

Isien osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä

Mikko Kankkunen & Marika Makkonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kankkunen, Mikko & Makkonen, Marika. 2020. Isien osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 106 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä kodin ja koulun yhteistyö isien mielestä on, miten sitä pitäisi toteuttaa sekä millä tavoin isät ovat osallisina yhteistyössä. Kodin ja koulun yhteistyötä tarkasteltiin kasvatuskumppanuuteen liittyvänä ilmiönä ja Epsteinin (2010) kuuden vanhemmuuden yhteistyömuodon pääryhmän kautta. Isien osallisuutta tarkasteltiin osallistumisen tason ja yhteenkuuluvuuden tunteen perusteella soveltaen Nivalan ja Ryynäsen (2013) kolmea osallisuuden ulottuvuutta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla haastattelulla. Analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia. Aineistoa analysoitiin sekä aineistolähtöisesti että teoriaohjaavasti.

Yhteistyö oli isien mielestä tiedon jakamista, sitoutumista yhteiseen toimintaan, lapsen tukemista, sopeutumista osapuolten vaihteleviin näkemyksiin, koulunkäynnin läpinäkyvyyttä ja yhteistoiminnallisuutta. Huoltajat odottivat yhteistyöltä huoltajien asiantuntijuuden tunnustamista, arvostuksen osoittamista lapselle, yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitoutumista ja kohdennettua yhteistyötä. Tuloksissa isien osallisuus jakautui kolmelle tasolle. Osallisia isiä edustivat tyypit yhteisöllisyyden luoja, reflektiivinen innovoija ja koulutyön turvaaja. Toisella tasolla osallisuus jäi pienemmäksi ja sitä edusti tyyppi taustavaikuttaja. Kolmatta tasoa kuvasi tyyppi vastuunväistelijä, jossa osallisuus toteutui vähiten.

Tulokset osoittivat, että kasvatuskumppanuus toteutuu kodin ja koulun yhteistyössä. Isien odotukset yhteistyölle olivat pääosin samanlaisia kuin toteutunut yhteistyö. Isät toivoivat yhteistyön olevan yksilöllisempää ja saavansa opettajilta tukea osallisuuden toteutumiseksi.

Asiasanat: isät, kodin ja koulun yhteistyö, osallisuus, kasvatuskumppanuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	6
2	HUOLTAJIEN OSALLISTUMINEN KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖHÖN	8
	2.1 Yhteistyön tavoitteet ja kasvatusvastuun jakautuminen kodin ja koulun yhteistyössä	8
	2.2 Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun yhteistyössä	9
	2.3 Kodin ja koulun yhteistyötä koskeva lainsäädäntö	12
	2.4 Kodin ja koulun yhteistyön malleja.....	13
3	OSALLISUUS	20
	3.1 Osallisuus on suhdetta toisiin: osallisuus yksilön ja ryhmän suhteena	20
	3.2 Oleminen osana yhteisöä	23
	3.3 Osallistuminen osana yhteisöä	24
	3.4 Kokeminen kuulumisesta yhteisöön.....	27
	3.5 Isien osallisuus ja isyyden mallitarinat	28
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
	5.1 Tutkimuksen osallistujat	32
	5.2 Aineiston keruu.....	32
	5.3 Aineiston analyysi.....	35
	5.4 Teemoittelu ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysointitapana	36
	5.5 Teoriaohjaava tyypittely toisen tutkimuskysymyksen analysointitapana.....	40
	5.6 Osallistumisen neliportainen malli tutkimuksessamme	42

5.7 Eettiset ratkaisut.....	44
6 YHTEISTYÖN TODELLISUUS JA IDEAALIT	46
6.1 Yhteistyön todellisuus	46
6.1.1 Jaettu tieto	46
6.1.2 Sitoutuminen	48
6.1.3 Lapsen tukeminen.....	49
6.1.4 Sopeutuminen	51
6.1.5 Läpinäkyvyys	52
6.1.6 Yhteistoiminnallisuus	53
6.2 Yhteistyön ideaalit	53
6.2.1 Huoltajien asiantuntijuuden tunnustaminen	53
6.2.2 Arvostuksen osoittaminen lapselle.....	54
6.2.3 Yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitoutuminen.....	55
6.2.4 Kohdennettu yhteistyö	56
7 ISIEN OSALLISUUSTYYPIT KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSSÄ ..	58
7.1 Isät osallisena koulutyössä.....	59
7.1.1 Yhteishengen luoja	62
7.1.2 Verkostoituja.....	63
7.1.3 Yhteistyöorientoitunut.....	64
7.1.4 Ideoija.....	65
7.1.5 Kokenut.....	66
7.1.6 Itseohjautuja	67
7.1.7 Vaikuttaja.....	68
7.1.8 Tukija.....	69
7.2 Taustavaikuttaja.....	71
7.2.1 Estynyt	71

7.2.2	Sivustaseuraaja	72
7.2.3	Seuraaja	73
7.2.4	Epävarma	74
7.2.5	Tiedottaja	75
7.2.6	Mukautuja.....	76
7.3	Vastuunväistelijä.....	77
7.3.1	Vetäytyjä	78
7.3.2	Yhteistyön kyseenalaistaja.....	79
8	TULOSTEN TARKASTELU.....	80
8.1	Yhteistyöteemojen tarkastelu.....	80
8.2	Isien osallisuustyyppien tarkastelu	83
9	POHDINTA	87
9.1	Johtopäätökset.....	87
9.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	91
	LÄHTEET	96
	LIITTEET.....	104

1 JOHDANTO

Kodin ja koulun yhteistyö on ollut esillä viime vuosina mediassa etenkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksen myötä. Kasvanut mediakeskustelu sekä loppusuoralla olevat opintomme innoittivat meitä tutustumaan aiheeseen tarkemmin. Nämä asiat ohjasivat meitä tutkimaan isien osallisuutta kodin ja koulun yhteistyössä.

Kodin ja koulun yhteistyö on aihe, joka on pysynyt ajankohtaisena vuosikymmeniä ja on sitä edelleen. Huoltajien osallisuutta yhteistyössä on aiemminkin tutkittu niin kansainvälisesti kuin Suomessa (Epstein 1987, 1992, 2010; Metso 2004; Siniharju 2003). Valitsimme näkökulmaksi isien kokemukset, koska tutkimusten mukaan isät osallistuvat vähemmän kodin ja koulun yhteistyöhön (ks. Rätty, Kasanen & Laine 2009; Metso 2004). Emme ole löytäneet aiheesta kovin tuoreita tutkimustuloksia, joten lisätutkimustieto siitä on tarpeen. Tutkimustietoa kodin ja koulun yhteistyöstä löytyy, mutta tutkimusten lähtökohdat ja näkökulmat ovat olleet hieman erilaisia. Tutkimusta on tehty paljon etenkin kodin ja koulun yhteistyön vaikutuksista lapsen koulumenestykseen (ks. Taylor & Pearson, 2004; Saks 2000).

Yhteistyön merkitys korostuu opettajan työssä. Velvoitteen kodin ja koulun yhteistyön toteuttamiselle antaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014), jossa todetaan, että yhteistyön toteuttaminen kuuluu opettajan työhön. Koululla eli toisin sanoen opettajalla on vastuu käynnistää yhteistyö kodin ja koulun välillä. (Opetushallitus 2014, 35.) Huoltajien osallistaminen yhteistyöhön voi olla kuitenkin haastavaa. Haasteet voivat liittyä osapuolten yhteistyöhön saamiseen, luottamukseen tai motivaatioon (Alasuutari 2003, 103–105). Tämän vuoksi pyrimme tutkimuksessamme selvittämään niitä tapoja, joilla isät ovat osallisena yhteistyössä mutta myös sitä, mitä yhteistyö heidän mielestään ylittää tarkoittaa. Tavoitteena on tätä kautta parantaa yhteistyön laatua tulevaisuudessa. Yhteistyön laadulla on havaittu parempia vaikutuksia kuin yhteistyön määrällä (Adams & Christenson 2000).

Yhteistyön parantamisella on monia vaikutuksia. Yhteistyöstä hyötyvät niin vanhemmat, opettajat kuin oppilaat. Toimiva yhteistyö voi parantaa koulun ilmapiiriä, antaa huoltajille uusia resursseja ja uusia taitoja, yhdistää yhteisöä ja auttaa opettajia työssään. Tärkein syy yhteistyölle on kuitenkin se, että lapset pärjäävät koulussa ja tulevaisuudessa. (Epstein 2009, 9.)

Teimme tutkimuksen yhteistyössä Jyväskylän vanhempainfoorumin kanssa, mikä mahdollistaa myös tutkimustulosten julkaisun nopeasti opettajille ja vanhemmille. Tavoitteenamme on kehittää kodin ja koulun välistä yhteistyötä tuomalla konkreettisia keinoja opettajille isien osallisuuden tukemiseen. Odotamme tulosten myös tukevan opettajuuttamme.

2 HUOLTAJIEN OSALLISTUMINEN KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖHÖN

2.1 Yhteistyön tavoitteet ja kasvatustuun jakautuminen kodin ja koulun yhteistyössä

Yksi tärkeimmistä tavoitteista kodin ja koulun yhteistyössä on tukea mahdollisimman hyvin lapsen koulunkäyntiä. Yhteistyö kodin kanssa on tärkeää, jotta lapsen oppimisen ja kasvun tukeminen olisi mahdollisimman mutkatonta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 35) todetaan, että kodin ja koulun yhteistyön perustana on luottamuksen rakentaminen, tasavertaisuus ja keskinäinen kunnioitus. Yhteistyön tavoitteena on taata oppilaalle kehitystasonsa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea sekä kehittää edellytyksiä näiden toteutumiseksi (Opetushallitus 2014, 35, 62).

Kodin ja koulun yhteinen tavoite yhteistyössä on tukea lasta hänen koulunkäynnissään. Tästä voimme päätellä, että useimmat huoltajat ja opettajat ajattelevat kodin ja koulun yhteistyön ja sen toteuttamisen edes jossain määrin hyvänä asiana. Lapsen ollessa yhteistyön keskiössä, olisi ainakin toivottavaa, että sekä koti että koulu haluavat yhteistyön olevan myös toimivaa.

Kysymykseen siitä, miten yhteistyö pitäisi käytännössä toteuttaa, onkin jo vaikeampi vastata. Tähän luultavimmin saisi eri osapuolilta kuten vanhemmilta tai opettajilta varsin monipuolisia vastauksia. Opetushallituksen ja Suomen vanhempainliiton (Opetushallitus 2007) "Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön" -hankkeen raportissa todetaan, että kodin ja koulun yhteistyö ei välttämättä aina ole ongelmatonta, sillä siihen kohdistuu kunkin perheen osalta erilaisia odotuksia ja tarpeita, jotka voivat poiketa toisistaan (Opetushallitus 2007).

Vastuu lasten kasvatuksesta eli kasvatustuun on yksi aihe, joka jakaa mielipiteitä. Se onkin eräs kodin ja koulun yhteistyön tutkimuksen tärkeimmistä kysymyksistä: missä määrin vastuun ottaminen kasvatuksesta kuuluu kodille tai

koululle? Vastuun jakautuminen kodin ja koulun välille on aina ollut murroksessa oleva asia ja riippuvainen vallalla olevista kasvatussyhteistyön ideologioista (ks. Kekkonen 2012, 33–34).

Opetushallituksen mukaan suurin kasvatusvastuu lapsesta ja nuoresta on aina vanhemmilla (Opetushallitus 2014, 35; Latvala 2012, 29; Korpinen & Husso 1991, 1). Se ei tarkoita kuitenkaan sitä, että koti olisi ainoa lasten kehitysympäristö tai että koulu ei olisi ollenkaan vastuussa lasten kasvatuksesta. Kodin lisäksi koulu lukeutuu yhdeksi lapsen tärkeimmistä kehitysympäristöistä. Koulujen opettajien vastuulle kuuluu se, miten käytännössä yhteistyö järjestetään koulun ja kodin välillä (Opetushallitus 2014, 35). Koska koulu ja opettajat määrittelevät yhteistyön käytännön toteutuksen, huoltajat saattavat kokea jäävänsä yhteistyössä ulkopuolisiksi. Broadfoot (1990) väittää, että vanhemmilla ei aina ole oleellista tietoa lasten oppimisen tukemiseen. Siinä on iso ero, mitä vanhemmat saavat tietoonsa kuin mitä he haluaisivat tietää (Broadfoot 1990). Koulujen pitäisi tästä syystä kehittää ympäristöjään perheiden osallistumista tukevaksi siten, että ympäristöt on hyvin järjestetty ja yhteistyöhön osallistumista tuetaan (Sormunen, Tossavainen & Turunen 2011).

Myös Keyes (2000) korostaa osapuolten roolien merkitystä yhteistyön muotoutumisessa. Opettajat ja vanhemmat saattavat nähdä omat ja toistensa roolit hyvin eri tavoin. Tärkeää on erilaisten arvojen ja kulttuurien yhteensovittaminen. Perhettä ja koulua tukevat yhteiskunnalliset tahot ovat yhteistyön laadun merkittävinä taustavaikuttajina. Ongelmia yhteistyössä vanhempien ja opettajien välillä syntyy, kun osapuolilla on erilaiset odotukset yhteistyön tasosta. Esimerkiksi silloin kun toinen osapuoli odottaa korkeampaa kumppanuuden tasoa kuin toinen, pettymyksiä yhteistyöstä esiintyy. (Keyes 2000.)

2.2 Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun yhteistyössä

Yhteinen arvoperusta huoltajien ja koulun välillä on perusta kodin ja koulun yhteistyölle (Opetushallitus 2014, 36). Tästä syystä vanhempien toiveiden kuulemi-

nen ja odotusten selvittäminen yhteistyön suhteen on ensisijaisen tärkeää. Vuoropuhelun puute voi olla syy sille, miksi kodin ja koulun käsitykset yhteistyöstä mahdollisesti poikkeavat toisistaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) on kirjoitettu laajalti kodin ja koulun yhteistyön toimintaperiaatteita, jotka edesauttavat vanhempien toiveiden ja odotusten selvittämistä. Kodin ja koulun yhteistyön toimintaperiaatteiden pitää olla selkeästi määriteltyjä, jotta luottamusta voidaan rakentaa huoltajien ja opettajien välille. Yksi olennaisimmista toimintaperiaatteista on huoltajien ottaminen osaksi kodin ja koulun yhteistyötä. Huoltajien osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä on määritelty osaksi koulujen toimintakulttuuria, jossa painotetaan suunnitelmallisuutta ja yhteistä päätöksentekoa (Opetushallitus 2014, 35).

Onnistunutta yhteistyötä kodin ja koulun välillä voisi kutsua vastavuoroiseksi *kasvatuskumppanuudeksi* (Opetushallitus 2007, 3). Käsitettä kasvatuskumppanuus on käytetty etenkin kuvaamaan varhaiskasvatuksessa lapsen huoltajien ja päivähoidon ammattilaisten suhdetta (Kekkonen 2012, 30). Vaikka termi on peräisin varhaiskasvatuksen kentältä, sitä on perusteltua käyttää kuvaamaan huoltajien ja koulun henkilökunnan suhdetta myös perusopetuksessa, jossa molemmat osapuolet tunnustetaan aktiivisiksi toimijoiksi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) selitetään kasvatuskumppanuuden tarkoittavan ”vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa”. Kasvatuskumppanuudessa yhdistyvät huoltajien ensisijainen kasvatusvastuu, henkilöstön osaaminen ja asiantuntijuus. Tavoitteena on yhdistää huoltajien asiantuntemus ja tieto lapsesta kasvattajan asiantuntemukseen ja kokemuksiin.

Epstein (2018, 16) toteaa, että kasvatuskumppanuus on tutkimusten mukaan paras lähestymistapa kodin ja koulun yhteistyöhön. Tällöin opettajat, perheet ja yhteisön jäsenet työskentelevät yhdessä. Yhteistyön keskiössä on lapsi ja osapuolet tunnistavat, että yhteistyössä on pyrittävä yhteiseen vastuuseen lapsen

oppimisesta ja kehityksestä. Lapsi nähdään aktiivisena oppijana kotona, koulussa ja ympäröivissä yhteisöissä. Hän ei ole vain sivustaseuraaja, vaan on osallisena näissä eri ympäristöissä. Kumppanuus hyödyttää niin vanhempia kuin opettajia, mutta päätavoite kumppanuudessa on kuitenkin lapsen hyvinvointi ja oppiminen. Kumppanuus tukee lapsen pärjäämistä myös tulevaisuudessa. (Epstein 2010, 389.)

Myös Vincent ja Tomlinson (1997, 366) toteavat kasvatuskumppanuusajattelun sisältävän huoltajien ja opettajan tasavertaisen ja vuorovaikutuksellisen vuoropuhelun. Kasvatuskumppanuudessa tavoitteet muokataan yhdessä sopiviksi ja se tarkoittaa sitoutumista yhteiseen toimintaan. Ajattelussa tunnustetaan molempien osapuolten omanlainen asiantuntijuus lapsesta: yhteistyön onnistuminen edellyttää molemmilta osapuolilta näiden erilaisten näkökantojen hyväksymistä. (Kekkonen 2012, 42–44).

Bastiani (1993, 105) on koonnut yhteen tutkimuskirjallisuudesta kumppanuuden käsitteeseen kuuluvia piirteitä. Hänen mukaansa kumppanuuteen kuuluu vallan, vastuun ja omistajuuden jakaminen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita välttämättä niiden tasaista jakamista. Kumppanuuden perusta on vastavuoroinen dialogi, jossa osapuolten mielipiteet huomioidaan. Kumppanuuden muodostamiseksi on tärkeää, että yhteistyössä muodostetaan jaettu tavoitteita, jotka perustuvat yhteisille näkemyksille lasten kasvatuksellisista tarpeista. Sen lisäksi, että yhteisiä tavoitteita on muodostettu, on tärkeää, että molemmat osapuolet sitoutuvat tähän yhteiseen toimintaan. Näin vanhemmat, oppilaat ja opettajat lopulta työskentelevät yhdessä. (Bastiani 1993, 105.)

Kodin ja koulun yhteistyössä merkitykselliseksi muodostuu kasvatuskumppanuuden ohella myös perheiden sisällä jaettu vastuu vanhemmuudesta. Huttusen (2001, 174) mukaan jaetulla vanhemmuudella tarkoitetaan hoito- ja kasvatusvastuun tasapuolista jakautumista vanhempien kesken. Vanhemmuuden jakamisen tavoitteena on kummankin vanhemman osallistuminen lapsesta huolehtimiseen ja hoitamiseen sekä ulkoisten edellytysten turvaamiseen, eikä niinkään isän ja äidin erilaiset roolit. (Huttunen 2001, 174.)

Kumppanuusajattelu on kohdannut osakseen myös kritiikkiä. Jääkö puhe enemmänkin vain koulutuspoliittiseksi puhettavaksi kuin koulun arkea ja toimintoja konkreettisiksi ohjaaviksi toiminnoiksi (Metso 2004, 30)? Bastiani (1993, 104) toteaa, että kumppanuuden käsitettä käytetään jopa harkitsemattomasti kuvaamaan koulun ja kodin välisiä suhteita, mikä luo mielikuvia, että kumppanuus on jotain helposti saavutettavaa ja ongelmatonta. Hän toteaa, että olisi tarkoituksenmukaisempaa puhua kumppanuudesta tavoitteena, jota kohti tehdään töitä. Kumppanuus ei ole tavanomainen, helposti saavutettava arkinen olotila yhteistyössä. (Bastiani 1993, 104.)

Sulkunen (2007) toteaa, että yhteiskunnassa valtion ja yksilöiden välille on muotoutunut hyvin yleiseksi käytäntö, jossa jo esikoulusta lähtien huoltajat kirjoittavat sopimuksia koulujen kanssa. Nämä sopimukset esimerkiksi opetuksen periaatteista ilmentävät kasvatuskumppanuutta kodin ja koulun välillä. Hän kuitenkin väittää, että sopimukset virkamiehen ja asiakkaan välillä perustuvat pelkkään illuusioon. (Sulkunen 2007.) Näissä sosiaalisissa suhteissa tehdyt sopimukset eivät poista virkamiehen ja asiakkaiden välistä valtaepätasapainoa. Tämä haastaa tulkitsemaan uudelleen perinteistä asiantuntijuusmallia, jossa opettaja nähdään alansa ammattilaisena: mikäli kasvatuskumppanuuden ideaalissa huoltajat ja opettaja nähdään tasavertaisina asiantuntijoina, se asettaa kumppanuuden periaatteen ristiriitaan. (Alasuutari 2010, 22.) Myös Vincentin ja Tomlinsonin mukaan (1997, 366) kasvatuskumppanuuden käsite ei huomioi opettajan asemaa instituutiossa: käsite voidaan nähdä jopa koulun eräänlaisena hallinnan välineenä, jossa opettajien asiantuntijuuden mukanaan tuoman vallan avulla ylläpidetään heidän valtaansa suhteessa huoltajiin.

2.3 Kodin ja koulun yhteistyötä koskeva lainsäädäntö

Perustavanlaatuisia vaatimuksia kodin ja koulun yhteistyölle asettavat erilaiset lait, asetukset ja sopimukset. Tarkastelemme näitä lakeja ja sopimuksia kolmella eri tasolla: kansainvälisesti, valtakunnallisesti ja paikallisesti.

Kansainvälisellä tasolla yhteistyötä määrittävät YK:n yleiskokouksen lapsen oikeuksien sopimuksen 18 artikla (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989) sekä YK:n ihmisoikeuksien julistuksen 26 artikla (YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus). Niiden mukaan lapsen huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen kasvusta ja kehityksestä mutta myös oikeus valita lapselleen annettavan opetuksen laatu.

Valtakunnallisella tasolla kodin ja koulun yhteistyötä määrittävät muun muassa voimassa oleva Perusopetuslaki (1998/628) sekä -asetus (1998/852), Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013), Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012), Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) sekä Lastensuojelulaki (417/2007).

Perusopetuslaki (1998/628) velvoittaa koulun yhteistyöhön kotien kanssa (3 §) sekä opetuksen järjestäjän määräämään yhteistyön järjestämisestä opetussuunnitelman mukaisesti (15 §). Oppilas- ja opiskelijahuoltolain 4§:n perusteella kaikkien opiskelijoiden kanssa oppilaitoksessa työskentelevien tulee edistää kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287). Yhteistyön tavoitteena on tukea opetuksen järjestämistä siten, että jokainen oppilas saa itselleen tarkoituksenmukaista opetusta, ohjausta ja tukea (Opetushallitus 2014, 35). Lisäksi valtakunnallisella tasolla perusopetusta ohjaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014), jossa kodin ja koulun yhteistyö mainitaan useasti.

Paikallisella tasolla toimintaa määrittävät kuntien ja koulun tekemät omat opetussuunnitelmat. Nämä kaikki asiakirjat velvoittavat huoltajia ja koulua tekemään yhteistyötä lasten kasvun ja hyvinvoinnin turvaamiseksi.

2.4 Kodin ja koulun yhteistyön malleja

Epstein (1987) on määritellyt neljä erilaista yhteistyömallia, joissa jokaisessa on erilainen näkemys vastuun jakautumisesta kodin ja koulun välillä. Suomalaista

tutkimusta kodin ja koulun yhteistyöstä tehnyt Siniharju (2003, 5) on väitöskirjassaan käyttänyt Epsteinin (1987, 1992) muodostamia käsitteitä. Käytämme Siniharjun (2003, 5) suomentamia käsitteitä, sulkeissa on Epsteinin (1992) englanninkieliset ja alkuperäiset määritelmät.

Ensimmäinen malleista on nimeltään Erillinen vaikutus (Separate Influence). Koululla ja kodilla on omat päämääränsä ja ne vaikuttavat kaikkein tehokkaimmin, kun osapuolet toimivat näiden omien vastuualueiden mukaisesti. Koti ja koulu kommunikoivat etupäässä ongelmatilanteissa.

Toisessa mallissa Perättäinen vaikutus (Sequenced Influence) kodilla ja koululla on erilliset vastuut. Mallin ideana on, että huoltajat toimivat lapsen valmistamisessa koulunkäyntiä varten. Huoltajilla on vastuu lapsen varhaisista vuosista, jotka määräävät suunnan myöhäisemmälle menestykselle. Kouluun siirryttäessä vastuu siirtyy huoltajilta koululle: koulun ammattikasvattajat ottavat vastuun lapsen kasvattamisesta ja lopulta nuori itse on vastuussa omasta kehittämisestään.

Kolmas malli Sisäkkäinen vaikutus (Embedded Influence) perustuu Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen malliin, jossa ollaan kiinnostuneita laajempien ryhmien ja organisaatioiden sisäkkäisistä vaikutuksista yksilössä. Tässä mallissa mielenkiinnon kohteena ovat etenkin niiden ympäristöjen potentiaaliset vaikutukset yksilössä, joissa yksilö on jäsenenä: erilaiset ympäristöt, laajemmat ryhmät ja organisaatiot ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa sisäisesti.

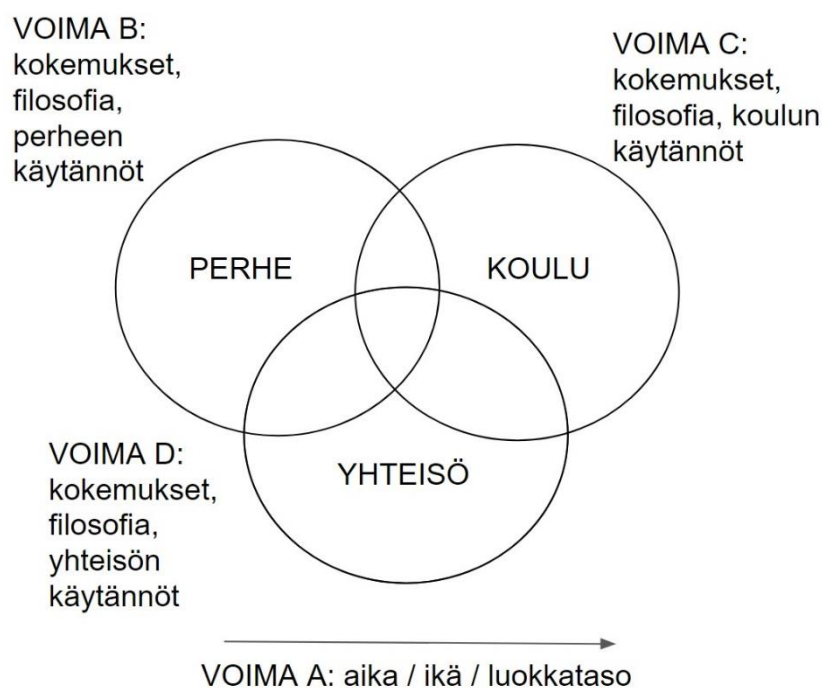
Neljäs malleista on nimeltään Osittain päällekkäinen vaikutus (Overlapping Influence). Tämän mallin lähestymistapa on sosiaalis-organisatorinen. Koti, koulu ja yhteiskunta ovat lapseen kolme erilaista vaikuttavaa aluetta. Niitä voidaan kuvata enemmän tai vähemmän päällekkäisinä. Lapsi on tässä mallissa keskiössä: oppiminen, kehittyminen ja menestyminen ovat kodin ja koulun yhteistyön tärkein päämäärä.

Siniharju (2003) toteaa, että Epsteinin malleissa on nähtävissä kaksi erilaista näkökulmaa vastuusta. Toisessa vastuun näkökulmassa koti ja koulu nähdään erilaisina instituutioina. On hyvä, että molemmat osapuolet hoitavat omat vastualueensa itsenäisesti: vasta mahdollisten ongelmatilanteiden ilmetessä koulu

ja koti ovat yhteydessä. Toisena lähtökohtana yhteistyölle on jaetun vastuun ja kumppanuuden periaate: koti ja koulu jakavat vastuun lapsen kasvatuksesta. (Siniharju 2003, 6.)

Epstein (2010) toteaa, että klassisissa sosiologisissa teorioissa ehdotettiin erillistä vastuuta kodille ja koululle: koulun ja kodin nähtiin toimivan tehokkaammin silloin, kun niillä oli erilaiset tavoitteet, roolit ja vastuut (Waller 1932; Weber 1947, Epsteinin 2010, 44 mukaan). Epstein (2010, 44) viitattaessaan omiin tutkimuksiinsa (1987, 2001) toteaa kuitenkin, että kodin ja koulun yhteistyö on oppilaalle suotuisampaa, kun koti ja koulu toimivat yhdessä. Oppilaat oppivat tehokkaammin silloin, kun koululla, kodilla ja yhteisöllä on samat tavoitteet ja ne toimivat yhteistyössä vastavuoroisesti toisiaan tukien.

Epstein (2010, 43) viittaa tähän kehittämällään teoreettisella käsitteellä *overlapping spheres of influence*, suomennettuna *päällekkäiset vaikuttamisen tasot*. Päällekkäiset tasot yhteistyössä ovat perhe, koulu ja yhteisö (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Päällekkäiset vaikuttamisen tasot (Epstein 2010, 32)

Epstein (2010, 31–32) tarkastelee teoreettista malliaan kodin ja koulun yhteistyöstä ulkoisesta (external) ja sisäisestä (internal) näkökulmasta. Ulkonainen

malli käsittelee yhteistyötä sisäistä mallia objektiivisemmin ja yleisemmin. Sisäisessä mallissa kyse on enemmänkin vuorovaikutussuhteiden tarkastelusta kodin ja koulun välillä. Tarkastelemme Epsteinin (2010) mallia ulkoisesta näkökulmasta.

Tasojen päällekkäisyyden aste yhteistyössä riippuu Epsteinin (2010) mukaan kolmesta erilaisesta vaikuttavasta voimasta: ajasta (Voima A), perheiden kokemuksista (Voima B) ja koulujen kokemuksista (Voima C). Näiden voimien tasot vaikuttavat siihen, lisäävätkö ne toisaalta tasojen päällekkäisyyttä vai vetävätkö niitä vastaavasti erilleen (kuvio 1).

Aikaa (Voima A) voidaan tarkastella Epsteinin (2010, 32) mallissa sekä yksilöllisestä että historiallisesta näkökulmasta. Yksilöllisestä näkökulmasta tarkasteltuna aika vaikuttaa yhteistyön päällekkäisyyteen esimerkiksi siten, että juuri syntynyt lapsi ei aiheuta päällekkäisyyttä koulun tai yhteisön tasoihin: onhan loogista, että lapsi on kotona perheen luona. Ajan kuluessa lapsi tulee myöhemmin osaksi koulua. Osallisuus ei ole pysyvää, vaan on muutoksessa aina ajan kuluessa ja on riippuvainen muun muassa yksilön elämäntilanteista. Historiallisella näkemyksellä ajankulusta Epstein (2010, 31) tarkoittaa, että näkemykset lapsen osallisuudesta vaihtuvat historiallisesti ajan kuluessa: jokaisessa ajassa on omat ideaalinsa sille, millä tavalla lapsen pitäisi olla osallinen koulussa.

Koti ja koulu ovat vaikuttavia voimia yhteistyössä ja näitä kuvaavat teorian voimat B ja C (kuvio 1). Perheen ja koulun kokemukset, käytännöt ja vaivannäkö vaikuttavat siihen, millä tavalla kodin ja koulun yhteistyössä toimitaan. Molemmilla osapuolilla on omat tavoitteensa yhteistyön toteuttamiselle. Esimerkiksi silloin kun vanhemmat ylläpitävät tai lisäävät osallistumistaan lapsensa koulunkäyntiin, se luo päällekkäisyyttä koulun kanssa. Toisaalta jos opettajat osallistavat vanhempia osaksi normaalia opetusta, myös tämä luo tasojen päällekkäisyyttä. (Epstein 2010, 33.)

Jaetun vastuun ja kumppanuuden pohjalta Epstein on muodostanut kuusi yhteistyömuodon pääryhmää, jotka ovat olleet tutkimuslähtökohtina ja viitekehystenä monissa tutkimuksissa ja monissa eri maissa (Siniharju 2003, 9). Epstei-

nin käsitteet ovat vapaasti suomennettuna *vanhemmuus, kommunikointi, vapaaehtoisuus, kotona oppiminen, päätöksenteko* ja *yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa* (Epstein 2010, 396).

Vanhemmuus -kategoriaan Epstein (2010, 417–418) katsoo yhteistyöhön kuuluvaksi vanhempien tukemisen, jotta vanhemmat ymmärtäisivät paremmin lastensa kehitystä niin oppimisen kuin kasvattamisen kannalta. Vanhemmille tiedottaminen lisää heidän ymmärrystään lapsensa oppimisesta ja kokonaisvaltaisesta kehityksestä. Näin vanhemmat voivat muuttaa kodin ympäristön enemmän oppimista tukeväksi. Epstein (2010) korostaa perustavanlaatuisista vastuista keskustelemista. Tähän lukeutuu hyvästä ravinnosta, terveydestä, turvallisuudesta, vaatetuksesta ja rajoista keskusteleminen huoltajien kanssa.

Tavoiksi vanhemmuuden tukemiseen hän kertoo muun muassa yhteiset kasvatuskeskustelut opettajan ja vanhempien kesken ja erilaisten infotilaisuuksien järjestämisen, jotta vanhemmat ovat tietoisia omista vastuistaan vanhempiina. Epsteinin (2010) mukaan koulumyönteisyys kasvaa koulua kohtaan, kun vanhempien tukeminen on järjestetty johdonmukaisella tavalla ja vanhemmat ovat tietoisia koulun käytännöistä. (Epstein 2010, 419.)

Kommunikointi sisältää monipuolisen tiedottamisen ja viestinnän kodin ja koulun välillä. Epsteinin (2010, 424–425) mukaan viestintään on olemassa lukuisia keinoja. Koulu voi lähettää perinteisempiä ilmoituksia kuten uutiskirjeitä tai käyttää sähköistä viestintää. Viestinnän välineellä sinänsä ei ole merkitystä, kunhan tärkein tavoite viestinnästä toteutuu: tärkeimpänä tavoitteena on luoda kaksisuuntaista kommunikointia koulun ja kodin välille. Näin huoltajat voivat tukea lapsen kehitystä ja puuttua oikeisiin ongelmiin. Haasteiksi Epstein (2010, 425) toteaa, että kaikki huoltajat eivät ymmärrä opettajan käyttämää kieltä. Tästä syystä on tärkeää, että viestintä on selkeää ja ymmärrettävää.

Kaksisuuntaisen kommunikoinnin saavuttamiseksi Epstein (2010) ehdottaa, että opettaja tapaisi huoltajat vähintään kerran vuodessa. Jos huoltajat eivät puhu opettajan käyttämää kieltä äidinkielenään, tulkkien käyttäminen ja niiden osoittaminen huoltajille on tarpeellista. Opettajan viikoittaiset tai kuukausittaiset

arvioinnit sekä kommentointi lapsen koulunkäynnistä tukevat hyvää kaksisuuntaista kommunikointia kodin ja koulun välillä. (Epstein 2010, 395, 425)

Vapaaehtoisuudella Epstein (2010, 437) tarkoittaa huoltajien vapaaehtoista osallistumista koulun toimintaan. Se ei tarkoita ainoastaan osallistumista koulupäivän aikana, vaan mitä tahansa osallistumista, mikä tukee koulun tavoitteita ja lapsen oppimista.

Vapaaehtoistoiminnan järjestäminen auttaa opettajien ja perheiden työkentelyä yhdessä. Toiminnan kautta huoltajat pystyvät tarjoamaan aikaansa, erikoistaitojaan ja ideoitaan, mikä auttaa huoltajien saamista osaksi lastensa koulutyötä. Haasteeksi Epstein toteaa, kuinka saada myös niitä huoltajia osallistettua, jotka eivät usein osallistu vapaaehtoistoimintaan. Hän kääntää vastuun koulun suuntaan: koulun pitää pystyä tarjoamaan tilaisuuksia, jotka sopivat huoltajien aikatauluihin. Tämä tarkoittaa sitä, että koulun pitäisi tarjota mahdollisuuksia yhteistyöhön myös esimerkiksi viikonloppuisin ja iltaisin. On myös tärkeää saada jokainen perhe tuntemaan itsensä arvokkaaksi koulutyöhön osallistujana. (Epstein 2010, 437.)

Epsteinin mukaan (2010, 442–443) kotona oppiminen kattaa erilaisia aktiviteetteja, joissa huoltaja voi olla osallinen lapsensa koulutyössä kotona. Tämä voi olla esimerkiksi huoltajien osallistumista kotitehtävien tekoon tai osallistumista lapsen oppimisen tavoitteiden suunnitteluun. Tavoitteena on, että tämänkaltaiset aktiviteetit luovat kaksisuuntaisia yhteyksiä kodin ja koulun välille. Tämän onnistumiseksi huoltajia on tiedotettava ja informoitava siitä, millä tavalla he voivat olla mukana lapsen kotitehtävien tekemisessä, lapsen päätösten tekemisen tukena ja osana lapsen omien tavoitteiden suunnittelua.

Päätöksenteolla Epstein (2010, 454) viittaa huoltajien mahdollisuuteen osallistua lasta koskeviin päätöksiin, lapsen henkilökohtaisten tavoitteiden laatimiseen ja vanhempainryhmän toimintaan. Kun huoltajat ovat osallisia päätöksenteossa, he pääsevät sanomaan näkemyksiään ja toimimaan kohti yhdessä asetettuja tavoitteita. Kaikille huoltajille pitää luoda mahdollisuuksia osallistua koulun hallinnollisiin elimiin, joiden kautta huoltajat saavat ääntänsä kuuluviin. Luokan

huoltajista voidaan valita esimerkiksi edustajat, joiden kautta tietoa kulkee koulun ja muiden huoltajien välillä. Haasteiksi Epstein toteaa, että on vaikeaa luoda edustajisto, joka pystyy vastaamaan erilaisten huoltajien toiveisiin. Huoltajien osallistaminen erilaisista ryhmistä, etnisistä taustoista, ja sosioekonomisista lähtökohdista on iso haaste. (Epstein 2010, 454.)

Kuudentena osallistumisen tyyppinä on yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa, jossa osallisina voivat olla esimerkiksi terveydenhuolto, yhdistykset ja yritykset (Epstein 2010, 459). Epstein (2010) toteaa, että yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa lisää koulutyöhön humanisuutta ja fyysisiä resursseja. Jokainen koulu on osa yhteisöä jollain tavalla, mutta on varsin yleistä, että koulu jää erilleen ympäröivän yhteisön liiketoiminnasta, vanhuksista, kulttuurisista keskuksista ja muista mahdollisista ryhmittymistä tai henkilöistä. Haasteena onkin hyödyntää yhteisön tarjoamia resursseja ja sovittaa yhteen koulun tavoitteita oppilaiden ja huoltajien tarpeisiin. Parhaimmillaan yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa on antoisaa molemmille osapuolille. (Epstein 2010, 459.)

3 OSALLISUUS

Osallisuuden käsite on monitahoinen ja sen määrittäminen on haastavaa. Haastavuutta aiheuttaa se, että osallisuuden käsitteeseen liittyy useita läheisiä, osin päällekkäisiä käsitteitä. Käsite osallisuus on tullut hyvin suosituksi 2000-luvun kuluessa, mutta täsmällinen ja yleisesti hyväksytty määritelmä puuttuu edelleen (Nivala & Ryyänen 2013, 9).

Osallisuus Kiilakosken, Gretschelin ja Nivalan mukaan (2012) mukaan tarkoittaa kiinnittymistä ympäröivään yhteiskuntaan ja yhteisöön sekä yksilön mahdollisuuksia tuntea kokemusta jäsenyydestä, mahdollisuuksista osallistua ja vaikuttaa näissä yhteisöissä. Osallisuuteen kuuluu olennaisesti subjektiivinen kokemuksellisuus ja tulkinnallisuus, mutta kuitenkin osallisuus toteutuu aina vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 16–18.)

Osallisuuden käsitteeseen liittyy tiukasti käsite osallistuminen. Käsitteiden määrittelyssä on kuitenkin tärkeää tehdä ero näiden välille. Monissa osallisuuden jäsenyksissä käsitteitä ”osallistuminen” ja ”osallisuus” käytetään rinnakkain ja päällekkäisesti eri asiayhteyksissä. Käsitteiden välinen suhde ei kuitenkaan ole eksplisiittinen, vaan eri lähteissä osallisuus ja osallistuminen tarkoittavat vaihtelevia asioita ja tutkijat käyttävät käsitteitä monella eri tavalla. (Nivala & Ryyänen 2013, 20.) Tässä tutkimuksessa haluamme erottaa käsitteet toisistaan: osallistuminen ei välttämättä tarkoita osallisuutta, mutta osallisuuteen tarvitaan aina osallistumista. Osallisuus nähdäänkin usein tietyt kriteerit täyttävänä osallistumisena (Nivala & Ryyänen 2013, 20).

3.1 Osallisuus on suhdetta toisiin: osallisuus yksilön ja ryhmän suhteena

Osallisuus ja osallistuminen liittyvät aina jossain määrin yhteisössä toteutuvaan toimintaan. Osallisuus ei ole asia, joka voisi tapahtua kenellekään yksin, vaan

osallisuuteen liittyy vuorovaikutteisuus (Nivala & Ryyänen 2013, 30; Hämäläinen 2008, 26). Pelkkä vuorovaikutuksen osana oleminen ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita osallisuutta, vaan se vaatii myös panostusta yksilöltä. Osallisuuden vaaditaan yksilön omakohtaisen panostuksen myötä kasvavaa vaikuttamista asioiden kulkuun ja vastuun ottamista (Viirakorpi 1993, 22–24). Eron osallisuudesta osallistumiseen Viirakorpi (1993) tekeekin sen suhteen, millainen yksilön panostus on: silloin on kyse ainoastaan osallistumisesta, kun yksilö on mukana muiden sanelemissa tilanteissa, mutta yksilö ei ole panostanut tai pyrkinyt vaikuttamaan asioiden kulkuun mitenkään.

Viirakorpi (1993) on tarkastellut osallisuutta yksilön toimijuuden näkökulmasta. Viirkorven (1993, 22–24) mukaan osallisuus perustuu toiminnassa mukana olevien yksilöiden tietämiseen, sitoutuvaan vastuunottoon ja vaikutusvaltaan. Yksilöiden tietämisellä tarkoitetaan yhteisen tiedon jakamista. Tällöin yksilöillä on käytössään tarpeelliset tiedot, joiden merkityksen he ymmärtävät ja saavat myös omat näkökulmansa muille toimijoille tiedoksi ja ymmärretyksi. Vastuunotto tarkoittaa valmiutta myöntää omat intressit tai velvoitteet toiminnan suhteen. Sitoutuvan vastuunoton ehtona on yksilön aktiivinen sitoutuminen toimintaan ja vastuullinen pyrkimys vaikuttaa asioiden kulkuun: teoista kannetaan myös vastuu. Vaikutusvaltaan sisältyy yksilöiden valta ja kyvykkyys vaikuttaa toiminnan ja tapahtumien kulkuun. (Viirakorpi 1993, 22–24.)

Osallisuuden toteutuminen vaatii tiettyjen reunaehtojen toteutumista sekä yksilöltä että yhteisöltä. Yhteisön on tarjottava yksilölle toimintamahdollisuuksia, joihin hän voi sitoutua. Pelkästään yksilöä tai yhteisöä muuttamalla ei tule edistäneeksi osallisuutta, vaan osallisuuden edistäminen vaatii toiminnan muutoksia ja kasvun tukemista yhteisön ja yksilön suhteissa. (Nivala & Ryyänen 2013, 20; Kiilakoski 2007, 12–14, 17.) Osallisuus ei ole vain osallistumisen tavan tai laadun määritelmä, vaan yksilön ja yhteisön suhdetta käsittelevä laaja-alaisempi käsite, joka muotoutuu yhteisessä toiminnassa mahdollistaen myös ristiriitaiset näkemykset (Nivala & Ryyänen 2013, 24).

Yksilön on koettava itsensä arvokkaaksi, mutta myös yhteisön on oltava sellainen, että osallisuus on mahdollista. (Kiilakoski 2007, 12.) Myös Viirkorven

(1993) kolmessa osallisuuden määritelmässä näkyy se, että osallisuuden toteutuminen asettaa vaatimuksia sekä yhteisölle että yksilölle. Yhteisön pitää tarjota yksilön toiminnalle mahdollisuuksia vaikuttaa, kuten yhteisen tiedon jakamista, mutta yksilöltä odotetaan sen sijaan sitoutuvaa vastuunkantoa ja vaikuttamista asioiden hyväksi.

Kiilakoski (2007, 13–14) on laatinut osallisuudelle sekä yksilöllisyyttä että yhteisöllisyyttä koskevat määritelmät. Kiilakosken yksilöllinen näkökulma korostaa yksilön osallisuutta ja oikeutta omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana perhettä, ryhmää, yhteisöä, yhteiskuntaa tai ekosysteemiä. Yhteisöllinen näkökulma taas korostaa yksilön sitoutumista omaan toimintaan ja todellista vastuunkantamista, mutta samalla sitoutumista koko ryhmän ja yhteisten asioiden parantamiseksi ja toimintakyvyn kehittämiseksi. (Kiilakoski 2007, 13–14.)

Valtioneuvoston selonteossa (2002, 4–5) yhteisön ja yksilön suhdetta tarkastellaan sen sijaan demokratian kautta: osallisuus nähdään kansalaisen ja kuntalaisen näkökulmasta kiinteästi demokratiaan liittyvänä käsitteenä. Siinä osallisuutta tarkastellaan neljän eri jäsenyyksen kautta, jotka määrittelevät osallisuuden tasoa. Tieto-osallisuuden näkökulmasta osallisuus on oikeutta tiedon vastaanottamiseen ja tuottamiseen. Suunnitteluosallisuudella tarkoitetaan edellistä hieman syvempää vaikuttamisen menetelmää, jossa yksilöt toimivat vuorovaihtuksessa kuntaorganisaation kanssa. Päätösosallisuus tarkoittaa suoraa osallistumista esimerkiksi palvelujen tuottamiseen. Tämä voi tarkoittaa myös esimerkiksi omaa asuinalueita koskevaan päätöksentekoon osallistumista. Toimintaosallisuudessa kansalainen osallistuu omalla toiminnallaan esimerkiksi talkootyönä ympäristön kunnostamiseen, ylläpitoon tai palvelujen tuottamiseen (Valtioneuvoston selonteko 2002, 4–5).

Gretschel (2002) korostaa osallisuuden yksilöllistä ja kokemuksellista luonnetta. Yksilön omalla tunteella osallisuudesta on tärkeä merkitys sen suhteen, voiko osallisuuden sanoa toteutuvan. Gretschelin mukaan osallisuuden käsitteen keskeisenä määrittelykriteerinä on yksilön oma kokemus siitä, tuntee hän itsensä osalliseksi toimintaan. Hän painottaa siis yksilön omaa tunnetta voimaantumisen ja valtautumisen. Kun yksilö tuntee itsensä yhteisössä päteväksi ja

roolinsa merkittäväksi, hänellä on myös tällöin kompetenssia arvioida toiminnalleen asettamia tavoitteita ja niiden toteutumista. (Gretschel 2002, 91.)

Nivala ja Ryytänen (2013, 26) jaottelevat osallisuuden suhteena kolmeen eri ulottuvuuteen. Heidän mukaansa ihminen on osallinen yhteisössä, kun hän on osa yhteisöä (kuuluu johonkin), toimii osana yhteisöä (osallistuu) ja kokee olevansa osa yhteisöä (tuntee kuuluvansa). Osallisuuden toteutuminen yhteisössä edellyttää kaikkien näiden edellytysten toteutumista. Seuraavissa luvuissa keskitymme näihin kolmeen Nivalan ja Ryytänen osallisuuden ulottuvuuksiin, täydentäen niitä muulla teoreettisella lähdekirjallisuudella.

3.2 Oleminen osana yhteisöä

Yksi Nivalan ja Ryytänen (2013) osallisuuden kolmijaosta on oleminen osana yhteisöä. Ennen tähän syventymistä on tärkeää määrittää, mitä yhteisön käsite pitää sisällään.

Kuten termin osallisuus, myös termin yhteisö voidaan todeta olevan erittäin laaja, monimerkityksellinen ja -tulkintainen. Sen määrittely on vaikeaa, koska yhteisön käsitettä käytetään monissa eri yhteyksissä ja epätarkasti erilaisien ryhmämuodostelmien yleisnimityksenä (Lehtonen 1990, 14–15). Melko idealistisen näkemyksen mukaan yhteisöllä tarkoitetaan yhteen liittyneitä ihmisiä, jotka työskentelevät yhdessä omien elinolojensa parantamiseksi (Lehtonen 1990, 29). Myös Kurki (2002, 42) on määritellyt yhteisön muodostuvan yksilöllisten kokemusten tuloksena, minkä vuoksi jokaisen yksilön osallistuminen toimintaan nähdään hyvin tärkeänä.

Lehtonen (1990) on esittänyt yhteisön muodostumiselle kolme erilaista edellytystä, jotka juontavat juurensa jo 1950-luvun yhteisötutkimuksesta. Yhteisön voi käsittää alueellisesti rajattuna yksikkönä, sosiaalisen vuorovaikutuksen yksikkönä tai yhteenkuuluvuutta sekä symbolista yhteisyyttä osoittavien ilmiöiden yksikkönä. (Lehtonen 1990, 17.) Näitä kolmea kriteeriä tarkastelemalla huomaa, että kodin ja koulun yhteistyössä ihmiset muodostavat hyvin monenlaisia

yhteisöjä. Kouluissa on yleensä tietyn asuinalueen perheitä ja oppilaita (alueellisesti rajattu yksikkö), koulun sisällä ja ulkopuolella on erilaisista ihmissuhteista rajattuja yhteisöjä (sosiaalisen vuorovaikutuksen yksikkö) ja huoltajat tuntevat yhteenkuuluvuutta luultavasti varsin eri tavoin (yhteenkuuluvuutta osoittavien ilmiöiden yksikkö).

Jotta yksilön voi sanoa olevan osana yhteisöä, lähtökohtana osallisuudelle on se, että yhteisö hyväksyy yksilön jäsenekseen, mutta myös se, että yksilö haluaa olla yhteisön jäsen (Nivala & Ryyänen 2013, 27). Yhteisöön liittyminen edellyttää siis vastavuoroista toimintaan omistautumista yhteisön jäseniltä: tämä vastavuoroisuus toimii yhteisön perustana (Wenger 1998, 73). Tästä syystä yhteisöön sitoutumista ei voi pitää itsestään selvänä asiana, vaan se vaatii yhteisön jäseniltä omistautumista yhteisöön ja yhteisön toimintaan. Ryhmän jäsenten identiteetit muotoutuvat yhteisessä sitoutumisessa, mikä luo ihmissuhteita yhteisön jäsenten välille (Koivula 2010, 20).

Yhteisön suhteiden muodostuminen ei kuitenkaan ole täysin kivutonta. Suhteissa sekoittuvat vallan, keskinäisen riippuvuuden, nautinnon ja kivun, eksperttiyden ja avuttomuuden, liittoutumisen ja kilpailun sekä helppouden ja vaivalloisuuden sekoitukset (Wenger 1998, 74–77). Koivula (2010, 20) toteaa yhteisössä olevan sosiaalisesti kaksi puolta: toisaalta yhteisö tukee jäseniään tarjoamalla tukea ja työkaluja oman identiteetin rakentamiseen, mutta toisaalta se on myös ristiriitojen, konfliktien ja erimielisyyksien näyttämö. Tästä syystä henkilökohtaisten suhteiden laatu vaikuttaa suuresti merkityksellisen osallistumisen muodostumiseen (McKay & Garratt 2013).

3.3 Osallistuminen osana yhteisöä

Osallistuminen osana yhteisöä on Nivalan ja Ryyänen (2013) toinen osallisuuden kolmesta kriteeristä. Nivalan ja Ryyänen (2013, 21) mukaan monissa osallisuustarkasteluissa osallisuutta onkin pyritty jäsentämään erilaisten osallistumi-

sen tapojen ja vaikuttamismahdollisuuksien portaikoilla, joissa osallisuutta tarkastellaan hierarkkisten tasojen kautta. Tavoitteena niissä on usein ylin porras, jossa osallisuuden nähdään toteutuvan kaikista vahvimpana.

Yksi yleinen ja ensimmäisiä tämänkaltaisia muodostettuja teoreettisia jakoja on Arnsteinin (1969) muodostama portaikko, joka kuvaa kansalaisen valtasuhdetta julkiseen sektoriin ja havainnollistaa yksilön osallistumisen astetta. Portaikkoon kuuluu kahdeksan porrasta ja osallisuuden nähdään kasvavan sitä enemmän, mitä korkeammalle portaikossa nousee.

Alimmat portaavat ovat *manipulaatio* ja *terapia*. Niissä kyse on osallisuudesta, joissa yksilön vaikuttaminen on näennäistä ja olematonta. Kyse on enemmänkin vallanpitäjien manipulaatiosta luoda osallistujille tunne osallistumisesta: osallistuminen on vallanpitäjien määrittämää. Kolme seuraavaa porrasta ovat *informointi*, *konsultointi* ja *yhteissuunnittelu*. Näillä tasoilla kansalainen on neuvoa-antavassa roolissa. Kansalaisen mielipiteitä kuunnellaan, mutta kansalainen ei pysty varmistumaan siitä, että ideoiden esittäminen johtaisi toimenpiteisiin. Vasta viimeisillä kolmella tasolla *kumppanuus*, *delegoitu toimivalta* ja *kansalaisvalvonta* kansalainen saa todellisia vaikutusmahdollisuuksia. Kansalainen saa äänensä tosiasiasa kuuluviin, kun hänellä on tärkeitä suhteita vallanpitäjiin ja vielä myöhemmällä asteella pääsee itse asemaan, jossa voi olla päätöksentekijänä.

Arnsteinin malli on toiminut myös muiden samankaltaisten mallien innoituksena (ks. Gretscher 2002). Gretscherin (2002, 81) mukaan useimmat tällaiset portaakat voidaankin nähdä Arnsteinin (1969) tikkaiden sovelluksina. Tämänkaltaiset porrasmallit ovat saaneet osakseen kritiikkiä: teoreettisesti porrasmallit jäävät vain osallistumisen luokitteluiksi ja hämärtävät osallisuuden ja osallistumisen käsitteiden eroja (Nivala & Ryyänen 2013). Tärkeää on kuitenkin todeta, että muun muassa Arnstein (1969) itse toteaa mallin olevan yksinkertaistus. Hänen tavoitteenaan on ollut tuoda ilmi, että on olemassa erilaisia osallistumisen tapoja, joissa osallistujilla on erilainen suhde valtaan ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin osana yhteiskuntaa.

Mallien negatiivinen vaikutus käytäntöön voi kuitenkin olla se, että ne määrittelevät kulloinkin hyväksyttävät osallistumisen tavat, joihin on pakko sopeutua: mallit toimivat eräänlaisina ohjenuorina osallistumiselle ja osallisuudelle, joihin itse osallistujat eivät pääse vaikuttamaan (McKay & Garratt 2013). Nivala ja Ryyänen (2013) pohtivat samaa ongelmaa koko osallisuuden käsitteestä: vaikka osallisuuden ajatellaan usein olevan kaikkien kannalta hyvä ja yleisesti tavoiteltava asia, käsitteen tarkka määrittely on usein jäänyt puutteelliseksi ja sen kriittinen tarkastelu tavoitteisiin pääsemiseksi on jäänyt tekemättä, mikä voi tarkoituksellisesti tai ikään kuin vahingossa ylläpitää hallinnan ja rajoittamisen tavoitteita. (Nivala & Ryyänen, 2013, 17–18)

Jotta osallistuminen osana yhteisöä on mahdollista, toimiminen yhteisössä vaatii yhteisöltä olemassa olevia toimintamahdollisuuksia sekä yksilöiltä taitoa hyödyntää näitä mahdollisuuksia. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilöt osaavat osallistua yhteisön elämään ja heillä on siihen tarvittavia valmiuksia. (Nivala & Ryyänen 2013, 27.) Tärkeää on kuitenkin todeta, että tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että osallistumisen edistäminen olisi suoraan osallisuuden edistämistä. Toisin sanoen, osallistuminen ei vielä suoraan luo osallisuutta (Rahikka-Räsänen & Ryyänen 2014, 12).

Väyrynen (2001, 20) on määritellyt osallistumisen käsitettä tarkastellessaan koulun inklusiota. Hän kuvaa osallistumista moniulotteisena ja dynaamisena prosessina, johon liittyy myös ”emotionaalista kiinnittymistä”. Osallistuminen voi esiintyä toimintana, jossa osallistuja on aktiivinen omalla panoksellaan ja saattaa hyötyä toiminnasta jotenkin. Väyrysen mukaan osallistuminen on enemmän kuin paikalla olemista. Väyrysen määritelmässä on yhtäläisyyksiä Viirkorven (1993, 22) määritelmään: osallisuus vaatii siis panostusta ja tavoitteellista vaikuttamista. Tästä syystä osallistuminen vaatii myös motivaatiota. (Väyrynen 2001, 20).

Alanko (2010, 58) painottaa yksilön valinnanvapautta osallistumiselle. Hän toteaa, ettei yksilön osallistumista lähiympäristönsä tai yhteiskuntaan tulisi pitää itsestäänselvyytenä: niin aikuisilla kuin lapsilla ja nuorilla pitäisi olla oikeus

osallistumattomuuteen. Passiivisen kansalaisuuden olisi myös oltava hyväksyttävää (Harju 2005). Passiivista kansalaisuutta ei pitäisi tarkastella pelkästään negatiivisessa valossa, vaan se voi olla myös kannanotto, esimerkiksi silloin, kun äänestys-oikeus jätetään käyttämättä (Alanko 2010, 58).

3.4 Kokeminen kuulumisesta yhteisöön

Kokemisen tasolla osallisuuden edellytyksenä on se, että yhteisö tarjoaa yhteenkuulumisen mahdollisuuksia ja että yksilön tietoisuuden kehittämiseksi kuulumisesta johonkin on annettu mahdollisuus. Tämä tarkoittaa toisin sanoen sitä, että mahdollisuuksia osallistua ja omien merkitysten muodostaminen osana yhteisöä on mahdollista. (Nivala & Ryyänen 2013, 27.)

Gretschelin (2002) mukaan osallisuuteen vaaditaan ihmisen omakohtaista pätevyyden tunnetta ja tunnetta siitä, että yksilö kantaa merkittävää roolia yhteisössään. Kuten aiemmin on todettu, hän kuvaa osallisuuden tunnetta yksilön voimaantumisen ja valtautumisen tunteiden kautta, jotka nähdään kuulumisen mittareina. (Gretschel 2002, 94). Nivalan ja Ryyänen (2013, 28) mukaan osallisuuden tunnetta ja kokemusten muodostumista tukevat yksilön lähiympäristö ja läheiset suhteet muihin.

Nivalan ja Ryyänen (2013) mukaan osa tutkijoista määrittelee osallisuuden juuri kokemuksellisuuden kautta. Osallisuus nähdään vahvasti kokemuksellisenä: kokemus jäsenyydestä ja kuulumisesta yhteisöön on osallisuuden perustana. Osallisuus on tällöin jo jotain, mikä tulee osaksi osallistujan identiteettiä. (Nivala & Ryyänen 2013, 20.) Jotta yksilö voi ylipäätään tuntea yhteenkuuluvuutta yhteisöön, se asettaa vaatimuksia tälle yhteisölle. Yhteisöissä on oltava mahdollista toimia ja tulla nähdyksi ainutkertaisena ihmisenä (vrt. Kiilakoski 2007, 13–14). Yhteisössä ihmisen on pystyttävä toimimaan omana itsenään siten, että yksilö tuntee itsensä arvokkaaksi tässä yhteisössä. (Nivala & Ryyänen 2013, 27.)

Hännikäisen (2006, 126) mukaan yhteenkuuluvuuden tunne on vahvasti yhteydessä hyviin ihmisten välisiin suhteisiin ja heidän myönteisiin emotioneihinsa. Yhteenkuuluvuuden perustan voidaan olettaa olevan yksilön henkilökohtainen mielekkyys yhteiseen toimintaan osallistumiseen. Voidaankin ajatella, että toiminnan taustalla vaikuttavat yhteiset motiivit ovat edellytyksenä yhteenkuuluvuuden tunteelle (Hännikäinen 2006, 126). Aron (2011, 57) mukaan yksilö kokee yhteenkuuluvuutta muihin yhteisön jäseniin todennäköisesti silloin, kun hän osallistuu toimintaan ja kokee siinä mukana olemisen mielekkäänä.

3.5 Isien osallisuus ja isyyden mallitarinat

Tutkimuksia siitä, millaista isien osallistuminen ja osallisuus ovat kodin ja koulun yhteistyössä, on niukasti tai se on melko vanhentunutta. Tarkastelemme tässä luvussa isien osallisuudesta osana kodin ja koulun yhteistyötä tehtyjä tutkimuksia. Sen lisäksi tarkastelemme isyyttä enemmänkin yhteiskunnallisesta näkökulmasta teoreettisen lähdekirjallisuuden avulla.

Nord, Brimhall ja West (1997) ovat tutkineet isien osallisuutta ja sen muuttamista lapsen kasvaessa. He ovat saaneet tuloksia, joiden mukaan isien osallisuus on heikkoa etenkin perheissä, joissa on kaksi huoltajaa. He toteavat, että isien osallistuminen kodin ja koulun yhteistyössä vähenee, kun lapset kasvavat vanhemmiksi. Toisaalta niin käy myös äitien kohdalla. Nord ym. (1997) toteavat kuitenkin, että isät pysyvät osallisina lasten koulunkäynnissä etenkin kahdessa erilaisessa osallistumisen tavassa: luokan tai koulun tapahtumiin osallistumisessa ja vapaaehtoistoimintaan osallistumisessa. Tästä syystä he toteavat, että isille pitäisi tarjota tämänkaltaisia osallistumisen mahdollisuuksia ja tukea heidän osallistumisestaan.

Metso (2004) on tutkinut väitöskirjassaan kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta. Huoltajien osallistaminen vanhempaintoimikuntiin, etenkin isien osalta, on osoittautunut haastavaksi kiinnostuksen puutteen vuoksi. (Metso 2004.) Hän toteaa, että vaikka isillä on kasvavaa halua osallistua lapsen koulunkäyntiin, äidit

ovat tosiasiaa niitä, jotka nämä asiat tavanomaisesti hoitavat. Hän viittaa tutkimuksessaan prosentuaalisiin tilastoihin siitä, kuinka hänen tutkimuksessaan äidit osallistuivat enemmän vanhempainiltoihin ja pitivät kouluun enemmän yhteyttä kuin isät. Myös Rätty ym. (2009) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia. He selvittivät tutkimuksessaan 5-luokkalaisten vanhempien osallistumista kodin ja koulun yhteistyöhön. Sekä korkeasti koulutetuista (90%/74%), että ammatillisesti koulutetuista (87%/75%) huoltajista äidit osallistuivat isää useammin vanhempainiltoihin. Myös vanhempainoimikunnissa äitejä oli kaksi kertaa enemmän kuin isää (Rätty ym. 2009).

Isyyden roolia yhteiskunnassa ja perheissä sen sijaan on tutkittu laajemmin kuin isien osallisuutta kodin ja koulun yhteistyössä. Isyystutkimus on ollut kiinnostuksen kohteena jo useamman vuosikymmenen ajan niin Suomessa kuin kansainvälisellä tasolla. Tutkimusta isyydestä on alettu tehdä enenevässä määrin yksilöllisellä, yhteiskunnallisella ja kulttuurisella tasolla (Mykkänen 2010, 15).

Kekäle (2007, 36–40) on käsitellyt erilaisia isyyden mallitarinoita 1800-luvulta nykypäivään. Aikajanalla myöhäisimmästä nykypäivään nämä isyyden mallit ovat *esimoderni*, *moderni* ja *postmoderni*. Sivuutamme Kekäleen (2007) ehdottomat esimodernin ja modernin aikakauden mallit, koska tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ei ole niinkään historiallinen kehitys isyyden osallisuuden ja osallistumisen muodoissa, vaan se, millaista isien osallistuminen nykypäivänä voisi olla.

Kekäleen (2007, 40) mukaan postmodernissa isyyskäsityksessä isä nähdään lasten elämään läheisesti liittyneenä ja aktiivisesti osallistuvana. Vanhemmuus nähdään jaettuna: sekä isän että äidin osallistuminen lasten hoitoon ja kasvatukseen on tärkeää. Samalla perhemallien erilaisuus korostuu. Isyyden mallitarinoista puhuttaessa tulee samalla piirtäneensä kuvaa miehisyydestä (Kekäle 2007, 39). Kekäleen (2007) postmodernissa miehyyskäsityksessä miehisyyden ja naisellisuuden ero kyseenalaistetaan ja isyys nähdään uudessa valossa. Miehisyys nähdään moninaisena. Samalla miehisyyden yhteys biologiaan kyseenalaistetaan: kahden sukupuolen sijasta puhutaan sukupuolen moninaisuudesta tai erilaisista

sukupuolen performoinnin tavoista. Miehisyyden, jos siitä puhutaan, tulee täytyä kunnioittavana, osallistuvana, läheisenä ja hoivaavana miehisyytenä. (Kekäle 2007, 52).

Tasa-arvoinen ja jaettua vanhemmuutta korostava isyyden kuva korostaa sitä, että isä halutaan osallisemmaksi arjen toimintoihin, ikään kuin arjen toiseksi vastuuhenkilöksi (Mykkänen 2010, 17). Tämänkaltainen 1900-luvun lopun ja 2000-luvun alun isyyden mallitarina pitää sisällään kuvauksen isästä, joka on hoivaava, osallistuva ja vastuullinen (Mykkänen 2010, 16). Huttunen (2001, 168–172) puhuukin *uudesta isyydestä*: isyys nähdään täysimääräisenä sitoutumisena vanhemmuuteen, johon kuuluu vastuu, hoiva ja lapsen hoitaminen.

Vuori (2004) toteaa, että yhteiskunnallinen muutosprosessi koskien isien kotia ja lastenhoitoa alkoi 1960-luvulla. Tätä ennen lasten kasvatus nähtiin vain perheen äitien eli naisten tehtävänä. Sittemmin 1980- ja 1990-luvuilla isyyskeskustelussa aloitettiin painottamaan lapsen ja isän emotionaalista suhdetta ja sen rakentamista fyysisen hoivan sijaan. (Vuori 2004, 31–32, 48.)

Vuori (2004) on nimittänyt neljä erilaista isyyden mallia, jotka hahmottavat isyyttä suhteessa äitiyteen. Ne liittyvät yhteiskunnallisiin keskusteluihin ja yleistyksiin siitä, millaisina isät on kunakin ajankohtana nähty, eikä niinkään suorina totuuksina siitä, miten isät ovat toimineet. (Vuori 2004, 29–30.)

Ensimmäisen mallin mukainen, *tasa-arvoinen isä* on suhteessa äitiin tasa-arvoinen ja perhevelvollisuudet hoitava vanhempi. Tässä mallissa myös naisilla on oltava mahdollisuus työelämään miesten tavoin. *Hoivaava isä* nähdään vanhempana, joka pyrkii läheiseen suhteeseen lapsensa kanssa. Kun lapsia kasvattaa hoivaava isä, lapsi omaksuu hoivaavuuden omaksi vanhemmuudekseen. Kolmas, *valintoja tekevä isä* seuraa mieluummin omia halujaan ja kykyjään yhteiskunnalliset velvollisuudet sivuuttaen, jolloin äidille jätetään viime kädessä vastuu lapsista. *Maskuliinisen isän* pyrkimys on olla erilainen kuin lasten äiti ja ainakin lapsen ollessa pieni ensisijainen vastuu tulee olla äidillä. (Vuori 2004, 29–30.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä kodin ja koulun yhteistyö isien mielestä on sekä tarkastella heidän osallisuuttaan yhteistyössä. Tässä tutkimuksessa osallisuuden katsotaan koostuvan kolmesta ulottuvuudesta (ks. luku 3). Isien osallisuuden selvittämiseksi olemme tutkimuksessamme kysyneet isiltä heidän osallistumisensa tavoista sekä heidän odotuksistaan yhteistyöstä.

Tutkimuksessamme on kaksi tutkimuskysymystä.

1. Mitä yhteistyö kodin ja koulun välillä isien mielestä on?
2. Millaista isien osallisuus yhteistyöhön on?

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme koskee isien käsityksiä siitä, mitä kodin ja koulun yhteistyö todellisuudessa on sekä ideaaleja siitä, mitä sen pitäisi olla. Toisen tutkimuskysymyksemme avulla selvennämme sitä, millä tavalla isät ovat osallisina kodin ja koulun yhteistyössä.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää isien käsityksiä, kokemuksia ja osallisuuden tapoja, jotta kodin ja koulun yhteistyötä voidaan jatkossa kehittää. Tutkimuksen avulla voidaan parantaa kodin ja koulun yhteistyön sujuvuutta ja helpottaa yhteisten tavoitteiden muodostamista tulevaisuudessa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseen osallistuvien tavoittamisessa oli apuna Jyväskylän vanhempainfoorumi. Vanhempainfoorumin kautta saimme tietoomme eräällä koululla järjestettävästä yhteistyöpäivästä kodin ja koulun välillä. Lähestyimme yhteistyöpäivän aikana isiä ja menimme kysymään heiltä, olisiko heillä kiinnostusta osallistua tutkimukseemme. Totesimme tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoiseksi ja tämän vuoksi kaikki isät joille menimme juttelemaan, eivät osallistuneet haastatteluun. Isät eivät olleet kuulleet etukäteen tutkimuksestamme, vaan selitimme mahdollisimman yksiselitteisesti tutkimuksestamme aina ennen jokaista haastattelua. Olimme laatineet pienen esitelmälehdisten tutkimukseemme aiheesta (ks. liite 2), jotta saisimme isiä motivoitua haastatteluun. Tällä tavalla saimme kahdeksan henkilöä osallistumaan tutkimukseemme.

5.2 Aineiston keruu

Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu on yksi olennaisimmista aineistonkeruumenetelmistä. Syy tähän on varsin yksinkertainen: kun haluamme tietää, mitä ihminen jostain asiasta ajattelee, on loogista kysyä asiaa häneltä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84).

Keräsimme aineistomme teemahaastattelulla eli puolistrukturoidulla haastattelulla. Puolistrukturoitu haastattelu etenee ennalta muodostettujen teemojen pohjalta, joiden avuksi haastattelija on voinut tehdä avustavia apukysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.) Valitsimme puolistrukturoidun haastattelun siitä syystä, että haastattelun aikana haastattelija voi esittää apukysymyksiä ja ohjata haastattelua haluamaansa suuntaan. Yksi suurimmista eduista onkin juuri se, että haastattelija voi tarkentaa ja syventää kysymyksiään haastattelun aikana sen suhteen, mitä haastateltava vastaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Haastatelluista neljä teimme kasvotusten yhteistyöpäivän aikana ja neljä muuta teimme

myöhemmin puhelimitse. Molemmissa tapauksissa äänitimme haastattelut litte-
rintia varten, joten haastattelutilanteessa meidän ei tarvinnut keskittyä muis-
tiinpanojen tekemiseen, vaan pystyimme keskittymään pelkästään haastattele-
miseen. Haastattelujen kesto oli 25–45 minuuttia.

Puhelinhaastattelut helpottivat monien haastatteluiden tekemistä nopeaan
aikatauluun. Yhteistyöpäivän kautta saimme kontaktit haastateltaviin, joiden
kanssa sovimme mihin aikaan voimme soittaa ja haastatella heitä. Haastattelui-
den hoitamisen nopeus onkin yksi puhelinhaastatteluiden isoista eduista. Hai-
toiksi voidaan todeta se, että puhelimitse ei näe sanatonta viestintää, mikä voi
lisätä tulkintavirheitä. (Kylmä & Juvakka 2007, 89.). Kun sanaton viestintä uu-
puu, haastateltavan on vaikea tietää, onko haastateltava oikeasti ymmärtänyt ky-
symyksen: ilmentääkö esimerkiksi puhelun aikana oleva hiljaisuus sitä, että
haastateltava miettii kysymykseen vastaamisesta, vai tekeekö haastateltava tosi-
asiassa jotain ihan muuta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 64).

Tiedostimme ennen haastatteluiden tekemistä, että sanatonta viestintää ei
havaitse puhelinhaastatteluissa. Totesimme jokaiselle haastateltavalle etukäteen,
että hiljaiset hetket puhelun aikana ovat luonnollisia. Kehotimme heitä myös te-
kemään jatkokysymyksiä, jos he eivät ymmärtäneet jotain kysymystä. Vaikka
haastatteluiden aikana tuli jonkin verran hiljaisia hetkiä, tämä ei tuntunut meitä
haastattelihoita tai haastateltavia haittaavan, vaan pikemminkin koimme nämä
hiljaiset hetket positiivisena asiana. Verrattuna kasvotusten tehtäviin haastatte-
luihin puhelinhaastattelut etenivät rauhallisempaan tahtiin ja enemmän keskus-
telunomaisesti. Pystyimme tekemään puhelinhaastattelun aikana haastateltavan
puheesta helpommin muistiinpanoja jatkokysymyksiä varten, kun haastattelun
aikana ei tarvinnut keskittyä esimerkiksi katsekontaktin ylläpitämiseen. Tähän
myös saattoi vaikuttaa se, että haastattelukysymykset täsmentyivät ensimmäis-
ten haastatteluiden jälkeen: ensimmäisistä haastatteluista opimme mitä kannat-
taa kysyä, missä vaiheessa ja mitkä apukysymyksistämme olivat hyödyllisiä.

Isien osallisuus oli haastatteluissamme isoimpana teemana. Tämä oli niin
laaja tema, että jouduimme ennen haastattelurungon muodostamista mietti-

mään tarkkaan, mitä isien osallisuus yhteistyössä ylipäättään voi tai voisi tarkoittaa. Tämä onkin tyypillistä haastattelun muodostamisprosessissa. Vaikka teema-haastattelun voi kuvata olevan avoin, tutkija joutuu tutustumaan tutkimuskirjallisuuteen aiheesta, jota on tutkimassa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88–89).

Olimme tutustuneet Nivalan ja Ryytäsen (2013) määritelmään osallisuudesta ennen haastattelurungon tekemistä (ks. luku 3). Muodostimme ennen haastattelurungon rakentamista kysymyksiä, joihin halusimme saada haastateltavillemme vastauksia. Näitä olivat muun muassa ”Miten isät ymmärtävät kodin ja koulun yhteistyön?” ja ”Millaisia odotuksia isillä on yhteistyöhön?”. Näiden kysymysten muodostamisessa pidimme tutkimuskysymyksemme mielessä, mutta muodostimme kysymykset niin, että ne olisivat mahdollisimman helposti haastateltavien ymmärrettävissä. Näiden kysymysten pohjalta aloimme rakentaa haastattelurunkoa, johon lopulta muodostui 19 kysymystä (liite 1). Mitä pidemmälle haastattelut etenivät, kysymyksiämme karsiutui pois huomattuamme niissä samankaltaisuuksia.

Ennen haastatteluja teimme yhden harjoitteluhaastattelun, jonka perusteella pystyimme täsmentämään kysymyksiä ja niiden järjestystä. Harjoitteluhaastattelulla saimme myös tietoa siitä, olivatko kysymyksemme ymmärrettäviä ja kuinka kauan haastatteluun tulisi menemään aikaa.

Teimme haastattelut syksyllä 2018. Kaikkien haastatteluiden jälkeen litteroimme haastattelut. Aineisto pseudonymisoitiin siten, että aineiston litteroinnissa jokaiselle haastateltavalle annettiin oma haastattelunumero, jonka jälkeen litteroituja haastatteluja ei enää voinut yhdistää suoraan tiettyyn henkilöön. Rivivälillä 1, fontilla Arial ja kirjasinkoolla 12 tekstiä muodostui Google Docs -dokumenttiin yhteensä 90 sivua. Saatuamme tiedon uudesta tietosuoja-asetuksesta siirsimme litteroidut haastattelut Jyväskylän yliopiston tietoturvaliseen järjestelmään, jossa niitä säilytettiin tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmänämme oli sisällönanalyysi. Sisällönanalyysiä pidetään eräänlaisena perusanalyysimenetelmänä laadullisessa tutkimuksessa ja sitä voidaan pitää yksittäisenä metodina tai väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää muihin analyysikonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Laadulliselle sisällönanalyysille ominainen piirre on se, että tekstiaineistot sinälään voivat olla melko pieniä, mutta niiden tulkitseminen vaatii tarkkaa perehtymistä. Tekstit eivät tarkoita pelkästään kirjoitettuja materiaaleja, vaan ne voivat tarkoittaa laajemmin taideteoksia, kuvia, karttoja ääniä, merkkejä, symboleita tai vaikkapa numeerisia tallenteita. Tutkija työskentelee aineiston parissa hermeneuttisissa kehissä: tutkija tulkitsee aineistoa oman ymmärryksensä kautta, joka on muodostunut vuorovaikutuksessa ympäröivään sosiaaliseen ja kulttuurilliseen maailmaan. (Krippendorff 2019, 22–24.)

Tutkimuksessamme hermeneuttisissa kehissä työskentely tarkoitti sitä, että keskustelimme ennen analysoimisen aloittamista siitä, miten voisimme lähteä määrittelemään aineistoamme. Pohdimme sitä, mitä osallisuus tarkoittaa omassa aineistossamme ja minkälaisia kysymyksiä aineistoltamme kannattaisi kysyä. Muodostimme yhteisen näkemyksemme siitä, minkälaista tietoa pidimme tärkeänä.

Tutkimuksemme etenemisjärjestys ja aineiston käsittely eivät olleet etukäteen tiedossa, vaan ne muotoutuivat vähitellen tutkimuskysymysten vaihtuessa ja aineistoa koskevia ratkaisuja tehdessä. Tämänkaltainen prosessinomainen eteneminen, jossa vaiheet eivät ole etukäteen jäsennettävissä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Kiviniemi 2018, 62).

Toteutimme analyysimme sekä aineistolähtöisesti että teoriaohjaavasti. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettisia kokonaisuuksia, jolloin aiemmilla tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta aiheesta ei ole merkitystä. Analyysi etenee induktiivisesti (yksittäisestä yleiseen), mikä tarkoittaa, että tutkimuksen analyysissä edetään aineiston ehdoilla. Saadut analyysiyksiköt syntyvät aineistosta, eikä niitä ole suunniteltu etukäteen tai olla harjittu. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.) Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria

otetaan avuksi tutkimusprosessiin, mutta analyysi itsessään ei perustu teoriaan. Myös teoriaohjaava sisällönanalyysi pohjautuu induktiiviseen päättelyyn. Erona aineistolähtöiseen analyysitapaan on se, että jossakin vaiheessa analyysiä teoria otetaan osaksi analyysiä ohjaamaan analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.)

Aineistolähtöistä tapaa käytimme ensimmäisen tutkimuskysymykseemme ja teoriaohjaavaa lähestymistapaa toiseen tutkimuskysymykseen. Miles ja Huberman (1994) ovat jaotelleet aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmivaiheiseksi prosessiksi. Ensin aineistoa redusoidaan eli pelkistetään. Toisessa vaiheessa aineistoa klusteroidaan eli ryhmitellään. Kolmannessa vaiheessa aineistoa abstrahoidaan eli siitä muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Seuraavassa luvussa kerromme näistä tutkimuksemme vaiheista.

Eräänlainen analyysin esivaihe tutkimuksessamme oli aineistoon tutustuminen. Aloimme perehtyä aineistoon sitä silmäilemällä kokonaiskuvan saamiseksi haastatteluista. Pyrimme lukemaan aineistoa avoimin mielin, liittämättä sitä mihinkään teoriaan. Tämän vuoksi emme olleet lukeneet kovin laajalti teoreettista tutkimusta. Kuitenkin yksi laadullisen tutkimuksen yleisesti myönnetty ongelma on se, että olemassa ei ole ”puhtaita” ja objektiivisiä havaintoja, vaan käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat aina tutkijan asettamia, jotka täten aina vaikuttavat tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109; Kiviniemi 2018, 81–82)

5.4 Teemoittelu ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysointitapana

Oma analyysiprosessimme ei ollut niin suoraviivainen kuin Milesin ja Hubermanin (1994) kolmivaiheisessa prosessissa. Aloimme ensin klusteroimaan eli ryhmittelemään aineistoa ja vasta sen jälkeen pelkistämään sitä. Pelkistyksien pohjalta muodostimme teoreettisia käsitteitä.

Saatuamme kokonaiskuvan haastatteluistamme aloitimme analyysiprosessin klusteroimalla haastatteluista samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan. Tähän apuna käytimme haastattelurunkoa: lisäsimme kaikista haastatte-

luista haastateltavien vastaukset samojen haastattelukysymysten alle. Tässä kohtaa teimme karkeapiirteistä jakoa ja aineiston erittelyä lajittelemalla aineistoa niin, että saimme yhdisteltyä eri haastatteluista pätkiä, joissa puhuttiin samoista aiheista ja teemoista.

Aineiston järjestelyn jälkeen aloimme tehdä haastattelupätkistä pelkistettyjä kuvauksia eli redusoimaan aineistoa. Pyrimme ensin kuitenkin siihen, että aineistosta ei päässyt hukkumaan tietoa. Siksi tekemämme kuvaukset olivat suoria lyhennyksiä vastauksista, emmekä vielä tässä vaiheessa vieneet analyysiä syvemmälle tasolle. Tämän jälkeen aloimme lajitella näitä pelkistettyjä ilmauksia värikoodein. Tämänkaltaisen ryhmittelyä ei johtanut analyysissä pidemmälle, vaan jouduimme jättämään tämän kesken ja muuttamaan lähestymistapaamme. Totesimme lähestyvämme tässä kohtaa aineistoa liian laajasti, joten päädyimme rajaamaan analyysiä jotenkin. Usein juuri se, että aineistosta löytyy paljon kiinnostavia asioita, saa aloittelevan tutkijan hämilleen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104).

Tämän jälkeen siirryimme teemoittelemaan aineistoa. Päätimme tuolloin palata senhetkisten tutkimuskysymystemme pariin. Teemoitteluprosessimme oli varsin perinpohjainen. Kävimme läpi kaikki tekemämme pelkistetyt ilmaukset kolmeen kertaan ja jaoimme pelkistetyt ilmaukset karkeapiirteisesti kolmen tutkimuskysymyksen mukaisesti. Jatkoimme pelkistettyjen ilmauksien työstämistä tiiviimpään muotoon. Tiiviimmässä muodossa olevat ilmaukset olivat eräänlaisia alateemoja analyysissämme. Analyysi jatkui siten, että jatkoimme alateemojen ryhmittelyä. Siirsimme leikkaa ja liimaa -toiminnolla Google Docs -dokumentissa alateemoja samankaltaisuuksien mukaan alekkain. Näistä alateemaryhmistä muodostui isompia kokonaisuuksia. Tämä oli Milesin ja Hubermanin (1994) analyysin viimeinen vaihe eli olimme muodostaneet aineistosta teoreettisia käsitteitä, jotka olivat analyysimme lopullisia teemoja. Taulukossa 1 on analyysin vaiheet konkretisoituna esimerkein. Lopullinen teema taulukossa vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymyksemme: mitä yhteistyö isien mielestä on.

TAULUKKO 1. Teemoittelun vaiheet tutkimuksessa**Haastattelun järjestelyä samankaltaisuuksien mukaan**

V6 (1): no sillä tavalla vaikka et, että ois joku tämmönen keskustelu tai tämmönen vähän niinku vanhempainvartti tai kymmen et tulis.. tai ainaki sit että me vanhemmat tultais kuulluksi, elikkä musta on hyvä ku monella opettajalla on tapa et syksyllä aluks tai että varsinki jos on uus luokka, ni opettaja, tapaa kaikki vanhemmat elikkä tavallaan, tullaan kuulluksi että et hei meidän toiveet ja ajatukset on tämmösiä ni, et ainakin hän ottaa ne huomioon et jos hän ei yhtään kysele eikä informoi meitä vanhempia ni mehän ollaan ihan pihalla siitä et ku ei, ei uutta opsia ja sen tavoitteita sillain tunnetta eikä ymmärretä ni, mää ainakin aattelen että, et tullaan jollain tavalla kuulluksi vanhempina ja huoltajina et se on musta tärkeä asia

V6 (2): No mää ite nään sen sillei niinku et, et jos aatellaa niinku oppimistavoitetta tai koulun tavoitteita ni kyllä se opettaja on keskeinen siinä mä ite näkisin et tärkeätä et opettaja ottaa meitä huoltajia ja vanhempia huomioon ja, meki-meidänkin näkemyksiä koska me ei tietysti olla kasvatusalan ammattilaisia ni me ei osata sillä tavalla tietenkää niitä, ku sillä tavalla akateemisia ja pedagogisia tavoitteita laittaa ku joku opettaja mutta, tavallaan että mutta ku -

V2 (1): Kyllä se taitaa olla vähän niinkuin semmonen, semmonen tilanne et aina kun opettaja kertoo jotain, jotain juttuja ja aloittaa siinä niin siinä on niinkuin heti, heti kommentointimahdollisuus niin kuin välittömästi ettei siinä niinkun ooteta että lopussa olis joku kysymysjakso tai, tai muu että. Se on ihan semmonen niinkuin tuota niin ollu meillä, meillä kaikissa näissä, kaikkien opettajien kanssa niin semmonen, vois sanoo että heti semmonen vuoropuhelu, puhelu se homma että.

Taulukko jatkuu

TAULUKKO 1. Teemoittelun vaiheet tutkimuksessa

<p>Pelkistetyt ilmaukset</p> <p>V6 (1)</p> <p>Vanhemmat kuulluksi keskustelutilanteissa</p> <p>Vanhempien tapaaminen kuulluksitulemista</p> <p>Vanhempien ehdotusten huomioon ottaminen</p> <p>Opettajan infottava jotta vanhemmat tietää</p> <p>Vanhempien informointi Opsista ja tavoitteista</p> <p>V6 (2)</p> <p>Opettaja keskeinen tavoitteiden asettamisessa</p> <p>Huoltajien huomioiminen tavoitteita asettaessa</p> <p>Vanhemmat eivät kasvatusalan ammattilaisia</p> <p>Vanhemmat eivät tiedä pedagogisista tavoitteista</p> <p>V2 (1)</p> <p>Huoltajien välitön kommentointimahdollisuus (vanh.illat)</p> <p>Ei erillistä kysymysjaksoa (vanh.illat)</p> <p>Opettajien kanssa heti vuoropuhelu (vanh.illat)</p> <p>Kysymismahdollisuus huoltajilla (vanh.illat)</p>
<p>Alateemat</p> <p>Huoltajien ehdotusten huomioon ottaminen</p> <p>Huoltajien ehdotusten kuuntelemista vanhempainilloissa</p> <p>Vanhempainilloissa jatkuva vuoropuhelu</p>
<p>Teema</p> <p>Huoltajien kuuleminen</p>

Tämän jälkeen jatkoimme tekemiämme lopullisten teemojen ryhmittelyä. Olimme muodostaneet teemoja siten, että niissä yhdistyivät sekä todelliset tapahtumat että eräänlaiset yhteistyön ideaalit. Tämä oli ongelmallista siksi, että tutkiessamme isien osallisuutta näistä teemoista oli vaikea todeta, mitä yhteistyö tosiasiasa haastateltavien mukaan on ja missä määrin ne kuvaavat isien ideaaleja osallisuudesta. Tästä syystä jatkoimme teemojen jaottelua vielä kahden eri

dimension mukaan haastatteluita apuna käyttäen: kuuluivatko ne todellisuuteen vai ideaaleihin. Muun muassa taulukossa 1 oleva teema ”Huoltajien kuuleminen” kuului todellisuuden dimensioon: tulkitsimme haastattelusta, että yhteistyö oli todellisuudessa huoltajien kuulemista.

Tutkimuskysymyksemme elivät pitkin analyysiprosessia. Viimeistä edeltävässä vaiheessa tutkimuskysymyksiä oli kolme: Mitä yhteistyö kodin ja koulun välillä isien mielestä tarkoittaa, miten isät kuvaavat vuorovaikutusta koulun välillä ja millä tavalla isät osallistuvat yhteistyössä. Jaottelimme kaikki muodostamamme teemat kuuluvaksi johonkin näistä tutkimuskysymyksistä ja jaoin ne ulottuvuuksien ”todellisuus” tai ”ideaali” mukaan. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2016, 225) mukaan aineiston runsaus tuo tutkimuksen analyysivaiheeseen omat haasteensa, eikä tutkija pysty hyödyntämään kaikkea keräämäänsä (Hirsjärvi ym. 2016). Aineiston laajuudesta johtuen jouduimmekin jättämään yhden tutkimuskysymyksistämme tutkimuksen ulkopuolelle. Tässä tutkimuksessa tulemme käyttämään lopullisesta analyysistamme vain ensimmäisen ja kolmannen.

5.5 Teoriaohjaava tyypittely toisen tutkimuskysymyksen analysointitapana

Aineiston analyysi toisen tutkimuskysymyksen suhteen pääasiallisesti oli samanlainen kuin ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä: analysointitapana oli teemoittelu. Erona oli se, että veimme analyysin vielä kaksi astetta pidemmälle. Jatkoimme teemojen ryhmittelyä ja muodostimme näistä alatyyppejä. Alatyypeistä muodostimme vielä pidemmälle lopulliset tyypit. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) toteavatkin tyypittelyssä tyyppien olevan ikään kuin ”koon- tien koonteja”. Tämä tarkoittaa, että teemat sisältyvät tyyppien sisälle ja tämä oli myös tässä tutkimuksessa tyyppien muodostamiseen käytetty tapa (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Tyypittelyn vaiheet tutkimuksessamme

Teemat	Alatyypit	Tyyppi
Keskusteluihin osallistuminen Vanhempainiltoihin osallistuminen Osallistuminen yhteisten tavoitteiden rakentamiseen Rehellisyys yhteistyön perustana Lapsen oppimisen tukeminen Kiusaamistapausten selvittelyyn osallistuminen Pyrkimys molempien huoltajien osallistumiseen	Vaikuttaja Tukija	Koulutyön turvaaja

Tyypittelemällä laadullisessa tutkimuksessa pyritään kiinnittämään huomiota aineistoa kokonaisuutta selittäviin asioihin, jotka kuvaavat aineistoa tiiviisti ja havainnollisesti. Tyyppejä tekemällä aineistoa voidaan koota ytimekkääseen muotoon, jolloin tehdyt tyypit kuvaavat jotakin asiaa tiivistetysti ja havainnollistavassa muodossa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Loimme alustavat tyypit vaikutelmanomaisesti. Sen jälkeen aloimme tarkentaa tyyppejä tarkemman aineiston lukemisen, käsittelyn ja analyysin avulla (vrt. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tyypittelymme kohdistui isien erilaisiin osallistumisen tapoihin kodin ja koulun yhteistyössä. Muodostamamme tyypit eivät olleet tyypittelyitä yksittäisistä haastateltavista, vaan käytimme tyyppien muodostamiseen koko haastatteluaineistoa.

Osallistumisen aste oli tyyppien määrittelyssä avainasemassa. Loimme eräänlaisen jatkumon isien osallistumisen tavoista. Toisessa ääripäässä oli tyyppi, joka osallistui varsin vähän yhteistyöhön, kun taas toisessa ääripäässä oli tyyppi, jonka osallistuminen oli aktiivista. Teoriaohjaavuus analyysissä tuli mukaan tässä vaiheessa. Otimme tyyppien alatyyppeiden eroavaisuuksien erittelyn ja näiden erojen esiintuomisen avuksi Nivalan ja Ryytäsen (2013) tekemän osalli-

suuden kolmen ulottuvuuden jaottelun. Vertasimme sitä, millä tavalla muodostamiemme tyyppiemme alatyypit eroavat toisistaan käyttäen teoriaa osallisuudesta apunamme. Tällä tavalla tyyppien vertailu ei jäänyt pelkästään isien osallistumisen tapojen vertailemiseen.

5.6 Osallistumisen neliportainen malli tutkimuksessamme

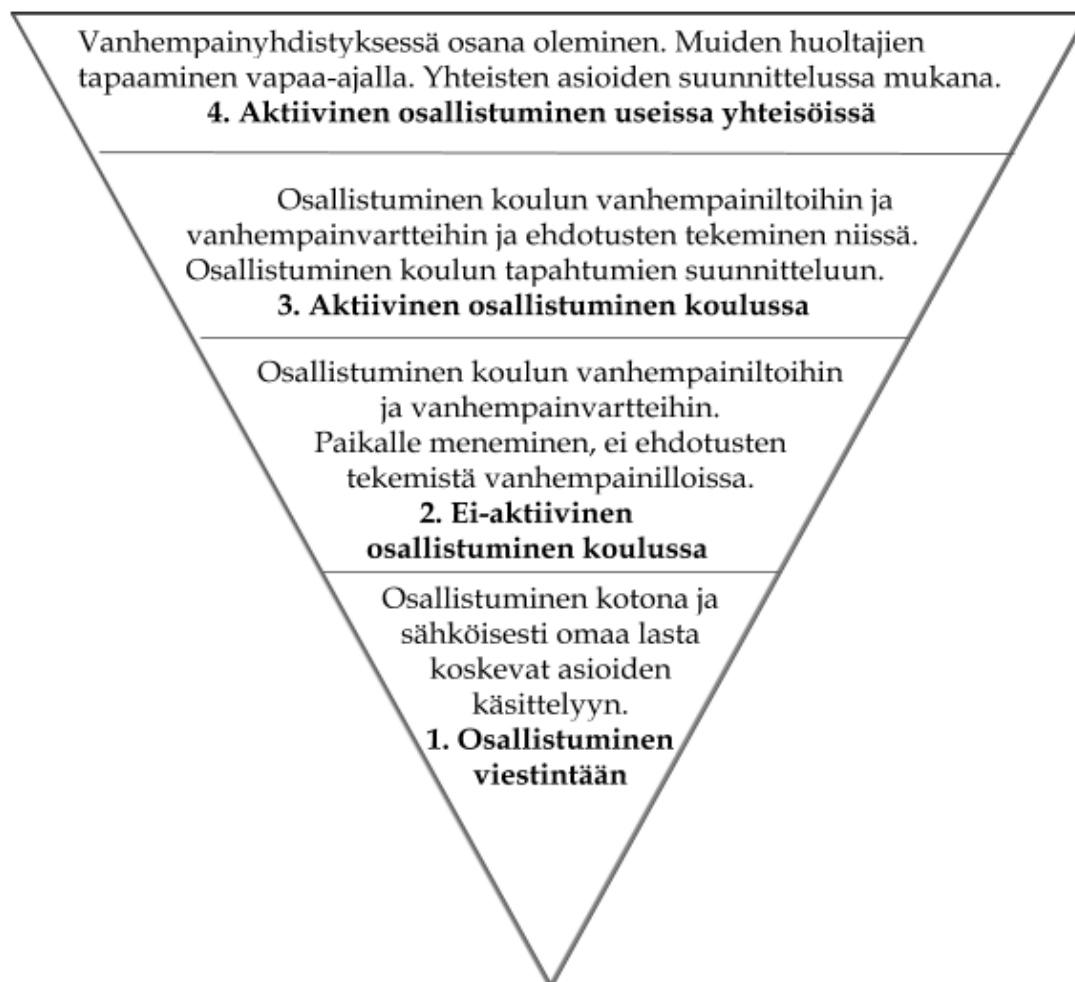
Nivalan ja Ryytäsen (2013) kolme muodostamaa ulottuvuutta osallisuudesta ovat osana yhteisöä olemisen (kuuluminen johonkin), toimiminen osana yhteisöä (osallistuminen) ja kokeminen osana yhteisöä olemisesta (tunne yhteenkuuluvuudesta). Olemme hieman muokanneet tätä kolmijakoa tutkimuksemme lähtökohtiin sopivimmaksi.

Jätämme tarkastelematta yhteisön osana olemisen isien osallisuuden tulkittamisessa toteamalla tutkimuksemme isien olevan osana yhteisöä, koska isät olivat aina jollain tavalla läsnä lapsensa koulunkäynnissä. Yhteisön osana olemisen ulottuvuuden tulkinta ja sen erittelemisen isien haastatteluista osoittautui haastavaksi. Tämän tarkastelu olisi vaatinut yksityiskohtaisempia haastattelukysymyksiä eli toisin sanoen emme olleet kysyneet isiltä riittävästi tähän liittyviä kysymyksiä.

Tyypit on muodostettu käyttäen kahta muuta Nivalan ja Ryytäsen (2013) osallisuuden ulottuvuutta: millä tavalla isät osallistuivat yhteistyössä ja millä tavalla he tunsivat yhteenkuuluvuutta yhteistyössä. Jos nämä kaksi ulottuvuutta toteutuivat, katsoimme Nivalan ja Ryytäsen (2013) kaikkien kolmen ulottuvuuden täyttyvän.

Sen selvittämiseksi, tunsivatko isät yhteenkuuluvuutta yhteistyössä, vaati isien kertomuksien perinpohjaista lukemista, mutta myös tulkintaa. Tulkitsimme isien kertomuksista sitä, tunsivatko he kuuluvansa johonkin, millä tavalla heidän mielestään heillä on mahdollisuuksia osallistua kodin ja koulun yhteistyöhön ja tunsivatko he itsensä merkitykselliseksi yhteistyössä.

Isien osallistumisen erojen esiintuomiseksi muodostimme haastattelujen perusteella isien kertomuksista osallistumisen neliportaisen mallin (kuvio 2), jota käytimme apuna tyyppien osallistumisen erojen esiintuomiseksi.



KUVIO 2. Neliportainen malli isien osallistumisesta kodin ja koulun yhteistyössä

Kaikki osallistumisen tavat ovat tosiasiaa tapoja, joilla haastattelemamme isät osallistuivat kodin ja koulun yhteistyössä. Muodostamamme malli tarkoittaa sitä, että mitä ylemmälle portaalle isät ylsivät, sitä enemmän se vaati vuorovaikutusta muiden ihmisten kuten muiden huoltajien tai opettajan kanssa. Ylimmällä portaalla (4) osallistuminen vaati isiltä eniten oma-aloitteisuutta, panostusta ja ajankäyttöä. Isät osallistuivat useissa erilaisissa yhteisöissä yhteisten asioiden suunnitteluun ja toimintaan. Kolmannella portaalla (3) osallistuminen oli

myöskin aktiivista, mutta verrattuna neljänteen portaaseen isät eivät olleet mukana useissa yhteisöissä. Portaalla kaksi (2) isät eivät olleet aktiivisia tekemään ehdotuksia osallistuessaan koulun tapahtumiin. Alimmalla portaalla (1) isät osallistuivat pääasiassa kotoa käsin viestintään koulun ja kodin välillä. He eivät käyneet koulun tapahtumissa tai tapaamisissa. Kun tarkastelemme seuraavassa luvussa alatyyppejä, niiden perässä oleva numero kuvastaa tätä osallistumisen tasoa.

5.7 Eettiset ratkaisut

Olemme tutkimuksessamme pyrkineet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeen (2012, 6–7) määrittelemään hyvän tieteellisen käytännön mukaiseen tutkimuksen tekemiseen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Päämääränämme on ollut muun muassa rehellisyyden ja tarkkuuteen perustuva työtapa koko tutkimuksen teon ajan, mikä näkyi erityisesti tietojen säilyttämisessä ja tulosten analysoinnissa.

Tutkimuksemme aiheena oli selvittää isien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä sekä isien osallisuutta yhteistyössä. Jo aiheen valintaan liittyy pohditettavia eettisiä kysymyksiä siitä, kenen ehdoilla aihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään (Tuomi & Sarajarvi 2018, 154). Valitsimme haastateltavaksi isät, jotta kodin ja koulun yhteistyötä voisi kehittää ja tällä tavalla isien ääni tulisi yhteistyössä paremmin kuuluviin. Tiedostimme, että jo aiheen tutkiminen vain isien näkökulmasta saattaa aiheuttaa heidän leimaantumistaan ja aiheettomia yleistyksiä. Tutkijoina meidän piti ottaa huomioon se, voivatko tutkimuksemme tulokset aiheuttaa haittaa tutkittaville eli mihin tutkimuksemme tuloksia käytetään. Aihetta tutkiessamme jouduimme tarkastelemaan haastateltavien yksityiselämää, jolloin myös heidän yksityisyytensä oli väistämättä tutkimuksen kohteena (Kuula 2011, 53).

Haastateltavien ihmisarvon kunnioittaminen on ollut tärkeä lähtökohta tutkimuksessamme. Haastattelimme aikuisia, joiden osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja kerroimme tutkimuksen teon vaiheista ja sen etenemisestä

ennen tutkimukseen osallistumista (ks. Hirsjärvi 2016, 24–25). Kerroimme haastateltaville, että aineisto tullaan hävittämään tutkimuksen valmistuttua.

Haastatteluiden tekemisen aikaan syksyllä 2018 voimassa oli uusi tietosuojasetus, jonka mukaan tutkimusta koskevat tiedot tulee esittää tutkimukseen osallistuvalla kirjallisessa muodossa. Uuden asetuksen mukaisesti tutkimukseen osallistujilta tulee saada kirjallinen suostumus tutkimukseen ja heille tulee esittää kirjallisesti tutkimuksen tarkoitus, merkitys ja mahdolliset tutkimuksen aiheuttamat hyödyt ja haitat. Saimme tiedon uudesta tietosuojasetuksesta vasta haastatteluiden teon jälkeen, jonka vuoksi tutkimukseen osallistujille selostettiin vain suullisesti tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet. Kerroimme, että tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä isillä on kodin ja koulun yhteistyöstä ja sen tavoitteena oli saada tietää lisää isien osallisuudesta, jotta yhteistyötä kodin ja koulun välillä voitaisiin kehittää.

Kirjallinen tietosuojailmoitus olisi varmistanut osallistuville täsmällisemmän tiedotuksen tutkimuksesta. Tieto tutkimuksen valmistumisen tarkasta ajankohdasta sekä tieto mahdollisuudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä tahansa tutkimuksen teon vaiheessa jäi tutkittaville kertomatta. Osallistujille kuitenkin kerrottiin tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista.

Korostimme tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa haastateltavien anonymiteetin säilymistä ehkäistäksemme haitan aiheutumista tutkittaville. Henkilöllisyyden tunnistamisen ehkäisemiseksi jokainen litteraatti muutettiin haastattelunumeroiksi eli pseudonymisoitiin, jolloin tutkittavat eivät olleet enää tunnistettavissa. Jätimme tutkimuksessa esiintyvistä suorista lainauksista pois sanoja, jotka olisivat saattaneet paljastaa haastateltavien tai heidän lähipiiriinsä kuuluvien henkilöiden nimiä, asuinpaikkoja tai muita tunnistetietoja.

Henkilötiedot, äänitallenteet sekä litteroinnit säilytettiin koko tutkimuksen ajan salasanojen takana. Henkilötietoja tarvitsimme ja keräsimme vain puhelinhaastatteluiden tekemistä sekä haastateltaville tutkimustulosten toimittamista varten. Kaikki tutkimusta varten kerätty tieto haastateltavien osalta tullaan tuhoamaan tutkimuksen ja sen arvioinnin valmistuttua.

6 YHTEISTYÖN TODELLISUUS JA IDEAALIT

Tässä luvussa keskitymme vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme. Lähestymme kysymystä tekemämme dikotomisen jaottelun avulla: millaista yhteistyö isien mukaan todellisuudessa oli ja millaista sen pitäisi olla eli eräänlaisia ideaaleja yhteistyön toteuttamisesta. Taulukossa 3 on eriteltyä kymmenen muodostamaamme teemaa todellisuuden ja ideaalien ulottuvuuksien mukaan.

TAULUKKO 3. Yhteistyön todellisuudet ja ideaalit

TODELLISUUS	IDEAALI
<i>jaettu tieto</i>	<i>huoltajien asiantuntijuuden tunnustaminen</i>
<i>sitoutuminen</i>	<i>arvostuksen osoittaminen lapselle</i>
<i>lapsen tukeminen</i>	<i>yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitoutuminen</i>
<i>sopeutuminen</i>	<i>kohdennettu yhteistyö</i>
<i>läpinäkyvyys</i>	
<i>yhteistoiminnallisuus</i>	

6.1 Yhteistyön todellisuus

6.1.1 Jaettu tieto

Jaetulla tiedolla tarkoitettiin kodin ja koulun välistä tiedotusta, jossa tiedotus tapahtui sekä koululta kotiin, että toisin päin. Isät pitivät hyvänä, että koulu tiedotti heitä asioista, jotka koskivat esimerkiksi lasten koulumatkojen turvallisuutta tai koulun lähialueiden vahingontekoja. Myös koululta toivottiin koteihin ajantasaista tietoa, jos ongelmia ilmenee. Tiedotukset tulivat koululta isille joko

viestitse opettajalta tai rehtorilta, paikan päällä henkilökuntaa tapaamalla tai koulun nettisivujen kautta. Saatua tietoa pystyivät hyödyntämään lapsen kasvatuksen tueksi sekä opettaja, että oppilaiden huoltajat.

Myös jos vähän niinku semmoset niinku ulkopuoliset jutut, mitkä ei liity kouluun että jos täällä on niinku jotain koulun alueella jotain, jotain tuota öö nii tehty niini, vandalismia tai muuta, tai lähialueen kaupoista on tullut jotain valitusta tuota niin koululaisten käynnistä niin se tulee kyllä kaikki, kaikki niinku tietoon ja. Niistä pystyy sitten keskustelemaan lasten kanssa – Aika paljon noissa, mitä rehtorin kanssa sitten ollu näitä juttuja niin, niissä, niissä tulee näitä turvallisuusasioita. Että täälläkin tuota niin on tuossa kuitenkin kohtuullisen vilkas tuo tie ja tuota niin. Siinä yleensä on näitä kaikkienkokoisia tapahtumia ja muita niin. Se on kyllä ihan hyvä että niihin kiinnitetään huomiota ja näistä tuota niin. Kaikesta niin ku liikennesääntöjen noudattamisesta, heijastimien käytöstä ja kaikesta tämmösestä näin, se ei, ei koskaa niinkuin hukkaan mene että (V2).

Että heti kun, jotain ongelmia tai tällasia niinku, jos tulee ni, mielellään heti, tiedotetaan (V8).

Et sitte siitä on kuitenkin hyötyä opettajalle tietää, että jos joku tietty lapsi siellä luokassa, että minkä takia se ei nyt jaksu tehdä, vaan vaikuttaa tosi väsyneeltä niin sitte siihen. Jos se pystyy ennakolta varautumaan semmoseen, et aha, on ollut aika raskaat, vaikka raskas viikonloppu lapsella takana. Ollut jalkapallopelejä tai jotain muuta vastaavaa, niin sitten se pystyy ennakoimaan eikä sitten omassa työssään vaadi liikaa siltä (V3).

Tiedotus nähtiin merkittävässä roolissa yhteistyön toteuttamisessa, sillä osalle isistä yhteydenpito koulun kanssa jäi pitkälti sähköisen viestinnän varaan. Sähköisen tiedotuksen merkitys viestinnässä näyttäytyi eräälle tuoreen koululaisen isälle uudella tavalla, kun koulusta ei päivähoidon tavoin saatu enää samalla tavalla tietoa lapsesta:

Jos et verrataan tätä koulunkäyntiä, lapset on täällä niin itsenäisiä, joo, sit kun mä päiväkodista lapsen niin siinä ne kertoo niinku naamatusten ne opettajat siellä, miten on päivä mennyt ja, onko ollut jotakin erikoista, on syönyt ja kaikki ne tulee niinku siinä niinku silleen siinä muutamassa minuutissa juteltua koko päivän asiat. Taas kun täältä ei haeta sitä lasta, niin se jää vähän sitten... sähköisen viestinnän varaan (V1).

Tiedon jakaminen ja vastaanottaminen nähtiin tapana vähentää epävarmuutta yhteistyössä. Huoltajille vaikutti olevan tärkeää, että opettaja oli tavoitettavissa ja tiedonkulku oli aina halutessa mahdollista. Huoltajat saattoivat ajatella, että joidenkin asioiden käsitteleminen oli yksinkertaisempaa selvittää kasvotusten, jotta väärinymmärryksiä ei syntyisi.

Ja milloin tahansa voi, tietää, että voi ite voi olla siihen yhteydessä ja se auliisti kyllä vastaa kysymyksiin (V3).

Ainakin mä yhteistyöltä odotan että sieltä tulee, öö palautetta myös kriittisiinki kysymyksiä mitä sinne päin, joskus, ehkä, osotetaan (V8).

Se on paljon helpompi puhua asiat kasvotusten asiat ni. Menee nopeemmin, asiat ratkee ja on paljon helpompia, ei tarvii selvittää jälkikäteen (V4).

Jaettuun tietoon kuului myös huoltajien kokemus kuulluksi tulemisesta. Ainakin osa huoltajista koki, että he olivat tulleet kuulluksi yhteistyössä ja omia ehdotuksia oli voinut esittää ja niitä oli myös huomioitu.

No oikeestaan mä haluan, haluan tietää, että miten tuota niin lapsilla menee ja ja tuota niin että mitä uutta. Ku kuitenkin jos miettii siitä että mitä ku itte kävi koulua ni silloinhan oli tuota niin opetussuunnitelmat ja muut niin aivan toisenlaisia ja kaikki, kaikki niin. Vähän, että pysyy kärryillä siitä, että mitenkä tää opetus tänä päivänä tapahtuu ja. Se siinä niinku on se... juttu (V2).

Opettaja tapaa kaikki vanhemmat elikkä tavallaan, tullaan kuulluksi että et hei meidän toiveet ja ajatukset on tämmösiä ni, et et ainakin hän ottaa ne huomioon et jos hän ei yhtään kysele eikä informoi meitä meitä vanhempia ni mehän ollaan ihan pihalla siitä et ku ei, ei uutta opsia ja sen tavoitteita sillain tunnetta eikä ymmärretä ni, ni mää ainakin aatellen että, että, et tullaan jollain tavalla kuulluksi vanhempina ja huoltajina et se on musta tärkeä asia (V6).

Isät kokivat huoltajien informoimisen ja kuulemisen myös edellytyksenä sille, että huoltajat pysyvät mukana yhteistyössä ja tulevat tietoiseksi koulujärjestelmän toiminnan tavoitteista.

6.1.2 Sitoutuminen

Yhteistyö vaati isien mielestä yhteiseen toimintaan *sitoutumista*, joka saattoi tarkoittaa Wilma-viestinnän seuraamista, opettajan viesteihin reagoimista tai muiden huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Osallistuminen yhteisiin tapahtumiin näytti vaikuttavan myös huoltajien keskinäisiin suhteisiin ja muiden isien osallistumista edes jollain tavalla pidettiin tärkeänä. Myös vanhempainyhdistykseen osallistuminen nähtiin yhtenä tapana sitoutua yhteiseen toimintaan, vaikka kaikkien toimintaan ei ollutkaan aina aikaa tai kiinnostusta osallistua.

Se on vaan ihan, se on vaan ihan hyvä juttu jos pääsee oleen jotenkin mukana (V5).

No eihän kaikki, ei ketään voi pakottaa mihinkään, lähdetään nyt siitä. Että toivottavaahan se on, että jollakin tavalla osallistuu. -- Ja sitten olis joku tavallaan, joku tapa osallistua niinku näihin kaikkiin ni. Mut mulla on vähän sama idea idea siinä, että jollain tavalla ees. Oookoo jos on kipee niin eihän sille sit voi mitään taikka jos on toisella puolella maapalloa niin onhan se silloin kyllä hankalaa mutta, mutta jollakin tavalla. Kyllähän sit joku keino löytyy (V1).

Isät myönsivät, että tietoa saadaksesen heidän on itse etsittävä sitä ja kuuluu heidän tehtäviinsä poimia tärkeät viestit muiden viestien seasta. Isät kokivat, että yhteistyö koulun kanssa edellytti heiltä monenlaista sitoutumista. Osa isistä esimerkiksi koki, että heillä oli yhteinen vastuu lapsen toisen huoltajan kanssa osallistua koulun yhteistyöhön ja lapsen koulunkäynnin seuraamiseen. Aina tämä ei

onnistunut, mutta pyrkimys oli osallistua yhdessä aina kun mahdollista. Tämä nähtiin myös opettajaa kohtaan kohteliaana.

Yritetään aina mennä tota molemmat huoltajat. Mun mielestä se on niinku jo kohteliaasta. Ei mee pelkästään isä tai äiti, vaan. Jos on mahdollista, että on sellanen perhe, missä molemmat on niin molemmat menee. Se on melkein onnistunut, aina ei oo onnistunut mutta kyl me pyritään molemmat menemään (V4).

Yhteisten tavoitteiden määrittely opettajan kanssa koettiin myös huoltajien velvollisuutena ja yhtenä sitoutumisen merkkinä yhteistyöhön. Huoltajien odotettiin tuovan esiin omat näkemyksensä lapsen asioista ja muodostamaan niistä opettajan tavoitteiden kanssa yhteneväiset.

No tuoda se kodin näkökanta asioihin että, tuoda myös sitä esiin mitä kotona opetetaan taikka ei opeteta ja mitä me toivotaan että koululta tulis, oppimista -- tavallaan yhteistyö korostuu että, koulussa katsotaan ja toimitaan saman suuntasesti kun kotona et ollaan niinku samalla puolella ja niinku, on yhteiset tavoitteet jonkun asian suhteen (V5).

Vaikka huoltajien sitoutumista yhteiseen toimintaan osallistumiseen ja yhteisiin oppimisen tavoitteisiin pidettiin tärkeänä, myös kotona lapsen oppimisen tukeminen ja kasvattaminen nähtiin yhtenä sitoutumisen merkkinä yhteistyöhön.

No ei oikeestaan, tietysti jossakin vaiheessa aikasemmin oli niinku selkee semmonen, semmonen tuota, ihan näitä, se on jäänyt vähän semmonen tapaki että sitten kun tuota niin tarkastetaan, katotaan vähän että miten läksyt on tehty niin puumerkit laitetaan sitte jos on itte kattonu ja tarkastanut sen että (V2).

Puhuin jo aikasemmin että koulu on myös kasvatuspaikka, ni kyllähän se suurin vastuu kasvattamisessa on tietenkin kotona -- kyllähän opettajat tottakai ne odottaa että kotoa tulee ne perusrakennuspalikat mistä pystyy rakentaa sitte sen, tota, lapsen minänsä pystyy rakentaa sen pohjalta ja sitten myöskin sen koulumenestyksen pystyy rakentaa sen päälle (V5).

Esimerkiksi kotiläksyjen tarkastus oli asia, johon eräs isä koki velvollisuutensa osallistua, vaikkei koululta siihen tullutkaan suoraan toivetta. Ensisijaisesti huoltajien tehtävänä oli kasvattaa lapsi ja rakentaa hänelle hyvät lähtökohdat oppimiselle.

6.1.3 Lapsen tukeminen

Teemassa *Lapsen tukeminen* kodin ja koulun yhteistyön tehtävänä oli lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin turvaaminen. Siihen kuului koulussa lapsen tukeminen henkilökunnan toimesta, lapsen tarpeiden huomioiminen niin kotona

kuin koulussa, lapsen itsenäistymisen tukeminen sekä koulunkäynnin turvaaminen esimerkiksi ehkäisemällä kiusaamista. Olennaista oli, että lasta ja hänen tarpeitaan huomioitiin sekä koulussa että kotona. Koulu tuki esimerkiksi lasten harrastuksia ja myös vanhempainyhdistyksellä oli koulun ohella merkittävä rooli lapsen tukemisessa.

Ei oo sillein tullu puheeks asia [lapsen harrastukset], mutta kyllähän, kyllähän siellä itse asiassa tiedetään, oppilaitten harrastuksista. Ja toki niitä tuetaan niinku. Meijän poika pelaa jalkapalloa ja tota, niillä on oma porukka mitkä pääsee siellä sitte pelaamaan jalkapalloa silloin ku haluaa, välitunneillakin. -- ne keräs aina sen porukan jotka pelas tai jotka halus pelata, ni pääsivät pelaamaan siellä että, tukemistahan se oli. Koulu sitä tuki sitä harrastusta että. (V5).

Sitten on tota.. kaikkea muuta, oppilaiden eduksi näitä tapahtumia, liikuntavälineitä ja yhteissalivuoroja, tosi niinku aktiivista, toimintaa ja näin että (V6).

Lapsen tarpeet saatettiin huomioida esimerkiksi tiedottamalla opettajalle perhettä kohdanneesta surusta tai muusta kriisistä, jolla uskottiin olevan vaikutusta myös lapsen vointiin ja käyttäytymiseen koulussa. Tällä tavoin opettaja pystyi seuraamaan lapsen vointia ja huomioimaan oppilaaseen vaikuttavat tilannetekijät paremmin.

Meillä on niinkuin kerrottu just niitä tämmösistä jos on tapahtunut muutoksia jossakin lähipiirissä. Nyt ehkä isoin juttu oli tuota niin öö --kuolema tossa kesällä niin siitä kerrottiin että ku se oli just niinku vähän koulun alun kynnyksellä niin. Kerrottiin, että se saattaa olla pinnalla ja pinnassa se tuota niin se asia että. Että tiedetään, tiedetään että. Ja jos siihen asiaan liittyen tulee jotakin niin sitten taas että me saadaan taas tietoa että. Miten se näkyy tai onko kaikki ok (V2).

Huoltajat kokivat tehtäväkseen myös huomioida lapsensa viihtyminen koulussa ja varmistaa heidän turvallisuutensa. Tähän liittyi myös kiusaamisen ehkäisy. Isät kertoivatkin osallistuneensa koulussa palavereihin, jotka koskivat kiusaamisasioiden käsittelyä. Eräs isä kertoi yhteydenpidon olleen runsaampaa lapsia kohdanneiden haasteiden myötä.

Mää haluan et mun lapsi viihtyy koulussa ja se oppii hyvin asioita ja sillä on, on kavereita ja sillä on hyvä olla, sillä on turvallinen olo ni, nimenomaan mä aattelen sillai et määhä haluan omalta osaltani turvata sitä ja olla, olla aktiivinen johtuen siitä että, lapsella ois hyvä olla ja hän saisi, oppia hyvin täällä, näin niinku maallikkokielellä sanottuna (V6).

Sen lisäksi ollut myös ööö lapsen toimintaan liittyvien haasteitten ja kiusaamistilanteitten on takia on niinku pidetty erityispalavereita ja ollu sen takia, sen takia oltu sitten tiiviiminkin yhteydessä (V3).

Yhteistyöllä haluttiin turvata myös lapsen itsenäisyyden tukeminen. Yhteistyön tavat nähtiin jatkuvasti muuttuvana ja lapsen ikätason mukaan toteutuvina. Esimerkiksi tuoreen koululaisen isä koki lapsen tarvitsevan alkuun enemmän ohjausta ja epäili yhteistyön tarpeen näyttäytyvän myöhemmin vähäisempänä lasten itsenäistyessä. Monet kokivat, ettei yhteistyö välttämättä vähene lapsen kasvaessa vaan sen toteuttaminen ja aiheet yhteistyössä muuttavat muotoaan. Lapsen tukeminen nähtiin erityisen tärkeänä lapsen aloittaessa koulun. Yhteistyölle nähtiin tarvetta erityisesti alussa, kun opettaja ja luokka olivat uusia ja huoltajat halusivat tietää, kuinka oman lapsen koulunkäynti on lähtenyt sujumaan.

Semmosiaki isiä keillä ensimmäinen laps lähti kouluun, mulla on jo kol- öö kolme lasta täällä koulussa ni se, nii varmaan se että isiä varmaan oikeesti varmaan kiinnostoi vähän nähdä se opettaja ja kuulla et minkälainen se luokka on ja miten meidän, meidän, meidän tota ni lapsella on tota lähteny must tuntuu et se oli varmaan aitoo kiinnostusta näillä isillä, asiaa kohtaan (V6).

Erilaiset toiminnalliset ja yhteisölliset tapahtumat koettiin paitsi mukavina huoltajille, myös hyödyllisenä toimintana lapsille.

Yökouluja ollu ja tämmösiä että, et et, mut ei sieltä nyt, ei sieltä nyt sillein toki myyjäiset nyt varmaan siinä opittais vähän tätä muittenki ihmisten kanssakäymistä ja sitte myöski ehkä jopa raha-asioitten ymmärtämistä (V5).

Rakenneltiin, -- ni, sellasia, mm, mikskä niitä vois sanoo, leikkimökkejä tai tollasia. Mitä ne oli lapset oli alottanu ite niitä. Vanhemmat oli auttamassa. Ja lapset oli mukana. -- varmaan lapsellekin se on aika kehittävää tollanen [yhteistyötapahtuman valmistelut] (V8).

Tapahtumien järjestäminen ja niissä mukana oleminen näyttäytyi isille tärkeänä lasten taitojen kehittymiselle. Lapsen itsenäistymistä tuki erilaisten arjen taitojen oppiminen kuten sosiaalisten taitojen ja rahankäytön harjoittelu.

6.1.4 Sopeutuminen

Sopeutumisella tarkoitettiin yhteistyön osapuolten keskinäisen kommunikoinnin sujumista, yhteisten käytäntöjen mukaan toimimista sekä huoltajien perehtymistä koulumaailmaan. Isät kokivat yhteistyön olevan sopeutumista siihen, että omat mielipiteet eivät aina kohdanneet opettajan kanssa. Tästä syystä yhteistyö vaati mielipiteiden perustelemista niin opettajalta kuin huoltajalta itseltään. Yhteistyö oli toisin sanoen sopeutumista siihen, että mielipiteiden esittäminen puolin ja toisin vaati mielipiteiden perustelua ja niistä avointa keskustelua.

Noo jos mun näkemys eroais ihan hirveästi opettajan näkemyksestä, niin, niin mä haluaisin ensinnäkin opettajalta tarkan selvityksen siitä, että niinku, mihin ne hänen näkemyksensä pohjautuu. Ja sen lisäksi mä haluaisin tehdä niinku tarkemmin selväks sille opettajalle, että mitenkä mä nään sen lapsen ja mihin ne mun öö johtopäätökset ja näkemykset perustuu, siitä mitä mä nään kotona. Ja sit sen lapsen vapaa-ajasta, että (V3).

Yhteistyö ei ollut isien mukaan ainoastaan yhteisiä päätöksiä, vaan sitä saatettiin tehdä myös opettajan määrittämällä tavalla, jolloin huoltajilta edellytettiin sopeutumista opettajan tapoihin. Kunhan opettaja noudatti työtään ohjaavien asiakirjojen ja lakien noudattamista, tämä sai itse päättää toimintatavat yhteistyössä.

Noo, mun puolesta isänä opettaja saa ite valita, mitä hän haluaa käyttää, mikä on hänelle, hänelle luontaisin tapa toimia ja sit on tietysti ne kaupungin antamat ohjeet, mitkä, minkä mukaan toimia että. Et ei nyt ihan saa säveltää eikä soveltaa mutta. En mää isänä niinku oota mitään erikoisempaa kuin mikä on niinku kaupungin ohje ja. Yks opettaja haluaa jotain lisätä tai perustella jotain ni kyllä mulle käy se (V4).

Se on tärkeätä et oppii sen opettajan tavan, mikä on hänen tapa viestiä ja olla yhteydessä meihin huoltajiin (V6).

Isien mielestä heidän itsensä tuli oppia opettajan käyttämät tavat ja toimia niiden mukaisesti yhteistyössä. Vaikka opettajan tavat eivät aina miellyttäneetkään huoltajia, isät kokivat, ettei opettajan työtapoihin sovi puuttua, jolloin he saavat itse määritellä yhteistyötavat ja käytännöt.

6.1.5 Läpinäkyvyys

Isät pitivät yhteistyönä sitä, että he pääsivät halutessaan näkemään lapsensa koulunkäyntiä ja pystyivät seuraamaan kotoa käsin lapsensa oppimisen edistymistä. Koulun tapahtumissa isille tarjottiin tilaisuuksia nähdä lastaan yhdessä muiden oppilaiden kanssa, minkä isät kokivat hyvänä asiana. Koulunkäynnin seuraaminen tapahtui yleensä Wilma-viestien tai opettajan viikkotiedotteiden avulla. Eräälle isistä tämä oppimisen seuraaminen oli turhankin tarkkaa, vaikka tarjottu mahdollisuus loi kuitenkin myös painetta seuraamiselle. "Emmää tiiä siis, totta kai sitä yrittää niinku, tai tulee ite seurattua ku semmonen järjestelmä on mutta onko se nyt tarpeellista et vanhempien tarvii tietää joka ikisestä asiasta mitä, tunnilla on sattunut" (V7). Monet isät olivat myös tietoisia oikeuksistaan päästä seuraamaan lastensa opetusta.

6.1.6 Yhteistoiminnallisuus

Yhteistyön koettiin olevan myös yhteistä tekemistä koulun tai opettajan kanssa. Tällaisia yhteisiä toiminnan muotoja olivat esimerkiksi opettajan tiedotuksen pohjalta käydyt kasvatust keskustelut lapsen kanssa, toiminnalliset vanhempainillat, koulun juhlat ja tapahtumat sekä huoltajien mahdollisuudet osallistua erilaisiin vastuutehtäviin esimerkiksi vanhempaintoimikunnassa. Eräs isä koki opettajan odottavan hänen käyvän kasvatust keskusteluita lapsen kanssa kotona, mikäli koulussa olisi isompia ristiriitatilanteita ja hänelle tulisi siitä viestiä. "No kyllä varmaan ainakin joittenki siis, jos täällä on ollu jotain ristiriitatilanteita isompia niin, mä luulisin et niistä nyt odottaa et siitä käydään keskustelua myös kotona, mutta tottakai että, saahaan sitä asiaa purettua että, ei tulis toimintatapaa semmosesta" (V7). Yhteistoiminnallisuuden mahdollisuus yhteistyössä näkyi isien kokemuksina siitä, että heillä oli halutessaan myös mahdollisuus vaikuttaa.

Tää äsken mainittu tää, tää yhdistys, tää, tää koulun koulun yhdistys kautta vanhempainyhdistys ni, se on kyllä aktiivinen täällä et siel on niin- jos, haluaa niinku vaikuttaa niin sen kautta ainaki pystyy vaikuttaa jos unohdetaan tää suoraan opettajan kanssa tehtävä yhteistyö niin mää koen että se on kyllä tota, todella, todella tota, yks keino että siihen, siihen lähtee mukaan ja sen kautta tulee varmasti kuulluksi (V6).

Isät kertoivat, että yhteisiin asioihin pystyi vaikuttamaan, kunhan oli valmis lähtemään toimintaan mukaan. Yhtenä tärkeänä vaikuttamisen kanavana isät kertoivat vanhempainyhdistyksessä toimimisen, jonka toiminnassa muutamat isät kertoivat olleensa mukana.

6.2 Yhteistyön ideaalit

6.2.1 Huoltajien asiantuntijuuden tunnustaminen

Huoltajien asiantuntijuuden tunnustaminen -teemaan kuului isien odotuksia siitä, että huoltajia kuullaan lapsensa asiantuntijoina ja koulutyön kehittäjinä. Isät kokivat olevansa lapsensa persoonan parhaita tuntijoita, jolloin heidän tietojensa hyödyntäminen nähtiin tärkeänä ja toivottavana yhteistyössä. Isät kokivat, että yhteistyön tavoitteena piti olla huoltajien näkemysten kuuleminen ja sitä kautta yhteisten tavoitteiden sopiminen. Isät kokivat tärkeäksi saada opettajan kanssa

yhtenevä näkemys lapsen koulussa selviytymisestä ja kantaa yhdessä vastuu lapsen oppimisesta.

Mä ite näkisin et tärkeitä et opettaja ottaa meitä huoltajia ja vanhempia huomioon ja, meki-meidänkin näkemyksiä koska me ei tietysti olla kasvatusalan ammattilaisia ni me ei osata sillä tavalla tietenkää niitä, ku sillä tavalla akateemisia ja pedagogisia tavoitteita laittaa ku joku opettaja mutta, tavallaan että mutta ku -- me tunnetaan oman lapsen persoon ja hänen tavallaan ehkä, tapa toimia ja ja, kyvyt ja ja voimavarat tunnetaan ni sillä, niinku mä näkisin että, että täs on niinku sellanen yhteistyö, että, et silloin opettaja ottaa huomioon myöskin mejän kodin niinku näkemykset näissä oppimistavoiteissa ja, ja ehkä näissä tämmöisissä op-oppiainekohtasissakin tavoiteissa (V6).

Toive huoltajien asiantuntijuuden tunnustamisesta liittyi esimerkiksi vanhempainiltojen toteutukseen. Useat isät kertoivat toiveekseen saada äänensä kuuluviin vanhempainilloissa. Tällä tavoin mahdollisimman monen kodin näkemykset saataisiin esille ja huoltajat tulisivat kuulluksi. Eräs isä toimi itsekin opettajana ja koki, että huoltajilla tuli olla mahdollisuus koulutyön kehittämiseen heidän palautteensa avulla. Hän oli järjestänyt huoltajien kuulemiseksi tapoja, joilla hän selvitti yhteistyön toimivuutta. Kyseinen isä koki, että huoltajien kuulemisesta huolimatta opettajan oli oltava valmis perustelemaan omat toimintatapansa ja kyttävä mahdollisista näkemyseroistaan huolimatta tehdä kompromisseja yhdessä huoltajien kanssa.

Joo. Itse opettajana, arviointikeskusteluissa niin käytän siihen aina aikaa. Kysyn, mitä mieltä huoltajat on viestinnästä ollut ja yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta ja että. Pyydän sellatteen palautteen aina ja kehittämisideoita ja muuta (V4).

Ja sitten joku. No nyt en oo moneen vuoteen pitänyt mutta kahootilla sitten käy, käy, että mitenkä haluatte luokassa, eli niitä toimintatapoja, niin ihan kyselyjä. Siitä mä saan sit selvän tilaston sitte, miten toimitaan. Ja jos se sattuu menemään eri tavalla kun mä oon miettinyt niin sitten mä voin ottaa sen asian esille heti siinä ja perustella ja mietitään, että oisko se kuitenkin näin hyvä. Vai mennäänkö kuitenkin niin kuin huoltajat toivoo ni (V4).

Huoltajilla piti siis heidän mukaansa olla mahdollisuus antaa palautetta ja kehittämisideoita koululle ja opettajalle. Tämä oli huoltajien asiantuntijuuden tunnustamista.

6.2.2 Arvostuksen osoittaminen lapselle

Arvostuksen osoittaminen lapselle -teemassa isät kokivat, että yhteistyön toteuttamisessa lapsi ja hänelle arvostuksen osoittaminen piti olla yhteistyön keskiössä.

Lapselle arvostuksen osoittaminen tuli isien mielestä näkyä oppimisen ongelmien tukemisena, lapsen asioista kiinnostuneena olemisena sekä lapsesta välittämisenä. Tukemisen ja välittämisen osoittamiseksi oli tärkeää ottaa yhteyttä kouluun heti kun huoli lapsesta herää. Isät toivoivat, että myös koululta otettaisiin yhteyttä ongelmien ilmetessä, sillä silloin kotonakin voitiin tukea lasta. Ongelmien vähättelyä ei koettu lapsen edun mukaisena ja arvostusta osoitettiin tarttumalla välittömästi ongelmiin.

Jos tulee jotain nii ollaan yhteydessä ja ja sit sillain niinku, ettei jätetä asiaa niinku roikkuu ja sitte palata puolen vuoden päästä et miksei tästä tullukkaa mittää nii --- vaikeistakin asioista uskalletaan, ettei niinku paineta villasella vaan uskaltaa vaikeistakin asioista ottaa yhteyttä ja niinkun, puuttua ni, ehkä mää nää nostaisin keskeisenä (V6).

Eräs isä oli huomannut oman läsnäolonsa vaikutuksen lapseensa ja tiesi oman osallistumisen merkitsevän lapselleen paljon. Isä koki, että hänen tuli tietää lapsensa asioista ja osoittaa siten välittävänsä ja olevansa kiinnostunut lapsen asioista. Arvostusta osoitettiin myös olemalla läsnä kotona ja tarjoamalla myös kotona oppimisen mahdollisuuksia. Kotona huolehdittiin kotiläksyjen tekemisestä ja pyrittiin tekemään yhdessä asioita sen sijaan, että vietettäisiin aikaa vain omien laitteiden parissa.

Itse omakohtaisesti sanosin, että sillä on lapselle merkitystä, jos lapsella on isä, niin se, että se isä on oikeesti läsnä siinä, se tietää, miten sitten vähän mitenkä siellä koulussa menee ja välittää niistä asioista, koska koulu on kuitenkin aika iso osa kouluikäisen lapsen elämää. Ja se osoittaa sitten sitä välittämistä sitten omalta osaltaan (V3).

Sitten tietenkin koulussahan nyt käyään oppimisen takia, ja kyllä sen oppimisen pitää jatkua niin kotona kuin koulussa että sekin pitäis olla niin sanotusti katkeamatonta se, oppiminen elikkä, koti pitäis olla oppimisympäristö siinä missä koulukin että, et et. -- kotona vähän touhuttais jotain semmosiakin asioita että siitä opittais jotain ihan jotain koulun ulkopuolisia asioitakin -- että vuorovaikuttaminen kai se on se sana siihen sitten että, teidän muutakin ku ollaan tabletin ääressä (V5).

Vuorovaikutteisuuden tärkeys kotona nousi isien kuvauksissa vahvasti esille: vuorovaikutteisuuden kautta lapsi pystyi kotona oppimaan myös koulun ulkopuolisia asioita. Tällainen toiminta osoitti lasta kohtaan arvostusta.

6.2.3 Yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitoutuminen

Yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitoutumisella tarkoitettiin isien käsityksiä siitä, että yhteistyötä tehtäisiin yhteisin sopimuksin. Sitoutuminen yhteiseen toimintaan

edellytti oman panoksensa antamista yhteistyölle sekä huoltajien valmiutta tehdä koulun kanssa yhteisiä sopimuksia. Sopimukset yhteistyön toteuttamisesta koettiin tärkeiksi, koska silloin käsitykset yhteistyön toteuttamisen mahdollisuuksista ja rajoitteista muotoutuivat samanlaisiksi huoltajien ja koulun välillä. “Et ensinnäkin, olla samanlainen käsitys todellisuudesta ja realiteeteista ja siinä, et mitä voidaan tehdä ja. Ja valmiina tekemään sit niitä yhteisiä linjauksia, ja siten toimia niiden mukaan. Ja pysyä niissä sopimuksissa. Silloin se toimii” (V3).

Huoltajat kokivat tärkeänä sen, että yhteisten toimintaperiaatteiden muodostaminen aloitettaisiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Näihin toimintaperiaatteisiin nähtiin kuuluvan erilaisten käytäntöjen esittely kuten se, millä tavalla koti ja koulu ovat yhteydessä. Kun toimintatavoista sovittiin ajoissa ja näissä sopimuksissa pysyttiin, se helpotti sekä huoltajia että opettajia yhteistyössä, koska tällöin osapuolille oli selvää se, mitä heiltä yhteistyössä odotetaan.

No joo siinä on tärkeä, että tota heti jos tulee uus luokka ja tota vanhempainillassa tai jotenkin sovitaan ne tavat, ja yhteistyö, nää käytänteet, mitä tehdään, miten tietoja vaihdetaan että ne on kaikille selvä. Yleensä se on Wilma. Et jos kaikki ei pääse vanhempainiltaan niin nää käytänteet pitää myös sinne Wilmaan laittaa. -- se vielä, että sitten pysyy niissä tavoissa, mitkä on sovittu ja annettu syksyllä että niitä ei ruveta hirveesti vaihtelemaan (V4).

Huoltajat pitivät tärkeänä myös sitä, että toimintatavat olivat helposti kaikkien saatavilla ja tarkistettavissa. Tämä mahdollisti jokaiselle huoltajalle tietojen saamisen omasta osallistumisestaan riippumatta.

6.2.4 Kohdennettu yhteistyö

Kohdennettu yhteistyö -teemassa kodin ja koulun yhteistyö nähtiin toimintana, jossa päämääränä tuli olla vain huoltajaa ja omaa lasta koskevien asioiden käsittely. Myös se nähtiin tärkeäksi, että tehty yhteistyö olisi tilannekohtaista ja yksilöllistä. Tärkeänä pidetään sitä, että toimintatavat ja käsiteltävät asiat sopivat osapuolille ja kuhunkin tilanteeseen: vanhempainilloissa on hyvä käsitellä yhteisiä asioita sen sijaan, että yhteistä aikaa käytetään muutamien oppilaiden asioiden hoitamiseen. Silloin, kun kyse oli opettajan ja huoltajan yksilöllisestä vuorovaihtuksesta, opettajan viestinnän tuli olla yksilöllisempää ja omaa lasta koskevaa.

Mutta toivoisin että vanhempainillassa ei keskityttäis siihen omaan lapseen vaan, keskityttäis vaikka siihen omaan luokkaan. Että nehän on ne kehityskeskustelut on sitten yksilöllisiä. Niin, pysyttäis niissä sitten niinku.. lapsen yh..oman lapsen asioissa niissä mutta sitten vanhempainilloissa pysyttäis siinä koulussa tai luokan asioissa et ei puututtais yksilöihin siinä kohtaa (V5).

Isien mukaan vanhempainilloissa pitäisi käydä läpi heitä omakohtaisesti koskettavia asioita, jonka vuoksi niitä järjestetään ja niihin osallistutaan. Liian opettaja-johtoinen tai perusteellisesti jonkun asian läpikäyminen ei houkutellut isiä vanhempainiltoihin. Vanhempainiltojen piti sisältää lapsille tärkeiden asioiden käsittelyä eli hyvin konkreettisten, koulutyöhön liittyvien asioiden läpikäymistä.

Semmonen missä on oikeeta asiaa elikkä tavallaan et tietää mennessään et siellä, siellä niinkun on jotakin tärkeätä asiaa mikä nimenomaan kokee itelleen ja omaan lapseen kohdistuvaks tärkeeks elikkä siinä on mer- tavallaan semmonen, et siinä on tavallaan semmonen merkitys mennä et se ei oo vaan mitään yleistä, yleistä jotain, yleisiä valtakunnallisia opsien läpikäymistä, vaan nimenomaan kohdistuu siihen omaan luokkaan ja omaan lapseen konkretisti ja niihin asioihin se on, se on se lähtökohta tärkeä. ja sitten tietysti et se rakennettu, sillein et, siellä ei..., 80% ei käytetä kahvinjuontiin vaan siellä on niinku asiaa koska se o, kiireisiä perheitä ollaan illat on täyteen buukattu et se on niinku sillain niinku, se työ ja se aika käytettäis tehokkaasti siellä, et nimenomaan se et tietysti joku yleinen, tulee joku uus opsi meille ja sitä aletaan käymään jossai, valtakunnan, valtakunnan opetusneuvoksen kanssa läpi yleisellä tasolla mikä ei millään tavalla tuu konkreetiks omaan lapseen tai omaan ehkä kouluunkaa et omaan luokkaan ni, ei mua ainakaan motivoi sellaseen lähtee (V6).

Viestinnän tuli olla merkityksellistä ja mahdollisimman ytimekkäästi esitettyä. Isät kokivat hyvänä asiana mahdollisuutensa seurata lasten viikkoa esimerkiksi tiiviiden viikkotiedotteiden avulla. Tällainen tiedotus oli kohdennettua ja tarkoituksenmukaista.

7 ISIEN OSALLISUUSTYYPIT KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSSÄ

Aineiston analyysin pohjalta muodostimme viisi erilaista isien osallisuutta kuvaavaa tyyppiä. Nämä tyypit ovat *yhteisöllisyyden luoja*, *reflektiivinen innovoija*, *koulutyön turvaaja*, *taustavaikuttaja* ja *vastuunväistelijä*. Näiden tyyppien osallisuuden tason määrittämisen apuna olemme käyttäneet Nivalan ja Rynäsän (2013, 26) osallisuuden määritelmää: ihminen on osallinen yhteisössä, jos hän

1. on osana yhteisöä (kuuluu johonkin)
2. toimii osana yhteisöä (osallistuu)
3. tuntee olevansa osa yhteisöä (tuntee kuuluvansa yhteisöön)

Tyyppien osallisuuden toteutumiseksi näiden kaikkien ulottuvuuksien täytyy toteutua niiden toiminnassa. Näkökulmanamme on, että kaikki haastattelemamme isät kuuluvat lastensa kautta osaksi yhteisöä. Keskitymme tässä tutkimuksessa tarkastelemaan kahta muuta osallisuuden ulottuvuutta: osallistumista ja tunnetta yhteenkuuluvuudesta yhteisöön. Tutkiessamme muodostamiemme tyyppien osallisuutta pohdimme, missä määrin muodostamiemme tyyppien alatyypit täyttävät näitä kahta muuta osallisuuden ulottuvuutta: alatyypit toimivat tyyppinä selittävinä tekijöinä. Osallistumisen tason määrittelyssä käytämme muodostamaamme neliportaista mallia (ks. luku 5.6). Taulukossa 4 on eriteltyinä viisi erilaista osallisuustyyppiä ja niitä kuvaavat alatyypit.

TAULUKKO 4. Osallisuustyypit ja niiden alatyypit

Tyypit	Alatyypit
Yhteisöllisyyden luoja	<i>Yhteishengen luoja</i> <i>Verkostoituja</i> <i>Yhteistyöorientoitunut</i>
Reflektiivinen innovoija	<i>Ideoija</i> <i>Kokenut</i> <i>Itseohjautuja</i>
Koulutyön turvaaja	<i>Vaikuttaja</i> <i>Tukija</i>
Taustavaikuttaja	<i>Estynyt</i> <i>Sivustaseuraaja</i> <i>Seuraaja</i> <i>Epävarma</i> <i>Tiedottaja</i> <i>Mukautuva</i>
Vastuunväistelijä	<i>Yhteistyön kyseenalaistaja</i> <i>Vetäytyjä</i>

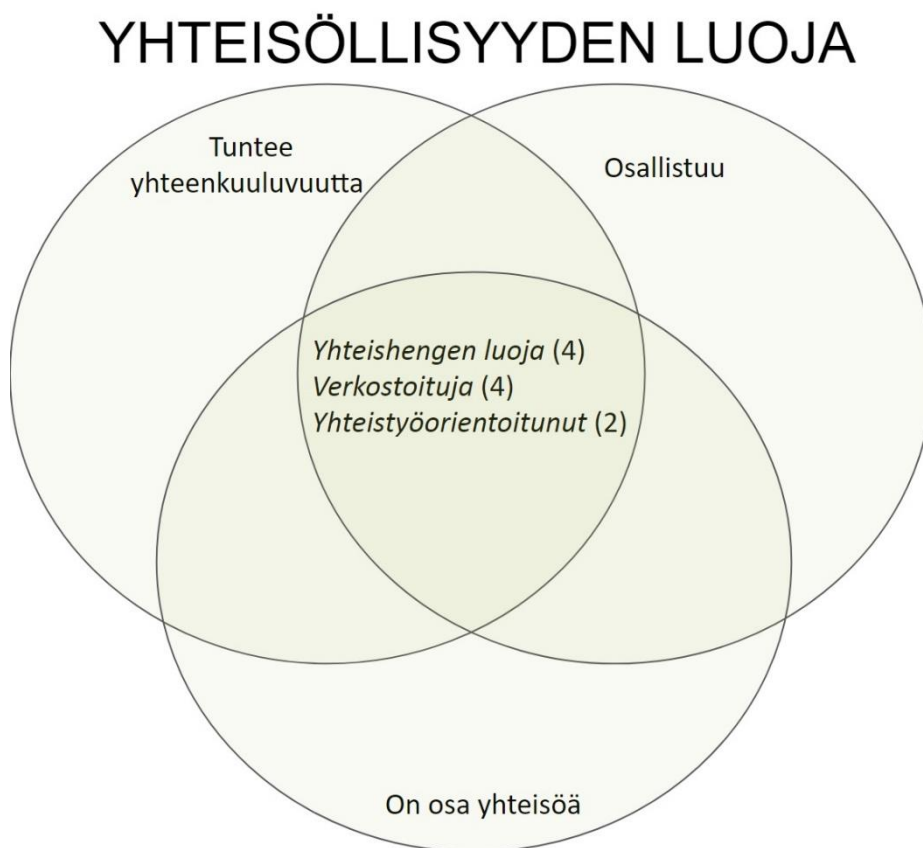
Lukemisen helpottamiseksi muodostamamme tyypit on taulukossa lihavoitu ja niitä kuvaavat alatyypit on kursivoitu. Myös tulevissa luvuissa tyypit ja alatyypit on erotettu toisistaan tällä tavoin.

7.1 Isät osallisena koulutyössä

Tässä luvussa tarkastelemme tyyppien **yhteisöllisyyden luoja**, **reflektiivinen innovoija** ja **koulutyön turvaaja** alatyyppejä. Näille tyypeille yhteistä on se, että niiden alatyypit kuvaavat korkeaa osallisuuden tasoa: osallisuus kattaa kaikki

kolme Nivalan ja Ryytäsen (2013) jäsentämää osallisuuden ulottuvuutta eli yhteisöön kuulumisen lisäksi täytyvät myös tunne yhteisöön kuulumisesta ja yhteisössä osallistuminen. Poikkeuksena on koulutyön turvaajan *tukija*-alatyypin, jossa ei täyttynyt tunne yhteenkuuluvuudesta.

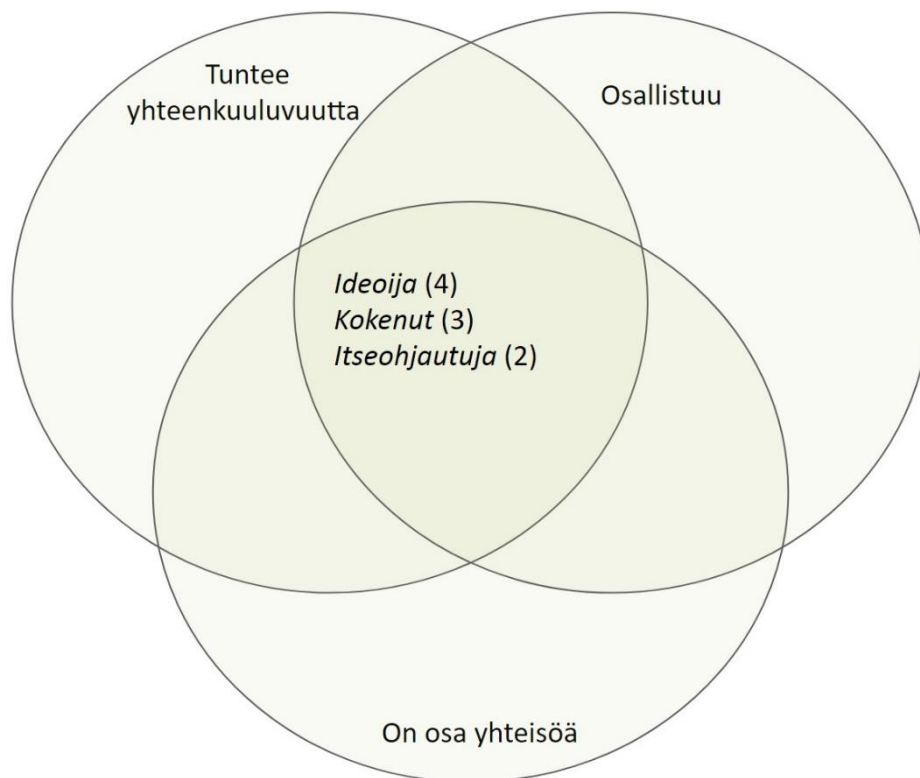
Korkein osallisuuden aste oli tyypillä yhteisöllisyyden luoja (ks. kuvio 3), jota kuvastavat alatyypit *yhteishengen luoja*, *verkostoituja* ja *yhteistyöorientoitunut*. Yhteishengen luoja ja verkostoituja täyttivät nämä kolme osallisuuden ulottuvuutta korkeimmalla osallistumisen tasolla (4). Yhteistyöorientoituneen osallistuminen jäi tasolle (2).



KUVIO 3. Yhteisöllisyyden luoja

Myös tyypin Reflektiivinen innovoija (ks. kuvio 4) alatyypit täyttivät kaikki kolme osallisuuden ulottuvuutta. Näistä *ideoijalla* oli korkein osallistumisen taso (4), *kokeneella* toiseksi korkein (3) ja *itseohjautujalla* matalin (2).

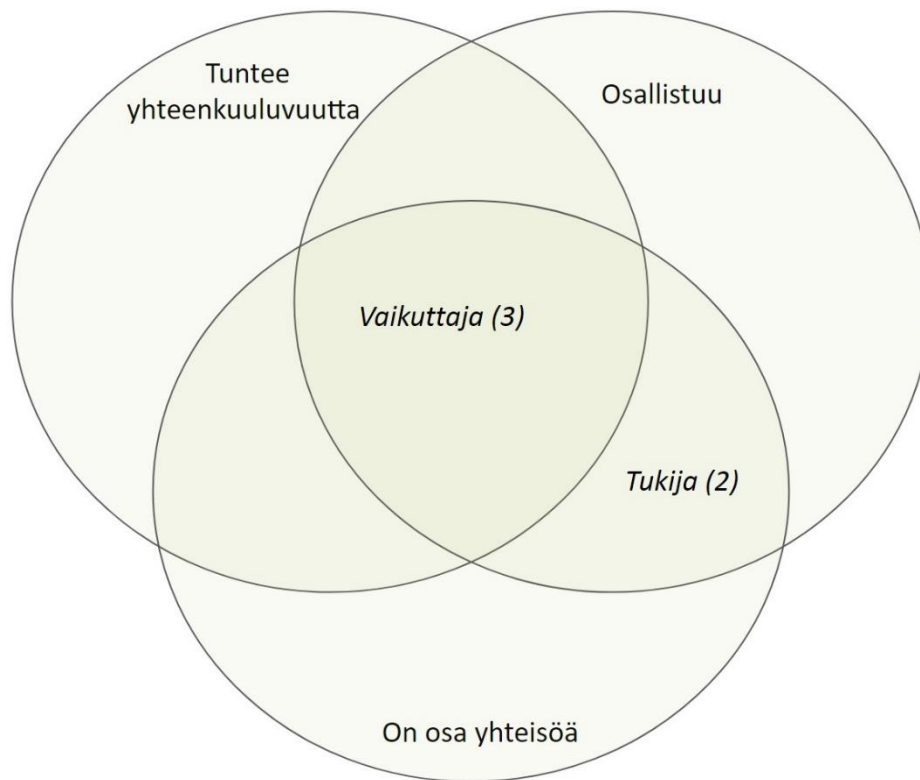
REFLEKTIIVINEN INNOVOIJA



KUVIO 4. Reflektiivinen innovoija

Tyypin koulutyön turvaaja (ks. kuvio 5) alatyypeistä *vaikuttaja* täytti kaikki kolme osallisuuden ulottuvuutta osallistumisen tasolla (3), mutta toinen, *tukija* ei täyttänyt tunnetta yhteisöön kuulumisesta. Tukijan osallistumisen taso jäi tasolle (2).

KOULUTYÖN TURVAAJA



KUVIO 5. Koulutyön turvaaja

Nämä kolme tyyppiä kuvastavat osallisia isiä tutkimuksessamme. Näissä kolmessa eri osallisuustyyppissä on kuitenkin eroja siinä, millä tavoin tyyppien alatyypit ilmentävät osallistumisen ulottuvuutta: jotkut alatyypit saavuttavat osallistumisen korkeimman tason, kun taas joissain osallistumisen taso jää matalammaksi.

7.1.1 Yhteishengen luoja

Ensimmäinen **yhteisöllisyyden luoja** -tyypin alatyypiksi *yhteishengen luoja* kuvaa sellaisia isiä, jotka olivat valmiita sitoutumaan yhteiseen toimintaan. Isät ymmärsivät, että kodin ja koulun yhteistyö vaatii panostusta ja eräänlaista positiivista ajattelutapaa osallistumisesta kodin ja koulun yhteistyöhön. Yhteistyössä teot puhuvat puolestaan. Omalla sitoutumisellaan ja vastuunkantamisella he loivat yhteishenkeä: vaikka kodin ja koulun yhteistyössä vaaditaan resursseja, siitä selvitään yhdessä.

Joillakin tutkimukseen osallistuvilla isillä osallistuminen yhteistyöhön oli niukempaa kuin toisilla. Yhteishengen luoja -alatyypin isille poisjättäytyminen ei ollut vaihtoehto, vaan yhteistyöhön piti heidän mielestään osallistua oman tilanteen mukaan edes jollain tavalla. Eräs isä oli poisjättäytyvien isien vuoksi huolissaan vastuiden jakautumisesta tasaisesti.

Mut mulla on vähän sama idea idea siinä, että jollain tavalla ees. Oookoo jos on kipee niin eihän sille sit voi mitään taikka jos on toisella puolella maapalloa niin onhan se silloin kyllä hankalaa mutta, mutta jollakin tavalla. Kyllähän sit joku keino löytyy (V1).

Ja muutenkin noitten hommien osalta siinä toivottais, että vanhempien kesken se jakautuis aika hyvin ne vastuut sen sijaan, että se menis niin, että olis jollakin tietyllä olis tullu tosi monta vastuualuetta ja eihän se oo millään tavalla niinku reilua kaikille. Kuitenkin suurimmalla osasta vanhempia on kuitenkin työt, jotka niinku määrittelee aika paljon sitä, että mihinkä kaikkeen riittää aikaa (V3).

Yhteishengen luojat olivat osallisina erilaisissa yhteisöissä ja tunsivat itsensä osalliseksi, kun pääsivät vaikuttamaan lapsensa asioihin hieman lähemmin. Tämä tarkoitti osallistumista koulun tapahtumiin, kuten erinäisiin myyjäisiin, yökouluihin ja metsäretkille: ”Eeei, eei, kyl niinku määkin oon ollu, ykkösluokalla oltiin niillä, metsäretkillä mukana niin ku tykkäsin kun opettaja esinteki että niinku onkin enemmänki aikuisia mukana” (V1). Usein myös opettajalta saatu palaute osallistumisesta oli motivoiva tekijä yhteistyöhön.

7.1.2 Verkostoituja

Toinen **yhteisöllisyyden luoja** -tyypin alatyypeistä, *verkostoituja* kuvaa isiä, jotka pitivät kodin ja koulun yhteistyössä tärkeänä sosiaalisten suhteiden luomista. Tapaamiset koulussa olivat tärkeitä kohtaamispaikkoja, joissa päätettiin asioista yhdessä. Verkostoitujat osallistuivat luokan tapahtumiin ja olivat yhteydessä muihin huoltajiin aivan kuten Yhteishengen luojat. Koulun tapahtumista saatettiin muun muassa järjestää jonkun kotona palaveri, joissa asioista keskusteltiin tarkemmin. Verkostoitujat tiedostivat myös muiden huoltajien toiveita yhteistyöstä.

No, noo tässä on muutama, just eppuluokan vanhemman, isän kanssa oon nyt jutellu ja niinku ne, tää on aika paljon sitä tiedotusjuttua tää, kuinka tärkeä, tärkeä ois se et se opettaja tois aktiivisesti sitä tietoo et miten siellä luokassa menee ja miten oppiminen ja varmaan just se (V6).

Verkostoituja -piirteen isille oli tärkeää muiden huoltajien tapaaminen vanhempainilloissa sen vuoksi, että he tietäisivät, kenen kotona omat lapset vapaa-aikansa viettivät.

Näkee näitä tuota niin oppilaitten muita vanhempia ja kuitenkin ku lapset keskenään sitten on tekemisissä ja saattaa olla että tuota niin vierailevat toistensa luona ja muuta niin. Niin tietää vähän että kenenkä luona sitä ollaan ja näin pois päin että. Se on siinä mielessä kans semmonen ihan tärkeä, tärkeä juttu että (V2).

Huoltajien ryhmäytymisen jälkeen huoltajat uskalsivat paremmin osallistua vanhempainilloissa. Tästä syystä verkostoitujat pitivät ryhmäytymistä suuressa arvossa. Verkostoitujien mukaan ryhmäytyminen oli helpompaa pienessä ryhmässä. Toisaalta myös isossa ryhmässä oli helppoa ilmaista mielipiteitään, jos muutkin huoltajat olivat aktiivisia: ”Tässä niinku suunnillee, 85% oli äänessä niin tota, se oli jotenki, jotenki must se oli, aika lepposta ja rento tilaisuus et ei, ei yhtään jännittäny itteesäkkään sanoo, mielipiteitään tai, heittää jotain ehdotuksia ilmaan” (V6).

Verkostoituja -alatyypin isillä oli tunne yhteenkuuluvuudesta kouluyhteisöön. He tunsivat olevansa osallisina kouluyhteisössä, koska he tulivat hyvin toimeen muiden huoltajien ja opettajan kanssa.

No se, se varmaan sitä että siellä uskaltaa, uskaltaa tuoda eri mielipiteitä esille ja s- luottamukselle ja me-henki yhteinen puoltaminen, tavallaan jos miettii vaikkapa vanhempainiltaa, ni kyllähän se opettajan rooli on hirveen tärkeä et saa porukan tuntemaan et hei tää on mejän, mejän oma juttu, mejän yhteinen ja tää on mejän, meidän luokka ja et me ollaan niinku yhtei-, et se on musta se opettaja, opettaja siinä, ehkä alussa se opettajan rooli on aika tärkeä et saa, saa sen porukan tuntemaan, itensä niinku, jotenki rennoks ja ko-toisaks. (V6).

Verkostoitujat pitivät tärkeänä sitä, että opettaja ohjasi huoltajia olemaan omia itsejään. Opettajan rooli nähtiin tärkeänä sen vuoksi, että hän sai heidät tuntemaan, että luokan asiat koskettavat juuri kyseisiä huoltajia. Tämä omakohtaisuus loi tunnetta me-hengestä.

7.1.3 Yhteistyöorientoitunut

Yhteistyöorientoituneet, eli **yhteisöllisyyden luojan** kolmannen alatyypin isät pitivät itseään oman lapsensa asiantuntijoina. He pitivät huoltajien vastuuna sitä, että heidän toiveensa ja näkökantansa kulkeutuivat koululle asti. Myös lapsen yksilöllisistä haasteista ja vahvuuksista oli tärkeää tiedottaa: ”Ja tietenkin vois

myös vanhempien puolelta koululle olla sillä tavalla, että kun lapsilla on erilaisia öö, haasteita tai sit niillä on erityisosaamista, niin siitä sitten voi tiedottaa koululle myös, että sitä voi sitten hyödyntää koulun puolella” (V3).

Yhteistyöorientoituneet isät osallistuivat lastaan koskeviin keskusteluihin koulussa. He pitivät tärkeänä sitä, että asioista keskusteltiin yhdessä molempien lapsen huoltajien kesken ja asiat myös vietiin eteenpäin yhdessä. Heille oli ominaista se, että molemmilla huoltajilla oli yhteistyössä tasavertainen rooli.

Mun mielestä vanhemmilla on ihan yhtäläinen siinä mielessä se huoltajan vastuu ja se rooli siinä, että millä tavalla mukana mutta. Koska molempien täytyis, molempien huoltajien olla yhtä lailla tietoisia niistä asioista. Ja sitten toisaalta myös tiedottaa toinen toisinaan niistä asioista. Se auttais hyvin paljon niinku koulua, että koulun ei tarteis erikseen molemmille välittämättä aina ottaa aikaa. Siinähan, se riippuu perhetilanteesta hyvin paljon (V3).

Yhteistyöorientoituneet tunsivat itsensä osalliseksi ja he osallistuivat yhteistyöhön. Fokuksena yhteistyössä oli enemmänkin oma lapsi kuin toimiminen muiden lasten huoltajien kanssa. Tämä oli syy siihen, miksi osallistumisen taso jäi matalammaksi kuin *yhteishengen luoja-* ja *verkostoituja-* alatyypeillä. Se oli erottavana tekijänä verrattuna yhteishengen luoja- ja verkostoituja-alatyyppeihin.

7.1.4 Ideoija

Tyypin **Reflektiivinen innovoija** ensimmäisen alatyypin isät, *ideoijat* olivat aktiivisia sekä omaa lasta koskevissa, että yhteisissä asioissa kuten lapsen luokkaa koskevissa asioissa. Heille ominaista oli se, että he pyrkivät tietoisesti kehittämään käytössä olevia toimintatapoja, jotka liittyivät niin opetukseen, kasvatukseen kuin tiedotukseen.

He osallistuivat esimerkiksi ideointiin luokan varainkeruusta, koulumatkan turvallisuuden parantamisesta sekä antoivat ehdotuksia koulun viestinnän tehostamisesta. Vanhempainyhdistyksen toimintaan osallistumalla ideoija -piirteen isät pääsivät antamaan ehdotuksia muun muassa välituntiturvallisuuden parantamisesta ja siitä, minkälaisia tapahtumia voisi järjestää koulussa.

Tämä on ensimmäinen asia (yhteistyötapahtuma) oikeestaan, mitä tässä nyt touhutaan niinku yhteistyössä. On tähän voinut vaikuttaa niinku ihan omalla sanalla, ehdottaa asioita ja hoitaa niitä ja (V1).

Tämmönen vanhempainyhdistyksen tekee koulun kanssa yhteistyötä eri tavoilla. On niitä kokoontumisia ja järjestetään myyjäisiä ja niin edelleen. Pohditaan jotain koulun piirillä olevia rakenteita ja kuinka ne vaikuttaa esimerkiksi välituntiturvallisuuteen (V3).

Erona muihin tämän tyyppin piirteisiin on se, että ideoijien osallistumisen taso oli korkein. He olivat osallisena kehittämässä yhteistyötä erilaisissa ryhmissä ja antamalla ideoita, kun muut alatyypit osallistuivat tapahtumiin ilman suunnitelluuteen osallistumista.

7.1.5 Kokenut

Reflektiivinen innovoija -tyypin toiselle alatyypille, *kokeneelle* oli tyypillistä helpous osallistua yhteistyöhön ja arvioida sen toimivuutta. Kun kouluyhteistyöstä oli jo kokemusta useiden vuosien ajalta, kysymyksiä opettajalle tai muille huoltajille tuli vähemmän. Kokeneiden isien tietotaitoa ja osaamista hyödynnettiin: kokeneet vastasivat koulua ja yhteistyötä koskeviin kysymyksiin, joita muut huoltajat heille esittivät.

Tässäki oli eräs joka - tosiaan vanhin lapsi lähti kouluun eli ei yhtään kokemusta koko koulusta, eikä muusta ni oli tosi paljon kysymyksiä tosi paljon muutaki kyseli monia asioita sitten ku ku tiesi että mulla on paljon lapsia ja tunnen tän koulun hyvin, ni sillai huomaa et oli paljon, paljon kysymyksiä et (V6).

Vaikka kokeneille yhteistyön tekeminen näyttäytyi jo tulleiden koulukokemusten vuoksi helpommalta kuin tuoreemmille isille, useimmilla huoltajilla meni aina uuden opettajan kanssa oma aikansa luottamuksen rakentumiseen ja siihen, että he uskalsivat kysyä opettajalta asioita. Kokenut -alatyypin isille yhteistyön ja sen toimivuuden tarkastelu oli helpompaa, sillä he tunsivat koulun ja heillä oli useiden eri opettajien kanssa kokemusta yhteistyön tekemisestä.

Henkilökemioista ja muista johtuen ni onhan se toisten kanssa helpompaa ja ehkä, ehkä joillekin opettajille sitten kun oppii luottamaan ja tuntemaan, ni sitte uskaltaa ehkä herkemmin semmosia vaikeita ja ja henkilökohtaisiakin asioita sitten tuoda esille elikkä, se luottamus on tavallaan saavutettu pitkällä juoksulla mutta tietysti se on aina kun tulee uusi opettaja ni, siinä menee se oma aikansa (V6).

Kun täs itellä kuitenkin aika monta vuotta kokemusta tästä, systeemistä ni, hyvin, hyvin tavallaan huomaa et mikä asia toimii ja mikä ei toimi (V6).

Vaikka näillä isillä oli paljon kokemusta kouluyhteistyöstä, heillä ei ollut aina mahdollisuuksia osallistua yhteistyöhön rajallisen ajan vuoksi. Kokeneilla isillä oli useampi lapsi, jonka vuoksi osallistuminen yhteistyöhön paikan päällä oli

hankalaa ja arki usein kiireistä. Kokemus yhteistyöstä vahvisti kuitenkin isien halua kuulua yhteisön jäseneksi.

7.1.6 Itseohjautuja

Kolmannelle **reflektiivisen innovoija** -tyypin alatyypille eli *itseohjautujalle* ominaista oli se, että päätös yhteistyöhön osallistumisesta tai siitä jättäytymisestä oli oma valinta. Itseohjautuvat isät päättivät itse osallistumisestaan ja osallistuivat vain silloin, kun se miellytti heitä itseään tai heillä oli omasta mielestään jotakin annettavaa yhteistyöhön kuten omia ideoita. Tämän vuoksi itseohjautujien mukaan kaikilla yhteistyöhön osallistuvilla huoltajilla oli yleisesti positiivinen asenne yhteistyöstä.

Itseohjautujille oli yhteistyössä tärkeää etenkin toiminnan motivoivuus ja se, että toiminnalla oli aina jokin merkitys isälle itselleen ja omalle lapselle. Mikäli toimintaa ei koettu tällaisena, toimintaan ei oltu valmiita lähtemään mukaan: ”No ei kyllä hirveesti käsitystä aina jotain tilaisuuksia ollu missä, ainaki Wilmassa tullu viestiä mutta, ei oo suoraan sanottuna jaksanu kiinnostaa niin paljon et ois jaksanu lähteä kattomaa” (V7).

Itseohjautuja -isät saattoivat jättää osallistumatta yhteistyöhön myös sen vuoksi, että luokalta oli jo valittu edustaja johonkin tehtävään. Itseohjautujien mukaan kotona saattoi myös olla puoliso motivoituneempana osapuolena hoitamaan yhteistyötä ja siihen liittyviä tehtäviä, jolloin oli perusteltua jättäytyä itse taka-alalle. Näin ollen he näkivät yhteistyöhön osallistumisen tarpeellisena vain, kun sille oli aidosti tarvetta ja kun kokivat panostuksensa arvokkaaksi.

Kaikkiin tehtäviin he eivät siis olleet valmiita lähtemään lainkaan mukaan. Itseohjautujien mielestä huoltajien osallistumisen tavat ilmensivät heidän toiveitaan ja haluaan toimia yhteistyössä. Se oli ”olettamus, että jokainen omalla toiminnallaan haluaa määritellä sen, omat halunsa ja toiveensa ja tapansa” (V4).

Vaikka yhteistyö oli jäänyt vähäiseksi koulun kanssa, itseohjautuja -isät olivat kotona toimiessaan aktiivisia ja osallistuivat yhteistyöhön kotoa käsin. Mikäli he eivät pystyneet osallistumaan yhteistyöhön omasta tai lapsensa mielestä riittävästi, he saattoivat paikata vähäistä osallistumistaan lapselleen muilla tavoilla.

Itseohjautuja -isät olivatkin hyvin oma-aloitteisia. Näille isille oli tyypillistä ryhtyä toimiin jonkin asian askarruttaessa heitä. Mikäli heillä oli huoli tai kysymys opettajalle, eivät he huoltajana epäröineet ottaa yhteyttä opettajaan kysyäkseen tämän mielipidettä. Itseohjautujat kokivat yleensä, että heidän osallistumisellaan on vaikutusta yhteistyöhön.

Mää aina tiän, että jos mulle tulee joku, että mä haluan jotain lisätä, joku epäilyttää niin, mä laitan soittopyynnön ja sit keskustellaan tai nähdään paikanpäällä ni (V4).

Odotan että sieltä tulee, öö palautetta myös kriittisiinki kysymyksii mitä sinne päin [koululle], joskus, ehkä, osotetaan (V8).

Tunnusomaisinta alatyypille itseohjautujat oli se, että nämä isät kokivat saavansa itse päättää omasta osallistumisestaan yhteisössä. Itseohjautujat eivät olleet niin aktiivisia yhteistyöhön osallistujia kuin aiemmat reflektiivisen innovoijan alatyypit *ideoija* ja *kokenut*, mutta osallistuivat kuitenkin jollain tavalla, jolloin osallistumisen ulottuvuus toteutui. Silloin kun isät osallistuivat, he tunsivat, että omalla osallistumisella oli merkitystä, joten myös tunne yhteisöön kuulumisesta toteutui heidän kohdallaan.

7.1.7 Vaikuttaja

Tyyppin **Koulutyön turvaaja** ensimmäinen alatyyppe on *vaikuttaja*. Isät, joiden alatyypinä oli vaikuttaja, osallistuivat monipuolisesti erilaisiin keskusteluihin. Tyypillistä vaikuttajille oli se, että he vanhempainvartteihin ja vanhempainiltoihin osallistuessaan saapuivat paitsi paikalle, tekivät oma-aloitteisesti ehdotuksia ja toivat mielipiteitään esiin.

Vaikuttajien pyrkimyksenä oli päästä vaikuttamaan koulutyöhön ja suunnittelemaan yhdessä opettajan kanssa esimerkiksi tavoitteita lapselleen. Isillä oli päätavoitteenaan päästä vaikuttamaan erityisesti omaa lasta koskeviin asioihin: he kokivat, että heidän tehtävänä oli tuoda esille se mitä kotona lapselle opetetaan ja minkälaisia toiveita heillä olisi koulun opetuksen suhteen. Isien kokemukset osoittivat, että he pystyivät vaikuttamaan omalla toiminnallaan koulun toimintaan ja yhteistyöhön ja siihen myös annettiin mahdollisuuksia. Yksi käytännön asiaan vaikuttaminen liittyi iPadien suojeien hankkimiseen: "Silloin kun

asiasta puhuttiin niin pysty vaikuttamaan (ipadien suojat) ja pystyin ottamaan sen asian esille täällä” (V3).

Vaikuttajien mukaan yhteistyön piti olla pohjimmiltaan rehellistä ja avointa. Jos jokin asia mietitytti huoltajia, he kertoivat siitä opettajalle suoraan ja halusivat myös, että opettajat toimivat samoin. Huoltajille tuli kertoa suoraan toiveet yhteistyölle.

Tarpeeks selkeesti pitää sanoa et jos haluttais vaikka että vanhemmat, olis jossai asiassa enemmän mukana, jos niinku koulu näkis asian että, jossain asiassa vanhempien pitäis skarpata. Ni sanotaan se suoraan eikä, lähetä kiertämään että, että että, Tampereella tehdään näi ja, sieltä on saatu hyviä tuloksia (V5).

Koska vaikuttaja -alatyypille oli ominaista omien ehdotusten tuominen yhteistyöhön ja osallistuminen erilaisissa yhteisöissä, osallistumisen taso oli melko korkea. He kokivat lisäksi voivansa vaikuttaa asioihin kouluyhteistyössä, joten osallisuuden taso oli kaiken kaikkiaan korkea.

7.1.8 Tukija

Toinen **koulutyön turvaajan** alatyypeistä *tukija* ei täyttänyt osallisuuden kaikkia ulottuvuuksia. Tukijalle oli ominaista yhteistyön tekeminen pitkälti kotoa käsin, jolloin vaikuttamisen mahdollisuudet olivat rajalliset.

Isät jotka toimivat tukija -alatyypin mukaisesti, tukivat lapsen oppimista kotona. He osallistuivat lapsen kotiläksyjen tarkastamiseen sekä pyrkivät kehuamaan lasta ja osallistumaan sitä kautta kodin ja koulun yhteistyöhön. Kehuminen itsessään ei saanut kuitenkaan olla itseisarvo, vaan kehumiselle piti olla jokin peruste: ”Pyrin kehumaa mahdollisimman paljon, kyllä. Mutta aiheesta, en aiheettomasti” (V5).

Tukijalle oli tyypillistä se, että lapsesta huolehdittiin yhdessä mahdollisen toisen huoltajan kanssa. He pyrkivät osallistumaan opettajan tapaamisiin aina yhdessä lapsen toisen huoltajan kanssa: ”Kyllä meillä niinku oikeestaan pyritään siihen, että molemmat osallistuu ihan, ihan samalla lailla” (V2).

Tukijat pyrkivät siis osallistumaan kahdenkeskisiin tapaamisiin opettajan kanssa ja esimerkiksi kiusaamistapausten selvittelyyn. Selvittelyt tapahtuivat

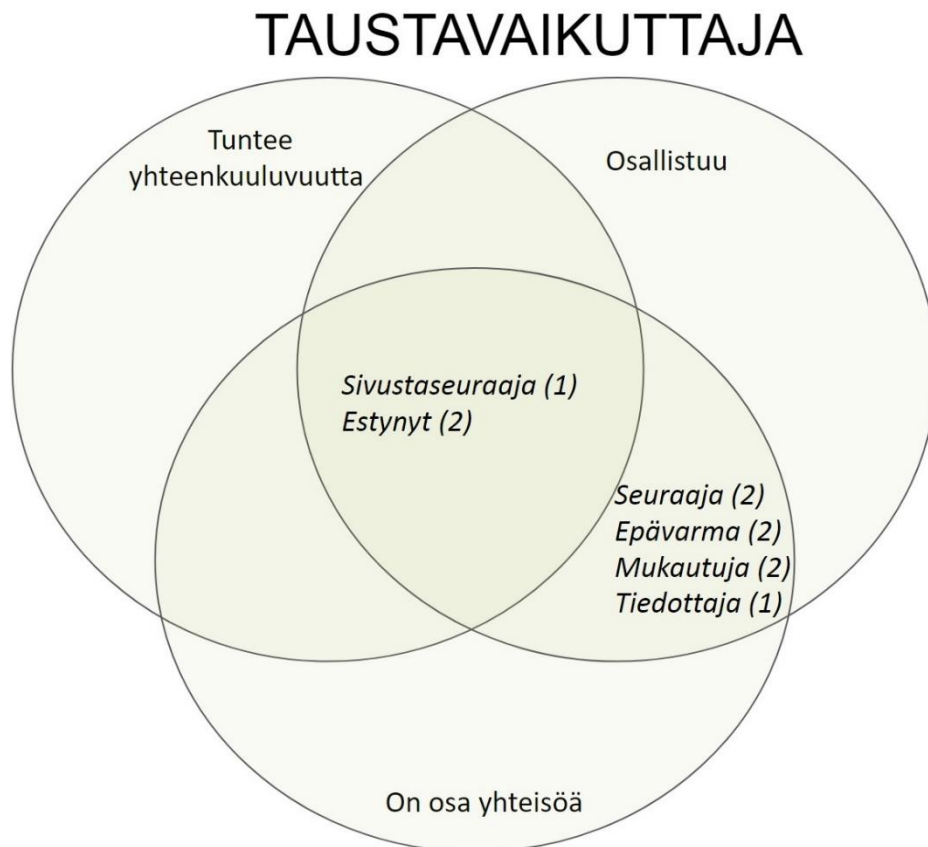
sekä viestitse että niitä koskevissa palavereissa. Samaan aikaan tukijat puolisoineen joutuivat kuitenkin pohtimaan kotona koulun tapoja puuttua ongelmatilanteisiin. Aina koulun tapa hoitaa asioita ei ollut heidän mielestään paras tapa ja tällöin huoltajat eivät kokeneet koulun toimintatapoja riittävinä asian hoitamiseksi.

Siinä oli ehkä sellanen pieni viive siinä alussa, että tuntu että, jotenki niinkun et, oli vaan niinku seurantaa ja semmosta et täällä kotona keskusteltiin just siitä paljon että, että, et, että tämäkö on se koulun tapa puuttua [kiusaamiseen], et tarvis konkreettia, konkreettia (V6).

Tukijoille yhteistyön päämääränä oli pikemminkin oma lapsi ja hänen hyvinvointinsa kuin kouluyhteisön sisällä toimiminen. Jos asiat koskettivat oman lapsen turvallisuutta, silloin isät osallistuivat yhteistyöhön. Osallistumisen taso oli tukijoilla melko matala: he osallistuivat kotona ja koulussa omaa lasta koskevaan yhteistyöhön, mutta tätä laajemmat asiat tai muiden huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä ei ollut. Tunne yhteisöön kuulumisesta jäi saavuttamatta, koska isät jäivät hieman erilleen yhteistyöstä ja kokivat puutteita yhteisissä vaikuttamisen mahdollisuuksissaan.

7.2 Taustavaikuttaja

Taustavaikuttajan alatyyppeiden osallistumisen asteet (ks. kuvio 6) olivat *sivustaseuraajalla 1, estyneellä 2, seuraajalla 2, epävarmalla 2, mukautujalla 2, tiedottajalla 1.*



KUVIO 6. Taustavaikuttaja

Taustavaikuttajalle ominaista oli melko alhainen osallistumisen aste sen ollessa korkeimmillaan 2. Osallisuuden kaikki kolme ulottuvuutta toteutuivat kahdella alatyypillä: sivustaseuraajalla ja estyneellä. Muissa neljässä alatyypissä tunne yhteenkuuluvuudesta yhteisöön jäi uupumaan.

7.2.1 Estynyt

Ensimmäinen **Taustavaikuttaja** -tyypin alatyyppeiksi oli *estynyt*. Osallistuminen yhteistyöhön oli estyneille vaikeaa, ellei jopa mahdotonta. Syynä tälle oli usein oma työ, joka vaati paljon matkustamista tai teki muuten osallistumisesta haastavaa.

Mä oon käytännössä lähes aina maanantaista perjantaihin työreissuilla. Niin tota, mulla on aika vähäistä ollu (V5).

No yleensä se, minkä takia ei ni, emmä tiiä, ei mitään, muuta ehkä syytä oo ku se että toi aika on monesti se että, ei välttämättä aikataulut aina, töittenkää puolesta onnistu (V8).

Pelkkä työ ei kuitenkaan ollut ainoa osallistumista hankaloittava tekijä. Estyneet kertoivat, että arjen pyörittäminen jo itsessään sekä sen aikatauluttaminen oli raskasta. Halu osallistua yhteistyöhön oli vähäistä myös työn kuormittavuuden tai oman jaksamattomuuden vuoksi. Myös perheissä, joissa oli useita lapsia ei yhteistyölle ollut välttämättä riittävästi voimavaroja. Tämän alatyypin isät tunsivat kuuluvansa koulu yhteisöön, mutta osallistuminen kodin ja koulun yhteistyöhön oli haastavaa, koska ”ehkä niitä mun vaikutusmahdollisuuksia on jopa ehkä enemmän, kun mihin, mihin on itellä resursseja lähtee mukaan” (V3).

Osallistumista hankaloittavia tekijöitä oli myös koulun opettajien puutteellinen keskinäinen aikataulujen sovittaminen kodin ja koulun yhteistyön järjestämisessä. Tämänkaltaisia tilanteita oli muun muassa tilanteet, joissa koulu oli järjestänyt samanaikaisia vanhempainiltoja, joten vanhemmat joutuivat hankalaan asemaan: ”Sitten kun on kolme lasta koulussa ni se on aika hankala jakautua sitte kai-yhtä aikaa ku kaikilla samaan aikaan vanhempainilta ni se oli kyllä vähän hankalaa ni piti vähän niinku, pomppia sitten mut” (V6).

Estynyt ei siis aina jäänyt pois yhteistyöstä itsestä johtuvien syiden vuoksi. Osallisuuden kolme kriteeriä täyttyivät, vaikkakin osallistuminen yhteistyöhön oli melko niukkaa. Myös tunne yhteenkuuluvuudesta yhteistyössä täyttyi. Vaikka isillä oli vaikeuksia osallistua yhteistyöhön, he tunsivat yhteenkuuluvuutta yhteistyössä: vaikutusmahdollisuuksia yhteistyössä olisi ollut, jos heillä olisi vain ollut resursseja lähtee mukaan yhteistyöhön.

7.2.2 Sivustaseuraaja

Tyypin **taustavaikuttaja** toiselle alatyypille, *sivustaseuraajille* oli tyypillistä kotona yhteisesti sovittu järjestely vähäisemmästä osallistumisesta yhteistyöhön. Osallistumisen taso oli matala, sillä sivustaseuraajien puoliset olivat myös motivoituneempia hoitamaan yhteistyön, eikä sovitussa roolissa perheen kesken ollut suuria vaikutusmahdollisuuksia. Alatyypille oli erikoista se, että vaikka suoraa

vaikuttamisen mahdollisuuksia tai mahdollisuuksia omien mielipiteiden esittämiseen ei koettu, sivustaseuraajilla oli kuitenkin tunne yhteisöön kuulumisesta. He ajattelivat heillä olevan vaikuttamismahdollisuuksia epäsuorasti oman puolison kautta. Täysin ongelmatonta tämä työnjako ei kuitenkaan ollut. Tiedon kulkeutuminen pelkästään puolison kautta aiheutti isille toisinaan epätietoisuuden ja epävarmuuden kokemuksia.

No kyllä tottakai niinku vaimon välityksellä menee asioita eteenpäin että tottakai, tottakai me vaimon kanssa jutellaan asioista läpi ja, hän tuo varmasti sitten vanhempainillassa myös niinkun meidän näkemyksiä esiin. Että sitä kauttahan se toki menee sinne sitten (V5).

En mää ihan, en mää tietenkään ihan puun takana oo asioista mutta. Aina välillä tuntuu itestä siltä että olen (V5).

Osallisuuden kolme kriteeriä täyttyivät alatyypin sivustaseuraaja kohdalla. Osallistuminen oli alhaisimmalla tasolla sekä tunne yhteenkuuluvuudesta yhteisöön täyttyi.

7.2.3 Seuraaja

Taustavaikuttaja -tyypin kolmannelle alatyypille *seuraajalle* oli tavanomaista, että lapsen koulunkäyntiä seurattiin aktiivisesti kotoa käsin ja perehdyttiin kouluun ja sen tapoihin käymällä koulussa myös paikan päällä katsomassa. Tärkeintä tälle alatyypille yhteistyössä oli oman lapsen koulunkäynnin ja oppimisen edistymisen seuraaminen ja ongelmista kuuleminen.

Wilma-järjestelmän seuraaminen ja viikkotiedotteiden lukeminen olivat keinoja pysyä perillä lapsen kouluasioista, joten opettajalta kaivattiin huomionarvoisten tietojen välittymistä ja säännöllisesti tietoa lapsen oppimisen edistymisestä. Seuraajien mukaan yhteistyössä oli tärkeää kuulla nimenomaan lapsen koulunkäyntiä uhkaavista asioista, eikä niinkään lapsen vastuulla olevista tehtävien tekemisestä. Seuraajat kokivat olevansa pitkälti opettajan sähköisen viestintän varassa mitä tuli lapsen asioista kuulemiseen: ”Kyllähän ne lapset osaa läksyt tehdä mutta niin että se että jos on jotakin, joku ongelma koulussa niin se tulis sitä sitten tietoomme” (V1).

Opettajan tiedotusta seurattiin pääsääntöisesti viikoittain tai vähintäänkin joka toinen viikko riippuen perheen lasten asumisjärjestelyistä. Seuraajat pitivät sähköistä viestintää tärkeimpänä viestimisen kanavana. He osallistuivat yhteistyöhön opettajan tiedotuksia lukemalla ja koulussa käymällä, mutta osallistuminen yhteistyöhön oli passiivista ja perustui oman lapsen asioiden hoitamiseen. Osallistumisen taso jäi melko matalaksi. Vaikuttamismahdollisuuksien hyödyntämättömyys näyttäytyi myös puutteellisena tunteena yhteisöön kuulumisesta.

7.2.4 Epävarma

Neljäntenä alatyypinä tyypille **taustavaikuttaja** oli *epävarma*. Epävarmat isät osallistuivat yhteistyössä muun muassa vanhempainilloissa ja kotona. Heille oli kuitenkin epäselvää se millä tavalla heidän pitäisi osallistua yhteistyössä. Vaikka he saattoivat olla apuna kotona läksyjen tarkistamisessa, he eivät tieneet odottaako tätä heiltä: ”Mä en tiedä tarteisko enää nelosluokkalaisten läksyjä enää niin paljon ees kattookaan että” (V2).

Isät kokivat, että yhteistyöhön osallistuminen vaatii tiettyjä ominaisuuksia kuten sosiaalisuutta ja eräänlaista aloitteellisuutta, jota heillä omasta mielestään ei ollut riittävästi: isät kuvailivat olevansa liian ujoja osallistuakseen. Epävarma-alatyypin isät kuvailivat, että keskustelutilanteissa esimerkiksi vanhempainilloissa piti olla tarkkana puheenvuoron saamiseksi. Joskus tiukasta aikataulusta johtuen kysymykset saattoivat jäädä esittämättä, jos ei ollut heti valmis niitä esittämään. Huoltajat, jotka olivat aloitteellisia, saivat puheenvuorot.

Jaa-a, siis ehkä se on siinä et vaimo on sosiaalinen ja mä oon vähän semmonen kulmien takaa kurkkija että tuota, että että. Se on kuitenkin vaimo joka ottaa kontaktin paljon paljon nopeemmin asioihin ku minä. Kyl se on, kyl se on ihan niinku, henkisissä ansioissa myös että tota. Oon vähän tämmönen ujon puoleinen nii ei tuu sitte otettua silleen ja se on myös juurtunu tapakin, se on ihan selvä juttu (V5).

V3: Jos on, tosi lyhyt aika ja se, opettajalla on sellanen hirveen lista minkä se nyt vaan sit lukee siitä läpiti ni että jos, sihe loppuun jää muutama kysymys minkä siinä ehti esittää ni siinä voi ehkä, joltai jäähän se.. siinä ehkä ne, kaikista koväänisimmät ja.. rohkeimmat, esittää ne kysymykset ja monilla jää sitte se moni kysymys esittämättä

Tästä syystä epävarmat ajattelivat, että opettaja olisi se henkilö, jonka pitäisi ohjata heitä osallistumaan keskusteluihin. Isät kokivat, että keskusteluihin osallis-

tuminen vaati joskus jopa heidän rohkaisemistaan. Keskustelutilanteille oli varattu rajallinen aika, mutta se että huoltajat uskalsivat ottaa osaa keskusteluihin, vei oman aikansa. Siksi esimerkiksi vanhempainilloissa käydyillä keskusteluilla oli tapana pitkittyä. Isät toivoivat, että opettaja ohjaisi heitä ottamaan osaa keskusteluihin ihan samalla tavalla kuin opettaja pyrki opetuksessaan osallistamaan lapsia osaksi keskusteluita.

Sit joillakin vanhemmillahan kestää ylipäättään niin että ne lämpiää sille tilaisuudelle yli-päättään. Ja sit siinä lopussa niille alkaa tulla mieleen kymmentä kysymystä, mitä ne on koko ajan halunnut kysyä ja. Sit se rupeaa sieltä loppupäästä venymään (V3).

Tähän voi oikeestaan ottaa ihan samanlaisen esimerkin varmaan miten lapsiki otetaan mukaan, - -, jollain johdattavalla keinolla ni, esittää kysymyksiä jolleki tietylle henkilölle jos huomaa että se-sillä ehkä on jotain mielessä mutta ei halua tuoda tuoda sitä julki (V8).

Epävarma -alatyypin isät täyttivät osallistumisen ulottuvuuden ainakin osittain: he olivat toiminnassa mukana, vaikka eivät kovin aktiivisesti osallistuneetkaan. Tunne yhteisöön kuulumisesta jäi puuttumaan oman merkityksellisyyden puuttuessa yhteistyöstä.

7.2.5 Tiedottaja

Tiedottaja oli **taustavaikuttaja** -tyypin viides alatyyppe. Tiedottaja -alatyypin isät hoitivat yhteistyöhön osallistumisensa ottamalla yhteyttä opettajaan viestein tai puhelimitse. Informoinnilla välitettiin koululle viestiä lasta koskevista asioista eli lähtökohtaisesti yhteistyön tavoitteena oli turvata lapsen hyvinvointi ja edistää hänen oppimistaan. Tällä tavalla he auttoivat samalla myös opettajan valmistautumista tulevaan päivään. Tiedottajat saattoivat esimerkiksi informoida opettajaa lapsensa lääkitystä koskevista muutoksista. Nämä isät näkivät hyödyllisenä ilmoittaa koululle myös lapsen erityisosaamisen tai jos lapsella oli haasteita jonkun asian suorittamisessa. Tällainen toiminta koettiin mieluisana tapana tukea lasta ja hänen koulunkäyntiään.

- - Ollaan tykätty laittaa sitten viestiä opettajille siitä Wilman kautta, että mitenkä lapsi jaksaa. Tai niinku, mikä se on vointi on ja, ja miten se kokee sen koulunkäynnin. Et sitte siitä on kuitenkin hyötyä opettajalle tietää, että jos joku tietty lapsi siellä luokassa, että minkä takia se ei nyt jaksa tehdä, vaan vaikuttaa tosi väsyneeltä niin sitte siihen. Jos se pystyy ennakolta varautumaan semmoseen, et aha, on ollut vaikka raskas viikonloppu lapsella takana. Ollut jalkapallopelejä tai jotain muuta vastaavaa, niin sitten se pystyy ennakoidaan eikä sitten omassa työssään vaadi liikaa siltä (V3).

Tiedottajat kokivat tärkeänä myös opettajan viesteihin vastaamisen. Heille oli tärkeää, että myös opettaja tiedottaa heitä tarpeen mukaan ja pitää ajan tasalla. He olettivat saavansa opettajalta vastauksen riittävän pikaisesti varmistaakseen asian olevan hoidossa. Tiedottajille oli myös tyypillistä ajattelutapa, että oman viestinnän tulisi olla mahdollisimman tehokasta ja helposti ymmärrettävää, koska opettajalla oli vastuullaan kaikkien luokan huoltajien yhteydenpito: ”Et ne on sillä tavalla selkeitä, koska heillä saattaa olla kolmekymmentä, lasta ja se, se kuusi- se kuusikymmentä vanhempaa ni, ei varmaan odota että jokainen joka päivä laittaa jotai viesti että (V8).

Koska tiedottajille yhteistyö koulun kanssa oli pääsääntöisesti lapsen asioista viestimistä, osallistumisen taso jäi matalaksi. Tiedottaminen yhteistyömuotona ei myöskään yksinään riittänyt tunteen yhteisöön kuulumisesta toteutumisiksi.

7.2.6 Mukautuja

Alatyyppi *mukautuja* oli **taustavaikuttaja** -tyypin kuudes ja viimeinen. Mukautujien yhteistyössä korostui se, että heille riitti opettajalta saatu tiedotus oman lapsen tilanteista. Heidän pyrkimyksenään oli pysyä tilanteista ajantasalla ja pystyä kasvattamaan lasta jopa paremmaksi opettajan hyvän tiedotuksen avulla. Koulun tehtäväksi nähtiin pääasialliseksi se, että koulu on oppimista varten ja koti tukee tätä tehtävää kasvatuksen kautta. Kodille jäisi pääasiallinen vastuu lapsen kasvatuksessa. Koulu nähtiin kuitenkin myös paikkana lasten kasvattamiselle, jolloin huoltajilla oli mahdollisuus puuttua koulussa tapahtuneisiin tilanteisiin opettajan siitä ilmoittaessa. Mukautujat pitivät arvossa sitä, että kasvatustilanteita voitiin ikään kuin jatkaa kotona huoltajien toimesta: ”Että, että että, kerrotaan kaikista idioottimaisista tempauksista kotiapäin että, voi vähän kuulustella että mikä asia, mikä on jutun juoni ollu ja, yrittää sitten sieltä kautta kasvattaa lasta vähän paremmaks että tota” (V5).

Mukautuja -isät eivät osallistuneet usein kahden kesken opettajan kanssa käytäviin keskusteluihin. Näitä tilanteita oli, mutta ne olivat pikemminkin sattu-

manvaraisia kuin suunniteltuja tilanteita. Tämän alatyypin isät osallistuivat yhteistyöhön, mutta eivät kokeneet tunnetta yhteenkuuluvuudesta yhteisöön. Isien yhteistyöhön osallistuminen oli pääasiallisesti osallistumista viestintään ja kotona lapsen kasvattamista eli osallistumisen taso oli matala.

7.3 Vastuunväistelijä

Vastuunväistelijä -tyypin alatyypien osallistumisen tasot olivat yhteistyön *kyseenalaistajalla* 1 ja *vetäytyjällä* 2. Tämän tyypin isät osallistuivat pääasiassa vain kodin ja koulun väliseen viestintään (ks. kuvio 7).



KUVIO 7. Vastuunväistelijä

Vastuunväistelijän alatyypit eivät täyttäneet tunnetta yhteenkuuluvuudesta. Molempia tyypin alatyyppejä yhdistää alhainen osallistumisen taso.

7.3.1 Vetäytyjä

Ensimmäinen **Vastuunväistelijä** -tyypin alatyyppejä oli *vetäytyjä*. Vetäytyjien mukaan opettajien tulisi olla autonomisia pedagogisten tavoitteiden suunnittelussa ja toiminnan järjestämisessä.

--Jos aatella niinku oppimistavotetta tai koulun tavoitteita ni kyllä se opettaja on keskeinen siinä -- koska me ei tietysti olla kasvatusalan ammattilaisia ni me ei osata sillä tavalla tietenkää niitä, ku sillä tavalla akateemisia ja pedagogisia tavoitteita laittaa ku joku opettaja (V6).

Nämä isät ajattelivat, että opettaja osaa ja tietää parhaiten valita myös esimerkiksi keskustelujen aiheet vanhempainiltoihin - tai ainakin opettajan pitäisi olla se henkilö, joka osaa parhaiten arvioida asioiden tärkeyden. Isät siis osallistuivat vanhempainiltoihin, mutta heidän vastuulleen jäi pelkästään opettajan valitsemien asioiden kuuleminen ja paikalle saapuminen: "Ja se pitää aina luokan mukaan valita. Ja opettajalla täytyy olla näkemystä siihen, et se osaa arvioida sen, että mikä on se tärkeä asia [vanhempainiltojen aiheet]" (V3).

Vetäytyjät pitivät luonnollisena, että yhteistyö muuttuu koulun välillä ajan kuluessa. Huoltajien välinen vuorovaikutus muuttuu, kun lapset kasvaessaan itsenäistyvät. Heidän mielestään oli tärkeää, että ensimmäisillä luokilla huoltajat olisivat läsnä lapselleen, koska tuolloin lapset tarvitsevat vielä enemmän ohjausta. Tuona aikana myös tutustuminen luokan muihin huoltajiin koettiin tärkeäksi. Lapsen kasvaessa ja itsenäistyessä huoltajien ajateltiin kuitenkin voivan jättäytyä enemmän taka-alalle, jolloin suhteet muihin huoltajiin "hyvän päivän tutuiksi".

No ehkä siinä muututaan enemmänki semmoseks niinku hyvän päivän tutuks tai kavereiks että se nää ensimmäiset luokat on vähän sellaset et lapsi jotenkin niinku sitä ohjausta. Sitkun mennään taas vanhempiin, lapset kasvaa ja ne asiat ehkä muuttuu silleen että ne rupee tosiaankin olemaan itsenäisiä ne lapset sitten (V1).

Vetäytyjien osallistumisen taso yhteistyössä oli melko matala, eivätkä he tunteet yhteenkuuluvuutta yhteisöön tai ilmaisseet haluaan vaikuttaa jotenkin yhteistyössä toimiessaan, vaan vetäytynyt rooli sopi isille hyvin.

7.3.2 Yhteistyön kyseenalaistaja

Vastuun väistelijä -tyypin toinen alatyyppejä oli *yhteistyön kyseenalaistaja*. Tämän alatyypin isät kokivat opettajan määrittelemän tavan tehdä yhteistyötä kodin ja koulun yhteistyössä täysin riittävänä tapana. Huoltajien liiallisen yhteydenottamisen opettajiin he kokivat opettajan ammattitaidon ja koulutuksen kyseenalaistamisena. Yhteistyön kyseenalaistajien mielestä muut huoltajat kuormittivat opettajia tarpeettomasti esimerkiksi olemalla heihin puhelimitse yhteydessä.

Mun mielestä vanhemmat sekaantuu välillä vähän liikaa - - oon edelleen sitä mieltä että niinkun vanhemmat joskus jopa varmaan hankaloittaa opettajien työtä. -- ihan turhaan yhteydessä, napisee kaikista asioista. Ne hoitaa varmasti ihan oman hommansa täällä ihan niinkun.. --- oman parhaan taitonsa ja koulutuksensa mukaan ni (V7).

Osana kodin ja koulun yhteistyötä järjestettäviin koulun tapahtumiin osallistumista ei omina vapaapäivinä koettu mielekkäänä, vaikka heidän mukaansa viikonloppuisin olisi aikataulujen suhteen helpompi osallistua.

Nii, nyt on ollu tosi vähän viikonloppuisin yhtään mitään ku mä en oo kalenteroinu iteleni, enkä oo suostunu oikein yhtään mihinkään, että (he he) -- et et, totaa, silloin tällöin on viikonloppuisin on kyllä menoja se on tietysti se millon on helpompi lähteä käymään jossai, et niinkun emmää tiä olisinko mä välttämättä mihinkään koulujuttuunkaan kovin innostunu viikonloppuna, et et (V7).

Yhteistyön kyseenalaistajat eivät kokeneet tunnetta kouluyhteisöön kuulumisesta. Alatyypin osallisuuden tason mataluutta selittää vähäinen osallistuminen koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön.

8 TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää kaksi asiaa. Halusimme selvittää, mitä kodin ja koulun yhteistyö alakouluikäisten oppilaiden isien mielestä on ja millaista sen tulisi olla. Toisena tarkoituksenamme oli tutkia, millaista isien osallisuus on yhteistyössä.

8.1 Yhteistyöteemojen tarkastelu

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme suhteen tuloksiksi saimme kuusi teemaa, jotka kuvasivat toteutunutta kodin ja koulun yhteistyötä. Nämä olivat *jaettu tieto, sitoutuminen, lapsen tukeminen, sopeutuminen, läpinäkyvyys ja yhteistoiminnallisuus*. Löysimme isien näkemyksistä neljä yhteistyön ideaalia, jotka kuvasivat sitä, mitä yhteistyön heidän mielestään pitäisi olla. Nämä olivat *huoltajien asiantuntijuuden tunnustaminen, arvoituksen osoittaminen lapselle, yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitoutuminen ja kohdennettu yhteistyö*. Seuraavaksi esittelemme teemamme ja peilaamme niitä suhteessa Epsteinin (2010) teoriaan, jossa hän määritteli kodin ja koulun yhteistyömuotoja kuuteen eri tyyppiin sekä kasvatuskumppanuuden käsitteeseen.

Jaettuun tietoon kuului kaksisuuntainen tiedotus kodin ja koulun välillä. Kodin ja koulun yhteistyössä on tärkeää, että yhteistyö sisältää monipuolista tiedottamista ja viestintää, mikä luo kaksisuuntaista yhteyttä kodin ja koulun välille. Tätä kautta isille tuli kokemus jaetusta tiedosta. Myös Epsteinin (2010) yksi kuudesta yhteismuodon pääryhmästä on kommunikointi, jonka päätavoitteena on luoda etenkin kaksisuuntaista yhteyttä kodin ja koulun välille. Hän toteaa, että kaksisuuntainen kommunikointi helpottaa vanhempien osallistumista lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Tutkimuksen isät kertoivat samaa: hyvän tiedotuksen avulla he pystyivät hyödyntämään tietoa lapsen kasvatuksen tukena, tiedotus vähensi heidän epävarmuuttaan, lisäsi kuulluksi tulemisen kokemuksia ja oli jopa edellytys sille, että he pysyivät mukana yhteistyössä.

Yhteistyön todellisuus -teemoissa on paljon samankaltaisuutta kasvatuskumppanuuden käsitteeseen. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan Epsteinin (2018, 2010) mukaan sitä, että lapsi on yhteistyön keskiössä ja kumppanuuden tavoitteena on lapsen hyvinvointi. Tutkimuksemme mukaan lapsen tukeminen oli lapsesta kokonaisvaltaisesta huolehtimisesta sekä kotona että koulussa, joten näillä sisällöillä on yhtäläisyyksiä kasvatuskumppanuuteen. Isät käsittivät yhteistyön olevan lapsen tarpeista huomioimista, turvallisuuden takaamista ja itseenäisyyden tukemista.

Lapsen itsenäisyyttä tuettiin ja se muuttui ajan kuluessa. Joidenkin isien mielestä lapsen koulunkäyntiä piti tukea enemmän lapsen koulutaipaleen alussa. Toisin sanoen yhteistyön tarpeet ja muodot muuttuivat lapsen kasvaessa. Myös Epsteinin (2010) mukaan osallisuus on jotain, mikä on aina ajallisesti muutoksessa: se ei ole mitään pysyvää.

Kasvatuskumppanuus tarkoittaa osapuolten avointa, vastavuoroista dialogia, jossa molempien osapuolten näkemykset nähdään arvokkaina. Kasvatuskumppanuudessa tavoitteet muokataan yhdessä ja niihin myös sitoudutaan. (Kekkonen 2012, 42–44; Vincent & Tomlinson 1997; Bastiani 1993.) Teemaan sitoutuminen kuului kasvatuskumppanuuteen olennaisesti kuuluvia piirteitä. Tutkimuksemme isät kokivat kodin ja koulun yhteistyön olevan yhteisten tavoitteiden määrittelyä opettajan kanssa ja he pitivät sitä jopa eräänlaisena huoltajien velvollisuutena. Tavoitteiden määrittelyyn osallistuminen oli merkki sitoutumisesta. Yhteneväisten käsitysten muodostamiseksi opettajan kanssa, se edellytti huoltajien omien näkemysten esiintuomista eli eräänlaista avointa dialogia. Kasvatuskumppanuuteen kuuluva avoin dialogi näkyi myös teemassa läpinäkyvyys siten, että isät pystyivät seuraamaan koulunkäyntiä. Läpinäkyvyys mahdollisti isille realistisen näkemyksen saamisen lastensa koulunkäynnistä.

Kasvatuskumppanuus on saanut kritiikkiä siitä, että se ei kuvaa realistisesti virkamiehen ja asiakkaan välistä suhdetta (Bastiani 1993; Sulkunen 2007; Vincent & Tomlinson 1997). Isät kertoivat yhteistyön olevan aika ajoin osapuolten sopeutumista erilaisiin näkemyksiin. Käsitys yhteistyöstä oli, että joskus opettajan ja huoltajan mielipiteet eivät kohdanneet ja se vaati molemminpuolin joustavuutta.

Tällöin tärkeässä roolissa oli se, että osapuolet ovat valmiina perustelemaan näkemyksensä: tätä kautta rakennettiin yhteisiä kompromisseja. Isät totesivat kuitenkin, että yhteistyö ei kuitenkaan ollut pelkkiä yhteisiä päätöksiä, vaan sitä toteutettiin opettajan määräämällä tavalla. Sulkunen (2007) toteaaakin, että virkamiehen ja asiakkaan välisissä suhteissa vallitsee valtaepätasapaino, ja nämä isien kokemukset kuvaavat tätä hyvin: opettaja oli lopulta se, joka määrää, miten yhteistyö toteutetaan. Virkamiehen roolia kuvastaa jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oleva yhteistyön järjestämistä koskeva määritelmä siitä, että yhteistyön järjestäminen on koulun vastuulla (Opetushallitus 2014, 35).

Isät kokivat kodin ja koulun yhteistyön olevan yhteistoiminnallista toimintaa eli osallistumista yhdessä. Epsteinin (2010) kuudes pääryhmä kodin ja koulun yhteistyön toteuttamisesta on yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa. Tutkimuksemme isät olivat osallistuneet tapahtumiin, jotka toteutettiin yhteistyössä koulun ja monenlaisten yhdistysten kanssa. Yhteistoiminnallisuutta ilmeni myös näissä koulun tapahtumissa ja juhlissa.

Todellisten teemojen ja ideaalien teemojen välillä kodin ja koulun yhteistyöstä oli laajalti samankaltaisuutta ja päällekkäisyyksiä. Muun muassa todellisissa teemoissa jaettu tieto ja sitoutuminen korostettiin huoltajien osallistamista tavoitteiden määrittelyyn, mikä sinällään on jo ideaalia huoltajien asiantuntijuuden tunnustamista. Ideaalissa arvostuksen osoittaminen lapselle oli todelliseen teemaan lapsen tukeminen samoja sisältöjä: arvostuksen osoittaminen näkyi lapsen tukemisen tavoissa. Myös ideaali yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitoutuminen kattoi samanlaisia asioita kuin sitoutuminen-teemassa: yhteistyössä olisi hyvä muodostaa yhteisiä sopimuksia, joissa pysytään.

Ideaali kohdennettu yhteistyö oli eroavaisin ideaaleista teemoista. Isät halusivat yhteistyön olevan ytimekästä, tilannekohtaista ja merkityksellistä huoltajille. Keyesin (2000) mukaan yhteistyössä haastavaa on se, että arvot ja kulttuurit saadaan yhteensovitetuiksi, jolloin odotukset yhteistyölle ovat yhteneväiset. Tämä osoittautui myös tutkimuksemme isien kokemusten mukaan haasteeksi.

8.2 Isien osallisuustyyppien tarkastelu

Toisen tutkimuskysymyksen suhteen tuloksiksi muodostui viisi isien osallisuustyyppiä. Ne olivat yhteisöllisyyden luoja, reflektiivinen innovoija, koulutyön turvaaja, taustavaikuttaja ja vastuunväistelijä.

Tyypit yhteisöllisyyden luoja, reflektiivinen innovoija ja koulutyön turvaaja olivat tyyppejä, jotka kuvasivat osallisia isiä kodin ja koulun yhteistyössä. Heillä oli muodostamassamme neliportaisessa osallistumisen mallissa yleensä melko korkea osallistumisen taso. Yhteisöllisyyden luoja alatyyppeiden osallistumisen tasot olivat yhteishengen luojalla 4, verkostoitujalla 4, ja yhteistyöorientoituneella 2. Reflektiivisen innovoijan alatyypeillä osallistumisen tasot olivat ideojalla 4, kokeneella 3, itseohjautujalla 2. Tyypin koulutyön turvaajan osallistumisen tasot olivat vaikuttajalla 3 ja tukijalla 2. Korkeat osallistumisen tasot näissä alatyypeissä tarkoittavat, että isät osallistuivat aktiivisesti toimintaan, joka oli yhteistoiminnallista.

Yksi määritelmä osallisuudelle on se, että se on vuorovaikutussuhteessa ilmenevää (Nivala & Rynänen 2013, 30). Näissä kolmessa ensimmäisessä tyypeissä on yhtäläisyyksiä vuorovaikutteisen osallisuuden määritelmään. Tyypeille oli ominaista se, että yhteistyössä osallistuttiin yhdessä, tavoitteita muodostettiin yhdessä ja niihin oltiin valmiita sitoutumaan.

Tyypeissä oli eroavaisuuksia kuitenkin siinä, mihin toiminnalla pyritään. Kiilakoski (2007, 13–14) on määrittänyt osallisuudelle kaksi määritelmää, joista toinen korostaa yksilöllistä näkökulmaa ja toinen yhteisöllistä lähestymistapaa osallisuuteen. Yhteisöllisyyden luoja -tyypin päämääränä oli pääsääntöisesti se, että toiminnalla pyritään yhteisöllisyyteen. Tyypissä yhteisöllisyyden luoja on samoja piirteitä kuin Kiilakosken yhteisöllisessä näkökulmassa. Tyypissä yhteisöllisyyden luoja korostettiin huoltajien välistä ryhmäytymistä, sosiaalisia suhteita ja verkostoitumista. Yhteisöllisessä ryhmässä vallitsi eräänlainen positiivinen riippuvaisuussuhde: jokaisen huoltajan panoksella koettiin olevan merkitystä ja asioihin pyrittiin vaikuttamaan yhdessä. Hyvät sosiaaliset suhteet ovatkin yhteydessä yhteenkuuluvuuden tunteeseen, joka oletettavasti liittyy henkilökohtaiseen mielekkyyteen osallistua yhteiseen toimintaan (Hännikäinen 2006).

Tyypissä reflektiivinen innovoija päämääränä oli toiminnan kehittäminen. Tässä tyypissä oli myös yhtäläisyyksiä Kiilakosken (2007, 14) osallisuuden yhteisölliseen näkökulmaan: toiminnassa sitouduttiin yhteisten asioiden parantamiseksi. Päätökset tehtiin yhdessä, mutta tyypin tärkein päämäärä oli pikemminkin se, että toiminnalla saataisiin kehitystä aikaiseksi: yhteisöllisyys ei ollut asia, joka oli ensisijaista ennen päätösten tekemistä. Yhteisöllisyyden luojalla yhteisöllisyys nähtiin jo päämääränä, kun taas reflektiivinen innovoijan motiivina oli saada muutoksia aikaiseksi, vaikkakin asiat sinällään saattoivat liittyä yhteisön kehittämiseen. Tyypissä reflektiivinen innovoija vuorovaikutteisuus liittyi olennaisesti isien tapaan tietää asioista ja niihin vaikuttamisesta. Tyypin isillä oli kokemusta toiminnasta, joten he osasivat kantaa vastuuta ja ehdottaa ideoita. Tämänkaltainen osallisuus on kytköksissä etenkin Viirkorven (1993) kolmeen osallisuuden määritelmään, jossa osallisuutta tarkastellaan yksilön toimijuuden näkökulmasta.

Tyypin reflektiivinen innovoija isät olivat siis kiinnostuneita yhteisiin asioihin vaikuttamisesta, mutta toisaalta tämän tyypin alatyypillä itseohjautuja on Kiilakosken (2007) osallisuuden yhteisöllisen näkökulman kanssa eroavaisuuksia. Isät olivat valmiita osallistumaan ainoastaan, jos heillä oli omakohtainen motivaatio. Heillä ei ollut siis aitoa kiinnostusta osallistua yhteisön hyväksi ehdoitta. Itseohjautuja-alatyyppejä voisi verrata Alangon (2010) passiivisen kansalaisuuden määritelmään: yksilöllä pitää olla vapaus myös olla osallistumatta.

Koulutyön turvaaja -tyypille päämääränä yhteistyössä oli oma lapsi. Tyyppejä voisi verrata hoivaavan isän malliin, jossa isä pyrkii läheiseen suhteen lapsensa kanssa (Vuori 2004, 29–30). Tyypin isät olivat kehittämässä yhteistä toimintaa, mutta tärkein tavoite yhteistyölle oli oman lapsen oppiminen ja hyvinvointi. Epsteinin mukaan (2010, 389) lapsen pärjääminen koulussa ja myöhemminkin elämässä nähdään kasvatuskumppanuudessa tärkeimpänä päämääränä. Voidaan pohtia, toteutuuko tyypissä koulutyön turvaaja Kiilakosken (2007, 13–14) määrittelemä osallisuuden yhteisöllisestä näkökulmasta, koska yhteistyössä oli tavoitteena suurimmaksi osin vain omaa lasta koskevat asiat.

Tyyppin taustavaikuttaja alatyyppeiden osallistumisen asteet olivat sivustaseuraajalla (1), estyneellä (2), seuraajalla (2), epävarmalla (2), mukautujalla (2) ja tiedottajalla (1). Tämä tarkoittaa, että isät osallistuivat toimintaan, mutta eivät olleet aktiivisesti kehittämässä yhteistyötä tai toimintaa. Osallistuminen taso taustavaikuttaja-tyypin isillä oli korkeimmillaan ei-aktiivista osallistumista koulussa: isät saattoivat osallistua vanhempainiltoihin, mutta eivät tehneet aktiivisesti ehdotuksia niissä. Viirkorven (1993) mukaan pelkkä osana vuorovaikutuksessa oleminen ei ole osallisuutta. Osallisuus vaatii vaikuttamista asioiden kulkuun ja vastuun kantamista toiminnasta. Tämän määritelmän pohjalta voi todeta, että tyyppin taustavaikuttaja osallisuus ei täytynyt, koska tyyppin isät eivät olleet aktiivisia koulun tapahtumissa, kuten vanhempainilloissa.

Tulkitsemme kuitenkin, että osassa muodostamissamme taustavaikuttajan alatyypeissä osallisuus toteutui. Vaikka osallistumisen asteet alatyypeillä sivustaseuraaja ja estynyt olivat pieniä, tunne yhteenkuuluvuudesta täyttyi, jolloin Nivalan ja Ryytäsen (2013) osallisuuden kolmen kriteerin voi sanoa toteutuvan. Muissa alatyypeissä tunne kuulumisesta yhteisöön uupui, joten kyse on silloin enemmänkin pelkästä osallistumisesta, ei osallisuudesta.

Tyyppin vastuunväistelijä alatyyppeiden osallistumisen tasot olivat yhteistyön kyseenalaistaja (1) ja vetäytyjä (2). Isien osallistuminen oli siis lähinnä viestintään osallistumista. Tyyppin isät ajattelivat, että koululla ja kodilla pitäisi olla erilliset vastuut: opettaja hoitaa muun muassa pedagogisten tavoitteiden suunnittelun. Epstein (1987, 1992) on määritellyt neljä yhteistyömallia, joissa jokaisessa on erillinen näkemys vastuun jakautumisesta kodin ja koulun välillä. Näistä erillinen vaikutus (separate influence) kuvaa osittain vastuunväistelijää. Tutkimuksemme isät kuvasivat pedagogisten tavoitteiden suunnittelun olevan opettajien vastuulla, koska heillä on siihen koulutus. Omaksi roolikseen he totesivat sen, että on hyvä olla sekaantumatta opettajan työhön liikaa. Isät myös kuvailivat osallistumistaan siten, että lapsen koulunkäynnin alussa heiltä vaaditaan enemmän lapsen ohjausta ja lapsen itsenäistyessä vähemmän.

Nivalan ja Ryytäsen (2013) mukaan osallisuuteen liittyy olennaisesti vuorovaikutteisuus. Vastuunväistelijä-tyypin isien mielestä huoltajien keskinäiset

suhteet muuttivat muotoaan lasten kasvaessa ja tyypin isät totesivat suhteiden muihin huoltajiin muuttuvan hyvän päivän tutuiksi.

Tämä herättää yhteistyön laadun suhteen kysymyksen: muuttuuko vuorovaikutuksellisuus muiden huoltajien kanssa eli toisin sanoen huoltajien eräänlainen osallisuus huoltajien välisissä suhteissa lasten kasvaessa? Nord ym. (1997) ovat saaneet tuloksia, että isien osallistuminen vähenee lasten kasvaessa. Syitä tälle on varmasti useita, mutta tutkimuksemme suhteen tätä voisi tarkastella juuri isien odotusten mukaan omasta roolistaan yhteistyössä. Ajattelevatko isät, että lasten kasvaessa suhteiden muihin huoltajiin ei tarvitse olla niin merkityksellisiä vai onko se vain ilmiö, mikä tapahtuu muista syistä?

9 POHDINTA

9.1 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tulosten perusteella yhteistyön todellisuuden teemat kuvastavat melko idealistista ja kiillotettua kuvaa yhteistyön toteutumisesta. Vaikka kehitettävääkin yhteistyössä oli, näyttäisi siltä, että isien mielestä yhteistyö toimii todella hienosti. Tutkimuksemme tulokset ovat merkittäviä siksi, että ne osoittavat tutkimukseen osallistuneiden isien olevan osallisia kodin ja koulun yhteistyössä. Tekemistämme tyypeistä kolme ensimmäistä kuvasivat monipuolisesti osallistuvia, osallisia isiä. Kaksi muuta tyyppiä kuvasivat isiä, joiden osallisuus oli vähäisempää, vaikka näidenkin osallisuus toteutui vähintäänkin joiltain osin.

Isät toivoivat yhteistyön olevan omakohtaista ja heille kohdennettua. Muun muassa opetussuunnitelmien läpikäyminen vanhempainilloissa ei ollut isille mieluista. Keyes (2000) painottaa toimivan yhteistyön toteutumisessa sitä, että kodilla ja koululla on yhteneväiset odotukset ja käsitykset kumppanuudesta. Tämän voisi katsoa tarkoittavan myös yhteistyön sisältöjen tarkastelua: on tärkeää, että yhteistyön toteuttaminen lähtee liikkeelle jo siitä, että koti ja koulu kommunikoisivat, minkälaisia asioita osapuolet kokevat tärkeäksi. Isien kokemus epämieluisista vanhempainilloista, joissa käsiteltiin opetussuunnitelmaa, saattaa liittyä myös perusopetuksen opetussuunnitelman käyttöönottamisessa oleviin haasteisiin: kuinka esittää opettajan työtä määrittäviä asiakirjoja selkokielellä huoltajille. Olisiko opettaja virkamiehen roolissa pyrkinyt kuvailemaan omaa työtään huoltajille, mikä on jostain syystä jäänyt isille irralliseksi. Vai ovatko isät kokeneet, että asia ei liity heihin?

Erilaiset käsitykset yhteistyön tasosta ja toimintatavoista voivat aiheuttaa vastakkainasettelua ja olla estämässä toimivaa kodin ja koulun yhteistyötä. Ei ole siis ihme, että kaikki isät eivät osallistu innokkaasti vanhempainiltoihin, jos heidän odotuksensa ja toiveensa eivät ole kohdanneet sen suhteen, miten vanhempainillat on oikeasti toteutettu.

Ennakkokäsityksemme ennen tutkimuksen tekoa oli se, että isät osallistuvat yhteistyöhön äitejä vähemmän. Voimme todeta ennakkokäsityksemme osittain vääräksi, mutta osittain myös oikeaksi. Tutkimuksemme mukaan ei ole mitään syytä olettaa, etteivätkö isät osallistuisi kodin ja koulun yhteistyössä. Tutkimuksemme on laadullinen, joten meillä ei ole numeerista dataa kuvaamaan isien osallistumisen astetta. Emme ole myöskään voineet verrata isien ja äitien osallistumista toisiinsa. Tutkimuksen perusteella voimme kuitenkin todeta, että kaikki isät ovat osallistuneet esimerkiksi vanhempainiltoihin ja osa hyvinkin aktiivisesti. Aiempien tutkimuksen mukaan (ks. Metso 2004) juuri vanhempainilloissa osallistuivat kuitenkin enemmän äidit. Tutkimuksemme tyypeissä oli myös isiä, jotka totesivat ”jättäneensä” kodin ja koulun yhteistyön toteuttamisen äidin vastuulle, mikä tukee Metson (2004) tuloksia.

On syytä pohtia taustavaikuttaja-tyyppin epävarma-alatyypin kohdalla sitä, missä määrin kasvatuskumppanuuteen kuuluva kaksisuuntainen dialogi on toteutunut kodin ja koulun välillä ja onko asioista keskusteltu riittävästi koulun ja kodin välillä? Toinen tärkeä kysymys on, onko dialogin puutteellisuus saattanut jopa edesauttaa isien joutumista passiiviseen asemaan yhteistyössä? Tutkimuksemme isät kokivat, että yhteistyö vaatii heiltä jotain, mihin he eivät pystyneet vastaamaan. Tämän vuoksi isät olisivat kaivanneet enemmän opettajan ohjausta osallisuuden toteutumiseksi.

Yhteistyön ihanteena tietenkin olisi se, että jokainen pystyisi omana itsenään tuomaan mielipiteitään ja ajatuksiaan julki, mikä toisi rikkautta yhteistyön kokonaisvaltaiseen olemukseen. Voidaan pohtia, onko Kiilakosken (2007) yksilöllinen osallisuuden määritelmä toteutunut kodin ja koulun yhteistyössä: ovatko isät tosiasiallisesti saaneet olla omia itsejään ja arvokkaina osana yhteisöä, vaikka ovatkin ehkä olleet ujoja tai epävarmoja?

Räty ym. (2009) ovat saaneet tuloksia, joiden mukaan vanhemmat ovat kokeneet jäävänsä passiiviseen asemaan yhteistyössä, mikä vaikeuttaa vuorovaikutukseen ja vaikuttamiseen mahdollisuuksiin osallistumista. Kysymys kuuluukin, kumpi näistä on syy ja kumpi seuraus: ovatko isät omavalintaisesti passiivisia,

eivätkä tästä syystä osallistu vaikuttamisen mahdollisuuksiin, vai onko mahdollisuuksiin osallistuminen haastavaa, mikä tekee isistä passiivisia?

Osa isistä jäi yhteistyössä passiiviseen asemaan. Vaikka koulu tarjoaa mahdollisuuksia osallistumiselle, ongelmaksi muodostuu se, onko osallistumiseen vaadittavia valmiuksia riittävästi. Tämä herättää kysymyksen, vaaditaanko kodin ja koulun yhteistyössä isiltä osallistumista, johon heillä ei ole riittäviä valmiuksia tai voimavaroja? Rädyn ym. (2009) tutkimuksessa vanhempainiltoihin osallistui vähiten juuri matalammin koulutetut isät ja eniten akateemisesti koulutetut naiset.

Alangon (2010, 57) mukaan tärkeää on pohtia sitä, mihin osallistutaan ja mihin ollaan osallisia. Tärkeää on myös pohtia sitä, millainen osa ryhmää tai ympäröivää yhteiskuntaa on. Alanko (2010) nostaa esiin hyviä kysymyksiä lasten ja nuorten osallisuuskeskustelusta: mistä loppujen lopuksi puhutaan, kun keskustelua käydään lasten osallistumisen mahdollisuuksien parantamisesta ja tukemisesta sekä millaisina toimijoina lapset ylipäättään nähdään, esimerkiksi YK:n lasten oikeuksien julistuksen mukaan (Alanko 2010, 58)? Näitä samoja kysymyksiä voi pohtia kenen tahansa toimijan näkökulmasta. Esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyön suhteen opettajan olisi tärkeää pohtia omia näkemyksiään huoltajien rooleista kodin ja koulun yhteistyössä ja heidän osallisuudestaan: mihin opettaja näkee huoltajien voivan osallistua kodin ja koulun yhteistyössä? Mihin he voivat omalla osallistumisellaan vaikuttaa?

Vaikka tutkimuksessamme oli mukana isiä, jotka olivat estyneitä kodin ja koulun yhteistyöstä ja osallistuivat siinä melko vähän, he olivat tulleet vapaa-ajallaan koulun kanssa järjestettyyn yhteistyötapahtumaan. Se, että tavoitimme tutkimuksemme isät yhteistyötapahtuman kautta osoittaa, että nämä kaikki isät osallistuivat jollain tavalla kodin ja koulun yhteistyössä. Tämä on osoitus siitä, että osallistuminen on mahdollista, kunhan koulu tarjoaa joustavia tapoja osallistua (Epstein 2010, 437).

Kodin ja koulun yhteistyön motiivi on selkeä: oman lapsen koulunkäynti on turvattava. Pitäisikö yhteistyössä kuitenkin olla jotain, joka yhdistäisi huoltajia enemmän? Lapsen koulupolun alussa motivaattori yhteistyöhön on ilmeinen:

lapsen halutaan sopeutuvan osaksi koulua ja luokkaa. Tällöin huoltajat haluavat nähdä vaivaa tämän toteutumiseksi. Lasten itsenäistyessä tämä yhteinen motiivi saattaa hiipua. Eräs tutkimuksemme isä totesi, että suhde toisiin huoltajiin muuttuu ajan kuluessa "hyvän päivän tutuksi". Huomionarvoista on kyseenalaistaa, onko lasten huoltajien muuttuminen myöhemmin tämänkaltaiseksi "hyvän päivän tutuksi" tarkoituksenmukaista vai pitäisikö huoltajien välinen henkilökohtaisempi yhteys pysyä myös lasten kasvaessa?

Se että tutkimuksemme isien mukaan yhteistyön todellisuus ja ideaalit näyttäytyivät samanlaisina, saattaa osoittaa, että isät hahmottivat yhteistyön ideoita todellisuuden kautta. Vaikka tutkimuksemme mukaan yhteistyön ideaalit ovat varsin yhteneväisiä yhteistyön todellisuuden suhteen, se ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei yhteistyössä olisi kehitettävää. Tästä osoituksena ovat tuloksemme isien osallisuustyypeistä: ne kertovat ehkä hieman realistisempaa kuvaa isien kodin ja koulun yhteistyöstä, jossa oli esimerkiksi puutteita kaikkien isien toimintaan osallistamisessa.

Yhteistyön laadulla on havaittu olevan paremmat vaikutukset kuin sen määrällä (ks. Adams & Christenson 2000). Yhteistyön laadun toivoisi olevan hyvää, etenkin kun aikaa yhteistyölle tuntuu kiireellisessä arjessa olevan rajallisesti. Ajan puute, oman työn ja kodin ja koulun yhteistyön sovittaminen tulivatkin haastatteluissa useasti ilmi. Yhteistyön laatu liittyi myös tutkimustulokseemme siten, että isillä oli toiveita yksilöllisempään kohtaamiseen kodin ja koulun yhteistyössä. Tämä tuo opettajan työhön omat haasteensa. Opettaja joutuu tasapainoilemaan työssään päivittäin yksilöiden ja isompien ihmisryhmittymien kohtaamisen välillä ja rajallisen ajan myötä molempiin toiveisiin vastaaminen on haasteellista.

Vuorenmaan (2016) väitöskirjasta käy ilmi, että vanhempien osallisuuden tukemisessa perheissä sekä lasten palveluissa on puutteita, vaikka työntekijät pitäisivätkin osallisuuden tukemista tärkeänä: monella saattaa olla epäselvyyksiä siinä, mitä osallisuudella itse asiassa tarkoitetaan (Vuorenmaa 2016, 17). Kaikkien huoltajien huomioiminen sekä osana isompaa ryhmää, mutta myös yksilöllisesti vaatii opettajalta paljon. Tämän vuoksi opettajien jatkokoulutukselle ja

opettajankoulutuksen kehittämiseksi on varmasti paikkansa, vaikka huoltajien osallisuuden tukemista pyritäänkin käsittelemään opettajankoulutuksessa. Siniharju (2003, 157) toteaa, että yhteistyön toteuttamiseen tulevat ideat syntyvätkin pääasiassa työn tuoman kokemuksen myötä. Voidaankin pohtia, jäävätkö opettajat yhteistyön järjestämisessä liikaa yksin: ovatko oman työn kautta syntyneet kokemukset huoltajien osallisuuden tukemiseen paras mahdollinen lähestymistapa?

9.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Luotettavuuden arvioinnin kohteena on laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessi. Luotettavuuden keskeisimmäksi kriteeriksi nousee tutkijat itse (Eskola & Suoranta, 1998, 210). Moilasan ja Räihän (2018, 65–66) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimus vastaa aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja niiden kanssa on käyty keskustelua valintoja ja tulkintoja tehdessä (Moilanen & Räihä, 2018). Emme juurikaan löytäneet aiempia tutkimuksia isien osallisuudesta ja käsityksistä kodin ja koulun yhteistyössä. Tutkimuksemme tuo isien äänen aiheesta kuuluviin ja osoittaa, että isät ovat aidosti kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä. Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia kahdeksalta isältä haastatteluiden avulla. Aineisto kerättiin vuoden 2018 syksyllä, joten tulokset ovat ver-raten tuoreita.

Tutkijan pitäisi pystyä tiedostamaan omia ennakkokäsityksiään ja arvojaan suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Laine 2018, 34; Patton 2015, 700). Tiedostimme, ettei ole koskaan täysin mahdollista irtautua kokonaan omista käsityksistään. Vielä erityisemmän tutkimuksesta teki se, että sitä oli tekemässä kaksi eri henkilöä, joilla molemmilla oli luonnollisesti omat ennakkokäsityksensä ja arvot tutkittavasta aiheesta. Kun tutkimuksen tekemiseen osallistuu useampia tutkijoita, puhutaan tutkijatriangulaatiosta (Hirsjärvi ym. 2016, 233). Jokisen ja Juhilan (2002) mukaan yhdessä kirjoittaminen sisältää sekä mahdollisuuksia että riskejä. Se vie usein enemmän aikaa, mutta parhaimmillaan rikastuttaa tutkimusta.

Työnjaon ja aikataulujen sopiminen sekä erilaisten näkemysten yhteensovittaminen ovat tärkeitä, jotta vastuu tekijöiden kesken jakautuu tasaisesti ja yhteinen päämäärä voidaan saavuttaa. (Jokinen & Juhila 2002.) Jo ennen haastatteluita keskustelimme siitä, miten ymmärrämme kodin ja koulun yhteistyön ja millä tavalla isät käsitystemme mukaan osallistuvat yhteistyöhön. Tällä tavoin pystyimme muodostamaan yhteneväisen näkemyksen siitä, mitä olemme tutkimassa.

Haastattelukysymysten antaminen etukäteen haastateltaville olisi voinut olla mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Haastateltavat olisivat näin voineet miettiä jo ennakkoon mitä he vastaavat. Tämä olisi mahdollisesti voinut tuoda haastatteluihimme enemmän syvyyttä. Teimme kuitenkin päätöksen olla jakamatta haastattelukysymyksiä etukäteen. Ennen haastatteluja haastateltavat saivat tietoonsa kysymysten aihepiirin, jotta he tiesivät millaisiin kysymyksiin he ovat vastaamassa. Ennen jokaista haastattelua kerroimme haastateltaville, että he saavat puhua aiheesta kaunistelematta, koska lupasimme turvata heidän anonymiteettinsä.

Ennen haastatteluiden tekemistä teimme haastattelurungolle esitestauksen harjoitushaastattelun avulla. Haastattelun harjoittelu etukäteen lisää yleensä tutkimuksen luotettavuutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Aineiston keruun toteuttaminen käyttäen apuna haastattelurunkoa mahdollistaa haastatteluiden yhteneväisyyden. Tämä on tärkeää, jotta keskustelut haastattelijoiden kanssa käydään samoista aiheista. (Patton 2015, 439.) Luotettavuutta lisäävä tekijä voi olla myös se, ettemme tunteneet tutkittavia entuudestaan (ks. Eskola & Suoranta 2014). Haastatellut isät valikoituivat niistä isistä, jotka olivat tulleet yhteistyötapahintaan ja vastasivat myöntävästi haastattelu-pyyntöömme.

Itse haastattelussa on Pattonin (2015, 427) mukaan tärkeää, että haastattelijalla antaa haastateltavan vastata kysymyksiin omin sanoin. Muutamassa haastattelussa oli havaittavissa haastateltavan johdattelua. Tällöin haastattelijalla saattoi itse sanoa mielipiteensä aiheesta tai vastata esittämäänsä kysymykseen ensin ikään

kuin esimerkkinä. Tämänkaltaiset tapaukset havaitsimme viimeistään litteroinnin yhteydessä. Otimme tämän huomioon analyysivaiheessa ja hyväksyimme aineistoomme vain haastateltavien itse kertomat asiat.

Hirsjärven ym. mukaan (2016, 206–207) haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää haastateltavien taipumus vastata sosiaalisesti suotavasti heille esitettyihin kysymyksiin. Tällöin esimerkiksi normien vastaisesti koettu käytös saateen sivuuttaa kokonaan ja sen vuoksi niistä vaietaan. (Hirsjärvi ym. 2016.)

Kaikki haastattelut toteutettiin isien ehdoilla ja erityisesti puhelinhaastatteluissa haastattelun toteutusajankohta oli isien itse määriteltävissä. Annoimme heille haastatteluiden aikana mahdollisuuden vastata kysymyksiin ja kertoa kokemuksistaan rauhassa. Tästä syystä voimme olettaa heidän puhuneen omista aidoista kokemuksistaan ja mielipiteistään. Toisaalta havaitsimme yhdessä haastattelussa, että haastateltava ei halunnut kertoa tarkemmin mielipidettään. Vastaavasti toisessa haastattelussa haastateltava kertoi avoimesti olevansa joistain asioista eri mieltä kuin ehkä yleisesti oletetaan. Emme siis kokeneet, että isät olisivat liikaa kaunistelleet puheitaan. Edes kasvotusten ja puhelimitse tehtyjä haastatteluita keskenään verratessamme emme havainneet eroja siinä, että vastauksia olisi kaunisteltu enemmän kasvotusten tehdyissä. Saimme molemmilla haastattelutavoilla haastateltavilta hyvin erilaisia näkemyksiä.

Hirsjärven ym. (2016, 207) mukaan on kuitenkin hyvä huomioida, että saadut vastaukset ovat aina konteksti- ja tilannesidonnaisia. Tämä tarkoittaa sitä, että toisenlaisessa tilanteessa haastatteluvastaukset voivat olla erilaiset. (Hirsjärvi ym. 2016.) Vastausten aitoutta puoltaa kuitenkin myös se, että haastateltaville kerrottiin ennen haastattelua, että vastaukset käsitellään anonymisti, jolloin heitä ei voida tunnistaa tutkimuksesta. Heille kerrottiin myös se, että jokaisen mielipide on arvokas sellaisenaan, jolloin oikeita tai vääriä vastauksia ei ole.

Vaikka haastattelujen ajankohta oli haastateltaville ennakoon selvillä, haastatteluun saattoi vaikuttaa myös erilaiset häiriötekijät. Haasteina saattoivat olla esimerkiksi puhelinhaastatteluissa paikoitellen äänen huono kuuluvuus, taustamelu tai paikan päällä toteutetussa haastattelussa oman lapsen läsnäolo.

Isien kiinnostuksesta tutkimukseen kertoo se, että useimmat heistä halusivat saada tutkimuksemme tulokset itselleen. Tämä osoittaa, että myös he itse ovat kiinnostuneita tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksemme analyysin luotettavuutta lisää se, että lisäsimme tutkimukseemme haastatteluotteita. Toisaalta tutkimuksemme haasteena ovat myös haastatteluissa tapahtuneet virhetulkinnat. Ymmärsivätkö isät heille osoitetut kysymykset samalla tavalla kuin me olemme ne ymmärtäneet? Emme voi täysin tietää myöskään sitä, olemmeko ymmärtäneet heidän vastauksensa samalla tavalla kuin he ovat tarkoittaneet.

Huomionarvoista on se, että erilaiset osallistumisen mallit määrittelevät aina kulloinkin hyväksyttävät osallistumisen tavat isien osallisuudelle ja osallistumiseen. Mallit toimivat ikään kuin resepteinä osallistumiseen ja osallisuuteen, jonka suuriin linjoihin tutkittavat eivät itse pääse vaikuttamaan (ks. McKay & Garratt 2013, 4). Tämä on ongelmallista sen suhteen, että määrittellessämme portaikkoa isien erilaisista tavoista osallistua tulimme määrittäneeksi ja arvottaneeksi isien osallistumista. Tämä tarkoittaa sitä, että olemme tutkijoina arvottaneet isien puolesta heidän omaa käyttäytymistään. Tätä voi pohtia muun muassa tyypin taustavaikuttajan alatyypin sivustaseuraaja kohdalla. Sivustaseuraajat olivat sopineet järjestelyn puolisonsa kanssa vähäisemmästä osallistumisesta, osittain olosuhteiden pakosta. Heidän osallistumisen asteensa oli muodostamassamme portaikossa pienin mahdollinen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tämän kaltainen osallisuus olisi vähemmän merkityksellistä.

Haasteena isien osallisuutta tutkittaessa on se, kuinka tavoittaa osallistumattomat isät. Kaikki tutkimukseemme osallistuneet isät osallistuivat jollain tavalla kodin ja koulun yhteistyöhön, olivathan he osallistuneet myös tapahtumaan, josta tavoitimme heidät. Tällä on varmasti ollut vaikutuksensa tutkimuksemme tuloksiin. Isillä, jotka eivät osallistu kodin ja koulun yhteistyöhön, voisi hyvinkin olla erilaisia näkemyksiä sen toteuttamiseen. Toisaalta tutkimuksemme oli myös isä, jotka kertoivat osallistuvansa melko vähän kodin ja koulun yhteistyössä. On tärkeää pohtia, mitä lopulta tavoittelemme kodin ja koulun yhteistyöllä. Mikä on riittävää osallistumista ja missä määrin voimme ulkopuolisina toimijoina arvioida ja arvottaa muiden osallistumista?

Pohdimme myös sitä, kuinka helppoa isien oli arvioida kodin ja koulun yhteistyötä. Olivatko he arvioineet riittävän kriittisesti yhteistyötä, kun nyt yhteistyön todellisuus ja sen kehitysehdotukset näyttäytyivät varsin yhdenmukaisina. Tutkimuksen siirrettävyyden arvioimiseksi voisi selvittää, kokevatko isät muissa kouluissa yhteistyön samalla tavoin. Jokaiselle tutkimukseemme osallistuvalla isällä oma lapsi oli merkittävä syy tehdä yhteistyötä, jolloin toiveet merkityksellisestä ja kohdennetusta yhteistyöstä ovat luonnollisia.

Jouduimme jättämään syvällisemmältä tarkastelulta Nivalan ja Ryynäsen (2013) osallisuuden yhden kolmesta ulottuvuudesta. Aineistoa laajentamalla ja resursseja kasvattamalla aiheesta voisi tehdä tutkimusta, joka tutkisi perusteellisemmin myös osallisuuden kolmatta ulottuvuutta, olla osana yhteisöä.

Vallan jakautuminen tasaisesti on aika epätodennäköistä (ks. Sulkunen 2007; Vincent ja Tomlinson 1997), minkä vuoksi pohdimme myös sitä, mitkä ovat huoltajien mielestä niitä asioita lapsen koulunkäynnissä, joista pitäisi päättää yhdessä opettajan kanssa? Tutkimuksessamme ei selvinnyt tarkalleen, mitkä asiat olivat lopulta tällaisia asioita, joista opettajalla oli päätäntävalta. Jatkotutkimuksena voisi tehdä laajemman selvityksen huoltajien osallisuudesta ja siitä, millaisista asioista kodin ja koulun yhteistyössä lopulta päätetään yhdessä ja mistä erikseen.

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.
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 55–72.
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf (Luettu 05.11.2019.)
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2010. *Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa.* Tampere: Vastapaino.
- Arnstein, S. R. 1969. A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4), 216–224.
- Aro, J. 2011. Yhteisöllisyys ja sosiaalinen side. Teoksessa S. Kangaspunta (toim.) *Yksilöllinen yhteisöllisyys. Avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen.* Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 35–60.
- Bastiani, J. 1993. Parents as partners. Genuine progress or empty rhetoric? Teoksessa P. Munn (toim.) *Parents and schools. Customers, managers or partners?* London: Routledge, 101–116.
- Broadfoot, P. 1990. Reporting to parents on student achievement: the UK experience. *Working papers on public education, Vol 2.* Victoria: State Board of Education, 98–103.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Epstein, J. L. 1987. Towards a theory of family – school connections. Teacher practices and parent involvement. Teoksessa K. Hurrelmann, F-X. Kaufmann & F. Lösel (toim.) Social intervention: potential and constrains. New York: De Gruyter, 121–136.
- Epstein, J. L. 1992. School and family partnerships. Teoksessa M.C. Alkin, M. Linden, J. Noel, & K. Ray (toim.) Encyclopedia of educational research, 6. painos. New York: Macmillan, 1139–1151.
- Epstein, J. L. 2009. School, family, and community partnerships. Your handbook for action. California: Corwin Press.
- Epstein, J. L. 2010. School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. 2018. School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Routledge.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjasto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13503> (Luettu 14.3.2018.)
- Harju, A. 2005. Aktiivisen kansalaisuuden sisältömäärittely.
https://www.kansalaisyhteiskunta.fi/tietopalvelu/aktiivinen_kansalaisuus/aiemmat_artikkelit/aktiivisen_kansalaisuuden_sisaltomaarittely
(Luettu 01.11.2019.)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21.painos. Helsinki: Tammi.

- Huttunen, J. 2001. Isänä olemisen uudet suunnat: Hoiva-isiä, etä-isiä ja ero-isiä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hämäläinen, J. 2008. Nuorten osallisuus. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 9, 13–34.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 126–148.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2002. Yhdessä kirjoittaminen. Teoksessa M.Kinnunen & O. Löytty. Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino. 109–118.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena: Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66856/978-951-44-8708-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 20.9.2019)
- Kekäle, J. 2007. Postmoderni isyys ja uskonnollisuus. Tarinallinen näkökulma. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopiston kirjasto.
- Keyes, C. R. 2000. Parent-Teacher Partnerships: A Theoretical Approach for Teachers. Teoksessa Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education & Dissemination of Information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium, 107–118.
- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 77, 8–20.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 118, 9–33.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle

tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 62–73.

- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Korpinen, E. & Husso, M-L. 1991. Vanhemmat – opetuksen käytämätön voimavara. Tutkimustuloksia koulun ja kodin yhteistyöstä peruskoulussa ja opettajankoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Krippendorff, K. 2019. Content analysis: An introduction to its methodology Fourth Edition. Los Angeles: SAGE.
- Kurki, L. 2002. Persoona ja yhteisö: Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Laine, T. 2018. Miten kokemuksia voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Lastensuojelulaki 2007/417.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> (Luettu 11.12.2019.)
- Latvala, J-M. 2012. Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen, 29–41.
https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1_2012_Latvala.pdf (Luettu 03.12.2019.)
- Lehtonen, H. 1990. Yhteisö. Tampere: Vastapaino.
- McKay, J. & Garratt, D. 2013. Participation as governmentality? The effect of disciplinary technologies at the interface of service users and providers, families and the state. *Journal of Education Policy* 28 (6), 733–749.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2012.752869>

(Luettu 11.12.2019.)

- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus: Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Miles, M. B. & Huberman A.M. 1994. *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Mykkänen, J. 2010. *Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22712/9789513938024.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013*, 14–42.
https://www.uef.fi/documents/364780/1847612/Nivala_%26_Ryytänen_Koh ti_sosiaalipedagogista_osallisuuden_ideaalia.pdf/82a018a3-5f0a-4c44-8937-7fd4ac2a3879
- Nord, C. W., Brimhall, D. & West, J. 1997. *Fathers' Involvement in Their Children's Schools*. Washington: U.S. Department of Education, 1–147.
- Opetushallitus. 2007. *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön*. Helsinki: Opetushallitus, 7–31.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287. 4§ Yhteisöllinen opiskeluhuolto
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287> (Luettu 11.12.2019.)
- Patton, M. 2015. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 4. painos. California: Sage.

Perusopetuslaki 1998/628.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 11.12.2019.)

Perusopetusasetus 1998/852.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> (Luettu 11.12.2019.)

Rahikka-Räsänen, N. & Ryyänen, S. 2014. Osallistuminen ja osallisuus lähidemokratiassa -tutkimusraportti.

<https://www.innokyla.fi/documents/779703/658008d1-9f65-44e8-8d9d-3b3bfbeeabdd> (Luettu 1.11.2019.)

Räty, H., Kasanen, K., Laine, N. 2009. Parents' Participation in Their Child's Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3), 277–293.

<https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/00313830902917352?needAccess=true> (Luettu 4.11.2019.)

Saks, J. B. 2000. *The community connection: Case studies in public engagement*. Alexandria, VA: National School Boards Association.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV- Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_2.html (Luettu 5.12.2019.)

Siniharju, M. 2003. *Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Sormunen, M., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2011. Home-school collaboration in the view of fourth grade pupils, parents, teachers, and principals in the Finnish education system. *School Community Journal* 21 (2), 185–211.

<https://search-proquest->

com.ezproxy.jyu.fi/docview/912503146/fulltextPDF/E845E5D60C6B41EBPQ/1?accountid=11774 (Luettu 4.12.2019.)

Sulkunen, P. 2007. Re-inventing the social contract. *Acta Sociologica* 50 (3), 325–333.

Taylor, B. & Pearson, P. 2004. Research on Learning to Read at School, at Home, and in the Community. *The Elementary School Journal* 105 (2), 167–181.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 24.10.2019.)

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2012/422. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> (Luettu 11.12.2019.)

Valtioneuvoston selonteko. 2002. Valtioneuvoston selonteko Eduskunnalle kansalaisten suoran osallistumisen kehittymisestä. Sisäasiainministeriö. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Selonteko/Documents/vns_3+2002.pdf (Luettu 28.10.2019.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Gummerus kirjapaino Oy: Saarijärvi.

Viirkorpi, P. 1993. Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos. Asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä. Helsinki: Suomen kuntaliitto

Vincent, C. & Tomlinson, S. 1997. Home-school Relationship: 'the swarming of disciplinary mechanisms'? *British Educational Research Journal*, 23 (3), 361–377.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/0141192970230308> (Luettu 28.10.2019.)

Vuorenmaa, M. 2016. Äitien ja isien osallisuus perheessä ja lasten palveluissa sekä osallisuuteen yhteydessä olevat tekijät. Väitöskirja. Tampere: Suomen

Yliopistopaino Oy.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98335/978-952-03-0019-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 03.12.2019.)

Vuori, J. 2004. Muuttuva isyys. Teoksessa I. Aalto, J. Kolehmainen. Isäkirja. Tampere: Vastapaino.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-29.

Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325> (Luettu 11.12.2019.)

YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. Suomen YK-liitto.

https://www.ykliitto.fi/sites/www.ykliitto.fi/files/ihmisoikeuksien_yleismaailmallinen_julistus_1.pdf (Luettu 8.1.2020.)

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989.

https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf (Luettu 11.12.2019.)

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO

Ennen haastattelua: kerrotaan haastateltavalle, että haastattelu äänitetään ja se tehdään nimettömänä.

Aluksi: miten ymmärrät kodin ja koulun yhteistyön?

Miten osallistut kodin ja koulun yhteistyöhön?

1. Onko kodin ja koulun yhteistyössä ollut tarjolla tiettyjä yhteistyötapoja, joihin et osallistu? Miksi?
2. Minkä vuoksi osallistut/ et osallistu yhteistyöhön kodin ja koulun kanssa?
3. Kerro kuluneen lukuvuoden aikaisista kokemuksista koulun välillä. Millä tavalla olette osallistunut yhteistyöhön koulun kanssa? Jos teillä ei ole kokemuksia, miksi et ole osallistunut ollenkaan?
4. Kerro mahdollisuuksista vaikuttaa lapsesi koulunkäynnin arkeen. Oletko saanut vaikuttaa muihin itsellesi tärkeisiin asioihin? Millä tavalla?
5. Onko sinulla ollut mahdollisuus toimia ja vaikuttaa yhteistyössä koulun kanssa haluamallasi tavalla?
6. Koetko, että olet tullut kuulluksi yhteistyötä koskevissa asioissa? Koetko, että ehdottamillasi asioilla on ollut vaikutusta esimerkiksi luokkaa tai oppilaita koskeviin asioihin?
7. Koetko oman osallistumisen olevan riittävää kodin ja koulun yhteistyössä? Olisitko halunnut osallistua enemmän tai vähemmän yhteistyöhön koulun kanssa?

Odotukset yhteistyölle

8. Mihin olet ollut tyytyväinen kodin ja koulun yhteistyössä? Miksi?
9. Mihin et ole ollut tyytyväinen kodin ja koulun yhteistyössä? Miksi?
10. Mikä on mielestäsi tärkeintä kodin ja koulun yhteistyössä? Miksi ajattelet näin?
11. Jos saisit muuttaa jotain asiaa kodin ja koulun yhteistyössä, mikä se olisi? Miksi?
12. Jos valita jokin toimintatapa (lueteltuna erilaisia tapoja) yhteistyöstä, mihin osallistuisit mieluummin? Miksi?
13. Mitä odotat opettajalta?

Millä tavalla opettaja luo hyvän ilmapiirin/aidon vuorovaikutteisuuden? Mitä se vaatii vanhemmilta?

Muiden odotukset: minkälaisena arvelet muiden näkevän roolisi?

14. Onko lapsi esittänyt toiveita yhteistyöhön osallistumiseesi? Miten lapsi on antanut palautetta yhteistyöhön osallistumiseen?
15. Millainen yhteistyö tukisi lapsien osallisuutta? Miten lapsia kuunnellaan?
16. Minkälaisia odotuksia luulet opettajalla olevan sinua kohtaan yhteistyössä koulun kanssa?
17. Onko ollut tilanteita, joissa on tuntunut siltä, että opettajalla on jotain odotuksia sinun toimimiselle tietyllä tavalla?
18. Minkälaisia odotuksia luulet toisella huoltajalla olevan sinun roolista kodin ja koulun yhteistyön suhteen?
19. Onko koulussa ollut yhteistyökumppaneina muita kuin luokan opettaja? Minkälaisia odotuksia heillä mahdollisesti on osallistumisestasi yhteistyöhön?

Liite 2. Tutkimuksen aiheen esittely haastateltaville

[Kodin ja koulun yhteistyö]

Miten isät osallistuvat kodin ja koulun yhteistyöhön?

Tietoa meistä

Olemme Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen maisterivaiheen opiskelijoita. Keräämme aineistoa pro gradu- tutkielmaamme, jossa tutkimme kodin ja koulun välistä yhteistyötä, nimenomaan isien näkökulmasta.

Mitä tutkimme?

Millä tavalla osallistut kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön?

Mikä yhteistyössä on mielestäsi ollut hyvää ja missä mielestäsi kaivattaisiin vielä kehittämistä?

Tule kertomaan omista kokemuksista itse leivottujen korvapuustien ja mehun ääreen! ☺

Ota yhteyttä

Mikko Kankkunen, sähköposti:

Marika Makkonen, sähköposti:

