

**Vanhemman ja opettajan välinen luottamus sekä
opettajuustyylin merkitys kasvatuskumppanuuden rakentumiselle**

Riikka Jalasaho & Riikka Virman

Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma

Kevät 2009

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jalasaho, R. & Virman, R. 2009. Vanhemman ja opettajan välinen luottamus sekä opettajuustyylin merkitys kasvatuskumppanuuden rakentumiselle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 52 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää äitien ja isien lapsensa opettajaan kohdistamaa luottamusta ja sen yhteyksiä opettajien itsearvioiman opettajuustyylin eri ulottuvuuksiin (lämpimyys, psykologinen kontrolli ja käyttäytymisen kontrolli). Tutkimus on osa Alkuportaati - seurantatutkimusta (Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla), jossa lapsia seurataan esiopetusvuodesta neljännen luokan loppuun. Tässä tutkimuksessa käytetty osa-aineisto käsitti 862 vanhempaa ja 67 opettajaa. Tutkimusmenetelminä käytettiin vanhemmille ja opettajille suunnattuja kyselylomakkeita. Aineisto kerättiin keväällä 2008 lasten ollessa ensimmäisellä luokalla.

Tutkimuksessa havaittiin, että vanhempien luottamus lapsensa opettajaan oli keskimäärin varsin korkeata ja äitien luottamus opettajaa kohtaan oli jossain määrin isien luottamusta suurempaa. Opettajien itsearvioinneissa ilmeni vahvimmin käyttäytymisen kontrollia sekä myös varsin paljon lämpimyyttä. Psykologista kontrollia ilmeni opettajien itsearvioimissa käytänteissä vähän. Opettajuuden lämpimyyden havaittiin olevan yhteydessä äidin luottamukseen. Opettajan lämpimyyden ja isien luottamuksen välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä, sen sijaan vanhempien luottamus oli sitä suurempaa mitä vähemmän opettajalla ilmeni psykologista kontrollia.

Opettajuustyylien yhteys vanhemman luottamukseen on tuore lähestymistapa kasvatuskumppanuuden rakentumiseen. Tämä tutkimus antaa viitteitä luottamuksen ja opettajuustyylin yhteydestä, mutta lisätutkimus on tarpeen, jotta voitaisiin saada tarkempaa tietoa opettajuustyylin merkityksestä kasvatuskumppanuuden rakentumisessa.

AVAINSANAT: kodin ja koulun yhteistyö, kasvatuskumppanuus, luottamus, ohjaus- ja kasvatuskäytänteet, opettajuustyyli

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSTÄ KOHTI KASVATUSKUMPPANUUTTA.....	6
2.1 KASVATUSKUMPPANUUDEN EDELLYTYKSET	8
2.2. KASVATUSKUMPPANUUDEN RAKENTUMISEN HAASTEET	11
3 LUOTTAMUS KASVATUSKUMPPANUUDEN PERUSTANA	14
3.1 LUOTTAMUKSEN RAKENTUMINEN	14
3.2 LUOTTAMUS VANHEMPIEN JA OPETTAJAN VUOROVAIKUTUSSUHTEESSA	15
4 OPETTAJUUSTYYLI OSANA OHJAUSKÄYTÄNTEITÄ.....	18
4.1 OPETTAJAN OHJAUSKÄYTÄNTEIDEN MERKITYS OPPILAAN SUORIUTUMISELLE JA LUOKKAHUONEEN ILMAPIIRILLE.....	19
4.2 VANHEMMUUSTYYLIT OPETTAJUUSTYYLIEN TAUSTANA	21
4.3 VANHEMMUUSTYYLIEN SOVELTAMINEN OHJAUSKÄYTÄNTÖIHIN	23
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
6.1 TUTKITTAVAT.....	28
6.2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	30
6.3 AINEISTON ANALYYSI.....	32
7 TULOKSET	33
8 POHDINTA.....	40
8.1 TULOSTEN TARKASTELUA.....	40
8.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS, MERKITYS JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET	43
LÄHTEET.....	47

1 JOHDANTO

Vaatimukset ja odotukset kodin ja koulun yhteistyölle ovat yhteiskunnallisten muutosten johdosta kasvaneet. Näitä ainakin mediakeskustelussa vahvasti oletettuja muutoksia ovat mm. lasten ja nuorten ongelmakäyttäytymisen lisääntyminen, kouluviihdytyvyyden alentuminen ja turvattomuuden tunteen kasvaminen. Kasvatuskumppanuus on eräs näkökulma muuttuneisiin tarpeisiin vastaamiseen. Se edellyttää sekä opettajilta että vanhemmilta uudenlaista suhtautumista yhteistyöhön. Kasvatuskumppanuus perustuu mm. yhteisiin tavoitteisiin ja jaettuun ymmärrykseen, avoimeen vuoropuheluun ja tasavertaisuuteen, mitkä puolestaan edellyttävät molemminpuolisen luottamuksen rakentamista (Adams & Christenson 2000).

Kasvatuskumppanuutta on tutkittu ennen kaikkea varhaiskasvatuksen lähtökohdista, mutta koulukontekstissa tapahtuvan opettajan ja vanhempien yhteistyön hahmottamisessa kasvatuskumppanuuden näkökulma on tuoreempi (mm. Karila 2006). Adamsin ja Christensenin (2000, 479) mukaan opettajan ja vanhemman luottamusta kasvatuvuorovaikutuksessa on tutkittu varsin vähän. Luottamusta on aiemmin tarkasteltu muun muassa luottamuksen kehittymisen (Adams & Christenson 2000) sekä oppilaan koulusuoriutumisen (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy 2001) näkökulmista. Aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Adams & Christenson 2000) on havaittu, että vanhempien luottamus opettajaa kohtaan on korkeammalla tasolla kuin opettajien luottamus vanhempia kohtaan. Luottamus kehittyy ajan kanssa ja toistuvien vuorovaikutustilanteiden myötä (Christenson 2004, 95–96). Kodin ja koulun vuorovaikutuksen kehittäminen on merkittävä keino parantaa luottamusta (Adams & Christenson 2000).

Tässä tutkimuksessa vanhempien ja opettajan keskinäistä luottamusta tarkasteltiin suhteessa opettajan tyypillisiin ohjaus- ja kasvatuskäytänteisiin. Opettajan ohjaus- ja kasvatuskäytänteitä tutkittiin käyttäen vanhemmuuden tutkimuksesta lähtöisin olevaa opettajuustyylin käsitettä. Lähtökohtana oli näkemys siitä, että vanhempien tavoin opettaja luo lapsen kehitykselle ja oppimiselle suotuisan ympäristön tukemalla lapsen edistymistä ja asettamalla sopivia vaatimuksia (Walker 2008, 223).

Aiemmin opettajuustyylin yhteyttä on tarkasteltu mm. oppilaan akateemiseen suoriutumiseen, kouluun sopeutumiseen, sosiaaliseen käyttäytymiseen ja motivaatioon sekä ongelmakäyttäytymiseen (Kuntsche, Gmel, Rehm 2006; Walker 2008; Wentzel 2002). Olettamusta vanhempien ja opettajan välisen luottamuksen yhteyksistä opettajuustyyliin tukevat aiemmat havainnot siitä, että opettajan ja vanhemman välisen kumppanuuden rakentumista edesauttavat monet opettajan luonteenpiirteet ja ominaisuudet (Keys 2002, 183) kuten lämpimyys, sensitiivisyys, hoiva, johdonmukaisuus, ja hyvät ihmissuhdetaidot (Swick 1992).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vanhempien luottamusta lapsensa opettajaan ja luottamuksessa ilmeneviä äitien ja isien mahdollisia eroja sekä opettajien tyypillisiä ohjaus- ja kasvatuskäytänteitä opettajuustyylin käsitteen kautta. Tarkastelun kohteena olivat vanhempien luottamuksen mahdolliset yhteydet opettajuustyylin ulottuvuuksiin. Tutkimus on osa Alkuportaati – pitkäaikaisstudiumista, jossa selvitetään lasten taitojen ja motivaation kehitystä esiopetusvuoden alusta neljännen luokan loppuun. Tutkimuksen aineisto on kerätty keväällä 2008 lasten ollessa ensimmäisellä luokalla. Tutkimusmenetelminä käytettiin lasten vanhemmille ja opettajille suunnattuja kyselyjä.

2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSTÄ KOHTI KASVATUSKUMPPANUUTTA

Kodin ja koulun yhteistyölle on 2000-luvulla tullut uusia vaatimuksia ja odotuksia. Yhteiskunnalliset muutokset ovat aiheuttaneet osalle perheistä paineita, jotka saattavat näkyä osaamattomuutena, jaksamattomuutena, ehtimättömyytenä tai haluttomuutena ottaa vastaan lapsen tuoma kasvatustehtävä ja – vastuu, mutta osa vanhemmista on entistä vaativampia, laatumietoisempia ja aktiivisempia koulua ja sen opetusta kohtaan. (Launonen & Ojala 2003, 315.) Koulu on sosiaalinen yhteisö, jonka tehtäviin kuuluu sekä opettaminen että kasvattaminen. Kasvatustehtävän irrottaminen koulun tehtäväkentästä on mahdotonta. Kodilla ja koululla on kuitenkin lasten kasvatuksessa omat osittain päällekkäiset kasvatustehtävänsä. (Metso 2002, 69.)

Huoli julkisten instituutioiden liiallisesta roolista kasvatuksessa ja vanhempien kasvatustuon välttelemisestä on ollut pinnalla yhteiskunnallisessa keskustelussa. (Karila 2003, 58.) Alasuutarin (2003) tutkimus antaa viitteitä siitä, että jaettu kasvatustehtävä on tullut hyväksytyksi vanhempien puheessa. Vanhemmat vaikuttavat olevan valmiita kumppanuuteen kasvatuksen ammattilaisten kanssa. Alasuutarin (2003) tutkimuksen mukaan vanhemmat näkevät koulun lapselle tärkeänä elämän alueena perheen ohella. Vanhempien näkemyksen mukaan myös opettaja on lapsen kasvattaja ja merkityksellinen aikuinen. Vanhemmalle lapsi ja hänen koulunkäyntinsä kysymykset ovat yhteistyön lähtökohta ja niihin liittyvät keskustelut tukevat yhteistyön rakentamista. (Alasuutari 2003, 113.)

Väestöliiton perhebarometrissa vuodelta 2000 (Seppälä 2000) selvitettiin vanhempien ja ammattikasvattajien käsityksiä erilaisten kasvatustehtävien vastuunjaosta. Tulosten mukaan sekä koulun opettajien että päiväkotihenkilökunnan mielestä kasvatustuon on liikaa ammattikasvattajilla. Vanhemmat puolestaan kokivat, että kasvatustuon on jakautunut sopivasti kodin ja muiden tahojen kesken. Ammattikasvattajat näkivät kiireen ja perheiden yhteisen ajan puutteen johtaneen tilanteeseen, jossa koulu yhteisö joutuu olemaan yhä enemmän perhe lapselle. Vanhempien mielestä

pääkasvatusvastuu on edelleen perheillä, mutta muut tahot tukevat heitä heidän kasvatustehtävässään. (Seppälä 2000.) Vanhemmat ja ammattilaiset kokivat siis kasvatusvastuun jakautumisen eri tavoin.

Kodin ja koulun yhteistyöstä on säädetty perusopetuslaissa ja koulun ja kodin yhteistyöhön ohjaavia periaatteita ilmaistaan myös valtakunnallisissa perusopetussuunnitelman perusteissa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) koulu veloitetaan olemaan yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että he voivat osaltaan tukea lastensa oppimista ja koulunkäyntiä. Opetussuunnitelma tuo esille opettajan aktiivisuuden aloitteentekijänä yhteistyöhön. Opettajan tulee luoda vanhemmille mahdollisuus osallistua opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun ja arviointiin. Yhteistyön lähtökohtana tulee olla osapuolten välinen kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Kodin ja koulun yhteistyön perustana tulisi olla jaettu ymmärrys asioista ja yhteiset päämäärät. Parhaimmillaan kodin ja koulun suhde perustuu tasavertaiselle yhteistyölle, ei pelkästään kaksisuuntaiselle yhteydenpidolle. (Adams & Christenson 2000, 478.) Vuorinen (2000) luokittelee kodin ja koulun yhteistyötä erilaisten tasojen mukaan. Yhteistyön vaatimattomin muoto on yhteydenpito, jolloin koulu on kotiin yhteydessä erityisen syyn ilmaannuttua. Syynä voi olla esimerkiksi oppilaan poissaolot, myöhästelyt tai ilkivalta. Koska yhteydenottoon tulee usein tarve jonkin epäsuotuisan tapahtuman johdosta, on kodin ja koulun suhteen kehittyminen tällaisen yhteistyön kautta vaikeaa. (Vuorinen 2000, 21.) Yhteistyöstä kodin ja koulun välillä voidaan puhua, kun opettajat ja vanhemmat tekevät jotakin yhdessä. Esimerkiksi aktiivinen vanhempainyhdistystoiminta on tällainen yhteistyön muoto. Vaativin yhteistyön muoto kodin ja koulun välillä on yhteistoiminta, jossa on yhteiset tavoitteet ja toimintatavat. Yhteistoiminta edellyttää kodin ja koulun vuorovaikutukselta aitoa vuoropuhelua. Yksi toimintatapa, joka edistää yhteistoiminnan kehittymistä osaksi kodin ja koulun vuorovaikutussuhdetta, ovat kehityskeskustelut. (Vuorinen 2000, 22.)

Vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten vuorovaikutuksesta puhuttaessa on Kari- lan (2006) mukaan eri aikoina painotettu eri asioita, jolloin myös käytetyt käsitteet ovat olleet erilaisia. Näitä käsitteitä ovat olleet mm. yhteistyö, tukeminen ja viimeimpänä kumppanuus. Kumppanuusajattelu eroaa aiemmista mukanaolon ja tukemi-

sen näkökulmista siten, että se korostaa vanhemman ja kasvatuksen ammattilaisen tasavertaisuutta. Varhaiskasvatuksen tutkimuksesta ja teoreettisesta keskustelusta lähtöisin olevan kumppanuusajattelun perustana on käsitys siitä, että sekä vanhemmilla että ammattilaisilla on olennaista tietoa lapsesta. Kumppanuus perustuu molempipuoliseen kunnioitukseen ja yhteisiin tavoitteisiin lapsen kasvatuksessa. (Karila 2006, 92–93.)

2.1 Kasvatuskumppanuuden edellytykset

Pohja kodin ja koulun yhteistyölle rakennetaan alkuopetuksessa. Vanhemmat muodostavat kuvan paikastaan ja roolistaan lapsensa koulunkäynnissä ja koulussa ensimmäisten kouluvuosien aikana. Koulutulokkaan vanhempien innokkuutta yhteistyöhön koulun kanssa kannattaa hyödyntää, sillä alkuopetuksessa hyvin käynnistynyt yhteistyö luo pohjan koko kouluajan kestäväälle suhteelle vanhempien ja koulun välillä. (Metso 2002, 69.)

Vanhempi tuntee lapsensa yksilönä, kun taas opettaja tarkastelee häntä koulu- ja luokkayhteisön jäsenenä, oppilaana. Näin ollen vanhemman suhdetta lapseen värittävät tunteet, kun taas opettajan suhde oppilaaseen on etäisempi. (Metso 2002, 70.) Vanhemmille ammattikasvattajan myönteinen suhtautuminen lapseen on tärkeä lähtökohta toimivalle yhteistyölle (Alasuutari 2006, 90). Tasavertaisessa kanssakäymisessä yhteisiksi koetuista kasvatuksen kysymyksistä keskusteleminen on hedelmällisempää kuin ohjaavat tai opastavat keskustelut. Vanhemmat kokevat perhe-elämän ja vanhemmuuden henkilökohtaisina asioina, ja niistä keskusteleminen vaatii ammattikasvattajalta herkkyyttä ja kunnioittavaa suhtautumista vanhemman omiin tulkintoihin ja näkemyksiin. Vanhemman näkeminen omien ihmissuhteidensa asiantuntijana on tärkeä lähtökohta yhteistyölle. (Alasuutari 2006, 90.)

Yhteistyön perustan muodostavat henkilöstön ja vanhempien kasvatuskumppanuuden kannalta olennaiset käsitykset ja uskomukset, joiden tiedostaminen on tärkeää. Nämä keskeiset uskomukset liittyvät muun muassa kasvatukseen, kasvatuksen arvopäämääriin, hyvän kasvatuksen menetelmiin, hyvään lapsuuteen, vanhemmuuteen ja perheen tehtäviin. (Karila 2005, 47.) Omien asenteiden ja ajattelutapojen kriittinen

tarkastelu on osa kasvatustieteen asiantuntijuuteen liittyvää ammatillista kehittymistä, jossa omista poikkeavien elämäntilanteiden ja arvojen ymmärtäminen ja kunnioittaminen on keskeinen haaste. (Karila 2006, 96.)

Kasvatuskumppanuudessa korostuu vastavuoroisuus, mutta silti kasvatuksen ammattilaiselle kohdistuu siinä suurempia odotuksia. Ammattilaisen tehtävä on luoda kasvatuskumppanuudelle otolliset puitteet. (Karila 2006, 96.) Opettajan tulee tukea ja rohkaista perheitä osallistumaan koulun toimintaan ja tarjota näin mahdollisuuksia kumppanuuden rakentamiseen. Yhteistyössä tulee huomioida perheet yksilöllisesti ja ottaa selvää, millaista tukea vanhemmat odottavat koululta. (Christenson 2004, 93.) Dunlapin ja Foxin (2007, 277) mukaan kumppanuussuhde edellyttää sekä vanhemmalta että ammattikasvattajalta vaivannäköä suhteen rakentamiseen ja vahvistamiseen.

Kasvatuskumppanuus edellyttää kasvattajan ja vanhemman keskinäistä luottamusta ja huolen jakamista arjen kasvatuskysymyksistä. Vanhemmille annetaan tilaisuuksia kertoa omia näkemyksiään lapsestaan, kasvatuskäytännöistään, yhteistyötoiveistaan ja huolistaan. (Kaskela & Kettunen 2006, 15–16.) Avoin vuoropuhelu henkilöstön ja vanhempien kesken auttaa toteuttamaan jaettava kasvatustehtävää ja luomaan yhteistä ymmärrystä kasvatuksesta ja lapsen liittyvistä asioista samalla, kun luodaan osapuolten välistä luottamusta ja kunnioitusta. Vuoropuhelussa keskeistä on kuulluksi tuleminen kokemuksesta ja aito kiinnostus toisen ajatuksia kohtaan. (Kaskela & Kekkonen 2005, 17–18.) Yhteinen toiminta lapsen hyväksi kehittää ja lujittaa kumppanuutta. Kumppanuussuhde kehittyy alun tutustumisesta syvemmälle tasolle eli todelliseen jaettuun kasvatustehtävään esimerkiksi yhteisen ongelmanratkaisun kautta. (Karila 2006, 104–105.) Yhteisten ratkaisujen lähtökohtana käytetään sekä vanhemmilla että ammattilaisella olevaa tietoa lapsesta. Ammattilaisen kohdalla osaaminen ja tietämys liittyvät erityisesti lapsen toimintaan lapsiryhmässä ja lapsen kehitykseen. (Karila 2006, 106–107.)

Päivittäiset käytännöt päiväkodissa, esimerkiksi lapsen tulo- ja lähtötilanteisiin liittyvät keskustelut vanhempien ja henkilökunnan välillä luovat edellytyksiä kumppanuuden kehittymiselle. (Karila 2006, 103.) Kuulumisten vaihdot ovat merkityksellisiä, sillä ne välittävät vanhemmille kuvaa lapsen arjesta päiväkodissa. Lapsen kasva-

essa kuulumisten vaihdot vähenevät. Keskusteluja käydäänkin usein vain pulmatilanteissa. Yhteistyölle ja vuorovaikutukselle tulee näin helposti negatiivinen luonne. (Karila 2006, 103.) Koulun arjessa luontevat tilanteet ja keskustelut ovat koulussa vähäisempiä kuin päiväkodissa ja päivittäinen kuulumisten vaihto vanhempien kanssa on harvinaista. Tämä asettaa kumppanuuden rakentumiselle erityisiä haasteita.

Hyvästä oppilaantuntemuksesta on apua opettajalle kumppanuussuhteen rakentamisessa. Oppilas on vanhemmilleen ainutkertainen lapsi, josta he mielellään kuulevat myönteisiä asioita. Opettaja on etenkin yhteistyön alkuvaiheessa aloitteentekijä sekä myönteisen ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentaja. Näin ollen opettajan asenne vanhempien toimintaa ja näkemyksiä kohtaan on merkityksellistä. (Launonen & Ojala 2003, 317.)

Christensonin (2004) mukaan kodin ja koulun välisen kumppanuuden rakentaminen voidaan nähdä prosessina, jossa lähestymistapa, asenteet, ilmapiiri ja toimintatavat ovat tärkeitä elementtejä (ks. myös Christenson & Sheridan 2001). Yhteistyön kannalta vanhemman ja opettajan asenteet ovat tärkeitä. Kumppanuutta edistävät asenteet näkyvät yhteistyössä niin, että vanhemmat ja opettajat kuuntelevat toistensa näkökulmia, näkevät eroavaisuudet vahvuuksina, kunnioittavat toistensa tietoja ja taitoja sekä keskittyvät yhteisiin tavoitteisiin. Yhteistyön kannalta keskeistä on, että opettaja ja vanhemmat suunnittelevat ja tekevät päätöksiä yhdessä, jakavat voimavaroja, välttävät ristiriitoja ja jakavat onnistumisen kokemuksia. (Christenson 2004, 94–95.)

Kodin ja koulun välisen kumppanuuden muodostamista ja yhteistoimintaa edistävälle ilmapiirille on Christensonin (2004, 95–96) mukaan tunnusomaista luottamus, tehokas vuorovaikutus ja yhteinen halu ratkaista ongelmia. Luottamuksellisten suhteiden muodostumisen kannalta on oleellista, että vanhemmilla ja opettajilla on mahdollisuuksia keskustella avoimesti kodin ja koulun kulttuureista, arvoista, uskomuksista, odotuksista ja toimintamuodoista. Toisen osapuolen kunnioittaminen, yhteisten päätösten tekeminen ja yhteistyöhön sitoutuminen voi olla vaikeaa ilman molemminpuolista luottamusta. Christenson (2004, 95–96) korostaa, että luottamuksen kehittyminen vaatii aikaa ja toistuvia vuorovaikutustilanteita. Toiset perheet ovat valmiimpia luottamaan opettajaan nopeammin kuin toiset, erityisesti jos he ovat tottuneet koulun perinteisiin ja vakiintuneisiin toimintatapoihin ja normeihin. Yksittäiset tapaamiset

perheen kanssa eivät luo mahdollisuuksia riittävälle tutustumiselle ja luottamuksellisen kumppanuussuhteen syntymiselle. (Christenson 2004, 95–96.) Kumppanuutta voidaan edistää myös jakamalla vastuuta kodin ja koulun välillä sekä kehittämällä yhteistyömuotoja. Kodin ja koulun välisten tiimien muodostaminen, yhteisen ongelmanratkaisun lisääminen, konfliktien tunnistaminen ja selvittäminen sekä perheiden ja opettajan tukeminen ovat eräitä keinoja kumppanuuden kehittymisen edistämiseen. (Christenson 2004, 97; ks. myös Christenson & Sheridan 2001).

2.2. Kasvatuskumppanuuden rakentumisen haasteet

Alasuutarin (2003) mukaan vanhempien kokemukset perheestä ja vanhemmuudesta yksityisenä, intiiminä maailmana, jota ulkopuolinen ei voi tuntea tai selittää heitä paremmin, vaikuttavat yhteistyön rakentumiseen. Erityisesti tilanteissa, joissa lapsella on vaikeuksia, korostuu kasvatuksen ammattilaisen osoittaman arvostuksen tärkeys. Kun opettaja tai muu ammattikasvattaja hyväksyy ja suhtautuu arvostavasti perheeseen ja vanhemman tapaan ymmärtää lapsen tilannetta, voidaan välttää vuorovaikutusta, jonka vanhempi kokee syytöksenä ja kritiikkinä itseään kohtaan. Myönteinen suhtautuminen edistää vuorovaikutuksen avoimuutta ja vähentää vanhemman tarvetta puolustautua. (Alasuutari 2003, 113–114.) Vanhempien ja opettajan yhteistyösuhdetta voidaan tarkastella myös valtasuhteena. Alasuutarin (2003) tutkimuksessa ilmeni, että vanhemmat perustavat lapsen ongelmien ratkaisemista koskevan yhteistyön olettukseen vanhemman ja opettajan rinnakkaisesta suhteesta. Yhteistyöhön ei vanhempien näkökulmasta liity ongelmia, jos vanhemman ja opettajan suhde rakentuu tasavertaiseksi. (Alasuutari 2003, 114.) Opettajien työhön perinteisesti liittynyt itsenäisyys voi olla esteenä kodin ja koulun yhteistyön kehittämisessä. Opettaja voi tuntea vanhempien osallistumisen koulun toimintaan uhkana ammatilliselle itsenäisyydelleen. (Metso 2002, 73.)

Launonen ja Ojala (2003) ovat aiempaan kirjallisuuteen nojaten kuvanneet erilaisia vanhempien asennoitumistapoja kodin ja koulun yhteistyöhön. On vanhempia, jotka välttävät yhteistyötä. Osa vanhemmista kaipaa rohkaisua osallistua yhteistyöhön ja osa on niitä, jotka tekevät kutsuttaessa mieluusti yhteistyötä. On myös yhteistyöhön tyytyväisiä vanhempia, joille koulu yhteisössä toimiminen on mieluista. Jotkut van-

hemmat myös pitävät vallasta ja ovat toisinaan yliaktiivisia. (Ks. Launonen & Ojala 2003, 315.) Vanhemmat tyytyvät usein yksisuuntaiseen osallistumiseen, jolloin he vain vastaanottavat koulusta tulevan informaation. Yksisuuntaisen osallistumisen muuttaminen kaksisuuntaiseksi eli aidoksi kasvatuskumppanuudeksi on kaikkien lapsen lähipiiriin kuuluvien aikuisten yhteistyön tavoite, jonka saavuttamiseksi sekä vanhempien että opettajien on toimittava aloitteellisesti (Launonen & Ojala 2003, 315).

Kodin ja koulun yhteistyön rakentamiselle asettavat haasteita monet niin vanhempiin, opettajaan kuin kodin ja koulun suhteeseen liittyvät tekijät. Vanhempiin liittyviä yhteistyön esteitä voivat Christensonin (2004, 88) mukaan olla muun muassa roolimallien, tiedon, kannustavan ympäristön ja resurssien puute sekä taloudelliset ja ajankäyttöön liittyvät esteet. Yhteistyötä saattavat vaikeuttaa vanhempien riittämättömyyden tunne, passiivisen roolin hyväksyminen ja kasvatusvastuun jättäminen koululle sekä kielellisten ja kulttuuristen erojen aiheuttama tiedon puute liittyen koulun tapoihin ja kulttuuriin. Vanhemmilla saattaa olla myös kielteisiä odotuksia siitä, kuinka opettaja suhtautuu vanhempiin tai heidän toiveisiinsa. (Christenson 2004, 88.)

Opettajaan liittyviä yhteistyön esteitä voivat olla muun muassa rahoituksen tai kumppanuuden rakentamiseen ja yhteistyötaitoihin liittyvän koulutuksen sekä ajan puute. Opettajan ristiriitainen sitoutuminen kumppanuuteen, lapsen oppimistuloksiin liittyvä kielteinen kommunikointi ja stereotyyppinen asennoituminen perheisiin saattavat olla yhteistyön esteitä. Opettaja voi myös epäillä vanhempien kykyä puuttua koulunkäynnin pulmiin tai olla arka ottamaan yhteyttä perheisiin ja jopa pelätä konfliktien syntymistä. (Christenson 2004, 88.) Kodin ja koulun välisen suhteen kehittymistä saattaa vaikeuttaa ajan puute ja rajalliset mahdollisuudet keskustelulle ja luottamuksen rakentamiselle kasvokkaisissa kohtaamisissa. Myös tiedot ja taidot liittyen siihen, kuinka yhteistyötä tulisi tehdä voivat olla puutteellisia. Lisäksi kumppanuuden merkitystä epäilevä asenne, syyllistävä ja leimaava ilmapiiri yhteistyössä, väärinymmärrykset, kulttuuriset erot tai aiemmat kielteiset kokemukset yhteistyöstä kodin ja koulun välillä saattavat vaikeuttaa suhteen kehittymistä. (Christenson 2004, 89.)

Keyesin (2002) yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan yhteistyöhön vaikuttaa opettajan ja vanhemman kulttuurisen taustan ja arvojen yhteensopivuus. Opettajat kuuluvat toisinaan eri sosiaaliluokkaan kuin lapset, joita he opettavat. Sosiaaliluokkien erot saattavat vaikuttaa siihen, miten vanhemmat kokevat opettajan aseman ja oman roolinsa yhteistyössä. Käsitteet voivat estää vanhempia ilmaisemasta huolenaiheitaan tai toiveitaan lapsen koulunkäyntiin liittyen. Vanhempien koulutuksen puutteen tai kielenkäytön erojen vuoksi vanhemmat eivät ehkä uskalla kommunikoida opettajan kanssa. Sosiaalisen taustan eroista johtuen myös vanhempien ja opettajan kasvatuskäytännöt ja arvot voivat olla ristiriidassa keskenään. (Keyes 2002, 180.)

Metso (2004) havaitsi tutkimuksessaan, että suomalaisilla vanhemmilla sosiaalisen taustan vaikutus näkyi vain yksittäisten vanhempien suhteessa kouluun. Vaikka vanhempien sosiaalinen tausta ei automaattisesti erotellut vanhempien suhdetta kouluun, tutkimuksessa tuli esille, että korkea koulutus antoi vanhemmalle välineitä tukea lapsen koulunkäyntiä sekä itsevarmuutta arvioida, toimia ja tulla kuulluksi koulussa. Lisäksi vanhemman oma koulumenestys ja suhtautuminen koulunkäyntiin vaikuttivat siihen, mitä lapsen koulunkäynniltä odotettiin. Vähemmän koulutetut vanhemmat olivat kuitenkin myös kiinnostuneita ja halukkaita tukemaan lapsensa koulunkäyntiä. Vähäisempi näkyvyys koulun toiminnassa saatetaan tulkita vanhempien välinpitämättömyydeksi tai kiinnostuksen puutteeksi. (Metso 2004, 170.) Osa vanhemmista voi kokea koulussa toimimisen vieraaksi (Metso 2002, 73). Metson (2004) tutkimuksen mukaan dialogi ja vuorovaikutus olivat kodin ja koulun välisessä yhteistyössä vähäistä. Vanhemmat toimivat ennemminkin tiedon vastaanottajina ja toiminnan kohteina kuin tasavertaisina koulun kumppaneina. (Metso 2004, 132.) Yksittäisten oppilaiden kohdalla yhteistyö rakentui ongelmien ympärille; vanhempiin oltiin yhteydessä silloin, kun oppilaalla oli koulussa ongelmia. Myös yhteydenpito kodista kouluun päin rakentui ongelmien ympärille. (Metso 2004, 194.)

3 LUOTTAMUS KASVATUKUMPPANUUDEN PERUSTANA

Luottamus on käsite, jolla on monia ulottuvuuksia. Näitä ovat muun muassa luotettavuus, pätevyys, rehellisyys ja avoimuus. Kaikkien näiden luottamuksen ulottuvuuksien on todettu olevan tärkeitä ominaisuuksia koulun sosiaalisissa suhteissa. (Goddard ym. 2001, 7; ks. myös Hoy & Tschannen-Moran 1998.) Goddardin ym. (2001) mukaan luottamuksessa on keskeistä tunne ja varmuus ihmisen hyväntahtoisuudesta. Adams ja Christenson (2000, 480) määrittelevät luottamuksen kodin ja koulun yhteistyössä varmuudeksi siitä, että toinen osapuoli toimii tavalla, joka ylläpitää suhdetta ja edistää sellaisten yhteisten päämäärien toteuttamista, joilla saavutetaan myönteisiä vaikutuksia oppilaille. Useimmissa määrittelyissä luottamukseen liitetään tiettyjä ehtoja. Lähes kaikkiin määrittelyihin liittyy riski tulla haavoitetuksi. (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy 2001, 7.)

Luotettavien henkilöiden odotetaan käyttäytyvän sekä myönteisesti että johdonmukaisesti (Goddard ym. 2001, 7). Luottamuksellisissa suhteissa on myös olennaista pätevyys, sillä ihmiseen ei luoteta, jos hänellä ei ole tarvittavia taitoja hoitaa annettua tehtävää. Rehellisyys kertoo toisen oikeudenmukaisuudesta ja aitoudesta. Toisen sanoihin ja tekoihin on voitava luottaa. Avoimuus on olennaisen informaation jakamista ja ikään kuin prosessi, jossa ihminen tekee itsensä haavoittuvaiseksi jakamalla asioitaan toiselle. Avoimuus lisää luottamusta, kun taas salailu aiheuttaa epäluottamusta. Opettajan luottamus oppilaisiin ja vanhempiin sisältää kaikkia näitä luottamuksen ulottuvuuksia. (Goddard ym. 2001, 7.)

3.1 Luottamuksen rakentuminen

Dunlap ja Fox (2007, 280) näkevät luottamuksellisen kumppanuussuhteen ominaispiirteinä jaetun ymmärryksen ja kunnioituksen. Toiminta yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi saa aikaan luottamusta. Luottamuksellinen suhde mahdollistaa henkilökohtaisen ja ammatillisen tiedon vaihdon, mikä on ratkaisevaa yhteistyön kannalta. Tällaisen suhteen kehittyminen vaatii aikaa ja sitoutumista. Perheeseen tutustumalla ja osoittamalla aitoa kiinnostusta lapsen hyvinvointiin ammattikasvattaja voi saavuttaa luottamuksellista kumppanuutta vanhempien kanssa. (Dunlap & Fox 2007, 280).

Suhde vanhempien ja ammattilaisten välillä alkaa tutustumalla toisiinsa. Tutustuminen ja sitä kautta rakentuva luottamus ovat edellytyksiä toimivalle vuorovaikutussuhteelle. Tutustumalla toisiinsa kumpikin osapuoli arvioi sitä, voiko kumppaniin luottaa. (Karila 2006, 97.) Luottamuksen rakentuminen on moninaista riippuen vanhempien ajattelutapojen ja kokemusten moninaisuudesta. Luottamusta rakentavina tekijöinä vanhemmat näkevät erityisesti työntekijän innostuksen työstään ja aidon välittämisen lapsesta. (Karila 2006, 98.) Vastavuoroisen luottamuksen rakentuminen vie aikaa. Se vaatii riittävän määrän kohtaamisia, jotta toisen osapuolen tapa toimia ja olla vuorovaikutuksessa tulee tutuksi. (Karila 2006, 101.) Kuulluksi tuleminen on yksi luottamuksen syntymisen edellytys. Vanhempien toiveiden kuuleminen hyvin arkisissakin asioissa on tärkeää. Arkiset kokemukset kuulluksi tulemisesta ovat Karilan mukaan todennäköisesti pohjalla rohkaistumisessa syvällisempään osallisuuteen kumppanuussuhteessa. (Karila 2006, 99.)

3.2 Luottamus vanhempien ja opettajan vuorovaikutussuhteessa

Adams ja Christenson (2000) ovat tutkineet opettajien ja vanhempien kokemuksia luottamuksesta eri luokka-asteilla. Tutkimuksessaan he selvittivät, mitkä tekijät myötävaikuttavat vanhempien ja opettajien mielestä luottamuksen kehittymiseen, onko luottamus erilaista riippuen kodin ja koulun välisten tapaamisten luonteesta, määrästä ja perheiden taustasta. He tutkivat myös oppilaiden koulumenestyksen vaikutuksia luottamukseen vanhempien ja opettajien välillä. (Adams & Christenson 2000, 479.) Adamsin ja Christensonin (2000) mukaan opettajien ja vanhempien välinen luottamus saattaa vähäisen yhteydenpidon vuoksi jäädä luottamuksen alhaisimmalle tasolle, jolloin luottamukselle etsitään toistuvasti perusteita. Näin voisi olla esimerkiksi silloin, jos koulusta otetaan yhteyttä kotiin vain ongelmien ilmaannuttua. Tilanteiden ratkaisemisessa opettajan ja vanhempien välinen luottamus on olennaista. Jos vanhempien ja koulun välillä ei ole ollut aikaisempaa vuorovaikutusta nämä tilanteet johtavat usein ei-luottamukselliseen suhteeseen, jolloin tilanne ei ole suotuisa oppilaan kannalta. (Adams & Christenson 2000, 481–482.)

Adamsin ja Christensonin (2000, 487) tutkimuksen mukaan erityisesti vanhempien luottamus vaihteli alakoulun, yläkoulun ja lukion välillä. Vanhempien luottamus oli

merkittävästi korkeammalla tasolla kuin opettajien luottamus lasten ollessa alakoulussa ja lukiossa. Opettajien luottamus säilyi kautta koko koulun samalla tasolla, kun taas vanhempien luottamus väheni lapsen siirryttyä alakoulusta yläkouluun. Sekä vanhempien että opettajien luottamus vuorovaikutussuhteessa oli merkittävästi suurempaa alakoulussa kuin muilla kouluasteilla. (Adams & Christenson 2000, 491.) Luottamuksen rakentumisessa on yhteistyön laadulla tärkeämpi vaikutus kuin sillä, kuinka usein kodin ja koulun välillä on vuorovaikutusta. Voi olla jopa niin, että luottamuksen kannalta huonosti suunnitellut ja negatiivissävytteiset tapaamiset ovat haitallisempia kuin se, ettei tapaamisia ole lainkaan. (Adams & Christenson 2000, 494.)

Adamsin ja Christensonin (2000, 493) mukaan sekä vanhempien että opettajien näkökulmasta kommunikaatio ja tiedon jakaminen ovat ensisijaisia keinoja parantaa kodin ja koulun vuorovaikutussuhteita. Myös yksilöllisten tarpeiden huomioiminen oli vanhempien ja opettajien mielestä oleellista luottamuksen parantamiseksi. Opettajat nostivat tärkeäksi omistautumisen kasvatukselle ja positiivisen oppimisilmapiirin ja kumppanuus ja keskinäinen tuki olivat opettajien mielestä tärkeitä tapoja parantaa luottamusta. Muina luottamusta parantavina keinoina mainittiin muun muassa opetussuunnitelmaan, koulun rakenteisiin ja kurinpitoon liittyvät tekijät. (Adams & Christenson 2000, 490.)

Dunsmuir, Fredericson ja Lang (2004) havaitsivat, että vanhemmat pitivät tärkeänä koulukulttuuria, jonne vanhemmat tuntevat olevansa tervetulleita, ja sitä, että opettaja tiedottaa vanhemmille lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Opettajat korostivat avoimuuden merkitystä kodin ja koulun vuorovaikutussuhteessa. (Dunsmuir ym. 2004, 116.) Dunsmuirin ym. (2004) tutkimuksessa tuli ilmi, että opettajaan vahvasti luottavat vanhemmat pitivät käyttäytymisen ongelmien hoitamiseen liittyviä koulun toimintatapoja johdonmukaisina. Kurinpidollisia ongelmia tai tyytymättömyyttä koulun tapoihin hoitaa kiusaamista tai muita häiriöitä nostivat puolestaan esiin useammin ne vanhemmat, joiden luottamus opettajaan kodin ja koulun yhteistyössä oli vähäisempää. (Dunsmuir ym. 2004, 124–125.)

Luottamuksellisilla suhteilla on osoitettu olevan vaikutusta oppilaan akateemiseen suoriutumiseen (Goddard 2001, 14). Tutkimuksessaan Goddard ym. (2001) havaitsivat, että oppilas menestyi paremmin niissä kouluissa, joissa opettaja koki voimak-

kaampaa luottamusta. Opettajan luottamus oli koulumenestyksen positiivinen ennustaja silloinkin, kun muut oppilaaseen liittyvät tekijät, kuten etninen tausta, sukupuoli, sosiaalinen tausta ja aiempi koulumenestys otettiin huomioon. Näyttää siltä, että luottamus mahdollistaa suotuisten suhteiden muodostamisen kodin ja koulun välille, mikä edistää paremman oppimisympäristön muodostumista kouluun. (Goddard ym. 2001, 14.)

Vanhemman sosioekonomisen taustan on havaittu olevan yhteydessä opettajan luottamukseen. Goddardin ym. (2001) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajan luottamus oli voimakkaasti yhteydessä sosiaaliseen taustaan niin, että mitä enemmän koulussa oli köyhiä oppilaita, sitä alhaisempaa luottamusta opettaja koki suhteessa vanhempiin ja oppilaisiin. Samansuuntaisesti Ho havaitsi (2007,12) tutkimuksessaan, että opettajien luottamus oppilaisiin ja vanhempiin oli sitä korkeampi, mitä parempi oli heidän sosioekonominen asemansa. Toisaalta opettajat näkivät enemmän vaivaa saavuttaakseen luottamuksellisen suhteen alhaisemmassa sosioekonomisessa asemassa olevien vanhempien kanssa. (Ho 2007, 13.) Kouluissa, joissa on enemmän oppilaita vähätuloisista perheistä, opettajan saattaa olla vaikeampi rakentaa luottamusta kodin ja koulun välille. (Goddard ym. 2001, 13.)

4 OPETTAJUUSTYyli OSANA OHJAUSKÄYTÄNTEITÄ

Opettajan toiminta ja käytänteet luokkahuoneessa vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin monella tapaa. Opettajan kasvatus- ja ohjauskäytänteitä on kuvattu monista lähtökohdista käsin sekä vaihtelevin käsittein. Kirjallisuudessa on esimerkiksi käytetty käsitteitä luokkahuoneen ilmapiiri (La Paro, Pianta & Stuhlman 2004), tunnetuki ja ohjauksellinen tuki (Hamre & Pianta 2005), tehokas opettaminen (Bogner, Raphael & Pressley 2002) ja lapsikeskeiset vs. didaktiset opetuskäytänteet (Perry, Donohue & Weinstein 2007; Stipek & Byler, 2004). Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat eroavat toisistaan opetuskäytänteissään ja vuorovaikutuksessaan oppilaiden kanssa (mm. LoCasale-Crouch, Konold, Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early & Barbarin, 2007; Pianta, LaParo, Payne, Cox & Bradley, 2002). Opettajan opetuskäytänteiden on havaittu vaikuttavan mm. oppilaan motivaatioon ja akateemiseen suoriutumiseen sekä sosiaaliseen toimintaan (mm. Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta 2005; Stipek 2001). Opettajan lämpimyden on todettu vähentävän oppilaan negatiivista käyttäytymistä (Rimm-Kaufman, Early, Cox, Saluja, Pianta, Bradley & Payne 2002) ja edistävän oppilaan varhaista koulusuoriutumista (Hamre & Pianta, 2001).

Tässä tutkimuksessa opettajan tyypillisiä toimintatapoja luokkahuoneessa kuvataan opettajuustyylin (teaching style) käsitteen kautta. Opettajuustyylin on katsottu heijastavan toisaalta sitä, millaisia *odotuksia* opettaja asettaa oppilaiden suoriutumiselle ja miten opettaja *kontrolloi* käyttäytymistä ryhmässä sekä sitä, kuinka opettaja luokkahuoneeseen osoittaa *lämpimyyttä*, *sensitiivisyyttä* ja vastaa lasten tarpeisiin (mm. Walker 2008; Wentzel 2002). Keskeinen oletus tässä työssä on se, että opettajan tyypilliset toimintatavat ja käytänteet heijastuvat myös yhteistyöhön vanhempien kanssa. Swickin (1992) mukaan opettajan osoittama lämpimyyttä, herkkyys, luotettavuus, tehokas luokkahuoneen hallinta, oppilaskeskeisyys ja positiivinen käyttäytymisen kontrolli edesauttavat myös kumppanuussuhteen rakentumista yhteistyössä vanhempien kanssa. Opettaja voi rohkaista vanhempia kumppanuuteen suhtautumalla herkästi vanhempien toiveisiin ja tarpeisiin sekä osoittamalla kunnioitusta ja aitoa kiinnostusta lasta kohtaan. (Swick 1992.)

4.1 Opettajan ohjaukskäytänteiden merkitys oppilaan suoriutumiselle ja luokkahuoneen ilmapiirille

Käsitteitä tunnetuki ja ohjauksellinen tuki on käytetty kuvaamaan luokkahuoneen sosiaalisten prosessien laatua opettajan ja oppilaan välillä (Hamre & Pianta 2005). Hamren ja Piantan (2005) mukaan tunnetuki pitää sisällään positiivisen emotionaalisen ilmapiirin, tehokkaan ryhmänhallinnan ja opettajan sensitiivisyyden. Sensitiivinen opettaja on tietoinen oppilaan tarpeista, mielialoista, kyvyistä ja mielenkiinnon kohteista, ja ottaa ne toiminnassaan huomioon. Vähän emotionaalista tukea tarjoava opettaja puolestaan osallistuu oppilaiden toimintoihin ja keskusteluihin sekä tunteiden jakamiseen harvoin. Opettajan vähäistä emotionaalista tukea osoittaa myös vuorovaikutuksen opettajajohtoisuus. (Hamre & Pianta 2005, 957.) Ohjauksellisella tuella Hamre ja Pianta (2005) viittaavat mm. opettajan oppilaille antaman palautteen laatuun ja oppilaiden kognitiivisten taitojen ja käsitteiden muodostamista tukevien opetuskeskustelujen määrään. Ohjauksellinen tuki sisältää oppilaiden rohkaisemisen itsenäiseen työskentelyyn, ratkaisujen etsimiseen ja vastuuseen. (Hamre & Pianta 2005, 957.)

Hamre ja Pianta (2005) ovat tutkineet tunnetuen ja ohjauksellisen tuen yhteyttä oppilaan suoriutumiseen ja sosiaaliseen toimintaan ensimmäisellä luokalla silloin kun lapsilla on tai ei ole oppimiseen liittyviä riskejä. Suoriutuminen oli parempaa niillä oppilailta, joilla oli oppimisen riskejä, jos he olivat luokassa, jossa oli tarjolla paljon tunnetukea kuin vastaavanlaisilla oppilailta, joiden luokassa tunnetuki oli vähäistä. Runsaasti tunnetukea tarjoavissa luokkahuoneissa opettaja oli perillä oppilaiden yksilöllisistä tarpeista, ohjasi tehokkaasti käyttäytymistä ja loi myönteisen ilmapiirin. Näissä luokissa sekä opettajat että oppilaat viihtyivät hyvin. (Hamre & Pianta 2005, 962.) Myös Perryn, Donohuen ja Weinsteinin (2007, 287) tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden akateemiset taidot kehittyivät ensimmäisen kouluvuoden aikana korkeammalle tasolle niillä oppilailta, joiden luokassa opettajan käytänteissä ilmeni enemmän ohjauksellista ja emotionaalista tukea. Opettajan kannustavilla käytänteillä havaittiin olevan vaikutusta myös oppilaiden käyttäytymiseen ja sosioemotionaalisiin taitoihin. Oppilaat tulivat keskimäärin paremmin toimeen luokkatovereidensa kanssa sekä työskentelevät ja leikkivät enemmän yhdessä niissä luokissa, joissa oli tarjolla enemmän ohjauksellista ja emotionaalista tukea. (Perry ym. 2007, 288.)

Kuten edellä esiteltyt tutkimukset osoittavat, opettaja luo toiminnallaan luokassa ilmapiirin, jolla on tärkeä merkitys oppilaan oppimiselle ja kehittymiselle. Myös Korpinen (1996, 31) esittelee oppilaan itsetunnon kehittymisen kannalta kaksi erilaista vuorovaikutusilmapiiriä. *Valvovalle ilmapiirille* on ominaista sääntöjen ylläpitäminen, opettajajohtoisuus, autoritaarisuus, oppilaiden kaavamainen käyttäytyminen, rangaistukset, moralisointi, persoonattomuus, oppilaiden luokittelu ja tottelemisen korostaminen. *Humaanille ilmapiirille* on ominaista oppilaiden ja opettajan välinen runsas vuorovaikutus, demokraattisuus, henkilökohtaisuus, yksilön arvon kunnioitus, itsekurin korostaminen, joustavuus ja päätöksentekoon osallistuminen. (Korpinen 1996, 31.) Korpisen (1996, 29) mukaan oppilaskeskeisyyttä korostavalla opettajuudella on suotuisampia seuraamuksia kuin autoritaarisella opettajuudella.

Opettajuustyyliä on tarkasteltu myös sen suhteen, missä määrin opetus on didaktista ja toisaalta konstruktivistista lähtökohdiltaan. Stipek (2004) osoitti tutkimuksessaan että opettajan tavoitteet olivat ennustettavissa opetustyylin perusteella. Opettajat, jotka painottivat korkeatasoista ajattelua, käyttivät opetuksessaan enemmän konstruktivistista lähestymistapaa. Opettajat, jotka painottivat perustaitojen oppimista, suosivat didaktista opetustyyliä. (Stipek 2004, 560.) Konstruktivistisen opetustyylin omaava opettaja antaa oppilaille vastuuta omasta oppimisesta ja oppilaat ovat aktiivisia osallistujia. Jokaisella oppilaalla on selkeät yksilölliset tavoitteet ja oppilaan kehityksen mukaiset vaatimukset. Oppitunnit ovat havainnollistavia ja sidoksissa aiemmin opittuun. Konstruktivistista opetustyyliä käyttävän opettajan luokassa on selkeät ja johdonmukaiset, mutta joustavat säännöt. Sosiaalinen ilmapiiri on tällaisen opettajan luokassa lämmin, huomaavainen ja kunnioittava. (Stipek 2004, 555–556.) Didaktinen opetustyyli on Stipekin (2004, 556) mukaan puolestaan vähemmän yksilökeskeistä. Sille on tyypillistä, että opettaja säätelee luokkahuonekeskusteluja ja opetus keskittyy faktatietoihin. Säännöt ja rutiinit ovat opettajan asettamia, ja opettaja pitää vastuun järjestyksenpidosta luokassa ja puuttuu herkästi ristiriitatilanteisiin. Didaktinen opetustyyli ilmenee myös ryhmätyöskentelyn vähäisyytenä. Stipekin (2004, 560) mukaan opettajan käsitys siitä, että vanhemmalla on esteitä osallistua oppilaan koulunkäynnin tukemiseen, ennustaa didaktista opetustyyliä. Jos opettaja uskoo vanhemmalla olevan hankaluuksia tukea lapsensa koulunkäyntiä, opettaja painottaa didaktista opetustyyliä (Stipek 2004, 560).

4.2 Vanhemmuustyylit opettajuustyilien taustana

Opettajuustyylin käsite (teaching style) on lähtöisin vanhemmuuden tutkimuksesta, jossa käsitettä vanhemmuustyyli (parenting style) on käytetty pitkään vanhemman kasvatusta ja ohjauksen käytänteiden ja niiden vaikutusten tutkimisessa. Käsitettä on sovellettu opettajuuteen olettaen, että kasvatuskäytännöt, jotka ovat edullisia vanhemmuudessa, ovat suotuisia myös koulukontekstissa. (Mm. Wentzel 2002, Walker 2008.)

Vanhemmuuden tutkimukseen keskeisesti vaikuttanut viitekehys on Baumrindin jo 1960-luvulla kehittänyt vanhemmuustyilien luokittelu. Klassisessa mallissaan Baumrind (1966) kuvasi kolme vanhemmuustyyliä: salliva (permissive), autoritaarinen (authoritarian) ja autoritatiivinen (authoritative) vanhemmuustyyli. *Salliva vanhempi* pyrkii välttämään rangaistuksia ja suhtautuu myönteisesti ja hyväksyvästi lapsen tarpeita ja toiveita kohtaan. Vanhempi selittää ja perustelee perheen yhteisiä sääntöjä sekä antaa lapsen ohjata omaa toimintaansa. *Autoritaarinen vanhempi* pyrkii kontrolloimaan lapsen käyttäytymistä ja asenteita yleisten käyttäytymissääntöjen mukaan. Hän arvostaa tottelevaisuutta ja käyttää rankaisukeinoja, mikäli lapsen toiminta poikkeaa hyvästä käytöksestä. Autoritaarinen vanhempi ei neuvottele lapsen kanssa, vaan uskoo, että lapsen täytyy totella vanhempaa kyseenalaistamatta. *Autoritatiivinen vanhempi* pyrkii ohjaamaan lastaan rationaalisesti ja johdonmukaisesti. Vanhempi neuvottelee lapsen kanssa ja antaa lapsen ilmaista mielipiteensä. Autoritatiivinen vanhempi kontrolloi lapsensa käyttäytymistä ja ilmaisee auktoriteettinsa selvästi samalla kunnioittaen lapsen yksilöllisyyttä ja rohkaisten lasta ilmaisemaan omia erityispiirteitään ja taitojaan. (Baumrind 1966, 889–891.)

Maccoby ja Martin (1983) kuvaavat vanhemmuustyyliä Baumrindin (1966) luokittelemien tyylien pohjalta kahden ulottuvuuden avulla, joita ovat lämpimyys ja kontrolli. Ristiintaulukoimalla nämä ulottuvuudet syntyvät nelikenttä, johon vanhemmuustyylit sijoittuvat: *Autoritatiivinen vanhempi* on sekä vastaanottavainen että vaativa. *Autoritaarinen vanhempi* puolestaan on kontrolloiva ja vaativa, mutta ei juuri osoita lämpimyyttä. *Salliva vanhempi* on vastaanottavainen ja lämmin, mutta vanhemmuudesta puuttuu kontrolli ja vaativuus. *Välinpitämätöntä vanhemmuutta* kuvaa sekä lämpimyys että kontrollin puute. Suomalaiseen käsitteistöön soveltaen Pulkkinen

(1997, 39) on käyttänyt autoritatiivisen kasvatuksen rinnalla käsitettä *ohjaava kasvat**us*. Se on vanhemman luontaiseen auktoriteettiin pohjautuvaa turvallisuutta, toimintojen valvontaa, suoritusodotuksia, lämpöä, ja lasta aktiivisesti kuuntelevaa suhtautumista. Autoritatiivinen eli ohjaava kasvat*us* on Pulkkinen (1997, 39) mukaan lapsikeskeistä, mutta ei lapsijohtoista kasvatusta.

Barber, Olsen ja Shagle (1994; ks. myös Barber 1996) tarkensivat vanhemmuustyylien luokittelua jakamalla kontrollin kahteen osa-alueeseen: *käyttäytymisen* kontrolliin ja *psykologiseen* kontrolliin. Näiden erot liittyvät siihen, mitä kontrollin avulla pyritään saavuttamaan. Siinä missä käyttäytymisen kontrollilla pyritään ohjaamaan lapsen käyttäytymistä, psykologisen kontrollin avulla pyritään vaikuttamaan lapsen ajatusmaailmaan. (Barber ym. 1994, 1120–1121.) Barberin (1996, 3315) mukaan psykologinen kontrolli ilmenee vanhemman toimintatapoina, joiden avulla pyritään manipuloimaan lapsen ajatuksia, tunteita ja kiintymystä vanhempiaan kohtaan. Vanhemman käyttämiä toimintatapoja ovat esimerkiksi lapsen syyllistäminen, rakkauden ehdollistaminen sekä pettymyksen ja häpeän tunteiden aiheuttaminen lapselle. Psykologisella kontrollilla on havaittu olevan vahingoittavia vaikutuksia lapsen minän kehitykseen. (Barber 1996, 3297.)

Vanhemmuustyylien vaikutusten yhteyttä lapsen hyvinvoinnille on tutkittu paljon. Esimerkiksi Fletcher, Walls, Cook, Madison ja Bridges (2008) tutkivat vanhemmuustyyliä ja vanhemman käyttämien kurinpitokeinojen yhteyttä lapsen hyvinvointiin. Tutkimuksen mukaan vanhemmuustyyliään autoritatiiviset äidit käyttivät vähiten rangaistuksia, ja välinpitämättömät eniten. Pakottaminen ja rankaiseminen olivat yhteydessä lapsen heikkoon akateemiseen suoriutumiseen, ja rankaiseminen oli yhteydessä lapsen sosiaalisiin vaikeuksiin. (Fletcher ym. 2008, 1738.)

Aunola ja Nurmi (2004) havaitsivat pitkittäistutkimuksessaan, että äidin käyttämä psykologinen kontrolli erityisesti yhdistettynä lämpimyyteen, ennusti lapsen heikkoa pärjäämistä matematiikassa. Lapset, joiden äideillä ilmeni samanaikaisesti sekä psykologista kontrollia että lämpimyyttä, kehittivät hitaasti matemaattisissa taidoissaan esikoulusta kouluun siirtyessään. Tulosten perusteella voidaan olettaa, että äidin käyttämällä psykologisella kontrollilla yhdistettynä lämpimyyteen voi olla negatiivisia vaikutuksia lapsen koulumenestykseen. (Aunola & Nurmi 2004, 973–975.) Tu-

lokset osoittivat myös, että äidin vanhemmuustyyli oli hyvin pysyvä kolmen vuoden ajan, jolloin lapsi siirtyi esikoulusta kouluun. Tulokset vahvistavat käsityksiä, joiden mukaan vanhemmuustyyli on pysyvä ominaisuus ennemmin kuin muuttuva tapa reagoida lapsen käyttäytymiseen. (Aunola & Nurmi 2004, 973–975.)

4.3 Vanhemmuustyylien soveltaminen ohjauskäytäntöihin

Vaikka vanhemmuustyyliä koskevaa tutkimus- ja kasvatuksellista kirjallisuutta on julkaistu hyvin paljon, tutkimuksia liittyen opettajuustyyliin on vähän. Viime aikoina on vanhemmuustyylien kuvauksiin pohjaten laadittu opettajuustyyliä arvioivia kyselyjä, ja pyritty selvittämään opettajuustyylien ilmenemistä opettajien keskuudessa sekä niiden vaikutusta mm. oppilaan motivaatioon (Wentzel 2002), akateemiseen ja sosiaaliseen suoriutumiseen (Wentzel 2002; Walker 2008) ja ongelmaikäyttäytymiseen (Kuntsche, Gmel, Rehm 2006).

Opettaja luo suotuisan ympäristön oppilaan sosiaaliselle ja akateemiselle kehitymiselle käytäntöjensä kautta. On havaittu, että opettaja voi edistää oppilaan suoriutumista asettamalla selkeitä sääntöjä, kannustamalla oppijaa itsenäisyyteen ja vastaaamalla oppijan tarpeisiin. (Walker 2008, 222.) Opettajan käytännöt tukevat yksilöllistä kehittymistä, jos ulkoiset vaatimukset ovat tasapainossa, ovat sopivan vaativia ja johdonmukaisia ja ilmapiiri on vastaanottavainen. Toisin sanoen opetustyyli on autoritatiivinen. Jos opettaja ei pysty luomaan tällaista ympäristöä, ovat vaikutukset oppilaan kehitymiselle vähemmän suotuisat. (Walker 2008, 223.)

Walker (2008) on käyttänyt tutkimuksessaan vanhemmuustyyliä viitekehyksenä tutkiessaan opettajan käytäntöjen vaikutusta oppimistuloksiin. Tutkimuksessaan Walker (2008) tarkasteli soveltuuko vanhemmuustyylin käsite koulukontekstiin ja opettajan käytäntöjen, luokkahuoneen sosiaalisen ilmapiirin ja oppimistulosten välisten yhteyksien selvittämiseen. Walker oletti, että mikäli opettajuustyyli toimii vanhemmuustyylin tavoin, opettajan ohjaus- ja kasvatuskäytännöt vaikuttavat oppilaan akateemiseen ja sosiaaliseen suoriutumiseen riippuen siitä, millaisessa tasapainossa opettajan vaativuus ja sensitiivisyys ovat. Oletuksena oli, että autoritatiivinen opettaja kykenee luomaan ilmapiirin, joka tukee oppilaan sosiaalisuutta ja oppimista. Autoritaarisen ja

sallivan opettajan oppilaiden Walker oletti sitoutuvan vähemmän opiskeluun, tuntevan alhaisempaa pätevyyttä ja suoriutuvan heikommin. (Walker 2008, 223.)

Walkerin (2008, 220) mukaan vanhemmuustyylien muuttaminen luokkahuonekontekstiin on lupaava lähestymistapa ymmärryksen lisäämiseksi siitä, miten opettajan käytännöt vaikuttavat laajasti koululuokan sosiaalisiin ympäristöihin. Sen avulla voidaan myös rakentaa yhteisymmärrystä lasten sosialisatiokokemuksista kahdessa merkittävässä kehitysympäristössä – kodissa ja koulussa. (Walker 2008, 220.) Walker (2008, 236) havaitsi, että autoritaarisen opettajan luokassa oppilaiden itseohjautuvuus oli vähäisempää ja oppilaiden pätevyyden tunne akateemisissa taidoissa oli matalampi verrattuna autoritatiivisen opettajan oppilaisiin. Syynä voi olla autoritaarisen opettajan antama vähäinen tuki oppilaan itsenäisyyden kehitykselle. Autoritaaristen opettajien opettamien oppilaiden sosiaalinen pätevyys oli alhaisempi kuin sallivien opettajien opettamien. Sallivassa luokassa oppilaat olivat akateemisilta ansioiltaan heikoimmat. (Walker 2008, 236.) Kaiken kaikkiaan autoritatiivinen opettajuus näytti tukevan optimaalisesti oppilaan sitoutumista oppimiseen. Vaatimukset oppilaan itsenäisyyteen, tehokas käyttäytymisen säätely ja sensitiivisyys näyttävät edistävän oppilaan oppimista. (Walker 2008, 237.)

Wentzel (2002) tutki, ovatko vanhemmuuden ulottuvuudet käyttökelpoisia pyrittäessä ymmärtämään opettajien vaikutusta oppilaiden kouluun sopeutumisessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin, miten opettajat eroavat toisistaan seuraavilla ulottuvuuksilla: kontrolli (arvioituna sääntöjen asettamisella), vastuuttaminen (arvioituna korkeiden odotusten asettamisella), hoiva (arvioituna negatiivisen palautteen ja rohkaisemisen kautta), oikeudenmukaisuus (arvioituna kommunikaation tasapuolisuudella) ja oppilaan motivaation tukeminen. Lisäksi tutkittiin, ovatko nämä opettajan ulottuvuudet yhteydessä oppilaan kouluun sopeutumiseen, toisin sanoen motivaatioon, sosiaaliseen käyttäytymiseen ja akateemiseen suoriutumiseen. (Wentzel 2002, 287.)

Wentzelin (2002, 295) tutkimuksen mukaan opettajuusulottuvuudet olivat vahvasti yhteydessä oppilaan motivaatioon ja suoriutumiseen koulussa. Erityisesti opettajan oikeudenmukaisuuden, negatiivisen palautteen ja korkeiden odotusten yhteys oppilaan sosiaalisesti suotuisaan käyttäytymiseen oli voimakas. Oppilaan sääntöjä rikko-va käyttäytyminen oli yhteydessä kaikkiin opettajuusulottuvuuksiin lukuun ottamatta

oppilaan motivaatioon tukemista. Oppilaan akateeminen suoriutuminen oli yhteydessä opettajan oikeudenmukaisuuteen, negatiiviseen palautteeseen ja korkeisiin odotuksiin. Opettajan korkeat odotukset ennustivat vahvimmin oppilaan motivoituneisuutta. Tämä vahvistaa käsityksiä siitä, että opettajan odotukset motivoivat oppilasta niin akateemisten kuin sosiaalistenkin taitojen kehittämisessä. Tulokset osoittivat myös, että opettajan negatiivinen palaute ennusti heikompaa akateemista suoriutumista ja sosiaalista käyttäytymistä, mikä vahvistaa käsityksiä opettajan palautteen merkityksestä. (Wentzel 2002, 299.)

Wentzelin (1997) tutkimuksen mukaan opettajan demokraattisuus, yksilöllisten erojen huomioiminen, rakentava palaute ja välittämisen osoittaminen oppilaille ovat yhteydessä oppilaiden vastuullisuuteen, prososiaalisuuteen ja akateemiseen suoriutumiseen. Tutkimuksessaan Wentzel (1997) selvitti yläkouluikäisten nuorten käsityksiä siitä, mitä heidän mielestään tarkoittaa välittävä opettaja. Oppilaiden käsitykset välittävän opettajan ominaisuuksista olivat paljolti samankaltaisia kuin hyvän vanhemmuuden ulottuvuudet (Wentzel 1997, 415–416).

Hughes (2002) toteaa katsauksessaan, että autoritatiivinen opettajuus eli opettaja-oppilassuhteen lämpimyys sekä opettajan sitoutuminen lapsen käyttäytymisen kontrollointiin ja oppimisen ohjaamiseen saattaa vähentää tovereiden negatiivista vaikutusta. Lisäksi autoritatiivinen opettajuus voi tasoittaa sosiaalisen taustan vaikutusta oppilaan suoriutumiseen ja sosiaaliseen sopeutumiseen. Kannustavan opettajan vaikutus saattaa olla voimakkain niille oppilaille, joilla on riski suoriutua heikosti akateemisissa taidoissa. (Hughes 2002, 487–488.)

Kuntschen, Gmelin ja Rehmin (2006) tutkimuksessa selvitettiin opettajuusulottuvuuksia, niistä rakentuvia opettajuustyyliä sekä edellisten yhteyttä nuorten ongelmakäyttäytymiseen. Kuntche ym. (2006) nimesivät ulottuvuuksien perusteella opettajuustyyliä seuraavasti: *välinpitämättömät* opettajat (vähän lämpimyyttä ja kannustusta, vähän kontrollia), *hemmottelevat* opettajat (paljon lämpimyyttä ja kannustusta, mutta vähän käyttäytymisen kontrollia sekä psykologista kontrollia) ja *kannustavat* opettajat (paljon lämpöä ja kannustusta) ja *ristiriitaiset* opettajat (osoittivat vahvasti kaikkia kolmea ulottuvuutta). Suurimmaksi ryhmäksi osoittautuivat kannustavat opettajat ja pienimmäksi ryhmäksi hemmottelevat opettajat. (Kuntsche, Gmel, Rehm

2006, 151–152.) Tässä tutkimuksessa opettajilla ei tullut selkeästi esiin vanhemmuuskirjallisuutta vastaavia tyylejä autoritatiivinen ja autoritaarinen (Kuntsche, Gmel, Rehm 2006, 153). Kuntschen, Gmelin ja Rehmin (2006) tutkimuksessa havaittiin, että kiusaaminen ja fyysinen väkivalta nuorten keskuudessa oli vähäisempää opettajuustyyliiltään hemmottelevan opettajan luokassa, kun taas ristiriitaisen opettajan luokassa alhainen koulumenestys oli yleisempää. Tulokset vahvistavat käsityksiä siitä, että autoritatiivisella opettajuudella on merkitystä nuorten ongelmakäyttäytymisen ehkäisyssä. (Kuntsche, Gmel, & Rehm 2006, 153).

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vanhempien ja ensimmäisen luokan opettajien välisessä yhteistyössä koettua luottamusta. Lisäksi tarkasteltiin luottamuksen mahdollisia yhteyksiä opettajan itsearviointeihin ohjaus- ja kasvatuskäytänteistään opettajuustyylin (teaching style) käsitteen kautta. Tutkimusten mukaan opettajan ja vanhemman välistä kumppanuussuhdetta edistäviä opettajan ominaisuuksia ovat muun muassa lämpimyys ja sensitiivisyys (Keys 2002, 183; Swick 1992). Taustalla on ajatus, että opettajan opettajuustyylin ollessa lämmin, yhteistyö vanhempien kanssa sisältää enemmän luottamusta ja kasvatuskumppanuuden toteutumislle on suotuisimmat mahdollisuudet.

Tarkemmiksi tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Missä määrin vanhemmat luottavat lapsensa opettajaan lapsen ollessa ensimmäisellä luokalla? Onko äitien ja isien luottamuksessa lapsen opettajaa kohtaan eroja?
2. Missä määrin opettajien itsearvioinneissa ilmenee opettajuustyylien eri ulottuvuuksia (lämpimyys, psykologinen kontrolli ja käyttäytymisen kontrolli)?
3. Missä määrin vanhempien luottamus ja opettajan itsearvioimat opettajuustyyli-
lit ovat yhteydessä toisiinsa?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimusaineisto on osa Alkuportaat -seurantatutkimusta (*Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla*). Alkuportaat -tutkimus on Jyväskylän yliopistossa vuoden 2006 alussa aloittaneen Suomen Akatemian Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikön (2006–2011) osahanke. Huippututkimusyksikköä johtavat psykologian professorit Jari-Erik Nurmi ja Heikki Lyytinen, Alkuportaat -tutkimuksessa selvitetään lasten taitojen ja motivaation kehitystä esiopetuksesta neljännen luokan loppuun neljällä paikkakunnalla noin 2000 lasta käsittävässä aineistossa. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään opettajien käsityksiä lasten oppimisesta, heidän opetuskäytänteitään ja – tavoitteita sekä vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Tutkimus selvittää myös vanhempien kasvatuskäytänteitä ja näkemyksiä lasten oppimisesta sekä odotuksia ja kokemuksia koulun ja päiväkodin kanssa tehtävään yhteistyöhön. Lasten oppimiseen ja ympäristön kehitystä tukeviin käytänteisiin kiinnitetään myös huomiota. Tutkimusmenetelminä käytetään lasten yksilö- ja ryhmätestejä, haastatteluja ja havainnointeja sekä vanhemmille ja opettajille suunnattuja kyselyjä.

6.1 Tutkittavat

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto kerättiin vuoden 2008 keväällä, jolloin lapset olivat ensimmäisellä luokalla. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu opettajien itsearvioinneista sekä vanhempien kyselyistä yhteistyöstä opettajan kanssa. Tutkimuksen aineisto koski kahta paikkakuntaa.

Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä oli mukana kaikkiaan 862 vanhempaa, 431 äitiä ja 431 isää. Analyysissä olivat mukana ne perheet, joissa molemmat vanhemmat, sekä isä että äiti, olivat vastanneet kyselyyn. Tutkimuksen aineistossa oli 67 opettajaa. Vanhemmille lähetettiin kyselylomake, jossa kysyttiin ensiksi seuraavia taustatietoja: perhemuoto, lasten ikä, vanhemman työtilanne, oma sekä toisen huoltajan koulutus, oma sekä toisen huoltajan ammattinimike. Vanhemmista suurin osa (80 %) eli avioliitossa ja heillä oli yhteiset lapset puolisonsa kanssa. Kymmenesosa (10 %) vanhemmista eli avoliitossa ja heillä oli yhteiset lapset puolisonsa kanssa. Van-

hemmista 7 % asui uusioperheissä, jossa vanhemmat olivat avio- tai avoliitossa ja lapsia oli eri liitoista. Yksinhuoltajia vanhemmista oli 1.9 % ja muissa perhemuodoissa asui 1.2 % vanhemmista. Perhekoot vaihtelivat yhdestä kahdeksaan lapseen. Analyysseissa mukana olleista perheistä yksilapsisia oli 10.9 %, kaksilapsisia 47.7 %, kolmelapsisia 30.3 %, nelilapsisia 6.7 %, viisilapsisia 2.3 %, 6-8 lasta oli 2.1 %:lla perheistä. Perhekoko koskevat tiedot saatiin esiopetusaineistosta. Perhetilanteita koskevissa tiedoissa nojataan tässä tutkimuksessa äitien antamiin ilmoituksiin asuminenmuodoista, sillä äitien ja isien ilmoittamat perhetiedot poikkeavat jonkin verran toistaan.

Aineistonkeruun aikaan äideistä työssäkäyviä oli 76.6 % ja isistä 94.0 %, työttömiä äideistä 3.7 % ja isistä 2.1 %, opiskelijoita äideistä 5.6 % ja isistä 0.7 %. Äitiyslomalla, vanhempainlomalla tai hoitovapaalla oli 10.4 % äideistä, koti-isinä tai vanhempainlomalla 1.4 % isistä. Myös vanhempien koulutustaustaa selvitettiin. Koulutustiedot vanhempien osalta saatiin esiopetusaineistosta. Äideistä 3.6 % ja isistä 2.2 % ei ollut ammatillista koulutusta. Ammatillisia kursseja käyneitä oli äideistä 3 % ja isistä 4.3 %, ammatillisen tai opistoasteisen koulutuksen käyneitä äideistä 54.5 % ja isistä 62.2 % sekä korkeakoulututkinnon suorittaneita äideistä 38.9 % ja isistä 31.3 %.

Opettajat olivat iältään 26–60 -vuotiaita, keskimäärin 42-vuotiaita. Naisia opettajista oli 91 % ja miehiä 9 %. Vastanneista luokanopettajia oli 75.8 %, erityisopettajia oli 3 % ja erityisluokanopettajan tutkinto oli 6.1 %:lla vastaajista. 10.6 %:lla vastaajista oli luokanopettajan tutkinnon lisäksi jokin muu tutkinto. 4.5 % vastaajista oli jokin muu kuin edellä mainittu koulutus. Alle vuoden mittainen työkokemus oli 6.1 % vastanneista opettajista, yhdestä viiteen vuotta työkokemusta oli 12.1 % opettajista, 6-10 vuotta työkokemusta oli 21.2 % opettajista ja yli kymmenen vuotta työkokemusta oli kertynyt 60.6 % vastanneista. Luokkakoko vaihteli yhden oppilaan luokasta 25 oppilaan luokkaan. Luokista 15 % oli pieniä (yhdestä viiteen oppilasta) ja 25 %:ssa luokista ryhmäkoko oli 20–25 oppilasta. Luokista oli 86.6 % sellaisia, joissa ei ollut maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

6.2 Tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksen analyyseissa käytettiin vanhemmille tehtyä lomakekyselyä, jonka äidit ja isät täyttivät erikseen lapsen ensimmäisen luokan keväällä. Lisäksi tässä tutkimuksessa hyödynnettiin opettajien itsearviointeja omista käytänteistään opetus- ja ohjaustilanteissa. Kysely on usein käytetty menetelmä tilastollisessa tutkimuksessa (Valli 2001, 28). Sen etuna on mahdollisuus kerätä aineistoa suurelta joukolta ihmisiä. Kyselyssä tutkimuskysymykset esitetään tutkittaville täysin samassa muodossa, joten tutkimustulosten luotettavuus on hyvä. Ongelmana kyselytutkimuksessa saattaa olla, että vastaaja käsittää kysymykset väärin tai vastaa epätarkasti. (Valli 2001, 31.) Kyselyn ongelmana voidaan myös pitää sosiaalisesti suotuisia vastauksia.

Vanhemman ja opettajan välinen luottamus. Vanhemman luottamusta lapsensa opettajaa kohtaan mitattiin kyselylomakkeella. Luottamusta mittaavia osioita oli kaikkiaan 6. Vanhempia pyydettiin vastaamaan väittämiin 5-portaisella asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Väittämien oletetaan heijastavan vanhemman tuntemaa luottamusta lapsensa opettajaan kasvatuskumppanina (esim. ”Tukee lapseni myönteistä minäkuvaa ja itsetuntoa”, ”On rehellinen myös silloin, kun on kerrottava ongelmasta”). Lomakkeen väittämät pohjautuvat Adamsin ja Christensonin (2000) Trust Scale- arviointilomakkeeseen. Lyhennettyyn kuuden osion arviointiin päädyttiin Alkuportaatt seurannan pilottitutkimuksen ja seurantatutkimuksen esiopetusvuoden aineistoanalyysien perusteella. Pilottitutkimusvaiheessa alkuperäinen Adamsin ja Christensonin 19 osiota sisältävä lomake suomennettiin ja lyhennettiin 13 osion mittaiseksi. Arviointeja pyydettiin esiopettajilta ja lasten vanhemmilta (n = 139). Analyysien perusteella näistä osioista säilytettiin kahdeksan osiota ja osioita täydennettiin kahteen muuhun lähteeseen perustuvilla kasvatuskumppanuutta arvioivilla osioilla. Seurantatutkimuksen esiopetusvaiheen faktorianalyysien perusteella päädyttiin lyhennettyyn kuuden osion pituiseen luottamuksen arviointiin, joista neljä osiota perustuu Adamsin ja Christensonin osioihin ja kaksi osiota Summerin ym. (2005) osioihin.

Opettajuustyylit. Opettajan luokahuoneessaan käyttämää opettajuustyyliä selvitettiin käyttämällä itsearviointilomaketta (Teacher Interactional Style Scale). Lomakkeen väittämät pohjautuvat Blocks’ Child Rearing Practices Report- mittariin

(CRPR; Robert, Block & Block 1984) ja Psychological Control Scale- mittariin (Barber 1996), jotka ovat alkujaan mitanneet vanhemmuustyyliä. Teacher Interactional Style Scale- mittari sisälsi myös muutaman kysymyksen, jotka arvioivat opettajuuteen liittyvää stressiä (Gerris ym. 1993, Parental Stress Inventory). Mittari kehitettiin näistä aiemmissa tutkimuksissa käytetyistä vanhemmuustyyliä arvioivista osioista muuttamalla väittämät kotiympäristöstä kouluympäristöön. Pilottitutkimuksen perusteella valittiin lopulliset väittämät kuhunkin osioon. Opettajuuteen liittyvää stressiä mittaavat osiot jätettiin analyysien ulkopuolelle.

Opettajan käyttämää opettajuustyyliä arvioivassa itsearviointilomakkeessa oli kaikkiaan 19 osiota. Opettajia pyydettiin arvioimaan kunkin väittämän soveltuvuutta omalle kohdalleen asteikolla 1-5 (1= ei sovi minuun juuri lainkaan, 5= sopii minuun erittäin hyvin). Väittämien oletetaan heijastavan keskeisiä opettajuustyylien ulottuvuuksia. 10 osiota mittasi lämpimyyttä (esim. ”Uskon, että kiitos saa aikaan enemmän kuin rangaistus” ja ”Kunnioitan oppilaideni mielipiteitä”). Kaksi osiota mittasi käyttäytymisen kontrollia (”On tärkeää, että 1. luokkalaiset tottelevat opettajiaan” ja ”Kun olen suuttunut oppilaille, näytän sen myös”). Ja neljä osiota mittasi psykologista kontrollia (esim. ”Uskon, että luokkani lasten on hyvä tietää, mitä kaikkea heidän eteensä teen” ja ”Annan oppilaitteni nähdä, kuinka pettynyt ja häpeissäni olen, jos he käyttäytyvät huonosti”).

Summamuuttujien muodostamista varten tehtiin faktorianalyysi (pääakselifaktorointi käyttäen Oblimin vinokulmaista rotatointia) käyttäen pakotettua kolmen faktorin ratkaisua (ks. Taulukko 1). Faktoriratkaisu selitti 36.5 % vaihtelusta. Summamuuttujien ulkopuolelle jätettiin osiot, jotka eivät latautuneet vahvasti millekään kolmesta faktorista (osiot 5 ja 17). Faktorointien perusteella muodostettiin seuraavat summamuuttujat (suluissa osioiden lukumäärä ja luotettavuus Cronbachin alfa-kertoimella arvioituna): 1) *Lämpimyyks* (7 osiota, $\alpha = .76$, osiot 1,2,4,11,12,14 ja 15), jotka heijastavat positiivista suhdetta lapseen, 2) *Käyttäytymisen kontrolli/Behavioral control* (4 osiota, $\alpha = .70$, osiot 6,7,9 ja 13), jotka heijastavat lapsen kohdistuvia selkeitä käyttäytymisodotuksia ja arvostusta lapsen tottelevaisuutta kohtaan; 3) *Psykologinen kontrolli* (2 osiota, $\alpha = .70$), jotka heijastavat opettajan ilmentämää pettymystä ja syyllistämiseen perustuvaa kontrollia. Psykologisen kontrollin keskiarvosummasta jätettiin

osio 19 pois, koska se heikensi summamuuttujan luotettavuutta. Analyyseissa käytettiin summia edustavia keskiarvomuuttujia.

Taulukko 1. Opettajuustyylin faktorit

Opettajuustyylin faktorit	Faktori- lataus
<i>Lämpimyyys</i>	
11. Osoitan luokkani lapsille usein, että välitän heistä.	.88
12. Olen luokkani lasten seurassa mutkaton ja rento.	.70
15. Otan tavallisesti lasten ajatukset ja mieltymykset huomioon tehdessäni luokkaani koskevia suunnitelmia.	.51
14. Minulla ja luokkani lapsilla on hyvä suhde.	.51
1. Kerron usein oppilailleni, kuinka paljon arvostan sitä, että he yrittävät tehdä jotakin tai saavat jotakin aikaan.	.47
4. Kunnioitan oppilaiden mielipidettä.	.44
2. Uskon, että kiitos saa aikaan enemmän kuin rangaistus.	.37
<i>Käyttäytymisen kontrolli</i>	
6. Lasten pitää oppia, että luokassamme tavat ja säännöt ovat tärkeitä.	.79
13. On tärkeää, että 1.luokkalaiset tottelevat opettajiaan.	.60
7. Kun oppilas käyttäytyy huonosti, selvitämme asiat puhumalla.	.58
9. Lasten pitäisi oppia käyttäytymään hyvin opettajiaan kohtaan.	.51
<i>Psykologinen kontrolli</i>	
18. Oppilaitteni tulee tietää, miten paljon uhraudun heidän vuokseen.	.91
16. Uskon, että luokkani lasten on hyvä tietää, mitä kaikkea heidän eteensä teen	.62
19. Luokkani lasten on opittava arvostamaan sitä, kuinka hyvin heidän asiansa ovat (Huom: Jätettiin pois summasta, heikon luotettavuuden takia)	.43

6.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin käyttämällä SPSS-ohjelmaa. Äitien ja isien lapsensa opettajaan kohdistaman luottamuksen mahdollisia eroja tarkasteltiin analysoimalla luottamuksen keskiarvoja riippuvien otosten t-testillä. T-testin tarkoituksena on tarkistaa, ettei havaittu tulos ole vain satunnaisvaihtelun aikaansaama (Valli 2001, 80). Vanhempien välisen luottamuksen ja opettajan käyttämän opettajuustyylin yhteyttä tarkasteltiin korrelaatioanalyysillä käyttäen Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Järjestyskorrelaatiokertoimen avulla voidaan tutkia kahden muuttajan välistä yhteyttä. Yleisimmin järjestysasteikkoisille muuttujille käytetään epäparamet-

rista Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Siinä korrelaation laskemiseen käytetään järjestyslukuja. Korrelaatiokertoimen arvo vaihtelee välillä $-1 - 1$, täydellisestä käänteisestä riippuvuudesta täydelliseen positiiviseen riippuvuuteen. (Valli 2001, 61). Opettajien ja vanhempien muuttujien korrelaatioanalyysia varten tehtiin aineistomuunnos aggregoimalla keskiarvo kuhunkin opettajaan kohdistetusta oman luokan oppilaiden vanhempien keskimääräisestä luottamuksesta.

7 TULOKSET

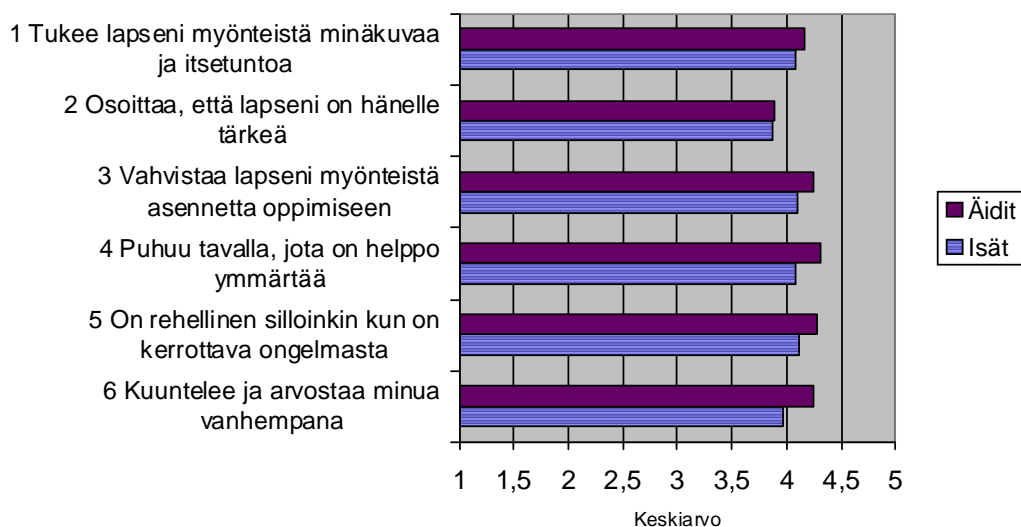
Äitien ja isien luottamus lapsensa opettajaan. Vanhempia pyydettiin arvioimaan lapsensa opettajaa kohtaan kokemaansa luottamusta ensimmäisen luokan keväällä. Luottamuksen arviointi sisälsi 6 osiota, jotka arvioitiin 5-portaisella asteikkolla (1= täysin eri mieltä, 5= täysin samaa mieltä). Taulukossa 2 on esitetty osiokohtaisesti äitien ja isien luottamusta koskevat keskiarvot ja keskihajonnat. Kuviossa 1 on esitetty äitien ja isien luottamuksen keskiarvot visuaalisesti.

Vanhempien luottamus opettajaan näytti olevan varsin vahva, koska kaikkien osioiden keskiarvot ovat lähellä maksimia. Osiossa 2 ("Osoittaa, että lapseni on hänelle tärkeä") vanhempien vastausten keskiarvot olivat hieman alhaisemmat kuin muissa osioissa. Äitien ja isien luottamuksen eroa tarkasteltiin riippuvien otosten t-testillä. Ero äitien ja isien luottamusten keskiarvoissa oli tilastollisesti erittäin merkitsevä lukuun ottamatta osioita 1 ja 2. Äitien luottamus lapsensa opettajaan oli voimakkaampi kuin isien. Osiossa 1 ilmeni tilastollinen trendi samansuuntaisesta erosta. Äitien ja isien arviot luottamuksesta opettajaan korreloivat vahvasti toisiinsa, korrelaation vaihdellessa osiosta riippuen välillä .32 ja .43.

Taulukko 2. Vanhempien luottamusten keskiarvovertailu.

Luottamus opettajaan	Äidit (n = 431)		Isät (n = 431)		t
	Ka	sd	Ka	sd	
1. Tukee lapseni myönteistä minäkuvaava ja itsetuntoa.	4.16	.80	4.08	.80	1.93 †
2. Osoittaa, että lapseni on hänelle tärkeä	3.89	.86	3.88	.83	.72
3. Vahvistaa lapseni myönteistä asennetta oppimiseen	4.25	.78	4.10	.78	3.59 ***
4. Puhuu tavalla, jota on helppo ymmärtää.	4.31	.75	4.08	.80	5.74***
5. On rehellinen myös silloin, kun on kerrottava ongelmasta.	4.28	.80	4.11	.81	3.98***
6. Kuuntelee ja arvostaa minua vanhempiana.	4.24	.80	3.97	.82	5.86***

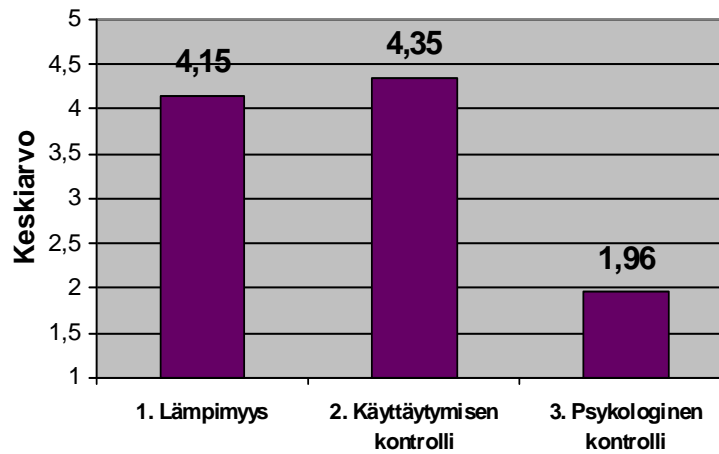
† p < .10 * p < .05, ** p < .01, *** p < .001



Kuvio 1. Äitien ja isien luottamuksen keskiarvot

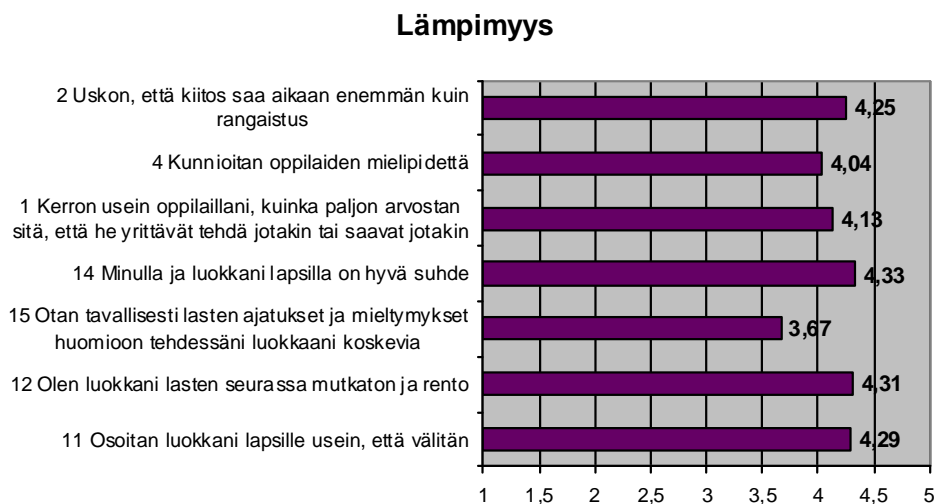
Vanhempien taustan yhteys luottamukseen. Äitien ja isien koulutustaustan ja perheen lapsiluvun yhteyttä luottamukseen lapsen opettajaa kohtaan tutkittiin korrelaatioanalyysin avulla. Vanhemman ammatillisella koulutustaustalla ei tässä aineistossa havaittu olevan yhteyttä vanhempien luottamukseen lapsensa opettajaa kohtaan. Myöskään perheen lapsiluvulla ei havaittu systemaattista yhteyttä luottamukseen.

Opettajuustyylit. Opettajan luokassaan käyttämiä opettajuustyyliä tutkittiin opettajan itsearviointinalla. Lomakkeessa oli yhteensä 19 osiota, joihin opettajia pyydettiin vastaamaan 5-portaisella asteikolla (1= ei sovi minuun juuri lainkaan, 5= sopii minuun erittäin hyvin). Faktorointien perusteella muodostettiin seuraavat kolme keskiarvosummaa: lämpimyys, käyttäytymisen kontrolli, ja psykologinen kontrolli. Kuviossa 2 esitetään opettajuustyylien ulottuvuuksien keskiarvot. Tämän aineiston perusteella käyttäytymisen kontrolli sai ulottuvuuksista korkeimman keskiarvon ts. opettajan arvioivat siihen liittyvien väittämien kuvaavan omaa toimintaansa erityisen vahvasti. Psykologisen kontrollin keskiarvo oli aineistossa muita ulottuvuuksia alhaisempi.



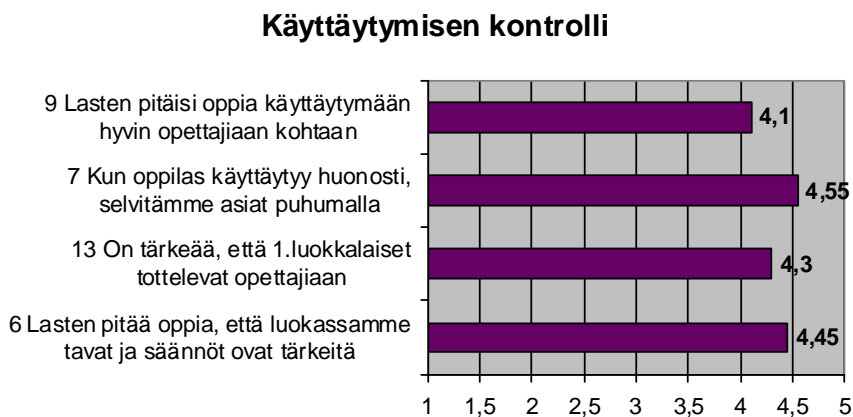
Kuvio 2. Opettajuustyylien ulottuvuuksien keskiarvot

Kuviossa 3 esitetään lämpimyden osiokohtaiset keskiarvot. Näyttäisi siltä, että opettajat arvioivat omaa opettajuuttaan suhteellisen lämpimäksi (ks. kuvio 2.). Opettajien kokemana opettajan ja oppilaiden suhde on hyvä (ka = 4.33). Opettajat arvioivat itsensä lasten seurassa mutkattomiksi ja rennoiksi (ka = 4.31) ja he kokevat osoittavansa välittämistä luokkansa lapsille (ka = 4.29).



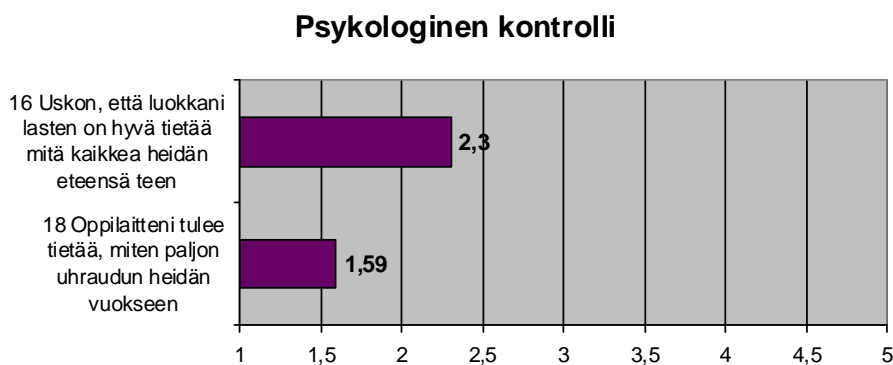
Kuvio 3. Opettajan lämpimyden osiokohtaiset keskiarvot

Kuviossa 4 esitetään osiokohtaiset keskiarvot käyttäytymisen kontrollista. Opettajien vastausten perusteella näyttää siltä, että opettajat kontrolloivat luokkansa lasten käyttäytymistä suhteellisen paljon. Kontrolloimisen keinoina opettajien vastauksissa nousivat esiin asioiden selvittäminen puhumalla (ka = 4.55) ja luokan sääntöjen ja tapojen tärkeyden korostaminen (ka = 4.45).



Kuvio 4. Opettajan käyttäytymisen kontrollin osiokohtaiset keskiarvot

Kuviossa 5 kuvataan opettajan psykologisen kontrollin osiokohtaiset keskiarvot. Tämän tutkimuksen itsearviointien perusteella näyttäisi, että opettajat eivät käytä syylistämistä kontrollin keinona juurikaan.



Kuvio 5. Opettajan psykologisen kontrollin osiokohtaiset keskiarvot

Opettajuustyylin yhteys opettajan ja vanhemman väliseen luottamukseen. Opettajan ja vanhemman välisen luottamuksen mahdollista yhteyttä opettajan käyttämään opettajuustyyliin tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla. Taulukossa 3 kuvataan opettajuustyilien yhteyttä vanhempien luottamukseen opettajaan.

Taulukko 3. Vanhemman oman lapsensa opettajaan kohdistaman luottamuksen yhteys opettajan opettajuustyyliin

Vanhemman luottamus oman lapsen opettajaan	Lämpimyys	Opettajuustyylit Käyttäytymisen kontrolli	Psykologinen kontrolli
<i>Äidit</i>			
1. Tukee lapseni myönteistä minäkuva ja itsetuntoa.	.18	.09	-.27*
2. Osoittaa, että lapseni on hänelle tärkeä	.25*	.16	-.20
3. Vahvistaa lapseni myönteistä asennetta oppimiseen	.26*	.15	-.19
4. Puhuu tavalla, jota on helppo ymmärtää.	.32**	.07	-.28*
5. On rehellinen myös silloin, kun on kerrottava ongelmasta.	.17	.12	-.16
6. Kuuntelee ja arvostaa minua vanhempana.	.26*	.04	-.32**
<i>Isät</i>			
1. Tukee lapseni myönteistä minäkuva ja itsetuntoa.	.10	.04	-.27*
2. Osoittaa, että lapseni on hänelle tärkeä	.14	.13	-.24
3. Vahvistaa lapseni myönteistä asennetta oppimiseen	.15	.07	-.33**
4. Puhuu tavalla, jota on helppo ymmärtää.	.19	.07	-.16
5. On rehellinen myös silloin, kun on kerrottava ongelmasta.	.05	.02	-.12
6. Kuuntelee ja arvostaa minua vanhempana.	.07	.11	-.11

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Opettajuustyylin lämpimyys näytti olevan tilastollisesti merkitsevästi tai melkein merkitsevästi yhteydessä äidin luottamukseen. Osiossa neljä ("puhuu tavalla, jota on helppo ymmärtää") yhteys oli voimakkain ($p < .01$). Osioissa 2 ("osoittaa, että lapseni on hänelle tärkeä"), 3 ("vahvistaa lapseni myönteistä asennetta oppimiseen") ja 6 ("kuuntelee ja arvostaa minua vanhempana") yhteys oli tilastollisesti melkein merkitsevä ($p < .05$). Opettajan lämpimyden ja isien luottamuksen välillä ei havaittu

tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä. Käyttäytymisen kontrollilla ei havaittu olevan yhteyttä äitien eikä isien luottamukseen. Sekä isien että äitien luottamuksella havaittiin yhteyksiä opettajan psykologiseen kontrolliin. Äidin luottamus oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettajan psykologiseen kontrolliin osiossa 6 (”kuuntelee ja arvostaa minua vanhempana”) ja isillä osiossa 3 (”vahvistaa lapseni myönteistä asennetta oppimiseen”). Tilastollisesti melkein merkitsevä ero havaittiin äidin ja isän luottamuksen yhteydessä psykologiseen kontrolliin osiossa 1 (”tukee lapseni myönteistä minäkuva ja itsetuntoa”) ja lisäksi äideillä osiossa 4 (”puhuu tavalla, jota on helppo ymmärtää”). Vanhempien luottamus oli sitä suurempaa mitä vähemmän opettajalla ilmeni psykologista kontrollia.

8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin vanhempien ja ensimmäisen luokan opettajien välistä luottamusta, äitien ja isien luottamuksen eroja lapsensa opettajaa kohtaan sekä luottamuksen yhteyksiä opettajuustyylin ulottuvuuksiin (lämpimyys, psykologinen kontrolli ja käyttäytymisen kontrolli). Tutkimus oli osa Alkuportaati – seurantatutkimusta, jossa selvitetään lasten taitojen ja motivaation kehitystä sekä esiopettajien, opettajien ja vanhempien uskomuksia, käytäntöjä ja keskinäistä yhteistyötä. Tässä tutkimuksessa käytetty osa-aineisto käsitti 862 vanhempaa ja 67 opettajaa ja se kerättiin vuonna 2008 kahdessa kunnassa lasten ollessa ensimmäisellä luokalla. Tutkimusmenetelminä käytettiin opettajien itsearviointeja ja vanhemmille suunnattua kyselylomaketta.

Tutkimuksessa havaittiin, että vanhempien luottamus lapsensa opettajaan oli keskimäärin varsin korkeata ja äitien luottamus opettajaa kohtaan oli jossain määrin suurempaa kuin isien luottamus. Opettajuustyilien ulottuvuuksista opettajien arvioinneissa ilmeni eniten käyttäytymisen kontrollia, mutta myös varsin paljon lämpimyyttä. Psykologista kontrollia ilmeni vähän. Opettajan lämpimyys oli yhteydessä äidin luottamukseen, mutta vastaavaa yhteyttä isien luottamukseen ei havaittu. Vanhempien luottamuksen havaittiin olevan sitä suurempaa mitä vähemmän opettajalla ilmeni psykologista kontrollia.

8.1 Tulosten tarkastelua

Vanhempien luottamus lapsensa opettajaa kohtaan. Tulokset osoittivat, että vanhempien luottamus lapsensa luokanopettajaan oli keskimäärin varsin korkea. Vanhempien ja opettajan välinen luottamus on yksi kasvatuskumppanuuden tärkeimmistä edellytyksistä (mm. Adams & Christenson 2000, Karila 2006). Vanhempien ja opettajan kasvatuskumppanuudelle näytti aineistossa siten olevan hyvät edellytykset, koska vanhemmat luottavat lapsensa opettajaan paljon. Aiemman tutkimuksen mukaan vanhempien luottamus lapsensa opettajaan on vahvimmillaan alakoulussa (Adams & Christenson 2000) ja vanhemmat ovat myös valmiita rakentamaan yhteistyötä koulun kanssa lapsen koulunkäynnin alkutaipaleella (Metso 2002). Tässä tut-

kimuksessa lapset olivat ensimmäisellä luokalla, jolloin on oletettavaa, että vanhemmat luottavat lapsensa opettajaan suhteellisen paljon. Tutkimustulos vahvistaa aiempia käsityksiä siitä, että luottamussuhteen kehittymiselle on otolliset edellytykset koulunkäynnin alkuvaiheessa.

Vaikka äidit ja isät vastasivat luottamukseen liittyviin kysymyksiin hyvin samansuuntaisesti, tulosten perusteella äidit luottivat lapsensa opettajaan vielä enemmän kuin isät. Äidit kokivat isiä enemmän opettajan vahvistavan lapsen myönteistä asennetta oppimiseen, puhuvan yhteiskeskusteluissa ymmärrettävällä tavalla, olevan rehellinen myös ongelmatilanteissa sekä arvostavan ja kuuntelevan häntä vanhempänä. Myös Vuori (2008) havaitsi opinnäytetutkimuksessaan, että äidit luottavat lapsen esiopettajaan isiä enemmän, mikä on linjassa tässä tutkimuksessa tehtyjen havaintojen kanssa. Äidin luottamuksen korkeampaan tasoon voi olla useita syitä. Usein äitien ajatellaan olevan isiä aktiivisempia lastensa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa, joten äidit myös tuntevat lapsensa opettajan paremmin ja luottamussuhteen kehittymiselle on suotuisampia mahdollisuuksia.

Tuloksista ilmeni, että perheen lapsiluvulla ja vanhempien koulutuksella ei tässä aineistossa ollut yhteyttä luottamukseen opettajaa kohtaan. Tämän perusteella näyttää siltä, että vanhempien luottamusta selittävät perhetaustan ja koulutuksen sijasta muut tekijät kuten opettajan vuorovaikutustaidot, opettajuustyyli, luonteenpiirteet ja persoonallisuus.

Opettajuustyyli. Itsearvioinneista selvisi, että opettajuustyyleistä käyttäytymisen kontrollia ilmeni vahvimmin. Opettajat pitivät tärkeänä, että luokan yhteisiä sääntöjä ja tapoja noudatetaan sekä ongelmatilanteita selvitetään puhumalla. Tulokset osoittivat toisaalta, että opettajat arvioivat omassa opettajuudessaan olevan paljon lämpimyyttä, mikä viittaisi välittämiseen perustuvaan opettajien ja oppilaiden suhteeseen. Psykologisen kontrollin ilmeneminen opettajien ohjaus- ja kasvatuskäytänteissä oli itsearviointien mukaan vähäistä. Tässä aineistossa näyttäisi siten vallitseva opettajuustyyli olevan autoritatiivinen opettajuus, jossa yhdistyy selkeiden sääntöjen asettaminen sekä oppijan tarpeisiin vastaaminen ja kannustaminen (Walkerin 2008, 237). Vahvimpana ulottuvuutena tuli esiin käyttäytymisen kontrolli, kun sen sijaan Kuntschen ym. (2006, 151) tutkimuksessa opettajuusulottuvuuksista vahvimmin tuli ilmi

lämpimyys ja tuki. Kuntschen ym. (2006) tutkimuksessa tutkimuskohteena olivat nuoret, kun taas tässä tutkimuksessa opettajat opettivat ensimmäistä luokkaa. Syynä eroihin voisi olla se, että ensimmäisellä luokalla opettaja ohjaa oppilaita omaksumaan koulun toimintatapoja, mikä edellyttää paljon keskustelua käyttäytymissääntöistä ja tavoista.

Opettajuustyylin yhteys luottamukseen. Luottamuksen ja opettajuustyilien yhteyden tarkastelun pohjalla oli näkemys siitä, että vanhempien ja opettajan välinen yhteistyö sisältää enemmän luottamusta opettajuustyilin ollessa lämmin ja sensitiivinen, mutta samalla sisältäen positiivista käyttäytymisen kontrollia. (ks. esim. Adams & Christenson 2000; Swick 1992) Tulokset osoittavat, että opettajan lämpimyys oli yhteydessä äidin luottamukseen. Isien kohdalla yhteyttä luottamuksen ja opettajan lämpimyden välillä ei tullut ilmi. Tulosten perusteella näyttää siltä, että äidit ovat isiä herkempiä aistimaan opettajan lämpimyyttä ja se myös vaikuttaa luottamussuhteen taustalla voimakkaammin. Vanhempien luottamus oli yhteydessä opettajan psykologiseen kontrolliin siten, että vanhemman luottamus opettajaan näytti olevan sitä matalampi, mitä enemmän opettajalla ilmeni psykologista kontrollia.

Tutkimuksen tulokset ovat samassa linjassa Swickin (1992) kanssa siinä, että opettajan osoittama lämpimyys edistää kumppanuussuhteen rakentumista. Tässä tutkimuksessa vanhemman luottamus oli yhteydessä voimakkaimmin opettajan lämpimyteen äidin luottamuksen osalta, mikä olikin tutkimuksen taustaoletuksena. Yhteyttä käyttäytymisen kontrolliin ei esiintynyt, minkä arvioimme teoreettisen kirjallisuuden pohjalta olevan myös luottamusta edistävä ulottuvuus. Swickin (1992) mukaan positiivinen käyttäytymisen kontrolli edistää vanhempien ja opettajan kumppanuutta yhteistyössä. Tutkimustuloksissa yllättävää oli, että isien luottamus ei liittynyt opettajan lämpimyteen. Taustalla voi olla se, että isät tyypillisesti ovat vanhemmuudessaan vähemmän lämpimyyttä ja hoivaa osoittavia, kuin äidit (ks. Paulussen-Hoogeboom ym. 2008). Tämän voisi olettaa heijastuvan myös vuorovaikutussuhteeseen opettajan kanssa. Isät saattavat pitää tärkeänä opettajan opetustavoitteita ja –menetelmiä, ei niinkään opettajan sensitiivisyyttä.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus, merkitys ja jatkotutkimushaasteet

Luotettavuus. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan muun muassa tutkimusmenetelmien ja otoksen edustavuuden perusteella. Tämä tutkimus oli osa Alkuportaati – seurantatutkimusta, jonka arviointivälineet testattiin pilottitutkimuksessa. Yliopiston eettinen lautakunta on hyväksynyt tutkimusmenetelmät tutkimuslupien hankinnassa ja aineiston käsittelyssä sekä tietosuojan varmistamisessa käytetyt menetelmät. Tämän tutkimuksen otos oli laaja. Mukana olivat kahden kunnan ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmat vuonna 2008 ja kaikki ensimmäisen luokan opettajat. Tämän tutkimuksen analyyseihin valittiin mukaan vain ne perheet, joissa molemmat vanhemmat olivat vastanneet kyselyyn. Otoksen rajausta saattaa jonkin verran vaikuttaa tutkimustuloksiin, kuitenkin otoksen suuruudesta johtuen vaikutuksen voidaan olettaa olevan pieni.

Vanhemmilta ja opettajilta kerättiin arviointeja kyselylomakkeilla. Kyselylomaketutkimuksen luotettavuutta voi heikentää kysymysten väärinymmärtäminen, huolimaton lomakkeen täyttäminen ja vaikeus varmentaa lomakkeen täyttäjän henkilöllisyys (Valli 2001, 31–32). Aineiston syöttämisestä SPSS -ohjelmaan huolehtivat tehtävään koulutetut tutkimusavustajat. Koska tutkimuksen otos on suuri, jää testaajien ja kirjaajien mahdollisten virheiden vaikutus lopullisiin tuloksiin vähäiseksi.

Tämän työn näkökulmana oli sekä tarkastella vanhempien luottamusta lapsensa opettajaan että opettajuustyylit ja näiden kahden välinen yhteys. Aikaisempaa tutkimusta opettajuustyilien yhteydestä kodin ja koulun yhteistyöhön ei juuri ole tehty. Aikaisempien tutkimusten puuttuminen aiheutti haasteita tämän työn kannalta, koska vertailukohtia oli vähän. Tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että yhteyttä vanhemman luottamuksen ja opettajuustyylin välillä olisi syytä tutkia tarkemminkin.

Merkitys. Luottamus näyttää tämän tutkimuksen tulosten ja aiempien tutkimusten (ks. Adams & Christenson 2000, 487) perusteella olevan vahvaa koulunkäynnin alkuvaiheessa. Ensimmäiset kouluvuodet ovat otollisia kumppanuuden rakentamiselle opettajan ja vanhempien välille, joten vuorovaikutuksen laatuun panostaminen heti ensimmäisestä luokasta alkaen olisi tärkeää. Vuorovaikutuksen laatu on tullut esiin

merkittävimpana tekijänä luottamuksellisen vanhemman ja opettajan välisen kumppanuussuhteen kehittämisessä (mm. Adams & Christenson 2000). Hyvä vuorovaikutusosaaminen on luottamusta herättävän yhteistyön perusta (Karila 2006, 99). Opettajankoulutuksessa tulisikin entistä enemmän kiinnittää huomiota vuorovaikutustaitojen kehittämiseen antamalla valmiuksia vanhempien kohtaamiseen ja avoimeen vuorovaikutukseen. Myös kodin ja koulun yhteistyöhön tutustumiseen harjoitteluiden kautta olisi syytä opettajankoulutuksessa panostaa nykyistä enemmän. Esimerkiksi arviointikeskusteluissa mukana oleminen lisäisi opiskelijan käsitystä siitä, miten vuorovaikutus opettajan ja vanhempien välillä todellisuudessa kehittyy. Luottamus kodin ja koulun välillä on entistä tärkeämpää sekä oppilaiden että opettajien kouluviihtyvyyden ja turvallisuuden tunteen kannalta, joten opiskelijan olisi hyvä jo opettajan uransa alkuvaiheessa pohtia ja arvioida omia edellytyksiään kasvatuskumppanuuteen vanhempien kanssa. Tähän ammatillisen itsearvioinnin toteuttamiseen tulisi antaa ohjausta ja välineitä jo opettajankoulutuksessa.

Opettajan ja vanhemman luottamusta kasvatusvuorovaikutuksessa on tutkittu varsin vähän (Adams & Christensen 2000, 479). Aiemmissä tutkimuksissa on keskitytty pääasiassa luottamuksen kehittämiseen, edellytyksiin ja vaikutuksiin oppimisen kannalta (ks. Adams & Christenson 2000; Goddard ym. 2001; Karila 2006). Äidin ja isän erojen vertaileminen luottamuksen suhteen on tuore näkökulma kasvatuskumppanuuden tutkimuksessa. Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että äitien ja isien luottamuksessa lapsensa opettajaan on eroja. Kehitettäessä kodin ja koulun yhteistyömuotoja ja edellytyksiä kasvatuskumppanuudelle, on hyvä ottaa huomioon, että luottamuksen kehittäminen on erilaista äitien ja isien kanssa.

Varhaisempaa tutkimusta opettajuustyyleistä on vähän. Jo opettajuus sinällään on käsitteenä monisyinen ja vaikeasti määriteltävä. Sitä voidaan tarkastella opettajan opetuskäytännöistä käsin tai voidaan tarkastella yleisemmin opettajan kokonaisvaltaisempaa orientaatiota eli sitä, millainen opettaja on vuorovaikutussuhteissaan ja tyypillisissä ohjaus- ja kasvatuskäytänteissään. Tässä tutkimuksessa opettajuutta tarkasteltiin opettajan suhteellisen pysyvien ohjaus- ja kasvatuskäytänteiden näkökulmasta opettajuustyylin käsitteen kautta. Vanhemmuustutkimuksesta lähtöisin olevaa opettajuustyylin käsitettä on sovellettu aiemmissä tutkimuksissa (mm. Wentzel 2002; Walker 2008) koulukontekstiin, koska on ajateltu että suotuisat kasvatuskäytänteet

vanhemmuudessa ovat myös edullisia opettajuudessa. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajuustyylin yhteyttä vanhemman luottamukseen, mikä on tuore lähestymistapa niin opettajuuteen kuin kasvatuskumppanuudenkin tutkimukseen.

Tämä tutkimus antoi tietoa opettajan opettajuusorientaatiosta eli siitä, missä määrin aineiston opettajien opettajuuteen kuului lämpimyyttä ja sensitiivisyyttä, oppilaiden käyttäytymisen kontrollia sekä toisaalta psykologista kontrollia. Opettajan ammattiin kuuluu oleellisesti itsereflektio – omien asenteiden, uskomusten, osaamisen ja kehittymistarpeiden tarkastelu ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Kodin ja koulun yhteistyötä ja kasvatuskumppanuutta luotaavissa tutkimuksissa tuodaan esille kasvatukseen, vanhemmuuteen ja perheeseen liittyvien uskomusten tiedostamisen tärkeys kumppanuustoiminnan perustana (Ks. Karila 2005, 47). Tutkimus antoi uutta tietoa opettajuuteen tyypillisesti kuuluvista opettajuusulottuvuuksista, jotka voivat toimia yksittäisen opettajan ammatillisen itsereflektion kohteena kasvatusmenetelmiä ja arvopäämääriä pohdittaessa.

Jatkotutkimushaasteet. Tässä tutkimuksessa selvitettiin ensimmäisellä luokalla olevan lapsen vanhempien arviointeja luottamuksesta lapsensa opettajaa kohtaan. Alkuperäiset –tutkimuksessa samoja lapsia seurataan esiopetuksesta neljänteen luokkaan asti. Jatkossa olisi hedelmällistä tutkia vanhempien luottamuksen kehittymistä myöhemmillä luokilla. Kodin ja koulun yhteistyö on usein varsin tiivistä koulunkäynnin alkuvaiheessa. Luottamussuhteen kehittyminen vaatii aikaa ja tutustumista, joten olisi kiinnostavaa seurata miten vanhempien luottamus lapsensa opettajaan kehittyy useamman kouluvuoden ajan.

Tässä tutkimuksessa tietoa opettajien tyypillisistä kasvatusta- ja ohjauskäytännöistä hankittiin opettajien itsearvioinneilla. Jatkossa voisi olla hyödyllistä tutkia itsearvioitujen opettajuustyyliden yhteyksiä havainnoiteihin opettajien toiminnasta koululuokassa. Opettajan ohjaus- ja opetuskäytänteiden ja niissä ilmenevien opettajuustyyliden ilmenemistä voisi myös tutkia jatkossa oppilaiden ja vanhempien arvioimana.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vanhempien luottamuksen yhteyttä opettajan tyypillisiin ohjaus- ja kasvatuskäytänteisiin. Mielenkiintoista olisi tutkia myös, kuinka esimerkiksi oppilaan koulusuoriutumisen tai oppimisvaikeudet vaikuttavat vanhem-

pien luottamukseen. Yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa on aiemmin havaittu vanhempien sosioekonomisen taustan olevan yhteydessä kodin ja koulun yhteistyöhön (Keys 2002) ja opettajan luottamukseen suhteessa oppilaisiin ja vanhempiin (Goddard ym. 2001). Tässä tutkimuksessa vanhempien koulutustaustalla tai perheen lapsiluvulla ei havaittu olevan vaikutusta vanhempien luottamukseen. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia laajemmin, onko vanhempien taustalla vaikutusta kodin ja koulun yhteistyöhön. Jatkossa hyödyllistä olisi tutkia myös opettajan luottamusta suhteessa vanhempiin.

LÄHTEET

Adams, K. S. & Christenson, S. L. 2000. Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497.

Alasuutari, M. 2003. *Kuka lasta kasvattaa?* Helsinki: Gaudeamus.

Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 70–90.

Aunola, K. & Nurmi, J-E. 2004. Maternal Affection Moderates the Impact of Psychological Control on a Child's Mathematical Performance. *Developmental Psychology*, 40(6), 965–978.

Barber, B. K. 1996. Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.

Barber, B. K., Olsen, J. E. & Shagle, S. C. 1994. Associations between parental psychological control and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120–1136.

Baumrind, D. 1966. Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. 1997. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.

Bogner, K. , Raphael, L. & Pressley, M. 2002. How grade 1 teachers motivate literate activity by their students. *Scientific Studies of Reading*, 6(2), 135–165.

Christenson, S. L. 2004. The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Review*, 33(1), 83–104.

Christenson, S. L. & Sheridan, S. M. 2001. *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.

Chu Sui Ho, E. 2007. Building trust in elementary school: the impact of home school community collaboration. *International Journal about Parents in Education* 1, 8–20.

Dunlap, G. & Fox, L. 2007. Parent-Professional Partnerships: A valuable context for addressing challenging behaviours. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 273–285.

Dunsmuir, S., Frederickson, N. & Lang, J. 2004. Building home-school trust. *Educational and Child Psychology*, 21(4), 109–127.

Fletcher, A.C., Walls, J.K., Cook, E.C., Madison, K.J. & Bridges, T.H. 2008. Parenting style as a moderator of associations between maternal disciplinary strategies and child well-being. *Journal of Family Issues*, 29(12), 1724–1744.

Gerris, J. M., Vermulst, A., van Boxtel, D., Janssens, J., van Zutphen, R. & Feeling, A. 1993. *Parenting in Dutch Families*. University of Nijmegen. Institute of Family Studies.

Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., Hoy, W. K. 2001. A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3–17.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. 2001. Early teacher—child relationship and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.

Hoy, W. & Tschannen-Moran, M. 1998. Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 334–352.

Hughes, J. N. 2002. Authoritative teaching: Tipping the balance on favor of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40(6), 485–492.

Karila, K. 2003. Kasvatuskumppanuus – uhka vai mahdollisuus? *Lastentarha*, 4, 58–61.

Karila, K. 2005. Kasvatuskumppanuus arjen käytännöissä. *Lastentarha* 68 (1), 46–49.

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 70–90.

Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2005. Kasvatuskumppanuus tuo kodin ja päivähoiton lähelle toisiaan. *Lastentarha*, 68(3), 16–18.

Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattele lasta – opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes.

Keyes, C. R. 2002. A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 177–191.

Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. *Kunnallisalan kehittämissäätiö*.

Kuntsche, E., Gmel, G. & Rehm, J. 2006. The Swiss Teaching style Questionnaire (STSQ) and Adolescent Problem Behaviors. *Swiss Journal of Psychology*, 65(3), 147–155.

La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. 2004. The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409–426.

Launonen, L. & Ojala, T. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö. Pakkopullaa vai kasvatuskumppanuutta. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS 2. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 91–111.

LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. 2007. Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3–17.

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

Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Määttä, P. 1999. *Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Nummenmaa, L. 2006. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. 2. painos. Helsinki: Tammi.

Paulussen-Hoogeboom, M. C., Stams, G. J. J. M., Hermanns, J. M. A.; Peetsma, T. T. D., & Van Den Wittenboer, G. L. H. 2008. Parenting Style as a mediator between

children's negative emotionality and problematic behavior on early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(3), 209–226.

Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. 2007. Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 45, 269–292.

Pianta, R. C., LaParo, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. 2002. The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102(3), 225–238.

Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., & Payne, C. 2002. Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23, 451–470.

Roberts, G.C., Block, H. & Block, J. 1984. Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*, 55, 586–597.

Seppälä 2000. Yhteistyöllä lapsen parhaaksi. Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta. *Perhebarometri 2000. Väestötutkimuslaitoksen katsauksia E 9/2000. Väestöliitto.*

Stipek, D. 2004. Teaching practices in kindergarten and first grade: different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 548–568.

Stipek, D. J., & Byler, P. 2004. The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 375–397.

Summer, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., & Nelson, L.L. 2005. Measuring the quality of family-professional partnership in special education services. *Exceptional Children*, 71, 65-81.

Swick, K. J. 1992. *Teacher-Parent Partnership*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Valli, R. 2001. *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Vuori, A. 2008. *Vanhempien ja esiopettajan välinen luottamus ja yhteistyö kasvatuskumppanuuden perustana*. Pro gradu-tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Vuorinen, Jukka 2000. *Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta?* Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu*. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Walker, J. M. T. 2008. Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education* 76(2), 218–240.

Wentzel, K. R. 1997. Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology* 89(3), 411–419.

Wentzel, K. R. 2002. Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.