



Jääskö Enni

Kodin ja koulun yhteistyön merkitys oppimisessaan tukea tarvitsevalle lapselle

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikka  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kodin ja koulun yhteistyön merkitys oppimisessaan tukea tarvitsevalle lapselle (Enni Jääskö)

Kandidaatintutkielma, 25 sivua

Helmikuu 2021

---

Kirjallisuuskatsaukseni tavoitteena on löytää kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksiä oppimisessaan tukea tarvitsevalle lapselle ja tuoda esiin toimivan yhteistyön käytänteitä sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön tyypillisimpiä haasteita. Koti ja koulu ovat lapsen tärkeimpiä kasvuympäristöjä. Yhteistyö näiden kasvuympäristöjen välillä mahdollistaa lapselle tärkeiden aikuisten välisen vuorovaikutuksen, joka luo lapselle turvallisuuden ja välitetyksi tulemisen tunteita. Opettajan työssä toimivien yhteistyökäytänteiden löytäminen sekä haasteiden tunnistaminen helpottavat kodin kanssa tehtävän yhteistyön toteuttamista. Tutkielmani menetelmänä toimii kuvaileva ja integroiva kirjallisuuskatsaus.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on Suomessa lakisääteistä ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat yhteistyön käytänteitä. Suomessa yhteistyön raamit ovat siis kaikille kouluille samat, mutta jokainen koulu toteuttaa yhteistyötä hieman eri tavalla. Vanhempien osallisuuden ja vanhemmuuden tukeminen on oleellinen osa kodin kanssa tehtävää kasvatusyhteistyötä. Yhteistyön merkitys korostuu oppimisessaan tukea tarvitsevan lapsen kohdalla. Tiivis arkipäiväinen viestintä vanhempien ja opettajien välillä sekä vanhempien osallisuuden lisääminen tukee lapsen oppimista. Toimivan yhteistyön kannalta oleellista on opettajien lähestyttävyys ja pätevyys, rehtorin opettajille antama esimerkki yhteistyön tekemisestä, arkipäiväinen ja virallinen viestintä kodin ja koulun välillä sekä avoin ja kunnioittava vuorovaikutus aikuisten kesken. Haasteita yhteistyöhön voi tuoda oletettu yhteinen ymmärrys, vanhempien vaikeudet hyväksyä lapsensa tuen tarvetta sekä opettajien puutteellinen koulutus ja aikatauluongelmat.

Avainsanat: erityisopetus, kodin ja koulun yhteistyö, vanhempien osallisuus

University of Oulu

Faculty of Education

Importance of home-school collaboration to a child with learning disabilities (Enni Jääskö)

Bachelor's thesis, 25 pages

February 2021

---

In this literature review my goal is to find meanings of home-school collaboration to a child with learning disabilities and bring out some good collaboration practices and the most typical challenges in home-school collaboration. Both home and school are the most important environments of growth for a child. Collaboration between these two environments makes interaction between adults possible. Interaction between parents and teachers creates feelings of caring and sense of security to a child. It is important as a teacher to find functioning collaboration practices and recognize the most typical challenges concerning home-school collaboration. The method of my thesis is descriptive and integrative literary review.

Home-school collaboration is statutory in Finland and the Finnish National Core Curriculum for Basic Education gives guidelines to collaboration. In Finland, the guidelines how to implement home-school collaboration are the same for all, but every school creates its own practices. It is essential that the school supports parental involvement. School can also give support in parenting to families. Significance of home-school collaboration is emphasized when a student has learning disabilities. Close everyday collaboration between parents and teachers and increased parental involvement supports student learning. Working home-school collaboration contains competent and approachable teachers, headmasters that give a good example to all teachers how to implement collaboration, informal and formal communication, and open and respectful communication between adults. Challenges in home-school collaboration may occur when there is assumption about shared understanding, when parents have issues accepting their child's learning disabilities and teachers' busy schedule and inadequate education.

Keywords: special education, home-school collaboration, parental involvement

# Sisältö

<b>1 Johdanto.....</b>	<b>5</b>
<b>2 Kirjallisuuskatsauksen toteutus.....</b>	<b>7</b>
2.1 Kirjallisuuskatsauksen tavoitteet ja tutkimustehtävät .....	7
2.2 Kirjallisuuskatsaus menetelmänä.....	8
<b>3 Kodin ja koulun yhteistyö .....</b>	<b>10</b>
<b>4 Kodin ja koulun yhteistyö erityisopetuksessa .....</b>	<b>12</b>
4.1 Erityisopetus Suomessa .....	12
4.2 Moniammatillinen yhteistyö osana koulunkäynnin tukea.....	13
4.3 Yksilökohtainen oppilashuolto .....	14
<b>5 Kodin ja koulun yhteistyön merkitys oppimisessaan tukea tarvitsevalle oppilaalle .....</b>	<b>15</b>
5.1 Vanhempien osallisuus erityisopetuksessa .....	15
5.1.1 Tiedon jakaminen .....	16
5.1.2 Yhteinen päätösten tekeminen .....	17
5.1.3 Pedagoginen osallisuus.....	17
5.1.4 Koulun valinta.....	18
5.2 Opettajien ja vanhempien välinen vuorovaikutus .....	18
<b>6 Toimiva kodin ja koulun yhteistyö .....</b>	<b>20</b>
6.1 Roolit yhteistyössä.....	20
6.2 Virallinen ja arkipäiväinen viestintä .....	21
6.3 Avoin ja kunnioittava vuorovaikutus.....	22
<b>7 Mahdollisia haasteita kodin ja koulun yhteistyössä .....</b>	<b>24</b>
7.1 Oletettu yhteinen ymmärrys.....	24
7.2 Vanhempien vaikeudet hyväksyä lapsen tuen tarvetta.....	25
7.3 Opettajien puutteellinen koulutus ja aikatauluongelmat .....	25
<b>8 Pohdinta .....</b>	<b>26</b>
<b>9 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheita .....</b>	<b>30</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>31</b>

# 1 Johdanto

Etsiessäni aihetta kirjallisuuskatsaukseeni ja tarkastellessani jo tehtyjä tutkimuksia huomasin, että kodin ja koulun yhteistyötä on tutkittu paljon, mutta ei niinkään erityisopetuksen ja oppilaan näkökulmasta. Lehtolaisen (2008) mukaan koti on lapsen ensimmäinen kasvamisen ja sosaalistumisen ympäristö, jossa perheen sisäinen kulttuuri ja historia alkavat muovata lapsen elämisen tapaa. Toinen lapselle tärkeä kasvuympäristö on koulu (Lehtolainen, 2008, s. 85). Haluankin selvittää, millainen merkitys kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on oppimisessaan tukea tarvitsevan lapsen koulunkäyntiin. Erityispedagogiikan opinnoissa puhutaan paljon kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksestä oppilaalle ja opettajan sensitiivisyydestä, mutta käytännön tasolla yhteistyön opettelu jää opintojen aikana hyvin vähäiseksi. Paljon myös puhutaan yleisellä tasolla siitä, miten yhteistyö kodin kanssa on lapselle hyväksi, joten haluankin selvittää tutkimusperustaisesti yhteistyön tarkempia merkityksiä lapsen kannalta. Tulevana erityisopettajana haluan perehtyä asiaan lapsen näkökulmasta, jotta yhteistyö vanhempien kanssa toteutuisi lapsen parasta etua ajatellen. Toisena tutkimustehtävänä selvitän, millaista on toimiva kodin ja koulun yhteistyö. Kandidaatintutkielmani menetelmänä toimii kuvaileva kirjallisuuskatsaus.

Valanteen (2014) mukaan kodin ja koulun yhteistyössä on kyse vuorovaikutuksesta, joka tapahtuu vähintään oppilaan, vanhempien ja opettajan välillä. Yhteistyö on kokenut muutosta viime vuosien aikana muun muassa teknologian kehittymisen, perherakenteiden muutosten sekä väestön monikulttuuristumisen ja koulutustason paranemisen myötä (Valanne, 2014). Lahtinen (2011) sanookin teoksessaan, että yhteistyössä tulee ottaa huomioon vanhempien äidinkieli sekä eri kulttuurien tavat kommunikoida ja tehdä yhteistyötä. Hänen mukaansa kodin ja koulun välistä yhteistyötä tehdään yhä enempi teknologian välityksellä ja vanhempien koulutustason paraneminen on lisännyt heidän aktiivisuuttaan sekä vaatimuksiaan lapsen koulutuksen suhteen. Kodin ja koulun välisen yhteistyön perussäännöt ovat kirjattu kuntien ja koulujen opetussuunnitelmiin, jotka ovat vapaasti luettavissa (Lahtinen, 2011, s. 316–317).

Serenius-Sirven ja Berggren (2018) mukaan lapsen hyvinvointiin vaikuttaa merkittävästi aikuiselta saatu tuki. He korostavat fyysisesti ja tunnetasolla läsnä olevan aikuisen ja myönteisen palautteen antamisen olevan tärkeä osa päivähoitoa ja koulua, sillä myönteiset kasvatuskäytännöt tukevat lapsen kehitystä. Vanhemmilla on lapsestaan ensisijainen kasvatusvastuu, ja van-

hempien hyvinvointi heijastuu myönteisesti myös lapsen hyvinvointiin (Serenius-Sirven & Berggren, 2018). Koulun arjessa voimme siis nähdä lapsen hyvinvoinnin kautta myös koko perheen hyvinvointia. Muutokset perheen arjessa voivat vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen, ja hyvän oppilastuntemuksen omaava opettaja usein huomaakin, jos lapsen käytöksessä tai mielialassa on tapahtunut muutoksia. Ihanteellisessa tilanteessa vanhemmat pystyvät jakamaan opettajan kanssa iloisia sekä vaikeitakin asioita, jotta lapsen kanssa voidaan ennakoida mahdollisia haasteellisia tilanteita ja tunteita.

Barirohin (2018) mukaan oppimissuoritukseen vaikuttavaa ulkoiset ja sisäiset tekijät. Sisäisiä tekijöitä ovat hänen mukaansa muun muassa älykkyys, kiinnostus, pitkäjänteisyys sekä lahjakkuus ja ulkoisia tekijöitä, esimerkiksi perheeseen ja kouluun liittyvät tekijät. Hän nostaa perheeseen liittyvinä tekijöinä esiin perheen sisäiset suhteet, kodin ilmapiirin, taloudellisen tilanteen, kasvatustyylin sekä kulttuurisen perimän. Kouluun liittyviä oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat Barirohin mukaan opettajan opetustyyli, opettaja-oppilas suhteet, koulun säännöt ja järjestelyt, oppimisen välineet, koulunkäyntiin käytettävä aika kokonaisuudessaan sekä koulun taso (Bariroh, 2018). Sekä koti että koulu vaikuttavat lapsen oppimissuoritukseen. Näiden ulkoisten oppimiseen vaikuttavien tekijöiden välinen yhteistyö mahdollistaa sen, että lapsi saa oppimiseensa liittyvissä asioissa parhaan mahdollisen tuen molemmissa kasvuympäristöissään.

Työni ajankohtaisuuteen liittyy vahvasti inklusio, joka liittyy erityisesti oppimisessaan tukea tarvitseviin lapsiin ja heidän koulunkäyntiinsä. Inklusio on laitettu Suomessa kovaa vauhtia käytäntöön ja erityiskouluja- ja luokkia on lopetettu. Iso osa erityisopetusta tarvitsevista lapsista ovat siis yleisopetuksen luokissa, ja tästä on käyty paljon keskustelua netin keskustelupalstoilla ja uutisissa. Useissa uutisissa tilannetta luonnehditaan kaaosmaiseksi (Tolkki, 2019; Gråsten, 2019; Mäntymaa, 2019). Uutisten vaikutusta vanhempiin ei pidä vähätellä. Vanhemmilla on voinut herätä huoli oman lapsensa pärjäämisestä isossa luokassa, jolloin kodin ja koulun välisen kommunikoinnin merkitys korostuu. Yhteiskunnallinen keskustelu inklusiosta ja meluisista luokista, joissa opettajat ovat loppuun palaneita, voi aiheuttaa huolta myös opettajista. Se, miten oppimisessaan tukea tarvitsevia oppilaita kuvataan tämänkaltaisissa uutisissa voi myös nostaa vanhemmilla erilaisia tunteita esiin. Toimiva vuorovaikutus sekä luottamus opettajien ja huoltajien välillä mahdollistaa, esimerkiksi edellä mainittujen huolten ottamisen puheeksi opettajien kanssa. Avoin ja rehellinen kommunikaatio aikuisten välillä hyödyttää myös lasta.

## **2 Kirjallisuuskatsauksen toteutus**

Lähden ensin esittelemään työni tavoitteet, tutkimustehtävät sekä kirjallisuuskatsauksen menetelmänä. Seuraavaksi siirryn käsittelemään kodin ja koulun yhteistyötä sekä erityisopetusta käsitteinä. Erityisopetukseen liittyen avaan myös moniammatillista yhteistyötä ja yksilökohtaista oppilashuoltoa. Tämän jälkeen tuon työssäni esille oppimisessaan tukea tarvitsevan lapsen koulunkäynnin kannalta oleellisia kodin ja koulun yhteistyön elementtejä, jonka jälkeen siirryn esittelemään tutkimuksista esiin nousseita toimivan kodin ja koulun yhteistyön piirteitä ja käytäntöjä. Lopuksi tuon esille mahdollisia kodin ja koulun yhteistyön haasteita ja ongelmakohtia, oman pohdintani, johtopäätökset sekä mahdolliset jatkotutkimusaiheet.

### **2.1 Kirjallisuuskatsauksen tavoitteet ja tutkimustehtävät**

Kandidaatintutkielmassani tarkastelen kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta sekä sitä, millainen on lapsen koulunkäyntiä tukeva yhteistyösuhde. Erityispedagogiikan opiskelijana koen aiheeseen perehtymisen hyödyttävän minua tulevaisuudessa työelämässä sekä antavan näkökulmia erityisopettajille, luokanopettajille ja opettajaopiskelijoille siitä, miksi kodin ja koulun välinen yhteistyö on merkityksellistä ja miten pääsemme hyvään oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä tukevaan vuorovaikutussuhteeseen vanhempien kanssa. Työni tavoitteena on lapsen oppimista ja etua tavoittelevan kirjallisuuskatsauksen tekeminen, jossa on huomioitu niin kodin kuin koulunkin näkökulma. Tutkimustehtäväni ovat seuraavat:

- 1) Minkälainen merkitys kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on oppimisessaan tukea tarvitsevalle lapselle?
- 2) Millaista on toimiva kodin ja koulun välinen yhteistyö?

## 2.2 Kirjallisuuskatsaus menetelmänä

Toteutan tutkimukseni kirjallisuuskatsauksena eli tutkin aiempaa aiheesta tehtyä kirjallisuutta ja tutkimuksia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tällä menetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus yleisessä ja tiivistetyssä muodossa. He nostavat esiin kirjallisuuskatsauksen keskeneräisyyden, jos tutkimuksessa ei ole saatu tehtyä mielekkäitä johtopäätöksiä, vaan järjestetty aineisto esitetään ikään kuin tutkimuksen tuloksena (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä on hyvä pitää mielessä tutkimuksen loppuvaiheessa, jotta tutkielmani tuottaa vastauksen tutkimustehtäviin ja saan nostettua aineistosta johtopäätökset. Kiviniemen mukaan tyypillistä on, että tutkimuksen erilaiset ratkaisut, kuten tutkimustehtävä tai aineistonkeruu muotoutuvat vähitellen tutkimuksen edetessä (Kiviniemi, 2018).

Kirjallisuuskatsauksen toteutan kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, joka on Salminen (2011) mukaan yleisesti käytetty kirjallisuuskatsauksen perustyyppi. Aineistoja käytetään laajasti ja tutkittavaa ilmiötä pystytään kuvailemaan perusteellisesti ja luokittelemaan sen ominaisuuksia (Salminen, 2011, s. 6). Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmänä käytän integroivaa kirjallisuuskatsausta. Salminen (2011) toteaa artikkelissaan, että integroivaa kirjallisuuskatsausta käytetään silloin, kun halutaan tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman monipuolinen kuvaus. Tämä on hänen mielestään hyvä tapa tuottaa uutta tietoa jo tutkitusta aiheesta. Integroivan otteen avulla voidaan hyödyntää erilaisin metodisin lähtökohdin tehtyjä tutkimuksia ja tutkimusaineistoa ei seulota yhtä tarkasti kuin systemaattisessa katsauksessa, joten tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta voidaan saada kerättyä huomattavasti enemmän aineistoa (Salminen, 2011, s. 8).

Lähteinä käytän kirjallisuuskatsauksessani aiheeseen liittyviä tieteellisiä tutkimuksia ja kirjallisuutta, lakeja sekä muita virallisia asiakirjoja. Pyrin käyttämään vain vertaisarvioituja teoksia, jotka sisältävät ajan tasalla olevaa tietoa. Esimerkiksi väitöskirjat ovat arvioinnin läpikäyneitä julkaisuja, joten niitä voidaan pitää luotettavina lähteinä (Salminen, 2011, s. 31). Tutkijan omat intressit vaikuttavat aineistonkeruuseen ja siihen, mitä aineistosta nousee esille, sillä ihmisillä on tapana huomioida herkemmin asioita, joiden sisällä he elävät (Kiviniemi, 2018: Puusa & Juuti, 2020). Aineistoa etsiessä huomio kiinnittyy siis helpommin oikeisiin asioihin, jos tiedetään, minkälainen tieto on oman tutkimuksen kannalta oleellista, mutta toisaalta omat oletukset ja mielenkiinto voivat myös rajata löydettyä tietoa negatiivisella tavalla. Eettiset kysymykset



kirjallisuuskatsauksessani liittyvät aiheen valinnan sekä lähteiden ja käsitteiden käytön eettisyyteen ja minun omaan toimintaani aloittelevana tutkijana. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan eettisyyden kannalta tärkeitä asioita ovat lähteiden käytön oikeellisuus ja käytettyjen lähteiden laatu sekä tutkimuksen eettinen kestävyys, jolla tarkoitetaan tutkimuksen hyvää suunnittelua, sopivan tutkimusasetelman valintaa ja laadukasta raportointia. He nostavat esiin myös hyvän tieteellisen käytännön noudattamisen tutkimuksen teossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

### 3 Kodin ja koulun yhteistyö

Suomessa perusopetuslain mukaisesti “opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa” (PerOpL 3:3§). Opetushallituksen (2016) mukaan yhteistyö kotien kanssa on osa koulujen toimintakulttuuria ja kodin ja koulun välinen kasvatusyhteistyö lisää oppilaan hyvinvointia ja turvallisuutta (Opetushallitus [OPH], 2016, s. 35). Koululla on vastuu kodin kanssa tehtävän yhteistyön edellytysten kehittämistä ja yhteistyön lähtökohtina on tasavertaisuus, luottamuksen rakentaminen sekä keskinäinen kunnioitus (OPH, 2016, s. 35; Epstein, 1995). Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei aina tapahdu pelkästään huoltajien ja opettajien välillä, vaan siinä voi olla osallisena tarpeen mukaan myös esimerkiksi koulukuraattori, koulupsykologi tai koulunkäynninohjaaja (Epstein, 1995).

Oppilaan huoltajan tulee saada tietoa lapsensa koulunkäynnin edistymisestä ja mahdollisista poissaoloista (OPH, 2016, s. 36). Takalan (2016) mukaan koululta otetaan yhteyttä kotiin tavallisesti ongelmien ilmetessä, mutta yhteyttä tulisi pitää muutenkin, eikä vain aina negatiivisissa merkeissä (Takala, 2016). Opetushallituksen (2016) mukaan jokainen vanhempi käy myös vuosittain koululla juttelemassa opettajan kanssa lapsen koulumenestyksestä ja muista tarvittavista asioista sekä koulut järjestävät myös ryhmätapaamisia vanhemmille, joissa käsitellään laajemmin koko koulun asioita. Vanhemmille tarjotaan myös mahdollisuuksia tutustua koulun arkeen ja osallistua koulun toiminnan kehittämiseen yhdessä oppilaiden ja koulun henkilöstön kanssa (OPH, 2016, s. 36). Käytännön tasolla kodin ja koulun välinen yhteistyö on sitä, että tieto oppilaan asioista kulkeutuu vanhemmilta kouluun ja koululta vanhemmille, päätökset oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista tehdään yhdessä sekä sovittuja, johdonmukaisia pedagogisia keinoja käytetään niin koulussa kuin kotonakin (Räty, Kasanen & Laine, 2009).

Epsteinin (1995) mukaan se, miten koulu välittää oppilaistaan heijastaa sitä, miten koulu välittää oppilaiden perheistä. Hänen mukaansa parhaimmassa tapauksessa koulu ei näkisi yksistään lapsia, vaan samanaikaisesti koko perheen. Hän toteaa myös, että perheen ja koulun yhteistyön tuloksena saadaan tuotettua lasten etua tavoittelevaa toimintaa. Epstein nostaa artikkelissaan esiin aiempien tutkimusten antamia tuloksia, jotka osoittavat, että lähes kaikki vanhemmat välittävät lastensa koulunkäynnistä ja haluavat lastensa menestyvän koulussa. Vanhemmat myös haluaisivat enemmän informaatiota kouluilta ja he ovat halukkaita luomaan hyvän suhteen kodin ja koulun välille (Epstein, 1995).

Vanhempien osallisuuden tukeminen ja lisääminen on Epsteinin (1995) mukaan oleellinen osa kodin ja koulun yhteistyötä. Koulu voi Epsteinin mukaan osallistaa vanhempia tukemalla heidän vanhemmuuttaan kotona, luomalla tehokkaita viestinnän keinoja kodin ja koulun välille, hyödyntämällä vanhempien halua tehdä vapaaehtoistyötä koululla, jakamalla informaatiota siitä, miten tukea lapsen oppimista myös kotona, ottamalla vanhemmat mukaan heidän lapsensa koulunkäyntiin liittyvien päätöksien tekemiseen sekä tekemällä yhteistyötä koko yhteisön kanssa. Kaikki koulut ovat hänen mukaansa kuitenkin erilaisia ja päätökset siitä, minkälaisia osallistamisen keinoja koulussa käytetään, on tehtävä vanhempien ja oppilaiden tarpeisiin perustuen (Epstein, 1995).

## 4 Kodin ja koulun yhteistyö erityisopetuksessa

Käytän työssäni käsitettä oppimisessaan tukea tarvitseva oppilas, jolla tarkoitan jonkin tason erityisopetusta saavaa oppilasta. Tässä luvussa avaan käsitteen erityisopetus ja sen, mitä se pitää sisällään niin teoriassa kuin myös käytännössä Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Lisäksi käyn läpi moniammatillista yhteistyötä ja yksilökohtaista oppilashuoltoa osana koulunkäynnin tukea ja kodin ja koulun välistä yhteistyötä.

### 4.1 Erityisopetus Suomessa

Suomessa on käytössä kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki, johon kuuluu yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (OPH, 2016, s. 61). Opetushallituksen (2016) mukaan oppilas voi kerrallaan saada vain yhden tasoista tukea, jonka tulee olla joustavaa, hyvin suunniteltua ja tarpeen mukaan muuttuvaa. Yleinen tuki on Opetushallituksen mukaan ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen ja sen tulisi olla saatavilla kaikille sitä tarvitseville oppilaille ilman erillisiä päätöksiä tai tutkimuksia. Tukimuodoiksi yleisessä tuessa Opetushallitus nostaa esiin tukiopetuksen, ohjauksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen (OPH, 2016, s. 61–63). Jos yleinen tuki ei riitä oppilaan tuen tarpeeseen siirrytään tehostettuun tukeen, jolloin laaditaan pedagoginen arvio sekä tehdään oppilaalle oppimissuunnitelma, johon kirjataan tehostetun tuen aikana oppilaalle järjestettävä tuki (OPH, 2016, s. 63). Tehostettu tuki sisältää joustavia opetusjärjestelyjä, jotka koostuvat monimuotoisesta eriyttämisestä, tuki-, tiimi- ja yhteisopetuksesta sekä osa-aikaisesta erityisopetuksesta (Takala, 2016).

Jos yleinen ja tehostettu tuki eivät ole riittäviä tukitoimia oppilaalle, siirrytään Opetushallituksen (2016) mukaan erityiseen tukeen. Opetushallitus sanoo, että ennen erityiseen tukeen siirtymistä opetuksen järjestäjän tulee tehdä oppilaasta pedagoginen selvitys, jonka pohjalta tehdään päätös erityisestä tuesta. Selvityksen tekemiseen vaaditaan kirjallinen selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä sekä aiemmista tukitoimista ja oppilaan kokonaistilanteesta, ja näiden perusteella opetuksen järjestäjä tekee kirjallisen arvion erityisen tuen tarpeesta (OPH, 2016, s. 66). Erityisen tuen toimeenpanemiseksi oppilaan opettaja laatii oppilaalle *henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman* (HOJKS) yhteistyössä oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa (Takala, 2016; OPH, 2016, s. 67). Henkilökohtaisesta opetuksen järjestämisestä koskevasta suunnitelmasta tulee löytyä oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestäminen, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi

(OPH, 2016, s. 68). Täytettävät asiakirjat ja selvitykset ovat osa kodin ja koulun yhteistyötä ja niiden tulisi olla sisällöltään konkreettisia, jotta ne tukevat opettajien työtä (Takala, 2016).

Tilastokeskuksen (2019) tekemän tutkimuksen mukaan Suomessa vuonna 2018 18,8 % peruskoulun oppilaista sai tehostettua tai erityistä tukea. Tehostettua tukea sai 10,6 % perusopetuksen oppilaista ja erityistä tukea 8,1 % (Tilastokeskus, 2019). Tilaston valossa melkein viidesosa Suomen koulujen oppilaista sai koulunkäynnin tukea vuonna 2018. Erityisopetukselle on siis tarvetta Suomen kouluissa.

Inklusion myötä kaikki edellä mainitut tukimuodot pyritään järjestämään yleisopetuksessa oppilaan lähikoulussa (Takala, 2016). Takalan (2016) mukaan inklusion ajatuksena on osallisuus ja kaikkien lapsien oikeus käydä koulua omassa lähikoulussaan. Tarvittava koulunkäynnin tuki tuodaan oppilaille omaan lähikouluun, eikä ketään saa syrjiä tai jättää oman yhteisönsä ulkopuolelle (Takala, 2016). Inklusiolla pyritään siis luomaan kaikille tasa-arvoinen koulu. Saloviidan (2018) tekemän tutkimuksen mukaan erityisopettajat suhtautuvat inklusioon positiivisemmin verrattuna aineen- ja luokanopettajiin. Pieni enemmistö kaikista tutkimukseen osallistuneista opettajista uskoo, että oppilaiden tukeminen tehokkaasti yleisopetuksen luokassa on mahdollista ja tuki tulisi tuoda luokkaan niin usein kuin mahdollista (Saloviita, 2018). Takalan ja Konnun (2016) mukaan erityisopetusta annetaan oppilaille hyvin erilaisista syistä ja oppimisvaikeuksia ja näiden luokittelutapoja on erilaisia. He suosittelevat opettajan työssä käytettävän pedagogista puhetapaa oppimisen vaikeuksista lääketieteellisen diagnoosiluokittelun sijasta (Takala & Kontu, 2016). Erityisopetus voidaan järjestää joko luokkamuotoisena opetuksena tai inklusion suosimana luokattomana opetuksena (Takala, 2016).

## **4.2 Moniammatillinen yhteistyö osana koulunkäynnin tukea**

Opetushallituksen (2020) mukaan jokaisen lapsen kohdalla tehdään yksilöllinen arvio siitä, ketkä ammattilaiset ovat tarpeen ottaa mukaan koulunkäynnin tuen moniammatilliseen yhteistyöhön. Opetushallitus korostaa sitä, että yhteistyössä ovat mukana vain ne opettajat ja asiantuntijat, joiden työtehtäviin kuuluu oppilaan tuen suunnittelu tai toteuttaminen. Tieto siitä, miksi tukea annetaan ja miten oppilaan oppimista tuetaan, tulisikin olla saatavilla kaikille lasta

opettaville opettajille, jotta oppilaan oikeus oppimisen ja koulunkäynnin tukeen toteutuisi (Opetushallitus, 2020). Moniammatillista yhteistyötä voidaan tehdä muun muassa psykologin, terapeutin, avustajan tai kuraattorin kanssa (Takala, 2016).

Tuen tarpeen ollessa suuri voi oppimisessaan tukea tarvitsevalla oppilaalla tai koko luokalla olla koulunkäynninohjaaja (Takala, 2016). Takalan (2016) mukaan koulunkäynninohjaajan päätehtävä on tukea oppilaan kasvua ja oppimista yhteistyössä opettajan kanssa. Koulunkäynninohjaajan on hyvä osallistua myös vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä erilaisiin oppilasta koskeviin palavereihin, sillä hänellä on usein tarkkaa tietoa oppilaan toiminnasta ja suoriutumisesta eri tilanteissa sekä hänellä voi olla ainutlaatuinen suhde oppilaan kanssa (Takala, 2016).

### **4.3 Yksilökohtainen oppilashuolto**

Yksilökohtaisen oppilashuollon tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen, terveyden, hyvinvoinnin ja oppimisen seuraaminen ja edistäminen sekä varhaisen tuen turvaaminen ja ongelmien ehkäiseminen (OPH, 2016, s. 79–80). Opetushallituksen (2020) mukaan yksilökohtaisen oppilashuollon lähtökohtana on aina vuorovaikutus ja yhteistyö niin oppilaan kuin hänen vanhempiansa kanssa. Yksilökohtainen oppilashuolto perustuu vapaaehtoisuuteen, eli sitä ei toteuteta ilman oppilaan tai tarvittaessa huoltajan suostumusta. Yksilökohtainen oppilashuolto sisältää kouluterveydenhuollon, psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä monialaisen asiantuntijaryhmän tuen. Edellä mainittujen ammattilaisten tuottamien palvelujen avulla voidaan täydentää oppilaan samaa koulunkäynnin tukea (OPH, 2020).

Yksilökohtaisen oppilashuollon asiantuntijaryhmän kokoonpano perustuu oppilaan suostumukseen, eli oppilaan asioiden käsittelyyn osallistuvat vain ne ammattilaiset, jotka oppilas tai tarvittaessa huoltaja näkevät tarpeelliseksi (OPH, 2016, s. 80). Opetushallitus (2016) sanoo, että kun asiantuntijaryhmä kokoontuu käsittelemään yksittäistä oppilasta koskevia asioita, tehdään käsittelystä oppilashuoltokertomus, johon kirjataan yksilökohtaisen oppilashuollon järjestämistä ja toteuttamista koskevat välttämättömät tiedot. Oppilashuoltokertomus ja muut asiakirjat tallennetaan oppilashuoltorekisteriin ja nämä tiedot ovat salassa pidettäviä (OPH, 2016, s. 80).

## **5 Kodin ja koulun yhteistyön merkitys oppimisessaan tukea tarvitsevalle oppilaalle**

Tässä kappaleessa tuon esiin kodin ja koulun välisen yhteistyön tekijöitä, jotka ovat merkittäviä oppimisessaan tukea tarvitsevan lapsen kannalta. Opetushallitus (2016) toteaa, että kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys korostuu, kun oppilaalla todetaan tuen tarvetta. Vanhemmille tulee Opetushallituksen mukaan ilmoittaa välittömästi oppilaan tuen tarpeesta, ja siitä millaista tukea oppilaalle on saatavilla. Vanhempia kannustetaan tukemaan lapsen oppimista ja koulunkäyntiä, ja koulun tavoitteena on toimia yhteisymmärryksessä sekä vanhempien, että oppilaan kanssa (OPH, 2016, s. 75). Vanhemmilta saatu apu ja informaatio mahdollistavat lapsen vahvuuksien sekä tuen tarpeen huomaamisen koulussa, jolloin opettajien on helpompi huomioida lapsen yksilölliset tarpeet opetuksessa (Orell & Pihlaja, 2020). Kodin ja koulun välinen yhteistyö itsessään ei suoraan tuota parempia oppimistuloksia, vaan sen tavoitteena on ohjata, motivoida ja sitouttaa oppilaita koulunkäyntiin välittämisen ja kannustamisen avulla (Epstein, 1995). Koulun tehtävä on tukea kotona tapahtuvaa kasvatustyötä ja vastata oppilaan opetuksesta, mutta vanhemmilla on ensisijainen vastuu kasvatuksesta ja siitä, että lapsen oppivelvollisuus tulee suoritettua (OPH, 2016, s. 35).

### **5.1 Vanhempien osallisuus erityisopetuksessa**

Koulu voi vanhempien osallisuuden näkökulmasta Epsteinin (1995) mukaan olla joko konflikteja edistävä taistelutanner, jossa epähedelmällinen ympäristö takaa erimielisyyksiä ja epätasapainoista kommunikaatiota tai koulu voi edistää vanhempien osallisuutta olemalla kutsuva ja kunnioittava ympäristö, jossa kaikkien yhteinen päämäärä on oppilaiden koulutuksen kehittämisessä. Konflikteja harvoin voidaan kokonaan välttää, mutta kun kaikilla on yhteistyössä sama päämäärä, saadaan ne sovittua ennemmin tai myöhemmin (Epstein, 1995). Bariroh (2018) on tutkinut kreikkalaisten oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden lasten vanhempien osallisuuden vaikutusta lasten motivaatioon sekä oppimissuorituksiin. Tutkimuksen mukaan vanhempien osallisuus lasten koulunkäyntiin vaikuttaa positiivisesti lasten oppimissuorituksiin sekä motivaatioon (Bariroh, 2018).

Ng:n ja Leen (2015) tekemän tutkimuksen mukaan oppimisessa tukea tarvitsevien oppilaiden vanhemmat haluavat olla osallisina lastensa koulunkäynnissä ja he ovat kiinnostuneita lastensa asioista. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että vanhempia ei niinkään kiinnosta olla mukana koulun vapaaehtoistyössä tai koulun yleisiin asioihin liittyvässä päätöksenteossa, vaan heitä

kiinnostavat asiat, jotka ovat suoraan yhteydessä heidän oman lapsensa koulunkäyntiin (Ng & Lee, 2015). Myös Orell ja Pihlaja (2018) toteavat, että vanhempien osallisuus painottuu lähinnä omaan lapsen koulunkäyntiin liittyviin asioihin. Rätty ja kollegat (2009) ovat tutkineet vanhempien osallisuutta lastensa koulunkäyntiin Suomessa. Heidän tutkimuksessaan vanhempien osallisuudessa lapsen koulunkäyntiin nousi neljä teemaa, jotka ovat tiedon jakaminen, päätöksentekoon osallistuminen, pedagoginen osallisuus sekä koulun valintaan osallistuminen (Rätty ym., 2009).

### 5.1.1 Tiedon jakaminen

Koulun tulisi tukea vanhempia kasvatustehtävässään antamalla heille opastusta ja tietoa lapsen tuen tarpeesta (Ng & Lee, 2015). Asnatin (2011) tekemän tutkimuksen mukaan laaja-alaiset erityisopettajat näkevät vanhempien pitämisen ajan tasalla lapsensa oppimiseen liittyvissä asioissa velvollisuutenaan, vaikka luokanopettaja toteuttaa käytännössä enemmän kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Laaja-alaiset erityisopettajat kokevat opettajien ja vanhempien välisen yhteistyön olevan lapsen etu (Asnat, 2011). Kodin ja koulun välisissä kohtaamisissa aiheena ovat usein lapsen oppimisen vaikeudet ja yhteistyön avulla oppimisen haasteisiin pyritään löytämään sopivia tukitoimia ja oppimiskäytäntöjä (Orell & Pihlaja, 2018). Vastavuoroinen lasta koskevien tietojen jakaminen hyödyttää niin koulua ja oppilasta kuin myös vanhempia (Geeter, Poppes & Vlaskamp, 2002).

Schultz, Sreckovic, Able ja White (2016) saivat tutkimuksessaan selville, että opettajat haluavat saada vanhemmilta mahdollisimman paljon tietoa oppilaistaan, jotta tilanteiden ennakointi ja tuen antaminen olisi mahdollisimman optimaalista. Vanhemmilta saatu tieto lapsesta auttaa opettajaa ymmärtämään lasta paremmin (Schultz, Sreckovic, Able & White, 2016).

Tiedon jakamisen olisi hyvä sisältää myös joissain tapauksissa tutkittua tietoa, esimerkiksi erilaisten interventioiden toimivuudesta, joita mahdollisesti voitaisiin käyttää oppilaan oppimisen tukena (Geeter ym., 2002). Schultz ja kollegat (2016) nostavat esiin vanhempien tiedottamisen ja valistamisen lapsen tuen tarpeesta sekä mahdollisesta diagnoosista. Heidän mukaansa vanhempien on erittäin vaikea viedä lapsen asioita eteenpäin ja vaatia tarvittaessa lisätukea opiskeluun, jos tiedot lapsen oppimisen vaikeuksista ovat puutteelliset. Koulun ja opettajien antama tuki ja informaatio vanhemmille on erittäin tärkeää lapsen kannalta (Schultz ym., 2016).



### 5.1.2 Yhteinen päätösten tekeminen

Greeter ja kollegat (2002) toteavat lasta koskevien päätösten tekemisessä olevan tärkeää ammattilaisten ja vanhempien välisen yhteisymmärryksen varmistaminen, koska osallistumalla aktiivisesti päätöksentekoon, ottavat vanhemmat samalla myös lisää vastuuta tehdyistä päätöksistä. Heidän mukaansa vanhemmilta myös odotetaan osallisuutta päätöksiin, jotka koskevat lapsen tulevaisuutta sekä oppimisessa tarvittavaa tukea. Heidän tutkimuksensa mukaan vanhemmat kokevat, että he tulevat kuulluksi ja heidän mielipiteensä otetaan huomioon lasta koskevien asioiden päätöksenteossa (Geeter ym., 2002). Lopullinen päätävävalta lapsen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa ei kuitenkaan aina ole vanhemmilla vaan opetuksen järjestäjällä (Lahtinen, 2011, s. 319–320). Vanhemmilla on oikeus tulla kuulluksi lastaan koskevassa päätöksenteossa, mutta esimerkiksi erityisen tuen päätöksen tekee opetuksen järjestäjä, vaikka vanhempi olisikin sitä mieltä, että lapsi ei tarvitsisi erityistä tukea (Lahtinen, 2011, s. 320).

### 5.1.3 Pedagoginen osallisuus

Vanhempien pedagoginen osallisuus lapsen koulunkäyntiin on käytännön tasolla avustamista läksyjen tekemisessä sekä kokeisiin valmistautumisessa (Räty ym., 2009). Rädyn ja kollegoiden (2009) tekemässä tutkimuksessa 75 % tutkimukseen vastanneista vanhemmista kertoivat auttavansa lastansa valmistautumaan kokeisiin ja 92 % koki olevansa kykeneviä auttamaan lastaan kotitehtävissä sekä kokeisiin valmistautumisessa. Osa vanhemmista koki myös epävarmuutta, koska oppiaine sisällöt saattoivat olla vieraita tai vaikeita myös heille (Räty ym., 2009). Kaikilla vanhemmilla ei välttämättä ole valmiuksia tukea lapsen oppimista kotona ilman koululta saatua opastusta (Schultz ym., 2016). Epsteinin (1995) mukaan koulun tulisikin tuottaa vanhemmille informaatiota siitä, miten he voivat parhaiten tukea lapsen oppimista myös kotona. Vanhempien tulisi myös keskustella aktiivisesti lastensa kanssa siitä, minkälaisia aiheita ja uusia asioita koulussa on opetettu (Epstein, 1995). Sheldonin ja Epsteinin (2005) tekemän tutkimuksen mukaan vanhempien osallisuus ja tuki matematiikan tehtävissä kotona paransi oppilaiden suoriutumista matematiikassa. Koulujen tulisikin hyödyntää kotia oppimisen paikkana enemmän, jos tietyn oppiaineen oppimissuorituksia halutaan parantaa (Sheldon & Epstein, 2005).

Josilowskin (2019) tekemän tutkimuksen mukaan yhdenmukaiset toimintatavat koulussa ja kotona helpottavat eri tilanteissa ilmeneviä käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia. Hänen mukaansa samojen ilmaisujen käyttäminen koulussa ja kotona vahvistivat lapsen oppimista. Jotta tämä

olisi mahdollista käytännössä on kodin ja koulun välillä oltava säännöllistä ja laadukasta yhteydenpitoa (Josilowskin, 2019).

#### 5.1.4 Koulun valinta

Kun oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden vanhemmat saavat valita lapsensa koulun, ovat he tyytyväisempiä opetukseen (Geeter ym., 2002). Suomessa perusopetuslain mukaisesti kunta osoittaa oppilaalle koulupaikan lähikoulusta, mutta kunta voi myös perustellusta syystä vaihtaa opetuksen järjestämispaikkaa (PerOpL 6§). Oppivelvollinen voi myös hakea oppilaaksi muuhunkin kuin kunnan osoittamaan lähikouluun (PerOpL 28§). Syynä muuhun kuin oppilaan lähikouluun hakeutumisenä voi olla, esimerkiksi koulujen kielivalinnat tai muut oppiaine painotukset (Lahtinen, 2011, s. 79). Lahtinen (2011) kertoo teoksessaan erityisen tuen päätöksen mahdollisesta vaikutuksesta oppilaan kouluvalintaan. Jos lähikoulu ei pysty tarjoamaan oppilaan tarvitsemaa tukea tai avustaja- ja tukipalveluita, voidaan oppilaan koulupaikkaa vaihtaa yhteisymmärryksessä oppilaan ja huoltajan kanssa (Lahtinen, 2011, s. 88–89).

## 5.2 Opettajien ja vanhempien välinen vuorovaikutus

Vanhemmat toivoisivat opettajilta säännöllistä yhteydenpitoa, sillä se lisää vanhempien luottamusta opettajiin (Angell, Stoner & Shelden, 2009). Opettajien mielestä vuorovaikutus on kaikista oleellisin osa kodin ja koulun yhteistyötä, ja sen tulisi olla johdonmukaista, säännöllistä sekä vastavuoroista (Josilowskin, 2019). Vastavuoroisuuden osalta Broomhead (2018) korostaa tutkimuksessaan sekä vanhempien että opettajien vastuuta vuorovaikutussuhteen ylläpitämisessä. Asnatin (2011) tekemän tutkimuksen mukaan luokanopettajat pitävät enemmän yhteyttä vanhempiin kuin laaja-alaiset erityisopettajat, vaikkakin molemmat suhtautuvat positiivisesti kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Laaja-alaisen erityisopettajien vähäisempi osallistuminen vuorovaikutukseen voi johtua siitä, että he näkevät oppilaita ja myös vanhempia harvemmin kuin luokanopettajat (Asnat, 2011). Virallisen vuorovaikutuksen lisäksi tärkeää olisi myös kasvokkain tapahtuva epävirallinen kommunikaatio vanhempien ja opettajien välillä (Francis, Blue-Banning, Haines, Turnbull & Gross, 2016).

Vuorovaikutus opettajien ja vanhempien välillä on tärkeää erilaisissa opintojen siirtymävaiheissa (Francis ym., 2016). Strnadová ja Cumming (2014) tarkastelivat tutkimuksessaan vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessaan tukea tarvitsevalle lapselle opintojen nivelvaiheissa. He sanovat, että uusi oppimisympäristö tuo mukanaan uusia ja erilaisia haasteita niin oppilaalle,

opettajalle kuin myös vanhemmille, jolloin kodin ja koulun välisen yhteistyön tarpeellisuus korostuu. Heistä on tärkeää, että jokainen oppilas ja perhe omine tarpeineen kohdattaisiin yksilöllisesti. Nivelvaiheiden siirtymissä tulisi kuunnella myös oppilaan omia toiveita, eikä vain tehdä päätöksiä vanhempien tai muiden alan ammattilaisten kanssa (Strnadová & Cumming, 2014).

## 6 Toimiva kodin ja koulun yhteistyö

Tässä luvussa esittelen lukemani kirjallisuuden perusteella nousseita asioita, jotka mahdollistavat toimivan kodin ja koulun yhteistyön. Koululla on vastuu ja velvollisuus kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämisestä (OPH, 2016, s.35). Epstein (1995) nostaa artikkelissaan esiin, että toimiva yhteistyö vaatii työtä sekä muovautuvuutta niin koululta kuin kodiltakin. Molempien yhteistyön osapuolien tulisi hänen mukaansa tehdä vastavuoroisesti töitä toimivan yhteistyösuhteen eteen. Koulun johdon ja opettajien tulisi pyrkiä hänen mukaansa luomaan kouluun perheystävällisempää ilmapiiriä, jossa jokainen lapsi kohdataan yksilönä ja kaikenlaiset perheet toivotetaan tervetulleiksi. Hän korostaa toimivan yhteistyön edellyttävän myös kouluystävällisempää perhettä, eli lapsi nähdään perheessä myös oppilaana ja koulun tärkeyttä korostetaan sekä lapsen koulunkäyntiä tuetaan (Epstein, 1995). Francis ja kollegat (2016) tutkivat tutkimuksessaan vanhempien näkemyksiä siitä minkälaisia elementtejä hyvä kodin ja koulun välinen yhteistyösuhde sisältää. Tutkimuksessa merkityksellisinä tekijöinä yhteistyön kannalta nousivat ammattitaitoiset ja työhönsä sitoutuneet opettajat sekä kommunikaation eri muodot (Francis ym., 2016).

### 6.1 Roolit yhteistyössä

Broomheadin (2018) tekemään tutkimukseen haastateltiin 22 erityisoppilaan vanhempaa sekä 15 opetuksen ammattilaista niin yleisopetuksen kuin erityisopetuksen kouluista. Hänen tutkimuksensa tavoitteena oli ymmärtää niin vanhempien kuin opettajienkin näkemyksiä kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämisestä ja ylläpitämisestä. Sekä opettajat että vanhemmat kokivat Broomheadin mukaan olevansa tasapuolisesti vastuussa arkipäiväisen yhteydenpidon ylläpitämisestä, mutta opettajilla oli vastuu olla helposti lähestyttäviä ja luotettavia sekä kannustaa vanhempia sitoutumaan yhteistyöhön koulun kanssa. Tutkimuksen tulokset korostavat Broomheadin mukaan opettajan aktiivisuuden ja lähestyttävyyden merkitystä kodin ja koulun välisen yhteistyön onnistumisessa. Hän painottaa opettajan vastuuta yhteistyössä erityisesti silloin, kun kyseessä on oppimisen tukea tarvitsevan oppilaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, joka on usein tunnelautunutta (Broomhead, 2018).

Bilton, Jackson ja Hymer (2018) ovat myös tutkineet kodin ja koulun välistä yhteistyötä, ja heidän tutkimuksensa tulokset viittasivat siihen, että sekä opettajat että vanhemmat pyrkivät

ystävälliseen ja toisia tukevaan yhteistyösuhteeseen, mutta yhteinen tavoitteiden asettaminen, vastuun jakaminen ja merkityksellisen keskustelun määrä oli erittäin vähäistä. Heidän mukaansa vanhempien ja opettajien välisissä keskusteluissa opettaja määräsi keskustelun suuntaa ja toimi keskustelussa asiantuntijan roolissa välttämättä kaipaen erityisen merkityksellistä suhdetta kodin ja koulun välille, joten olisi tärkeää, että opettajat ottaisivat selvää vanhempien toiveista yhteistyön suhteen (Bilton, Jackson & Hymer, 2018).

Onnistuneen yhteistyön kannalta oleellista on Franciksen ja kollegoiden (2016) mukaan opettajien pätevyys ja osaaminen. Heidän tekemän tutkimuksensa osoitti, että vanhemmat sitoutuvat paremmin yhteistyöhön, kun he kokevat, että opettajat ovat osaavia ja sitoutuneita työhönsä sekä valmiita erilaisten oppilaiden tarpeiden kohtaamiseen. Vanhemmat arvostivat tutkimuksen mukaan suuresti luovia työtapoja, joiden avulla kaikki oppilaat pystyivät osoittamaan osaamistaan ja osallistumaan luokan yhteiseen työskentelyyn sekä opettajien työvelvoitteen ylittäviä tekoja perheen ja oppilaan eteen (Francis ym., 2016).

Broomhead (2018) korostaa tutkimuksessaan rehtorin vaikutusta onnistuneeseen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Vanhempien positiivinen suhtautuminen rehtoriin oli hänen mukaansa yhteydessä tehokkaaseen yhteistyöhön. Hän sanoo rehtorin suhtautumisen oppimisesaan tukea tarvitseviin oppilaisiin ja kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön asettavan esimerkin opettajille siitä, miten ja minkälaista yhteistyötä ja vuorovaikutusta vanhempien kanssa tehdään (Broomhead, 2018). Rehtorilla on myös vastuu huolehtia siitä, että yhteistyötä toteutetaan opetussuunnitelmassa annettujen tavoitteiden, toimintatapojen ja sisältöjen mukaisesti (Valanne, 2014). Rehtorin tulisi välittää viestiä opettajille oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkityksellisyydestä (Broomhead, 2018). Myös Epstein (1995) nostaa artikkelissaan esiin rehtorin merkityksen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, sillä rehtorin tulisi johtaa, antaa tietoa ja tukea opettajia vahvan ja osallistavan kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentamisessa (Epstein, 1995).

## **6.2 Virallinen ja arkipäiväinen viestintä**

Epstein (1995) esittää artikkelissaan erilaisia käytännöllisiä keinoja koulun ja kodin välisen vuorovaikutuksen toteuttamiseen. Hänen mukaansa jokaisen vanhemman kanssa tulisi pitää

keskustelu vähintään kerran vuodessa ja tapaamisissa tulisi voida tarpeen mukaan käyttää apuna tulkkia, jos vanhemman äidinkieli on eri kuin opettajan. Koululta tulisi hänen mukaansa lähteä kotiin säännöllisesti tiedotteita, esimerkiksi tulevista tapahtumista, kokeista, poikkeuksista tai muista asioista, joista vanhempien olisi hyvä tietää. Kotia olisi hyvä tiedottaa myös oppilaan edistymisestä sekä oppilaalle annettua kirjallista palautetta olisi Epsteinin mielestä tärkeää jakaa myös vanhemmille. Koulun tulisi lähettää kotiin myös virallisia tiedotteita, joissa informoitaisiin koulun säännöistä, käytänteistä, kursseista, mahdollisista uudistuksista sekä opintojen nivelvaiheista (Epstein, 1995).

Arkipäiväiselle, ei niin viralliselle vuorovaikutukselle tulisi järjestää aikaa ja erilaisia toteutumistapoja, kuten viestittely teknologian tai lappujen avulla, jotta opettaja ja vanhemmat pysyvät kärryillä tarvittavista oppilaaseen liittyvistä asioista (Epstein, 1995). Josilowskin (2019) mukaan opettajat käyttävät paljon aikaa vanhempien kanssa käytävään arkipäiväiseen vuorovaikutukseen. Pikaisetkin päivitykset tekstiviestin tai sähköpostin muodossa ovat tärkeitä jatkuvan kodin ja koulun yhteistyön kannalta (Josilowskin, 2019). Francis ja kollegat (2016) toteavat tutkimuksessaan arkipäiväisen vuorovaikutuksen olevan tärkeää vanhempien kannalta. Vanhemmat voivat esittää nopeita kysymyksiä tai kertoa mahdollisesti lapsen käytökseen vaikuttavista asioista nopeasti, esimerkiksi luokan ovelta tuodessaan lastaan kouluun, jolloin kommunikaatio kodin ja koulun välillä voi olla jatkuvaa ja tarpeen ilmetessä tapahtuvaa (Francis ym., 2016).

### **6.3 Avoin ja kunnioittava vuorovaikutus**

Franciksen ja kollegoiden (2016) tekemän tutkimuksen mukaan toimivassa kodin ja koulun yhteistyössä on oleellista aikuisten välinen kunnioittava ja ystävällinen vuorovaikutus, vaikka asioista ei oltaisi aina samaa mieltä. He sanovat, että vanhempien on tärkeää kokea olevansa asiantuntijoita lapsensa asioissa, ja opettajien tulisi käyttää hyväkseen tätä asiantuntijuutta, koska vanhemmat tuntevat lapsen parhaiten. Vuorovaikutusta tulisi tapahtua heidän tutkimuksensa mukaan myös perheiden välillä, sillä se lisää joukkoon kuulumisen ja osallisuuden tunnetta vanhemmissa sekä mahdollistaa vertaistuen saamisen saman ikäisten lasten vanhemmilta. Kodin ja koulun välisen luottamussuhteen rakentumisen kannalta tärkeäksi Franciksen ja kollegoiden tekemässä tutkimuksessa nousi esiin jatkuva, positiivinen, epävirallinen ja kasvokkain ta-

pahtuva vuorovaikutus. Yhtenä oleellisena vuorovaikutuksen muotona he mainitsivat myös ammattilaisten välillä tapahtuvan vuorovaikutuksen, jonka avulla kaikki lapsen koulunkäynnissä osallisena olevat ammattilaiset ovat selvillä tarvittavista asioista. Tämä mahdollistaa sen, että vanhempien ei tarvitse itse tiedottaa jokaista lapsen koulunkäynnin tukeen osallistuvaa ammattilaista erikseen ja opintojen nivelvaiheissa sekä erilaisissa siirtymissä tiedonkulku on joustavampaa (Francis ym., 2016).

## 7 Mahdollisia haasteita kodin ja koulun yhteistyössä

Tutkielmani lähdekirjallisuudessa on hyvien käytäntöjen lisäksi noussut esiin myös mahdollisia kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyviä haasteita. On oleellista tiedostaa näiden haasteiden olemassaolo, jotta ne voidaan tunnistaa myös käytännön työssä. Tässä kappaleessa nostan esiin tyypillisimpiä kodin ja koulun yhteistyön ongelmakohtia ja haasteita.

### 7.1 Oletettu yhteinen ymmärrys

Koululle yhteinen ymmärrys merkitsee keskinäistä kunnioitusta eri toimijoiden välillä sekä yhteistä tapaa toimia erilaisissa tilanteissa (Orell & Pihlaja, 2018). Lehtolaisen (2008, s. 370) tekemä tutkimus kodin ja koulun yhteistyöstä nosti esiin opettajien halun siihen, että vanhemmat olisivat samaa mieltä koulun ja kasvatuksen suhteen heidän kanssaan. Opetuksen järjestäjällä on samanaikaisesti vastuu kuin myös määräysvalta yhteistyön mahdollistamisesta ja toteutuksesta sekä siitä, mitä kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä tavoitellaan (Orell & Pihlaja, 2018). Orell ja Pihlaja (2018) ovatkin huomanneet tutkimuksessaan, että yhteinen ymmärrys on oletettu tila, jonka pohjalta koulu toimii, ja sen päätavoitteena on kuvata koulun toimintaa ja tehtyjen päätöksien oikeellisuutta vanhemmille. Vanhempien kanssa tehdyn yhteistyön tavoitteena on tällöin ohjata vanhempia kasvattamaan lastaan koulumenestystä tarkkaillen (Orell & Pihlaja, 2018).

Orellin ja Pihlajan (2018) mukaan yhteistyö koulun kanssa tarjoaa vanhemmille mahdollisuuden hyväksyä koulun toimintaa ja päätöksiä sekä muuttua paremmin lapsen koulunkäyntiä tukeviksi vanhemmiksi. He kuvaavat koulua annetuksi yhteisöksi, johon voi liittyä yhteistyön kautta. Yhteinen ymmärrys näyttää siis toteutuvan silloin, kun vanhemmat ovat koulun kanssa samaa mieltä. Erimielisyys asioista näyttäytyy vastakkain asettautumisena, joka voi johtaa jopa siihen, että vanhemmat suljetaan pois oppilaan asioiden käsittelemisestä (Orell & Pihlaja, 2018). Epsteinin (1995) mukaan hyvä kodin ja koulun välinen yhteistyö sallii erimielisyydet ja pyrkii ratkaisemaan ne lapsen parasta etua ajatellen. Aikuisten välinen luottamus ja kunnioitus toisiaan kohtaan luo vahvaa pohjaa toimivalle yhteistyölle (Epstein, 1995).



## **7.2 Vanhempien vaikeudet hyväksyä lapsen tuen tarvetta**

Schultz ja kollegat (2016) haastattelivat tutkimuksessaan erityisopettajia, luokanopettajia sekä aineenopettajia, jotka työskentelivät oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat pitivät kodin ja koulun yhteistyön kannalta oleellisena sitä, että vanhemmat ajaisivat lastensa asioita eteenpäin. Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan opettajien mukaan olleet valmiita tähän, mikä tutkimuksessa haastateltujen opettajien mielestä johtui siitä, että he eivät olleet täysin hyväksyneet ja käsitelleet lapsensa oppimisen vaikeuksia tai mahdollista diagnoosia. Tutkimuksen mukaan yhteistyö vanhempien kanssa on vaikeaa, silloin kun vanhemmat eivät halua myöntää, että heidän lapsellaan on haasteita koulunkäynnissä. Opettajien sensitiivisyys on tällaisissa tapauksissa erittäin tärkeää (Schultz ym., 2016). Opettajien tulisi olla myös kärsivällisiä ja jatkaa yhteydenpitoa säännöllisesti eri keinoin, jotta hyvän yhteistyösuhteen muodostaminen voisi jossain kohtaa olla mahdollista (Josilowskin, 2019). Toisaalta vanhemmat voivat olla liiankin innokkaita ajamaan lapsensa asioita eteenpäin ja vaatia koululta sellaisia resursseja ja asioita, joita on mahdoton toteuttaa (Schultz ym., 2016).

## **7.3 Opettajien puutteellinen koulutus ja aikatauluongelmat**

Epsteinin (1995) mukaan yksi suuri haaste kodin ja koulun yhteistyössä on opettajien osaaminen ja kyvyt yhteistyön aloittamisessa ja ylläpitämisessä. Hän sanoo opettajakoulutuksen olevan oleellinen yhteistyön osaamisen kannalta, eli koulutuksen tulisi sisältää tietoa ja antaa käytökelpoisia käytänteitä kodin ja koulun välistä yhteistyötä ajatellen. Yhteistyön aloittaminen ja vanhempien kohtaaminen olisi tällöin helpompaa ja luonnollisempaa (Epstein, 1995). Myös Whitebreadin, Bruderin, Flemingin ja Hayn (2007) tutkimuksessa ilmeni opettajien sekä vanhempien tarve harjoittaa toimivaan yhteistyöhön tarvittavia taitoja.

Josilowskin (2019) tekemässä tutkimuksessa yhteistyön haasteina nousivat esiin kiireiset aikataulut sekä vanhempien haluttomuus tehdä yhteistyötä. Opettajilla sekä myös vanhemmilla oli hänen mukaansa välillä haasteita löytää kalentereistaan aikaa pidemmille, kasvokkain tapahtuville tapaamisille (Josilowskin, 2019). Opettajien osalta vähäinen aika, isot oppilasryhmät, tuen puute sekä valtava työn määrä tekevät kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä aikataulullisesti haastavaa, vaikka siitä on suuri hyöty opettajalle (Aouad & Bento, 2020).

## 8 Pohdinta

Kirjallisuuskatsaukseni on osoittanut, että oppimisessaan tukea tarvitsevan lapsen kohdalla kodin ja koulun välisen yhteistyön ja vanhempien osallisuuden merkitys kasvaa. Yhteistyö muuttuu tiiviimmäksi oppilaan tuen tarpeen kasvaessa sekä yhteistyöhön voi mahdollisesti tulla mukaan myös muita ammattilaisia. Vuorovaikutus koulun ja kodin välillä lisääntyy ja erilaiset viralliset asiakirjat tulevat todentamaan yhdessä sovittuja asioita ja tehtyä yhteistyötä.

Vanhempien osallisuuden mahdollistaminen voidaan nähdä kirjallisuuskatsauksessani käytettyjen lähteiden mukaan merkittävimpänä tekijänä kodin ja koulun yhteistyössä oppimisessaan tukea tarvitsevan lapsen kannalta. Vanhempien osallisuus lastensa koulunkäyntiin parantaa lapsen oppimissuorituksia sekä kokonaisvaltaista suoriutumista koulussa sekä tukee sosiaalisen kompetenssin kehittymistä (Epstein, 2005; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001). Osallisuuden määrä on lisääntynyt viimeisen vuosikymmenen aikana ja vanhemmat ovat aidosti kiinnostuneita siitä, mitä lapsi tekee ja oppii koulussa.

Vanhempien osallisuutta voidaan tukea jakamalla informaatiota, yhteisellä päätöksenteolla, pedagogisella osallisuudella sekä koulun valinnalla (Räty ym., 2009). Vanhempi tuntee lapsensa parhaiten, joten vanhemmilta voidaan saada todella oleellista informaatiota lapsen mieltymyksistä, haasteista, käytöksestä sekä eleistä. Vanhemmat taas saavat vastavuoroisesti tietoa opettajilta lapsensa edistymisestä ja onnistumisista koulussa. Tiedon jakaminen lisää vanhempien mahdollisuutta myös pedagogiseen osallisuuteen. Opettajan oppilastuntemus paranee hyvän yhteistyön myötä. Päätöksenteossa mukana oleminen antaa vanhemmille kuulluksi tulemisen mahdollisuuden ja lisää myös tietoisuutta päätöksien vaikutuksista lapseen. Koulun valintaan osallistuminen lisää vanhempien tyytyväisyyttä lapsensa kouluun ja opetukseen (Geeter ym., 2002).

Oppimisessaan tukea tarvitsevan lapsen kannalta merkityksellistä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on myös vanhempien ja opettajien välinen vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen tulisi olla säännöllistä ja vastavuoroista (Josiwloskin, 2019). Aikuisten välinen vuorovaikutus mahdollistaa johdonmukaisten pedagogisten keinojen käyttämisen sekä lapsen muuttuvien tarpeiden huomioimisen arjessa. On tärkeää, että opettajat huomaavat pienetkin muutokset oppilaan käyttäytymisessä, jolloin yhteistyössä kodin kanssa voidaan miettiä, mistä oppilaan erilainen käytös johtuu (Aouad & Bento, 2020). Vuorovaikutuksen tarve korostuu etenkin silloin, kun oppilaan koulunkäyntiin on tulossa muutoksia. Erilaiset koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheet

ovat kuormittavia niin oppilaalle kuin myös vanhemmille, ja avoimen vuorovaikutuksen ja yhteisten toimintaperiaatteiden avulla muutoksien kuormittavuutta saadaan kevennettyä kaikkien kannalta (Strnadová & Cumming, 2014).

Toimiva kodin ja koulun yhteistyö sisältää tutkielmani tulosten mukaan päteviä ja helposti lähestyttäviä opettajia, oppilaita ja vanhempia tasa-arvoisesti kohtelevan rehtorin, arkipäiväistä sekä virallista viestintää kodin ja koulun välillä sekä avointa ja kunnioittavaa vuorovaikutusta aikuisten kesken. Opettajan osaaminen ja pätevyys työssään lisää hänen luotettavuuttaan, joka on oleellinen osa onnistunutta kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Broomhead, 2018). Vanhempien tulee pystyä luottamaan siihen, että lapsi on turvassa koulupäivän ajan ja saa parasta mahdollista opetusta ja tukea. Opettaja antaa itsestään helposti lähestyttävän kuvan, kun hän jakaa vanhemmille yhteystietonsa ja suosii kasvokkain tapahtuvaa arkipäiväistä viestintää (Francis ym., 2016). Rehtori näyttää omalla toiminnallaan esimerkkiä koulun henkilökunnalle siitä, miten ja millaista yhteistyötä vanhempien kanssa tehdään (Broomhead, 2018). Rehtorin ollessa helposti lähestyttävä ja saatavilla vanhemmille rakentuu parempi luottamussuhde koulun kanssa (Francis ym., 2016).

Arkipäiväinen viestintä on vanhemmille tärkeää, jotta he voivat kertoa opettajille huolen aiheistaan, esittää nopeita kysymyksiä sekä ilmaista kiitollisuuttaan (Francis ym., 2016). Opettajan toteuttaman arkipäiväisen viestinnän olisi hyvä sisältää positiivisia asioita lapsen koulupäivästä ja edistymisestä. Virallista viestintää kotiin annetaan, esimerkiksi erilaisista teemaviikoista, koulukuvauksista, koulujen säännöistä sekä muista muutoksista. Francisin ja kollegoiden (2016) tekemän tutkimuksen mukaan viestinnän muodosta riippumatta vanhemmat pitivät koululta tulevaa informaatiota tärkeänä. Avoin ja kunnioittava vuorovaikutus aikuisten välillä on oleellinen osa yhteistyötä (Francis ym., 2016). Vanhemmat uskaltavat olla yhteydessä kouluun mielen päällä olevista asioista, kun he kokevat, että heidän huoliaan ei vähätellä ja kysymyksiin vastataan kunnioittavasti. Opettajien työtä helpottaa suuresti, kun vuorovaikutus vanhempien suunnalta on avointa ja asioista puhutaan rehellisesti. Parhaassa tapauksessa oppilaan vanhemmat nähdään yhteistyökumppaneina, joihin ylläpidetään riittävää ja säännöllistä yhteyttä (Takala, 2016).

Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei kuitenkaan aina suju ongelmitta ja yksi opettajan tärkeä ominaisuus on kuunnella vanhempien ajatuksia ja toiveita herkällä korvalla, mutta samaan aikaan tehdä työtään kasvatuksen ammattilaisena lapsen parasta etua ajatellen. Oletettu yhteinen ymmärrys kodin ja koulun välillä voi haastaa yhteistyön toteuttamista. Koulu ei saisi toimia

yksinään oppilaan asioiden päätöksentekijänä vaan vanhemmat tulisi aina sisällyttää mukaan lastaan koskeviin asioihin ja heidän mielipiteensä tulisi ottaa huomioon. Kuulluksi tulemisen kokemukset ja tasa-arvoinen ilmapiiri koulussa mahdollistaa matalan kynnyksen yhteydenpidon vanhempien ja opettajien välillä, ja vanhemmat uskaltavat olla yhteydessä kouluun missä tahansa kotia koskevassa asiassa (Lehtolainen, 2008, s. 374). Vanhempien kokemukset siitä, että he eivät ole tulleet kuulluksi ja heidän esiin nostamiinsa asioihin ei ole tartuttu koulussa vähentää vanhempien osallisuutta (Räty ym., 2009).

Yhteistyön haasteena voi olla myös vanhempien vaikeudet hyväksyä lapsen tuen tarpeita, jolloin koululta saatu tuki ja tieto ovat erittäin merkityksellisiä yhteistyön onnistumisen kannalta, joka taas on edellytys lapsen menestykselle ja hyvinvoinnille (Schultz ym., 2016). Vanhempien on vaikea ajaa lapsensa asioita eteenpäin koulussa ja vaatia saatavilla olevia tukitoimia, jos he eivät tiedä oikeuksistaan eivätkä saa apua koululta. On lapsen etu, että vanhemmat ymmärtävät ja hyväksyvät hänen tarpeensa ja erilaisuutensa. Koulun tehtävä on tukea vanhempaa tässä prosessissa ja antaa monipuolisesti tietoa erilaisista tavoista tukea lasta ja siitä, mistä vanhemmat voivat saada tilanteeseen vertaistukea (Schultz ym., 2016). Vertaistuen saaminen muilta perheiltä, joilla on samanikäisiä lapsia ja samankaltaisia tuen tarpeita on tärkeää osallisuuden ja tiedon saamisen näkökulmasta (Francis ym., 2016).

Opettajien työarki on usein hektistä, eikä vanhempien kanssa tehtävälle yhteistyölle ole erikseen varattu aikaa työajalle. Myös vanhemmilla voi töiden tai muiden menojen puolesta olla vaikeuksia löytää aikaa yhteisille tapaamisille (Josilowskin, 2019). Yhteistyö luonnollisesti kärsii, jos sille ei ole aikaa. Nykyään teknologia mahdollistaa aikatauluihin sitomatonta viestien vaihtoa, mutta se ei korvaa kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta. Opettajien puutteellinen koulutus voi vaikeuttaa yhteistyön tekemistä (Epstein, 1995). Ilman riittävää koulutusta opettajat eivät ole työelämässä valmiita luomaan yhteistyösuhdetta vanhempiin, ja tällöin vanhemmat voivat jäädä ilman tärkeää tietoa lapsen koulunkäynnin edistymisestä ja tukemisesta (Epstein, 2018).

Kirjallisuuskatsaukseni ongelmakohtana näen kodin ja koulun välisen yhteistyön erilaisuuden eri maissa. Olen käyttänyt työssäni paljon kansainvälisiä lähteitä, ja voin todeta, että eri maiden välillä on isoja eroja kodin ja koulun välisen yhteistyön määrässä, laadussa ja käytännön toteutuksessa. Amerikkalaisissa tutkimuksissa nousivat, esimerkiksi esiin vanhempainyhdistykset sekä maksulliset koulut, joissa vanhemmilla on enemmän päätäntävaltaa koulun asioissa ver-

rattuna kunnallisiin kouluihin. Jätin pois työstäni edellä mainitut asiat, koska ne eivät ole samanlaisessa roolissa suomalaisessa peruskoulussa ja tämän kirjallisuuskatsauksen osoittamat johtopäätökset on suunnattu sovellettavaksi suomalaiseen koulukulttuuriin. Lähteinä olen käyttänyt myös tutkimuksia, joita ei ole tehty yhteistyössä oppimisessaan tukea tarvitsevien lapsien, heidän vanhempiensa tai opettajiensa kanssa. Tutkimuksissa ovat korostuneet kuitenkin pitkälti samat asiat sillä erolla, että oppimisessaan tukea tarvitsevan lapsen kohdalla yhteistyön merkitys ja intensiivisyys kasvavat tuen tarpeen kasvaessa. Yhteistyössä myös toistuvat samat ydinasiat, mutta oppimisessaan tukea tarvitsevan lapsen kohdalla yhteistyöhön tulee lisää elementtejä, kuten erilaisia asiakirjoja, kokouksia sekä moniammatillista yhteistyötä.

Tutkielmani eettisyyden kannalta näen olennaisena asiana käsitteiden käyttämisen. Arkikiellessä oppimisessaan tukea tarvitsevaan oppilaaseen viitataan hyvinkin usein erityisoppilaana, mutta tämä nimitys ei mielestäni ollut sopiva tutkielmaani. Kuka tahansa oppilas voi koulupolunsa aikana tarvita tukea oppimisessa, mutta tämä ei tee hänestä erityisoppilasta. Käsitteenä oppimisessaan tukea tarvitseva oppilas on neutraali ja sen alle mahtuu lukuisa määrä erilaista ja eritasoista tukea tarvitsevia oppilaita.

## 9 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheita

Kirjallisuuskatsaukseni lähdemateriaali on osoittanut, että kodin ja koulun välinen yhteistyö tukee oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäyntiä. Vanhempien osallisuuden merkitys on osoittautunut vaikuttavaksi tekijäksi. Kodin ja koulun yhteistyö parantaa oppimisessaan tukea tarvitsevan oppilaan oppimissuorituksia, lisää opiskelumotivaatiota sekä kehittää sosiaalista kompetenssia. Jotta yhteistyön positiiviset vaikutukset olisivat maksimaaliset, tulee yhteistyön olla vanhempien osallisuutta lisäävää, jatkuvaa, avointa, kunnioittavaa sekä vastuuroista. Toimiva kodin ja koulun välinen yhteistyö pitää sisällään osaavat ja helposti lähestyttävät opettajat, yhteistyötä edistävän rehtorin, arkipäiväistä ja virallista viestintää kodin ja koulun välillä sekä avointa ja kunnioittavaa vuorovaikutusta aikuisten kesken. Kirjallisuuskatsaukseni on myös osoittanut, että aihe on tutkimisen arvoinen, sillä kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä ja sen toteuttamisella on merkitystä oppimisessaan tukea tarvitsevalle oppilaalle.

Tulen jatkamaan tämän aiheen parissa pro gradu -tutkielmassani. Olen kirjoittamisprosessin aikana pohtinut aktiivisesti aiheeni jalostamista laadulliseksi tutkimukseksi. Yksi mahdollinen jatkotutkimuksen aihe olisi tutkia erityisopettajakoulutuksen antamia valmiuksia vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Toinen mahdollinen lähestymistapa aiheen laadulliseen tutkimukseen olisi vanhempien haastatteleva. Olen kiinnostunut siitä, miten he näkevät yhteistyön hyödyttävän lastaan, saavatko he koululta ohjeita ja tukea pedagogiseen osallisuuteen ja kokevatko he saavansa ilmaista omat mielipiteensä ja ideansa lapsen koulunkäyntiin liittyen.

## Lähteet

- Aouad, J. & Bonto, F. (2020). A Complexity Perspective on Parent-Teacher Collaboration in Special Education: Narratives from the Field in Lebanon. *Journal of Open Innovation*, 6(1), 4. Haettu osoitteesta <http://web.b.ebscohost.com/pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=099c70ea-c798-47d9-8d47-dfc03d56dd6e%40pdc-v-sessmgr06>
- Asnat, D. (2011). Teachers' Perceptions Toward Home-School Collaboration: A Comparison between Homeroom Teachers and Special Area Teachers. *Education and Society*, 29(2), 39–55. Haettu osoitteesta <https://www-ingentaconnect-com.pc124152.oulu.fi:9443/content/jnp/es/2011/00000029/f0020002/art00004;jsessionid=5guq2s5ejugod.x-ic-live-02#>
- Bariroh, S. (2018). The Influence of Parents' Involvement on Children with Special Needs' Motivation and Learning Achievement. *International education studies*, 11(4), 96–114. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175306.pdf>
- Bilton, R., Jackson, A. & Hymer, B. (2018). Cooperation, conflict, and control: parent-teacher relationships in an English secondary school. *Educational Review*, 70(4), 510–526. Haettu osoitteesta <http://web.b.ebscohost.com/pc124152.oulu.fi:8080/ehost/detail/detail?vid=0&sid=671eda15-8361-4fee-a20f-6bab66618aef%40sessionmgr101&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=129795814&db=asn>
- Broomhead, K. (2018). Perceived responsibility for developing and maintaining home–school partnerships: the experiences of parents and practitioners. *British Journal of Special Education*, 45(4), 436–453. Haettu osoitteesta <http://web.b.ebscohost.com/pc124152.oulu.fi:8080/ehost/detail/detail?vid=0&sid=57e67f74-c5da-4eb0-884a-294953565d72%40pdc-v-sessmgr06&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=134429914&db=asn>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712. Haettu osoitteesta <http://web.b.ebscohost.com/pc124152.oulu.fi:8080/ehost/detail/detail?vid=4&sid=1250ce74-8b8b-49d7-b04b-8c93994c92d9%40pdc-v-sessmgr03&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=EJ502937&db=eric>
- Epstein, J. L. (2005). Links in a Professional Development Chain: Preservice and Inservice Education for Effective Programs of School, Family, and Community Partnerships. *The New Educator*, 1(2), 125–141. Haettu osoitteesta <https://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/pdf/10.1080/15476880590932201?needAccess=true>

- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406. Haettu osoitteesta <https://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/pdf/10.1080/02607476.2018.1465669?need-Access=true>
- Francis, G., Blue-Banning, M., Haines, S., Turnbull, A. & Gross, J. (2016). Building “Our School”: Parental Perspectives for Building Trusting Family-Professional Partnerships. *Preventing School Failure*, 60(4), 329–336. Haettu osoitteesta <http://web.a.ebsco-host.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/detail/detail?vid=0&sid=486e2872-8bf0-422b-acfc-457eae211fae%40sdc-v-sess-mngr01&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=117948697&db=asn>
- Geeter, K., Poppes, P. & Vlaskamp, C. (2002). Parents as experts: the position of parents of children with profound multiple disabilities. *Child: Care, Health & Development*, 28(6), 443–453. Haettu osoitteesta <http://web.a.ebsco-host.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=9b1565db-77cf-4516-8fd5-e8cdbbe38e38%40sessionmgr4006>
- Gråsten, H. (2019). Mahdoton yhtälö. *Iltalehti*. Haettu osoitteesta <https://www.iltalehti.fi/politiikka/a/17022dcc-7940-4fab-ae03-8209682c6cf7>
- Josilowskin, C. (2019). Teachers' Perceptions of the Home-School Collaboration: Enhancing Learning for Children with Autism. *The Qualitative Report*, 24(12), 3008–3021. Haettu osoitteesta <https://search-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/2331238758?pq-origsite=primo>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R, Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 62–74). PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.el-library.com/book/9789524518758>
- Lahtinen, N. (2011). *Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtolainen, R. (2008). *Keltaista ja Kimaltavaa: Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Studia Pedagogica 35. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20031/keltaist.pdf?sequence=2>
- Mäntymaa, E. (2019). Suomi siirsi erityisoppilaat suuriin luokkiin, eivätkä kaikki opettajat pidä muutoksesta: "En ole koskaan ollut näin väsynyt". *Yle Uutiset*. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10644741>
- Ng, S. & Lee, T. (2015). How parents were involved in a special school in Hong Kong. *The International Journal of Educational Management*, 29(4), 420–430. Haettu osoitteesta



- <https://search-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/2105071439?pq-origsite=primo>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2020). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto. Haettu 21.1.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-ja-oppilashuolto>
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2020). Cooperation between home and school in the Finnish Core Curriculum 2014. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 107–128. Haettu osoitteesta <https://noredstudies.org/index.php/nse/article/view/2224/4148>
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2018). Kodin ja koulun yhteistyö normitettuna. *Kasvatus*, 49(2), 149–161. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/49/2/kodinjak.pdf>
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P13>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Räty, H., Kasanen, K. & Laine, N. (2009). Parents' Participation in Their Child's Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 277–293. Haettu osoitteesta <http://web.a.ebsco-host.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=9a59a354-c57b-478b-9113-29d308f8d521%40sdc-v-sessmgr01>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?* Vaasa: Vaasan Yliopiston Julkaisuja. Haettu osoitteesta [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. Haettu osoitteesta <https://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Schultz, T., Sreckovic, M., Able, H. & White, T. (2016). Parent-Teacher Collaboration: Teacher Perceptions of What is Needed to Support Students with ASD in the Inclusive Classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(4), 344–354. Haettu osoitteesta <https://search-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/1843276153?pq-origsite=primo>

- Serenius-Sirven, S. & Berggren, K. (2018). Lapsen tukeminen arjessa. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.), *ADHD- käsikirja* (s. 68–88). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-857-4>
- Sheldon, S. & Epstein, J. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196–206. Haettu osoitteesta <https://search-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/204201712?pq-origsite=primo>
- Strnadová, I. & Cumming, T. (2014). The importance of quality transition processes for students with disabilities across settings: Learning from the current situation in New South Wales. *Australian Journal of Education*, 58(3), 318–336. Haettu osoitteesta <https://search-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/1659758052?pq-origsite=primo>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799–1595. 2018. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 14.8.2020]. Haettu osoitteesta [http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop\\_2018\\_2019-06-19\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html)
- Takala, M. (2016). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 22–33). Helsinki: Gaudeamus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524959339>
- Takala, M. (2016). Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 13–21). Helsinki: Gaudeamus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524959339>
- Takala, M. (2016). Koulunkäynninohjaajat – mahdollistajia. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 126–133). Helsinki: Gaudeamus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524959339>
- Takala, M. & Kontu, E. (2016). Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia- lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 74–91). Helsinki: Gaudeamus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524959339>
- Tolkki, K. (2019). Erityisluokkien vähentäminen toi kouluihin kaaoksen: Lapselle se voi olla heitteillejätö ja opettajalle hyppy syvään päähän. *Yle Uutiset*. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10657582>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118>

- Valanne, E. (2014). Kouluhyvinvoinnin verkkokudonta. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.), *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua: Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla* (s. 11–22). Rovaniemi: Lapin yliopisto. Haettu osoitteesta [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61832/Yhdess%c3%a4\\_toimimalla\\_kohti\\_hyvinvoivaa\\_koulua\\_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61832/Yhdess%c3%a4_toimimalla_kohti_hyvinvoivaa_koulua_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Webster-Stratton, C., Reid, M. & Hammond, M. (2001). Preventing Conduct Problems, Promoting Social Competence: A Parent and Teacher Training Partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283–302. Haettu osoitteesta [https://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/pdf/10.1207/S15374424JCCP3003\\_2?need-Access=true](https://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/pdf/10.1207/S15374424JCCP3003_2?need-Access=true)
- Whitebread, K., Bruder, M., Fleming, G., & Hay, J. (2007). Collaboration in Special Education: Parent-Professional training. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 6–14. Haettu osoitteesta <https://search-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/201145645?pq-origsite=primo>