



TURUN
YLIOPISTO



KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Oletus yhteisestä ymmärryksestä?

Miina Orell

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA

SARJA - SER. C OSA - TOM. 500 | SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA | TURKU 2020



TURUN
YLIOPISTO

KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Oletus yhteisestä ymmärryksestä?

Miina Orell

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Kasvatustiede
Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen
tohtoriohjelma

Työn ohjaajat

Dosentti Päivi Pihlaja
Kasvatustieteiden tiedekunta
Turun yliopisto

Yliopiston lehtori Tiina Annevirta
Kasvatustieteiden tiedekunta
Turun yliopisto

Tarkastajat

Professori Laura Hirsto
Itä-Suomen yliopisto

Dosentti Satu Perälä-Littunen
Jyväskylän yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Laura Hirsto
Itä-Suomen yliopisto

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

Kansikuva: Jussi Orell

ISBN 978-951-29-8249-3 (Painettu)
ISBN 978-951-29-8250-9 (PDF)
ISSN 0082-6995 (Painettu)
ISSN 2343-3205 (Sähköinen)
Painosalama, Turku, Suomi 2020

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustiede

MIINA ORELL: Kodin ja koulun yhteistyö – oletus yhteisestä ymmärryksestä?

Väitöskirja, 148 s.

Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen tohtoriohjelma, KEVEKO

marraskuu 2020

TIIVISTELMÄ

Yhdessä toimiessaan koululla ja kodilla on mahdollisuus tuottaa näkyviksi niitä systeemisiä malleja, joissa lapsi toimii ja joiden väliset siirtymät ovat lapsen kehityksen kannalta erityisen merkittäviä (Bronfenbrenner 1986, 723). Kodin ja koulun yhteistyötä kuvataankin yhdeksi merkittävimmistä koulun kehittämisen kohteeksi ja kehittymisen välineeksi (esim. Epstein & Sanders 2006; Epstein 2013). Suomalaisessa koulukulttuurissa on pitkään vaadittu kodin ja koulun yhteistyön kehittämistä (ks. Launonen & Pulkkinen 2004, 33; Välijärvi 2005, 110), mutta käytettävät toimintatavat ovat edelleen suppeita (Sormunen 2012, 41, 47). Yhteistyön kehittämisvelvoite on kouluilla (Perusopetuslaki 3§), ja myös huoltajat nimeävät aloitteellisen roolin koululle (Sormunen 2012). Se, että koulun toimintakulttuurinen muutos tapahtuu ja saa myös ympäröivän yhteisön hyväksynnän, vaatii kuitenkin vahvaa visiota ja toteuttamishalua (Jóhannsdóttir 2018).

Koulun ja kodin yhteistyön tutkiminen onkin nyt ajankohtaisempaa kuin koskaan, sillä yhteiskunnan moninaistuminen tarkoittaa myös lapsen elämänpiirien moninaistumista, ja vaatimukset osallisuuden vahvistamisesta ovat lisääntyneet. Tämä väitös kokoaa yhteen kolme kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvää osatutkimusta, joissa tutkittavaa ilmiötä lähestyttiin sekä ohjausasiakirjoissa että opettajien puheissa rakentuvana. Yhteenveto-osan teoreettisessa viitekehyksessä esitellään kodin ja koulun yhteistyötä ja kuvataan seikkaperäisesti peruskoulua toimintaympäristönä tuoden esille niin historiallisia kuin koulutuspolitiikkaan liittyviä näkökulmia, jotka syventävät ymmärrystä kodin ja koulun yhteistyötä muovaavista tekijöistä.

Tutkimuskysymyksiin vastaavat seuraavat osatutkimukset:

Osatutkimus I: Tutkimuksessa syvennyttiin kodin ja koulun yhteistyön normiohjaukseen ja kysyen millaisia merkityksiä kodin ja koulun yhteistyö saa normiohjauksessa. Tutkimusaineisto muodostui 1.6.2015 voimassa olleista normiohjauksen asiakirjoista eli perusopetuslaista ja -asetuksesta, valtioneuvoston tavoitteita ja tuntijakoa koskevasta asetuksesta, oppilas- ja opiskelijahuoltolaista sekä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista. Diskurssianalyysin avulla tutkimuksessa havaittiin, että kodin ja koulun yhteistyön taustalla on oletus yhteisestä ymmärryksestä, jonka rakentuminen jää kuitenkin epäselväksi. Vanhempien osallisuus rajautui ensisijaisesti omaa lasta koskeväksi toiminnaksi, ja yhteistyön merkityksenä korostui mah-

dollisuus liittyä annettuun kouluyhteisöön tai myöntyä sen vaatimuksiin. Poikkeamat yhteisestä ymmärryksestä asettivat huoltajan yksilönä koulun instituutiona vastaan.

Osatutkimus II: Toisessa osatutkimuksessa perehdyttiin siihen, miten kodin ja koulun yhteistyö ymmärretään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (POPS 2014), joka astui voimaan 1.8. 2016. Tutkimuksessa havaittiin, että yhteistyötä koskeva ohjaus jakaantuu neljään teemaan: arvoihin liittyvään yhteistyöhön, yhteistyöhön kulttuurisena kohtaamisena, tulevaisuuden haasteisiin vastaamiseen ja yhteistyössä tarjottavaan oppimisen tukeen. Yksityiskohtainen kodin ja koulun yhteistyön toimien ohjaus keskittyy yksilötason yhteistyötoimiin, mikä korostaa kodin ja koulun yhteistyötä oppilas- ja perhekohtaisena toimintana väistäen yhteisöllisyyden kysymyksiä. Koululla instituutiona vaikuttaa näin olevan rajattomat resurssit yhteistyön toimissa.

Osatutkimus III: Tutkimuksessa selvitettiin, mitä opettajat puhuvat kodin ja koulun yhteistyöstä ja millaisia merkityksiä kodin ja koulun yhteistyölle rakentuu opettajien puheissa. Teemahaastatteluna toteutetussa tutkimuksessa haastateltiin kaikkiaan 13:a opettajaa kahdelta eri paikkakunnalta. Opettajien puheista tunnistettiin aineistolähtöisessä analyysissä kolme eri puheen aluetta: puheet yhteistyön toimista, perheestä ja opettajan yhteistyötaidoista. Opettajien puheet sisälsivät sekä yhteneviä että eroavia piirteitä. Puheen alueilta tehdyt havainnot muodostivat opettajille erilaisia toimijuuksia, joiden avulla tunnistettiin yhteistyölle laajuudeltaan erilaisia merkityksiä. Yhteistyön merkitys laajeni suhteessa opettajan harjoittamiin yhteistyötappoihin, perhepuheen sävyyn ja opettajan käsitykseen omista yhteistyötaidoistaan. Suppeimmillaan yhteistyön merkitykseksi muodostui velvollisuus, josta laajetessaan yhteistyö sai merkityksen mahdollisuuksien tarjoamisena perheelle. Laajimmillaan yhteistyö sai merkityksen yhteisen ymmärryksen etsimisenä.

Kodin ja koulun yhteistyön muodot ovat vahvasti kytköksissä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Suomalaisen yhteiskunnan nopeatahtinen moninaistuminen edellyttää, että opettajilla on riittävästi valmiuksia ymmärtää opettajan työn yhteiskunnallisia ulottuvuuksia niin mikro- kuin makrotasolla. Kodin ja koulun yhteistyöstä saadaan vuosittain raportteja esimerkiksi kouluterveyskyselyn kautta. Tämän määrällisen selvityksen tuottama tieto ei riitä siihen, että yhteistyötaitojen ja -muotojen kehittäminen voitaisiin rakentaa niiden varaan. Rinnalle tarvitaan laadullista tutkimusta, joka syventää ja antaa uusia tulokulmia määrällisen tutkimustiedon keräämiseen ja tulkintaan. Tämä väitöskirjakokonaisuus pyrkii vastaamaan tähän tarpeeseen. Kokonaisuudessaan väitöskirjatutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä kodin ja koulun yhteistyön moninaisista ulottuvuuksista ja antaa tieteellistä tietoa niin opettajankoulutuksen kuin koulujen toimintakulttuurien kehittämistyön tueksi.

ASIASANAT: kodin ja koulun yhteistyö, perusopetus, normiohjaus, diskurssianalyysi, teemahaastattelu, opettajan työ

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Educational Sciences

Education

MIINA ORELL: Cooperation between home and school – assumption of shared understanding?

Doctoral Dissertation, 148 pp.

Policy, Lifelong learning and Comparative Education, KEVEKO

ABSTRACT

When working together, schools and homes are able to make visible the systemic models in which a child operates, as well as those transitions that are essential for the development of the child (Bronfenbrenner 1986, 723). Home-school cooperation is thereby defined as one of the most important areas of development of school-operations (fe. Epstein & Sanders 2006; Epstein 2013). In Finland, demands for the development of home-school cooperation have been raised for years (see Launonen & Pulkkinen 2004, 33; Välijärvi 2005, 110), but the development process has been slow, and cooperation methods are still rudimentary (Sormunen 2012, 41, 47). Schools are responsible by law for the development of these cooperations, (Basic Education Act; CC2014) and parents expect schools to have a proactive role in cooperation as well (Sormunen 2012). A strong vision and leadership is demanded to affect change in the operating-culture and to achieve approval of the community for the reforms (Jóhannsdóttir 2018).

Researching home-school cooperation is now more important than ever because the diversifying of society signifies the diversifying of children's environment as well. As a consequence, demands for active participation have also deepened. This dissertation considers how home-school cooperation is addressed on the level of norms, and how reforms manifest in teachers' speech. The theoretical framework of this dissertation introduces home-school cooperation, schools as operational environments, and historical and political views on education.

Answers to the research questions asked were sought by the following part-studies:

Part-Study I: The study focused on the norm guidance of Finnish basic education. The study material included the Basic Education Act; the Basic Education Decree; the Government Decree on the National Objectives for Education, Referred to in the Basic Education Act and in the Distribution of Lesson Hours; and the Student Welfare Act and core curriculum (CC), valid June 1st 2015. Through discourse analysis, it was found that underlying home-school cooperation holds an assumption of shared understanding. Guardians' participation in home-school cooperation restricts actions on the individual level, compelling them to either join the partnership or accept the demands of the school-community. Deviating from the assumed shared understanding of practice situates the guardian as an individual against the school institution.

Part-Study II: The second part-study focused on CC2014 and asked what is said about home-school cooperation. It was found that norm-guidance given in CC2014 is divided into four themes: cooperation related to values, cooperation as a meeting point of cultures, cooperation for facing future challenges, and cooperation as a measure of support. More detailed guidance related to home-school cooperation focused on the individual level and avoided issues found on the community level. School as an institution seems to have endless resources to cooperate.

Part-Study III: The third study asked what teachers say about home-school cooperation and what kind of meanings arise from their speech. The study material was gathered from thematic interviews of 13 teachers from two different cities. In the data driven analysis, three different areas of speech were identified within the teachers' discourse. Teachers spoke about actions of cooperation, about families, and about their own cooperation skills. Teachers' speech had common features, but also differed from one other. Differing speeches attached to each other so that they formed three different roles in which teachers could cooperate. The role was dependant on actions found in cooperation, positioning toward families, and teachers' orientation toward cooperation. Through these findings, three different meanings for cooperation were recognized. The most concise meaning identified for home-school cooperation was the meaning of responsibility, while the meaning of seeking comprehension was identified as the widest. Additionally, home-school cooperation was recognized as a method to provide opportunities to parents.

The forms of home-school cooperation are strongly attached to the issues of equal opportunities for education. Fast changes in Finnish society demand that teachers have enough competencies to notice the effects their work has on both micro and macro levels. Annual reports on home-school cooperation are available, but quantitative information alone is not enough to build on. Deeper qualitative analyses on home-school cooperation are needed so that more complex interpretations can be drawn from quantitative reports. This dissertation endeavors to answer this need. The overall aim is to add understanding to different dimensions of home-school cooperation and to offer scientific knowledge for the developmental work of teacher education and the operation culture of schools.

KEYWORDS: home-school cooperation, basic education, norm guidance, discourse analysis, open-ended interview, teacher's work

Kiitokset

Tämä väitöskirjaprosessi lähti liikkeille jo yli kymmenen vuotta sitten, jolloin ensimmäisen kerran hahmottelin tutkimusaihetta paperille. Väliin kiilasi kuitenkin pari lasta lisää, remonttikuntoinen rintamamiestalo ja mielenkiintoinen työ kyläkouluopettajana, joten ajatukset pitkäjänteisistä opinnoista menivät toviksi tauolle. Kipinää opiskeluun kuitenkin oli, ja opetushallinnon tutkinnon ja erityisopettajaopinnojen päälle vuonna 2013 tutkimusprojekti käynnistyi uudelleen.

Omaan pitkän kokemuksen työstä peruskoulun opettajana ja lähtöajatuksenani oli tutkia kodin ja koulun yhteistyötä arjen toimintana. Syvempi aiheen äärelle pysähtyminen kuitenkin havahdutti perehtymään käytänteiden taustoihin. Yksinkertaisina pitämäni asiat saivat ympärilleen lukemattomia lisäyksiä ja täydennyksiä, ja pakottivat tarkastelemaan opettajana omaksumiani tiedoksi ja ammattitaidoksi luulemiani käytänteitä uudessa valossa. Väitöskirjasta tulikin matkan alku päämäärinäni pitämiin kohteisiin. Toivon, että väitöskirjani auttaa osaltaan myös lukijoitaan ymmärtämään sitä, miten moniulotteinen teema kodin ja koulun yhteistyö on ja millaisia riippuvuussuhteita siihen sisältyy.

Tähän väitöskirjatyöhön tavalla tai toisella osallistuneita henkilöitä on lukuisia. Kiitän lämpimästi työni esitarkastajia dosentti Satu Perälä-Littusta ja professori Laura Hirstoa, joiden tarkkanäköiset huomiot auttoivat viimeistelemään väitöskirjan yhteenvedon nykyiseen muotoonsa. Suurimmat kiitokset ansaitsee ohjaajani dosentti Päivi Pihlaja, jonka periksiantamattomuus ja tinkimätön ote tutkimustyöhön on ohjannut kehittymään kirjoittajana ja tutkimuksen tekijänä. Päiviä on kiittäminen myös siitä tohtorikoulutettavien jatko-opintoryhmästä, johon tämän väitöskirjaprosessin aikana olen saanut kuulua. Ryhmä on paitsi tukenut tutkimustyön edistämistä, myös innoittanut uusiin aluevaltauksiin muussa opetus- ja kehittämistyössä. Nämä sivuraitteet ovat omalta osaltaan syventäneet ymmärrystä omasta tutkimusaiheesta ja harjaannuttaneet väitöskirjaprosessissakin tarvittavia projektinhallintataitoja. Kiitos myös työni toiselle ohjaajalle Tiina Annevirralle, jolla on oivallinen kyky kirkastaa tavoitteita ja ohjata päämäärätietoiseen työskentelyyn. Merkittävässä roolissa työn toteutumisessa ovat olleet myös ne opettajat, jotka antoivat aikaansa tutkimustyölleni ja lupautuivat haastateltaviksi kolmatta osatutkimusta varten. Kiitos jokaiselle teistä!

Ystävät, läheiset ja kollegat ympärilläni ovat myötäeläneet opiskeluvuosissa ja sitkeästi kuunnelleet, kannustaneet ja auttaneet omilla vahvuuksillaan. Koen saaneeni osakseni niin käytännön apua, vilpittöntä kiinnostusta, kannustusta kuin sopivasti tutkimustyöstä irrottavaa ajateltavaa. En halua luetella nimiä, koska se pakottaa asettamaan yhtä tärkeiksi kokemani ihmiset järjestykseen ja siispä totean vain: kiitos! Kiitoksen ansaitsevat myös tutkimusvuosien työnantajat ja esimiehet, jotka ovat mahdollistaneet kouluttautumisen työnohessa.

Tämä väitöskirja on ajoittunut perhe-elämän ruuhkavuosiin. Kannen kuva on tutkimustyön alkuvuosilta ja nyt urakan saavuttaessa maalinsa kuvan alakoululaiset ovat jo peruskoulun loppusuoralla. Aina ajan löytämien ei ole ollut helppoa, mutta minulla on onni olla osa perhettä, jossa jokaisella on tila tavoitella unelmiaan. Mieheni Jussi on ollut tärkeä tuki ennen kaikkea siksi, että hän suhtautuu samalla kunnianhimoilla oman osaamisensa kehittämiseen ja siten ymmärtänyt minun haluni oppia uutta. Toivon, että lapset saavat meistä vanhemmista mallin siitä, että elämän eri osa-alueet ovat yhdistettävissä. Martta, Elsa ja Aarne, olette kiistatta parhaat saavutuksemme. Me olemme perhe, joka ei hillitse tai hallitse, vaan mahdollistaa ja rohkaisee kokeilemaan ja oppimaan uutta elämän eri osa-alueilla.

Ja kiitos Hanna-äiti, ilman sinunlaistasi mummua perheen, työn ja opiskelun yhteensovittaminen olisi ollut mahdotonta!

Turussa 31.10.2020

Miina Orell

Sisällys

Kiitokset	8
Sisällys	10
Osajulkaisuluettelo	12
1 Johdanto	13
2 Kodin ja koulun yhteistyö	16
2.1 Kodin ja koulun yhteistyö systeeminä	17
2.2 Yhteistyö käsitteenä	20
2.3 Yhteistyön osa-alueita	23
3 Perusopetus kodin ja koulun välisen yhteistyön kenttänä ...	32
3.1 Perusopetuksen ohjausjärjestelmä yhteistyön määrittäjänä ...	33
3.2 Opetussuunnitelma koulun toimintakulttuurin rakentajana	37
3.3 Opettajat yhteistyön tekijöinä	40
4 Tutkimuksen tavoitteet, aineistot ja toteutus	46
4.1 Tutkimuksen tavoitteet	46
4.2 Tutkimusaineistot	47
4.2.1 Lait, asetukset ja POPS 04/10.....	48
4.2.2 POPS 2014	50
4.2.3 Haastatteluaineistot.....	51
4.3 Metodiset sitoumukset ja tutkimuksen toteutus	53
5 Tutkimustulokset: Kodin ja koulun yhteistyö normeissa ja opettajien puheissa	56
5.1 Kodin ja koulun yhteistyö normiohjauksen kokonaisuudessa (osatutkimus I)	56
5.2 Kodin ja koulun yhteistyö POPS 2014:ssa (osatutkimus II)	58
5.3 Opettajien puheissa kodin ja koulun yhteistyölle rakentuvat merkitykset (osatutkimus III).....	60
5.4 Tulosten yhteenveto	62
6 Johtopäätökset ja pohdinta	65
6.1 Yhteisöllisyys yhteistyön tavoitteena	66
6.2 Ohjaavien tekstien implementoinnin haasteet	68

6.3	Yhteistyö – määräysten noudattamista, opettajan taitoa vai toimintakulttuuria?	70
6.4	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimustarpeita.....	72
6.5	Ajatuksia kehittämiseen.....	74
Lähteet		77
Liitteet		87
Alkuperäisjulkaisut		89

Osajulkaisuluettelo

Väitöskirjan yhteenveto-osa perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin, joihin viitataan tekstissä roomalaisilla numeroilla I–III.

- I Orell, M. & Pihlaja, P. Kodin ja koulun yhteistyö normitettuna. *Kasvatus*, 2018; 2: 149–161.
Tutkimuksen suunnittelusta, aineistonkeruusta ja analysoinnista päävastuu oli Orellilla. Pihlaja toimi vertaisarvioitsijana aineiston analysoinnissa ja osallistui tulosten tulkintaan. Kirjoittajat muokkasivat yhdessä käsikirjoituksen lopullisen julkaisuusun.
- II Orell, M. & Pihlaja, P. Cooperation between home and school in the Finnish Core Curriculum 2014. *Nordic Studies in Education* 2020; 2: 107–128.
Tutkimuksen suunnittelusta, aineistonkeruusta ja analysoinnista vastuu oli Orellilla. Pihlaja toimi vertaisarvioitsijana aineiston analysoinnissa ja tulosten tulkinnassa. Kirjoittajat muokkasivat yhdessä käsikirjoituksen lopullisen julkaisuusun.
- III Orell, M. & Pihlaja, P. Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa. *Kasvatus, hyväksytty julkaistavaksi*.
Tutkimuksen suunnittelusta, aineistonkeruusta ja analysoinnista vastasi Orell. Pihlaja vertaisarvioi analyysia ja tulosten tulkintaa. Orellilla oli päävastuu käsikirjoituksen kirjoittamisesta. Kirjoittajat viimeistelivät yhdessä käsikirjoituksen lopullisen julkaisuusun.

Artikkelien käyttöön väitöskirjan osajulkaisuina on saatu kustantajien lupa.

1 Johdanto

Tässä väitöskirjassa kodin ja koulun yhteistyötä tutkitaan rakenteellisena ja kulttuurisena ilmiönä, jota tarkastellaan koulutuspolitiikan, koulujen toimintakulttuurin ja opettajan ammatin suunnista. Pyrkimys tunnistaa sosiaalisia todellisuuksia niin yksilö- kuin yhteisötasolla liittää tutkimukseen myös kasvatussosiologian ja perhetutkimuksen piirteitä. Kuvatun kaltainen risteyskohtaan asettuminen on tyypillistä kasvatustieteelliselle tutkimukselle (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005). Kodin ja koulun yhteistyö tulkitaan laajana arvoja, asenteita ja toimintaa kuvaavana käsitteenä, jonka sisällöllinen merkitys on riippuvaista tilanteisesta tarkasteluetaisydestä. Yksilötasolla tarkastellen yhteistyö kodin ja koulun välillä saa vuorovaikutussuhteen muotoja. Perhetutkimuksen näkökulma auttaa havaitsemaan mahdollisuuksia, haasteita ja velvollisuuksia, joita kodin ja koulun yhteistyö asettaa vanhemmuudelle (esim. Lee, Bristow, Faircloth, Macvarish 2014, 6; Böök & Perälä-Littunen 2015). Samat näkökulmat ovat läsnä yhteisötason tarkasteluissa, joissa yhteistyö näyttäytyy ryhmätason neuvotteluina, yhteiskunnan arvovalintoina ja vaikuttamismahdollisuuksina, mikä laajentaa kodin ja koulun yhteistyön tarkasteluikkunan koulutuspolitiikkaan. Ymmärrys kodin ja koulun yhteistyöstä yhtenä yhteiskunnallisen vallanpidon muotona ja sosiaaliseen todellisuuteen sidosteisena toimintana asettaa tämän tutkimuksen kasvatustieteen maastossa kriittisen tutkimuksen alueelle. Tutkimuskokonaisuudessa sovelletut tutkimusmenetelmät, diskurssianalyysi ja sisälönanalyysi, ovat kriittiselle tutkimukselle ominaisia (Heikkinen ym. 2005).

Tämän tutkimuksen taustalla on käsitys tiedosta sosiaalisena konstruktiona. Yksilön tieto eli ymmärrys maailmasta rakentuu yhteydessä ympäristöön, ja siten yhteinen ymmärryksemme muodostuu vuoropuhelussa tehtävien tulkintojen kautta. Tieto siitä, mitä hyvä koulu, opettajuus tai yhteistyö tarkoittavat, keksitään ja kehitetään yhteisöjen ja kulttuurien toimesta. Tutkittava ilmiö itsessään on käytännön esimerkki tiedosta sosiaalisena konstruktiona, sillä molempia osapuolia tyydyttävä kodin ja koulun yhteistyö edellyttää, että osapuolilla on riittävä jaettu ymmärrys merkitysrakenteista, joiden varassa yhteistyö tapahtuu. (Mallon 2019.) Konstruktivistinen käsitys tiedosta käy kuitenkin vuoropuhelua relativismin kanssa. Relativismin lähtöajatus siitä, että on olemassa yksi todellisuus, josta yksilöt tekevät tulkintojaan, on yksi mahdollisuus tulkita sosiaalista konstruktivismia. Tällöin tiedon sosiaalisen

rakentumisen voi tulkita haparoivaksi etenemiseksi kohti havainnoista riippumattomaa todellisuutta. (ks. Heikkinen ym. 2005.) Elder-Vass (2012) korostaa pohdintaa tiedonkäsitykseen liittyvästä pohjaoletuksesta. Mahdollinen usko todellisen tiedon olemassa olosta määrittää suhdettamme tietoon, vaikka hyväksyisimme sen rakentumisen osana sosiaalista vuorovaikutusta. (Elder-Vass 2012). Toisin sanoen hyväksymmekö erilaisia tapoja lähestyä yhteistä päämäärää vai ovatko myös erilaiset päämäärät hyväksyttävissä?

Ojakangas (1998) nimeää tavalliselle kansalle suunnatun koulutuksen alkupe-
räiseksi tavoitteeksi kansalaisten kasvattamisen kohti kuria ja kuuliaisuutta vallan-
pitäjiä kohtaan. Siirtymä kurinpidosta kohti kasvatusta ja opetuksen kohteiden eli
lasten tarpeiden ja tavoitteiden huomiointia on vasta myöhemmän kehityksen tuo-
tetta (Ojakangas 1998; 14–17, 72, 127).

Väitöskirjakokonaisuuden kaksi ensimmäistä osatutkimusta pureutuvat kodin ja
koulun yhteistyön rakentumiseen perusopetusta ohjaavissa normeissa. Koska suo-
malaista perusopetusta ohjataan kansalliseen yhteneväisyyteen tähdäten, on nor-
miohjauksella erityisen merkittävä tehtävä poliittisen tahdon ilmauksena ja todelli-
suuden rakentajana (ks. Freebody 2009, 195). Dokumenttiaineistot ovat aina yhtey-
dessä ihmisiin ja tilanteisiin, joissa niitä tuotetaan ja tulkitaan (Finnegan 2006, 139,
144) muodostaen samalla yhden mahdollisuuden tarkastella muodostuvia käytän-
teitä (Coffey 2014, 367, 369, 372). Opetussuunnitelman on perusteltua olettaa hei-
jastavan myös yhteistyön osalta niitä suuntia, joita pidetään toivottavina (Vitikka &
Hurmerinta 2011, 5).

Kodin ja kouluyhteistyöllä on suomalaisessa koulujärjestelmässä myös perus-
koulua edeltävä historia. Esimerkiksi kansakoulunopettajilla oli perusteellisia ohje-
kaavoja lapsen tutustumiseksi kotiolojen selvittämistä myöden. Opettajan tehtävänä
oli selvittää paitsi lapsen kotitilannetta myös kiinnostuksen kohteita ja taipumuksia
opillisissa ponnistuksissa. (Ojakangas 1998, 144–145.) Usko yhteistyön voimaan
kasvaa ja kehitystä tukevana toimintana on jatkunut vahvana tähän päivään asti,
mutta kansanvalistuksellinen eetos on vaihtunut puheeseen yksilöllisen kasvun tu-
kemisestä. Jokaisella lapsella on oikeus kasvaa parhaaksi itsekseen. Matkan varrella
ovat siis muuttuneet sekä opetuksen tavoitteet että kouluun ja opettajiin kohdistuvat
odotukset (Launonen 2000; Luukkainen 2005; Ojakangas 1998). Tämän väitöskirjan
kolmannessa osatutkimuksessa tarkastelun kohde siirtyykin yleisestä yksittäiseen eli
siihen, millaisia merkityksiä kodin ja koulun yhteistyölle muodostuu opettajien pu-
heissa. Vaikka yksittäinen opettaja saattaa kuvitella toimivansa vain lapsen par-
haaksi tai oman opetustyönsä kehittämiseksi, on koulun toiminta ja siihen liittyvä
kodin ja koulun välinen yhteistyö arjen arvopolitiikkaa.

Kevät 2020 jää muistiin koronakeväänä. Kouluille se tarkoitti siirtymää etäope-
tukseen, ja samalla kodin ja koulun yhteistyö sai ennen kokemattomia muotoja kou-
lupäivän siirtyessä koulurakennuksesta kodin seinien sisään. Tässä tilanteessa puhe

koulun perustehtävästä nousi vahvasti otsikoihin. Huoli opetuksesta ja oppilaiden ja perheiden hyvinvoinnista oli ilmeinen. Jokaisessa koulun kehitysvaiheessa yksi olennainen kysymys onkin liittynyt kodin ja koulun keskinäiseen suhteeseen: kuka lasta kasvattaa ja mihin suuntaan? (ks. Tervämäki & Tomperi 2018). Esillä ovat samalla kysymykset siitä, miten kotien ja koulujen välinen sidos olisi parhaiten sopu-soinnussa tasa-arvoisen ja demokraattisen yhteiskunnan perusarvojen kanssa. Mitä kodin ja koulun yhteistyön tulisi olla? Jotain niin etäistä, että vanhempien mahdollisuudet hyödyntää koulua omien etujen ajamiseen ovat vähäisiä? Vai sittenkin niin tiivistä, että koulu itsessään toimii lähidemokratian toteuttajana? Tai ehkä on mahdollista, että koulu on yhteisön sijaan yksilöiden väljä yhteenliittymä, jossa jokainen toimii omista lähtökohdistaan. Käytännön toimintana, tai toimintojen puutteena, yhteistyön vaikutukset voivat vaihdella lapsesta ja perheestä toiseen.

Tämän johdannon jälkeen luku kaksi esittelee tutkimuksen teoreettisen viitekehysten ja määrittelee kodin ja koulun yhteistyötä toimintana ja tutkimusten valossa. Kolmas luku kuvaa perusopetusta yhteistyön toimintaympäristönä ja nostaa esiin toimintaympäristössä tapahtunutta kehitystä ajassa. Väitöskirjakokonaisuuden tavoitteet, aineistot ja toteutus on kuvattu luvussa neljä ja luku viisi esittelee tutkimustulokset. Kuudes ja viimeinen luku keskittyy tutkimustuloksista tehtyihin johtopäätöksiin ja pohdintaan.

2 Kodin ja koulun yhteistyö

Perusopetuksen laatuksikriteereissä kodin ja koulun yhteistyö kuvataan keskeiseksi lapsen kasvun ja oppimisen tueksi. Yhteistyön lähtökohtana on yhteinen tavoitteenasettelu keskinäisen arvostuksen ilmapiirissä, ja huoltajien osallisuutta tuetaan koulun toiminnan kehittämiseksi. Yhteistyön perustana on riittävä jaettu ymmärrys yhteistyön tavoitteista. Käytännön toimintana yhteistyö on yhdessä sovittuja toimintatapoja, joiden toteuttamisessa huomioidaan perheiden erilaisia tarpeita ja opettajan työaika. Osana kodin ja koulun yhteistyötä huoltajille tarjotaan mahdollisuuksia keskinäiseen vuorovaikutukseen, joka tarjoaa huoltajille keskinäisen yhteydenpidon kautta toisilta vanhemmilta saatavaa vertaistukea. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 50.)

Yhteistyössä toimijoina ovat siis kehittyvä koulu, työtään tekevä opettaja ja erilaiset perheet. Toimijoihin liitetyt attribuutit (kehittyvä, työtä tekevä ja erilainen) paljastavat jokaisen toimijan yhteistyöhön tuomia sidoksia: koululla on oma roolinsa yhteiskunnan rakenteena, opettajalla ammatillisena toimijana ja kodilla yksilöllisyyden tilana. Lapsen paikka yhteistyössä on määrittelemätön. Lapsi voi olla yhteistyön syy, aihe, aiheuttaja tai kohde. Kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan siis paitsi aikuisten toimintaa yksilöiden kohtaamisena myös toimintaa yhteiskunnan rakenteissa ja rakenteiden kanssa. Yhdistävänä tekijänä toimijoiden välillä on lapsi, johon jokainen kohdistaa tavoitteita ja odotuksia, jotka puolestaan liittyvät kotiin, opettajaan ja kouluun kohdistuviin odotuksiin ja vaatimuksiin. (ks. myös Böök & Perälä-Littunen 2015).

Kun teoreettisella viitekehyksellä liikutaan yksilö- ja yhteiskuntatasolla, vaaditaan välineitä yhteistyön rakenteiden hahmottamiseen, rakenteissa tapahtuvan yksilötason vuorovaikutuksen havainnointiin ja yhteisötason vaikuttamisen tarkasteluun. Myös yhteistyö käsitteenä vaatii syventymistä. Yhteistyö–sanana taustalla ovat 'yhteinen' ja 'työ', työn tekeminen yhdessä. Milloin yhdessä tehty työ muuttuu yhteistyöksi ja millainen kokonaisuus käytännön toimista muodostuu? Tässä luvussa hahmotellaan tutkimuksen taustateoriaa, perehdytään yhteistyöhön liittyviin käsitteisiin ja kootaan yhteen tutkimustietoa kodin ja koulun yhteistyöstä.

2.1 Kodin ja koulun yhteistyö systeeminä

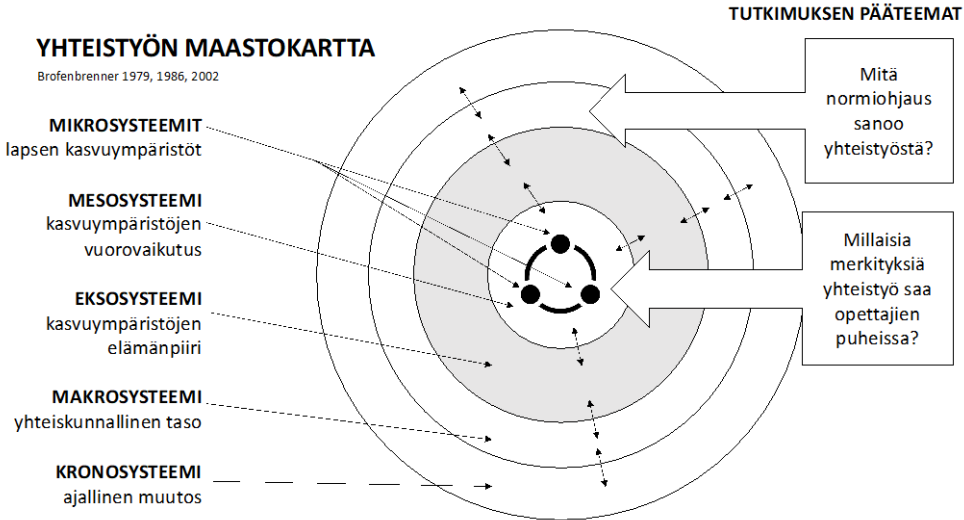
Kodin ja koulun yhteistyötutkimuksessa sovelletaan usein kehitystä yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksena jäsentävää Bronfenbrennerin ekologista teoriaa (esim. Evans 2013; Hakyemez-Paul 2019; Ruutu 2019; Siitonen, Rytönen, Kärkäinen, Hämeen-Anttila & Vainio 2016; Siniharju 2003). Ekologisesta teoriasta haetaan sekä jäsenystä yhteistyön rakenteille että perustellaan yhteistyötä itsessään (ks. tarkemmin Tudge, Payir, Merçon-Vargas, Hongjian, Liang, Li & O'Brien 2016). Tässä tutkimuksessa ekologisen teorian avulla hahmotetaan yhteistyön rakenteita ja jäljitetään yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä lähempää tarkastelua varten.

Ekologisen teorian keskiössä on yksilö, jonka kasvu ja kehitys tapahtuvat vuorovaikutuksessa erilaisten kasvuympäristöjen kanssa. Kasvuympäristöt asettavat yksilölle erilaisia vaatimuksia, tuovat esiin erilaisia puolia yksilöistä ja tulkitsevat yksilön toimintaa eri tavoin. Kouluikäisen kasvuympäristöjä ovat esimerkiksi koti, koulu, harrastusyhteisöt ja ystäväpiiri. Bronfenbrenner nimeää nämä kasvuympäristöt, joissa yksilö on suorassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, *mikrosysteemeiksi*. Mikrosysteemit kohtaavat toisensa vähintäänkin yksilön liikkeessä ympäristöstä toiseen. Näitä kasvuympäristöjen välisiä yhteyksiä kuvataan ekologisessa teoriassa käsitteellä *mesosysteemi*. Siirtymä systeemistä toiseen on kehityksen kannalta erityisen merkittävä. (Bronfenbrenner 1979, 1986, 2002.) Mitä paremmin kasvuympäristöt, kuten esimerkiksi koti ja koulu, jakavat yhteisiä päämääriä, sitä yhdenmukaisemmin ne voivat tukea lapsen kasvua ja kehitystä tavoitteita kohti (Epstein 1995, 2013).

Kasvuympäristöjen välisten suhteiden muodostumiseen vaikuttavat paitsi kasvuympäristöt itse, myös yhteiskunta niiden ympärillä. *Eksosysteemi* kuvaa tätä tasoa, johon yksittäinen toimija ei suoraan ole kosketuksissa tai ei voi välittömästi vaikuttaa. Eksosysteemi vaikuttaa mikrosysteemien toimintaan ja siten myös mesosysteemien muodostumiseen. Esimerkiksi koulun ohjeistukset, vanhempien työajat ja asumisympäristöjen palvelut ovat osa kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttavaa eksosysteemiä. *Makrosysteemi* on ekologisen systeemitteorian uloin rakenne, joka sitoo systeemit osaksi laajempaa verkostoa. Esimerkkejä makrosysteemistä ovat yhteiskunnan säännöt, tavat, arvot ja asenteet. Ulommat systeemit ovat luonteeltaan hitaasti muuttuvia ja pysyvämpiä kuin mikrosysteemit tai mesosysteemit. Yksikään systeemi ei ole muuttumaton tai pysyvä, vaan ne ovat ajallisten muutosten vaikutuspiirissä. *Kronosysteemi* havainnollistaa ihmisten elämään vaikuttavaa ajallista liikettä, jonka vaikutukset voivat kohdistua joko hetkellisinä tai pitkäkestoisina ja vain yksittäisesti tai laajoja joukkoja koskettaen. (Bronfenbrenner 1979, 1986, 2002.)

Kuvassa 1 on kuvattuna kodin ja koulun yhteistyö systeeminä. Koska tämän tutkimuksen kohteena ei ole lapsen kehitys, vaan systeemitteorialta haetaan jäsenystä kodin ja koulun yhteistyön maastoon, kuvan keskellä ovat lapsen kasvuympäristöt ja niiden välinen vuorovaikutus. Kasvuympäristöjen välistä vuorovaikutusta

ympäröivät laajemmat elämänpiirit, yhteiskunnan rakenteet ja näihin kaikkiin vaikuttavat ajalliset tapahtumat. Tutkimuksen pääteemat lähestyvät yhteistyötä kahdesta eri suunnasta: tutkimuksen toinen pääteema tarkastelee yhteistyötä systeemin ulkokehiltä kysyen, miten yhteistyö rakentuu normeissa. Toinen pääteema puolestaan lähestyy kodin ja koulun yhteistyötä mikrotasolta selvittäen, millaisia merkityksiä yhteistyö saa opettajien puheissa.



KUVA 1. Kodin ja koulun yhteistyöhön maasto ekologisen teorian kuvaamana (sovellettu Bronfenbrenner 2002).

Vaikka kuva 1 esittää mikrosysteemejä ympäröivät ulommat kehät yhteisinä ja jaettuina, elämänpiirit ovat mikrosysteemien välillä vain osin jaettuja, mikä vaikuttaa niiden välille syntyvien mesosysteemien laatuun ja muotoon. Kodit omaavat erilaisia opettajuudelle ja vanhemmuudelle asetettuja vaatimuksia ja hyvän vanhemmuuden ja opettajuuden määritelmiä (Dermot & Pomati 2016; Böök & Perälä-Littunen 2015), ja myös opettajan henkilökohtaiset näkemykset yhdistyvät ammatillisiin tietoihin, taitoihin ja uskomuksiin (Orell & Pihlaja, hyväksytty julkaistavaksi). Kotien ja opettajien itselleen ja toisilleen antamat roolit tuottavat molemminpuolisia odotusarvoja kohtaamisille ja määrittelevät siten vuorovaikutusta etukäteen. Mesosysteemissä kohtaavat siis yksilöt ja heidän kulttuuriset käsityksensä. Bronfenbrenner ottikin ekologiseen teoriaansa vaikutteita Vygotskyn sosiokulttuurisesta teoriasta (Wong 2001), jonka mukaan kohtaamisiin ja niissä syntyviin tulkintoihin vaikuttavat yksilön omaksumat vuorovaikutukselliset käytänteet, tavat ja taidot hyödyntää arkisia esineitä, ymmärtää kieltä, symboleita ja kuvia ja elehtiä sekä tavat ja kyvyt so-

veltaa osaamista (Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman 1978). Vuorovaikutustilanteissa tulkintaan liittyvät ajatusrakenteet yhtenevyyksineen ja eroavaisuuksineen vaikuttavat kohtaamisiin ja niissä muodostuviin merkityksiin (Helkama 2015, 54–55, 63), ja kohtaamisten kautta asioiden saamat merkitykset tukevat tai horjuttavat aiempaa ymmärrystä (Linell 1998, 266; Wong 2001). Mesosysteemin tasolla kodin ja koulun yhteistyö on siis yksilöllisten kulttuuristen kokemusten neuvotteluita, joiden tehtävänä on luoda jaettavaa ymmärrystä (Wong 2001).

Kulttuurisen kontekstin elementit ovat läsnä paitsi yksilön tasolla myös koulun rakenteissa (Moll 2010). Jo kodin ja koulun vuorovaikutustilanne itsessään on pääsääntöisesti koulukulttuurin rakenteiden määrittelemä, ja kohtaamisten vapaaehtoisuus, tavoitteellisuus ja rutiinimaisuus näyttäytyvät osapuolille eri tavoin (Linell 1998, 240–242). Linell (1998, 114) kuvaa yhteisymmärryksen syntymistä tietoiseksi asettumiseksi toisen asemaan, eli pyrkimykseksi tunnistaa ja ymmärtää toisen näkökulmia. Ideaalitulanteessa kodin ja koulun yhteistyössä on kyse erilaisten näkökulmien avaamisesta ja yhteensovittamisesta, mutta toisaalta kulttuurisen neuvottelun käsite tuo esiin yhteistyöhön liittyvää virhetulkintojen tai osallistumisesteiden mahdollisuuden.

Koska koululla on yhteistyön osalta aloitteellinen vastuu (POPS 2014), tarkoittaa tietoinen yhteisymmärryksen etsiminen myös kotien toimintaedellytysten tunnistamista, huomioon ottamista ja koulun toimintojen kriittistä tarkastelua osallistumismahdollisuuksien ja odotusten osalta. Esimerkiksi kotien kokema laajempi yhteiskunnallinen osattomuus voi estää toimintaa myös koulun yhteistyötilanteissa (Dotson-Blake 2010) tai vanhemman odotustenvastaiset toimintatavat voidaan tulkita kielteisesti (Bourdieu 1993). Perinteitä rikkovien yhteistyötapojen on havaittu tukevan yhteistyön kehittymistä (Dotson-Blake 2010) kenties juuri siksi, että yhteistyöhön liitettävien ennako-oletusten puuttuessa tilanteinen avoimuus ja auki puhuminen on luontevinta. Bourdieu (1993) toteaa, että kommunikaatiota tärkeämpää on mahdollisuus kommunikaatioon. Mahdollisuus tarkoittaa sekä oikeutta keskusteluun että tilaa eriäville mielipiteille, sillä toimiessaan vastoin yleisiä odotuksia, tai asettuessaan vastoin yleistä mielipidettä, yksilö voi tulla torjutuksi tai poissuljetuksi yhteisestä. (Bourdieu 1993.) Kodin ja koulun yhteistyössä molemmilla osapuolilla tulisi siis olla mahdollisuus nostaa asioita puheeksi ja toisaalta myös epäkohtien ilmaisulle tulisi olla tilaa. Epsteinin (1995) mukaan suunnitelmallinen ja rakentava yhteistyö kodin ja koulun välillä sisältääkin ohjeet ristiriitatilanteiden ratkaisuun.

Kodin ja koulun yhteistyö on siis paitsi yksilötasoista toimintaa, myös osa yhteiskunnallisia käytänteitä, jotka vaikuttavat perheisiin ja muokkaavat niiden olemista (Yesilova 2009, 36). Koulua sitoo velvollisuus edistää yksilön oikeutta osallistua vaikuttamiseen yhteiskunnassa ja elinympäristönsä kehittämiseen (Perustuslaki 731/1999, 2§). Koululle tämä tarkoittaa velvollisuutta tukea koteja tiedostamaan

laillisia oikeuksiaan ja kantamaan koulutukseen liittyviä vastuutaan. Lisäksi on mahdollistettava osallistumista koulun toimintaan – toisin sanoen koululla on velvollisuus edistää demokratiaa.

Perheiden kompetenssit ovat kuitenkin vaihtelevia, ja siten niiden kyky hyödyntää, sopeutua tai vastustaa itseensä kohdistuvia sääntöjä, määräyksiä tai tapahtumia vaihtelee. Kodin ja koulun yhteistyölle tämä tarkoittaa tasapainoilua yksilön ja yhteisön risteävien etujen muodossa. Ennen kaikkea haasteena on varmistaa, ettei kodin ja koulun yhteistyö käänny itseään vastaan ja lisää vain niiden perheiden toimintaedellytyksiä, joilla on jo ennestään parhaat edellytykset siitä hyötyä. (Crozier 1997.) Yhteiskunnallisella tasolla avoin keskustelu rakentaa ja sitouttaa hyväksymään toimintaa ohjaavia ja rajaavia normeja. Avoimessa keskustella jokaisella puhujalla on tasavertainen oikeus tulla kuulluksi ja puheet ovat keskenään tasa-arvoisia. (Habermas 1996.) Dewey (1927) korostaa demokratian syntyvän ennen kaikkea vaikuttamisen mahdollisuuksista ja keskusteluista asioille annettavista merkityksistä. Demokratian lisäämiseksi ei Deweyn mukaan niinkään tarvita uusia demokratian välineitä, vaan keskustelua demokratian vaikutuspiirissä. (Dewey 1927.) Kodin ja koulun yhteistyötäkin koskevana haasteena on saada kaikki yhteisössä tunnustamaan osallisuuttaan siinä määrin, että jokainen kokisi omaavansa mahdollisuuden ilmaista näkökulmiaan. Habermasin (1996) oikeuden diskurssiteoria jäsentää yhteisen ja jaetun arvopohjan rakentumista vapaassa ja avoimessa keskustelussa. Keskusteluja tarvitaan, koska koetun todellisuuden ja suhteisten sopimusten välille muodostuu väistämättä jännitteitä, jotka toistuessaan kyseenalaistavat aiempia normeja. Avoimen keskustelun kautta yhteisön on mahdollista tarkistaa ja rakentaa sellaisia sopimuksia, joihin yhteisön jäsenet sitoutuvat ja luottavat. (Habermas 1996, 97–98.)

Kodin ja koulun yhteistyö on siis monimutkainen, yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntatasoja sisältävä ilmiö. Tarkasteluetäisyydestä riippuen yhteistyö saa muotoja yksittäisinä tapaamisina, ryhmämuotoisina toimina tai yhteiskunnalliseen päätöksentekoon liittyvänä ilmiönä.

2.2 Yhteistyö käsitteenä

Kodin ja koulun yhteistyön moniulotteisuus heijastuu aihepiirin tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Kodin ja koulun välisestä suhteesta puhuttaessa käytössä on niin kotimaassa kuin kansainvälisesti lukuisia käsitteitä, eikä niiden määrittelyä voida pitää vakiintuneena (Averill, Metson, & Bailey 2016; Barton, Drake, Perez, St.Louis & George 2004; Englund, Luckner, Whaley & Egeland 2004; Fan & Chen 2001; Hirsto 2010; Lasky 2000; Lee & Bowen 2006). Tutkijat ovat esittäneet tarpeen käsitteen määrittelyn tarkennuksiin, mutta toisaalta käsitteistön kirjavuus kuvaa hyvin kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvää moninaisuutta (Thompson, Willemse, Mutton, Burn & De Brüne 2018).

Tässä tutkimuksessa käytettäväksi käsitteeksi valikoitui kodin ja koulun yhteistyö kahdesta syystä:

1. Yhteistyö-käsite soveltuu ilmiön tarkasteluun mikro- ja makrotasolla.
2. Yhteistyö on ohjausteksteissä yleisimmin käytetty ilmaisu.

Samoin kuin perusopetuksen opetussuunnitelmassa, tässä tutkimuksessa yhteistyöllä tarkoitetaan kaikkea toimintaa, jossa koti ja koulu ovat yhteydessä toisiinsa ja käsite saa sisällöllisen merkityksensä tilannekohtaisesti (Hirsto 2010; Opetushallitus 2007; Orell & Pihlaja 2018; 2020).

Koulun yhteistyöhön kohdistuvissa tutkimuksissa käsitteen määrittelyyn paneudutaan tarkastelutasosta riippuen eri tavoin. Suomenkielisessä kirjallisuudessa käsitteen vaihtelu keskittyy ensisijaisesti käytettävän käsitteen sisällölliseen määrittelyyn, kun englanninkielisessä kirjallisuudessa sisällöllisen määrittelyn lisäksi käytettävien käsitteiden kirjo on suomen kieltä laajempi ja sisällölliset merkitykset osin ristiriitaisia.

Yhteistyötä laajasti kuvaavissa tutkimuksissa käytetyn käsitteen alle tulkitaan varsinaisia toimia ja asennoitumista kouluun ja yhteistyöhön, eli ne toimivat *kokoavina käsitteinä*. Asenteita ja tekoja kokoavana käsitteenä käytetään suomeksi yleisimmin *yhteistyötä* (Blomberg 2008; Spooft 2007), mutta englannin kielellä vastaavassa käytössä ovat ainakin *'collaboration'* (Cox 2005; Hirsto 2010; Sormunen 2012), *'involvement'* (Hartas 2015; Nathans & Revelle 2013; Bæck 2010), *'engagement'* (Barton ym. 2004; Evans 2013; Haley-Lock & Posey-Maddox 2016) sekä *'partnership'* (Dotson-Blake 2010; Murray, Curran & Zeller 2008).

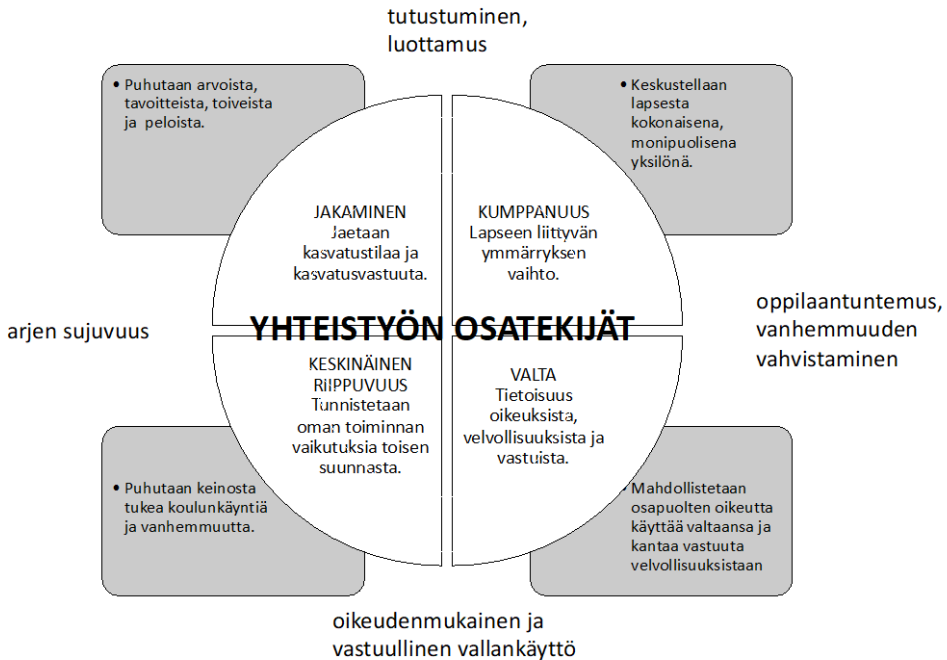
Lukuisten rinnakkaisten käsitteiden lisäksi myös tulkinnat käsitteiden sisällöllisestä merkityksestä vaihtelevat. Esimerkiksi kokoavaksi käsitteeksi esitetty *'involvement'* määrittyy myös tekoihin painottuvana (Barton ym. 2004; Dotson-Blake 2010; Haley-Lock & Posey-Maddox 2016; Weiss, Mayer, Kreider, Vaughan, Dearing, Hencke & Pinto 2003) ja käsitteillä *'cooperation'* ja *'yhteistyö'* on puolestaan kuvattu myös kodin ja koulun työnjaollista toimintaa tai etäistä asiointiyhteyttä (Lämsä 2013; Rätty, Kasanen & Laine 2009). Kokoavassa käytössä käsite ei kuitenkaan kerro yhteistyön onnistumisesta, laadusta tai muodosta. Yhteistyö voi siis olla hyvää tai huonoa, monipuolista tai yksipuolista, tiedonvälitystä tai osallistavaa.

Myös yhteistyötä toimintana kuvataan etenkin kansainvälisessä kirjallisuudessa moninaisin termein. Yhteistyöhön vanhempien osallistuvana toimintana viitataan esimerkiksi käsitteillä *'participation'* (Dotson-Blake 2010) ja *'interaction'* (Lasky 2000) sekä ilmaisut *'parent's interventions'* (Crozier 1997), *'to do partnership'* (Murray ym. 2008) ja *'to engage'* (Evans 2013). Suomenkielisessä kirjallisuudessa yhteistyön tekeminen tarkentuu tarpeen mukaan verbeinä kuten osallistua, auttaa, tukea, puuttua ja keskustella.

2000-luvun alussa etenkin varhaiskasvatuksen piirissä yleistyi *kumppanuus*-käsite, jolla haluttiin painottaa opettajan ja vanhempien tasaveroisuutta kasvatustavoitteiden äärellä (Kekkonen 2012; Lämsä 2013). Kasvatuksen piirissä kumppanuuteen sisällytetään tunnetason sitoutumista, pyrkimystä vastavuoroisuuteen ja aitoon yhteistyösuhteeseen. Tarkennetusti puhutaankin *kasvatuskumppanuudesta*, jolla tehdään eroa esimerkiksi liikemaailman tapaan käyttää kumppanuus-käsitettä resursien jakamista tarkoittavassa merkityksessä (Kekkonen 2013, 48–61.) Rimpelä kuvaa kumppanuus-käsitteen yleistymisen taustalle halua korostaa kodin ja koulun muodostaman mesosysteemin merkitystä (Rimpelä 2013, 31). Uusimmissa ohjausasiakirjoissa kumppanuus-käsitteen käytöstä on kuitenkin luovuttu sekä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen että perusopetuksen piirissä, ja käsite on korvattu yhteistyökäsitteellä. Siirtymän voi tulkita tarpeeksi havainnoida yhteistyötä mesosysteemistä tasoa laajempaan ilmiönä.

Tässä tutkimuksessa yhteistyö ymmärretään käsitteeksi, jonka sisällöllinen muoto määrittyy tilannekohtaisesti (vrt. Rätty ym. 2009). Yhteistyön koettu laatu syntyy toimijoiden ja tilanteiden yhteisvaikutuksena niin, että yksittäinen toimi voi eri tilanteissa tuottaa erilaisia kokemuksia yhteistyöstä. Ihmisten kohtaamisessa on aina kyse ymmärrysten vaihdosta ja tilannekohtaisuus tuottaa erilaisia tarpeita ja tulkintoja, eikä käytettävä termi suoraan paljasta kuvatun toiminnan, asenteiden tai ihmissuhteiden laatua ja syvyyttä. Käsitteestä riippumatta yhteistyöhön on havaittu liittyvän jakamisen, kumppanuuden, keskinäisen riippuvuuden ja vallan osatekijät (D'Amour, Ferrada-Vileda, San Martín-Rodríguez & Beaulieu 2005). Yhteistyö on siis ihmisten välistä toimintaa, joka toteutuakseen edellyttää osallistujilta keskinäistä kommunikaatiota, luottamusta, kunnioitusta ja halukkuutta yhdessä toimimiseen (San Martín-Rodríguez, Beaulieu, D'Amour & Ferrada-Videla 2005).

Yhteistyö-käsite sellaisena, kuin se tässä tutkimuksessa ymmärretään, on kuvattu osa-alueittaisesti kuvassa 2. Mesosysteemin tasolla yhteistyö tarkoittaa lapsen liittyvää ymmärrysten vaihtoa, molemminpuolista päätösten mahdollistamista, keskinäisen riippuvuuden tunnistamista ja kasvatusvastuun jakamista. Makrotasolla samat osa-alueet ymmärretään demokraattisen yhteiskunnan periaatteiden näkökulmasta luottamuksena yhteisesti sovittuihin sääntöihin, tasa-arvona, oikeudenmukaisuutena ja mahdollisuutena osallistua oman arjen lähtökohdista käsin (ks. Bourdieu 1993; Dewey 1927; Habermas 1996). 'Yhteinen' ja 'työ' tarkoittavat siis tilannekohtaisesti huomioiden tarkastelutäisyys sekä tilanteen ja toimijoiden ennakoajatukset, tarpeet ja toimintaedellytykset.



KUVA 2. Yhteistyö käsitteenä: yhteistyön osatekijät (D'Amour ym. 2005) ja niiden kuvaukset toimintana ja tavoitteina.

2.3 Yhteistyön osa-alueita

Yhteistyö kodin ja koulun välillä voi saada monenlaisia muotoja, ja sitä voidaan toteuttaa niin yksilö- kuin ryhmätasolla. Toimilla voidaan tavoitella hyötyjä oppilaille esimerkiksi oppimateriaalin, stipendien tai palveluiden muodossa, tarjota perheille etuuksia tai virkistystä, pyrkiä hyötyyn koulun tasolla tai laajemmin rikastuttaa yhteisöä, johon koulu ja perheet liittyvät (Sanders 1991). Kodin ja koulun yhteistyön hyötyjä on raportoitu useassa eri maassa. Yhteistyön katsotaan tukevan oppimista, varmistavan koulutuksellista jatkumoa, kehittävän oppilaantuntemusta ja jopa tukevan kodin ilmapiiriä myönteisesti (Cox 2005; Dotson-Blake 2010; Englund ym. 2004; Epstein 1995; Fan & Chen 2001; Gonzales-Dehass, Willems & Holbein 2005; Siniharju 2003; Soininen 1986). Yksilöön ja yksittäisiin perheisiin kohdistuvien toimien ohella kodin ja koulun yhteistyölle voidaan myös nähdä yhteiskunnallisia tehtäviä, sillä kouluun liittyvä yhteistyö heijastelee yhteiskunnan muuta poliittista suuntausta ohjaten kasvatustavoitteita yhteiskunnan kannalta suotuisaan suuntaan (Baquedano-López, Alexander & Hernandez 2013; Haley-Lock & Posey-Maddox 2016). Yhteistyöhön kohdistunut tutkimuksellinen kiinnostus onkin edennyt 1970-luvun etuihin ja esteisiin kohdistuvasta painotuksesta 1980-luvun menetelmälliseen

kiinnostukseen siirtyen 1990-luvulla kumppanuuden ja jaetun vastuun painottamiseen (Cox 2005). 2000-luvulla tutkimuksellinen näkökulma vaikuttaisi suuntautuvan ennen kaikkea yhteistyön sosiaaliseen tasa-arvoon ja kriittiseen analyysiin yhteistyön eriarvoistavista piirteistä (esim. Bæck 2010; Lasky 2000; Dotson-Blake 2010; Helgøy & Homme 2017). Yhteistyökriittisessä tutkimuksessa on esimerkiksi havaittu, että yhteistyön hyödyt kohdistuvat ennen kaikkea jo valmiiksi hyvin toimeen tuleviin perheisiin, jotka myös osaavat käyttää vaikutusvaltaansa lastensa eduksi (Crozier 1997; Landeros 2011).

Epstein (1995) jäsentää kodin ja koulun yhteistyön nimeten kuusi eri osa-aluetta, joihin yhteistyö kytkeytyy. Epsteinin mukaan yhteistyö kodin ja koulun välillä liittyy:

1. vanhemmuuden vaatimuksiin arjessa,
2. koulukasvatuksen velvollisuuksiin,
3. vanhempien osallistumiseen ja osallisuuteen koulussa,
4. kotona tapahtuvaan oppimiseen,
5. päätöksentekoon ja
6. yhteisötason osallisuuteen.

Jokainen osa-alue sisältää erilaisia yhteistyön käytänteitä, haasteita ja ratkaisuja, ja yhteistyön laatua voidaan arvioida tarkastelemalla yhteistyön johdonmukaisuutta ja monimuotoisuutta. Toimivassa yhteistyömallissa yhteistyön toimia on kaikilla osa-alueilla. (Epstein 1995.)

Tarkasteltiinpa yhteistyötä millä tahansa kuudesta osa-alueesta, yhteistyössä ovat läsnä aiemmin kuvatut vallan, keskinäisen riippuvuuden, jakamisen ja kumppanuuden osatekijät, jotka tulevat esiin sekä yhteisötasolla että yksilötoimissa. Yhteistyön osatekijöiden käsitteelliset kuvaukset toimivat linssinä yhteistyön tarkastelussa: olennaista on punnita, miten yhteistyön osatekijät painottuvat. Tilanteisesti saatetaan esimerkiksi havaita, että yhteistyö näyttäytyy ensisijaisesti keskinäiseen riippuvuuteen liittyvänä jakamisena tai osapuolten vallankäyttönä.

Vaikka Epsteinin malli pohjautuu yhdysvaltalaiseen koulukulttuuriin, on sen havaittu soveltuvan kodin ja koulun yhteistyön tarkasteluun laajemminkin (Rantala & Vehkakoski 2020). Tässä tutkimuksessa Epsteinin kuuden osa-alueen jäsenystä on sovellettu suomalainen koulukonteksti huomioiden yhteistyön toimien ja käytänteiden tarkastelurakenteena ja laajentaen osa-alueiden tarkastelua yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolle.

Vanhemmuuden vaatimuksiin eli kodin kasvua ja oppimista tukeviin olosuhteisiin liittyvä yhteistyö

Vanhempien perustehtävänä on turvata lapsen kasvua ja kehitystä tarjoamalla turvallinen ja välittävä koti, jossa lapsi saa ikätasolleen sopivia virikkeitä ja mahdollisuuden koulutukseen. Kasvatuksen tulee ohjata lasta itsenäistymiseen, vastuullisuuteen ja aikuisuuteen, ja lapsella on oikeus tulla kuulluksi itseään koskevissa päätöksissä ikätasonsa mukaan. (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983, 1§, 4§.) Ensisijainen vastuu siitä, että lapsi suorittaa oppivelvollisuuden, on vanhemmilla (Perusopetuslaki 628/1998, 26§), ja lähes kaikki vanhemmat valitsevat sen suorittamistavaksi peruskoulun tai vastaavan oppilaitoksen. Koulun tehtävänä on tukea kodin kasvatustehtävää (Perusopetuslaki 1998/628, 3§), mutta toisaalta koulu myös määrittelee kodin kasvatustehtäviä koulukasvatukseen liittyvien vaatimusten kautta (Böök & Perälä-Littunen 2015; Haley-Lock & Posey-Maddox 2016).

Koti tunnistetaan tutkimuksissa tärkeäksi kasvuympäristöksi, jolla on yhteyksiä lapsen koulumenestykseen (Gonzales-Dehass ym. 2005; Hoover-Dempsey & Sandler 1997). Esimerkiksi lämmin ja lapsen ikävaiheiset tarpeet huomioiva vanhemmuustyyli tukee lapsen sitoutumista koulunkäyntiin (Kiiskilä, Tuomaala, Aunola, Lerkkanen & Kiuru 2015). Tutkimuksellisesti on kuitenkin usein haastava erotella sitä, ovatko kodin ja koulun yhteistyölle havaitut edut riippuvaisia yhteistyöstä vai perheen yleisestä tilanteesta (Hoover-Dempsey & Sandler 1997), sillä vanhemmuuden myönteiset vaikutukset on havaittu vähäisemmiksi sosio-ekonomiselta asemaltaan heikommassa perheissä (esim. Hartas 2015; Strand 2011). Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvä keskinäinen riippuvuus on siis paitsi yksilötasoisista, myös yhteydessä laajempiin yhteiskunnallisten ilmiöiden riippuvuussuhteisiin.

Useamman tutkimuksen kautta yhtenevänä tuloksena nousee kuitenkin esiin se, että kaikki vanhemmat pitävät yhteistyötä tärkeänä (Kanste, Halme & Perälä 2016; Metso 2004; Rätty ym. 2009; Siniharju 2003; Sormunen 2012). Suomalaiset isät ja äidit pitävät perhettä tärkeänä osana elämäänsä, ja toimivaa koulua pidetään tärkeänä perheiden hyvinvointia tukevana asiana. Koulutukseen satsaamista kannattavat sekä lapsiperheet että muut veronmaksajat, mitä voi pitää osoituksena yleisestä suomalaisesta koulutusmyönteisyydestä. (Kontula 2018, 35–36, 60.) Suomalaisten odotukset koulujen kautta toteutuvalla perhepolitiikalla ovat käytännönläheisiä: perheille tärkeää on koulujen läheinen sijainti sekä mahdollisuus iltapäiväkerhotoimintaan, ja lisäksi vanhemmat toivoisivat työ- ja loma-aikojen muuttamista paremmin työssäkäyntiin sopivaksi (Sorsa & Rotkirch 2020, 73).

Lapsi- ja perhepolitiikan kehityssuuntana on kehittää kouluja niin, että ne muodostavat koko ikäryhmän tavoittavan palveluverkoston, jonka kautta tunnistetaan lapsen ja perheen tuen tarpeita ja vastataan niihin joko osana koulun toimintaa tai sen ympärillä (Hastrup, Hietanen-Peltola & Pelkonen 2013, 90–91; Lavikainen & Juurakko 2014, 16). Yhtenä esimerkkinä perheiden voimavarojen tukemisesta on

Lapset puheeksi -menetelmä, jota on jalkautettu yhteistyössä Suomen Mielenterveys ry:n kanssa etenkin hanketoiminnan kautta. Menetelmän perusajatuksena on keskusteluiden kautta kartoittaa perheiden voimavaroja ja toisaalta mahdollisia hyvinvoinnin haasteita ja siten löytää tukea tarvitsevat perheet ennalta ehkäisevän tuen piiriin. (Suomen Mielenterveys ry. 2019.)

Koulukasvatukseen vaatimuksiin liittyvä yhteistyö

Perusopetuksen laatukriteerien mukaan laadukkaalle opetukselle on tunnusomaista se, että koulussa kannustetaan huoltajia osallisuuteen niin, että heidät saadaan mukaan koulun arviointi- ja kehittämistoimintaan ja opetussuunnitelmatyöhön (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 40). Vanhemmilla ei ole suoraa mahdollisuutta puuttua koulukasvatukseen opillisiin vaatimuksiin, mutta vanhemmat voivat välillisesti vaikuttaa opetuksen sisältöihin yksittäisillä oppiainevalinnoilla tai hakemalla lapselleen koulupaikkaa erilaisilta painotetun opetuksen linjoilta tai erikoisluokilta.

Koulukasvatukseen liittyvien vaatimusten tiedollinen avaaminen on yhteistyön osa-alueena normiohjauksessa korosteista (Orell & Pihlaja 2018). Opetussuunnitelman pohjalta laadittu vuosittainen työsuunnitelma on esimerkki tiedotustoiminnasta. Kouluja veloitetaan tarjoamaan huoltajille tilaisuuksia tutustua kouluun ja sen käytänteisiin (POPS 2014, 36). Koulun toiminnan periaatteet, opetuksen tavoitteet ja sisällöt sekä niiden saavuttamiseen liittyvä arviointi ovat merkittävä osa kodin ja koulun yhteistyötä. Koulutuksen järjestäjän tulee määrätä tarkennetusti yhteistyön toteuttamisen tavoista (Perusopetuslaki 628/1998, 15§), ja esimerkiksi lukuvuoden aikainen arviointi voidaan toteuttaa perinteisen todistuksen sijaan keskustelumuotoisena. Vanhemmista valtaosa pitää arviointikeskusteluja tärkeänä osana arviointia, ja keskustelujen toteutukseen ollaan melko tyytyväisiä (Mertaniemi 2018, 18).

Kouluarjessa tavanomaisimpia toimintamuotoja ovat erilaiset tiedotteet, viestit ja ilmoitukset. Oppilaiden on havaittu hyötyvän jo siitä, että kotien ja koulun välistä tiedottamista lisätään, mutta tehokkaimpia ovat sellaiset toimintatavat, joissa koti ja koulu toimivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa saman tavoitteen suuntaisesti (Cox 2005). Koulun toteuttaman yhteistyön on kuitenkin havaittu tavoittavan ennen kaikkea hyvin toimeen tulevia perheitä (Bæck 2010; Crozier 1997; Rätty ym. 2009), ja vaikka kiinnostuksella yhteistyöhön koulun kanssa on havaittu yhteys vanhemman käsityksiin vanhemmuudesta (Hoover-Dempsey 1997), voi yhteistyöhalukkuuden tai haluttomuuden taustalla olla myös koulun toteuttamasta yhteistyöstä riippuvia syitä. Sekä koulu että vanhemmat tekevät tulkintoja, arvostelevat ja luovat toisilleen odotuksia oman ”normaaliuskäsitöksensä” pohjalta (Lasky 2000), ja se, millaisena ryhmänä vanhemmat nähdään, vaikuttaa koulujen henkilöstön toimintatapoihin yhteistyössä (Helgøy & Homme 2017). Opettajat kokevat yhteistyön helpoimmaksi ar-

vomaailmaltaan samankaltaisten perheiden kanssa (Lasky 2000), kun taas esimerkiksi maahanmuuttajaväestön osallistaminen on usein haasteellista (Dotson-Blake 2014). Opettajien näkemyksiä vanhemmuudesta pidetäänkin yksiulotteisina ja vanhemmuuteen liittyvät olosuhteet ohittavina (Lasky 2000). Böök ja Perälä-Littunen (2015) nostavat pohdintaan kysymyksen siitä, onko kodin ja koulun yhteistyössä kyse lapsen parhaaksi tehtävästä työstä vai vanhempien velvollisuuksien nimeämisestä ja valvonnasta.

Vanhempien näkökulmasta yhteistyön myönteisiä puolia ovat tiedonsaanti, toisiin vanhempiin tutustuminen ja koulun toimijoiden ja tilojen tuleminen tutuksi. Kielteisinä puolina yhteistyössä koetaan epäolennaisten asioiden käsittely tai avoimuuden puute, vanhempien passiivinen rooli ja vanhempien väliset arvoristiriidat. (Räty ym. 2009.) Useiden tutkimusten mukaan yhteistyö itsessään painottuukin vahvasti ongelmien ratkaisuun (Metso 2004, 126–127; Seikkula 2000, 16; Soininen 1986, 37–38).

Vanhempien koulussa tapahtuva osallisuus ja osallistuminen

Suomessa vanhempien osallisuus koulussa on perinteisesti tarkoittanut osallistumista koulun järjestämiin tapahtumiin (Metso 2004; Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015; Kanste ym. 2016, 85), ja vanhempien koulussa tapahtuva osallisuus toteutuu vanhempainilloissa, muissa vanhempaintapaamisissa, erilaisissa teemapäivissä ja juhlatilaisuuksissa (Opetushallitus 2007). Sormusen (2012, 46) mukaan vanhemmat halusivat osallistua nykyistä enemmän, mutta opettajat rajaavat osallisuutta työrauhan nimissä. Metso (2004, 115–116) puolestaan kirjoittaa, että vanhempien läsnäoloa koulussa haastaa vanhemmille osoitettujen tilojen puute ja osallistuvan osallisuuden perinteiden puuttuminen. Vanhempainliiton barometrin mukaan vain noin viidennes vanhemmista on kokenut, että koulu kannustaa vanhempia koulupäivän aikaisiin vierailuihin. Vanhemmille on yleisimmin tarjottu mahdollisuuksia auttaa oppitunneilla, välitunneilla tai retkillä tai toimia mukana erilaisten juhlien tai teemapäivien järjestelyissä. Lisäksi noin neljännes vanhemmista on saanut kutsun saapua kouluun kertomaan omasta ammatistaan. (Mertaniemi 2018, 29, 36.) Erilaisten sähköisten järjestelmien kautta tapahtuvaa reaaliaikainen sähköinen osallisuus tavoittaa kuitenkin lähes kaikki vanhemmat (Kanste ym. 2016, 85; Mertaniemi 2018, 31).

Perheissä yhteistyöstä koulun kanssa vastaavat tyypillisimmin äidit (Mertaniemi 2018). Osasyynsä vanhempien ja koulun arkiseen etäisyyteen onkin varmasti suomalaisnaisten pitkällä työssäkäyntiperinteellä, sillä Salinin (2015) mukaan muihin länsimaisiin valtioihin verrattuna suomalaisäidit työskentelevät yleisimmin kokopäivätyössä. Kouluun ja opettajien toimintaan onkin tavattu suhtautua luottavaisesti (Sahlberg 2007). Läsnäolevan osallisuuden koulukulttuureissa vanhempien yhtenä luontevana tehtävänä taas pidetään opetuksen laadun tarkkailua, ja osallisuuden

kautta saatavaa tietoa hyödynnetään ennen kaikkea oman lapsen eduksi (McGhee-Hassrick & Schneider 2009). Ylipäätään läsnäolevan osallisuuden hyödyistä raportoidaan ristiriitaisesti (Hoover-Dempsey & Sandler 1997). Toisaalta kodin ja koulun konkreettiset kohtaamiset on havaittu hyödyllisiksi, mutta läsnäolevan osallistumisen on havaittu myös tuottavan eriarvoistavia piirteitä (Crozier 1997). Perhetilanteista riippuen vanhempien osallistumisedellytykset vaihtelevat, ja läsnäoleva osallisuus kuormittaa etenkin yksinhuoltajavanhempia (Baquedano-Lopéz ym. 2013; Haley-Lock & Posey-Maddox 2016; Weiss ym. 2003). Landerosin (2015) mukaan paljon aikaansa koululle antavat vanhemmat myös odottavat saavansa panokselleen vastinetta ja kokevat lapsensa olevan oikeutettuja erityiskohteluun. Vanhempien aktiivinen osallistuminen koulussa edellyttääkin Landerosin mukaan vahvaa johtamista, jotta yhteistyö ei muutu kilvoitteluksi etuuksista. (Landeros 2015.)

Oppimista tukeva toiminta kotona

Vanhempainliiton barometrin mukaan yleisimmin vanhemmat tukevat oppimista ilmaisemalla kiinnostustaan koulunkäyntiin, auttamalla lasta kouluopinnoissa, keskustelemalla koulunkäyntiin liittyvistä tilanteista ja tukemalla lapsensa ystävyyssuhteita. Tärkeimpänä tukimuotona vanhemmat pitävät avointa vuorovaikutusta koulun kanssa, kiinnostusta koulunkäyntiin ja läsnäoloa lapsen arjessa (Mertaniemi 2018, 21–22, 24.) Ongelmina oppimisen tukemisessa koetaan ajan ja taitojen puute, ja ne vanhemmat, jotka kokevat avun antamisen vaikeimpana, myös auttavat lastaan vähiten (Räty ym. 2009).

Suomalaisvanhempien koulutustaso on noussut 2020-luvulle tullessa äitien ollessa isiä korkeammin koulutettuja. Korkeammin koulutetut saavat lapsia matalammin koulutettuja todennäköisemmin, ja noin puolella alle 15-vuotiaista vähintään toinen vanhemmista kuuluu korkeasti koulutettujen ryhmään. (Sorsa & Rotkirch 2020, 26.) Samanaikaisesti PISA-tulokset ovat osoittaneet, että vanhempien koulutustaustan yhteys koulumenestykseen on vahvistunut siten, että vähiten koulutettujen vanhempien lapset menestyvät koulussa muita heikommin (Leino, Ahonen, Hienonen, Hiltunen, Lintuvuori, Lähteinen, Lämsä, Nissinen, Nissinen, Puhakka, Pulkkinen, Rautopuro, Sirén, Vainikainen & Vettenranta 2019, 124).

Kotona tapahtuvan oppimisen tukemisesta tuli merkittävä osa kodin ja koulun yhteistyötä ns. kolmiportaiseen tukeen siirtymisen myötä vuonna 2010. Siitä lähtien normiohjauksessa on määrätty tarkasti oppimisen tukeen liittyvistä yhteistyötilanteista, ja koulun tulee olla yhteistyössä huoltajien kanssa siten, että vanhemmat voivat osaltaan tukea lapsensa oppimista. (POPS 2010; POPS 2014.) Vanhemman vastuuksi kodin ja koulun yhteistyössä nimetään kiinnostus oman lapsen koulunkäynnistä ja osallistuminen yhteistyöhön. Mahdolliset haasteet lapsen hyvinvoinnissa lisäävät tarvetta yhteistyöhön (Opetushallitus 2007).

Kodin merkityksen korostamisen ongelmallisena piirteenä nähdään kotien syylistäminen lapsen haasteista. Dermottin ja Pomatin (2016) mukaan vanhemmuuden vaikutuksista puhutaan itsestään selvyytensä ja oletetaan, että hyvää vanhemmuutta voidaan mitata. Heidän havaintojensa mukaan tällaista ”tukevan vanhemmuuden pakettia” ei kuitenkaan ole olemassa, ja siten oppimistulosten ja vanhemmuuden yhteys täytyy ymmärtää monisyisempänä ilmiönä. (Dermott & Pomati 2016.) Tiedetään myös, että vanhemman tekemät toimet tarvitsevat jatkuvaa asiantuntijaosapuolen antamaa tunnustusta, jotta vanhemmat kokevat toimensa tasaveroisina asiantuntijan tekemän työn rinnalla (Ferguson & Ferguson 1994, 34–36). Yhteistyön ongelmat raportoidaan ennen kaikkea kuitenkin vanhemmista johtuviksi ja ongelmaperheitä kuvataan passiivisiksi (Siniharju 2003, 104, 114). Passivisuuden taustalle on kuitenkin tunnistettu esimerkiksi omasta alhaisesta koulutuksesta johtuvaa epävarmuutta ja epäpätevyyden tunnetta (Bæck 2010). Crozier (1997) puolestaan tuo esiin, että koulutetut vanhemmat jäsentävät lapsensa koulunkäyntiin kohdistamiaan odotuksia ja toiveita täsmällisemmin, mikä edesauttaa heitä tukemaan lapsensa koulunkäyntiä ja hankkimaan tarvittaessa apua.

Yhteistyön laadun kriteerinä nouseekin esiin kysymys siitä, miten kodin ja koulun yhteistyön toimintatavat vastaavat lapsen oppimisen ja kasvamisen haasteisiin. Laadukkaan yhteistyön ominaispiirteitä ovat koulussa yhteisesti sovitut toimintatavat nivelvaiheisiin, riittävä tiedotus oppilashuollon palveluista ja oppilaille varmistetut riittävät mahdollisuudet tukeen ja ohjaukseen. Kuntatasolla laadun kriteerit ovat riittävät oppilashuollon palvelut. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 49, 53). Lapsi- ja perhepalveluiden kehittämisessä kodin tukeminen yhteistyössä koulun kanssa on keskeisessä roolissa, ja tavoitteena on yhteensovittaa eri hallinnonalojen toimintaa niin, että erityispalveluita jalkautettaisiin oppilaitoksiin (Sosiaali- ja terveysministeriö 2016).

Vanhempien osallisuus päätöksen teossa

Tällä hetkellä vanhemman rooli aktiivisena päätöksentekijänä on koulujärjestelmässä ennen kaikkea yksilötasoinen ja osallisuus yhteisöllisessä päätöksenteossa näyttäytyy lähinnä mahdollisuutena osallistua kasvatustavoitteiden yhteiseen määrittelyyn. (POPS 2014.) Opetussuunnitelma pitää sisällään paljon valmiiksi määriteltäviä arvoulottuvuuksia, ja koulun tasolla yhteinen päätöksenteko tarkoittaa ensisijaisesti keskustelua asetetuista lähtökohdista ja tavoitteista (Orell & Pihlaja 2018). Vaikuttaa kuitenkin siltä, että keskustelun merkitystä koulun arvolinjauksissa ei ole tunnistettu. Vanhempainliiton vanhempainbarometrin mukaan noin viidennes vanhemmista ilmoittaa koulun tarjonnan mahdollisuuksia osallistua koulun arvoja koskevaan keskusteluun, kasvatustavoitteiden määrittelyyn, opetussuunnitelmatyöhön

tai koulun toiminnan arviointiin (Mertaniemi 2018, 36). Johtopäätöstä arvokeskustelujen vähäisyydestä tukee se, että valtaosa vanhemmista kokee mahdollisuutensa vaikuttaa esimerkiksi järjestyssääntöihin, oppimisympäristöihin tai koulupäivien kulkuun vähäisiksi (Kanste ym. 2016, 86; Mertaniemi 2018, 36), vaikka esimerkiksi järjestyssääntöjen yhteinen läpikäynti on kuvattu laadukkaana opetuksen tunnusmerkiksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 58).

1990-luvun lopulla vanhempien välilliset vaikutusmahdollisuudet kouluelämään vahvistuivat koulunkäyntipaikkaa koskevan valinta-oikeuden ja painotetun opetuksen yleistymisen myötä. Tietyissä kaupungeissa (esimerkiksi Helsinki ja Turku) on syntynyt niin sanottu kouluvalintailmiö, jossa valinta-oikeuttaan hyödyntävät etenkin hyvässä sosioekonomisessa asemassa olevat vanhemmat. Kouluvalinnan seurauksena hyvin pärjäävien perheiden lapset keskittyvät tiettyihin kouluihin tai opetusryhmiin. (Seppänen 2006.) Vaikka kansainvälisesti vertaillen kouluvalinta on Suomessa vielä verrattain vähäistä (Kalalahti ym. 2015), tulee ilmiöön suhtautua vakavasti. Kun yhteistyöllä tavoitetaan ennen kaikkea koulutettuja tai muutoin valmiiksi hyvin toimeen tulevia perheitä, jotka myös osaavat hyödyntää saamaansa koulutietoa ja käyttää vaikutusvaltaansa lastensa eduksi, voi yhteistyö kodin ja koulun välillä muuttua eriarvoistamisen välineeksi. (Crozier 1997; Bæck 2010; Lasky 2000.)

Yhteisötason osallisuus

Kyläkouluperinteen piirissä koulun osuus yhteisöä kokoavana voimana on ollut perinteisesti vahva (Autti & Hyry-Beihammer 2009), mutta viime vuosikymmenten yhteiskunnassa yhteisöllisyys on muuttunut monitahoisemmaksi ja valikoivammaksi (Bauman 1996; Launonen 2000). Halua verkostoitumiseen ja yhteyteen kuitenkin on: vanhemmat toivovat kodin ja koulun yhteistyöhön lisää yhteisöllisiä elementtejä ja mahdollisuuksia verkostoitumiseen, ja vanhempainliiton barometrin mukaan suuressa osassa kouluja toimii tälläkin hetkellä vanhempainyhdistys (Mertaniemi 2018, 35, 40). Vanhempainyhdistystoimintaan osallistumisen on havaittu sitouttavan perheitä lähikouluun (Kalalahti ym. 2015).

Viime vuosina koulu yhteisöjen rakentumista onkin sivuttu etenkin kouluvalintatutkimusten kautta. Tutkimusten mukaan kouluvalintakäyttäytyminen lisää alueta-solla sosiaalista etäisyyttä eri väestöryhmien välillä ja vaikuttaa koulujen toimintaan. Yhteisöllisyyden näkökulmasta rohkaisevaa on se, että tunnistaessaan kouluvalinnan sosiaalista erotteluvoimaa vanhemmat pitävät toimintaansa eettisesti ongelmallisena. (Kosunen, Seppänen & Bernelius 2016.) Ongelmalliseksi tilanteen kuitenkin tekee se, että vaikka vanhemmat tunnistavat yhteisöllisiä etuja (Kosunen ym. 2016), he toimivat yksilötasolla oman perheen etuja ajaen (Lempinen, Berisha & Seppänen 2016). Tämä on johtanut siihen, että keskiluokkaiset vanhemmat toimivat koulussa

asiakkaina, kun taas alempien sosiaaliluokkien vanhemmilla ei ole yhtä tarkkoja näkemyksiä lastensa tulevaisuudesta (Crozier 1997; Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti & Sahlström 2017). Yhteistyön toimia suunniteltaessa tulisikin muistaa, että koulut eivät automaattisesti edusta yhteiskuntaa sellaisena, kuin mitä yhteiskunta on vanhempien näkökulmasta (Lee & Bowen 2006). Parhaimmillaan yhteistyö tukee moninaisten yhteisöjen toimintaa ja pahimmillaan taas vahvistaa sosioekonomisten taustatekijöiden vaikutuksia koulutuspolkuun sulkemalla osan vanhemmista yhteistyön ulkopuolelle (Bæck 2010; Hartas 2015).

Uudet kieli- ja kulttuuriryhmät nimetään nykykoulun yhteisöllisyyden haasteiksi (esim. Sahlberg 2007). Kieli- ja kulttuurivähemmistöjen kohtaamista voi kuitenkin pitää koulujärjestelmän pidempään jatkuneena haasteena, sillä myös ”vanhojen vähemmistöryhmien”, kuten saamelaisten ja romanien, huomioiminen on edelleen vaihtelevaa (ks. tarkemmin Aikio-Puoskari 2007; Junkala & Tawah 2009). Koulun rakenteissa kodin ja koulun yhteisötason laatua arvioidaan kuitenkin tuen tarpeisiin painottuvana ilmiönä, sillä laadukkaan yhteistyön ominaispiirteitä ovat koulussa yhteisesti sovitut toimintatavat nivelvaiheissa ja riittävät oppilashuollon palvelut eli valmius tukea perheitä monipuolisesti. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 49, 53). Yhteisötasolla ”toisenlaisuus” on näin haaste.

3 Perusopetus kodin ja koulun välisen yhteistyön kenttänä

Koulut rakentavat ympärilleen tavoista, asenteista ja toiminnoista muodostuvaa kulttuuria, joka määrittelee toimintaa kouluyhteisön sisällä ja yhteyttä koulun ympärille (Lasky 2000). Tavat toimia paitsi yhdistävät myös erottavat yhteisöä sen ulkopuolisista. Koulujen toimintakulttuurilla tarkoitetaan yhteisön kulttuurisesti ja historiallisesti muovautunutta toimintatapojen kokonaisuutta (POPS 2014, 26). Perinteet ja toimintatavat vaikuttavat siis merkittävästi koulunkäyntiin ja myös kodin ja koulun yhteistyö kuljettaa mukanaan menneiden vuosien vakiintuneita tapoja (Kalalahti ym. 2015). Tässä luvussa kodin ja koulun yhteistyötä tarkastellaan osana peruskoulun vaiheita perehtyen niin ohjauksjärjestelmään ja opetussuunnitelmaan yhteistyön näkökulmasta kuin yhteistyöhön osana opettajan työtä ja koulutusta.

Peruskoulu-uudistus saatettiin valmiiksi 1977, jolloin koko maassa oli siirrytty yhdeksänvuotiseen, koko ikäluokkaa koskevaan yhtenäiskoulujärjestelmään. Peruskoulu-uudistuksen taustalla oli usean vuosikymmenen aikainen pyrkimys uudistaa koulutuspolitiikkaa ja koulutusjärjestelmää tasa-arvoisempaan suuntaan. Koulutuksen yhteys koteihin oli siis vahvasti vaikuttamassa uudistuksen taustalla. Oppivelvollisuuslaki oli toki ollut voimassa vuodesta 1921 lähtien, mutta peruskoulu-uudistukseen asti suomalainen rinnakkaiskoulujärjestelmä jakoi ikäluokat varhaisessa vaiheessa eri opinteille. Ennen kuin peruskoulu-uudistuksen käynnistänyt puitelaki hyväksyttiin 1968, olivat aiemmat uudistusyritykset kaatuneet poliittiseen epäsuon. Peruskoulu-uudistuksen voimaantumisen takasi vasemmistoenemmistöinen eduskunta, ja uudistuksessa korostettiin sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoisia mahdollisuuksia kouluttautua. (Tervämäki & Tomperi 2018.) Varjo (2007) kokoaa väitöskirjassaan koulutuspolitiikan tutkimusta kuvaten peruskoulu-uudistusta osaksi kansainvälistä aatesuuntaa oikeudesta opiskella yksilöllisten edellytysten mukaisesti. Peruskoulu-uudistus oli osa yhteiskunnan yleistä demokratiakehitystä ja yhteiskunnan muutoksia kohti teollistumista ja kaupungistumista. (Varjo 2007.)

Vielä 1980-luvulla peruskoulu-uudistusta kritisoitiin voimakkaasti, koska sen katsottiin jättävän etenkin lahjakkaat oppilaat liian vähälle huomiolle (Niemi 2012, 26). Kansainvälisissä koulutusvertailuissa menestyminen pani pisteen peruskoulu-uudistuksen kyseenalaistamiselle (Tervämäki & Tomperi 2018). Suomalaisoppilaat

ovat osaamisellaan sijoittuneet hyvin valtioiden välisissä vertailuissa, ja osaamiserot oppilaiden välillä ovat olleet huomiota herättävän pieniä. 2010-luvun taitteessa alkanut epäsuotuisa kehitys sekä taitojen että osaamiserojen suhteen on kuitenkin herättänyt huolta. Huomiota on kiinnittänyt ennen kaikkea se, että oppilaiden sukupuolen ja sosio-ekonomisen taustan vaikutus koulumenestykseen on kasvanut ja eri koulujen oppimistulosten välillä on havaittu eroja. (Leino ym. 2019; Välijärvi & Sulku-nen 2012, 6, 13–14). Havainnot ovat ristiriidassa peruskoulun alkuperäisten tasa-arvopyrkimysten kanssa.

3.1 Perusopetuksen ohjausjärjestelmä yhteistyön määrittäjänä

Peruskoulu-uudistuksen myötä opetuksen järjestämisvastuuta keskitettiin kunnille, mutta alkuvaiheessa peruskoulu-uudistusta ohjattiin voimakkaasti valtiollisen keskusohjauksen kautta. Perusopetusasetus antoi yksityiskohtaisia ohjeita koulutuksen järjestäjille, kouluille ja opettajille. Esimerkiksi oppimateriaalit tarkistettiin ja peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma vuodelta 1970 tuli ottaa käyttöön sellaisenaan. 80-luvulta lähtien perusopetuksen järjestämistä koskevaa päätäntävaltaa on siirretty opetuksen järjestäjille muun muassa normiohjauksen yksityiskohtaisuutta vähentämällä. (Niemi 2012, 25.)

Etenkin peruskoulu-uudistuksen alkuvaiheessa myös vanhempien vaikutusmahdollisuudet olivat rajalliset. Esimerkiksi koulujen oppilaaksi otto perustui ensisijaisesti asuinpaikan mukaisiin koulupiireihin. Koulupiiri- ja ottoaikojen taustalla oli paitsi koulujen oppilasmäärään ennakointi, myös ajatus koulukohtaisen oppilasaineksen monipuolisuudesta (Seppänen 2006, 62). 1990-luvun lopussa tehdyt perusopetusta koskevat lakimuutokset lisäsivät vanhempien oikeutta koulupaikan valintaan. Kodin ja koulun yhteistyö sai myös muodon vanhemmille tarjoutuvina valinnanmahdollisuuksina, kun kouluille annettiin aiempaa suurempi mahdollisuus tarjota painotettua opetusta, jota osassa kouluissa ryhdyttiin toteuttamaan erillisissä painotetun opetuksen luokissa. Vanhempien yksilöllinen valintaoikeus muuttui ryhmätoiminnaksi etenkin keskiluokkaisten vanhempien hyödyntäessä valinnanmahdollisuuksiaan aktiivisesti. Joissakin kaupungeissa koulupaikan valintaoikeus ja painotetun opetuksen opetusryhmät ovatkin aikaansaaneet niin sanotun kouluvalintailmiön, jossa vanhempien tekemät valinnat ovat vaikuttaneet koulujen oppilasaineksen valikoitumiseen merkittäväällä tavalla. (Seppänen 2006; Simola ym. 2017.)

Kodin ja koulun yhteistyö on siis alusta asti ollut yksi peruskoulun normeihin kirjattu tehtävä (Peruskouluasetus 443/1970). Kodin ja koulun yhteistyön käytänteitä uudisti merkittävästi koulunkäynnin ja oppimisen tukea koskeva lakikokonaisuus, joka astui voimaan vuoden 2011 alusta. Vaikka muutoksen tavoitteena ei erillisesti mainita kodin ja koulun yhteistyön kehittämistä, jäseniä uudistus kodin ja koulun

välistä yhteistyötä tilanteissa, jossa lapsi tarvitsee tukea. Lakimuutoksissa kodin ja koulun yhteistyölle asetettiin tarkkoja yksilötasoisia määräyksiä, jotka velvoittavat koulua tukemaan oppimista yhteistyössä kotien kanssa. Samalla linjattiin vahvasti, että oppilaalla on oikeus saada tarvitsemaansa tukea omassa lähikoulussaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014; Perusopetuslaki 628/1998, 16–18§.) Kokonaisuudessaan tällä hetkellä voimassa oleva lainsäädäntö määrittää yhteistyötä paitsi makrotason rakenteissa, myös antamalla mikrotason toimintaan yleisiä ohjeita ja tilannekohtaisia määräyksiä kuten:

Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. (Perusopetuslaki 628/1998, 3§)

Koulun opettajan tai rehtorin tulee ilmoittaa tietoonsa tulleesta koulussa tai koulumatkalla tapahtuneesta häirinnästä, kiusaamisesta tai väkivallasta niihin syylistyneen ja niiden kohteena olevan oppilaan huoltajalle tai muulle lailliselle edustajalle. (Perusopetuslaki 628/1998, 29§)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) kokoaa sisäänsä laki- ja asetustekstien määräykset ja on laajuudessaan merkittävin osa normiohjauksen kokonaisuutta. Opetussuunnitelman perusteissa ovat kootusti huomioituina kaikki ne lait ja asetukset, jotka säätelevät perusopetuksen toimintaa. Perusteisiin pohjautuen opetuksen järjestäjä (yleisimmin kunta) on velvoitettu laatimaan paikallisesti täsmennetyt opetussuunnitelman sekä vuosittaisen työsuunnitelman. Opetussuunnitelmaohjausta käsitellään tarkemmin luvussa 3.2.

Perusopetuksen rahoituksen kokonaisvastuuta jakavat valtio ja opetuksen järjestäjä yhdessä. Valtiolta saatava rahoitus maksetaan kunnille laskennallisiin oppilaskorvauksiin perustuvana ja sitä maksetaan sekä valtiovarainministeriön että opetus- ja kulttuuriministeriön kautta. Perusopetuksen rahoituksen keskeisenä periaatteena on kuntien vahva itsemääräämisoikeus (Opetushallitus 2016) ja kunnalla on oikeus päättää maksettujen valtionosuuksien käytöstä.

Erilaiset Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämät hankke- ja täydennysrahoitukset ovat valtion korvamerkitsemää lisärahoitusta. Suoraan kodin ja koulun yhteistyö -nimekkeellä erillisiä rahoituksia ei ole viime vuosina jaettu. Vuosina 2011-2013 toiminut Reissu vihkosta dialogiin -hanke kehitti Opetushallituksen rahoituksella työkaluja kodin ja koulun yhteistyöhön, ja hankkeen loppuraporttina julkaistiin materiaalia koulujen käyttöön (Helenius 2013). Tällä hetkellä Opetushallitus kohdentaa rahoitusta ennen kaikkea tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin, joihin myönnettiin vuonna 2019 hieman yli 32 miljoonaa. Rahoitusta kohdennettiin asuinalueen alhaisen koulutusasteen, korkean työttömyyden ja vieraskie-

lisen väestöosuuden perusteella. Vastaavasti opetus- ja kulttuuriministeriö on jakanut hakemusperusteisesti avustuksia erilaisille tasa-arvoisia oppimisedellytyksiä tukeville hankkeille. Hakupainotukset huomioiden on siis ollut mahdollista hakea rahoitusta myös kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseen.

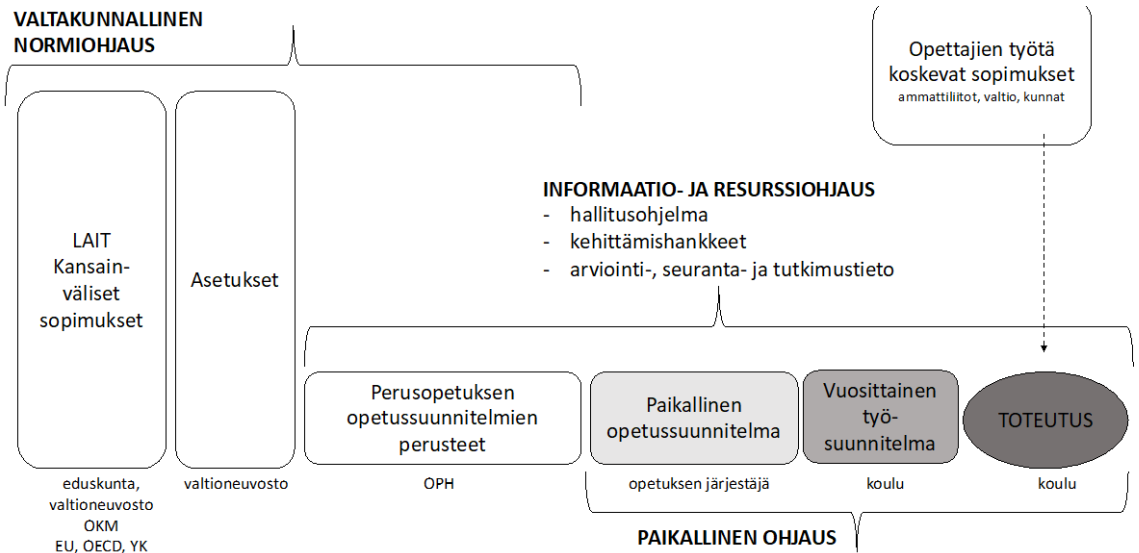
Työehtosopimukset voidaan lukea osaksi rahoitusohjausta. Opettajien työaikaa koskevissa sopimuksissa peruskoulun opettajalle määritellään viikoittain kolme työtuntia yhteissuunnitteluaiakaa. Siihen sisältyvät oppitunteja laajempi opetuksen suunnittelutyö, koulun toimintaan liittyvä neuvonpito ja kehittämistyö sekä yhteistyö kotien kanssa sisältäen niin kirjallisen viestinnän, tapaamiset ja muut neuvonpidot. Vuositasolla opettajalla on näihin tehtäviin 126 työtuntia.

Erilaiset laadunarvioinnin välineet ja vertailtavat tilastotiedot ovat lisänneet merkitystään perusopetuksen ohjausjärjestelmässä. Tähän niin sanottuun informaatio-ohjaukseen sisältyvät esimerkiksi vuosittaiset tilastotiedot tuen tarpeista, opettajista, kouluterveydestä ja hyvinvoinnista sekä erilaiset laatukäsikirjat kuten Opetushallituksen ja Suomen vanhempainliiton yhteisjulkaisu *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön* ja opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemat *Perusopetuksen laatukriteerit*. Laatukäsikirja sisältää esimerkkejä toimintatavoista, joita koulun tulisi noudattaa ja siten sen voi tulkita antavan mallin toimintakulttuurista, johon koulussa tulisi yhteistyön osalta pyrkiä. *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön* -julkaisun mukaan yhteistyö kodin ja koulun välillä ennaltaehkäisee ongelmia ja auttaa ratkaisemaan niitä. Yhteistyön todetaan vaikuttavan myönteisesti koulun ja luokan ilmapiiriin, sekä opetuksen laatuun ja lapsen kouluasenteeseen ja koulumenestykseen. (Opetushallitus 2007). Laatuohjauksen projektinomaisuudesta viestii kuitenkin se, että esimerkiksi yhteistyön laatukäsikirjaa ei ole päivitetty merkittävistä normiohjauksen muutoksista huolimatta.

Informaatio-ohjauksessa kodin ja koulun yhteistyötä tarjotaan ratkaisuksi lähikouluperiaatteen toteuttamisessa: ”Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä vahvistetaan koulujen alueellista roolia ja asemaa koulumarkkinoilla” (Ouakarim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015, 49). Suomalaista kodin ja koulun yhteistyökulttuuria kuvaillaan kuitenkin tutkimuksissa työnjaolliseksi rinnakkain kulkemiseksi (esim. Metso 2004; Rätty ym. 2009; Sormunen 2012), joten koulujen kyky ohjailta koulumarkkinoiden ja vapaan valinnan etenemistä on epäselvä. Toisaalta toimintakulttuurin perinteet haastavat etenkin niitä perheitä, joille koulukulttuurin odotukset ja työnjaossa tarjoutuvat tehtävät eivät ole tuttuja, sillä osattomuuden tai vierauden kokemukset voivat estää vanhempien mahdollisuuksia yhteistyöhön (Dotson-Blake 2010) ja siten valintojen tekemiseen. Osallisuuden haasteena korostetaan usein yksittäistä seikkaa kuten esimerkiksi kielitaitoa, vaikka todellisuudessa yhteistyön syntymistä haastavat syvemmät kohtaamiseen liittyvät pulmat (Nathans & Revelle 2013). Ohjaus siis asettaa yhteistyölle merkittäviä tehtäviä, joiden käytännön toteu-

tus tulisi suunnitella paikallisesti. Informaatio-ohjausta tarjotaan koululle myös muiden hallinnonalojen sekä toimijoiden taholta. Esimerkkejä näistä ovat Terveystieteiden ja hyvinvoinninlaitoksen kouluterveyskyselyt, Vanhempainliiton barometrit sekä Väestöliiton vuosittaiset julkaisut.

Esitelty ohjausjärjestelmän kokonaisuus ja ohjauksesta vastaavat tahot on kokonaisuudessaan tiivistetty kuvaan 3. Kuten kuva osoittaa, on paikallisella päätöksenteolla vahva ja merkittävä rooli perusopetuksessa. Suomalainen koulutuspolitiikka on kansainvälisesti tarkastellen perustunut 80-luvulta lähtien väljään ohjaukseen ja luottamusperustaisuuteen (Sahlberg 2007), mutta ohjauksen yksinkertaisuus on siis vuosikymmenten välillä vaihdellut. Nykyisellä kuntien vahvalla autonomialla nähdään sekä etuja että haittoja. Toisaalta mahdollisuus järjestää opetusta paikalliset olosuhteet huomioiden voi lisätä laatua, mutta esimerkiksi oppimisen tuen käytännöissä havaitut eroavuudet ovat saaneet moitetta sosiaalista tasa-arvoa uhkaavina, ja normiohjaukselta on toivottu tarkempaa säätelyä (Lintuvuori, Jahnukainen & Hautamäki 2017). Ristiriitaiseksi tilanteen muodostaa samanaikainen pyrkimys vahvistaa perusopetuksen inklusiivisuutta lähikouluperiaatteen hengessä. Jokaisen lapsen oikeus oppia omassa lähiympäristössään vaikuttaa vääristyvän, kun samanaikaisesti osaavat vanhemmat voivat valita lapselleen myös paremmaksi kokemiaan vaihtoehtoja. (Lempinen ym. 2016.) Tämänhetkiseen koulutuspolitiikan suunnalle tunnusomaista onkin vanhempainvallan ideologia, jossa oikeus tai taito tehdä koulutusvalintoja ovat yksi hyvän vanhemmuuden tunnuspiirre. (Varjo 2007.) Koulutuspolitiikasta on tavattu viime vuosina puhua poliittisuutta vältellen käyttäen yleisesti kehittämisen käsitettä (Tervasmäki & Tomperi 2018). Kehitys taas näyttäytyy luonnollisena, markkina-arvojen aikaansaamana luonnollisena etenemisenä, jota ohjailevat valvutuneiden vanhempien tekemät ratkaisut.



KUVA 3. Perusopetuksen ohjausjärjestelmä (Sovellettu Saarinen, Venäläinen, Johnson, Cantell, Jakobsson, Koivisto, Routti, Väänänen, Huhtanen, Kivistö & Viitala 2019, 24)

3.2 Opetussuunnitelma koulun toimintakulttuurin rakentajana

Opetussuunnitelman perusteissa toimintakulttuurilla tarkoitetaan yhteisön kulttuurisesti ja historiallisesti muovautunutta toimintatapojen kokonaisuutta, jota voidaan yhteisesti muuttaa ja kehittää. Tavoitteeksi asetetaan, että tavat toimia, eli toimintakulttuuri, perustuu keskinäiseen arvostukseen ja avoimeen ja osallistavaan keskusteluun (POPS 2014, 26). Opetussuunnitelmatyötä kuvataankin mahdollisuudeksi määrittellä koulun arvopohjaa ja tehtävää yhteiskunnassa (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013, 187).

Suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun juuret ovat Lehrplan-perinteessä, jossa opetussuunnitelma keskittyy määrittelemään, mitä koulussa opetetaan, ja lähtökohtaisena oletuksena on opettajan taito ja vapaus valita opetuksessa käytettävät menetelmät (Westbury, 2000 16–17.) Peruskoulun alkuvaiheen ohjausasiakirjat, Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt I ja II, koostuivat kuitenkin jo oppiaineskuvauksesta ja yleisestä osuudesta, joista jälkimmäinen toi Lehrplanin rinnalle curriculum-piirteitä kohdentaen ohjausta myös koulun toimintaan ja opetustapoihin (ks. Westbury 2000, 16–17). Käytännössä tämä on johtanut kaksijakoiseen asiakirjaan, jossa opetussuunnitelman alkuosa on curriculum-tyyppistä tavoitekuvausta, jonka jatkoksi oppiainesisällöt kuvataan Lehrplan-hengessä.

Ensimmäiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS), joihin opetuksen järjestäjien tuli tehdä omia täydennyksiä, annettiin vuonna 1985. Keskusjohtoinen sääätely oli kuitenkin edelleen läsnä (Nevalainen & Kimonen 2001, 126). Vaikka POPS 1985 oli vielä vahvasti keskusjohtoinen, kohdisti se opettajiin uuden tiedollisen kehittymisen vaatimuksen paikallisen opetussuunnitelmaosallisuuden myötä (Launonen 2000, 275). Haasteeseen vastattiin vaihtelevasti (Malinen 1992, 34). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja oppilaskeskeisen koulukulttuurin vallatessa alaa 1990-luvulla opetussuunnitelman perusteiden curriculum-piirteet vahvistuivat (Nevalainen & Kimonen 2001, 124, 133). POPS 1994 siirsi sisältövastuuta yhä voimakkaammin paikallisille toimijoille (Rokka 2011), mutta 1994 perusteidenkin osalta moni kunta jättäytyi valtakunnallisen ohjauksen varaan (Malinen 1992, 34). Vaikka POPS 2004 merkitsi edeltäjäänsä verrattuna paluuta kohti keskusjohtoisempaa sääätelyä (Rokka 2011), tehtiin Malisen (1992) mukaan monessa kunnassa vasta tuolloin ensimmäistä paikallisesti täsmennettyä opetussuunnitelmaa.

Vitikan (2009) mukaan opetussuunnitelman perusteissa on pyrkimys avoimeen pedagogiikkaan, jossa oppisisällöt integroituisivat keskenään ja oppilaan oma kokemusmaailma ja koulun ulkopuoliset ympäristöt tulisivat huomioiduiksi. Jotta pedagogiikka kehittyisi avoimempaan suuntaa, tulisi tavoitteiden suuntaista toimintaa mallintaa opetussuunnitelmassa. Vitikka kiteyttää opetussuunnitelman ongelmakohdaksi juuri pedagogisten tavoitteiden ja opetussuunnitelman muodon välisen ristiriidan. (Vitikka 2009, 251–252, 261, 270–271.) Kaksijakoisen rakenteen toimivuutta ovat kyseenalaistaneet myös muut tutkijat, ja pohtineet sitä, ymmärtävätkö opetussuunnitelmaa soveltavat opettajat eri osioiden teoreettisen lähtöoletuksen eroavaisuuksia (Cantell 2013; Salminen & Annevirta 2014). Tunnistetaanko tavoitekuvaukset noudattamista edellyttäviksi normeiksi? Lehrplanin puolustajat vetoavat suomalaisen opettajan nauttimaan pedagogiseen vapauteen, curriculummallin puolestapuhujat taas vetoavat koulutukselliseen tasa-arvoon ja oppilaan asemaan oppimisen keskiössä. Rokka (2011) kuvaa opetussuunnitelman perusteissa välitetyn arvopohjan laajentuneen ja moninaistuneen vuosien 1985–2004 välillä. Opetussuunnitelman perusteissa on enenevässä määrin painotettu lähiympäristön merkitystä oppilaan kasvussa, ja yhteisöllinen näkökulma on Rokan mukaan nostettu esiin etenkin 2004 opetussuunnitelman perusteissa. (Rokka 2011, 111–112, 117.)

Opetussuunnitelman perusteiden 2014 (POPS 2014) laadintatyöhön kutsuttiin yli 300 opetusalan toimijaa, ja laadintaprosessin dialogisuuteen pyrittiin tarjoamalla kansalaisille mahdollisuuksia perusteluonnosten kommentointiin (Halinen ym. 2013). Opetussuunnitelma on koulun näkökulmasta myös yhteistyön lähtökohtien määrittäjä. Opetussuunnitelman perusteissa kodin ja koulun yhteistyöstä kerrataan lakien ja asetusten määräykset ja kuvaillaan yhteistyön lähtökohtia, kuten:

Yhteistyön lähtökohtana on luottamuksen rakentaminen, tasavertaisuus ja keskinäinen kunnioitus. Yhteistyössä otetaan huomioon perheiden moninaisuus sekä tiedon ja tuen tarpeet. Yhteistyön onnistumiseksi tarvitaan koulun henkilöstön aloitteellisuutta ja henkilökohtaista vuorovaikutusta huoltajien kanssa sekä muutoin monipuolista viestintää. Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan sekä yhteisö- että yksilötasolla. (POPS 2014, 35).

Yhteistyön näkyminen opetussuunnitelmassa on Epsteinin (1995) mukaan yksi toimivan yhteistyömallin tunnusmerkki, samoin kuin toiminnan osallisuutta kasvattava prosessiluonne sekä yhteistyötaidoille annettu arvostus. Epstein korostaa suunnitelmallisuuden merkitystä kodin ja koulun yhteistyössä ja asettaa yhteistyön ensisijaiseksi lähtökohdaksi lapsen, jonka kautta koti ja koulu tunnistavat jaettuun päämäärään. (Epstein 1995, 2013).

Suomessa hyvän yhteistyön tunnusmerkit täyttyvät opetussuunnitelmatason mainintoina (Orell & Pihlaja 2018, 2020), mutta vanhempien osallistamisessa opetussuunnitelmaprosessiin vaikuttaa olevan paikallista vaihtelua (Saarinen, Venäläinen, Johnson, Cantell, Jakobsson, Koivisto, Routti, Väänänen, Huhtanen, Kivistö & Viitala 2019). Esimerkiksi Heikkinen, Kiilakoski ja Huttunen (2014) arvioivat, että vaikka suomalainen opetussuunnitelmatyö pohjautuu laajaan osanottoon, on koulutuksen suunnittelussa suomalaisittain vahva virkamiesperinne, eivätkä vanhempien ja lasten näkemykset ole tulleet esiin opetussuunnitelmassa. Etenkin paikallistasolle siirryttäessä virkamiesten osuus opetussuunnitelman laadinnassa oletettavasti kasvaa ja eri osapuolten sitoutuminen normeihin voi muuttua epävarmemmaksi. (Heikkinen ym. 2014, 30–31.)

Selvitys POPS 2014–asiakirjaa laatineiden asiantuntijoiden näkemyksistä opetussuunnitelmaprosessiin olennaisesti vaikuttavista tekijöistä tuo esiin saman suuntaista pohdittavaa. Opetussuunnitelman perusteiden laadintaan osallistuneet asiantuntijat pitivät arvoihin liittyviä tekstiosuuksia uudistustyön avainkohtina. Arvopohdinnoissa asiantuntijat kokivat tärkeäksi laaja-alaisen osallisuuden ja arvoihin liittyvän yhteisen näkemyksen rakentamisen. Paikallisen opetussuunnitelmatyön merkitys jäi kuitenkin selvitykseen osallistuneiden asiantuntijoiden vastauksissa vähäisemmäksi, ja vaikka opetussuunnitelman perusteita laatineet asiantuntijat korostivat arvokeskusteluja ja yhteistä pohdintaa merkittävänä osana omaa opetussuunnitelmatyötään, opetussuunnitelman perusteet eivät anna välineitä siihen, miten paikallista työtä tulisi tehdä näiden vaiheiden osalta. Opetussuunnitelmasta mallintuva jaettujen merkitysten korostuminen on jopa epärealistista ja kuvastanee mahdollisesti perusteita laatineiden asiantuntijoiden yksimielisyyttä. (Kivioja, Soini, Pietarinen & Pyhältö 2018.)

Kattavaa tutkimusta viimeisimmän opetussuunnitelmauudistuksen pohjalta laadituista paikallisten opetussuunnitelmien sisällöistä ei ole tehty. Varhaiskasvatuksen

osalta Rantala ja Uotinen (2014) ovat tutkineet paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia vanhempien osallisuudesta erityiseen tukeen liittyen. Tutkimuksen perusteella varhaiskasvatussuunnitelmissa vanhempien osallisuutta pidetään merkittävänä, mutta vanhempien rooli yhteistyön käytänteissä jää epäselväksi (Rantala & Uotinen 2014). Perusopetuksen paikallisista opetussuunnitelmaprosesseista tietoa on saatavilla Kansallisen arviointikeskuksen raportoina. Opetussuunnitelman laadintaan tarjottua koulutusta pidettiin hyvänä tai kohtalaisena, mutta paikallisten olosuhteiden vähäistä huomiointia moitittiin. Kansallisen arviointikeskuksen raportissa huoltajien huomioinnin paikallisten opetussuunnitelmien valmistelussa arvioi onnistuneeksi hieman vajaan puolet perusopetuksen järjestäjistä. Huoltajien osallistumisesta pidettiin kohtalaisen merkittävänä opetussuunnitelman valmistumista ja käyttöönottoa edistävänä tekijänä. Alle puolet arvioi kodin ja koulun yhteistyön olevan merkittävä osa koulun toimintakulttuurin kehittämistä. (Saarinen ym. 2019.)

Tämän väitöskirjatutkimuksen taustatyönä käytiin läpi kodin ja koulun yhteistyötä koskevat asiakirjaosuudet 85 kunnan soveltamista opetussuunnitelmista. Tämän julkaisemattoman tutustumistyön perusteella kuntien tarkentava ohjaus kodin ja koulun yhteistyöstä vaihtelee. Puolet tarkastelluista kunnista sovelsi vain oman kunnan käytössä olevaa opetussuunnitelmaa, puolet taas eri kuntien yhteistyössä laatimaa opetussuunnitelmaa. Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät tekstilisäykset olivat selvästi yleisempiä yhden kunnan opetussuunnitelmissa. Lisäyksiä tehneistä kunnista kaksi kolmasosaa oli tarkentanut ohjausta jopa käytännötoimien tarkkuudella ja kolmannes keskittyi täydennystekstillä täsmentämään arvopohjaa. Yhden kunnan soveltamista opetussuunnitelmista puolet sisälsi tarkkoja määräyksiä yhteistyön toteuttamisesta (esim. Lapset puheeksi -menetelmä, Wilman käyttö, tiettyjen ikäluokkien vanhempainkeskustelut).

3.3 Opettajat yhteistyön tekijöinä

Kodin ja koulun suhteeseen liittyvä keskustelu on osa opettajuuden kehittämisen historiaa, sillä jo opettajankoulutuksen käynnistymisvaiheessa 1860-luvulla Cygnaeus ja Snellman väittelivät koulun ja kodin vastuunjaosta ja merkityksestä. Snellmanin ajatuksissa kodilla oli korvaamaton, ennalta määräävä asema lapsen kasvatuksessa ja koulun tuli keskittyä kuriin ja tiedollisen opin välittämiseen, kun taas Cygnaeus korosti koulun velvollisuuksia tunnistaa ja ohjata jokaista yksilöllisten taipumusten pohjalta. (Jalava 2010.)

Kodin ja koulun yhteistyö osana opettajan työtä

Peruskoulun opettajan tehtäviin on alusta saakka sisältynyt velvoite yhteistyöhön kotien kanssa (Peruskouluasetus 443/1970). Peruskoulun toivottiin tiivistävän yhteistyötä, jolla sekä kansakoulussa että oppikoulussa oli ristiriitaisia perinteitä. Toisaalta vanhempiin suhtauduttiin holhoavasti tai valistuksen kohteina, toisaalta taas vanhempiin toivottiin tiiviitä yhteyksiä ja esimerkiksi koulujen johtokunnissa vanhemmat saattoivat käyttää merkittävääkin valtaa (Harju 2010, Nieminen 2010). Yhteistyön tiivistyminen ei kuitenkaan toteutunut toivotulla tavalla. Osaksi syynä saattoi olla se, että ammattikunnan sisäinen yhteys vaati huomiota, sillä peruskouluihin siirtymistä edeltänyt poliittinen kamppailu oli jakanut uuden yhtenäisen peruskoulun opettajia. Kansakoulunopettajat olivat olleet vahvasti ajamassa peruskoulu-uudistusta entisten oppikouluopettajien suhtautuessa uudistuksiin kriittisemmin. (Tervämäki & Tomperi 2018.) Ammattiyhdistystoiminnan kautta opettajien keskinäistä konsensusta ajettiin kuitenkin vahvasti, eikä esimerkiksi yhdistyslehden julkaisuissa esiinny merkittävää vastakkainasettelua opettajaryhmien välillä (Mänttari 2019). Opettajaryhmien välille jäi kuitenkin perusopetusuudistuksen jälkeenkin eriarvoisuutta esimerkiksi viikoittaisten opetustuntien määrään ja luokanvalvojatehtäviin liittyvien korvausten tasoon. Näin myös kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvien tehtävien osalta ammattikunnan sisälle muodostui epätasa-arvoa.

Hitaaksi moititusta kehittämisestään huolimatta kodin ja koulun yhteistyö vaikuttaa kuitenkin lisääntyneen peruskoulun syntyvaiheista. Siniharjun (2003) väitöstudkimuksessa tarkasteltiin yhteistyössä tapahtuneita muutoksia vuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Tutkimuksen mukaan opettajien yhteistyöhön kohdistama mielenkiinto ja yleinen yhteistyölle annettu arvostus lisääntyivät samoin kuin opettajien yhteistyöhön käyttämä aika. Edistysaskelten rinnalla vanhemmista johtuvat vaikeudet ja opettajan kokemus ajan ja voimavarojen puute yhteistyön esteinä yleistyivät. (Siniharju 2003.) Yhteistyölle annettua arvostuksen kasvua kuvaa myös se, että 2000-luvulle tultaessa kodin ja koulun yhteistyötä on esitetty jopa koulun toimintakulttuurin laadun mittariksi (Launonen & Pulkkinen 2000, 32–33). Välijärvi (2005) nimeää kyvyn yhteistyöhön kotien kanssa opettajan ammattitaidon keskeiseksi osa-alueeksi.

Jokainen opettajasukupolvi on osaltaan muodostamassa seuraavaa opettajapolvea (Hargreaves & Fullan 1992, 104) ja siten vaikuttamassa myös kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseen. Blombergin (2008) tutkimuksessa nuorten opettajien mietteet vanhemmuudesta ja yhteistyöstä kodin ja koulun välillä kuvastuvat ristiriitaisina. Toisaalta vanhempien uskottiin omaavan syvintä tietämystä lapsesta ja heitä arvostettiin sen johdosta, toisaalta taas vanhempien kasvatuseriaatteita arvosteltiin lyhytjänteisiksi tai muutoin koulun toimintaa vaikeuttaviksi, mikä synnytti opettajissa jopa vihan tunteita. Vaikka yhteistyö koettiin osin kuormittavana ja raskaana, kuvastui nuorten opettajien perimmäinen asenne vanhempia kohtaan myönteisenä ja

ymmärrettävänä. Nuoret opettajat toivoivatkin läheistä yhteistyötä kotien kanssa, mutta vallitseva kulttuuri ohjasi nuorten opettajien toimintatapoja ja yhteistyökäytänteiden valintaa. Näin tapahtui siitäkkin huolimatta, että nuoret opettajat tunnustivat koulun toimintakulttuurissa oman toiveensa kanssa ristiriidassa olevia piirteitä. Samanaikaisesti aloittelevat opettajat kokivat työpäivän rakenteiden estävän opettajien välisen yhteistyökulttuurin syvenemistä. (Blomberg 2008, 117, 131, 142, 150–151, 190–191.) Ilmiö ei ole yksinomaan suomalainen. Esimerkiksi Bæck (2015) havaitsee omassa norjalaisiin opettajiin kohdentuvassa tutkimuksessaan, että opettajat priorisoivat muita työtehtäviä kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvien tehtävien edelle siitäkkin huolimatta, että pitivät yhteistyötä sinänsä hyödyllisenä.

Yhteistyömuotojen kehittymisen yhdeksi haasteeksi on esitetty opettajien taipumus rajata kodin ja koulun toiminta-alueita niin, että tila kohtaamisille on kapea (Sormunen 2012, 46). Työnjaollinen näkemys yhteistyöstä tulee esiin myös opettajien käyttämissä toimintastrategioissa (Hirsto 2010, 104; Rätty ym. 2009). Vaikka opettajat tiedostavat esimerkiksi risteäviä arvoja ja yleinen mielipide on huoltajat huomioiva, ei kollegoiden kesken puututa työssä tehtyihin valintoihin ja siten kehitetään yhteisöllistä linjaa (Spoof 2007, 87, 119, 143). Kun arvokeskustelujen puutteesta kertovat tutkimushavainnot liitetään yhteen niiden tutkimushavaintojen kanssa, jotka osoittavat yhteistyön tavoittavan parhaiten koulutettuja perheitä (esim. Rätty ym. 2009), on mahdollista tulkita yhteistyön toimivan tilanteissa, joissa huoltaja hyväksyy ja hallitsee koulun määrittelemän työnjaon. Tulkintaa tukee Hornbyn ja Lafaelin (2011) tutkimus, jossa opettajien ja huoltajien koulua ja yhteistyötä koskevien asenteiden ja tavoitteiden yhtenevyys oli yhteydessä yhteistyön toteutumiseen.

Kodin ja koulun yhteistyötä on kuitenkin kuvattu työnkuvan alueeksi, jonka kehittymiselle on parhaat edellytykset työelämässä (Ouakarim-Soivio ym. 2015, 104), vaikka tutkimustieto kyseenalaistaakin uudenlaisten yhteistyötaitojen oppimista työelämässä. Kun opettaja siirtyy työelämään, koulun vallitseva toimintakulttuuri on merkittävin tekijä opettajan toimintamallien muodostumisessa (Blomberg 2008), joten työpaikoille jäävä yhteistyökoulutus (tai kenties oikeammin informaalin yhteistyöopastus) vaikuttaisi ylläpitävän nykyistä kodin ja koulun yhteistyön toimintakulttuuria. Työelämään siirtymisen haasteeksi on kuvattu myös systemaattisen perehdyttämisen puutteita. Uuden opettajan saama tuki on vaihtelevaa ja usein riippuvaista opettajan omasta aktiivisuudesta ja siitä, millaisia kollegoita on ympärillä (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 38). Myös panostukset opettajan ammatilliseen kehitykseen ovat määrällisesti vähäistä ja niin ikään epäsystemaattisia (Mikkola & Välijärvi 2014, 58). Ei siis ihme, että opettajat kaipaavat lisäkoulutusta yhteistyötaitojen kehittämiseksi (Spoof 2007, 143, 148).

Kodin ja koulun yhteistyö osana opettajankoulutusta

Opettajankoulutusta on kuvattu kasvatuksen pahimmaksi ongelmaksi ja toisaalta parhaaksi ratkaisuksi (Fullan 1994, 153). Suomalaisen järjestelmällisen opettajankoulutuksen yhtenä alkupisteenä voi pitää Jyväskylän seminaarin käynnistymistä vuonna 1863. Cygnaeuksen johtama nelivuotinen seminaari valmisti opettajia kansakouluihin. Rinnakkaiskoulujärjestelmän vahvistuessa oppikouluopettajien koulutus puolestaan keskittyi Helsinkiin ja toimi yliopiston yhteydessä. Alun jälkeen opettajankoulutusta toteutettiin kansakoulujen osalta moninaisin ratkaisuin. Oppikouluissa opettavien opettajien muodolliseksi kelpoisuudeksi vakiintui yliopistollinen tutkinto. Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä myös opettajankoulutus uudistui ja siirtyi kokonaisuudessaan osaksi yliopistoa opettajankoulutuslailla 1971. Vuoteen 1974 mennessä kaikki opintojaan aloittavat peruskoulun opettajat, mukaan lukien luokanopettajat, opiskelivat yliopistotasoisista maisteritutkintoa. (Kuikka 2010.)

Opettajan ammatti on nauttinut Suomessa kansainvälisesti verraten poikkeuksellisen korkeaa arvostusta. Tämä lienee yksi syy siihen, että opettajankoulutus on pysytellyt yhtenä suosituimmista koulutusaloista, vaikka kiinnostus onkin viime vuosina laskenut (Niemi 2012, 28; Toom & Husu 2012). Koska karsinta koulutukseen pääsyssä on ollut kovaa, kuvaavat opiskelijavalinnoissa painottuneet tekijät osaltaan muutoksia opettajaihanteissa. Historian aikana painopisteet taitavasta ja terveestä esimerkkiyksilöstä ovat laajentuneet näkemykseen sukupuolijakaumaltaan ja taustoiltaan tasa-arvoisemmasta opettajayhteisöstä ja edelleen koulutustehokkuuteen, jonka vastavoimana tasapainoilee opettajan soveltuvuus ja koulutettavuus. (Mankki & Rähä 2020.)

Opettajan ammattiin hakeutuvilla on usein voimakas mielikuva ammatin vaatimuksista, työnkuvasta ja omasta soveltuvuudesta opettajan työhön jo ennen koulutautumista (Puro, Sume & Vehkakoski 2013; Fornaciari ja Männistö 2017). Ennakotiedot opettajuudesta ovat haaste koulutukselle, sillä niiden tunnistaminen ja purkaminen on edellytys uusien näkökulmien ottamiselle (Kostiainen & Gerlander 2009). Esimerkiksi opettajan työn sosiaalinen luonne on peruste jo hakuvaiheessa monen alanvalinnalle, mutta näkemys työn vuorovaikutussuhteista rajoittuu oppilas-opettajasuhteeseen (Taajamo 2014, 70). Opettajan asiantuntijuuteen liittyy kuitenkin laajempia vuorovaikutusosaamisen tarpeita, sillä vuorovaikutussuhteet toteutuvat myös kollegoiden, muiden ammattilaisten ja huoltajien kanssa. Vuorovaikutus ja vuorovaikutukseen kohdistuva reflektio korostuvat eri näkökulmien tunnistamisessa ja eri näkökulmista toteutuvan toiminnan tarkastelussa. (Kostiainen & Gerlander 2009.) Opettajan työn tuloksellisuutta on jopa kuvattu riippuvaiseksi siitä lasten ympärille rakentuvasta verkostosta, jonka opettaja pystyy luomaan (Väljärvi 2005). Kodin ja koulun yhteistyössä tarvittava osaaminen on siis mitä suurimmassa määrin vuorovaikutusosaamista, jota opettaja hyödyntää tehdessään yhteistyötä kodin kanssa.

Opettajankoulutuksen tavoitteiden toteutumista kartoittaneissa tutkimuksissa sekä 1970-luvun lopulla että 1990-luvun puolivälissä valmistuneet opettajat arvioivat koulutuksen kodin ja koulun yhteistyöhön antamat valmiudet heikoiksi. Koe-tuista puutteista huolimatta yhteistyö- ja vuorovaikutustavoitteiden osalta aikavälillä havaittiin edistystä. (Niemi & Tirri 1997, 43–45, 50, 61.) Myönteinen kehityssuunta ei kuitenkaan tule esiin muissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Siniharjun (2003, 68) väitöstutkimuksessa 1998–1999 vastanneista opettajista yli 70 prosenttia arvioi koulutuksen tuomat valmiudet yhteistyöhön vähäisiksi tai olemattomiksi. Tutkiva opettaja -sarjassa julkaistu artikkelikokoelma vuodelta 2008 tuo sekin esiin yhteistyökoulutuksen vähäisyyttä akateemisessa opettajankoulutuksessa (Koiranen, Husso & Korpinen 2008, 3). Myös muut 2000-luvun tutkimukset viestivät, että kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvien taitojen osuus opettajien koulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa on vähäinen (esim. Spoo 2007, Sormunen 2012) ja opettajaopiskelijat nojaavat opintojen sijaan omiin uskomuksiinsa siitä, mitä hyvä yhteistyö tarkoittaa (Perälä-Littunen & Böök 2019). Tällä hetkellä kodin ja koulun yhteistyöllä on oma opetusjakso tai -kurssi hieman yli puolessa opettajankoulutusohjelmista ja muissa yhteistyöhön liittyvä koulutus on sisällytetty osaksi muita opetusmoduuleita (Alanko 2018). Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvää koulutusta pidetään kuitenkin erityisen vähäisenä aineenopettajakoulutuksessa (Ouakarim-Soivio ym. 2015, 104). Koulutus siis koetaan riittämättömäksi, vaikka kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvä koulutus on Suomessa kansainvälisesti vertaillen laajaa (Thompson ym. 2018).

Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että koulutuksen vähäisyydestä huolimatta opiskeluvaiheessa opettajat luottavat taitoihinsa yhteistyöntekijöinä (Evans 2013) ja tyytymättömyyden tunteet heräävät vasta työelämässä. Jos otetaan huomioon se, että suoraan kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvissä koulutuksissa keskitytään usein yhteistyön yksityiskohtiin tai yksittäisiin menetelmiin (Evans 2013), ja että opettajat itse mieltävät vuorovaikutussuhteet lähinnä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksena (Kostiainen & Gerlander 2009), on myös mahdollista, että opettajaksi opiskelevat eivät tunnista saamaansa koulutusta tai tilanteita, joissa koulutusta tulisi soveltaa. Toisin sanoen: opettajan yksittäiset välineet eivät vastaa työelämän vuorovaikutustarpeita eivätkä työelämän käytänteet ruoki huomaamaan kohtaamisen vuorovaikutuksellista puolta.

Bæck (2015) esittää, että yhteistyövalmiuksien kehittämisessä opettajia tulisi kouluttaa paitsi käytännön toimintojen osalta, myös uskomuksiin ja asenteisiin liittyen. Opettajien tulisi esimerkiksi harjaantua sietämään ja hyväksymään vuorovaikutustilanteissa ilmeneviä ristiriitoja toimimaan niistä huolimatta ilman pakonomaista tarvetta ratkaista tai poistaa eriäviä näkemyksiä. (Bæck 2015.) Opettajankoulutuksen opiskelijavalintauudistuksen yhteydessä laadittu moniulotteinen opettajuuden prosessimalli (MAP-malli) nostaa sekin vuorovaikutus- ja tunnetaidot, reflektiivisyyden suhteessa omaan arvo- ja uskomusjärjestelmään ja taidot ylläpitää

ammattillista jaksamista keskeiseksi osiksi opettajan ammattitaitoa. MAP-mallin tavoitteena on tukea opettajankoulutuksen kehittämistä niin, että koulutus tarjoaa tulevaisuuden opettajalle riittävän pohjan työelämässä kehittymiselle. (Metsäpelto, Poikkeus, Heikkilä, Heikkinen-Jokilahti, Husu, Laine, Lappalainen, Lähteenmäki, Mikkilä-Erdmann & Warinowski 2020.)

4 Tutkimuksen tavoitteet, aineistot ja toteutus

Tässä luvussa täsmennetään tutkimuksen tavoitteet ja esitellään väitöskirjakokonaisuuden osatutkimukset. Aineistot ja tutkimusten toteutus esitellään lukijalle niin, että tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset ovat luotettavia ja perusteltavissa.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tämä tutkimuskokonaisuus on etsinyt vastauksia siihen, millaisia merkityksiä kodin ja koulun yhteistyölle syntyy normeissa ja opettajien puheissa. Väitöskirja kokoaa yhteen kolme eri osatutkimusta, jotka on toteutettu vuosien 2015–2019 välillä.

Väitöskirjakokonaisuuden kaksi ensimmäistä tutkimusartikkelia keskittyivät kodin ja koulun yhteistyön makrotasoon. Ensimmäisen osatutkimuksen yleisenä tavoitteena oli selvittää, mitä normiohjauksessa sanotaan kodin ja koulun yhteistyöstä ja millaisia merkityksiä havaitusta puheesta rakentuu. Väitöskirjaprosessin aikana käyttöön otettiin uusi opetussuunnitelma ja toisessa osatutkimuksessa kysyttiin, millaisia merkityksiä yhteistyö saa uudessa opetussuunnitelmassa.

Kolmannessa tutkimusartikkelissa tarkasteluun vaihtui yhteistyön mikrota-
solle. Teemahaastatteluna toteutetussa tutkimuksissa selvitettiin, millaisia merkityk-
siä kodin ja koulun yhteistyö saa opettajien puheissa.

Tämä väitöskirjakokonaisuuden yhteenveto kokoaa yhteen osatutkimusten tu-
lokset ja syventyy pohtimaan niiden muodostamaa kokonaisuutta. Tutkimuskoko-
naisuus mahdollistaa paitsi normiohjauksen ajallisen kehittymisen havainnointia
myös vertailua normien ja opettajien puheiden välillä.

Tutkimuskokonaisuuden pääpiirteet on tiivistetty taulukkoon 1. Taulukossa esi-
tellään tutkimuskokonaisuuden osavaiheiden ajallinen eteneminen, osatutkimusten
aiheet ja tutkimuskysymykset, aineistojen laatu ja sekä ensisijaiset tutkimusmenetel-
mät. Jokainen osa-alue avataan lukijalle tarkemmin omissa alaluvuissaan.

TAULUKKO 1. Osatutkimusten aiheet, aineistot ja toteutus pähkinänkuoressa.

	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ – YHTEISEN YMMÄRRYKSEN OLETUS		
toteutusvuosi	Osatutkimus I 2015–2016	Osatutkimus II 2017	Osatutkimus III 2019
aihe	Normiohjauksen kokonaisuudessa muodostuvat diskurssit	Kodin ja koulun yhteistyö perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014	Opettajien puheissa muodostuvat merkitykset
tutkimuskysymys	Mitä normiohjaus sanoo yhteistyöstä?	Mitä opetussuunnitelman perusteet sanoo yhteistyöstä?	Millaisia merkityksiä yhteistyö saa opettajien puheessa?
osallistuja	PoL, PoA, OHL, VAP, POPS 04/10	POPS 2014	13 opettajaa
aineisto	sähköinen asiakirja-aineisto	sähköinen asiakirja-aineisto	teemahaastatteluaineisto
ensisijainen analyysimenetelmä	diskurssianalyysi	dokumenttianalyysi, sisälönanalyysi	aineistolähtöinen sisälönanalyysi

4.2 Tutkimusaineistot

Tutkimusaineistot ovat tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden kivijalka. Tutkimusaineiston tulee olla sellainen, että se kohtaa esitettyjä tutkimuskysymyksiä ja aineiston antama tieto on tutkimusasetelman mukaista. Tämän väitöskirjakokonaisuuden tutkimusaineiston muodostavat perusopetusta ohjaavat normit ja tutkimusta varten kootut opettajien haastatteluaineistot. Tutkimuksen kohteina olleet aineistot ovat keskenään erilaisia, mutta niitä yhdistää kieli toimintaa kuvailevana välineenä:

- Kieli on lingvistinen, sosiaalinen ja diskursiivinen järjestelmä.
- Sosiaalinen todellisuus luo kieltä, ja kieli luo sosiaalista todellisuutta.
- Merkitykset rakentuvat diskursiivisesti ja ovat sidoksissa ympäröivään todellisuuteen
- Kieli on eri tavoin käytettävä resurssi, jonka käyttö vaihtelee tilanteisesti.

(Pietikäinen & Mäntynen 2009, 22; Jörgensen & Philips 2002, 4–6; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993; Tuomi & Sarajärvi 2018; Remes 2006; Potter & Wetherell 1994, 48; Fairclough 2004, 2–3, 124, 126, 130.)

Normit ja opetussuunnitelmat rakentuvat poliittisten, sosiaalisten ja älyllisten vuorovaikutusprosessien kautta. Kirjoitettu opetussuunnitelma on julkinen osoitus kouluopetusta perustelevista valinnoista ja lainsäädännöstä, johon se pohjaa. Se tarkoittaa, että opetussuunnitelma ohjaa toimintaa myös silloin, kuin luodaan uusia

käytänteitä tai vastustetaan sen viestiä. (Goodson 2001, 16, 20.) Grundy (1987, 115–116) korostaakin opetussuunnitelman ymmärtämistä käytänteinä, jossa toiminnan ja reflektion yhteys on olennainen. Opetussuunnitelma ja sen soveltaminen ovat vallankäytön prosesseja, mikä korostaa tarvetta turvata kaikkien mahdollisuuksia vaikuttaa. (Grundy 1987, 115–116.) Kasvatussosiologisesta näkökulmasta opetussuunnitelmassa rakentuvaa kuvaa voidaan tarkastella myös kuvana yhteiskunnasta (Young 1998, 36, 40). Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelma tulkitaan kuvaukseksi toimista ja tavoitetilasta, joita opetussuunnitelman soveltajien tulisi noudattaa ja johon opetuksen käytänteillä tulisi pyrkiä (ks. Grundy 1987).

Opettajahaastatteluissa tavoitteena oli saattaa haastateltavat avoimeen keskusteluun kodin ja koulun yhteistyöstä. Haastattelutilanteissa tutkijan tavoitteena oli saavuttaa arvovapaan kuuntelijan rooli, jotta haastateltavalla oli tila kertoa ajatuksistaan (Patton 1990, 54–56) ja ensisijainen oikeus tietoon (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 33). Näin haastattelijä sai mahdollisimman hyvän kuvan siitä, miten haastateltavan merkitykset tutkittavasta asiasta tai aihepiiristä rakentuivat. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48, 66; Patton 1990, 280, 283–286; Tuomi & Sarajärvi 2018, 65.) Rapley (2011) kuvaa aktiivisesti neutraalia haastattelijaa kiinnostusta osoittavaksi kannustajaksi, joka eleitä, sanoja ja hiljaisuutta hyödyntäen houkuttelee haastateltavaa puhumaan (ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2008, 43, 68–69; Wengraf 2001, 4).

4.2.1 Lait, asetukset ja POPS 04/10 (osatutkimus I)

Tutkimusaineiston muodostivat 1.6.2015 voimassa olleet perusopetuslaki (Perusopetuslaki 628/1998) ja -asetus (Perusopetusasetus 852/1998), valtioneuvoston asetus opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012), oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013) sekä opetussuunnitelman perusteet 1.6.2015 mennessä tehtyinä muutoksineen ja täydennyksineen (POPS 2004, POPS 2010, oppilashuoltoa koskevat muutokset 2014). Koko aineisto koottiin sähköisistä tietokannoista. Lain-säädännön osalta hyödynnettiin Finlex-sivustoa ja opetussuunnitelmien perusteiden osalta Opetushallituksen verkkosivustoa.

Perusopetuslaissa (PoL) on kaikkiaan 56 pykälää. Niissä säädetään opetuksen järjestäjästä, opetuksesta, arvioinnista, työajoista, oppivelvollisuudesta ja siihen liittyvistä oppilaan oikeuksista, opetushenkilöstöstä sekä lain voimaantulosta siirtymäsäädöksineen. Perusopetusasetuksessa (PoA, 27 pykälää) annetaan opetuksen järjestämiseen ja henkilöstöön liittyviä tarkennettuja ohjeita ja määrätään oppilaan arvioinnista ja oikeusturvasta. Valtioneuvoston perusopetuksen valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijaon asetuksessa (VAP, 13 pykälää) toistetaan perusopetuslaissa

määritellyt tavoitteet tarkentaen niitä. Tuntijako on taulukkomuotoinen kuvaus perusopetuksessa käytettävän tuntimäärän jakamisesta oppiaineittain ja ohjausta tämän tulkintaan. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (OHL, 28 pykälää) säädetään oppilashuollon järjestämisen periaatteista, yksilöllisen oppilashuollon toteuttamisesta sekä opiskeluhuollon kokonaisuuden ohjauksesta ja valvonnasta. Kirjoitustyyliltään kaikki laki- ja asetustekstit ovat tiiviitä, ja ilmaisuilla pyritään selkeyteen välttämällä tulkinnanvaraisuutta.

Opetussuunnitelman perusteiden osalta aineiston kokoaminen edellytti erityistä tarkkuutta, sillä 2004 julkaistujen perusteiden melko mittavat täydennykset ja muutokset vuodelta 2010 on julkaistu erillisenä julkaisuna. Opetussuunnitelmaan perehtyvän lukijan tehtäväksi on jätetty huomioida alkuperäisen asiakirjan mitätöidyt osuudet ja korvata ne uusituilla osioilla. Sama tilanne koskee vuonna 2014 tehtyjä oppilashuoltoon liittyviä muutoksia, jotka on taulukoitu osaksi POPS 2010–asiakirjaa. Tutkimusta varten asiakirjat koottiin yhdeksi julkaisuksi, josta käytetään jatkossa nimeä POPS 04/10. POPS 04/10 koostuu opetuksen yleisistä tavoitekuvauksista ja oppiainekohtaisesti jaotelluista sisällöistä sekä oppilaan arvioinnista. Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on oma alalukunsa osana koulunkäynnin ja oppimisen yhteisöllistä tukea. Laki- ja asetusteksteihin verrattuna opetussuunnitelmatekstit sisältävät kuvailevampia osuuksia ja lauserakenteet ovat kerrokkaisempia.

Alkuvaiheessa laajaan aineistoon tutustuttiin lukemalla sitä läpi useaan kertaan. Varsinainen aineisto tiivistettiin hyödyntämällä aineistoon tutustumisen kautta nimettyjä sanakatkohakuja, joiden avulla laajasta tekstiaineistosta kerättiin kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvä ohjaus. Analyysiyksiköksi määriteltiin yksittäinen virke tai virkkeiden muodostama yhtenäinen ajatusrakennelma. Yhdessä analyysiyksikössä saattoi esiintyä useampi hakuvälineenä käytetty sanakatko.

Lopullisen aineiston muodosti 148 analyysiyksikköä ja aineisto on esitelty määrällisessä muodossa taulukossa 2. Määrällinen esittäminen vahvistaa tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta (Mäkelä 1992, 57–58; Tuomi & Sarajärvi 2018) ja antaa lukijalla yleiskuvaa aineistossa käytetystä kielestä.

Taulukko 2. Lopullinen aineisto, 148 analyysiyksikköä. Sanakatkoesiintymät määrällisessä muodossa.

	PERHE-	HUOLTA-	VANHE-	KOTI-	KASVA-	KODIN	KUMPPA-	TIEDOTT-	YHDES-	YHTEY-	KUUL-	YHTEISTY-	YHTEENSÄ
POL	0	38	0	4	5	3	0	0	1	0	13	7	71
POA	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
VAP	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	2	5
OHL	2	14	0	1	0	0	0	0	0	3	1	10	31
POPS04	1	12	0	2	2	5	0	1	1	0	2	41	32
POPS10	4	67	0	4	11	16	1	6	1	1	5	65	181
YHT.	7	137	0	13	19	24	1	7	3	4	21	90	326

4.2.2 POPS 2014 (osatutkimus II)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on laadittu laajapohjaisen työryhmätyöskentelyn ja yleisten kommentointikierrosten pohjalta. Opetushallitus nimeää verkkosivuillaan opetussuunnitelmatyön yhdeksi opetussuunnitelmareformin olennaiseksi tekijäksi. Kuten edeltäjänsä, POPS 2014 jakaantuu kahteen pääosaan: koulunkäyntiä yleisesti kuvaavaan osuuteen ja oppiainekohtaisiin tavoite- ja sisältökuvauksiin. Opetussuunnitelman toinen osa, oppiainekohtaisten sisältöjen ja tavoitteiden kuvaus, on edelleen ryhmitelty kolmeen osuuteen siten, että luokille 1–2, 3–6 ja 7–9 on omat kokonaisuutensa. Yleinen osuus kertaantuu jokaisen sisältöosuuden alussa lähes samankaltaisena. Tämä rakenteellinen muutos on kasvattanut opetussuunnitelman perusteiden sivumäärää merkittävästi. POPS 2014 on sivumäärälliseltä laajuudeltaan noin kolminkertainen POPS 2004 verrattuna.

Perusopetuksen yleisen tason kuvaukset koskevat opetussuunnitelmatyön paikallisen työn merkitystä, perusopetuksen merkitystä ja tehtävää yhteiskunnassa. Lisäksi yleisessä osassa kuvataan koulutyön järjestämisen periaatteita ja toimintakulttuuria, ohjeistetaan arviointia, oppimisen tukea ja oppilaan hyvinvointia sekä kieli- ja kulttuuriasioita. Kodin ja koulun yhteistyöllä on omat tekstiosuutensa osana koulutyön järjestämistä ja oppimisen tukea. POPS 2014-asiakirja on saatavilla suomeksi, ruotsiksi, englanniksi ja osittain saameksi. Tutkimusaineistona hyödynnettiin suomenkielistä asiakirjaa, joka on ladattu Opetushallituksen verkkosivuilta. Alkuperäinen tutkimusjulkaisu on julkaistu englanniksi, jolloin aineistoviittauksia varten valitut tekstikohdat poimittiin englanninkielisestä julkaisusta. Englanninkielinen POPS 2014 on ladattavissa Opetushallituksen sivustoilta maksua vastaan.

Tutkimusaineistoon tutustuttiin lukemalla, ja varsinainen aineisto tiivistettiin hyödyntämällä aineiston tuntemisen kautta määriteltyjä sanakatkohakuja (ks. myös Orell & Pihlaja 2018). Analyysiyksiköksi määriteltiin yksittäinen virke tai useamman virkkeen muodostama yhtenäinen ajatusrakennelma. Lopullisen aineiston muodosti 262 analyysiyksikköä, joissa esiintyi kaikkiaan 571 haettua sanakatkoa. Yhdessä analyysiyksikössä saattoi siis esiintyä useampi sanakatko.

Taulukko 3. Lopullinen aineisto. Sanakatkoesiintymät.

	PERHE-	HUOLTA-	VANHE-	KOTI-	KASVA-	KODIN	KUMPPA-	TIEDOTT-	YHDES-	YHTEY-	KUUL-	YHTEISTY-	YHTEENSÄ
POPS 2014	62	170	2	68	29	35	5	9	10	8	11	162	571

4.2.3 Haastatteluaineistot (osatutkimus III)

Tutkimushaastattelut toteutettiin kahdella eri korkeakoulupaikkakunnalla. Toinen paikkakunnista on keskisuuri (viisi haastateltavaa) ja toinen pieni kaupunki (kahdeksan haastateltavaa). Haastateltavat valikoituivat vapaaehtoisuuteen perustuen. Mahdollisia haastateltavia etsittiin lähettämällä koulujen verkkosivuilta löytyneisiin työsähköpostiosoitteisiin henkilökohtaisia haastattelukutsuja. Kutsuja lähetettiin luokanopettajille, erityisluokanopettajille ja luokanvalvojan tehtävissä toimiville aineenopettajille. Haastatteluihin suostuneiden kanssa sovittiin aika yksilöhaastatteluun, joka toteutettiin haastateltavan valitsemassa paikassa, yleisimmin haastateltavan työpaikalla. Haastattelujen kesto vaihteli 35 minuutista hieman reiluun tuntiin. Yksi haastatteluista toteutettiin äkillisten aikatauluongelmien vuoksi puhelimitse. Kaikki haastatteluaineistot litteroitiin sanataarkasti.

Haastateltavat on tarkemmin esitelty taulukossa 4. Haastateltu joukko edustaa suomalaisia opettajia hyvin iän, sukupuolen ja muodollisen kelpoisuuden osalta (Kumpulainen 2016), ja he ovat valmistuneet opettajiksi viidestä eri yliopistosta. Haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi sukupuolta (11 naista, 2 miestä), koulutuspaikkaa, perheellisyydetietoja työskentelypaikkakuntaa tai työskentelypaikkaa ei ole esitetty osana taustatietoja, mutta ne ovat olleet tutkijan tiedossa ja ne on huomioitu aineistoa analysoitaessa.

Taulukko 4. Haastattelujoukko.

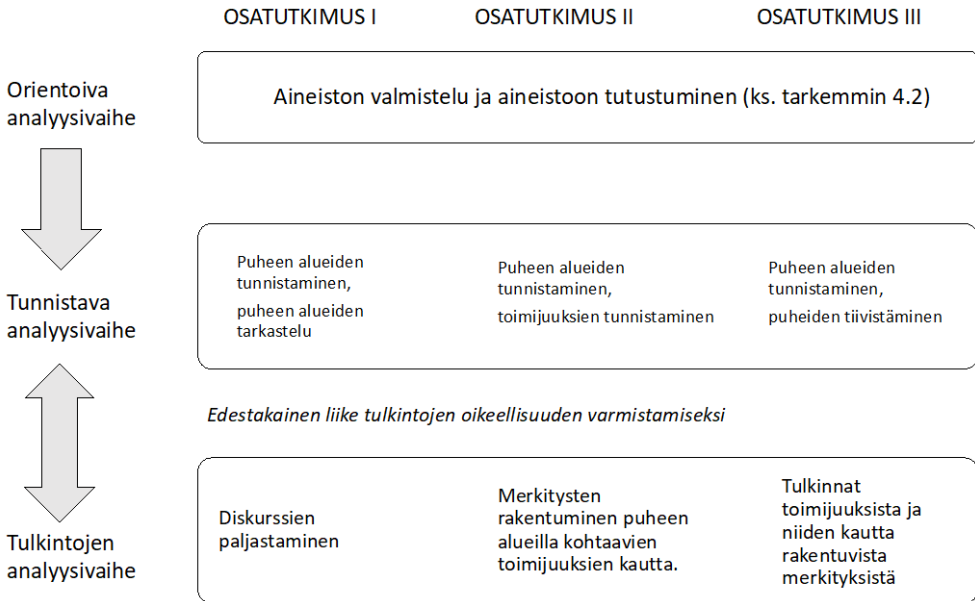
HAASTATELTAVA	IKÄ	TYÖKOKEMUS OPETTAJANA VUOSISSA	KOULUTUS	TOIMENKUVA JA KOULU
H1	30–39	5–10	LO, AO	LO, alakoulu
H2	40–49	11–19	LO	LO, yhtenäiskoulu
H3	40–49	11–19	LO, AO	LO/AO, alakoulu
H4	30–39	11–19	LO	LO, alakoulu
H5	yli 50	20–29	muu opettajan kelp.	ELO, alakoulu
H6	30–39	5–10	LO, AO	LO, alakoulu
H7	40–49	0–5	LTO, EO	ELO, alakoulu
H8	30–39	0–5	AO	AO, yhtenäiskoulu
H9	40–49	11–19	LO	LO, yhtenäiskoulu
H10	yli 50	yli 30	LO, AO	LO, alakoulu
H11	yli 50	20–29	LO	LO, yhtenäiskoulu
H12	yli 50	yli 30	LO	LO, alakoulu
H13	yli 50	yli 30	LO	LO, alakoulu

Tutkimushaastattelut toteutettiin teemahaastatteluina tämän väitöskirjan tekijän toimesta. Haastattelun teemat koottiin hyödyntämällä Epsteinin (1995) määrittelemiä yhteistyön osa-alueita, jotka toimivat haastattelijan tarkistuslistana. Näin varmistettiin, että kaikilta haastateltavilta kerättiin tietoa samoista asioista. Varsinaisia tutkimushaastatteluja edelsi kolme harjoitushaastattelua, joiden tehtävänä oli harjaantua haastattelijana (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 72).

Haastattelutilanteissa teemojen järjestys vaihteli haastattelusta toiseen haastattelijan ohjatessa keskustelua haastateltavan puheiden pohjalta. Jotta faktojen ja kulttuuristen jäsenysten analyysi olisi mahdollista, suunniteltiin haastattelutilanteet ennalta huolellisesti niin, että haastateltavalla on riittävästi mahdollisuuksia kertoa ja kuvailla asioita omasta näkökulmastaan. (Alastalo & Åkerman 2010, 374–375, 389.) Pyrkimyksenä oli vähentää haastateltavan oletuksia siitä, millaisia vastauksia häneltä odotettiin, ja mahdollistaa arviot haastateltavan asiantuntemuksen syvyydestä (Nikander 2010). Esimerkiksi tilanteissa, joissa keskusteltiin yhteistyön tarkimmin säädettyistä muodoista, haastattelija pyrki käyttämään ensin yleistä kysymysmuotoa ja jatkoi täsmentäviin sanamuotoihin sitä mukaa, kun haastateltava toi keskusteluun tarkentavaa tietoa ja käsitteistöä.

4.3 Metodiset sitoumukset ja tutkimuksen toteutus

Tässä väitöskirjakokonaisuudessa tutkimuksellinen orientaatio aineistoihin yhdistyy diskurssitutkimuksen peruslähtökohtiin. Diskurssit tuovat esiin kielenkäytön vallanpaikkoja kuvaamalla asioiden tilaa, muodostamalla mielikuvia siitä, keitä olemme ja asettamalla reunaehdoja kielellisten resurssien käytölle. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 52, 59.) Jokainen kielellinen teko vahvistaa tai haastaa voimassa olevia näkemyksiä asioiden tai tiedon tilasta, vahvistaa tai haastaa vallalla olevia diskursseja. (Bourdieu 1993, 61–69) Diskurssitutkimuksen keinoja on hyödynnetty ensimmäisen osatutkimuksen osalta ensisijaisina menetelminä tukeutuen dokumentti- ja sisällönanalyysiin diskurssien jäljille johdattavina käytännön apuvälineinä. Toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa menetelmälliset suhteet ovat käänteiset: diskurssi-analyyttinen orientaatio on antanut pohjan merkitysten etsinnälle dokumentti- ja sisällönanalyysin keinoin. Metodinen vuoropuhelu on laadulliselle analyysille tyypillistä ja analyysivaiheiden eteneminen koodauksen ja teemoittelun kautta syvempään tulkintaan ominaista kaikille käytetyille analyysityökaluille (Bowen 2009). Ensisijaisen analyysimetodin vaihtelusta huolimatta yhtenevää kaikille osatutkimuksille on siis analyysin asteittainen syveneminen, joka on tiivistetty kuvaan 4.



Kuva 4. Syvenevän analyysin vaiheet.

Potter ja Wetherell (1994) kuvaavat diskurssitutkimusta käsityötaidoksi, jota on vaikea kuvata tai määritellä täsmällisesti. Metodisen kirjavuuden taustalla yhdistävänä

tekijänä on monialainen kiinnostus kieleen: sekä sen sisältöön että muotoon, vuorovaikutuksellisuuteen ja annettuihin merkityksiin ja niiden rakentumiseen (Potter & Wetherell 1994, 48, 55). Puheen alueiden tunnistamisessa (ks. kuva 4, tunnistava analyysivaihe) tutkimuksellisenä apuvälineenä käytettiin aineistolähtöistä tekstianalyysiä, jota tulkintoihin edetessä syvennettiin osatutkimuksesta riippuen diskursianalyysin ja sisällönanalyysin keinoin.

Jokinen, Juhila ja Suoninen (1999) jäsentävät diskurssianalyyttiseen orientaatioon liittyviä metodisia painotuksia neljän eri ulottuvuusparin kautta: 1) tilanteisuus – kulttuurinen jatkumo 2) merkitykset – merkitysten tuottamisen tavat 3) retorisuus – responsiivisuus ja 4) kriittisyys – analyttisyys. Ulottuvuusparit eivät ole vastakkaisia tai toisiaan poissulkevia, vaan ne muodostavat välilleen janan, jolla tutkija työssään liikkuu. (Jokinen ym. 1999, 54–55.) Diskurssianalyysin soveltaminen tässä tutkimuksessa esitellään ulottuvuusparien avulla.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa tutkijan positio eteni tilanteisesta tarkastelusta kohti kulttuurista jatkumoa, johon havaittuja puheita ja ääniä peilattiin tulkintojen rakentamiseksi. Osatutkimukset kaksi ja kolme voidaan nähdä paluuna tilanteiseen tarkasteluun, jossa analyysin tukena hyödynnettiin ensimmäisen osatutkimuksen laajempaa tarkastelua. Edelleen tämä väitöskirjakokonaisuuden yhteenveto-osa pyrkii jälleen sijoittamaan nämä osatutkimukset osaksi koulukulttuuria ja sen ajallista jatkumoa kuvaamalla suomalaisen perusopetuksen kehitysvaiheita sekä koulun että koulun toimijoiden osalta.

Merkityksiä ja niiden tuottamisen tapoja koskevalla ulottuvuusparilla tutkimus sijoittuu ulottuvuusparin puoliväliin: yhtäältä kiinnostus on kohdistunut annettuihin merkityksiin ja edelleen tutkimuslöydökset ovat suunnanneet mielenkiinnon rakentuviin toimijuuksiin. Lähtökohtaisesti kiinnostuksena siis ovat olleet kodin ja koulun yhteistyölle muodostuvat merkitykset, mutta liikkuminen tilanteisuuden ja kulttuurisen jatkumon janalla nosti tarkastelupinnalle myös merkityksen tuottamisen tapoja. Etenkin haastattelututkimuksessa tuottamisen tavat olivat jälkiä, jotka kuljettivat havaitsemaan merkityksiä.

Retorisuus viittaa niihin tapoihin, joilla merkityksiä annetaan tai pakotetaan otettaviksi vastaan, responsiivisuus puolestaan kiinnittää huomionsa niihin vastavuoroisiin tapoihin, joilla merkityksiä rakennetaan ihmisten välille. (Jokinen ym. 1999, 77–79.) Tutkimusaineistoja voi normiohjausasiakirjojen osalta jo lähtökohtaisesti luonnehtia retoriseksi; onhan normiohjauksen tavoite antaa merkityksiä ja ohjattavien odotetaan niitä noudattavan. Kuitenkin nimenomaisesti retorisen puheen tyyliä ja responsiivisen puheen hiljainen ääni johdattelivat tutkimuksessa diskurssien jäljille. Haastatteluaineistojen osalta taas orientaation taustalla oli ymmärrys haastattelutapahtuman responsiivisuudesta.

Sijoittuminen kriittisyyden ja analyttisyyden janalla kiinnittyykin laajemmin tutkimuksen lähtötavoitteisiin. Kriittisen tutkimuksen tavoitteena on paljastaa vallitsevia diskursseja ja herättää keskustelua niiden ympärillä: tuottaa diskursiivisia kolareita. Analyttisen tutkimuksenkin seurauksena näin voi käydä, mutta se ei ole ollut tutkimuksen ensisijainen tavoite. Tämä tutkimus liikkuu lähtötilanteen kriittisyydestä palaten etenkin haastatteluaineistojen osalta analyttiseen otteeseen.

5 Tutkimustulokset: Kodin ja koulun yhteistyö normeissa ja opettajien puheissa

Väitöskirjakokonaisuuteen liittyvien osatutkimusten tulokset esitellään seuraavaksi omissa alaluvuissaan. Tutkimuskokonaisuuden päätulokset on koottu alalukuun 5.4, jossa esitellään osatutkimuksista johdettuja kokonaistuloksia.

5.1 Kodin ja koulun yhteistyö normiohjauksen kokonaisuudessa (osatutkimus I)

Orell, M. & Pihlaja, P. Kodin ja koulun yhteistyö normitettuna. Kasvatus, 2018; 2: 149–161

Tutkimuksen tavoitteena oli analysoida, mitä ohjaustekstit sanovat kodin ja koulun yhteistyöstä ja millaisia diskursseja havaituista puheista muodostuu. Aineisto muodostui 1.6.2015 voimassa olleesta normiohjauksen kokonaisuudesta jonka muodostavat perusopetuslaki (PoL) ja -asetus (PoA), valtioneuvoston asetus valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (VAP), oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (OHL) ja opetussuunnitelman perusteet 1.6.2015 mennessä tehtyine muutoksineen ja täydennyksineen (POPS 2004; POPS 2010; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos / Luku 5.4 Oppilashuolto ja turvallisuuden edistäminen 2014; jatkossa kokonaisuuteen viitataan lyhenteellä POPS 04/10).

Aineistosta tunnistettiin neljä eri puheen aluetta: havaittiin, että ohjaus kohdistuu ensisijaisesti joko kouluun, huoltajiin, oppilaaseen tai yhteistyön prosesseihin. Puhealueittaisessa tarkastelussa tunnistettiin, että kouluun kohdistuvassa puheessa yhteistyön lähtökohdaksi esitetään oppilasta tukeva yhteisöllinen koulu. Yhteistyö kuvastuu kasvuyhteisöjen väliseksi vuorovaikutukseksi, jota tehdään sekä yksilö- että ryhmätasolla. Käytännön toimintaa kuvataan kuitenkin vain koulun ilmoitus- ja tiedonantovelvollisuuksien kautta ja etenkin yhteisötasolla yhteistyö jää epäselväksi. Mahdolliset koulunkäyntiin liittyvät ongelmat ovat koululle syy tiivistää yhteistyötä. Huoltajaan liittyvän puheen kautta yksilötasoisuus korostuu. Yhteistyö on ensisijai-

sesti instituution ja yksittäisen huoltajan välistä valtasuhdetoimintaa, jossa huoltajalla on velvollisuuksia, oikeuksia ja kuulluksi tulemisen mahdollisuuksia. Yhteistyö tarjoaa huoltajalle mahdollisuuksia ymmärtää koulun päämääriä, mutta yhteisymmärryksen puute ei kuitenkaan aina ole este koulun toiminnalle. Oppilaalle yhteistyö kodin ja koulun välillä antaa mahdollisuuden hyödyntää omaa yksilöllistä kulttuurista tietoa sekä varmistaa oppimiseen tarvittavaa tukea ja antaa rajattua valtaa vaikuttaa ympärillään olevaan oppimisen tuen verkostoon. Pääsääntöisesti oppilas on kuitenkin yhteistyössä toiminnan kohde ja avuntarvitsija. Yhteistyön prosesseja koskeva puhe taas keskittyy kuvaamaan asioita, joista paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee määrätä. Paikallisilta suunnitelmilta odotetaan konkretiaa, mutta yhteistyön tekemisestä vastuullisia toimijoita ei avata tai odotettua toimintaa mallinneta. Oppimisen tukeen liittyvissä vaiheissa sen sijaan annetaan tarkkoja, yksilötason yhteistyötä koskevia määräyksiä. Puheen alueet on aineistokohtaisesti kuvattu taulukossa 5.

Taulukko 5. Puheen alueet normiohjauksen kokonaisuudessa

	PUHEEN ALUEET			
	KOULU	HUOLTAJAT	OPPILAS	PROSESSI
POL	Yhteistyö opetuksessa Ilmoitusvelvollisuus poissaoloista, rikkeistä ja vahingoista	Maksuttomuus Uskonnon vapaus Rajatut valinnat Vastuu oppivelvollisuudesta	Oppimisen tuki	Paikallisen suunnitelman ohjaus Oppimisen tuki
POA	Ilmoitusvelvollisuus opetuksen järjestelyistä Velvollisuus arviointipalautteeseen	Uskonnon vapaus Oikeus arviointitietoon	Oppimisen tuki	Arvioinnin erimielisyydet
VAP	Oppilaan yksilölliset tarpeet opetuksen lähtökohtana		Oppilaan yksilölliset tarpeet opetuksen lähtökohtana	
OHL	Koko henkilöstön yhteistyövelvoite Hyvinvointi Oppilashuollosta tiedottaminen	Ehdollinen oikeus tiedonkulun rajaamiseen Ehdollinen osallistumisoikeus	Rajattu itsemääräämisoikeus	Paikallisen suunnitelman ohjaus
POPSO 4/10	Laeissa ja asetuksissa annetut tehtävät Vastuu yhteistyöstä Arvopuhe Yhteistyön hyöty Oppimisen tuki	Laeissa ja asetuksissa annetut tehtävät Osallisuus Opastuksen saaminen	Laeissa ja asetuksissa annetut tehtävät Oppimisen tuki	Laeissa ja asetuksissa annetut tehtävät Oppimisen tuki Paikallisen suunnitelman ohjaus

Puhealueittaista tarkastelua syvennettiin ja aineistosta havaittiin kaksi toisiinsa kietoutuvaa diskurssia. Niistä vahvempi muodostuu yhteisen ymmärryksen oletaman ympärille, ja sitä haastaa ristiriitaisista puheista koostuva huoltajien diskurssi, jonka välittämä viesti tarjoaa huoltajalle mahdollisuuksia liittyä ja myöntyä koulun näkökulmiin tai vastustaa niitä. Yhteisen ymmärryksen oletama muodostuu normeissa nimetyn keskinäisen arvostuksen ja yhteisen tavoitteiden asettelun pohjalle. Tämä oletus jaetun ymmärryksen olemassaolosta tulee normeissa vahvasti esiin, mutta sen rakentumista ei avata tai muutoin täsmennetä.

5.2 Kodin ja koulun yhteistyö POPS 2014:ssa (osatutkimus II)

Orell, M. & Pihlaja, P. Cooperation between home and school in the Finnish Core Curriculum 2014. Nordic Studies in Education 2020; 2: 107–128.

Tutkimuksessa selvitettiin, mitä kodin ja koulun yhteistyöstä sanotaan POPS 2014 -asiakirjassa. Aineistolähtöisessä analyysissä havaittiin, että kodin ja koulun yhteistyötä koskeva puhe jakaantui neljälle puheen alueelle: puheisiin arvoista, kulttuurista, tulevaisuuden haasteisiin vastaamisesta ja yhteistyöstä oppimisen tukemiseksi. Yhteistyön toimijoina tai toiminnan kohteina yhteistyössä olivat koulu, huoltajat ja oppilas.

Arvokeskustelujen merkitystä koulu yhteisöä rakentavana ja kokoavana tekijänä korostetaan POPS 2014:ssa, mutta yhteistyön käytännön toteutumaa ei avata tai sitä kuvataan suppeasti. Yleisimmin toiminta nimetään tiedon antamiseksi. Vaikka yhteistyön kuvataan tarjoavan huoltajille mahdollisuuksia tulla kuulluksi, kokea osallisuutta ja keskinäistä yhteyttä, tulee sitoutuminen arvokeskustelujen läpikäymiseksi myös kyseenalaistetuksi, sillä opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että siihen kirjattu arvopohjakuvaus voidaan sellaisenaan siirtää paikalliseen opetussuunnitelmaan.

Kulttuurisuuden ympärille muotoutuva puheen alue kuvaa perusopetuksen rakentumista monimuotoisen suomalaisen kulttuuriperinnön varaan. Kodin ja koulun yhteistyö kuvautuu laajasti mahdollisena kohtaamispisteenä erilaisille perhekulttuureille ja kulttuuriperinnöille. Arvostus erilaisia kulttuureita kohtaan on toiminnan lähtökohta, ja myös oppilaita ohjataan arvostamaan omaa kulttuuriperintöään. Yhteistyö kuvautuu kaikkia osapuolia hyödyttävänä toimintana eikä mahdollisia ristiriitoja tai ongelmia käsitellä. POPS 2014 tuo esiin lapsen eri kasvuympäristöjen vaikutusta kasvuun ja kehitykseen, ja nämä ympäristöt ovat myös opiskelun kohteena. Kodin ja koulun yhteistyön kautta lapsi oppii joustavasti toimimaan erilaisissa ympäristöissä. Se, mitä tehtävä yhteistyö on, jää sanomatta, mutta tavoitteiden osalta

painopiste on reflektiivisten taitojen kehittämisessä. Toisaalta ohjaus tuo esiin merkkejä kulttuurisesta ideaalista, johon sisältyvät tasa-arvoiset mahdollisuudet ja työnjako perheessä sekä hyvät käytöstavat.

Koulutuksellisen jatkumon tärkeyttä painotetaan POPS 2014 -asiakirjassa useasti, ja kodin ja koulun yhteistyön kuvataan tässä tärkeäksi osatekijäksi. Vaikka lapsen kasvatusvastuu kouluyhteisön jäsenenä on koululla, myös huoltajan vastuuta lapsen kouluttautumisesta korostetaan. Vastuun kantamiseksi huoltaja tarvitsee koululta tietoa lapsen läsnäolosta ja edistymisestä opinnoissa. Kodin ja koulun yhteistyön merkitys monikielisten lasten opiskelumotivaation ja taitojen kehittämisessä on erikseen mainittu. Vaikka kulttuurinen tietoisuus nimettiin perheiden pääomaksi, on tietoisuus tulevaisuuden tarpeista ennen kaikkea koulun tietopääomaa, jota jakamalla koulu tekee huoltajat tietoisiksi koulutusjärjestelmästä ja sen suomista mahdollisuuksista. Tulevaisuus kuvastuu POPS 2014:ssa yksilöllisenä polkuna kohti vastuullista ja aktiivista aikuisuutta. Kodin ja koulun yhteistyön merkitys koulutuksellisen jatkumon muodostamisessa korostuu niiden lasten kohdalla, jotka tarvitsevat oppimiseensa tukea. Tämä luo kuvaa tulevaisuuden haasteista nimenomaan yksilötasoisina.

Tuen tarpeet nimetään kodin ja koulun yhteistyötarpeen synnyttäjiksi ja jokaisen opettajan vastuuta korostetaan. Yhteistyö kodin ja koulun välillä lisää oppilaan hyvinvointia ja tukee kasvua ja kehitystä, tarjoaa huoltajalle mahdollisuuksia tietoon ja lisää edellytyksiä tukea lapsen oppimista ja auttaa opettajaa havaitsemaan lapsen vahvuuksia ja tuen tarpeita. Vanhempien osallistumista oppimisen tukemisesta korostetaan, mutta yhteistyössä toimiminen ei kuitenkaan ole vapaaehtoista, sillä oppilas tai huoltaja eivät voi kieltäytyä tuesta. Koulun velvollisuus havaita tuen tarpeita ei rajaudu oppilaisiin, ja myös perheiden tarpeet tulisi ottaa huomioon. Koulujen resurssit havaita ja ottaa huomioon erilaisia perhetilanteita näyttäytyvät näin lähes rajattomina.

Kokonaisuudessaan tutkimus osoitti, että POPS 2014 linjaa kodin ja koulun yhteistyön tärkeäksi osaksi koulun toimintoja. Yhteistyön toimijoiksi tunnustetaan koulu, huoltaja ja oppilas. Yhteistyöllä rakennetaan yhteistä ymmärrystä, tarjotaan kulttuurisia kohtaamispaikkoja, valmistetaan oppilasta tulevaisuuden haasteisiin ja annetaan tukea oppimiseen. (ks. Taulukko 6.) POPS 2014 esittää vanhemmat osallistumishaluisina ja monipuolista resurssia koululle tarjoavana joukkona. Kodin ja koulun yhteistyöllä saavutetaan yksilö- ja yhteisötason hyvinvointia, hyvää oppimista ja kehitetään koulutusta. Käytännön toiminnan sijaan POPS 2014 kuvaa yhteistyön etuja ja yhteistyöhön liittyvä laatupuhe puuttuu. Yksilö- ja yhteisötasojen välinen ristiriita ohitetaan, mikä herättää pohtimaan etenkin paikallisiin arvokeskusteluihin sitoutumista.

Taulukko 6. Puheen alueet toimijoittain järjestettynä.

KOULU	OPPILAS	VANHEMMAT
ARVOT Jaetut arvot koulun toiminnan perustana Luottamus koulua kohtaan Jaettu yhteinen ymmärrys Luokkahenki Koulun työrauha Vanhemmat yhdessä koulun ja koulutyön tukena Vanhempien palaute koulun toiminnan tukena KULTTUURI Koulutyön ja koulukasvatuksen rikastuminen Kulttuuritietoisuus TULEVAISUUS Lainkuuliaisuus Tavoitteiden asettelu Koulutuksellisten valintojen tukeminen OPPIMISEN TUKI Sitoutuminen jaettuihin tavoitteisiin Hyvän käytöksen määrittely Oppimisen ja kasvatuksen yhteys	ARVOT Hyvinvointi Terve kasvu ja kehitys KULTTUURI Kulttuuri- ja kieli-identiteetti Kulttuurinen kompetenssi ja joustavuus TULEVAISUUS Koululaiseksi kasvaminen Koulutukselliset valinnat Koulutuksellinen jatkumo Oppimisen vaatimuksiin vastaaminen Uusiin ryhmiin liittyminen Työn arvon ymmärtäminen Opiskelumotivaatio ja monikielisten lasten kielitaito Itsenäiseksi kasvaminen Ongelmien ja huolien ratkaisu OPPIMISEN TUKI Yksilöllinen opetus, ohjaus ja tuki Tietoisuus vahvuuksista Jaettu yhteinen ymmärrys lapsen tarpeista	ARVOT Kuulluksi tuleminen Vanhempien keskinäinen yhteistyö KULTTUURI Kulttuuritietoisuus Kielenoppimisen arviointitieto Tietoisuus koulutusjärjestelmästä Tietoisuus koulutusvalinnoista TULEVAISUUS Tieto edistymisestä ja arvioinnista Tietoisuus päätöksistä ja niiden vaikutuksista Tietoisuus tulevista tukimahdollisuuksista OPPIMISEN TUKI Huoltajan oikeudet Perheen yksityisyyden turvaaminen Tietoisuus tuesta ja ohjauksesta Tieto annetusta tuesta Tieto tuen hyödyistä Tuki oppimisen tukemiseksi Tuki vanhemmuuteen

5.3 Opettajien puheissa kodin ja koulun yhteistyölle rakentuvat merkitykset (osatutkimus III)

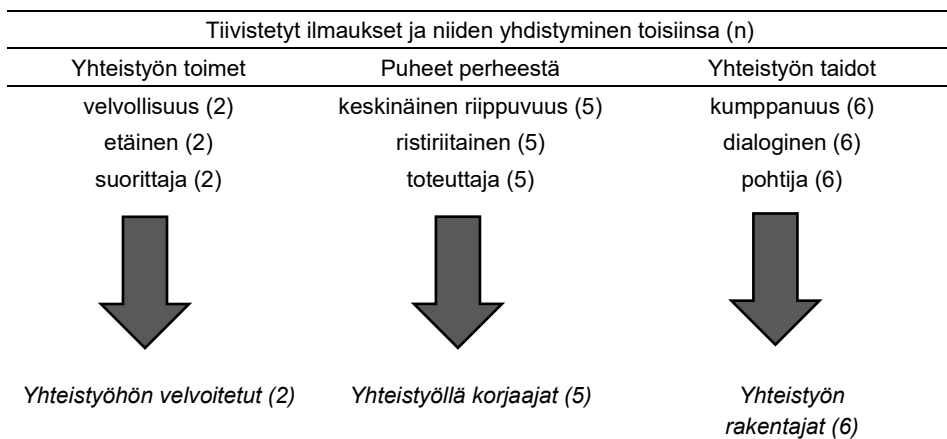
Orell, M. & Pihlaja, P. Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheissa. Kasvatus, hyväksytty julkaistavaksi.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä opettajat puhuvat kodin ja koulun yhteistyöstä ja millaisia merkityksiä yhteistyölle muodostuu opettajien puheissa. Teema-haastatteluna toteutetussa tutkimuksessa haastateltiin kaikkiaan 13 opettajaa kahdelta eri paikkakunnalta.

Opettajien puheista tunnistettiin aineistolähtöisessä analyysissä kolme eri puheen aluetta: puheet *yhteistyön toimista*, *perheestä* ja *yhteistyön taidoista*. Puhealu-eittainen tarkastelu osoitti, että opettajien puheet yhteistyöstä erosivat toisistaan. Jo-kaisen haastateltavan puhe tiivistettiin puhealuekohtaisesti kuvailevaksi ilmaisuksi.

Yhteistyön toimien osalta opettajan puhe tiivistyi seuraaviin muotoihin: velvollisuus, keskinäinen riippuvuus tai kumppanuus. *Perhepuheessa* tiivistävä ilmaus oli joko etäinen, ristiriitainen tai dialoginen ja *yhteistyön taitojen* osalta tiivistys oli suorittaja, toteuttaja tai pohtija.

Analyysin toisessa vaiheessa tiivistyneitä haastatteluja tarkasteltiin suhteessa toisiinsa. Samanlaisiksi tiivistyneet haastattelun koottiin, minkä seurauksena haastattelujen havaittiin muodostavan kolme ryhmää. Ryhmitellyt kokonaisuudet tulkittiin erilaisiksi opettajan toimintaroleiksi kodin ja koulun yhteistyössä. Toimintaroolit nimettiin seuraavasti: *yhteistyöhön velvoitetut*, *yhteistyöllä korjaajat* ja *yhteistyön rakentajat* (ks. kuva 5).



Kuva 5. Opettajien puheista tunnistetut toimintaroolit

Toimintaroolikohtainen tarkastelu osoitti, että kodin ja koulun yhteistyölle rakentui keskenään erilaisia, toisiinsa nähden laajenevia merkityksiä. Yhteistyöhön velvoitetut keskittyivät toimissaan koulun tärkeiksi määrittelemiін asioihin, ja yhteistyön tavoitteena oli lisätä arjen sujuvuutta koulussa. Yhteistyön merkitykseksi tunnistettiin velvollisuus. Yhteistyöllä korjaajat taas havaitsivat myös perheistä lähteviä yhteistyötarpeita. Tarpeet liittyivät opettajan tunnistamiin ongelmiin ja haasteisiin, ja yhteistyö koulun kanssa kuvastui kodille mahdollisuutena kehittyä ja saada apua. Yhteistyö sai näin ollen merkityksen mahdollisuuksien tarjoamisena. Yhteistyöllä rakentajille sen sijaan merkitykseksi muodostui keskinäisen ymmärryksen tavoittelu. Yhteistyöllä rakentajille tavoitteena oli saavuttaa luottamusta ja yhteistyö kuvastui myös opettajalle kehittymismahdollisuutena. Kodin ja koulun yhteistyö sai siis merkityksen joko *velvollisuutena*, *kodille tarjottuna mahdollisuutena* tai *ymmärryksen etsimisenä*.

Yhteistyö ymmärryksen etsimisenä tunnistettiin vastaamaan kuvausta kodin ja koulun yhteistyön tavoitetasosta (esim. Cox 2005; Epstein 1995; Lehtolainen 2008;

Lämsä 2013; ks. myös Bronfenbrenner 2002). Vastaavasti yhteistyön merkitys velvollisuutena rinnastettiin perinteisen suomalaisen koulukulttuurin kuvauksiin kodin ja koulun yhteistyöstä (esim. Blomberg 2008; Lehtolainen 2008; Metso 2004), sillä yhteistyön alue rajautuu ennen kaikkea koulun tarpeiden perusteella ja on sisällöllisesti epäselvää. Tutkimuksen perusteella esitettiin, että kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen edellyttää, että huomiota kiinnitetään sekä yhteistyön toimiin että opettajien tietotaitoon ja asenteisiin.

5.4 Tulosten yhteenveto

Opetushallituksen opetussuunnitelmatyöhön varatulla verkkosivustolla opetussuunnitelmauudistuksen yhdeksi tavoitteeksi nimettiin kodin ja koulun yhteistyön syventtäminen (sivusto poistettu, ks. Orell & Pihlaja 2020).

Tämän väitöskirjakokonaisuuden aineistoina opetussuunnitelmien osalta olivat sekä POPS 04/10 että POPS 2014. Viitteitä kodin ja koulun yhteistyöohjauksessa tapahtuneista muutoksista antaa aineistojen kokoamisessa tehty määrällinen havainnointi. Kuten Taulukosta 7 käy ilmi, perhe ja koti mainitaan POPS 2014 -asiakirjassa huomattavasti edeltäjäänsä useammin. On kuitenkin muistettava, että myös asiakirjan sivumäärällinen laajuus lähes kaksinkertaistui. Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvän puheen määrän kasvu ei ole suhteellisesti niin roimaa kuin mitä luvuista voisi tulkita.

Taulukko 7. Sanakattojen esiintyvyyden vertailu

	PERHE-	HUOLTA-	VANHE-	KOTI-	KASVA-	KODIN	KUMPPA-	TIEDOTT-	YHDES-	YHTEY-	KUUL-	YHTEISTY-	YHTEENSÄ
POPS 04/10	7	137	0	13	19	24	1	7	3	4	21	90	326
POPS 2014	62	170	2	68	29	35	5	9	10	8	11	162	571

Merkittävänä muutoksena aiempaan POPS 2014 -asiakirjassa kodin ja koulun yhteistyöstä määrätään aiempaa laajemmin myös osana oppiainekuvauksia (kielet, vaakaumusaineet, kotitalous, opinto-ohjaus). Yhteistyötä kuvaillaan kuitenkin pääsääntöisesti tavoitteiden ja saavutettavien hyötyjen kautta ilman, että käytänteitä avataan tai mallinnetaan. Yhteistyöhön liittyvä normiohjaus on yhdistelmä täsmällisiä ja tul-

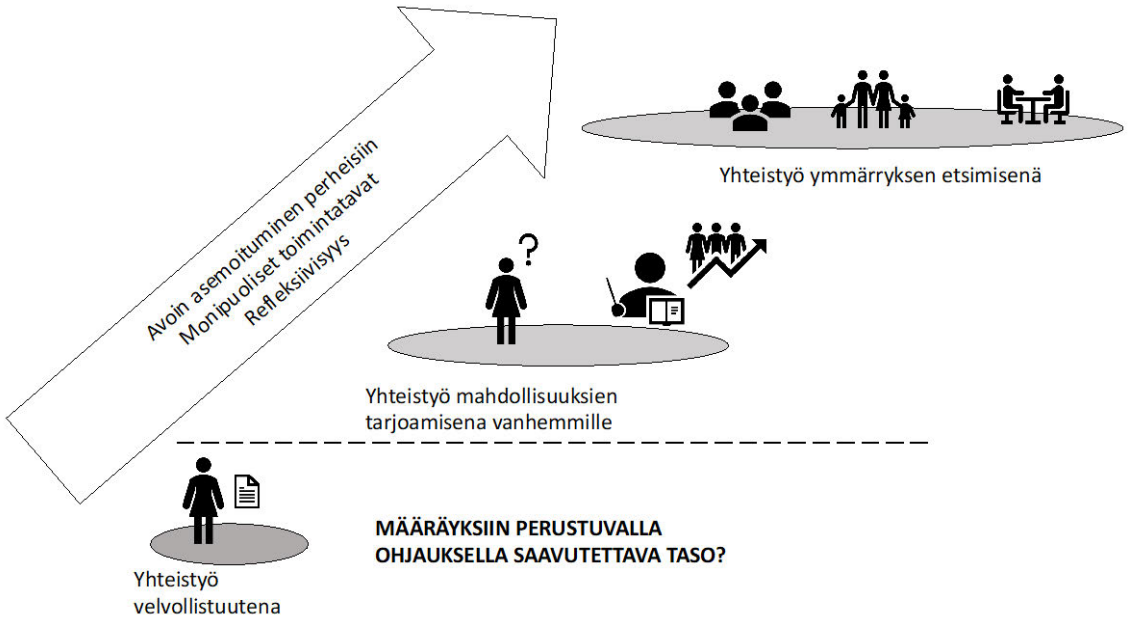
kinnanvaraisia ohjeita (Salminen & Annevirta 2014; Vitikka 2009), ja opettajan tehtäväksi jää tunnistaa curriculum-perinteitä noudattavan tavoiteohjauksen tulkitseminen Lehrplan-hengessä.

Aiempaan opetussuunnitelmaohjaukseen verrattuna suomalaista yhteiskuntaa kuvataan POPS 2014:ssa monimuotoisemmin (Orell & Pihlaja 2018, 2020). Ohjaus-teksteissä kannustetaan huomioimaan erilaisia perheitä ja erilaisten elämäntilanteiden ja -vaiheiden erilaisia vaikutuksia eri perheisiin. Kodin ja koulun yhteistyön osalta normeissa esitetyt vaateet perheiden huomiointiin voidaan tulkita kehoitukseksi tunnistaa laajasti niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat kodin ja koulun kohtaamiseen ja muodostuvaan mesosysteemiin (ks. Bronfenbrenner 2002). Kodin ja koulun yhteistyö on kuvattu kulttuurisena kohtaamispisteenä, ja kulttuuriset neuvottelut osana kohtaamistilanteita ovat tunnistettavissa POPS 2014:ssa aiempaa selvemmin (ks. Cole ym. 1978). Kodin ja koulun yhteistyö saa normeissa tehtävän yhteisöllisyyden rakentajana, mutta yhteisöllisyyden haasteet ohitetaan osoittamalla yhteistyön järjestämisvelvoite paikallisille toimijoille. Normiohjaus korostaa monipuolisia toimintatapoja yksilö- ja ryhmätasolla, perheiden erilaisuuden huomiointia ja kunnioittavaa ja luottamuslähtöistä asennetta perheitä kohtaan (Orell & Pihlaja 2018; 2020). Erilaiset kulttuurit kohtaavat opetussuunnitelmassa ongelmitta ja ristiriidattomasti, ja vaikka yhteistä arvopohdintaa korostetaan, jää sen toteuttaminen epäselväksi etenkin, kun yksilötasoiseen yhteistyöhön osoitetaan yksityiskohtaisia määräyksiä.

Normiohjauksessa havaitut teemat nousivat esiin myös haastattelututkimuksessa. Haastattelututkimuksen perusteella osa opettajista tunnistaa uusimman opetussuunnitelman henkeä ja pyrkii toimimaan sen mukaisesti osan keskittyessä toimimaan vain suorien velvoitteiden ohjaamana. Esimerkiksi oppilaan tuen tarpeisiin liittyvä yhteistyö toteutuu opettajien puheiden perusteella ainakin muodollisesti normeja noudattaen riippumatta siitä, millaisen kokonaismerkityksen opettaja kodin ja koulun yhteistyölle antaa. Toisin kuin normit, opettajat tunnistivat perheiden moninaisuuden työtä haastavaksi elementiksi. Perheiden moninaisuutta kohdattiinkin eri tavoin. Osalle opettajista ammatillisuus oli tapa rajata inhimillisyyttä ja työn henkistä kuormaa joko etäisyyttä ottaen tai asiantuntijuutta korostaen. Asiantuntemustaan korostavat pitivät yhteistyötä ensisijaisesti perheiden mahdollisuutena saada tukea ja apua. Osa opettajista taas käytti ammatillista otetta peilinä inhimillisille näkökulmille, ja opettajan suhde perheisiin oli avoimen dialoginen. Kaikki tutkimukseen haastatellut opettajat pitivät saamaansa kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvää koulutusta vähäisenä tai olemattomana. Taitojen koettiin karttuneen työelämässä, ja osaaminen rakentui aiemmin koettujen haasteiden, havaittujen toimivien käytänteiden tai itsereflektion kautta.

Osatutkimusten tuloksia yhdistellen vaikuttaa siltä, että määräysten noudattamisen tasolle jäävä kodin ja koulun yhteistyö rajaa yhteistyön merkityksen suppeaksi

ja yksilötasoiseksi (ks. kuva 6). Laajentuakseen yhteistyö vaatii monipuolisia toimintatapoja, avointa asemoitumista perheisiin ja lisäksi opettajan kykyä reflektioon. Merkittävä havainto oli se, että haastattelututkimuksen perusteella kouluyhteisöjen sisäiset rakenteet eli keskustelun tavat ja keskustelulle varatut ajalliset tilat eivät välttämättä tue kodin ja koulun yhteistyön kehittymistä. Onkin kysyttävä, millaiset edellytykset opettajilla on luoda ja rakentaa koulun ympärille rakenteita, jotka mahdollisesti puuttuvat myös koulun sisältä.



Kuva 6. Kodin ja koulun yhteistyön merkitykset opettajien puheissa.

6 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa kodin ja koulun yhteistyötä tutkittiin rakenteiden ja koulukulttuurin muovaamana ilmiönä. Tutkimuksellisesti huomio kohdistui siihen, miten kodin ja koulun yhteistyötä ohjataan ja millaisia merkityksiä opettajat sille antavat. Tehtyjä tutkimushavaintoja tarkasteltiin yksilön ja yhteiskunnan näkökulmista. Koulun ja kodin suhde, ja etenkin siihen liittyvät ongelmat, on yksi koulun kehittämisen vakioteemoista, joka toistuvuudestaan huolimatta esitetään uutena haasteena.

Yksilötasoiseen kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät tarkat velvoitteet hämärtävät kuvaa koulusta yhteisöllisenä toimintaympäristönä, sillä painopiste kouluopetuksessa on yksilötyön sijaan ryhmätoiminnassa. Olihan esimerkiksi peruskoulu-uudistuksen taustalla halu vapauttaa koulua perinteisestä luokkayhteiskunnasta, vahvistaa tasa-arvoisuutta ja yhteistyökykyä (Launonen 2000, 234). Tuolloin uudistuksessa kavennettiin vanhempien ja lasten valinnan mahdollisuuksia koulupolun suhteen, toisaalta taas vahvistettiin perheiden mahdollisuuksia kouluttaa lapsia omaa koulutustaustaa pidemmälle. Nykyisen ohjauksen myötä yhteisöllisyyttä yritetään rakentaa yksilöllisten valintojen rinnalla.

Toistuva piirre on myös se, että keskustelua käydään vanhempien nimissä ja vanhemmista asiantuntijan asemasta tehdyin tulkinnoin (Nieminen 2010; Okkonen 2013). Esimerkiksi peruskoulu-uudistuksen yhteydessä vanhempien edun nimissä sekä puolustettiin uudistusta että vastustettiin sitä. Harmillisen usein tutkijat päätyvät samaan ratkaisuun ja huoltajat rajataan tutkimusasetelman ulkopuolelle. Esimerkiksi monikulttuurisuuskysymyksissä vanhempien merkitys havaitaan (Holopainen, Kalalahti & Varjo 2017), mutta syvälinen pohdinta käytänteistä ohitetaan tai yksinkertaistetaan valistuspuheeksi (esim. Janhonen-Abuquah, Paavola & Layne 2016). Vanhempien ohittamiseen sortuu myös tämä tutkimus, sillä kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen äänessä ovat vain opettajat. Koettu koronakevät korosti koulun tehtävää paitsi opinahjona, myös turvallisena kasvuympäristönä. Julkisessa puheessa toistuvat huolet puutteista koulutuksen yhteismitallisuudessa ja tasa-arvoisuudessa. Suomalaiset kokevatkin perheiden kahtiajaon voimistuneet 2010-luvun aikana, ja lapsiperheköyhyyttä pidetään merkittävimpänä eriarvoistumisen syynä (Kontula 2018, 86, 89). Jo ennen koronakriisiä käydyt kouluvalinnan aiheuttamaan eriarvoistumiseen liittyvät keskustelut muistuttivat peruskoulua edeltäneitä vaiheita (esim.

Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007; samaa pohtii Tervämäki & Tomperi 2018). Toisin sanoen huolena on kotitaustan ennalta määräävä vaikutus koulupolkuun ja myös koulujen eriarvoistumiskehityksen jatkuminen. Tähänkin lääkkeeksi tarjotaan yhteistyötä kodin ja koulun välillä (Ouakrim-Soivio ym. 2015). Halua jaettuun keskusteluun koulusta vaikuttaisi löytyvän, sillä koulutusmyönteisyys on Suomessa vahvaa: suomalaiset pitävät verovarojen kohdistamista koulutukseen tärkeänä perheiden hyvinvointia tukevana asiana ja koulutukseen satsaamista kannattavat sekä lapsiperheet että muut veronmaksajat (Kontula 2018, 35–36). Yksittäinen haaste vanhempien, opettajien ja päättäjien käymille keskusteluille on kuitenkin se, että keskusteluita käydään sirpaleisesti ja puheen kohteita valikoiden, eivätkä puheen aiheet ja keskustelukumppanit vaikuta tavoittavan toisiaan. Koulua ja opettajia haastetaan yhteistyöhön siis monin eri argumentein ja yhteistyön ongelmiin etsitään vastauksia ennen kaikkea opettajien taidollisista puutteista.

Tutkimuksen tuloksista tehtyjä johtopäätöksiä pohditaan seuraavaksi eri näkökulmista. Ensiksi kodin ja koulun yhteistyötä lähestytään pohtimalla yhteisöllisyyden ja yhteisen arvopohjan rakentumisen mahdollisuuksia. Tarkastelua jatketaan puntaroimalla kodin ja koulun yhteistyölle annettuja tehtäviä. Kolmanneksi kodin ja koulun yhteistyöhön keskitytään koulun ja opettajien toimintana. Lopuksi esitetään käytännön ehdotuksia yhteistyön kehittämiseksi ja tuodaan esille jatkotutkimustarpeita.

6.1 Yhteisöllisyys yhteistyön tavoitteena

Valtioneuvoston verkkosivuilla suomalaisen yhteiskunnan keskeisiksi arvoiksi kuvataan vapaus, demokratia, yhdenvertaisuus, oikeudenmukaisuus ja yhteisvastuu. Listauksesta välittyy sama viesti kuin perusopetuksen normiohjauksesta: oletus yhteisestä ymmärryksestä suurten arvojen sisällön suhteen (Orell & Pihlaja 2018). Arvot, yhteisöllisyys ja niissä tapahtuvat muutokset ovat paljon monimutkaisempia kuin pelkkää maahanmuuton mukanaan tuomaa monikulttuurisuutta. Todellisuudessa arvot, niihin liitettävät merkitykset ja arvoille tunnistetta järjestys ovat monin osin jatkuvassa liikkeessä. (Helkama 2015.)

Postmodernin ajan yhteisöjen olemassaolo perustuu tyypillisesti vapaaehtoisuuteen; yksilöt sijoittavat yhteisöön omaa päätösvaltaansa ja sitoutuvat samalla siihen, että yhteisön päätökset sitovat heitä (Bauman 1996, 36–43). Myös kouluyhteisöön liittyminen on ainakin periaatteessa vapaaehtoista, sillä koulupakkoa Suomessa ei ole ja vanhemmalla on oikeus olla valitsemassa lapsensa koulunkäyntipaikkaa. Vähintäänkin vapaaehtoista on se, miten sitoutuneesti koululaisen huoltajat liittyvät lapsensa kouluyhteisöön. Viime vuosina kouluyhteisöjen rakentumista on sivuttu myös kouluvalintatutkimusten kautta. Tutkimusten mukaan kouluvalintakäyttäytyminen lisää aluetasolla sosiaalista etäisyyttä eri väestöryhmien välillä ja vaikuttaa

koulujen toimintaan. Yhteisöllisyyden näkökulmasta rohkaisevaa on se, että tunnistaessaan kouluvalinnan sosiaalista erotteluvoimaa vanhemmat pitävät toimintaansa eettisesti ongelmallisena. (Kosunen ym. 2016.) Kodin ja koulun yhteistyötä onkin kuvattu yhdeksi selviytymiskeinoksi koulumarkkinoilla sen vahvistaessa koulun alueellista roolia ja luottamusta lähikouluun (Ouakrim-Soivio ym. 2015). Esimerkiksi vanhempainyhdistystoiminnan on havaittu sitouttavan huoltajia lähikouluun, mutta muutoin kouluissa toteutuva yhteistyö on säilynyt pääpiirteissään samankaltaisena viime vuosikymmenet (Kalalahti ym. 2015). Onko oletus yhteistyön voimasta siis epärealistinen?

Nykyisellään koulutuspolitiikkaa verhoillaan kehittämisspuheeksi ja siten arvovalinnat näyttäytyvät luonnollisena kehityskulkuna (Tervämäki & Tomperi 2018). Eriytyvät koulu-yhteisöt ovat kuitenkin seurausta aiempien vuosikymmenten päätöksistä, joissa yksilöllistä valinnanvapautta vahvistettiin (Simola ym. 2017). Puhe koulutusmarkkinoista paljastaa, että yhteisöllisyys kilvoittelee markkinatalouden kanssa ja huoltajien valinnoissa tasapainoilevat yhteisön ja yksilön edut. Vanhempien havaitaan tunnistavan yhteisöllisiä etuja (Kosunen ym. 2016), mutta toimivan yksilötasolla perheen etuja ajaen (Lempinen ym. 2016). Keskiluokkaiset vanhemmat toimivat koulussa asiakkaina, kun taas alempien sosiaaliluokkien vanhemmilla ei ole yhtä tarkkoja näkemyksiä lastensa tulevaisuudesta (Crozier 1997; Simola ym. 2017). Opetussuunnitelmatasolla yksilöllisen valinnanvapauden ja inklusiivisen lähikoulun risteävät tavoitteet näyttäytyvät yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden yhteensovittamisen haasteiden väistelyä (Launonen 2000; Orell & Pihlaja 2018). Yksilölliset oikeudet ovat siis niiden käytettävissä, jotka osaavat oikeuksiaan vaalia. Niille, jotka eivät pysty tai osaa hyödyntää tarjottuja mahdollisuuksia, yhteistyö on koulun havaitsemaa avuntarvetta. Uhkana on, että osa kouluista on jäljelle jääneiden koulu-yhteisöjä muiden valitessa toisin.

Koulukehittämisessä on vallalla vahva eteenpäin katsomisen periaate, jossa kasvatuksen historian tehtävää ennakkotapausten ja esimerkkien antajana vähätellään (Goodson 2001, 66). Koulu voi yrittää joko paluuta traditionalistisiin arvoihin eli pyrkiä autoritääriseen ja sivistävään suhteeseen oppilaiden ja vanhempien kanssa, asettua tukemaan valittuja modernin yhteiskunnan arvoja korostamalla asiantuntijaroolia, pyrkiä habermasilaiseen keskusteluetiikkaan tai siirtyä kohti nihilististä maailmankuvaa ilman yhteistä arvopohjaa (Anttonen 1994, 27). Yhdeksänkymmentäluvun alun lama oli viimeksi käännekohta markkinatalousarvojen hiljenemiselle osana koulutuspolitiikkaa, ja tuolloin valtakunnallista ohjausta perusopetuksen osalta tiukennettiin. Vuosituhannen vaihteessa nykyiset koulumarkkinat rakennettiin lisäämällä perheille yksilöllistä valintaoikeutta (Simola ym. 2017), ja nyt ohjausliikkeistä on havaittavissa pyrkimystä soveltaa habermasilaista lähestymistapaa (Kivioja ym. 2018), jossa jännitteitä pyritään purkamaan keskustelemalla ja pohtimalla ratkaisuja

eri näkökulmista ja toimijaryhmistä käsin unohtamatta eettisiä ja moraalisia ulottuvuuksia (ks. tarkemmin Habermas 1996, 97–98). Odotukset kodin ja koulun yhteistyön ratkaisuvoimasta vaikuttavat kuitenkin kohtuuttomilta, sillä kodin ja koulun yhteistyö ei ratkaise osaamiserojen ongelmaa (Hartas 2015). Koulutuspolitiikan tulisi-kin nivoutua vahvemmin yhteen perhepolitiikan kanssa, jotta kodin ja koulun yhteistyön yhteiskunnallinen taso selkiytyy. Vastuu lasten hyvinvoinnista täytyy tulkita yhteiskunnalliseksi, ei yksilötasoiseksi vastuuksi (Hartas 2015), eikä yhteisen edun valvontaa voi toteuttaa yksilöllisen toiminnan kautta.

6.2 Ohjaavien tekstien implementoinnin haasteet

Miksi yhteistyötä kodin ja koulun välillä tehdään? Tarjolla on useita erilaisia syitä yksilön menestymisestä perheen tukemiseen, koulun kehittämiseen ja yhteiskunnallisen elämän mahdollistamiseen, ja yhteistyö on tulevaisuuteen liittyvien riskien hallintaa (ks. myös Lee ym. 2014, 10–16). Yhteistyön tarpeellisuutta vanhemman näkökulmasta ei kyseenalaisteta, ja tämän ohella vanhemmat on myös mahdollista rajata yhteistyön ulkopuolelle tarkemmin määrittelemättömästä erityisestä syystä (POPS 2014, 64, 67, 80). Tulkinnoista riippuen yhteistyö tarkoittaa joko vanhempien auttamista tulevaisuushaasteissa tai jaettua vastuun kantamista. Havainnot palauttavat mieleen tarpeen pohtia tiedonkäsityksen pohjaoletuksia ja kehottavat toistamaan johdantokappaleessa esitetyn kysymyksen: hyväksymmekö erilaisia tapoja lähestyä kohti yhteistä päämäärää vai ovatko myös erilaiset päämäärät hyväksyttävissä? Yhteistyön toteutuminen edellyttää, että osapuolet tunnistavat yhteistyötilanteet ja niihin liittyviä merkityksiä.

Kulttuuriset teemat ovat merkittävässä osassa kodin ja koulun yhteistyötä koskevaa ohjausta. POPS 2014–asiakirjassa koulun ja kotien erilaiset kulttuurit kohtaavat toisensa sovussa ja vastaanottavaisessa hengessä, mikä on ristiriidassa tämän väitöstutkimuksen haastatteluaineistoista välittyviin opettajien kuvauksiin perheiden moninaisuudesta myös työtä hankaloittavana asiana. Ohjauksen tarjoamat välineet jäävät epämääräisiksi, sillä esimerkiksi nykyisen opetussuunnitelman perusteiden tarjoilema kotikansainvälisyyden käsite on vakiintumattomuudessaan vaihtelevasti haltuun otettavissa. (Orell & Pihlaja 2020.) Agyeman (2013) kuvaa kulttuurisesti kestävänsä kasvatuksen perustuvan avoimeen vastavuoroisuuteen ja vuoropuhelun tietoiseen edistämiseen. Koulun tasolla kulttuurisesti kestävä kasvatustulee esiin paitsi kohtaamisissa lasten vanhempien kanssa myös opetukseen liittyvissä ja opetusta ohjaavissa asiakirjoissa (Laine 2017). Se, mitä tämä käytännön tasolla tarkoittaa, on kuitenkin opettajille epäselvää, sillä tämänkin väitöskirjan haastatteluaineistoissa avoin asemoituminen perheisiin oli opettajille haaste (Orell & Pihlaja, hyväksytty julkaistavaksi). Koulun toimijoiden huomio kiinnittyy usein käytännön haasteisiin kuten kielitaitoon, vaikka vanhempien näkökulmasta ulkopuolisuuden kokemus voi

olla merkittävin syy yhteistyön haasteena ja muut ongelmat ovat ennemminkin seurausta ulkopuolisuudesta (Dotson-Blake 2010, 109–110).

Kodin ja koulun yhteistyötä koskeva ohjaus tuo esiin yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden ristiriitaisia viestejä, ja yhteisöllisten kysymysten käsittely on normeissa kaksijakoista: toisaalta arvopohjaa kuvataan monisanaisesti ja sen kuvataan konkretisoituvan koulun toiminnassa, mutta käytännön tasolla normiohjauksen tarjoamat mallit liittyvät yksilötason toimiin painottuen oppimisen ongelmatilanteisiin. Normeista kuvastuu vahva usko yhteistyön etuihin yksilön oppimista ja hyvinvointia vahvistavana tekijänä. Myös yhteistyöhön liittyvät haasteet ja ongelmat ovat ennen kaikkea yksilötasoisia. Perheiden yksilöllisyyden ja vanhempien merkityksen korostamisen käänttöpuolena on se, että lapsen haasteiden tulkitaan johtuvan vanhemman toiminnan puutteista (Baquedano-López ym. 2013). Näin etenkin siksi, että opettajan työssä tuloksellinen vastuu korostuu suhteessa vanhempiin (Väljjarvi 2005). Selkeää hyvän vanhemmuuden toimintamallia ei kuitenkaan ole olemassa (Dermott & Pomati 2016). Vanhemmuuden vaikutukset lapsen koulumenestykseen ovat monimutkaisemmat ja sidoksissa yhteiskunnan muihin rakenteisiin, sillä useiden tutkimusten mukaan heikommassa asemassa olevien perheiden osoittama tuki ei tuota yhtä näkyviä tuloksia kuin hyväosaisten lapsiin kohdistamat toimet (Alameda-Lawson 2014; McElderry & Cheng 2014).

Yhteistyön mahdollisia eriarvoistavia piirteitä normiohjauksessa ei varsinaisesti käsitellä. Opettajien puheissa eriarvoisuus tuli kuitenkin esiin perheiden moninaisten lähtökohtien tunnistamisessa ja laajeni syvemmäksi pohdinnaksi opettajan dialogisen asemoitumisen ja pohtivan orientaation kautta. Havainnossa on yhtymäkohtia Fornaciarin ja Männistön (2017) luokanopettajiin kohdentuneeseen haastattelututkimukseen, jossa opettajan yhteiskuntasuhteen muodostuminen aktiiviseksi ja orgaaniseksi oli yhteydessä opettajan kykyyn reflektoida omaa oppimistaan, toimintaansa ja kokemuksiaan.

Kouluikäisten vanhemmille koulu on muutakin kuin lasten sivistyksen ja opin areena. Vanhemmille kodin ja koulun välisen yhteistyön kokonaismerkitys tulee esiin ennen kaikkea koulun ulkopuolisessa toiminnassa havaintoina oman lapsen kehittymisestä ja esimerkiksi muodostamalla vanhempien välisiä vertaissuhteita. (Ferguson & Ferguson 1994, 34–36.) Ne huoltajat, jotka kokevat ulkopuolisuutta yhteisöissään, saavat näitä kokemuksia mahdollisesti muita vähemmän, ja siten kiinnostus yhteistyöhön jää syntymättä. Vaikka suomalaiset koulut ovat verrattain tasa-arvoisia, on kuitenkin selvää, että eri kouluissa opettajan edellytykset vastata yksilötason yhteistyövelvoitteisiin vaihtelevat (ks. Vettenranta, Väljjarvi, Ahonen, Hautamäki, Hiltunen, Leino, Lähteinen, Nissinen, Nissinen, Puhakka, Rautapuro & Vainikainen 2016, 55, 93–95). Tasa-arvoisuuden nimissä on pidettävä huolta siitä, että alueelliset eroavaisuudet eivät syvene myös koulujen erilaisuudeksi niin, että opet-

tajat pyrkivät siirtymään kouluihin, joissa kokevat omaavansa parhaat toimintaedellytykset, ja haastavampiin toimintaympäristöihin jää vähemmän taitavaa henkilökuntaa (Ede 2006, 32). Täytyy myös rohkeasti arvioida, onko tämä mahdollisesti jo tapahtunut niissä kaupungeissa, joissa kouluvalinta on todellisuutta ja koulut ovat eriytyneet toisistaan toimintaympäristöinä.

Koulujen osalta tarvitaan jatkuvaa pohdintaa siitä, miten ne huoltajat, jotka kokevat vähäistä osallisuutta yhteiskunnassa, tunnistavat mahdollisuuksiaan tehdä valintoja, osallistua ja vaikuttaa kouluyhteisöön. Rehtoreiden ja opettajien näkökulmasta haasteena ovat risteävät viestit siitä, millaiseksi yhteistyösuhde vanhempien kanssa määritellään ja miten sen ajatellaan kehittyvän. Tuleeko vanhempia kannustaa osallisuuteen koulumarkkinoilla vai kannustaa heitä mukaan lähikoulun kehittämiseen? Vaihtoehdoista jälkimmäinen sisältää sekin haasteen, sillä kun vanhempien merkitystä koulun kehittäjinä korostetaan, kavennetaan samalla niiden vanhempien osallistumismahdollisuuksia, jotka kokevat, ettei heillä ole kehitystyölle annettavaa (Baquedano-López ym. 2013). Kouluissa tuleekin olla valppaana, jotta kodin ja koulun yhteistyö ei toteudu vahvimman ja kovaäänisimmän ehdoilla ja muuta osallistumista omien etujen tavoitteluun tähtääväksi toiminnaksi. (McGhee-Hassrick & Schneider 2009; Landeros 2011).

6.3 Yhteistyö – määräysten noudattamista, opettajan taitoa vai toimintakulttuuria?

Normiohjaus on yhteinen väline kehittämisen suuntaviivojen määrittäjänä ja perusopetuksen kehittämisessä. Kehittämisasiakirjana POPSien sisäänrakennettuna haasteena on se, että samaan aikaan niillä tulisi olla sekä tarttumapinta laatimishetkeensä että visio tulevaisuudesta. Opettajien tapa hyödyntää opetussuunnitelmaa osana työtään on aiemmin havaittu vaihtelevaksi (Jakku-Sihvonen & Rajanen 2002), ja syyksi on arvioitu esimerkiksi opetussuunnitelman vähäistä esilläoloa opettajankoulutuksessa (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012). Tässä väitöskirjatutkimuksessa normiohjauksen vaikutuksia kodin ja koulun yhteistyöhön kuitenkin havaittiin, sillä opettajien kuvailut niistä yhteistyötoimista, jotka normeissa on yksilöityinä, olivat melko yhdenmukaisia (Orell & Pihlaja, hyväksytyt julkaistavaksi). Tulosta voidaan pitää lupaavana, sillä kansainvälisesti vertaillen opettajien on havaittu priorisoivan muita veloituksia yhteistyöhön liittyvien tehtävien edelle (Bæck 2015) ja yhteistyötä koskevien normien ja toteutuksen välinen kuilu on kuvattu merkittäväksi (Hornby & Lafaele 2011). Yhteistyöhön liittyvää myönteistä kehitystä on kuitenkin havaittu myös muissa länsimaissa (Hornby & Blackwell 2018).

Koulun merkitystä peruspalveluna ja osallisuuden kokemusten tuottajana korostetaan Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisemassa kuntapäätäjille suunnat-

tussa lasten kasvuun ja hyvinvointiin liittyvän päätöksenteon tukimateriaalissa. Henkilöstön vuorovaikutustaidot ja yhteistoiminta vanhempien kanssa nimetään hyvinvointia edistävän toiminnan osaksi. (Salmi, Mäkelä, Perälä & Kestilä 2012.) Opettajalta odotetaan siis valmiutta kohdata koulun ulkopuolisia sidosryhmiä, joiksi myös vanhemmat lukeutuvat, vaikka valmennus tähän tehtävään ei koulutuksen osalta ole riittävä (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 15, 17–18; Mikkola & Välijärvi 2014, 58, 62). POPS 2014:ssa yhteistyön etuja korostetaan kannustuspuheen omaisesti, mikä ohjaa tulkitsemaan yhteistyön haasteita myös asenteista johtuviksi. Vaikka opettajien taidoissa kodin ja koulun yhteistyön toteuttajina on havaittu kehittämistarpeita (Blomberg 2008; Kanste ym. 2016; Spooft 2007, 90, 103), pitävät opettajat kuitenkin yhteistyötä tärkeänä (Blomberg 2008; Metso 2004; Siniharju, 2003). Opettajat myös tunnistavat työssään yksilö- ja ryhmätasolla syntyviä tasapuolisuuden ja oikeudenmukaisuuteen liittyviä haasteita (Blomberg 2008; Siniharju 2003; Spooft 2007), jotka POPS 2014 puolestaan ohittaa (Orell & Pihlaja 2020). Tämä normiohjauksen ja arjessa koetun kouluelämän kohtaamattomuus voi vähentää sitoutumista opetussuunnitelman tavoitteisiin (Eisenbach 2012; Heikkinen ym. 2014).

Kodin ja koulun yhteistyössä tarvittavien taitojen kehittämiseksi on aiemmin esitetty muun muassa opettajakoulutukseen pitkäaikaisempia kontakteja oppilaisiin ja luokkayhteisöihin, jotta harjoittelijoiden olisi mahdollista tutustua syvemmin oppilaiden elämäntilanteisiin ja perheisiin (Niemi & Tirri 1997, 64). Ehdotuksessa on eittämättä vahvuutensa, mutta tämän tutkimuksen perusteella vuorovaikutustaitojen ja yhteistyöosaamisen kasvattamista tulee lähestyä monipuolisemmin, jotta lukuisat opettajankoulutukseen kohdistuvat kehittämistarpeet tulisi huomioitua.

Tulevaisuuden opettajan katsotaan tarvitsevan nykyistä enemmän tai tasokkaampaa koulutusta esimerkiksi koulun yhteiskuntasuhteen ymmärtämisessä (Fornaciari & Männistö 2017), moniammatillisuuteen liittyvissä taidoissa (Lakkala, Turunen, Laitinen & Kauppi 2019), tunne- ja yhteistyötaitojen kehittämässä (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016) ja tutkivaan opettajuuteen ohjaamisessa (Niemi & Nevgi 2014, 140). Yhteistä kaikille edellä mainituille kehittämistarpeille on se, että ne tuovat esiin opettajan ammattiin kohdistuvaa painetta parantaa vuorovaikutustaitoja ja yhteistyöosaamista. Niemi ja Nevgi (2014) esimerkiksi nostavat esiin tutkimusopintoihin liittyen taidot etsiä, jakaa ja kehittää tietoa yhteistyössä muiden kanssa ja korostavat tutkimusopintojen sitomista osaksi muuta opettajankoulutusta. Lakkala, Turunen, Laitinen ja Kauppi (2019) puolestaan kirjoittavat opettajilta tarvittavasta kyvystä rakentaa psykososiaalisia oppimisympäristöjä ja käydä dialogista vuorovaikutteista keskustelua niin vanhempien kanssa kuin moniammatillisesti. Myös suoraan vuorovaikutustaitoihin osoitetaan kehittämistarpeita (Kostiainen & Gerlander 2009). Vuorovaikutustaitoihin kohdistuvan osaamispaineen voi nähdä kohdistuvan myös opettajakunnan sisäiseen toimintaan. Tällöin he-

rää kysymys siitä, uskalletaanko opettaja-profession sisällä kyseenalaistaa ammattikunnan onnistumista oman ammattiosaamisen kehittämässä vai ajaako perinne näennäisen yksimielisyyden vaalimisesta näivetymiseen? Esitetty pohdinta todentuu myös opettajuuden ydinkompetensseja jäsentävässä MAP-mallissa, jossa opettajan keskeisinä osaamisalueina esiin nousevat vuorovaikutustaidot, yhteisöosaaminen ja opettajan taidot kehittää itseään ja jaksamistaan (Metsäpelto ym. 2020).

Rohkaisevaa on se, että POPS 2014 on synnyttänyt opettajien keskuudessa paljon keskustelua. Keskustelut käydään kuitenkin usein sosiaalisen median verkostoissa tai edustukseltaan vinoutuneissa osayhteisöissä, ja tosiasiallisesti ammattikunnalta jäävät kuulematta toistensa äänet. Opettajat ovat lojaaleja kollegoitaan kohtaan eivätkä mielellään arvostele tai puutu toisten opettajien toimintaan (Spoof 2007, 84,87), eikä kouluissa ole toimintatapoja myönteisten kokemusten jakamiseen ja analysoimiseen (Blomberg 2008, 131). Myös tämän väitöskirjakokonaisuuden haastattelututkimuksessa nousi esiin, että kouluissa käytävä keskustelu ja opettajien välinen yhteistyökulttuuri ei välttämättä ohjaa reflektioon tai muutoin tue ammatillista kehitystä (Orell & Pihlaja, hyväksytty julkaistavaksi). Opettajan työssä ei ole olosuhteita, jotka kannustaisivat suhteiden rakentamiseen (Lasky 2000). Koulu yhteisöjen sisällä opettajilla on kuitenkin havaittu samankaltaista näkemystä opettajuudesta (Huusko ym. 2007), mikä viittaa siihen, että kehittämistyössä yhteisötason toimilla olisi merkittävä rooli. Toimintakulttuuri ei synny yksittäisen ihmisen tavoista toimia vaan ennen kaikkea yhteisesti sovellettavista toimintatavoista. Opettajilla tulisi olla aiempaa enemmän valmiutta asettua alttiiksi monipuolisemmalle, avoimmemmalle ja julkisemmalle opetustyön arvioinnille myös ammattikunnan sisällä (Väljärvi 2005, 111–112, 120). Opettajankoulutusvaiheessa erilaiset yhteistyön simultaatiotilanteet on havaittu tehokkaiksi oppimistavoiksi (Murray ym. 2008; Walker & Dotger 2012), joten keskinäinen jakaminen voisi oletettavasti sopia toimintakulttuurin kehittämiseen myös työelämässä olevien opettajien kesken. Kenties kodin ja koulun yhteistyön kehittämisessä tulisi entistä selväsanaisemmin vahvistaa myös koulun sisäisen yhteistyön merkitystä ja sen kehittämistä sekä opettajien keskinäisen puheen laatua.

6.4 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimustarpeita

Aloitellessani tätä väitöskirjaprosessia tavoitteenani oli tehdä tiukasti käytännön työssä kiinni oleva tutkimus kodin ja koulun yhteistyön hyödyistä. Syventyminen aihepiiriin kuitenkin laajensi omaa ymmärrystä kodin ja koulun yhteistyöstä ja sai hylkäämään alkuperäiset suunnitelmat ja suhtautumaan yhteistyöhön kriittisemmin: olinko itsekään työssäni opettajana tunnistanut yhteistyölle välitettyjä tehtäviä, siihen sisältyviä vallankäytön muotoja tai eriarvoistavia elementtejä? Koska jouduin vastaamaan näihin kysymyksiin kieltävästi, päädyin käytännön interventoiden sijaan syventymään dokumentteihin ja vasta tutkimuskokonaisuuden loppuvaiheessa

siirtymään kohti käytänteitä opettajahaastattelujen muodossa. Tutkimuksen tavoitteeksi tiivistyikin halu selvittää, millaisia merkityksiä kodin ja koulun yhteistyö saa normeissa ja opettajien puheissa.

Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi tutkimusaineistot ja metodiset välineet on valittu siten, että niiden kautta on mahdollista saada vastauksia esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Normiohjaukseen kohdistuneiden osatutkimusten I ja II luotettavuutta vahvistaa tutkimusaineistojen yleinen ja vapaa saatavuus, jonka ansiosta tehdyt havainnot on mahdollista todentaa aineistoihin tutustumalla. Analyysivaiheissa tutkimusartikkelien toinen kirjoittaja on toiminut vertaisarvioijana. Tutkimustulosten ja aiemman tutkimustiedon välinen vuoropuhelu vahvistaa sekkin tulosten luotettavuutta.

Kolmannen, opettajien puheissa muodostuviin merkityksiin kohdistuneen osatutkimuksen osalta samaa mahdollisuutta aineiston yleiseen saatavuuteen ei ole, mutta aineiston todenperäisyyttä ja tehtyjen tulkintojen tarkkuutta on avattu lukijalle alkuperäisten tutkimusjulkaisujen yhteydessä esitettyjen aineistolainausten kautta. Aineistojen keskinäisen laadun osalta luotettavuutta varmistaa yhden haastattelijan käyttö. Haastattelujen osalta aineistoista tehtyjä tulkintoja alistettiin jo analyysivaiheessa sekä tutkimusartikkelin toisen kirjoittajan että tutkijakollegoiden arvioitavaksi, jotta esimerkiksi eri murrealueiden puhetaivoista johtuvat eroavaisuudet eivät tulisi ylitulkituiksi. Tulkintojen luotettavuutta vahvasti mahdollisuus palata haastattelutilanteisiin äänitallenteiden kautta. Haastattelututkimuksen osalta tutkimustuloksia ei voi yleistää yleiseksi kuvaukseksi suomalaisista opettajista, sillä haastateltavien vapaaehtoisuuteen perustuva valikoituminen on mahdollisesti vaikuttanut aineiston koostumukseen. On esimerkiksi mahdollista, että haastatteluun osallistujat ovat keskimääräistä kiinnostuneempia kodin ja koulun yhteistyöstä. Laadullisen tutkimuksen tavoite, ymmärryksen syventäminen, on sen sijaan mahdollista myös tämänkaltaisten aineistojen kautta.

Tutkimusetiikan näkökulmasta eniten pohdintaa edellyttivät haastatteluaineistoihin liittyvät tekijät. Jo haastattelutilanteisiin valmistautuessa jouduin pohtimaan omaa asemaani haastattelijana. Mitä esimerkiksi kertoisin itsestäni haastateltavalle? Entä miten varmistaisin, etteivät omat mielipiteeni tai kokemukseni opettajana vaikuttaisi haastattelun kulkuun? Miten reagoisin, jos haastateltavan kertoma olisi virheellistä tai kuvastaisi normien vastaista toimintaa? Harjoitushaastattelujen kautta harjaannuin omaksumaan haastattelijana arvovapaa kuuntelijan roolin. Keskityin tietoisesti vain kuuntelemaan ja reagoimaan kuulemaani välttäen vertailemasta haastateltavan kertomaa omiin mielipiteisiin. Haastattelutilanteissa esittäydyin ensisijaisesti tutkijana, ja kerroin omasta opettajataustani vain tilanteessa, jossa haastateltava sitä suoraan kysyi.

Toinen merkittävä eettisen pohdinnan kohta liittyi haastatteluaineistoista tehdyn tutkimuksen raportointiin. Tämä seikka tuli huomioida erityisesti, koska haastattelu-tilanteissa useampi opettaja toi esille pelkoa tunnistettavuudesta. Tutkimushaastatteluihin kutsuttiin opettajia molemmilla tutkimuspaikkakunnalla lähettämällä sähköpostiviestejä paikkakunnan opettajille. Tämän johdosta kyseisten paikkakuntien opettajien on mahdollista, joskin epätodennäköistä, tunnistaa oma paikkakuntansa toiseksi tutkimuspaikkakunnaksi. Etenkin pienemmällä haastattelupaikkakunnalla paikallinen tunnistettavuus on siten mahdollista. Tästä syystä tutkimusartikkelin taustatiedoissa ei eritelty haastateltavien sukupuolta (11 naista, 2 miestä), koulutuspaikkaa, perhetietoja tai työskentelypaikkakuntaa. Samasta syystä artikkeleissa ei kuvata haastateltujen työpaikkoja, sillä myös niiden kautta opettajien paikallinen tunnistaminen olisi ollut mahdollista.

Kriittisen kasvatustieteen näkökulmasta tämä tutkimus ohitti kaksi merkittävää kohderyhmää: oppilaat ja vanhemmat. Mainituista ensimmäinen olisi etenkin tärkeää nostaa tutkimuksen kohteeksi: mitä lapset ja nuoret ajattelevat kodin ja koulun yhteistyöstä? Erilaiset vuosittaiset tiedonkeruumuodot tuottavat opetuksen kehittämisen käyttöön ja nykyisellään paljon määrällistä tietoa, jonka tueksi tarvitaan syventävää laadullista analyysiä. Uskoakseni laadukkaan tiedon lähteille pääseminen edellyttäisi paitsi suoria kysymyksiä, myös lasten elämänpireihin perehtymistä etnografisella otteella.

Myös näkökulma yhteistyön kehittämismahdollisuuksista opettajien keskinäistä puhetta lisäämällä olisi eittämättä yksi tarkempaa selvitystä kaipaava suunta. Tämä tutkimus toi esille opettajien keskinäisessä puheessa piirteitä, joiden saattoi tulkita olevan jopa yhteistyön kehittämisen este. Verrattaessa havaintoa opettajuudelle määritelyihin ydinkompetensseihin, kuvastaa se mahdollisesti oleellista osaamisvajetta vuorovaikutus- ja reflektiotaitojen osalta. Havainnon tarkempi selvittäminen on siis tärkeää, jotta ammattikunnan keskinäistä puhetta voidaan kehittää rakentavalla tavalla.

6.5 Ajatuksia kehittämiseen

Lisääntyneestä kriittisyydestä huolimatta uskon edelleen yhteisen työn voimaan. Kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittäminen vaatii kuitenkin tuekseen lisää kokonaisvaltaisuutta. Koulujen toimintakulttuurin kehittämisessä tulee muistaa, että sosiaaliset kysymykset ovat laajempia kuin vanhemmuus tai yhteistyö koulun kanssa (Hartas 2015), joten paikallisessa opetussuunnitelmatyössä eri hallinnonalojen yhteistyöhön tulisi kannustaa entistä voimallisemmin. Kuntia esimerkiksi suositellaan toteuttamaan huoltajien osallistamista sisältävä lapsivaikutusten arvio suoraan tai välillisesti lapsiin kohdistuvassa päätöksenteon yhteydessä (Lapsivaikutusten arviointi

2018). Lapsivaikutusten arvioinnin laatiminen myös osana perusopetuksen toimintaa voisi tukea sekä ammattitoimijoiden että kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden laatimistyössä jaettuja merkityskeskusteluja korostettiin erityisen tärkeiksi (Kivioja ym. 2018), mutta mallit keskustelujen toteuttamiseen paikallisesti puuttuvat. Syvemmät keskustelut eivät synny vain mielipiteitä tai kommentteja kysymällä (Cantell 2013; Jóhannsdóttir 2018), vaan niille tulee varata toistuvasti aikaa ja tilaa. Kodin ja koulun yhteistyön tunnistaminen osana opettajan työtä onkin edelleen kesken, ja sisällöllisiä muutoksia opettajan työnkuvaan tulisi tehdä rinnakkain työaikaa ja työsuhteen muotoja koskevien muutosten kanssa.

Lopuksi palaan alkuperäiseen tavoitteeseeni käytännönläheisyydestä. Haastattelututkimuksen perusteella ymmärryksen etsimiseen laajeneva yhteistyö pitää sisällään monipuolisia käytänteitä, avointa vuorovaikutussuhdetta yhteistyökumppaniin ja reflektiivistä orientaatiota (Orell & Pihlaja, hyväksytty julkaistavaksi). Kaikki nämä ovat opittavia taitoja, ja niiden harjoittelun tulisi olla paitsi kiinteä osa opettajankoulutusta (Kostiainen & Gerlander 2009) myös säännöllinen osa ammatin arkea. Seuraavat yhteistyön toimiin, vuorovaikutussuhteeseen ja omaan orientaatioon liittyvät kysymykset sopivat yhteistyöhön liittyvien taitojen harjoittelun tueksi niin opettajaopiskelijoille, opettajille kuin vanhemmille.

Yhteistyön käytänteistä sopimiseen liittyvä avoin puhe yhteistyön aiheista ja toimintatavoista. Sopimukset yhteistyön käytännöistä ovat tärkeitä sekä kodin että koulun toimijoille (Metso 2004). Ennen käytänteiden sopimista on kuitenkin tärkeä pohtia yhteistyön tarkoituksesta, jota voidaan pohtia esimerkiksi seuraavien kysymysten kautta:

- 1) Millaisia velvollisuuksia yhteistyöhön kotien/koulun kanssa meillä on?
- 2) Millaisissa asioissa koti ja koulu ovat keskinäisessä riippuvuussuhteessa? Miten se näkyy kotona? Entä koulussa?
- 3) Millaisia näkemyksiä meillä on kasvatuksesta? Entä kodeilla/koululla? Miten ne sovitetaan yhteen?

Sekä opettajan että vanhempien toimintaan vaikuttavat oletukset yhteistyökumppanista. Yhteistyön tavoitteena on näkökulmien vaihtaminen ja tilanteiden tarkastelu muiden näkökulmasta edellyttää, että omien ennakkokäsitysten tunnistamista:

- 4) Millaisia perheet/opettajat ovat?
- 5) Miten kohdata erilaisia perheitä/opettajia?
- 6) Mikä on opettajan/vanhemman rooli yhteistyössä?

Näkökulmien vaihtamiseksi on tunnistettava myös oman ajattelun osasia:

- 7) Millainen kasvattaja olen?

- 8) Millaisia taitoja ja vahvuuksia opettajuus minulle antaa? / Millaisia taitoja ja vahvuuksia minulla on vanhempana?
- 9) Mitä minulle tarkoittaa hyvä elämä?

Toivoisin näiden kysymysten tulevan osaksi jokaisen koulun opettajankokouksia ja vanhempainiltoja niin, että jokaisen kouluvuoden aikana tavalla tai toisella varattaisiin hetki yhteiselle pohdinnalle koulun, kodin ja yhteistyön merkityksistä.

Lähteet

- Aikio-Puoskari, U. (2007). *Saamelaisopetus osana suomalaista peruskoulua – kielenvaihdoksen vai revitalisaation edistäjä?* Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia 253. Helsinki. 73–84.
- Alameda-Lawson, T. (2014). A Pilot Study of Collective Parent Engagement and Children's Academic Achievement. *Children and Schools* 36(4), 199–209. DOI:10.1093/cs/cdu019
- Alanko, A. (2018). Preparing Pre-service Teachers for Home-School Cooperation – Exploring Finnish Teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 321–332. DOI:1080/02607476.2018.1465644
- Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 372–392.
- Anttonen, S. (1994). Jälkimoderni arvoaalokko – tie moraalisiin oppimisprosesseihin? Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukoma (toim.) *Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurinkohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59, 12–35.
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E.K. (2009). Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. *Kasvatus & Aika*, 3(4), 49–63.
- Averill, R.; Metson, A.; & Bailey, S. (2016). Enhancing Parental Involvement in Student Learning. *Curriculum Matters*, 12, 109–131.
- Agyeman, J. (2013). *Introducing Just Sustainabilities: Policy, Planning, and Practice*. Lontoo: Zed Books.
- Bæck, U.-D. (2010). Parental Involvement Practices in Formalized Home-School Cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549–563. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522845>
- Bæck, U.-D. (2015). Beyond fancy cakes. Teachers' relationship to home-school cooperation in a study from Norway. *International Journal about parents in Education*, 9(1), 37–46.
- Barton, A. C.; Drake, C.; Perez, J. G.; St. Louis, K.; & George, M. (2004). Ecologies of Parental Engagement in Urban Education. *Educational Researcher*, 33(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189x033004003>
- Baquedano-Lopéz, P.; Alexander, R. A.; & Hernandez, S. J. (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools. *Review of Research in Education*, 37, 149–182. <https://doi.org/10.1177/0042085907300433>
- Bauman, Z. (1996/1992). Maaailman uusi lumo, eli kuinka kertoa postmodernista? Teoksessa P. Ahponen & T. Cantell (toim.) *Postmodernin lumo*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. Lontoo: Sage
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. DOI 10.3316/QRJ0902027

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Lontoo: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (2002, 2. painos). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta, *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. (suom. Anne Toppi). Helsinki: Unipress. 221–288.
- Böök, M. L. & Perälä-Littunen, S. (2015). Responsibility in Home-School Relations: Finnish Parents Views. *Children and Society*, 29(6), 615–625. DOI: 10.1111./chso12099
- Cantell, H. (2013). Puheenvuoroja: Opetussuunnitelmat ja tuntijakouudistus: arvopohdintaa ja välttämättömiä valintoja. *Kasvatus*, 44(2), 195–198.
- Coffey, A. (2014). Analysing documents. Teoksessa U. Flick (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. Lontoo: Sage. 367–380
- Cole, M.; John-Steiner, V.; Scribner, S. & Souberman, E. (toim.) (1978). L. S. Vygotsky. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cox, D. (2005). Evidence-based Interventions Using Home-School Collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473–497. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1521/scpq.2005.20.4.473>
- Crozier, G. (1997). Empowering the Powerful: A Discussion of the Interrelation of Government Policies and Consumerism with Social Class Factors and the Impact of This upon Parent Interventions in Their Children Schooling. *British Journal of Education*, 18(2), 187–200. <https://doi.org/10.1080/0142569970180203>
- D’Amour, D.; Ferreda-Vileda, M.; San Martin Rodriguez, L.; & Beaulieu, M.-D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 116–131. <https://doi.org/10.1080/13561820500082529>
- Dermott, E. & Pomati, M. (2016). 'Good' Parenting Practices: How important are Poverty, Education and Time Pressure? *Sociology*, 50(1), 125–142.
- Dewey, J. (1927/1946/1984). *Julkinen toiminta ja sen ongelmat*. Suom. M. Renvall. (Alkuteos Public and its problem. Jälkisanat 1946. 1984). The board of trustees, Southern Illinois University.
- Dotson-Blake, K. (2010). Learning from Each Other: A Portrait of Family-School-Community Partnerships in the United States and Mexico. *Professional School Counseling*, 14(1), 101–114.
- Ede, A. (2006). Scripted Curriculum: Is It A Prescription for Success? *Childhood Education*, 83(1), 29–32. DOI:10.1080/00094056.2006.10522871
- Eisenbach, B. B. (2012). Teacher Belief and Practice in A Scripted Curriculum. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(4), 153–156. DOI:10.1080/00098655.2012.663816
- Elder-Vass, D. (2012.) *The Reality of Social Construction*. Cambridge University Press
- Englund, M.; Luckner, A.; Whaley, G.; & Egeland, B. (2004). Children’s Achievements in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723–730. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.4.723>
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L. (2013). Foreword: Ready or not? Preparing Future Educators for School, Family, and Community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115–118. <http://dxdoi.org/10.1080/10476210.2013.786887>
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family and Community Partnership. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81–20.
- Evans, M. P. (2013). Educating Preservice Teachers for Family, School, and Community Engagement. *Teaching Education* 24(2), 123–133. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2013.786897>
- Fairclough, N. (2004). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Ferguson, D.L. & Ferguson P.M. (1994). Constructive Engagement: Improving Family-Professional Collaboration. Teoksessa M. Leskinen (toim.) *Family in Focus. New Perspectives on Early Childhood Special Education*. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 108. 27–43.
- Finnegan, R. (2006) Using documents. Teoksessa R. Sapsford & V. Jupp. *Data collection and analysis*. Lontoo: Sage. 138–153.
- Freebody, P. R. (2009). *Qualitative research in education*. Lontoo: Sage.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. (2017). Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia: traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? *Kasvatus*, 48(4), 353–368.
- Fullan, M. (1994). *Muutosvoimat: Koulu-uudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Gonzales-Dehass, A. R.; Willems, P.P.; & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99–123.
- Goodson, I. (2001). *Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta*. (2. painos, suom. E. Moore). Joensuu: University press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* Deakin Studies in Education Series. Philadelphia: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1996). *Facts and Norms*. Cambridge: Polity press.
- Hakymez-Paul, S. (2019). *Parental involvement in early childhood education: Turkish and Finnish context*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B. Osa 485.
- Haley-Lock, A. & Posey-Maddox, L. (2016). Fitting All in: How Mothers' Employment Shapes Their School Engagement. *Community, Work & Family*, 19(3), 302–321.
- Halinen, I.; Holappa A.-S.; & Jääskeläinen, L. (2013). Puheenvuoroja: Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus*, 44(2), 187–194.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: NY Teachers College Press.
- Harju, A. (2010). Cygnaeus ja kansakoulujen tarkastaminen. Teoksessa Kauranne, J.(toim.) *Ajankohtainen Uno Cygnaeus*. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010. KOULU JA MENNEISYYS XLVIII. 134–156.
- Hartas, D. (2015). Parenting for Social Mobility? Home-learning, Parental Warmth, Class and Educational Outcomes. *Journal of Educational Policy*, 30(1), 21–28.
- Hastrup, A.; Hietanen-Peltola, M.; & Pelkonen, M. (2013). Ehdotukset lasten, nuorten ja perheiden ehkäisevien palvelujen kehittämiseksi. Teoksessa M. Pelkonen, T. Hakulinen-Viitanen, M. Hietanen-Peltola & T. Puumalainen (toim.). *Hyvinvointia useammille - lasten ja nuorten palvelut uudistuvat. Lasten ja nuorten terveyden ja hyvinvoinnin neuvottelukunnan loppuraportti*. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Heikkinen, H. L. T.; Huttunen, R.; Niglas, K.; & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Heikkinen, H. L. T.; Kiilakoski, T.; Huttunen, R. (2014). Opetussuunnitelmatyö kollektiivisena tahdonmuodostuksena Jürgen Habermasin oikeuden diskurssiteorian valossa. *Kasvatus*, 45(1), 20–33.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2017). Increasing Parental Participation at School Level: A 'Citizen to serve' or a 'customer to steer'? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. <http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2017.1343625>
- Helenius, J. (toim.) (2013) *Reissuvihkosta dialogiin – Ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön*. Vantaa: AS Spin Press.
- Helkama, K. (2015). *Suomalaisten arvot: Mikä meille on oikeasti tärkeää?* Kirjokansi, vol. 60. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hirsto, L. (2010). Strategies in Home and School Collaboration among Early Education Teacher. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 99–108. <https://doi.org/10.1080/00313831003637857>
- Holopainen, J.; Kalalahti, M.; ja Varjo, J. (2017). "Mun tehtävä on tukea ja esittää kysymyksiä ja kulkea rinnalla": asiantuntijoiden näkemyksiä maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymisestä toiselle asteelle. *Kasvatus*, 48 (3), 203–216.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do Parents become active in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011.) Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hornby, G. & Blackwell, I. (2018.) Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70(1). 109–119.
- Huusko, J.; Pietarinen, J.; Pyhältö, K.; & Soini, T. (2007). *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jakku-Sihvonen, R. & Rajanen, J. (2002). Koulutuksen ohjausjärjestelmän kehittäminen ajankohtaista. *Kasvatus*, 33(3), 302–314.
- Jalava, M. (2010). Tietokoulu vai työkoulu? Uno Cygnaeuksen ja J. V. Snellmanin kamppailu kansakoulun isyydestä 1860-luvulla. Teoksessa Kauranne, J. (toim.) *Ajankohtainen Uno Cygnaeus*. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010. KOULU JA MENNEISYYS XLVIII. (45–63).
- Janhonen-Abuquah, H.; Paavola, H.; & Layne, H. (2016). Kriittisiä näkemyksiä monikulttuurisuuskasvatukseen. *Kasvatus*, 47 (3), 245–251.
- Jokinen, A., Juhila, A.; & Suoninen, E. (1993). *Diskursianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, A.; & Suoninen, E. (1999). *Diskursianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, H., Taajamo, M.; & Välijärvi, J. (2014). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto: KTL.
- Jokinen, H., Taajamo, M.; & Välijärvi, J. (2014). Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto: KTL.37–44.
- Jóhannsdóttir, T. (2018). Creating a School That Matters: Networking for School–Community Development. *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 297–314.
- Junkala, P. & Tawah, S. (2009). *Enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Romanilasten ja -nuorten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomessa*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2009:2. Jyväskylä.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Lontoo: Sage.
- Kalalahti, M.; Silvennoinen, H.; & Varjo, J. (2015.) Vuorovaikutusta ja valintoja. Vanhempien osallisuus lasten koulusaavutusten ja kouluvalintojen taustalla. *Nuorisotutkimus*, 33(3–4), 37–58.
- Kansanen, P. (2012). Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus & Aika*, 6(2), 37–51.
- Kanste, O.; Halme, N.; & Perälä, M.-L. (2016). Viidesluokkalaisten oppilaiden vanhempien näkemyksiä hyvinvoinnista, palveluista ja koulu yhteisöstä. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Helsinki.
- Kekkonen, M. (2012). *Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä*. Tutkimus 72/2012. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Kiiskilä, K.; Tuomaala, S.; Aunola, K.; Lerkanen, M.-K.; & Kiuru, N. (2015). Vanhemmuustyilien ja koulunkäyntiin liittyvien ohjauskäytänteiden yhteydet lasten kouluun sitoutumiseen. *Kasvatus*, 46(4), 349–363.
- Kivioja, A.; Soini, T.; Pietarinen, J.; & Pyhältö, K. (2018). Mikä on keskeistä hyvässä opetussuunnitelmaprosessissa? *Kasvatus*, 49(4), 310–325.
- Koiranen, T.; Husso, M. -L.; & Korpinen, E. (toim.) (2008). *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. Tutkiva opettaja 2/2008. Jyväskylä.

- Kontula, O. (2018). *2020-luvun perhepolitiikkaa. Perhebarometri 2018*. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E52. Helsinki.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. (2009). Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2009*, 6–25.
- Kosunen, S.; Seppänen, P.; Bernelius, V. (2016). Naapurustojen segregatio ja kaupunkilaisperheiden eriytyvät kouluvalintastrategiat. *Kasvatus*, 47(3), 230–244
- Kuikka, M.T. (2010). Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa Kauranne, J.(toim.) *Ajankohtainen Uno Cygnaeus*. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010. KOULU JA MENNEISYYS XLVIII. 1–18.
- Kumpulainen, T. (toim.) (2016). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016*. Helsinki: Opetushallitus.
- Laine, M. (2017). Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehitystarpeet. *Kasvatus*, 48(5), 441–455.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983.
- Lakkala, S. P.; Turunen, T.; Laitinen, M.; & Kauppi, A. J. (2019). Koulun mahdollisuudet lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistajana – opettajat ja koulukuraattorit hyvinvointityön tarpeen tunnistajina ja koordinoijina. *Kasvatus*, 50(1), 47–59.
- Landeros, M. (2011). Defining The "Good Mother" and The Professional Teacher: Parent-Teacher Relationship in an Affluent School District. *Gender & Education*, 23(3), 247–262
- Lapsivaikutusten arviointi. LAVA. (2018). Sosiaali- ja terveysministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki.
- Lasky, S. (2000). The Cultural and Emotional Politics of Teacher-Parent Interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843–860.
- Launonen, L. (2000). Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 168.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (2004). *Koulu kasvuyhteisönä -kohti uutta toimintakulttuuria. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lavikainen, M. & Juurakko, A. (toim.). (2014). *Toimiva lastensuojelu. Toteuttamissuunnitelma vuosille 2014–2019*. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Lee, J. S. & Bowen, N. K. (2006). Parental Involvement, Cultural capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218.
- Lee, E.; Bristow, J.; Faircloth, C.; & Macvarish, J. (2014). *Parenting Culture Studies*. Lontoo: Palgrave.
- Lehtolainen, R. (2008). *Keltaista ja kimaltavaa. Kodin ja koulun yhteistyöstä kodin ja koulun yhteyteen*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. *Studia pedagogica* 35.
- Leino, K.; Ahonen, A. K.; Hienonen, N.; Hiltunen, J.; Lintuvuori, M.; Lähteinen, S.; Lämsä, J.; Nissinen, K.; Nissinen, V.; Puhakka, E.; Pulkkinen, J.; Rautopuro, J.; Sirén, M.; Vainikainen, M.-P.; & Vetteranta, J. (2019). *PISA 18. Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Helsinki.
- Lempinen, S.; Berisha, A.-K.; & Seppänen, P. (2016). Inklusion ja kouluvalinnan dilemma –oppilaan tuen taso ja yläkoulujen oppilaaksiotto Turussa. *Kasvatus*, 47(2), 125–138.
- Linell, P. 1998. *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. ProQuest EBook Central (Luettu 14.6.2020) <https://ebookcentral.proquest.com/lib.kutu/detail.action?docID=680376>
- Lintuvuori, M.; Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaihtelu kunnissa - Alueellinen tasa-arvo perusopetuksessa. *Kasvatus*, 48(4), 320–335.
- Luukkainen, O. (2005) Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli, *Kaksitoista teesiä opettajalle. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus. 143–163.
- Lämsä, A.-L. (toim.) (2013). *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, P. (1992). *Opetussuunnitelma koulutyössä*. Helsinki: VAPK-kustannus.

- Mallon, R. (2019.) Naturalistic Approaches to Social Construction. Teoksessa E. N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2019 Edition)*. <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/social-construction-naturalistic/>>
- Mankki, V. & Rähkä, P. (2020.) Opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen jatkumo - Tausta-ajendoja ja sivuvaikutuksia. *Kasvatus ja Aika*, 14(3), 4–19. <https://doi.org/10.33350/ka.90951>
- McGhee-Hassrick, E. & Schneider, B. (2009). Parent Surveillance in Schools: a Question of Social Class. *American Journal of Education*, 115(2), 195–225.
- McElderry, C., G. & Cheng, T. C. Understanding the Discipline Gap from an Ecological Perspective. *Children and Schools*, 36(4), 241–249.
- Mertaniemi, R. (2018). *Vanhempien barometri 2018. Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä*. Suomen vanhempainliitto. Helsinki.
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus -kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalantutkimuksia 19.
- Metsäpelto, R.-L.; Poikkeus, A.-M.; Heikkilä, M.; Heikkinen-Jokilahti, K.; Husu, J.; Laine, A.; Lappalainen, K.; Lähtenmäki, M.; Mikkilä-Erdmann, M.; & Warinowski, A. (2020). *Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. (2014). Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto: KTL. 55–66.
- Moll, L. C. (2010). *Vygotsky and education*. Lontoo: Routledge.
- Muhonen, H.; Vasalampi, K.; Poikkeus, A.-M.; Rasku-Puttonen, H.; & Lerkkanen, M.-K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47(2), 112–124
- Murray, M.; Curran, E.; & Zeller, D. (2008). Building Parent/Professional Partnership: An Innovative Approach fo Teacher Education. *The Teacher Educator*, 43(2), 87–108. <https://doi.org/10.1080/08878730701838819>
- Mäkelä, K. (1992). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.)
- Mänttari, I. (2019). Peruskoulu-uudistus osana suomalaisen yhteiskunnan muutosta : keskustelu opettajien ammattilehdissä vuosina 1973-77. Pro gradu tutkielma. Helsingin yliopisto, Valtiotieteellinen tiedekunta, Poliitiikan ja talouden tutkimuksen laitos.
- Nathans, L. & Revelle, C. (2013). An analysis of Cultural Diversity and Recurring Themes in Preservice Teachers' Online Discussions of Epstein's six types of parent involvement. *Teaching Education*, 24(2), 164–180. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2013.786890>
- Nevalainen, R. & Kimonen, E. (2001). Curriculum changes in the finnish comprehensive school: The lessons of three decades. Teoksessa E. Kimonen, *Curriculum approaches. Readings and activities for educational studies*. (ss. 123–135). Department of teacher education. Institute for educational research. University of Jyväskylä.
- Niemi, H. & Tirri, K. (1997). Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajankouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A10.
- Niemi, H.; Syrjä, L. & Viilo, M. (1998). *Opettajankoulutus ja yhteiskunta: opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A
- Niemi, H. (2012). The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi: *Miracle of Education*. Lontoo: Springer. 19–38.
- Niemi, H. & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131–142.
- Nieminen, M. (2010). Koulun ja kodin kasvatuksellinen yhteistyö Oppikoululehden kuvaamana 1950-luvulla. *Kasvatus & Aika*, 4(3), 37–50.

- Nikander, P. (2010). Jäsenkategoria-analyysi ja haastattelun kulttuuriset järjestykset. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 242–256.
- Ojakangas, M. (1998). *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmannista Koskenniemeen*. 3. korjattu painos. Paradigmasarja 85. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Okkonen, V. (2013). Vanhempien vai yksilön vapautta? Peruskoulukamppailun ideologiset rajalinjat ja osapuolet ja osapuolet 1970-luvulla. *Kasvatus*, 44(1), 73–78.
- Opetushallitus. (2007). *Laatua koulun ja kodin yhteistyöhön*. Helsinki
- Opetushallitus. (2016). Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus - yksikköhintojen ja rahoituksen määräytyminen vuonna 2016. Oppaat ja käsikirjat 2016:4. Helsinki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Perusopetuksen laatukriteerit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2018). Kodin ja koulun yhteistyö normitettuna. *Kasvatus*, 49(2), 149–161
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2020). Cooperation between home and school in the Finnish Core Curriculum 2014. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 107–128.
- Orell, M. & Pihlaja, P. (hyväksytyt julkaistavaksi) Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheissa. *Kasvatus*.
- Ouakrim-Soivio, N.; Rinkinen, A.; Karjalainen, T. (toim.) (2015). Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. Helsinki.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. painos). Lontoo: Sage.
- Peruskouluasetus 443/1970.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos / luku 5.4 Oppilashuolto ja turvallisuuden edistäminen. 2014. Määräys 4/011/2014. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Perustuslaki 731/1999.
- Perälä-Littunen, S. & Böök, M.-L. (2019). Finnish Teacher-Students' Views on home-school cooperation. *International Journal About Parents in Education*, 11(1), 37–45.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1994. Analysing discourse. Teoksessa Bryman, A. & Burgess, R. G. (toim.) *Analyzing Qualitative Data*. Lontoo: Routledge. 47–66.
- Puro, E.; Sume, H.; & Vehkakoski, T. (2013). Erityispedagogiikan opiskelijoiden alalle hakeutumisen motiivit ja tieteenaläkäsitykset. *Kasvatus*, 44(1), 30–43.
- Rantala, A. & Uotinen, S. (2014). Vanhempien osallisuus lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä - kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkastelussa. *Kasvatus*, 45 (2) 140–151.
- Rantala, A. & Vehkakoski, T. (2020). Vanhempien osallisuuden kuvaukset perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa. *Kasvatus*, 51(4), 426–438.
- Rapley, T. J. (2011). The Art(fulnes) of open-ended Interviewing: Some Considerations on Analysing Interviews. Teoksessa P. Atkinson & S. Delamont (toim.) *Sage Qualitative Research Methods*. 303–323.
- Remes, L. (2006). Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus. 285–374.

- Rimpelä, M. (2013.) Kasvatuskääksestä yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa A.-L. Lämsä, A.-L. (2013). *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 17–47.
- Rokka, P. (2001). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994, 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampereen yliopisto.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) (2005). *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Ruutu, P. (2019). *Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset koulunkäyntiin*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 57. Helsingin yliopisto.
- Räty, H.; Kasanen, K.; & Laine, N. (2009). Parents' Participation in Their Child's Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(3), 277–293.
- Saarinen, J.; Venäläinen, S.; Johnson, P.; Cantell, H.; Jakobsson, G.; Koivisto, P.; Routti, M.; Väänänen, J.; Huhtanen, M.; Kivistö, A.; & Viitala, M. (2019). *OPS-työn askeleita – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish Approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171.
- Salin, M. (2015). Äitien työaikamallit Euroopassa. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning* 13(2), 140–145.
- Salmi, M., Mäkelä, J., Perälä, M.-L.; & Kestilä, L. (2012). Lapsi kasvaa kunnassa - miten kunta voi tukea lasten hyvinvointia ja syrjäytymisen riskejä. Päätösten tueksi. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Salminen, J. & Annevirta, T. (2014). Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus - mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus*, 45(4), 333–348.
- Sanders, M. G. (1991). Community Involvement in School Improvement: The Little Extra That Makes a Big Difference. *PhiDelta Kappan*, 72(5)
- San Martín-Rodríguez, L. Beaulieu, M.-D.; D'Amour, D.; Ferrada-Videla, M. (2005). The Determinants of Successful Collaboration: A Review of Theoretical and Empirical Studies. *Journal Inter-professional Care*, 19(1), 132–147.
- Strand, S. (2011). The Limits of Social Class Explaining Ethnic Gaps in Educational Attainment. *Brittish Educational Research Journal*, 37 (2), 197–229.
- Seikkula, T. (2000). *Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet. Dialoginen analyysi*. Jyväskylän yliopisto. Tutkiva opettaja 9/2000.
- Seppänen, P. (2006). Koulunvalintapolitiikka perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 26.
- Siitonen, P.; Rytönen, R.; Kärkkäinen, S.; Hämeen-Anttila, K.; & Vainio, K. (2016). Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia pitkäaikaissairauksista ja lääkkeistä koulussa. *Kasvatus*, 47(2), 160–167.
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M.; & Sahlström, F. (2017). Dynamics in Education Politics and the Finnish PISA Miracle. Teoksessa G. W. Noblit (toim.), *Oxford Research Encyclopedias: Education* Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.16>
- Siniharju, M. (2003). *Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983-1984 ja 1998-1999*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 242.
- Soininen, M. (1986). *Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:109.
- Sormunen, M. (2012). *Toward a home-school health partnership a participatory action research study, 2008-2010*. University of Eastern Finland, Faculty of Health Sciences. Joensuu.

- Sorsa, T. & Rotkirch, A. (2020). *Työ ja perhe ne yhteen soppii? Vanhemmuuden ja työn yhteensovittaminen suomalaisissa lapsiperheissä*. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E43. Helsinki.
- Sosiaali ja terveysministeriö. (2016). *Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2016:29*. Kärkihanke. Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma. Helsinki.
- Spoof, M. (2007). *"Pintaa syvemmälle - eettinen pohdinta opettajan voimavaranan luokanopettajan ja erityisopettajan silmin*". Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 277.
- Suomen Mielensterveys ry. (2019). *Lapset puheeksi*. www.mieli.fi (luettu 1.6.2020)
- Taajamo, M. (2014). Erilaisia näkökulmia opettajan työn kehittämiseen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo, & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa : huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 67–78.
- Tervamäki, T. & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & Näin*, 25(2), 164–200.
- Thompson, I.; Willemse, M.; Mutton, T.; Burn, K.; & De Brüne, E. (2018). Teacher Education and Family-School Partnerships in Different Contexts: A cross Country Analysis of National Teacher Education Frameworks Across a Range of European Countries. *Journal of Education for Teaching*. DOI:10.1080/02607476.2018.1465621
- Toom, A. & Husu, J. (2012). Finnish teachers as 'makers of the many'. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi: *Miracle of Education*. Lontoo: Springer. 39–54.
- Tudge, J. R. C.; Payir, A.; Merçon-Vargas, H. C.; Hongjian, C.; Liang, Y.; Li, J.; & O'Brien, L. (2016). Still Misused After All These Years? A Reevaluation of The Uses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review*, 8(Dec16), 427–445. DOI:10.1111/jftr.12165
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.
- Vettenranta, J.; Välijärvi, J.; Ahonen, A.; Hautamäki, J.; Hiltunen, J.; Leino, K.; Lähteinen, S.; Nissinen, K.; Nissinen, V.; Puhakka, E.; Rautapuro, J.; & Vainikainen, M.-P. (2016) *PISA 15. Ensituoksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 41.
- Varjo, J. (2007). *Kilpailukyky valtion ja koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.
- Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsennyt. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44.
- Vitikka, E. & Hurmerinta, E. (2011). Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset. Raportit ja selvitykset 2011:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Vitikka, E.; Salminen, J.; & Annevirta, T. (2012). Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Muistiot 2012:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Välijärvi, J. (2005). Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli, *Kaksitoista teesiä opettajalle. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus. 105–120.
- Välijärvi, J. & Sulkunen, S. (2012). *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Helsinki.
- Walker, J. M. T. & Dotger, B. H. (2012). Becausee Wisdom Can't Be Told: Using Comparison of Simulated Parent-Teacher Conferences to Assess Teacher Candidates' Readiness for Family-School Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 62–75. DOI:10.1177/0022487111419300
- Weiss, H. B.; Mayer, E.; Kreider, H.; Vaughan, M.; Dearing, E.; Hencke, R.; & Pinto, K. (2003). Making it work: low-income working mothers' involvement in their children's education. *American Educational Research Journal* 40(4), 879–901.

- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing. Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. Lontoo: Sage.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: what might didaktik teach curriculum. Teoksessa I. Westbury & S. Hoppmann, *Teaching as reflective practice: The German didaktik tradition*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates. 15–40.
- Wong, W. (2001). Co-constructing the Personal Space-Time Totality: Listening to the Dialogue of Vygotsky, Levin, Bronfenbrenner, and Stern. *Journal of Theory of Social Behaviour* 31(4), 365–382
- Young, M. F. D. 1998. *The Curriculum of the Future. From the new sociology of education to a critical theory of learning*. Lontoo: Falmer Press.
- Yesilova, K. (2009). *Ydinperheen politiikka*. Helsinki: Gaudeamus.

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelurunko

TAUSTATIEDOT: opettajakoulutus, työkokemus, elämäntilanne

VANHEMMUUS

Millaisia tarpeita ja edellytyksiä kodeilla on yhteistyölle?

Millä tavalla opettaja tai koulu vaikuttaa vanhemmuuteen?

Voiko koulu tukea vanhemmuutta?

Miten kasvatuksellisista arvoista keskustellaan?

Miten vanhempien arvot näkyvät koulussa?

TEHOKAS JA VUOROVAIKUTTEINEN VIESTINTÄ

Millaisista asioista ollaan yhteydessä?

Miksi koteihin ollaan yhteydessä? Mitä yhteydenotoilla tavoitellaan?

Miten koteihin ollaan yhteydessä?

Miten kodit ovat yhteydessä?

Miten yhteydenpitotavoista on sovittu?

VANHEMPIEN VAPAAEHTOISEEN OSALLISUUTEEN PANOSTAMINEN

Millaisia sopimuksia yhteistyöstä on koulussa tehty?

Miten näistä yhteistyönrakenteista sovitaan?

Miten vanhempia osallistetaan koulun toimintaan?

Miten kodit vaikuttavat yhteistyön muotoihin?

Onko koulussa käytössä jotain yhteistyöohjelmaa?

KOTI OPPIMISEN YMPÄRISTÖNÄ

Miten koti vaikuttaa lapsen oppimiseen?

Voiko lapsen oppimiseen kotona vaikuttaa?

Millä tavalla vanhempia tiedotetaan koulutukseen liittyvistä mahdollisuuksista?

Miten kodin ja koulun oppimiselle asettamista tavoitteista keskustellaan?

Miten koti vaikuttaa opettamiseen koulussa?

PÄÄTÖKSENTEKO

Miten vanhempien osallisuus omaa lasta koskevissa päätöksissä näkyy?

Kuka lopulta päättää lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista?

Osallistuvatko vanhemmat joihinkin kouluyhteisöä koskeviin päätöksiin?

Miten vanhemmat vaikuttavat työhön?

KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ OSANA YHTEISÖJEN VÄLISTÄ YHTEISTYÖTÄ

Kuinka usein yhteistyöhön liittyy muita osapuolia?

Toimiiko koulu säännöllisesti yhdessä joidenkin muiden toimijoiden kanssa?

Miten hyvin tunnet koulun vaikutuspiirin toimijoita?



**TURUN
YLIOPISTO**

ISBN 978-951-29-8249-3 (Painettu)
ISBN 978-951-29-8250-9 (PDF)
ISSN 0082-6995 (Painettu)
ISSN 2343-3205 (Sähköinen)