

VOIMAVARA VAI TAAKKA?

Vastavalmistuneiden luokanopettajien
näköyksiä kodin ja koulun yhteistyöstä.

Milla Niemelä

Pro gradu –tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2017

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: VOIMAVARA VAI TAAKKA? Vastavalmistuneiden luokanopettajien näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyöstä.

Tekijä: Milla Niemelä

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede / Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu –työ X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 77, joista 2 liitesivua

Vuosi: 2017

Tiivistelmä:

Tässä pro gradu -tutkielmassa keskitytään vastavalmistuneiden luokanopettajien näkemyksiin kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tutkimukseni päätavoitteena oli selvittää, millaisena vastavalmistuneet luokanopettajat yhteistyön vaatimukset ymmärtävät ja tuntevat. Tarkoituksena oli tuoda esiin mahdollisimman laajasti se, onko yhteistyön toteuttaminen opettajien työn voimavara vai aikaa ja vaivaa vaativa taakka. Tutkimuksen aineistonkeruu on toteutettu laadulliselle tutkimuksille ominaisilla haastatteluilla. Haastattelin molempia kahta syyslukukauden työskentelevää opettajaa kolme kertaa sekä kutakin kolmea lukuvuoden ajan työskentelevää opettajaa viisi kertaa. Aineistoni, 21 haastattelua, analysoin teemoittelemalla tulokset esille nousevien yhtenäisten teemojen alle.

Tutkimustulosten mukaan luokanopettajien ennakkokäsitykset kodin ja koulun yhteistyöstä ovat pelonsekaisia. Haastateltavat kokivat, että luokanopettajakoulutus ei ole antanut tarpeeksi valmiuksia yhteistyöhön eikä kasvatuskumppanuuden toteuttaminen ole helppoa. Tutkimuksessa selvisi, että osalle tutkittavista yhteistyö kodin kanssa ottaa enemmän kuin antaa. Tuloksissa tuli esiin, että kaikki opettajat kokivat ajan ja vertaistuen puutetta sekä vaikeuksia vanhempien kanssa, mutta ne, jotka uskoivat omiin taitoihinsa sekä yhteistyön kehittymiseen, olivat tyytyväisempiä yhteistyöhön. Lisäksi yhteistyöhön luottaminen näytti tulosten mukaan tekevän kasvatuskumppanuuden rakentumisesta todennäköisempää. Paljon yhteistyöhön keskittyvät olivat sitä mieltä, että lopulta uurastaminen ja ratkaisujen hakeminen kannatti, ja yhteistyöstä tuli valtava voimavara. Tutkimuksen mukaan omien asenteiden ja ajatusten merkitys yhteistyön uuvuttavuuteen on suuri.

Avainsanat: Kodin ja koulun yhteistyö, kasvatuskumppanuus, koti, koulu

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi: X

Sisällys

1. Johdanto	5
2. Koulun ja kodin yhteistyö	8
2.1. Opettajan ja koulun merkitys yhteistyössä.....	8
2.2. Vanhempien ja kodin merkitys yhteistyössä.....	10
2.3. Kodin ja koulun yhteistyön historiaa Suomessa.....	11
3. Kasvatuskumppanuus taustakirjallisuudessa.....	16
4. Tutkimuksen toteutus	20
4.1. Tutkimusongelmat.....	20
4.2. Tutkimusmenetelmänä laadullinen tutkimus.....	21
4.3. Teemahaastattelut aineistonkeruumenetelmänä.....	23
4.4. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	24
4.5. Tutkimuksen kulku.....	25
5. Opettajien ennakko-oletukset kodin ja koulun yhteistyöstä.....	28
5.1. Huolet kodin ja koulun yhteistyöstä.....	28
5.2. Luottamus ja kunnioitus kasvatuskumppanuuden perustana.....	32
6. Kodin ja koulun yhteistyö opettajan taakkana.....	36

6.1. Yhteistyön vuorovaikutuksellisuus.....	36
6.2. Opettajien omat resurssit.....	39
7. Kodin ja koulun yhteistyö opettajan voimavarana.....	43
7.1. Vanhemmat voimia tuovana osapuolena.....	43
7.2. Opettajien ajatusten vaikutus yhteistyöhön.....	47
8. Kasvatuskumppanuuden toteutuminen yhteistyössä.....	50
8.1. Luottamus.....	50
8.2. Kunnioitus.....	52
8.3. Kuuleminen.....	53
9. Tulosten tarkastelua.....	56
10. Pohdinta.....	63
10.1. Tutkimusprosessin arviointi.....	63
10.2. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	65
Lähteet.....	67
Liitteet	

1. JOHDANTO

On kehityskeskusteluja, vanhempainiltoja sekä koulun ja kodin yhteisiä joului- ja kevätjuhlia. Yhteyttä pidetään reissuvihkojen, tekstiviestin sekä sähköistenjärjestelmien avulla. On selvää, että koti ja koulu kohtaavat lapsen oppivelvollisuuden aikana useita kertoja erilaisten tilanteiden yhteydessä. Täyttääkö kodin ja koulun yhteistyö kuitenkin opetussuunnitelmien vaatiman kasvatuskumppanuuden periaatteita? Milloin yhteistyö on liian pintapuolista oppilaan kasvun tukemisen kannalta? Monien opettajien ja vanhempien kohdalla yhteistyö toimii saumattomasti, mutta minkälainen taakka toimivan yhteistyön rakentaminen on opettajalle? Mitä toimiva yhteistyö itseasiassa sisältää?

Olen sitä mieltä, että tulevana opettajana yhteistyö kodin kanssa on yksi työni tärkeimmistä osa-alueista. Viimeaikoina mediassa esillä olleet uutiset opettajien ja oppilaiden keskinäisistä ongelmista, ovat entisestään korostaneet tunnettani siitä, että minun täytyy jakaa vanhempien kanssa luottamuksellinen ja saumaton vuorovaikutussuhde. Opettajana minulla on velvollisuus pitää yhteyttä oppilaiden huoltajiin, vaikka yhteydenpito olisikin haastavaa ja aikaa vievää (Weiss, Kreider, Lopez & Chatman 2005, 7). Omassa elämässäni olen huomannut, että muiden tuki ja kannustus auttavat jaksamaan vaikeidenkin tilanteiden yli. Tiedän luokanopettajan työssäni törmääväni moniin haastaviin tilanteisiin, joten toivon silloisen ilmapiirin olevan sellainen, jossa huolet ja ajatukset voi jakaa vanhempien kanssa. Samalla minusta kuitenkin tuntuu, että koulutukseni ei ole antanut tarpeeksi vinkkejä, miten kodin ja koulun yhteistyötä voisi käyttää työn voimavarana. Pelkoni on, että itseasiassa yhteistyö ottaa enemmän kuin antaa; varsinkin ensimmäisten työvuosien aikana, kun yhteistyötaitoja ei ole päässyt käytännössä harjoittamaan. Näiden syiden vuoksi, on mielenkiintoista tutkia vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia yhteistyön toimivuudesta.

Huhtasen (2007, 157- 159) mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö on usein yksipuolista ja epätasa-arvoista, sillä viestijänä ovat yleensä opettajat, jotka välittävät kotiin yleisiä tiedotteita.

Yhteistyön ylläpitäminen on siis yleisesti opettajien harteilla eikä tukea vanhemmilta suuremmin löydy. Yhteistyön syventymistä ei helpota se, että esimerkiksi Laaksosen ja Wiegandin (2000, 13 -15) mukaan vanhemmat suhtautuvat yhteistyöhön negatiivisesti, sillä opettajilta tulevat tiedotteet ovat heidän mukaansa poikkeuksetta negatiivisia ja lasta arvostelevia. Toisaalta omat kokemukseni osoittavat, että aina opettajallakaan ei ole tarpeeksi resursseja tai taitoja toimia hyvän ja rakentavan yhteistyön puolesta. Saman on tutkimuksessaan huomannut muun muassa Korpinen (2000), joka on tullut siihen lopputulemaan, että luokanopettajakoulutus ei anna tarpeeksi valmiuksia kodin ja koulun yhteistyön rakentamiseen. Mielestäni on tärkeää tutkia, onko yhteistyö todella niin iso taakka, että vain 10% luokanopettajista kokee saaneensa koulutuksesta hyvät lähtökohdat yhteistyön toteuttamiseen.

Tutkimukseni päätavoitteena on tuoda esiin erilaisia näkemyksiä siitä, miten ja millaiseksi kodin ja koulun yhteistyö todellisuudessa koetaan. Haastatteleamalla viittä ensimmäistä työvuottaan viettävää luokanopettajaa, pyrin selvittämään mahdollisimman laajasti, voiko kodin ja koulun yhteistyöstä saada itseään ja työtään kehittävän ja tukevan toimintamallin vai onko yhteistyön ylläpitäminen työstressiä aiheuttava taakka. Ajatuksenani on selvittää, miten omat toimintatavat ja uskomukset yhteistyön onnistumisesta ja toimivuudesta vaikuttavat lopputulokseen. Tutkimusaineistoni hankin koko lukuvuoden ajalta, jotta näkisin mahdollisimman kokonaisvaltaisesti tutkittavien opettajien näkemysten ja toimintatapojen kehittymisen ja muutoksen.

Olen samaa mieltä Siniharjun (2003, 1-2) kanssa siitä, että tulevana luokanopettajana minun on tärkeä tarjota vanhemmille erilaisia mahdollisuuksia kasvatuskumppanuuden syntyyn. Tärkeää on myös se, että yhteistyöstä luodaan jo aluksi positiivinen kuva sekä opettajan että vanhempien osalta. Toivonkin, että tutkimukseni avulla kannustan sekä tutkimuksessa mukana olevia sekä työtäni lukevia luokanopettajia ja vanhempia uskomaan yhteistyön mahdollisuuksiin. Vanhempia on kuvailtu yhteistyöstä puhuessa jopa vihollisiksi ja kiistakumppaneiksi (MLL 2002, Metso 2004, 27), mikä on mielestäni hyvin surullista, joten toivon,

että tutkimuksessani mukana olevat opettajat pohtivat sekä refleктоivat toimintaansa tietoisesti, jotta edellä mainittua ajatustapaa ei ehdi missään vaiheessa syntyä.

Luvuissa kaksi ja kolme esittelen tutkimukseeni liittyvää teoriataustaa. Keskityn kodin ja koulun yhteistyön kehittymiseen aina 1800-luvun lopulta näihin päiviin asti. Pyrin tuomaan teoriaosuudessa esiin sen, millainen merkitys sekä vanhemmilla että opettajilla on yhteistyön onnistumisen kannalta. Lisäksi uusi vuoden 2016 opetussuunnitelma vaatii kotia ja koulua tavoittelemaan kasvatuskumppanuutta, joten mielestäni on tärkeää avata kasvatuskumppanuuden käsitettä laajemmin. Teoriaosuuden jälkeen kappaleessa neljä kerron tarkemmin tutkimukseni lähtökohdista ja kulusta sekä perustelen valitsemani tutkimusmenetelmät. Tämän jälkeen kappaleet viidestä kahdeksaan sisältävät tutkimustulosten analysointia sekä pohdintaa. Pohdinnassa mietin lopuksi koko tutkimusta jatkuvana prosessina sekä arvioin tutkimukseni luottamuksellisuuteen vaikuttavia tekijöitä.

2. KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

2.1. Opettajan ja koulun merkitys yhteistyössä

Kotia ja koulua vaaditaan tekemään lapsen kasvatusta tukevaa yhteistyötä niin perusopetuslaissa (1998, 3§) kuin myös esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksissa (2010, 33–34). Lisäksi uusimmassa, vuonna 2016 voimaan tulleessa, perusopetuksen opetussuunnitelmassa vaaditaan, että koti ja koulu keskittyvät entistä enemmän rakentavan ja säännöllisen yhteistoiminnan luomiseen. Opetussuunnitelmassa korostetaan vanhempien osallisuutta kouluarjessa; koulun täytyy pitää aktiivisesti yllä yhteyksiä oppilaan huoltajiin, jotta heillä on saumaton mahdollisuus osallistua lapsen koulunkäyntiä koskeviin päätöksiin ja ongelmatilanteisiin. Lisäksi koulun täytyy pitää huolta siitä, että vanhemmat saavat tarpeeksi tietoa käytettävissä olevista opetussuunnitelmista ja hankkeista, mikä helpottaa tiiviin ja tasavertaisen yhteistyön syntyä. (Tilus, 2000, 134.)

Kodin ja koulun välisen yhteistyön periaatteet ja toimintatavat sanellaan usein opettajan puolelta. Monet opettajat muun muassa päättävät kodin puolesta sen, millä tavoin ja mihin aikoihin yhteydenpitoa pidetään yllä. Vaikka yhteistyön vaatimus on kirjattu moniin opetuksen asiapapereihin, ei Suomen peruskouluissa ole käytössä yleisiä koko maata kattavia ohjeistuksia yhteistyön toteuttamisesta, vaan yhteistoiminnan laatu ja toimintaperiaatteet ovat hyvin paljon kiinni koulun ja opettajan omista yksilöllisistä valinnoista ja haluista (Opetushallitus, 2007, 9–10). Yleisesti ottaen opettajat korostavat kodin ja koulun yhteistyön tärkeyttä, mutta todellisuudessa huoltajien osallisuus kouluarjessa on hyvin vähäistä. Vaikka Suomessa opetus on kaikille avointa toimintaa, ei koulutusta mainosteta julkiseksi tilanteeksi. Tämän lisäksi useinkaan kouluissa ei ole vanhemmille erikseen määrättyä paikkaa tai tehtävää, jonne he voisivat vaivattomasti ja luonnollisesti tulla opetusta seuraamaan. (Metso, 2000, 116).

Opetussuunnitelmiin sekä muihin asiakirjoihin kirjatut vaatimukset yhteistyön rakentamisesta antavat opettajalle virallisen lain kirjattun velvollisuuden yhteistyön kehittämiseen. Tämän lisäksi opettajan työhön liittyy myös eettinen puoli, jota ei ole virallisiin papereihin kirjattu. Opettajan ammatissa työntekijä on jatkuvasti tekemisissä alaikäisten lasten kanssa, jotka ottavat koko ajan mallia aikuisten toiminnasta. Useille lapsille opettaja on ihailua herättävä esimerkki, jonka ajatuksia ja arvoja imetään omaan ajatusmaailmaan. Opettajan on otettava työssään poikkeuksetta huomioon lapsen herkkyyks ja kehittymättömyys ajatusmaailman osalta. Eettisestä näkökulmasta voidaan ajatella, että yleisesti ottaen vanhemmat haluavat lapsensa parasta, joten opettajan on tiiviisti pidettävä yhteyttä kotiin ja keskusteltava siitä, millaisia arvoja ja normeja lapsen odotetaan omaksuvan. (Laine, 1998, 112.)

Vuoden 2007 Opetushallituksen selvityksessä (15–17) nousi esiin huolenaihe siitä, että oppilaan elämää ja arkea ei oteta koulussa kokonaisvaltaisesti huomioon. Selvityksessä todettiin, että usein koulun ulkopuolella oleva elämä jää huomiota vaille. Lisäksi yleisesti opettajat jakoivat ajatuksen siitä, että vanhempien ei oleteta osallistuvan kovin paljoa lapsen kouluarkeen. Opetushallituksen selvityksessä tuli selkeästi esiin se, että kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentaminen ja ylläpitäminen on monimutkainen ja pitkä prosessi. Laaksonen ja Wiegand (2000, 23) mainitsevat, että peruskoulun opettajilla on yhä edelleen valloillaan ajatus, että lapsen kasvatusta on jonkun muun kuin koulun ja opettajan tehtävä. Monet tutkimustulokset puoltavat kuitenkin sitä, että kasvattamisen täytyy olla koulun ja kodin yhteinen tavoite, jotta lapsen etu voidaan parhaalla mahdollisella tavalla täyttää (Metso, 2002, 69).

Yhteistyön muodostuminen ei aina ole vaivatonta, eikä kiinni opettajan mielenkiinnosta. Usein opettajat nimeävät yhteistyön haasteeksi ajan- ja resurssien puutteen. Monilla opettajilla olisi kyllä halua pyrkiä todellisen kasvatuskumppanuuden luomiseen, mutta työaika ei yksinkertaisesti riitä siihen, että vanhempien kanssa ehdittäisiin olemaan tarpeeksi tiiviisti yhteyksissä. Sen lisäksi on otettava huomioon se, että jokaisella opettajalla on myös työn ulkopuolinen elämä, joka vie ajoittain keskittymiskykyä pois yhteistyöstä.

2.2. Vanhempien ja kodin merkitys yhteistyössä

Sosiaaliset taustat ja kotiolot vaikuttavat lapsen oppimiseen ja käyttäytymiseen, joten on yleisesti hyväksytty ajatus, että vanhemmat ottavat osaa koulun kasvatukseen ja toimintaan. Kodin asenteet ja kasvatustavat heijastuvat usein hyvin vahvasti lapsen asenteisiin koulua, oppimista sekä opettajaa kohtaan. Kotien ja vanhempien asenteet oppimista ja koulutusta kohtaan näkyvät esimerkiksi siinä, kuinka paljon lasta kannustetaan yrittämään vaikeissa ja ponnisteluja vaativissa tehtävissä. Toisten vanhempien ajatuksena on se, että riittää, kun tekee kaiken pakollisen rimaa hipoen – toisissa kodeissa taas arvostetaan oppimista ja kehittymistä niin paljon, että lapselta vaaditaan kaikkensa yrittämistä. Usein nämä edellä kuvailut asenteet siirtyvät pikkuhiljaa oppilaan arvomaailmaan ja näin ollen muotoilevat osaltaan lapsen oppimiskuvaa itsestään. (Lahdes, 1997, 113.)

Sekä lapsen että vanhempien suhtautumiseen koulua ja opettajaa kohtaan vaikuttavat yllättävän paljon vanhempien omat koulukokemukset. Vanhemmat peilaavat omia kokemuksiaan lapsensa kouluasioihin ja näin ollen voivat siirtää omia asenteitaan lasten mieleen. Esimerkiksi, jos vanhemmalla on itsellään ollut epäreilu opettaja, voi hän huomaamattaan kohdella myös lapsensa opettajaa niin, että ajattelee jatkuvasti yhteistyötilanteen olevan jollain tavoin epäoikeudenmukainen. Omien koulukokemusten peilaamisen vuoksi nykyinen opettajan auktoriteettiasema ja koulun toimintatavat voivat aiheuttaa hämmennystä opettajan ja vanhempien välille. Mikäli vanhemmalla itsellään on kokemuksia vain vahvasta opettaja-auktoiteetista, voi hänen olla vaikeaa jakaa asioita avoimesti vastaanottavan opettajan kanssa. Lisäksi vanhempien rooli lapsen koulunkäynnin tuki-jana on muuttunut aikojen saatossa; aiemmin lapset hoitivat pääasiassa koulutyönsä yksin, kun taas nykyään suurimmalla osalla opettajista on olettamus, että lapsi saa kotona tukea ja apua esimerkiksi koulutehtävien tekoon. Elleivät vanhemmat auta ja kannusta lasta tehtävissään, voi kodin ja koulun yhteistyön välille syntyä kitkaa erilaisten odotusten ja vaatimusten vuoksi. (Metso, 2000, 273- 279.)

Yksi kodin vaikutus, joka näkyy lapsen toiminnassa ja valmiuksissa onkin niin kutsuttujen ”prosessitekijöiden” määrä. Prosessitekijöillä tarkoitan sitä, mihin osa-

alueisiin kotona halutaan tai kyetään panostamaan. Toisissa kodeissa kirjallisuutta luetaan paljon, jolloin yleensä oppilaan kielenkäyttö, sanavarastot ja valmiudet muun muassa lukemaan oppimiseen ovat huomattavasti suuremmat kuin jollakin toisella lapsella. Toisaalta prosessitekijöiksi lasketaan myös kodin resurssit ajankäyttöön; oppimiseen ja kehittymiseen vaikuttaa suuresti se, kuinka paljon kotona halutaan tai voidaan auttaa kotitehtävissä tai opittavan asian prosessoinnissa. Selvää on se, että kodin vaikutus oppilaaseen on niin suuri, että koulua ja kotia ei voida irrottaa täysin toisistaan. Opettajan on tärkeää tiedostaa ja ottaa huomioon omassa työssään jokaisen lapsen kotoa lähtöisin olevat valmiudet oppimiseen. Huoltajien ja opettajien tiiviin ja toisiaan arvostavan yhteistyön ja asiantuntijuuden jakamisen onkin todettu parantavan oppilaan koulumenestystä ja käyttäytymistä. (Webster-Stratton, 2011, 6 -7; de Carvalho, 2001, 2; Lahdes, 1997, 113 -114; Vanttaja, 2000, 17 -20.)

Epsteinin (2009) tutkimuksessa todettiin, että koulun ja kodin yhdessä asettamat lapsea koskevat tavoitteet ja säännöt auttavat sekä koulu että koti toimimaan tehokkaammin ja järjestelmällisemmin. Webster-Stratton (2011, 7) tuo kuitenkin esiin sen, että edelleenkin monet opettajat eivät hyödynnä huoltajien kokemustietoa omasta lapsestaan; opettajat kokevat, että heillä ei ole tarpeeksi aikaa kommunikoida vanhempien kanssa. Samoin monet opettajat ovat tuoneet esiin kokemuksia siitä, että vanhemmilta tulevat vaatimukset yhteistyön laadusta ovat niin suuria, ettei niitä ole mahdollista täyttää. Toisaalta vanhemmat kokevat, ettei heidän tietojaan arvosteta eikä oteta tosissaan huomioon.

2.3. Kodin ja koulun yhteistyön historiaa Suomessa

Kodin ja koulun yhteistyön korostaminen ja yhteisen kasvatustehtävän esiintuominen ei ole vain tämän päivän ilmiö, vaan yhteistyön merkityksestä on puhuttu koulumaailmassa jo vuosikymmeniä. Yhteistyön eri muotoja ja tapoja on kuitenkin arvostettu ajan kuluessa eri tavoin. Stacey (1991, 18, 25) muistuttaa, että yh-

teistyön periaatteet ovat usein sidoksissa yhteiskunnan yleiseen muuttuvaan arvomaailmaan sekä kehityksen kulkuun. Esimerkiksi kehittyvä tietotekniikka on osaltaan muuttanut kodin ja koulun välisen yhteistyön laatua ja toimintatapaa; yhteydenpito on nopeutunut sekä helpottunut uuden teknologian avulla. Lisäksi ajan saatossa opettajan ja vanhempien keskinäinen vuorovaikutus on muuttunut sen mukaan, miten ympäröivä yhteiskunta on osapuolten aseman arvottanut.

de Carvalhon (2001, 11 -12) mukaan alun alkaen kodin ja koulun yhteistä kasvatustehtävää ei tunnistettu, vaan koti ja koulu tekivät yleensä tehtävänsä omassa ympäristössään puuttumatta liikaa toisen osapuolen toimintaan. Vähitellen kodin ja koulun yhteistyön ja kumppanuuden merkitys on kuitenkin huomattu ja yhteistyön osapuolia on aloitettu kannustamaan yhteisen kasvatusvastuun ottamiseen. Muutos ei kuitenkaan ole ollut nopea, vaan yhä edelleenkin koulu ja koti toimivat monissa asioissa erillään toisistaan.

Vaikka kodin ja koulun yhteisen kasvatusvastuun kehittyminen on ollut hidasta ja monissa kouluissa ja kodeissa harvinaista, on osapuolten yhteyttä pyritty luomaan jo yli 200 vuotta sitten. Ensimmäisinä kodin ja koulun yhteistyön kehittämisen konkreettisina tekona voidaan pitää vuonna 1866 voimaan tullutta asetusta, joka koski opetuksen järjestämistä. Kyseisessä asetuksessa määrättiin kansakoulun johtokuntaan myös vanhempien keskuudesta valittuja edustajia. Näillä edellä mainituilla toimikunnan jäsenillä oli vapaus käydä tarkastelemassa opetuksen järjestämistä. (Lehtolainen, 2008, 86.) Lisäksi Suomen kansakoulun isäksi kutsuttu Uno Cygnaeus yritti rohkaista kotia ja koulua kantamaan yhteistä vastuuta jo ennen 1900-lukua. Cygnaeus korosti puheissaan usein yhteistyön merkitystä, mutta kumppanuuteen pyrkiminen jäi lähinnä ajatuksen tasolle ja käytännön asioita yhteisen toiminnan eteen tehtiin hyvin vähän. (Metso, 2001, 41.)

Yritystä yhteistyön parantamiseksi oli kuitenkin paikoittain nähtävissä; 1900-luvulla opettajille jaettiin kiertokirjeitä, jotka muistuttivat kodin ja koulun yhteistyön tärkeydestä. Erilaisten julkaisujen kautta pyrittiin myös siihen, että kotiväki heräisi huomaamaan yhteistyön merkityksen; esimerkiksi Oulun opettajayhdistyksen vuonna 1900 julkaisema *Koti ja koulu –lehti* sekä *Kotikasvatuksen Lukemista* joka kotiin –lehti kannustivat vanhempia ottamaan osaa myös kouluarkeen. Lehdissä

pyrittiin kiinnittämään huomiota kodin ja koulun yhteiseen kasvatustehtävään. Pääajatus julkaisuissa oli se, että opettajien harteilta pitäisi saada kasvatustuuta siirrettyä vanhemmille. Kasvatuksen muistettiin olevan kotien päätehtävä, jossa opettajien tuli olla apulaisina – ei suinkaan päävastuun kantajina. (Metso, 2001, 41 -42; Parjo, 2003, 20, 45.)

Vastoin Cygnaeuksen sekä muiden yhteistyötä ajavien ajatuksia, koulun ja kotien välille muodostui vahvoja jännitteitä 1900-luvun alkupuolella. Osapuolten välinen yhteistyö oli hyvin vähäistä, sillä kansalaisten luotto koululaitoksia, erityisesti perustettua kansakoulua, kohtaan oli hyvin heikkoa. (Johansson & Wahlberg Orving, 1993, 21 -23.) Lisäksi opettajilla oli hyvin vahvana ajatus siitä, että kasvatustehtävä on yksin kodin vastuulla, kun taas opettajat hoitavat itsenäisesti opetustyönsä. Esimerkiksi Cygnaeuksen puheita yhteistyön merkityksestä ei kuitenkaan kokonaan unohdettu, vaan kodin ja koulun yhteistyön ”kriisivaihe” sai aikaan sen, että molemmat osapuolet alkoivat yhä enemmän pohtimaan, miten voisivat osaltaan parantaa yhteistyön laatua. Tuolloin kodin ja koulun yhteistyön tärkeimpänä tehtävänä pidettiin oppilaan ongelmiin puuttumista. Ongelmien kokonaisvaltaisen ymmärtämisen vuoksi, opettajat alkoivat tekemään oppilaiden kotiin kotikäyntejä, mikä oli lähtökohta kasvokkaisen vuorovaikutuksen syntyyn. (Johansson & Wahlberg Orving, 1993, 31 -32, 39). Alasuutari (2003, 90) muistuttaa, että kotikäynnit olivat kuitenkin täysin kiinni opettajasta, sillä kansakoululainsäädäntö ei antanut tiukkoja ehtoja yhteistyön toteutumisesta. Samoihin aikoihin, vuonna 1907, otettiin yhteistyön saralla askeleita eteenpäin myös vanhempien kohdalla. Kodin kasvatustehtävän muistuttamiseksi ja jakamiseksi perustettiin vanhemmille tarkoitettu yhdistys, joka tunnettiin tuolloin Valtakunnallisena kotikasvatusyhdistyksenä, nykyisin Suomen Vanhempainliittona.

Pikkuhiljaa yhteiskunnassa kiinnostus koulun ja opettajien toimintaa kohtaan kasvoi. Tarve yhteisen kasvatustuun jakamiseen lisääntyi esimerkiksi yhteiskunnallisen teollistumisen sekä nuorisokulttuurin synnyn myötä. Aiemmin suurimmaksi osaksi kotona pysyneet äidit siirtyivät kodin ulkopuolelle töihin ja nuoret alkoivat yhä enemmän viettämään aikaa keskenään. Tämä aiheutti osaltaan sen, että vanhempien ja lasten välinen valtasuhde horjui ja auktoriteettiongelmat li-

sääntyivät. Tarve kasvatuskumppanuudesta sekä kodin ja koulun yhteisestä kasvatustehtävästä levisi teollistumisen myötä pikkuhiljaa isoista kaupungeista myös maaseudulle. Yhteistyön hyödyn huomaaminen sai aikaseksi muun muassa Vanhempainkokoustoiminnan leviämisen ympäri Suomen. (Syväoja, 2004, 140.)

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja sen tuomia mahdollisuuksia alettiin tutkia yhä enemmän ja enemmän sotien jälkeen. Koululaitos voitti pikkuhiljaa kansalaisten luottamuksen ja molemminpuolinen halu ja pyrkimys yhteistyöhön voimistui. Vuonna 1958 Kansakouluasetuksessa opetus julistettiin avoimeksi tilaisuudeksi, mikä osaltaan murensi vahvaa yhteiskunnallista ajatusta siitä, että opettajan työ on itsenäistä ja ympäröivästä maailmasta suljettua (Alasuutari 2003, 90; Lehtolainen 2008, 86). Opetuksen julkistaminen kaikille avoimeksi mahdollistisen, että koti uskaltautui lähestymään koulua ja opettajaa aiempaa helpommin. Viljanen (1963) korosti, että opettajan pitäisi tutustua oppilaan elämään myös kouluarjen ulkopuolella. Hän ehdotti, että opettaja vierailisi jokaisen oppilaan kotoon ainakin yhden kerran kouluvuoden aikana. Lisäksi opettajan ymmärrystä oppilaan arjesta lisäsi Viljasen mukaan se, että opettaja kulkisi jokaisen oppilaan koulumatkan ja näin ymmärtäisi paremmin lapsen kokonaisvaltaista elämää. (Syväoja, 2004, 146 -148.)

Kansakouluasetuksesta lähtien muutos kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden kehittymiseen on ollut hidasta, mutta varmaa. Peruskoulu-uudistuksessa sekä vanhemmilta että opettajilta alettiin vaatimaan entistä lähempää yhteistyötä. Myös oppilaiden lisääntyneet käytösongelmat ovat osaltaan vauhdittaneet yhteistyön syventymistä. Vuonna 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea julkaisi yhteenvedon sen hetkisen peruskoulun tilasta. Yhteenvedon seurauksena koti ja koulu suunnittelivat yhdessä keinoja, millä oppilaiden käyttäytymistä ja oppimista voitaisiin kehittää. Kehittämisideoista käyttöön otettiin 1970 –luvulla muun muassa opinto-ohjaajien lisääminen kouluarkeen, kerhotoiminnan kasvattaminen sekä opettajan ja vanhempien säännöllinen yhteydenotto. (Aho, 1980, 1-2; Metso 2004, 45.)

Yhteistyön merkitystä ja asemaa opettajan työn voimavarana on pyritty tuomaan esiin monien tutkimuksien kautta. 1900- luvun lopulla tehdyt useat tutkimukset

ovat osoittaneet sen, että kodin ja koulun läheinen yhteistyö on oppilaan kehityksen ja oppimisen kannalta paras mahdollinen vaihtoehto. (Johansson & Wahlberg Orving, 1993, 48.) Nämä tutkimukset ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että vuoden 2004 opetussuunnitelmaan tuli entistä kattavammat ohjeet kodin ja koulun yhteistyön kehittämistä. Lisäksi kasvatuskumppanuuden nimeäminen opetussuunnitelman vaatimuksiin kertoo osaltaan yhteistyön tärkeydestä.

Muutos kodin ja koulun yhteisen kasvatustuon jakamiseen on alkanut siis jo yli 200 vuotta sitten. Vaikka muutos tuntuu tapahtuvan hitaasti ja pienin askelin, on Suomi itseasiassa ollut aina melko kärkijoukoissa viemässä yhteistyötä eteenpäin. Nykytutkimuksissa Suomen koululaitos saa kiitosta avoimuudesta ja kodin kanssa yhdessä toimimisesta. Lisäksi aiemmin mainittu vuonna 1958 voimaantullut kansakouluasetus, jossa opetus asetettiin julkiseksi, on Euroopan laajuisesti katsottuna aikaisin tapahtunut muutos, sillä suurin osa Eu -maista avasi opetuksen ovet vanhemmille vasta 1970 -1980 luvuilla. (EURYDICE, 1997, 10.) Vaikka kokonaisvaltainen kasvatuskumppanuuden rakentuminen vaatii edelleen aikaa ja halua sekä opettajilta että vanhemmilta, on kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittyminen ollut noususuhdanteista. Yhteinen kasvatustehtävä tunnustetaan yleisesti ottaen sekä suurimmassa osassa kodeissa että kouluissa.

3. Kasvatuskumppanuus taustakirjallisuudessa

Luokanopettajilla on useita erilaisia tapoja pitää yhteyttä lapsen huoltajien kanssa: monissa kouluissa on käytössä niin reissuvihot, tekstiviestit kuin myös sähköiset viestintäjärjestelmät. Tapahtumista ja huomioista on helppoa ja vaivatonta ilmoittaa kotiin lapsen mukana kulkevien tiedotelappujen tai tekstiviestin välityksellä. Kuitenkaan pelkkä yhteydenpito tai säännöllinen ja aktiivinenkaan tapahtumista tiedottaminen ei täytä opettajalle asetettuja vaatimuksia, jotka ovat opetussuunnitelmiin (2004, 2016) kirjattu tasa-arvoisesta kasvatuskumppanuudesta. Kasvatuskumppanuudessa ei riitä pintapuolinen tiedottaminen, vaan yhteistyössä on mentävä yhä syvemmälle tiedostamista vaativaan rakentavaan ja molemminpuoliseen yhteistyöhön ja dialogisuuteen (Kaskela & Kekkonen, 2006, 17). Karila (2006, 59) tuo esiin, että sekä yhteistyö että kasvatuskumppanuus korostavat vanhempien ja koulun yhteistoimintaa, mutta toiminnan pääpaino vaihtelee termistä riippuen. Perinteisesti kodin ja koulun yhteistyössä on periaate, että yhteistoiminnan avulla koti tukee lapsen oppimista. Kasvatuskumppanuudessa sen sijaan tukijan roolista halutaan nostaa koti korkeammalle; kumppanuuden avulla pyritään korostamaan kotia ensisijaisen tärkeänä lapsen kehittymiseen vaikuttavana tekijänä. Kasvatuskumppanuuden merkitys on valtavan suuri, sillä sen avulla lapsen tarpeet kyetään huomioimaan ja täyttämään mahdollisimman pian, hyvin ja kokonaisvaltaisesti.

Opetussuunnitelmassa mainittu kasvatuskumppanuus koulussa ei koske ainoastaan opettajia ja vanhempia, vaan myös muita moniammatillisia tahoja, kuten esimerkiksi työkavereita, terveydenhoitajia ja koulukuraattoreita. Tässä luvussa tarkastelen kasvatuskumppanuutta kuitenkin nimenomaan opettajiin ja vanhempiin keskittyen, sillä tutkimukseni pääpaino on opettajien ja vanhempien välisen suhteen tarkastelussa. Tutkimustuloksia esiteltäessä tutkittavat luokanopettajat voivat kuitenkin tuoda esiin myös muita moniammatillisen kumppanuuden osapuolia, jolloin tarkastelen tulosten yhteydessä niiden osapuolien osuutta yhteistyön toimivuudessa laajemmin.

Todellisen kasvatuskumppanuuden syntyminen on monimutkainen prosessi, joka vaatii tilanteita, joissa molemmat osapuolet ovat tasa-arvoisessa asemassa. Puroila (2004, 14) korostaa, että lapsen oppiminen ja kehittyminen on kaikkein parasta silloin, kun koko kasvukonteksti otetaan mahdollisimman kattavasti huomioon. Varhaiskasvatuksessa kasvatuskumppanuuden merkitys lapsen kehityksen ja kasvun tukena on nostettu jo kauan aikaa sitten esille; esimerkiksi päiväkodeissa vanhemmat ja hoitajat keskustelevat joka päivä kasvokkain lapsen arjen kulusta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Kokemuksieni mukaan peruskoulumaailmassa kumppanuuden toteutuminen on vielä hyvin paljon opettaja ja – tilannekohtaista. Usein ajatellaan, että kerran vuodessa järjestettävät vanhempainillat sekä tapahtumista tiedottamisesti ovat riittäviä keinoja kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentamiseen. Metso (2004, 116–118) on kuitenkin sitä mieltä, että itseasiassa edellä mainitut yhteistyön muodot eivät täytä edes yhteistyön virallisia vaatimuksia, vaan kyse on pelkästä yhteydenpidosta, joka on vain yksi yhteistyön osa-alueista. Syvempi yhteistyö sekä kasvatuskumppanuus vaativat sen sijaan sekä opettajilta että vanhemmilta tiedostettua ja monipuolista osallistumista ja osallisuutta. Lapsen kasvun ja oppimisen kannalta on erittäin tärkeää se, että molemmat osapuolet antavat käyttöönsä kaiken sen tiedon, mitä heillä on lapsesta (Tilus, 2000, 135). On tärkeää, että vanhemmat hyväksyvät opettajien ammattitaidon kasvatustieteiden ammattilaisina, mutta lisäksi kumppanuuden kehittyminen vaatii opettajalta vanhempien tiedon ja asiantuntijuuden arvostamista ja hyväksymistä. Luokanopettajan on ymmärrettävä se, että pelkät kasvatustieteiden opinnot eivät voi olla asiantuntijuuden mittarina, vaan jokaisen vanhemman kokemustieto omasta lapsestaan on ensisijaisen tärkeää. (Huhtanen, 2000, 159).

Terminä kasvatuskumppanuus on melko uusi eikä ole yksinkertaisesti selitettävissä; ei ole olemassa yhtä ja ainoaa oikeaa selitystä sille, mitä kasvatuskumppanuus on. Selkeyden ja johdonmukaisuuden vuoksi käytän tutkimukseni taustalla yhtä termin selitystapaa, jossa kasvatuskumppanuuden määrittelee neljä toimintaa: *kuuleminen, kunnioitus, dialogi ja luottamus*.

Kuuleva kanssakäyminen on kaiken vuorovaikutuksen lähtökohta. Kasvatuskumppanuuteen pyrkivässä yhteistoiminnassa on tärkeää, että molemmat osapuolet haluavat aidosti tietää ja kuulla, mitä toinen kertoo ja ajattelee. Sekä opettajien että vanhempien kokemukset ja tiedot ovat yhteistyön kannalta niin merkityksellisiä, ettei niitä voida missään tilanteessa ohittaa pelkällä olan kohautuksella. Kuuntelevan ilmapiirin luomisen pitäisi lähteä jo ensimmäisestä yhteydenotosta. Sanattomien viestien, eleiden sekä asenteiden välittämisen kautta osapuolet oppivat suhtautumaan vuorovaikutustilanteisiin tietyillä tavoilla. Ilmapiiristä on tärkeää luoda sellainen, että molemmat osapuolet uskaltavat kertoa avoimesti tuntemuksistaan ilman, että pelkäävät torjutuksi tulemista. (Davis, 2003, 14, 63; Karila, 2006, 93.)

Lisäksi keskustelussa ja yhteydenpidossa täytyy *kunnioittaa* toista, jotta erimielisyyksistä huolimatta voidaan asioista keskustella järkevästi ja kehittävästi. Kunnioittavassa vuorovaikutuksessa yhteistyön molemmat osapuolet kokevat olevansa hyväksytyjä henkilökohtaisista ominaisuuksistaan huolimatta. Erilaiset arvot, toimintatavat tai kulttuuriset periaatteet eivät kunnioittavan vuorovaikutuksen mukaan saisi millään tavalla haitata tasa-arvoisen kumppanuuden syntymistä. Kunnioittavan yhteistyön luominen ei aina ole helppoa, sillä joskus opettajien ja vanhempien välillä voi olla hyvinkin suuria näkemys- ja arvoeroja. Tällaisissa hankalissa tilanteissa yhä tärkeämmäksi nousee kuuntelemisen taito; asioista keskustelemalla ristiriitaiset tilanteet voivat laueta. Kuulevassa ja kunnioittavassa kumppanuudessa kaikista asioista ja tunnetiloista täytyy pystyä puhumaan avoimesti ja toista arvostaen. Mikäli nämä kaksi asiaa täytyvät, syntyy usein pitkän ajan kuluessa kumppaneiden välille *luottamus*, joka vaatii kuitenkin molemmilta aikaa, vuoropuhelua ja aktiivisuutta. (Davis, 2003, 59; Karila, 2006, 93; Kaskela & Kekkonen, 2006, 34 -35.)

Omia henkilökohtaisia vuorovaikutussuhteita miettiessä meistä jokainen huomaa sen, etteivät kaikki yhteydenpidot päädy aina luottamuksen kehittymiseen. Luottamus on päämäärä, joka ei synny itsestään, vaan sen eteen on tehtävä töitä molempien yhteistyön osapuolien. Vaikka luottamus vaatii aikaa ja vaivaa, on se sellainen arvo, jonka eteen kannattaa uurastaa. Kodin ja koulun välisen molem-

minpuolisen luottamuksen syntyminen antaa vahvan pohjan kasvatuskumppanuuden kehittymiselle. Ilman luottamusta kaikkein vaikeimmat ja tärkeimmät asiat jäävät usein tulematta ilmi vuorovaikutustilanteissa. Mikäli vanhemmilla tai opettajalla ei ole luottamusta toista kohtaan, on hyvin vaikeaa kertoa omista ajatuksistaan pelkäämättä toisen reaktiota. (Davis, 2003, 59, Kaskela & Kekkonen, 2006, 36 -37.)

Kuuleminen, kunnioitus ja luottamus eivät kuitenkaan pääse syntymään ilman aitoa ja tasa-arvoista *dialogia*. Vastavuoroisesti dialogi vaatii molemmilta osapuolilta sekä vastavuoroista luottamusta että taitoa kuunnella ja kunnioittaa. Dialogisuus tarkoittaa kahden samanarvoisen keskinäistä vuoropuhelua. (Karila, 2006, 94; Kaskela & Kekkonen, 2006, 33.) Wallinin (2011) mukaan erityisesti dialogisuus tarvitsee onnistuakseen aitoa läsnäoloa ja suoraa puhetta. Sekä opettajien että vanhempien pitäisi siis löytää aikaa yhteistyön kehittämiseen ja ylläpitämiseen. Wallin (2011) tuo tutkimuksessaan esiin sen, että todellinen dialogi ei voi toteutua muuta kuin kasvokkaisen vuorovaikutuksen kautta. Tämä taas tarkoittaa kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden syntyminen kannalta sitä, että opettajan sekä vanhempien pitäisi löytää aikaa tapaamisiin ja todellisiin kohtaamisiin. Kasvokkain hoidettavat vanhempainillat, vanhempainvartit sekä kehityskeskustelut ovat Wallinin mukaan kaiken kasvatuskumppanuuden perustana. Mikäli opettajan tavoitteena on opetussuunnitelman toteuttaminen, ja näin ollen kasvatuskumppanuuden rakentaminen, ei kodin kanssa käytävää yhteistyötä voi hoitaa huitaisemalla, vaan asiaan on paneuduttava ajatuksen kanssa. (Eriksson & Arnkil, 2005, 37.)

Toteutuessaan kasvatuskumppanuus on valtava voimavara sekä opettajalle, vanhemmalle että myös keskiössä olevalle lapselle. Aidon kasvatuskumppanuuden avulla lapsen tarpeista pystytään pitämään huolta siten, ettei vastuu ole vain yhden osapuolen harteilla. Vastavuoroinen kumppanuus helpottaa osaltaan luokanopettajan työtä; luottamuksen ja kunnioituksen vuoksi opettaja voi kertoa ja jakaa huoliaan vanhempien ja muiden osapuolien kanssa. Selvää on kuitenkin myös se, että syvä kasvatuskumppanuus vaatii molempien osapuolien aikaa, vaivaa ja keskittymistä.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1. Tutkimusongelmat

Sekä kandidaatin- että pro gradu -tutkielmaani suunniteltaessa pohdin asioita, mitkä tulevassa luokanopettajan työssä minua eniten mietityttävät. Yhdeksi suurimmista asioista mieleeni nousi huoli siitä, miten saan tulevan työaikani riittämään kaikkeen siihen, mitä opetussuunnitelmat vaativat. Opintojeni ja kertyneen opetuskokemukseni myötä olen luottavaisin mielin sen suhteen, että opetussuunnitelmissa vaadittavat teoreettiset tiedot sekä taidot ehtii hyvin opettaa kulloisenkin lukuvuoden aikana. Huolenaihe koskee kaikkea sitä, mitä opettajalta vaaditaan itse opetustyön lisäksi. Kandidaatintutkielmassani tutkin vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä; tutkielmani lopputulema oli se, että vanhemmat eivät ole kovin tyytyväisiä yhteistyön laatuun. Vaatimukset kodin puolelta olivat osittain melko suuria, mutta oikeutettuja, joten jäin tutkimukseni jälkeen miettimään sitä, miten tulevana opettajana pystyn kaikki vaatimukset täyttämään ilman, että palan loppuun jo ensimmäisen työvuoden aikana. Pro gradu -tutkielmassani pyrin selvittämään sekä itselleni että tutkimuksessani mukana oleville sen, ***millaisena ensimmäistä lukuvuottaan työskentelevät luokanopettajat näkevät kodin ja koulun välisen yhteistyön.***

Tutkimusongelma on hyvin tärkeää avata mahdollisimman tarkasti, jotta sekä tutkijalle, tutkittaville että tuloksia lukeville on selvää, mikä tutkimuksen tavoitteena on (Hirsjärvi ym. 2007, 122). Pääongelmani on melko laaja, joten keskityn tarkastelemaan kodin ja koulun yhteistyötä voimia vievänä tai tukea antavana työn osa-alueena. Haastatteluissa pyysin opettajia pohtimaan monesta eri näkökulmasta, *onko yhteistyö luokanopettajalle voimia tuova tuki vai aikaa ja vaivaa vievä taakka.*

Jotta tutkimukseni ei laajenisi liikaa, pyysin haastateltavia opettajia pohtimaan yhteistyötä kasvatuskumppanuuden rakentumisen ja kehittymisen näkökul-

masta. Erityisesti uusi vuoden 2016 opetussuunnitelma vaatii luokanopettajia toteuttamaan yhteistyötä sellaisin keinoin, jotka vievät yhteistoimintaa lähemmäs kasvatuskumppanuutta. Koska tutkimuksessani on hyvin keskeisenä osana kasvatuskumppanuuden käsite, on yksi tutkimukseni tärkeimmistä alaongelmista se, *miten opettajat käsittävät kasvatuskumppanuuden.*

Tarkempia tutkimuskysymyksiäni ovat: *Mitä ennakko-oletuksia yhteistyöstä on? Mitä kasvatuskumppanuus opettajalta vaatii? sekä Mitä haasteita/ mahdollisuuksia yhteistyö antaa?* Tavoitteenani ei ole löytää tutkimusaineistostani uusia toimintatapoja tai yleistettävissä olevia teorioita, vaan pyrin ymmärtämään ja tuomaan esiin sen, miten eri tavoilla kodin ja koulun välinen yhteistyö voidaan tuntea. Vuoden mittainen tutkimusjaksoni mahdollistaa sen, että voin pyrkiä ymmärtämään sitä, kuinka kasvatuskumppanuus tai yleisempi yhteistyö kehittyy lukuvuoden aikana. Toivon, että tutkimuskysymyksiä pohtiessaan tutkittavat luokanopettajat refleктоivat omaa toimintaansa ja saavat siten uusia näkökulmia siihen, miten kodin kanssa käytävää yhteistyötä voisi kehittää eteenpäin.

4.2. Tutkimusmenetelmänä laadullinen tutkimus

Pro gradu – tutkimukseni tavoitteena on selvittää ja tuoda esiin mahdollisimman laajasti tutkittavien luokanopettajien näkemyksiä ja tuntemuksia todellisen, koulun elämän asioista. Tavoitteena on kuvata tarkasti sitä, miten opettajat tekevät kodin kanssa yhteistyötä ja mitä tuntemuksia yhteistyö herättää. Tutkimukseni asettuu siis laadullisen tutkimuksen kenttään, jossa nimenomaan on aikomuksena asioiden ja ilmiöiden ymmärtäminen ja esille tuonti. Suurimmassa osassa tutkimuksista on kuitenkin sekä laadullisen eli kvalitatiivisen että määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen piirteitä, joten tarkka rajanveto eri menetelmien välille ei ole kannattavaa. (Hirsjärvi, 2007, 131 -132; Heikkilä 2002, 16.)

Sekä omassani että muissa laadullisen menetelmän tutkimuksissa, on tutkijan tärkeä selvittää itsellensä, onko tavoitteena asioiden ja ilmiöiden perimmäisten syiden selittäminen vai ymmärtäminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 157;

Tuomi & Sarajärvi, 2009, 28, 35). Kuten mainittua, tässä tutkimuksessa haluan ymmärtää muiden luokanopettajien tuntemuksia ja pyrkiä eläytymään heidän näkemyksiinsä. Koska pyrin ymmärtämään laadullisen tutkimuksen tavoin muiden ihmisten ajatuksia, on luotettavuuden kannalta tärkeää pohtia omaa osaani tutkijana. Sekä Eskola & Suoranta (2005, 17) että Perttula (2005, 156) muistuttavat, että laadullisessa tutkimuksessa, varsinkin haastattelutilanteissa, vaaditaan tutkijalta oman subjektiivisuuden tiedostamista, jotta omat asenteet ja arvot eivät sekoitu tutkittavien mielipiteisiin. Tutkimuksessani tutkin vastavalmistuneita luokanopettajia, joten tiedostin jo alunalkaen sen, että minulla on tulevana luokanopettajana ennako-oletuksia ja omia näkemyksiä tutkittavasta asiasta. Objektii-visuuden vuoksi käsittelin omat ajatukseni jo ennen tutkimuksen alkua.

Objektiivisuuteen pyrkiminen on tutkimukseni fenomenologisen tiedonkäsityksen vuoksi välttämätöntä, sillä tässä tiedon käsitystavassa korostetaan tutkijan avoimuutta ja valmiutta ottaa erilaisia ajatuksia vastaan. Tutkimukseni aineisto sopii hyvin fenomenologiseen kenttään, sillä tavoitteena on tulkintojen ja ajatusten ymmärtäminen. On kuitenkin tärkeää ottaa huomioon, että fenomenologinen tiedonkäsitys on itseasiassa hyvin laaja yleisnimitys monelle varsinkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytettävälle tiedon käsitteelle. Näin ollen olen ottanut työhöni mukaan myös hermeneuttisen lähestymistavan, jossa tavoitteena on ihmisen toiminnan ja ajatusten syvälinen ymmärtäminen. Hermeneuttisessa tutkimuksessa on tärkeää se, että tutkittavasta kohteesta tehdään mahdollisimman tarkkoja havaintoja kerta toisensa jälkeen, jolloin ymmärrys tutkittavaa asiaa kohtaan pikkuhiljaa lisääntyy. Tämän ajatustavan vuoksi käsittelen ja tulkiten tutkimusaineistoani useita kertoja uudelleen ennen kuin kirjoitan lopullisen raportin vastuksista. (Laine, 2010, 29.)

Usein laadullinen tutkimus ymmärretään pelkkänä aineistonkeruumenetelmänä, mutta todellista kvalitatiivista tutkimusta tehdessä on tärkeää keskittyä myös siihen, että aineiston analysointi- ja raportointitavat ovat laadullisen menetelmän keinoin tehtyjä (Hirsjärvi, 2007, 159). Hirsjärven ajatuksia mukaillen tavoitteeni on analysoida tutkimusaineistoni mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti, ilman pyrkimystä löytää pelkkiä yleistettävissä olevia ilmiöitä. Lisäksi tutkimustu-

loksia esiteltäessä pyrin tuomaan esiin mahdollisimman paljon yksittäisiä näkemyksiä ja ajatuksia, vaikka ne poikkeaisivatkin valtavirrasta. Koen tärkeäksi, että raportoin tulokset monipuolisesti ja kattavasti, jotta kokonaisvaltainen ymmärtäminen olisi mahdollista myös ulkopuolisille lukijoille. Kananen (2008, 24 -25) toteaa, että tutkimusraportin on aina oltava sellainen, jonka pääasiat voi ymmärtää kuka tahansa lukija.

4.3. Teemahaastattelut aineistonkeruumenetelmänä

Yksi laadullisen tutkimuksen käytetyimmistä aineistonkeruumenetelmistä on erilaiset haastattelut. Haastattelujen etu kyselylomakkeisiin nähden on se, että tarvittava tieto saadaan kerättyä saman tien jatkuvassa vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa. Jatkuva vuorovaikutus mahdollistaa myös sen, että haastattelija voi muokata haastattelutilannetta yksilöllisesti. Tutkija voi esimerkiksi kysyä kysymyksen uudelleen tai muotoilla kysyttävän asian niin, että nimenomainen tutkittava sen ymmärtää mahdollisimman hyvin. Etukäteen tehdyissä kyselylomakkeissa muokkauksen tai toistamisen mahdollisuutta ei ole. (Hirsjärvi, 2007, 200; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 73.)

Haastattelut voidaan jakaa karkeasti kahteen ääripäähän: strukturoituihin sekä strukturoimattomiin haastatteluihin, joista käytetään myös nimityksiä standardoitu sekä standardoimaton haastattelu. Perinteinen lomakehaastattelu on hyvä esimerkki strukturoidusta tutkimustilanteesta. Siinä kysymykset ovat etukäteen tarkkaan mietityt ja muotoillut, eikä haastattelu- tai vastausrunkoa voi muokata haastateltavan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Strukturoimattomista haastatteluista käytetään muun muassa termiä avoin haastattelu, jossa tutkimustilanne etenee vapaasti ennalta suunnittelematta niin, että jokaisen tutkittavan tilanne otetaan yksilöllisesti huomioon. Näiden kahden ääripään väliin asettuu niin kutsuttu puolistrukturoitu haastattelu, jossa yleiset periaatteet pysyvät jokaisen haastattelun läpi, mutta pientä vaihtelua kysymyksissä tai niiden ajoituksessa voi ilmetä. Yksittäisimpiä puolistrukturoituja haastattelutapoja on teemahaastattelut, joiden

avulla tämä pro gradu – tutkimus on toteutettu. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 11 - 12.)

Teemahaastatteluissa samat yleiset teemat ja pääkysymykset sisältyvät jokaisen tutkittavan haastatteluun, mutta yksittäiset kysymykset voivat olla erilaisia eri tutkimustilanteissa (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 12). Ennen tutkimuksen alkua tutkijan on tärkeää muistaa se, että teemahaastattelut eivät ole kuitenkaan avoimia haastatteluja, vaan etukäteissuunnittelu on tärkeää tutkimuksen etenemisen kannalta. Ennen haastattelujen toteutumista täytyy tutkijan miettiä, mitä hän haluaa haastateltavilta selvittää. Tämän jälkeen tutkija teemoittelee haastattelurungon niin, että esiin tulee keskeiset käsitteet sekä taustalla olevan teorian periaatteet. Haastattelutilanteessa tutkijalla on oikeus muotoilla kysymyksiä uudelleen tai yksilöllisesti muokata haastattelun kulkua tarpeen mukaan. (Hirsjärvi & Hurme, 1988, 41 -42.)

Valitsin tutkimukseeni aineistonkeruu menetelmäksi haastattelut, sillä koen, että haastattelemalla pääsen kaikkein lähimmäksi tutkittavien ajatusmaailmaa. Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollisti sen, että pystyin haastattelutilanteissa tarkentamaan esiin tulleita asioita. Lisäksi teemoittelun avulla pysyimme tutkimustilanteessa tiettyjen raamien sisällä, mutta kuitenkin haastateltavat pystyivät tuomaan esiin sellaisia näkemyksiä ja ajatuksia, mitä en ollut itse etukäteen tullut ajatelleeksi.

4.4. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimuksessani käytetyn aineistolähtöisen sisällönanalyysin keskeisimpänä ajatuksena on se, että kaikki analysoitava tieto tulee suoraan aineistosta ilman mitään ennakkoon sovittuja teemoitteluja. Usein lähtökohtana edellä mainittuun analyysitapaan on laadullinen tutkimus, jonka aineiston pohjalta on tarkoitus löytää yhteneväisiä ajatuksia ja kategorioita, mitkä tutkija pyrkii muotoilemaan yleisempään muotoon. Sisällönanalyysia tehdessä tutkijan on selvitettävä itsellensä,

onko kyseessä aineisto- vai teorialähtöinen sisällönanalyysi. Teoria voi olla esimerkiksi haastatteluiden lähtökohta tai ohjaava tekijä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 91.) Tutkimuksessani pyrin analyysivaiheessa löytämään yhteneväisiä teemoja mahdollisimman avoimin mielin ilman mitään pohjalla olevaa teoriaa. Tuloksiini vaikuttaa kuitenkin se, että puolistrukturoidut haastatteluni aiheuttavat sen, että ennakkoon haastatteluihin miettiväni teemat voivat tulla esiin myös sisällönanalyysejä tehdessä.

Hirsjärvi & Hurme (1988, 114 -115) korostavat, että sisällönanalyysin päämääränä ei ole aina yhteneväisen teeman etsiminen, vaan tavoitteena voi olla löytää kaikille yhteinen merkki tai sana. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin tavoitteena yhteneväisten teemojen kautta tuoda esiin sitä, millaisena kodin ja koulun välinen yhteistyö koetaan.

Aineiston analyysissa on tärkeää, että tutkija ymmärtää tutkivansa asiaa haastateltavien tutkittavien näkökulmasta. Näin ollen on merkityksellistä ottaa huomioon myös ne seikat, jotka ovat ristiriidassa aiempien teorioiden ja tutkimustulosten kanssa. Tutkimuksen koossa pysymisen kannalta on kuitenkin tärkeää, että tutkija rajaa aineistosta tulevaa informaatiota niin, että se vastaa ennalta-asetettuihin tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 111.)

4.5. Tutkimuksen kulku

Tutkimukseni lähtökohtana oli huoli siitä, kuinka raskasta kodin ja koulun välinen yhteistyö voi olla vastavalmistuneelle luokanopettajalle. Ennen työelämää astumista ei luokanopettajalla ole tukena kokemuksen tuomaa tietoa työn kulusta ja vaativuudesta. Ensimmäisten työvuosien aikana teoreettisten asioidenkin opettaminen vie varmasti suuren osan keskittymiskyvystä. Näin ollen voi olla vaikeaa löytää aikaa tärkeälle, mutta vaativalle kodin ja koulun yhteistyölle. Kandidaatin-tutkielmassani tuli ilmi, että monet vanhemmat eivät ole kovin tyytyväisiä kodin ja koulun yhteistyöhön. Vanhempien vaatimukset siitä, mitä opettajan pitäisi yhteis-

työn eteen tehdä, tuntui vastavalmistuvalla opettajasta melko kovilta. Pro gradusani päätin tutkia, onko yhteistyön taakka vain minun pelkoni vai todellinen ongelma opettajan ammatissa.

Kunnianhimoisesti päätin ennen tutkimuksen alkua, että haluan saada laajan kuvan yhteistyöstä, joten päätin toteuttaa tutkimusaineiston keräämisen koko lukuvuoden 2015 -2016 ajalta. Yliopiston sähköisen järjestelmän kautta pyysin haastateltavaksi sellaisia valmistuneita luokanopettajia, jotka ovat aloittamassa ensimmäistä työvuottaan. Lisäksi käytännönsyiden vuoksi rajasin hakualuetta Pohjois- ja Keski-Suomen alueelle. Halukkaita tutkittavia ilmoittautui neljä, joiden lisäksi yhteisten tuttujen välityksellä sain mukaan vielä yhden haastateltavan. Haastateltavien opettajien anonyymisyyden kunnioittaminen vuoksi kutsun opettajien tässä tutkimuksessa pseudonimillä Aleksi, Bertta, Cecilia, Daniela ja Eero. Opettajista Aleksi sekä Daniela ovat töissä pienissä alle 100 oppilaan maalaiskoulun kouluissa, minkä vuoksi heidän luokissaan on alle 15 oppilasta. Sen sijaan Bertta, Cecilia sekä Eero työskentelevät isojen kaupunkien keskuskouluissa, joissa luokkakoot ovat yli kahdenkymmenen. Tutkittavista Bertta on tehnyt muutaman vuoden ajan paljon sijaisuuksia, joista pisin on yhtäjaksoisesti kestänyt kaksi kuukautta. Lisäksi hän on työskennellyt aiemmin koulunkäynninohjaajana. Muut tutkimuksessa mukana olevat ovat tehneet muutamia yksittäisiä sijaisuuksia viimeisen kahden vuoden aikana.

Kaikki viisi opettajaa olivat minulle ennestään tuntemattomia, kahden vuoden sisällä valmistuneita. Kahden opettajan, opettajien Aleksin ja Berttan, suunnitelmat muuttuivat jo ennen tutkimuksen aloitusta niin, että heidän työsuhteensa sovittiin jatkuvan vain syyslukukauden ajan. Päätin kuitenkin pitää mukana kaikki haastateltavat, sillä koko vuoden mittaiseen tutkimusjaksoon ei ole kovin helppo löytää tutkittavia.

Yksilöllisiä teemahaastatteluita järjestin koko lukuvuoden ajan työskenteleville yhteensä viisi kappaletta ja syyslukukauden oleville kolme kappaletta. Haastattelut pyrittiin järjestämään paikkaan, joissa meillä olisi mahdollisimman rauhallista.

Osa haastatteluista oli yliopistolla, osa minun tai tutkittavan kotona. Rauhallisuuden lisäksi tavoitteenani oli järjestää kaikki tutkimustilanteet mahdollisimman kiirettömään ajankohtaan.

Jokaisessa haastattelussa oli joitakin ennalta kirjattuja kysymyksiä (kts. liite 1), jota mukailtiin. Sen lisäksi kuitenkin jokainen haastateltava sai tuoda esiin yleisesti omia ajatuksia ja näkemyksiä yhteistyön toimivuudesta. Koska haastattelijan välillä oli pisimmillään aikaa jopa kolme kuukautta, oli jokaisella haastateltavalla tukena omia muistiinpanojaan, joihin olin pyytänyt heitä merkkamaan asioita, joita jäi päällimmäisenä mieleen. Muistiinpanot oli jokainen opettaja kirjannut henkilökohtaisiin kalentereihin, joten kirjatut ajatukset eivät tulleet minulle, eivätkä näin olleet osana tutkimusaineistoa muuten kuin siltä osin, mitä opettajat halusivat itse haastatteluissa tuoda esiin.

Kun kaikki haastattelut oli loppukeväästä tehty, oli analyysin aloittamisen aika. Aloitin analyysin tekemisen sillä, että litteroin kaikki nauhoittamani haastattelut mahdollisimman tarkasti. Sen jälkeen pyrin löytämään yhteneväisiä teemoja, joita haastatteluissa oli tullut ilmi. Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi tein teemoittelun useaan kertaan löytääkseni kaikki merkittävät asiat aineistosta. Aluksi teemoittelin aineistoni kahdella eri tavalla. Ensimmäiseksi jaottelin tutkimustulokset lineaariseen aikajärjestykseen. Tämän teemoittelun avulla pyrin nostamaan esiin sitä, miten yhteistyö oli vuoden aikana muuttunut ja kehittynyt. Pian kuitenkin huomasin, etten tällä teemoittelulla saanut vastausta tutkimusongelmaani. Niinpä teemoittelin aineiston uudelleen sen mukaan, mitä haastatteluista nousi esiin. Pääteemoinani olivat muun muassa opettajien ennako-oletukset yhteistyöstä ja kasvatuskumppanuudesta, yhteistyön tuomat vaatimukset sekä mahdollisuudet opettajien oman toiminnan sekä muiden osapuolien toiminnan kautta, yhteistyön osapuolet sekä ajankulun muutokset. Analyysin jälkeen tein taustakirjallisuuden avulla johtopäätöksiä saadusta aineistosta.

5. Opettajien ennakko-oletukset kodin ja koulun yhteistyöstä

5.1. Huolet kodin ja koulun yhteistyöstä

Kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttaminen on tärkeää, välttämätöntä sekä kiinteä osa opettajan työnkuvaa. Vaikka vanhemmat eivät konkreettisesti olekaan kouluarjessa mukana, on kotiväen rooli oppilaan oppimisen ja kasvun tukena erittäin suuri. Tämän vuoksi on sekä opettajan että vanhempien pyrittävä kannustamaan ja rakentamaan yhteistyöhön. Hyvä yhteistyö vaatii molemmilta osapuolilta tasa-arvoista ja säännöllistä yhteydenpitoa. Jotta yhteistyö voisi syventyä kasvatuskumppanuudeksi, täytyy sekä opettajien että vanhempien tiedostaa yhteistyön merkitys oppilaan kehittymisen tukena. (Karila, 2006, 93; Metso, 2004, 115 -116). Samaa mieltä olivat kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat; jokainen heistä korosti, että yhteistyö on vähintään yhtä tärkeä osa työtä kuin luokkahuoneessa tapahtuvat tilanteet. Haastatteluissa tuli esiin myös se, että yhteistyötä korostettiin tärkeäksi kaikkien osapuolien kannalta. Alekski kertoi yhteistyöstä näin:

”Siis eihän se (yhteistyö) oo vaan mulle tai sille vanhemmalle tärkeitä. Kaiken keskellä on aina se lapsi ja sen tarpeet. Ja lisäksi musta tuntuu, että koulu saa paljo hyötyä siitä, että yhteistyö toimii. Ne saa vanhemman ja sen tiedot ja taidot osaksi tätä yhteisöä.” Alekski.

Cecilia sen sijaan korosti yhteistyön tärkeyttä myös kodin ja vanhempien toiminnan kannalta:

”Ai kodin ja koulun yhteistyö... No sehän on siis osa tätä mejän työtä. Ehkä kaikkein tärkein osa. Tai ainaki toisiks tärkein sen lapsen ja opettajan välisen suhteen lisäksi. Enhän mä vois opettaa sitä lasta, jos en tietäis mitään sen taustoista. Tai miten ne vanhemmat ois sen lapsen kaa, jos niillä ei ois mitään hajuu, mitä se suurimman osan päivästä tekee...” Cecilia.

Tutkimukseni mukaan opettajat kyllä ymmärtävät yhteistyön merkityksen, mutta onko heillä tarpeeksi taitoa rakentaa toimivaa yhteistoimintaa? Totesin johdantokappaleessa, että sekä omien kokemuksieni että Korpisen tutkimuksen (2000) mukaan luokanopettajakoulutuksemme ei anna tarpeeksi valmiuksia kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentamiseen. Silti yhteistyön merkitystä opettajan

ammatin työkaluna korostetaan jo opiskeluaikoina paljon. Saman olivat opinnoissaan huomanneet kaikki paitsi Bertta. Nämä haastateltavat opettajat toivat ennen lukuvuoden alkua ilmi huolen siitä, että eivät osaa toimia oikein yhteistyötilanteissa. Alekski ja Daniela pohtivat haastatteluissa sitä, miksi koulutuksessa ei keskitytty enemmän haastavien yhteistyötilanteiden ratkaisemiseen. Varsinkin Alekski pelkäsi, että hänelle tulee vastaan vanhempi, jonka kanssa ei uskalla kommunikoida. Alekski toi esiin Karhuniemen (2013, 74) ajatuksia mukailevan pelon, että toisena osapuolena olevat vanhemmat ovat kielteisesti ja passiivisesti kouluun suhtautuvia. Hän pohti esimerkiksi sitä, *miten passiiviset vanhemmat muka saa mukaan, jos niitä ei vaa kiinnosta*. Eero kertoi, että oli jo lyhyen sijaisuuden aikana törmännyt vanhempaan, jonka ajatuksena oli, että huoltajien osuus kouluarjessa on lähinnä lupalappujen kirjottaminen. Eero totesi, että oli hyvin vaikeaa pitää yllä yhteyttä, kun toisen osapuolen asenne oli se, *että tää kaikki on ihan liibalaabaa*. Kokemus edellä kuvaillun mukaisista vanhemmista ei ole tavaton, vaan esimerkiksi Cantel (2011, 273 -275) on tuonut esiin sen, että osa vanhemmista kokee, että ovat tehneet oman osuutensa yhteistyöstä, kun kuittaavat opettajalta tulevat tiedotteet.

Lisäksi Alekski, Bertta sekä Cecilia miettivät, miten ongelmatilanteista voisi vanhemmille rakentavasti kertoa; sitä kun ei ollut koulutuksessa tullut mitenkään ilmi. Haastateltavat miettivät, miten muistaisivat olla positiivisia ja kannustavia, mutta kuitenkin niin, että toisivat esiin myös vaikeat ja huolenaiheita herättävät seikat. Ekebomin (2000, 22 -23) mukaan on tärkeää, että opettajat pyrkivät positiiviseen ja avoimeen vuorovaikutukseen. Toisaalta opettajien huoli yhteistyön laadusta on ymmärrettävä, sillä yhteydenpidon on kaikesta huolimatta oltava rehellistä ja todellisuutta vastaavaa. Sen vuoksi myös negatiiviset ja vaikeat asiat on saatettava vanhempien tietoon. Mahdollisimman varhainen puuttuminen oppilaan ongelmiin on hyödyksi kaikille osapuolille, joten yhteydenottoa ei voi jättää tekemättä sen negatiivisuuden vuoksi. (Huhtanen, 2007, 27 -39). Opettajista Danielilla oli suuri pelko, että on joko yli-innokas tai liian epäsäännöllinen yhteydenpitäjä, kun pyrkii pitämään positiivisten ja negatiivisten viestien välillä tasapainon.

”Ku ei mulla oo siis mitään hajua kuin paljo niistä asioista pitäis tiedottaa ja kertoa. Mitä jos ne (vanhemmat) aattelee, että eiks tuo osaa tehdä omaa työtään ku kaikesta vaan informoi. Tai sitte

toisaalta, jos jätänki jotain semmosta kertomatta, mikä pitäis aina kertoa. Ku ei mulle oo kukaan koskaa sanonu, että mitä konkreettisesti se yhteistyö pitää sisällää.” Daniela.

Danielan huoli yli-innokkaasta yhteydenpidosta ei ole turha, vaan liiallinen tiedottaminen ja yhteydenpito voi olla monen yhteistoiminnan vaikeus. Metso (2004, 33) on todennut, että liian aktiivinen yhteistyö voi olla hyvin kuormittava ja epämiellyttävä kokemus. Mikäli viestejä ja yhteydenottoja tulee jatkuvasti, kokee vastaanottaja olonsa uhkaavaksi ja näin ollen osapuolien välille voin syntyä kasvatuskumppanuuden estäviä jännitteitä.

Vaikka kaikki haastateltavat pitivät kodin ja koulun välistä yhteistyötä tärkeänä, allekirjoittivat he Berttaa lukuun ottamatta esimerkiksi Launosen (2004) ja Kyllösen (2008) tutkimuksissa esiin tulleet väittämät siitä, että kodin ja koulun yhteistyö on ongelmallista ja paljon aikaa ja vaivaa vaativaa. Negatiivisten ja passiivisten vanhempien lisäksi haastateltavat opettajat pelkäsivät, että heidän työaikansa ei tule riittämään tarpeeksi hyvän yhteistyön luomiseen. Haastattelussa Cecilia totesi, että pelkää ottavansa liikaa stressiä yhteistyön onnistumisesta, varsinkin jos toisen osapuolen vaatimukset ovat korkealla.

”Mie oon vähä tämmönen täydellisyyteen pyrkivä. Tai siis miuta ärsyttäis hulluna, jos en sais kaikkii vanhempiiin hyviä välejä, jos ne sitä oottaa. Vähä pelottaa se, että tuun käyttää omaa aikaa liikaa näihin juttuihin, kirjotan yöllä sängyssä viikottaisia positiivisia palautteita..” Cecilia.

Cecilian kuvaileman mukaiset huolet osapuolen vaatimuksista ovat aiemmissa tutkimuksissakin huomioitu. Muun muassa Turunen (2000, 26) on todennut, että vanhempien omat tunteet ja vaatimukset voivat vaikuttaa suuresti joko positiivisella tai negatiivisella tavalla kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentumiseen. Cantell (2011, 268 -269) muistuttaa, että vanhempien tunnereaktiot ovat kuitenkin ymmärrettäviä, sillä kyseessä on heidän oma lapsensa. Cecilia jakaa Cantellin ajatukset siitä, että vanhempien voimakkaistakin tunnereaktioista huolimatta opettajan pitäisi pysyä joka tilanteessa ammattimaisena. *Se miuta siinä kans pelottaa, että miten mie saan piettyä omat tunteet kurissa, ku joku vanhemp i tulee vaatimuksineen lankoja pitkin,* Cecilia pohtii. Kotoa tulevat tunneilmiasut sekä korkeat vaatimukset voivat saada aikaan sen, että opettaja ottaa yhteistyöstä raskaan henkilökohtaisen työtaakan.

Vastoin muiden haastateltavien opettajien näkemyksiä, Bertta ei ollut huolissaan kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentamisesta. Bertta kyllä totesi, että voi olla haastavaa kaiken kiireen keskellä muistaa positiivisen palautteen merkitys, mutta muutoin yhteistyö ei häntä pelottanut.

”Minusta se on sen työn yks oleellisimmista osa-alueista. Siksi on automaattista, että siihen tuun panostaan paljo...Ei se ole mikään mörkö, kyllähän ihmisten kans aina toimeen tulee.” Bertta.

Bertan oletukset yhteistyön laadusta oli valoisat osittain omien kokemusten vuoksi. Bertta kertoi, että oli tehnyt useita kymmeniä lyhyitä sijaisuuksia, joiden aikana oli kohdannut monia kymmeniä vanhempia. Hän muisteli, että yhdenkään vanhemman kanssa ei ollut tullut esiin sellaista ongelmaa, mitä ei olisi voinut yhdessä ratkaista. Haastattelussa Bertta sanoi, että kaikista haastavistakin tilanteista selviää sillä, että ottaa vanhemman tasa-arvoisena kumppanina mukaan lasta koskeviin päätöksiin. Myös Alasuutari (2003, 114) on teoksessaan todennut, että mikäli opettaja pystyy viestittämään vanhemmille heidän tasavertaisen roolin yhteistyön osapuolena, on luottamuksellisen yhteistoiminnan rakentaminen helpompaa. Peltonen (2006, 26 -27) korostaa, että hyvän yhteistyön syntyminen vaatimuksena on se, että koululla ja kodilla on yhteiset tavoitteet ja pelisäännöt, joista pitää kiinni. Saman haastattelussa toi esiin Bertta, joka totesi, että *kunhan sovitaan yhteinen tavoite, niin kaikki kyllä menee hyvin.*

Vaikka yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta opettajilla oli melko negatiiviset ennako-oletukset yhteistyön toteuttamisesta, nimesivät jokainen tavoitteekseen kasvatuskumppanuuden rakentamisen. Alekski toi selkeästi haastattelussa esiin sen, että kasvatuskumppanuuden vaatimukset tulevat opetussuunnitelmasta. Hän kuitenkin totesi, että kumppanuuden kehittyminen ei taida olla mahdollista puolen vuoden aikana. Myös muut haastateltavat opettajat liittivät kasvatuskumppanuuden opetussuunnitelmaan, mutta sen lisäksi esiin tuli myös se, kuinka ympäröivä konteksti luo paineita yhteistyön toteuttamiselle. Kaikki haastateltavat kertoivat jonkinlaisia kokemuksia työ- tai opiskelukavereista, joiden toteuttaman yhteistyön periaatteista oli saanut tavoitteita myös omaan tulevaan työhön. Daniela toi hyvin esiin sen, kuinka kollegoiden antama vertaistuki voi kääntyä päälleen.

”No yks mun opiskelijakaveri, siis se on jo töissä, niin se aina kertoo kui tekee sitä ja tätä. Ja kui ymmärtää sen, että mua pelottaa tää yhteistyö. Tavallaa se tukee mua, mutt samalla aiheuttaa paineita. Se aina kertoo kui raskasta on viikkotiedotteet, positiivisen palautteen järjestelmät sun muut. Tulee aina olo, ett apua en mä tohon pysty!” Daniela.

Ennen lukuvuotta pidetyissä haastatteluissa tuli ilmi se, että tutkittavista opettajista tuntui siltä, että sekä työkaverit, vanhemmat että yhteiskunta aiheuttavat valtavat paineet yhteistyön toteuttamiselle. *Jokaiselta taholta tulee lisää ja lisää vaatimuksia siitä, mitä kaikkea yhteistyön pitäisi sisältää*, Eero totesi. Opetussuunnitelmat antavat yleiset vaatimukset kasvatuskumppanuuden rakentamisesta, mutta sen lisäksi jokainen vanhempi haluaa tietynlaista yhteydenottoa ja vielä kaiken päälle koulu vaatii tiettyjä asioita. Eero kertoi, että *kasvatuskumppanuus on totta kai kaiken päämäärä*, mutta pohti sitä, miten voi ikinä täyttää kaikki eri vaatimukset.

”Joo on miettiny sitä (vaatimuksia)... Ku jokainen vanhempi on erilainen, haluaa eri juttuja. Opetussuunnitelma vaatii kasvatuskumppanuutta. Ja sitte koulu vielä jotain. Niin ja samalla kuitenkin joku valittaa jostaki. Onkohan se kumppanuus mitenkään mahdollista..No on kai.” Eero.

Haastateltavien opettajien mielteet eivät ole tavattomia kokeneidenkaan opettajien keskuudessa. Syrjäläisen (2002, 90) mukaan yksi opettajien suurimmista stressitekijöistä on se, että opettajantyöhön kohdistuu niin paljon vaatimuksia eri tahoilta. Opettajan ammatti on työtä, jossa yhteyttä täytyy pitää moniin eri osapuoliin. Syrjäläinen (2002) muistuttaa, että silloin myös vaatimukset kasvavat, mikä voi saada aikaan sen, että opettajat kokevat tulevansa revityksi jokaisen suuntaan ilman hallintaa itsestään.

5.2. Luottamus ja kunnioitus kasvatuskumppanuuden perustana

Olen esitellyt aiemmin luvussa kolme muun muassa Kaskilan & Kekkosen (2006) käyttämän neljän periaatteen kasvatuskumppanuuden käsitteen. Jokaisella yhteistyötä tekevällä henkilöllä on kuitenkin omat käsityksensä kasvatuskumppanuuden sisällöistä. Haastatteluissa tuli selkeästi esille se, että opettajat nimesivät

omaksi tavoitteekseen kasvatuskumppanuuden rakentamisen. Koska kasvatuskumppanuuden käsite on näin ollen hyvin keskeisessä asemassa tutkimuksessani, on tärkeää, että jokainen haastateltava opettaja pyrki avaamaan mahdollisimman tarkasti, mitä kasvatuskumppanuus hänelle itsellensä tarkoittaa.

Tärkeimmäksi kasvatuskumppanuuden periaatteeksi jokainen tutkimuksessa mukana oleva opettaja mainitsi luottamuksen syntymisen. Esimerkiksi Alekski sanoi, että *ilman luottamusta ei oo mitään*. Haastatteluissa tuli esiin se, että juurikin luottamus oli sellainen arvo, joka erotti kasvatuskumppanuuden yleisestä yhteistyöstä. Bertta totesi, että voi kyllä tiedottaa asioista kenelle tahansa, mutta vaikeimmista ja henkilökohtaisimmista asioista on valmis kertomaan ainoastaan silloin, jos luottaa vastapuoleen täydellisesti. Myös Tiilikka (2004, 1-2) sekä Kaskela & Kekkonen (2006, 36) korostavat luottamuksen merkitystä kasvatuskumppanuudessa. Edellä mainituissa teoksissa tulee kuitenkin esiin, että luottamuksen syntyminen vaatii pitkäjänteistä ja kärsivällistä työskentelyä yhteistyön eteen. Tiilikka (2004, 2) on sitä mieltä, että aito kumppanuus yhteistyön osapuolien välille voi syntyä vain silloin, jos vastatoimija tunnetaan erittäin hyvin ja kaikki muut yhteistyön osa-alueet ovat jo kunnossa. Kuitenkin toisin kuin Tiilikka, haastateltavat opettajat näkivät, että luottamus oli kaiken yhteistyön alkukohta, ei päämäärä.

"No ihan aluksi pitää olla luottamusta. Siitä voi lähtä sitte rakentaa kasvatuskumppanuutta. Mie ainaki koen, että se on se ykkös juttu, mikä pitää olla." Eero.

"No yhteistyön ja kumppanuuden erottaa luottamus. Kun on täys luottamus, kasvatuskumppanuus voi rueta kehittyyn. Sen luottamuksen jälkeen pitää toki kehittää vielä montaa asiaa, mutta noin niinku pääpiirteittäin näin." Bertta.

Luottamuksen lisäksi jokainen tutkimuksessa mukana oleva opettaja nimesi yhdeksi kasvatuskumppanuuden periaatteeksi kunnioittamisen. Alekski kertoi, että molemminpuolisen kunnioituksen rakentuminen on yksi suurimmista yhteistyön tavoitteista. Cecilia sen sijaan sanoi toivovansa sekä vanhempien että itsensä toimivan sillä tavoin, että kunnioitusta ei kumpaakaan osapuolta kohtaan menetä. Hujala ym. (2005, 11) myötäilevät omassa tutkimuksessaan haastateltavien ajatuksia; he toteavat, että ilman molemminpuolista kunnioitusta ei syvää yhteistyötä voi syntyä. Hujala ym. (2005) tuovat esiin, että omien mielipiteitten sekä näkemysten ääneen sanominen on helpompaa, kun vuorovaikutuksen osapuolet

kunnioittavat toistensa ajatuksia. Toisin kuin Cecilia, sekä Hujala ym. (2005) että Karila (2006, 47 -48) ovat sitä mieltä, että kunnioitus täytyy ensin ansaita ennen kuin sen voi menettää. Saman toivat esiin Aleksi, Bertta ja Eero. Cecilia sen sijaan avasi hieman lisää ajatustaan kunnioituksen olemassa olosta näin:

”Minä ainaki lähtökohtaisesti kunnioitan kaikkia. Niin sitä oletan muiltaki. Eli ensin on ikään kuin täydet pisteet ja sitte ne voi siitä lähtä laskeen tai pysyy samana.” Cecilia.

Alasuutarin (2006, 85 -86) ajatukset kunnioituksen automaattisuudesta vastaavat hieman Cecilian ajatuksia. Alasuutari (2006) tuo teoksessaan esiin, että vanhempien ja kasvattajien välillä tulisi olla kunnioitus jo automaattisesti kaiken lähtökohdaksi. Toisen ihmisen ajatuksia ja näkemyksiä pitäisi kunnioittaa ja arvostaa aina, vaikka asioista ei olisikaan samaa mieltä. Toisaalta hän kuitenkin toteaa, että harvoin todellista kunnioitusta voi syntyä, elleivät molemmat osapuolet ensin ansaitse kunnioitusta itsellensä. Vaikka opettajilla oli erilaisia näkemyksiä siitä, miten kunnioitus rakentuu, olivat kaikki samaa mieltä, että kunnioituksen olemassa olo on kaikkein tärkeintä. Saman omassa tutkimuksessaan on nostanut esiin Beveridge (2005), joka on tullut siihen lopputulemaan, että vanhempien ja opettajien välinen kunnioitus on onnistuneen yhteistyön vaatimus.

Honkanen & Suomala (2009, 35 -36) kertovat, että tasa-arvoinen ja avoin kanssakäyminen parantaa yhteistyön laatua. He tuovat esiin, että yhteisten tavoitteiden ja pelisääntöjen luominen ja noudattaminen syventävät yhteistoimintaa. Yhdessä sovitut tavoitteet helpottavat sekä opettajan että vanhempien toimintaa; he tietävät, että toinen osapuoli on tukemassa omaa työtä. Myös Tilus (2004, 134) toteaa, että säännöistä yhdessä puhuminen tehostaa sekä kodin että koulun vaikutusvaltaa. Yhteisten pelisääntöjen tärkeyden tunnustivat myös kaikki tutkimukseni haastateltavat. Jokaisen viiden opettajan puheissa tuli selkeästi ilmi, että vanhempien kanssa on keskusteltava siitä, mikä kullekin lapselle on parasta. Eero kertoi, että kokee hyvin tärkeäksi kumppanuuden rakennuspalaseksi sen, että molemmat osapuolet ymmärtävät lapsen edun ja toimivat sen mukaisesti. Lisäksi Bertta sanoi, että ihanne kasvatuskumppanuudesta olisi sellainen, jossa opettajien ja vanhempien sääntöjen ja tavoitteiden välillä ei olisi mitään eroavaisuuksia.

Luottamuksen, kunnioituksen ja yhteisten tavoitteiden periaatteet vastaavat hyvin monien tutkijoiden ajatuksia siitä, mitä kasvatuskumppanuus vaatii. Usein näiden edellä mainittujen periaatteiden lisäksi kumppanuutta kuvaillaan molemmin puoleisella kuuntelemisella. Esimerkiksi Kaskela & Kekkonen (2006), Hujala ym.(2005) sekä Reay (2005) korostavat osaltaan, että vanhempien ja opettajien pitäisi aktiivisesti kuunnella, mitä toisella on sanottavana. Kukaan tutkimuksessa mukana olleista opettajista ei kuitenkaan tuonut suoranaisesti esiin näkemystä, että aktiivinen kuunteleminen olisi kasvatuskumppanuuden lähtökohtana. Bertta kyllä totesi, että vanhemmilla on monia tärkeitä ajatuksia lapsestaan, mutta kertoi samalla, että opettajalla ei välttämättä ole usein aikaa kuunnella *kaiken maailman höpinöitä*. Toisaalta Alekski pohti, ovatko vanhemmat todellisuudessa kiinnostuneita siitä, mitä opettajat heille kertovat. Haastattelussa Alekski mietti, meneekö kasvatuskumppanuuden *toitottaminen* liiallisuuksiin; onko kaikki tieto tarpeellista jakaa vanhempien kanssa. Unholan (2010) tutkimuksen mukaan vanhemmat kuitenkin kaipaavat uusia erilaisia toimintamalleja, joissa pääsisivät lähemmäksi koulun arkea. Lisäksi Launonen ym. (2004, 93 -94) ovat korostaneet huolta, että vanhemmille ei anneta tarpeeksi tietoa oppilaan kouluarjesta. Edellä mainittuihin tutkimustuloksiin viitaten, on siis mielenkiintoista huomata, etteivät tutkimukseni mukana olleet opettajat kokeneet kuuntelua suoranaisesti kasvatuskumppanuuden osatekijänä.

Vaikka kaikki opettajat nimesivät kasvatuskumppanuuden yhteistyön tavoitteeseen, totesivat opettajat Alekski ja Bertta, etteivät usko kumppanuuden syntyneeseen lyhyen puolen vuoden sijaisuuden aikana. Suurimmaksi ongelmaksi he nimesivät sen, että eivät ehdi tarpeeksi tutustua vanhempiin. Bertta oli kuitenkin hyvin valoisalla mielellä yhteistyö suhteen; hän ei kokenut, että kasvatuskumppanuus olisi edes vaatimuksena lukukauden mittaisella sijaisuudella. Alekski sen sijaan murehti jo etukäteen, että ei pysty välttämättä täyttämään omia sekä opetussuunnitelmien vaatimuksia. Cecilia, Daniela ja Eero totesivat, että kumppanuuden kehittyminen on haastavaa, mutta mahdollista.

6. Kodin ja koulun yhteistyö opettajan taakkana

6.1. Yhteistyön vuorovaikutuksellisuus

Paananen (1985, 173) toteaa, että kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä puhuessa on tärkeää muistaa, että kyseessä on vähintään kahden ihmisen vuorovaikutussuhde, jossa muuttuvia tekijöitä on valtava määrä. Vaikka halu hyvään yhteistyöhön olisi molemmilla osapuolilla, ei toiminta ole aina helppoa ja onnistunutta. Hyvin suunniteltu yhteistyö ei koskaan ole takuuna kaikkien osapuolien tyytyväisyyteen. Tämä tuli ilmi myös omassa tutkimuksessani. Vaikka kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli halua ja taitoa rakentavan yhteistyön toteuttamiseen, tuli tutkimuksen aikana esiin monia haastavia yhteistyötilanteita.

Joulukuussa sekä hiihtoloman aikoihin järjestetyissä haastatteluissa jokainen opettaja oli kokenut monia erilaisia vastoinkäymisiä kodin ja koulun yhteistyön osalta. Yksi yhteistyön ongelmista, johon kaikki haastateltavat olivat törmänneet, oli vanhempien passiivisuuden vaikutus. Niemi (2000, 22) korostaa, että vanhempien kokemustieto omasta lapsestaan on hyvin merkityksellistä lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta. Sen vuoksi on tärkeää, että kodin ja koulun vuorovaikutussuhde on sellainen, että opettajat ja vanhemmat jakavat tietoaan lapsesta. Opettajista Cecilia toi esiin sen, että oli yrittänyt mielestään kaikkensa vanhempien mukaan ottamiseen. Silti hänellä oli sitä mieltä, että ei ollut muutaman vanhemman kanssa päässyt minkäänlaisiin yhteyksiin. Cecilia totesi, että vanhemmat vetosivat aina omiin työkiireisiinsä, kun yritti sopia tapaamisia. Usein vanhempien oman elämän kiireet ja stressit vaikuttavat siihen, että kasvatusvastuu lapsesta siirtyy enemmän opettajalle ja näin ollen opettajan työtaakka kasvaa entisestään (Huhtanen, 2007, 13; Kivimäki, 2003, 191). Toimivan yhteistyön ja opettajan työhyvinvoinnin kannalta olisi erittäin tärkeää, että vanhemmat olisivat aktiivisia lasta koskevissa asioissa.

Kuitenkin tarkemmin vanhempien passiivisuutta pohtiessaan osa haastateltavista löysi parantamista myös omasta toiminnastaan. Esimerkiksi Eero myönsi,

että yhteydenpito oli painottunut lähinnä tiedotteisiin ja negatiivisiin asioihin. Eero kertoi, että hän koki positiivisen palautteen antamisen hieman haastavana, sillä pelkäsi, että ei pystyisi olemaan tasapuolinen kaikkia oppilaita kohtaan. Tämän vuoksi hän oli kuulemma osittain tiedostamattaankin jättänyt positiiviset huomiot kokonaan laittamatta. Eeron kokemukset vastaavat hyvin muun muassa Metson (2004, 117 -118) huomioita vanhempien passiivisuudesta. Metso on omassa teoksessaan todennut, että vanhemmat ovat usein koulun ja kodin välisessä yhteistyössä passiivisia, sillä kokevat, että koululta tuleva tieto on lähinnä negatiivista tai sellaista yleistä tiedottamista, mihin heillä ei ole vaikutusvaltaa. Metso kertoo, että vanhemmat eivät uskalla olla aktiivisesti kouluun yhteydessä, kun kokevat ilmapiirin olevan kielteinen ja uhkaava.

Vanhempien passiivisuus voi opettajan toimien sekä ajanpuutteen lisäksi johtua myös heidän omista kokemuksistaan tai ajatusmaailmastaan (Karhuniemi, 2013, 74). Tähän oli törmännyt työssään Aleks, joka kertoi joulukuun haastattelussa vaikeasta vanhemmasta. Tämä haastava vanhempi oli suoraan kertonut, että hänen kouluaikanaan opettajat ja vanhemmat toimivat erillään, ja niin hän toivoi asian jatkuvan yhä edelleenkin. Aleks yhteistyöyrityksistä huolimatta kyseinen vanhempi oli pysynyt tiukasti omalla kannallaan. Cantell (2011, 274) korostaakin, että kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on aina otettava huomioon se, että jokainen on yksilö omine ajatuksineen. Toiset vanhemmista haluavat Cantellin mukaan olla aktiivinen osa kouluarkea, kun taas toisille vanhemmille poissaoloilmoitukset ovat ainoa välttämätön paha.

Haastateltavien opettajien puheissa vanhempien näkemyksien merkitys korostui muutenkin kuin yhteistyön määrää miettiessä. Varsinkin koko lukuvuoden ajan työskentelevät opettajat Cecilia, Daniela sekä Eero toivat kevään haastatteluissa esiin tilanteita, joissa olivat olleet vanhempien kanssa erimieltä. Opettajista Daniela ja Eero totesivat, että mitä lähemmin vanhempiin tutustui, sitä enemmän molemmat uskalsivat tuoda esiin omia näkemyksiään. Vaikka kaikki opettajat olivat lähtökohtaisesti sitä mieltä, että läheinen kanssakäyminen on positiivista, kertoivat jokainen sen aiheuttavan myös ongelmia.

”No nyt (maaliskuussa) tuntuu, että ollaan vihdoinkin saavutettu semmoset välit, että voidaan puhua ihan kaikesta. Se on tosi hyvä juttu, mutt’ aiheuttanu myös ongelmia. Tullu esiin se, kui erimieltä me ollaan monista jutuista. Vanhemmat uskaltaa sanoo vastaan eikä enää tavallaa mielistele.” Daniela.

”Ollaan oltu niin tiiviisti yhteyksissä, että semmonen kynnys puhua on poistunu. Se on osaltaan aiheuttanu sen, että puhutaan ehkä vähä liikaaki. Osa vanhemmista on tilittäny avieroista ja muista mulle. Kun ne kuulemma vaikuttaa lapseenki nii paljo..” Eero.

”Avoimuus on tosi hyvä juttu. Mutta välillä tuntuu, että tuosta mie en halua kuulla. Puhutaa vähä liianki tuttavallisesti.” Cecilia

Opettajien kuvailemien vuorovaikutustilanteiden avoimuus kertoo sen, että osapuolien välille on syntynyt luottamus, jonka turvin vaikeistakin asioista uskalletaan puhua. Luottamuksen syntyminen on ainoastaan positiivinen asia; sen avulla yhteistyötilanteista voidaan luoda tasa-arvoisia ja lapsen kasvua tukevia (Hilasvuori 2002, 19). Kuitenkin täysin avoimet keskustelutilanteet, joissa kunnioitus toista kohtaan on unohtunut, voivat päätyä Danielan ja Eeron kuvailemiin tilanteisiin. Yksi kodin ja koulun yhteistyön haastavimmista asioista on vanhempien ja opettajien erilaiset näkemykset kasvatuksellisista asioista (Inkinen, 2008, 85). Daniela totesi, että on vaikeaa lähteä puuttumaan lapsen oppimisen tukemiseen, kun vanhemmat ovat täysin erimieltä siitä, miten tilanteessa pitäisi toimia. Puustinen (2007, 13 -14) on todennut, että vanhemmat voivat suhtautua hyvin kärkkäästi kodin ja koulun erilaisten näkemysten aiheuttamiin ongelmatilanteisiin. Hän kertoo, että yllättävän usein vanhemmat ottavat yhteyttä juridisiin palveluihin, jotta saisivat lainoppilisen varmistuksen siitä, että heillä on päätäntävalta oman lapsensa asioista.

Opettaja törmää usein työssään tilanteisiin, joissa osapuolet ovat erimieltä siitä, millaiset asiat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön kuuluu. Gordon (2006, 157) on nostanut esiin huolen siitä, että monissa tilanteissa vanhemmat käyttävät opettajaa omana terapeuttinaan. Opettajat joutuvat kuuntelemaan paljon sellaisia murheita, joilla ei suoranaisesti ole vaikutusta lapsen oppimiseen tai kehitykseen, kuten muun muassa Eero toi esiin. Gordonin mielestä olisikin tärkeää, että sekä vanhemmat että opettajat miettisivät aina ongelman kohdatessaan, kenen pulmasta on oikeasti kyse. Lapsen tukemisen kannalta on toki tärkeää, että opettaja

tietää esimerkiksi avioerotilanteista, mutta opettajan tarkoituksena ei ole olla vanhemman tukipilari vaikeiden aikojen keskellä. Lämsä (2013, 57) toteaa, että lasten kotiolot on tärkeää olla selvillä opettajalle, mutta mahdollisten ongelmien ilmetessä opettajan täytyy käyttää hyväkseen moniammatillista työyhteisöä. Lämsä muistuttaa, ettei opettajalla ole velvollisuutta eikä edes oikeuksia puuttua muun muassa oppilaan vanhempien keskinäisiin ongelmiin.

6.2. Opettajien omat resurssit

Varsinkin syysloman aikoihin toteutetuissa haastatteluissa tuli jokaisen opettajan puheissa ja muistiinpanoissa esiin se, että kasvatuskumppanuudesta oltiin vielä hyvin kaukana. Jokainen opettaja kertoi, ettei ollut kerennyt paneutua yhteistyöhön niin paljoa kuin olisi halunnut. Esimerkiksi Eero totesi, että omaa työaikaansa oli yllättävän paljon vienyt kaikki opetuksen ulkopuolinen paperityö. Lisäksi Daniela sanoi, että oli joutunut asettamaan kaiken keskittymisen siihen, että pystyisi huomioimaan jokaisen lapsen tarpeet luokkahuoneessa. Haastateltavat sanoivat, että olivat lähinnä lähestyneet vanhempia pakollisten tiedotteiden näkökulmasta. Toisaalta Alekski toi esiin hankalan tilanteen toisenkin puolen; hän kertoi, että myöskään vanhemmilla ei tuntunut olevan aikaa lapsen kouluasioihin keskittymisessä. Alekski kertoi, että oli usean vanhemman kanssa yrittänyt löytää yhteistä sopivaa aikaa siinä onnistumatta.

Haastateltavien opettajien syksyn ongelmat ovat samoja, mitä esimerkiksi Siniharju (2003) ja Lehtolainen (2008) ovat esitelleet. Lehtolainen (2008, 396) toteaa, että yleisin kodin ja koulun välisen yhteistyön ongelmakohdista koskee opettajan rajallista työaikaansa. Hän tuo esiin huolen siitä, että opettajalla ei ole aikaa kertoa vanhemmille lasta koskevista asioista, vaikka niin haluaisikin. Siniharjua (2003, 107) sen sijaan huolettaa nimenomaan vanhempien kiireellinen arki. Opettajan on vaikeaa ottaa kotia lähemmäs koulua, mikäli vanhemmilla ei ole aikaa tulla osallisiksi kouluarjesta. Aleksin vaikeudet tapaamisen järjestämiseksi ei ole ennen kuulumattomia muidenkaan opettajien toiminnassa; Launosen, Pohjolan &

Holman (2004) tutkimuksessa tuli ilmi se, että kaikkein vaikeimmaksi yhteistyön osa-alueeksi opettajat kokivat juurikin tapaamisten järjestämisen vanhempien kanssa. Myös Siniharjun (2003) tutkimuksessa opettajat kokivat, että yhteisen ajan löytyminen on hankalaa. Haastateltavat opettajat toivat esiin epäkohdan, joka myös Siniharjun tutkimuksessa nousi opettajien toimesta esiin; tutkimukseni mukana olevat kokivat epäreiluksi, ettei kodin ja koulun välisen yhteistyön ylläpitämisestä saanut korvausta. Kaikki tutkittavat kertoivat hoitaneensa yhteistyötä omalla ajallaan ilman mitään palkkaa käytetystä ajasta.

”Kun ei vaan ole aikaa. Niin monet viestit ja soitot on hoidettu sit ku on päässyt kotiin. Pakkohan se on edes joskus hoitaa. Mutta kyllä ärsyttää puheet lyhyestä työpäivästä, kun tuntuu, ettei se työpäivä lopu oikiasti koskaan.” Daniela.

Samat yhteistyön haasteet kulkivat opettajilla koko työsuhteen ajan mukana, mutta esimerkiksi ajankäytön ongelmat olivat huomattavasti suuremmassa roolissa syksyllä kuin keväällä. Samoin nimenomaan syksyllä opettajien voimia vievä haaste oli tuen ja avun puuttuminen. Opettajat toivat syksyllä järjestetyissä haastatteluissa esiin mieltä painavan huolen siitä, että eivät saaneet tukea oikein keneiltäkään. Daniela totesi, että tunsikin olevansa aivan yksin vaatimuksien alla. Kuinka haastateltavista ei kokemuksiensa mukaan ollut saanut tukea esimerkiksi esimieheltä tai työkavereilta. Sekä Alekski että Eero pohtivat sitä, miten opettajan työ voi tuntua niin yksinäiseltä, vaikka jatkuvasti ympärillä on kymmeniä ihmisiä. Haastateltavista Alekski, Bertta ja Daniela olivat kysyneet työyhteisönsä jäsenilta apua jossakin yhteistyön ongelmassa. Jokainen kertoi kuitenkin saaneen vastaukseksi sen, että pitää itse vetää omat rajat ja periaatteet.

”Mie yritin rehtorilta pyytää apua. Yritin kysyä, että kui aktiivisesti pitäis nähä kasvokkai, ku se miuta aina on mietityttänny. No se rehtori on ihan tosi hyvä, mutta tähän se vastas vaa, että saat päättää ite..” Daniela.

”No minä kysyin apua. Tuolta Eetulta (työkaveri, nimi muutettu). Että miten vanhempainvartit järjestetään, mitä siellä puhutaan ja muuta semmosta. No se sano, että ihan itte saat päättää. Huuh, autto.” Bertta.

Metso (2004, 52 -53) pohtii teoksessaan sitä, onko opettajan ammatti edelleen liian yksinäistä. Hän toteaa, että kasvatusvastuun siirtyminen yhä enemmän ja enemmän opettajien harteille, saa aikaan sen, että opettajien vastuu on liian

suurta. Suuren vastuun vuoksi olisi tärkeää, että jokaisella opettajalla olisi tukiverkosto, johon voisi vaikeiden tilanteiden yllättäessä turvautua. Lapsen kasvatuksen tukeminen on kuitenkin opettajan lisäksi myös koko moniammatillisen kouluyhteisön tehtävä, joten kaikkien osapuolien jaksamisen tukemisen pitäisi olla toiminnan lähtökohtana. Opettajia ei saisi siis jättää yksin ilman tukea toteuttamaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä. (Peltonen & Säävälä, 2001, 195.)

Viimeinen, mutta eniten tutkimuksessa esiin tullut yhteistyön voimia vievä osa-alue haastateltavien opettajien kohdalla oli omien vaatimusten täyttäminen. Sekä lukukauden että lukuvuoden ajan työskennelleet opettajat sanoivat ottavansa paljon stressiä siitä, että eivät ole täyttäneet kasvatuskumppanuuden vaatimuksia. Varsinkin Cecilia toi jokaisessa haastattelussa esiin, että on pettynyt omaan toimintaansa yhteistyön osapuolena. Sen sijaan, vaikka muilla opettajillakin oli paineita täyttää omat vaatimuksensa, he kuitenkin uskoivat yhteistyön kehittämiseen.

"Taas miun täytyy tunnustaa, etten ole tehnyt tarpeeksi. Ärsyttää niin paljo oma saamattomuus, ei tästä tule mittää!" Cecilia.

"Kyllä mä kuvittelin, että oisin tässä ajassa kerennyt nähdä jo kaikki vanhemmat, mutta aika on vaan kulunu niin nopeesti. Tottakai se ottaa päähän, mutt kyllä tämä tästä." Bertta.

Yhteistyön luomat paineet opettajille eivät ole yllätyksellisiä, sillä kodin ja koulun välinen toiminta vaatii paljon opettajan työtä ja aikaa. Cantell (2011, 269) korostaa, että opettajat ovat aina vastuussa toimivan yhteistyön kehittämisestä ja heidän on toimittava ammattimaisesti suurienkin tunnekuohujen aikana. Vuorinen (2000, 77) taas muistuttaa, että opettajien on muistettava rajata yhteistyötä niin, että toiminnan keskipiste pysyy jatkuvasti oppilaan huomioimisessa sekä tukemisessa. Opettajan on luotava tilanteita, joissa yhteistyön molemmat osapuolet voivat osoittaa oman asiantuntijuutensa. Haastateltavat opettajat toivat useaan otteeseen esiin, että toimivalla yhteistyöllä on niin suuria vaatimuksia, että kaikkeen ei ehdi paneutua tarpeeksi hyvin. Aleksisanoi, että *tuntuu kuin pitäisi olla jokin superihminen*. Aleksista tuntui siltä, että yhteistyön osapuolena omat tunteet ja ajatukset pitää *ottaa pois päältä*, jotta saa vanhemmat toimintaan mukaan. Wearen (2004, 109) ajatukset huomioon ottaen haastateltavien opettajien huolet

yhteistyön laadusta kertovat hyvin painolastin olemassa olosta. Weare toteaa teoksessaan, että huonot vuorovaikutussuhteet ovat yksi opettajan työn stressaavimmista osa-alueista. Vaikeat yhteistyötilanteet ja niiden asettamat vaatimukset voivat merkittävästi huonontaa opettajien työssäjaksamista (Pensola & Järvi-koski, 2006).

7. Yhteistyö opettajan voimavarana

7.1. Vanhemmat voimia tuovana osapuolena

Vaikka tutkimukseni opettajat toivat työsuhteidensa aikana esiin monia haastavia ja ongelmallisia yhteistyötilanteita, nousi esiin paljon myös sellaisia hetkiä, jolloin yhteistyö koettiin voimia tuovaksi asiaksi. Syksyn toisessa haastattelussa opettajista Bertta, Daniela sekä Eero kertoivat, että olivat positiivisesti yllättyneet luokkansa oppilaiden vanhemmista. Vaikka opettajilla oli pohjalla kokemus siitä, ettei aikaa ollut riittänyt tarpeeksi yhteistyön hoitamiseen, kertoivat he kuitenkin huomanneensa jo yhteistyön voiman.

”Suurin osa niistä (vanhemmista) on ihania! Ne on rohkassu, ollu mukana ja halunnu kuulla lapsestaan. Antanu ees vähä uskoa tähän hommaan!” Bertta.

”Onnekas olen kyllä ollut, kun oon nuot vanhemmat saanut. Tosi ymmärtäväisiä ja luottavaisia, että olen hyvä ope niitten lapselle.” Daniela.

Myös Alekski ja Cecilia totesivat, että yhteistyön epäonnistuminen tuskin on kiinni oppilaidensa vanhemmista. Edellä mainitut opettajat pelkäsivät sitä, miten itse pärjäävät, mutta korostivat useaan otteeseen, etteivät vanhemmat ole aiheuttanut suuria ongelmia. Haastateltavien opettajien ajatukset yhteistyön toimivuudesta syysloman aikoihin olivat hyvät kehittymisen kannalta. Alasuutari (2003, 114) ja Miller (2003, 191) korostavat sitä, että positiivinen ja myönteinen suhtautuminen yhteistyön toteutumiseen, auttaa molempia osapuolia luomaan kasvatuskumppanuutta. Lisäksi opettajien myönteinen kuva vanhemmista helpottaa sitä, että koti osallistuisi aktiivisesti lapsen kouluarkeen. On tärkeää, että vanhemmat kokevat olevansa hyväksytyt ja odotettu osa koulua. (Cunningham & Davis, 1985, 162 -163.) Opettajille itsellensä positiivinen suhtautuminen sekä mahdollisuuksiin uskomisen kasvattavat työssä jaksamista huomattavasti. Ilmarisen ym. (2006) mukaan positiivinen ilmapiiri kannustaa opettajaa omassa työssään.

Joulukuun haastatteluihin mennessä jokainen opettaja oli kohdannut tilanteita, joissa kodin ja koulun yhteistyö toi voimia. Osalle opettajista vanhempien rooli oli nimenomaan olla tukemassa heidän tekemiään päätöksiä. Bertta totesi, että suurin voimaa tuova asia oli se, että vanhemmat hyväksyivät hänen tekemät valinnat. Hän kertoi, että oli muuttanut luokan aiempien käytäntöjä esimerkiksi niin, että toimitti jokaiselle vanhemmalle viikkotiedotteen, poisti positiivisen palautteen järjestelmän sekä järjesti vanhempainvartteja aiempaa enemmän. Bertta kertoi, että hyvin rohkaisevaa ja kannustavaa oli ollut se, että vanhemmat olivat kehuneet hänen ajatuksia ja toimintatapojaan. Bertta koki, että oli saanut siitä rohkeutta muuttaa asioita omien näkemyksien mukaisiksi. Bertan kokemukset myönteisen palautteen voimasta vastaavat hyvin sekä Wearen (2000, 54) että Lindströmin ym. (2005, 41, 66) näkemyksiä siitä, että positiivinen sekä kannustava palaute parantaa huomattavasti opettajan työssä jaksamista ja kannustaa opettajaa toteuttamaan omia toimintatapojaan.

Kannustamisen ja hyväksynnän lisäksi haastateltavat opettajat totesivat vanhempien asiantuntijuuden helpottaneen omaa työtään. Pitkin lukukautta tai –vuotta tulleet kokemukset vanhempien kanssa yhteen hiileen puhaltamisesta, oli haastattelujen mukaan opettajille merkittäviä kokemuksia. Daniela totesi, että oli saanut valtavasti voimia siitä, että vanhemmat olivat jakaneet hänen kanssaan aidon kiinnostuksen oppilaan asioihin. Daniela korosti, että vanhempien kokemustieto omasta lapsestaan oli pelastunut haastavan tilanteen monta kertaa.

”Tuossa aiemmin tänä vuonna oli semmonen tilanne, että olin tosi huolissaan yhen tytön voinnista. Stressasin sitä hulluna ja koitin kannustaa tekemään ja yrittämään. Olin ihan lopussa jo. En tajua, miksen aiemmin ottanut yhteyttä kottii. No nehän (vanhemmat) osas kertoo tarkalleen, mikä mättää. Siitä se juttu alko selvenee. Sillon olin nii kiitollinen niistä tyypeistä. Ja näitä kokemuksia monta lissääki.” Daniela.

Daniela lisäksi myös haastateltavista Aleksii, Cecilia ja Eero kertoivat saaneensa monessa tilanteessa vanhemmilta sellaista tietoa, jonka olemassa olo on erittäin tärkeää lapsen kasvun tukemista ajatellen. Haastateltavat toivat esiin muun muassa tilanteen, jossa oppilas oli ollut allapäin pitemmän aikaa. Opettaja ei ollut löytänyt ratkaisua tai syytä tilanteeseen, joten oli pyytänyt vanhempia keskustelemaan asiasta. Vanhempien kanssa keskusteltaessa oli opettajalle selvinnyt,

että lapsen lähiomainen oli sairastunut vakavasti, mikä oppilaan mieltä luonnollisesti painoi. Haastateltavien kokemukset vanhempien tärkeydestä ovat merkityksellisiä lapsen kasvun tukemista ajatellen. Muun muassa Alaja (1997, 81 -81) sekä Niemi (2000, 23) ovat korostaneet vanhempien mukaan ottamisen tärkeyttä. Molemmat edellä mainitut ovat korostaneet sitä, että useimmissa tilanteissa vanhemmilla on ainutlaatuinen suhde omaan lapseensa; he viettävät lapsen kanssa huomattavasti enemmän aikaa kuin muut kasvattajat. Ajan lisäksi suhteesta tekee ainutlaatuisen se, että usein vanhempien ja lasten välillä on sellainen vuorovaikutusyhteys, mikä saa lapsen kertomaan asioistaan avoimemmin vanhemmille kuin esimerkiksi opettajalle.

Haastateltavista opettajista Daniela ja Eero korostivat haastatteluissaan vanhempien merkitystä myös toiminnallisten kokonaisuuksien järjestämisessä. Opettaja D oli opettajana työskennellessään järjestänyt teemapäivän, jossa luokka tutustui koulun lähellä sijaitsevan maatilan toimintaan. Daniela kertoi, että projektin järjestäminen ja toteuttaminen oli ollut ennalta suunniteltua raskaampi projekti, mutta tilanteen oli pelastanut muutaman oppilaan vanhemmat, jotka olivat omaaloitteisesti tarjonneet kyyditys- ja valvonta-apua. Daniela kertoi, että oman työtaakan helpottumisen lisäksi oli ollut erittäin palkitsevaa huomata, kuinka mukana olleet vanhemmat tutustuivat toisiinsa ihan uudella tavalla. Esimerkiksi Tilus (2004, 134 -135) on todennut, että kodin ja koulun yhdessä järjestämät toimintatuokiot keventävät opettajan taakkaa, mutta sen lisäksi lähentävät myös vanhempia sekä helpottavat vertaistuen löytymistä.

Eero sen sijaan oli yhdessä vanhempien kanssa suunnittelut keväällä pidetyn vappujuhlan. Juhlan aikana Eero kertoi tajunneensa, kuinka suuri merkitys toimivilla vuorovaikutussuhteilla on; hän kertoi, että *ihan tippa tuli linssiin, ku tajusin, että tää on tehty yhdessä*. Eeron ja Danielan järjestämät tapahtumat ovat hyviä esimerkkejä siitä, miten kodin ja koulun hyviä vuorovaikutussuhteita voidaan käyttää hyväksi kouluarjessa. Molemmat opettajat totesivat, etteivät olisi voineet kuvitellakaan järjestävänsä mitään vastaavaa, ellei yhteistyö olisi jo aiemmin osoittautunut toimivaksi. Molemmat korostivat myös, että tapahtumat olivat tuoneet kotia ja koulua entistä lähemmäksi toisiaan. Yhteiset tapahtumat ovat tärkeitä,

sillä niissä myös vanhemmat saavat mahdollisuuden tutustua toisiinsa. Jotta kodin ja koulun yhteistyö olisi kokonaisvaltaista, on opettajan tärkeää järjestää myös sellaisia hetkiä, jolloin vanhemmat voivat kohdata toisensa. Kurttila (2011, 40) muistuttaa, että myös vanhemmat tarvitsevat vertaistukea, minkä järjestäminen lisää kodin tyytyväisyyttä koulua kohtaan.

Kuten aiemmissa luvuissa mainittua, on jokainen opettaja ja vanhempi oma persoonansa, joten ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita yhteistyön noudattamiseen. Mikäli opettaja ja vanhemmat kuitenkin kykenevät ottamaan toisensa huomioon tasavertaisina osapuolina, on yhteen hiileen puhaltaminen helpompaa. Yhteisiä tavoitteita kohti kulkeminen puolestaan tuo voimia ja uskoa opettajalle, mikä haastateltavien opettajienkin puheissa tuli esiin. (Määttä, 1991, 2.)

”Se tunne on niin hyvä, kun pystyy jakamaan vanhempien kans yhteiset tavoitteet ja puhumaan niistä avoimesti. Silloin miusta tuntuu, että oon niin oikialla alalla kui vaa voi olla.” Cecilia.

”Kun ollaan sovittu yhteiset pelisäännöt, nii kaikki on paljo vaivattomampaa. Helppoa, kun tietää, että vanhemmat tukee mua tietyissä asioissa.” Eero.

Kaikki haastateltavat opettajat totesivat, että yhteisten tavoitteiden avulla oma työ tuntui huomattavasti mielekkäämmältä. Esimerkiksi Alekski kertoi, että yhteydenotto niihin vanhempiin, joiden kanssa oli yhteiset tavoitteet, oli vaivatonta ja palkitsevaa. Alekski sanoi, että näiden vanhempien kanssa ei tarvinnut pelätä sitä, mitä vastaus sisälsi. Hän korosti, että yhteisten tavoitteiden vuoksi oli helppoa päättää, mitä kulloinkin kotiin tiedotti. Epsteinin (1992, 1140 -1141) mallissa on jo 25 vuotta sitten nostettu esiin kodin ja koulun yhteisten tavoitteiden ja päämäärien merkitys. Epstein korostaa omassa mallissaan sitä, että yhteisten pelisääntöjen avulla lapsen kasvun tukeminen on helpompaa. Lisäksi yhdessä sovitut päämäärät vähentävät opettajan epävarmuutta omaa työtään kohtaan. Yhteiset tavoitteet tekevät tutkimusten mukaan sekä opettajista että vanhemmista aktiivisempia yhteydenpitäjiä, mikä osaltaan vaikuttaa siihen, että myös oppilaiden suhtautuminen opettajaan ja koulua kohtaan paranee. Oppilaiden asenteet taas vaikuttavat siihen, kuinka mielekkääksi opettajat oman työnsä kokevat. (Dearing ym. 2010, 242.) Cecilia ja Eero toivatkin haastatteluissa esiin kokemuksia siitä, kuinka

yhteistyö vanhempien kanssa vaikutti oleellisesti myös lasten asenteisiin ja sitä kautta omaan työssä viihtymiseen.

”Miusta tuntuu, että se, että meidän on helppo olla keskenään yhteyksissä, on saanu aikaan myös sen, että Liisa (oppilas) suhtautuu jotenkin paremmin miuhun ja koko kouluun. Jotenki ehkä, että se (oppilas) saa kotuaan sen kuvan, että koulu on tärkeää ja hyvä juttu.” Cecilia.

”Ehdottomasti se vaikuttaa, että meillä (opettaja ja vanhemmat) on hyvät ja tiiviit välit. Kotona ei puhuta koulusta pahaa, lapsi ei ime sieltä niitä vaikutuksia. Luokkahuoneessakin on parempi ilmapiiri, kun joku ei koko ajan kyseenalaista kaikkea.” Eero.

Positiivinen ilmapiiri vaikutti tutkittavien mielestä suuresti siihen, kuinka helppoa oman työn toteuttaminen on. He kertoivat, että kaikkien osapuolien avoin suhtautuminen rohkaisi heitä opettajana ottamaan esille vaikeitakin asioita.

7.2. Opettajien ajatusten vaikutus yhteistyöhön

Konkreettisen toiminnan sekä vanhempien käytöksen lisäksi tutkimuksessa tuli esiin, että opettajan omat ajatukset ja uskomukset yhteistyön toimivuudesta vaikuttivat suuresti siihen, millaisena he yhteistyön tunsivat. Jokainen opettaja on oma persoonansa sekä omaa omanlaisensa ajattelutavat, joten on itsestään selvää, että jokaisella yksilöllä on omat tapansa suhtautua yhteistyöhön (Räisänen ym. 1991). Ensimmäisessä, ennen työsuhdetta, järjestetyssä haastatteluissa haastateltavat Berttaa lukuun ottamatta suhtautuivat yhteistyöhön hieman pelonsekaisin tuntein. Opettajat kokivat, että heillä ei ole tarpeeksi valmiuksia toimia rakentavan yhteistyön järjestäjänä. Kuitenkin kaikilla opettajilla oli pohjalla jonkinlainen usko siihen, että he tulevat kyllä lopulta pärjäämään.

Tutkimuksen edetessä tuli selkeästi ilmi, että mitä positiivisemmin opettajat yhteistyöhön suhtautuivat, sitä enemmän he kertoivat saavansa siitä voimia. Esimerkiksi Daniela kertoi syysloman aikoihin järjestetyssä haastattelussa, että yhteistyö ei ole oikein onnistunut, mutta uskoo vahvasti siihen, että kaikki tulee menemään paremmin. Hän kertoi, että oli päättänyt tehdä yhteistyöstä voimia tuovan osa-alueen.

”No mää yksinkertaisesti päätin, että se (yhteistyö) tulee ole sellanen juttu, mistä nautin. Aion olla sillä asenteella, että kaikki onnistuu!” Daniela.

Positiivisen suhtautumisen sekä optimistisen ajattelun on aiemmissa tutkimuksissa katsottu parantavan työssäjaksamista (Mäkikangas, 2007, 22). Feldtin ym. (2005, 114) mukaan positiivisen asenteen vaikutus näkyy erityisesti haastavissa ja stressaavissa tilanteissa. Tämä tuli esiin myös minun tutkimuksessani, jossa opettajat kohtasivat monia haasteita yhteistyön osalta. Ne opettajat, jotka syyskoulun aikoihin uskoivat tilanteen muuttuvan paremmaksi, eivät ottaneet kovin suurta stressiä asiasta. Sen sijaan Cecilia, joka koki epäonnistuneensa yhteistyön osapuolena, sanoi, ettei usko tilanteen paranevan.

”Tästä on nyt jo tullu hirvee stressi. En mie tiä, miten tuun loppuun asti selviää. Kyllä mie aion panostaa ja kyllähän tästä selviää, mutta onhan tää semmonen taakka.” Cecilia.

Cecilian lisäksi haastateltavista Aleksilla ja Bertalla oli pelko, että he eivät ehdi toteuttaa kasvatuskumppanuutta. Bertta kuitenkin suhtautui huomattavasti Aleksia optimistisemmin yhteistyön onnistumiseen; hän ei ottanut paineita kasvatuskumppanuuden rakentumisesta, vaan hyväksyi oman rajallisuutensa. Sekä Feldt ym. (2005, 101) että Mäkikangas (2007, 17) korostavat, että omien voimavarojen sekä mahdollisuuksien rajallisuuden hyväksyminen parantaa huomattavasti työssä viihtymistä sekä vähentää työn aiheuttamaa stressiä. Aleksin ja Bertan välillä tämä näkyi selvästi siinä, että työsuhteen edetessä Aleksin stressimäärä vain lisääntyi Berttaan nähden, vaikka heidän tilanteensa ulkopuolisen silmin oli melko sama.

Kuten aiemmissa luvuissa mainittua, koki jokainen opettaja tutkimuksen aikana monia haastavia yhteistyötilanteita, mutta haastateltavien oma suhtautuminen vaihteli hyvin paljon yksilöstä riippuen. Tutkimuksessani mukana olevista opettajista nousi selkeästi esiin kaksi erilaista suhtautumistapaa. Opettajista Aleksilla ja Cecilialla oli melko yhteneväinen tapa ajatella vastoinkäymisiä kohdatessa; he syyttivät ensimmäisenä itseään ja menettivät koko ajan luottamusta yhteistyön toteutumiseen.

”En mä tiä, tuntuu, että pelkkää alamäkeä. Koko ajan unohdan jotain tai mokaan jossain. Jos hetken tuntuu, että nyt tää toimii, nii sitte sanon taas jotain väärää.” Aleks.

”No mie en vaa ossaa tätä. Mie en vaa tiää, mitä pitäs sanoo ja millon. En oo osannu rakentaa tiivistä yhteistyötä, eikä sellasta näillä taidoilla tuukkaan.” Cecilia.

Sen sijaan Bertta, Daniela sekä Eero uskoivat omiin kykyihinsä vastoinkäymisistä huolimatta. He kertoivat, että eivät ole yksin vastuussa yhteistyöstä, vaan huomiota pitää ottaa aina kaikki osapuolet. Optimisten ja itseään kunnioittavan asenteen avulla, he tuntuivat säilyttävän luottamuksensa siihen, että yhteistyö kodin kanssa tulee paranemaan.

”Onhan niitä hankalia hetkiä. Paljon. Mutta kyllä niistä selviää, pitää vaan miettiä, mitä minä, koulu tai vanhemmat voiaa tehdä paremmin. Kaikki me kehitytään koko ajan.” Eero.

Xanthopouloun ym. (2007, 136) tutkimuksen mukaan luottamus omaan osaamiseen on erittäin tärkeää työssä onnistumisen kannalta. Heidän tutkimuksessaan tuli ilmi, että työntekijöiden luottaessa itseensä ja omaan arvoonsa, on työssä jaksaminen helpompaa. Tällöin vaikeiden tilanteiden yllättäessä itseensä luottavat kykenevät arvioimaan tilannetta muutenkin kuin omana vikanaan, mikä vähentää työstressin määrää merkittävästi.

Minun tutkimuksessani mukana olevien opettajien kokemukset vastaavat hyvin edellä mainitun tutkimustulosten lisäksi Feldtin ym. (2005, 109 -111) tuloksia. He ovat korostaneet optimisten ennako-oletusten merkitystä työssäjaksamisen kannalta. Haastateltavien opettajien kohdalla tämä tarkoitti sitä, että ne jotka ennakkoon uskoivat hyvän yhteistyön ja kasvatuskumppanuuden syntymiseen, saivat yhteistyöstä enemmän voimaa kuin ne, jotka suhtautuivat negatiivisesti. Daniela ja Eero kertoivat joka haastattelussa uskovansa siihen, että kaikki paranee entisestään. Sen sijaan Aleksilla ja Cecilialla oli melko negatiiviset näkemyksen yhteistyön kehittymisestä. Lisäksi Aleks ja Bertta toivat heti alussa esiin sen, ettei kasvatuskumppanuuden kehittymiselle ole mahdollisuuksia, koska heidän työsuhteensa kestää vain syksyn ajan. Viimeisissä haastatteluissa tuli selkeästi esiin se, että kumppanuuteen uskovat panostivat koko ajan yhteistyöhön enemmän ja paremmalla mielellä. Nämä huomiot kohtaavat Feldtin ym. (2005, 109 -111) tulosten kanssa. Hyvään lopputulokseen uskovat toteuttavat ennako-oletuksiaan; he panostavat työhön enemmän ja johdonmukaisemmin sekä ottavat vähemmän stressiä epäonnistumisista.

8. Kasvatuskumppanuuden toteutuminen yhteistyössä

8.1. Luottamus

Kaikki viisi haastateltavaa mainitsivat kasvatuskumppanuuden tärkeimmäksi osa-alueeksi luottamuksen syntymisen. Kuitenkin haastatteluissa tuli ilmi, että luottamuksen syntyminen opettajan ja vanhempien välille oli ennalta ajateltua vaikeampaa. Syysloman haastatteluissa kukaan opettajista ei kokenut, että pystyisi täysin luottamaan yhteenkään vanhempaan. Bertta totesi, että *vanhemmat ovat vielä tuntemattomia*. Cecilia sen sijaan sanoi, että ei ole ollut vielä niin paljon vanhempien kanssa tekemisissä, että luottamusta olisi kerennyt syntyä. Sekä Karila (2006, 98 -99) että Tiillikka (2004, 1-2) muistuttavatkin omissa teoksissaan, että luottamuksen syntyminen vaatii aikaa ja rauhassa toisiinsa tutustumista. Haastateltaville opettajille tämä tuntui olevan selvää, sillä kaikki uskoivat edes jollain tasolla siihen, että luottamus kyllä rakentuu, kunhan toisiin tutustutaan enemmän.

”Ei vielä voi puhua mistään luottamuksesta. Mutta kyllä mä uskon, ett se siitä pikkuhiljaa, kunhan aikaa kuluu ja ollaa yhteyksissä.” Bertta.

Joulukuun haastatteluissa sen sijaan jokainen opettaja koki, että oli löytänyt jonkinlaisen luottamuksen edes yhden vanhemman kanssa. Haastateltavat korostivat, että luottamuksen kehittyminen oli vaatinut koko syksyn ajan sinnikästä ja pitkäjänteistä työtä. Opettajat kertoivat olleensa aktiivisesti yhteydessä koteihin, kyselleen vanhempien mielipiteitä sekä pyrkineet luomaan avointa ilmapiiriä. Kaikki olivat kuitenkin sitä mieltä, että luottamuksen löytyminen oli ollut kaiken vaivan arvoista. Haastateltavien tuomat kokemukset luottamuksen kehittämisestä vastaavat hyvin Davisin (2003, 59) sekä Kaskela & Kekkosen (2006, 37) ajatuksia siitä, että luottamus ei synny itsestään, vaan vaatii aktiivisuutta ja työn tekoa molemmilta osapuolilta.

Vaikka jokainen opettaja kertoi tyytyväisenä luoneensa luottamussuhteita joihinkin vanhempiin, erosivat heidän näkemyksensä siinä, millaisena kumppanuuden

rakentuminen muutoin nähtiin. Opettajista Aleksi, Bertta ja Cecilia kokivat joululoman haastatteluissa, että eivät luottamuksesta huolimatta olleet lähelläkään kasvatuskumppanuuden syntymistä. Sen sijaan Danielilla ja Eerolla oli vahva luotto siihen, että kasvatuskumppanuus oli hyvää vauhtia kehittymässä. He uskoivat, että luottamus myös muihin vanhempiin pystyisi muodostumaan sinnikkäällä työllä. Cecilia taas uskoi, että puolen vuoden aikana olisi luottamus syntynyt, jos on syntyäkseen.

Kevään viimeisissä haastatteluissa opettajien omat joulukuun ennako-oletukset tuntuivat toteuttaneen itseään. Cecilia koki, että ei ollut löytänyt uusi luotettavia kumppaneita. Hän ajatteli, toisin kuin Karila (2006, 98), että pelkästään hänen ja vanhempien työnteko ei auta luottamuksen kehittymiseen. Cecilia totesi, että suurimmaksi osaksi luottamuksen syntyminen on kiinni oikeiden persoonien kohtaamisesta.

”Tää työvuosi on vaan vahvistanu miun syksyn ajatusta siitä, että kaikkien kans ei luottamusta voi rakentaa. Mie luulen, että enemmän on homma kii oikianlaisista ihmisistä kui siitä, että aktiivisesti ja keinotekoisesti yritetään rakentaa luottamus.” Cecilia.

Muut koko lukuvuoden ajan työskennelleet opettajat, Daniela ja Eero, sen sijaan olivat hyvin tyytyväisiä siihen, millainen luottamus vanhempien ja opettajan välille oli pikkuhiljaa kehittynyt. Molemmat haastateltavat sanoivat uskovansa, että sinnikäs ja johdonmukainen yhteistyö on auttanut rakentamaan luottamuksellista ilmapiiriä. Davis (2003, 58 -59) toteaa, että kaikkien osapuolien välille voi syntyä luottamusta, mikäli toisia kunnioitetaan ja avoimia vuorovaikutustilanteita luodaan. Tämän väittämän Daniela ja Eero allekirjoittivat täysin.

”Kyllä minä uskon, että jokaisen vanhemman kans voi luottamuksen rakentaa. Sehän on kaikkein tämän yhteistoiminnan tarkoitus!” Eero.

”Tottakai luottamusta voi aina syntyä! Töitä sen eteen pitää tehdä, mutta jos kumpikaan ei luovuta, niin kyll se sieltä tulee.” Daniela.

Danielan ja Eeron ajatukset luottamuksen mahdollisuudesta kertovat mielestäni hyvin sen, kuinka tärkeä oma asenne on kasvatuskumppanuuden toteuttamisessa. Toisin kuin Cecilia, sekä Eero että Daniela uskaltavat ongelmista huolimatta tavoitella luottamuksellista ilmapiiriä.

8.2. Kunnioitus

Luottamuksen lisäksi haastateltavat opettajat toivat syksyn ensimmäisessä haastattelussa esiin kunnioituksen merkityksen kasvatuskumppanuudessa. Jokainen haastateltava oli sitä mieltä, että ilman kunnioitusta ei rakentavaa kumppanuutta voi syntyä. Sekä Beveridge (2005) että Karila (2006, 93) ovat opettajien kanssa samaa mieltä siitä, että molemminpuolinen kunnioitus on ehtona kasvatuskumppanuuden rakentumiselle.

Kaikissa haastatteluissa jokainen korosti, että arvostavat ja kunnioittavat suuresti vanhempia ja heidän asiantuntijuuttaan lapsensa asioissa. Alekski mainitsi, että *on ihan mahtavaa kuin suuresti nuo vanhemmat lapsistaan tietää*. Lisäksi haastateltavat kertoivat, että myöskin vanhemmat tuntuivat kunnioittavan heidän työtään ja valintojaan. Haastatteluissa tuli ilmi samoja kunnioituksen osoittamistapoja, mitä myös Davis (2003, 56 -57) on listannut. Opettajat kertoivat kunnioituksen näkyvän esimerkiksi rehellisenä ja avoimena keskusteluna sekä toisen ajatusten hyväksymisenä. Bertta kertoi syyslomalla, että kunnioittaa valtavasti sitä, että vanhemmat ovat hyväksyneet hänen uudet toimintatapansa, vaikka ovat olleet lähtökohtaisesti erimieltä. Hän sanoi, että tuntuu siltä, että vanhemmat kunnioittavat hänen ammattitaitoaan.

Vaikka opettajilla olikin kaikissa haastatteluissa positiivisia kokemuksia kunnioituksesta, ei tämäkään kasvatuskumppanuuden osa-alue ollut täysin ongelmaton. Cecilia mainitsi useaan otteeseen, että hänestä tuntuu, että kaikki vanhemmat eivät kunnioita hänen näkemyksiään. Tämä tuli Cecilian mukaan esille vähätellynä sekä mielipiteistä suuttumisena. Lisäksi Aleksin kohtaama tilanne, jossa vanhempi oli toivonut heidän pysyvän erillään, nousi haastateltavan toimesta esiin hyvin epäkunnioittavana tekona. Alekski ja Cecilia kertoivat, että epäkunnioittava asenne oli saanut aikaan sen, etteivät he halunneet tai uskaltaneet olla enää kyseisten vanhempien kanssa tekemisissä niin paljoa. Molemmat sanoivat, että edellä mainitut tilanteet olivat aiheuttaneet sen, että kasvatuskumppanuuden syntyminen oli mahdotonta.

"No kun se yks aina suuttu kaikeista, mitä mie sanoin. Aina vastaus oli, että mie oon väärässä. Kyllä se romutti kumppanuuden kehittymisen. En mie uskaltanu enää sannoo mitään." Cecilia.

"Kyllähän ne sen toivomukset erillään pysymisestä satutti. Tuli olo, että oon niin paska, ettei muhun haluta pitää yhteyttä. Ei oo kyllä ollu tarvetta siihen ihmiseen kummemmin tutustuu." Aleks.

Erilaiset näkemykset ja kykenemättömyys ymmärtää toisen ajatuksia voivat olla Aleksin ja Cecilian kuvailemien tuntemusten mukaisesti esteenä tasavertaisen yhteistyön kehittymiselle (Seppälä, 2000, 36). Reaktiot luovuttaa yhteistyön suhteen ongelmien ilmentyessä ovat normaaleja, mutta siitä huolimatta molempien osapuolien pitäisi ajatella lapsen oikeuksia toimivaan kumppanuuteen. Mikäli opettajat lakkaavat pitämästä yhteyttä hankaliin koteihin, voi tilanne kääntyä siihen, että kaikki kasvatusvastuu jää yksin opettajalle. (Metso, 2004, 40 -42.) Kunnioituksen puuttuminen koetaan kuitenkin usein henkilökohtaiseksi loukkaukseksi, joten Aleksin ja Cecilian tuntemukset ovat mielestäni ymmärrettäviä.

8.3. Kuuleminen

Kolmas kasvatuskumppanuuden osa, jota haastateltavat sivuuttivat omissa puheenvuoroissaan, oli kuulemisen merkitys. Kuulemista ja kuuntelemista ei ennakkohaastatteluissa suoraan nimetty kumppanuuden periaatteeksi, mutta kaikki opettajat korostivat useaan kertaan yhdessä sovittujen tavoitteiden ja pelisääntöjen noudattamista ja seuraamista. Mielestäni yhdessä sopimiseen liittyy niin vahvasti toisten kuuleminen, että otin sen yhdeksi osaksi kasvatuskumppanuutta. Haastateltavat opettajat toivat myös itse esiin monissa haastatteluissa kuuntelemisen merkityksen. Lisäksi virallisissa määritelmässä kuuleminen sekä kuunteleminen nostetaan osaksi rakentavaa kumppanuutta (Kaskela & Kekkonen, 2006). Yhteisten tavoitteiden merkitystä olen analysoinut aiemmin jo kappaleessa 7.1., joten tässä keskityn lähinnä kuulemisen periaatteeseen yleisemmällä tasolla.

Karila (2006, 95) toteaa, että tasa-arvoinen yhteistyö vaatii molemmien puoleista kuuntelemista ja keskustelua. Hän korostaa, että kodin ja koulun välille ei voi syntyä rakentavaa yhteistyötä, ellei molemmille osapuolille anneta mahdollisuuksia

tuoda esiin omia ajatuksiaan. Jokainen opettajista toi syksyn haastatteluissa esiin Alasuuratin (2006, 90) ajatuksia mukailevia huomioita sen suhteen, että vanhempien kuunteleminen on lähtökohtana kasvatuskumppanuuden rakentumiselle.

”No sen oon ainaki huomannut, että vanhemmilta tulee niin paljo arvokasta tietoo, että se pitää ottaa huomioon” Bertta.

”Haastavaa on ollu se, miten kerkeen olla tarpeeksi yhteyksissä vanhempiin. Niin, että ne pystyy tuomaan esiin omia ajatuksia.” Eero.

Opettajat kertoivat useissa haastatteluissa, että olivat joutuneet miettimään uusia tapoja yhteydenoton helpottamaseksi. Kaikilla opettajilla oli työssään käytössä Wilma, jonka välityksellä oli kuulemma helppo olla yhteyksissä. Opettajista Aleks, Cecilia ja Eero kertoivat kuitenkin kaipaavansa myös erilaisia yhteydenototapoja. He sanoivat, että monet vanhemmat jäävät kokonaan kuulematta, ellei uusia keinoja keksitä. Opettajista Aleks ja Eero sanoivat kaipaavansa kasvokkai-sia vuorovaikutustilannetta. He kokivat, että väärinkäsitysten mahdollisuus on liian suuri sähköisten järjestelmien välityksessä jutellessa. Heidän ajatuksensa ovat samansuuntaisia, mitä Wallin (2011) on omassa tutkimuksessaan havainnut; hän korostaa, että aito kuunteleminen ja dialogi voi tapahtua vain osapuolten ollessa kasvokkain. Cecilia sen sijaan oli itse tyytyväinen olemassa oleviin mahdollisuuksiin, mutta hänen mukaansa muutamat vanhemmat olivat esittäneet toiveen henkilökohtaisemmasta yhteydenpidosta. Vanhempien tarpeen kasvokkai-sia tapaamisia kohtaan on nostanut esiin myös Launonen ym. (2004, 93), jotka ovat todenneet, että edelleen osa vanhemmista haluaa hoitaa yhteistyön henkilökohtaisesti opettajaa tapaamalla.

Vaikka osa opettajista joutui miettimään ja kehittämään uusia kommunikointitapoja, kokivat he, että vuorovaikutustilanteita oli melko helppo järjestää. Ceciliaa lukuun ottamatta kaikki olivat sitä mieltä, että toisen osapuolen kuuleminen on kaikkein helpoin osa yhteistyötä. Muun muassa Bertta mainitsi, että *toisen kuuntelemisessa ei oo mitää haastavaa, koen sen helpoks*. Daniela sen sijaan kertoi, että kuunteleminen on helppoa, mutta vaikeaksi se muuttuu sitten, kun asia pitäisi ottaa jollain tavalla oikeasti käsittelyyn. Kaiken kaikkiaan haastateltavista kaikki

paitsi Cecilia kokivat, että kuuntelemisesta ja kuulluksi tulemisesta kasvatuskumppanuuden kehittyminen ei jää kiinni.

9. Tulosten tarkastelua

Sain monipuolisen ja kattavan tutkimisaineiston koko lukuvuoden mittaiselta tutkimusjaksoltani. Tutkimusporukkani oli kuitenkin vain viiden hengen kokoinen, joten tutkimukseni tuloksia ei voi yleistää koko ilmiötä koskeviksi. Kuitenkin koen, että tulokset auttavat osaltaan ymmärtämään sitä, millaisena kodin ja koulun välinen yhteistyö voidaan tuntea. Lisäksi yksi tutkimukseni päätavoitteista oli herättellä ihmisiä ajattelemaan omaa toimintaa, mikä haastateltavien opettajien mukaan täyttyi.

Ennen työvuoden alkua haastattelin viittä vastavalmistunutta luokanopettajaa, jotka olivat aloittamassa ensimmäistä työvuottaan. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta opettajien näkemykset tulevaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä kohtaan olivat melko negatiivisia. Suurimmaksi huolenaiheeksi opettajilla nousi ajan ja oman jaksamisen rajallisuus. Haastateltavat toivat esiin sen, miten pelkäsivät aikaa menevän ensimmäisenä työvuotena niin paljon käytännön opetustilanteisiin, että yhteistyö jäisi väistämättä taka-alalle. Sen lisäksi esimerkiksi Cecilia toi esiin sen, että pelkäsi vaativansa liikaa itseltään; täydellisyyteen pyrkiminen saisi aikaan loppuun palamisen.

Omien vaatimusten lisäksi opettajat kokivat, että syvää ja rakentavaa yhteistyötä vaaditaan niin monelta taholta, että vaatimukset tuntuvat ihan liian suurilta. Suurimmiksi vaatimusten asettajiksi nimettiin opetussuunnitelmien lisäksi työpaikan toimijat sekä vanhemmat. Haastateltavien opettajien puheissa tuli ilmi huoli siitä, etteivät he pysty täyttämään täysin kenenkään vaatimuksia, mikä saisi aikaan tyytymättömyyttä kaikissa osapuolissa.

Vaikka haastateltavat opettajat useaan kertaan toistivat muiden tahojen vaatimuksia ja ennakko-oletuksia, jäin tutkijana pohtimaan sitä, olivatko päällimmäisenä kuitenkin omat korkeat vaatimukset. Kaikki opettajat nimittäin korostivat jatkuvasti sitä, että täytyy jaksaa antaa positiivista palautetta, järjestää luokan yhteisiä tapahtumia, kutsua vanhempia kouluihin sekä ennen kaikkea luoda jatku-

vasti parempaa ja parempaa yhteistyötä. Mitkään opetussuunnitelmat eivät kuitenkaan anna yhteistyölle tarkasti määriteltyjä ohjeita siitä, mitä yhteistyön pitäisi sisältää. Lisäksi kukaan opettajista ei ollut ennen työvuoden alkua jutellut tulevan työpaikkansa rehtorin kanssa yhteistyön toteuttamisesta, joten vaatimukset eivät voineet tulla suoraan sieltäkään. Pari haastateltavaa toki toi esiin työkavereiden asettamat paineet yhteistyön toteuttamisesta, mutta nämä vaatimukset olivat hyvin vähäisiä itse asettamiin vaatimuksiin verrattuna.

Haastateltavat opettajat korostivat yhteistyön vaativuutta myös siltä kannalta, että kertoivat koulutuksensa vastaavan erittäin huonosti mieltä askartaviin ongelmiin. Berttaa lukuun ottamatta kaikki opettajat olivat sitä mieltä, ettei luokanopettajakoulutus anna valmiuksia kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamiseen. Haastateltavat toivat esiin, että kuitenkin koulutuksessa on yhteistyön merkitystä korostettu jatkuvasti. Pohdin, voiko olla, että yhteistoiminnasta on osittain jo koulutuksen aikana tehty ”mörkö”, jota vastavalmistuneet luokanopettajat pelkäävät. Koulutuksen myötä itselleni on tullut sellainen olo, että yhteistyö on jotain niin ainutlaatuista, ettei siihen voi antaa yleisiä neuvoja. Kuitenkin jatkuva tärkeyden korostaminen saa aikaan sen, että omat taidot tuntuvat riittämättömiltä.

Koulutuksen merkitys näkyi tutkimustuloksissa myös siinä, millaisena vastavalmistuneet luokanopettajat yhteistyön sisällöt näkivät. Kaikki haastateltavat nimesivät tavoitteekseen kasvatuskumppanuuden kehittämisen. He kertoivat, että kasvatuskumppanuudesta oli opinnoissakin puhuttu niin paljon, että tavoitteena se oli automaattinen. Lisäksi selkeästi huomasi, että kasvatuskumppanuuden sisältöä oli käsitelty opettajien opinnoissa melko samalla tavalla; jokaisella haastateltavalla oli hyvin samansuuntaiset ajatukset siitä, mitä kasvatuskumppanuus todellisuudessa on. Heistä jokainen korosti ennen kaikkea luottamuksen ja kunnioituksen tärkeyttä. Ilman näitä kahta arvoa ei tutkittavien opettajien mielestä yhteistyöstä voi tulla tasa-arvoista ja kehittäväää. Lisäksi jokainen mainitsi, että yhteiset tavoitteet saavat koulua ja kotia toimimaan paremmin sekä tehokkaammin. Lapsen tarpeet huomioidaan tutkittavien opettajien mukaan paremmin, mikäli opettajat ja vanhemmat puhaltava yhteen hiileen. Mielenkiintoista tutkimustuloksissa oli se, etteivät opettajat maininneet toisen kuuntelemista kasvatuskumppanuuden osatekijänä, toisin kuin yleisesti ottaen kirjallisuudessa tehdään.

Tutkijana mietin kuitenkin tutkimustilanteen vaikutusta haastateltavien termin kuvailuun. Tutkittavat tiesivät myös minun olevan tuleva luokanopettaja, joten he eivät välttämättä kuvailleet termiä yhtä tarkasti minulle kuin olisivat kuvailleet jollekin kasvatustieteiden ulkopuolelta tulevalle. Yhteisten pelisääntöjen ja tavoitteiden suunnitteleminen vaatii kuitenkin aina toisen kuuntelemista ja kuulluksi tulemista, joten voi olla, että tutkittavat pitivät sitä automaattisena yhteistyön osatekijänä. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että kaksi tutkittavaa, Bertta ja Aleks, totesivat, että kuuntelemista ja vanhempien mukaan ottamista korostetaan paikoin ehkä liian paljon. He kokivat, ettei niin läheiseen yhteistyöhön ole aina mahdollisuuksia.

Vaikka haastateltavat Berttaa lukuun ottamatta pelkäsivät osaltaan yhteistyön epäonnistumista, oli heillä silti usko siihen, että kaikki lähtee pikku hiljaa sujuumaan hyvin. Koko lukuvuoden työskentelevät Cecilia, Daniela ja Eero uskoivat kasvatuskumppanuuden olevan mahdollista, kunhan työhön pääsee kiinni. Sen sijaan sekä Aleks että Bertta totesivat lukukauden mittaisen sijaisuuden olevan liian lyhyt kasvatuskumppanuuden syntymiseen. Aleks ja Bertan välillä näkyi kuitenkin hyvin se, kuinka omat vaatimukset tulevat ajattelumaailmoissa esiin; Aleks oli jo valmiiksi hieman masentunut siitä, että tuskin pääsee kasvatuskumppanuuden tavoitteeseen. Bertta sen sijaan oli itsellensä armollisempi ja totesi, että hyvä yhteistyö ilma kumppanuuttakin on riittävää.

Tutkimustuloksia analysoitaessa tuli selkeästi ilmi se, että kodin ja koulun yhteistyö on monimuotoinen toimintatapa, jossa haasteita syntyy monien eri asioiden kohdalla. Heti syysloman aikoihin toteutetuissa haastatteluissa kaikki opettajat toivat esiin yleisen yhteistyötä koskevan ongelman, joka myös ennakkoon askarrutti opettajien mieltä; ajanpuutteen. Tutkittavat opettajat kertoivat, että oma työaika ei riitä mitenkään kasvatuskumppanuuden vaatiman yhteistyön ylläpitämiseen, ihan niin kuin ennakkoon ajattelivat. He sanoivat, että alkusyksyn aikana kaikki voimat ovat menneet lähinnä konkreettiseen opetustyöhön. Haastateltavista Aleks toi esiin epäkohdan, että yhteistyötä ei lasketa opettajan työaikaan kuuluvaksi osaksi, vaan usein sitä toteutetaan kotona omalla ajalla ilman mitään korvausta. Opettajat kokivat suurena taakkana sen, että työt piti viedä aina kotiin.

Opettajien ajan riittämättömyyden lisäksi esiin nousi myös huoli siitä, ettei vanhemmilla ole aikaa hyvän yhteistyön toteuttamiseen. Muun muassa Cecilia kertoi, että hänen kohdalleen on sattunut useita vanhempia, joiden kanssa ei työkiireiden vuoksi ole löytynyt vielääkään sopivaa aikaa, jolloin voisivat tavata. Vanhempien ajan riittämättömyys ja passiivisuus koettiin haastateltavien taholta hyvin stressaavaksi osaksi yhteistyötä. Opettajat kokivat, että vanhempien passiivisuuden vuoksi heillä ei ole käytössään kaikkea sitä arvokasta tietoa, mitä voisi olla. Mielenkiintoista tutkimustuloksissa oli se, että osa opettajista koki tehneensä kaikkensa yhteistyön eteen, kun taas osa myönsi itsekkin olleen liian passiivinen. Pohdin tulosten saannin jälkeen sitä, onko yhteistyön ylläpitäminen aina opettajajohtoista vai voisiko myös vanhemmat olla se aktiivisempi ja kannustavampi osapuoli.

Valitettavan yleinen kokemus haastateltavilla opettajilla oli myös se, että he tunsivat olevansa yksin yhteistyöongelmien kanssa. Kolme opettajista toi esiin, että olivat yrittäneet kysyä apua mieltä askarruttaviin tilanteisiin, mutta vastaukset työkalvereilta sekä esimiehiltä olivat aina olleet oman päätäntävällän korostamista. Tulevana, melko kokemattomana luokanopettajana koen, että vastaavissa tilanteissa opettajan oikeudet kääntyvätkin valtavaksi taakaksi. Vaikka luokanopettajilla onkin päätäntävalta opetuksen järjestämisestä, yhdyn haastateltavien toivomuksiin siitä, että jonkinlaiset toimintaa rajaavat raamit voisi helpottaa yhteistyönkin toteuttamista.

Yleisesti ottaen yhteistyö kodin kanssa helpottui sitä mukaan, kun opettajat pääsivät tutustumaan yhä enemmän vanhempiin. Osasta vanhemmista kuitenkin tuli esiin sellaisia arvoja ja ajatuksia, jotka aiheuttivat lisää vaivaa opettajalle. Erilaiset näkemykset yhteistyön sisällöistä sekä kasvatuksellisista asioista aiheuttivat kolme opettajalle vaivaa. Opettajat kokivat raskaaksi muun muassa sen, että vanhemmat avautuivat heille avioeroista ja muista omaa mieltään painavista asioista. Lisäksi Daniela totesi, että oppilaan oppimisesta sekä kehittymisestä puhuminen oli haastavaa, kun vanhemmat olivat täysin eri mieltä siitä, mitä asian suhteen tulisi tehdä. Tutkimuksessani mukana olleet opettajat tuntuivat olevan melko yksin haastavien tilanteiden keskellä; esiin ei tullut tilanteita, joissa opettajat olisivat esimerkiksi hakeneet apua työyhteisön muilta jäseniltä.

Sellainen voimia vievä yhteistyön osa-alue, jonka kaikki opettajat toivat esiin, oli itse asettamien yhteistyön vaatimusten täyttäminen. Opettajista tuntui, etteivät he millään kyenneet täyttämään vaatimuksia, mikä osaltaan aiheutti stressiä. Cecilia lukuun ottamatta haastateltavilla oli kuitenkin usko siihen, että asiat sujuvat vielä paremmin. Usko omaan työhön ja mahdollisuuksiin olikin sellainen seikka, joka erotti opettajat toisistaan. Ne opettajat, jotka uskoivat yhteistyön kehittymiseen, saivat vanhempien kanssa toimimisesta itsellensä voimia omaan työhön. Nämä opettajat kokivat, että vaikka yhteistyö vaatii aikaa, vaivaa ja sinnikkyyttä, voi se antaa tilalle jotain paljon arvokkaampaa; kasvatuskumppanuuden. Varsinkin koko lukuvuoden mukana olleet opettajat Daniela ja Eero kokivat, että yhteistyöhön uskominen teki heidän omasta työstään mielekkäämpää ja helpompaa. Sen sijaan Cecilia, joka alusta asti pelkäsi yhteistyön epäonnistumista, koki, että yhteistyö ottaa vähintään yhtä paljon kuin antaa.

Cecilian ajatuksista huolimatta kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että kodin ja koulun yhteistyö sisältää monia sellaisia hetkiä, joista saa voimaa ja jaksamista. Haastatteluissa tuli esiin muun muassa tilanteita, joissa vanhemmat olivat valtavana tukena opettajille. Bertta mainitsi monista tilanteista, joissa oli ollut epävarma omasta näkemyksestään. Kun vanhemmat olivat omista eriävistä mielipiteistään huolimatta tukeneet Bertan ajatuksia, oli hän saanut lisää voimaa ja rohkeutta omaan työhönsä. Lisäksi kaikki haastateltavat toivat esiin hetkiä, joista eivät olisi päässeet eteenpäin ilman vanhempien tärkeää tietoa lapsestaan. Haastatteluissa opettajat kiittelivät moneen kertaan sitä, että heidän oppilaillaan oli sellaisia vanhempia, jotka kertoivat avoimesti ja suoraan lasta koskevista asioista. Muun muassa Alekski kertoi, että olisi ollut huolesta sekaisin erään lapsen kohdalla, elleivät vanhemmat olisi kertoneet, mikä lapsen käyttäytymisen taustalla voi olla. Alekski sanoi, että silloin huolen pystyi jakamaan puoliksi vanhempien kanssa.

Opettajat kertoivat haastatteluissa myös, että oma usko ja positiiviset ajatukset kantoivat yhteistyötä hyvin pitkälle. Mielestäni oli mielenkiintoista huomata, että ne opettajat, joilla oli jo alunalkaen positiivinen kuva yhteistyön onnistumisesta, tuntuivat saavan vanhempien mukana olostakin paljon voimaa. Tärkeä huomio oli

mielestäni se, että lukuvuoden ajan työskentelevät uskoivat pääsääntöisesti pääsevänsä todennäköisemmin kuin lukukauden työskentelevät kasvatuskumppanuuden ihanteeseen. Pidempi aikajakso toki helpottaa luottamuksen ja kunnioituksen kehittymistä, mutta ajatuksia herättävää oli, että enemmän yhteistyöhön uskovat olivat pidemmällä yhteistyön syventämisessä jo joulukuuhun mennessä. Pohdin, olivatko lukukauden ajan työskennelleet tavallaan luovuttaneet jo kasvatuskumppanuuden suhteen; ehkä he ajattelivat, ettei yhteistyöhön kannata panostaa, kun ei se kuitenkaan ehdi kumppanuudeksi syventyä.

Työsuhteen pituuden lisäksi kasvatuskumppanuuden kehittymistä oli mielenkiintoista verrata myös opettajien omiin ajatuksiin. Jokainen opettajista mainitsi, että oli rakentanut luottamuksen ja kunnioituksen edes muutamaa vanhempaa kohtaan. Lisäksi kaikki kokivat, että kuunteleminen ja kuulluksi tuleminen oli yksi helpoimpia yhteistyön osa-alueita. Näin ollen voin todeta, että jokainen opettaja saavutti ennakkoon asettamiensa vaatimusten pohjalta kasvatuskumppanuuden ainakin yhden vanhemman kanssa. Hämmäntävää oli kuitenkin, että viimeisessä haastattelussa kukaan opettajista ei kokenut kumppanuuden olleen saavutettu. Opettajista Daniela ja Eero kertoivat tyytyväisenä sen olleen hyvin lähellä, mutta Aleks, Bertta ja Cecilia sanoivat olleen vielä hyvin kaukana kumppanuudesta. Jäin pohtimaan, kasvoiko opettajien nälkä liian suureksi; kumppanuuden kehittyessä he alkoivat vaatia enemmän ja enemmän. Toisaalta ajatuksia herättävää oli Daniela ja Eeron kommentit siitä, että eivät saavuttaneet kumppanuutta, koska osan vanhempien kanssa oli niin vaikeaa. Heillä oli selkeästi ajatus, että kasvatuskumppanuus on koko ryhmän yhtenäinen ideaali; se joko saavutetaan yhdessä tai ei ollenkaan.

Kuitenkin haastateltavat, jotka uskoivat kasvatuskumppanuuden syntymiseen koko työsuhteen ajan, luottivat hyvillä mielin siihen, että eivät jää missään tilanteessa yksin. He uskoivat vahvasti, että yhteistyö on turvaverkko, joka ottaa kiinni vaikeiden tilanteiden yllättäessä. Daniela sekä Eero totesivat viimeisessä haastattelussa, että mitä enemmän yhteistyöhön oli panostanut, sitä enemmän se toi voimia. He kokivat, että luottamuksen ja kunnioituksen syntymisen jälkeen yhteistyö oli valtava voima ja onni, joka peittosi vaatimukset täysin alleen. Sen si-

jaan negatiivisesti yhteistyöhön suhtautuneet kokivat kodin kanssa kommunikoinnin raskaana ja vaivaa vievänä. He kokivat, että eivät saaneet yhteistyöstä sellaista voimaa, mitä toivoivat.

Tulevana luokanopettajana olen iloinen huomattessani, että yhteistyö voi jo lähtökohtaisesti olla turva eikä taakka. Oli helpottavaa huomata, että omien ennakkoletusten ja –asenteiden avulla yhteistyöstä voi tehdä itsellensä helpompaa. Lisäksi huomioitavaa oli se, että nämä opettajat, jotka uskoivat yhteistyön voimaan, uskalsivat myös vaikeissa tilanteissa ottaa helpommin yhteyttä lapsen vanhempiin. He kokivat olevansa kodin kanssa yhteisellä asialla, joten eriävistäkin mielipiteistä huolimatta, he tahtoivat selvittää yhdessä kodin kanssa haasteet.

Selvää tutkimustuloksiani tarkasteltaessa on siis se, että omat asenteet näyttävät vaikuttavan enemmän yhteistyön onnistumiseen kuin työolosuhteet. Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei ole mutkatonta tai helppoa, mutta omalla optimistisellä sinnikkyydellä ja vaivalla yhteistoiminnasta voi kasvattaa itsellensä valtavan voimavaran. Toisaalta tulokset osoittavat, että mikäli oma suhtautuminen yhteistyöhön on negatiivinen, voi kodin ja koulun yhteistyö viedä valtavasti voimia, aikaa ja vaivaa. Yhteistyö ei siis ole yksiselitteisesti voimavara tai taakka, vaan jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa lopputulokseen.

10. Pohdinta

10.1. Tutkimusprosessin arviointi

Ainoa tekemäni tutkimus ennen pro gradu -tutkimusta on kandidaatintutkielma, jossa selvitin vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. Kokemattomuus tutkijana aiheutti aluksi paljon epävarmuutta sekä pelkoa tulevan tutkimuksen laajuudesta; tämän vuoksi työhön tarttuminen oli vaikeaa. Kuitenkin onnistunut kandidaatin tutkielma rohkaisi minua suunnittelemaan juuri sellaista tutkimusta kuin halusin.

Kodin ja koulun yhteistyö on mielipiteitä sekä epävarmuutta herättävä aihe, joka on aina ajankohtainen. Sekä ajankohtaisuuden, ristiriitaisuuden sekä omien mielityksien vuoksi, päätin jatkaa samaa aihetta kuin kandidaatin tutkielmassa. Edellä mainitusta tutkielmasta poiketen päätin kuitenkin vaihtaa näkökulman vanhemmista opettajiin. Koin, että päätös oli oikea, sillä tulevana luokanopettajana pääsin selvittämään sellaisia yhteistyöhön liittyviä ajatuksia ja tunteita, jotka ovat minulle henkilökohtaisesti tärkeitä. Lisäksi esimerkiksi mediassa esillä olleet uutiset oppilaiden sekä vanhempien jopa väkivaltaisesta ja törkeästä käyttäytymisestä opettajaa kohtaan, sai aikaan sen, että ajattelin olevan tärkeää antaa opettajille mahdollisuuden kertoa omista tunteistaan.

Koko tutkimuksen ajan koin aihevalintani olleen hyvän, sillä mielenkiinto asiaa kohtaan pysyi läpi prosessin. Lisäksi kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä on löydettävissä paljon taustakirjallisuutta sekä aiempia tutkimuksia. Kokemattomana tutkijana minua helpotti myös se, että olin opiskellut taustakirjallisuutta jo aiemmin opintojen aikana. Aihevalinnan lisäksi koin onnistuvani tutkimusaineiston keräämisessä. Sain mielestäni monipuolisen ja hyvin kattavan aineiston, josta pystyin nostamaan esiin monia yhtenäisiä teemoja. Aineistonkeruu oli kuitenkin ennalta arvattua raskaampi prosessi; yhteensä 21 haastattelun järjestäminen oli jo ajallisestikin paljon vaivaa vaativaa. Lisäksi jokainen haastattelu kesti 15 -30

minuuttia, mikä aiheutti sen, että aineiston litteroinnissa sekä analyysissa meni valtavasti aikaa. Vaikka monipuolinen aineisto antoi hyvät lähtökohdat tutkimuksen tekemiselle, toi se mukanaan myös koko prosessin mukana kulkevan vaikeuden: ongelmani pro gradu -tutkielmaa tehdessä ei missään tilanteessa ollut puutteellinen tieto, vaan työn suurin haaste oli, että tutkimus ei leviäisi liian laajalle. Pyrin koko ajan muistamaan ennakkoon asettamani tutkimusraamit, jotta tulokset vastaisivat mahdollisimman hyvin tutkimusongelmiin.

Vaikka haastatteluiden litterointi vaati paljon voimia, koin tutkimuksen kaikkein antoisammaksi osaksi kuitenkin aineistonkeruun. Haastatteluiden suuri määrä mahdollisti myös minun kehitykseni haastattelijana. Koen, että ensimmäisten haastatteluiden hieman jännittynyt sekä päämäärätön tunnelma muuttui paljon paremmaksi ja luontevammaksi uusien haastatteluiden myötä. Olen sitä mieltä, että kehityin paljon tutkijana; kevään tutkimustilanteissa osasin mielestäni kiinnittää paremmin huomiota oleellisiin asioihin. Sen lisäksi keväällä pidetyissä haastatteluissa koin luontevammaksi sen, että tutkittavat kertoivat vapaammin omista tuntemuksistaan. Tällöin luotin jo siihen, että löydän tutkimukseni kannalta tärkeät asiat, vaikka keskustelu paisuisi hieman suuremmaksi. Melko pitkäjänteinen aineistonkeruuni vaikutti sekä minun että haastateltavien mukaan myös opettajien käyttäytymiseen tutkimustilanteessa. Tutkittavat kertoivat, että mitä useammin olimme kohdanneet, sitä helpompaa heidän oli kertoa myös vaikeista ja henkilökohtaisista asioista.

Olen kokemattomana tutkijana tyytyväinen tekemääni tutkimukseen. Sain mukaan viisi sitoutunutta haastateltavaa, joiden muistiinpanojen ja reflektoinnin avulla keräsin kattavan aineiston. Vaikka tutkimuksen rajaamisen ongelmat voivat näkyä hieman lopputuloksessa, olen tyytyväinen siihen, että kykenin jättämään paljon mielestäni epäolennaista asiaa myös lopullisen tutkimusraportin ulkopuolelle.

10.2. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Hermeneuttis – fenomenologinen tutkimus vastasi mielestäni hyvin alun perin asettamiini vaatimuksiin. Tavoitteenani oli tutkija jokaisen haastateltavan omia näkemyksiä ja ajatuksia, mikä mielestäni saamalla aineistoilla onnistui hyvin. Vaikka keräsin aineistoa paljon useiden haastatteluiden avulla, ei tutkimusporukani ollut niin suuri, että yleistyksiä tuloksista voisi tehdä. Tavoitteeni ei ollutkaan uusien teorioiden löytäminen, vaan muutaman tutkittavan tuntemuksien selvittäminen sekä keskenään vertaileminen.

Tutkimukseni yksi tärkeimmistä asioista oli haastateltavien opettajien anonyymisyyden säilyttäminen; koin tärkeäksi, että jokainen opettaja uskaltaisi kertoa avoimesti omista kokemuksistaan ilman, että pelkäsi tunnistautumista. Osittain tästä johtuen järjestin haastattelut yksilohaastatteluina, jolloin edes tutkittavat eivät tieneet toistensa henkilöllisyyttä. Keksinkin myös jokaiselle tutkittavalle pseudonimet, joista selvisi ainoastaan haastateltavan sukupuoli. Lisäksi esittelin kirjallisuudessa 4.5. hieman jokaisen opettajan taustaa. Vaikka sukupuoli tai tausta eivät vaikuttaneet tutkimustuloksiin, ajattelen, että mahdollisimman tarkka kuvaus joka tilanteessa vahvistaa luottamusta tutkimusta kohtaan.

Tarkkuutta ja yksityiskohtaisuutta korostin myös tutkimukseni litterointi- sekä analysointivaiheissa. Pyrin tiedostamaan jatkuvasti oman asemiani tutkijana; käsitteelin jo ennen tutkimuksen alkua oman asemiani ja sen, että minulla on subjektiivisia kokemuksia tutkittavasta asiasta. Tämän vuoksi oli mielestäni tärkeää, että litteroin ja analysoin aineistoni useaan kertaan, jotta huomaisin mahdolliset omat virheelliset oletukseni sekä johtopäätökseni. Osaksi omien kokemuksieni tuoman yhteyden vuoksi pyrin sisällyttämään analyysivaiheeseen paljon haastateltavien omia puheenvuoroja. Lainauksilla tuon esiin sen, mihin mahdolliset johtopäätökset pohjautuvat. Analyysivaiheessa pyrin käyttämään myös mahdollisimman kattavaa lähdekirjallisuutta, jotta tulosten ja taustakirjallisuuden välinen yhteys olisi monipuolinen sekä kattava.

Tiedostan, että tutkimusjoukkoni pienuuden ja satunnaisotannan vuoksi tulokset voisivat poiketa hyvin paljon tutkittavien vaihtuessa. Jokainen tutkimukseen osallistunut vastasi vapaaehtoisesti tutkimuspyyntööni, mikä kertoo siitä, että he kovat kodin ja koulun välisen yhteistyön tutkimuksen tärkeänä. Jos olisin tutkinut esimerkiksi yhden koulun kaikkia opettajia, olisi mukaan todennäköisesti tullut sellaisiakin haastateltavia, joissa yhteistyö ei herätä yhtä vahvoja mielipiteitä tai tunteita.

Lisäksi erään haastateltavan kohdalla pohdin joissakin tilanteissa sitä, vastaako hän kysymyksiin sillä tavoin, mitä olettaa minun haluavan kuulla. Tutkimusta tehdessä totesin kuitenkin, että tutkijana minun on luotettava jokaisen haastateltavan sanomisiin. Pyrkimyksenäni ei ollut analysoida ilmeitä tai eleitä, joten ainoa mihin tulosteni luotettavuuden pohjaan, on jokaisen omat puheenvuorot.

Kaikkiaan koen, että tutkijaminässäni on vielä paljon kehitettävää, mutta olen tyytyväinen siihen, kuinka kattavan tutkimuksen sain aikaiseksi. Lisäksi koen, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on sellainen aihepiiri, josta voisin tulevaisuudessa tehdä jatkotutkimuksia. Mielestäni olisi mielenkiintoista muun muassa tutkia sitä, miten isompi tutkimusjoukko suhtautuu kodin ja koulun yhteistyöhön. Jäin pohtimaan esimerkiksi sitä, kokevatko luokanopettajat yleisestikin oman työnsä yhtä yksinäiseksi kuin tutkimuksessa mukana olleet. Lisäksi tulevana luokanopettajana olisi herättävää tutkia, miten useita vuosia työtä tehneiden opettajien kokemukset eroavat vastavalmistuneiden opettajien kokemuksista. Vaikuttaako työn tuoma kokemus jollain tavalla yhteistyöhön?

Lähteet

- Aho**, S. 1980. Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 16. Turun yliopiston kasvatustieteidenlaitos. Julkaisusarja A:71.
- Alaja**, K. 1997. Mahdollisuuksien lapsi. Näkökulmia kodin ja koulun kasvatustyöhön. Helsinki: Lasten Keskus Oy.
- Alasuutari**, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus Kirja / Oy Yliopistokustannus University Press Finland.
- Beveridge**, S. 2005. Children, families and school. Developing partnership for inclusive education. London: Routledge Flamer.
- Cantell**, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS- Kustannus.
- Cunningham**, C. & Davis, H. 1985. Working with parents: Frameworks for Collaboration. Great Britain, Milton Keynes: Open University Press.
- Davis**, Hilton 2003: Miten tukea sairaan tai vammaisen lapsen vanhempia? Helsinki: Suomen sairaanhoitajaliitto ry.
- de Carvalho**, M. E. P. 2001. Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling. Universidade Federal da Paraíba, Brazil. USA, New Jersey, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Dearing**, E., Kreider, H. & Heather B. Weiss (2010): Increased Family Involvement in School Predicts Improved Child-Teacher Relationships and Feelings about School for Lowincome Children. Teoksessa: W. Jeynes: Family factors and the educational success of children. Lontoo/New York: Routledge, 226–254.
- Ekebon**, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsi-kirja. Helsinki: Edita.

Epstein, J.L. (1992): School and family partnership. Teoksessa: M. C. Alkin. Epstein, J. L.; Sanders, M. G.; Simon, B. S.; Salinas, K. C.; Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002): School, family, and community partnerships: Your handbook for action (2. painos). Thousand Oaks. C. A. Corwin.

Epstein, J. L. (et al.). 2009. School, Family and Community Partnerships: Your hand-book for action. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Eriksson, E. & Arnkil, E. 2005. Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eskola, J. & Suoranta J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

EURYDICE 1997 = The Role of Parents in the Education Systems of the European Union. 1997. EURYDICE, the Information Network on Education in Europe. Belgium, Brussels: Education Training Youth.

Feldt, T., Mäkikangas, A. & Piitulainen, S. 2005b. Persoonallisuuden riski- ja suojaavat tekijät työhyvinvoinnin näkökulmasta. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno. Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–118.

Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suom. M. Savolainen. Nuorten Keskus R.Y. Jyväskylä: Lasten Keskus / LK-Kirjat.

Heikkilä, T. 2002. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita. 1907-1917. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 190.

Hilasvuori, T. 2002. Aikuisten yhteistyöllä lapsen oppimisen hyväksi. Teoksessa Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001. 2002. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 18 -20.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Honkanen, E. & Suomala, A. (2009) Oppilashuollon käsikirja. Keuruu, Tammi.

Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää – varhainen puuttuminen koulussa. PS-Kustannus. Jyväskylä.

Hujala, E., Junkkari, P. & Mattila, S. 2005. Pedagogiikka päiväkotityön imagon perustaksi. Lastentarha 4, 10 -12.

Ilmarinen, J., Gould, R., Järvikoski, A. & Järvisalo, J. 2006. Työkyvyn moninaisuus. Teoksessa R. Gould, J. Ilmarinen, J. Järvisalo & S. Koskinen (toim.) Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia. Helsinki: Hakapaino, 17 -34.

Inkinen, M. 2008. "Hankalien" vanhempien kohtaaminen. Teoksessa Koiranen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. (toim.) 2008. Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 2/2008. Jyväskylä: Tuope. 84 -89.

Johansson, G. & Wahlberg Orving, K. 1993. Samarbete mellan hem och skola. Erfarenheter från elever, föräldrars och lärares arbete. Sweden, Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Kananen, J. 2008. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä. Jyväskylä-län ammattikorkeakoulu.

Karhuniemi, T. 2013. Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa Lämsä, A-L. Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Juva: Book- Well Oy. 105–133.

Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas var-haiskasvatukseen kehittämiseen. Stakes-oppaita 63. Gummerus. Jyväskylä.

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Vastapaino. 91 -108.

Kivimäki, R. 2003. Perhe tuli työlämään. Teoksessa Forsberg, H. & Nätkin, R. Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. 186 -201. Helsinki. Yliopistopaino.

Korpinen, E. 2000. Vanhemmat ja esiopetus. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) 2000. Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 8/2000. Jyväskylä: Tuo-pe. 138–149.

Kurttila, T. 2011. Onko yhteisöllisen kasvatuksen paluu mahdollista? Teoksessa Nivala, E. (toim.) Kymmenen kysymystä kasvatuksesta. Helsinki: Premediahelsinki Oy. 39–44.5–162.

Laaksonen, P. & Wiegand, E. 2000. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Gummerus. Jyväskylä.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava

Laine, K. 1997. Sosiaalinen käyttäytyminen ja muiden odotukset. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava. S. 149 -161.

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

Lehtolainen, R. 2008. Keltaista ja kimaltavaa. Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.

Lindström, K., Elo, A-L., Hopsu, L., Kandolin, I., Ketola, R., Lehtelä, J., Leppänen, A., Mukala, K., Rasa, P-L, & Sallinen, M. 2005. Työkuormituksen arviointimenetelmä. TIKKA. Työterveyslaitos.

Lämsä, A-L, 2013. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) Verkosto vahvaksi Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Juva: Bookwell Oy, 49–67.

Metso, T. 2001. Erilaista ja tuttua. Koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) 2001. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuus-kunta Vastapaino.

Metso, T. 2002. Hyvä alku kodin ja koulun yhteistyölle. Teoksessa Saloranta, Outi (toim.). Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Opetushallitus.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteet – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences.

Miller, A. 2003. Teachers, Parents and Classroom Behaviour. A Psychosocial Approach. Great Britain, Berkshire: Open University Press.

MLL 2002. - Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2002. Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001. Helsinki: MLL.

Mäkikangas, A. (2007). Personality, well-being and job resources. From negative paradigm towards positive psychology. Jyväskylä, Finland: Jyväskylä University Printing House. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 320.

Määttä, P. (1995). Varhaisvuosien erityiskasvatuksen uudet tuulet. Teoksessa: Määttä, P. & Männistö, E. (Toim.) Perheen merkitys vammaisten lasten varhaiskasvatuksessa. (s. 3–11). Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 89. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Niemi, H. 2000. Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. Teoksessa Ekebon, U.M., Helin, M., Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab. s. 22 -24.

Opetushallitus. 2007. Laatusuhteiden ja yhteistyöhön. Helsinki. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/115274_laatusuhteiden_ja_koulun_yhteistyohon.pdf (Luettu 03.05.2017)

Paananen, S. 1985. Puhuttiko puristaisi? Peruskoulun oppilas – koti –koulu - yhteistyössä. Keuruu. Otava.

Parjo, O. 2003. Koti on kansan sydän. Kotikasvatustyön perustaminen ja toiminta 1907-1917. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 190.

Peltonen H. 2006. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa Peltonen, Heidi (toim.). Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Opetushallitus.

Pensola, T. & Järvikoski, A. 2006. Sosiaalinen tuki ja osallistuminen. Teoksessa R. Gould, J. Ilmarinen, J. Järvisalo & S. Koskinen. (toim.) Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000 - tutkimuksen tuloksia. Helsinki: Hakapaino, 190 -195.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J & Latomaa, T. (toim) Kokemuksen tutkimus. Dialo-gia Oy. 11

Perusopetuslaki. 21.8.1998. Saatavilla www- muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 03.05.2017)

Perusopetuksen opetussuunnitelma. 2016. Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Luettu 06.05.2017)

Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset. 2010. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf (Luettu 07.05.2017)

Poutala, Markku 2010. Opettajan valta ja vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Puustinen, M. 2007. Tämähän on niuhotusta! Vanhempien valitukset, vaatimukset, epäilyt ja tiedustelut työllistävät juristeja ja pääluottamusmiehiä. Opettaja-lehti 51 -52/2007. 14 -16.

Puroila, A.M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Julkaisuissa Päiväkodin johtaja on monitaituri. Helsinki. Lastentarhaopettajaliitto.

Reay, D. 2005. Mother's involvement in their children's schooling. Social Reproduction in action? Teoksessa Crozier, G. & Reay, D. (toim.) Activating Participation. Parents and teachers working towards partnership. Stoke-on-Trent: Trentham Sterling. 23 -37.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31. Joensuun yliopisto.

Seppälä, N. 2000: Perhebarometri. Yhteispelillä lapsen parhaaksi. Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemysten lasten kasvatuksesta. Väestöliitto. Helsinki.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 242.

Stacey M. 1991. Parents and teachers together: partnership in primary and nursery education. Innovations in education. Great Britain, Suffolk: Open University Press.

Syrjäläinen, E. 2002. Muutoksen paradoksi ja opettajan työuupumus. Kasvatus & Aika. 4/2002.

Syvöja, H. 2004. Kansakoulu - suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866 -1977. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tiilikka, A. 2004. Ajatuksia kasvatuskumppanuudesta varhaiskasvatuksessa. Sosiaali ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Tiilikka, A. 2005. Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta. Oulun yliopisto. Väitöskirja.

Tilus, P. (toim.), Kirjavainen, E-K., Muuronen A., Revonkorpi, A., Ukkola, P. 2000. HOJKS oppimisen ja arvioinnin tukijana. Haukkalan koulun julkaisu 1:2000. Jyväskylä.

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. PS-Kustannus. Jyväskylä.

Tuomi, J & Sarajärvi S. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kus-tannusosakeyhtiö Tammi.

Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa Koulu maailmassa – maailma koulussa (toim.) Välijärvi, J. Helsinki. Opetushallitus.

Unhola, T. 2010. Kodin ja koulun välinen viestintä peruskoulun 7-9. -luokilla Vantaalla. Kolmikantatutkimus viestinnän nykytilasta ja kehittämistarpeista tuloksena viestinnän malli. Mediatuottamisen koulutusohjelma, Metropolia Ammattikorkeakoulu. Opinnäyte-työ.

Vanttaja, M. 2000. Koulumenestyjät. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Saatavana [www- muodossa: http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf) (Luettu 29.04.2017)

Viljanen, E. 1963. Kansakoulun vuoroluku ja oppilaat. Kokeellinen tutkimus kiinteän aamu- ja iltavuorojärjestelmän vaikutuksesta oppilaitten käyttäytymiseen. Helsinki.

Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta?. Teok-sessa Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: Gummerus kirja-paino Oy, 10–28.

Wallin, A. 2011. Sosiaalityö koulussa. Avaimia hyvinvointiin. Tietosanoma. Tal-linna.

Weare, K. 2000. Promoting mental, emotional and social health. A whole school approach. London: Routledge.

Weare K. 2004. Developing the emotionally literate school. London: Sage.

Webster-Stratton, C. 2011. Kuinka edistää lapsen sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja? Oriental xPress Oy. Espoo.

Weiss, H. B., Kreider, H., Lopez, M. E & Chatman C.. 2005. Preparing educators to involve families. From Theory to Practice. California: Sage Publications.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. 2007. The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management* 14 (2), 121–141.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurungot

Ennakkohaastattelu elokuussa:

- Mitä ajatuksia kodin ja koulun yhteistyö herättää?
- Mikä siinä pelottaa? Mikä lohduttaa?
- Mistä saat raamit yhteistyön toteuttamiselle?
- Mitä ajatuksia kasvatuskumppanuudesta? Millaisena sen näet?
- Todennäköisyydet kumppanuuden syntymiseen?

Syysloman haastattelu:

- Miten yhteistyö on sujunut?
- Mitkä tilanteet aiheuttanut vaikeuksia?
- Mitkä asiat tuoneet voimia?
- Millä tavoin olet pitänyt yhteyttä?
- Miten voisit parantaa yhteistyötä?
- Onko tuntunut siltä, että koulutus vastaa hyvin työelämää?

Joululoman haastattelu:

- Mitään muutoksia syysloman haastattelutilanteeseen?
- Miten luottamus ja kunnioitus kehittynyt?
- Koetko onnistuneesi yhteistyössä?
- Uusia ongelmatilanteita?
- Uusia voimaannuttavia tilanteita?

Hiihtoloman haastattelu:

- Miltä tuntuu kasvatuskumppanuuden vaatimukset nyt?
- Miten olet onnistunut yhteistyössä ennakoajatuksiin nähden?
- Vieläkö vaivaa samat asiat kuin syksyllä?
- Kuinka paljon yhteistyö on vaatinut vaivaa?
- Milloin olet saanut yhteistyöstä voimaa?

Kevään viimeinen haastattelu:

- Omaa arviointia yhteistyön ja kasvatuskumppanuuden onnistumisesta.

- Onnistuitko toteuttamaan kasvatuskumppanuutta? Perustele.
- Millaisissa tilanteissa vanhempien merkitys korostui? Oliko sellaisia ylipäättäen?
- Oliko yhteistyö pelättyä raskaampaa/ helpompaa?
- Miten suhtaudut nyt kodin ja koulun yhteistyöhön?