Kyösti Juvonen

KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ OPETTAJIEN JA ERONNEIDEN VANHEMPIEN KOKEMANA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Juvonen, K. 2013. Kodin ja koulun yhteistyö opettajien ja eronneiden vanhempien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 80 tekstisivua ja viisi (5) liitettä.

Eronneiden vanhempien kanssa tehtävästä kodin ja koulun yhteistyöstä ei ole suomalaista tutkimusta. Erotilanne luo erilaisia riskitekijöitä lapsen kasvuympäristöön, ja erotilanteen kuormitus voi vaikuttaa kielteisesti lapsen kasvuun ja oppimiseen (Amato 2001). Suomessa vanhemmat yleisimmin jakavat eron jälkeen huoltajuuden, ja lapsella voi olla kaksi kotia (THL 2011). Kodin ja koulun yhteistyöllä on tarkoitus helpottaa lapsen elämää kodin ja koulun välillä sekä tukea kasvua ja oppimista (OPH 2007; POPS 2004). Perheiden erilaiset elämäntilanteet olisi huomioitava yhteistyössä (OAJ 2007). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista on kodin ja koulun yhteistyö eroperheissä. Tutkimuksessa selvitettiin opettajan ja eroperheen molempien vanhempien kokemuksia yhteistyön toimivuudesta sekä käsityksiä yhteistyön tarpeista ja merkityksistä eroperheissä. Tutkimukseen osallistui kolme alkuopetuksen opettajaa ja kahdeksan opettajien kanssa yhteistyössä ollutta eronnutta vanhempaa. Vanhempien joukossa oli kolme entistä paria ja kaksi yksittäistä vanhempaa. Kokemuksia osapuolten keskinäisestä yhteistyöstä tutkittiin laadullisen tutkimuksen keinoin.

Yhteistyö koettiin sekä opettajien että useimpien vanhempien kuvauksissa enimmäkseen toimivaksi. Hyvää yhteistyötä luonnehti luottamus, avoimuus ja arvostus osapuolten välillä sekä joustavat yhteistyökäytännöt. Yhteistyö eronneiden perheiden kanssa ei pääsääntöisesti poikennut käytännöiltään opettajien normaalisti toteuttamasta yhteistyöstä, mutta vanhempien aloitteesta yhteistyötä voitiin yksilöllistää. Tyypillisesti opettajat toteuttivat yhteistyötä enimmäkseen äitien kanssa. Vähimmälle huomiolle jäivät etävanhemmat, joista kaikki olivat isiä. Yhteistyön tarve syntyi tavallisimmin lasta koskevista huolista, arjen sujuvuuden varmistamisesta ja vanhemmuuden tuesta. Yhteistyön tärkein merkitys vanhemmille ja opettajille oli lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Lisäksi opettajille yhteistyöllä oli työtä tukeva merkitys. Vanhemmille tärkeää oli myös osallisuus lapsen kouluelämästä. Vanhempien osallistumisen nähtiin tukevan lapsen opiskelua sekä lapsen ja vanhemman välistä suhdetta. Erotilanteen koettiin lisäävän kaikissa perheissä tiedonkulun haasteita. Lähi- ja vuoroviikkovanhemmat saivat informaation melko sujuvasti. Etävanhempien kohdalla tiedon saanti edellytti vanhempien toimivaa keskinäistä yhteistyösuhdetta, tavallista enemmän omaa aktiivisuutta tai opettajan joustavia yhteistyökäytäntöjä. Lisäksi vanhempien riitaisuus oli riski yhteistyölle, kun taas toimiva yhteistyösuhde tuki myönteisen yhteistyökokemuksen syntyä. Keskeisenä yhteistyön kehittämistarpeena nousi esiin yhteistyökäytäntöjen selkiyttäminen eronneissa perheissä, molempien vanhempien henkilökohtaisempaa rohkaisu ja kutsuminen yhteistyöhön sekä positiivisen oppilaskohtaisen yhteistyön vahvistaminen.

Tutkimuksen tulokset vahvistivat aiempien tutkimusten havaintoja yhteistyön sukupuolittuneisuudesta ja tarkensivat havaittuja yhteistyön kehitystarpeita. Uutena havaintona nousi esiin, että erityisesti suunnitelmallisuus lapsen molempien vanhempien huomioimiseksi tasavertaisesti on vielä heikkoa sekä kunnan ja koulun että yksittäisen opettajan tasolla. Yhteistyökäytänteitä eri tason suunnitelmissa tulisi tarkentaa vastaamaan erilaisten perhesuhteiden tarpeita. Erityisesti yksittäisen opettajan tulisi ottaa huomioon erovanhempien keskinäinen yhteistyösuhde ja mahdolliset yksilölliset toiveet ja tarpeet yhteistyölle.

ASIASANAT: koti, koulu, yhteistyö, yhteishuolto, eroperhe, eronneet, vanhemmat

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO 9

2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ 8

2.1 Yhteistyön käsite 8

2.2 Kodin ja koulun yhteistyötä määrittelevä lainsäädäntö 9

2.3 Yhteistyön toteuttaminen 11

2.4 Koti ja koulu kasvattajina 14

2.5 Isien ja äitien roolit lasten kasvussa ja koulunkäynnissä 16

3 PERHESUHTEET MURROKSESSA 20

3.1 Huoltajuudet eron jälkeen 20

3.2 Vanhemmuus ja vanhempien vuorovaikutussuhteet eron jälkeen 23

3.3 Eron haasteita lapselle 25

3.4 Eroperheen lapsen koulunkäynnin tukeminen 27

3.5 Perheitä tukevan yhteistyön edistäminen 29

4 EKOLOGINEN MALLI KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖN VIITEKEHYKSENÄ 32

4.1 Kehitysympäristöt ekologisessa teoriassa 32

4.2 Ekologinen teoria kodin ja koulun yhteistyössä 33

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 35

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät 35

5.2 Tutkittavat 35

5.3 Tutkimusmenetelmä ja aineiston analyysi 36

5.4 Aineiston analyysin vaiheet 40

6 TULOKSET 46

6.1 Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja sen merkitys opettajien ja erovanhempien kuvaamina 46

6.2 Yhteistyön toimivuus ja kehitystarpeet 59

6.3 Vanhempien ja opettajien yhteistyökokemusten vertailu 66

7. POHDINTA 72
7.1 Tutkimuksen tarkoitus ja keskeisimmät tutkimustulokset 72
7.2 Johtopäätökset sekä jatkotutkimushaasteet 80
7.3 Tutkimuksen luotettavuus 82
Lähteet 85
Liitteet 91
Liite 1: kirje vanhemmille 91
Liite 2: kirje opettajille 93
Liite 3: opettajan haastattelurunko 94
Liite 4: vanhemman haastattelurunko 96
Liite 5: Analyysin teemat ja esiintyneet ajatuskokonaisuudet 99

1 JOHDANTO

Tutkimukseni teemana on kodin ja koulun yhteistyö perheissä, joissa vanhemmat ovat eronneet ja jakavat eron jälkeen juridisen yhteishuoltajuuden. Kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan toimintaa, jossa koulun ja kotien välillä vaihdetaan tarpeellisia tietoja oppilaiden koulunkäynnistä, ja suunnitellaan kasvatuksen ja opetuksen yhteisiä tavoitteita (Hirsjärvi 1978, 73-74). Yhteistyön tavoitteena on yhteisen näkemyksen rakentaminen, jonka tarkoituksena on turvata lasten kasvulle parhaat mahdolliset edellytykset. Yhteistyöllä edistetään lasten turvallisuutta, oppimisedellytyksiä ja hyvinvointia. (POPS 2004/2010, 22.) Hirston (2001, 16) mukaan koti ja koulu on otettava huomioon lapsen keskeisinä kasvuympäristöinä, ja niiden väliseen vuoropuheluun tulee kiinnittää huomiota, jotta lapset eivät joudu ratkomaan liikaa ristiriitoja kodin ja koulun normien ja toimintatapojen välillä. Jokaisen ihmisen kasvuympäristö on erilainen. Tällöin koulun tarjoaman tuen ja toimivan yhteistyön olisi perustuttava oppilaan molempien kotiympäristöjen tuntemiseen. Ekologisen teorian (Bronfenbrenner 1992) mukaan ihmisen kehitykseen vaikuttavat erityisesti vuorovaikutusympäristöt, joissa oppiminen ja kasvu tapahtuvat sekä yksilölliset ominaisuudet.

Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (POPS 2004/2010) kodin ja koulun yhteistyö on ensimmäistä kertaa ollut vahvemmin esillä. Viimeisen kuluvan kymmenen vuoden aikana yhteistyö on ollut yksi kehitystyön painoalue perusopetuksessa. Ennen vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteita yhteistyöstä ei ollut tarkempia valtakunnallisia ohjeistuksia. (POPS 2004 ja täydennykset 2010). Kotien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä on haluttu korostaa entisestään, ja tulevassa vuoden 2016 opetussuunnitelmauudistuksessa yhteistyötä ollaan kaavailemassa opettajan ja koulun toimintakulttuuriin laajemmin kuuluvaksi osaksi, kun se nyt on opetussuunnitelman perusteissa kuvattu lähinnä osana oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotoja (Koivula 2013).

Alasuutarin (2003) ja Korhosen (2006) mukaan yhtenä syynä yhteistyön tarpeen lisääntymiseen on yhteiskunnallisen muutoksen mukanaan tuoma lasten kasvatusvastuun jakautuminen entistä enemmän perheen ulkopuolelle. (Alasuutari 2003, 16, 21; Korhonen 2006, 51.) Voidaan kysyä, ovatko ohjeistukset vieläkään riittävällä tasolla, ja huomioidaanko nykyisissä yhteistyötä koskevissa virallisissa ohjeistuksissa riittävän tarkasti perhekulttuurien moninaistuminen ja monikulttuurisuuden haasteet. Perhesuhteiden monimuotoistuminen tuo yhteistyöhön oman haasteensa, kun lasten huoltajuus- ja asumiskäytännöt voivat olla moninaisia. Näiden ohella monikulttuurisuus lisää tarvetta ymmärtää erilaisia kulttuurisia tapoja. Yhteistyön tarve voi olla siten vaihtelevaa riippuen perheen ominaisuuksista ja elämänkaaresta (Turnbull 2004, 281). Näiden ohella erilaiset perheen kriisit tuovat haasteita lapsen ja nuoren hyvinvoinnille, ja voivat lisätä tarvetta perheiden kanssa tehtävälle yhteistyölle.

Valtioneuvoston (1435/2001, 4§) asetuksen mukaan "*opetus ja kasvatus tulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Opetuksessa tulee ottaa huomioon erityisesti tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet sekä kasvun ja kehityksen erot. Oppilashuollon tulee edistää oppilaan terveyttä ja sosiaalista hyvinvointia ja siten turvata hyvän kasvun ja oppimisen edellytykset*." (Valtioneuvosto 2001.) Sosiaalisen hyvinvoinnin turvaamiseksi koulun ja opettajan tulee ottaa huomioon laajasti lasten kasvuympäristö ja niissä mahdollisesti tapahtuvat muutokset. Opettajan ja oppilashuollon tehtävä on toteuttaa yhteistyötä mahdollisesti myös lapsen molempien kotien kanssa, vaikka tätä ei yksiselitteisesti lakiin ole kirjoitettu.

Esimerkiksi Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ 2007) kodin ja koulun yhteistyötä koskevan eettisen kannanoton mukaan opettajan tulee ottaa huomioon tarvittaessa yksilöllisesti lasten ja vanhempien erilaiset elämäntilanteet ja erilaiset kulttuuritaustat. OAJ:n mukaan kodin ja koulun yhteistyön kannalta on tarpeellista, että myös perinteisestä ydinperheestä poikkeavissa perhesuhteissa lapsen kanssa eri rooleissa toimivat tahot tietävät oikeutensa ja velvollisuutensa kouluun liittyen. Lapsella voi esimerkiksi olla useita läheisiä aikuisia, jotka osallistuvat ja seuraavat läheltä hänen koulunkäyntiään. (OAJ 2007.)

Luokanopettajien koulutuksessa kodin ja koulun yhteistyöhön ei ole juurikaan kiinnitetty huomioita. Opettajan riittävän laaja näkemys perheiden vaihtelevista tarpeista ja toiveista yhteistyölle ovat kuitenkin pohjana kaikkia osapuolia tyydyttävän yhteistyön muodostamisessa. Yhteistyökäytänteet on luotava itse. Kuitenkin parhaiden ratkaisujen löytäminen on myös mahdollista ilman yritysten ja erehdysten sarjaa, ja niinpä tämän tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa opettajien ja yhteishuoltajuuden jakavien vanhempien kokemuksista kodin ja koulun yhteistyöstä, toimiviksi osoittautuneista yhteistyön malleista, käytännön haasteista sekä niihin vastaamisesta. Tutkimuksella pyritään parantamaan kodin ja koulun yhteistyötä tuomalla esiin tekijöitä, joilla pystytään erityisesti huomioimaan kahdessa kodissa asuvien lasten vanhempien toiveita. Perusteluna tälle tutkimukselle on suomalaisen tutkimuksen puute kodin ja koulun yhteistyöstä yhteishuoltajuuden jakavissa eroperheissä.

Tutkimuksessa on haastateltu yhteishuoltajuuden jakavia 7-9-vuotiaiden oppilaiden vanhempia sekä oppilaiden opettajia. Tutkimuksessa on mukana kolme opettajaa ja kahdeksan yhteishuoltajuuden jakavaa erovanhempaa. Tutkimusasetelman laadinnassa on oletettu ekologisen teorian pohjalta, että eronneissa perheissä lapsen molempien kotien ja koulun keskinäiset vuorovaikutusprosessit ovat merkityksellisiä lapsen kehitysedellytyksien muotoutumisessa. Siksi tässä tutkimuksessa yhteistyötä on pyritty tutkimaan etä- ja lähivanhempien sekä opettajan suhteiden vuorovaikutussysteeminä. Lisäksi on pyritty arvioimaan toteutuneen yhteistyön toimivuutta edistäneitä seikkoja, puutteita ja toiveita eri osapuolten näkökulmista. Tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä voidaan hyödyntää näkökulmana kodin ja koulun yhteistyötä koskevissa suunnitelmissa ja kehittämishankkeissa. Tutkimukseen osallistuneiden eronneiden vanhempien näkökulmien ja yhteistyölle antamien merkitysten ymmärtäminen voi hyödyttää erityisesti yksittäisten opettajien

kohdalla yhteistyötä koskevien käsitysten ja arvostusten sekä yhteistyövalmiuksien myönteistä kehittymistä.

2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

2.1 Yhteistyön käsite

Kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan koulun ja kotien välistä vuorovaikutusta, jossa esimerkiksi vaihdetaan tarpeellisia tietoja oppilaiden koulunkäyntiin liittyen ja suunnitellaan luokkien ja koulun yhteisiä tavoitteita. Hirsjärven (1978) määritelmän mukaan vanhempien ja koulun välisellä yhteistyöllä pyritään yhteisymmärrykseen olennaisimmista kasvatukseen liittyvistä asioista. Toiminnan tasolla yhteistyö tarkoittaa hyvien ja luottamuksellisten suhteiden luomista ja ylläpitämistä koulun henkilökunnan ja oppilaiden huoltajien välillä. (Hirsjärvi 1978, 73–74.) Vanhempien ja koulun välillä tehtävällä yhteistyöllä tavoitellaan oppilaiden tasapainoisempaa kasvua ja kehitystä sekä pyritään ennaltaehkäisemään ongelmia ja tarvittaessa korjaamaan niitä. Yhteistyöllä on tutkitusti useita myönteisiä vaikutuksia, jotka näkyvät muun muassa oppilaiden koulumenestyksessä, kotitehtävien tekemisessä ja parempana asennoitumisena kouluun ja opiskeluun. (Opetushallitus 2007, 3; Stacey 1991, 29; Greenwood & Hickman 1991, 279.) Myös Aunola (2000, 5) toteaa, että vanhempien tuki koulun työlle ja koulumyönteisyys edistävät lasten koulussa menestymistä ja viihtymistä. Hirsto (2001) kirjoittaa, että keskeinen tehtävä kodin ja koulun yhteistyössä on yhteisen näkemyksen mahdollistaminen kodin ja koulun vuorovaikutusympäristöjen välillä. Hänen mukaansa olennaista on oppilaan elinympäristöjen, kuten kodin ja koulun, välinen vuorovaikutus edullisten kehitysedellytyksien muovaamiseksi (Hirsto 2001, 16).

OAJ (2007) mainitsee opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotossaan, että opettajan perustehtäviä ovat opetus, ohjaus ja kasvatus. Yhteistyötä vanhempien kanssa OAJ pitää opettajan työssä myös olennaisena osana. Erityisesti lapsen koulunkäyntiin liittyvissä haasteissa yhteistyön merkitys korostuu. Yhteistyön tulisi OAJ:n mukaan käsittää laajasti perheen kanssa tehtävä yhteistyö, jossa huomioidaan sekä lapselle että vanhemmille tarjottava tuki lapsen oppimisen ja kasvun tukemiseksi. OAJ:n kannanotossa mainitaan myös ristiriitatilanteissa toimimisen taidot sekä yhteisymmärryksen rakentamisen opettajan ammatillisiksi taidoiksi.

> *"Opettajan ammattiosaamista on myös taito saada vanhemmat tukemaan lapsen oppimista. Lapsi tarvitsee sekä kodin että koulun kannustusta ja ohjausta. Kodin ja koulun yhteistyö on erityisen tärkeää silloin, kun koulunkäynnissä ilmenee ongelmia, ja oppilas tarvitsee erityistä tukea ja ohjausta. Vaikeuksiin tulee puuttua riittävän ajoissa. Opettajalta edellytetään taitoa tukea ja opastaa myös vanhempia." - - "Joskus opettajilla ja vanhemmilla saattaa olla ristiriitaisia odotuksia lapsen kehitykseen nähden. On tärkeää, että ne pystytään tunnistamaan ja niistä keskustellaan. Tavoite on löytää yhdessä oppilaan kehitystä parhaiten tukevat muodot. Yhteistyö edellyttää vanhempien kuulemista ja kuuntelemista lapsen ja nuoren kehitykseen liittyvissä kysymyksissä."* (OAJ 2007.)

2.2 Kodin ja koulun yhteistyötä määrittelevä lainsäädäntö

Koulun toimintaa ohjaa perusopetuslaki (PoL 1998/628), Opetushallituksen säädökset, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004/2010 sekä tarkemmin kunnan ja koulun näistä perusteista laatimat opetussuunnitelmat. Lisäksi koulun toimintaa ohjaavat lait, joissa määritellään esimerkiksi lasten oikeuksia ja koulun ja kodin kasvatusvastuuta. Esimerkiksi laki lasten huollosta ja tapaamisoikeudesta (LLHT 1983, 4 §) sisältää kuvauksen koulun ja kodin yhteisestä vastuusta lasten hyvinvoinnin turvaajana:

> *"Opetus ja kasvatus tulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Opetuksessa otetaan erityisesti huomioon tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet sekä kasvun ja kehityksen erot. Oppilashuollon tulee edistää oppilaan terveyttä ja sosiaalista hyvinvointia ja siten turvata hyvän kasvun ja oppimisen edellytykset." (LLHT 1983, 4§.)*

Perusopetuslaissa (PoL 1998/628, 2§) perusopetuksen tavoitteena on *"tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja"*. Tämän lausuman perusteella opettajan keskeiset tehtävät ovat kasvattaminen ja opettaminen, esitetyssä järjestyksessä. Kasvatus- ja opetustyössään opettaja tarvitsee myös tukea vanhemmilta, ja vanhemmat tukea opetukseen. Yhteistyön vastuita tarkennetaan perusopetuslaissa niin, että koulun on oltava kotien kanssa yhteistyössä (PoL 1998/ 3§). Tämän lainkohdan perusteella koulun tulisi olla aloitteellinen osapuoli yhteistyössä. Perusopetuslain (1998/628) mukaan huoltajilla on viime kädessä vastuu siitä, että lapsen oppivelvollisuus tulee suoritettua (PoL 1998/628). Tämän velvollisuuden perusteella vanhempien tulee huolehtia lapsensa kouluun liittyvistä asioista ja osallistua yhteistyöhön siinä määrin, minkä lapsen oppivelvollisuuden suorittaminen edellyttää.

Huoltajille on perusopetusasetuksen (PoA 1998/852) mukaan ilmoitettava riittävän usein oleellisimmista lasten koulunkäyntiä koskevista asioista, kuten oppimisen etenemisestä, työskentelystä ja käyttäytymisestä. Perusopetusasetuksen mukaan myös opetuksen yleisestä järjestämisestä, opetustunneista ja opetuksen yhteydessä järjestettävästä muusta toiminnasta sekä työajoista, koulun ulkopuolella annettavasta opetuksesta ja muista tarpeellisista opetuksen järjestämiseen liittyvistä asioista on annettava tietoa. Asetuksen mukaan opetuksen järjestäjän tulee ennalta ilmoittaa oppilaille ja näiden huoltajille näistä keskeisistä asioista (PoA 1998/852, 9§). Tämän vuoksi opetuksen järjestäjän tulee muun muassa joka lukuvuosi laatia opetussuunnitelmaan perustuva suunnitelma, jossa mainitaan perusopetusasetuksessa määrätyt seikat. Nämä voidaan antaa koteihin tiedoksi esimerkiksi lukuvuositiedotteella tai kokoamalla asiat koulun kotisivulle. Perheiden arjen kannalta on tarpeellista, että huoltajat ovat tietoisia koulun työajoista käytännöistä, tapahtumista. Näin vanhemmat voivat suunnitella esimerkiksi omia töitään ja loma-aikojaan paremmin sekä varautua mahdollisimman hyvin koulunkäyntiin liittyviin seikkoihin.

Kouluilla on velvollisuus ilmoittaa huoltajalle oppilaan luvattomat poissaolot (Pol 26§). Myös oppilaan ojentamiset ja kotitehtävien laiminlyönnistä saadut seuraamukset tulee ilmoittaa (Pol 36a§). Oppilaan opintojen edistymisestä sekä oppilaan työskentelystä ja käyttäytymisestä on annettava riittävän usein tietoa oppilaalle ja hänen huoltajilleen, vähimmäisehtona on lukuvuositodistuksen antaminen. Tieto oppilaan opintojen edistymisestä sekä oppilaan työskentelystä ja käyttäytymisestä on keskeisintä tietoa, joka oppilaan koulunkäyntiin liittyy. Siksi on tärkeää, että linjattaessa huoltajille ilmoitettavista asioista huoltajien kanssa on yhdessä mietitty mitä, miten ja milloin näistä tiedoista on tarpeen lukuvuoden kuluessa kodin ja koulun välillä viestiä. Samalla on otettava huomioon, että koululla on riittävät resurssit toteuttaa sovittuja yhteistyömuotoja. (Lahtinen 2011, 242, 336–348.)

Huoltajia on kuultava oppilaan opetuksen järjestämisen kannalta keskeisimmistä asioista. Perustuslaissa määriteltyyn oikeusturvaan kuuluu oikeus tulla kuulluksi, saada perustelut päätöksille sekä hakea muutosta päätöksiin (Hallintolaki 34§, Perustuslaki 21§). Lahtisen (2011) mukaan lakien perusteella huoltajalla tulee olla mahdollisuus esittää oma näkemyksensä asioista. Hänelle on kerrottava, mistä hänen mielipidettään toivotaan, mihin tehdyt päätökset perustuvat ja missä voi perehtyä päätöksen teon pohjana olevaan aineistoon. Kuulemisessa on syytä muistaa, että yhteishuoltajuustilanteissa huoltajien tulee päättää yhdessä keskeisistä lasta koskevista asioista. Huostaan otetun oppilaan kohdalla on erikseen selvitettävä, kuullaanko huoltajaa vai huostaanoton tehnyttä lautakuntaa, molempia vai jotakin muuta tahoa. (Lahtinen 2011, 242, 336–348.)

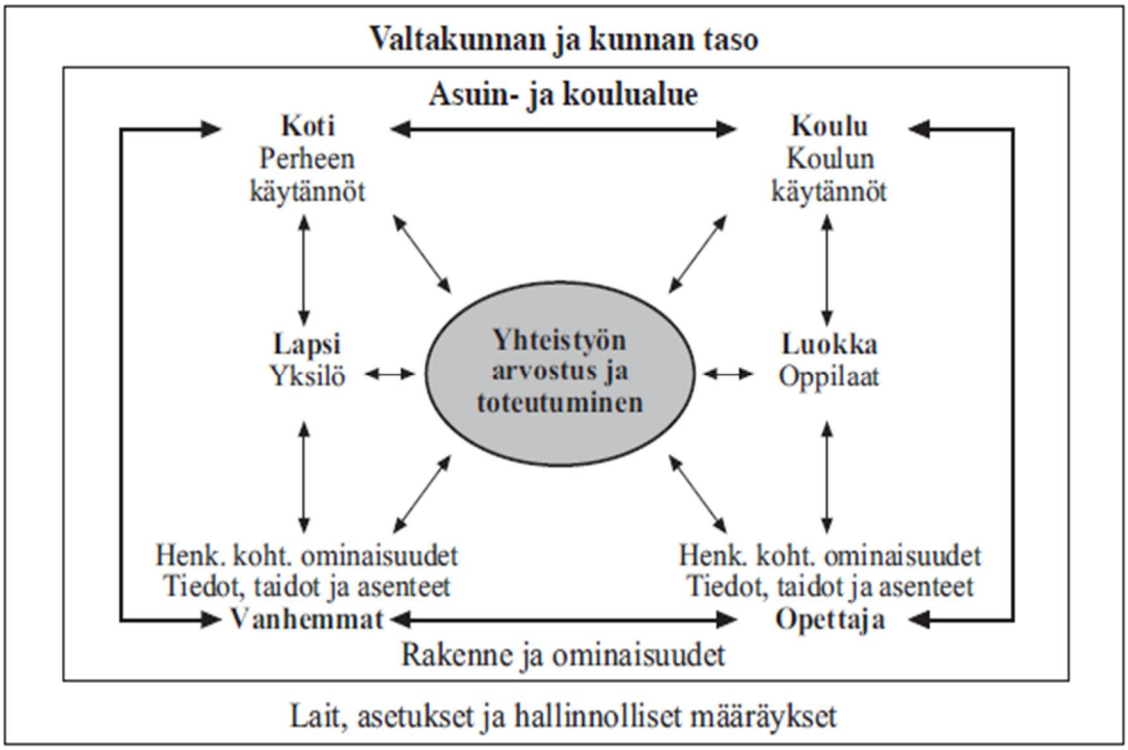
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan vanhempien ja koulun yhteisiksi tehtäviksi muun muassa lapsen persoonallisuuden kehittäminen, mielenterveyden tukeminen ja opinnoissa edistäminen. Keinona tavoitteiden saavuttamisessa on saattaa vanhemmat ja opettaja kaksisuuntaiseen vuorovaikutukseen, jossa jaetaan informaatiota osapuolten kesken sekä sitoudutaan yhdessä lasten opiskelun ja kasvun kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden täydennyksissä (OPH 2010) tarkentuu vastuu kodin ja koulun yhteistyön edellytysten kehittämisestä opetuksen järjestäjälle, joka on yleensä kunta. Koulun henkilöstöltä edellytetään säädöksessä aktiivisuutta ja aloitteellisuutta yhteistyön luomiseksi sekä keskustelua ja tiedottamista huoltajan, opettajan ja oppilaan oikeuksista sekä velvollisuuksista. Vanhempien tulee esimerkiksi saada tietää, millaisia oikeuksia oppilaalla on esimerkiksi opiskelun tukitoimiin ja terveydenhoitoon liittyen. Myös vanhempien velvollisuuksia tulee täsmentää, jotta yhteistyö olisi sujuvaa ja epäselvyyksiä ei syntyisi. (OPH 2010, 33–34.)

Opetushallituksen asetuksen (OPH 2010) mukaan tarkemmat ohjeet kodin ja koulun välisen yhteistyön tavoitteista on laadittava kunta- ja koulukohtaisesti. Yhteistyötä koskevissa suunnitelmissa voi siten olla eroja havaittujen tarpeiden ja asiaan kiinnitetyn huomion määrästä riippuen. Yhteistyölle on asetuksessa annettu lähinnä vähimmäisvaatimukset. Suunnitelmia tehdessä on suunniteltava lisäksi toimenpiteet ja keinot, miten tavoitteet saavutetaan. Huoltajille

on vähintään annettava tietoa opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä, opintoihin liittyvästä arvioinnista, oppilaan tuen tarpeista ja annettavan tuen muodoista, tuen saannin mahdollisuuksista ja huoltajan mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä kouluyhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistämiseen. (OPH 2010, 33–34.)

2.3 Yhteistyön toteuttaminen

Siniharjun (2003) vuorovaikutusmallin mukaisesti (ks. kuvio 1) kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttavat valtakunnallisella ja kunnan tasolla lait, asetukset ja hallinnolliset määräykset, jotka antavat toimintakehyksen yhteistyöhön kytkeytyville toiminnoille. Yhteistyön arvostukseen ja toteuttamiseen vaikuttavat osaltaan asuin- ja koulualueen rakenne ja ominaisuudet, kouluyhteisöjen ominaisuudet sekä yksilön tason ominaisuudet. Nämä kaikki ovat välillisesti tai suoraan yhteydessä toisiinsa (vrt. Bronfenbrennerin 1992 ekologinen malli, luku 4.). Suorinta vuorovaikutus on vanhempien ja opettajien kesken, jossa vaikuttavat myös selvimmin osapuolten yksilölliset ominaisuudet ja henkilöhistoria. Koulun yksilölliset ominaisuudet ja toimintatavat vaikuttavat opettajan kautta vanhempien yhteistyökokemuksiin. (Siniharju 2003, 44.)



Kuvio 1. Kodin ja koulun yhteistyön vuorovaikutusmalli (Siniharju 2003, 44.)

Myös Karilan (2005) ja Hirston (2001) mukaan opettajien toteuttama yhteistyö on vaihtelevaa johtuen muun muassa opettajien yksilöllisistä ja vuorovaikutusosaamiseen liittyvistä eroista. Näiden ohella yhteistyön toteutumisen kannalta merkittävää on myös se, miten paljon opettajalla on kokemuksia erilaisista yhteistyömuodoista (Karila 2005, 47; Hirsto 2001; Metso 2004, 195). Siniharjun (2003) tutkimuksessa opettajien mukaan tärkein apu yhteistyön ideoihin ja toteutukseen on oman työn tuoma kokemus, ja toiseksi merkittävintä on muiden opettajien ja luokan vanhempien tuki. Vähiten tukea yhteistyöhön opettajat ovat saaneet virallisista ohjeistuksista. Siniharjun (2003) mukaan koulun ja kodin yhteistyössä opettajat pitävät keskeisenä esteenä juuri ohjeiden ja ideoiden puutetta. Tutkimuksen opettajat ihmettelivät, miksi opettajankoulutuksessa ei annettu ohjeita yhteistyöhön vanhempien kanssa. (Siniharju 2003, 157)

Opettajan halu sitoutua yhteiseen kasvatustyöhön vanhempien kanssa on yhteistyön toteutumisessa keskeistä (Hirsto 2001; Karila 2005, 47; Metso 2004, 195; Siniharju 2003, 44). Myös opettajien perheestä, vanhemmuudesta ja kasvatuksesta muodostuneet käsitykset ja uskomukset saattavat vaikuttaa opettajien toteuttamaan yhteistyöhön erityisesti kasvatuskumppanuuden osalta (Hirsto 2001). Hirston (2001) tutkimuksessa opettajat, joilla oli omia kouluikäisiä lapsia, harjoittivat enemmän tiettyjä kodin ja koulun yhteistyömuotoja, ja erityisen selvä ero oli havaittavissa vanhemmuuden tukemiseen liittyvissä toiminnoissa.

Kodin ja koulun yhteistyötä voidaan jaotella toteutettavan yhteistyön tarkastelun helpottamiseksi neljään toimintaympäristöön. Näitä ovat oppilaskohtainen yhteistyö, luokkakohtainen yhteistyö, koulukohtainen yhteistyö ja kuntakohtainen yhteistyö (Mukava-hanke 2005). Toimintaympäristöjen jaottelun avulla voidaan myös selventää sitä, mitä yhteistyöllä kulloinkin tarkoitetaan. Tässä tutkimuksessa huomio on ensisijaisesti oppilas- ja luokkakohtaisessa yhteistyössä. Oppilaskohtaisen ja luokkakohtaisen yhteistyön sisältöjä voidaan edelleen jaotella toiminta-alueiksi, joiden avulla yhteistyön merkitykset täsmentyvät. Epsteinin ym. (2009, 152) määritelmien mukaisesti kodin ja koulun yhteistyön sisältöjä ja suuntia voidaan tarkastella kuudella toiminnan tasolla seuraavasti:

1) *Vanhemmuuden tukeminen*: auttaa vanhempia lapsen kehityksen ymmärtämisessä ja kodin ympäristön muuttamista oppimista tukevaksi.
2) *Kommunikointi*: monipuolinen tiedottaminen ja viestintä kodin ja koulun välillä.
3) *Vapaaehtoisuus*: tapahtumien järjestäminen ja vanhempien hyödyntäminen koulun toiminnoissa, tapahtumien järjestäminen ja niihin osallistuminen.
4) *Oppiminen ja sen tukeminen kotona*: esimerkiksi vanhempien osallistuminen kotitehtävien tekoon.
5) *Päätöksenteko*: vanhempien osallistaminen päätöksentekoon koulun asioissa, lapsen henkilökohtaisten tavoitteiden laadintaan ja toiminta vanhempainryhmissä.

6) *Yhteistyön tekeminen koulua ympäröivien tahojen kanssa*: yhteistyö terveydenhuollon, yhdistyksien ja yritysten kanssa jakamalla ja ottamalla vastaan tietoa.

Tässä tutkimuksessa kiinnitetään huomiota yhteistyöhön Epsteinin ym. (2009) muodostamista ryhmistä erityisesti vanhemmuuden tukemiseen, kommunikointiin, oppimisen tukemiseen sekä vanhempien huomioon ottamiseen päätöksen teossa. Jokainen yhteistyötoiminnan taso sisältää useita erilaisia toimintoja (Epstein ym. 2009, 14–16, 152–158). Esimerkiksi eri tutkimuksissa (mm. Hirsto 2001, Siniharju 2003) käytetyimmiksi todetut yhteistyömuodot kirjallinen informointi ja henkilökohtaiset keskustelut sijoittuvat Epsteinin ym. jaottelussa kommunikointitasoon. Henkilökohtainen keskustelu voi sijoittua myös vanhemmuuden tukemisen tasoon riippuen keskustelun sisällöstä ja tavoitteesta.

Suomen kouluissa vanhemmat ovat edelleen opettajien yhteistyökuvauksista päätellen pääasiassa informaation kohteita ja tiedon vastaanottajia. Vanhempia ei herkästi oteta mukaan tasavertaisina kumppaneina päätöksentekoon tai kutsuta vapaaehtoisiksi koulun toimintaan (mm. Hirsto 2001; 2010; Metso 2004, 194). Esimerkiksi Hirston (2001) tutkimuksessa muodostui toteutettua yhteistyötoimintaa kuvaavia yläkäsitteitä seuraavasti:

1) opettaja arjen turvana
2) vanhemmat koulun lisäresurssina
3) vanhemmat oppimisen suunnittelun voimavarana
4) opettaja vanhemmuuden tukena
5) vanhemmat informaation kohteena
6) vanhemmat kotona oppimisen tukena.

Opettajien useimmin käytetyt yhteistyön muodot kuuluivat faktoriin ”vanhemmat informaation kohteena”, mihin kuului muun muassa lapsen edistymisestä kertominen sekä luokan ja koulun tapahtumista ilmoittaminen. Tällaista informointia kuvattiin *yksisuuntaistaiseksi* yhteistyöksi. Toiseksi eniten opettajat kuvasivat toimintaa, joka sisältyi faktoriin ”opettaja arjen turvana”. Tähän faktoriin sisältyivät mm. lasta koskevat kasvatukselliset keskustelut kodin kanssa sekä muu vuorovaikutteinen keskustelu lapsen arjen asioista. Tällainen yhteistyö määriteltiin *kaksisuuntaiseksi* vuorovaikutukseksi, sillä sen toteutuminen edellytti molempien osapuolten aktiivista osallistumista. Vähiten opettajat kuvasivat toteuttavansa yhteistyötä, jossa vanhempia käytettiin lisäresursseina koulun tai luokan toiminnassa tai joissa vanhempia otettiin mukaan päätöksentekijöiksi esimerkiksi oppimisen suunnitteluun. (Hirsto 2001, 100-120.)

Vanhemmat ovat siis tutkimusten (Hirsto 2001; Metso 2004) valossa useimmin informaation vastaanottajia, jolloin viestintä kodin ja koulun välillä on enimmäkseen yksisuuntaisesti opettajalta vanhemmille suuntautuvaa. Kaksisuuntaista yhteydenpitoa eli vanhempien ajatuksien kuuntelemista, keskusteluja ja osallistavaa aktiivista yhteistyötä tehdään vähemmän. Metson (2004) mukaan vanhemmat toivovat kuitenkin erityisesti lisää oppilaskohtaista ja yksilöllisempää yhteistyötä. Luokan ja koulun yhteiset tilaisuudet ja tiedotteet eivät

tutkittujen vanhempien mielestä olleet yhtä kiinnostavia (Metso 2004, 195). Myös Torkkelin (2001) ja Siniharjun (2003, 171) mukaan henkilökohtaiset yhteistyömuodot koettiin ylivoimaisesti tärkeimmiksi. Siniharjun (2003, 171) mukaan arviointikeskustelujen jälkeen seuraavaksi tärkeimpiä yhteistyömuotoja olivat puhelinkeskustelu, kirjallinen tiedote ja vanhempainillat. Kurki-Hartikaisen (2009) mukaan keskeisimmät opettajan ja vanhemman väliset keskustelut lapsesta käydään useimmin arviointikeskusteluissa tai vanhempainvarteissa. Vanhempainvartin käsitteellä voidaan tarkoittaa vapaamuotoisempia, vanhempiin tutustumista varten käytäviä keskusteluja. Arviointikeskustelut, kehityskeskustelut tai tavoitekeskustelut ovat selkeämmin lapsen koulunkäyntiä arvioivia ja tulevaisuudelle suuntaa antavia keskusteluja. (Kurki-Hartikainen 2009.)

Kaksisuuntaisen yhteistyön tekeminen kotien kanssa on kuitenkin haastava osa yhteistyötä. Launosen, Pohjolan ja Holman (2004) tutkimuksesta erityisen haasteellisiksi kodin ja koulun yhteistyötilanteiksi opettajat kokivat henkilökohtaiset tapaamiset. Opettajien ja vanhempien yksilölliset erot arvostuksissa ja käsityksissä oikeudenmukaisista toimintatavoista toivat haasteita tapaamisiin. Erityisesti hankalalta tuntuivat keskustelut oppilaan kasvun tukemisesta sekä ongelmatilanteisiin puuttuminen. (Launonen ym. 2004, 94.)

Oppilaskohtaisen yhteistyön yksi piirre on ollut sen painottuminen negatiivisiin asioihin ja ongelmiin. Metson (2004) mukaan koulusta tiedotetaan kotiin lähinnä, jos oppilaalla on koulun näkökulmasta jotain ongelmia. Vastaavasti vanhemmat ottavat yhteyttä usein vain silloin, jos lapsen koulunkäynnissä on ongelmia. Toinen ongelmalliseksi miellettävä piirre yhteistyössä on se, että koulun yhteistyö ei tavoita niitä vanhempia, joille siitä olisi eniten hyötyä ja jotka sitä eniten tarvitsisivat. Kun nämä vanhemmat eivät ole yhteistyössä läsnä, koulu tekee yhteistyötä ikään kuin väärien vanhempien kanssa. (Metso 2004, 194.)

2.4 Koti ja koulu kasvattajina

Alasuutarin (2003) mukaan nykyään yhä useamman lapsen molemmat vanhemmat käyvät töissä kodin ulkopuolella, ja lapset viettävät enemmän aikaansa päivähoidossa, koulussa ja iltapäiväkerhoissa. Tämä lapsen ympäristöjen muutos on saanut perheen näyttämään merkitykseltään vähäisemmältä kuin ennen. Koti perinteisessä mielessä ei tämän vuoksi ole enää lapsen elämän keskipiste ja ainoa yhteiskuntaan sosiaalistaja ja kasvattaja. (Alasuutari 2003.) Alasuutari (2003) ja Korhonen (2006) näkevät, että kotien kasvatuskulttuurin muutoksen sekä perhesuhteiden murroksen ja työelämän uudelleen järjestymisen myötä on seurannut kasvatusyhteistyön ja kasvatuksellisen tuen lisääntynyt tarve. Kotikasvatusta täydentävän kasvatuksen vaatimuksia on kohdistunut yhä enemmän päiväkotiin ja kouluun, joissa lapset pääosin päivänsä viettävät (Alasuutari 2003, 16, 21; Korhonen 2006, 51). Koulutuksen arvostus ja yleisen koulutustason nousu on myös lisännyt vanhempien halua edistää oman lapsensa oppimista ja menestystä koulussa (Alasuutari 2003). Koulun ja kodin välisen yhteistyön ar-

vostus ja siihen käytetty aika on myös noussut viime vuosikymmenten aikana. Erityisen voimakkaasti on lisääntynyt oppilaskohtaisten yhteistyömuotojen toteuttaminen, kuten arviointikeskustelut (Siniharju 2003, 173.)

Opettajan ja vanhempien välinen suhde lapsen kasvattajina ei opettajan viran tuomien velvollisuuksien ja oikeuksien vuoksi ole täysin tasavertainen. Kanssakäymiseen voi syntyä jännitteitä, kun opettaja päättää esimerkiksi lapsen arvioinnista ja opetusjärjestelyistä ja luokan toimintatavoista. Opettajan voidaan nähdä olevan valtasuhteen osalta vanhempia korkeammalla. Nämä ristiriidat vanhempien ja opettajien välisessä yhteistyössä voivat estää hyvää yhteistyötä. Opetushallitus (2007) on esittänyt hankkeidensa pohjalta vanhempien ja opettajien välisen toiminnan toteuttamiseen periaatteita, joihin pyrkimällä vanhempien ja koulun yhteinen tehtävä voisi onnistua parhaalla mahdollisella tavalla. Opetushallituksen (2007) ohjeistuksen mukaan hyvän kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen lähtökohtia ovat opettajan ja vanhemman välinen luottamus, kunnioitus, tasavertaisuus, rehellisyys ja avoimuus sekä yhteistyön jatkuvuus. Kun vuorovaikutuksessa täyttyvät edelliset luonnehdinnat, on oppilaan kasvatukseen ja opetukseen liittyvistä asioista keskusteleminen ja kompromissien löytäminen luontevaa ja sujuvaa. (Opetushallitus 2007.)

OAJ (2007) kirjoittaa opetusalan eettisiä kysymyksiä koskevassa kannanotossaan opettajan ja vanhempien välisestä problemaattisesta suhteesta yhteistyössä:

> *”Kodin ja koulun tulee tunnistaa valta-asemasta aiheutuvat jännitteet, jotka saattavat olla myös esteenä sille, että asioista puhuttaisiin avoimesti. Opettajan ammattietiikkaan kuuluu, että vanhempien ei tarvitse pelätä, että ristiriidat vieritetään lapsen kannettavaksi. Mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän vanhemmat ovat tästä huolissaan.” (*OAJ 2007.)

Metso (2004) kirjoittaa, että opettajuus ja vanhemmuus kiinnittyvät toimivassa opettajuudessa toisiinsa. Vanhemmuuden mallit voidaan nähdä toimivan opettajuuden mallina, ja siten feminiiniset tai äidilliset opettajuuden piirteet ovat tärkeä osa opettajuutta. Metson mukaan keskustelu miesopettajien ja miesten mallien tarpeellisuudesta koulussa on jättänyt edellisen näkökulman sivuun. Toisaalta Metso (2004) on havainnut, että vaikka virallisessa koulupuheessa puhe vanhemmuudesta on sukupuolineutraalia, eikä sukupuolella nähdä olevan merkitystä, toteutetaan konkreettinen yhteistyö kuitenkin lähinnä äitien kanssa. Virallisessa puheessa isän olemassaoloa pidetään lähinnä retorisesti tärkeänä. (Metso 2004, 143–145, 187.)

Useiden tutkimusten mukaan vanhemmat sukupuolestaan tai sosiaalisesta taustastaan huolimatta suhtautuvat myönteisesti kodin ja koulun yhteistyöhön ja haluavat tukea lapsen koulunkäyntiä omalta osaltaan (Alasuutari 2003, 26; Siniharju 2003; Torkkeli 2001; Metso 2004, 197). Vaikka vanhemmat ovat kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä ja informaatiosta, on aktiivinen osallistuminen ja yhteydenpito koulun muuhun toimintaan silti vähäistä. Kiinnostuneimpia koulun toiminnasta ja yhteydenpidosta opettajan kanssa ovat pienten koululaisten vanhemmat. Pienten koululaisten vanhemmilla myös luotta-

mus opettajaan on voimakasta. (Metso 2002, 68−74; Adams & Christenson 2000).

Yhteistyössä ongelmaksi koetaan, että vain aktiivisimmat vanhemmat sitoutuvat yhteistyöhön koulupolun alun jälkeen, vaikka yhteistyötä olisi tarpeellista jatkaa koko perusopetuksen ajan. Ongelmalliseksi nähdään yhteistyön heikentyminen toisaalta myös juuri siinä ikä- ja siirtymävaiheessa, jossa nuori ainakin kulttuuristen uskomusten mukaan tarvitsisi aiempaa enemmän tukea. (Launonen ym. 2004; Metso 2004.) Metso (2004) toteaa, että yläkouluun siirtymisen yhteydessä yhteistyö selvästi vähenee: vanhemmat jäävät yhteistyössä taka-alalle ja koulu ottaa etäisyyttä vanhempiin. Yhteistyön väheneminen todetaan usein vanhempien syyksi, vaikka koulu voisi viestimänsä ilmapiirin ja omien toimintatapojensa kautta vaikuttaa yhteistyöhön ja vanhempien osallistumiseen (Metso 2004, 194–195).

Vaikka kaikki vanhemmat ovat pääosin kiinnostuneita yhteistyöstä, voivat vanhempien ja koulun yhteistyöhön vaikuttaa erilaiset koulualueen taustatekijät. Esimerkiksi vanhempien sosiaalinen tausta ja koulun sosioekonominen alue vaikuttavat kodin ja koulun yhteistyön muodostumiseen (Metso 2004). Koulu mukautuu ja ottaa huomioon vanhempien arvostukset. Hyvin toimeen tulevilla alueilla kouluissa Metson (2004) mukaan uskotaan, että vanhemmat ovat kiinnostuneita lastensa opiskelusta ja haluavat ja kykenevät olemaan siinä enemmän mukana. Tämä taas muokkaa koulun yhteistyökulttuuria avoimemmaksi ja aktiivisemmaksi. Heikommilla sosioekonomisilla alueilla koulun ei ikään kuin tarvitse ottaa vanhempia huomioon samalla tavalla, ja myös koulu voi olla tällöin passiivisempi tarjoamaan yhteistyötä suhteessa vanhempiin. (Metso 2004, 196–197; vrt. myös Bronfenbrennerin ekologinen malli, luku 4.) Kiinnostusta ja arvostusta omien lasten koulutusta kohtaan ovat eri tutkimuksissa ilmaisseet kuitenkin kaikki vanhemmat sukupuolesta ja sosiaalisesta taustasta riippumatta (Metso 2004; Siniharju 2003). Metson (2004) mukaan vanhemman korkea koulutustaso vaikuttaa silti siten, että vanhemmilla on enemmän kulttuurisia, taloudellisia ja sosiaalisia välineitä ja resursseja auttaa ja tukea lasta koulunkäynnissä, arvioida koulua ja sen toimintaa sekä tulla koulussa kuulluksi. Koulutuksen kautta saatu sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma ei automaattisesti määritä yhteistyösuhdetta, mutta toimii resurssina, jonka käyttöä vanhemmat itse säätelevät. (Metso 2004, 196–197.)

2.5 Isien ja äitien roolit lasten kasvussa ja koulunkäynnissä

Koska erovanhemmuus kodin ja koulun yhteistyössä on tämän tutkimuksen teemana, tarkastelen seuraavaksi perheen käsitettä sekä vanhempien rooleja lapsen kasvussa ja kehityksessä. Yhteiskunnassamme vallitsee useiden tutkijoiden mukaan oletus ja ideaalikuva heteroseksuaalisesta parisuhteesta ja perheestä (esim. Metso 2004; Nätkin 2003.) Myös lapsen ajatellaan tällöin tarvitsevan tasapainoiseen kasvuunsa ja kehitykseensä sekä biologisen isän että äidin.

Tällaisen ydinperheideaalin, jonka totuudellisuutta ei välttämättä kyseenalaisteta, pitäisi kuitenkin antaa tilaa myös moninaistuville perhemalleille. (Metso 2004.) Perhe on käsitteenä ongelmallinen, sillä siihen liittyy usein ajatus staattisesta ydinperhemallista. Perhe mielletään Nätkinin (2003) mukaan käsittellisesti *"yksityisen alueelle, kotiin, julkisen elämän vastakohdaksi asettuvaksi heteroseksuaaliseksi ydinperheeksi, johon muun yhteiskunnan muuttumisen ajatellaan vaikuttavan."*

Ydinperhe on edelleen tilastojen valossa yleisin perhemuoto, mutta Nätkin (2003) kirjoittaa, että perheitä koskevassa tutkimuksessa perhekäsitettä olisi laajennettava, tarkennettava ja hajotettava, jotta yhdessä elämisen erilaiset ideat tulisivat havaituiksi. Miehen ja naisen muodostaman ydinperhemallin ohella voidaan puhua esimerkiksi naisten ja miesten yksinhuoltajaperheistä, avioerojen jälkeisistä uusperheistä, lapsuuden perheistä, eläkeläisperheistä sekä samaa sukupuolta olevien kumppaneiden ja lasten muodostamista perheistä. Nätkin kuvaa, että perheet eroavat rakenteeltaan ja elämänvaiheeltaan ja myös samanlaisilta näyttävät perhemuodot voivat olla lopulta huomattavan erilaisia. (Nätkin 2003, 10.)

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita lapsen juridisten huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, vaikka perheen käsitteen laajuus tunnistetaan. Lasten muut ydinperheen ulkopuoliset sosiaaliset vanhemmat nähdään lapsen kasvulle tärkeinä lähisuhteina ja mahdollisina kumppaneina kodin ja koulun yhteistyössä, mutta näkökulmaa on tutkimuksessa rajattu koskemaan lapsen niitä vanhempia, joiden kanssa tämä on elänyt ja asunut ennen vanhempien eroa. Erojen syntyessä perheen yhteydestä pois muuttaa useammin lapsen isä (THL 2011). Tällöin erityisesti isien osuus lasten koulunkäynnistä ja kasvun tukemisesta eron jälkeen on mahdollisesti entistä vähäisempää. Tämän vuoksi käsittelen seuraavassa isien ja äitien rooleja perheessä sekä lasten kasvussa ja koulunkäynnissä.

Äitien ja isien roolit perheissä ovat osin samanlaisia ja osin erilaisia. Kiteytetysti erot näkyvät Rönkän, Malisen ja Lämsän (2009) mukaan siten, että äidin rooli on näkyvämpi perheessä, miehen työssä. Naisten ja miesten välillä on eroja siinä, mitä he ajattelevat perheen eri elämänalueista ja miten he toimivat niissä: vanhemmuudessa (vanhemmuustyyleissä, vanhemmuuden stressissä ja päivittäisissä huolenaiheissa), parisuhteessa (parisuhteen hoitaminen ja parisuhdetyytyväisyys) ja työssä (työn rakenteelliset tekijät ja perheen yhteensovittamisen haasteet ja keinot). Perheiden kesken vanhempien välinen työnjako vaihtelee, mutta yli puolessa perheistä nainen kantaa ajallisesti suuremman yhteisvastuun kodista ja työstä. Kolmanneksessa perheistä vanhempien työnjako on eriytynyttä toisen keskittyessä enemmän elannon hankkimiseen ja toisen perheen hoitamiseen. Vain alle 10 prosentissa perheistä puolisot kantavat ajallisesti yhtä paljon vastuuta sekä kotitöistä että ansiotöistä. (Rönkä ym. 2009, 282-283.)

Miesten ja naisten kokemukset perhe-elämästä vaihtelevat. Miehet esimerkiksi kokivat Röngän ym. (2009) tutkimuksessa työn ja päivähoidon yhteistyön sovittamisen vaikeammaksi, ja kokivat yhteistyön päivähoidon kanssa vähemmän tyydyttäväksi, kun miehen työajan määrä kasvoi. Miehet tarkkailivat työn ja perheen yhteensovittamista myös kokonaisuudessaan enemmän

työn näkökulmasta, kun naiset taas keskittyivät enemmän perheeseen. Monilla äideillä vanhemmuuteen liittyi isejä enemmän huolta ja koettua stressiä. Vanhemmuus ja perheen yhteys tuo Röngän ym. (2009) mukaan vanhemmille iloa, mutta äitien vanhemmuuden kokemuksiin liittyy uupumusta, joka johtuu siitä, että äiti joutuu kantamaan usein suuremman vastuun vanhemmuudesta ilman puolison täysipainoista apua ja tukea. Isillä vanhemmuuden onnea voi varjostaa tutkijoiden mukaan tunne sivuun jäämisestä ja siitä, että ei pysty muodostamaan lapseen niin läheistä suhdetta kuin haluaisi. (Rönkä ym. 2009, 283.)

Myös kodin ja koulun yhteistyössä perheiden välinen kulttuurinen työnjako näkyy mm. siten, että perheissä yhteistyö koulun kanssa näkyy kuuluvan vahvasti naisille (Metso 2004; Torkkeli 2001). Äidit ovat Torkkelin (2001) mukaan yleensä päävastuullisia lasten koulunkäynnistä, eikä isiä kouluissa juuri näy. Myös Metson (2004) tutkimuksessa äidit osallistuivat isejä enemmän vanhempainiltoihin ja pitivät enemmän yhteyttä opettajiin. Äidit huolehtivat perheissä lasten koulunkäyntiin liittyvistä asioista enemmän, ja myös lapset totesivat äitien olevan mukana koulunkäyntiin liittyvissä asioissa isiä enemmän. Myös opettajat olivat enemmän vuorovaikutuksessa äitien kanssa. Kodin ja koulun yhteistyössä näkyy näin Metson mukaan kulttuurinen tapa perheen työnjaosta sukupuolten välillä, jossa äidit ovat perheiden käytännöissä vastuussa lasten kasvatuksesta ja kotitöistä. (Metso 2004, 137–145; 197.)

Torkkelin (2001) tutkimuksessa osa isistä osallistui koulunkäynnin tukemiseen mieluummin kotoa käsin välillisesti kuin koulun tilaisuuksiin osallistumalla. Isien mielestä koulunkäyntiin liittyviä asioita ei periaatetasolla koeta hyväksi hoitaa vain äidin kautta, mutta käytännössä pääosin vain äidit osallistuvat yhteistyöhön. Torkkelin tutkimuksessa 67 prosenttia isistä totesi äidin hoitavan pääasiallisesti yhteydenpidon kouluun. (Torkkeli 2001, 7, 160).

Kulttuuriset odotukset normien mukaisesta vanhemmuudesta näyttävät vaikuttavan jossain määrin vanhempien toimintaan myös Colpinin, Vandemeulebroecken ja Ghesquierèren (2004, 281) havaintojen perusteella. Heidän tutkimustuloksensa tukevat myös Metson (2004 137–145) ja Torkkelin (2001) havaintoja kulttuurisista sukupuolten työnjakoon liittyvistä vaikutuksista yhteistyöhön asennoitumisessa. Colpinin ym. (2004) tutkimuksessa mukana olleiden neljän yksin lapsensa kanssa elävän lähi-isän havaittiin olevan erittäin sitoutuneita lastensa koulun käyntiin, ja muutama heistä osallistui kaikkeen koulun vapaaehtoiseenkin toimintaan. Colpin ym. myös (2004) kirjoittavat, että nämä kaikkein aktiivisimmat miehet kokivat paineita yksinhuoltajamiehiin kohdistuvien ennakkoasenteiden vuoksi, ja he yrittivät osoittaa toiminnallaan olevansa vähintään normien mukaisia hyviä vanhempia.

Isyyden merkitystä selvitettäessä olisi pyrittävä erottamaan isän läsnäolon merkitys yleisemmin kahden vanhemman vaikutuksesta. Flourin ja Buchananin (2004) mukaan kahden vanhemman perheissä isän osallistumisella lapsen koulunkäyntiin ei ole nähty olevan vaikutusta lapsen koulumenestykseen. Flour & Buchanan toteavat, että isän merkityksestä lapsen koulu-uraan ei ole viitteitä silloin, jos myös äiti osallistuu siihen. Vaikka isän lapselle antaman tuen merkityksestä lapsen koulunkäyntiin ei löydy suoraviivaista näyttöä, on kahden van-

hemman läsnäololla perheessä myös Flourin ja Buchananin mukaan merkitystä esimerkiksi perheen tarjoamissa resursseissa (Flour & Buchanan 2004).

Käsitykset erityisesti isyyden merkityksestä lapselle ovat kuitenkin hieman vaihtelevia. Amato ja Gilbreth (1999) selvittivät 63 tutkimuksen meta-analyysissään etä-isien merkitystä lastensa hyvinvoinnissa. Tutkijat toteavat, että isäsuhteella on nykyään suurempi vaikutus lapsen hyvinvointiin, mikä mahdollisesti johtuu siitä, että isyyttä on alkanut määrittää aiempaa suurempi sitoutuminen vanhemmuuteen. Heikosti vanhemmuuteen sitoutuneen isän lapsilla voi isän taitojen ja tietojen oppiminen olla vähäisempää. Toisen vanhemman läsnäolon puuttuminen näkyy perheissä myös kasvatukseen tarvittavan tuen ja resurssien vähenemisenä sekä mahdollisena toisen vanhemman kuormittumisena. Isällä on myönteistä merkitystä lapsen hyvinvointiin erityisesti eronneissa perheissä. Silloin, kun isän vanhemmuus on auktoritatiivista ja lapsen ja isän suhde koetaan läheiseksi, on isän vaikutus suurinta. Vanhemmuuden laatu on taloudellisen tukemisen ohella selkein lapsen koulumenestystä sekä ulkoista ongelmakäyttäytymistä ja emotionaalisia haasteita ennustava tekijä. (Amato & Gilbreth 1999, 557–573.)

Hawkins, Amato & King (2007) esittävät laajan seurantatutkimuksen pohjalta, että etä-isien läsnäolo on selvästi yhteydessä lapsen parempaan yleiseen hyvinvointiin, mutta isän osallistuminen nuoruusikäisen lapsen elämään ei ole välttämättä suora syy nuoren hyvinvoinnille. Isän suurempi läsnäolo ja osallistuminen voi tutkijoiden mukaan olla myös seurausta nuoren hyvinvoinnista. Nuoren hyvinvointi siis lisäisi tai säilyttäisi vanhemman aktiivisuutta suhteessa lapseensa. (Hawkins, Amato & King 2007, 997–100.) Sosiaalipoliittinen näkökulma vanhemmuuden toteuttamisesta nousee esiin Thompsonin ja Wyattin (1999, 198) näkemyksessä. Thompson ja Wyatt (1999) toteavat, että isyyden toteuttaminen on yhteiskunnallisesti tärkeää lasten hyvinvoinnin vuoksi, mutta myös miesten hyvinvoinnin vuoksi. Myös Koskela (2012) toteaa, että avioerolla on selviä sosiaalisia ja yksilöön kohdistuvia vaikutuksia, vaikka asenteiden tasolla eroihin suhtaudutaankin nykyään neutraalisti (Koskela 2012).

3 PERHESUHTEET MURROKSESSA

3.1 Huoltajuudet eron jälkeen

Vanhempien ero tarkoittaa yleensä lapsen kasvatusvastuun jakautumista kahden eri kodin välille. Suomessa vanhemmat päättävät yleensä eron jälkeen lapsen yhteishuoltajuudesta. Yhteishuoltajuuden toteuttaminen on Suomessa tavoiteltu normi, josta poiketaan nykyään harvoin. Tämän osoittavat myös tilastotiedot. Vuonna 2011 lapsen huollosta, asumisesta ja tapaamisoikeudesta vahvistettiin 45 000 sopimusta. Näissä sopimuksissa on sovittu lapsen huollosta 34 200 kertaa, tapaamisesta 20 100 ja asumisesta 18 000 kertaa. Huoltosopimuksista 93 prosentissa on sovittu yhteishuollosta, jossa asumisesta äidin luona on noin 75 % ja isän luona noin 15 %. 6 prosentissa huoltosopimuksista on määrätty yksinhuolto yksin äidille ja vajaassa yhdessä prosentissa yksinhuollosta yksin isälle. (THL 2011, Kuviot 2 ja 3.)

Yhteishuoltajuudesta sovittaessa määritellään lapselle lähin huoltaja, lähivanhempi, jonka luona lapsi juridisesti asuu. Suomessa lainsäädännön rajoitusten vuoksi lapsella voi olla vain yksi virallinen asuinpaikka. Käytännössä *lähivanhempi* on henkilö, johon otetaan lapseen liittyvät viralliset yhteydenotot ja jolle maksetaan lasten perusteella myönnettävät tuet. Yhteishuoltajuus ei poista etävanhemmaksi jäävältä vanhemmuuden oikeutta eikä velvollisuutta, ellei eron yhteydessä erikseen ole sovittu toisen vanhemman yksinhuollosta. (LLHT 1983/361.) Toisen huoltajan osana on siten juridisesti etävanhemmuus, jolloin *etävanhempi* osallistuu lapsen elatukseen ja huoltoon sekä lasten asioista päättämiseen. Lapsella on oikeus tavata etävanhempaansa vanhempien ja lastenvalvojan kanssa laaditun sopimuksen ja sosiaalilautakunnassa vahvistetun huoltajuussopimuksen mukaisesti. *Vuoroviikkovanhempien* tapauksessa lapsen asuminen on sovittu siten, että lapsen asuminen on jaettu tasan kahden kodin kesken.

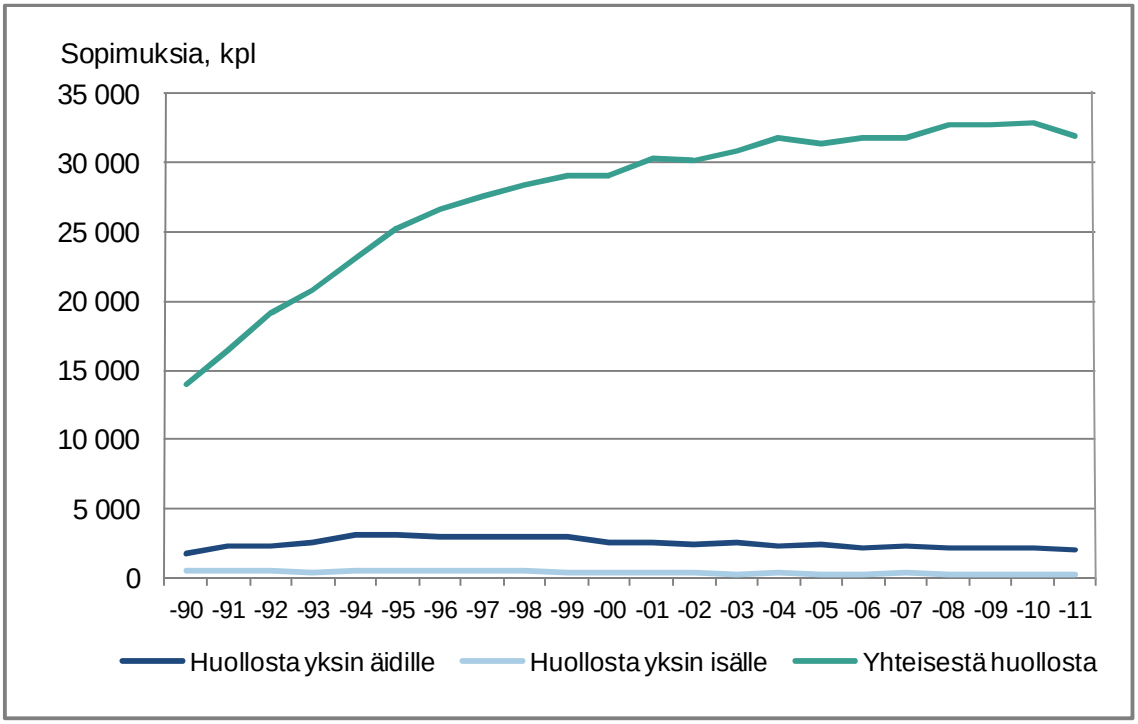
Tutkimuksessani käytän termejä lähivanhempi ja etävanhempi sekä termiä vuoroviikkovanhempi kuvaamaan erilaisia eron jälkeisiä huoltajuuspositioita. Teen tutkimuksessa eron myös lähiäitien ja – isien välille, sillä noin neljä viidesosa lapsista jää erossa asumaan äidilleen. Virallinen puhe vanhemmuudesta on Kurosen (2003, 103–104) mukaan sukupuolineutraalia ja jopa sukupuolisokeaa, ja usein sukupuolten välinen työn, vallan ja vastuun jako häivytetään puhumalla vain vanhemmista. Kuronen (2003) kirjoittaa, että on tarpeellista purkaa vanhemmuutta kriittisen perhetutkimuksen yhteydessä myös isyyteen ja äiteyteen, sillä tilastoissa eron jälkeinen vanhemmuus on vahvasti sukupuolittunutta.

Kuvio 2. Sosiaalilautakuntien vuoden aikana vahvistamat elatussopimukset sekä sopimukset lapsen huollosta, asumisesta ja tapaamisoikeudesta 2002–2011 (THL 2011).

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Elatusapusopimuksia	**35 646**	**36 111**	**35 056**	**34 559**	**33 573**	**35 237**	**35 693**	**39 643**	**42 598**	**44 385**
Sopimukset lapsen huollosta, asumisesta ja tapaamisoikeudesta	**38 313**	**39 331**	**40 052**	**40 124**	**40 676**	**41 552**	**42 792**	**43 711**	**44 961**	**44 933**
joissa sovittu:										
- lapsen huollosta	33 019	33 747	34 466	34 102	34 230	34 359	35 241	35 224	35 269	34 222
- asumisesta										
äidin luona	14 983	15 748	15 005	15 125	14 215	14 661	14 670	14 902	15 297	14 826
isän luona	3 454	3 710	3 205	3 405	3 020	3 282	3 065	3 138	3 257	3 207
- tapaamisoikeudesta	16 690	17 347	16 664	17 040	16 893	17 710	18 352	19 409	19 920	20 062

Uusperheitä on Suomessa kaikista perheistä 9,2 %. Vuonna 2011 uusperheissä kasvoi kaikkiaan 110 000 alle 18-vuotiasta lasta (10 % kaikista lapsista). Näistä uusien parien yhteisiä lapsia oli 33 200. Uusperheistä 44 prosenttia on sellaisia, että perheeseen on syntynyt uudelle parille omia lapsia. Sellaisia uusperheiden lapsia, jotka ovat saaneet vanhempansa uuden kumppanin myötä uuden sosiaalisen vanhemman, on 77 000 (7 % kaikista lapsista). Näistä lapsista 66 400 on äidin perheeseen tuomia lapsia ja 10 500 isän.

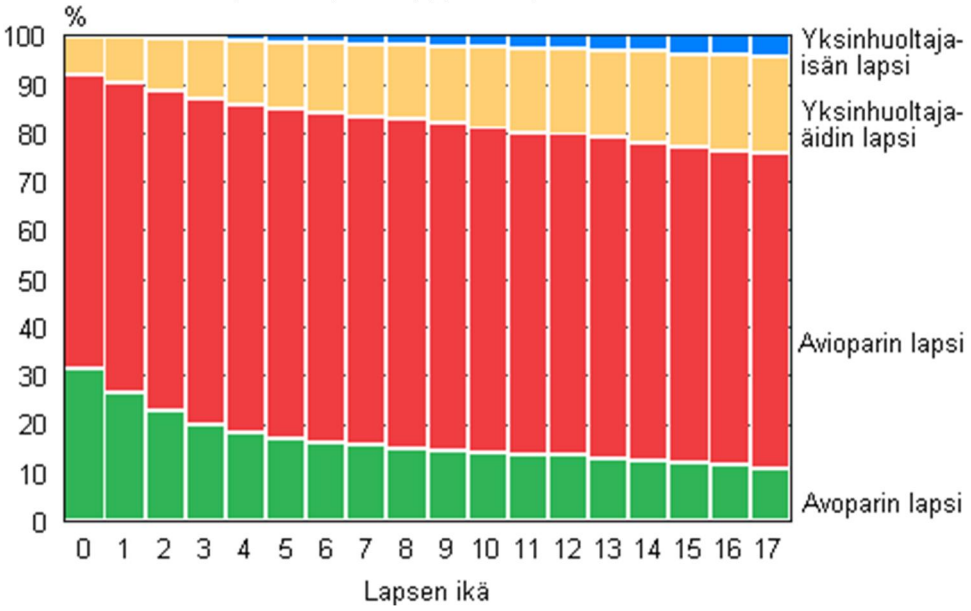
Kuvio 3. Sosiaalilautakuntien vahvistamat sopimukset lasten huollosta vuosina 1990-2011 (THL 2011).



Yhteishuollossa lähivanhempia ovat ohessa esitettyjen tilastojen (kuviot 2-4) mukaisesti valtaosin äidit. Samoin yksinhuoltajista lähes kaikki ovat naisia. Isien osuus pienten (alle neljä vuotta) lasten yksinhuoltajina on hyvin vähäinen.

Neljästä ikävuodesta eteenpäin isien osuus suhteessa äitien osuuteen kasvaa hieman lasten iän kasvaessa sekä erojen suhteellisen määrän kasvaessa (THL 2012, kuvio 4).

Kuvio 4. Lapset perhetyypin ja iän mukaan 2011 (THL 2012)



Yksinhuoltajuutta tai lähivanhemmuutta toivoneiden miesten osuus on kuitenkin vallitsevaa tilannetta suurempi. Tutkimuksien mukaan monet isät ovat olleet halukkaita lähihuoltajuuteen, mutta ovat luopuneet toiveistaan eri syistä. Ulkomaisissa tutkimuksissa osa isistä on uskonut, että lapsen paras toteutuu varmimmin läheisessä suhteessa äitiinsä. Osa on kokenut, että he eivät esimerkiksi työnsä vuoksi voisi vastata yksin koko kasvatusvastuusta. Myös lasten suojeleminen huoltajuusriidoilta on ollut joillakin iseillä motiivina luopua omista huoltajuustoiveista. Suomalaisia avioeroja käsittelevissä tutkimuksissa on havaittu, että eronneet isät ovat kiinnostuneita lähivanhemmuudesta, mutta yhteiskunnan toiminnot ohjaavat lapset useimmin äideille. (Hetherington & Stanley-Hagan 1997; Maccoby ym. 1993; Koskela 2012 ; Malmi 2009.)

Sundin (2005) mukaan Suomessa ja muissa länsimaissa lainsäädäntö, yhteiskunnalliset toiminta- ja palvelujärjestelmät sekä kulttuurinen arvomaailma lähtevät siitä, että nainen on lasten ensisijainen huoltaja. Sund (2005) arvioi, että myös nykyinen perhepolitiikka turvaa usein naisen aseman kohtuuttoman hyvin verrattuna siihen, miten turvataan isän mahdollisuus tavata eron jälkeen lapsiaan. Avioerossa mies menettää ennen kaikkea lapsensa tai ainakin osallisuuden heidän jokapäiväiseen elämäänsä. (Sund 2005, 49–51.) Yhteiskunnan käytännöissä ja kulttuurissa ilmenee molempia sukupuolia eri tavoin syrjiviä rakenteita. Huoltajuuden määrittelyssä ja avioerojen yhteydessä ilmenee Malmin (2009) mukaan erityisesti miesten syrjintää siten, että tuomioistuimet määräävät lapset yleensä äidille, ja käyttävät perusteina tasa-arvolain vastaisia ja seksistisiä perusteluja. Päätökset perustellaan usein myös lapsen etuna. Aiempina vuosikymmeninä noin puolessa tapauksista huoltajuus myönnettiin isälle,

mutta nykyisin enää 15 % hovioikeuden ratkaisuista on miehille myönteisiä. (Malmi 2009, 270). Myös Kiiski (2011) havaitsi äitien ensisijaisuuden huoltajuuspäätöksissä. Tuoreessa miesten eroa koskevassa tutkimuksessa suhteesta lapseen ollaan myös valmiita taistelemaan. Koskelan (2012) tutkimuksessa miehet varjelivat suhdettaan lapsiinsa ja kävivät tämän suhteen vuoksi pitkiäkin huoltajuuskiistoja. Miehet kuitenkin usein kokivat olevansa näissä kiistoissa heikoilla yhteiskunnan instituutioiden suojellessa periaatteellisista syistä naisen vanhemmuutta ensisijaisena.

3.2 Vanhemmuus ja vanhempien vuorovaikutussuhteet eron jälkeen

Eron jälkeinen aika ja sen tyydyttävyys sekä vanhemmuuden toteuttaminen määrittyvät paljolti siitä käsin, miten vanhemmat hallitsevat keskinäiset suhteensa. Koskelan (2012) tutkimuksessa eronneiden puolisoiden keskinäisten suhteiden laatu vaihteli hyvistä suhteista riitaisiin (vrt. Maccoby, Depner & Mnookin 1990; Maccoby ym. 1993 myöhemmin tässä luvussa). Suhde säilyi usein neutraalina tai hyvänä, jos lasten huoltajuudesta ei ollut tullut kiistoja, mutta niiden esiintyessä välit olivat yleensä erittäin heikot ja kielteisten tunteiden leimaamat. Lisäksi erosta selviytymisessä keskeinen asia oli hyvän suhteen säilyminen omiin lapsiin. Ero näyttäisi polarisoivan etävanhemman suhdetta lapsiinsa; toisille ero tarkoittaa pakollista etäisyyttä lapsista, toisille suhde lapsiin muodostuu läheiseksi ja tukevaksi. Koskelan (2012) mukaan hänen tutkimuksensa vahvistaa aiemmin tehtyjen amerikkalaistutkimusten havaintoa siitä, että jos eronneiden puolisoiden suhde on huono eron jälkeen, myös suhde lapsiin on heikompi. Lisäksi etävanhemman voi olla vaikea ylläpitää suhdettaan lapsiin entiseen tapaan. (Koskela 2012, 140–143.)

Kiisken (2011) tutkimuksessa negatiivisia tunteita entistä puolisoa kohtaan tunsivat vähiten koko ajan lastensa kanssa asuvat vanhemmat, ja eniten erillään lapsistaan asuvat vanhemmat. Molemmat vanhemmat olivat puolestaan kaikkein tyytyväisimpiä silloin, kun molemmat olivat lasten huoltajina. Jaetun vanhemmuuden toimivuuteen miehet ovat naisia tyytyväisempiä. Lasten vuoroasumista käyttävät olivat Kiisken tutkimuksessa tyytyväisempiä jaetun vanhemmuuden toimivuuteen kuin ryhmät, joissa lapsi asui pääasiassa joko äidillään tai isällään. Vuoroasumista toteuttavien tyytyväisyys verrattuna koko ajan lasten kanssa asuviin ja lapsistaan erillään oleviin vanhempiin oli suurempi. (Kiiski 2011, 107–110.) Myös Linnavuoren (2007) mukaan jaettu vanhemmuus toimii usein parhaiten lasten asuessa vuorotellen kummankin vanhemman kanssa.

Maccobyn ym. (1990; 1993) mukaan vanhempien eron jälkeisiä tapoja toteuttaa yhteistä vanhemmuutta on tunnistettavissa kolmea erilaista päätyyppiä. *Yhteistyötä tekevät* vanhemmat tukevat toisiaan kasvattajina, keskustelevat lapsista ja välttävät riitoja. *Riitelevät vanhemmat* keskustelevat, mutta kritisoivat ja

kyseenalaistavat herkästi toisen vanhemmuutta ja puolustavat omaansa. *Toisiinsa sitoutumattomat* vanhemmat eivät puutu toistensa vanhemmuuteen, vaan toimivat omilla tavoillaan lastensa kanssa neuvottelematta käytännöistä keskenään. Toisiinsa sitoutumattomat vanhemmat myös välttävät usein suoraa kommunikaatiota ja käyttävät lasta viestin välittäjänä. (Maccoby ym. 1990, 146 ; 1993.) Näiden kolmen päätyypin väliltä löytyy siten jokin kuvaus, jota vanhempien yhteistyö eniten ja useimmin muistuttaa. Tyydyttävintä vuorovaikutusta sekä vanhemmille että lapsille on yhteistyövanhemmuus (Hetherington & Stanley-Hagan 2002), mutta se on mahdollisesti myös tavoista harvinaisinta (Maccoby ym. 1990). Eniten erovanhempien parissa ilmenee Hetheringtonin (2003) mukaan vuorovaikutusmallia, jossa yhteistyötä ja kommunikointia toisen vanhemman kanssa vältellään tai on vähän (Hetherington 2003). Tämä luonee kodin ja koulun yhteistyölle melko selvän haasteen yhteistyön toimivuuden näkökulmasta.

Myös lasten kannalta vanhempien välinen yhteistyökyky on merkittävää. Vanhemmat ja heidän yhteistyökykynsä vaikuttaa Moxnesin (2003) mukaan eniten siihen, kuinka paljon lapsi menettää eron yhteydessä sosiaalista pääomaansa ja kuinka paljon hän kokee sosiaalista stressiä. Ero aiheuttaa aina muutos- ja sopeutumisprosessin, johon liittyy olennaisesti ihmissuhteet (Moxnes 2003.) Kiisken (2011) mukaan lasten selviytyminen perheen rikkoontumisesta vähentää puolestaan vanhempien kokemaa stressiä, mikä auttaa vanhempia uuteen elämäntilanteeseen sopeutumisessa (Kiiski 2011, 109).

Bauserman (2002) selvitti 33 tutkimuksen meta-analyysissään lasten eron jälkeisen asumisen merkitystä. Tulosten mukaan vanhempien yhteishuollossa eläneet lapset sopeutuivat eroon paremmin kuin yksinhuollossa eläneet. Parempi sopeutuminen koski sekä todellisessa yhteishuollossa että nimellisesti yhteishuollossa eläviä lapsia. Bausermanin (2002) mukaan yhteishuollon edut näkyivät perhesuhteissa, yleisessä sopeutumisessa, itsetunnossa, käyttäytymisessä, emotionaalisessa sopeutumisessa sekä eroon liittyvässä sopeutumisessa. Vuoroasuvat lapset olivat kokeneet myös vähemmän ristiriitoja kuin yksinhuollossa eläneet lapset. (Bauserman 2002, 91.)

Koel ym. (1988) esittävät erilaisen näkemyksen. Heidän arvionsa on, että mitä enemmän vanhemmat joutuvat olemaan tekemisissä toistensa kanssa, sitä suurempi mahdollisuus heidän on ajautua konfliktiin (Koel ym. 1988). Kuitenkin tuoreet tutkimukset ja suuret seurantatutkimukset (vrt. Bauserman 2002) osoittavat, että lapsen asuminen ja eläminen vuoroin molempien vanhempien luona edistää vanhempien yhteistyötä, ja yleensä tällöin vanhemmat ovat suhteeseensa tyytyväisempiä. Suhde lapsiin ja lasten suhde molempiin vanhempiin säilyy myös parempana kuin yksinhuollossa. (Bauserman 2002, 91; Maccoby ym. 1993; Smyth 2005.) Yhteistyövanhemmuuden tavoitteleminen on siten etu lapsen hyvinvoinnille, sillä yksi tärkeimmistä lasten eron jälkeistä hyvinvointia selittävistä seikoista on ollut yhteyden säilyminen myös siihen vanhempaan, jonka luona lapsi ei asu. (Amato & Gilbreth 1999, 557–573; Taskinen 2001, 13; Bauserman 2002).

3.3 Eron haasteita lapselle

Eron vaikutuksesta lapsen kehityksen riskitekijänä on oltu montaa mieltä. Hetherington ja Stanley-Hagan (2002) kirjoittavat, että ennen 1980-lukua tehdyissä tutkimuksissa oletettiin eron tuovan vakavia ongelmia lapselle. Myöhemmin 1980—1990 -luvulla näkemys muuttui ja ajateltiin, että vanhempien erolla ei olisikaan niin suurta merkitystä lapsen kehityksessä. Tällöin korostettiin eron jälkeisen muutosprosessin laatua ensisijaisena hyvinvoinnin turvaajana, eikä muuttunutta perherakennetta itsessään nähty siinä niin merkittävänä tekijänä. Hetheringtonin ja Stanley-Haganin (2002) mukaan 2000-luvulla vallitseva näkemys vaikuttaisi olevan se, että lapsen kehitystä tukee parhaiten eläminen kahden biologisen vanhempansa kanssa. Silti vanhempien ero voi olla aiheuttamastaan stressistä ja menetyksistä huolimatta lapsen kehitykselle suotuisampi vaihtoehto, jos se mahdollistaa vakaamman kasvuympäristön (Hetherington & Stanley-Hagan 2002). Erolla voi olla myönteisiä vaikutuksia eroaville puolisoille ja heidän lapsilleen esimerkiksi silloin, kun heikosti toiminut ja konflikteille herkkä liitto purkautuu. Esimerkiksi perheväkivaltatapauksissa ero voi tuoda perheen tilanteeseen myönteisen muutoksen (Kiiski 2011, 106; Linnavuori 2007, 19–22). Myös Amato (1993, 23–38) kirjoittaa, että ero voi olla lapsen hyvinvointia parantava asia, mikäli vanhempien välinen vihanpito eron seurauksena vähenee.

Kiisken tutkimuksessa eronneista vanhemmista lähes puolet (46,6 %) katsoi lasten kärsineen perheen hajoamisesta. Vajaa neljäsosa (22,4 %) puolestaan arvioi avioeron tuomaa muutostilannetta siten, ettei se tuottanut lapsille kärsimystä. Lopuilla (31,0 %) ei ollut asiasta selkeää mielipidettä. Lasten kanssa asuvat äidit arvioivat lasten kärsineen vähemmän kuin lapsista erillään asuvat isät. Kokemus lasten kärsimisestä vaikuttaa vanhempien erosta selviytymiseen kaikilla vanhemmilla. (Kiiski 2011, 106–107.) Kiisken (2011, 109) mukaan lasten selviytyminen perheen rikkoontumisesta huolimatta vähentää vanhempien kokemaa stressiä, ja auttaa vanhempia eroon sopeutumisessa. Eron keskeisiä kielteisiä vaikutuksia lapsen elämässä ovat tärkeän vanhempisuhteen katoaminen ja sitä seuraavat emotionaaliset ongelmat (Thompson & Amato 1999). Toisen vanhemman tuki kasvulle ja vanhemmalta saatavat taidot ja tiedot voivat myös jäädä oppimatta vuorovaikutuksen vähyyden vuoksi (Kelly & Emery 2003; Amato 1993, 23–38). Avioero myös lisää lapsen kokemaa stressiä elinympäristössä tapahtuvien muutosten vuoksi. Esimerkiksi koti, koulu tai hoitopaikka voi vaihtua eron myötä, minkä ohella perheen elintaso laskee eron jälkeen lähes aina (Kelly & Emery, 2003; Amato 1993, 23–38). Stressitekijöitä lapselle voivat olla myös vanhempien riitaisuus, vanhemmuuden heikentyminen eron jälkeen, tärkeiden suhteiden menetys tai vanhempien liian pikaisesti kotiin muuttavat uudet kumppanit. Lisäksi yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat eroon sopeutumiseen – lapsella voi esimerkiksi olla vamma, sairaus, oppimisvaikeus tai vaikeuksia toverisuhteissa, joiden vuoksi hän tarvitsisi tavallista enemmän molempien vanhempiensa tukea. Eroon sopeutumiseen vaikuttavat lapsen yksilöl-

liset ominaisuudet, vanhempien väliset riidat, lapsen ja vanhempien välisen suhteen laatu ja taloudellinen tilanne (Emery 1999, 4; Thompson & Amato 1999). Myös lapsen ikä erohetkellä vaikuttaa eroon sopeutumiseen. Vanhemmat lapset selviävät erosta paremmin, sillä he voivat hyödyntää paremmin kodin ulkopuolisista suhteista saatavaa tietoa, tukea ja positiivisia kokemuksia (Hetherington 1984).

Amaton ja Keithin (1991) sekä Amaton (2001) mukaan eronneiden perheiden lapsilla on ryhmänä enemmän vaikeuksia koulunkäynnissä, käyttäytymisongelmia sekä ongelmia itsetunnon kanssa, ystävyyssuhteissa ja vanhempiensa kanssa verrattuna ehjien perheiden lapsiin (Amato & Keith, 1991; Amato, 2001). Amaton (2001) mukaan erot ehjien ja eronneiden perheiden lapsien ryhmien välillä ovat kuitenkin pieniä, eikä yksittäisten lapsien tasolla eroja välttämättä ole. Silti riski näihin akateemisiin ja sosioemotionaalisiin haasteisiin on suurempi. Vanhempien ero voi tuoda haasteita lapsen koulunkäyntiin ja oppimiseen myös vanhemmuuden muutoksen myötä. Eroa seuraavan vanhemmuuden stressin tai masennuksen on havaittu olevan kielteisesti yhteydessä vanhemmuustyyleihin. Vanhemman ohjauskeinot ovat voineet muuttua vähemmän tukea antaviksi ja epäjohdonmukaisemmiksi kurin ja järjestyksen suhteen (Martinez & Forgatch, 2001). Ne ovat voineet muuttua myös rankaisevammiksi ja vähemmän valvoviksi sekä lisätä lapsen ja vanhemman välisiä ristiriitoja (Patterson DeBaryshe & Ramsey 1989, 267–268). Avioeroa tai erokriisiä seurannut vanhemman masennus, stressi ja vanhemmuustyylin muutos voi näkyä koulussa myös lapsen ongelmakäytöksenä (Hetherington 1989).

Linnavuoren (2007) mukaan lapsen eron jälkeisessä elämässä ja vuoroasumisessa merkityksellisiä ovat kotiin ja perhekäsitykseen, lapsen omaan toimijuuteen, läheisiin ihmissuhteisiin ja fyysisiin olosuhteisiin liittyvät asiat. Alla on esitetty tekijöitä, jotka tukevat myönteistä suhtautumista vuoroasumiseen.

1. Koti ja perhekäsitys: Myönteisessä tilanteessa lapsella on tunne siitä, että hänellä on kaksi kotia, jotka molemmat ovat hänelle mieleisiä, eikä lapsi kaipaa jatkuvasti takaisin ydinperheaikaan. Myönteistä suhtautumista edistää kokemus siitä, että kaksi kotia on ennemminkin rikkaus kuin rasite, ja että oman perheen tilanne on hyväksyttävä ja normaali. Myönteistä kokemusta ilmaisee lisäksi se, että erosta huolimatta lapsi kokee perheen säilyvän perheenä ja uudet perheenjäsenet hyväksytään perheeseen.

2. Lapsen oma toimijuus: Hyvää suhtautumista vuoroasumiseen edistää se, että asumisaikatauluissa on joustoa sekä lapsen ja aikuisen tarpeiden mukaan. On myös tärkeää, että lapsi voi halutessaan käydä toisella vanhemmallaan, ja mahdollisen ikävän syntyminen on otettu huomioon asumisaikatauluissa. Lapsella tulisi myös olla mahdollisuus osallistua asumista koskevaan päätöksentekoon siinä määrin, kuin lapsi itse haluaa.

3. *Läheiset ihmissuhteet:* Myönteistä kokemusta tukee se, että lapsen suhde vanhempiinsa ja sisaruksiinsa säilyy ennallaan tai lähentyy. Myös hyvä suhde uusvanhempiin ja uusperheen sisaruksiin sekä lapsen kaverisuhteiden säilyminen ennallaan tai mahdollisten uusien kavereiden saaminen

uudelta asuinpaikalta tukevat sopeutumista vuoroasumiseen. Vanhempien ja uusvanhempien kyky tehdä yhteistyötä, keskustella ja tavata toisiaan riitelemättä tukee myönteistä suhtautumista. Olisi myös tärkeä huomioida, ettei lapsi joudu toimimaan vanhempien välikätenä.
4. Fyysiset olosuhteet: Lyhyt välimatka kotien välillä ja oman tilan sekä tarpeellisten tavaroiden löytyminen molemmissa kodeissa edistää vuoroasumisen helppoutta. Toimivaa kokemusta vuoroasumisesta edistää, että lapsen tavaroita ei tarvitse siirtää kodista toiseen eikä lapsi koe muuttamista raskaana, vaan pikemmin vaihteluna. (Linnavuori 2007, 154–160.)

3.4 Eroperheen lapsen koulunkäynnin tukeminen

Perheen toimintaympäristössä tapahtuvat muutokset vaikuttavat koko kodin toimintaan. Perheen pyrkimyksenä on sopeutua uuteen tilanteeseen. Kodin ja koulun yhteistyöllä voidaan tukea lapsen elämää kodin ja koulun vaikutuspiirissä ja vähentää muutosten tuomaa ylimääräistä kuormitusta. Ottamalla huomioon edellisessä luvussa esitettyjä haasteita ja arjen toimivuutta edistäviä asioita, voidaan suunnitella myös koulun käynnin tukimuotoja. Tuen lapsen mahdollisiin haasteisiin vastaamiseksi tulisi sisältää ohjausta vanhemmuuteen, lapsen sosiaalisten taitojen harjoittelua sekä lapsen akateemisten valmiuksien tukemista (Patterson ym. 1989, 269). Opettajan viralliset vaikutusmahdollisuudet ja tehtävät liittyvät näistä kolmesta lähinnä lapsen akateemisten valmiuksien tukemiseen ja sosiaalisten taitojen harjoitteluun, minkä ohella opettaja voi ohjata lasta oppilashuollon piiriin.

Turnbullin (2004) mukaan perheiden yksilöllisten vahvuuksien ja tarpeiden ymmärtäminen on tärkeää suunniteltaessa perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Perheet toteuttavat toimintojaan suhteessa sen ominaisuuksiin, vuorovaikutukseen ja elämänkaareen liittyviin tekijöihin. Perheen *ominaisuuksia* ovat esimerkiksi perheen koko, huoltajuusmuoto, sosioekonominen status ja perheen erityishaasteet. Erityishaasteita voivat olla esimerkiksi perheen köyhyys, jonkin perheenjäsenen vammaisuus tai sairaus tai perheessä tapahtuva lapsen laiminlyönti. Perhesysteemin *vuorovaikutustoimintoihin* sisältyy vuorovaikutus yksittäisten perheenjäsenten sekä erilaisten alasysteemien kuten vanhempien ja sisarusten välillä sekä suhteessa muihin perheen lähellä oleviin henkilöihin. Vuorovaikutukseen vaikuttavat perheen kiinteys ja sopeutumiskyky. Perheen *elämänkaareen* liittyvät tekijät kuvaavat perheen muutostilaa ja kehitysvaihetta. Osa perhesysteemin toimintaan vaikuttavista muutoksista on pidemmän ajan kuluessa kehittyviä, osa hyvinkin äkillisiä. Perheiden *toiminnot* voidaan puolestaan jakaa kahdeksaan osa-alueeseen seuraavasti:

1. Kiintymyksen ja rakkauden osoittaminen
2. Itsetuntemus
3. Hengellisyys

4. Talouden ylläpitäminen
5. Kodinhoito ja päivittäisestä hyvinvoinnista huolehtiminen
6. Sosialisaatio
7. Vapaa-ajan vietto ja virkistäytyminen
8. Kasvatus ja opetus (Turnbull 2004, 385–386.)

Perheen ydintoiminnoista huolehtimiseen on käytettävä paljon ajallisia ja henkisiä resursseja, ja yhden vanhemman perheessä tämä voi olla haaste lapsen koulun käynnin tukemisen kannalta. Esimerkiksi toimeentulon hankkiminen, kodin päivittäisten asioiden toimittaminen ja vanhemman oma virkistäytyminen ovat asioita, jotka vaativat yhden vanhemman taloudessa huoltajalta suhteessa enemmän resursseja ja asioiden järjestelyä. Colpin ym. (2004) havaitsivat tutkiessaan erilaisten eroperheiden kanssa tehtävää kodin ja koulun yhteistyötä, että kokemukset yhteistyöstä vaihtelivat yksinhuoltajien ja uusperheiden välillä. Osalla yksin asuvista vanhemmista ei ollut mahdollisuuksia osallistua koulun tilaisuuksiin esimerkiksi taloudellisista syistä, sillä hoitajan palkkaamiseen ei ollut varaa eikä lapsia haluttu jättää kotiin yksin. Vanhemmat pitivät esteinä yhteistyöhön osallistumiselle monia kodin välttämättömistä toiminnoista huolehtimista, jotka näkyvät Turnbullin (2004) listalla. Uuden kumppanin kanssa elävät eivät maininneet yhteistyölle tällaisia esteitä. (Colpin ym. 2004, 281.)

Monien tutkijoiden mukaan toisen aikuisen merkitys perheessä voi olla juuri välillistä tuen antamista, kuten muusta perheestä huolehtimista sillä aikaa, kun toinen vanhempi käy koulun tilaisuuksissa (Colpin ym. 2004, 281; Metso 2004; Torkkeli 2001; Flour & Buchanan 2004.) Colpin ym. (2004) havaitsivat joukon tekijöitä, jotka helpottivat erovanhempien kokemuksen mukaan lapsen koulunkäynnin tukemista eron jälkeen. Näitä seikkoja olivat toisen erovanhemman tai uuden kumppanin antama tuki ja sitoutuminen lapsen koulunkäyntiin liittyviin asioihin. Myös vanhemman oma halu olla eristäytymättä koulun toiminnasta ajallisista ja taloudellisista haasteista huolimatta oli tärkeää. Lisäksi tärkeänä koulun ominaisuutena pidettiin koulun perheitä kunnioittavaa asennetta ja joustavuutta kohdata erilaisia perhesuhteita. Samoin opettajan ilmaisema arvostus vanhemmille ja opettajan sitoutuminen psykososiaalisen tuen antamiseksi lapselle olivat Colpinin ym. mukaan keskeisiä tekijöitä hyväksi koetussa eroperheiden yhteistyössä. (Colpin ym. 2004.)

Shinodan (2001) selvitti opettajien kokemuksia eron vaikutuksesta lasten toimintaan ja kodin ja koulun yhteistyöhön. Tutkimuksessa opettajilta kysyttiin neuvoja, joita he haluaisivat antaa toisille opettajille oppilaan kohtaaman eron huomioimiseen kodin ja koulun yhteistyössä. Opettajien mukaan osa oppilaista saattaa tarvita opettajan tukea eroa seuraaviin uusin järjestelyihin sopeutumiseen ja eroa koskevien asioiden käsittelyyn. Opettajien vastauksissa nousi myös esiin, että opettajan pitää suhtautua eronneisiin vanhempiin ennakkoluulottomasti, eikä vanhempia pidä leimata perhesyiden vuoksi. Opettajat korostivat, että tiivis yhteydenpito vanhempien kanssa on tarpeellista, että lapsen käyttäytymisestä ja oppimisesta voidaan keskustella. Opettajien olisi myös huomioitava, että lapsilla on erilaisia taustoja, minkä vuoksi on tärkeää oppia tuntemaan

perheet yksilöllisesti. Opettajat pitivät tärkeänä, että opettaja on eron kokenutta lasta kohtaan sensitiivinen, minkä lisäksi olisi hyvä, että lapselle voitaisiin tarjota koulussa järjestystä ja struktuuria, jonka oletettiin helpottavan uuteen elämäntilanteeseen sopeutumista. Opettajat varoittivat, että lapsen ongelmia koulunkäynnissä ja oppimisessa ei saisi ohittaa laittamalla niitä eron seurauksiksi. Vaikeuksia ei siis saisi katsoa läpi sormien, ja koteihin olisi osoitettava huoli silloin, kun on aihetta. Opettajat pitivät tärkeänä, että opettaja itse olisi myös helposti lähestyttävä vanhemmille. (Shinodan 2001, 40).

Lainekivi (2009) pitää koulua tärkeänä tukiympäristönä lapsen kriiseissä. Koulun keskeinen merkitys on tällöin turvallisuuden ja jatkuvuuden tunteen ylläpito. Koulussa lapsi saa toimia niiden asioiden parissa, jotka ovat hänen iänmukaiselle kehitykselleen sopivia. Koulun tärkeitä merkityksiä lapselle ovat kaverisuhteet ja luokan vertaisryhmään kuuluminen. Myös oppiminen, positiivisen minäkuvan vahvistaminen sekä kokemus ymmärtävistä aikuisista tukevat lasta. Koulun keinoja osoittaa ja antaa tukeaan on puuttua asioihin sekä muokata opiskeluympäristöä tarpeen mukaan. Koulusta voi Lainekiven mukaan muodostua lapselle perheen kriisissä turvapaikka, joka mahdollistaa rentoutumisen. (Lainekivi, 2009.)

3.5 Perheitä tukevan yhteistyön edistäminen

Kodin ja koulun yhteistyön edistäminen eroperheissä lähtee koulun toimintakulttuurin ja koulun opettajien yhteistyötaitojen kehittämisestä. Perheiden erilaisten tarpeiden huomioiminen on tärkeää monikulttuuristen perheiden sekä erojen jälkeen syntyneiden uusperheiden ja yksinhuoltajaperheiden määrän kasvaessa jatkuvasti. Tutkimukset osoittavat, että koulun kulttuuri ja opettajat vaikuttavat yksilötasolla yhteistyön toteutumiseen ja arvostukseen.

Metson (2004) mukaan kouluissa tulee konkreettisesti miettiä, miten vanhemmat kutsutaan mukaan yhteistyöhön, millainen tila vanhemmille yhteistyössä annetaan ja millaista asennetta ja viestiä koteihin yhteistyöstä välitetään. Rehtorin ja koulun yhteinen linja yhteistyötä kohtaan on tärkeä, mutta vielä tärkeämpää on oman luokan opettajan asenne, jolla on suora vaikutus yhteistyön toteutumiseen yksittäisten vanhempien kohdalla. (Metso 2004, 195.) Siniharju (2003) kirjoittaa, että erilaiset vanhemmat tarvitsevat hyvinkin erilaista yhteistyötä. Vanhempien hyväksyminen ja erilaisuuden näkeminen on tällöin keskeinen lähtökohta yhteistyölle. (Siniharju 2003, 175.)

Metso (2004) kirjoittaa, että mikäli koulu haluaa tukea eroperheiden lapsia, niiden tulee ottaa yhteistyössään huomioon lapsen kaksi eri kodissa asuvaa vanhempaa, joihin lapsella on tärkeä suhde myös eron jälkeen. Koulun tulisi keksiä keinot, joilla se hoitaa suhteita molempiin vanhempiin. Koulun tulisi Metson mukaan välttää ydinperheajattelua ja pohtia, miten se ottaa huomioon perherakenteissa tapahtuneet muutokset ja lasten erilaiset elämäntilanteet.

Koulun tulisi löytää keinot, joilla se kutsuu ja toivottaa myös poismuuttaneet vanhemmat tervetulleiksi kouluun ja eri tilaisuuksiin. (Metso 2004, 144–145.)

Eronneiden vanhempien ja koulun yhteistyön laatuun vaikuttaa siis koulun toimintakulttuuri sekä asenteet erilaisia perhesuhteita kohtaan (Colpin ym. 2004). Colpin ym. (2004, 275) esittävät näkemyksen, että ero- ja yksinhuoltajaperheiden tukemiseen tähtäävät toimet toteutuvat parhaiten, kun molemmat kodit on otettu huomioon kodin ja koulun yhteistyötä koskevassa koulukohtaisissa suunnitelmissa. Metson (2004, 144–145) ja Torkkelin (2001) näkökulmat vahvistavat Colpinin ym. (2004) edellistä näkemystä: Myös Metso (2004) on sitä mieltä, että koulu toimintakulttuurillaan vaikuttaa yhteistyön muotoutumiseen, ja kouluilla on mahdollisuus halutessaan vaikuttaa eronneiden perheiden etävanhempien huomioimiseen (2004, 144). Torkkelin (2001) tutkimuksessa koulun toimintakulttuuri tuli puolestaan ilmi siten, että tietyissä kouluissa yli 90 prosenttia vastanneista isistä oli sekä keskustellut opettajan kanssa että käynyt koululla, kun toisissa kouluissa vain hieman yli puolet isistä tehnyt oli niin.

Torkkelin arvioiden mukaan syynä tällaiseen vaihteluun ovat osaltaan kasvatusinstituutioiden sisällä muotoutuvat toimintakulttuurit, ja osaltaan alueelliset sosioekonomiset erot, jotka muokkaavat alueellisia isäkulttuureita. (Torkkeli 2001.) Siten useiden tutkijoiden tulokset ja johtopäätökset tukevat näkökantaa, jonka mukaan kouluilla itsellään on käsissään muutoksen välineet ja mahdollisuus vaikuttaa toimintakulttuurillaan monenlaisten perheiden huomiointiin, kuten eronneissa perheissä molempien vanhempien kohtaamiseen (Colpin ym. 2004; Metso 2004, 144; Torkkeli 2001). Siniharjun (2003) tutkimuksessa suomalaisten koulujen opetussuunnitelmissa kodin ja koulun yhteistyötä koskevien tietojen määrä ja laatu oli hyvin vaihtelevaa, mutta tällä seikalla ei näyttänyt olevan selvää yhteyttä kodin ja koulun yhteistyön toteutumiseen. Siniharjun tutkimuksessa ei selvitetty kuitenkaan erityisesti eroperhenäkökulmaa, vaan yhteistyön toteutumista ja arvostuksia laajasti. (Siniharju 2003, 5,6, 174.)

Siniharjun (2003) tutkimus, joka osoittaa yhteistyötä koskevan suunnitelmallisuuden olleen kouluissa melko vaihtelevaa, on jo kymmenen vuotta vanha. Silti myös tämän hetken ajantasaisissa suunnitelmissa on ainakin selviä kuntakohtaisissa eroja eroperheiden ja monikulttuuristen perheiden tukemisen suunnitelmallisuuden osalta. Esimerkiksi Vantaan (2012) ja Jyväskylän (2012) kaupunkien laatimien perusopetuksen kuntakohtaisten suunnitelmien välillä yhteistyötä koskevat kuvaukset ja ohjeistukset ovat keskenään hyvin eri laajuisia. Vantaan kaupungin opetussuunnitelman oheen on laadittu erikseen kattava kymmenien sivujen ohjeistus kodin ja koulun yhteistyöstä, joka sisältää muun muassa konkreettisia kuvauksia eri kulttuuritaustaisten perheiden sekä erilaisten perhesuhteiden huomioimisesta sekä valmiita toimintamalleja ja materiaaleja yhteistyön toteuttamisen tueksi.

> *”Koulun viestinnän suunnittelussa ja toteutuksessa huomioidaan myös eri kieli- ja kulttuuriryhmät, perheet, jotka asuvat eri osoitteissa ja ne, joilla ei ole teknisiä välineitä käytössään. – - Wilmatunnuksia tarjotaan huoltajille aktiivisesti ja esimerkiksi eroperheet huomioidaan.”* (Vantaan kaupunki 2012, 17, 24.)

Jyväskylän kaupungin suunnitelma on kuvauksiltaan ja ohjeistuksiltaan huomattavasti suppeampi, eikä sisällä eriteltyjä toimenpiteitä: *”Kodin ja koulun yhteistyössä otetaan huomioon perheiden erilaisuus, yksilölliset tarpeet sekä perheen kieli- ja kulttuuritausta.”* (Jyväskylän kaupunki 2012, luku 5.2.1) Kokemattomien opettajien ohjauksen tarve sekä myös vanhempien aktiivinen ohjaaminen yhteistyössä on huomioitu Vantaan kaupungin (2012) perusopetuksen suunnitelmassa kattavasti, mutta ei lainkaan Jyväskylän suunnitelmassa. Vantaan (2012) yhteistyötä koskevissa ohjeissa neuvotaan myös käytäntöjä, jotka tukevat toimivan yhteistyön alkuun saattamista.

> *”Uusille opettajille kannattaa nimetä kokeneempi opettaja työpariksi tai mentoriksi etenkin kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvien asioiden ja tehtävien osalta. - - Huoltajille voi mainostaa internetsivuja ja niiden sisältöjä esimerkiksi Wilman kautta, silloin kun sivuille tulee jotain uutta. Täten huoltajat oppivat käymään sivuilla. - - Kahden tai kolmen ensimmäisen kouluviikon aikana uusien oppilaiden huoltajille kannattaa järjestää vanhempainilta, jossa huoltajat tutustuvat luokanvalvojiin/luokanopettajiin ja tapaavat opettajakunnan ja johtokunnan/vanhempainyhdistyksen ja ensimmäisissä vanhempainilloissa kannattaa kartoittaa huoltajien toiveet kodin ja koulun yhteistyöstä.”* (Vantaan kaupunki 2012; Jyväskylän kaupunki 2012.)

4 EKOLOGINEN MALLI KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖN VIITEKEHYKSENÄ

4.1 Kehitysympäristöt ekologisessa teoriassa

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kodin ja koulun yhteistyötä ja sen merkitystä lasten elämässä amerikkalaisen psykologin Urie Bronfenbrennerin (1979; 1992) bioekologisen kehitysteorian viitekehyksessä. Tutkimuksessa asetetaan merkityksellisiksi lapsen elämänpiiriin keskeisesti kuuluvat vuorovaikutusympäristöt, koti ja koulu (Bonfenbrenner 1979). Tutkimuksessa tukeudutaan Bronfenbrennerin (1979) teoriaan siten, että lapsen elämään läheisesti liittyvien toimintaympäristöjen sekä niissä toimivien aikuisten välinen vuorovaikutus nähdään tärkeänä lapsen kehitys- ja kasvuedellytysten muokkaajina. Myös lapsi on itse aktiivinen toimija ympäristöissään.

Bronfenbrennerin ekologisessa mallissa yksilöllä on sekä välittömiä kontaktiympäristöjä (mikro- ja mesosysteemit) että välillisiä ympäristöjä (eksomakrosysteemit), joiden lisäksi mallissa on ajan ja kontekstin huomioon ottava kronotaso. Kaikkien näiden tasojen välillä tapahtuu vuorovaikutusta. Tasot vaikuttavat toisiinsa yhtäaikaisesti ja monisyisesti, ja toimivat siten yhteisenä systeemisenä kokonaisuutena. Tämä systeemi määrittää edellytykset ja resurssit yksilön kehitykselle. (Bronfenbrenner 1979; 1992.)

Mikrosysteemejä ovat ne vuorovaikutusympäristöt, joissa yksilö on itse suoraan osallisena. Tällaisia lähiympäristöjä tai välittömiä kontaktiympäristöjä ovat lapselle esimerkiksi koti, koulu, harrastukset ja kaveriporukat. Mikrosysteemeissä, kuten kodissa, kaksisuuntainen vuorovaikutus on voimakkainta ja niillä on suurin vaikutus lapseen. Vanhemmalle taas oma työpaikka on mikrosysteemi. Lapselle vanhemman työpaikalla on merkitystä, mutta lapsi ei itse ole suoraan osallisena siihen, vaan välillisesti vanhempiensa kautta. Tällöin vanhempien työpaikoista muodostuu osa lapsen laajennettua lähiympäristöä jota kutsutaan *mesosysteemiksi*. Mesosysteemit tuovat välittömiä vaikutuksia kodin mikroympäristöön. Systeemitasot vaikuttavat toisiinsa kahdensuuntaisesti. Esimerkiksi lapsen sairastuminen kotona vaikuttaa vanhemman työpaikan toimintaan työpaikan toimintojen vaikuttaessa vanhemman kautta lapseen. Kodin ja koulun yhteistyö opettajien ja vanhempien kesken määritellään tässä tutkimuksessa lapsen näkökulmasta *mesosysteemin* tasolla tapahtuvaksi toiminnaksi. Yhteistyömalleissa, joissa myös lapsi on itse aktiivisesti osallisena, tapahtuu asioita eri systeemitasoilla samanaikaisesti. (Bronfenbrenner 1979; 1992.)

Eksosysteemit ja *makrosysteemit* ovat lähiympäristöjä laajempia tasoja. Eksosysteemien vaikutukset kohdistuvat lapseen välillisesti aikuisten elämänpiirin kautta (Bronfenbrenner 1979; 1992). Härkönen (2008, 31) kirjoittaa, että eksosysteemisiä vaikutuksia kehittyvälle henkilölle ovat ”esimerkiksi vanhempien työaikajärjestelyt ja lasten päivähoidon ja koulunkäynnin vaatimusten yh-

teensovittaminen.” Lapselle eksosysteemi muodostuu siis esimerkiksi vanhempien mahdollisuudesta olla vuorovaikutuksessa kouluun työnsä, ajallisten resurssien tai tukiverkkojen asettamien rajojen puitteissa. Vanhempien tukiverkostot, perhe ja muut läheiset vaikuttavat osaltaan lapsen vanhemmiltaan saamiin resursseihin kuten aikaan, läheisyyteen, arvostuksiin ja asenteisiin sekä taloudellisiin mahdollisuuksiin. *Makrosysteemi* on ekologisen mallin laajin systeemitaso. Sen ajatellaan sisältävän laajimmat ympäristön asettamat määrittelyt yksilöiden kehitysedellytyksille ja resursseille. Tällaisia kehitysedellytyksiä määrittäviä ja jakavia tekijöitä ovat esimerkiksi yhteiskunnallisesti rakentuneet arvot, kulttuuri, uskontokäsitykset ja yhteiskuntajärjestys sekä taloudelliset resurssit (Rantala 2002, 21).

Krono- eli aikatasolla kuvataan ajan ja kontekstin merkitystä vuorovaikutusprosesseissa (Bronfenberenner 1992, 222.) Tässä tutkimuksessa kronotason merkitys näkyy tarkasteltaessa henkilöiden läsnäolon määrää lapsen elämässä ja arjessa.

4.2 Ekologinen teoria kodin ja koulun yhteistyössä

Bronfenbrennerin (1979; 1992) mallin mukaisesti kodin ja koulun yhteistyön toteutumista säätelevät osaltaan yhteiskunnalliset arvot, lait ja asetukset, koulun ja laajempien vuorovaikutusympäristöjen toimintakulttuurit sekä vanhempien ja opettajien omat välittömät toimintaympäristöt. Erilaiset toiminnot ja asioihin vaikuttaminen eri systeemitasoilla vaikuttavat lopulta lapsen toimintaympäristöihin ja kasvulleen saamaan tukeen.

Koulun ja opettajien ymmärrys oppilaiden taustasta ja kotioloista auttaa koulua ymmärtämään paremmin erilaisten perheiden ja lasten tarpeita ja niitä todellisuuksia, jossa lapsi elää (Hirsto 2001, 25). Kodin ja koulun yhteistyössä on oleellista, että aikuiset tekevät yhteistyötä, jolla mahdollistetaan mahdollisimman yhtenäinen toimintaympäristö ja vaatimukset lapselle, jolloin lapsen ei tarvitse tarpeettomasti ratkoa eri ympäristöissä ilmeneviä ristiriitoja (Hirsto 2001). Kuormittavia ristiriitoja voivat tuottaa esimerkiksi erilaiset käsitykset oikeudenmukaisuudesta ja aikuisten erilaiset odotukset koulunkäyntiin liittyen tai kulttuuriset seikat käytökseen liittyvissä normeissa. Tässä tutkimuksessa oletetaan Bronfenbrennerin (1992) teoriaan nojaten, että vuoropuhelun merkitys lapsen kotien ja koulun välillä korostuu perheiden erokriiseissä, kun lapsen toimintaympäristöissä vallitsee tavallista enemmän mahdollisia ristiriitoja. Kahden kodin perheissä yhteistyötä olisi tehtävä tällä perusteella yhtä lailla lapsen molempiin koteihin, sillä kotiympäristöt ja suhteet molempiin vanhempiin ovat lapselle tärkeitä.

Kasvuteorioiden tarkoituksena on selittää ihmisen kehityksen luonnetta, ja tutkia kasvunprosessin eri osatekijöitä. Nykyään lähes kaikissa moderneissa kasvatusteorioissa korostetaan sitä, että yksilön kasvuun ja kehitykseen vaikuttavat sekä yksilön perimä että ympäristö (Härkönen 2008). Lapset kehittyvät,

kasvavat ja reagoivat eri asioihin eri tavoin (Bronfenbrenner 1992). Oleellista on kasvuympäristöjen sopiva tuki lapsen kasvulle. Yhteistyössä tulisi siksi ottaa huomioon lapsen subjektius, ja sijoittaa lapsi tarpeineen yhteistyön keskiöön.
Tässä tutkimuksessa arvioidaan haastateltujen vanhempien ja opettajien kokemusten perusteella, miten toimivaa vuoropuhelu kodin ja koulun kesken erotilanteissa on ollut, ja tulisiko yhteistyötä kehittää tämän osalta jollakin tapaa. Metson (2004) mukaan keskusteluissa kodin ja koulun yhteistyöstä usein unohtuu, että vanhempien erotessa lapsella on edelleen kaksi vanhempaa ja suhde molempiin vanhempiinsa. Koulun tulisi miettiä, miten se toiminnassaan huomioi, että lapsella on kaksi vanhempaansa kahdessa eri paikassa (Metso 2004, 145). Ekologinen teoria sopiikin hyvin eroperheitä koskevan tutkimuksen viitekehykseksi, sillä lapsella on tällöin tavallista useampia tärkeitä lähiympäristöjä, joiden välisen vuorovaikutuksen tulisi olla kunnossa myönteisten kehitysedellytysten varmistamiseksi.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista on kodin ja koulun yhteistyö eroperheissä. Tutkimuksessa halutaan selvittää opettajan ja eroperheen molempien vanhempien kokemuksia toteutetun yhteistyön toimivuudesta sekä käsityksiä yhteistyön tarpeista ja merkityksistä eroperheissä. Lisäksi tutkimuksen toivotaan osoittavan mahdolliset yhteistyön kehitystarpeet sekä tukevan yhteistyön kehittymistä erityisesti kahden kodin perheissä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaista kodin ja koulun välistä yhteistyötä opettajat ja yhteishuoltajuuden jakavat eroperheet tekevät, ja millainen merkitys yhteistyöllä vanhempien ja opettajien mielestä on?

2. Kuinka toimivaa opettajien ja erovanhempien mielestä kodin ja koulun välinen yhteistyö on ollut, ja millaisia toiveita heillä on yhteistyölle?

3. Miten yhteneviä opettajien ja vanhempien käsitykset ja kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä ovat?

5.2 Tutkittavat

Tutkimuksen osallistujat valittiin kahdesta koulusta, joista molemmissa otettiin yhteyttä lähes kaikkiin alkuopetuksen (1-2 luokka) opettajiin. Haastateltaviksi yritettiin saada opettajia, joilla olisi luokillaan yhteishuoltajuuden jakavia vanhempia. Kirjeen (ks. Liite 2) saivat yhteensä 10 opettajaa, joista myöhemmin tavoitettiin henkilökohtaisesti 8. Opettajia pyydettiin lähettämään valmiiksi laadittu kirje ja tutkimuslupapyyntö (ks. Liite 1) niille vanhemmille, joilla tiesi olevan yhteishuoltajuus. Kirjeiden välittämistapa oli vaihdellut opettajien kesken. Osa opettajista oli lähettänyt kirjeet kaikille tuntemilleen eroperheille luokassaan. Yksi opettaja oli kysynyt vanhempien halukkuutta osallistua tutkimukseen vanhempainillan yhteydessä. Yksi opettajista sanoi käyttäneensä omaa harkintaansa ja jättäneensä lähettämättä kirjeitä erovanhemmille, joilla tiesi olevan parhaillaan suurempia keskinäisiä ongelmia tai muuta erityistä. Näistä syistä osallistujajoukko voi olla valikoitunut. Lopulta tutkimukseen saa-

tiin mukaan kolme opettajaa, joiden oppilaiden vanhemmista yhteensä kahdeksan osallistui tutkimukseen.

Osallistujat pyrittiin valitsemaan siten, että tutkimuksen kohteeksi saataisiin etä- ja lähivanhemmasta sekä opettajasta koostuvia kolmen henkilön vuorovaikutusryhmiä. Tutkimuksessa haluttiin tutkia kokemuksia samasta toteutuneesta yhteistyöstä. Näin toivottiin saatavan sellaista laadullista tietoa ja ymmärrystä yhteistyön toiminnasta, mitä ei voisi saada satunnaisia opettajia ja vanhempia tutkimalla. Tavoitteena oli pystyä erittelemään ryhmän jäsenten mahdollisia näkemyseroja ja havaita tekijöitä niiden taustalla. Kolmen haastateltavan vuorovaikutusryhmiä tutkimusjoukosta muodostui kolme. Lisäksi syntyi kaksi opettajan ja yhden vanhemman muodostamaa vuorovaikutusparia.

Vanhemmilla oli erilaisia sopimuksia huoltajuuksista ja tapaamisoikeuksista. Kolmessa tapauksessa lapsi asui vuoroviikoin tasan yhtä paljon molemmilla vanhemmillaan, minkä perusteella vanhemmat nimettiin vuoroviikkovanhemmiksi. Viidessä tapauksessa lapsi asui enemmän toisen vanhemman luona. Tällöin lapsi vieraili ja asui etävanhemman luona yleensä joka toisena viikonloppuna, ja neljässä tapauksessa lapsi vietti lisäksi yhden arkipäivän etävanhemmallaan viikoittain. Nämä vanhemmat nimettiin tällä perusteella lähi- tai etävanhemmiksi sen mukaan, kummalla lapsi virallisesti ja pääsääntöisesti asui. Tutkimuksessa oli tällaisten huoltajuussopimusten mukaan jaoteltuna yksi vuoroviikkovanhempi -pari, kaksi lähi–etä -vanhemman muodostamaa paria sekä yksi yksittäinen etävanhempi ja yksittäinen vuoroviikkovanhempi. Osa osallistuneista tuli samalta opettajalla. Vanhempien määrä sukupuolen mukaan oli tasainen, neljä kumpaakin sukupuolta.

Haastatteluun osallistuneilla vanhemmilla erosta oli keskimäärin kulunut aikaa viisi vuotta. Vähimmillään erosta oli kulunut kolme ja puoli vuotta, suurimmillaan seitsemän vuotta. Siten erotilanteet eivät olleet erityisen tuoreita. Viidellä kahdeksasta haastatellusta vanhemmasta lapsi oli ensimmäinen koulun aloittanut. Kolmella oli myös vanhempia kouluikäisiä lapsia. Tutkimuksen kolme opettajaa olivat naisia. Kahdella oli omia lapsia, ja kolmas odotti lasta. Opettajilla oli työkokemusta luokanopettajana 8-15 vuotta.

5.3 Tutkimusmenetelmä ja aineiston analyysi

Tutkimukseen hankittiin aineisto haastattelemalla opettajia ja erovanhempia kutakin erikseen. Yhteensä haastatteluja tutkimukseen tehtiin 11. Haastattelut olivat puolistrukturoituja (ks. liitteet 3 ja 4, haastattelurungot) ja haastattelussa sovellettiin teemahaastattelun tapaa, kuten Eskola ja Suoranta (1998, 87) sekä Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009, 204-212) ne määrittelevät. Haastattelujen keskipituus oli noin 40 minuuttia ja haastattelujen kesto yhteensä hieman yli 7 tuntia. Haastattelujen pituus vaihteli 32:sta 50:n minuuttiin. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin.

Tutkimuksessa pyrittiin rakentamaan ymmärrystä yhteistyötä eroperheissä koskevista ilmiöistä ja saamaan aineistosta esiin asiasta tiivistetty esitys. Aineistoa käsiteltiin siksi sisällön analyysillä, jossa pääpaino on aineistosta nousevien ilmiöiden ja kokemusten ymmärtämisessä (Hirsjärvi ym. 2009, 224.) Tuomi ja Sarajärvi (2011) kuvaavat sisällön analyysiä metodina, jolla pyritään tekemään päätelmiä kielellisestä datasta systemaattisesti ja objektiivisesti. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana oli teoriaohjaava sisällönanalyysi, jossa aineistoa lähestytään aiheesta jo tietäen, eli aiempaan tutkimustietoon ja ilmiön teoriataustaan tutustuneena. Lisäksi tutkimuksessa käytettiin vähäisessä määrin myös aineistolähtöistä analyysiä. Aineistolähtöisessä analyysissä aineistosta tehdyt havainnot ohjaavat analyysin etenemistä ja teemaluokkien laadintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 103-118.)

Haastattelussa noudatettiin pääasiassa teemahaastattelun tapaa (Tuomi & Sarajärvi 2011, 72-77; Hirsjärvi ym. 2009, 208-212), mutta uusien teemojen noustua esiin hyödynnettiin myös avoimen haastattelun eli syvähaastattelun menetelmiä antamalla haastateltavan kertoa teemasta lisää melko vapaasti haastattelijan kysyessä lähinnä avoimia ja tarkentavia kysymyksiä (Hirsjärvi ym. 2009, 208-212). Haastattelussa käytettiin keinona myös reflektoivaa kuuntelua, joka yksi terapiatyössä käytettävän motivoivan haastattelun keinoista (Koskimäki-Jännes 2008), mutta jota voidaan käyttää myös tieteellisessä tutkimushaastattelussa (Hirsjärvi ym. 2009, 209). Koskimäki-Jänneksen (2008) mukaan reflektoimalla, eli toistamalla, selventämällä ja tiivistämällä sitä, mitä haastateltava sanoo, voidaan auttaa haastateltavaa selkeyttämään ajatuksiaan. Samalla haastattelija pystyy tarkistamaan, onko hän itse ymmärtänyt haastateltavaa oikein, eikä tee vääriä tulkintoja. Tämän myötä myös puhuja tulee vakuuttuneemmaksi siitä, että hänen näkökulmansa ja sanomansa ymmärretään oikein ja otetaan huomioon. (Koskimäki-Jännes 2008.) Reflektiivistä otetta käytettiin erityisesti silloin, kun haastateltavan esiin tuomasta teemasta ei ollut ennalta laadittuja haastattelukysymyksiä.

Aluksi litteroituun aineistoon tutustuttiin lukemalla se läpi kertaalleen. Samalla suunniteltiin sopivia teemoja analyysiä varten. Apuna tässä toimi taustateoria, teemahaastattelurunko ja tutkimustehtävät, joiden ympärille analyysin luokitus luontevasti rakentui. Aineistoon tutustumisen ja teemaluokituksen laatimisen jälkeen laaditut teemat käytiin järjestelmällisesti läpi. Tiettyyn teemaan liittyviä lausumia ja ajatuskokonaisuuksia koottiin yhteen käymällä järjestyksessä läpi koko tutkimusaineistoa. Analyysissä pyrittiin järjestelmällisellä työvaiheiden jaksottamisella saavuttamaan tasapuolinen käsittely koko tutkimusaineistolle. Haastateltavista muodostettiin myös vastaajaryhmiä, joiden mukaiseen järjestykseen havainnot koottiin. Eri vastaajaryhmiä olivat opettajat, vanhemmat ja vanhemmat huoltajuuspositioiden sekä vuorovaikutussuhteiden mukaan järjestettynä.

Teoriataustasta käsin johdettuun analyysin teemaluokitukseen nousi aineistosta melko kattavasti lausumia analyysiteemoihin sisältyviä aineksia. Analyysin kuluessa laadittiin kuitenkin uusi luokka teemoille, jotka nousivat esiin aineistosta tunnetun teoriaymmärryksen ulkopuolelta tai esiintyivät haastatel-

tavien puheessa odotettua vahvemmin. Uusia analyysiteemoja olivat yhteistyön toimivuuden kokemukset erovanhempien yhteistyösuhteiden mukaan ja yhteiskunnan vanhemmuutta eriarvoistavat toiminnot, kuten äitien ensisijaisuus huoltajuuspäätöksissä ja yhteishuoltajuuksiin liittyvät ongelmalliset viralliset käytännöt. Uusien teemojen havaintojen vahvistamiseksi etsittiin myöhemmin lisää teemoja koskevaa tutkimustietoa. Uudet teemat muodostettiin Tuomen ja Sarajärven (2011) kuvaamalla tavalla aineistolähtöisesti.

Teoriataustan tehtävänä on auttaa tutkimuksen tekemistä, ja toisaalta edistää myös teorian kehittymistä edelleen (Eskola & Suoranta 1998, 82; Tuomi & Sarajärvi 2011, 139). Tutkimuksen teossa tulkintojen tekeminen on välttämätöntä ja tarpeellista uuden teoreettisen ymmärryksen löytämiseksi ja luomiseksi. Tutkimuksen tarkoitus ei ole pelkästään testata tunnettua teoriaa (esim. Tuomi & Sarajärvi 2011, 96–97). Teoriatausta ohjasi tässä tutkimuksessa aineiston keruuta, analyysiä ja tulkintoja. Teoriataustasta saatiin tukea analyysissä tehdyille tulkinnoille ja päätelmille, ja näitä havaintoja peilattiin myöhemmässä pohdintavaiheessa teoriaan tulosten arvioimiseksi ja päätelmien uskottavuuden lisäämiseksi. Haastateltujen kokemusten selittäminen, tulkinta ja pohtiminen suhteessa aiempaan tietoon olivat myös tärkeä osa tätä tutkimusta teoriaymmärryksen kehittämiseksi edelleen. Analyysissä ja johtopäätöksissä pyrittiin nousemaan yksittäistapauksista käsitteellisemmälle tasolle, vaikka myös yksittäiset kokemukset nähtiin arvokkaina. Erovanhempien ja opettajien yksilöllisistä kokemuksista yritettiin löytää yleisemmän tason ilmiöitä tai selitysmalleja, jolla pyrittiin luomaan aineistolle Eskolan ja Suorannan (1998) tarkoittamaa tiiveyttä ja lisäarvoa. Heidän mukaansa laadullisen aineiston analyysillä on tarkoitus tuottaa uutta tietoa aineistosta ja luoda siihen selkeyttä. Aineisto pitää tiivistää selkeään ja mielekkääseen muotoon ja samalla tulee kasvattaa aineiston informaatioarvoa. (Eskola & Suoranta 1998, 138).

Uskottavuus laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, vastaavatko tutkijan tekemät tulkinnat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998). Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida uskottavuuden ohella esimerkiksi vastaavuuden, siirrettävyyden, vahvistuvuuden sekä vahvistettavuuden käsitteiden mukaan, minkä ohella tutkimuksen uskottavuus ilmenee tutkimuksessa koko tutkimusprosessin toteuttamisessa. Uskottavuuden lisäämiseksi tässä tutkimuksessa tutkimustyön motiivit ja tutkimuksen toteuttamisen eri osavaiheet vaiheet on pyritty esittämään kyllin yksiselitteisesti ja tarkasti. Vahvistuvuus uskottavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tulokset saavat tukea toisista tutkimuksista. Tässä tutkimuksessa tuloksia peilataan pohdinnassa ja tulosten arvioinnin yhteydessä aiempaan tutkimustietoon. Siirrettävyys tarkoittaa tietyssä kontekstissa havaittujen ilmiöiden mahdollisuutta esiintyä myös muissa vastaavissa konteksteissa. Tämän vuoksi tutkittavien oleelliset taustatiedot on kuvattu tutkimuksessa. Vahvistettavuudella tarkoitetaan tulosten pysyvyyttä, eli mahdollisuutta tavoittaa samat ilmiöt ja tulokset uudelleen aineistosta. Vahvistettavuuden lisäämiseksi kustakin tutkimusvaiheesta, kuten tutkimuksen vastaajajoukon valinnasta, haastattelujen toteuttamisesta ja analyysin vaiheista on pyritty antamaan

riittävän yksityiskohtaiset kuvaukset tai alkuperäiset dokumentit, minkä ohella muu alkuperäinen tutkimusdata on säilytetty. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 136-143.)

Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on hyväksyttävä tiedon objektiivisuuden suhteen se ajatus, että sosiaalisessa maailmassa todellisuuden konstruktioita voi olla useita. Tutkimuksessa tulkinnat ja päätelmät suodattuvat aina jonkin verran tutkijan oman viitekehyksen kautta, joita ovat esimerkiksi ikä, uskonto, poliittinen asenne, sukupuoli ja arvot. Tämän lisäksi tutkija on usein itse tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija, mikä myös asettaa totuudellisuuden kyseenalaiseksi. Tällöin tulosten oikeellisuudesta ei ole mielekästä puhua joko oikeina tai väärinä, vaan on tarkasteltava niitä suhteessa tulkinnan teoriaan ja menetelmään, jolla tulkinnat on tuotettu. (Tuomi & Sarajärvi 2011.) Tuon totuudellisuuden vahvistamiseksi esille oman viitekehykseni tämän tutkimuksen toteuttajana. Edellä olen jo esitellyt muut tutkimuksen tulosten ja tutkimuksen arviointia tukevat seikat. Luvussa 7.3 arvioin lisäksi tarkemmin tutkimuksen tuloksia koskevia rajoituksia.

Oma suhteeni erotilanteisiin on etäinen. En ole seurannut ja kokenut välittömässä lähiympäristössäni yhtään erotilannetta. Kiinnostukseni tutkimusaihetta kohtaan on herännyt lähinnä miesopettajapuheista, isyystutkimuksesta ja erotilanteita koskevista artikkeleista mediassa sekä omista kouluaikaisista muistoista erojen välittömistä vaikutuksista luokkatoverieni toimintaan koulussa. Tutkimusta aloittaessani minulla oli myös epätietoisuus kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvistä vaatimuksista opettajan työssä. En tiennyt mielestäni riittävästi merkityksistä, joita yhteistyö sisältää vanhempien ja opettajien kokemuksissa. Opettajankoulutuksessa en ollut saanut opetusta liittyen kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön, minkä vuoksi halusin perehtyä aiheeseen tarkemmin.

Myös eettiset näkökohdat erilaisten perheiden tarpeiden huomioimisesta ovat ohjanneet minua tutkimuksen aiheen ja näkökulman valinnassa. En itse ole vanhempi, mutta mielestäni lasten oikeutta molempien vanhempiensa tukeen tulisi vaalia ja edistää. Siksi virallisten yhteiskunnallisten tahojen tulisi kehittää toimintaansa jatkuvasti esimerkiksi perhesuhteiden murroksen mukana. Aiempien tutkimusten perusteella koulut voivat toiminnallaan ja toimintakulttuurillaan vaikuttaa kodin ja koulun yhteistyön toteutumiseen (Epstein 2009; Metso 2004; Torkkeli 2001). Yhteistyöllä on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden koulunkäyntiin ja myös koulun omaan toimintaan (esim. Aunola 2000; Epstein 2009; Opetushallitus 2007).

5.4 Aineiston analyysin vaiheet

5.4.1 Vaihe 1: Aineistoon tutustuminen

Aluksi nauhoitetut haastattelut litteroitiin tekstiksi. Jokainen haastattelu litteroitiin omalle liuskalleen mahdollisimman tarkasti käyttämättä kuitenkaan litterointimerkkejä. Litteraatiota syntyi 11 haastattelusta yhteensä 100 sivua pistekoolla 12 rivinvälin ollessa 1,5 ja kirjasimena Times New Roman. Litteroinnin jälkeen tekstit luettiin ensiksi kertaalleen läpi, jolloin pyrittiin hahmottamaan yleiskuvaa aineistosta. Toisella lukukierroksella tehtiin muistiinpanoja ja merkintöjä aineiston teemoista sekä koottiin alustavia analyysiluokkia. Käytännöllisiä apuvälineitä lukuprosessin aikana olivat värikynät, joilla nostettiin tekstistä esiin eri tutkimuskysymyksiin ja teemoihin sisältyviä ajatuskokonaisuuksia ja ilmauksia.

Teoriatausta, tutkimuskysymykset (ks. luku 5.1) ja teemahaastattelurunko (Liitteet 3 ja 4) ohjasivat sopivien teemaluokkien rakentamista. Lisäksi muodostettiin uusi teemaluokka aineistolähtöisesti teoriataustan ulkopuolelta nousseille teemoille (ks. Kuvio 5 ja Liite 5). Esimerkiksi vanhempien yhteistyösuhteiden erot ja suhteen merkitys yhteistyökokemuksissa nousi selvemmin esiin vasta haastatteluaineiston lukemisen myötä. Toinen aineistosta esiin noussut teema oli suhtautuminen huoltajuuspäätöksiin ja vanhemmuutta eriarvoistaviin käytäntöihin, ja tämän välittyminen kodin ja koulun yhteistyöhön. Nämä kaksi teemaa sijoitettiin yhteistyösuhteiden ohella teemaluokkaan muut teoriataustan ulkopuolelta nousseet teemat. Havaintojen ja tulkintojen tueksi teoriataustaa vahvistettiin löytyneiden uusien teemojen osalta.

Kolmannen lukukierroksen aikana havainnoitiin aineistoa neljänä eri aineistona. Tällöin ryhminä olivat etävanhemmat, lähivanhemmat, vuoroviikkovanhemmat ja opettajat. Vastaajaryhmille luotiin omat tekstitiedostot kunkin käsiteltävän tutkimusteeman mukaan. Aineistoa käytiin läpi järjestyksessä siten, että vastaajaryhmien esittämät erilaiset kuvaukset sijoitettiin laadittuihin luokkiin. Analyysiyksikköinä käytettiin lähinnä kokonaisia lauseita ja pidempiä ajatuskokonaisuuksia, jotka antoivat laajempia näkökulmia käsiteltyyn teemaan.

Kuvio 5. Analyysin teemat.

Analyysin teemat	
Teema	Alateema
Opettajan ja koulun toiminta	Opettajan tehtävä ja vastuu yhteistyössä. Yhteistyökäytännöt, yhteistyömuodot, yhteistyön määrä ja sisältö, aktiivisuus ja aloitteellisuus.
Vanhempien toiminta	Vanhempien tehtävät ja vastuut yhteistyössä, yhteistyökäytännöt, yhteistyömuodot, toteutustavat, yhteistyön määrä ja sisältö, oma aktiivisuus ja aloitteellisuus.
	Vanhempien keskinäinen toiminta, sopimukset, työnjako ja informaation välittyminen.
Eron ja erilaisten perhesuhteiden huomiointi	Suhtautuminen kahden kodin tilanteeseen, käytännön toimenpiteet asian huomioimiseksi
Huoltajuusposition vaikutus	Rooli lapsen koulukäynnissä lähi-, etä- tai vuoroviikkovanhempana. Rooleihin liittyvät vastuut ja rajoitteet. Käsitykset tasavertaisista osallistumismahdollisuuksista.
Yhteistyön tarve	Syyt yhteydenpidolle, yhteistyön tarkoitus,
Yhteistyön merkitys	Opettajalle, vanhemmalle, lapselle
Molempien vanhempien yhteistyöhön osallistumisen merkitys	Opettajalle, vanhemmalle, lapselle
Yhteistyön toimivuus eroperheissä	Positiiviset ja yhteistyötä edistäneet asiat, viestintä, perheiden kohtaaminen
	Negatiiviset asiat, yhteistyötä heikentäneet asiat, kehitystarpeet
Muut teoriataustan ulkopuolelta analyysissä esiin nousseet teemat	Vanhempien yhteistyösuhteen merkitys yhteistyön toiminnassa
	Huoltajuuspäätösten, lainsäädännön ja virallisten käytäntöjen vanhemmuutta eriarvoistavat tekijät ja näiden merkitys kodin ja koulun yhteistyössä

5.4.2 Vaihe 2: Aineiston ryhmittely

Koska ensimmäisen vaiheen aikana nousi viitteitä siitä, että vanhempien kuvaaman keskinäisen yhteistyösuhteen laatu olisi merkityksellinen seikka yhteistyökokemuksissa, haastateltujen kuvaukset otettiin käsittelyyn myös huomioiden vanhempien keskinäinen yhteistyösuhde. Aiemmassa vaiheessa koottuja lausumia ja kuvauksia täydennettiin nyt huomautuksilla, jotka tehtiin yhteistyösuhteiden havainnoinnin tuoman lisäymmärryksen myötä. Samalla kuvauksiin merkittiin yhteistyösuhteen laatua kuvaava tunniste.

Analyysiä varten muodostettiin ryhmittely: 1) toimiva yhteistyösuhde, 2) ristiriitainen yhteistyösuhde sekä 3) riitaisa yhteistyösuhde. Teoriapohjana ryhmien muodostamisessa sovellettiin Maccobyn, Buchananin, Mnookinin & Dornbushin (1993) jaottelua eron jälkeisen vanhemmuuden toteuttamistavoista (ks. luku 3.2). Ryhmien muodostamisessa painotettiin vanhempien omin sanoin antamia kuvauksia keskinäisestä yhteistyösuhteestaan, eikä jaottelussa ollut tarpeen käyttää tulkintaa muilta osin, kuin ristiriitaisen vuorovaikutussuhteen ryhmän luomisessa. Ristiriitaisen vuorovaikutuksen ryhmässä oli aineksia sekä toimivien, riitelevien että toisiinsa sitoutumattomien vanhempien yhteistyösuhteista. Suoria mainintoja vanhempien yhteistyösuhteista oli useita. Lisäksi opettajan käsitys tuki useissa tapauksissa tehtyä päätelmää. Molempien vanhempien ja opettajan kommenteista koottiin kokonaiskäsitys seuraavien esimerkkien mukaisesti:

Vanhempien toimivat yhteistyösuhteet: Vanhempien keskinäisen yhteistyön toimivuutta kuvasi luottamus ja kunnioitus toista vanhempaa kohtaan sekä sujuva tiedon kulku vanhempien välillä.

> *”Mä luotan ihan ehdottomasti lapsen äitiin siinä, että jos niinku opettajan täytyy ilmottaa jostain asiasta, lapsen asiasta ja se ilmoittaa siitä äitille, niin se sopii mulle ihan hyvin.”* etäisä

> *”-meillä on lapsen isän kanssa hyvät välit, että ku kommunikointi pelaa, ni ei tarvi sit (opettajan molemmille tiedottaa), että siis mä aina otan yhteyttä ja tiedotan jos jotain niinku on.”* lähiäiti

> *”Sillon, kun kysyin, että haluaisivatko tähän tutkimukseen osallistua, niin kommentti oli se, että joo, hyvinki voivat olla niinku esimerkkinä, että kun kaikki sujuu niin hyvin. Että semmonen viesti kuitenki on välittynyt, että ovat olleet tyytyväisiä - - niinku ilmeisesti keskinäiseenki yhteistyöhön”* Opettaja 1

> *”Joskus on tieto tullut molemmille, mutta meillä viestit kulkee niin hyvin, et me kyllä sit vanhemmat keskenämme soitellaan toistemme kanssa, et opettajalle riittää kun se toiselle informoi."* vuoroviikkoäiti

Vanhempien riitaisat yhteistyösuhteet: Vanhempien keskinäisen vuorovaikutuksen riitaisuutta kuvasi se, että tieto lapsista ei kulkenut vanhempien välillä, eikä

vanhempien keskinäinen yhteistyö toiminut. Vanhemmat eivät olleet mielellään suorassa yhteydessä keskenään, ja luottamus oli heikkoa.

> *”Meillä ei niin hirveen hyvät välit oo vieläkään, niin mä harvoin saan (tietoa). Sitte äärimmäisissä tapauksissa hän soittaa, että mitä nyt tehhään. - - Esimerkiksi huomenna on Nooralla perheneuvola. Senkin mä uksimalla uksin ja sitte mä pommitin tekstiviesteillä, että milloin se on sit ja missä se on.”* etäisä

> *”Meidän tilanteessa, kun meillä ei oo minkäänlaista keskusteluyhteyttä - - Sen takiahan ollaan erottu, että on niin isoja ristiriitoja, ettei voi ees saman katon alla asua, nii kyllä se varmasti aika monessa perheessä vaikuttaa siihen kommunikaatioonkin jollakin tavalla, että toisen naama ja sanomiset ärsyttää.”* vuoroviikkoäiti

> *”Mitkään paperit ei mene toiselta vanhemmalta toiselle, et siel on.. yhteydenpito, sitä ei ole.”* opettaja 3

Vanhempien ristiriitaiset yhteistyösuhteet: Vanhempien välisiä ristiriitaisia vuorovaikutussuhteita kuvasi se, että molemmat vanhemmat eivät olleet täysin tyytyväisiä keskinäiseen yhteistyöhön. Tieto kulki vanhempien välillä vaihtelevasti. Suhtautuminen toisen osapuolen vanhemmuuteen sekä omaan rooliin huoltajana ja vanhempana eron jälkeen oli toisella vanhemmalla ristiriitainen.

> *”Et oon tässä kuullu kaikennäköisiä kommentteja, lähinnä miespuolisislta ihmisiltä, niin tuota, vois se olla aika huonoakin se. Kyllä meillä nyt tulee (tietoa), jos on jotain tärkeetä ni, sitte jos eksä muistaa jotain sanoa, niin kyl se sitten sanoo. - - Mä oon sit päättäny, että tehköön he itte, että jos mä meen sinne mukaan, ni ei siit tuu yleensä…Tulee riitaa, ja sit se on ihan turhaa, kun ekana mietitään ja murheditaan, ja sit toinen vetää pultit nenään ja se alkaa sitä voivottelemaan ja murehtimaan seuraavat kolme päivää, ja itte ois ratkonu sen asian viidessätoista minuutissa, ja ois ollu tyytyväinen tilanteeseen. - - Musta tuntuu, että asiat menee ihan hyvin sillon, kun hän saa päättää täysin asioista.”* etäisä

> *”Vaikee silleen sanoo, että kokeeko hän sitten – ku mä oon niinku enemmän se lähivanhempi – ni, lapsen isä sitä, että hän ois jääny jotenki jossakin asioissa niinku, että tieto ei ois ihan niinku kulkenu. - - Voi olla erilaisia tilanteita, joissakin vanhemmat ei, ei ehkä pysty niin hyvin sitä yhteistyötä jotenki tekemään. - - Mutta meillä se on niinku toiminu ihan tuon repun ja reissarin ja keskinäisen, niinku tiedonvälittämisen.”* lähiäiti

5.4.3 Vaihe 3: Aineiston tiivistäminen

Tässä vaiheessa tiivistettiin edellisten työvaiheiden havaintoja eri tiedostoista yhdeksi tekstiaineistoksi, jotta työn hallinta olisi ollut helpompaa. Koonteja tiivistettiin ryhmittelyn avulla. Samansisältöiset teemat ja maininnat eri ryhmien kesken koottiin yhteen ja tiivistettiin synteesiksi. Tässä vaiheessa yhdistettiin ne teemat ja maininnat, jotka eivät eronneet eri jaotteluiden (opettaja, lähi-, etä-, vuoroviikkovanhemmat sekä toimiva-, riitaisa, ristiriitainen yhteistyösuhde) mukaan.

Tällaista synteesiä voitiin tehdä tiettyjen teemojen osalta melko aikaisessa vaiheessa ilman olennaisen informaation hukkumista. Esimerkiksi kuvaukset

yhteistyökäytännöistä, yhteistyön muodoista, määristä, kommunikointikanavista sekä eri yhteistyöhön osallistumisesta olivat johdonmukaisia ja samansisältöisiä eri vastaajien kesken. Joitakin näkökulmaeroja kirjoitettiin muistiin sivuhuomautuksin. Työvaiheen lopussa synteesin ulkopuolelle jääneisiin ei-tyypillisiin kuvauksiin oli liitettynä tunnistetietoina vanhemman huoltajuuspositio sekä vanhempien yhteistyösuhteen laatu. Käsiteltävien tiedostojen määrää saatiin pienennettyä ja informaatiota tiivistettyä. Tämä käsittelyvaihe oli työskentelyn jatkumisen kannalta tarpeellista rakenteiden yksinkertaistamista.

5.4.4 Vaihe 4: Aineiston analysointi tapauskohtaisesti

Seuraava vaihe työskentelyssä oli tutkimusteemojen analyysi tapauskohtaisesti. Analysoinnissa oli 11 eri tapausta nimettynä seuraavasti:

1. toimiva, etävanhempi
2. ristiriitainen, etävanhempi
3. riitaisa, etävanhempi
4. toimiva, lähivanhempi
5. ristiriitainen, lähivanhempi
6. toimiva, vuoroviikko-äiti
7. toimiva, vuoroviikko-isä
8. riitaisa, vuoroviikko-äiti
9. opettaja 1 osana kahdessa tapauksessa
10. opettaja 2 osana viidessä tapauksessa
11. opettaja 3 osana yhdessä tapauksessa

Aineistoa pyrittiin käsittelemään tapausten kaikkia mahdollisia relevantteja tietoja huomioiden. Huomioituja seikkoja olivat vanhempien välinen yhteistyösuhde, tiedonkulku vanhempien kesken, suhde opettajaan, opettajan kuvaama suhde vanhempaan, vanhemman huoltajuuspositio ja sukupuoli, opettajan toteuttaman yhteistyön muodot sekä vanhemman kuvaus halustaan, aktiivisuudestaan ja mahdollisuuksistaan osallistua yhteistyöhön. Lisäksi yhteistyösysteemin eri osapuolten kuvauksia hyödynnettiin, ja nämä täydensivät osaltaan tehtyjä havaintoja. Aineistoa tarkasteltiin edellä mainittuja tekijöitä arvioiden ja eläytymällä erikseen jokaiseen tapaukseen. Näin pyrittiin löytämään mahdollisimman laajasti ne asiat, jotka jollakin tavalla vaikuttivat merkittäviltä henkilön yhteistyökokemuksien muotoutumisessa. Analyysissä oli siten tarkoitus tulkita sitä, miksi yhteistyö mahdollisesti koettiin eri tapauksissa niin kuin se koettiin.

Tämä oli tutkimuksen haastavin osuus uskottavuuden ja totuudellisuuden vaatimuksen täyttymisen kannalta. Uskottavuutta pyrittiin lisäämään johdonmukaisella ja tasapuolisella käsittelyllä käymällä kukin tutkimuskysymys ja siihen liittyvät analyysiteemat järjestelmällisesti läpi kaikkien tapausten osalta ennen siirtymistä seuraavaan teemaan. Käsittelytapa, käsittelyn syvyys sekä tulkintaperiaatteet pyrittiin tällä tavoin pitämään

mahdollisimman johdonmukaisina ja kullekin tapaukselle samanlaisena.

Tehdyistä havainnoista ja tulkinnoista kirjoitettiin uuteen tekstitiedostoon huomioita, joiden yhteyteen liitettiin tulkintaan vaikuttanut sitaatti tai ajatuskokonaisuus. Kaikkien tapausten osalta erityisiä täydennyksiä yhteistyökokemusten syntyä määrittäneistä ei löytynyt. Joidenkin haastateltujen kokemukset ja huomiot olivat hyvin tyypillisiä, ja saivat selityksensä paljolti tunnetun teoriataustan perusteella. Esimerkiksi toimivissa suhteissa ja lähivanhempien sekä vuoroviikkovanhempien kohdalla myönteiset kokemukset vaikuttivat helpommin ymmärrettäviltä, kuin riitaisissa ja ristiriitaisissa yhteistyösuhteissa sekä etävanhempien kohdalla. Riitaisten suhteiden ja etävanhempien osalta myönteistä yhteistyökokemusta selittäviä tekijöitä oli puolestaan arvioitava pidempään asioiden oltua vähemmän yksiselitteisiä ja aiemman tutkimustiedon oltua tältä osin vähäisempää. Laaja tapauskohtainen käsittely tarkensi siten käsitystä ja ymmärrystä yhteistyökokemusten synnystä erityisesti muissa, kuin toimivissa ja suhteissa ja lähihuoltajien kohdalla.

5.4.5 Vaihe 5: Tulosten yhdistäminen

Viimeisessä vaiheessa tehtiin kaikkien edellisten analyysivaiheiden tulosten yhdistäminen ja puhtaaksi kirjoittaminen. Havaintojen ja tulkintojen yhdistämisessä säilytettiin eri vastaajaryhmien ja yksittäisten tapausten välisistä eroja niiltä osin, kuin ne olivat merkittäviä asetettujen tutkimustehtävien valossa. Tutkimusteemat, joissa ryhmien tai tapausten välisiä eroja ei ollut, esitettiin tuloksissa yleisemmin. Myös tällaisten yleistyksien ja tyypittelyjen yhteyteen liitettiin aineistosta sitaatteja tuomaan eloa tekstiin sekä antamaan kosketuspintaa autenttisten kokemusten välittämiseksi lukijalle. Sitaattien käytöllä haluttiin antaa lukijalle myös mahdollisuus arvioida tutkimuksen aineistoa ja aineiston käytön tasapuolisuutta eri tapausten kesken.

Lopuksi tulosten osalta tarkistettiin, että arkaluonteisempia asioita ei esitetty turhaan tunnistetietojen kanssa. Tunnistetiedoissa päädyttiin käyttämään tarkennuksia *isä* ja *äiti*, vaikka sukupuoli yksin ei selvästi ollut merkitsevin tekijä yhteistyökokemuksissa, vaan ennemminkin vanhempien yhteistyösuhteen laatu ja huoltajuuspositio. Sukupuolen esilletuonnilla pyrittiin poistamaan turhaa sukupuolineutraalia puhetapaa, mikä on esimerkiksi Kurosen (2003) mukaan ongelma virallisessa puheessa, tilastoissa ja myös tutkimuksessa (Kuronen 2003, 103–104). Kaikki tutkimuksen lähivanhemmat olivat naisia ja etävanhemmat miehiä. Tutkimukseen osallistuneista vuoroviikkovanhempien joukossa oli kaksi naista ja yksi mies. Tämän tutkimuksen sukupuolijakauma huoltajuuspositioiden suhteen vastaa valtakunnallista tilannetta (ks. THL 2011 luku 3.1). Huoltajuuspositioiden sukupuolittuneisuuden tunteminen voi tukea lukijaa tulosten arvioinnissa.

6 TULOKSET

6.1 Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja sen merkitys opettajien ja erovanhempien kuvaamina

6.1.1 Opettajien toiminta kodin ja koulun yhteistyössä

Yhteistyön muodot ja määrä
Opettajien toteuttaman yhteistyön määrissä oli vain vähän vaihtelua opettajien kesken. Kaikissa tapauksissa opettajien toteuttamaan yhteistyöhön kuului päivittäisiä ilmoitusasioita, kuten kotitehtävien kirjaaminen ja muistutukset tulevien päivien erikoisohjelmasta. Tämän lisäksi yhteistyöhön kuului epämuodollista luokkakohtaista tiedottamista luokan kuulumisista. Virallisemmiksi yhteistyömuodoiksi mielletyt arviointikeskustelut, vanhempainvartit ja vanhempainillat kuuluivat myös yhtä lailla kaikkien opettajien yhteistyökuvauksiin.

Yhteistyö tiedotteiden ja kotitehtävien ilmoittamisen muodossa oli päivittäistä. Kaksi opettajista kirjasi kotitehtävät luokan kotisivuille, josta ne olivat helposti tarkistettavissa. Pienten oppilaiden osalta vastuuta kotitehtävistä ja tarvittavista tavaroista huolehtimista ei voinut opettajien mukaan jättää kokonaan oppilaiden harteille. Opettajat toivoivat tiedottamisen auttavan vanhempia seuraamaan ja tukemaan lastensa työskentelyä kotona ja selkeyttävän lapsen arkea. Päivittäisen yhteistyön lisäksi tutkimuksen opettajat lähettivät koteihin kuulumisia koulun arjesta viikkokirjeillä. Näissä viikkokirjeiksi tai viikkoposteiksi kutsutuissa viesteissä opettajat kertoivat viikolla tapahtuneista ja tehdyistä asioista sekä antoivat tietoa erityisen harjoittelun kohteeksi tulevista teemoista eri oppiaineissa. Tällaisia arjen kuulumisia sisältäviä viestejä lähetettiin opettajasta riippuen viikoittain tai parin–kolmen viikon välein.

> *”Mä pidän hyvänä, et mä kerran viikossa oon niinku kaikkien koteihin yhteydessä ja se on niinku tasapuolista, et menee kaikille tieto mitä on tehty ja mitä on ajankohtasta ja muuta.”* Opettaja 3

Päivien aikana annetut kotitehtävät ja muut ilmoitukset välittyivät vanhemmille opettajasta riippuen esimerkiksi luokan internetsivujen, reissuvihkon tai sähköpostin avulla. Wilman käyttö oli vasta alkamassa tutkimuskouluissa, eikä käyttökokemuksia opettajilla ja vanhemmilla siitä juuri ollut. Wilmaan suhtauduttiin toiveikkaasti siitä saatujen ja kuultujen hyvien kokemusten vuoksi. Sähköiset järjestelmät koettiin kaikkien opettajien kohdalla käteviksi ja vanhempien tasapuolista tiedonsaantia tukeviksi. Paperisten viestivälineiden saavuttavuuden todettiin eroperheiden näkökulmasta olevan sähköisiä kanavia heikompi. Perinteinen reissuvihko oli silti käytössä yhdellä opettajalla sähköisten järjestelmien rinnalla. Reissuvihkoa ja paperikirjeitä pidettiin kahdessa vastauksessa

miellyttävän konkreettisina ja käyttöliittymältään helppoina viestikanavina, minkä ohella ne koettiin yhdessä vastauksessa henkilökohtaisemmiksi. Nämä seikat puolsivat perinteisempien viestikanavien käyttöä, mutta niiden käyttö yksistään ei ollut opettajista enää nykymittapuulla riittävää. Nopeissa yhteydenotoissa soittaminen oli kaikkien opettajista mukaan kätevin keino. Viestintäkanavien käytössä oli hieman erilaisia mieltymyksiä opettajasta riippuen, mutta pääosin yhteydenpito näyttäytyi hyvin samanlaisena kolmen opettajan kesken.

Vanhempainvartteja ja arviointikeskusteluita oli keskimäärin yksi lukuvuodessa. Opettajat pitivät arviointikeskusteluja tärkeinä tapahtumina yhteisen kasvatuspäämäärän ja näkemyksen löytämiseksi sekä vanhempiin tutustumisen kannalta merkityksellisiksi. Kaksi opettajaa pahoitteli, että positiiviset henkilökohtaiset viestit jäävät helpommin tekemättä arjessa, minkä vuoksi he ovat yrittäneet viimeistään arviointikeskusteluissa panostaa näidenkin kertomiseen. Arviointikeskustelussa opettajilla oli aikaa kehua ja antaa positiivista palautetta myös niille lapsille ja vanhemmille, joiden kohdalla koulu meni hyvin, eikä akuuttia yhteydenpitotarvetta asioiden kehittymisestä ollut ollut.

Kaikissa luokissa pidettiin kerran tai kaksi lukuvuodessa luokan yhteinen juhlatapahtuma, perheilta tai vanhempainilta. Luokan yhteisten tapahtumien määrään vaikutti yhden opettajan mukaan oman työn sen hetkinen kuormittavuus. Kahden opettajan mukaan myös luokan vanhempien aktiivisuus vaikutti yhteisten tapahtumien määrään. Opettajat suhtautuivat myönteisesti vanhempien yhteydenottoihin ja haluun keskustella lapsen asioista. Opettajat myös kannustivat aktiivisesti vanhempia ottamaan yhteyttä. Yksi opettaja totesi, että opettajan tulee suhtautua virkansa puolesta yhteistyöhön niin avoimesti, kuin mahdollista. Työn realiteetit ja resurssit vaikuttivat kaikkien opettajien mukaan siihen, miten paljon enemmän heillä oli mahdollisuuksia tehdä vähimmäisvaatimukset ylittävää yhteistyötä. Tämä näkyi erityisesti oppilaskohtaisen yhteistyön kohdalla, jonka osalta kaksi opettajaa toivoi voivansa olla nykyistä aktiivisempia. Vanhempien yhteistyöaloitteita opettajat eivät silti jättäneet huomiotta. Kaksi tutkimusjoukon vanhempaa olikin omasta aloitteestaan käynyt opettajan kanssa lasta koskevia kasvatuksellisia keskusteluja tai pohtinut ratkaisuja erilaisiin lapsen haasteisiin myös arviointikeskustelujen ja vanhempainvarttien ulkopuolella.

> *"Välillä mietin sitä, että et pitäiskö olla esimerkiks kerran kuussa yhteydessä kaikkiin koteihin, kertoo vhähän, et mitä tälle lapselle kuuluu, mut et ei oo resurssit sit riittäny siihen, oma aika ja voimavarat ja muut. Mut että oon ollu avoin heiän suhteen ja rohkassu kerran kuussa siihen, et jos on pienikin asia, mitä mietit tai mitä haluut kertoo, ni ota yhteyttä, et jotenki oon koittanu antaa sitä kuvaa että, et ottakaa ihmeessä yhteyttä. Mä oon koittanu madaltaa sitä kynnystä."* Opettaja 3

Yhteistyökäytänteet eroperheiden kanssa

Kouluilla ei ollut mitään ohjeistettuja toimintatapoja kodin ja koulun yhteistyöhön. Eroperheitä koskevasta viestinnästä ei ollut myöskään mitään ohjeistusta. Opettajat olivat kehitelleet toteuttamansa yhteistyön muodot itse ja osin van-

hempien palautteiden perusteella. Opettajat sanoivat yleensä ottaen huomioivansa perheiden erilaiset tilanteet ja toiveet yhteistyölle parhaansa mukaan, mutta näistä sopiminen lähti aina vanhempien aloitteesta. Opettajat olettivat myös eroperheiden kohdalla molempien vanhempien itse osoittavansa halukkuutensa tehdä yhteistyötä ja saada koulusta informaatiota, minkä vuoksi he eivät tehneet järjestelmällisesti aloitteita molempiin erovanhempiin.

Opettajien näkökulmasta vanhempien keskinäinen yhteistyö ei ollut koulun näkökulmasta kovin merkittävä asia, jos lapsen kouluun liittyvien asioiden hoito sujui. Toisin sanoen, jos viestit menivät perille toisen vanhemman kautta ja kodista vastattiin yhteydenottoihin, ei opettajilla ollut syytä miettiä toisen vanhemman osallisuutta yhteistyössä sen enempää. Tämä oli kuvausten perusteella myös selitys sille, miksi erovanhempien kanssa tehtävän yhteistyön nähty poikkeavan juurikaan ns. normiperheiden yhteistyöstä.

Kaksi opettajaa ei sanonut erityisemmin huomioivansa eroperheitä yhteistyössä, elleivät vanhemmat olleet itse esittäneet yhteistyölle erityisiä toiveita. Yksi opettaja, joka itse oli lähivanhempi, korosti käyttämiensä sähköisten viestintätapojen eroperhenäkökulmaa ollen selvästi tietoisempi eroperheitä tukevista käytännöistä. Opettajien yhteistyömuodot eivät silti poikenneet toisistaan.

> *”Ensin mä olin aistivinani, et heillä oli semmoinen oletus, että mä laitan niinku viestiä äidille, joka on lähivanhempi ja äiti hoitaa niinku isälle niitä tietoja, mut et sit ku mää, silloin vanhempainillassa sanoin, että mä aion tehdä sen peda-netin ja näin, ni olivat tosi tyytyväisiä just siitä, et se tulee suoraan se info sit isälleki, et tavallaan sen äidin ei tarvi olla semmonen välikäsi siinä.” Opettaja 1*

Lähi–etävanhempi-suhteiden kohdalla kaikki opettajat pitivät henkilökohtaisesti yhteyttä vain lähivanhempiin. Etävanhempien ajateltiin saavan opettajien henkilökohtaisten yhteydenottojen, kuten puhelinsoittojen, tiedot lähivanhemman kautta. Sähköiset viestit menivät kaikilla opettajilla kaikille vanhemmille, jotka olivat tietoisia luokan nettisivuista tai olivat antaneet koulun aloituksessa opettajalle sähköpostiosoitteensa. Vuoroviikko-suhteissa yhteyttä pyrittiin pitämään yleensä kuluvan huoltoviikon vanhempaan tai jolla lapsen oletettiin sillä hetkellä asuvan. Riitaisassa vuoroviikkotapauksessa opettaja soitti asiansa erikseen molemmille vanhemmille vanhempien toiveiden mukaan. Tutkimuksen vuoroviikkovanhemmat olivat tiedottaneet opettajia lapsen asumisjärjestelyistä, mutta opettajat sanoivat usein unohtavansa tämän ja tarkistavansa lapselta, kummalla vanhemmallaan tämä parhaillaan asui. Pienemmät lapset kertoivat opettajien mukaan itse aktiivisesti elämästään, josta opettajat pystyivät toisinaan päättelemään lapsen sen hetkisen asuinpaikan.

> *”Mä kysyn lapselta. Et tällä viikollakin tältä pojalta kysyin, et kumpis viikko sulla nyt on alkamassa. Et mä voisin kirjoittaa kalenteriin ne, et miten ne menee, mut että välillä unohdan sen ja sit kysyn lapselta.”* Opettaja 3

> *”Joskus laps saattaa niinku sanoa, että mä meen niinku isille ja näin, mutta että, mä en niistä järjestelyistä, että jos ei ne vanhemmat oo sitä mulle, mulle kertonu, ni mä en vält-*

tämättä ees, niinku huomaa, että millon tapahtuu mikäkin, mikäkin muutos että. Opettaja 2

Opettajien mukaan vanhempien välisiä eroja yhteydenpidon aktiivisuudessa selittävät osaltaan vanhempien persoonalliset erot ja osin myös sukupuoli. Kaikki opettajat sanoivat, että kaikissa tutkimusperheissä äidit hoitavat isejä enemmän kouluun liittyviä asioita. Perinpohjaisemmalla osallistumisella tarkoitettiin suurempaa sitoutumista luokan erilaisiin projekteihin, lasten koulussa tarvittavista erikoisvälineistä (luistimista, suksista, uimahousuista, retkivaatteista ym.) huolehtimista sekä yhteydenpidon aktiivisuutta tiedottamisessa ja kyselyissä. Opettajien mukaan yleensä äidit kyselivät ja tarkistivat opettajalta lapsen kouluasioita isejä useammin. Vuoroviikkovanhempien yhteydenpito koulun kanssa oli vanhempien välillä tasaisempaa kuin lähi- ja etävanhempien kesken, mutta myös vuoroviikkovanhempien kohdalla opettajien mielestä äidit olivat jollain tavalla perinpohjaisempia yhteistyössä. Opettajien mukaan tämä on yleensäkin perheissä tyypillistä. Ensimmäisillä luokilla molemmat vanhemmat ovat opettajien mukaan tosin olleet yleensä yhtä lailla mukana vanhempainvarteissa ja vanhempainilloissa, mutta muu aktiivisuus on ollut iseillä vähäisempää.

"Yleensä mä soitan aina sitte sille, joka on niinkun ollu useammin yhteydesä minuun ja mitä oon niinku aatellu, -- mutta on se varmaan tyypillisempää sillee että yleensä toinen hoitaa, mut ehkä näin koulupolun alussa niin sanotusti ni, mielellään molemmat on niissä mukana." Opettaja 3

"Et näis kolmes perheessä nii kyllä ne äidit, äidit hoitaa sen päävastuun ja pääyhteydenpidon. Mut että just se, että kyllä sen arviointikeskustelun aikana, kun silmikkäin oot sen puoltuntii, niin kyl ne isät oli niinku vähintään yhtä kiinnostuneita ja aktiivisia sit niinku siinä hetkessä, mutta et on sitte perheen sisäisiä sopimuksia ne, että äidin kautta sit enemmän tulee, tulee se tieto ja isille se viestitetään että, et et." Opettaja 2

Yhteistyön tarve ja merkitys

Yhteistyön tarpeet ja merkitykset eivät opettajien osalta olleet oleellisesti erilaisia eroperheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. Opettajien vanhemmille osoitetut kahdenkeskiset yhteydenotot ja lapsille koulussa tarjottu tuki liittyivät samalla tavalla lapsen fyysiseen ja psyykkisen hyvinvointiin liittyviin asioihin, toverisuhteisiin sekä oppimisen ongelmiin kaikkien lasten kohdalla. Opettajat esimerkiksi tarkkailivat koulussa lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia, vireystilaa, syömistä, puhtautta sekä keskustelivat lasten kanssa heidän toverisuhteistaan ja viikonloppu- ja lomakuulumisistaan. Opettajat pitivät mielestään herkästi yhteyttä vanhempaan, jos jokin näistä asioista lapsessa huolestutti heitä. Yhteyttä otettiin esimerkiksi, jos lapsi oli epätavallisen väsynyt tai vilkas, surullinen tai vetäytyvä tai syönyt koulussa useana päivänä huonosti. Vanhempia haluttiin pitää perillä lapsensa asioista mahdollisimman monipuolisesti vanhemmuuden tukemiseksi. Yhteistyössä näkyi tutkimuksen ensimmäisen ja toisen luokka-asteen kohdalla korostuneesti oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen ja kasvatusyhteistyö vanhempien kanssa. Opettajat ja vanhemmat

tekivät esimerkiksi pienten oppilaiden kohdalla yhteistyötä lapsen kehityksen seuraamisessa hyvin monipuolisesti. Enemmän tarpeet oppilaskohtaiselle yhteydenpidolle olivat huoliin ja ongelmiin liittyviä. Useimmin tarve syntyi käytännön ongelmasta, joka toi haasteita koulun arjen toiminnassa. Positiivisista asioista viestittäminen oli kaikkien opettajien mukaan vähäisempää. Henkilökohtainen yhteistyö ja kehujen välittäminen keskittyi enemmän juuri perheisiin, joissa lapsella oli ollut haasteita, ja vanhempia sekä lasta haluttiin tukea myönteisillä viesteillä ja kehittymisen seurannalla.

> *"Mun mielestä vanhemmille kuuluu tietää suurin piirtein se, et mitä täällä koulussa niinkun ylipättään tunneilla tehdään - - et ne pystyy kotonakin olee kiinnostunu ja juttelemaan lapsen kanssa siitä koulupäivästä ja kyselemään, et hei, teittekös te tällasta ja kerrotko siitä lisää. Sit tietysti miten tunnepuolella ja esimerkiks kavereisuhteet ja muut isot asiat, että mitä sille oikeesti sille lapselle kuuluu, koska loppujen lopuksi ne vanhemmat arkisin näkee sitä omaa lastansa hirmu vähän."* Opettaja 1

> *"No sitten kyllä laitan tavallaan sellasia, jos on positiivisia asioita, ni varsinki näillä heikommilla oppilailla laitan melko herkästi heille myöski viestiä, et nyt on menny kivasti tässä ja muuten. Mutta ehkä ne, joilla koulu sujuu noin niinku kaikkinensa, niin niille oon vähemmän yhteydessä, mut heiän kans se on jotenki välittömämpi se yhteys, et jos kohtaa koulun käytävällä ni sanoo, että et kivasti on menny tai muuta, et se tulee niitten arjen yllättävien kohtaamisten myötä se yhteys heihin."* Opettaja 3

Opettajat pitivät tarpeellisena, että yhteistyön kautta tietoa liikkuisi mahdollisimman avoimesti ja herkästi puolin ja toisin. Opettajiin vanhempien taholta kohdistuva yhteistyö antoi tarpeellista tietoa lapsen vuorovaikutusympäristöjen tapahtumista sekä lapseen liittyvistä erityisistä huomioitavista seikoista, jotka saattaisivat olla vaikuttamassa koulussa ja kavereiden kanssa olemiseen. Yhteistyön haasteellisuus nousi esiin tilanteissa, jossa opettaja halusi vanhemmilta tukea lapsen ongelmallisen toiminnan ymmärtämiseksi. Erityisesti tarvittiin sensitiivisyyttä, jos asia mahdollisesi liittyi perhesuhteisiin. Opettajien mukaan yhteistyössä saatu tieto perheen tilanteesta auttoi molempia osapuolia lapsen kasvun tukemisessa.

Opettajat totesivat yhteistyön merkityksen näkyvän itselleen lapsen paremman hyvinvoinnin kautta. Kaksi opettajaa mainitsi, että opettaja voi lapsen tilanteen tuntiessaan kiinnittää paremmin huomiota omaan vuorovaikutukseensa lapsen kanssa. Ongelmat voivat toisen opettajan mukaan myös pahentua, jos lapsen tai kodin ongelmia ei koulussa ymmärretä. Sopivan tuen saamisen sijaan opettaja voi tietämättään lisätä lapsen kuormitusta kohtaamalla tätä väärin. Yksi opettaja mainitsi antavansa tarvittaessa lapsille tukeaan ja aikuisen aikaa näitä askarruttavien asioiden käsittelyyn.

> *"Et tavallaan, mitä enemmän siitä lapsesta tietää, ni sitä paremmin sitä pystyy kohtaamaan ja auttamaan siinä sen kasvamisessa ja auttamaan myös niitä perheitä sitte siinä, siinä niitten, niitten tuota, elämässä.-- Jos kotona on tapahtunut jotain -- niin pakkohan niitä mulle ei oo niitä kertoa, mutta olis hyvä tietää, että mä osaisin sitte myös täällä suhtautua ja tukea sitä lasta sitte, koska ne on sellasia, ettei se lapsi kuitenkaan pysty niitä mielestänsä pois jättämää -- vaan että sitte pystyis täällä niinkun..ottamaan sen huomi-*

*oon, sen, että se ei välttämättä tästä syystä se lapsi ole ihan niinku hommassa mukana ja tarvittaessa niinku justiinsa tukea ja keskustella ja antaa sitä semmosta niinku aikuisen aikaa, vähän kodin ulkopuolisen aikaa käsitellä sitten niitä asiota, että mikä sillä lapsella on mielessä."*Opettaja 1

Kaikkien opettajien mielestä vanhempien tehtäviä oli seurata lapsen opiskelua aktiivisesti ja olla kiinnostuneita tämän elämästä koulussa muutenkin kuin oppimisen näkökulmasta. Vanhempien osallistumista ja jatkuvaa yhteistyön tekemistä pidettiin tärkeänä siksi, että vanhemmat seuratessaan lapsen opiskelua havaitsisivat osaltaan, jos lapsella olisi tehtävissään hankaluuksia, ja osaisivat heti ilmoittaa niistä opettajalle. Yhteistyön merkitys vanhemmille oli opettajien mukaan suuri sen vuoksi, että koulu on jo tunneissa mitattuna lapsen elämässä hyvin keskeinen kasvu- ja toimintaympäristö, ja vanhemmat eivät saa tietoa tästä ajasta juuri muuten, kuin keskustelemalla lapsen ja opettajan kanssa sekä lukemalla opettajan välittämät tiedotteet ja kuulumiset. Pienten lasten kyky kertoa koulukuulumisiaan ei ole vanhemman tarpeisiin nähden riittävä. Lapsi ei kiinnitä huomiota vanhemman kannalta tärkeisiin asioihin samalla tavalla kuin aikuiset. Erityisesti epämuodollisempia viikkoposteja opettajat lähettivät siksi, että vanhemmat pysyisivät mukana koulun tapahtumissa ja lastensa arjessa, ja voisivat kysellä lapsiltaan lisää kuulumisia koulupäivien ja -viikkojen tapahtumista. Molemman vanhemman osallistuminen yhteistyöhön ja oli lapsen ja vanhemman suhteen ja lapsen kannalta tärkeää.

"Sinänsä opettajan kannalta se ei oo niin tärkeetä, kunhan nää lapsen asiat joku hoitaa. Mutta niinku ajattelisin, että sen lapsen kannalta on tärkeää, että se huomaa, että kummallekin vanhemmilleen ne hänen asiansa on yhtä tärkeitä, ja että kumpiki vanhempi on kiinnostunu siitä hänen koulunkäynnistään. -- Ja mä luulen, että se on lapselle tosi kova paikka, jos se huomaa sen, että vanhempaa ei niinku kiinnosta se.. Ja miten se vanhempi osoittaa sen kiinnostuksen, ni oikeestaan mun mielestä ainut on se, että se kyselee siltä lapselta ja se osallistuu niihin yhteisiin vanhempainiltoihin ja arviointikeskusteluihin ja muihin, että eikä vaan niin, että toinen vanhemmista." Opettaja 1

Yhteistyön tärkein seuraus oli opettajien mielestä se, että kaikki asiat lapsen osalta kodin ja koulun välisessä elämässä sujuvat paremmin. Opettajan kasvatustyöhön vanhempien tuki ja ymmärrys lapsesta toivat voimavaroja ja selkeyttä. Yksi opettaja perusteli haluaan tutustua lapsen molempiin vanhempiin sillä, että hän saisi selvennystä siihen mitä lapsen asiat sujuivat eri kodeissa ja mitä vuoroasuminen käytännön järjestelyiden ja rutiinien osalta tarkoittaa, ja mitä asia opettajan toiminnalta edellyttää.

Vanhempien aktivoimista lasten oppimisen tukemiseen ja kotitehtävien seurantaan pidettiin myös tärkeänä, jotta lapsi oppisi vanhempiensa osallistumisen kautta näkemään koulunkäyntinsä arvokkaana. Kaikkien opettajien mukaan vanhempien kiinnostus tukee lapsen motivaation säilymistä koulutyötä kohtaan. Yksi opettaja piti yhteistyön tärkeänä seurauksena sitä, että kun lapselle syntyy olo, että vanhemmat ja opettajat toimivat yhdessä, se lisää lapsen turvallisuutta – lapselle ei synny tarvetta salata asioitaan ja ongelmiaan kotona tai

koulussa. Kasvatusyhteistyön päämääränä näkyy opettajien kuvauksissa taata lapselle turvallinen kasvuympäristö.

> *"Se mikä on isän antama kuva, minkä hän anto joskus niinkun, aika pitkän aikaa sitten, on hyvin toinen, mikä se äidin kuva on. Ja sillon musta tuntuu, että se nilkuttaa se, et mitä tälle lapselle kuuluu oikeesti, että, se on jotenkin puolinainen se kuva."* Opettaja 3

> *"Kyllähän se silleen niinku eheyttää, tätä kokonaisuutta. Että sitte, et kun vanhempien kans tulee toimeen ja on semmonen yhteys auki, niin ku ei sitä kodin tukea siin koulun käynnis ku sitä ei voi hetkeekää niinku vähätellä. Et jos sit on sellaset hyvät kunnioittavat välit ja kiva se tunnelma niin.. omasta työtaakasta vaan hävii aika paljon. Et kun ne kotona hoidetaan asioita, ja sitte minä hoidan täällä sen mitä mä pystyn, niin kaikkien vaan on helpompi olla, erityisesti sen lapsen, et siitähän se niinku lähtee, et on vaan koulunkäynti helpompaa, ku se yhteydenpito on hedelmällistä ja kaikki sujuu."* Opettaja 2

6.1.2 Erovanhempien toiminta kodin ja koulun yhteistyössä

Yhteistyökäytännöt

Oppilaan oppimista koskeva yhteistyö alkoi vanhempien mukaan lähes aina opettajien aloitteesta. Ongelmien tai huolten ilmaantuessa vanhemmat sanoivat ottavansa opettajiin välittömästi yhteyttä, mutta tässä oli vanhempien kesken jonkin verran persoonakohtaisia eroja. Esimerkiksi kaksi vanhempaa sanoi ottavansa yhteyttä silloin, kun huoli jostakin asiasta olisi jatkuvampaa, ja jos tiettyjä tilanteita esiintyisi toistuvasti. Toisaalta syynä vähäiseen yhteydenpitoon oli se, että suurempia ongelmia ei ollut ollut tai opettaja oli ehtinyt puuttua ongelmiin ennen, kuin vanhempi oli tullut näistä tietoiseksi. Myös vanhemman rohkeus tai arkuus sekä tietoisuus sopivista yhteydenpitokanavista vaikutti yhteydenpitoon. Vanhemmat näyttäytyivät puheissaan enemmän passiivisina kuin aktiivisina. Erityisesti kaksisuuntaista yhteistyötä, jossa vanhemmat ja opettaja keskustelivat lapsen asioista, oli tehty vanhempien aloitteesta vähän yhtä vanhempaa lukuun ottamatta, mutta yksisuuntaista tiedottamista tehtiin kaikissa tapauksissa enemmän.

> *"Vois ehkä olla aktiivisempi, et ittee on mietityttäny just se, että lapsella ollu lukemaan opimisen kanssa sitä vaikeutta - - Ois niinku kiva jotenki ehkä keskustella enemmän - - mutta kun siihen ei oo semmosta sovittua tiedonvälityskanavaa, ni se on sit ehkä vähän jääny"* Lähi-äiti, ristiriitainen yhteistyösuhde

Kaikki vanhemmat olivat mielestään antaneet tiedoksi opettajalle perheen erotilannetta ja lapsen huoltoa koskevat asiat. Lapsen asuminen ja vierailut kahden kodin systeemissä ei ollut vanhempien mukaan synnyttänyt opettajien kanssa erityisemmin keskustelua siitä, mitä asuminen eri kodeissa tarkoittaa yhteistyökäytänteiden osalta. Riitaisan suhteen vuoroviikkovanhempi oli kuitenkin ainoa, joka oli tarkemmin sopinut ja keskustellut opettajan kanssa toivomistaan yhteistyöjärjestelyistä ja esimerkiksi puuttumisen kynnyksen madaltamisesta vanhempien tulehtuneiden välien vuoksi. Näkemykset koulun ja vanhempien

vastuusta tiedonkulusta eroperheiden molemmille vanhemmille vaihtelivat vanhempien keskinäisten *yhteistyösuhteiden* mukaan.

Toimivissa ja ristiriitaisissa yhteistyösuhteissa vastuu informaation välittymisestä molemmille vanhemmille nähtiin olevan enemmän vanhemmilla. Näiden vanhempien mukaan on vanhempien tehtävä hoitaa keskenään lapsen koulunkäyntiä koskevan tiedon jakaminen opettajaa rasittamatta. Kahden vanhemman mukaan suhteen riitaisuus saattaisi silti edellyttää opettajalta enemmän panostusta ja aktiviisuutta. Vanhemmat pitivät silti hyvänä asiana, että opettajan viestit saavuttavat suoraan molemmat erovanhemmat.

> *"Mun mielestä ei voi edellyttää, että opettaja niinku erityisesti rupeis huomioimaan tämmösiä asioita, eikä sen sinänsä tarvitse. Et se on ihan hyvä, et se tietää sen tilanteen, ja ymmärtää sen asian."* Etä-isä, toimiva yhteistyösuhde

> *"Jos välit on jotenki huonot, ni sillon se on ehkä sille opettajallekin työläämpää - -jää ehkä enemmän sen opetajan vastuulle tiedonkulku..mutta kyllä mun mielestä vanhempien velvollisuus on hoitaa se homma keskenään niin järkevästi, että kaikki tarvittava tieto kulkee. Me on käytännössä sitten irtolappuja - - skannattu ja lähetetty sähköpostilla- - ni ei oo tarvinnu niitä papereita sitte kiikuella mihinkään kesken viikon."* Vuoroviikko-äiti, toimiva yhteistyösuhde

> *"Yhteishuoltajuusperheitäkin on varmaan niin monenlaisia - - et jos vanhempien yhteistyö ei jotenkin toimi, ni sit se täytyy kyl huomioida, et se lapsen koulutyö ei kärsi."* Lähiäiti, toimiva yhteistyösuhde

Riitaisissa yhteistyösuhteissa korostui enemmän opettajan ja muiden viranomaisten yhteistyökäytäntöjen merkitys ja vastuu erovanhempien tasavertaisessa tiedonsaannissa. Vanhemmat kokivat myös vastuuta hoitaa keskenään asioita parhaansa mukaan. Riitaisan suhteen vanhemmat nostivat esiin silti selkeämmin, että molemmat erovanhemmat tulisi huomioida esimerkiksi koulun viestinnässä ja koulun tapahtumiin kutsumisessa. Riitaisuus esti hyvää kommunikaatiota vanhempien kesken, mutta opettajan yhteistyö erikseen molempiin vanhempiin oli vuoroviikkovanhemman mukaan merkittävästi tukenut yhteistyön toimivuutta ja vanhempien tasavertaisuutta laajemminkin.

> *"ku meillä ei oo minkäänlaista niinku keskusteluyhteyttä ni meijän tilanteessa se on erityisen tärkee että ne samat tiedot menee niinku molempiin paikkoihin ja sillä tavalla sen mun mielestä oikeesti kuuluukin olla, vaikka oliskin niinkun hyvä välit ja muuta.. - - mun mielestä tässä meijän tilanteessa koulu on tosi isossa roolissa ollu - - Kyllä se nyt varmaan on iso asia niinku molemmille puolille, et molempiin suhtaudutaan tasavertaisina vanhempina - - jos on suppeempia tapaamisoikeuksia jommallakummalla, ni se vois olla tosi kurjaa, et jos sitä viestiä ei site sais, että kyllä tämmöset sähköpostijakelut ja niinku Wilmakin on - - tosi tärketiä asioita."* Vuoroviikko-äiti riitaisa yhteistyösuhde

Yhteistyötilaisuuksiin osallistuminen ja koulunkäyntiä koskevien vastuiden jakaminen vanhempien kesken

Osallistuminen vastuunjako yhteistyötilaisuuksiin oli toimivissa ja ristiriitaisissa yhteistyösuhteissa vanhempien kesken hyvin tasapuolista. Riitaisissa suh-

teissa toinen osapuoli ei esimerkiksi riitojen vuoksi osallistunut yhteistyöhön, mutta molempien vastuuta lapsen asioista arvostettiin. Jonkin verran eroja löytyi yhteistyösuhteiden mukaan.

Toimivissa yhteistyösuhteissa molempien vanhempien läsnäoloa tärkeissä yhteistyötilaisuuksissa, kuten arviointikeskusteluissa ja muissa virallisemmissa tapaamisissa, pidettiin molempien vanhempien kesken lähtökohtana, josta poikettiin harvoin. Vanhemmat pyrkivät järjestämään yhteiset aikataulut tapaamisille, ja yleensä tämä oli onnistunut hyvin.

> *"Joskus on ollu jopa niin, et mä oon ollu vanhempainolloissa, et Laurin äiti ei oo päässy sinne. Mut si ku näitä tämmösii yhteisii arviointikeskusteluja, ni ollaan me yhessä aina oltu niissä."* Etä-isä, toimiva yhteistyösuhde

Ristiriitaisen yhteistyösuhteen vanhemmat pitivät molempien osallistumista koulun tilaisuuksiin myös tärkeänä, mutta etävanhempi ei ollut halukas järjestelemään omia työaikataulujaan joidenkin luokkakohtaisten tapaamisten vuoksi.

Riitaisten yhteistyösuhteiden isät eivät osallistuneet lainkaan koulun yhteistyötilaisuuksiin. Tutkimukseen osallistunut riitaisan suhteen etävanhempi piti yhteistyöhön osallistumista tärkeänä, ja oli siihen halukas, mutta piti osallistumattomuuden syynä osin koulun aloitteen puuttumista ja osin omaa passiivisuuttaan sekä asumista työn vuoksi kaukana lapsistaan. Riitaisan yhteistyösuhteen vuoroviikko-isä oli opettajan ja vuoroviikko-äidin mukaan osallistunut aiemmin tilaisuuksiin, mutta vetäytynyt yhteistyöstä vanhempien riitojen vuoksi. Vuoroviikko-äiti ei puuttunut toisen vanhemman päätökseen. Hän kuitenkin arvosti molempien vanhempien tarkasti puolitettua vastuuta.

> *"Nyt viimeaikoina olen käyny vaan minä, että, et meiän tilanne on vähän kärjistynyt niinku tässä - - ei [ole sovittu näin], vaan minä olen tullut, en ole missään vaiheessa sanonu, ettei hän sais tulla, mut hän ei oo ilmeisesti sitte halunnu tulla."* Vuoroviikko-äiti, riitaisa yhteistyösuhde

Lapsen koulunkäyntiä koskevan vastuun jakaminen erosi vanhempien vastauksissa huoltajuusposition mukaan siten, että lähi- ja vuoroviikkovanhemmat olivat etävanhempia aktiivisempia koulunkäyntiin koskevissa asioissa. Kaikki kolme *vuoroviikkovanhempaa* yhteistyösuhteen laadusta riippumatta korostivat, että heillä on vuoroviikkovanhempina samanlaiset vastuut lapsen kaikista asioista. Vanhemmat pitivät tärkeänä, että yhteishuoltajuudessa molemmat kantavat myös kouluun liittyvät vastuut huoltoviikollansa. Käytännöissä oli kuitenkin joustavuutta riippuen vanhempien yhteisyösuhteesta.

Toimivan yhteistyösuhteen vuoroviikkovanhemmat hoitivat kouluun liittyvät asiat vuoroviikollaan itsenäisesti pitäen silti toista vanhempaa tietoisena viikon aikana tulleista asioista. Vanhemmat olivat melko aktiivisia tiedottajia keskinäisessä yhteistyössään, ja he esimerkiksi skannasivat koulusta tulleita tiedotteita toisilleen sähköpostin liitteiksi. Molemmat vanhemmat seurasivat itse tiedotteita ja kotitehtäviä myös luokan internet-sivuilta. Vanhemmat kuva-

sivat voivansa toimia hyvin joustavasti keskenään. Vanhemmat myös osallistuivat yhdessä koulun tilaisuuksiin.

> *”Ei me sitä (koulunkäyntiin liittyviä vastuuta) sen kummemmin oo jaettu. Että toki koitetaan tukea niitä ja kannustaa siihen opiskeluun – no sellasia asioita on niinku sovittu, että pidetään samanlaiset linjat molemmat niissä asioissa, että vaaditaan sitten, on se sitte läksyjen teot ja nää, et yhtäläisesti mennään vaikka eri osoitteessa ollaan. - - Luulen, että molemmat ollaan yhtä lailla niissä mukana ja käytään niitä asioita läpite sitte.”* Vuoroviiko-isä, toimiva yhteistyösuhde

Riitaisan yhteisyösuhteen vuoroviikkovanhempi sanoi vanhempien hoitavan täysin itsenäisesti huoltoviikkojensa kaikki asiat toisen vanhemman puuttumatta tähän millään tavalla. Vanhempi sanoi vanhempien selvittävän keskenään asioita sähköpostin ja tekstiviestien välityksellä, mutta eivät puuttuneet toistensa tekemisiin tai tukeneet toisiaan millään tavoin.

> ”*Kyllähän molempien kuuluu niinku kantaa se oma vastuu, että sit kun on niitä asioita mitkä kuuluu sun viikolle, sä vastaat niistä ja huolehdit – ettei siinä toisen tarvitse olla, ei äidin eikä isän, tarvitse olla niinku tota kumpaakaan tavallaan niinku ohjeistamassa tai vahtimassa”* Vuoroviikko-äiti, riitaisa yhteistyösuhde

Kaikissa lähi–etävanhempi -suhteissa vanhemmat pitivät lähivanhempaa päävastuullisena lapsen arjesta ja kouluasioista huolehtimisesta sillä perusteella, että lapsi asui valtaosan ajasta heidän luonaan. ja vanhempi oli lapsen arjessa enemmän osallisena. *Lähivanhemmat* vanhempien keskinäisestä yhteistyösuhteesta riippumatta kokivat olevansa suuremmassa vastuussa lapsen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. He tosin myös kysyivät lasta koskevissa asioissa etävanhemman mielipidettä. Lähivanhemmat myös kokivat, että molemmat vanhemmat osallistuvat keskeisiin koulun tapahtumiin. *Etävanhemmat* toivat esiin rajallisemmat mahdollisuutensa osallistua päivittäisten kouluasioiden seuraamiseen. Toisaalta he pitivät epämielekkäinä seurata jatkuvasti, mitä lapsen opiskelussa tapahtui, sillä lapset olivat suhteellisen harvoin heidän luonaan. Etävanhempien vastauksissa tuli esiin myös vanhempien keskinäisen yhteystyösuhteen laatu.

Toimivan yhteistyösuhteen etävanhempi kantoi vastuuta lapsen kouluasioista huoltopäivinään ja oli mukana koulun järjestämissä yhteistyötilaisuuksissa. Vanhempi koki roolinsa lapsen arjesta huolehtimisessa melko pieneksi. Etävanhemman mukaan lähivanhempi varmisteli häneltä mielipidettä joskus liiankin pieniin asioihin, sillä hän luotti täysin lähivanhemman kykyyn päättää pienemmistä arjen asioista.

> *”mul ei niinku kauheen suuri rooli oo siin mieles siihen koulunkäyntiin ollu, että tuo lapsen äiti tuntuu olevan kiinnostunut siitä, siitä koulunkäynnin huolehtimisesta, ja tavallaan mulle sopii se, et ei mul oo kauheeta tarvetta siihen ruveta viisastelemaan. Et mä luotan, et hän ohjaa kyl Lauria siin koulunkäynnissä hyvin. - - Se on mun mielestä tavallaan tärkeetä, että me molemmat tiedetään Laurin asiat. ”* Etä-isä, toimiva yhteistyösuhde

Ristiriitaisen yhteistyösuhteen etävanhempi toi esiin, että ei enää kokenut lapsen kasvatusta ja koulunkäynnistä huolehtimista pääasialliseksi tehtäväkseen, koska lähivanhempi on hänen mukaansa osoittautunut eri yhteiskunnan käytäntöjen valossa ensisijaiseksi huoltajaksi. Etävanhemman mukaan lähivanhempi itse halusi ottaa ensisijaisen vanhemman roolin itselleen ja päättää lapsen asioista.

> *"Se roolihan on vaan niin pieni loppujen lopuksi sitten miehenä eroperheessä, lähinnä kakkoshuoltajana, että se tavallaan kaikki määrä mikä siinä, tai kuinka vähän siinä on loppujen lopuksi suhteessa lasten kanssa kuin suhteessa sitten muuten, niin siinä nyt ei hirveästi pysty panostamaan näihin (koulu) asioihin."* Etä-isä, ristiriitainen yhteistyösuhde

Riitaisan yhteistyösuhteen etävanhempi oli tyytymätön lähivanhemman toimintaan lasten koulunkäynnin tukemisessa sekä opettajan yhteistyökäytäntöihin. Vanhemmalle osallistuminen esimerkiksi lasten koulutyön tukemiseen ja kotitehtävien seuraamiseen oli hänen mukaansa lähes mahdotonta, vanhemman mukaan osin pitkän välimatkan ja harvojen tapaamisten takia. Vanhempi ei luottanut lähivanhemman kykyyn hoitaa usean lapsen koulunkäyntiä ja tukeutui vanhempaan lapseen.

> *"Ei oo minkäänlaista palaveria -- lasten opiskelun osalta pidetty. -- että kyllä äitillä on tässä tapauksessa semmonen opetusvastuu, että jos huomaa, että nyt ei mene hyvin, niin ottaisi sitten kouluun yhteyttä - - Mä oon sanonu hänelle (vanhimmalle lapselle), että kato pikkusen perrään, että ossaako ne tehä niitä kotitehtäviä ja jos eivät ossaa, ni neuvo.- - Ja jos lapset on ottanu koulutehtäviä mukaan, ni on tämä reissarivihko, ni mä oon sitä sitte selannu lukenu, että mitä siellä tapahtuu."* Etä-isä, riitaisa yhteistyösuhde

Yhteistyön tarve ja merkitys

Tavallisimmat syyt arjen yhteydenpitoon ja tiedottamiseen olivat lasten sairastumiset, poissaolot ja myöhästymiset, poikkeava vireystila ja huonosti nukutut yöt tai muut lapsen koulu toimintaan selvästi vaikuttavat asiat. Keskeinen yhteistyön tarve yhteistyölle syntyi oppimiseen liittyvistä asioista siihen saatavasta tuesta ja ohjauksesta. Valtaosa vanhemmista piti opettajaa päävastuullisena oppimista koskevissa asioissa, mutta näki tehtävänään tarkkailla kotitehtävien onnistumista ja osallistua tarvittaessa opetukseen kotona.

Vanhemmat vanhempien keskinäisestä yhteistyösuhteesta riippumatta pitivät tarpeellisena avata jonkin verran myös perheen taustoja ja sisäisiä asioita, kuten mainita perheen asumisjärjestelyistä ja erotilanteesta. Kaksi vanhempaa totesi myös tarpeelliseksi kertoa tarkemmin muutoksista lapsen perhesuhteissa, kuten vanhempien riitojen syvenemisestä tai lapsen kotiin muuttavista vanhempien uusista kumppaneista, mikä saattaisi vaikuttaa lapsen käytökseen tai toimimiseen koulussa. Kaikki eivät selvästi olleet yhtä avoimia kertomaan perheen sisäisiä asioita, mutta eroja tarkasteluryhmien mukaan ei tässä yhteydessä löytynyt. Neljä vanhempaa toi esiin luottamuksen rakentamisen ja opettajaan tutustumisen tärkeyden, jotta yhteistyö olisi luontevaa esimerkiksi mahdollisissa ongelmatilanteissa. Yksi vanhemmista mainitsi tärkeäksi asiaksi myös

opettajien vaitiolovelvollisuuden, jonka turvin vanhemman on helpompi kertoa perheen asioista.

> *"Jos jotain erikoisempaa tulee, hankalia tilanteita, ni sitten ollaan tuttuja sen opettajan kanssa, et on helppo sit ottaa yhteyttä - - et se ois semmonen luonteva, ettei tarvi jännittää, pelätä tai kauheesti miettiä, että voiko nyt ottaa yhteyttä vai ei. - - se on oikeestaan semmonen tutustumistilannekki se arviointikeskustelu, ku eihän sellasta kahenkeskistä aikaa opettajan kanssa muuten oo. Ongelmien osalta voi olla, mut et positiivisessa hengessä.."* Vuoroviikko-äiti, toimiva yhteistyösuhde

Käsitykset yhteistyön päämääristä ja merkityksistä lapsen elämälle olivat yhteneviä kaikissa vastaajaryhmissä. Kaikki vanhemmat pitivät tärkeimpänä yhteydenpidon päämääränä lasten fyysisestä ja psyykkisestä hyvinvoinnista huolehtimista sekä oppimisen tukemista. Vanhempien osallistuminen yhteistyöhön tukee vanhempien mukaan myös lapsen motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan. Vanhemmille oli tärkeää, että yhteistyön avulla he pysyivät tietoisena lapsensa elämäntilanteesta koulussa. Koulun ja kodin toimintatapojen selkiytyminen, tietojen ja huolien jakaminen ja "saman polun kulkeminen" nähtiin merkityksellisenä asioina lasten koulun käynnin ja kasvun tukemisessa. Yhteistyön merkitys vanhemmille muodostui siten välillisesti lapsen kautta lapsen hyvinvoinnin turvaamisena. Yhteistyöllä oli myös suorempia merkityksiä vanhemmille itselleen, vaikka nämäkin linkittyivät lopulta lapseen. Kaikki vanhemmat toivat esimerkiksi esiin olevansa kiinnostuneita siitä, mitä lasten koulupäiviin kuuluu oppimisen opiskelun lisäksi. Tällaista tiedon tarvetta täyttivät parhaimmin kahdenkeskiset keskustelut sekä viikkopostit.

Neljässä vastauksessa korostui säännöllisten oppilaskohtaisten kuulumisten merkitys turhien huolien poistajana. Kahden vanhemman mukaan yhteydenpidolla olisi juuri erovanhemmille tavallista suurempi merkitys. Toisen vanhemman mukaan vanhemmat saattavat huolehtia lapsen pärjäämisestä enemmän esimerkiksi siksi, että lapsella voi olla perhetilanteesta johtuen enemmän kuormitusta. Kaikki vanhemmat pitivät itselleen merkityksellisempinä sellaisia oppilaskohtaisia yhteistyötilaisuuksia ja -tilanteita, joissa he pystyivät tutustumaan opettajaan ja keskustelemaan tämän kanssa lapsen edistymisestä, haasteista ja koulupersoonasta sekä myös positiivisista asioista. Myönteisistä asioista viestiminen oli vähäisempää tavallisesti ongelmiin painottuvassa yhteistyössä, mutta kasvokkain tapahtuneissa kohtaamisissa oli mahdollisuus kuulla ja kysyä myös myönteisiä asioita lapsesta. Oppilaskohtaisen yhteistyön merkitys näyttäytyi siten lapsen kasvun tukemisen ohella lapsen elämästä osalliseksi pääsynä jokaisen vanhemman vastauksessa.

Yhteistyön merkitys vanhemmille määrittyi osittain vanhempien *huoltajuusposition* mukaan. Lähi- ja vuoroviikkovanhempien vastauksissa yhteistyön merkitys vanhemmalle näyttäytyi enemmän käytännöllisenä tiedon saantina ja lapsen koulunkäynnin tukemisen helpottumisena, kun etävanhempien kohdalla tällainen arjen tiedottaminen ei noussut yhteistyön merkityksissä samalla tavalla esiin. Kaikille vanhemmille opettajan kanssa kasvokkain tapahtuneet tapaamiset ja keskustelut olivat merkittävimpiä yhteistyötilanteita, mutta nii-

den merkitys suhteessa muihin yhteistyömuotoihin korostui etävanhempien kohdalla, joille arjen tiedotteilla ei niinkään ollut konkreettista käyttöä. Toisaalta opettajan kahden keskinen yhteydenpito ei arviointikeskusteluiden ulkopuolella useinkaan kohdistunut etävanhempiin, miksi nämä olivat etävanhemmalle ehkä tärkemäpiä tutustumistilanteita.

> *"Tietysti ne tapaamiset on ollu siinä mielessä hyvii, että on saanu semmosta kuvaa vähä, et mimmonen lapsi tää meidä Lauri on niinku siellä koulussa, että se on tavallaan kiinnostavaa, kauheen kiinnostavaa."* Etä-isä, toimiva yhteistyösuhde

> *"Hyvähän se oli kuulla, vähän missä mennään. - - tietää vähän asioista mitä on tapahtunu ja kuulin näitä ongelmia, mitkä oli nyt vähän niinku.. huomasin sen jälkeen paremmin, et ne onki isompia ongelmia tosiaan ne, esimerkiks se lukeminen - - on siin nyt ehkä sellanen (merkitys) et kuitenki nyt jollain tavalla on mukana tässä touhussa."* Etä-isä, ristiriitainen yhteistyösuhde

Eroja yhteistyön merkityksestä eroperheille näkyi myös *yhteistyösuhteiden* mukaisissa ryhmissä siten, että toimivan ja ristiriitaisen yhteistyösuhteiden vastaukset olivat keskenään enemmän samanlaisia. Riitaisten suhteiden vanhempien mukaan yhteistyöhön on selvästi kiinnitettävä enemmän huomiota eroperheissä, joissa sillä voi olla hyvinkin tärkeä merkitys.

Toimivissa yhteistyösuhteissa vanhemmat kokivat saaneensa muodostettua keskenään lapselle tai lapsilleen turvallisen ja toimivan ympäristön, jossa lasten asiat toimivat heidän uskoakseen ongelmitta. Toimivien suhteiden vanhempien mukaan erotilanteen erityistä huomiointia ei heidän kohdallaan tarvita. Kaksi toimivan suhteen vanhempaa toi silti esiin, että opettajan toteuttamalle yhteistyölle voisi tästä huolimatta olla hieman erilaisia tarpeita eroperheissä.

> *"Et se opettaja koko ajan muistais, etä nyt on kaks perhettä, tai kaks kotia, ja tiedottais sitten aina, jos on vähän vakavampi asia, ni molemmille heti niistä asioista, että molemmat tietää missä mennään."* Vuoroviikko-äiti, toimiva yhteistyösuhde

Ristiriitaisen yhteistyösuhteen lähivanhemman mukaan tavallista tiiviimmälle oppilaskohtaiselle yhteistyölle olisi eroperheiden kohdalla tarvetta. Etävanhempi ei pitänyt erityistä informointia tarpeellisena.

> *"Mä luulen, että varsinkin kun ero on aika tuore, tai muutenkin mä luulen, et erovanhemmat saattaa huolehtia siitä, että miten niillä lapsilla menee, kun on se sopeutuminen ollu kuitenki siihen, eroperhe-elämään ja sitte koulunkäyntiin."* Lähi-äiti, ristiriitainen yhteistyösuhde

Riitaisan yhteistyösuhteen vuoroviikkovanhempi sanoi yhteistyön olevan tärkeämmässä asemassa eroperheissä. Erityisesti vanhempien välien ollessa heikot yhteistyön merkitys eroperheissä korostuu. Etävanhemman mukaan opettajan on olennaista tietää perheen erotilanne ja kuulla molempien vanhempien näkemykset lasten asioista, jotta vanhemmat voivat molemmissa kodeissa tukea

lasten opiskelua. Molempien mukaan tiiviimpi yhteistyö on tarpeen, jotta opettaja ymmärtäisi syitä lasten mahdollisesti poikkeavalle käyttäytymiselle.

> *"On se mun mielestä tärkeetä niinku ihan kaikissa tapauksissa, mutta kyl se tämmösissä tapauksissa on vielä niinkun erityisen tärkeetä. - - Mä ajattelen, että ennen kaikkea se on lapsen etu, että koska opettaja tietää mitä on taustalla, niin jos jotain ilmenee, niin se pystyy reagoimaan siihen asiaan. Jos se ei tietäis ja jotain tulis, ni se saattas niinku odotella ja katella tavallaan niinku, antaa sen asian olla pidempään."* Vuoroviikko-äiti, riitaisa yhteistyösuhde

6.2 Yhteistyön toimivuus ja kehitystarpeet

6.2.1 Opettajien näkemykset

Opettajien näkemykset yhteistyön toimivuudesta ja kehitystarpeista olivat melko yhteneväisiä. Opettajat kuvasivat, että yhteistyö opettajan ja kodin välillä tutkimuksen perheissä ja valtaosassa muistakin eroperheistä sujuu yleensä ottaen hyvin. Opettajien taholla tämä tarkoitti sitä, että erityiselle huolehtimiselle ei ollut eroperheissä lapsen asioiden toimimisen kannalta tarvetta. Opettajien mielestä yhteistyön toimivuutta edisti heidän osaltaan säännöllinen yhteydenpito, sopivat tasapuoliset yhteistyökanavat ja vanhempien rohkaiseminen yhteydenottoihin. Opettajien ymmärryksen mukaan tieto heiltä vanhemmille kulki kaikissa tapauksissa hyvin, ja vanhempien kesken yleensä myös melko hyvin. Poikkeuksena tutkimusjoukossa mainittiin yksi tapaus, jossa vuoroviikkovanhemmat olivat itse kertoneet opettajalle vanhempien välien olevan poikki ja riitaisat, eikä tieto kulkenut kotien välillä lainkaan. Toista tutkimuksen vanhempien joukosta löytynyttä riitaisaa yhteistyösuhdetta ei ollut tunnistettu koulussa. Vanhemmat eivät olleet kertoneet tässä tapauksessa itse opettajalle vanhempien heikoista väleistä. Yhteistyön toimivuutta edisti se, että vanhemmat kertoivat itse avoimesti miten yhteydenpito vanhempien kesken toimii.

Lapsen herättäessä opettajassa huolta tämän asioihin puututtiin opettajien mukaan aina välittömästi riippumatta lapsen taustoista. Kaikki opettajat korostivat, että jokainen perhesysteemi ja lapsen tilanne on yksilöllinen, eikä eroperheiden kanssa tehtävä yhteistyö tuo yhteistyöhön välttämättä oleellisia eroja muihin perheisiin verrattuna. Myös lapsen asuminen kahdessa kodissa näkyi koulun arjessa tapauskohtaisesti. Kaksi opettajaa totesi, että lapsen huollon vaihtumista ei koulun arjessa tutkimusperheiden osalta huomaa. Kolmannen opettajan mukaan tutkimusperheen lapsen osalta on ollut tarpeen olla yhteydessä vanhempiin lapsen arkivierailuista, jotka näkyvät toisinaan lapsen stressaantuneisuutena tai haluttomuutena lähteä koulusta. Osaltaan tähän oli vaikuttamassa opettajan mukaan lapsen persoona, osaltaan arjen toiminnot eri kodeissa oltaessa. Myös toinen opettaja totesi kuulleensa koulun iltapäiväkerhon

aikuisilta, että jotkin hänen luokkansa eroperheiden lapset eivät lähtisi yhtä mielellään toisen vanhempansa luokse, mutta ei tiennyt asiasta tarkemmin.

> *"- - asiat hoituu (tutkimusperheissä) äärimmäisen hyvin. Hyvin, että jos mä en tietäisi, ni mä en tietäisi että heillä ei oo ehjää perhettä. - - on monia muita täs luokas lapsia, jolla on niinku ehkä sekavampaa se homma, johtuen, mistä lie."* Opettaja 2

> *" - - et semmosia arkikäytännön tilanteita, mitkä sit se lapsi täälläki purkaa sitte. Mä oon sitte viestittänyt, että tämmösistä asioista on täällä juteltu ja itketty. - - ja äiti ja isä sitte ovat tietoisia siitä mikä on se lapsen kokemusmaailma siihen tilanteeseen."* Opettaja 1

Yksilöllisesti sovittujen yhteydenpitokäytäntöjen muistaminen eri oppilaiden kohdalla oli opettajien mielestä hieman haastavaa. Myös riitaisat välit vanhempien kesken toivat haasteita yhteistyöhön, sillä se edellytti opettajalta valmiutta toimia joustavasti erikseen molempien vanhempien kanssa. Myös vanhempien erilaiset toiveet yhteydenpidon herkkyydestä loivat tilanteita, joissa oli pohdittava, milloin yhteyttä otettiin molempiin, ja milloin vain toiseen vanhempaan. Epätietoisuus siitä, mitkä opettajan välittämät asiat vanhemmat lopulta jakoivat keskenään, vaivasi yhtä opettajaa. Haasteita toi yhteistyöhön myös se, jos vanhempi tai vanhemmat suhtautuivat koulunkäyntiin tai opettajaan jollakin tavalla ongelmallisesti tai jos perheellä oli muita perheen sisäisiä ongelmia. Ongelmia saattoivat tuottaa esimerkiksi vanhemman ristiriitainen suhtautuminen tai epäluottamus opettajaa ja koulua kohtaan, vanhemman päihdeongelma, yksinhuoltajuus tai lapsen oppimisvaikeudet. Opettajan ja vanhempien ristiriidat olivat yhden opettajan kohdalla vaikuttaneet siten, että opettaja ei halunnut olla pienemmistä asioista ja ongelmista yhteydessä kotiin, vaan hoiti asiat koulun sisällä. Toisaalta opettajat kunnioittivat vanhempien valintaa olla osallistumatta yhteistyöhön, jos vanhempi tai perheet opettajan yhteistyöaloitteista huolimatta jättäytyivät yhteistyöstä. Yksi opettaja totesi koulunsa rehtorin neuvoneen, ettei opettajan tarvitse kantaa huolta vanhemmista, jos yhteistyösuhdetta ei opettajan aloitteista huolimatta synny – opettaja huolehtii lapsesta koulussa.

> *"Jotenkin tuntuu hassulle, et ensin mä soitan toiselle ja sit se viesti ei mene sieltä sille isälle, vaan et sit mun pitää vielä soittaa se toinen soitto. Et tavallaan se säännöllinen yhteydenpito toimii, mut sit semmonen, ku tulee jotain ongelmia, ni sitte ei."* Opettaja 3

> *"-- että miten sanansa asettelee, että jotku voi ottaa hirveen helposti, niinku tulkita väärin tai nähä sen asian jotenkin negatiivisest, vaikka se ei ois semmoseks tarkotettukaan. Ja on sitte semmosiakin perheitä, joilla on vähän vaikeempaa, niin esimerkiks ne ei sit yleisiin vanhempainiltoihin koskaan osallistu, että niitten kanssa se yhteistyö on hankalampaa, että niitä ei oikeestaa nää ku iha näissä pakollisissa arviointikeskusteluissa tai jossain mitkä on ihan määrätty."* Opettaja 1

Kaksi opettajaa piti tarpeellisena tai toivottavana etävanhempien ja isien aktiivisempaa roolia. Isien henkilökohtaisempi kutsuminen yhteistyöhön voisi toisen opettajan mukaan olla tarpeen, jotta nämä kokisivat itsensä tervetulleiksi. Toisaalta opettajat toivoivat vanhemmilta tässä suhteessa myös omaa aktiivi-

suutta ja rohkeutta. Opettajat pitivät kehitystarpeena keskustella erovanhempien kanssa nykyistä tarkemmin, millaista lapsen arki ja toiminta on eri kodeissa tai onko kodeilla erilaisia näkemyksiä ja toiveita joistakin kouluun liittyvistä asioista. Yksi opettaja ehdotti, että yhteistyökäytäntöjä selkiytettäisiin ja niistä sovittaisiin vanhempien kanssa heti lukuvuoden alussa järjestettävässä tapaamisessa tai pian koulun aloituksen jälkeen.

> *"Etävanhemman semmonen aktiivisempi rooli vois olla ihan kiva - - itellä kuitenki se suurin info ja oppilaan asioista puhuminen on sen lähivanhemman kanssa, että joskus vois olla ihan hyvä, et ois myös paremmin tietonen siitä millasta se elämä on sielä toisessa päässä."* Opettaja 1

> *"Ehkä se tietoisuus siitä kans myöski avoimesi että, et kulkeeko kaikki tieto heidän välillään, et mikä on se heidän niinku linja aina, et se on hyvä tietää koulun puolella. – siis must ois kauheen hyvä se, että ois vaikka lukuvuoden alussa -- semmoset vanhempainvartit et vähän tutustuisin vanhempiin nii, et jotenki se et sovitaan ja tiedetään se että mitä he toivoo minulta ja mitä mä toivon heiltä."* Opettaja 3

6.2.2 Vanhempien näkemykset

Yhteistyön toimivuus

Kolme vanhempaa totesi koulun kanssa tehtävän yhteistyön olevan kaikilta osin erinomaista, neljä kuvasi olevansa enimmäkseen tyytyväisiä, ja yksi sanoi olevansa täysin tyytymätön jäätyään yhteistyöstä sivuun. Toimivissa ja ristiriitaisissa yhteistyösuhteissa sekä lähi- ja etävanhemmat olivat kauttaaltaan tyytyväisiä yhteistyöhön ja kokivat sen toimivan. Myös riitaisan yhteistyösuhteen vuoroviikkovanhempi oli koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön tyytyväinen. Vain riitaisan yhteistyösuhteen etävanhempi oli tyytymätön yhteistyöhön. Yhteistyön laadun arvioinnissa nousi esille vanhempien keskinäinen yhteistyösuhde sekä koulun ja opettajan yhteistyökäytännöt, kuten sopivat viestintäkanavat sekä ajan tasainen ja riittävän aikainen tiedottaminen.

> *"Mun täytyy sanoa että en mä voi toivoa yhtään sen enempää enkä niinku sit vähempääkään."* Vuoroviikko-äitii, riitaisa yhteistyösuhde

> *"Mä oon ihan umpiossa, et se on oman aktiivisuuden varassa ollu tää homma. Et se Wilma on hyvä juttu, siellä on paljon tietoo. - - mä en tiiä minkälainen byrokratia on kouluissa, että eikö ne todellaki, jos on ero eronneita vanhempia, ni eikö ne kuulu ne liput ja laput niinku lähetellä sitte niinku molemmille."* Etä-isä, riitaisa yhteistyösuhde

Vanhempien yhteistyösuhde vaikutti siihen, kuinka vanhemmat jakoivat tietoa keskenään (ks. luku 3.2). Esimerkiksi toimivan ja ristiriitaisen yhteistyösuhteen etävanhemmat olivat tyytyväisiä koulun ja kodin yhteistyöhön, sillä he saivat lasta koskevat tarpeelliset tiedot viimeistään lähivanhemmalta. Riitaisassa yhteistyösuhteessa tiedonkulku lapsista ei toiminut, mikä taas lisäsi tyytymättömyttä koulun kanssa käytävään yhteistyöhön. Kolme vanhempaa mainitsi, että

lapsen eläminen kahdessa kodissa hankaloittaa jonkin verran tiedonkulkua ja vaatii vanhemmilta aktiivisempaa otetta.

Koulun käytäntöjen osalta yhteistyöhön liittyvät käytännön asiat olivat vanhempien enemmistön (7/8) mukaan hoidettu mallikkaasti. Käytetyt sähköisten viestintäkanavien koettiin yhtä vanhempaa lukuun ottamatta helpottavan arkea tai tukevan erityisesi erovanhempien toimintaa ja tasavertaisuutta. Yhden opettajan käyttämä paperinenkin reissuvihko koettiin silti hyvin toimivaksi, kun käytössä oli rinnalla myös sähköiset järjestelmät päivittäisten asioiden ja viikkotiedotteiden tarkastamista varten. Riittävän aikainen tiedottaminen puolestaan mainittiin koulunkäyntiä ja arkea helpottavaksi tekijäksi, sillä tarvittavista tavaroista huolehtimista oli kahdessa kodissa asumisen vuoksi tavallista enemmän. Myös virallisemmat tiedotteet koulun tapahtumista sekä opettajan tiedotteet erikoispäivistä ja tarvittavista varusteista tulivat hyvissä ajoin, jolloin suunnitelmallisuus eroperheiden erilaisissa asumisjärjestelyissä oli mahdollista.

Muutama vanhempi nosti esiin tyytyväisyytensä laajemmin koulujen kehitystoimintaan tiedottamisen ja yhteistyön tekemisen osalta. Vaikka toimintatapoja, kuten sähköistä viestintää, ei olisi erityisesti kehitetty eroperheitä ajatellen, olivat ne vanhemmista erinomaisia juuri perheiden erilaisissa huoltojärjestelyissä. Yhden vanhemman mukaan tiedonkulkua helpottavien järjestelmien kehittäminen vaatii koko koululta ja koulujärjestelmältä panostamista sekä yhteistyön näkemistä arvokkaana. Lähes kaikki vanhemmat toivat jollain tavalla esiin sähköisten yhteistyökäytäntöjen hyödyn eroperheiden arjessa ja tiedottamisessa. Myös toimivissa yhteistyösuhteissa koulun sopivat käytännöt helpottivat selvästi erovanhempien toimintaa ja lisäsivät tyytyväisyyttä yhteistyössä. Silti edelleen oppilaskohtaisen tiedon kulkeminen molemmille riippui vanhempien välisestä yhteistyöstä.

> *”Jos aattelee just sähköpostia ja näitä peda-nettejä ja mitä nää nyt onkaan ollu, niin nehän on hyvin tasa-arvoisia järjestelmiä sinänsä, että ei siinä tarvitse mitenkään erikseen huomioida sitä, että niitä yhteishuoltajuuksia, että sieltä ne molemmat saa sen informaation samalla tavalla, et ei siin oo sinänsä mitään. - - sit jos puhelimella tarttis jotain ilmottaa jostain asiasta, ni se tietysti tekee helposti vähä epätasa-arvoseks, mut en nää sitä ongelmana, luotan ihan ehottomasti lapsen äitiin - - et se ilmottaa sen mulle sit.”* Etä-isä, toimiva yhteistyösuhde

Kuusi vanhemmista koki tärkeänä, että opettaja suhtautuisi käytäntöjen tasolla heihin tasavertaisina vanhempia ja kunnioitti heidän vanhemmuuttaan. Tasavertaisuutta tuki esimerkiksi mahdollisuus saada opettajan paperiset ja sähköiset tiedotteet molempiin koteihin, mahdollisuus osallistua yhdessä tai erikseen luokkakohtaisiin ja oppilaskohtaisiin yhteistyötilaisuuksiin sekä saada vanhempien toiveiden ja tarpeiden mukaan suunniteltua ja sovittua oppilaskohtaista yhteydenpitoa. Neljän vanhemman mukaan heidän antamansa palautteet, toiveet ja mielipiteensä otettiinkin huomioon. Tyytyväisyyttä lisäsi myös yhteydenpidon helppous ja luontevuus. Luontevaa kanssakäymistä edesauttoi opettajaan tutustuminen ja opettajan ominaisuudet. Yhteistyö oli kahden van-

hemman mukaan myös konkreettisesti kehittynyt opettajalle annetun palautteen ja toiveiden jälkeen

> *"Se on ehkä sit niinku varmaan opettajasta aika paljon kiinni, että hänen persoonastaan, että miten semmonen helposti lähestyttävä tai niinkun, minkälaista signaalia antaa, että voiko niinku jäähä kyselee."* Lähi-äiti, toimiva yhteistyösuhde

> *"Opettaja ei missään, missään tapauksessa ikinä ole arvottanut meitä mitenkään eri tavalla niinku äitinä tai lähivanhempana yhtään sen enempää kuin sit isääkään - - Se on ainakin yks tosi keskeinen asia se, että mun mielestä opettaja huomioi hirveen hyvin sen, et meillä on vähän erityislaatuinen tilanne, ja niinku opettaja kunnioittaa sitä, että mä olen toivonu sitä, että se puuttumisen kynnys on erityisen matala."* Vuoroviikko-äiti, riitaisa yhteistyösuhde

Vanhemmat olivat useimmin tyytyväisiä ja luottavaisia opettajien taitoon arvioida yhteydenpidon tarve. Tiedon saaminen välittömästi erilaisissa ongelmatapauksissa oli lisännyt vanhempien luottamusta opettajaan. Yhteydenottoa molempiin vanhempiin toivottiin lähes kaikkien vanhempien vastauksissa viimeistään isommissa ongelmatilanteissa. Luottamus opettajaan oli myös tärkeä seikka huolehtimisen tarpeen vähenemisessä. Vanhemmat halusivat luottaa siihen, että opettaja havaitsee ja ilmoittaa, jos lapsen asioissa on jotain huolestuttavaa. Opettajaan luotettiin myös selvästi kasvattajana. Vanhemmat yhteistyösuhteestaan riippumatta toivat eri yhteyksissä esiin luottamuksensa opettajaa kohtaan.

> *"kylmä tykkään täst opettajasta, et se on hyvin tämmönen ihailtava, hienosti toimii lasten kans jämäkästi mutta kumminki silleen pehmeesti, että jos osais olla yhtä hyvä kasvattaja, ni olisin kyllä tosi ilonen - - ja tää opettaja varmasti osaa ja ymmärtää sen (kahden kodin) asian ja osaa huomioida sitten jos lapsi on vähän väsyny, ni ymmärtää niitä syitä ja tämmösiä - - "* Etä-isä, toimiva yhteistyösuhde

> *"Todennäköisesti en saa (koulusta tulleita viestejä), ku mä en oo niitä paljoa nähny. Mutta emmä nyt oo oikeestaan niitä hirveesti tarttenu ja kaivannutkaan, että mä jossain määrin luotan siihen, että mitä siellä (koulussa) tapahtuu."* Etä-isä, ristiriitainen yhteistyösuhde

Silloin, kun opettajaan ei rohjettu ottaa yhteyttä tai sitä jouduttiin epäröimään, vanhemmat kokivat yhteistyön vähemmän tyydyttäväksi. Tyytyväisyys oli vähäisempää, jos vanhempi koki epävarmuutta ja huolta lapsen tilanteesta. Tällainen tilanne oli esimerkiksi syntynyt, kun opettaja ei ollut raportoinut vanhemmalle lapsen oppimisen ongelmien edistymisestä. Yksi vanhempi mainitsi huolen aiheekseen sen, että lapselle oli merkitty Wilmaan yleisen tuen tukitoimia, joita ei ollut selitetty vanhemmille. Kaksi vanhemmista oli epävarmoja myös siitä, millaisia tuen muotoja oli koulussa lapsille saatavilla, ja miten tuen piiriin oli mahdollista päästä.

Tiedon saannin todelliseksi esteeksi vallitsevilla yhteistyökäytännöillä pidettiin vanhempien keskinäisen yhteistyösuhteen laatua ja vanhemman omaa passiivisuutta tai arkuutta. Tiedotukset vanhemman ja opettajan välillä sujui-

vat useimmilta vanhemmilta melko luontevasti, mutta osa oli selvästi arempia yhteydenotoissaan. Arkuus yhteyden ottamisesta ja epävarmuus yhteydenpitokäytännöistä rajoitti joidenkin vastaajien aktiivisuutta yhteistyössä, mikä harmitti myös vastaajia itseään. Vuoroviikkovanhempi, jolla oli jo lapsia ylemmillä luokka-asteilla, mainitsi tulleensa rohkeammiksi yhteydenottojen tekemisessä ajan mittaan. Hänelle opettaja näyttäytyi nykyään jo ”enemmän tavallisena ihmisenä” ja viestinnästä oli tullut vuosien mittaan luontevampaa. Vanhempien erot yhteyden ottamisessa vaikuttivat lähinnä persoonakohtaisilta, eivätkä liittyneet huoltajuustilanteeseen tai vanhempien keskinäiseen vuorovaikutussuhteeseen.

Moni vanhemmista yhteistyösuhteestaan tai huoltajuuspositiostaan riippumatta arveli, että opettajilla ei henkilökohtaiseen yhteistyöhön ole välttämättä liiemmälti aikaa. Opettajien rajallisiin mahdollisuuksiin pitää yllä jatkuvaa yhteydenpitoa kaikkiin luokan vanhempiin suhtauduttiin siten melko ymmärtävästi, vaikka tiiviimpää yksilöllisempää yhteydenpitoa samalla toivottiin. Riitaisan yhteistyösuhteen etävanhemman mielestä yhteydenpidon puuttuminen täysin etävanhempaan opettajan taholta oli selkeä ongelma, vaikka myös hän arveli syyn tälle löytyvän osittain opettajien vähäisistä ajallisista resursseista yhteistyön tekemiseen.

Myös tukiverkostojen puuttuminen nousi esiin yhdessä vastauksessa olennaisena erovanhemmuuteen haasteita tuovana tekijänä, joka ei vaikuta pelkästään lapsen koulunkäyntiin liittyviin asioihin, vaan laajasti vanhemman mahdollisuuksiin toteuttaa vanhemmuuttaan ja huolehtia lasten asioiden ohella omasta työstä ja hyvinvoinnista.

Kehitystarpeet

Vaikka erovanhempien kuvauksissa näkyi tyytyväisyys nykyiseen opettajan toteuttamaan yhteistyöhön, kaikkien vanhempien joukossa toivottiin pieniä parannuksia oppilaskohtaisiin yhteistyömuotoihin. Puolet vanhemmista oli hieman epävarmoja siitä, milloin opettajat todella ottavat yhteyttä kotiin, ja onko vanhemmalla syytä huoleen tai huolettomuuteen, jos koulusta ei kuulu pitkiin aikoihin mitään henkilökohtaisempaa viestiä lapsesta. Nämä vanhemmat toivoivat mahdollisuuksien mukaan useammin oppilaskohtaista tietoa lapsen koulussa olemisesta ja toimimisesta. Moni koki vaikeaksi kysellä erikseen tällaisia lapsen kuulumisia opettajalta. Kahden vanhemman vastauksessa nousi suoremmin esiin eroperhenäkökulma ja erovanhempien suurempi huoli lastensa pärjäämisestä ja tähän liittyvä toive tiiviimmästä ja säännöllisemmästä yhteydenpidosta. Huoli syntyi erovanhemmalle lapsen lisääntyneestä kuormituksesta elämässä, mikä syntyi sopeutumisesta samaan aikaan eroperhe-elämään ja koulun aloitukseen tuomiin muutoksiin.

> *”Että jotenkin sitten se ehkä erovanhempien kohalla silleen se jotenki huomioitas. Ihan sama ku kenen tahansa lapsen, jos on jotain muuta, kuormitusta siellä perheessä. - - Että kuulis sitä viestiä miten lapsella menee. Sitä enemmän, vaikka se on sitten, että menee ihan ookoo, ni jotenki, sellasta väliaikatietoa sitten sais.”* Lähi-äiti, ristiriitainen yhteistyösuhde

Koulun tavat ja opettajan yhteistyökäytännöt eivät olleet kaikille vanhemmille selvillä, ja myös niihin toivottiin tarkennuksia. Kahden vanhemman kokemusten perusteella myös pienempiä lapsen oppimiseen ja tukemiseen liittyviä toimenpiteitä olisi jatkossa tarpeellista käsitellä kasvokkain tai puhelimitse, jotta vanhemmalla on mahdollisuus kysyä asiasta tarkentavia tietoja tai mahdollisesti neuvoja lapsen tukemiseksi kotona. Kaksi toivoi arviointikeskustelujen kaltaisen tapaamisen lisäämistä yhdellä kerralla, ja puolet vanhemmista lisäksi oppilaskohtaista yhteistyötä yleisesti ottaen hieman enemmän. Jos lapsen oppimisessa tai muussa olemisessa olisi ongelmia, olisi lähes kaikkien vanhempien mukaan tarve nykyistä säännöllisempään oppilaskohtaiseen yhteistyöhön syntynyt selvästi. Yksi etävanhempi toivoi, että opettajat varaisivat aikaa myös etävanhempien tapaamiseen, kuulemiseen ja neuvomiseen. Moni muu vanhempi huoltajuuspositiostaan riippumatta piti myös tarpeellisena asiana sitä, että molemmille vanhemmille välitettäisiin henkilökohtaisesti tieto ainakin tärkeimmistä ja vakavammista lasta koskevista asioista. Lisäksi kolme vanhempaa piti tarpeellisena, että molemmat vanhemmat olisivat mukana sopimassa opettajan kanssa perheen kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Lukuvuoden alkupuolelle sijoittuva yhteinen tilaisuus, jossa käytäisiin läpi perheen tilanne ja toiveet yhteistyölle ja vaihdettaisiin yhteydenpidossa tarvittavat tiedot, olisi näiden vanhempien mielestä tarpeellinen eroperheiden yhteistyötä parantava käytäntö.

> *"Mä en tiiä onko se mitenkä iso vaiva sit tosiaan ensimmäiselle luokalle mennessä esimerkiks ni tuota, opettaja kävis kaikkien vanhempien kanssa, pienen keskustelun, 10-15 minuuttia, et oisko se iso juttu. "* Etä-isä, riitaisa yhteistyösuhde"

> *"Kyllä se sillon niinku pikkusen mietitytti sillon ennen koulun alkamista, et miten se niinku sit se yhteistyö toimii. - - En muista olisko siit puhuttu sit semmosessa ekassa vanhempainvartissa syksyllä, voi olla, mut mä luulen et lapsen äiti kertos sillon alussa aika tarkkaan silleen, et meil on tämmönen tää." Etä-isä, toimiva yhteistyösuhde*

Tutkimuksen haastatteluteemojen ulkopuolelta nousi teema huoltajuuspäätösten tuottamasta erovanhempien eriarvoisuudesta. Tutkimuksen etä-isistä kaksi toi vahvasti esiin huolensa ja murheensa lastensa ja perheen yhteyden menettämisestä sekä toisarvoisesta vanhemmuudesta, jota eri yhteiskunnan käytännöt ja huoltajuuspäätökset tuottivat. Nämä kaksi isää olivat samalla ainoat tutkimuksen vanhemmat, jotka elivät eron jälkeen yksin. Muilla tutkimuksen vanhemmilla oli ympärillään lapsen ja/tai uusperheen tuoma perheen läheisyys.

6.3 Vanhempien ja opettajien yhteistyökokemusten vertailu

6.3.1 Käsitykset opettajien toiminnasta

Sekä opettajat että vanhemmat olivat pääosin tyytyväisiä keskinäiseen yhteistyöhönsä. Opettajien itsensä sekä lähes kaikkien vanhempien mukaan yhteistyö oli ollut opettajien taholta pääosin määrällisesti runsasta, tarkoituksenmukaista ja kyllin aikaista. Myös käytössä olleet yhteistyökäytännöt sopivat eroperheiden tilanteeseen hyvin. Opettajien viestit kulkivat molemmille vanhemmille melko hyvin joko sähköisten kanavien tai reissuvihkon avulla. Erotilanne ei tuonut opettajan puolelta perusyhteistyöhön erityisiä haasteita opettajien eikä vanhempien mielestä. Kuitenkin erilaisissa ongelmatilanteissa yhteistyö eroperheissä saattoi kahden opettajan ja monen vanhemman mukaan yhteistyösuhteestaan riippumatta olla haastavampaa. Vanhempien käsitykset erotilanteen huomioimisen vaivattomuudesta tai haasteista olivat samansuuntaiset opettajien näkemyksen kanssa.

Yhteistyökäytännöt olivat opettajien mukaan heillä kaikille perheille samat, paitsi jos vanhemmat olivat erikseen sopineet muista käytännöistä. Opettajalle perheen erotilanne oli mainittu kaikissa yhteistyösysteemeissä, mutta tarkempia sopimuksia yhteydenpidosta oli tehty vain yhdessä tapauksessa. Opettajat eivät pitäneet tarpeellisena huomioida erityisesti lasten erotaustaa – huoliin opettajat puuttuivat lasten osalta aina, kun oli tarvetta. Myös pääosa vanhemmista piti erityisesti erotilanteen erityistä huomiointia tarpeettomana. Silti osa vanhemmista koki opettajan ottaneen huomioon perheen erotilanteen koulussa, ja piti asiaa myönteisenä.

Myönteisten asioiden viestiminen ja oppilaskohtainen yhteistyö opettajalta koteihin oli opettajilla heikompaa silloin, kun lasten asiat sujuivat hyvin. Ongelmatilanteiden jälkeen viestittiin useammin myös positiivista asioista ja onnistumisista. Vanhempien ja opettajien käsitykset vastasivat toisiaan.

Opettajille yksilölliset toivomukset perheiden kanssa tehtävästä yhteistyössä eivät olleet arjessa erityisesti kuormittavampia, mutta vaativat opettajalta jonkin verran enemmän muistamista. Vanhempien käsitykset vaihtelivat hieman, mutta yhteydenpidon uskottiin sujuvan yleisesti ottaen ilman ylimääräistä kuormitusta molempiin vanhempiin. Soittaminen ja muut henkilökohtaiset yhteydenotot erikseen molempiin vanhempiin vaativat opettajalta hieman enemmän resursseja niin opettajien kuin vanhempienkin mielestä. Opettajille viikkopostien lähettäminen ei ollut täysin vaivatonta, mutta opettajat tekivät tämän silti mielellään. Opettajat itse vanhemman roolissa toivoivat samanlaista kuulumisten vaihtoa myös lastensa opettajilta. Muutamissa vanhempien vastauksissa opettajien uskottiin käyttävän resursseja viikkoposteihin, mitä arvostettiin. Opettajan ja vanhempien kesken yhdessä sovituilla käytännöillä voitiin välttyä epäselvyyksiltä ja tiedonkulun ongelmilta, mikä lisäsi ainakin kahdessa tapauksessa sekä opettajien että vanhempien tyytyväisyyttä yhteistyöhön. So-

pimisen edellytyksenä oli vanhemman tai vanhempien oma aktiivisuus. Opettajat eivät tarjonneet automaattisesti erityistä tukea tai huomiota vanhemmille.

Vastavuoroisuus ja toiveiden kuunteleminen vanhempien ja opettajan kesken vaikutti melko toimivalta. Opettajat totesivat kehittäneensä yhteistyötään vanhempien palautteiden perusteella, ja vanhemmat, jotka olivat toiveita esittäneet, kokivat opettajien kehittäneensä toimintaansa annettujen palautteiden perusteella. Erovanhemmat olivat toivoneet esimerkiksi tiedotteiden ja viikkopostien lähettämistä sähköisesti sekä näiden tiedotteiden parempaa ajantasaisuutta. Näiden vanhempien ja opettajien yhteinen näkemys oli, että opettajat pyrkivät ottamaan huomioon vanhempien toiveet ja aloitteet toiminnan kehittämisessä. Toisaalta opettajat pitivät vanhempien tekemien aloitteiden määrää vähäisenä.

Opettajat arvioivat vanhempien välisten suhteiden toimivuuden melko samalla tavalla, kuin vanhemmat itse. Toimiva, avoimen riitainen sekä ristiriitainen suhde nähtiin melko samoin opettajien ja vanhempien näkemyksissä. Riitaisa lähi-etä -suhde oli jäänyt opettajalta havaitsematta. Riitaisan suhteen etävanhempi totesi, ettei ollut itse vanhempien riitaisasta yhteistyösuhteesta opettajalle kertonut. Opettajien näkökulmasta kaikki yhteistyösuhteet avoimen riitaisaa vuoroviikkotapausta lukuun ottamatta olivat toimivia. Opettajat totesivat toisaalta, että koulun näkökulmasta ongelmia ei ollut, jos lapsen asiat hoituivat jonkun aikuisen kautta.

Opettajien välillä oli pieniä eroja siinä, miten tärkeänä he opettajan näkökulmasta pitivät molempien erovanhempien osallisuutta yhteistyössä. Yksi opettaja sanoi, että hän halusi oppia tuntemaan lapsen molemmat vanhemmat ja kotien toimintatavat, jos lapsella on kaksi vakituista kotia. Muut kaksi eivät maininneet molempien vanhempien tuntemista erityisesti eroperhetilanteen vuoksi tärkeäksi, mutta heistäkin oli myönteistä ja yhteistyötä tukevaa, että opettaja tuntee molemmat vanhemmat ja vanhemmat voivat osallistua esimerkiksi koulun tilaisuuksiin. Vanhempien puheessa korostui myös opettajien lailla vastaavasti tärkeänä se, että molemmat vanhemmat tuntisivat opettajan, että he tietäisivät millainen aikuinen heidän lastensa kanssa koulussa toimii, mutta tarvetta opettajan aktiivisuudesta molempiin vanhempiin tutustumisessa ei noussut esiin. Tutustuminen yhteistyön eri osapuolten toiminta- kasvatuskäytäntöihin lapsen koulunkäynnin tukemiseksi nähtiin siten tärkeänä sekä opettajien että vanhempien yhteistyökuvauksissa ja molempien oletettiin olevan tässä itse aktiivisia.

6.3.2 Käsitykset vanhempien toiminnasta

Vanhempien yhteistyösuhteen laatu määritti yhteistyökokemuksia. Toimivissa suhteissa yhteistyöhön oltiin tyytyväisiä. Ristiriitainen suhde, epäluottamus tai riitaisuus vanhempien kesken puolestaan heikensi tai heikensi eri osapuolia tyydyttävän yhteistyön sujumista. Opettajien ja vanhempien kokemukset olivat samansuuntaiset, mutta silti opettajien vastauksissa näkyi selvästi, että virallis-

ten yhteisyötarpeiden osalta yhteistyö toimii silloin kyllin tyydyttävästi, kun yksikin aikuinen hoitaa lapsen asioita.

Opettajan tekemä epäsuora yhteistyöaloite ei välttämättä riittänyt yhteistyön avaukseksi molempiin vanhempiin. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajan lähivanhemman mukana lähettämät terveiset, riitaisan suhteen etävanhemmalle eivät olleet välittyneet etävanhemmalle. Etävanhempi totesi, että mitään henkilökohtaisempaa yhteydenottoa tai kyselyä ei ollut opettajan suunnasta tullut hänelle saakka ennen kyseistä tutkimusta koskenutta kirjettä. Vanhempi totesi itse omalla passiivisuudellaan olevansa osasyyllinen yhteistyön ulkopuolelle jääntiin, mutta totesi periaatteesta odottavansa tasapuolista kohtelua erovanhemmille, ja pitävänsä vastuuta yhteistyön aloittamisesta koulun tehtävänä. Vanhempien välisen yhteistyösuhteen ongelmat estivät tyydyttävän yhteistyösuhteen muodostumista etävanhemman ja opettajan välille, kun aloitetta ei ollut tehty henkilökohtaisesti.

Opettajat näkivät äidit yhteistyön aktiivisempina osapuolina kaikissa tutkimusperheissä. Vanhempien joukossa vuoroviikkovanhemmat kokivat olevansa tasaveroisia osallisuudessaan, mikä erosi hieman opettajien kokemuksesta. Lähi–etä -suhteissa vanhemmat olivat kuitenkin opettajien kanssa samaa mieltä siitä, että lähivanhemmat ovat päävastuullisia lapsen arjen asioiden hoidossa, ja siten myös aktiivisempia.

Vanhempien aktiivisuus yhteistyössä oli sekä vanhempien, että opettajien mukaan melko vähäistä muutamaa tapausta lukuun ottamatta. Selkeissä ongelmatilanteissa vanhemmat kuvasivat olevansa mielestään aktiivisia, mutta opettajien kokemusten mukaan vanhempien aktiivisuus yhteistyössä on usein ollut myös melko selvissä ongelmatilanteissa vähäistä. Yksi vanhemmista kuvasikin hieman ristiriitaisesti ottavansa välittömästi yhteyttä, kun huoli lapsesta on ollut jatkuvampaa. Opettajat sanoivat kannustaneensa vanhempia ottamaan herkästi yhteyttä ja madaltaneensa kynnystä yhteydenotoille, sillä heränneistä huolista olisi opettajien mukaan syytä ottaa ripeämmin yhteyttä. Osa vanhemmista toikin esiin opettajan kehottaneen yhteydenottoihin. Vanhemmat varoivat turhia yhteydenottoja huolimatta opettajien kehotuksista ottaa yhteyttä pienimmistäkin asioista. Opettajien mukaan turhaa yhteydenottoa ei ollut koskaan tullut, mikä myös oli viesti siitä, että yhteydenottoja ei koettu opettajien taholla juurikaan rasittavina. Kaikkien opettajien mukaan yhteyttä otetaan pikemminkin liian myöhään kuin ajoissa. Toisaalta puolet vanhemmista tulkitsi opettajan henkilökohtaisten yhteydenottojen puutumisen siten, että jos opettaja ei ota yhteyttä, ongelmia ja suurempaa huolta ei lapsen koulunkäynnissä ole. Puolet vanhemmista oli osin epävarmoja koulun ja opettajan yhteistyökäytännöistä, ja olivat pohtineet jossain tilanteessa, tulisiko heidän ottaa itse yhteyttä kouluun ja varmistaa, onko heillä syytä olla huolissaan lapsesta.

Sekä vanhemmat että opettajat totesivat, että yhteydenpitoa on voittopuolisesti ongelmiin liittyen. Opettajat kokivat, että hyvien asioiden kertominen jää helpommin niissä perheissä, joissa asiat sujuvat lapsella hyvin, sillä resursseja pitää yhteyttä säännöllisesti ja henkilökohtaisesti kaikkiin vanhempiin ei ollut.

Osa vanhemmista toi esiin opettajien kiireen mahdollisena syynä oppilaskohtaisen yhteistyön vähyydelle.

Opettajille erovanhempien keskinäiset käytännöt lastensa koulunkäyntiin liittyvien asioiden hoidosta ja vastuunjaosta eivät olleet tulleet esiin kuin konkreettisesti yhteistyössä näkyneistä asioista ja tapahtumiin osallistumisissa. Myös vanhemmat toivat esiin, että vanhempien sopimukset lasten kouluasioihin liittyen ovat olleet keskinäisiä, eikä niistä ole erityisemmin keskusteltu opettajan kanssa. Sekä vanhemmat että opettajat pitivät joissain määrin tarpeellisena avata tarkemmin vanhempien keskinäistä työnjakoa lasten asioista ja lapsen arjen käytännöistä eri kodeissa.

Vanhempien mukaan toimivissa ja ristiriitaisissa yhteistyösuhteissa opettajan toteuttamalla yhteistyöllä ei ollut vanhemmille niin suurta merkitystä, kuin riitaisissa suhteissa. Moni vanhempi yhteistyösuhteestaan riippumatta piti opettajan toimivien yhteistyökäytäntöjen merkitystä suurempana niille eroperheille, joilla oli heikompi yhteistyösuhde. Kaksi opettajaa ja puolet vanhemmista totesi yhteistyön kuitenkin joiltain osin haastavammaksi eroperheiden tilanteissa, ja erityisesti yhteistyösuhteen ollessa heikko. Opettajien käsitykset vastasivat vanhempien näkemyksiä. Opettajien näkemyksissä yhteistyö eroperheisiin ei arjen perusyhteistyön osalta vaatinut opettajalta erityisiä toimenpiteitä nykyisillä yhteistyökäytännöillä. Kaksi opettajaa totesi yhteistyön eroperheisiin olevan kuitenkin joissain tilanteissa haastavampaa, kuten esimerkiksi lapsen ongelmiin puuttumisessa tai vanhempien välien ollessa riitaisat.

6.3.3 Käsitykset yhteistyön tarpeesta, merkityksestä ja kehityshaasteista

Sekä vanhemmat että opettajat pitivät tärkeinä konkreettisina tehtävinään yhteistyössä seurata ja tukea lasten työskentelyä ja kasvua kotona ja koulussa sekä kertoa avoimesti molemmin puolin lasta koskevista tärkeistä asioista. Opettajien tehtävä yhteistyössä oli opetukseen ja oppimiseen liittyviin asioihin painottuva, mutta myös kasvun tukemista pidettiin opettajien ja vanhempien vastauksissa opettajan tärkeänä tehtävänä. Vanhempien osalta kotitehtävien kontrollointi ja kyseleminen lapsen koulupäivistä nähtiin vanhemman tärkeänä tehtävänä erityisesti pienempien oppilaiden kohdalla sekä opettajien että vanhempien kuvauksissa. Opettajat ja vanhemmat yhteistyösuhteistaan tai huoltajuuspositiostaan riippumatta pitivät vanhemman luonnollisena tehtävänä kysellä myös lapsen koulukuulumisia. Opettajien näkökulmasta vanhempien kiinnostus lasten koulunkäyntiä kohtaan oli tärkeää lapsen motivoinnin kannalta, minkä ohella opettajat toivoivat vanhempien havainnoivan ja ilmoittavan oppimisen sujumisesta. Opettajien ja vanhempien näkemykset tehtävistään yhteistyössä olivat pääosin hyvin yhteneviä, eikä näissä näkynyt eroja yhteistyösuhteiden tai huoltajuuspositioiden mukaan.

Yhteistyön merkityksistä puhuttaessa sekä vanhemmat että opettajat nostivat lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen ja kasvun turvaamisen yhteistyön päämääräksi. Yhteistyön merkityksissä nousi lisäksi molempien osapuolten vastauksissa esiin opettajan ja koulun työn helpottumisen näkökulma. Vanhemmat

ryhmänä ja jokainen opettaja piti yhteistyötä merkityksellisenä myös vanhemmuuden tukemisen ja vanhemman ja lapseen suhteen vahvistamisen näkökulmasta. Yhteistyöllä oli sekä opettajien että vanhempien mukaan suorempaa merkitystä myös vanhemmalle, vaikka lopulta yhteistyön keskiössä olikin lapsi. Käsitykset molempien vanhempien osallistumisen tärkeydestä yhteistyötilaisuuksiin oli eroja opettajien ja vanhempien kesken. Opettajien mukaan molempien vanhempien osallistuminen yhteistyöhön koulun tilaisuuksissa ei ollut yhtä tärkeää kuin vanhempien mielestä keskimäärin. Erovanhemmat korostivat molempien vanhempien velvollisuutta olla tietoinen lapsensa tärkeimmistä asioista, minkä lisäksi kolmessa tapauksessa korostui myös vanhemman oikeus saada tietoa lapsestaan.

Opettajien ja vanhempien mukaan tarve tiiviimmälle oppilaskohtaiselle yhteistyölle syntyy usein vasta ongelmien yhteydessä. Puolet vanhemmista toi silti esiin toiveen tiiviimmästä oppilaskohtaisesta yhteistyöstä ja väliaikatiedotteista myös silloin, kun asiat sujuvat hyvin. Yksi vanhempi sanoi suoraan, että erovanhemmat voivat olla tavallista enemmän huolissaan lastensa pärjäämisestä, minkä vuoksi tiiviimpi yhteistyö olisi tarpeellista perheille, joissa on joitakin lasta kuormittavia riskitekijöitä. Opettajat eivät tuoneet esiin tällaista tarvetta säännöllisemmälle yhteydenpidolle erityisesti eroperheissä, mutta he toivoivat myös voivansa kertoa enemmän oppilaskohtaisia myönteisiä kuulumisia. Tähän opettajilla ei ollut ollut kuitenkaan mielestään ajallisia resursseja, ja myös osa vanhemmista toi tämän näkökulman esiin.

Selvissä ongelmatilanteissa sekä äkillisissä tai vakavissa tapahtumissa yhteys muodostui opettajien ja vanhempien mukaan pääsääntöisesti välittömästi. Sen sijaan opettajien ja vanhempien käsitykset toivomastaan herkästä ja avoimesta yhteydenpidosta eivät vastanneet kaikilta osin toisiaan. Vanhemmat puhuivat toistuvista tai jatkuvammista isommista huolista ja ongelmista yhteydenpidon tarpeen muodostumiseksi, kun opettajat odottivat yhteydenottoja jopa hankaluuksista yksittäisten kotitehtävien kanssa.

Yhteistyön kehitystarpeena näkyi yhteistyön avoimuuden, luontevuuden ja jatkuvuuden lisääminen sekä opettajien että vanhempien joukossa. Esimerkiksi kaksi vanhempaa ja yksi opettaja oli huolissaan yhteistyön heikentymisestä silloin, kun luokkaan tulee sijainen. Opettaja totesi ratkaisuksi, että opettajan vaihdoksia varten yhteistyökäytännöt luokan perheiden kanssa selvittäisiin ja kirjattaisiin ylös. Näin varmistettaisiin yhteistyön jatkuvuus ja vältettäisiin tiedonkulun ongelmien ja ristiriitojen syntyminen.

Myös yhteistyökäytäntöjen selventäminen luontevuuden lisäämiseksi nousi esiin. Osa vanhemmista toivoi lisää selkeyttä siihen, miten opettajaa pitäisi eri asioissa lähestyä, jotta yhteydenpito tuntuisi helpommalta. Opettajat eivät tuoneet esiin vanhempien esiin tuomaa ajatusta sopivien yhteydenpitokanavien selventämisestä. Silti myös opettajista oli edelleen tarpeellista helpottaa vanhempien yhteydenottoja esimerkiksi henkilökohtaisemmilla kutsuilla. Ajatus henkilökohtaisemmista yhteistyökutsuista erityisesti isien aktivoimiseksi nousi esiin yhden vanhemman ja kahden opettajan ehdotuksissa.

Yhteistyön avoimuuden lisäämiseksi olisi yhteistyötä koskevista asioista kahden opettajan ja kolmen vanhemman mukaan tarpeen keskustella ja sopia eroperheiden kohdalla nykyistä paremmin. Ratkaisuksi nostettiin lukuvuoden alkuun sijoittuva tutustumistapaaminen, johon kutsuttaisiin molemmat vanhemmat. Tapaamisessa tuotaisiin esiin eri osapuolten toiveet yhteistyölle, ja saataisiin yhteinen käsitys myös vanhempien keskinäistä kommunikaatiota koskevista asioista. Näin selkiytettäisiin vastaajien mukaan arjen toimintatapoja lapsen eri kotien osalta, lisättäisiin avoimuutta vanhempien ja opettajan kesken, avattaisiin yhteistyö molempiin vanhempiin ja ehkäistäisiin tiedonkulun ongelmia lapsen kotien välillä heti koulupolun alussa.

7. POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista on kodin ja koulun yhteistyö eroperheissä. Tutkimuksessa haluttiin selvittää opettajan ja eroperheen molempien vanhempien kokemuksia toteutetun yhteistyön toimivuudesta sekä käsityksiä yhteistyön tarpeista ja merkityksistä eroperheissä. Tutkimuksen toivottiin osoittavan mahdolliset yhteistyön kehitystarpeet sekä tukevan yhteistyön kehittymistä erityisesti kahden kodin perheissä. Tässä luvussa kuvaan ensin tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Sen jälkeen käsittelen niitä yksityiskohtaisemmin, suhteessa aikaisempaan tutkimustietoon. Luvun lopussa pohdin jatkotutkimushaasteita sekä tutkimuksen luotettavuutta.

7.1 Tutkimuksen tarkoitus ja keskeisimmät tutkimustulokset

Tutkimuksessa haastatellut kolme opettajaa ja seitsemän kahdeksasta erovanhemmasta kuvasivat yhteistyön pääosin toimivaksi. Hyvää yhteistyötä luonnehti luottamus, avoimuus ja arvostus osapuolten välillä sekä joustavat yhteistyökäytännöt. Yhteistyö eronneiden perheiden kanssa ei pääsääntöisesti poikennut käytännöiltään opettajien normaalisti toteuttamasta yhteistyöstä, mutta vanhempien aloitteesta yhteistyötä voitiin yksilöllistää. Yhteistyön tarve syntyi tavallisimmin lasta koskevista huolista sekä arjen sujuvuuden varmistamisesta. Opettajilla oli myös halua tukea vanhemmuutta myönteisten koulukuulumisten välittämisen avulla. Yhteistyön tärkein merkitys vanhemmille ja opettajille oli lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Lisäksi opettajille yhteistyöllä oli työtä tukeva ja helpottava merkitys. Vanhemmille yhteistyössä oli tärkeintä lapsen hyvinvoinnin tukeminen sekä osallistuminen lapsen koulunkäyntiin. Yhteistyön merkitys eroperheessä nähtiin lapsen kannalta sujuvana ja turvallisena arkena, vanhemmilta saatavana tukena, motivointina koulutyöhön ja kiinnostuksen osoituksena lasta kohtaan. Vanhempien osallisuuden lapsen koulunkäynnissä ja yhteistyössä nähtiin tukevan myös lapsen ja vanhempien suhdetta. Erotilanteen koettiin lisäävän kaikissa tapauksissa tiedonkulun haasteita. Ongelmat yhteistyössä ilmenivät etävanhempien tiedonsaannissa ja yhteistyöhön kutsumisessa. Lähi- ja vuoroviikkovanhemmat saivat informaation varmemmin. Etävanhempien kohdalla tiedon saanti edellytti vanhempien toimivaa keskinäistä yhteistyösuhdetta, tavallista enemmän omaa aktiivisuutta tai opettajan joustavia yhteistyökäytäntöjä. Vanhempien riitaisuus oli riski yhteistyölle, kun taas toimiva yhteistyösuhde tuki myönteisen yhteistyökokemuksen syntyä. Riitaisa suhde oli myös opettajalle haastavampi.

Keskeisenä kehittämistarpeena nousi esiin yhteistyökäytäntöjen selkiyttäminen eronneissa perheissä. Ratkaisuksi ehdotettiin lukuvuoden alkuun sijoittuvaa tutustumis- ja suunnittelutapaamista, jossa keskusteltaisiin osapuolten

toiveista yhteistyölle, kotien ja koulun toimintakäytännöistä sekä yhteydenpitoa koskevista järjestelyistä perheen sisällä ja suhteessa opettajaan. Lisäksi kaivattiin, että yhteistyön jatkuvuus molempiin koteihin varmistettaisiin sijaisten tai opettajanvaihdosten varalta. Sovittujen käytäntöjen lisäksi tutkitut toivoivat molempien vanhempien henkilökohtaista rohkaisua ja kutsua yhteistyöhön.

7.1.1 Yhteistyön toteutuminen

Opettajien kuvauksissa yhteistyö eronneiden perheiden kanssa ei poikennut käytännöiltään opettajien normaalisti toteuttamasta yhteistyöstä: yhteistyötä tehtiin luokan kaikkien oppilaiden osalta oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. Yhteistyöhön kuului kaikilla opettajilla runsaasti luokkakohtaista päivittäistä ja viikoittaista tiedottamista sekä tarpeen mukaan oppilaskohtaista yhteydenpitoa, kuten kahdenvälisiä keskusteluja lapsen oppimisesta ja koulupäivien kulusta. Myös virallisemmat vanhempainillat ja arviointikeskustelut kuuluivat kaikkien opettajien yhteistyömuotoihin. Tutkimuksen opettajat toteuttivat lisäksi myös epävirallista kuulumisten kertomista luokan ja oppilaiden asioista, mikä oli opettajille vapaaehtoista, omista arvostuksista kumpuavaa vanhemmuutta tukevaa toimintaa. Eniten tehtiin sekä opettajien että vanhempien taholta yksisuuntaista arkista tiedottamista ja toiseksi eniten vanhemmuuden tukemiseksi miellettyä yhteistyötä. Tutkimuksen opettajien toteuttama yhteistyö eroperheiden kanssa vastasi siten aiempien tutkimuksia ja kuvauksia peruskoulussa tyypillisesti toteutettavista yhteistyömuodoista ja täyttivät eri lakien ja asetusten vaatimukset kodin ja koulun yhteistyölle (vrt. esim. Hirsto 2001; Kurki-Hartikainen 2009, 1; Lahtinen 2011, 242, 336–348; Opetushallitus 2010).

Opettajien yhteistyön toteuttamismahdollisuuksiin vaikuttivat opettajien ja vanhempien käsitysten perusteella muun muassa opettajan kokemus, luokkakoko ja käytössä olevat ajalliset resurssit, opettajan oman elämäntilanteen tekijät, uusi työympäristö ja muut elinpiirissä tapahtuneet asiat ja muutokset. Tällaiset seikat antoivat haastateltujen perusteella raamit sille, minkä verran opettajilla ja toisaalta osin myös vanhemmilla oli mahdollisuus tehdä ja osallistua yhteistyöhön. Haastateltujen näkemykset vastaavat siten hyvin Bronfenbrennerin (1992) ekologisen mallin ajatusta ihmisen eri toimintaympäristöjen välisten vuorovaikutusten ja niissä olevien resurssien vaikutuksesta toimintaan. Kuvaukset vastaavat myös Siniharjun (2003) havainnollistusta yhteistyön toteutumisen kehystekijöistä (ks. luku 2.3, kuvio 1).

Esiin nousseet erot opettajien yksilöllisistä ominaisuuksista, arvostuksista, päämääristä sekä toiminnasta yhteistyössä olivat silti hyvin vähäisiä, vaikka voidaan olettaa jokaisen opettajan kehystekijöiden olleen osin erilaiset. Opettajien välisten erojen merkitystä vanhempien yhteistyökokemuksiin ei voitu luotettavasti tehtyjen havaintojen perusteella osoittaa, eikä Karilan (2005) ja Hirston (2001) havaintoa persoonallisista eroista opettajien yhteistyöasenteissa, -taidoissa ja yhteistyön toteuttamisessa vahvistaa. Opettajien toiminta oli kaikilla tutkimuksessa tarkastelluilla yhteistyön tasoilla hyvin samanlaista. Tarkasteltu-

ja seikkoja olivat esimerkiksi oppilas- ja luokkakohtaisen yhteistyön toteutuminen sekä yhteistyön virallisemmat perustehtävät sekä epävirallisempi yhteistyö (ks. luku 2.3, Hirsto 2001; Epstein & Dauber 1991, 289-292), joiden toteutumista eri opettajat ja vanhemmat kuvasivat keskenään hyvin yhtenevästi.

Sekä opettajat että vanhemmat huoltajuuspositioistaan riippumatta pitivät arviointikeskusteluja ja muita oppilaskohtaisia yhteistyömuotoja tärkeimpinä ja kiinnostavimpina. Yhteisten tilaisuuksien arvostus vaihteli hieman vastaajasta riippuen, mutta nämä jäivät aina selvästi oppilaskohtaisen yhteistyön varjoon. Yhteistyömuotojen arvostuksen osalta tulokset vastaavat Torkkelin (2001) ja Siniharjun (2003, 171) tuloksia, joiden mukaan henkilökohtaiset yhteistyömuodot koettiin ylivoimaisesti tärkeimmiksi. Siniharjun (2003) mukaan seuraavaksi tärkeimpiä yhteistyömuotoja olivat puhelinkeskustelut, kirjalliset tiedotteet ja vanhempainillat. Myös tämän suhteen tutkimuksen tulokset olivat pääosin samansuuntaisia. Tärkeinä pidettiin erityisesti vakavammissa asioissa kasvokkain tapahtuvaa keskustelua sekä puhelinkeskusteluja, joissa väärinymmärrysten vaara oli vähäisempi ja tarkentavien kysymysten esittäminen helpompaa.

Opettajat olivat kehitelleet yhteistyön mallit ja muodot itse pääosin omien kokemustensa ja vanhemmilta saadun palautteen perusteella. Tutkimuskouluissa ei ollut mitään kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä ohjeistuksia. Tulokset vastaavat osittain Siniharjun (2003, 157) ja Korpisen (2000, 138–149) esittämiä näkökulmia, joiden mukaan mukaansa kodin ja koulun yhteistyötä koskeva osaaminen ja ideat sen toteuttamiseksi saadaan muualta kuin opettajankoulutuksesta. Tämän tutkimuksen opettajien vastauksissa kollegoiden vaikutusta yhteistyömuotojen kehittelyssä ei noussut esiin, mikä puolestaan olisi Siniharjun (2003, 157, 163) mukaan yhteydessä yhteistyötä kohtaan koettujen esteiden vähenemiseen.

7.1.2 Vanhempien huoltajuusposition ja yhteistyösuhteen merkitys kodin ja koulun yhteistyöhön

Vanhempien yhteistyön toimivuutta koskeviin kokemuksiin näytti vaikuttavan merkittävästi opettajan toteuttama yhteistyö, vanhemman huoltajuuspositio ja vanhempien välinen yhteistyösuhde. Erityisesti vanhempien yhteistyösuhteen laatu yhdistettynä vanhemman huoltajuuspositioon näytti olevan merkittävä tekijä yhteistyökokemuksissa. Tulokset ovat yhteneviä monien aikaisempien tutkimustulosten kanssa, joiden perusteella vanhempien riitaisuus ja yhteisen vanhemmuuden toteuttamismuoto (vuoroasuminen vs. lapsen asuminen pääosin vain toisella) vaikuttavat vanhempien yhteistoimintaan, tyytyväisyyteen ja eroon sopeutumiseen (esim. Hetherington & Stanley-Hagan 2002; Kiiski 2011, 107-110; Koskela 2012, 140-143; Linnavuori 2007; Maccoby ym. 1990; Maccoby ym. 1993). Myös tässä tutkimuksessa vuoroviikko-vanhemmat olivat ryhmänä kaikkein tyytyväisempiä yhteistyöhön ja huoltajuusrooliinsa. Lähi-etä-suhteissa tyytyväisempiä olivat lähivanhemmat ja tyytymättömämpiä etävanhemmat. Tyytymättömien etävanhempien kuvauksiin liittyi kokemus perheen ja lasten läheisyyden menettämisestä arjen osallisuuden vähyyden vuoksi.

Huoltajuuspositiot vaikuttivat yhteistyömuotojen koettuihin merkityksiin siten, että etävanhemmille kouluarjen viestintä ja tiedotteet eivät olleet yhtä tarpeellisia kuin vuoroviikko- ja lähivanhemmille, jotka asuivat lapsen kanssa ja hoitivat lapsen kouluarjen. Oppilaskohtaiset yhteistyömuodot ja niiden sisällöt (lapsen opinnoissa edistyminen, lasta koskevat huolet, kasvu ja koulupersoona) olivat kaikille vanhemmille hyvin merkityksellisiä riippumatta huoltajuuspositiosta. Kuriositeettina ne viestit, joille etävanhemmilla ei ollut tarvetta, saavuttivat heidät varmemmin kuin etävanhempia kiinnostavat oppilaskohtaiset asiat. Yhteistyösuhteet vaikuttivat myös keskinäisen kommunikaation laatuun siten, että toimivissa yhteistyösuhteissa yhteydenpitoa oli määrällisesti enemmän ja se oli suorempaa kuin riitaisammissa yhteistyösuhteissa, joissa yhteydenpitoa ja suoraa kommunikointia tietoisesti vältettiin. Vanhempien toiminta vastasi Maccobyn ym. (1990, 146; 1993) esitystä siitä, että erovanhempien kommunikointitavoissa ja yhteistyökyvyssä on eroja riippuen vanhempien keskinäisen suhteen laadusta ja riitaisuudesta. Myös Linnavuori (2007) havaitsi vanhempien riitaisuuden ja yhteistyökyvyn liittyvän läheisesti toisiinsa (2007, 155).

Myös vanhempien yksilölliset ominaisuudet, kuten rohkea ja aktiivinen ote yhteydenpidossa, edistivät vanhempien ja opettajien mukaan yhteistyötä. Opettajien mukaan vanhempien aktiivisuus oli vaihtelevaa, ja luokkakohtaisen yhteistyön toteuttamiseen vaikutti luokan vanhempien aktiivisuus ja halu olla toteuttamassa yhteisiä tilaisuuksia. Tulokset vastaavat Siniharjun (2003, 163) tuloksia, joissa vanhempien aktiivisuudella oli tilastollisesti erittäin merkitsevä positiivinen yhteys yhteistyön toteutumiseen sekä oppilaskohtaisella että luokkakohtaisella tasolla. Tässä tutkimuksessa vanhempien persoonaan liittyviä eroja koulun kanssa käytävään yhteistyöhön liittyen ei pyritty selvittämään.

7.1.3 Vanhempien toteutunut työnjako ja tasavertaisuus

Opettajien kokemus oli, että äidit ovat yhteistyössä päävastuullisia ja itse aktiivisempia kaikissa tutkimuksen perheissä, minkä vuoksi opettajat ottivat heihin myös luontevammin yhteyttä. Opettajien omien kuvausten perusteella yhteydenpito kotiin säännöllisesti vain isän kautta oli hyvin harvinaista. Tulokset vastaavat Metson (2004) ja Torkkelin (2001) tuloksia, joiden mukaan opettajat ovat vuorovaikutuksessa useammin äitien kanssa (Metso 2004, 145, 197; Torkkeli 2001, 7.) Parhaimmassa asemassa oppilaskohtaisen informaation saannin näkökulmasta olivat tässä tutkimuksessa lähi- ja vuoroviikkovanhemmat. Erityisesti lähi-etä – suhteiden etä-isät taas jäivät herkemmin vähemmälle huomiolle. Tutkimuksen opettajat olivat pitäneet yhteyttä vuoroviikkovanhempiin kuitenkin melko tasapuolisesti ottaen yhteyttä usein kuluvan viikon huoltajaan.

Lähi–etävanhempi –suhteissa kaikki vanhemmat totesivat, että lähivanhempi - eli tämän tutkimuksen jokaisessa tapauksessa äiti - on ollut pääasiallinen vastuunkantaja koulun kanssa käytävässä yhteistyössä ja arjen kasvatustyössä. Äideillä oli siten näissä perheissä suurempi osuus yhteydenpidosta kuin esimerkiksi Torkkelin (2001) tutkimuksessa, jossa 67 % prosenttia isistä totesi äidin hoitavan pääasiallisesti yhteydenpidon kouluun. Erityisesti lähi-

etävanhempi – suhteissa sukupuolierot tulivat esille juuri sukupuolittuneen huoltajuusratkaisun myötä. Lähiäitien kasvatusvastuu on tämän tutkimuksen perusteella eronneissa perheissä entistäkin korostuneempi. Tulokset ovat osin yhdenmukaisia Röngän ym. (2009) tuloksiin perheissä vallitsevasta sukupuolten välisestä työnjaosta. Äideillä on lähes aina suurempi rooli kasvatukseen liittyvissä asioissa ja huolissa. (Rönkä ym. 2009, 282-283). Tutkimuksen vuoroviikkovanhemmat kokivat jakavansa tasapuolisesti vastuun koulun kanssa käytävästä yhteydenpidosta. Vanhemmat huolehtivat tarvittavan yhteydenpidon ja lapsen asiat omalla vuorollaan. Kuitenkin opettajien kuvausten perusteella myös vuoroviikkovanhempien kohdalla aktiivisuus isien ja äitien kesken kouluun suuntautuvassa yhteydenpidossa oli äideillä suurempaa ja olisi siten melko yhdenmukainen Torkkelin (2001, 7, 160) havaintoihin nähden.

Tutkimusperheiden isät osallistuivat kuitenkin säännöllisesti koulun kutsuttuihin tapahtumiin riitaisten yhteistyösuhteiden isiä lukuun ottamatta. Perheiden isistä neljä viidestä eli 80 prosenttia oli osallistunut koulun tapahtumiin kuluneen vuoden aikana, mikä on sama tai hieman suurempi osuus kuin Torkkelin (2001) tutkimuksessa, jossa keskimäärin 73 prosenttia koulutulokkaiden isistä oli osallistunut koulun johonkin tilaisuuteen.

Metson (2004, 135) mukaan opettajat puhuvat vanhempien kanssa tekemästään yhteistyöstä puhuessaan ennemmin suhteestaan äiteihin kuin varsinaisesti molempiin vanhempiin. Myös tässä tutkimuksessa opettajien kuvaukset yhteistyöstä vanhempien kanssa kohdistuivat edellä esitetysti pääosin yhteistyön aktiivisempaan osapuoleen eli useimmiten äitiin. Metson (2004) mukaan virallisessa koulupuheessa vanhemman sukupuolella ei nähdä olevan merkitystä. Saman havainnon virallisen puheen sukupuolineutraaliudesta tai jopa sukupuolisokeudesta on tuonut esiin kriittisen perhetutkimuksen osalta myös Kuronen (2003), jonka mukaan virallinen puhe vanhemmuudesta on jopa sukupuolisokeaa, jolloin sukupuolten välinen työn, vallan ja vastuun jako häivytetään puhumalla vain vanhemmista. Kuronen puhuu, että on tarpeellista purkaa vanhemmuutta tutkimusten yhteydessä myös isyyteen ja äiteyteen, sillä myös tilastoissa eron jälkeinen vanhemmuus on vahvasti sukupuolittunutta (Kuronen 2003, 103–104). Myös tämän tutkimuksen perusteella kasvatus ja vanhemmuus arjen läsnäololla, huoltajuuspositioilla ja opettajien ja vanhempien yhteistyöllä mitattuna kuuluu monissa eronneissa perheissä selvästi vahvemmin äideille.

7.1.4 Esiin nousseet tarpeet yhteistyön kehittämiselle

Tässä tutkimuksessa vanhempien yhteistyösuhteen ongelmat liittyivät tarpeisiin, joita vanhempien suhteen laatu ja erotilanne asetti opettajien ja koulun toiminnalle. Vanhempien keskeisin toive oli oppilaskohtaisen yhteistyön lisääminen, mihin liittyi mm. lasta koskevan huolen lievittäminen. Säännöllisempää oppilaskohtaista ”kuittausta” asioiden sujumisesta pidettiin tarpeellisena turhien huolten poistamiseksi. Vanhempien toivoma säännöllinen yhteistyö vastaa soveltaen Kiisken (2011, 109) tuloksia, joiden mukaan lasten pärjää-

minen ja hyvinvointi eron jälkeen vähentää vanhempien kokemaa stressiä ja auttaa myös vanhempaa uuteen elämäntilanteeseen sopeutumisessa. Riitaisten yhteistyösuhteiden vanhemmat toivoivat myös yksilöllisempiä yhteistyöratkaisuja ja pitivät tarpeellisempana vanhempien tasapuolista huomiointia ja tiedonsaantia koulun taholta kuin toimivien suhteiden vanhemmat, jotka pystyivät keskenään kompromisseihin ja joustavaan toimintaan.

Tutkimuksen perusteella vanhempien yhteistyösuhteita ei oteta kylliksi huomioon, vaikka muuten erotilanteisiin suhtaudutaan koulussa luontevasti ja vanhemmat sekä lapset kohdataan hyvin. Informaation kulun ongelmia syntyy vielä helposti, jos opettajalta ei tule aloitetta esimerkiksi vanhempien sähköposti-osoitteiden keräämiseksi, tai jos vanhempi ei ole tietoinen eri yhteistyökanavista ja niiden tunnuksista. Tutkimuksen opettajilla eikä tutkimuksen kouluilla ollut vakiintuneita käytäntöjä erilaisten perhesuhteiden ja yhteistyösuhteiden huomiointiin. Vanhempien tai vanhemman oma aktiivisuus oli edellytyksenä joustaville yhteistyöjärjestelyille ja yhteistyön avaamiselle molempiin koteihin.

Yhteinen kehitystarve opettajien ja vanhempien kesken oli vanhempien aloitteellisuuden ja aktiivisuuden tukeminen helpottamalla yhteydenottoihin liittyviä ongelmia. Keskeisin ongelma oli opettajista se, että vanhemmat suhtautuivat hieman varoen yhteydenpitoon ja opettajaan. Vanhemmille keskeinen ongelma oli pelko opettajan turhasta häiritsemisestä, johon liittyi epätietoisuus yhteydenpitotavoista, joita ei ollut vanhempien kokemusten perusteella riittävästi tarkennettu. Avoimempi ja säännöllisempi oppilaskohtainen yhteistyö nousi esiin erityisesti eroperheen vanhempia tukevana kehitysideana. Lisäksi isien osallisuuden ja vastuunkannon parantamista nostettiin esiin kehitystarpeena sekä opettajien että vanhempien kuvauksissa yhteistyösuhteista tai huoltajuuspositioista riippumatta. Esiin nousi, että isien osallistuminen tukee lapsen ja vanhemman välistä suhdetta sekä lapsen kokemaa arvostusta itseään ja koulutyötään kohtaan. Toisaalta yhtä lailla kaikissa perheissä molempien vanhempien henkilökohtaisempi huomiointi voi vastaajien mukaan edistää passiivisempien vanhempien osallistumista yhteistyöhön.

Edellisten ongelmien ja kehitystarpeiden täyttämiseksi ehdotettiin useammassa opettajan ja vanhemman vastauksessa koulun aloitukseen sijoittuvaa suunnittelupalaveria tai vanhempainvarttia, jossa sovittaisiin vanhempien ja opettajien kesken yhteistyökäytännöistä, toiveista ja vaihdettaisiin tarpeelliset tiedot yhteydenpitoa varten. Tällaisen tilaisuuden avulla opettaja ja molemmat vanhemmat saisivat avattua henkilökohtaisen yhteistyön keskenään heti lukuvuoden alussa. Vanhempien ja opettajien ehdotus on samanlainen, joka on esitetty Vantaan kaupungin (2012) uudessa yhteistyöstrategiassa. Vantaan (2012) yhteistyöohjeissa neuvotaan esimerkiksi ottamaan huomioon kahden kodin tilanteet tarjoamalla aktiivisesti molemmille kodeille Wilma-tunnuksia ja huolehtimaan yhteistyötä koskevalla yhteisellä suunnitelmalla molempien kotien tiedon saanti. Lisäksi Vantaan kaupungin suunnitelmissa huomioidaan esimerkiksi myös nuorten opettajien tiedon ja mentoroinnin tarve yhteistyötä koskevissa asioissa.

Ohjeistukset yhteistyöstä ovat myös tämän tutkimuksen perusteella tarpeellisia, sillä alueen kouluista puuttui tarkemmat koulukohtaiset ja kuntakohtaisten suunnitelmat yhteistyöstä. Koulukohtaiset opetussuunnitelmien merkitys yhteistyöhön eivät Siniharjun (2003) mukaan olleet selvästi yhteydessä yhteistyön toteuttamiseen, mutta menestyksellisesti toimivien koulujen ominaispiirteiksi on hänen mukaansa havaittu aiemmissa tutkimuksissa hyvin organisoidut yhteistyömuodot (Siniharju 2003, 174). Metson (2004) mukaan koulun kulttuurilla yhteistyötä kohtaan osoittamalla asenteella on merkitystä yhteistyöhön. Kuitenkin yksittäisen opettajan asenteilla ja valmiuksilla ja tiedolla yhteistyön toteuttamisesta on aina suora merkitys yksittäisten vanhempien yhteistyökokemuksiin. (Metso 2004) Tämä tosiasia puoltaa yhteistyötä koskevien ideoiden jakamisen tärkeyttä esimerkiksi koulu ja kuntakohtaisissa suunnitelmissa. Koulu tuntee oman oppilasaineksensa ja alueen sosioekonomisen tilanteen (esim. Metso 2004). Siksi kunta- ja koulukohtaiset suunnitelmat ovat myös tarpeellisia, sillä niissä voidaan laatia yksilöllisiä suunnitelmia alueen tarpeiden mukaan.

Ehkä pääkaupunkiseudulla on herätty yhteistyön tarpeeseen suuremman monikulttuurisemman oppilasaineksen ja ero- ja yksinhuoltajaperheissä asuvien lasten suuremman osuuden vuoksi. Ainakin Jyväskylän kaupungin ja Vantaan kaupungin suunnitelmat ovat laajuudeltaan täysin eri luokkaa. Vantaan (2012) suunnitelma on liitteineen laajuudeltaan 60 sivuinen opas, joka sisältää runsaan yhteistyötä koskevan informaation ohella valmiita toimintamalleja vanhempainiltoihin, vanhempien kohtaamiseen ja valmiita kirjemalleja sekä lomakkeita opettajan työn tueksi. Jyväskylän kaupungin (2012) ohjeistukset yhteistyöstä rajoittuvat lähinnä POPS:n (2004 / 2010) sisätöihin.

7.1.5 Lasten hyvinvoinnin tukeminen yhteistyön päämääränä ja määrittäjänä

Opettajilla ja vanhemmilla oli yhteinen käsitys yhteistyön päämääristä ja merkityksistä. Opettajalle ja vanhemmille tärkein yhteistyön päämäärä oli lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi, jota tuki lapsen sujuva arki, vanhempien ja opettajien jaettu asiantuntijuus sekä vanhemmuuden tukeminen. Opettajien ja vanhempien käsitykset vastasivat kodin ja koulun yhteistyön perinteistä sanakirjamääritelmää (vrt. Hirsjärvi 1978) sekä virallisia yhteistyötä koskevien asetusten ja kannanottojen tärkeimpiä sisältöjä (Hirsjärvi 1978, 73–74; Hirsto 2001; OAJ 2007; Opetushallitus 2007; POPS 2004 / 2010.) Vanhemmuuden tukeen sisältyivät keskustelut lapsesta laajasti esimerkiksi oppimisen ja yleisen hyvinvoinnin sekä lapsen toiminnan ja kuulumisten osalta. Opettajien toiminta ja asennoituminen lasten ja vanhemmuuden tukemiseen yhteistyössä vastasi Metson (2004) näkemyksiä toimivaan opettajuuteen parhaimmillaan sisältyvistä kasvatuksellisista, feminiinisistä tai äidillisistä asenteista (Metso 2004, 187).

Samanlaiset kasvatuskäytännöt ja vaatimukset koulunkäynnin ja kotitehtävien osalta molemmissa kodeissa ja koulussa tukivat vastaajien mukaan lasten sujuvaa ja turvattua arkea. Nämä ovat yhdenmukaisia Hirston (2001) ja Linnavuoren (2007, 160) esittämien kuvausten kanssa. Lapsen fyysisen toimin-

taympäristön joustavuus ja ominaisuudet edistävät myös vastaajien mukaan sujuvaa arkea. Vanhempien asuminen lähekkäin helpotti vanhempien ja lasten arjen toimintaa. Materiaalisella tasolla oli lapsen ja myös aikuisten arkea edistävää, että lapsen molemmista kodeista löytyi tarvittavat tavarat ja paikka läksyjen tekoon sekä riittävä vaatetus ja varustus erilaisiin koulun tilanteisiin. Myös opettajien riittävän aikainen tiedottaminen poikkeavista tapahtumista ja tilaisuuksista tuki vanhempien toiminnan suunnittelua. Vanhempien ja opettajien näkemykset vastaavat Linnavuoren (2007, 154-160) kuvaksia vuoroasuvien lasten arkea helpottavista tekijöistä.

Tutkimuksen vanhemmat olivat opettajien toimintaan lasten ja perheiden erilaisten haasteiden havaitsemiseen ja tukemiseen pääosin tyytyväisiä. Opettajat olivat yhteistyöhön sitoutuneita. Opettajat huomioivat lapsia näiden kriiseissä psykososiaalisen ja pedagogista tukemisen avulla sekä olemalla yhteydessä lapsen vanhempiin ja oppilashuollon henkilöstöön. Opettajien toiminta vanhempia kohtaan oli Colpinin ym. (2004) tutkimuksessa havaitun eroperheiden tarvitseman yhteistyön mukaista. Colpin ym. (2004) mukaan hyvässä yhteistyössä oli tärkeää opettajien sitoutuneisuus lasten hyvinvoinnin tukemiseen. Tuen tarpeellisuuden nostaa esiin myös Lainekivi (2009) ja Shinodanin tutkimuksen opettajat. Esimerkiksi opettajan puuttuminen lapsen ongelmiin sekä ymmärtävä tuki lapselle, kuten eroa koskevien järjestelyiden ja asioiden käsittelyyn ja eroon sopeutumiseen on tarpeen. Tutkimuksen opettajat olivat omien ja vanhempien kuvausten perusteella ottaneet kylliksi huomioon myös lasten perhesuhteisiin liittyvät haasteet. Tutkimuksen opettajien taito havaita ja huomioida lasten perhesuhteisiin liittyviä ongelmia oli tulosten perusteella erittäin hyvä.

Vanhempien toiminnan tukeminen erilaisin tiedotuksin, muistutuksin ja puuttumisen keinoin nousi esiin tarpeellisena erityisesti vanhempien ollessa kuormittuneita. Opettajien ja vanhempien kuvaukset erotilanteen mahdollisista riskeistä ja tuen tarpeista ovat yhteneviä Martinezin & Forgatchin (2001) tuloksiin, joiden mukaan ero voi vaikuttaa vanhemmuustyyleihin koulun käynnille epäsuotuisasti, kun vanhemman ohjauskeinot ovat muuttuneet vähemmän tukea antaviksi ja epäjohdonmukaisemmiksi kurin ja järjestyksen ja valvonnan suhteen (esim. Martinez & Forgatch, 2001; Pattersonin ym. 1989).

Tutkimusperheiden lasten osalta eron vaikutuksia lasten toiminnassa ei erityisesti näkynyt opettajien ja vanhempien mukaan. Kuitenkin neljässä viidestä (=80%) tutkimusperheestä oli tehty yhteistyötä opettajan kanssa lapsen koulussa kohtaamiin akateemisiin, sosiaalisiin tai emotionaalisiin haasteisiin liittyen. Opettajan sekä vanhempien mukaan yhden lapsen emotionaaliset haasteet selittyivät selvästi osittain erotilanteesta seuranneilla tekijöillä ja stressillä. Lasten oppimista ja emotionaalisia haasteita koskevia asioita ei pyritty kuitenkaan tässä tutkimuksessa erityisesti selvittämään, eikä näistä tiedusteltu tarkemmin. Prosentuaalisesti melko monessa tutkimuksen perheessä oli jonkinlaisia haasteita ollut. Tulokset ovat varauksella yhteneviä mm. Amaton ja Keithin (1991) sekä Amaton (2001) laajojen meta-analyysien tuloksiin, joiden mukaan eronneiden perheiden lapsilla on ryhmänä enemmän vaikeuksia muun muassa aka-

teemisessa suoriutumisessa ja käyttäytymisessä verrattuna perheiden lapsiin, joskin erot näissä ovat usein pieniä (Amato & Keith, 1991; Amato, 2001).

7.2 Johtopäätökset sekä jatkotutkimushaasteet

Erotilanteen vaikutus perheen toimintaan tuli selkeästi esiin tässä tutkimuksessa yhteistyön toteuttamisen kehystekijänä ja perheen lapsen ja perheen vuorovaikutusympäristöissä vaikuttavana haasteena (vrt. Bronfenbrenner 1992; Hirsto 2001; Siniharju 2003). Suuressa osassa tutkimusperheitä erotilanteen vaikutus toteutuneeseen yhteistyöhön näkyi vanhempien keskinäisessä kommunikaatiossa ja oppilaskohtaisten tietojen välittymisessä molemmille vanhemmille.

Tämän tutkimuksen havainnot sekä aiemmat tutkimukset puoltavat etävanhempien huomioimista jatkossa erityisesti oppilaskohtaisten ja vanhemmuutta tukevien yhteistyömuotojen osalta, joiden kohdalla informaation saaminen oli epävarminta kaikissa yhteistyösuhteissa ja erityisesti vanhempien ollessa riitaisia. Isien ja etävanhempien osallisuus yhteistyössä on tärkeää aiempien tutkimuksien havaintoja soveltaen, sillä esimerkiksi Röngän ym. (2009) mukaan isillä vanhemmuuden onnea voi varjostaa juuri tunne sivuun jäämisestä ja siitä, että ei pysty muodostamaan lapseen niin läheistä suhdetta kuin haluaisi. Toisaalta äitien kuormittuminen johtuu olennaisesti siitä, että isät eivät osallistu vanhemmuuden tukemiseen täysipainoisesti (Rönkä ym. 2009, 283). Lisäksi lapsen yhteyden säilymistä isään eron jälkeen on perusteltua tukea myös koulun yhteistyössä siksi, että yhteyden säilymisestä molempiin vanhempiin on vallitsevan tieteellisen näkemyksen mukaan etua lapsen hyvinvoinnille (Amato & Gilbreth 1999, 557–573; Bauserman 2002; Hawkins ym. 2007, 997-1000; Taskinen 2001, 13).

Lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen oli myös yhteistyön tärkein päämäärä kaikkien vanhempien ja opettajien mukaan, minkä ohella lapsen psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tukeminen ovat tärkeimpiä myös yhteistyön virallisista tavoitteista (POPS 2004/2010). Vanhemman ja lapsen suhteen säilyttämiseen tähtäävä työ on arvokasta yhteiskunnallisesti sekä rahallisesti mitattuna sekä tavoilla, joita ei voi rahalla mitata. Yhteyden säilyminen vanhemman ja lapsen välillä on merkityksellistä yhteiskunnallisesti molempien paremman hyvinvoinnin vuoksi (vrt. Thompson & Wyatt 1999, 198; Koskela 2012).

Tämän tutkimuksen kaikki opettajat ja vanhemmat suhtautuivat arvostaen yhteistyöhön. Myös Siniharjun (2003) tutkimuksessa useimmat opettajat pitivät yhteistyötä arvokkaana ja tärkeänä asiana, ja myös kaikki vanhemmat sosiaalisesta taustastaan riippumatta olivat kiinnostuneita saamaan tietoa lapsensa koulunkäynnistä. Näiden seikkojen perusteella opettajalle molempien vanhempien vanhemmuuden huomiointi tulisi näyttäytyä arvokkaana ja yhteistyöhön luonnollisesti kuuluvana osana. Opettajien toimintaa ohjaamaan laaditut eettiset kannanotot (OAJ 2007) vaativat opettajaa ottamaan huomion lapsen ja van-

hempien yksilölliset tarpeet, kuten kahden kodin tilanteen. Yhteydenotot tulisi kohdistaa molemmille vanhemmille erityisesti siksi, että molemmilla vanhemmilla olisi tervetullut olo yhteistyössä sekä kokemus oikeutuksestaan osallistua yhteistyöhön tasaveroisena vanhempana. Riippuvuus toisesta vanhemmasta tiedonantajana tulisi poistaa, sillä erityisesti huonoissa yhteistyösuhteissa vanhempien välinen tiedonkulku ei välttämättä toimi. Erossa etävanhemmaksi jääneille yhteistyön oppilaskohtaiset yhteistyömuodot ja koulun kutsutut tilaisuudet, kuten juhlat ja vanhempien ja lasten yhteiset tapahtumat, saattavat olla tärkeitä vanhemmuuden toteuttamisen näkökulmasta (vrt. Rönkä, 2009).

Opettajien hyvää ja eettistä yhteistoimintaa vanhempien kanssa tukee oikea tieto erilaisten perheiden tarpeista. Tätä asiaa edistämään on kirjoitettu myös tämä tutkimus. Nuorten opettajien valmiuksia kohdata erilaiset perhesuhteet tulee kehittää jo opettajien koulutuksessa ja sen rinnalla kouluissa tulee olla selviä toimintatapoja erilaisiin yhteistyötilanteisiin. Myös mentorointia tuoreille opettajille kannattaisi harkita. Esimerkiksi Vantaan kaupunki (2012) ohjeistaa kuntakohtaisen opetussuunnitelmaan kuuluvassa yhteistyösuunnitelmassa kouluja järjestämään mentorointia nuorille opettajille myös erityisesti kodin ja koulun yhteistyön toteuttamisen tueksi. Mentoroinnin ulottaminen valtakunnallisiin suosituksiin voisi olla järkevää ja tarpeellista suurten kuntakohtaisten erojen vuoksi. Siniharju (2003) pitää tarpeellisena yhteistyötä koskevan tiedon lisäämistä ja opetuksen lisäämistä opettajien koulutukseen (Siniharju 2001, 168, 173), mikä myös on tämän tutkimuksen tulosten perusteella tarpeellista.

Tämän tutkimuksen perusteella olisi tarpeen selvittää, koetaanko erossa yksin jäävien vanhempien joukossa laajemmin tarvetta parempaan huomiointiin ja osallisuuteen koulun toiminnoissa sekä lastensa elämässä. Metso on jo vuonna 2004 esittänyt ajatuksen, että mikäli koulu haluaa tukea eronneiden vanhempien ja isien osallisuutta yhteistyössä, koulun tulee keksiä keinot, miten se kutsuu etävanhemmat mukaan. Keinot ja suunnitelmallisuus tässä asiassa ovat tämän tutkimuksen mukaan vielä lähes kymmenen vuotta myöhemmin edelleen puutteellisia, sillä vakiintunut käytäntö perheiden huomioimiseksi puuttui opettajilta ja kouluilta. Tarve yksityiskohtaisemmille valtakunnallisille tai kuntakohtaisille suunnitelmille nousee esiin selvästi. Siniharjun (2003) mukaan yhteistyössä monet asiat ovat säilyneet ennallaan vuosien ja jopa vuosikymmenien ajan, mutta myös nopeita muutoksia on myös tapahtunut. Yksi edistävä tekijä on ollut Siniharjun (2003, 173) pohdinnan mukaan aihepiiriä koskevan tutkimuksen sekä koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön lisääntyminen. Työn on vielä kesken, ja laajempia alueellisia suunnitelmia voisi harkita laadittavaksi esimerkiksi Vantaan kaupungin (2012) mallin pohjalta.

Tämän tutkimuksen opettajat olivat 30 – 45 -vuotiaita naisia, joista kahdella oli omia lapsia vanhempia ja kolmas oli tulossa vanhemmaksi. Siniharjun (2003) mukaan opettajan ikä on negatiivisesti yhteydessä yhteistyön toteuttamiseen ja Hirston (2001) mukaan omien kouluikäisen lasten olemassaolo lisää vanhemmuutta tukevaa yhteistyötä. Tutkimuksen opettajat olivat siten näiden tekijöiden perusteella mahdollisesti keskimääräistä aktiivisempia yhteistyössä.

Mielenkiintoista olisi siis selvittää, miten eri ikäiset opettajat, miesopettajat, eronneet opettajat sekä lapsettomat opettajat toteuttavat kodin ja koulun yhteistyötä erilaisissa huoltajuuspositioissa olevien erovanhempien kanssa. Lisäksi yhteistyön tarpeita ja sopivia toimintatapoja vanhempien ja lasten kohtaamiseen voisi tarkemmin selvittää akuuttien perhekriisien osalta. Tässä tutkimuksessa eroista oli kulunut vähintään kolme vuotta, ja ehkä tästä syystä mainintoja tarjottavan tuen tarpeista, muodoista ja keinoista akuuteissa erotilanteissa ei noussut erityisen kattavasti esiin. Tutkimusasetelma, jossa huomioitaisiin edelliset seikat ja jossa käytettäisiin laajempaa tutkimusjoukkoa, täydentäisi kuvaa eroperheiden kohtaamisesta. Myös moniammatillisen verkoston toimintaa erotilanteissa lienee yhteiskunnallisesti mielekästä selvittää tarkemmin, sillä vanhempien eron kohtaavien lasten määrä on jatkuvasti kasvanut. Lapselle koulu ja päivähoito ovat keskeisimpiä toimintaympäristöjä kodin ohella, ja siten eri tasoilla tapahtuvat kehitystoimenpiteet voivat onnistuessaan edistää lasten ja nuorten sekä vanhempien hyvinvointia. Perheiden hyvinvointi voi tuottaa vastavuoroisesti hyvinvointia yhteiskuntaan ekologisen teorian mukaisesti. (vrt. Bronfenbrenner 1992; Hirsto 2001.)

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa luotettavuuden lisäämiseksi lukijalle on raportoitu avoimesti tutkijan omat sitoumukset, tutkimuksen tarkoitus, aineiston keruuta koskevat tiedot, analyysin vaiheet ja oma arvio tutkimuksen luotettavuudesta ja mahdollisista luotettavuutta heikentävistä tekijöistä. Tulosten vahvistettavuuden ja toistettavuuden vaatimus on laadullisessa tutkimuksessa ongelmallinen subjektiivisten tulkintojen välttämättömyden vuoksi. Uskottavuutta olisi voitu tässä tutkimuksessa parantaa esimerkiksi käyttämällä useampaa luokittelijaa aineiston analyysissä. Tutkimuksen alkuperäisaineisto (litteraatio ja ääninauhat) on kuitenkin säilytetty, ja tutkijat voivat halutessaan pyytää lupaa tutustua niihin. Henkilöiden tunnistettavuus on litteraatioista poistettu.

Tutkimukseen osallistui vanhempia, joilla erosta oli kulunut jo vuosia, eikä erotilanne ei ollut siten enää uusi. Tutkimuksen tulokset kuvaavat uskottavammin kokemuksia yhteistyön tarpeista ja toteutumisesta vakiintuneissa erotilanteissa. Tutkimuksessa ei todennäköisesti tavoitettu kattavasti akuutteihin erotilanteisiin ja perhekriiseihin liittyviä näkökulmia yhteistyön toiminnasta, tarpeista ja merkityksestä kodin ja koulun yhteistyössä. Haastattelujoukon muodostuksessa tapahtui valintaa, mikä tulee myös huomioida tulosten arvioinnissa. Haastattelupyyntöjä oli jäänyt välittämättä esimerkiksi vanhemmille, joilla tiedettiin olleen parhaillaan kärjistynyt perhetilanne tai hyvin tuore ero. Lisäksi vanhempien aktiivisuus ja erilaiset yksilölliset tekijät ovat saattaneet vinouttaa vastaajajoukkoa jollakin tavalla. Kaikki tutkimukseen halukkaat vanhemmat otettiin kuitenkin mukaan, eikä lisäkarsintaa tehty esimerkiksi sen mukaan, osallistuivatko tutkimukseen perheen molemmat vanhemmat. Aineis-

to on myös verrattain pieni, joten yleistäviä johtopäätöksiä ei määrällisen informaation puutteessa voida tutkimuksen perusteella lainkaan esittää. Tutkimus ei siis anna edustavaa kuvaa erovanhemmista, vaan systemaattisesti eriteltyjä havaintoja joukosta yksittäistapauksia. Tulokset ovat siten parhaimmillaan kuvauksia nyt tutkituista ilmiöistä.

Tutkimuksessa ei analysoitu ja selvitetty erikseen vastaajien persoonallisia eroja. Tutkimuksen perusteella ei voida siten uskottavasti väittää, että tutkimuksessa käytettyjen luokitteluryhmien kokemusten välillä olisi varmoja eroja johtuen nimenomaisesti esimerkiksi yhteistyösuhteista tai huoltajuuspositioista. Eroja tyytyväisyydestä yhteistyöhön näytti syntyvän myös persoonallisista ja kontekstiin liittyvistä tekijöistä, kuten vanhemman aktiivisuudesta, sosiaalisuudesta sekä muusta elämäntilanteesta ja kehystekijöistä, kuten vanhemman asuinpaikan etäisyydestä lapsiin. Tyytyväisyyteen ja toimivuuden kokemukseen vaikuttivat myös yksilölliset odotukset ja toiveet yhteistyölle, joita ei kyllin tarkasti osattu havainnoida ja selvittää aineiston keruuvaiheessa.

Tutkimusasetelma ja erilaisten tapausten laaja kirjo oli analysoinnin ja tulosten esittämisen kannalta monimutkainen. Tämä on vaikuttanut siten, että tulosten esittämiseksi tiiviisti ja ymmärrettävästi, on osa näkökulmista ja selitysmalleista jouduttu jättämään pois. Tiiveyden vuoksi myös sitaatteja on karsittu. Tästä johtuen aineistoa kuvaamaan ei ole käytetty täysin tasapuolisesti jokaisen vanhemman ja opettajan kommentteja, vaikka tähän on pyritty. Lukijalle muodostuva kuva pelkkien käytettyjen sitaattien valossa voi näyttäytyä vääristyneenä. Uskottavuuden vuoksi tulosten yhteydessä on esitetty kvantifiointeja tulosten arvioinnin tueksi. Tekstissä on myös kerrottu tyypillisyyksistä ja tyypillisestä poikkeavista huomioista. Kaikki tulokset ja tulkinnat eivät ole olleet yhtä yksiselitteisiä, mikä on pyritty myös tuomaan tekstissä esiin. Aineiston ja tutkimusmenetelmien asettamat rajoitteet johtopäätösten tekoon on myös pyritty huomioimaan ja selventämään lukijalle.

Aineistossa tapahtui kylläänytymistä useissa keskeisissä teemoissa, kuten yhteistyön tarpeiden ja merkitysten osalta. Tiedonantajia oli siten näiltä osin tutkimuksessa riittävästi. Yhteistyösuhteiden ja huoltajuuspositioiden mukaan tarkasteltuna kylläänytymistä ja vahvistumista ei kuitenkaan voinut tapahtua, sillä kussakin ryhmässä oli vastaajia vain 1-4. Erityisesti riitaisten ja ristiriitaisten yhteistyösuhteiden osalta vastauksia olisi tarvittu lisää, jotta yhteistyösuhteen merkityksestä tutkittavien kokemuksiin – erotuksena mm. persoonallisiin eroihin – olisi saatu uskottavampi käsitys. Silti yhteistyösuhteiden ääripäät (toimiva–riitaisa) sekä lähi–etä -vanhemmat olivat tälläkin aineistomäärällä selkeästi erilaisia joidenkin kuvausten osalta. Myös selitysmallit tyydyttävän yhteydenpidon taustalla olivat hyvin selvästi kytköksissä huoltajuusposition ja yhteistyösuhteen muodostamaan kokonaisuuteen. Ongelmallista oli tutkimuksen asetelman kannalta se, että molempien riitaisten yhteistyösuhteiden osalta toinen vanhemmista puuttui tutkimuksesta, eikä siten täydentänyt kuvaa näiden yhteistyösysteemien toiminnasta. Muissa yhteistyösuhteissa molemmat vanhemmat osallistuivat tutkimukseen. Tämä havainto toisaalta tuki tutkimuk-

sessa ja todettua havaintoa siitä, että vanhempien riitaisuus saattaa heikentää vanhempien yhteistyötä ja halua toimia yhdessä.

Tutkimus antoi tutkimuksellisista rajoituksistaan ja aineiston pienuudesta huolimatta laajasti näkökulmia siitä, miten eri tavoin kodin ja koulun yhteistyö voidaan erilaisista yhteistyösuhteista ja huoltajuuspositioista käsin kokea ja kuvata eroperheissä. Tutkimus antoi myös tärkeää tietoa erityisesti eronneiden perheiden kanssa tehtävän yhteistyön mahdollisista ongelmakohdista ja kehittämistarpeista, joita suomalaisessa kodin ja koulun yhteistyötä koskevassa tutkimuksessa ei ole aiemmin juuri käsitelty.

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? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. 2. painos. Helsinki: tekijä ja Gaudeamus Kirja / Oy Yliopistokustannus University Press Finland.

Amato, P. R. 1993. Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support. Journal of Marriage and the Family, 55*, 23-*38.

Amato, P. R. 2001. Children and divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. Journal of Family Psychology, 15, *355-370.*

Amato, P. R., & Keith, B. 1991. Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 110, 26-46.

Amato, P. R., & Gilbreth, J. 1999. Nonresident fathers and children's well-being: A meta-analysis. Journal of Marriage and the Family, 61, 557-573.

Aunola, K. (2000). Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa? Perhe ja koulu suoritusstrategioiden kehitysympäristönä. Psykologia, 3, 271-279.

Bauserman, R. 2002. Child adjustment in joint-custody versus sole-custody arrangements: a meta-analytic review. Journal of Family of Psychology 16 (1), 91-102.

Bronfenbrenner, U. 1979 . The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press

Bronfenbrenner, U. 1992. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) 2002. Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. Anne Toppi. Suomi: UNIPress.

Colpin, H., Vandemeulebroecke, L., & Ghesquière, P. 2004. Supporting the educational career of children from divorced families: parents'experiences and the role of the school. British Journal of Sosiology of Education Vol 25. No. 3, July 2004.

Emery R. E. 1999. Postdivorce family life for children. Teoksessa R. A. Thompson & P. R. Amato (toim.) The postdivorce family. Children, Parenting and society. Thousand Oaks: Sage, 3–27.

Epstein, J. L. & Dauber, S. L. 1991. School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. The Elementary School Journal 91 (3), 289-305.

Epstein, J. L. (et al.). 2009. School, Family and Community Partnerships: Your handbook for action. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Flour, E. & Buchanan, A. 2004. Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes *British Journal of Educational Psychology*, 74, 141-153.

Greenwood, G. E. & Hickman, C. W. 1991. Research and Practice in Parent I nvolvement: Implications for Teacher Education. The Elementary School Journal 91 (3), 279–288.

Hallintolaki 6.6.2003/434. [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434]

Hawkins, D., Amato, P. R. & King, V. 2007. Nonresident father involvement and adolescent wellbeing: Father effects or child effects? American Sociological Review, 72, 990–1010.

Hetherington, E. M. 1984. Stress and coping in children and families. New Directions for Child and Adolescent Development 24, 6–33.

Hetherington, E. M. 1989. Coping with Family Transitions: Winners, Loosers and Survivors. Child Development, 60 (1), 1-14.

Hetherington, E. M. 2003. Social support and adjustment of children in divorced and remarried families. Childhood 10 (2), 217–236.

Hetherington, E. M. & Stanley-Hagan, M. 1997. The effects of divorce on fathers and their children. Teoksessa M. Lamb. (toim.) The role of the father in child development. New York: Wiley, 191–211.

Hetherington, E. M. & Stanley-Hagan, M. 2002. Parenting in divorced and remarried families. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.) Handbook of parenting. Volume 3: Being and becoming a parent. Mahwah, NJ: LEA, 287–315.

Hirsjärvi, S. 1978. (toim.) Kasvatustieteen sanasto. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja: 73.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uud. painos. Helsinki: Tammi

Hirsto, L. 2001. Mitä kotona tapahtuu? Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 4/2001 Helsingin yliopisto.

Hirsto, L. 2010. Strategies in Home and School Collaboration among Early Education Teachers. Scandinavian Journal of Educational Research, 54, 99–108.

Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Jyväskylän kapunki, 2012. Perusopetuksen opetussuunnitelma. [http://www.jyvaskyla.fi/opetus/perusopetus -> OPS] Viitattu 21.3.2013.

Karila, K. 2005. Kasvatuskumppanuus arjen käytännöissä. Lastentarha, 68, 46−49.

Kelly, J. B., & Emery, R. E. 2003. Children's adjustment following divorce: Risk and resilsiency perspectives. *Family Relations, 52,* 352-362.

Kiiski, J. 2011. Suomalainen avioero 2000-luvun alussa. Miksi avioliitto puretaan, miten ero koetaan ja miten siitä selviydytään? Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 15.

Koel, S. C. & Clark, W. P. C., Hauser, P. & Hauser, B. B. 1988. A comparison of joint custody and sole legal custody agreements. Teoksessa E. M. Hetherington & J. D. Arasteh (toim.) Impact of divorce, single parenting, and stepparenting on children. Hillsdale: LEA, 73–90.

Koivula, P. 2013. Pirjo Koivulan luento Opetushallituksen edustajana koskien erityisopetuksen tukijärjestelyjä ja opetussuunnitelmauudistuksia. Jyväskylässä 17.4.2013. Jyväskylän yliopisto.

Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Vastapaino. 51-69.

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

Koskela, J. 2012. Avioero suomalaisen miehen kokemana: ero ja erosta toipuminen prosessina. Dissertations in Social Sciences and Business Studies no 46. Kuopio: Kopijyvä. [http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0906-0/urn_isbn_978-952-61-0906-0.pdf]

Koskimäki-Jännes, A. 2008. Motivoiva haastattelu. Luento 3.4.2008. Tampereen yliopisto. Luettavissa [http://www.duodecim.fi/kotisivut/docs/f275002594/tup_luento030408.pdf] Viitattu 12.12.2012.

Kurki-Hartikainen, U. 2009. Vanhempainvarteista kehityskeskusteluihin. Tampereen yliopisto. [http://tutkielmat.uta.fi/pdf/lisuri00110.pdf] Viitattu 20.12.2012.

Kuronen, M. 2003. Eronnut perhe? Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) 2003. Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Helsinki. Yliopistopaino.

Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PSkustannus.

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.

Lainekivi, J. 2009, Luento 23.2.2009 : Perhekriisin vaikutus lapseen. [http://www.suomenkasper.fi/fi/julkinen/koulutukset/koulutusten+materiaali/ -> Lapsen psykososiaalinen tukeminen koulussa] Viitattu 10.11.2012

Linnavuori, H. 2007. Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. Jyvaskyla studies in Education,Psychology and Social Research 313. Jyvaskylan yliopisto.

LLHT 1983. Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (8.4.1983/361)[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361] Viitattu 18.11.2010

Maccoby, E. E., Depner, C. E. & Mnookin, R. H. 1990. Coparenting in the second year after divorce. Journal of Marriage and the Family, 52 (1), 141–155.

Maccoby, E. E., Buchanan, C., Mnookin, R. & Dornbusch, S. M. 1993. Postdivorce roles of mothers and fathers in the lives of their children. Journal of Family Psychology 7 (1), 24–38.

Malmi, P. 2009. Discrimination Against Men - Appearance and Causes in the Context of a Modern Welfare State. Acta Universitat Lapponiensis. Lapin yliopisto.

Martinez. C., & Forgatch, M. 2001. Preventing problems with boys' noncompliance: Effects of a parent training intervention for divorcing mothers. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69, 416-428.

Metso, T. 2002. Hyvä alku kodin ja koulun yhteistyölle. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Moxnes, K. 2003. Risk Factors In Divorce. Perceptions by the children involved. Childhood 2003 10: 131. Sage.

Mukava-hanke 2005. MUistuttaa KAsvatusVAstuusta. Kodin ja koulun yhteistyöprojekti.[http://www.mukavahanke.com/projektit/kk_yhteistyo.htm] Viitattu 16.11.2010

Nätkin, R. 2003. Moninaiset perhemuodot ja lapsen hyvä. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) 2003. Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Helsinki. Yliopistopaino.

Opetusalan Ammattijärjestö = OAJ 2007. Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto 18.1.2007. Kodin ja koulun yhteistyö kuuluu opettajan ammattietiikkaan. [http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447827&_dad=portal&_schema=PORTAL]. Viitattu 2.2.2013.

Opetushallitus 2007. Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. 2007. Suomen Vanhempainliitto. [http://www.edu.fi/julkaisut/laatukuvaus2007.pdf] Viitattu 21.10.2010.

Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. [http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf]

Patterson, G. R., DeBaryshe, B. & Ramsey, E. 1990. A Developmental perspective on antisocial behavior. American Psychologist, 44, 329-335.

Perustuslaki 1999/731. Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.

PoA 1998/852. Perusopetusasetus. 20.11.1998/852 [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852]

PoL 1998/628. Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetus%20laki] Viitattu 10.11.2010.

POPS 2004/2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus]

Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Sosial Research 198. Jyväskylän yliopisto.

Rönkä, A., Malinen, K., Lämsä, T. 2009. Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Toim. PS-kustannus. Juva.

Shinoda, Kevin Seiji 2001. Children of Divorce The Impact on Classroom Behavior. Washington, D.C. [http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED456346]

THL 2011. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Lapsen elatus ja huolto 2010. Tilastoraportti. Helsinki.

THL 2012. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Lapsen elatus ja huolto 2011 – tilastoraportti. [http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/aiheittain/lasten_sosiaalipalvelut/lapsenelatus] Viitattu 10.12.2012.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983-1984 ja 1998-1999. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 242. Väitöskirja. Viitattu 28.10.2011. [http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/siniharju/kodinjak.pdf]

Smyth, B. 2005. Parent-child contact in Australia: exlporing five different post-separation patterns of parenting. International Journal of Law, Policy and the Family 19 (1), 1-22.

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

Sund, R. 2005. Ero! Selviytymisopas miehelle. Kirjastudio. Helsinki.

Taskinen, S. 2001. Lapsen etu erotilanteissa : opas sosiaalitoimelle. Stakes, 2001. Helsinki : Gummerus.

Thompson, R. A. & Amato, P. R. 1999. The postdivorce family: an introduction to the issues. Teoksessa R. A. Thompson & P. R. Amato (toim.) The postdivorce family. Children, parenting and society. Thousand Oaks: Sage, xi–xxiii.

Thompson, R. A. & Wyatt, J. M. 1999. Values, policy and research on divorce. Teoksessa R. A. Thompson & P. R. Amato (toim.) The postdivorce family. Children, parenting and society. Thousand Oaks: Sage, 191–232.

Torkkeli, M. 2001. Koulutulokkaiden isät lapsensa koulunkäynnin tukena. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 6/2001. Helsingin yliopisto.

Turnbull, A. P. 2004. President's Address 2004: "Wearing Two Hats": Morphed Perspectives on Family Quality of Life. Mental Retardation 42 (5), 383-399.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 8. painos. Helsinki: Tammi.

Valtioneuvosto. 2001. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 1435/2001. [http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435] Viitattu 24.10.2011.

Vantaan kaupungin sivistystoimi, 2012. Kodin ja koulun välisen viestinnän opas vantaalaisille 1–9-vuosiluokkien kouluille. Päivitetty uuden opetussuunnitelman mukaiseksi 16.3.2012. [http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/76532_HHweb_kodin_ja_koulun_viestinnan_opas.pdf]

Liitteet

Liite 1: kirje vanhemmille

Hyvä vanhempi,

Opiskelen luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa ja olen pyytänyt lapsesi opettajaa toimittamaan Sinulle tämän kirjeen puolestani. Toivon, että Sinulla olisi hetki aikaa lukea se.

Olen laatimassa pro gradu -tutkielmaa, jonka aiheena on kodin ja koulun yhteistyö yhteishuoltajuuden jakavissa eroperheissä. Tutkimuksen päätavoitteena on selvittää, millaisia asioita vanhemmat sekä opettajat pitävät toimivina yhteistyössään ja kuinka yhteistyötä voisi kehittää. Tutkimuksella pyritään siten parantamaan perheiden ja koulujen yhteistyötä.

Tutkimukseen kerätään aineistoa haastattelemalla opettajia ja oppilaiden vanhempia. Haastattelu kestää noin 30 minuuttia/henkilö, eikä muuta sitoutumista tutkimukseen vaadita. Haastattelu voidaan toteuttaa kodissasi tai muussa Sinulle sopivassa paikassa. Kaikkea annettua tietoa käsitellään nimettömänä ja ehdottoman luottamuksellisesti.

Pyydän Sinua harkitsemaan tutkimukseen osallistumista ja ilmoittamaan siitä lapsesi opettajalle oheisella lomakkeella helmikuun aikana. Otan yhteyttä lapsesi opettajaan kuun loppuun mennessä ja pyydän yhteystietojasi sopiaksemme haastatteluajoista ja -paikoista. Voit ottaa yhteyttä minuun mikäli haluat lisätietoja tutkimuksesta.

Arvostan asian harkintaan käyttämäänne aikaa, onpa ratkaisusi kumpi tahansa.

Ystävällisin terveisin,
Kyösti Juvonen
p. 045-2373021
kyosti.k.juvonen@jyu.fi

Merkitse rastilla (x) halukkuutesi osallistua tutkimukseen.

[ ] Osallistun kodin ja koulun yhteistyötä koskevaan Kyösti Juvosen tutkimukseen.

[ ] En osallistu kodin ja koulun yhteistyötä koskevaan Kyösti Juvosen tutkimukseen.

Lapseni nimi: _____

_____

Allekirjoitus

_____

Nimenselvennys

Liite 2: kirje opettajille

2. helmikuuta 2012

Hyvä opettaja,

Olen laatimassa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle pro gradu -tutkielmaani, jonka aiheena on kodin ja koulun yhteistyö yhteishuoltajuuden jakavissa eroperheissä. Tutkimuksen päätavoitteena on selvittää millaisia asioita etä- ja lähivanhemmat sekä opettajat pitävät toimivina yhteistyössä. Toisena tavoitteena on löytää erilaisia näkökulmia siitä, millä tavoin oppilaan kaksi kotia voivat näkyä yhteistyön tarpeessa ja vastuunjaossa. Aihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä sitä ei ole Suomessa juuri tutkittu, vaikka kahden kodin oppilaita on nykyään hyvin runsaasti. Siksi toivon, että suhtautuisit myönteisesti tutkimukseen.

Pyydän, että voisit osallistua haastatteluun, joka kestää noin 30 min. Haastattelu käsittelee kokemuksiasi ja käsityksiäsi yhteistyöstä eroperheiden vanhempien kanssa. Mikäli suostut haastatteluun, tarkoitukseni on haastatella myös jonkin yhteishuollossa olevan oppilaasi vanhempia heidän kokemuksistaan kodin ja koulun yhteistyöstä. Tietosuojasyistä pyydän Sinua välittämään oheisen kirjeen ja vastauslomakkeen yhteishuollossa olevien oppilaittesi vanhemmille. Otan yhteyttä kuun loppuun mennessä ja tiedustelen silloin kantaasi sekä vanhempien vastauksia kirjeisiini.

Arvostan harkintaasi käyttämääsi aikaa, onpa ratkaisusi kumpi tahansa.

Ystävällisin terveisin,

Kyösti Juvonen
045-2373021
kyosti.k.juvonen@jyu.fi

Liite 3: opettajan haastattelurunko

Opettajan nimi ja koulu:_____
Sukupuoli:_____
Omat lapset: lukumäärä ja iät____,_____
Opettajana vuosia:_____
Oppilas/oppilaat, joiden vanhemmat tutkimuksessa:_____

Yhteistyömuodot kodin kanssa
Kuinka olet pitänyt yhteyttä?
(puhelin, netti, reissuvihko, tapaamiset, vanhempainillat, vapaaehtoistoiminta jne)
Millaisissa tilaisuuksissa/tilanteissa olet yhteydessä etä- ja lähivanhempaan yleisimmin?
Onko yhteisyö erilaista etä- ja lähivanhempaa kohtaan? Miten?
Millaisia yhteydenpitotapoja itse käytät, miksi?
Millaisia tapahtumia järjestät?
Miten vanhemmat ottavat yhteyttä?

Yhteydenpidon määrä
Kuinka usein olette yhteydessä?
Kahdenkeskinen yhteydenpito?
Yhteiset tilaisuudet?
Luokkaa koskevista asioista informointi?
Miten arvioisit omaa aktiivisuuttasi yhteistyössä?
Mitkä asiat vaikuttavat kodin ja koulun yhteistyön toteuttamisen mahdollisuuksiin?
Mitkä asiat rajoittavat yhteistyön toteuttamista?
Vanhempien aktiivisuus yhteistyön järjestämisessä?
Onko aloitteen tekijänä yhteistyötapojen sopimiselle ollut vanhemmat vai opettaja?

Syyt yhteydenpidolle
Millaisista asioista yhteistyön tarve syntyy?
Milloin otat itse vanhempaan yhteyttä?
Millaisista asioista vanhempien tulee mielestäsi olla ajan tasalla?
Millaisissa asioissa vanhemmat ottavat yhteyttä sinuun?
Millaisista oppilaaseen liittyvistä asioista sinun tulee olla ajan tasalla?

Yhteistyön merkitys
Onko yhteisyö turhaa tai tärkeää, miksi?
Millaisia seurauksia yhteistyöllä on ollut? (esim. vanhempainillat)
Hyviä/huonoja?
Mitä merkitystä yhteistyöllä on
Sinulle?

Lapselle?
Vanhemmalle?
Kuinka tärkeää on molempien vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin? Miksi?

Vanhempien roolit lapsen koulun käynnissä
Mitkä ovat vanhempien tehtäviä lasten koulunkäynnissä?
Millaisia rooleja vanhemmat mielestäsi ovat jakaneet keskenään lasten koulunkäynnissä? (esim. läksyt, kuljetukset, yhteydenpito)
Miten toimii mielestäsi vanhempien keskinäinen yhteydenpito?
Onko mielestäsi molemmilla vanhemmilla samat mahdollisuudet osallistua lapsen koulunkäyntiin ja koulun tapahtumiin?
Mitä kehitettävää?

Yhteistyön toimivuus
Millaista yhteyden pito kodin ja koulun välillä mielestäsi on?
Kuinka tyytyväinen olet nykyiseen yhdenpidon määrään ja laatuun?
Miten toimivaa viestintä on mielestäsi silloin, kun lapsella on kaksi kotia?
Miten lapsen kaksi erillistä kotia vaikuttavat yhteistyöhön tekemiseen vanhempien kanssa?
Oletko tietoinen lapsen arjen järjestelyistä? (kenelle soitetaan, kuka hakee, missä viikonloput..)

Mikä tuntuu toimivan hyvin erityisesti yhteishuoltajuuden kannalta?
Mitkä yhteistyössä sovitut asiat ovat mielestäsi edistäneet oppilaan arjen sujumista?
Yhteydenpidossa ilmenevät haasteet?
Onko jotain asioita, jotka eivät eroperheiden kanssa suju kodin ja koulun yhteistyössä?
Tuleeko sinulla mieleen oppilaan vuoroasumiseen liittyviä tilanteita, jotka ovat tuoneet haasteita koulunkäyntiin?

Toiveet yhteistyölle
Millaisia lapsen kouluun liittyviä asioita toivoisit käsiteltävän yhdessä vanhempien kanssa?
Mitä muuttaisit tai lisäisit nykyiseen yhteistyöhön?
Pitäisikö vanhempien/opettajan huomioida yhteishuoltajuus joissain tilanteissa paremmin? Miten?
Onko jokin yhteistyö tarpeetonta, pitäisikö jotain vähentää?
Millainen opettajan tai koulun tuki voisi olla tarpeellista yhteishuoltajuuden jakaville vanhemmille?
Millaista kodin ja koulun yhteistyö yhteishuoltajuuden jakavien vanhempien kanssa olisi ”ihannetapauksessa” ja miten siihen voisi päästä?

Onko vielä jotain, mitä haluaisit tuoda esille?

Liite 4: vanhemman haastattelurunko

TAUSTATIEDOT:

Vanhemman ikä: _____
Sukupuoli:_____
Lapsien lukumäärä:_____
Vanhin lapsi, joka koulussa (ikä):_____
Aikaa erosta:_____
Olen lähivanhempi_____ etävanhempi_____.
Etäisyys kotien välillä (matka/aika):_____
Miten lapsen asuminen on järjestetty?
_____
_____
_____
_____

Lapsen koulu ja opettaja:
_____
_____
_____
_____

Yhteistyömuodot koulun kanssa
Kuinka olet pitänyt yhteyttä opettajaan?
Millaisissa tilaisuuksissa/tilanteissa olet yhteydessä opettajaan yleisimmin?
Millaisia yhteydenpitotapoja itse käytät, miksi?
Millaisiin koulun tai opettajan järjestämiin tapaamisiin tai vanhempien tilaisuuksiin olet osallistunut?

Yhteydenpidon määrä
Kuinka usein olette yhteydessä?
Kahdenkeskinen yhteydenpito?
Yhteiset tilaisuudet?
Luokkaa koskevista asioista informointi?
Miten arvioisit omaa aktiivisuuttasi yhteistyössä?
Mitkä asiat arjessasi vaikuttavat kodin ja koulun yhteistyöhön osallistumisen mahdollisuuksiin?
Mitkä asiat rajoittavat yhteistyöhön osallistumista?
Opettajan aktiivisuus yhteistyön järjestämisessä?
Onko aloitteen tekijänä yhteistyötapojen sopimiselle ollut vanhemmat vai opettaja?
Muutokset yhteistyössä eron jälkeen?

Syyt / tarve yhteydenpidolle
Millaisista asioista yhteistyön tarve syntyy?
Milloin otat itse opettajaan yhteyttä?
Millaisista asioista opettajan tulee mielestäsi olla ajan tasalla?
Millaisissa asioissa opettaja ottaa yhteyttä sinuun?
Millaisista kouluun liittyvistä asioista sinun tulee olla ajan tasalla?

Yhteistyön merkitys
Onko yhteisyö turhaa tai tärkeää, miksi?
Millaisia seurauksia yhteistyöllä on ollut?
Hyviä/huonoja?
Mitä merkitystä yhteistyöhön osallistumisellasi on
Sinulle?
Lapselle?
Opettajalle?

Vanhemman rooli lapsen koulun käynnissä
Millainen osuus sinulla on lapsesi kouluasioista?
Työnjako? Mitä yhdessä, mitä erikseen? Sovitut toimintatavat?
Miksi näin?
Millä tavalla lapsen kouluasioita koskeva tieto välitetään kotien välillä?
Miten koulusta tulevien viestien ja tiedotteiden kanssa menetellään?
Onko mielestäsi molemmilla vanhemmilla samat mahdollisuudet osallistua lapsen koulun käyntiin ja koulun tapahtumiin?
Mitä kehitettävää?

Yhteistyön toimivuus
Millaista yhteydenpito kodin ja koulun välillä mielestäsi on?
Kuinka tyytyväinen olet nykyiseen yhdenpidon määrään ja laatuun?
Miten toimivaa viestintä on mielestäsi yhteishuoltajan kannalta?
Onko opettaja tietoinen lapsen arjen järjestelyistä? (kenelle soitetaan, kuka hakee, missä viikonloput)
Mikä tuntuu toimivan hyvin erityisesti yhteishuoltajuuden kannalta?
Onko opettaja huomioinut lapsen kaksi kotia?
Mitkä yhteistyössä sovitut asiat ovat mielestäsi edistäneet lapsenne arkea?
Yhteydenpidossa ilmenevät haasteet?
Onko jotain asioita, jotka eivät mielestäsi suju kodin ja koulun yhteistyössä yhteishuoltajuuden näkökulmasta?
Tuleeko sinulla mieleen lapsen ”vuoroasumiseen” liittyviä tilanteita, jotka ovat tuoneet haasteita koulunkäyntiin?

Toiveet yhteistyölle
Millaisia lapsen kouluun liittyviä asioita toivoisit käsiteltävän yhdessä opettajan kanssa?
Mitä muuttaisit tai lisäisit nykyiseen yhteistyöhön?

Pitäisikö yhteishuoltajuus huomioida koulun ja kodin yhteistyössä paremmin? Miten?
Onko jokin yhteistyö tarpeetonta, pitäisikö jotain vähentää?
Millainen opettajan tai koulun tuki voisi olla tarpeellista yhteishuoltajuuden jakaville vanhemmille?

Millaista kodin ja koulun yhteistyö olisi ihannetapauksessa ja miten siihen voisi päästä?

Onko vielä jotain, mitä haluaisit tuoda esille?

Liite 5: Analyysin teemat ja esiintyneet ajatuskokonaisuudet

Teema	Alateema	Esiintyneet ajatuskokonaisuudet opettajien ja vanhempien vastauksissa
Opettajan ja koulun toiminta	Opettajan tehtävä ja vastuu yhteistyössä Yhteistyökäytännöt, yhteistyömuodot, toteutustavat, yhteistyön määrä ja sisältö, oma aktiivisuus, aloitteellisuus,	Opettajan tehtävä on tiedon antaminen koulunkäyntiin, oppimiseen ja kasvuun liittyvistä asioista, lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen. Opettajan tehtävänä on viran puolesta olla aktiivisempi osapuoli. Opettaja on myös ollut aloitteellinen osapuoli, ottanut asiat ja huolet puheeksi ja kysynyt tukea vanhemmilta. Virallisempaa ja epävirallisempaa / vapaamuotoista yhteistyötä. Virallinen = vanhempainillat, arviointikeskustelut, virallisemmat tiedotteet. Epävirallinen / vapaamuotoinen = yhteiset tapahtumat, keskustelut lapsesta vapaamuotoisesti, kuulumisia sisältävät kirjeet ja tiedotteet. Yhteistyötä tehdään sekä koulun- luokan-, ja yksittäisen oppilaan tasolla. Enimmäkseen tehdään luokkakohtaista tiedottamista, jota päivittäin, laajemmin asiaa kerran viikossa tai muutaman viikon välein. Oppilaskohtaista yhteistyötä on lähinnä ongelmissa ja henkilökohtaisissa tapaamisissa. Selvästi vähemmän oppilaskohtaista yhteistyötä positiivisista asioista. Ei säännöllistä oppilaskohtaista yhteistyötä arviointikeskustelujen lisäksi. Luokkakohtaiset tiedotteet välittyvät useita kanavia pitkin sähköpostilla ja / tai reissuvihkossa ja / tai luokan sivujen kautta. Oppilaskohtainen yhteistyö on luontevinta ja järkevintä puhelimitse tai kasvokkain. Kiireettömissä ja vähemmän vakavissa asioissa yhteydenpito hoituu myös sähköpostilla, reissuvihkolla ja Wilmalla. Koulukohtaista yhteistyötä tapahtuu koko koulun juhlien ja tiedotteiden muodossa.
Vanhempien toiminta	Vanhempien tehtävät ja vastuut yhteistyössä Yhteistyökäytännöt, yhteistyömuodot, toteutustavat, yhteistyön määrä, oma aktiivisuus, aloitteellisuus,	Vanhemman tehtävä on seurata ja tukea lapsen oppimista kotona sekä tukea opettajan työtä lapsen kanssa koulussa. Tehtävä ilmoittaa opettajalle lapsen lasta koskevista tärkeistä asioista. Vanhemman tehtävä on olla kiinnostunut lapsen koulunkäynnistä, myös muustakin kuin oppimisesta. Äidit ovat aktiivisempia yhteisyössä, hoitavat perheissä useammin viestintää ja huolehtivat myös muista erikoisasioista, kuten kantavat vastuuta useammin

		vapaaehtoisista luokan tapahtumista ja askartelutavaroiden hankkimisesta ym. Vanhemmat pitävät yhteyttä opettajaan useimmin yksisuuntaisesti tiedottamalla. Yhteydenpidossa suosittu tällöin tekstimuotoisia tiedotuksia. Kaksisuuntaiseen vuorovaikutukseen hakeutuminen on vähäisempää, vaihtelee vanhempien kesken. Tällöin viestintä tapahtunut kasvokkain, puhelimitse ja sähköpostilla. Vanhemmat ovat mielestään muuten melko passiivisia, mutta selvissä ongelmatilanteissa aloitteellisempia. Opettajat ovat pääasiassa aloitteellisia myös ongelmatilanteissa. Oppilaskohtaiset yhteydenotot ovat tulleet yleensä ensin opettajalta. Vanhempien yhteydenotot liittyvät lähinnä lapsen sairastumisiin, poissaoloihin myöhästymisiin, harvemmin esim. oppimisessa havaittuihin ongelmiin liittyen. Osa vanhemmista on arempia, osa rohkeampia yhteydenotoissa, persoonallisia eroja. Kokemus koulumaailmasta ja tuttuus opettajan kanssa rohkaisee yhteistyöhön. Opettajan päivittäisiä tiedotteita ja viikkokirjeitä seurataan aktiivisesti. Kotitehtäviä kontrolloidaan kaikissa kodeissa päivittäin. Osallistuminen koulun tilaisuuksiin on pääosin aktiivista kaikkien vanhempien kohdalla. Vain riitaisissa suhteissa isien osallistuminen ollut selvästi vähäistä. Syynä passiivisuuteen vanhempien yhteistyön ongelmat, ongelma suhteessa opettajaan, henkilökohtaisen kutsun puute, tiedon puute yhteistyötilaisuuksista ja koulun tapahtumista, asuminen toisella paikkakunnalla.
	Vanhempien keskinäinen toiminta, sopimukset, työnjako, Informaation välittyminen	Vanhemmilla on vaihtelevasti keskinäisiä sopimuksia lasten koulunkäynnin osalta. Vanhemmilla ei selviä työnjakoja koulunkäyntiin liittyen. Kummallakin on huoltovuorollaan vastuu lapsen kouluasioista, tehtävistä ja tarvittaessa yhteydenpidosta opettajaan. Vanhemmilla on asioista lähinnä suullisia periaatepäätöksiä, kuten kotitehtävien seuraaminen ja vaatiminen.

		Informaation välittäminen toimii vanhempien kesken pääosin hyvin. Hyvää yhteistoimintaa kantaa luottamus vanhempien välillä. Epäluottamus, katkeruus sekä riitaisuus heikentää yhteistyötä vanhempien kesken.
Eron ja erilaisten perhesuhteiden huomiointi	Suhtautuminen kahden kodin tilanteeseen Käytännön toimenpiteet asian huomioimiseksi	Perheet kohdataan yksilöllisesti, mutta automaattista erityistä huomiointia eroperheille ei ole. Sopimukset erityisistä yhteistyökäytännöistä ja toiveista tehdään useimmin vanhempien aloitteesta. Opettajan kiinnittämä huomio kahden kodin tilanteeseen on tarpeen ja eduksi, mutta ei yksiselitteisesti opettajan vastuu, joitakin näkökulmaeroja. Tarkemmat keskustelut ja sopimukset yhteydenpidosta vanhempien kanssa ovat harvinaisia. Erotilannetta on huomioitu viestintään ja lapsen tarkempaan seuraamiseen ja herkempään puutumiseen liittyen. Viestinnästä on sovittu esimerkiksi, että oppilaskohtaiset yhteydenotot otetaan erikseen molempiin. On myös sovittu erillisistä tapaamista arviointikeskusteluun. Tiedotteiden kulku molemmille vanhemmille hoituu sähköisesti ilman erityistä huomiointia, jos vanhemmat ovat antaneet tarvittavat yhteystiedot. Paperisista tiedotteista on aluksi pyydettäessä ja myöhemmin automaattisesti saatu tiedotteet molempiin koteihin. Joskus vanhemmat kieltäneet, että toiselle vanhemmalle ei saa lähettää lapsesta mitään tietoja (ei tutkimusjoukon vanhempi).
Huoltajuusposition vaikutus	Oma rooli lapsen koulukäynnissä lähi-, etä- tai vuoroviikkovanhempana Rooliin liittyvät vaatimukset / rajoitteet Käsitykset tasavertaisista osallistumismahdollisuuksista ja huomioinnista	Informaation välittäminen vaatii kaikissa kahden kodin tilanteissa enemmän paneutumista vanhemmilta. Viime kädessä vastuu on vanhemmilla, että lasta koskeva tieto siirtyy (tässä näkemyseroja). Lähivanhemmat ja vuoroviikkovanhemmat kohdataan suoremmin, etävanhempia ei erikseen huomioida ilman eri sopimusta. Lähivanhemmat ja äidit kantaneet arjessa suuremman vastuun lapsen koulunkäynnistä ja kouluun tiedottamisesta. Silti molemmat vanhemmat ovat pääosin yhdessä läsnä koulun kutsutuissa tilaisuuksissa ja osallistuvat kotona oppimi-

		seen. Etävanhemmille arjen sujuvuutta koskevan yhteydenpidon ja tiedottamisen merkitys vähäisempää, koska tiedoille ei yhtä paljon konkreettista käyttöä. Sen sijaan tärkeitä ovat lapsesta saatu tieto arviointikeskustelussa sekä tieto koulussa touhutuista asioista. Vuoroviikkovanhemmilla on keskenään edellisiä tasaisempi vastuu lapsesta. Silti opettajien mukaan äidit ovat näissäkin perinpohjaisempia / intensiivisemmin mukana yhteydenpidossa. Erovanhemmilla on melko tasavertaiset lähtökohdat yhteistyöhön, mutta yhteistyöhön kutsumisen ja tiedonsaannin näkökulmasta toisinaan ongelmia etävanhempien kohdalla. Koulun tilaisuuksiin osallistumiseen on koulun puolelta vanhemmilla tasavertaiset mahdollisuudet. Sähköinen viestintä ja yksilöllisesti sovitut käytännöt vähentävät riippumattomuutta ja huoltajuusposition vaikutusta. Myös yksilölliset tekijät, kuten oma aktiivisuus, tarve, toiveet, rohkeus ja halu toimia yhteistyössä vaikuttavat yhteistyöt toteuttamiseen.
Yhteistyön tarve	Syyt yhteydenpidolle yhteistyön tarkoitus,	Lapsen arjen toiminnan sujuvoittaminen, oppilasta koskevan tiedon ja huolten jakaminen, ongelmiin puuttuminen, lapsen ymmärtäminen, tuen saaminen työhön, tukea opetuksen tukemiseen kotona ja koulussa, vanhemmuuden tukeminen, vanhemman ja opettajan tutustuminen ja luottamuksen rakentaminen
Yhteistyön merkitys /	Opettajalle	Helpottaa opettajan omaa työtä, lapsen eheämpi kasvu, kotien tukeminen, kodin näkemyksen saaminen lapsen asioista. Kodin kasvuympäristön, vanhempien ja perheen toimintakulttuurin tunteminen helpottaa lapsen ymmärtämistä ja tuen antamista
	Vanhemmalle	Lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen turvaaminen, tuki vanhemmuudelle, osallisuus lapsen (koulu)elämästä, lapsen ja vanhemman suhteen paraneminen.
	Lapselle	Turvallinen kasvu, oppimiseen saatava tuki

		Arjen sujuminen: lapsen ei tarvitse liikaa huolehtia ja kantaa vastuuta käytännön asioista. Vanhemmilla ja opettajilla eheämpi näkemys lapsesta ja tämän kokemusmaailmasta -> Lapsi saa oikeampaa ja sopivampaa suhtautumista aikuisilta.
Molempien vanhempien osallistumisen merkitys yhteistyöhön	Opettajalle Vanhemmalle Lapselle	Koulun näkökulmasta ei ole erityisen tärkeää, että molemmat vanhemmat osallistuvat koulun yhteistyötilaisuuksiin. Silti on opettajan kannalta hyvä, että molemmat vanhemmat tietoisia lapsensa asioista ja molemmat voivat hoitaa tarvittavat asiat. Vanhemmille tärkeää yhteisesti jaettu vastuu lapsesta ja tuen antaminen opiskeluun molemmilta vanhemmilta. Päätöksen tekoon osallistuminen, mukana olo lapsen asioissa ja vanhemmuuden toteuttaminen ovat yhteistyön merkityksiä vanhemmalle. Lapsen kanalta tärkeää, että hän tietää, että koti ja koulu tekevät yhteistyötä. Myös on lapselle merkityksellistä, että molemmat vanhemmat voivat auttaa häntä ja ovat kiinnostuneita hänen koulunkäynnistään. Lapselle on merkityksellistä, että hän havaitsee itsensä ja koulutyönsä arvokkaaksi molemmille vanhemmilleen. Molemman vanhemman osallisuus lapsen elämässä on myös tärkeää siksi, että joistakin asioista voi olla helpompi kertoa toiselle vanhemmalle tai aikuiselle.
Yhteistyön toimivuus	Positiiviset ja yhteistyötä edistäneet asiat, viestintä, viestinnän laatu, perheiden kohtaaminen,	Sähköiset viestintäkanavat tukevat nykyisellään kahden kodin kodin asumisjärjestelyitä. Paperiset viestit saavuttavat molemmat kodit myös melko hyvin. Opettajat suhtautuneet avoimesti perheisiin ja mahdollisiin yksilöllisiin yhteistyötoiveisiin. Molemmat vanhemmat osallistuneet melko aktiivisesti koulun yhteistyötilaisuuksiin. Yhteistyössä ei ole ollut erityisiä isoja ongelmakohtia, joita ei olisi huomioitu pyydettäessä. Ei ongelmia, joita ei voisi vähällä vaivalla hoitaa kuntoon. Vanhemmat luottavat opettajiin opetuksen ja oppimisen asiantuntijoina. Opettajien toteuttama yhteistyö on ollut enimmäkseen mielekästä ja kiinnostavaa, saadun informaation laatu on ollut hyvää. Määrällisesti yhteistyö on ollut pää-

		osan mielestä vähintäänkin riittävää, mutta oppilaskohtainen yhteistyö on sekä opettajien että vanhempien kokemuksen mukaan turhan harvinaista.
	Negatiiviset asiat, yhteistyötä heikentäneet asiat, kehitystarpeet	Edelleen eriarvoistavia käytäntöjä: molempien vanhempien automaattinen kutsuminen yhteistyöhön puuttuu. Molempien vanhempien toiveita yhteydenpidosta ei aina selvitetä -> oletus toimivasta yhteistyösuhteesta tai yksinhuoltajuudesta. Yhteishuoltajuutta ei ikään kuin tunnisteta. Etävanhemman tiedonsaanti on erityisesti oppilaskohtaisissa asioissa usein lähivanhemman tiedottamisesta riippuvainen. Yhteydenpidon avoimuutta ja luontevuutta toivotaan paremmaksi. Vanhempien keskinäinen yhteydenpito ja lapsen arjen toiminta koulunkäynnin osalta eri kodeissa ovat opettajille osin epäselviä. Vanhemmilla ei aina itselläänkään selkeitä yhteistyötä koskevia keskinäisiä periaatteita. Kommunikointikanavien käyttö on vanhemmille epäselvää, esimerkiksi miten ja millä ja milloin on suotavaa yhteyttä. Säännöllinen oppilaskohtaisen yhteydenpito opettajalta vanhemmalle on vähäistä, jos erityisiä ongelmia ei ole. Säännöllisyyttä oppilaskohtaiseen yhteistyöhön tulisi lisätä. Myös erityisesti siksi, koska eron kuormituksesta lapselle johtuen vanhemmalla voi olla suurempi huoli lapsen pärjäämisestä. Vanhempien yhteydenpidonkynnys on korkea. Vanhemmat eivät kysy riittävän pieniä asioita, ongelmat kasvavat vanhempien mielissä turhan isoiksi. Rohkaisu ja kehotukset yhteydenottoihin keinot eivät ole opettajista riittävästi toimineet. Isejä erityisesti tulisi rohkaista ja kutsua nykyistä henkilökohtaisemmin. Yhteistyöhön ei osallistu kaikki perheet. Perheet, joissa on isompia ongelmia osallistuvat harvoin luokan yhteisiin yhteistyötilaisuuksiin tai osallistuvat vain pakollisiin arviointikeskusteluihin. Syitä yhteistyöstä vetäytymiseen voivat olla yksinhuoltajuus, lapsen oppimisvaikeudet, päihteiden käyttö ja siihen liittyvä häpeä, vanhemman ongelma suhteessa opettajaan tai kouluun, työajat ja -matkat, asuminen eri paikkakunnalla.

		Vanhemmilla ei velvollisuutta kertoa perheen sisäisistä lapseen mahdollisesti vaikuttavista asioista, mutta se olisi toivottavaa.
Muut / teoriataustan ulkopuolelta analyysissä esiin nousseet teemat	Vanhempien yhteistyösuhteen merkitys yhteistyön toiminnassa - miten näkyy käytännössä	Yhteistyösuhteen laatu vaikuttaa vanhempien keskinäiseen kommunikointiin. Toimiva yhteistyösuhteessa näkyy luottamus ja halu tukea toista vanhempaa. Heikommissa yhteistyösuhteissa vanhemmat riitaisempia, toimivat erikseen, välttävät kommunikointia. Heikko yhteistyösuhde on ongelmallisin, kuitenkin lähinnä etävanhempien kannalta, kun tieto ei siirry joustavasti ja tiedotteet eivät saavuta molempia. Opettajalle vanhempien yhteistyösuhteen heikkous voi tuoda haasteita, jos opettaja haluaa ottaa tasavertaisesti huomioon molemmat lapsen vanhemmat (vaatii ajallisia resursseja, kun erilliset yhteydenotot ja tapaamiset) Opettajat osaavat suhtautua vanhempien keskinäisiin ongelmiin hyvin. Opettajat haluavat rehellistä ja avointa tietoa perheen ongelmista ja vanhempien yhteistyöstä. Ongelmien peittely voi olla vahingollista lapsen kannalta. Osalle vanhemmista perheen asiat ovat enemmän perheen sisäinen asia, osa on avoimempia ja haluaa tukea opettajan työtä kertomalla perheen taustasta. Salassapitovelvollisuus ja luottamus opettajaan helpottaa asioiden kertomista. Leimautumisen pelko voi estää ongelmien esille tuontia.
	Huoltajuuspäätösten ja lainsäädännön vanhemmuutta eriarvoistavat vaikutukset kodin ja koulun yhteistyössäs	Huoltajuudet määrätään turhan helposti ja väärin perustein äideille. Kulttuuriset seikat vaikuttavat päätöksiin. Riitely lasten huoltajuudesta oikeudessa miehenä turhaa, mikä katkeroittaa. Ristiriitaa lasten läheisyyden menettämisen ja elatusmaksujen maksamisen välillä lähi-etä-suhteiden etävanhemmilla, ei vuoroviikkosuhteissa. Kokemus toisen luokan vanhemmuudesta, koska virallinen byrokratia koulussa ja yhteiskunnassa ei tunnista etävanhemmuutta: viestintä lapsesta ja etuudet määräytyvät lapsen asuinosoitteen mukaan. Etävanhemmuus vaikeuttaa suhdetta lapsiin sekä vanhemmuuden toteuttamista. Vanhempien riitaisuus lisää haasteita osallisuuteen lasten elämästä. Etävanhemman roolissa ei välttämättä yhtä suurta kiinnostusta sitoutua kodin ja koulun yhteistyön kaikkiin yhteistyömuotoihin vähäisen yhteisen ajan vuoksi. Katkeruutta eron jälkeisestä huoltajuudesta eron lähinnä yksin jääneillä van-

		hemmilla. Lastensa kanssa asuvilla ja uusperheellisillä ei noussut esiin katkeruutta ja kaunoja vanhemmuudestaan eron jälkeen.
Yhteistyökokemusten vertailut vastaajaryhmittäin	Yhteistyösuhteiden mukaan Huoltajuusposition mukaan Opettajien ja vanhempien kesken Eri tekijöiden yhteisvaikutuksen arviointi	Tiivistetysti kuvattuna lähivanhemmilla ja vuoroviikkovanhemmilla oli paremmat lähtökohdat yhteistyöhön kuin etävanhemmilla. Erot tulivat esiin etenkin silloin, kun vanhempien keskinäinen yhteistyösuhde oli riitaisa. Toimiva-, ristiriitainen- ja riitaisa yhteistyösuhde vaikuttivat yhteistyökokemuksiin ja toteutuneeseen yhteistyöhön. Toimivien ja ristiriitaisten yhteistyösuhteiden kokemukset olivat ryhmän tasolla lähes kaikissa teemoissa hyvin samanlaisia. Toimivan ja riitaisan yhteistyösuhteen välillä kokemuksissa oli ryhmänä suurempia eroja, mutta valtaosassa tutkimusteemoista kokemukset olivat yhteneviä. Toiveet ja tarpeet yhteydenpidon yksilöllistämiselle vaihtelivat yhteistyösuhteen mukaan. Huoltajuuspositiot, eli lähi-, etä- ja vuoroviikkovanhemmuus, vaikuttivat osassa teemoissa luoden eroja kokemusten välille. Esimerkiksi eri yhteistyömuotojen merkitys sekä kokemus toteutuneesta yhteistyöstä ja omasta tasavertaisuudesta vanhempana määrittyi osin huoltajuusposition kautta.. Kuitenkin yhteistyön muotoja, tarpeita ja sekä vanhempien ja opettajien tehtäviä koskevat käsitykset olivat yhteneviä kaikkien ryhmien kesken. Yhteistyösuhteen ja huoltajuusposition yhteisvaikutuksella oli enemmän merkitystä yhteistyökokemusten synnyssä, kuin jommallakummalla asialla erikseen. Riitaisissa suhteissa huoltajuusposition rooli korostui. Riitaisassa suh-

		teessa etävanhempi oli hyvin tyytymätön informaation kulkuun, mutta toimivassa ja ristiriitaisessa suhteessa etävanhemmat olivat pääosin tyytyväisiä. Lähi- ja vuoroviikkovanhempien kokemukset yhteistyössä olivat pääosin myönteisiä riippumatta yhteistyösuhteesta. Vanhempien keskinäiseen yhteistyöhön oltiin riitaisissa suhteissa tyytymättömiä aina. Tiedonkulku ja kommunikointi sekä luottamus ja yhteistyökyky vanhempien kesken oli riitaisissa suhteissa heikompaa kuin toimivissa suhteissa. Opettajien ja vanhempien kokemukset olivat *ryhmien tasolla* pääosin samansuuntaiset kaikissa tutkimusteemoissa. Yhteistyön toteuttamisesta, päämääristä ja toimivuudesta opettajien ja vanhempien käsitykset olivat käytännössä samanlaisia. Yksilölliset (yhteistyösuhteen ja huoltajuusposition mukaiset) erot olivat vanhempien joukossa suurempia, kuin opettajien kesken. Opettajien kokemukset ja kuvaukset yhteistyöstä olivat keskenään enemmän yhteneviä kuin vanhempien kuvaukset.