oppilaiden puheeseen, ja uskalsimme enemmän soveltaa laatimaamme haastattelurunkoa esimerkiksi vaihtamalla kysymysten järjestystä spontaanisti. Puhuimme oppilaiden kanssa haastatteluteemoista ehjempinä kokonaisuuksina, minkä vuoksi oppilaiden vastaukset keskittyivät kokonaisvaltaisemmin tutkittavista aihealueista puhumiseen.

lhannetilanteessa haastattelu olisi Alasuutarin mukaan kahden tasavertaisen ihmisen kohtaaminen, mutta todellisuudessa sellaista haastattelutilannetta ei ole olemassakaan, jossa ei jollain tavalla ole läsnä haastattelijan ja haastateltavan välinen valtasuhde (Alasuutari 2011, 146–147). Valtasuhde tulee näkyviin ennen kaikkea haastateltaessa lapsia. He ovat kasvaneet siihen, että aikuisilla on valtaa suhteessa heihin. Aikuisina haastattelijoina me edustimme heille tätä samaa aikuisuuden olemusta. Ryhmähaastattelutilanteessa huomasimme, että vaikka pyrimme olemaan ottamatta opettajaroolia ja sitä kautta kaventamaan valtasuhdetta, koulutuksemme on tehnyt tehtävänsä. Oppilaiden kanssa keskustellessa oman opettajaroolin käyttäminen tapahtuu niin luontevasti, että sitä on hankala välttää.

2.5 Opettajien yksilöhaastattelut

Opettajien yksilöhaastattelut (liite 8) etenivät samojen aihealueiden kautta kuin oppilaiden ryhmähaastattelut, mutta eri tavoin painottuen. Opettajaa haastateltaessa oman työnsä asiantuntijana pääsimme kysymään tarkemmin ja monipuolisemmin haastattelun teemoista, ja pystyimme siten saamaan laajempaa ymmärrystä kodin ja koulun yhteistyön käytännöistä kyseisessä koulussa ja luokassa. Opettajien haastatteluaineistot tuottivat meille näin paitsi tärkeää aineistoa sinänsä, myös arvokasta taustatietoa niille asioille, joista oppilaat haastatteluissa puhuivat.

Ennen ensimmäistä opettajan yksilöhaastattelua teimme testihaastattelun luokanopettajaopintojensa loppuvaiheessa olevalle tuttavallemme. Testihaastattelun tarkoituksena oli testata laatimaamme haastattelurunkoa ja haastattelukysymysten toimivuutta suhteessa tutkimusongelmaamme. Testihaastattelua tehdessä huomasimme, kuinka voimakkaasti oma käsityksemme oppilaan osallisuudesta vaikutti siihen, millaisiin asioihin haastattelijoina keskityimme ja millaisia asioita halusimme tarkentaa. Oma ennakkokäsityksemme oli, että oppilas ei ole juurikaan osallisena kodin ja koulun yhteistyössä, eikä hänelle anneta siihen tilaa tai mahdollisuuksia. Ajattelimme

myös, etteivät opettajien asenteet ole välttämättä suotuisat oppilaan osallisuudelle. Jos haastattelijoina tartumme vain niihin seikkoihin, jotka sopivat yhteen oman ennakkokäsityksemme kanssa, olemme tuottamassa juuri niiden kaltaista todellisuutta (vrt. Moilanen & Räihä 2010, 52–53). Paljon tärkeää, toisenlaista näkökulmaa tarjoavaa tietoa saattaa jäädä näin kokonaan huomiotta.

Testihaastattelun perusteella huomasimme, että alkuperäiset haastattelukysymyksemme olivat liian yleisiä, ja niitä oli lukumäärältään riittämättömästi. Halusimme pitää kiinni teemahaastattelun ideasta, mutta kysymysten tarkentaminen oli tarpeen. Koimme myös tarvetta laajentaa kysymysten kenttää kattavammaksi. Laajemmilla kysymyskokonaisuuksilla huolehdimme paremmin siitä, että saimme myös itseltämme näkymättömissä olevat näkökulmat esiin. Testihaastattelurunkoon (liite 7) verrattuna lopullisessa haastattelurungossa (liite 8) laajensimme ja syvensimme nykytilanteen kuvailua ja yhteistyön merkitystä koskevia teemoja. Rooleja koskevan teeman sisällytimme nykytilanteen kuvailun kokonaisuuteen. Lopulliseen haastattelurunkoon otimme lisäksi uusina teemoina tapahtumia, oppilaskuntaa sekä oppilasta yhteistyössä käsittelevät teemat.

Alasuutarin mukaan haastattelussa törmätään väistämättä siihen, että haastateltava vastaa kysymyksiin sen mukaan, minkä hän tulkitsee olevan tutkimuksen tarkoitus (Alasuutari 2011, 149). Opettajan tulkinta tutkimuksemme tarkoituksesta ohjasi todennäköisesti sitä, missä sävyssä hän puhui haastattelun teemoista. Hän tuntee työtään ohjaavat asiakirjat, ja saattaa haluta antaa omasta työstään mahdollisimman hyvän kuvan. Kun haastatellaan jotain ihmistä oman ammattikuntansa edustajana, on luonnollista, että hän haluaa osoittaa toimivansa ammatillisesti oikein.

Opettajien haastattelutilanteissa näkyi voimakkaasti opettajien persoonallisuus. Molemmat opettajat olivat puheliaita, vaikka heidän tapansa tuottaa puhetta olikin erilainen. Toisen välillä tuumaillessa toinen puhui taukoamatta, nopeasti ja tehokkaasti. Lisäksi kumpaakin opettajaa voi luonnehtia aktiiviseksi ja positiivisesti tutkimukseemme

suhtautuvaksi, minkä vuoksi heitä molempia oli helppo ja mukava haastatella. Näihin yhteneväisyyksiin voi arvella osaltaan vaikuttaneen sen, että molemmat opettajat ovat itse ilmoittautuneet vapaaehtoisiksi tutkimukseen osallistujiksi. He ovat siis oman aktiivisuutensa perusteella valikoitunutta tutkimusjoukkoa.

2.6 Aineiston analyysi

Ensimmäinen askel kohti aineiston analyysia oli haastattelusta saadun video- ja äänimateriaalin muuttaminen tekstimuotoon, eli aineiston litterointi. Jaoimme litteroitavat videomateriaalit keskenämme siten, että kumpikin meistä litteroi puolet molemmista aineistokokonaisuuksista. Litterointia aloitellessa sovimme yhdessä litteroinnin tarkkuuden, jotta kaikki aineisto olisi mahdollisimman samanmuotoista. Litteroitua tekstiä kertyi ryhmähaastatteluista yhteensä 159 sivua ja opettajien yksilöhaastatteluista 69 sivua rivivälillä 2, fonttikoolla 12 ja sivun reunusten ollessa sivureunoissa 2 sekä ylä- ja alareunassa 2,5.

Litteroinnin aikana huomasimme, että yksi parityöskentelyn eduista oli mahdollisuus ratkoa aineiston purkamisessa eteen tulevia ongelmakohtia yhdessä. Kun toinen ei saanut jostakin vuorosanasta selvää, hän pystyi kuunteluttamaan tuon kohdan toisella. Myös litteroinnin merkintätapoja pohdimme yhdessä. Tällainen avun saaminen aineiston käsittelyssä ei olisi ollut mahdollista tutkimusta yksin tehdessä, sillä aineistoa ei ole eettistä näyttää tutkimuksen teosta ulkopuoliselle henkilölle sellaisenaan.

Litteroinnissa olennaisinta oli puheen sisältö, ei niinkään vuorovaikutus tai puheen sävyt. Tämän vuoksi litteroimme vain olennaisimmat nonverbaalit viestit, kuten pääannyökkäykset tai -puistamiset esimerkiksi vastauksena johonkin kysymykseen. Muuten jätimme vuorovaikutuksen litteroinnin pois, ja keskityimme puheen sanatarkkaan litterointiin. Alkuun litteroimme myös päällekkäin puhumista todella tarkasti, mutta sen tarkkuus tältä osin muuttui matkan varrella. Huomasimme, että keskeisen sisällön tavoittamista rikkoo se, jos kaikki oppilaiden päällekkäin puhumiset

kirjoitettaisiin auki. Päädyimme siis lopulta litteroimaan päällekkäin puhumiset vain pääpiirteissään.

Oppilaiden osalta tutkimuksessamme käytetyt aineistolainaukset olemme koodanneet siten, että ensimmäisestä kahdesta kirjaimesta käy ilmi, onko kyseessä pohjoissuomalainen (PS) vai keskisuomalainen oppilas (KS). Seuraavat kirjaimet ja numerot kertovat ryhmän, johon oppilas kuuluu ja sen, onko kyseessä tyttö vai poika ja millä paikalla haastattelutilassa hän on istunut. Esimerkiksi oppilas KSR2T1 on keskisuomalainen, toiseen haastatteluryhmään kuuluva tyttö, joka istuu paikalla 1. Opettajille olemme antaneet peitenimet, jotka ovat heidän ikäluokassaan tyypillisiä naisen nimiä. Keskisuomalaista opettajaa kutsumme Katjaksi ja pohjoissuomalaista opettajaa Minnaksi.

Luettuamme litteroidun aineiston muutamaan kertaan läpi muodostimme tutkimuskysymystemme pohjalta analyysikysymykset (liite 9), joiden avulla järjestimme aineistomme. Teoriaan pohjautuvilla analyysikysymyksillä pyrimme varmistamaan analyysin systemaattisuutta sekä vähentämään sattumanvaraisuutta. Aineiston järjestämisen ja luokittelun kautta pyrimme löytämään tutkimuksemme kannalta olennaiset asiat. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2012, 92.) Jaoimme analyysin osa-alueet keskenämme, teimme raaka-analyysin analyysikysymysten pohjalta ja tiivistimme näistä olennaisimmat tulokset osin yhdessä, osin kumpikin itsenäisesti työskennellen.

Kun olimme luokitelleet aineiston analyysikysymyksittäin, ryhdyimme tarkastelemaan aineistosta kunkin analyysikysymyksen alle muodostuvia teemoja, eli etsimme siinä merkittävinä näyttäytyviä teemoja ja niitä määrittäviä kuvauksia. Teemoittelimme aineistomme pääasiassa aineistolähtöisesti, mikä tarkoittaa sitä, että aineistosta itsestään nousevat analyysin kannalta keskeiset teemat. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 93; ks. myös Moilanen & Rähä 2010, 5–56). Kuitenkin aineistossa keskeisiksi osoittautuvien teemojen havaitsemista ohjasi väistämättä myös oma teoreettinen ymmärryksemme oppilaan osallisuudesta.

Analyysiprosessin edetessä sovelsimme hermeneuttisen kehän ajatusta. Sen mukaan tutkijan esiymmärrys tutkittavasta asiasta vaikuttaa ensimmäisiin aineistosta tehtyihin tulkintoihin, minkä vuoksi niihin täytyy suhtautua varauksella ja kriittisesti reflektoiden. Hermeneuttista kehää, jossa tulkinnat, niiden reflektointi ja aineiston uudelleenluku tulkintojen testaamisen näkökulmasta vuorottelevat, jatketaan edelleen, kunnes päädytään todennäköisimmin oikeaan tulkintaan. (ks. Nurmi 2004; Laine 2010, 36–37.)

Hermeneuttisen kehän ajatusta toteutimme tutkimusprosessissamme siten, että etsiessämme vastauksia analyysikysymyksiin luimme aineiston läpi useita kertoja ja tarkistimme siitä tekemämme havainnot taas aineistoon palaten. Kun olimme järjestelleet aineistoa ja löytäneet tutkimuksen kannalta keskeisiltä vaikuttavia teemoja, luimme sitaatteja vielä useaan kertaan varmistuaksemme siitä, että niiden perusteella todella on perusteltua tehdä niitä tulkintoja, joihin olemme päätyneet.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuskohdetta pyritään lähestymään ilman mitään ennalta määrättyä teoreettista viitekehystä, mahdollisimman avoimesti (Laine 2010, 35). Tältä osin tutkimuksemme ei täysin noudata fenomenologian periaatteita. Analyysiamme voi luonnehtia teoriasidonnaiseksi, mikä tarkoittaa Eskolan mukaan sitä, että analyysissa on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei pohjaudu suoraan mihinkään yhteen teoriaan (Eskola 2010, 182).

Analyysimenetelmämme on teoriasidonnaisuudessaan osin samankaltainen kuin Kuukan rehtorien eettistä johtamista käsittelevässä väitöskirjassa. Kuukka kutsuu menetelmäänsä väljäksi teoriasidonnaiseksi sisällönanalyysiksi, ja tarkoittaa sillä pyrkimystään muodostaa aineistonsa ja tutkimuksensa käsitteellisen kehyksen välisiä yhteyksiä. Tulkintakehyksensä Kuukka rakentaa useiden eri teorioiden ja käsitteiden varaan, sen sijaan, että nojaisi mihinkään yhteen teoriaan. Hän etsii aineistostaan käsitteellisen viitekehýksensä mukaisia tutkimuskohteensa ulottuvuuksia, mutta niiden lisäksi hän etsii myös uusia näkökulmia ja muokkaa tarvittaessa teorian mukaisia

ulottuvuuksia paremmin aineistoaan kuvaaviksi. (Kuukka 2009, 38, 217, 225.) Tarkastelemme saamiamme oppilaan osallisuutta kodin ja koulun yhteistyössä koskevia tuloksia peilaamalla niitä Hartin vuonna 1992 luomaan osallisuuden tikapuumalliin. (ks. Hart 1997 ja 1999). Näin ollen Hartin osallisuusteoria toimii analyysissämme väljänä tulkintakehyksenä. Tämän tarkastelun olemme koonneet taulukkoon luvussa 5.5.

3 Kodin ja koulun yhteistyö tutkimusluokissamme

Kuvaamme luvussa 3.1 tutkimusluokkiemme kodin ja koulun yhteistyötä ensin yleisellä tasolla ja analysoimme sitä yhteistyön eri toimijoiden näkökulmista tarkemmin seuraavissa tulosluvuissa.

3.1 Yhteistyön viestintävälineet

Tavallisimpia yhteistyön muotoja ovat perinteisesti olleet oppilaan mukana kulkeva reissuvihko, vanhempainillat, vanhempainvartit ja yhteiset juhlat tai muut tapahtumat (ks. Metso 2004, 194; Lehtolainen 2008, 318–320). Tutkimuksessamme kävi ilmi, että tapahtumien ja tapaamisten osalta kodin ja koulun yhteistyö näyttää pysyneen hyvin samankaltaisena kuin aiemmin. Kodin ja koulun välisen viestinnän painopiste sen sijaan on siirtynyt aiempaa enemmän teknologisten viestintävälineiden varaan. Tämä siirtymä näkyy pohjoissuomalaisen tutkimusluokkamme osalta siinä, että pohjoissuomalaiset oppilaat puhuvat edelleen reissuvihkosta yhteydenpidon välineenä, mutta opettajan haastatteluaineistosta käy ilmi, ettei kolmannen luokan oppilailla enää ole käytössä reissuvihkoa, vaan se on ollut käytössä vain ensimmäisillä luokka-asteilla. Keski-suomalaisessa tutkimusluokassa reissuvihkoa ei mainita lainkaan.

Keskeisimmiksi viestintävälineiksi tutkimuksessamme nousivat Wilma-portaali ja puhelin. Wilma on sähköinen järjestelmä, jossa opettaja ja vanhemmat voivat jakaa oppilaan koulunkäyntiin liittyvää tietoa reaaliaikaisesti. Sen vahva rooli kodin ja koulun välisessä viestinnässä oli nähtävissä myös kandidaatintutkielmassamme keväällä 2013 (Koistinen & Palokangas 2013).

Tutkimusluokissamme opettajat käyttävät Wilmaa merkitäkseen sinne oppilaan unohtuksia sekä muita koulunkäyntiin liittyviä tietoja ja merkintöjä.

K: Wilma. (.) Minkälaisia, sie mainitsit Wilman, onko Wilmassa, niin minkälaisia asioita siellä käsitellään, tai mitä, mitä asioita siellä ilmotetaan?

KSR2P1: Kaikkia kokeita ja

KSR2P2: Myöhästymisiä.

KSR2P1: Ja läksyjä ja kaikkee.

KSR2T1: Ja sellasii, [jos joku on]

KSR2P3: [Ja viikkokirje!]

PSR2P2: Ja merkinnät.

K: Aivan. Merkintöjä. Tulleeko sinne muita merkintöjä kuin semmosia hölmöjä juttuja?

PSR2P1: [Tulee.]

PSR2T1: [Tulee.]

PSR2P2: [No tulee.]

PSR2P1: Että vaikka nyt jonakin päivänä ois joku koe niinku vaikka ja vaikka olis matikan koe vaikka huomenna, niin sekin tulee sinne.

PSR2T1: [Ja numerot.]

K: Numerotkin tulee sinne? Et sieltä voi [tarkistaa sitten.]

PSR2T1: [Tai sitten] jos on läksyt unohtunu.

K: Just.

PSR2P1: Ja sitten tulee se, että millon se matikan koe on, siellä. [Joku koe]

Wilma on säännöllisessä käytössä lähes päivittäin, mutta opettaja ja vanhemmat pitävät yhteyttä tarvittaessa myös puhelimitse. Vanhemmilla on mahdollisuus seurata oppilaan koulunkäyntiin liittyviä Wilma-merkintöjä kotona, ja tällä tavoin pysyä ajan tasalla siitä, miten oppilaalla koulussa menee. Poissaolot ilmoitetaan usein tekstiviestein, mutta on myös tilanteita, joissa vanhemmat soittavat opettajalle. Yhteydenpitoa pohjoissuomalainen opettaja kuvaa seuraavasti:

Minna: No Wilma on aika paljon nyt käytössä ja siihen me ollaan painotettu. - - Sitten vanhemmat soittaa aika usein ja poissaolot muun muassa ilmotetaan tekstiviesteillä. Mut että tuo Wilma ja oma, mää oon esimerkiksi annan aina oman puhelinnumeron käyttöön.

Keskisuomalainen opettaja nostaa esille erikseen Wilman käytön heikkoutena sen, että kirjoitettujen viestien yhteydessä tulee helposti väärinkäsityksiä, ja kertookin toivovansa, että haastavat asiat hoidettaisiin mieluiten puhelimitse tai kasvotusten. Lisäksi Wilman kautta viestittely vähentää hänen kokemuksensa mukaan kasvattajien välisiä, kasvokkain tapahtuvia kohtaamisia.

3.2 Opettajan ja vanhempien tapaamiset

Molemmissa tutkimusluokissa opettaja ja vanhemmat tapaavat toisiaan kaikille vanhemmille yhteisissä vanhempainilloissa. Niiden lisäksi pohjoissuomalaisen luokan luokanopettaja tapaa yksittäisiä vanhempia vanhempainvarteissa. Keskisuomalaisessa tutkimusluokassa järjestetään vanhempainvarttien sijaan arviointikeskusteluja, joihin osallistuu vanhempien lisäksi myös oppilas. Molemmat opettajat tapaavat vanhempia kasvotusten tarpeen mukaan useamminkin.

Keskisuomalaisen tutkimusluokan arviointikeskusteluissa on mukana tavallisesti opettajan ja vanhempien lisäksi myös oppilas itse. Arviointikeskustelun yksi tarkoitus on se, että siinä vanhemmat saavat tietoa oppilaan koulunkäynnin sujumisesta, oppimisesta ja koulutyöskentelystä.

Katja: - - Elikkä siinä tilanteessa ku mä kerron mitä mieltä oon, niin mä sitte kysyn että no mitäs mieltä sä oot näistä sun käsityötunneista. Ja sitte lapsi sanoo - - ja, että sit sitte niinku ja, vanhempien kanssa sitte ja, hänki kuulee sen lapsenki näkökulman koska voi se olla että mä nään sen asian erilailla tai laps ei nää asiaa samalla lailla ku minä. - -

Seppälän kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevästä pro gradu -tutkielmasta käy ilmi, että oppilaiden näkökulmasta merkittävimpiä yhteistyön hyötyjä on juuri se, että heidän vanhempansa saavat tietoa heidän koulunkäynnistään (Seppälä 2002, 76).

Arviointikeskustelu sisältää oppilasarviointia, jossa opettaja antaa palautetta oppilaalle, ja oppilaan itsearviointia, jossa oppilas itse reflektoi koulutyöskentelyään.

Katja: Varsinki jos ois, ää, arvioinnin korvaava keskustelu lapsenhan on oltava paikalla, mutta muutenkin, ei siinä, koska siinä kerrotaan

paljon myönteisiä asioita, se on hyvä lapsen saada positiivista palautetta, ja jos tulee jotain muutaki nii sitte tulee rakentavassa hengessä eikä niin että sulla oli taas (epäselvää)- - lapsi on täyttänyt siinä aina itsearviointin ku me käyään läpi ja siinä on kaikki työskentelytaidot ja käyttäytyminen ja, joskus jopa ihan oppiainekohtaisesti, mutta aika monesti mää teen niin että, että meillä on ne työskentelytaidot, käyttäytyminen ja sitte jos on joku, joku oppiaine josta on huolta nii sitte laps on tehny sitte ite semmosen itsearvion.

Arviointikeskustelun tuottamista hyödyistä huolimatta tällainen arvioinnin keskeisyys saattaa toisinaan peittää alleen avointa, neutraalia, havainnointiin ja vapaaseen mielipiteiden ilmaisuun perustuvaa kommunikointia, joka on osapuolten tasavertaisen keskustelun peruslähtökohta. Tällöin on vaarana, että oppilas jää keskustelussa ikään kuin objektiksi. (Lehtolainen 2008, 342.)

Oppilaiden kokemusten mukaan keskustelutilanne etenee pääpiirteissään siten, että opettaja kysyy ja oppilas vastaa. Oppilaan osallistuminen on siis kuuntelemisen lisäksi myös omien kokemusten kertomista omasta koulutyöskentelystä. Oppilaat kuvaavat keskustelun kulkua seuraavasti:

KSR1T1: [No] yleensä se on vähän semmosta että saa kuunnella open ja äitin tai isin jotaki puhetta. [Et ei siinä] - - paljoo oo muuta silleen. [Kaveri]juttuja kysytään multaki ja muut on sitte noita open ja isin ja äitin hommeleita.

KSR2P2: [Siellä vaan piti vastata] kysymyksiin.

K: [Aijaa.]

KSR2P3: [Kysymyksiin.]

KSR2P1: [Ja ku koko ajan] piti puhua ja (mutinaa.)

KSR2P3: Puhua.

KSR2P2: [Ja kuunnella.]

H: [Ai kenen] piti puhua?

KSR2P3: [Puhua] ja kuunnella.

KSR2P1: No mää puhuin, mun piti koko ajan puhua.

KSR4T1: Puhutaan ja keskustellaan ja, esim koulunkäynnistä ja

KSR4T2: Nii ja kysytään, tota, oppilaalta yleensä jotain.

KSR4T1: Että, onksulla hyvä olla täällä ja, onksulla mukavaa

Oppilaan osallistuessa keskustelutilanteisiin on tärkeää huomioida, että oppilaan kuulemisella tulisi olla tietyt, tiedostetut tavoitteet, joihin sillä pyritään. Osallisuuspuheesta huolimatta hänen huomioimisensa saattaa muuten jäädä päämäärättömäksi varmistamiseksi, tai tarkistamiseksi, eli nimelliseksi kuulemiseksi ilman aitoa kiinnostusta oppilaan mielipiteitä kohtaan. (Clark 2003, 44.)

Pohjoissuomalaisessa tutkimusluokassa vanhempainvarttiin osallistuvat opettaja ja oppilaan vanhemmat. Opettaja toteaa oppilaankin olevan joskus paikalla, mutta oppilaiden aineistossa tällaista oppilaiden osallistumista vanhempainvartteihin ei käy ilmi. Vanhempainvarteissa keskustelun pohjana toimii vanhempien kotona täyttämä kyselylomake, joka mahdollistaa myös sellaisista asioista kertomisen opettajalle, jotka muuten eivät välttämättä tulisi keskustelussa ilmi, tai ovat niin arkaluonteisia, etteivät vanhemmat uskalla ottaa niitä keskustelutilanteessa esiin.

Vanhempainvarttien järjestäminen on pohjoissuomalaisessa koulussa keskisuomalaisen koulun arviointikeskusteluja satunnaisempaa. Tätä vaikutelmaa luo osaltaan se, että opettaja kuvaa vanhempainvartteja järjestettävän lähtökohtaisesti vanhempien toiveesta tai tarpeen vaatiessa. Joitakin vanhempia hän kertoo tavanneensa montakin kertaa, kun taas kaikki vanhemmat eivät ole kokeneet tarvetta vanhempainvartin pitämiseen ja tällöin vanhempainvarttia ei ole pidetty.

Minna: - - mulla on oikeastaan niin, et mää oon syksyllä silloin vanhempainillassa heti elokuussa sanoin, et minut saa aina pyytää, et mää oon käytössä hyvin lyhyellä varoitusajalla” - - [ja], ja vois sanoa, että ehkä yks kolmasosa on tänä vuonna halunnu varttia [ja] joidenkin kanssa ollaan tavattu montakin kertaa jo.

Toisaalta aineistosta käy ilmi, että yksi syy pitää vanhempainvartteja on velvoitteiden ja suositusten täyttäminen.

Minna: No meillä on mm, tavallaan ne, mitä tulee ihan niinku velvoitteina, niin suositus on, että kaks kertaa lukuvuodessa olis aina semmonen luokkakohtanen vanhempainilta ja sitten suositellaan pidettäväksi vanhempainvartit kaikkien vanhempien kanssa.

Tällaisena veloitteen täyttämisenä voidaan nähdä myös se, että opettaja mainitsee tavoitteenaan tavata jokaisen oppilaan vanhemmat vähintään kerran lukuvuodessa.

Minna: - - Mutta sitten on niinku. Yritetään et kaikkien vanhempien kanssa vähintään kerran lukuvuodessa tapais.

3.3 Kodin ja koulun yhteiset tapahtumat

Kodin ja koulun yhteiset tapahtumat ovat vapaa-ajan toimintoja, joita järjestetään ilta- tai viikonloppuaikoina. Tutkimusluokissamme tapahtumat ja juhlat ovat yleensä koko perheen tapahtumia, jolloin yhdessä tekemiseen voivat osallistua myös sisarukset. Pohjoissuomalaisessa tutkimusluokassa opettajan ja oppilaiden aineistoista esiin nousevia kodin ja koulun yhteisiä tapahtumia ovat toiminnallinen teemapäivä sekä luokan yhteinen pikkujoulu. Pohjoissuomalaisen tutkimusluokan oppilaiden kokemuksissa merkityksellisenä näyttäytyivät myös joulu- ja kevätjuhlat, kun taas luokanopettaja ei mainitse juhlia haastattelun aikana lainkaan. Edellä kuvattujen tapahtumien lisäksi opettaja kertoo vanhempien ja oppilaiden kanssa toteuttamastaan iltaretkestä sekä jonakin viikonloppuna perheille järjestämästään mahdollisuudesta tulla pelailemaan yhdessä koulun liikuntasaliin.

Keskisuomalaisessa tutkimusluokassa kodin ja koulun yhteiset tapahtumat tarkoittavat erilaisia vapaamuotoisia tapahtumia, kuten toiminnallisia teemapäiviä ja -iltoja. Lisäksi yhtenä kodin ja koulun yhteistyön muotona järjestetään joulu- ja kevätjuhlia. Tutkimusluokan oppilaat ja opettaja puhuvat yhteistyön käytäntöjen yhteydessä myös koko kylän yhteisistä tapahtumista. Kyseiset tapahtumat näyttäytyvät yhtenä kodin ja koulun yhteisenä kohtaamispaikkana, vaikka niiden järjestelyvastuu ei ole yksistään koululla, toisin kuin muita yhteisiä tapahtumia toteutettaessa. Kodin ja koulun yhdessä järjestämien, yhteisten tapahtumien lisäksi koululla on koulun omia tapahtumapäiviä, joihin vanhemmat ovat tervetulleita mukaan. Tällaisista tapahtumista opettaja mainitsee esimerkiksi yleisurheilukisat ja hiihtopäivän.

Molempien tutkimusluokkien oppilaiden aineistosta käy ilmi, että oppilaat puhuivat kaikista normaalista kouluarjesta poikkeaviin tapahtumiin liittyvistä kokemuksistaan sujuvasti sekaisin. He eivät osanneet eritellä, milloin tapahtumassa ovat olleet mukana vanhemmat ja milloin eivät.

3.4 Opettajan ja vanhempien välinen yhteydenpito

Opettajan ja vanhempien välinen yhteydenpito on tutkimusluokkiemme kouluarjessa oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista ilmoittelua ja tietojen vaihtamista. Opettajan puheessa yhteydenpito keskittyy opettajan omiin yhteydenottoihin, kun taas oppilaiden aineistosta on luettavissa opettajan aineistoa enemmän myös vanhempien toimintaa ja yhteydenottoja. Tämä ero aineistojen välillä selittyy todennäköisesti sillä, että opettaja puhuu kodin ja koulun yhteistyöstä ja yhteydenpidosta nimenomaan oman ammattiroolinsa kautta ja sen näkökulmasta, kun taas oppilaiden aineistosta on luettavissa myös kotoa kouluun päin tulevia yhteydenottoja ja aloitteita. Oppilas ikään kuin näkee paremmin kotoa kouluun suuntautuvan yhteistyön ja muistaa puhua myös siitä.

Keskisuomalainen opettaja pitää yhteyttä koteihin pohjoissuomalaista opettajaa säännöllisemmin. Opettaja lähettää joka viikko koteihin Wilman kautta kirjeen, jossa kertoo, mitä kuluneella viikolla on koulussa tehty, ja mitä seuraavalla viikolla on tiedossa. Opettajalla on tapana kirjoittaa myös vanhempainilloista tiivistelmä niitä vanhempia varten, jotka eivät jostain syystä ole olleet vanhempainillassa paikalla. Aktiivisella tiedottamisella opettaja pitää vanhemmat ajan tasalla paitsi lapsensa koulunkäynnistä ja oppimisesta, myös koulun kuulumisista.

Katja: Mutta että tuota pidän paljon yhteyttä koteihin, - - . kyllä mää sanosin näin että mitä enemmän niihin vanhempiin pitää yhteyttä, sitä vähemmän koulunkäynnissä tulee vanhempien, kodin kannalta ikäviä yllätyksiä.

Yhteistyössä olisi hyvä pyrkiä vastavuoroisen kumppanuuden rakentamiseen. Siihen tarvitaan muutakin kuin pelkkää tiedonvälitystä. Metso on tutkinut kodin ja koulun yhteistyötä ja niiden välistä vuorovaikutusta erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta yläkoulukontekstissa. Hänen tutkimuksessaan kodin ja koulun yhteistyö konkretisoitui useimmiten nimenomaan koulusta vanhemmille suuntautuvaksi tiedottamiseksi joko kotiin lähetettävien tiedotteiden tai vanhempainiltojen kautta (Metso 2004, 118). Lyndsay käsittelee Iso-Britanniaan sijoittuvassa kirjallisuuskatsauksessaan oppilaan roolia kodin ja koulun yhteistyössä. Myös sen perusteella valtaosa kodin ja koulun välillä tapahtuvasta yhteydenpidosta on yksisuuntaista viestintää, joka heikentää vanhempien osallisuutta kodin ja koulun yhteistyössä (Lyndsay 2009, 8).

Molemmat tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat toivovat, että vanhemmat ottaisivat herkästi yhteyttä kaikissa oppilaaseen ja tämän koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Pohjoissuomalaisen opettajan kommentista välittyi molempien tutkimusluokkien opettajien toive siitä, että erityisesti sellaiset negatiiviset, tai positiivisetkin kotipiirissä vaikuttavat poikkeustilanteet, joihin oppilas saattaa reagoida, olisi hyvä tietää myös koulussa.

Minna: Ja sitten varmaan, jos, jos niinkun toivoisin, että vanhemmat ottaa yhteyttä, jos perheessä ja kotona tapahtuu jotain semmosta, minkä he aattelee, että se vaikuttaa siihen lapseen, vaikka isovanhempien kuolema tai avioero tai jonku sairastuminen tai, tai muut tämmöset. Että mie tiiän sitten täällä, että mistä kenkä puristaa. - - Ja samoin tosiaan, ei, ne ei tarvii olla ihan tuommosia surullisia, et myöskin niinkun toisaalta näkyy sitten et jos on joku niinkun mitä se kovasti odottaa, joku tuleva loma tai pikkusisaruksen syntymä tai, tai joku tämmönen, niin nekin näkyy täällä, että tämmöset kaikki muu, kaikki muutokset, niin (naurahtaa)

Tällainen tiedottaminen puolin ja toisin on edellytys sille, että tiedetään, mitkä asiat kotona tai koulussa saattavat vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin. Opettajat kertovatkin ilmaisseensa vanhemmille olevansa käytettävissä milloin tahansa ja antaneensa heille oman puhelinnumeron.

Tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden aineistoista käy ilmi, että yhteydenotot liittyvät vanhempien osalta yleensä oppilaan sairastumiseen, poissaoloon tai muihin poikkeustilanteisiin.

PSR2P1: - - Paitsi silloin, jos joku on kipee, niin ne soittaa, tai sitten lähettää viestin puhelimella.

KSR2T1: No äiti vaikka siitä ilmoitti, ku meillä oli tää (epäselvää), niin siitä se on ilmottanu ja jos on joku hammaslääkäri tai semmonen.

Keskisuomalaisen opettajan mukaan tällaiset vanhempien yhteydenotot tapahtuvat useimmiten Wilman kautta. Tarvittaessa he myös soittavat opettajalle, mutta opettaja kokee, että hänelle soitetaan iltaisin vasta, kun kyse on poikkeuksellisen isosta asiasta.

Katja: mä koen että, esimerkiksi semmoset että mulle soiteltas iltasin kotia ni täytyy olla tosi iso asia että mulle soitettas, koska niinku tältä osin, koulunkäynnin osalta heillä ei oo epäselvää tiedetään mitä liikunnassa jos meillä on koe mä jaan erikseen aina koetiedot että ne menee Wilman kautta myös ja et se semmoset niinku kaikki mitä seuraavalla viikolla tapahtuu on tuossa luettavissa ja muuta ni semmoset niinku jää kokonaan poissa.

Myös pohjoissuomalaisen tutkimusluokan opettaja kokee, ettei kukaan vanhemmista ota turhaan yhteyttä ja toivoo näin toimittavan myös jatkossa. Vanhempien olisikin tärkeää huomioida, että yhteydenottojen matalasta kynnyksestä huolimatta opettajan työtä saattaa kuormittaa myös se, jos yhteyttä otetaan liian herkästi tai turhaan.

Minna: - - Tällä hetkellä on, niillä on matala kynnyys ottaa yhteyttä, mut ne ei kukaan ota turhasta. - - mää oon ehkä niinku täällä kyllä sanonutki ihan suoraan, että mulla on aika paljon kaikkea muutakin, että, että tässä on mun numero, mutta mä toivon, että asia niinku on teidän mielestä semmonen, että [siitä kannattaa ottaa yhteyttä.]

Vanhempia on monenlaisia. Osa heistä saattaa arkailla yhteyden ottamista opettajaan.

Katja: me ollaan vielä vähän semmonen niinku, me täällä koulussa nyt ja sitte vanhemmatki että, no koulussa ne kyllä varmaan tietää vaikka mää oon kyllä vähän kotona miettiny että mitenkähän tuo mutta, kyllä ne varmaan siellä tietää

Toiset taas kysyvät opettajalta sellaisiakin asioita, jotka eivät sinänsä kuulu opettajan vastuulle. Opettaja kertoo vanhempien ottavan toisinaan häneen yhteyttä kysyäkseen neuvoja kodin vastuulle kuuluvissa kasvatasioissa.

Katja: semmosiin tilanteisiin multa kysytään, paljonko ois, monenko aikaan lapsen on hyvä tulla illalla kotiin, ja ja näi.

Tilanteissa, joissa kokee olevansa väärä henkilö vastaamaan vanhempien kysymyksiin, opettaja ohjaa heitä tilanteen mukaan eteenpäin esimerkiksi jonkun muun ammattilaisen puheille.

Ääripäät vanhempien joukossa ovat yhä voimakkaammat. Entistä selvemmin on nähtävissä toisaalta liiallisen innokkaita ja vaativia, toisaalta vetäytyviä ja välinpitämättömiä vanhempia. (Cantell 2011, 175.) Lehtolaisen väitöskirjatutkimuksessa käy ilmi, että samat, aktiiviset vanhemmat osallistuvat säännöllisesti tapahtumiin, kun taas tietyt vanhemmat eivät osallistu niihin lainkaan (Lehtolainen 2008, 357, 363). Myös Siniharjun helsinkiläisiin alkuopetusluokkiin sijoittuvassa kodin ja koulun yhteistyön tutkimuksessa tulee ilmi vanhempien laaja kirjo. Siinä opettajat kuvasivat, kuinka osa vanhemmista ei jaksanut kiinnostua lapsensa koulunkäynnistä tai huolehtia edes tämän perustarpeista, kun taas samanaikaisesti osa on innostuneita ja aktiivisesti mukana luokan työssä ja koulun kehittämisessä. (Siniharju 2003, 171.) Kumpikin tutkimukseemme osallistuneista luokanopettajista koki yhteistyön vanhempien kanssa olevan ääripäistä huolimatta enimmäkseen toimivaa.

4 Koti ja koulu yhteistyön toimijoina

4.1 Tavoitteena kasvatuskumppanuus

Kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Kodin ja koulun yhteistyö määritetään oppilaan koulunkäynnin yleisen tuen muodoksi. (Oph 2004, 22; Oph 2014, 34.) Myös meidän tutkimuksessamme yhteistyön yhtenä syynä voidaan nähdä oppilaan parhaan edistämisen.

Minna: [No.] Kyllä se on varmaan tavoitteena se, että mahdollisimman hyvä pohja luoda sille lapsen koulunkäynnille. - - Että saisi luotua semmosen, semmosen ymmärryksen siihen ja sen kohtaamisen, että oikeasti ne uskoo, että mie oon ihan niitten puolella [ja yritän] - - ja yritän sen heidän lapsensa parasta.

Katja: kyllä vanhemmat kuitenkin haluaa lapsensa parasta.

Tutkimushavaintomme yhtyy tässä Alasuutarin ja Lyndsayn tutkimuksiin. Kyseisissä tutkimuksissa oppilaan todetaan olevan se, joka yhteistyöstä hyötyy ja jonka vuoksi yhteistyön tekeminen on tarpeellista (Alasuutari 2003, 91; Lyndsay 2009, 2–4, 7).

Kodilla ja koululla on yhteinen kasvatustehtävä ja sitä kautta jaettu kasvatust vastuu (ks. esim. Alasuutari 2003, 13–15). Yhteinen kasvatust vastuu näyttäytyy aineistossamme pyrkimyksenä siihen, että opettaja ja vanhemmat haluavat toimia yhdessä oppilasta ja tämän koulunkäyntiä tukien.

Katja: mitä enemmän me tehdään yhteistyötä nii sitä enemmän se helpottaa sitä lapsen koulunkäyntiä ja täällä olemista - - me molemmat kannetaan huolta siitä lapsen koulunkäynnistä ja siitä että täällä kaikki sujuis hyvin, ois kavereita ja lapsi oppis ja, ja viihtyis

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kasvatust vastuun jakautumista määritellään siten, että ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta on vanhemmilla ja koulun tehtävä on tukea tätä kodin kasvatustyötä. Koulu vastaa omalta osaltaan oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta kouluyhteisössä. (Oph 2004, 22; Oph 2014, 34;

ks. myös Lahtinen 2011, 328; Lehtolainen 2008, 86–87; Metso 2004, 187.) Myös tässä tutkimuksessa luokanopettajat määrittävät kasvatusvastuun jakautumista ja omaa rooliaan kodin kasvatustyön tukijana.

Katja: aika tarkkana nykyaikana saa olla siinä että mikä on koulun vastuu kasvatuksesta ja mikä on kodin. Et päävastuu on kodeilla ja me tuetaan sitä kodin kasvatustyötä

Minna: että, että tuota ja kyllä niinku ite pyrkii siihen, että kyllä se niinku suurin asiantuntemus on siellä kotona aina. Ja sitä haluais tietenki opettajana tukee.

Käytännössä nämä vastualueet menevät kuitenkin usein lomittain, ja tuntuu mahdottomalta piirtää selvää rajaa kasvatuksen ja opetuksen välille.

Kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen haastaa muuttamaan niiden välisiä valtasuhteita. Mitä tasavertaisempia koti ja koulu kasvattajatahoina ovat, sitä helpompi oppilaan on kulkea niiden välillä omassa kouluarjessaan (Lyndsay 2009, 16). Toimiessaan yhteistyössä vanhempien kanssa tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat pyrkivät luomaan tasavertaisuuden ilmapiiriä kasvattajien välille.

Katja: mä koen että semmonen tietynlainen tasavertaisuus, koska mehän ollaan kaikki kuitenkin kasvattajan hommissa, minä täällä opettajana ja vanhemmat siellä kodissa, että ei, ei, enää ei mun mielestä toimi enkä mä halua semmosta että mä sieltä ylhäältä alas niille vanhemmille kerron asioita, niinku varmaan on joskus ollut. - - et sillä lailla kuitenkin että, yhdessä me tässä ollaan.

Minna: Ja oikeastaan se niinku, se toimiva yhteistyö aikuisten välillä niin se on minusta myös niinku semmonen hyvin tärkeä viesti lapselle, että me ollaan, tavallaan niinku haluais aina luoda semmosen suhteen niihin vanhempiin, että kaikki osapuolet olis sitä mieltä, että me ollaan niinku yhdessä sen lapsen puolella. - - Että, että niinku välttyis semmoselta vastakkainasettelulta, (Naurahtaa) et mie oon niinku täällä ja tiiän tosi hyvin ja [te niinku ootte siellä],

Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan yhteistyön tuleekin perustua opettajan rakentamaan luottamukseen sekä tasavertaisuuteen ja kasvattajien keskinäiseen kunnioitukseen (Oph 2014, 35). Nämä yhteistyön lähtökohdat määritellään

kirjallisuudessa kasvatuskumppanuuden piirteiksi. Tyypillisiä kasvatuskumppanuuden piirteitä ovat lisäksi vastavuoroisuus ja yhteistoiminnallisuus, yhteiset, jaetut päämäärät, sitoutuminen yhteiseen toimintaan sekä vallan ja vastuun jakaminen (Alasuutari 2003, 26; Lyndsay 2009, 8; Metso 2004, 194; Oph 2014, 29; Webster-Stratton 2011, 10.) Kasvattajatahojen välillä tulee olla sujuvaa, molemminpuolista kommunikointia ja yhteistyötä, jotta oppilaan kasvun ja kehityksen kokonaisvaltainen tukeminen on mahdollista (Oph 2004, 22).

Aito kumppanuus vaatii sen, että molemmat yhteistyön osapuolet arvostavat toinen toisensa tietoa ja asiantuntijuutta. Tämä on edellytys sille, että avoin keskustelu vanhempien ja opettajan kesken on mahdollista (Alasuutari 2003, 114; Lyndsay 2009, 8). Opettaja on opetuksen asiantuntija, vanhemmat oman lapsensa asiantuntijoita. (Alasuutari 2003, 114; Webster-Stratton 2011, 10.) Myös tutkimukseemme osallistuneet opettajat haluavat arvostaa kotien asiantuntemusta oman lapsensa suhteen.

Minna: että, että tuota ja kyllä niinku ite pyrkii siihen, että kyllä se niinku suurin asiantuntemus on siellä kotona aina. Ja sitä haluais tietenki opettajana tukee.

Oppilaan hyvinvoinnista huolehtiminen on kodin ja koulun yhteistä, jaettua vastuualuetta. Jotta oppilaan parhaaksi toimiminen on mahdollista, tulee vanhemmilla ja opettajalla olla jaettu ymmärrys tämän tarpeista ja heidän tulee toimia tasavertaisina samalla rintamalla (Alasuutari 2003, 101). Keskustelemalla pyritään pääsemään jaettuun ymmärrykseen siitä, mikä on oppilaan kannalta parasta.

Katja: pohjimmiltaanhan lähetään siitä liikkeelle että kyllä vanhemmalla on niinku tahto siihen lapsen hyvään, vaikka se joskus saattaa olla eri mieltä koulun kanssa mutta ku keskustellaan niin kyllä me yleensä päästään siihen tulokseen että tääki on lapsen kehityksen kannalta ihan hyvä juttu

Kun opettaja on saanut rakennettua luottamuksellisen suhteen vanhempiin, on myöhemmin mahdollisesti eteen tulevien hankalampienkin tilanteiden selvittäminen

helpompaa. Yhteistyössä on pyrkimys etsiä ja määrittää kodin ja koulun yhteisiä kasvatustavoitteita tai -linjauksia.

Minna: Semmonen niinku yhteisiin, yhteisiin tavoitteisiin ja siihen, että, että me vaaditaan niinku samalla tavalla asioita täällä ja kotona. - - Se varmaan on niinku kaiken ydin. - - meillä on tosiaan samat tavoitteet ja sama, sama linja, et se, mikä on täällä kiellettyä, on myös kotona ja.

Kun oppilas huomaa, että hänen kasvattajansa toimivat sopuisassa yhteistyössä, hän kokee turvallisuuden tunnetta (Halme & Harinen 2012, 63). Tämä turvallisuuden ulottuvuus on otettu huomioon myös uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Siinä kodin kanssa tehtävän yhteistyön todetaan osaltaan edistävän niin oppilaan kuin koko kouluyhteisönkin turvallisuutta ja hyvinvointia. (Oph 2014, 34.)

4.2 Yhteydenpitoa ensisijaisesti huolen herätessä

Tutkimusluokkiemme opettaja ja vanhemmat pitävät yhteyttä toisiinsa erityisesti silloin, jos oppilaasta on herännyt jokin erityinen huoli.

Minna: No, ensimmäisenä tulee mieleen semmoset niinku orastavat huolet, että jos huomaa muutoksia lasten käytök, lapsen käytöksessä tai mielialassa, niin ne on semmosia, mitkä niinku minusta pittää reagoida mahdollisimman äkkiä.

H: Onko teillä ketkä, keitten vanhemmat on käyny nii tiättekö te, mistä siellä on puhuttu?

PSR1T4: Noo, lasten koulunkäynnistä

PSR1P1: Käyttäytymisestä ja

PSR1P3: jostain

PSR1P1: Aina ku minä oon käyttäytyny huonosti nii sitte

Myös Alasuutarin mukaan yhteistyötä pidetään erityisen tärkeänä juuri niissä tilanteissa, joissa oppilaalla on pulmia koulunkäyntiin tai johonkin muuhun liittyen (Alasuutari 2003, 91). Tutkimusaineistossamme käy ilmi, että näissä yhteydenotoissa opettaja ja vanhemmat jakavat havaintoja oppilaasta, keskustelevat tilanteesta ja etsivät yhdessä

ratkaisuja eli toimintatapoja, joilla ongelmatilanteista päästäisiin eteenpäin. Yhteydenpito huolen herätessä on siten yleensä ratkaisukeskeistä.

Pohjoissuomalaisen tutkimusluokan oppilaat mainitsevat opettajan ja vanhempien välisen yhteydenpidon yhtenä erityisenä syynä yhteydenotot kiusaamistapauksissa sekä kiusaajan että kiusatun vanhempien kanssa.

K: Joo. Tuota. Mitkähän asiat vois olla semmosia, että sitten pitäis ottaa yhteyttä, tai mistä, mitkä asiat on semmosia, mitä ois hyvä [kertoa]

PSR2T1: [Jos sitä]

K: Kerro vaan.

PSR2T1: Jos sitä kiusataan.

K: No, öö. Kun mietittiin äsken vähän, mie jo heitin sen kysymyksen, että missä asioissa tarviis olla opettajien ja vanhempien yhteyksissä toisiinsa, niin tuleeko muita juttuja mieleen kuin se kiusaaminen?

PSR2P2: Noo. Jos joku kiusaa. - - Tai siis ite kiusaa.

Yhteydenotoilla tällaisissa tapauksissa on aina jokin tavoite. Yhteydenottaja toivoo, että toinen osapuoli asettuu hänen kanssaan samoille linjoille ja osallistuu oppilaan kasvatukseen kyseisessä asiassa. Oppilaiden aineistosta käy ilmi, että osa vanhemmista reagoi saamaansa tietoon kotona kurinpidollisin keinoin.

K: "No mitä te mietitte, jos mietittään semmosta ko koti ja koulu pittää yhteyttä, nii miksihän semmosta tehhään?"

- -

PSR1P2: no jos on tehny jotaki väärin

PSR1P3: Tai oikein. Tai silleesti oikein oikein.

- -

K: Ei. Onko se, onko jotain mitä te ette ymmärrä siinä?

PSR1P3: On.

K: Mitä asioita?

PSR1P3: Aina ei sel, se pitäis selvittää koulussa eikä kotona.

K: Sie oot sitä mieltä että vanhempien ei tarvis tietää. Niinkö?

PSR1P3: Nii. Paitsi kyllähän sen tietää mikä rangaistus tulee.

Vastaavaa tilannetta kuvaa myös keskisuomalaisen oppilaan toteamus vanhempiensa reaktiosta hänen unohdettuaan tehdä annetut kotitehtävät.

KSR3P1: Ja mulle jos tulee läksyunohuksia, ne hermostuu niin paljon siitä, vaikka mulle tulee tosi harvoin.

Ongelmiin puuttumisen ei tulisi olla ainoa peruste tehtävälle yhteistyölle. Metson mukaan on kuitenkin valitettavan tavallista, että yhteydenotot kodin ja koulun välillä tapahtuvat useimmiten oppilaan ongelmien vuoksi ja ovat siten negatiivisesti värittyneitä (Metso 2004, 126). Yhtä tärkeää olisi huomata yhteistyön tarpeellisuus myönteistenkin asioiden tiimoilta (Cantell 2011, 272; Niemi 2000, 23; Oph 2014, 30). Myös hyvin pärjäävä oppilas tarvitsee ympärillään olevien aikuisten huomiota ja tukea omaan kasvuunsa. Myönteinen yhteydenpito vahvistaa samalla opettajien ja vanhempien välistä luottamussuhdetta.

Pohjoissuomalaisen tutkimusluokan opettaja kuvaa kasvattajien välisen yhteydenpidon olevan vielä suhteellisen negatiivisesti värittyneitä, vaikka mahdollisuudet myös helppoihin, positiivisiin yhteydenottoihin ovat Wilman kehittämisen myötä lisääntyneet.

K: Tuosta Wilmasta, niin miten sie ite opettajana koet Wilman?

Minna: No mä oon tykänny kyllä siitä, että nyt pitäis varmaan niinku enemmän ja enemmän keskittyä siihen, että siellä on kyllä nyt, kun sitä muokataan koko ajan, niin siellä on myös tämmöseen niinku positiiviseen palautteenantoon muutamia semmosia helppoja kohtia, mutta että kyllä se niinku rehellisyyden nimissä on vielä niin, et se on valitettavan niinku negatiivis[painotteista], (Naurahtaa)

Keskisuomalaisen luokan opettaja kokee, että vanhemmilta tulee Wilman kautta myös sävyltään positiivisia viestejä.

Katja: aina puhutaan että Wilman kautta matala kynnyks on laittaa negatiivista postia ni kyllä sieltä tulee sitä positiivistaki, että kyllä meillä on niinku

Kodin ja koulun yhteiset tapahtumat edustavat molemmissa tutkimusluokissa kuvausta myönteisesti värittyneestä yhteistyöstä: ne sisältävät mukavaa yhteistä tekemistä ja touhuamista. Niissä oppilaat, vanhemmat ja opettaja puuhailevat yhdessä, ja jokainen osanottaja voi osallistua tapahtumien erilaisiin toimintoihin. Osallistumiselle on kuvaavaa sen vapaaehtoisuus. Tapahtumien sisällöstä voidaan päätellä, että yksi syy

järjestää niitä on yhteinen, vapaamuotoinen hauskanpito ja touhuaminen epävirallisessa ilmapiirissä.

Yhdessäolon ja yhteisen tekemisen kautta voidaan tukea ja kehittää oppilaiden, vanhempien ja opettajan välisiä vuorovaikutussuhteita ja luoda sitä kautta positiivista yhteishenkeä. Positiivisesti värittyneiden, yhteisten projektien ja tapahtumien kautta yhteistyön osapuolet oletettavasti sitoutuvat myös muihin yhteistyön muotoihin ja yhteydenpitoon paremmin. Vapaamuotoinen yhdessä tekeminen tarjoaa puolin ja toisin uudenlaisia mahdollisuuksia kohdata ja tutustua.

Katja: tuossa tuli ihan mahtava nyt kuule viime vuonna leirikoulussa kutosten kanssa, siellä oli paljon van-, mää toivoin että tulee vanhempia mukkaan paljon ni, se miten kiva oli silloin ku mä, oli tämmöstä last-, ihan iltasella niin mulla oli tosi, tosi mahtava porukka oli se edellinen, iltasella lapset oli mukana, me pelattiin kaikkia lautapelejä niitten kuudesluokkalaisten kans siellä että vanhemmat oli mukana. Ja ihan siis semmonen niinku nyt sitte, eiku nyt on pakko mennä nukkumaan (naurua). Nii semmonen että niinku, niitten vanhempienki kanssa nii ihan siis erilailla ku sitä pystyy, täällä sitä on kuitenkin siinä niinku tavallaan työympyröissä ja siellä sitten niinku jotenki tuntuu että vanhempiki uskaltaa enemmän niinku.

Myönteisesti värittyneellä, toimivalla yhteistyöllä on keskeinen merkitys oppilaiden oppimisen ja kehityksen tukemisessa (Lahtinen 2011, 318). Sillä on positiivinen vaikutus esimerkiksi heidän koulumenestykseensä sekä kouluasenteeseensa (ks. esim. Halme & Harinen 2012, 63; Epstein 2009,10). Yhteistyö kodin ja koulun välillä voi vaikuttaa myönteisesti myös oppilaan sosiaalisiin taitoihin (ks. esim. Webster-Stratton 2011, 6).

4.3 Opettaja aloitteentekijänä yhteistyössä

Tutkimuksessamme käy ilmi, että vuorovaikutukselle otollisten olosuhteiden luominen jää kasvatuskumppanuuden puheesta huolimatta opettajan tehtäväksi. Molemmissa tutkimusluokissamme opettaja on se, joka järjestää säännöllisesti vanhempainiltoja ja kutsuu niihin kaikkien oppilaiden vanhemmat. Opettaja toimii itse iltojen vetäjänä; hän johtaa keskustelua ja kehittelee vanhemmille erilaisia tehtäviä.

Opettajan aloitevastuu yhteistyössä on tullut esille useissa aiemmissä tutkimuksissa. Lehtolaisen tutkimukseen osallistuneet vanhemmat eivät ottaneet suoraan kantaa siihen, kumman yhteistyön osapuolen pitäisi olla aloitteentekijän roolissa, mutta rivien välistä oli luettavissa oletus siitä, että tehtävän ajatellaan kuuluvan koululle (Lehtolainen 2008, 369). Vastaavan tutkimustuloksen ovat saaneet norjalaistutkijat Westergårda ja Galloway. Heidän opettajia ja vanhempia koskevassa haastattelututkimuksessaan opettaja oli aloitteentekijän roolissa suurimmassa osassa vanhempien ja opettajan kontakteista (Westergårda & Galloway 2010, 101). Myös Metson tutkimuksessa yhteistyön toteuttajana oli usein nimenomaan koulu, ja vanhemmat jäivät ikään kuin vastaanottajiksi (Metso 2004, 118, 194).

Keskisuomalaisen luokan opettaja toimii aineistomme perusteella pohjoissuomalaista opettajaa intensiivisemmin yhteistyössä kotien kanssa. Häntä voisikin luonnehtia vahvasti yhteistyöhön sitoutuneeksi. Hän kokee vanhempien tapaamisen tai yhteisten tapahtumien järjestämisen niin tärkeänä, että käyttää niihin omaa vapaa-aikaansa. Vahvasta sitoutuneisuudesta kertoo myös se, että opettaja kehittelee tietoisesti erilaisia houkuttimia, joilla toivoo saavansa vanhemmat kiinnostumaan vanhempainillasta ja osallistumaan niihin. Lisäksi hän huolehtii siitä, että myös vanhempainillasta poissa olleet vanhemmat saavat tietää, mitä illassa on käsitelty kirjoittamalla tiivistelmän illan aikana käsitellyistä asioista.

Keskisuomalaisen koulun arviointikeskustelut ovat niin ikään opettajan järjestämiä. Hän kutsuu vanhemmat keskusteluun, ohjaa keskustelua ja määrittää, mistä asioista siellä puhutaan. Opettaja kuulostelee sitä, milloin oppilaan vanhemmat eivät mahdu samaan arviointikeskusteluun, ja järjestää tarvittaessa keskustelun erikseen molemmille vanhemmille.

Katja: No tämmösiä tilanteita on tullu, vanhemmilla on ollu esimerkiksi vaikea avioero, tilanne on kireä, ja se kotitilanne on semmonen että, että tavallaan ekanakaan he eivät mahdu samaan tilaan eli mä pidän kaksi eri arviointikeskustelua, kummalleki vanhemmalle erikseen

Opettaja käyttää omaa arviointi- ja harkintakykyään lisäksi siinä, kun hän valitsee, mistä asioista hän voi puhua kenenkin kanssa.

Katja: - - mää en voi tavallaan sen lapsen kuullen puhua välttämättä hänen luokkatovereistaan tai muista tai tämmösistä tilanteista, en toki ehkä välttämättä hänen vanhempiensaakaan kuullen mut niitä pitää niinku taiteilla sitten että mikä asia on semmonen mikä selvitetään hänen kans kahen kesken ja koskee vaan häntä, mikä on sitten taas koskee vaan jotain toista vaikka jossain riitatilanteessa ja, mikä sitten koskee että heitä molempia että voi kummallekin puhua.

Molemmissa tutkimusluokissa opettaja ja vanhemmat tapaavat toisiaan tarpeen mukaan kumman tahansa kasvattajatahon aloitteesta. Aineiston perusteella näyttää kuitenkin siltä, että opettaja on näissäkin keskusteluissa yleensä aloitteellisempi kuin vanhemmat. Pohjoissuomalaisen opettajan puhuessa paljon omasta toiminnastaan yhteistyössä hänen aktiivisuutensa keskustelutilanteisiin pyytäjänä näyttäytyy vanhempien aktiivisuutta vahvempana.

Minna: - - sen oon huomannu et tulee itekkin kauhean usein otettua äitiin yhteyttä. Vaikka niinku mää oon ihan tietosesti (.) tämän huomattuani (naurahtaa) ruvennu ottamaan myös tasavertaisesti isiin huomiota, että ei se oo aina se äiti, joka sieltä, sieltä pyydetään paikalle.

Keskisuomalaisen luokan opettaja kertoo, että jos oppilaalla on koulunkäynnissä haasteita ja hän keskustelee niistä tilanteista vanhempien kanssa, hänellä itsellään on yleensä jo valmiiksi mietittynä ratkaisuehdotus, jonka hän esittelee vanhemmille.

Katja: just semmoset varsinki tämmöset hankalemmat tilanteet niin, ette-, lähetään kuitenkin liikkeelle siitä että mitä me voidaan tehdä eikä nii että ku nämä kaikki nyt menee pieleen, voi hyvä tavaton vaan että, on tehty tämmösiä havaintoja ja yleensä sitte mulla on aina valmiiksi mietittynä jo että mitä tässä vois, mitä vaihtoehtoja meillä on - -

Tällainen opettajan aloitteellisuus ratkaisuehdotuksen kehittämisessä on osaltaan osoitus yhteistyön opettajajohtoisuudesta.

Paitsi opettajan ja vanhempien tapaamiset, myös kodin ja koulun yhteiset tapahtumat ovat molemmissa tutkimusluokissa pääsääntöisesti opettajan järjestämiä, tai opettaja on toiminut ainakin tapahtuman järjestämisen liikkeellepanijana. Tapahtumien järjestämisen voidaankin todeta olevan kiinni opettajan aktiivisuudesta. Tämä näyttäytyy siinä, että opettajat kuvaavat yhteistyötä erityisesti oman toimintansa kautta. Vaikka yhteistyön toteuttaminen kuuluukin opettajan ammatilliseen velvollisuuteen ja on siten viime kädessä opettajan vastuulla (Oph 2004, 22; Oph 2014, 35), tarvitaan yhteistyön ylläpitämiseen myös vanhempien panosta (Oph 2007, 18).

4.4 Vanhemmat yhteistyöhön osallistujina

Molemmat tutkimukseemme osallistuneet opettajat odottavat, että vanhemmat osallistuvat tapahtumien järjestämiseen ja velvoittavatkin heitä siihen. Opettajat esittävät vanhemmille pyynnön tulla mukaan suunnitteluun, kysyvät heiltä ideoita ja ajatuksia ja kertovat antavansa heille paljon vastuuta tapahtumien järjestämisestä. Tästä huolimatta opettajat usein viime kädessä päättävät tapahtumiin liittyvistä asioista.

Minna: Kyllä ne on aika lailla myös opettajan niinku aktiivisuudesta kiinni, mut kyllä mie oon aina niinku velvottanu vanhempia [ja] - - sitten myöskin sitä kautta aina muutaman vanhemman niinku tavallaan saa nimet alle, et he ottaa vastuun jostain.

Katja: Eliikkä mä oon lapsilta aina kysyn että tehään-, oikeestaan oppilaitten kanssa tehään kun mä oon vanhemmilta ensin kysyny heidän ideoitaan, otetaan ne mukaan, ja sitten otetaan oppilaitten ideat mukaan ja niistä me tehään oppilaitten kanssa ihan se runko.

Pohjoissuomalaisen tutkimusluokan opettaja kertoo antavansa vanhemmille paljon vastuuta yhteistyössä. Sekä opettajan että oppilaiden aineistosta käy ilmi, että vanhemmat ovat myös olleet mukana järjestämässä joitain kodin ja koulun yhteisiä tapahtumia.

H: No entä onko, onko teillä ollu semmosia tapahtumia, joissa vanhemmat ois ollu kans järjestämässä mukana?

PSR2T1: [Se (-)tapahtuma.]

PSR2P2: [Oon, se]

PSR2P1: [Niin se (-)tapahtuma.]

H: Kertokaapa siitä vähän. Mikä, mikä juttu se oli?

PSR2P2: No se [on, että]

PSR2P1: Semmonen, että, että semmonen taitorata. Siihen piti mennä kaikkien ja sitten piti, sai mennä korjauttaan, siellä oli jotain, jotain miehiä, jotka tarkisti [pyörän ja sitten]

PSR2P2: [Se oli]meiän luokan yhen isä, joka tarkisti [niitä.]

-

PSR2P1: Ja sitten sinne sai tulla vanhempia lähettämään niitä ajamaan, että aina sai, se [vanhempi]

PSR2T1: [Vanhemmat jäi] siihen kattomaan.

Tämä esimerkki jää oppilaiden aineistossa kuitenkin ainoaksi selkeäksi kuvaukseksi vanhempien järjestämisroolista kodin ja koulun yhteisissä tapahtumissa. Edellä kuvatun toimintapäivän lisäksi pohjoissuomalainen opettaja kertoo vanhempien olleen mukana retkillä ja pikkujouluissa, mutta heidän osallistumisestaan näiden tapahtumien järjestämiseen ei voida aineiston perusteella määrittää.

Vaikka opettaja kertoo vanhempien ottaneen hyvin vastuuta yhteistyössä, aineistosta ei kuitenkaan tule esille, mihin vanhempien toimintaan tämä vastuu tarkalleen ottaen sijoittuu tai kohdentuu. Tätä saattaa osaltaan selittää opettajan toteamus muutamista todella aktiivisista vanhemmista, jotka ottavat paljon osaa kodin ja koulun yhteistyön toimintoihin.

Minna: No tämän luokan vanhemmat on ottanu kyllä tosi hyvin vastuuta ja aina vanhempien joukosta löytyy muutamat semmoset huippuaktiiviset, jotka sitten ottaa ihan tosi paljon vastuuta, et se ei todellakaan jakaannu niinku tasan (naurahtaa) - - kaikkien vanhempien osalta.

Aineistomme perusteella vanhempien osallistuminen kodin ja koulun yhteisiin tapahtumiin on lopulta pääasiassa tapahtumiin mukaan tulemistä ja niiden toimintoihin osallistumista (ks. myös Halme & Harinen 2012, 64; Suomen vanhempainliitto 2013, 18). Vanhempien vastuu yhteistyössä nähtäneenkin vastuuna osallistua konkreettisesti läsnä olemalla. Vanhempien vastuuttaminen yhteiseen suunnitteluun ja etukäteen

järjestämiseen näyttäytyy kokonaisuudessaan tämän luokan vanhempien osalta vähäisenä.

H: No, sää mainittit jo siitä (-)tapahtumasta mutta, onko teillä muunlaisia, tai muita tapahtumia mielessä, semmosia missä te ootte ollu mukana sillain, että siellä on ollu vanhemmat, ja opettaja? Onko teillä ollu semmosia tapahtumia? () Kodin ja koulun yhteisiä tapahtumia?

((hiljaisuus))

H: Muita ku se (-)tapahtuma?

PSR3P3: ((puistaa päätään))

PSR3P4: Ei kovin.

PSR3P1: Varmaankaan. Mu-

PSR3P3: Tai niitä juhlia.

PSR3P1: Nii ja esimerkiksi sellaset että ku, oliko se viime talvena nii se oli sellai että, siellä oli makkaraa, sellai, siellä sai ostaa karkkia ((epäselvää)) käytiin (-)ajelulla - - . Kaikenlaista sellasta.

- -

H: No mitä vanhemmat teki? Tekikö ne samoja juttuja?

PSR3P1: No mää menin ainaki aluksi sinne yksin mutta sitte minun äiti ja isi tuli sinne. Neki käveli vaikka ja missä paikoissa, söi makkaraa, joi kahvia ja muuta.

Keskisuomalaisessa tutkimusluokassa vanhemmat osallistuvat kodin ja koulun yhteisten toimintojen suunnitteluun ja järjestelyyn pohjoissuomalaisen luokan vanhempia kattavammin. Kuten pohjoissuomalaisessa tutkimusluokassa, myös keskisuomalaisen tutkimusluokan vanhemmat osallistuvat valmiiksi järjestettyihin yhteistyön muotoihin. Sen lisäksi luokan vanhemmat ovat järjestäneet kodin ja koulun yhteisiä toimintoja yhdessä opettajan kanssa ideoinnista ja suunnittelusta lähtien.

Katja: meillä on yleensä kerran syksyllä ja kerran keväällä sitte on tämmönen, miksi sitä sanotaan, nyt se on meillä (-)nimellä mutta sillain että vanhemmat tuota niin ja lapset tulee tänne ja jotain puuhaillaan, ja se lähtee ihan siis sillain että vanhemmat kans ideoi. Että ei oo nii että mää täällä leikitytän kaikkia vaan että tota mitä yhdessä keksitään

Kyseisen luokan vanhempien osallisuutta on lisätty vähitellen sitä mukaa, kun opettaja ja vanhemmat ovat tulleet keskenään tutuksi. Yhteistyön ollessa vielä alkutaipaleellaan

ja kaiken tuntuessa vieraalta, hän ei ole vaatinut vanhempia osallistumaan suunnitteluun ja järjestämiseen niin paljon kuin muuten tuntuisi kannattavalta.

Katja: tään kanssa me ollaan niinku lähetty sillain pikkuaskelin liikkeelle että tämän luokan kans,

Vanhemmillekaan osallistuminen ei siis ole itsestäänselvyys, vaan sitä ja mukana oloa on opeteltava. Opettajan toiminta osallistumiseen kannustajana on merkittävää.

Katja: niillä ei ollu semmosta tavallaan mitään toimintamallia, elikkä ei ollu tämmöstä mitä, miten voitais toimia, niin se eka askarteluilta niin ihan toteutettiin sillain että mää olin ideoinu sen ja, ja sitten kysyin vanhemmilta että mitä mieltä on, onko jotain muutosehotuksia ja jos ei oo nii sitte siinä pysty suoraan niinku ilmottautumaan sitte mukaan - - tää toinen me tehtiin sillain että mää laitoin kotiin kyselyn että mitä siellä vois olla, että onko joku valmis että, voi ehdottaa mitä vois olla ite valmis vetämään, niin sieltä tuli sitte.

Opettajien olisi hyvä kertoa vanhemmille omista heidän toimintaansa kohdistuvista odotuksistaan ja osoittaa näitä osallistumisen mahdollisuuksia, sillä vanhemmat eivät välttämättä osaa itse ottaa tilaa toimia aktiivisen opettajan rinnalla. Yhteistyötä ja sen sujuvuutta edesauttaa se, että niin vanhemmat kuin opettajatkin tiedostavat oman roolinsa sekä sen, millaisia odotuksia heille yhteistyössä asetetaan (ks. esim. Lyndsay 2009, 8).

Vanhemmat eivät kuitenkaan aina toimi heille asetettujen odotusten mukaisesti. Oppilaiden haastatteluaineistosta käy ilmi, että kaikkien vanhemmat eivät osallistu esimerkiksi vanhempainiltoihin.

K: Onkohan muita semmosia, jos mietittäään vaikka että miten opettaja ja vanhemmat voi tavata toisiaan?

-

PSR1P3: Vanhempainillassa mutta ei ainaskaan minun äiti ja isi ei kyllä todellakaa oo siellä

Syyt vanhempien osallistumattomuudelle voivat olla monet, mutta yhtenä syynä näyttäytyvä välinpitämättömyys koulutyötä kohtaan haastaa opettajan mukaan myös

heitä kasvatustyössään. Näin molemmat kasvattajatahot tekevät ikään kuin itsenäisesti omaa osuuttaan kasvattajana. Kasvatustyössä tarvitaan molempia kasvattajatahoja.

Minna: semmonen vanhempi, joka on välinpitämätön sen lapsen suhteen, ni se on minusta se tavallaan kaikkein haastavin. Jos sitä vanhempaa ei niinku kiinnosta tämä homma, niin silloin ollaan aika heikoilla täälläkin [päässä.]

Jos vanhempiin on vaikea saada kontaktia, ajatukset kasvatuskumppanuudesta ja yhteisestä, jaetusta kasvatustehtävästä jäävät vain puheen tasolle. Lahtisen mukaan vanhemmalla olisi velvollisuus olla kiinnostunut yhteistyöstä ja sitä kautta toteuttaa toimivaa yhteistyötä omalta osaltaan (Lahtinen 2011, 323). Yksi kasvatuskumppanuuden toteutumiseen vaikuttavista ulottuvuuksista on yhteistyön vastavuoroisuus, mikä edellyttää yhteistyön molempien osapuolten aktiivisuutta yhteydenpidon ylläpitäjinä. Vasta, kun vanhemmatkin ovat aidosti mukana toteuttamassa yhteistyötä, voidaan puhua kasvatuskumppanuuden toteutumisesta.

5 Oppilaiden osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä

5.1 Oppilaiden informointi yhteistyöstä

Ensimmäinen askel oppilaan osallistamiseksi kodin ja koulun yhteistyössä olisi se, että oppilaalle tarjottaisiin riittävästi tietoa yhteistyöstä. Koska yhteistyön keskiössä on oppilas ja häntä koskevat asiat, on hänellä oikeus tietää, mitä niistä yhteistyössä puhutaan. (vrt. YK, LOS 12. artikla; ks. myös Lyndsay 2009, 15.) Oppilaiden informointi kodin ja koulun yhteistyöstä ja sen sisällöistä näyttää tutkimusluokissamme olevan vähäistä. Erityisen vähäisenä se näyttäytyy pohjoissuomalaisessa tutkimusluokassa, jossa oppilaiden tieto rajoittuu pääasiassa heidän omiin, konkreettisiin kokemuksiinsa yhteistyöstä. Muista yhteistyön muodoista he eivät tiedä juuri mitään.

K: Tuota. Mistä, tai tiiättekö te, mistä niissä tapahtumissa on puhuttu?

PSR2P1: En.

PSR2P2: (Puistaa päätään.) No jotakin.

K: Jotakin on tullu. Tiiätkö sinä? (Osoittaa kysymyksen T1:lle)

PSR2T1: (Pudistaa päätään.)

K: - - No tiiättekö te mitä siellä vanhempa[inillassa] tehhään?

- -

PSR1P3: No jutellaan vähäsen väliä jotaki. Mutta en kyllä tiä yhtään että mitä.

Keskisuomalaisen tutkimusluokan oppilailla oli pohjoissuomalaisia selkeämpiä käsityksiä sellaisistakin yhteistyön muodoista, joissa he eivät ole itse olleet läsnä.

K: No tiiättekö te miksi siellä vaikka vanhemmat [käy siellä vanhempainilloissa?]

KSR4P4: [Ai nii joo. Öö.] Joskus käy, öö. [öö]

KSR4P3: [No niin.]

KSR4P4: is-, iskä.

K: Mm. Iskäki käy joskus. Mutta miksi vanhemmat käy vanhempainilloissa?

KSR4T1: Koska jos siellä käyään jotain tärkeitä asioita.

K: Mm. Mihin ne tärkeät asiat vois liittyä? Miksi ne on tärkeitä? Kerro. ((KSR4P3 viittaa))

KSR4P3: No, koulunkäyntiin liittyen ja. Miten siellä käyttäytyy.

Tähän vaikuttaa varmasti osaltaan se, että keskisuomalaisessa tutkimusluokassa ei edes juurikaan ole sellaisia yhteistyön muotoja, joihin oppilaat eivät osallistu. Tässäkään luokassa oppilaiden tieto ei kuitenkaan käsitä yhteistyötä kokonaisuudessaan, vaan keskittyy enimmäkseen vain sen yksittäisiin piirteisiin.

Oppilaiden tietämättömydestä kertoo myös se, että he eivät erota vanhempainiltaa ja -varttia toisistaan. Kun oppilailta kysytään vanhempainilloista, he alkavat selvästi kuvata vanhempainvartin tai arviointikeskustelun sisältöjä.

K: Joo. Miten, mitä ne vanhempainillat, tiitättekö te, mitä niissä tapahtuu?

PSR2P1: (Kohauttaa olkapäitään.)

PSR2P2: No jutellaan, mitä on

PSR2P1: Oppinu se lapsi

PSR2P2: Ja mitä on tehny.

K: Mitä on koulussa tapahtunu.

PSR2P2: Niin, suomeksi sanottuna.

KSR1T2: Mää en oo ollu ku yhdessä vanhempainillassa ja se on ollu sellanen että siinä on vaan mun vanhemmat molemmat, ja minä ja sitte ope

Tämä voi johtua siitä, että yhteistyön muodot, joissa oppilaat eivät ole itse mukana, eivät näyttäydy merkittävänä oppilaan kouluarjessa. Toimintamalli, jossa aikuiset tekevät yhteistyötä ikään kuin oppilaan selän takana tämän siitä tietämättä, ylläpitää sekin osaltaan oppilaiden tietämättömyyttä yhteistyöstä. Aineistossamme on kuitenkin molempien tutkimusluokkien osalta myös yksittäisiä esimerkkejä siitä, että vanhemmat ovat joissain tilanteissa kertoneet oppilaalle yhteydenpidostaan opettajan kanssa.

Oppilaat eivät ole aina oikein perillä siitäkään, kuka kodin ja koulun yhteisiä tapahtumia järjestää.

H: [Kuka sitä] järjesti?

PSR3P1: No niitä mä en muista, en edes tienny.

H: Oliko ne koulu, koulusta jotaki vai jotaki muita ihmisiä ku koulusta?

--

PSR3P1: Saatto ne koulustaki olla mutta emmää enää muista kaikkia.

Oppilaiden ymmärrys siitä, miksi kodin ja koulun yhteistyötä ylipäätään tehdään, vaihtelee. He tuovat keskustelutilanteissa esiin yksittäisiä tilanteita ja asioita, jotka käsittävät yhteydenpidon perusteiksi. Yhteistyön tekemisen syitä yleisemmin oppilaat eivät tunnu sen sijaan hahmottavan.

K: No mitä te aattelette, että miks koti ja koulu pitää yhteyttä? Miks kodin ja koulun yhteistyötä niinku tehään? Mitä luulisitte?

KSR2P2: Tota noin.

KSR2P3: [Ei tuu mieleen.]

KSR2T1: [Voik se] olla siks, että vaikka vanhemmat tietää vähän, mitä koulussa tapahtuu?

K: joo. No mitkä on teidän mielestä semmosia asioita, mistä opettajien ja vanhempien pitäis ottaa yhteyttä? Mitäkähän asioita vois olla semmosia?

PSR1P2: En tiiä.

PSR1P1: En tiiä.

PSR1P3: Ei kyllä mitään.

Tutkimusluokkiemme oppilaiden tietämys yhteistyöstä ja sen muodoista näyttää kokonaisuudessaan melko vähäiseltä ja osallisuuden toteutumisen kannalta riittämättömältä. Tähän on syytä kiinnittää huomiota siksi, että oppilaan riittävä informointi on seuraavissa luvuissa kuvailemienne osallisuuden mahdollisuuksien edellytys (vrt. UN CRC 2009, 10).

5.2 Oppilaat keskustelutilanteissa ja päätöksenteossa

Merkittävimmin tutkimusluokkiemme väliset eroavaisuudet oppilaan osallisuuden toteutumisessa tulevat ilmi siinä, saavatko he olla mukana keskustelutilanteissa vai eivät. Jos tätä osallistumisen tilaa ei mahdollisteta oppilaalle, hänen kuulluksi tulemisen mahdollisuudet näyttävät ratkaisevasti vähäisempinä kuin oppilailla, jotka voivat osallistua keskustelutilanteisiin yhteistyössä. Keskustelutilanteisiin osallistuvienkin oppilaiden kesken osallisuuden taso näyttää osin erilaisena sen mukaan, millaista heidän mukana olonsa kyseisissä tilanteissa on.

Kodin ja koulun yhteistyön voidaan nähdä olevan kolmitahoista, kun siihen otetaan mukaan kasvattajien lisäksi myös oppilas (Lyndsay 2009, 2, 14). Kolmitahoisen yhteistyön haasteena voidaan nähdä vastavuoroisen, kuuntelemiseen ja kunnioittamiseen perustuvan ilmapiirin luominen (Clark ym. 2003, 9). Ilmapiirin ollessa oppilaan osallisuutta mahdollistava tämä ei jää vain yhteistyön kohteeksi tai kuuntelijaksi, vaan häntäkin kuunnellaan ja kunnioitetaan (vrt. Venninen 2010, 62).

Keskisuomalaisessa tutkimusluokassa yhtenä mahdollisena oppilaan kuulemisen käytäntönä määrittyvät säännöllisesti järjestettävät arviointikeskustelut. Kuten aiemmin olemme kuvanneet, kyseisessä luokassa oppilaat ovat lähtökohtaisesti aina mukana arviointikeskusteluissa yhdessä opettajan ja vanhempien kanssa. Keskustelutilanteessa oppilaan rooli on olla sekä opettajan antaman arvioinnin vastaanottaja että omaa koulutyöskentelyään koskevan itsearvioinnin tekijä. Näin ollen hänen osallistumisensa sisältää paitsi kuuntelijan, myös kokemuksistaan kertovan keskustelijan roolit.

Oppilaiden kokemukset siitä, kuinka paljon he saavat olla aidosti osallistumassa keskusteluun, vaihtelevat. Osalla oppilaista on sellainen kokemus, että he ovat saaneet olla tasavertaisena keskustelukumppanina opettajan ja vanhempien rinnalla.

KSR3T1: Et se ei oo vaa silleen, että se oppilas on hiljaa ja keskittyy ihan johonki muuhun ja opettaja vaa selittää kaikkee.

- -

KSR3T1: Se on aina kivaa, ku saa käyä opettajan juttusilla. (.) Ku tietää koululla sanoo, et miten on menny. Tai et silleen itekki tiian, mitä se opettaja ajattelee.

H: Mm. Onko se teiän mielestä tärkeää, että te saatte olla siellä mukana?

- -

KSR3T1: On. Ei se oo mun mielestä kivaa, et päätetään asioista ilman, et ite saa olla mukana.

Osa oppilaista on puolestaan kokenut olleensa arviointikeskusteluissa vain istumassa ja kuuntelemassa. Näiden oppilaiden puheessa oppilas ja kasvattajat eivät näyttäyty tasavertaisina keskustelijoina, vaan keskustelutilanne etenee selkeästi kasvattajien ehdoilla.

KSR1T1: [No] yleensä se on vähän semmosta että saa kuunnella open ja äitin tai isin jotaki puhetta. [Et ei siinä] - - paljoo oo muuta silleen. [Kaveri-] -juttuja kysytään multaki ja muut on sitte noita open ja isin ja äitin hommeleita.

- -

KSR1T1: No, öö, riippuu vähän että kuinka paljon siinä sai ite osallistuu siihen.

H: Millä tavalla se vaikutti? Millä tavalla se riippuu siitä?

KSR1T1: No on se aika tylsää istuu vaan tuolilla siinä, jos ei paljoo saa siinä pälpättää ite, tai.

Oppilaiden mahdollisuus tulla kuulluksi kodin ja koulun yhteistyössä on nähtävissä myös muutamassa aiemmassa kotimaisessa tutkimuksessa. Esimerkiksi Lehtolaisen tutkimuksessa oppilaan voidaan nähdä olevan nykyisin jo usein osallisena kodin ja koulun välisissä keskusteluissa (Lehtolainen 2008, 342). Samansuuntainen tulos ilmeni Lepistön pro gradu -tutkielmassa. Hänen tutkimusaineistossaan oppilaan osallistuminen keskusteluihin vanhemman ja opettajan kanssa oli jopa tavallisempaa kuin vanhemman ja opettajan väliset kahdenkeskiset keskustelut. Tutkimuksen vastaajat pitivät oppilaan osallistumista kodin ja koulun yhteisiin toimintoihin hyödyllisenä. (Lepistö 2009, 40, 76.) Pohjoissuomalaisen tutkimusluokan osalta tutkimuksemme tulokset poikkeavat näiden tutkimusten tuloksista. Kuten jo aiemmin olemme kuvanneet, pohjoissuomalaiset

oppilaat eivät saaneet mahdollisuuksia osallistua vanhempainvartteihin, vaikka opettaja kertoo pitävänsä oppilaan osallistumista niihin periaatteen tasolla kannattavana.

Tärkeää oppilaan mukanaolo keskustelutilanteissa on pohjoissuomalaisen luokanopettajan mukaan silloin, kun käsiteltävät asiat liittyvät konkreettisiin asioihin oppilaan koulunkäynnissä. Erityisesti positiivista palautetta oppilaan olisi hyvä olla kuulemassa. Opettajan mukaan kaikkia asioita ei kuitenkaan kannata käsitellä oppilaan kuullen. Opettaja ikään kuin pyrkii suojaamaan oppilasta negatiiviselta palautteelta.

Minna: No varmaan sillä tavalla niinkun siitä käsiteltävästä asiasta aika riippuu, mut jos se, jos ne asiat, mistä keskustellaan, niin on, on niinku koulutyöskentelyyn ja tämmösiin ihan konkreettisiin, et tuntikäyttöä, tai jossain oppiaineessa menestymiseen liittyviä asioita, niin se olis hirveän hyvä, et se lapsi on siinä kuulemassa, toisaalta sen takia, et hän, hän ymmärtää, et se tieto liikkuu ja molemmin puolin tiedetään, mutta myöskin sen takia, että sitten hänelle välittyy se ajatus, että hänen asioistaan niinku ollaan, ollaan joko huolissaan, tai ollaan ilosia,- - että] niinkun tavallaan niinkun tulis se, että hänen puolestaan tässä ollaan niin myös sinne lapselle asti. - - Että tavallaan niissä määrin, millon se asia on positiivista ja vois niinku tavallaan tukea sitä lasten kasvua, niin silloin olis hyvä, että se lapsi on kuulemassa, mutta sen ei tarvii kuulla enää uudelleen niitä, missä se on aina epäonnistunu.

Edellä kuvatussa sitaatista voi päätellä keskustelutilanteessa käsiteltävien asioiden vaikuttavan oppilaan osallistumisen mahdollisuuksiin. On mielenkiintoista, että vaikka opettaja puhuu oppilaan keskustelutilanteisiin osallistumisen tärkeydestä, hän ei ole omassa luokassaan ottanut näitä systemaattisesti vanhempainvartteihin mukaan. Tämä tarkoittaisi sitä, että vanhempainvartit keskittyvät negatiivisten asioiden käsittelyyn. Tätä päätelmää tukee myös opettajan toteamus siitä, että usein hänen puoleltaan keskustelun aiheet ovat negatiivisia terveisiä oppilaan koulunkäyntiin liittyen.

Epäselväksi jää lopulta se, kuka päättää, ettei oppilas osallistu keskustelutilanteisiin. Kokonaiskuvaa tästä hämmentää myös se, että opettaja kuvaa oppilaan osallistumisen olevan vanhempien tahdosta riippuvaista.

*H: No, jos palataan vähän tässä keskustelussa taakse päin, niin oli puhetta silloin alakuun noista vanhempainvarteista, niin onko, minkälaisia niinku, onko ne, onko teillä ollu lapset mukana vanhempainvarteissa, vai onko siellä ollu [vaa vanhemmat] vai?
 Minna: [No vähän] tilanteesta ja vanhemmi, vanhempien niinku omasta halusta riippuen, että aika usein ne on ollu nyt ilman lapsia, mutta tuota, vähän sekä että.*

Pohjoissuomalaisen opettajan vahva rooli yhteistyössä ja kuvaukset hänen omasta aktiivisuudestaan yhteistyön toimijana saavat väistämättä pohtimaan, onko vanhempien mielipide lopulta kuitenkin ainoa oppilaan osallistumista määrittävä tekijä.

Pohjoissuomalaisten oppilaiden kommentteista välittyy heidän käsityksensä siitä, etteivät oppilaat saa osallistua keskustelutilanteisiin opettajan ja vanhempien kanssa tai edes tietää, mistä asioista he niissä puhuvat.

K: - - No tiettekö te mitä siellä vanhempa[inillassa] tehhään?

PSR1P3: No jutellaan vähäsen väliä jotaki. Mutta en kyllä tiä yhtään että mitä - - Lapsi ei sais vissiin ees tietää.

H: Joo. No entäs sitten, ootteko te ollu mukana missään semmosissa tilanteissa, joissa te oisitte kuullu, tai ollu mukana siinä keskustelussa, kun opettaja keskustelee äitin tai isän kanssa?

PSR2P2: (Puistelee päätään.) Ei sinne saa mennä.

PSR2T1: [Eiku (opettaja) oli] luokassa ja äiti oli luokassa ja sit mä olin siellä oven takana.

- -

H: No tiiäksää, tiesiksää sitten jälkeen päin, että mistä ne oli puhunu siellä?

PSR2T1: Joo. Mää kuuntelin.

H: Okei. (Nauraa.) Oisikko tienny, jos et ois ite kuunnellu?

PSR2T1: En ehkä.

Aineiston perusteella oppilaiden mukanaolo keskusteluissa näyttäytyy heille itselleen epärealistisena mahdollisuutena, jota he eivät osaa edes toivoa kasvattajien tarjoavan. Jos oppilaalle ei avaudu kuulluksi tulemisen tilaa hänen omasta koulunkäynnistään

puhuttaessa, määrittäyty oppilaan osallisuuden taso väistämättä riittämättömäksi (ks. Hart 1997, Shier 2001, Lansdown 2010).

Oppilaan osallisuutta käsiteltäessä on hyvä muistaa, että on myös tilanteita, joissa oppilaan jättäminen yhteistyön ulkopuolelle on perusteltua. Pohjoissuomalainen luokanopettaja toteaa näin toimittavan silloin, kun keskustelussa käsitellään oppilaan koulunkäyntiin liittyviä ongelmia.

Minna: - - Mutta sitten taas toisaalta, et jos on tämmösiä (.) tämmösiä niinkun (.) epäilyjä, et lapsella on vaikka on niinkun joku diagnosoitavissa oleva käytöshäiriö, tai, tai jotain muita tämmösiä, niin niissä asioissa mie kyllä näkisin, että, että se on ihan hyvä, että aikuiset keskustelee sitten keskenään. - - Että tavallaan niissä määrin, millon se asia on positiivista ja vois niinku tavallaan tukea sitä lasten kasvua, niin silloin olis hyvä, että se lapsi on kuulemassa, mutta sen ei tarvii kuulla enää uudelleen niitä, missä se on aina epäonnistunu.

Keskisuomalainen opettaja toteaa oppilaan jättämisen keskustelutilanteiden ulkopuolelle olevan oppilaan edun mukaista vanhempien keskinäisissä ristiriitatilanteissa, tai vanhemman ollessa selkeästi eri mieltä opettajan kanssa.

Katja: Jos mä tiedän valmiiksi jo meidän aikasempien viestien perusteella että vanhempi esimerkiksi on hyvin eri mieltä vaikka lapsen matematiikan osaamisesta tai muusta, nii sillon mä koen että varmaan aluksi helpompaa, et me kahdestaan keskustellaan, koska ite tiedän että jos oman lapsen kohalla olisi äärimmäisen hämmäntävää hänelle, jos mä esimerkiksi olisin hyvin eri mieltä hänen opettajan kanssa.

Katja: - - ja sitten tilanteessa, tilanne on kotona sen verran tulehtunu että minä pelkään että siinä arviointikeskustelussa tai meidän tapaamisessa nii puheet kääntyisivät jommankumman vanhemman niinkun arvosteluun tai moittimiseen nii semmonen on.

Lahtisen mukaan tällaiset kodin ja koulun näkemuserot ja mahdolliset ristiriidat tulee selvittää aikuisten kesken. Näin oppilaan ei tarvitse valita, kumman osapuolen kannalle asettuu. (Lahtinen 2011, 318.) Jos oppilaalle tärkeiden aikuisten välinen vuorovaikutus näyttäytyy hänelle ristiriitaisena, hänen turvallisuudentunteensa järkkyy.

Tutkimusluokkiemme oppilaiden kokonaisvaltainen osallistuminen koulu yhteisön päätöksentekoon on vähäistä. Suutarisen mukaan suomalaislasten vähäinen osallistuminen päätöksentekoon on yhteiskunnassamme laajemminkin tyyppillistä (Suutarinen 2000, 39). Merkittävimpänä vaikuttamisen mahdollisuutena molempien tutkimusluokkien oppilaiden kouluarjessa näyttäytyy se, että he valitsevat oppilaskunnan hallituksen jäsenet äänestämällä. Äänestyksen kautta tapahtuvia vaikuttamisen mahdollisuuksia on satunnaisesti muulloinkin. Pohjoissuomalaisessa koulussa oppilaat saavat äänestää koulun presidentinvaaleissa. Keski-suomalaisessa koulussa puolestaan oppilaat saavat äänestää oman luokkansa kesken oppilaskunnalle tehtävistä toimintaehdotuksista. Demokratian ajatuksen mukaisesti jokaisella oppilaalla on kaikissa äänestystilanteissa tasavertainen äänioikeus.

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa välillisesti oppilaskunnan päätöksentekoon. Molemmissa kouluissa on oppilaskunnan aloitelaatikko, johon oppilaat voivat laittaa omia ehdotuksiaan oppilaskunnan toiminnalle. Näiden ehdotusten pohjalta oppilaskunnan hallitus tekee päätöksensä siitä, millaista toimintaa he koulussa toteuttavat. Oppilaskunnan kautta tarjottava vaikuttamisen mahdollisuus on kuitenkin lähinnä nimellinen, eikä tavoita kaikkia koulun oppilaita (ks. Alanko 2010; Suutarinen 2000).

Keski-suomalaisessa tutkimusluokassa oppilailla on lisäksi pieniä vaikuttamisen mahdollisuuksia koulun arjessa. Eniten tällaista tilaa tehdä omia päätöksiä ja valintoja oppilaat saavat aineiston perusteella välitunneilla. Lisäksi oppilaat kuvaavat yksittäisiä oppituntitilanteita, joissa heillä on valinnan mahdollisuuksia.

K: Miten jos miettii vaikka välitunteja nii pystyykö siellä päättää tai

- -

KSR1T1: [Joo no]. Nii, meillä on ainaki maja sellanen, me päätetään siitä kaikki noi sisustukset [ja noi]

KSR1T2:[Nii joo], että mitä sinne saa ottaa ja mitä ei että, esim ku noilla on tuo ojaaki nii sitte, ku se on niitten maja-alueita vähän niinku nii sitte, siitä tuli kerranki nii riita nii ope päätti sitte että kyllä siinä kaikki saa sitte käyä.

K: No entäpä koulussa? (..) Onko täällä semmosia asioita, mistä saat päättää ihan ite?

- -

KSR3T1: Et saa päättää, [öö, välkästä.]

KSR3T2: [(Epäselvää) saat] päättää, mihin [menee]

KSR3T1:[Nii, mitä tekee]

KSR3T2: Et meneekö uimaan, vai kiipeilemään, vai uimahyppyjä, vai

T1: Ja sit joskus saa vaikka johonki tehtäviin saa joskus valita parit.

KSR3P1: Jaa niissä että valitseeko kässäntöissä sen ankan, tai sorsan tehtävän.

Nämä valinnan mahdollisuudet ovat kuitenkin aina opettajan määrittämiä. Vennisen tutkimuksen mukaan tällaiset valinnanmahdollisuudet voivat paitsi parantaa, myös ehkäistä osallisuuden toteutumista (Venninen ym. 2010, 58). Kun opettaja tarjoaa oppilaalle mahdollisuudet valintaan, hän samalla rajaa valinnanmahdollisuudet juuri itse määrittelemiinsä vaihtoehtoihin. Tässä voi käydä kuitenkin niin, että hän tulee sulkeneeksi pois ne vaihtoehdot, jotka oppilas itse muuten valitsisi.

Oppilaan osallisuutta voidaan nähdä rakennettavan sellaisessa vuorovaikutuksessa, joka perustuu vastavuoroiseen ja kohtaavaan toimintakulttuuriin. Tällöin opettaja on aidosti kiinnostunut oppilaan ajatuksista ja tavasta ajatella. (Karlsson 2003, 37–38, 42; UN CRC 2009, 10.) Tietoa oppilaan omasta ajattelusta kasvattaja saa vain kuuntelemalla tätä itseään. Osallisuuden rakentuminen perustuu näin ollen siihen, että kasvattajalla on aikaa ja mielenkiintoa oppilaan kuuntelemiseen hänen omassa arjessaan. Kodin ja koulun yhteistyötä olisi hyvä kehittää sellaiseksi, että sen kautta voidaan tukea oppilaiden osallisuutta päätöksentekoon paitsi kouluyhteisössä, myös kotona. (Rasku-Puttonen 2008, 165–166.) Kun kasvattajat ymmärtävät osallistaa myös oppilasta päätöksentekoon kyseisessä yhteydenpidossa, tämän tunne ulkoisesta kontrollista vähenee ja vaihtuu kokemukseen omista vaikuttamisen mahdollisuuksista.

5.3 Oppilaat osallistuvat opettajan määrittämässä rajoissa

Valtaosa kaikista tutkimukseemme osallistuneista oppilaista suhtautuu yhteistyöhön positiivisesti. Erityisesti keskisuomalaisten oppilaiden aineistosta käy ilmi oppilaiden halukkuus osallistua kodin ja koulun yhteistyön toimintoihin.

KSR4T1: No. (...) Että varmaan että, äiti tai isi tulis täällä pikkusen käymään ja vois tehdä jotain hauskaa perheen kesken ja niitten [kans]

KSR4P4: [Koulussako]

KSR4T1: Mm.

KSR4P4: ((nyökkää))

K: [Millasta tekemistä] se vois olla

KSR4T1: Esim vaikka voidaan, esim vaikka jo-, jos (tytön) ja niitten perhe tulee nii (tyttö), (tytön) perhe vastaan meidän perhe nii, jalkapalloo vaikka, sählyy tai [hippaa]

KSR4P3: [Leikkejä ja] pelejä.

KSR4T1: Lautapelejä.

Seppälä on saanut pro gradu -tutkielmassaan vastaavan tuloksen. Hänen tutkimukseensa osallistuneet ensimmäisen luokan oppilaat ovat innokkaita osallistumaan kodin ja koulun yhteistyöhön. Huomionarvoista on, että he osoittivat olevansa innokkaita osallistumaan sellaisiinkin yhteistyön muotoihin, joihin he eivät ole päässeet aiemmin osallistumaan ja joista heillä ei siten voi olla paljon tietoa (Seppälä 2002, 76).

Aktiivisen osallistumisen lisäksi tutkimusluokkiemme oppilaat halusivat saada myös suunnittelu- ja järjestämisvastuuta yhteistyössä ja sen toiminnoissa.

H: "No haluaisitteko te ite olla mukana suunnittelemassa ja järjestämässä kodin ja koulun yhteistä toimintaa, vai?"

KSR2T1: "Joo."

KSR2P2: "Joo."

H: "Vai haluaisitteko te mieluummin, että opettaja suunnittelis, tai että vanhemmat suunnittelis, tai?"

KSR2T1: "No se vois olla vähän sekä-että."

H: "Että oisko jos yhdessä suunnittelis, niin miltä se tuntuis?"

KSR2T1: "Se ois ainaki aika kivaa."

KSR2Poijat: "[Myöntelevää muminaa.]"

Tutkimuksessamme käy ilmi, että oppilaan, samoin kuin vanhempienkin, osallisuus koulun toiminnassa näyttää käytännössä keskittyvän lähinnä kaikkeen opetussuunnitelman ulkopuoliseen oheistoimintaan (ks. myös Halme & Harinen 2012, 64; Suomen vanhempainliitto 2013, 18). Oppilaiden osallisuuden taso määrittyy lähinnä mukanaoloksi ja aktiiviseksi osallistumiseksi erilaisiin toimintoihin ja tapahtumiin.

PSR3P1: Nii ja esimerkiksi sellaset että ku, oliko se viime talvena nii se oli sellai että, siellä oli makkaraa, sellai, siellä sai ostaa karkkia ((epäselvää)) käytiin -ajelulla reellä. Kaikenlaista sellasta.

- -

H: Nii mitä se- mitä oppilaat teki siellä tapahtumassa?

PSR3P1: Siellä [ostettiin karkkia], kävi reellä ja sitte leikki siellä telineessä

H: No sitte jos on ollu niitä tapahtumia nii ootteko te ollu ite järjestämässä niitä tai oot-, vai ootteko te ollu niinku osallistumassa niihin? [juttuihin]

KSR4T1: Ol[laan kai]keti osallistuttu. Osallistuttu.

Keskisuomalaisen tutkimusluokan oppilaat saavat osallistumisensa ohessa ehdottaa ideoita kodin ja koulun yhteisiin tapahtumiin ja siten osallistua niiden suunnitteluun ja järjestelyyn.

Katja: No joo, kyllä. Elikkä mää oon lapsilta aina kysyn että tehään-, oikeestaan oppilaitten kanssa tehään kun mä oon vanhemmilta ensin kysyny heidän ideoitaan, otetaan ne mukaan, ja sitten otetaan oppilaitten ideat mukaan ja niistä tehään, me tehään oppilaitten kanssa ihan se runko.

Katja: Lapsillehan mää oon aina sanonuki että me kaikki kuunnellaan, mutta jos teillä niinku on ehdotuksena se että syödään karkkia tunti, nii ei se oo niinku sen illan tarkoitus että

Myös pohjoissuomalaisessa tutkimusluokassa ideoita kodin ja koulun yhteiseen tekemiseen tulee opettajan mukaan vanhempien lisäksi oppilailta.

Minna: Ja sitten taas täällä luokan tasolla, niin (.) niin niitä ideoita yhteisestä tekemisestä tulee lapsilta ja sitten mie kysyn vanhemmilta oikeastaan, et mitä mieltä ne on, että [näinkin] - - esimerkiksi joku yökoulu niin kyllähän se tulee ennen kaikkea sieltä (Naurahtaa.) [lapsilta] - -

Tämä vaikuttamisen mahdollisuus näyttäytyy kuitenkin kyseisessä luokassa lähinnä marginaalisena, sillä oppilaiden ja opettajan haastatteluaineistoista kokonaisuudessaan ei ole luettavissa tämän mahdollisuuden toteutumista käytännössä. Kysyttäessä oppilaiden mahdollisuudesta ideointiin opettaja piiloutuu oppilaskunnan tarjoaman, nimellisen vaikuttamismahdollisuuden taakse.

H: - - onko teillä sitten lapset ollu mukana myös suunnittelemassa ja järjestämässä tuommosia kodin ja koulun yhteisiä tapahtumia, vai onko se ollu sillai että vanhemmat ja opettajat?

Minna: No koulun tasolla toimii oppilaskunta, joka on nyt pari vuotta meillä pyöriny ja ne, nehän kyllä järjestää [ja] - - sillä tavalla niinku heidän kauttaan tulee oppilaiden ääni kuuluviin. Ja sitten taas täällä luokan tasolla, niin (.) niin niitä ideoita yhteisestä tekemisestä tulee lapsilta ja sitten mie kysyn vanhemmilta oikeastaan, et mitä mieltä ne on, että [näinkin]

Minna: meillä on tuolla semmonen avoin laatikko koko ajan, mihin oppilaat saa tehdä, ideoida niinku et minkälaisia tapahtumia ja juttuja vois toteuttaa ja oppilaskunta on nyt tässä toimintansa aikana toteuttanu vaikka jonku vappujuhlan, tai jonku diskon työpajapäivän välituntiin, tai, tai tuota niinku tämän tyyppisiä projekteja.

Oppilailla ei siis ole kyseisessä luokassa suoraa ideoinnin ja suunnittelun tilaa luokahuoneessa tai kodin ja koulun yhteistyössä. Oppilaskunnan kautta tapahtuva vaikuttaminen on tärkeä, mutta oppilaiden kannalta riittämätön kanava päästä vaikuttamaan kouluarjessaan (vrt. Alanko 2010, 63–70).

Osallistumisen ja ideoinnin lisäksi keskisuomalaiset oppilaat ovat hetkittäin myös järjestämässä itse suunnittelemaansa toimintaa.

H: Joo. Mitä, mitä te ootte ite siihen suunnitellu, tai miten te ootte ollu mukana?

KSR2T1: No ainaki meiän luokkalaiset yhet tytöt pitää siellä jotain kepparipistettä ja.

Tämä oppilaiden itse suunnittelema ja järjestämä toiminta jää aineistossamme kuitenkin lähinnä satunnaisesti poikkeustapaukseksi, eikä oppilaiden rooli toimintojen järjestäjänä näyttäyty siten kovin vahvana.

Pohjoissuomalaisessa tutkimusluokassa oppilaat eivät oikein itsekään tiedä, ovatko he saaneet olla mukana tapahtumien järjestämisessä vai eivät. Epävarmuus heidän omista osallistumisen mahdollisuuksistaan on osoitus näiden mahdollisuuksien vähäisyydestä.

H: [Olitteko te ite] mukana järjestämässä?

PSR2P2: [Nii]

PSR2T1: [Eei, paitsi] me tuotiin ne herkut.

H: "Mm, saitteko te suunnitella, että mitä siellä tehtäis?"

PSR2P2: No joo, jonku verran kai. (Naureskelee.)

Ainoa pohjoissuomalaisen opettajan mainitsema esimerkki luokan oppilaiden aktiivisesta osallistumisesta tapahtumien järjestämiseen on se, kun oppilaat ovat järjestäneet ohjelmaa luokan pikkujouluihin. Oppilaiden puheessa aktiivisin rooli järjestämisessä paikantuu esityksiin koulun juhlissa. Myös keskisuomalaisessa tutkimusluokassa oppilaat olivat järjestämässä juhlia, mutta koska heidän mahdollisuutensa osallistua järjestelyihin olivat pohjoissuomalaisia oppilaita laajemmat, juhlissa esittäminen ei noussut heidän osaltaan yhtä merkittäväksi osallistumisen paikaksi.

Osallisuutta mahdollistava toimintakulttuuri perustuu kasvattajien haluun ottaa myös oppilaat osaksi päätöksentekoa ja vaikuttamista (Alanko 2010, 57). Keskisuomalainen opettaja suhtautuu oppilaan mukaan ottamiseen avoimesti, ja on näin omalla asenteellaan avaamassa oppilaan osallisuudelle tilaa.

Katja: Mutta että tälleen että kyllä pyritään koska siitähän sille tulee lapselleki se et se kokee et se osallistuu ja toisaalta ku saa ite suunnitella, se vastuuttaa paljo enemmän, mä tiedän esimerkiksi tytöt nyt ku ne on suunnitellu sitä keppihevoshommaa, niin varmasti huolehtivat siellä että siellä hommat sujuu kun että, ja se on mielekästä tekemistä toisaalta sitte että.

Tällainen opettajan myönteinen ja avoin suhtautuminen oppilaan osallisuuden edistämiseen toteuttaakin osaltaan jo positiivista muutosta sen suhteen (Salminen 2013, 78).

Oppilaan osallisuuden toteutumisen kannalta olennaisinta on hänen kanssaan toimivien kasvattajien toiminta ja asenteet, jotka voivat olla joko osallisuutta estäviä tai edistäviä. Kasvattajat luovat ne olosuhteet, joihin lapsen osallisuus sijoittuu. (Rasku-Puttonen 2008, 165; Manninen 2007, 121, 124; ks. myös UN CRC 2009, 26–27.) Keskisuomalaisen opettajan myönteinen asenne on välttämätön lähtökohta oppilaan osallisuuden toteutumiselle, mutta ei vielä yksin riitä takaamaan osallisuuden toteutumista käytännössä. Osallisuutta tukeva toimintakulttuuri rakentuu vain opettajan tietoisena osallisuutta edistävän toiminnan seurauksena.

Pohjoissuomalainen opettaja painottaa puheessaan vanhempien osallistamista yhteistyöhön, mutta oppilaan tila yhteistyön aktiivisena toimijana määrittyy samalla aineistossamme huomattavan suppeana. Siinä, missä opettajan olisi mahdollista osallistaa myös oppilaita, hän keskittyy antamaan vain vanhemmille vastuuta ja toimintatilaa.

Minna: Kyllä ne on aika lailla myös opettajan niinku aktiivisuudesta kiinni, mut kyllä mie oon aina niinku velvottanu vanhempia [ja] - - sitten myöskin sitä kautta aina muutaman vanhemman niinku tavallaan saa nimet alle, et he, he ottaa vastuun jostain niin tuota.

Minna: Ei.. Ja enkä oo sitten lähtenykkään juuri semmoseen, et mihin en oo saanu vanhempia matkaan, niin, - -

Opettajan ja vanhempien välinen tiivis yhteistyö ja vastuun tasainen jakaminen on sinänsä tärkeää, mutta jos oppilas jää siinä samalla paitsioon, ei ajatus kolmitahoisesta yhteistyöstä toteudu (vrt. Lyndsay 2009). Oppilas on yhteistyön tärkein osapuoli, jolla tulee olla mahdollisuus tulla kuulluksi ja osallistua itseään koskevien asioiden käsittelyyn. Lisäksi hän voi olla mukana kehittämässä yhteistyötä yhdessä aikuisten kanssa. (Oph 2007, 14, 16.)

Pelkkä osallisuudeksi nimeäminen tai osallistumisen mahdollisuus ei riitä takaamaan kokonaisvaltaista osallisuutta. Oppilaan keskeisin rooli kodin ja koulun yhteistyössä on Lyndsayn mukaan kuljettaa tiedotteita koulusta kotiin sekä kertoa kotona koulunkäynnistään (Lyndsay 2009, 14). Oppilaan voidaan kyllä tällöin todeta olevan osallistumassa tiedon kuljettamiseen ja kodin ja koulun yhteistyössä toimimiseen konkreettisesti, mutta aitoon osallisuuteen liittyviä kuulluksi tulemisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien ulottuvuuksia siitä ei ole löydettävissä. Vaikka reppuvihkokuskin rooli on sähköisten yhteydenpitokeinojen myötä käytännössä käynyt tarpeettomaksi, oppilaan aidot osallisuuden tilat eivät tutkimuksessamme näyttäyty Lyndsayn tutkimusta laajempina.

Tapahtumat, joihin tutkimusluokkiemme oppilaat osallistuvat, pohjautuvat yleensä opettajan aktiiviseen rooliin niiden ideoinnissa ja järjestämisessä. Tällöin oppilaat ovat opettajan ehdotusten vastaanottajia. Keskisuomalaisen oppilaiden aineistoista käy ilmi, että opettaja ideoi tapahtumia lähtökohtaisesti itse, ja tekee niiden pohjalta ehdotuksia oppilaille.

H: Kuka sitä tapahtumaa on suunnitellu?

KSR4T1: (luokan ope) ja opettajat.

H: Onko oppilaat ollu mukana suunnittelemassa vai onko se ollu pelkästään ope[ttajien]

KSR4T2: [Ei oo ku opettajien.]

KSR4T1: [No on, on ky]llä meki ku me ollaan kysytty että tuleeks sinne ketä, vois-, voisko sinne tulla esim vaikka ((epäselvää)) tai jottain tämmösiä.

KSR4T2: Mut opettaja yleensä suunnittelee, suunnittelee [sen].

KSR4T1: [Nii ja] kysyy mielipiteet-, mielipidettä.

Pohjoissuomalaisen oppilaiden puheesta ei välity yhtä selkeitä kuvauksia opettajan aktiivisuudesta, vaan he puhuvat tapahtumista paljon passiivimuodossa. Vaikuttaa siltä, että yhteisiä tapahtumia ja toimintoja vain järjestyy ja ilmaantuu. Jos tapahtumille pitää nimetä joku selkeä järjestäjä, se on opettaja, koulu tai oppilaskunta.

H: No tiiättekö te kuka ne tapahtumat on järjestäny?

PSR1P1: Koulu

PSR1P2: Koulu

PSR2T4: Koulu

H: Ootteko te ite ollu mukana järjestämässä?

PSR1P1: No ei

PSR1P2: Joskus

PSR1P3: Oppilaskuntahan ne järjestää

PSR1P1: Siinä on yks meiän luokkalainenki

Opettajan vahva rooli oppilaiden ideoinnin rajojen määrittäjänä on nähtävillä molemmissa tutkimusluokissa. Oppilaat kokevat, että viime kädessä yleensä opettaja päättää niistä kodin ja koulun yhteistyön toiminnoista, joissa oppilailla on mahdollista olla mukana. Niissäkin tilanteissa, joissa oppilaat saavat toteuttaa jotain toimintaa, opettaja suunnittelee toiminnan heille valmiiksi.

H: Ootteko te saanu ite sillon suunnitella sitä että mitä te esitätte?

KSR1T2: Ei.

KSR1T1: Eei.

KSR1P3: E[ei]

KSR1T2: [Ku] aina opettaja päättää kaiken.

K: Osallistuuko teillä siihen kaikki oppilaat?

KSR1P3: [Ei]

K: [Vai onko se nii] että osa

KSR1T2: Siis, jos haluaa valita että, saa valita että osallistuuko vai ei. Ois kiva päästä ite valitsemaan mitä (epäselvää) mitä esittää.

H: No kuka sen pikkujoulun järjesti?

PSR2T1: (opettaja).

PSR2P2: Niii [meiän luokka.]

H: [Olitteko te ite] mukana järjestämässä?

PSR2P2: [Nii,]

PSR2T1: [Eei, paitsi] me tuotiin ne herkut.

H: Mm, saitteko te suunnitella, että mitä siellä tehtäis?

PSR2P2: No joo, jonku verran kai. (Naureskelee.)

H: Vai suunnitteliko opettaja sen?

PSR2P2: Suunnitteli opettaja ja sitten me [järjestettiin]

Yhteistyön aikuisjohtoisuus näyttäytyy myös siinä, että opettajat ja osittain myös vanhemmat määrittävät omasta auktoriteettiasemastaan käsin, mitä oppilaiden omista ideoista voidaan toteuttaa.

Katja: yks pojista toivo että puukäsityöpaja, no siitä me sovittiin että ku ne on siellä on niin paljon niitä laitteita että se on vähän semmonen valvontakysymys, koska vanhemmat ei kuitenkaa tämmösenä tapahtumailtana voi olla vastuussa siitä nii jos siellä tapahtuu jotaki nii se on minun vastuulla, ja mää en opeta teknistä työtä, mää en ymmärrä niistä välineistä hirveesti, mää et se on niinku tavallaan, se on liian riskialtis minulle - - Mut sitte me sovittiin että ei se mitään, että yks isä tuo tänne karaokelaitteet no, lasten karaokepiste, niillä on lasten karaokcd:itä, nii sitten se toimii sitten siellä ku se poika sitte ehoti että voiko sitte laulaa, nii mää sanoin no se on ihan kiva että otetaan semmonen.

Minna: [lapsilta] - - se toive ja sitten aikuiset kattoo, että joustetaanko. - - Että vähän sekä että. - - Tilanteesta ja tekemisestä riippuen.

Aikuinen luo osallisuuden toimintaympäristön ja sen vuorovaikutuksen tilan, jossa osallisuus todentuu. Siksi heiltä vaaditaan vankkaa ammattitaitoa voidakseen ymmärtää osallisuuden merkityksen ja mahdollistaa sitä tehokkaasti. Aikuiset ovat vastuussa siitä, ettei osallisuus aiheuta lapsille harmia, vaan se on ennemminkin lasten fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia suojelevaa. (ks. UN CRC 2009, 26–27.)

Hartin mukaan oppilaan osallisuuden mahdollistaminen edellyttää kasvattajalta kykyä kuunnella ja tarkkailla oppilasta sekä herkkyyttä ymmärtää, millaista tukea ja mitä asioita tämä haluaa omalta osallisuudeltaan yhteisössä (Hart 1997, 45). Salminen on tutkinut esikouluopettajien keinoja tukea oppilaan osallisuutta luokka-arjessa. Tutkimuksessaan hän päätyy kolmeen perusteemaan, jotka painottuvat tutkimukseen osallistuneiden opettajien toiminnassa eri tavoin. Näitä teemoja ovat opettajan pedagoginen herkkyyks ja ymmärrys oppilaan tarpeista, jaettujen ja rakentavien sääntöjen käyttö sekä oppilaiden keskustelutaitojen kehittäminen. Se, millaisen toimintakulttuurin kyseiset osa-alueet muodostivat opetuksen käytännöissä, määrittää Salmisen mukaan sitä, miten opetuksessa tuetaan ja huomioidaan oppilaan osallisuutta. (Salminen 2013, 75, 77–78.)

Osallistavaa toimintakulttuuria kehittäessään kasvattajan olisi hyvä tiedostaa, että hänen käsityksensä oppilaan osallisuudesta ja sitä edesauttavista tekijöistä voi olla hyvinkin erilainen kuin oppilaan oma kokemus siitä (vrt. Alanko 2010, 59). Kyky edistää oppilaan osallisuutta voidaan nähdä osana kasvattajan ammattitaitoa (Venninen ym. 2010, 57). Opettaja voi edistää osallisuuden rakentumista luomalla ryhmään avointa ilmapiiriä sekä rohkaisemalla oppilaita omien mielipiteidensä ilmaisuun ja kokemustensa kertomiseen (Rasku-Puttonen 2008, 160, 168). Osallistumiselle suotuisa ilmapiiri edistää oppilasryhmän yhteisöllisyyttä. Tämä puolestaan edelleen edistää kunkin oppilaan osallisuutta (Venninen ym. 2010, 56).

Oppilaiden osallisuuden toteutumista kouluarjessa voivat osaltaan estää perinteiset opetukselliset traditiot. Opettaja on omassa työssään avainasemassa näiden traditioiden ylläpitäjänä tai kehittäjänä. Tämä näyttäytyy esimerkiksi siinä, että Salmisen mukaan luokkahuoneessa perinteisiksi miellettyjen työtapojen, kuten opettajajohtoisen opetuksen, tai liian tiukkojen sääntöjen hyödyntäminen opetuksessa ehkäisee osallisuuden rakentumista. (Salminen 2013, 78.)

Oppilaan oikeus saada ilmaista mielipiteensä itseään koskevissa asioissa ei sovi välttämättä yhteen perinteisesti vahvana näyttäytyneen opettajan auktoriteettiaseman kanssa (Alanko 2010, 61; Halme & Harinen 2012, 42). Alangon tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajan auktoriteettiasema voi olla niin vahva, että oppilaat eivät osaa edes itse vaatia oikeuttaan ilmaista mielipidettään (Alanko 2010, 61). Opettajan on tavallisesti nähty olevan se, joka pedagogista vapauttaan käyttäen päättää opetukseen ja koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Kun korostetaan oppilaan osallisuutta, haastetaan samalla opettajan roolia. Opettajakunnan voi olla tämän vuoksi vaikea panostaa oppilaan osallisuuteen.

Toisaalta opettajuuskin on muuttumassa. Opettajien auktoriteettiasemaa ja yhteisöllistä arvovaltaa kyseenalaistetaan nykyään aiempaa enemmän (Halme &

Harinen 2012, 42). Esimerkiksi Metson tutkimuksessa tämä näkyy siten, että tutkimukseen osallistuneiden vanhempien näkemyksen mukaan opettajan ja oppilaan välinen suhde on aiempaa tasavertaisempi ja lähempänä kaverisuhdetta kuin auktoriteettiasetelmaa (Metso 2004, 105). Opettajan auktoriteettiaseman heikentymisen ja opettaja-oppilassuhteen tasavertaistumisen myötä edellytykset oppilaan osallisuuden toteutumiselle voisivat siis olla aiempaa paremmat.

Opetuksen traditioiden muuttaminen oppilaiden osallisuutta edistävämmäksi edellyttäisi osaltaan opettajankoulutuksen suuntaamista siihen, sillä opettajat ovat avainasemassa vaikuttamassa oppilaiden kasvattamisessa osallisuuden kulttuuriin (Louhimaa 2008, 77). Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan oppilaan osallisuutta aiempaa enemmän (Oph 2014). Tämä muuttaa paitsi opetuksellisia traditioita koulu yhteisössä, väistämättä myös opettajankoulutuksen sisällöissä.

5.4 Oppilaiden osallisuus Hartin osallisuusteorian valossa

Hart on kehittänyt kahdeksantasoisensa osallisuusteoriaansa koskemaan lapsen osallisuutta yhteiskunnassa (Hart 1997). Olemme soveltaneet tätä teoriaa kodin ja koulun yhteistyön kontekstiin suomalaisessa peruskoulussa pyrkien säilyttämään Hartin esittelemät yhteiskunnallisesti merkitykselliset osallisuuden ulottuvuudet. Taulukossa 1 kuvaamme tutkimusluokkiemme kodin ja koulun yhteistyössä näyttäytyvää oppilaan osallisuutta Hartin osallisuusjaotteluun sijoitettuna. Käytämme taulukossa tasoista selkeyden vuoksi samoja nimityksiä kuin Hart omassa teoriassaan, mutta niiden kuvaukset olemme soveltaneet kodin ja koulun yhteistyön kontekstiin. Näin taulukkoon sijoitettujen tutkimustulosten peilaaminen tasoihin on selkeämpää. Taulukkoon koottujen tutkimustulosten yhteydessä olemme viitanneet niihin lukuihin, joista kyseiset tulokset ovat tarkemmin luettavissa.

Taulukko 1: Tutkimusluokkien oppilaiden osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä (mukaillen Hart 1997, 40–45)

Osallisuuden taso	Pohjoissuomalainen tutkimusluokka	Keski-suomalainen tutkimusluokka
<p>1) Manipulointi tai harhauttaminen (<i>Manipulation or deception</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oppilaiden mukanaolo nimellistä ja aikuisen määrittämää ▪ Opettaja kertoo toimivansa yhteistyössä oppilaiden kanssa, mutta näillä ei ole mahdollisuuksia osallistua toiminnan ideointiin, tai suunnitteluun 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Opettaja kertoo pitävänsä oppilaan osallistumista vanhempainvartiin tärkeänä ja mainitsee oppilaiden olleen joskus niissä mukana, mutta oppilaiden itsensä mukaan he eivät ole osallistuneet keskustelutilanteisiin (luvut 3.2 ja 5.2). ❖ Opettaja kuvaa oppilaiden osallistumisen olevan vanhempien tahdosta riippuvaista, mutta aineistomme kokonaiskuvan perusteella opettaja on kuitenkin se, joka määrittää oppilaan osallisuuden mahdollisuudet (luku 5.2). ❖ Oppilailla on sellainen käsitys, että he eivät edes saisi osallistua keskustelutilanteisiin, tai tietää, mistä aikuiset ovat keskenään keskustelleet (luku 5.2). ❖ Opettaja puhuu oppilaiden mukanaolosta tapahtumien ideoinnissa, mutta aineistosta kokonaisuudessaan ei tällaisia osallistumisen mahdollisuuksia käy ilmi (luku 5.3). ❖ Oppilaat puhuvat kodin ja koulun yhteisistä tapahtumista paljon passiivimuodossa. Tapahtumia ikään kuin ilmaantuu ja järjestyy. Tällaisen puheen taustalla näyttäytyy tiedon puute jo yhteistyöstä yleisesti puhuttaessa (luku 5.3). 	
<p>2) Oppilaat toiminnassa ”koristeina” (<i>Decoration</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Opettajat haluavat osoittaa toimivansa oppilaan kanssa yhteistyössä, vaikka todellisuudessa oppilaiden osallistuminen siinä on vähäistä ja kasvattajien ohjailemaa ▪ Oppilas osallistuu toimintaan ymmärtämättä kuitenkaan sen todellista tarkoitusta 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Oppilaat ovat aktiivisesti osallistumassa kodin ja koulun yhteistyön toimintoihin, jotka ovat lähtökohtaisesti opettajan ideoimia ja organisoimia (luku 5.3). ❖ Oppilaiden osallistuminen on vahvasti opettajan määrittämää. Niissäkin tilanteissa, joissa he saavat olla toteuttamassa toimintaa, opettaja suunnittelee tuon toiminnan valmiiksi. Lisäksi opettajat päättävät, mitä oppilaiden esittämistä ideoista voidaan toteuttaa. (luku 5.3.) ❖ Oppilailla on jäsentymätön ja hatara käsitys siitä, miksi yhteistyötä ylipäätään tehdään (luku 5.1). ❖ Oppilaiden informointi yhteistyöstä on erityisen vähäistä. Tämä ilmenee siinä, että oppilaat tietävät vain niistä vähäisistä yhteistyön muodoista, joissa he ovat olleet konkreettisesti läsnä. (luku 5.1.) ❖ Oppilaat eivät oikein itsekään tiedä, ovatko saaneet osallistua toiminnan järjestämiseen. Tällainen epävarmuus on osoitus näiden mahdollisuuksien vähäisyydestä. (luku 5.3.) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Oppilaiden aineiston perusteella heidän informointinsa yhteistyöstä on kokonaisuudessaan suhteellisen vähäistä. Oppilailla on kuitenkin pohjoissuomalaisia oppilaita paremmin tietoa paitsi niistä yhteistyön muodoista, joihin ovat osallistuneet, myös sellaisista, joissa eivät ole olleet mukana. (luku 5.1.)

Osallisuuden taso	Pohjoissuomalainen tutkimusluokka	Keskisuomalainen tutkimusluokka
<p>3) Näennäinen vaikuttamisen mahdollisuus (Tokenism)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oppilaalla on mukana olemisen lisäksi myös nimellinen mahdollisuus kertoa omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan ▪ Oppilaan kuulemiselle ei kuitenkaan tarjota riittävästi tilaa, tai aikaa 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Molemmissa tutkimuskouluissa on käytössä oppilaskunnan aloitelaatikko, johon oppilaat voivat laittaa ehdotuksiaan oppilaskunnan toiminnalle. Aloitelaatikon kautta vaikuttaminen näyttäytyy lähinnä nimellisenä muodollisuutena. (luku 5.2.) ❖ Oppilailla on satunnaisia vaikuttamisen mahdollisuuksia äänestäessään oppilaskunnan jäseniä sekä koulun presidenttiä (luku 5.2). ❖ Ainoa opettajan mainitsema esimerkki oppilaiden aktiivisesta järjestämisroolista on se, että he järjestävät ohjelmaa koulun pikkujouluihin. Oppilaiden puheessa puolestaan tämä näyttää paikantuvan koulun juhlissa esiintymiseen. (luku 5.3.) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Oppilaat saavat äänestää oppilaskunnan hallituksen jäseniä sekä oppilaskunnalle esitettäviä, luokan yhteisiä toimintaehdotuksia (luku 5.2). ❖ Osa oppilaista kokee osallisuutensa arviointikeskusteluissa lähinnä mukana olona. Näissä tilanteissa oppilas on kuuntelijan ja kysymyksiin vastaajan rooleissa. Tällä tasolla keskustelu määrittynyt rakentuvaksi lähinnä kasvattajien ehdoilla. (luku 5.2, ks. myös 3.2.) ❖ Oppilaat esittävät koulun juhlissa (luku 5.3). ❖ Oppilaat saavat tehdä ehdotuksia yhteistyön toiminnalle ja olla siten suunnittelemassa kodin ja koulun yhteistä toimintaa (5.3).
<p>4) Mahdollisuus osallistua ja saada tietoa (Assigned, but informed)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oppilaalle tarjotaan toiminnasta riittävästi tietoa ja jonkinlainen aktiivisen toimijan rooli toimintaa järjestettäessä ja toteutettaessa ▪ Oppilas ei kuitenkaan välttämättä hahmota toiminnan perimmäistä tarkoitusta 		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Oppilaat saavat yksittäisiä valitsemisen ja päätöksenteon mahdollisuuksia välitunneilla ja luokkahuoneessa, kuitenkin opettajan määrittämässä rajoissa (luku 5.2). ❖ Oppilaat kuvaavat pohjoissuomalaisia oppilaita moninaisemmin mahdollisuuksiaan olla yhteistyössä mukana. Tämä kertoo siitä, että heille tarjotaan pohjoissuomalaisia oppilaita enemmän merkityksellisiä rooleja yhteistyön toimintoissa. (luku 5.3.) ❖ Opettaja suhtautuu oppilaan mukanaolon mahdollisuuksiin avoimesti ja pyrkii antamaan oppilaille aktiivista toimintatilaa kodin ja koulun yhteistyössä (luku 5.3). ❖ Osa oppilaista kokee olevansa arviointikeskustelussa tasavertaisena keskustelijana kasvattajien rinnalla. Tällöin oppilaat keskustelevat koulunkäyntiinsä liittyvistä kokemuksista opettajan ja vanhempien kanssa (luku 5.2, lisäksi 3.2.) ❖ Oppilaat ovat saaneet suunnitella ja järjestää yksittäisen toimintarastin teemapäivänä. Tätä mahdollisuutta voi kuitenkin luonnehtia lähinnä satunnaiseksi poikkeustapaukseksi. (luku 5.3.)

Osallisuuden taso	Pohjoissuomalainen tutkimusluokka	Keskisuomalainen tutkimusluokka
<p>5) Mahdollisuus tulla informoiduksi ja kuulluksi <i>(Consulted and informed)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Riittävän tiedonsaannin ja konsultoinnin taso ▪ Oppilas kokee olevansa aidosti tietoinen toiminnasta, jossa on mukana ▪ Oppilasta kuunnellaan ja hänen näkemyksensä otetaan aidosti huomioon 		
<p>6) Aikuislähtöistä, jaettua päätöksentekoa <i>(Adult-initiated, shared decisions with children)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oppilaalle tarjotaan vaikuttamisen mahdollisuuksia kokonaisvaltaisesti omaan elämänpiiriinsä kuuluvissa asioissa, ei vain sen yksittäisissä osa-alueissa ▪ Aloitteet tulevat edelleen aikuisilta 		
<p>7) Lapsilähtöistä, lapsen itse toteuttamaa ja ohjaamaa toimintaa <i>(Child-initiated and directed)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oppilas saa itse toteuttaa ideoimaansa ja suunnittelemaansa toimintaa ▪ Opettaja tarkkailee ja seuraa oppilaan toimintaa, mutta ei pyri rajoittamaan sitä 		
<p>8) Lapsilähtöistä, jaettua päätöksentekoa <i>(Child-initiated, shared decisions with adults)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oppilas saa määrittää, miten haluaa itse suunnittelemaansa toimintaa toteuttaa ▪ Opettaja on toimintaa tukeva ja mahdollisesti auttava aikuinen, mutta ei rajoita, tai pääätä toimintaa oppilaan puolesta ▪ Perustuu aidosti jaettuun opettajan ja oppilaan keskinäiseen päätöksentekoon 		

Oppilaiden osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä paikantuu Hartin osallisuusjaotteluun suhteutettaessa pohjoissuomalaisessa tutkimusluokassa tasoille 1–3 ja keskisuomalaisessa luokassa tasoille 2–4. Viidennen ja sitä ylempien tasojen mukaista oppilaan osallisuutta ei tullut esille kummassakaan tutkimusluokassa.

Yhtymäkohdistaan huolimatta tutkimusluokkien välillä on selkeitä eroavaisuuksia, jotka tulevat näkyväksi erityisesti verrattaessa tämän jatkumon alkuun ja loppuun sijoittuvia osallisuuden piirteitä.

Pohjoissuomalaisen opettajan puheessa on ensimmäiselle tasolle sijoittuvan osallistamisen piirteitä, sillä hänen kertomuksensa oppilaiden osallistamisesta kodin ja koulun yhteistyössä eivät muun aineistomme perusteella toteudu kyseisen luokan toimintamalleissa. Tällaista puhetta Hart kuvaa harhauttavaksi tai kaunisteleväksi. Keskeisimmin oppilaiden osallisuuden voidaan nähdä sijoittuvan kuitenkin toiselle osallisuuden tasolle, jolloin oppilaat ovat toiminnassa mukana, mutta eivät saa sen syvempiä osallisuuden mahdollisuuksia. Muutaman konkreettisen esimerkin perusteella oppilaiden osallisuus sijoittuu hetkittäin myös kolmannelle, näennäisen vaikuttamisen tasolle. (ks. Hart 1997, 40–41.)

Keskisuomalaisen tutkimusluokan oppilaiden osallisuuden mahdollisuus kodin ja koulun yhteistyössä näyttäytyy alimmillaan siinä, että he ovat mukana sen toiminnoissa ilman mahdollisuutta vaikuttaa siihen. Lisäksi oppilaiden ymmärrys yhteistyön tekemisen syistä ja toimintamuodoista on hajanainen, vaikkakin pohjoissuomalaisia oppilaita hivenen selkeämpi. Nämä osallisuuden piirteet asettuvat Hartin osallisuusmallin toiselle tasolle. Suurimmalta osin oppilaiden osallisuus tässä luokassa painottuu kuitenkin kolmannelle ja neljännelle osallisuuden tasoille. Näillä tasoilla oppilailta on jo mahdollisuuksia kertoa omista ajatuksistaan ja vaikuttaa toiminnan ideoinnissa ja suunnittelussa. Keskisuomalaisen tutkimusluokan toimintakulttuurin voidaan todeta olevan pohjoissuomalaista tutkimusluokkaa avoimempi oppilaan osallisuudelle. (ks. Hart 1997, 40–43.)

Keskisuomalaisen tutkimusluokan oppilaiden osallisuus asettuu taulukossa ylimmillään neljännelle tasolle, joka on Hartin mukaan ensimmäinen todellinen osallisuuden taso. Kun osallisuus määrittyy korkeimmillaan neljännelle tasolle, kyse ei ole Hartin mukaan välttämättä vielä siitä, että oppilaan mielipidettä pidettäisiin sinänsä tärkeänä.

Tällaisessa tilanteessa oppilas saa osallisuuden mahdollisuuksia silloin, kun se hyödyttää muita. (ks. Hart 1997, 42–43.) Muutamien yhteistyön piirteiden osalta oppilaan osallisuus keskisuomalaisessa tutkimusluokassa häilyy neljännen ja viidennen tason välimaastossa. Tällaisia piirteitä ovat oppilaiden mahdollisuus järjestää ja toteuttaa itse suunnittelemaansa toimintaa sekä joidenkin oppilaiden kokemukset tasavertaisesta keskustelukumppanuudesta.

Oppilaiden osallisuutta rajoittavina piirteinä näyttäytyvät tutkimusluokissamme opettajan vahva rooli yhteistyössä sekä oppilaiden vähäinen informointi. Osallisuutta edistävinä piirteinä voidaan puolestaan nähdä opettajan motivoituneisuus ja avoin suhtautuminen oppilaan osallistamiselle sekä sellaiset yhteistyön käytännöt, joissa oppilaalla on mahdollisuuksia tulla kuulluksi ja ilmaista omia mielipiteitään. Merkityksellisintä on siis se, kokeeko oppilas voivansa olla aidosti osallisena yhteistyössä. Jotta osallisuus toteutuisi Hartin tikapuiden ylimmillä tasoilla, oppilaan informointia ja osallisuutta päätöksenteossa tulisi lisätä. Mitä kokonaisvaltaisemmin näitä mahdollisuuksia avataan, sitä paremmat edellytykset oppilaan todelliselle osallisuudelle on kodin ja koulun yhteistyössä. (ks. Hart 1997, 43–45.)

Shier on kritisoinut Hartin osallisuusteorian hyödyntämistä siitä, että siitä hyödynnetään usein ainoastaan vain osallisuuden kolmea alinta tasoa, jotka eivät Hartin mukaan ole osallisuuden tasoja lainkaan (Hart 1997, 40–42; Shier 2001, 110). Näemme tämän kritiikin kohdistuvan myös tähän tutkimukseen. Oppilaan osallisuuden painottuessa tutkimuksessamme näille alimmille tasoille ensisijaisesti niiden tuottama tieto on ollut meille tarpeellista. Ilman Hartin systemaattista alimpien tasojen osallisuusjaottelua myös tämän tutkimuksen tarjoama tieto oppilaan osallisuudesta olisi jäänyt huomattavasti ohuemmaksi. Näiden tasojen avulla voidaan havaita oppilaan osallisuuden todellista tilaa sekä sen rajoja ja mahdollisuuksia. Tämän teorian kautta onkin mahdollista löytää kodin ja koulun yhteistyöstä sellaisia ulottuvuuksia, joita kehittämällä korkeammille osallisuuden tasoille pääseminen olisi mahdollista.

6 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi

Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan meillekin oli tutkimuksessamme tärkeintä pyrkiä ymmärtämään oppilaan osallisuutta ilmiönä. Analysoimme osallisuutta kodin ja koulun yhteistyössä paikallisesti, pyrkimättä laajoihin yleistyksiin (ks. Alasuutari 2011, 55). Tutkimusjoukkomme koostuu kahdesta yksittäisestä luokasta, joten emme voi niiden perusteella kuvata oppilaiden osallisuutta kodin ja koulun yhteistyössä kattavasti kaikkien Suomen koulujen osalta. Sen sijaan olemme etsineet siihen liittyviä tekijöitä ja vaikutuksia paikallisella tasolla, ja sitä kautta muodostaneet kuvaa osallisuuden ilmiöstä.

Ensimmäisen tutkimusaineiston keräämisen jälkeen jäimme pohtimaan aineiston riittävyttä tutkimuksessamme. Koimme, että ensimmäinen aineistoerämme ei tuottanut meille täyttä varmuutta tutkimusaiheemme ja menetelmiemme relevanssista. Laajennettuamme tutkimusjoukkoamme toiseen peruskoulun kolmanteen luokkaan myös tutkimuksen yleistettävyyden voidaan nähdä kohonneen. Tämän aineiston perusteella on jo perustellumpaa puhua oppilaan osallisuuden laajasta ilmiöstä kuin yhteen yksittäiseen luokkaan paikantuvan aineiston perusteella. Aineistoamme voidaan pitää riittävän kattavana ja monipuolisena vastaamaan tämän tutkimuksen tutkimusongelmaan.

Näemme todellisuuden olemuksen olevan kaksiulotteinen. Sitä voidaan tarkastella toisaalta yksittäisen ihmisen näkökulmasta ja toisaalta yhteisenä, jaettuna todellisuutena. Yksittäisen ihmisen todellisuuden olemuksen ymmärrämme olevan jokaisella omanlaisensa. Kokemuksemme ovat ainutlaatuiset, ja merkittävä osa todellisuuden hahmottamistamme. Yhdessä rakennettu todellisuus on toisenlainen kuin kenenkään oma todellisuus, kuitenkin siten, että jokainen tuo yhteiseen todellisuuteen mukanaan omien kokemustensa mukaisesti rakentuneen käsityksensä todellisuudesta. Olemme tulkinneet ryhmäkeskusteluaineiston tuottamaa todellisuutta jaetun todellisuuden näkökulmasta. Se ei siis sellaisenaan edusta kenenkään yksittäisen

oppilaan käsityksiä tai ajatuksia, vaan se kertoo meille lähinnä oppilaiden yhdessä rakentaman merkitysverkoston.

Yhtenä ryhmähaastattelun heikkoutena voidaan nähdä se, että ihmiset eivät välttämättä halua puhua kaikista omista mielipiteistään muiden tilanteessa mukana olevien kuullen (Alasuutari 2011, 153). Pohdimme tämän ilmiön näyttäytymistä aineistossamme erityisesti pohjoissuomalaisen luokan ryhmissä mukana olleiden tyttöjen kohdalla. Tytöt olivat yleisesti ottaen keskustelun kuluessa huomattavan paljon hiljaa poikien puhuessa. Tyttöjen puheenvuoroista kävi kuitenkin ilmi, että heillä olisi saattanut olla enemmänkin sanottavaa kuin mihin ryhmätilanne tarjosi heille mahdollisuuksia. Sen lisäksi, että toisten oppilaiden läsnäolo ja kommentit tai vastaukset ovat vaikuttaneet siihen, mitä kukin puhuu, on myös meidän tutkijoiden läsnäolo osaltaan vaikuttanut ryhmäkeskustelutilanteiden tuottamaan todellisuuteen.

Ryhmähaastattelutilanne on voinut olla toisaalta oppilaille myös helpottava tilanne (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 206). Me olimme haastattelijoina heille vieraita aikuisia, ja ajattelimme, että jos otamme oppilaita yksitellen haastatteluihin, he saattavat jännittää tilannetta niin, että se estää heidän aktiivista osallistumistaan tilanteessa. Kun mukana oli tuttuja koulukavereita, saattoi oppilailla olla rennompia oloja ja helpompia osallistua keskusteluun.

Tutkimusta tehdessämme oli tärkeää varmistaa, ettei siitä aiheutunut osallistujille minkäänlaista vahinkoa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 7–8). Erityisen tärkeää tämä oli tiedostaa lapsia haastateltaessa, koska lapsi ei ole tasavertainen toimija suhteessa aikuiseen haastattelijaan. Haastatteluihin osallistuneet opettajat aikuisina ja oman ammattiroolinsa edustajina ymmärsivät varmasti paremmin ja kokonaisvaltaisemmin, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa.

Tärkeä tekijä mahdollisen haitan aiheutumisen estämiseksi oli tarjota oppilaalle mahdollisuus valita, haluaako hän osallistua haastattelutilanteisiin, vai ei. Lupaprosessin

kuvauksen yhteydessä (luku 2.3) jo totesimmekin, että oppilaille kerrottiin tutkimuksemme haastattelutilanteiden aluksi niihin osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Muutama oppilas ilmaisi tuolloin selkeästi haluttomuutensa tutkimuksessa mukanaolosta ja he saivat jäädä pois haastattelutilanteesta. Lisäksi oppilaille muistutettiin, että heillä on oikeus pitäytyä vain sellaisten asioiden kertomisessa, mitä he itse haluavat tuoda haastattelutilanteissa julki. Näin pyrimme varmistamaan, ettei kukaan oppilaista kokisi tulleeaksi painostetuksi, tai ajetuksi sellaiseen tilanteeseen, jossa puhutaan hänelle vaikeista, tai häntä haavoittavista asioista.

Takaamme nimettömyyden tutkimukseemme osallistuville henkilöille siten, etteivät kaupungin, koulun tai tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden nimet ja muut tunnistetiedot käy tutkimuksesta ilmi. Käytämme tutkimuksessamme henkilöistä peitenimiä ja koodeja. Täyttä anonymiteettiä, eli tunnistamattomuutta emme kuitenkaan pysty takaamaan tutkimukseen osallistuneille henkilöille, koska on mahdollista, että kouluyhteisön jäsenet pystyvät tunnistamaan tutkimuksesta siihen osallistuneita henkilöitä (vrt. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 11). Aineistolainaukset valitsimme ottaen huomioon sen, että yksittäisten henkilöiden tunnistamisen riski olisi mahdollisimman pieni. Tutkimusaineistoa säilytimme salasanalla suojatussa tiedostossa, ja tutkimuksen valmistuttua tuhositimme kaiken raaka-aineiston. Näin varmistimme, etteivät ne myöskään päädy kenenkään ulkopuolisen saataville.

Toteutimme pro gradu -tutkielmamme parityönä, mutta hyödynsimme myös itsenäistä työskentelyä teoriakirjallisuuden lukemisen, litteroinnin sekä ensimmäisen analyysivaiheen aikana. Teoriakirjallisuuden koostamisen sekä tulosten tulkinnan ja kirjoittamisen vaiheessa teimme tiivistä yhteistyötä saman tietokoneen ääressä keskustellen ja tutkimusaihetta reflektoiden. Erityisesti tulosten pohdinnassa koimme yhteistyön hyötyjen korostuvan. Yhteisen pohdinnan kautta asioita tuli tarkasteltua laajemmin ja moniulotteisemmin kuin yksin tehtäessä. Koemme, että keskustelun kautta molempien ymmärrys aihealueesta syventyi ja saimme monipuolisemman

näkemyksen oppilaan osallisuuden ilmiöön kuin mihin yksin tekemällä olisimme ehkä yltäneet.

Moilasan ja Rähän mukaan toisen ihmisen kanssa tutkimusaiheesta käyty keskustelu voi helpottaa tutkijaa oman esiymmärryksensä tiedostamisessa ja reflektomisessa (Moilanen & Rähä 2010, 53). Uskomme, että yhdessä työskentely ja lukemattomat tutkimusaiheeseemme liittyvät keskustelut saivat meidät molemmat pohtimaan ja refleктоimaan myös omia ennakkokäsityksiämme, mikä parantaa osaltaan tulosten luotettavuutta. Tiedostamattomalla esiymmärryksellä saattaa olla vaikutuksensa tutkimuksen tuloksiin, mutta omien esioletusten tiedostaminen vähentää näiden vaikutusten mahdollisuutta (Laine 2010, 34).

Oma ennako-oletuksemme oppilaan osallisuudesta kodin ja koulun yhteistyössä oli, ettei oppilaalla ole siinä juurikaan todellista osallisuuden mahdollisuutta. Oletimme, että hänen roolinsa on olla lähinnä tiedon välittäjänä kodin ja koulun välillä. Lisäksi ajattelimme, että oppilasta saatetaan ottaa mukaan joihinkin yhteistyön muotoihin, mutta arvelimme mukana olon olevan enemmän pelkkää osallistumista kuin kuulluksi tulemisen kokemukseen ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin perustuvaa osallisuutta. Tutkimusprosessimme aikana huomasimme, että aiempi ymmärryksemme oppilaan osallisuudesta oli hyvin kapea-alaista. Vaikka tutkimustuloksemme vastasivat pitkältikin ennako-oletuksiamme, tutkimusprosessi on muokannut käsityksiämme aiempaa monipuolisemmiksi. Havaitimme, että oppilaan osallisuuden ilmiö ja siihen vaikuttavat tekijät ovat moninaisemmat kuin olimme osanneet ajatella.

Olemme kokeneet yhteistyön suurena mahdollisuutena opinnäytetyötä tehdessä. Työskentelymme on ollut pääasiassa positiivisesti värittyä, motivoitunutta ja suhteellisen tehokasta. Kuitenkin näinkin pitkän projektin tekemiseen mahtuu myös haasteita ja vaikeita tilanteita, joista eteenpäin selviämässä on tarvittu molempien ponnistelua. Ajankäyttö oli yksi suurimpia ongelmakohtiamme. Yhteisen työskentelyn aika oli muiden opintojen ohessa ja myöhemmin pitkän välimatkan vuoksi usein kortilla.

Usein opinnäytetyön tekemistä parityönä pidetään yksin tekemistä helpompana ratkaisuna, jossa työmäärä automaattisesti puolittuu. Käytännössä monta kertaa totesimme, ettei työmäärä välttämättä yhteistyöhön ryhdyttäessä suinkaan vähene, mutta työskentely on luonteeltaan erilaista. Erityisesti tämän tutkimusprosessin aikana olemme huomanneet, että parityössä tekemisen tarkkuus on korkeampi, sillä se käsittää meille molemmille ominaisen, tarkan tavan työskennellä. Tämä oli työn laatua kohottava, mutta toisaalta myös työskentelyä hidastuttava ja monimutkaistava tekijä.

Tutkielmamme valmistuttua voimme hyvällä mielellä todeta oppineemme paljon. Koko tutkimusprosessiamme keskeisimmin määrittäneeksi tekijäksi nousee toimivan yhteistyön merkitys. Olemme saaneet olla oppimassa paitsi yhdessä tutkimusaiheestamme, myös paljon toinen toiseltamme. Ajatusten jakaminen keskustellen tietokoneen, tai kahvikupin ääressä istuen on kehittänyt vuorovaikutustamme, ajatteluamme ja ennen kaikkea käsitystämme oppilaan osallisuudesta.

7 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa olemme perehtyneet oppilaan osallisuuteen kodin ja koulun yhteistyössä. Kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyi tutkimusprosessin alussa yhtenä kokonaisuutena, josta ei suoraan ollut nähtävillä oppilaan osallisuuden tilaa. Tarkastelimme ensin kodin ja koulun yhteistyötä itsessään sen eri toimintojen ja toimijoiden näkökulmista. Peilattuamme yhteistyössä näyttäytyvää oppilaan osallistumista ja osallistumattomuutta osallisuuden teoreettiseen viitekehykseen saimme tehtyä näkyvämmäksi oppilaan osallisuuden tasoja tutkimusluokkiemme kodin ja koulun yhteistyössä.

Molemmissa tutkimusluokissa oppilaan osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä määrittäyty näkyvimmin aktiiviseksi mukanaoloksi kodin ja koulun yhteisissä tapahtumissa. Oppilaiden osallisuudessa oli tutkimusluokkiemme välillä kuitenkin selkeitä eroja. Nämä erot näkyivät erityisesti siinä, onko oppilaalla mahdollisuutta osallistua keskustelutilanteeseen opettajan ja vanhempien kanssa tai osallistua yhteistyön toimintojen suunnitteluun. Keski-suomalaiset oppilaat saivat kyseisissä tilanteissa pohjoissuomalaisia oppilaita enemmän mahdollisuuksia ilmaista mielipiteensä ja tulla kuulluksi. Merkittävimmille, täysipainoisen osallisuuden tasoille ei yltänyt tutkimusluokista kumpikaan. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan osallistamista päätöksentekoprosessiin tai tasaista vallan ja vastuun jakamista oppilaan ja kasvattajien kesken ei ollut havaittavissa. Selkeimpänä oppilaiden osallisuutta rajoittavana tekijänä tässä tutkimuksessa näyttäytyi opettajan vahva rooli yhteistyön organisoijana.

Opettajan toiminnalla on tutkimuksemme perusteella ratkaisevin merkitys oppilaan osallistamiseksi kodin ja koulun yhteistyössä. Opettajan myönteinen suhtautuminen oppilaan osallisuuteen on sen toteutumisen edellytys. Molemmat tutkimuksemme osallistuneet luokanopettajat puhuivat oppilaan osallisuudesta myönteiseen sävyyn. Osallisuuden näkökulmasta olennaista on kuitenkin se, toteutuuko tällainen puheen

tasolla ilmenevä avoimuus myös käytännössä, vai jääkö se vain kauniiksi puheeksi. Pelkkä myönteinen asenne ei vielä riitä, vaan opettajalta vaaditaan myös tietoista osallistavan toimintakulttuurin ja toimintamallien rakentamista. Näin oppilaalle voidaan olla välittämässä kokemusta siitä, että hän voi olla aidosti osallisena yhteistyössä.

Kasvattajina toimiessa meidän tulisi muistaa, että osallisuuden toteuttaminen ei ole vapaaehtoista. Oppilaalla on oikeus osallisuuteen kaikissa oman elämänsä yhteisöissä, ja hänen kanssaan toimivien aikuisten tehtävänä on mahdollistaa hänelle tuon oikeuden toteutuminen. Kodin ja koulun yhteistyön näyttäytyessä yhtenä oppilaan koulunkäynnissä vaikuttavana yhteisönä opettajan tulisi tarjota hänelle mahdollisuuksia osallisuuteen myös tuossa kontekstissa. Kun oppilaan osallisuutta kodin ja koulun yhteistyössä tarkastellaan osallisuuden teoreettisten mallien valossa, havaitaan, että kokonaisvaltaisen osallisuuden saavuttamiseksi on vielä paljon tehtävää.

Tulevina luokanopettajina kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen on myös meidän vastuullamme. Vaikka oppilaan osallisuudesta puhuminen tuntuu nykyisten yhteistyön käytäntöjen yhteydessä usein jopa idealistiselta, sitä kohti kannattaa pyrkiä. Uusien näkökulmien ja toimintamallien löytäminen kodin ja koulun yhteistyöhön on edellytys sille, että tällaista kehitystä voi tapahtua.

Vuonna 2016 käyttöön otettavien uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä otetaan ratkaiseva askel kohti oppilaan todellisempaa osallisuutta, sillä niissä oppilaan osallisuudesta tulee yksi opetussuunnitelmia ja opetustyötä aiempaa keskeisemmin ohjaava periaate. Oppilaan osallisuuden huomioiminen laajemmin koulu yhteisössä ja sen toimintakulttuureissa avaa toivottavasti oppilaan osallisuudelle tilaa aiempaa enemmän myös kodin ja koulun yhteistyössä.

Lähteet

A Council of Europe 2011. Child and youth participation in Finland.

http://www.coe.int/t/dg3/children/participation/PolicyReview_en.pdf. (Luettu 18.11.2013.)

Ahonen, Sirkka 2000. Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio kasvatuksen sisältöinä. Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.): Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–32.

Alanko, Anu 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.): Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 55–72.

Alasuutari, Maarit 2003. Kuka lasta kasvattaa? Helsinki: Gaudeamus Kirja.

Alasuutari Maarit 2009. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.): Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Alasuutari, Pertti 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Andersson, Jari 2007. Vammala – Lasten ja nuorten kunta? Teoksessa Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.): Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Hakapaino Oy, 158–173.

Arnstein, Sherry R 1969. A ladder of citizen participation. Saatavilla toissijaisena lähteenä: Lithgow, Duncan 2004. A ladder of citizen participation - Sherry R Arnstein.

http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation_en.pdf.

(Luettu 24.04.2014.)

Cantell, Hannele 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-kustannus.

Clark, Alison, McQuail Susan, Moss Peter 2003. Exploring the field of listening to and consulting with young children. Research report No 445. Thomas Coram research unit: Queen's Printer. <http://dera.ioe.ac.uk/8367/1/RR445.pdf>. (Luettu 15.04.2014.)

Ehanti, Elina 2012. "Ilman koulua ei pärjää maailmassa." Lasten sosiaalistuminen alakoulun kulttuuriin. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37734/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201204271586.pdf?sequence=1>. (Luettu 27.03.2014.)

Epstein, Joyce L. 2009. School, family, and community partnerships: Caring for the children we share. Teoksessa Joyce, L. Epstein & Associates: School, family, and community partnerships. Your handbook for action. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press, 9–30.

Eskel, Pauliina & Marttila, Marjaana 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila & Marjo Varsa (toim.): Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–96.

Eskola, Jari 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

Halme, Juha & Harinen, Päivi 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Suomen Unicef.

http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf. (Luettu 04.11.2013.)

Hart, Roger A. 1997 ja 1999. Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. New York: UNICEF.

Heinonen, Hanna & Kuikka, Maarit 2013. Lapsen oikeuksien toteutuminen nyky-yhteiskunnassa. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila & Marjo Varsa (toim.): Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–227.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Joensuu, Minna 2007. Millaista roolia lapselle tarjoavat kuntien lapsipoliittiset ohjelmat? Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.): Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Hakapaino Oy, 144–157.

Karlsson, Liisa 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiilakoski, Tomi 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.): Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Hakapaino Oy, 8–23.

Koistinen, Hanne & Palokangas, Kristiina 2013. Kasvatus - yhteistä työtä? Vanhempien kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä. Julkaisematon kandidaatin tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Koivula, Merja 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23627/9789513938925.pdf?sequence=1>. (Luettu 01.04.2014.)

Koivula, Merja 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila & Marjo Varsa (toim.): Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–45.

Kuukka, Katri 2009. Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. ”Sen yhteisen hyvän löytäminen.” Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66497/978-951-44-7779-9.pdf?sequence=1>. (Luettu 12.05.2014.)

Lahtinen, Nina 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laine, Timo 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361>. (Luettu 21.02.2015.)

Lansdown, Gerison 2010. The realisation of children's participation rights. Critical reflections. Teoksessa Barry Percy-Smith & Nigel Thomas (toim.): A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice. New York: Routledge, 12–23.

Lapin yliopisto 2009. Hyvä tieteellinen käytäntö. Lapin yliopiston tutkimuseettiset toimintaohjeet. <http://ulapland.fi/loader.aspx?id=072e1fb7-a53a-4ab5-b3d2-8068b95df7e4>. (Luettu 05.12.2013.)

Lapsiasiavaltuutettu. Lapsella on oikeus osallistua. <http://lapsiasia.fi/lapsen-oikeudet/osallistuminen/>. (Luettu 17.03.2015.)

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>. (Luettu 21.02.2015.)

Lehtolainen, Raili 2008. Keltaista ja kimaltavaa. Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lepistö, Minna 2009. Kodin ja koulun yhteistyö lapsen kasvun ja kehityksen tukena alakoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19957/URN_NBN_fi_jyu-200904081393.pdf?sequence=1. (Luettu 06.11.2013.)

Louhimaa, Eila 2008. Aktiivinen kansalaisuus ja ympäristökasvatuksen paradoksit. Teoksessa Marjatta Lairio, Hannu L. T. Heikkinen & Minna Penttilä (toim.): Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 77–101.

Lyndsay, Grant 2009. Children's role in home-school relationships and the role of digital technologies. A literature review. Bristol: Futurelab.
http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/HomeSchool.pdf.
(Luettu 14.04.2014.)

Manninen, Jyri 2007. Oppilaiden osallisuus koulussa – oppilaskuntatoiminnan uusin tuleminen? Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.): Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Hakapaino Oy, 119–130.

Metso, Tuija 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteet - kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Niemi, Hannele 2000. Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. Teoksessa Ulla-Maija Ekebon, Merja Herlin & Riitta Kuusisto (toim.): Satayksi kouluongelmaa. Helsinki: Oy Edita Ab, 22–24.

Niemi, Reetta 2007. Luokka, jossa saa ajatella. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.): Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Hakapaino Oy, 42–55.

Nurmi, Kari E. 2004. Systemaattinen tekstianalyysi.
http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/02_metodiartikkelit/nurmi_systemaattinen_tekstianalyysi/kooste. (Luettu 12.05.2014.)

Nuutinen, Pirjo 2000. Näkökulmia nuorten poliittiseen sosialisatioon. Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.): Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 127–145.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. (Luettu 07.11.2013.)

Opetushallitus 2007. Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön.
http://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf.
(Luettu 30.10.2013.)

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
[http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet 2014.pdf](http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 20.01.2015.)

Perttula, Juha 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Juha Perttula & Timo Latomaa (toim.): Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
(Luettu 21.02.2015.)

Rasku-Puttonen, Helena 2008. Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa Marjatta Lairio, Hannu L. T. Heikkinen & Minna Penttilä (toim.): Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155–171.

Ronkainen, Suvi, Pehkonen, Leila, Lindblom-Ylänne, Sari & Paavilainen, Eija 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.

Salminen, Elina 2013. Case study on teacher's contribution to children's participation in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. Julkaisussa *Frontline Learning Research* 1 (2013), 72–80.
<http://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/view/31/30>. (Luettu 10.04.2014.)

Savolainen, Annikki 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66443/951-44-5148-1.pdf?sequence=1>. (Luettu 20.01.2015.)

Seppälä, Marika 2002. Kodin, koulun ja vanhempien välinen yhteistyö lasten näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10532/marseppa.pdf?sequence=1>. (Luettu 18.11.2013.)

Shier, Harry 2001. Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation and decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations convention on the rights of the child. *Children & Society* 15 (2001), 107–117.
http://www.ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf. (Luettu 24.04.2014.)

Siniharju, Marjatta 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. (Luettu 21.02.2015.)

Suomen Unicef ry. Mikä on lapsen oikeuksien sopimus? <http://www.unicef.fi/mika-on-lapsen-oikeuksien-sopimus>. (Luettu 24.02.2015.)

Suomen Unicef ry. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf. (Luettu 24.02.2015.)

Suomen vanhempainliitto 2013. Vanhempien barometri 2013. http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/1656-Barometri_2013_verkko.pdf. (Luettu 04.12.2013.)

Suutarinen, Sakari 2000. Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.): Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 33–54.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013. Kouluterveyskysely. Kouluolot. <http://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/tulokset-aiheittain/kouluolot>. (Luettu 20.02.2015.)

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turja, Leena 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen (toim.): Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi.

<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. (Luettu 15.10.2014.)

UN Committee on the Rights of the Child 2009. General Comment No 12. The right of the child to be heard.

http://www.childrensrights.ie/sites/default/files/information_sheets/files/CRC-GC12_RighttoBeHeard_0.pdf. (Luettu 26.11.2013.)

Valtonen, Anu 2009. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.): Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.

Venninen, Tuulikki, Leinonen, Jonna & Ojala, Mikko 2010. ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi.” Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsinki: Socca.

http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakaupunkiseudun_paivakodeissa_2010.pdf. (Luettu 02.04.2014.)

Vesikansa, Sari 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Anu Gretschel (toim.): Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 11–30.

Virta, Arja 2000. Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältöinä. Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.): Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 55–85.

Webster-Stratton, Carolyn 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Helsinki: Profami Oy.

Westergårda, Elsa & Galloway, David 2010. Partnership, participation and parental disillusionment in home–school contacts: a study in two schools in Norway. *Pastoral Care in Education* 28 (2), 97-107.

Liitteet

Liite 1: Tutkimuslupapyyntö kouluhallinnon johtohenkilölle

Liite 2: Tutkimuslupa kouluhallinnon johtohenkilöltä

Liite 3: Tutkimuspyyntö rehtorille

Liite 4: Tutkimuspyyntö luokanopettajille

Liite 5: Tutkimuslupapyyntö oppilaiden vanhemmille

Liite 6: Oppilaiden ryhmähaastattelujen haastattelurunko

Liite 7: Testihaastattelurunko

Liite 8: Opettajien yksilöhaastattelujen haastattelurunko

Liite 9: Analyysikysymykset

Liite 1: Tutkimuslupapyyntö kouluhallinnon johtohenkilölle

Hei!

Olemme Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja teemme pro gradu -tutkielmaa kodin ja koulun yhteistyöstä. Pyydämme tutkimuslupaa tutkimuksen tekemiseen ja aineiston keräämiseen joltakin [REDACTED] sijaitsevalta koululta. Tarkoituksenamme on kerätä aineistoa opettajilta, vanhemmilta sekä oppilailta. Voimme tarvittaessa antaa lisätietoa tutkimuksestamme.

Ystävällisin terveisin,

Hanne Koistinen (hkoistin@ulapland.fi)

Kristiina Palokangas (kpalokan@ulapland.fi)


Viranhaltijapäätös

18.12.2013/187 §

Dno KAUPKIRJ: 2177 /2012

Tutkimuslupa/ Koistinen Hanne ja Palokangas Kristiina

Asia Lapin yliopistossa luokanopettajiksi opiskelevat Hanne Koistinen ja Kristiina Palokangas hakevat tutkimuslupaa pro gradu-tutkielman tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksen aiheena on kodin ja koulun yhteistyö lapsen osallisuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa kerätään haastatteluaineistoa järjestämällä ryhmäkeskustelu yhden koulun huoltajille ja opettajille. Koulun oppilailta aineistoa kerätään yksilöhaastatteluin.

Pro gradu -työtä ohjaa 

Tutkimusluvan myöntämisehdot:

1. Hakija sopii käytännön järjestelyt koulun kanssa
2. Hakija toimittaa lyhennelmän tutkimuksesta ao. koululle.

Päätös Hanne Koistiselle ja Kristiina Palokankaalle myönnetään em. tutkimuslupa

Allekirjoitus 

Toimeenpano

Ote: Hanne Koistinen, Kristiina Palokangas, alaluokkien koulujen koulunjohtajat ja rehtorit

Muutoksenhakuosoitus

Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen. Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemän (7) päivän kuluessa kirjeen lähettämisestä. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen tiedon päätöksestä, kun päätös on asetettu yleisesti nähtäväksi.

Valitusviranomainen 

Liite 3: Tutkimuspyyntö rehtorille

Hei!

Olemme Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja teemme pro gradu -tutkielmaa kodin ja koulun yhteistyöstä.

Tarkoituksenamme on haastatella opettajia, vanhempia ja oppilaita. Olemme ajatelleet järjestää opettajille ja vanhemmille omat ryhmäkeskustelutilanteet, joihin kumpaankin tulisi osallistumaan 4 henkilöä. Ryhmäkeskustelutilanteen arvioitu kesto olisi enintään 1,5 tuntia. Oppilailta ajattelimme kerätä aineistoa yksilöhaastatteluin, joiden kesto olisi enintään 30 minuuttia. Olemme alustavasti ajatelleet haastatella 8-10 oppilasta. Tavoitteenamme on saada kaikki haastattelut tehtyä viimeistään helmikuun loppuun mennessä.

Tulemme käsittelemään tutkimusaineistoa ehdottoman luottamuksellisesti ja nimettömästi siten, etteivät kaupungin, koulun tai tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden nimet ja muut tunnistetiedot käy tutkimuksesta ilmi. Täyttä anonymiteettiä emme kuitenkaan pysty takaamaan, koska on mahdollista, että kouluyhteisön jäsenet pystyvät tunnistamaan tutkimuksesta siihen osallistuneita henkilöitä.

Olemme saaneet kaupungilta luvan tehdä tutkimusta [REDACTED] kouluissa. Tämä lupa on välitetty myös kaikille [REDACTED] koulujen alaluokkien rehtoreille ja koulunjohtajille 18.12.2013.

Nyt tiedustelisimmekin, olisiko mahdollista kerätä tutkimusaineistoa Teidän koulussanne? Lisäksi pyydämme suostumustanne siihen, että saisimme järjestää kaikki haastattelutilanteet koulunne tiloissa. Annamme mielellämme tarkempia tietoja tutkimuksestamme, mikäli koette sen tarpeelliseksi.

Toivomme, että olette kiinnostuneita lähtemään mukaan tutkimukseemme. Odotamme vastaustanne mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään **14.1.2014** mennessä.

Liite 3: Tutkimuspyyntö rehtorille

Ystävällisin terveisin,

Hanne Koistinen ([REDACTED])

Kristiina Palokangas ([REDACTED])

Liite 4: Tutkimuspyyntö luokanopettajille

Hei!

Olemme Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja teemme pro gradu -tutkielmaa kodin ja koulun yhteistyöstä.

Tarkoituksenamme on kerätä tutkimusta varten haastatteluaineistoa koulunne opettajilta, oppilailta ja oppilaiden vanhemmilta. Järjestämme opettajille ja vanhemmille omat ryhmäkeskustelutilanteet, joihin kumpaankin toivoisimme osallistuvan vähintään 4 henkilöä. Oppilailta keräämme aineistoa yksilöhaastatteluun.

Olemme saaneet koulunne rehtorilta suostumuksen tutkimuksen toteuttamiseen koulussanne. Nyt pyytäisimme teitä opettajia mukaan tutkimukseemme. Ryhmäkeskustelutilanteen arvioitu kesto olisi enintään 1,5 tuntia. Keskusteluun osallistuminen edellyttäisi teiltä vain keskustelutilanteen verran aikaa. Keskustelu on tarkoitus järjestää koulunne tiloissa. Pyrimme järjestämään sen siten, että se voidaan toteuttaa mahdollisimman pian työpäivänne jälkeen. Tarkempia aikatauluja sovimme osallistujien kesken vielä myöhemmin erikseen. Tavoitteenamme on kuitenkin saada kaikki haastattelut tehtyä helmi- maaliskuun aikana.

Ryhmäkeskustelu tullaan videoimaan. Videomateriaalia ja muuta tutkimusaineistoa käsittelemme ja säilytämme ehdottoman luottamuksellisesti ja nimettömästi siten, etteivät kaupungin, koulun tai tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden nimet ja muut tunnistetiedot käy tutkimuksesta ilmi. Täyttä anonymiteettiä emme kuitenkaan pysty takaamaan, koska on mahdollista, että kouluyhteisön jäsenet pystyvät tunnistamaan tutkimuksesta siihen osallistuneita henkilöitä.

Pyytäisimme teiltä alustavasti myös hieman apua oppilaiden ja vanhempien tavoittamiseksi haastatteluja varten.

Liite 4: Tutkimuspyyntö luokanopettajille

Annamme mielellämme tarkempia tietoja tutkimuksestamme, mikäli koette sen tarpeelliseksi.

Toivomme, että olette valmiita lähtemään mukaan tutkimukseemme. Odotamme myöntävää tai kieltävää vastaustanne mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään ensi maanantaihin 10.02. mennessä. Aikataulumme on tiukka, mutta toivomme, että ehditte siitä huolimatta ottaa asian harkintaan.

Ystävällisin terveisin,

Kristiina Palokangas ([REDACTED])

Hanne Koistinen ([REDACTED])

Liite 5: Tutkimuslupapyyntö oppilaiden vanhemmille

Tervehdys!

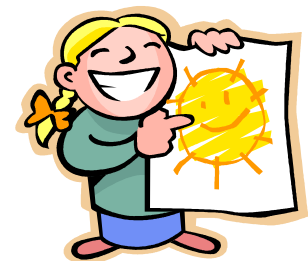
Olemme Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja teemme pro gradu -tutkielmaa kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkimuksemme keskeisin aineisto rakentuu lasten ryhmäkeskusteluista, koska tavoitteenamme on saada selville nimenomaan lasten näkökulmaa kodin ja koulun yhteistyöstä. Ryhmäkeskustelut tullaan videoimaan. Käsittelemme kaikkea tutkimusaineistoa ehdottoman luottamuksellisesti ja huolehdimme tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin säilyttämisestä siten, etteivät yksittäiset oppilaat tai tutkimuskoulu ole tunnistettavissa tutkimuksestamme.

Olemme saaneet lapsenne koulun rehtorilta sekä lapsenne opettajalta luvan tutkimuksen tekemiseen kyseisessä luokassa. Nyt pyytäisimmekin Teiltä huoltajana suostumusta lapsenne haastatteluun alla olevalla lomakkeella, jonka voitte palauttaa allekirjoitettuna lapsenne opettajalle. Ennen haastattelua kysymme suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta myös lapselta itseltään. Kenenkään ei tarvitse lähteä tutkimukseen mukaan vasten tahtoaan. Lasten haastattelut toteutetaan yhden koulupäivän aikana. Alustavasti olemme sopineet lapsenne opettajan kanssa päiväksi [REDACTED].

Mikäli teillä on kysyttävää tutkimukseemme liittyen, annamme mielellämme lisätietoja. Meihin voi ottaa yhteyttä sähköpostitse:

Hanne Koistinen ([REDACTED])

Kristiina Palokangas ([REDACTED])



Kiitos vastauksestanne!

Liite 5: Tutkimuslupapyyntö oppilaiden vanhemmille

(Leikkaa tästä)

Lapseni _____ saa / ei saa osallistua
tutkimukseen, joka suoritetaan videoitavana ryhmäkeskustelutilanteena.

Huoltajan allekirjoitus: _____

Liite 6: Oppilaiden ryhmähaastattelujen haastattelurunko

Tilanteeseen valmistautuminen:

- Videokamera pyörii, että me muistettais myöhemmin, mistä täällä on juteltu.
- Videota ei näe kukaan muu kuin me. Ei anneta sen häiritä, se saa pyöriä tuossa ihan rauhassa ja keskitytään me näihin muihin juttuihin.
- Vieläkö kaikki haluaa olla mukana?

Fiilismittari

Lämmittelytehtävä: Kuuntele väite ja asetu janalla sille kohtaa, mikä tuntuu sopivammalta itselle.

Ryhmähaastattelu

- Voit kertoa juuri sitä, mikä tulee itselläsi mieleen, ei ole pakko kertoa sellaista, mitä ei halua.
- Keskustellaan ryhmässä, mikä tarkoittaa sitä että voit kommentoida toisen sanomaa ja voitte yhdessä miettiä näitä asioita ja kertoa omia kokemuksia ja ajatuksia toisillenne.
- Ei ole olemassa oikeita ja väriä vastauksia.
- Muista kuunnella sitä, kuka puhuu ja odottaa omaa puheenvuoroa.

Oppilaan käsityksiä siitä, mitä kodin ja koulun yhteistyö on

- Miettikää sellaisia juttuja, joiden kautta koti ja koulu pitävät yhteyttä toisiinsa. Mitä tulee mieleen?
- Millä tavoin teidän vanhemmat ja opettaja ovat yhteydessä keskenään, tiedätkö? Puhelin, wilma, tapaamiset? Reissuvihko? Tiiättekö, mitä niissä tilanteissa tapahtuu? Mistä tiiätte?
- Mistä asioista opettajien ja vanhempien pitää ottaa yhteyttä toisiinsa teidän mielestä? Tuleeko teille mieleen joitain sellaisia tilanteita? Tiedätkö näistä yhteydenotoista itse joka kerta ja tiedätkö, mitä vanhemmat ja opettaja on silloin puhunu?
- Kuka teiltä kotoa käy vanhempainilloissa tai soittaa opettajalle jos tarvii?

Liite 6: Oppilaiden ryhmähaastattelujen haastattelurunko

- Mitä ajattelette, miksi yhteistyötä tehdään? Tuntuuko se teistä tärkeältä? Onko jotain, mitä ette ymmärrä tai mikä tuntuu ihan turhalta?

Oppilaiden omat kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä

- Onko teillä kokemuksia kodin ja koulun yhteisistä tapahtumista tai tapaamisista?
- Mitä tapahtumia ne oli? Missä se järjestettiin? Kuka sen järjesti? Mitä siellä tehtiin? Mitä sinä siellä teit?
- Oletteko ollut mukana semmoisissa tilanteissa, joissa opettaja ja äiti tai isä keskustelee (esim. vanhempainvartit)?
- Miksi olit siellä mukana? Miltä se tuntuu? Mistä siellä puhuttiin? Kuka siellä puhu? (Entä kenelle se puhu?) Mitä sinä itse siellä teit? Saitko itsekin kertoa, mitä ajattelet?
- Tuleeko teillä mieleen jotain muita tilanteita, joissa ootte ollu opettajan ja äitin tai isän kanssa yhtä aikaa?

Oppilaan asioista päättäminen

- Kuka päättää teidän asioista kotona? Entä koulussa?
- Mistä asioista päättävät vanhemmat? Mistä asioista päättää opettaja? Silloin, kun aikuiset päättävät, kysytäänkö teidän omaa mielipidettä? Entä tehdäänkö joitain päätöksiä kaikki yhdessä?
- Mistä asioista saatte itse päättää?
- Tuntuuko teistä, että teidän omalla sanomisella ja mielipiteellä on merkitystä?
- Mistä asioista haluaisitte itse päättää, jos voisitte? Onko asioita, joista pitää päättää, vaikka ei tahtoisi? Onko ook, että aikuiset päättävät sinun asioistasi?

Oppilaan toiveet kodin ja koulun yhteistyölle (ja omalle roolille siinä)

- Jos saisitte itse päättää, kuka koulussa päättäis asioista? Mistä asioista koulussa te voisitte itse omasta mielestänne päättää?

Liite 6: Oppilaiden ryhmähaastattelujen haastattelurunko

- Mitä te haluaisitte, että oma koti ja koulu tekisivät yhdessä? Tulisko teillä mieleen jotain uusia juttuja, mitä olis kiva tehdä, mutta ei ole vielä tehty? Minkälaisia nuo tilanteet olis? Mitä kukakin tekis tilanteissa?
- Haluaisitteko te olla mukana kodin ja koulun yhteisissä toiminnoissa vai ette?

Onko teillä mielessä vielä jotain sellaista, mitä haluaisitte sanoa ettekä ole vielä saaneet sanoa?

Kiitos.

Testihaastattelurunko

Nykytilanne (konkreettista kuvailua)

- Mitä tulee ensimmäisenä mieleen, kun puhutaan kodin ja koulun yhteistyöstä?
- Minkälaista yhteistyötä kodin ja koulun välillä tehdään? Mikä toimii? Mikä ei toimi?

Roolit

- Ketkä ovat mukana yhteistyössä? Mitä kukakin tekee? (Opettajan, vanhemman ja oppilaan tehtävät?)
- Miten oppilas näyttäytyy yhteistyössä?
- Missä tilanteissa oppilas on mukana? Missä tilanteissa oppilaat eivät ole mukana? Miksi ei?

Yhteistyön merkitys

- Miksi teet yhteistyötä?

Ideaaliyhteistyö

- Millaista yhteistyötä haluaisit tehdä? Miksi? Mitkä asiat koet yhteistyössä tärkeiksi?
- Miten toivoisit oppilaan osallistuvan yhteistyöhön?

Onko jotain, mitä haluaisitte lisätä?

Liite 8: Opettajien yksilöhaastattelujen haastattelurunko

Aluksi

- Kodin ja koulun yhteistyötä koskeva tutkimus
- Tutkimuseettiset ratkaisut (tallentaminen, tietojen säilyttäminen, anonymiteetti jne.)
- Työuran pituus?
- Onko jotain epäselvää?

Haastattelukysymyksiä:

Nykytilanne

- Minkälaista yhteistyötä kodin ja koulun välillä tehdään?
- Ketkä ovat mukana yhteistyössä?
- Millä keinoin koti ja koulu pitävät yhteyttä toisiinsa?
- Yhteydenotot
- Mistä asioista opettajien ja vanhempien pitää mielestäsi ottaa yhteyttä toisiinsa?
- Missä tilanteissa itse otat yhteyttä vanhempiin?
- Millaisissa asioissa odostat tai toivot vanhempien ottavan yhteyttä sinuun?
Toteutuuko tämä?

Yhteistyön merkitys

- Miksi kodin ja koulun yhteistyötä tehdään? Mikä siinä on kaikista tärkeintä?
Onko jotain, mikä tuntuu ihan turhalta tai vain tavan vuoksi tekemiseltä?
- Mitkä asiat koet yhteistyön suurimpina haasteina?

Tapahtumista

- Onko teidän koulullanne tai teidän luokassanne ollut kodin ja koulun yhteisiä tapahtumia?
- Mitä tapahtumia ne oli? Mitä siellä tehtiin?
- Missä järjestettiin?
- Kuka järjesti? Millainen työnjako oli järjestäjien kesken?

Mikä on oppilaskunnan rooli tapahtumien järjestämisessä?

- Entä mikä on oppilaskunnan rooli koulussa muuten, päätöksenteossa? Kuinka suuren merkityksen arvelet oppilaiden mielipiteillä olevan koulussa tehtäviin päätöksiin?
- Osallistuuko tapahtumiin yleensä molemmat vanhemmat vai jompikumpi? Kumpi?
- Kuinka aktiivisia vanhemmat ovat osallistumaan sinun kokemuksesi mukaan? Entä suunnittelemaan ja ideoimaan kodin ja koulun yhteistä toimintaa itse?

Oppilas yhteistyössä

- Onko teillä ollut sellaisia tilanteita, joissa oppilaat olisivat olleet mukana keskustelemassa opettajan ja vanhempiensa kanssa? (esim. vanhempainvartit) Minkälaisia tilanteita nuo ovat olleet? Millä tavalla oppilas on ollut mukana?
- Missä tilanteissa oppilaan mielipiteellä on merkitystä?
- Onko sellaisia tilanteita, joissa oppilaiden ei ole mielestäsi hyvä olla mukana? Mitä? Miksi ei?

Ideaaliyhteistyö

- Millaista yhteistyötä haluaisit tehdä? Miksi?
- Mitä toivoisit vanhemmilta yhteistyössä?
- Toivoisitko oppilaan osallistuvan yhteistyöhön? Jos, niin miten?
- Lopuksi: Olisiko sinulla jotain uusia ideoita yhteistyölle, joita olisi kiva kokeilla, mutta joita et ole vielä testannut?

Onko sinulla mielessä vielä jotain sellaista, mitä haluaisit lisätä?

Kiitos.

Analyysikysymykset

Tutkimuskysymys 1: Millaista kodin ja koulun yhteistyötä tutkimusluokissa tehdään?

Yhteydenpito

- 1) Mitä yhteistyön käytäntöjä mainitaan?
- 2) Ketkä yhteistyössä toimivat ja miten?/Mitä kukakin yhteistyön toimija tekee?
- 3) Mitä asioita mainitaan yhteistyön tekemisen syyksi/Mistä asioista olisi hyvä pitää yhteyttä/Miksi yhteistyötä tehdään/Minkä asioiden tiimoilta yhteyttä pidetään?

Vanhemmat ja opettaja tapaavat

- 4) Milloin (missä yhteyksissä) ja miksi (minkä asioiden tiimoilta) vanhemmat ja opettajat tapaavat toisensa?

Kodin ja koulun tapahtumat

- 5) Minkälaisia toimintoja kodin ja koulun yhteisissä tapahtumissa on ollut/tulossa / Miten tapahtumia kuvaillaan?
- 6) Mitä tapahtumien järjestämisestä kerrotaan?
- 7) Ketä tapahtumiin osallistuu?
- 8) Koulun omia tapahtumia/ Tapahtumia, joista ei tule ilmi varmuutta, ovatko ne kodin ja koulun yhteisiä vai koulun omia

Tutkimuskysymys 2: Minkälaisia kokemuksia oppilailla on omasta osallisuudestaan kodin ja koulun yhteistyössä?

- 1) Missä kodin ja koulun yhteistyön toiminnoissa oppilaat itse mainitsevat olleensa mukana?
- 2) Miten oppilaat kuvaavat omaa osallistumistaan kodin ja koulun yhteistyössä? Mitä oppilaat kertovat tehneensä kodin ja koulun yhteisissä toiminnoissa?

Liite 9: Analyysikysymykset

- 3) Miten oppilaat kuvaavat omaa osallistumattomuuttaan kodin ja koulun yhteistyöhön?
- 4) Missä tilanteissa oppilas saa kertoa oman mielipiteensä?
- 5) Mitä asioita kodin ja koulun yhteistyössä kerrotaan oppilaalle? Kuka niistä kertoo? Missä tilanteissa?
- 6) Mitä oppilaat toivoisivat kodin ja koulun yhteistyöltä?

Tutkimuskysymys 3: Minkälainen käsitys opettajilla on oppilaan osallisuudesta kodin ja koulun yhteistyössä?

- 1) Mitä opettaja puhuu oppilaiden osallistumisesta kodin ja koulun yhteistyöhön?
- 2) Mitä opettaja puhuu oppilaiden osallistumattomuudesta kodin ja koulun yhteistyöhön?
- 3) Millä tavalla oppilaat ovat mukana suunnittelemassa ja ideoimassa kodin ja koulun yhteisiä toimintoja?
- 4) Mitä opettaja kertoo oppilaskunnasta kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen?
- 5) Milloin / missä tilanteissa opettaja kertoo ottavansa oppilaiden mielipiteet huomioon?
- 6) Mitä kodin ja koulun yhteistyössä käsiteltäviä asioita opettajan mielestä oppilaan on hyvä olla kuulemassa?
- 7) Mitä asioita kodin ja koulun yhteistyössä ei käsitellä oppilaan kuullen?
- 8) Mitä opettajat puhuvat oppilaan osallisuudesta yleisemmin?
- 9) Mitä opettajat toivoisivat kodin ja koulun yhteistyöltä?