

MANNERHEIMIN LASTENSUOJELULIITON KIMPPAPERHEPROJEKTI

Tapaustutkimus projektin tarpeellisuudesta ja onnistumisesta opettajien ja rehtoreiden näkökulmasta.

Elina Kuvaja

Paula Sahlberg

Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma

Kesä 2002

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tämän työn tarkoituksena oli selvittää opettajien ennakkokäsityksiä Mannerheimin lastensuojeluliiton keväällä 2001 aloittamasta kimppaperheprojektista. Lisäksi selvitimme opettajien ajatuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja projektin toteutuksen onnistumisesta. Työn tarkoituksena oli selvittää mitä mieltä opettajat ovat projektista, sen tarpeellisuudesta ja toimivuudesta.

Tutkimusmenetelmänä oli laadullinen tapaustutkimus, joka suoritettiin teemahaastattelumenetelmällä. Haastattelimme tutkimuksessamme vähintään yhtä jokaisen projektissa mukana olleen koulun opettajaa ja rehtoria. Haastatteluja tehtiin yhteensä 15, joista kahdeksan syksyllä 2001 ja seitsemän keväällä 2002. Haastateltavat valittiin harkitulla otannalla.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat pitivät kodin ja koulun välistä yhteistyötä erittäin tärkeänä asiana ja olivat valmiita kokeilemaan ja etsimään uusia yhteistyömuotoja. Kimppaperheprojektin tavoitteita ja ideoita opettajat pitivät hyvinä ja kehittämisen arvoisina.

Rehtorit suhtautuivat myönteisesti ja opettajia tukien ja kannustaen kodin ja koulun yhteistyöhön sekä uusien yhteistyömuotojen kokeiluun ja kehittämiseen. Rehtorit tuntuivat myös tiedostavan olemassa olevat yhteistyörajoitteet. Tällä tarkoitamme ajanpuutetta ja sitä, että opettajat eivät saa korvausta opetustyön ulkopuolella tekemästään työstä. Osallistuttuamme Kimppaperheprojektin palautekeskusteluun ja haastateltuamme projektissa mukana olleita opettajia, rehtoreita ja projektin vetäjää, saimme käsityksen, että projekti onnistui eri kouluilla hyvin eri tavoin. Onnistumiseen vaikuttivat mukana olleiden koulujen erilaisuus ja opettajien ja vanhempien tarpeet ja asenteet.

Avainsanat: vanhemmuus, opettajuus, kodin ja koulun yhteistyö, kasvatusvastuu, vanhempien verkostoituminen

ESIPUHE

Olemme opiskelleet Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuodesta 1998 lähtien. Tämä tutkimus sai alkunsa halusta tutkia kodin ja koulun yhteistyötä ja sen kehittämistä. Sattumalta MLL tarjosi meille tähän mahdollisuuden. Kiitämme heitä siitä. Projektin myötä meille tarjoutui mahdollisuus tutustua yhteistyön eri muotoihin ja niiden toimivuuteen käytännössä. Uskomme tästä olevan runsaasti hyötyä tulevassa ammatissamme. Olemme lisäksi saaneet tästä rohkeutta kokeilla meille uusia yhteistyömuotoja työssämme ja oppineet suhtautumaan ennakkoluulottomammin kouluilla eteemme tuleviin projekteihin.

Aiheen kiinnostavuus ja ajankohtaisuus ovat pitäneet yllä tiivistä työvirettä kauniista kesästä ja perhe-elämän kiireellisyydestä huolimatta.

Tämä tutkimus on tehty opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksessa. Työtämme on ohjannut kasvatustieteen tohtori Pentti Moilanen.

Työssämme meitä auttoi myös Kimppaperheprojektin vetäjä Anna Autere. Häntä haluamme kiittää hyvistä neuvoista ja kannustuksesta.

Haluamme kiittää tutkimuksessamme mukana olleita opettajia ja rehtoreita hyvästä yhteistyöstä ja vaivannäöstä.

Erityiskiitokset kuuluvat ilman muuta perheillemme . Kiitoksia Tarmolle ja Arille, jotka mahdollistivat tutkimuksemme tekemisen omien kesälomiensa ja vapaa-aikansa kustannuksella. Kiitoksia myös Anniinalle, Annastiinalle, Aleksille ja Elinalle kärsivällisyydestä ja voimien antamisesta silloin kun ne olivat vähissä.

Olemme tehneet pro gradu - tutkielman yhdessä ja toivomme, että tutkielma arvioidaan yhteisellä arvosanalla.

Vihtavuoressa 24.10.2002

Elina Kuvaja

Paula Sahlberg

SISÄLLYS:

TIIVISTELMÄ	2
ESIPUHE	3
1 VANHEMMUUS	7
1.1 Vanhemmuuden määrittelyä	7
1.2 Vanhemmuuden tärkeimmät tehtävät	10
1.3 Kasvatusvastuun jakautuminen	12
1.4 Isyys	14
1.5 Äitiys	15
1.6 Vanhemmuuden vaikeuksia	16
1.7 Vanhemmuus lasten ja nuorten näkökulmasta	18
1.8 “Kyllin hyvä vanhemmuus”	19
2 YHTEISTYÖN TARVE OPETTAJAN TYÖSSÄ	21
3 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ.....	25
3.1 Yhteistyön määrittelyä	25
3.2 Yhteistyön lähtökohdat	26
3.3 Yhteistyön merkitys	27
3.4 Yhteistyön tavoitteet	30
3.5 Yhteistyömuodot ja niiden tärkeysjärjestys.....	32
4 YHTEISTYÖN ESTEET JA KEHITTÄMINEN	35
4.1 Ajan puute	36
4.2 Yhteistyöhön kohdistuvat pelot ja ennakkokäsitykset	36
4.3 Yhteistyön kehittäminen	37
4.4 Lions Quest - ohjelma	39
5 SOSIAALINEN VERKOSTOITUMINEN	41
5.1 Määrittelyä	41
5.2 Sosiaalisten verkostojen merkitys	42

6 KIMPPAPERHEPROJEKTI	43
6.1 Projektin tausta	43
6.2 Projektin tavoitteet	43
6.3 Projektin aikataulu	43
6.4 Projektin jatko	44
6.5 Projektissa käytetyt menetelmät	44
6.6 Jyväskylän kasvatusprojektit	45
6.6.1 Kasvatusprojekti I	45
6.6.2 Kasvatusprojekti II	45
6.6.3 Laukaan malli	46
6.6.4 Meidän Jykä	46
7 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	48
8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	50
8.1 Tutkimuksen aikataulu	50
8.2 Tutkimuksen luonne	50
8.3 Kohdejoukon valinta.....	51
8.4 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä	52
8.5 Aineiston analyysi.....	54
8.6 Tutkimuksen luotettavuus	56
9 SYKSYN HAASTATTELUJEN TULOKSET	58
9.1 Yhteistyön tärkeys	58
9.2 Kuinka opettaja voi tukea vanhemmuutta työssään.	61
9.3 Kuinka vanhempien verkostoituminen voi vaikuttaa koululuokkaan?	62
9.4 Kuinka vanhempien verkostoituminen voi auttaa koulunaloittajia?	63
9.5 Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä Kimppaperheprojektin toimivuudesta.	64
9.5.1. Tulisiko vanhempien tavata toisensa jo edellisenä keväänä?	64
9.5.2 Projektin toimintamuodot ja Kimppailtojen sisällöt	65
9.5.3 Tapaamisten tiheys	66
9.6 “ MLL sopii järjestäjäksi erittäin hyvin “	66

10 KEVÄÄN HAASTATTELUJEN TULOKSET	67
10.1 Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja vanhempien verkostoituminen	67
10.1.1 Kimppailtojen vaikutus vanhempien keskinäiseen yhteistyöhön ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön	67
10.1.2 Vanhempien verkostoitumisen vaikutus koululuokkaan	69
10.2 Käytännön toteutus	70
10.2.1 Kimppailtojen vaikutus opettajan työmäärään	70
10.2.2 Vanhempainillat ja kimppailat yhdessä vai erikseen?	71
10.3 Opettaja vanhempien osallistumisen kannustajana	72
10.3.1 ” Meillä on tähän mahdollisuus”	72
10.3.2 Osallistuivatko opettajat kimppailtoihin?	73
10.3.3 Opettajan valmiudet vanhempien kohtaamisessa	74
10.4 Opettajien mielipiteet projektista ja sen toimivuudesta	74
10.4.1 Kimppailtojen tärkeimmät teemat	74
10.4.2 Tiedottaminen	75
10.4.3 Mitä järjestön tulee ottaa huomioon tullessaan tekemään yhteistyötä	76
10.4.4 Parannusehdotukset ja tapaamisten tiheys	76
10.4.5 Projektin kokonaisuutena	77
 POHDINTA:	 79
 LÄHTEET:	 84
LIIKTEET:.....	90

1 VANHEMMUUS

1.1 Vanhemmuuden määrittelyä

Hirsjärven ja Huttusen (1997) mukaan vanhemmuutta voidaan lähestyä psykologisesta ja sosiologisesta näkökulmasta. Psykologisesti katsottuna vanhemmuudessa on kysymys ainutlaatuisesta merkityksekkäästä ja läheisestä ihmissuhteesta, joka muodostuu kahden eri sukupolvea olevan henkilön; vanhemman ja lapsen välille. (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 45 - 50.)

Sosiologisesti vanhemmuus on yhteiskunnallinen instituutio, joka pohjaa tapoihin ja lakeihin, joita tukevat normit ja yleisesti hyväksytyt moraalikäsitelmät siitä, mitä vanhemman ja lapsen väliseltä suhteelta edellytetään. Bignerin (1985) mukaan eriaikoina vanhemmuudelle on asetettu hyvinkin erilaisia sosiaalisia merkityksiä. Vanhemmuutta on pidetty kansallisvelvollisuutena, luonnonlakina, sukupuoli-identiteetin täyttymyksenä ja parisuhteen täydellistäjänä. (Bigner 1985 Hirsjärven & Huttusen 1997, 49 mukaan.)

Vanhemmuus on ihmisen keskeisiä tehtäviä. Kasvattaminen, auttaminen, lapsen ja nuoren tukeminen, käytettävissä oleminen tarvittaessa ja luopumisen taito aikanaan lasten aikuistuesssa ovat vanhemmuuden tärkeimmät tehtävät. (Paananen 1990, 189.) Keränen, Rönkä ja Stiller (2001) ovat todenneet, että hyvin toimivaan vanhemmuuteen kuuluu lämpöä, hyväksyntää, rajojen asettamista ja valvontaa. Lisäksi on tärkeää, että vanhemmat tukevat lapsen tai nuoren omaa ajattelua. Lapselle vahvan tunnesiteen tarjoava ja lapsen yksilöllisyyttä tukeva kasvatus, joka kuitenkin asettaa käyttäytymiselle rajat, tukee lapsen ja nuoren itsetuntoa, sosiaalisia taitoja ja koulumenestystä. Hyvä vanhemmuus perustuu siihen, että vanhemmat viettävät riittävästi aikaa lastensa kanssa. Vanhemmuus vaatii pitkäjännitteisyyttä ja sitkeyttä. (Keränen, Rönkä & Stiller 2001, 59.)

Hirsjärven ja Huttusen (1997) mukaan vanhemmuus on suhde, joka rakentuu kiintymykselle ja vuorovaikutukselle, ja sillä on oma elämänsänsä. Vanhemman ja lapsen väliselle vuorovaikutussuhteelle on eduksi se, että suhde alkaa mahdollisimman varhain eli odotusaikana, synnytyksessä ja lapsen ensimmäisten elinviikkojen ja -kuukausien aikana. Riittävästä vuorovaikutuksesta huolehtiminen on tärkeää, samoin vanhemman johdonmukaisuus. Suhde vahvistuu kun kiintymyksen tueksi nousee

keskinäinen luottamus ja toisen kunnioittaminen. Vanhemmuus on hyvin usein myös aito kasvatusuhde. (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 49-50.)

Vanhemmuus myös kasvattaa aikuista, jatkuva vastuu ja huoli lapsesta seuraa vanhemman mukana koko eliniän. Lasten syntymän myötä aikuinen kypsyy ja tulee vastuuntuntoisemmaksi. (Mouzon 1988, 7-8.)

Hellsten (1999) selittää vanhemmuutta sanan alkuperästä käsin. Vanhemmuus sana viittaa sanaan "vanha". Vanhempana oleminen tältä kannalta katsottuna viittaa sanaan vanha, vastakohtana nuorena olemiselle. Vanhemmuus siis tarkoittaa sitä, että on elänyt kauemmin, eli vanhemmalla on suurempi kokemus elämästä. Tämä tuo hänelle auktoriteettia ja joissakin kulttuureissa myös arvostusta. Meidän kulttuurissamme on kuitenkin käynyt toisin päin. Vanhemmuuden ja vanhuuteen liittyvien arvojen arvostus on koko ajan laskussa. Vanhemmuutta ei kuitenkaan Hellstenin mielestä voi olla, jollei valtaa arvosteta. Vanhemmuus on hänen mielestään vallan ottamista. Se on sitä, että vanhemmat "astuvat valtaistuimelle ja pysyvät siinä kaikesta ympärillä vallitsevasta vastustuksesta huolimatta". (Hellsten 2001, 10 - 28.)

Hirsjärvi, Laurinen ja tutkijaryhmä (1998) tarkastelee vanhemmuutta kulttuurisidonnaisena toimintana. Kulttuurimme on muuttanut kasvatusta niin, että lapsia kasvattavat nykyään päiväkodit, koulut ja osaltaan joukkotiedotusvälineet. Vanhemmuuden muutokset ovat johtaneet vanhempien ja lasten roolien hämärtymiseen, vanhemmat ovat menettäneet ehdottoman auktoriteettiasemansa viisauden, tiedon ja elämäntaidon edustajina. Nykyisessä kasvatuksessa korostetaan vanhemman ja lapsen tasavertaisuutta ja joustavampia sukupuolirooleja. (Hirsjärvi, Laurinen ja tutkijaryhmä 1998, 30 - 32.)

Myös Hellsten (2001) korostaa hyvin paljon vanhemmuuden kulttuurisidonnaisuutta. Vanhemmuutta voi olla vaan siellä missä sitä arvostetaan, koska vanhemmuuden tehtävään ei sisälly mitään ulkoista näytävyyttä. Se ei palkitse näkyvällä tavalla, eikä sillä yleensä luoda uraa. Hellstenin mukaan osaksi tästä syystä vanhemmuudesta ollaan luopumassa. Hellsten korostaa, että vanhemmuus on yhä edelleen vanhempien tehtävä, eikä vanhemmuudesta luopumien koskaan onnistu ilman syyllisyyden tunnetta. (Hellsten 2001, 27 - 38.)

Mouzon (1998) on sitä mieltä, että vanhemmuus on ihmisen elämänkaareissa yksi keskeisimpiä tehtäviä, jopa niin sanottu käännekohta, jolloin ihmisestä tulee lopullisesti aikuinen. Vanhemmuuteen sisältyy paljon tärkeitä taitoja kuten kasvattaminen, ihmisenä oleminen, rajojen asettaminen ja lapsen tukeminen ja auttaminen. Vanhemmuudessa on

haasteellista olla lapsen käytettävissä tarvittaessa ja kuitenkin pikkuhiljaa valmis luopumaan sidoksesta häneen eli antaa lapsen itsenäistyä ja tukea häntä siinä. Vanhemmuuteen kuuluu myös taito antaa vastuuta lapselle, mutta samalla toimia myös tolkkuna ja järkenä. Joustavuus ja rehellisyys helpottavat monissa tilanteissa, joita tulee vastaan lapsen kanssa eletessä. (Jarasto & Sinervo 1998, 80-81, Mouzon 1988, 9.)

Vanhemmat ovat kasvattajina sidoksissa omaan aikaansa ja omiin kokemuksiinsa. Heidän ajattelunsa pohjautuu niihin tietoihin, kokemuksiin ja vaikutelmiin, jotka liittyvät heidän elämäänsä ja usein myös heidän ikäryhmäänsä. Vanhempien "historiallinen" todellisuus on erilainen kuin uuden sukupolven. Tästä johtuen vanhemmuus on myös sisäistä tutkiskelua ja pohdiskelua. Vanhemmat ikään kuin itse kokoavat useista eri lähteistä ja kokemuksista oman tapansa olla vanhempi. Vanhemmat joutuvat koko ajan uusiin haasteisiin kasvavan lapsensa kanssa. Heidän on hyvä olla avoimia myös omalle kasvulleen, koska lapsen rinnalla eläminen voi tuoda pintaan muistoja ja kokemuksia vanhemman omasta lapsuudesta. Jokaisen elämässä on ollut myös vaikeuksia ja ongelmia ja nämä saattavat nousta yllättäen uudelleen esiin. Tämä tarjoaa tilaisuuden käydä omassa mielessään olevat asiat läpi kypsempänä ja löytää niihin uusia tuoreita ratkaisuja ja näkökulmia. (Jarasto & Sinervo 1998, 82.) Hirsjärvi, Laurinen ym. (1998) määrittelevät vanhemmuutta monien eri tekijöiden yhteisvaikutukseksi. Näitä vaikuttajia voivat olla kokemukset perheestä, perheen vuorovaikutussuhteiden laadusta ja sosioekonomisesta luokka-asemasta, uskomukset tämän päivän perheestä ja laajemminkin yhteiskunnasta sekä arvioinnit omasta henkilökohtaisesta hyvinvoinnista ja taloudellisista mahdollisuuksista. Vanhemmuus on siis jatkuvasti muuttuvaa ja uudelleen muotoiltua. (Hirsjärvi, Laurinen & tutkijaryhmä 1998, 12 - 14.)

Belskyn (1984) esittämän mallin mukaan vanhempina toimimista määräävät suoraan vanhemman oma persoonallisuus, lapsen yksilölliset ominaisuudet sekä sosiaalinen konteksti johon kuuluvat aviosuhde, sosiaaliset verkostot ja vanhempien kokemukset työstään. Lisäksi mallissa esitetään, että vanhempien kehitysvaiheet, aviosuhde, sosiaaliset verkostot sekä työ vaikuttavat myös epäsuorasti vanhempien persoonallisuuden ja yleisen psyykkisen hyvinvoinnin välityksellä vanhempina toimimiseen ja siten myös lapsen kehitykseen. (Belsky 1984 Kettusen, Kratsin ja Kinnusen 1996, 83 mukaan.) Lisäksi vanhemmuuteen vaikuttavat lukemattomat muut tekijät; vanhemmuus pohjaa paljolti myös vanhempien omiin kokemuksiin omista vanhemmistaan. Oman lapsuuden kasvatusperiaatteet elävät vanhemmissa syvällä ja niiden muuttaminen on

vaikeaa. Menneisyyttä enemmän vanhemmuuteen vaikuttavat kuitenkin usein nykyhetki, vallitseva elämäntilanne ja ympäröivä yhteiskunta.

1.2 Vanhemmuuden tärkeimmät tehtävät

Vanhemmuuteen liittyviä keskeisiä tehtäviä pohditaan ja esitetään vanhemmuuden roolikartassa (liite 1). Tämä roolikartta on käytössä mm. neuvoloissa ja kouluissa keskustelun pohjana. Sitä käytetään myös opettajankoulutuksessa mm. vuorovaikutusopinnoissa.

Vanhemmuuden roolikartassa (Helminen & Iso-Heiniemi 1999) vanhemman roolit ja tehtävät on jaettu viiteen eri osa-alueeseen. Näitä ovat; elämän opettaja, rakkauden antaja, huoltaja, rajojen asettaja ja ihmissuhdeosaaja. Elämän opettajan rooliin kuuluu sosiaalisten taitojen ja erilaisten tapojen opettaminen. Se millaisia suhteita lapsi oppii luomaan toisiin ihmisiin, vaikuttaa häneen koko eliniän. Elämän opettajana vanhemmalle kuuluu arkielämän taitojen opettaminen; oikean ja väärän neuvominen ja mallina toimiminen. Tämän lisäksi tärkeitä asioita ovat arvojen ja tapojen opettaminen ja välittäminen, perinteiden vaaliminen ja sosiaalisten taitojen opettaminen. Myös kauneuden arvostaminen kuuluu elämän opettajan rooliin. Turusen (1996) mukaan lapsen oppiessa sosiaalisia taitoja erityisesti kouluiässä (n. 6-12- vuotiaana), nousee elämän opettajan rooli vanhemmuudessa keskeiseksi. Vähitellen lapsi oppii yhä käsitteellisempää ajattelua. Vanhemman oikeudenmukainen suhtautuminen lapseen opettaa moraalialueen parhaiten. Moraalin lapsi oppiikin suoraan kasvuympäristönsä tavasta elää. Lapsena opitut ja omaksutut arvot ja asenteet jäävät suhteellisen pysyväksi osaksi ihmisen persoonallisuutta. Ilman aikuiselta saatua arvostusta lapsi saattaa kaveriporukassa hyväksytyksi tulemisen paineessa suostua mihin tahansa. Tämä johtuu siitä, että kouluiässä kavereiden taholta hyväksytyksi tuleminen on lapsille erityisen tärkeää. (Helminen & Iso-Heiniemi 1999, 23.)

Helminen ja Iso-Heiniemen (1999) mukaan rakkauden antajana vanhemman tulee hyväksyä lapsi sellaisena kuin tämä on, lohduttaa ja myötäelää lapsen iloissa ja suruissa. On tärkeää, että vanhemmat ja myös lapsen kanssa työskentelevä opettaja huomaavat lapsen vahvuudet ja osaavat kertoa ne hänelle. Rakkauden antajana vanhempi luo lapselleen naisellisen/miehisen itsetunnon pohjaa. Yhtä tärkeää on rakkauden osoittaminen niin lastaan kuin itseään kohtaan. Rakkauden antaminen edellyttää kykyä rakastaa

myös itseään. Arvostetuksi tulemisen tunne ja kannustus ovat lapsen kehitykselle välttämättömiä. (Helminen & Iso-Heiniemi 1999, 25.)

Huoltajan rooliin kuuluvat ruoan antaminen, lapsen asianmukainen vaatettaminen, riittävästä levosta huolehtiminen, virikkeiden antaminen ja puhtaudesta ja ympäristöstä huolehtiminen. Huoltajan rooli on tärkeä arkielämän ja säännöllisen perhe-elämän ylläpitämisessä. Pienen lapsen kannalta huoltajan rooli on elintärkeä. Monilla huoltajan ala-rooleilla on suora yhteys myös rajojen asettajan ja elämän opettajan rooleihin.

Koska lapsi ei vielä itse tiedä mikä hänelle on hyväksi ja koska hän tarvitsee turvaa ja ohjausta, ovat rajat ja niiden asettaminen tärkeitä vanhemmuuteen liittyviä tehtäviä. Ilman rajoja kasvanut lapsi tuntee olonsa turvattomaksi. Lapsi tai nuori voi ilmaista turvattomuuttaan esimerkiksi käyttäytymällä aggressiivisesti. Rajojen asettajan roolissa vanhemman tulee olla lapselle turvallisuuden luoja, sääntöjen ja sopimusten noudattaja ja valvoja, sekä ein-sanoja.

Vanhempi toimii perheessä myös eräänlaisena ihmissuhdeosaajana. Hän on keskustelija, kuuntelija ja kannustaja. Vanhemman rooliin kuuluu ristiriitatilanteissa auttaminen, tasapuolisuuden toteuttaminen perheen lasten välillä ja lapsen itsenäisyyden tukeminen, myös erilaisten tunteiden hyväksyminen on tärkeää. Jo vasta syntyneellä vauvalla on tunteet ja tunteiden kehitys jatkuu läpi ihmisiän. Lapsuudessa opitaan tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteita ja tarpeita. Positiivisen minäkäsityksen syntymisen edellytyksenä on kuulla myönteisiä asioita itsestään. Lapselle on tärkeää, että hän saa kokemuksia myös kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta. (Helminen & Iso-Heiniemi 1999, 28.)

Mm. Hirsjärven ja Huttusen (1997) mukaan vanhempien tulee huolehtia lapsen fyysisestä ja psyykkisestä hyvinvoinnista. Turvallisten ja pitävien rajojen asettaminen, sukupolvien rajan säilyttäminen ja auktoriteettinä toimiminen ovat tärkeitä asioita lapsen kannalta. Vanhemmat voivat toimia lapselleen ikään kuin `peileinä`, joihin katsomalla lapselle muodostuu käsitys omasta itsestään. Vanhempien `peileistä` lapsi näkee, mitä tunteita hän saa ilmaista. On tärkeää, että lapsella on lupa ilmaista erilaisia tunteita, myös usein ns. negatiivisiksi tunteiksi kuvattuja tunteita esim. vihaa, pelkoa ja kateutta. Vanhemmuuden sisältö ja tehtävät muuttuvat lapsen kasvun ja kehityksen myötä ja vanhemmat joutuvat sopeutumaan aina lapsen uuteen kehitysvaiheeseen. Vanhemmuuden perustehtävä onkin muuttaa sisäistetty kuva lapsesta aina uudeksi, uutta kehitysvaihetta vastaavaksi. Siksi vanhemmuus edellyttääkin joustavuutta ja muutosherkkyyttä sekä eläytymistä lapsen muuttuvaan olemukseen. Psykologinen

vanhempi on välttämätön lapsen normaalille kehitykselle, hän on myös lapsen samaistumiskohde. Lapsen terveen itsekunnioituksen kannalta on välttämätöntä, että hänellä on ainakin yksi aikuinen, jota rakastaa ja jonka rakkauden lapsi voi tuntea. Perheen ja vanhempien tulisi myös tukea lapsen itsetunnon kehittymistä ja vahvistumista. (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 54-55; Kuorelahti & Liimatainen 1996, 14; Hirsikangas 2000.)

1.3 Kasvatusvastuun jakautuminen

Koiviston (1998) mukaan lapsen kasvatusvastuu on ensisijaisesti kodilla. Tämä on selvää, koska lapsi ja nuori on 18 ikävuoteensa mennessä viettänyt koulun vaikutuspiirissä 10 - 20 % valveillaoloajastaan. Kodin ja vanhempien vaikutuspiiriin voidaan lukea kaikki muu aika, koska vanhemmat voivat ainakin jossain määrin vaikuttaa myös lapsensa kaveripiiriin ja siihen missä ja miten lapsi kodin lisäksi vapaa-aikaansa viettää. Koulu ja opettajat taas eivät voi vaikuttaa oppilaan vapaa-ajan käyttöön. Kotien kasvatusvaikutuksen vähentyessä on joskus esitetty, että koulun tulisi entistä enemmän vastata lapsen ja nuoren koko persoonallisuuden kasvattamisesta. Koulu ei voi tietenkään kieltää vastuutaan tässä asiassa, mutta on täysin epärealistista olettaa, että vanhempien kasvatusvastuuta voitaisiin vähentää lisäämällä koulun velvollisuuksia. Kodit eivät voi väistää kasvatusvastuutaan. Koulun tehtävänä on auttaa kaikin keinoin vanhempia selviämään tästä vastuusta, samalla huolehtien omasta kasvatusvastuustaan. Tämä tilanne ja tosiasia johtaa yhteistyön vaatimukseen. Opettajat ja vanhemmat tunnustavat yhteistyön tarpeellisuuden ja tärkeyden, vaikkei yhteistyö aina ongelmaton olekaan. Kuorelahti & Liimatainen (1996) toteavat, että heidän tutkimuksessaan vanhemmat kokivat kodin kasvattavan lapsia eritavalla kuin koulu. Vanhemmat olivat yhtä mieltä siitä että kasvatus tulisi olla samansuuntaista. Kasvatustavoitteiden selkeyttämiseksi edellä mainitussa tilanteessa, tulisi koulun ja kodin keskustella yhdessä arvoista, asenteista ja pelisäännöistä. Vanhempien yhteistyöhalukkuus ja aktiivisuuden lisääntyminen tulee ottaa koulun puolelta vastaan ja tarjota sille sopivat puitteet. Tällä tavoin voidaan tehostaa opetus- ja kasvatustyötä ja vastata myös yhteiskunnan asettamiin haasteisiin. (Koivisto 1998, Korpinen & Husso 1991, 2., Kuorelahti & Liimatainen 1996, 6,60., Lindström 2001, 64.)

Seppälä (2000) selvitti kasvatustehtävän jakautumista perheessä. Hänen mukaansa isät, äidit ja ammattikasvattajat pitivät periaatteessa hyvänä kasvatusvastuun jakamista

tasapuolisesti. Suurin osa oli sitä mieltä, että molempien vanhempien tulee olla yksimielisiä lasten kasvattamisen perusteista ja heidän tulee osallistua lasten kasvattamiseen tasapuolisesti. Kasvatusvastuun osa-alueista tuntuivat koulumenestyksen seuraaminen, rajojen asettaminen ja käyttäytymistapojen opettaminen olevan niitä, jotka kuuluivat selkeimmin molemmille vanhemmille.

Vanhemmat kuitenkin mielsivät selkeästi muutamia kasvatustehtäviä vain toiselle sukupuolelle kuuluviksi. Tällaisia olivat sairaan lapsen hoitaminen kotona, lapsen yöllisten heräämisten hoitaminen ja pukemisen opettaminen. Nämä olivat selkeämmin naiselle kuuluvia kasvatustehtäviä. Selkeimmin miehelle kuuluvia tehtäviä olivat ATK-taitojen opettaminen ja lasten kuljettaminen harrastuksiin.

Seppälän perhebarometrissä (2000) selviteltiin myös työ- ja perhe-elämän yhteensovittamista. Sekä ammattikasvattajat, että vanhemmat kokivat työn ja perheen yhteensovittamisen mahdolliseksi, vaikka he kokivat sen nykyisin entistä vaikeammaksi. Työ vie nykyisin entistä enemmän aikaa ja sen vaatimukset ovat kovempia. Nykyisin työelämän vaatimukseen kuuluu uralla eteenpäin meneminen ja kouluttautuminen. Työviihtyvyys koettiin myös erittäin tärkeäksi seikaksi. Toisaalta vapaa-aika tuo mukanaan erilaisia houkutuksia kuin ennen. (Seppälä 2000, 41 - 46.)

Barometrin mukaan vanhemmat ja ammattilaiset olivat kuitenkin pitkälti yhtä mieltä siitä, mikä osa kasvatuksesta kuuluu ensisijaisesti vanhemmille: sosiaalisten ja eettisten taitojen opettaminen. Yksittäisistä tehtävistä vanhemmat pitivät tärkeimpänä oikean ja väärän opettamista lapselle. Ammattikasvattajien mielestä vanhempien tärkein tehtävä on saada lapsi tuntemaan olonsa turvalliseksi. Tutkimuksen tekijä Seppälä toteaa, että syynä näkökulmaeroon voi olla mm. se, että vanhemmat pitävät syliä itsestäänselvyteenä ja kasvattajat taas kohtaavat päivittäin lapsia, joiden perusturvallisuus on järkkynyt. Samassa tutkimuksessa selvitettiin myös sitä, mitä mieltä vanhemmat ja ammattikasvattajat olivat kodin ja koulunvälisen yhteistyön sujuvuudesta. Vanhemmat arvioivat yhteistyön mutkattomaksi ja opettajat sen sijaan kertoivat ristiriidoista. Opettajien mielestä myös isät olisivat saaneet osallistua yhteistyöhön aktiivisemmin. He myös katsoivat ettei heillä ollut aikaa tukea vanhempia niin paljon kuin tarvetta olisi ollut. ”Vanhemmilla on kiire ja ammattikasvattajilla on kiire ja lapsi siinä välissä”, tiivistää Väestöliiton tutkimuskeskuksenjohtaja Ismo Söderling barometrin tuloksen. (Huuskonen 2000.)

Barometrin tuloksista voi tietysti olla montaa eri mieltä. Nykyisin useissa perheissä tehtävänjako on joustavaa ja riippuu monista eri tekijöistä. Esimerkiksi mikäli äiti imettää vauvaa, hän hoitaa yösyötöt, mutta mikäli vauva on pulloruokinnassa isä voi yhtä hyvin hoitaa yöheräämiset. Tilanteen muuttuessa esimerkiksi äidin aloittaessa työt, on luonnollista, että yöheräämiset hoidetaan tasapuolisesti.

1.4 Isyys

Huttunen (1998) pohtii vanhemmuutta isyyden ja äitiyden näkökulmasta. Aikaisemmin kasvattaminen on ollut äitien tehtävä. Isät ovat hankkineet perheelleen toimeentulon. Isän kasvatustehtävät rajoittuivat lähinnä rangaistuksiin. Isien varsinainen kasvatustehtävä alkoi vasta sitten kun lapsi tuli vanhemmaksi ja oli avuksi isälleen. Meillä Suomessa vanhemmuuden muutokseen ovat vaikuttaneet erityisesti ammatillinen rakennemuutos ja naisten emansipaatio. Naiset ovat alkaneet kouluttautua ammatteihin ja tulleet sitä kautta tasavertaisiksi miesten kanssa. Toisaalta tämä on asettanut isille vaatimuksen osallistua koti- ja lastenhoitotöihin. Naiset ovat siten vaikuttaneet paljon isyyden nykykehitykseen.

Isyydellä tarkoitetaan käyttäytymistieteissä yleensä psykologista isyyttä, vanhemmuutta, joka edellyttää jatkuvaa vuorovaikutusta lapsen ja aikuisen välillä, sekä lapsen tarpeiden tyydyttämistä. Lapsen ensimmäiset elinkuukaudet ovat isäsuhteen muodostumiselle erittäin tärkeitä. Huttusen (1998) mukaan uusperheys luo tilanteita, joissa isänä olemisen identiteetti ja isyyden edellyttämät taidot joutuvat koetukselle. Hän on myös yhtä mieltä yleisen käsityksen kanssa siitä, että isyyden kriisistä tai murrosvaiheesta voidaan perustellusti puhua. Uusi ja vanha ajattelumalli kulkevat tässä ajassa rinnan. Nuorissa miehissä on paljon perinteisellä tavalla ajattelevia isiä ja heidän rinnallaan saattaa olla äitimyyttä ylläpitävä nuori nainen. Toisaalta voi käydä niinkin, että parisuhteessa uusi ja vanha tapa ajatella vanhemmuudesta kohtaavat ja syntyy ristiriitoja. Isyyttä kuitenkin voidaan pohtia hyvin monenlaisesta näkökulmasta. Perinteisesti isyyttä ollaan pidetty äitiyttä vähempiarvoisena roolina. Vaikka osallistuvia isiä alkaakin olla yhä enemmän, ja vaikka tällaista isyyttä ollaan alkamassa arvostaa, ollaan Huttusen (1998) mukaan kaukana siitä, että isyyttä ja äitiyttä pidettäisiin tasavertaisena vanhemmuuden muotona.

Uudet vanhemmuusnäkemyskset ovat sitä mieltä, että isä pystyy luomaan yhtä lämpimän ja läheisen suhteen lapseensa, kuin äitikin. Vauva puolestaan pystyy jo hyvin varhaisessa vaiheessa erottamaan isän äidistä. Lapsi luo suhteen kahteen erilaiseen vanhempaan, eikä samanlaiseen vanhempaan. Varhainen kiintymissuhde kuitenkin edellyttää läsnäoloa ja isyyslomat nykyisin antavat siihen mahdollisuuden. Uuden vanhemmuuskäsityksen keskeinen teema on, että vanhemmuuteen kuuluvat taidot opitaan tekemällä. (Huttunen 1998, 36 - 49.)

Hellstenin näkemyskset eroavat muista. Hellstenin (1999) mukaan isän tehtävä ei alkuvaiheessa kohdistu suoraan lapseen, vaan isän tehtävä on vapauttaa äiti olemaan lastensa äiti. Hellsten tarkoittaa tällä sitä, että isien tehtävänä on järjestää ulkoiset ja sisäiset puitteet sellaisiksi, että äidillä on vapaasti aikaa olla äitinä. Ensinnäkin niin, että äidillä olisi fyysinen paikka ja turva olla äitinä. Nykyään kuitenkin yhteiskunta on yhä enemmän ottanut tehtäväkseen huolehtia kansalaistensa perusturvallisuudesta. Tämä kuitenkin saattaa jättää isät toimettomiksi ja ulkopuoliseksi. Isät saattavat kokea itsenä ulkopuoliseksi perheessä. Mikäli isät eivät saa selvää uudesta tilanteestaan ja paikastaan perheessä, he pakenevat töihinsä, tai johonkin muuhun sellaiseen paikkaan, jossa heitä aidosti tarvitaan. (Hellsten 1999, 263 - 270.)

Hellstenin esittää ajatuksensa hieman kärjistäen, mutta mielestämme niistä on löydettävissä yhteyksiä kokemuksiimme todellisesta elämästä. Mouzonin (1988) mukaan ensimmäisen lapsen syntymä aiheuttaa usein kriisin parisuhteessa. Tällöin isä voi tuntea olonsa ulkopuoliseksi, mutta jos hän sinnikkäästi yrittää ja osallistuu vauvan hoitoon ja äiti antaa tähän mahdollisuuden ja kannustaa miestänsä, isä löytää oman paikkansa osana perhettä ja luo hyvän ja lämpimän vuorovaikutussuhteen lapsensa kanssa. Vanhempien on myös hoidettava parisuhdettaan, sillä parisuhteen tila vaikuttaa hyvin paljon perheen yhtenäisyyden säilymiseen ja vanhemmuuteen. (Mouzon 1988, 31-33, 41-42).

1.5 Äitiys

Hirsjärvi, Laurinen ja tutkijaryhmä (1998) löytävät muutoksen äitiyden käsitteessä. Äitiyttä voidaan tarkastella historiallisesti ja kulttuurisesti muuttuvana suhteena, jossa yksilö hoiavaa ja hoitaa toista. Äitinä toimiminen tapahtuu aina sosiaalisessa ympäristössä, johon vaikuttavat sekä materiaaliset että henkiset voimavarat ja rajoitukset. Äitiys

vaihtelee kulttuureittain ja ajan mukaan. Äitiyden merkitykset ovat siis muuttuvia. Monet äitiyden merkityksistä muovaavat vanhemmuutta. (Hirsjärvi, Laurinen ym. 1998, 18 - 19.)

Hellstenin (1999) mukaan äitiyttä ei koskaan voi korostaa liikaa. Hänen mukaansa kokemus äidistä muodostaa pohjan sille, millaiseksi ihminen tulee hahmottamaan itsensä ja koko elämänsä aikuisena. Syntyessään maailmaan lapsi saa ensimmäisen kosketuksen äitiinsä ja pohjaa siihen hyvin pitkälle kokemuksensa itsestään. Olemalla rakastava, huolehtiva ja koko olemuksellaan läsnä äiti "esittelee" lapselle sen, että tämän identiteettiin kuuluu se, että lapsi on rakastettava ja kaikin tavoin huolehtimisen arvoinen, ja päinvastoin. Hellstenin mukaan äidin ja lapsen välinen vuorovaikutus poikkeaa kaikesta muusta inhimillisestä vuorovaikutuksesta, eikä sitä voi korvata mikään. (Hellsten 1999, 253 - 262.)

Hirsjärven ja Huttusen (1998) mielestä nykyisin ydinperheideologian hajottua myös äitiyteen ja äitimyyttiin on tullut muutoksia. naiset ovat tulleet mukaan työelämään tasavertaisiksi miesten kanssa. Tämä on tuonut äidin rooliin paljon ristiriitoja ja painetta, sillä naiset toivoisivat olevansa hyviä vaimoja, työntekijöitä ja lisäksi he haluaisivat olla hyviä äitejä. Äitiys on nykyäänkin normi, vaikka meillä onkin useita tapoja olla nainen. Kun naisesta tulee äiti, voimistuvat äitiyteen liittyvät normit usein naiseuteen liittyvien normien kustannuksella. Meillä on ikään kuin useita tapoja olla nainen, mutta äitiyden identiteetit ovat rajoitetumpia. Äidin, samoin kuin isänkin tärkein tehtävä on rakastaa lastaan. (Hirsjärvi ym. 1998, 19 - 20.)

Jokainen äiti rakentaa oman tapansa olla äiti. Nykyinen yhteiskunnan rakenne ja yhteiskunnan tuet ovat tuoneet äideille mahdollisuuden valintojen tekemiseen. Valintojen tekemiseen vaikuttaa kuitenkin usein taloudelliset seikat. Erilaisista vaihtoehdoista toiset naiset valitsevat uran ja työn äitiyden rinnalle, toiset valitsevat päätoimisen äitiyden. Jokaisen on itse muotoiltava itselleen sopiva, oikea tapa olla äiti.

1.6 Vanhemmuuden vaikeuksia

Vanhemmuuteen liittyy paljon vaatimuksia ja ristiriitoja. Hirsjärven & Huttusen (1997) mukaan LeMasters ja DeFrain (1983) ovat tuoneet esille joitakin vanhemmuuteen sisältyviä sosiaalisia ristiriitaisuuksia. He toteavat, että vanhemmuudelle ei ole olemassa yksiselitteisiä, yleisesti hyväksytyjä tavoitteita, vaikka vanhemmilta odotetaan yleisesti

“hyvää” vanhemmuutta. Monet vanhemmuuteen liittyvät yhteiskunnalliset odotukset ovat paljolti julkilausumattomia, piiloisia normeja, jotka vanhempien odotetaan omaloitteisesti oivaltavan. Yhteiskuntamme voi puuttua voimakkaastikin huonoon vanhemmuuteen esimerkiksi huostaanottamalla lapset, mutta ei juurikaan valmenna vanhempia parempaan vanhemmuuteen. Tämän lisäksi nykyaikaisessa yhteiskunnassa vanhemmilla on lapsiinsa nähden enemmän vastuuta kuin valtaa, myöskään vastuunjako neuvolan, päiväkodin ja koulun kanssa ei ole aina selvää. On aika tavallista, että vanhemmuus koetaan ajoittain ylivoimaisena tehtävänä. (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 50.) Vanhemmuuteen kuuluu aina myös kipua ja tuskaa. Vanhemmuutta tuettaessa on tärkeää, että vanhempia rohkaistaan luottamaan itseensä vanhempina, he ovat aina lastensa parhaita asiantuntijoita ja useimmiten myös lastensa parhaita kasvattajia. Vanhempien arvovaltaa perheen hierarkiassa on kunnioitettava. Heille on annettava anteeksi heidän inhimilliset puutteensa. Vanhempia on rohkaistava myös kohtaamaan itsensä, antamaan itselleen anteeksi ja huolehtimaan omasta hyvinvoinnistaan. Kaikki, mitä vanhemmat eivät pysty itse kohtaamaan siirtyy lasten kannettavaksi. (Hirsikangas 2000.)

Hellsten (2001) puhuu menetetyistä vallasta. Hänen mukaansa vanhempien ei nykyisin anneta ottaa vallankäyttäjän roolia. Valta annetaan lapsille, joilla ei vielä ole vallankäytön menetelmiä, eivätkä he pysty valtaa käsittelemään. Vanhemmuuden mureneminen on tapahtunut samaan aikaan yhteisöllisyyden murenemisen kanssa. (Hellsten 2001, 8 - 10.)

Perhebarometrissa lastentarhanopettajat ja luokanopettajat peräävät vanhempien ryhtiliikettä. Perhebarometri- kyselyyn vastanneet ammattilaiset olivat sitä mieltä, että vanhemmat eivät ehdi, viitsi tai uskalla ottaa riittävästi vastuuta lastensa kasvattamisesta. ” Työ vie aikaa, huomiota ja jaksamista perheeltä. Selkeitä rajoja, kiukuttelua ja oman lapsen itkua pelätään. Se ehkäistään materiaalilla, ei sylillä. Koulu joutuu yhä enemmän olemaan perhe”, kirjoitti eräs ala-asteen opettaja. Toisin kuin ammattilaiset, vanhemmat katsoivat kasvatusvastuun jakautuvan ihan sopivasti kodin, päiväkodin ja koulun kesken. Perhebarometrissä ilmennyttä vanhempien ja ammattilaisten välistä näkemyseroa selitettiin mm. erilaisilla kasvatusnäkemyksillä ja arvoilla. (Seppälä 2000.)

1.7 Vanhemmuus lasten ja nuorten näkökulmasta

Vastuullista vanhemmuutta on pohdittu Lapsi-foorumissa. Lapsi-foorumi on yhdistänyt talouselämän, työmarkkinoiden ja tieteen, politiikan, järjestöjen, kuntien, median ja kulttuurin vaikuttajia kantamaan vastuutta yli perinteisten rajojen. (Kuuskoski 2001,17.) Keräsen ym. 2001 mukaan foorumi on tarkastellut vanhemmuutta lapsen näkökulmasta. Minkälaista vanhemmuutta lapset sitten kaipaavat ja tarvitsevat? Suurin osa vanhemmista pitää perhettä ja lapsia tärkeimpänä elämänsisältönä, mutta käytännön ratkaisut tehdään vieläkin harvoin lapsen parhaaksi. Pitkät hoitopäivät ja lukuisat harrastukset, vanhempien työn perässä muuttaminen ja kiireiset ja väsyneet vanhemmat eivät varmasti vastaa lasten toiveita ja tarpeita. Lapset sopeutuvat arkeen kehityskykynsä säätelemissä puitteissa. Vanhemmat puolestaan usein suuttuvat, jos heitä syyllistetään siitä, että he eivät hoida tehtävänsä vanhempana. Luopuminen ja muutos kuuluvat vanhemmuuteen. Vanhemmaksi tuleminen on myös otollinen aika arvojen ja ajankäytön uudelleen arviointiin. Jotta uskaltaudutaan kehityksen tielle, tarvitaan tukea. Samassa elämäntilanteessa olevat vanhemmat voivat jakaa kokemuksiaan, ajatuksiaan ja oppia uusia asioita vanhempana olosta. Näin lisääntyy rohkeus ja uskallus ja löytyy omalle perheelle sopivin ratkaisu ja tapa toimia. Tukea ja arvostusta tarvittaisiin myös koko yhteiskunnalta. (Keränen ym. 2001, 61,62.)

Paanasen teoksessa (1990) professori Urpo Larva sanoo ”Kasvatus on kasvamaan saattamista”. Tämä pitää paikkansa myös käytännössä, jos ajatellaan, että lapselle annetaan mahdollisuus kasvaa, hänelle annetaan virikkeitä erilaisissa tilanteissa ja toimitaan siten kuin hyvältä tuntuu. Paanasen (1990) mukaan ihannekasvattaja korostaa nuorten mielestä työssään seuraavia kokonaisuuksia:

Lapsen hyväksyminen sellaisenaan: Lapsi ei ole itse aiheuttanut olemassa oloaan, eikä hän ole voinut vaikuttaa luonteeseensa tai sukupuoleensa. Kasvattajan tulisi hyväksyä myös se, etteivät kaikki lapset halua harrastaa vanhempiensa toivomia asioita, eivätkä suuntautua muissakaan asioissa aina niin kuin vanhemmat haluaisivat.

Lapselle on sanottava selkeästi voiko hän tehdä jotakin vai ei. Yhtä selkeästi kiellot, käskyt ja ohjeet on myös perusteltava. Lapsi ei ymmärrä sellaisia vihjailuja, joita aikuiset harrastavat omassa diplomaatiassaan. Mikäli vanhemmat käyttäisivät selkeää kieltä esittäessään toivomuksensa lapsille, jäisivät monet kiistat perheessä käymättä.

Lapsen asioita käsiteltäessä on säilytettävä luottamus. Kun lapsi uskoo jonkin tärkeän asian esimerkiksi äidille, ei tämän ole syytä kertoa siitä heti isälle, jos lapsi niin haluaa. Tietenkin on paljon myös sellaisia asioita, joita ei voi jättää vain lapsen ja toisen vanhemman välisiksi. Kuitenkin monissa tilanteissa voidaan ajatella, että jos äiti tai isä haluaa kertoa lapselta kuulemansa asian myös perheen toiselle aikuiselle, siitä on sovittava yhdessä. Joskus lapsen on helpompi uskoutua vain toiselle vanhemmistaan kuin molemmille.

Sisarusten ja muiden kasvatettavien tasapuolinen kohtelu on tärkeää. Vanhemmat saavat olla erityisen tarkkana jakaessaan tehtäviä ja etuoikeuksia lapsille. Lapset seuraavat hyvin tarkkaan kuka saa rangaistuksen mistäkin ja käyttävät tätä hyväkseen. Eriarvoisesta kohtelusta seuraa helposti sisarkateutta ja turhia kiistoja lasten kesken.

Rankaisemisessa on oltava oikeudenmukainen. Jos lapset yhtäpitävästi selittävät, miten joku asia on tapahtunut, eikä kukaan lapsista painosta toista, vanhempien on syytä uskoa lapsia ja olla iloisia siitä, että kaikilla on sama kertomus. Muutenkin vanhempien on rangaistuksissaan sovellettava mahdollisimman oikeudenmukaista asteikkoa. Missään tapauksessa rangaistukseen ei pidä sisällyttää kosta tai vanhempien tuntemaa harmia tilanteesta. Rangaistuksenkin pitää tähdätä kasvatukseen. Fyysinen väkivalta on tuomittavaa. Edellä mainitut hyvän kasvattajan tuntomerkit perustuivat nuorten mielipiteisiin ja heidän omiin kokemuksiinsa. Yleisemmin ajateltuna hyvän kasvattajan rooliin kuuluvat myös: - inhimillisyys, - ystävällisyys, - puolueettomuus, - kuuntelutaito, - kritiikinsietokyky, - tehtävien tasapuolinen jakaminen, - tunteiden osoittaminen, - julkinen kiittäminen ja - kahdenkeskinen perusteltu moittiminen. Näitä samoja hyvän kasvatuksen ja kasvattajan tuntomerkkejä voidaan soveltaa myös arvioitaessa koulussa tapahtuvaa kasvatusta ja kasvattajaa eli opettajaa. (Paananen 1990, 140-144.)

1.8 "Kyllin hyvä vanhemmuus"

Hirsjärven ja Huttusen (1997) mukaan Bettelheim (1988) on tuonut kasvatustieteen vanhempiä helpottavan ajatuksen kyllin hyvästä vanhemmuudesta. Tällä tarkoitetaan sitä, että riittää, kun vanhempi on oma itsensä ja toimii johdonmukaisesti omien arvojensa mukaan. Bettelheimin mukaan kyllin hyvän vanhemman on voitava

tuntea itsensä varmaksi. Jos vanhempi on epävarma, ahdistunut ja potee aiheetonta syyllisyyttä, hän ei kykene eläytymään lapsen tarpeisiin empaattisesti. Kun vanhemmat luottavat itseensä, he voivat olla luovia, säilyttää itsenäisyyden, spontaaniuden ja ainutkertaisuuden lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa ja tunnesuhteessa. Vaikka nämä ajatukset tuntuvatkin hyviltä ja inhimillisiltä niin tarkemmin ajateltuna tämä ei aina ole ihan helppoa, kun ajattelee, että pitäisi olla aito ja noudattaa aina elämässään tärkeinä pitämiään arvoja. (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 56-57.)

Mm. Jarasto & Sinervo (1998) ovat tuoneet esille sen tosiasian, että kasvavan lapsen ja nuoren kanssa vanhemmat joutuvat jatkuvasti uusiin haasteisiin, joihin ei ole olemassa valmiita, joka tilanteeseen sopivia ratkaisuja. Vanhemmuus kysyykin joustavuutta ja kykyä muutokseen. Lapsen kanssa eläminen johtaakin tästä syystä yleensä myös vanhemman itsetuntemuksen syventymiseen. (Jarasto & Sinervo 1998, 83, Shimoni & Baxter 1991, 16.)

Sinkkosen (1995) mukaan hyvä kasvatus ei ole tekojen ja tekemättä jättämisten sarja, eikä siitä voi antaa pisteitä. Se on kahden ihmisen; lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutusprosessi, jossa vallitsee tietty tasapainotila. Koska ihmiset ovat erilaisia, ovat heidän väliset suhteetkin erilaisia. Vanhemman ja lapsen temperamentti ja persoona vaikuttavat siihen, mikä on oikea toimintatapa kussakin perheessä. (Sinkkonen 1995, 13,14.)

Paananen (1990) on todennut vanhempia askarruttavan usein tieto siitä, että lapsi voi omalla käytöksellään osoittaa selkeästi, ovatko vanhemmat onnistuneet vai epäonnistuneet kasvatustehtävässään. Vanhemmat tietävät, että usein lasta pidetään kasvatuksen lahjomattomana peilinä, joista perheen ulkopuoliset ihmiset voivat nähdä kaikki kasvatusvirheet. (Paananen 1990, 140.)

Usein sanotaan, että omat vanhemmat ovat parhaita asiantuntijoita lapsensa kasvattamisessa. Se on toisaalta totta, toisaalta taas ei. Alajan (1997) mukaan vanhemmat ovat lapsensa parhaita kasvattajia nimenomaan siitä syystä, että heillä on läheisin tunneside lapseen ja muutenkin eniten tilaisuuksia vaikuttaa oman lapsensa kehitykseen. Vanhemman ja lapsen välinen suhde on ainutkertainen, vanhemmat ovat lapselleen maailman tärkeimmät ihmiset. Heillä on lisäksi mahdollisuus olla läsnä lapsen elämässä paljon enemmän kuin lapsen muilla kasvattajilla. Vanhemmilla on lisäksi ainakin teoriassa parhaat mahdollisuudet ymmärtää lapsen problematiikkaa, koska se on niin lähellä heille ja heidän perheelleen tyypillisiä ongelmia. Toisaalta äiti ja isä ovat juuri tästä

johtuen usein sokeita niille asioille, joissa lapsi tarvitsisi apua. Haluamme usein olla näkemättä virheitä omissa lapsissamme, koska ne muistuttavat meitä omista ongelmistamme. Alajan (1997) mielestä vanhempien pitäisi ajatella tähän suuntaan: olen ehkä sokea oman lapseni suhteen. En pysty näkemään hänessä sitä ongelmaa, minkä opettajat näkevät. Ongelma voi silti olla olemassa, vaikka en sitä havaitse. Opettaja on vanhempiin verrattuna objektiivinen asiantuntija, jota kannattaa kuunnella. Vanhemmat puolestaan ovat ne ihmiset, joilla on eniten mahdollisuuksia auttaa lastaan. (Alaja, 1997, 80 - 83.)

2 YHTEISTYÖN TARVE OPETTAJAN TYÖSSÄ

Kiviniemi (2000) on tarkastellut opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta ja opettajankoulutuksen kehittämishaasteista yleissivistävässä opetuksessa. Hänen tarkoituksenaan on ollut erityisesti tutkia millaisia haasteita opettajan työtodellisuudesta nousee erityisesti esille. Opettajat ovat sitä mieltä, että koulun yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset ovat tuoneet vaatimuksia koulun toiminnalle. Erityisesti opettajat kokevat vaatimuksia lisääviksi koulun normeja uhmaavan oppilaan häiriökäyttäytymisen ja aggressiivisuuden lisääntymisen. Opettajat kohtaavat työssään hyvin paljon kouluvastaisuutta sekä vanhempien, että oppilaan taholta. Opettajat kokevat muutospaineiden tuojiksi myös koulun ja opettajien arvovalan murenemisen ja koulun hallinnollisen toimintakehyksen muuntumisen, oppilaiden yksilöllisen erojen kasvun, lasten ja nuorten kulttuurin muuttumisen ja viihteellisyyden, kiireiden ja ristipaineiden lisääntymisen, sekä opetuksen sisällöllisen sirpaloitumisen ja moninaistumisen. Opettajat tässä tutkimuksessa kokivat opettajan työn muuttuneen ja olevan edelleen muuttumassa kiihkeämmäksi, nopeammaksi ja monimuotoisemmaksi. Toisaalta opettajan työn arvostus on koko ajan laskemassa ja tulosjohtamisen kulttuuri on asettanut omat rajoituksensa. Opettajien oman kokemuksen mukaan työhön liittyy nykyisin yhä enemmän sosiaalityön piirteitä, eikä opettajankoulutus anna siihen riittävästi valmiuksia. Opettajat kokevat kaiken tämän keskellä riittämättömyyttä ja

stressiä. Opettajat joutuvat rakentamaan omaa opettajuuttaan yhä uudelleen. (Kiviniemi 2000.)

Nykyinen opettajuus on jatkuvaa muuttumista ja muutoksissa elämistä. Jotta opettaja olisi valmis muutoksiin, edellyttää opettajan työ Kiviniemen mukaan tutkivaa ja reflektoivaa otetta opettajan työhön. Opettajan ammatti on elinikäinen prosessi, johon liittyy jatkuva ammatillinen kouluttautuminen. Opettajan ammatti poikkeaa muista ammateista sillä tavalla, että opettajan työssä korostuu moraalinen suhtautuminen kasvatukseen. Opettajalta edellytetään poikkeuksellisen näkyvää esilletuloa ja näkyvyyttä omien arvojen ja kasvatustajustusten esille tuojina. Toisaalta opettajan ammattiin liittyy niin paljon vaatimuksia, ettei kukaan niitä kaikkia pysty täyttämään. Nykyisin opettajan työssä hyvin tärkeää on vanhempien ja opettajan yhteistyö. Opettaja hoitaa työtään omalla persoonallaan, joten eettiset ja moraaliset ulottuvuudet korostuvat opettajan työssä. Opettajan olisikin hyvä pysähtyä miettimään omaa arvoperustaansa. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä. Oppilaidensa lisäksi nykypäivän opettaja on yhteistyössä monien eri tahojen kanssa. Parhaimmillaan opettajat kertovat saavansa voimaa työhönsä juuri niistä onnistumisen elämyksistä, joita he kokivat kanssakäymisissään oppilaidensa kanssa. Toisaalta oppilaiden kirjo on nykyisin laaja ja ammattitaitoinen opettaja pystyy työssään ottamaan huomioon kaikki oppilaat yksilöinä ja kunnioittamaan jokaisen persoonallisuuden erityispiirteitä.

Opettajat kokivat opettajan ammatin arvostuksen laskeneen ja opettajan työnkuvan muuttuneen. Opettajan työ koettiin kiireiseksi ja vastuulliseksi. (Kiviniemi 2000, 12 - 20.)

Nykyisin puhutaan paljon opettajan työnkuvan muuttumisesta. Opettajien työolosuhteet saattavat joissakin paikoissa olla fyysisesti ja etenkin henkisesti tasolla sietämättömiä, eli opettaja saattaa pahimmillaan joutua pahoinpitelyjen kohteeksi. Joillakin paikkakunnilla on jo opettajapula, koska opettajat eivät halua mennä sinne töihin. Nykyisin opettajan työnkuva on muuttunut opettamisesta hyvin pitkälle kasvatukselliseen suuntaan ja oppilashuollolliset tehtävät ovat lisääntyneet valtavasti. Tästä ongelmasta puhuu Hellsten (1999, 10-14). Hänen mukaansa oppilaat ovat vailla rajoja kotona ja se heijastuu kouluun ja siellä käyttäytymiseen. Samasta ongelmasta puhuu Kantola (2001).

Hellstenin (1999) mukaan vanhempien luopuessa vanhemmuudesta, jäljelle jäävä osuus lankeaa koulun ja opettajan tehtäväksi. Vaikka koulujen tehtävä ei voi olla lasten

kasvattaminen, opettajan täytyy olla valmiina siihen, että opettamisen kustannuksella kasvatustyötä joutuu jokainen tekemään. Vallan ottaneita lapsia ei voi opettaa. Opettajien on löydettävä selkeät rajat omalle työlleen ja opetettava olemaan kantamatta turhia paineita. Opettajien ei tule ottaa kotien ja vanhempien kasvatusvastuuta. (Hellsten 1999, 227 - 232.)

Kantola (2001) on tässä asiassa eri linjoilla. Hänen mukaansa opettajien on oltava nykyisin valmiita muuttamaan työnkuvaansa ja toimittava kasvattajina. Opettaminen ei muuten onnistu. Opettajan on huomattava oppilaidensa erilaisuus ja mahdollisesti autettava vanhempia heidän kasvatustehtävässään. Kantola kirjoittaa pehmeämmistä arvoista. Opettajan on oltava valmis katsomaan ajan sairautta ja tehtävä kaikkensa auttaakseen vanhemmuudessaan väärille raiteille joutuneita vanhempia. Opettajan on huomattava se, että jokainen vaikeus oppilaassa on seuraus, ei syy. Opettajan on otettava selvää syystä ja lähdettävä etsimään apua sen selvittämiseksi. (Kantola 2001, 26 - 173.)

Hellsten (1999) esittää teoksessaan varsin erilaisen näkökulman: Opettajien huonosta itsetunnosta ja huonosta ammattinsa arvostuksesta johtuen he ottavat liikaa syytä itselleen. Heidän täytyisi olla rohkeasti vahvoja ja kieltäytyä ottamaan vastaan kaikkea sitä mitä nykypäivän yhteiskunta opettajille sysää: vastuuta vanhemmuudesta, lasten kasvatuksesta, vanhempien lapsistaan välittämisestä. Ehkä näin roolit saataisiin jälleen kuntoon, kouluihin saataisiin työrauha ja opettajien työn arvostus nousisi. Opettajilla on liian huono itsetunto ja he kokevat jatkuvasti riittämättömyyttä työssään. Kaikessa on kyse oman itsensä arvostamisesta. Jos opettajat eivät käytä positiivista vihaansa ja aseta rajoja, he lähtevät mukaan oppilaiden peliin, eikä opettajan ole helppo selvitä voittajana siinä pelissä. Tässä pelissä opettaja luopuu omasta aikuisuudestaan. Oppilaat huomaavat välittömästi koska opettaja ei enää ole aikuinen ja he menettävät välittömästi kunnioituksen tätä kohtaan. Aikuisuutta on saatava kouluihin takaisin ja opettajan on oltava se, joka on aikuinen koulussa. (Hellsten 1999, 230 - 236.)

Opettajan työyhteisön kulttuuri vaikuttaa siihen, minkä verran kunkin koulun opettajat tekevät yhteistyötä keskenään. Työyhteisön kulttuuri ei ole irrallaan ympäristönsä ja aikakautensa kulttuurista. Suomalaista kulttuuria on usein sanottu yksilökulttuuriksi ja yksi kouluissa usein ilmenevä peruskomus on, että opettajan on selviydyttävä tilanteessa kuin tilanteessa. Tämä ääneen lausumaton peruskomus kuormittaa yksittäisiä opettajia turhaan ja on este yhteistyölle. (Himberg 1996, 14). Koska opettajil-

la voi olla, tietysti työyhteisöstä riippuen, hyvin vähän yhteistyötä kollegoidensa kanssa, ei hänen välttämättä ole helppo tehdä yhteistyötä vanhempienkaan kanssa. Opettaja saattaa vetäytyä yhteistyöstä ja viestittää vanhemmille “Kyllä me osaamme ammattitaidollamme hoitaa opetuksen ja sen suunnittelun”. Opettaja saattaa myös pelätä, että vanhemmat arvostelisivat hänen ammattitaitoaan, jos hän päästäisi vanhempia enemmän mukaan koulun toimintaan ja opetuksen suunnitteluun. (Niemi 1999.)

Myös Sahlberg on sitä mieltä, että kouluissa tapahtuvalla opetustyöllä on pitkään ollut voimakas yksinäisyyden ja yksin tekemisen leima -Opettajan oma luokka on hänen oma paikkansa, jossa hänellä on viimekädessä päätösvalta toiminnan organisoinnista. Opettajan työhön liitettäviä määreitä joilla pyritään kuvaamaan opettajakulttuurissa eri tavoin ilmeneviä yksinään tekemisen muotoja ovat mm. yksilöllisyys, eristyneisyys ja yksityisyys. Näillä määreillä on aste-eroja tilanteen mukaan. Monet koulun nykyisin kohtaamista haasteista ja ongelmista ovat monimutkaisia ja niiden ratkaiseminen yksityisyyden leimaamassa koulukulttuurissa on vaikeaa. Esimerkiksi opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä opettajilta vaaditaan entistä läheisempää yhteistyötä. Sellaiset koulut, joissa yhteistyö sujuu ja kouluyhteisöä pyritään kehittämään yhdessä, näyttävät pärjäävän paremmin kuin ne, joissa eristyneisyys on tyypillistä. (Sahlberg 1998, 130-131.)

Yksi vaikeimmista opettajan uudistumisen ja muuttumisen esteistä on opettajan kokema epävarmuus. Mitä enemmän opettaja kokeilee uusia käytäntöjä ja kehittää opetustaan, sitä enemmän hän ottaa riskejä. Riskit taas lisäävät epävarmuutta. Yksin koettu epävarmuus saattaa tuntua ahdistavalta ja pelottavalta. Opettajien työssään kokema epävarmuus ja opetuksen kulttuurin eristyneisyys vaikuttaisivatkin kulkevan käsi kädessä. Kun taas esimerkiksi kollegalta saatu kannustava palaute saattaa tuntua palkinnolta hyvästä työstä ja tällä tavalla se lieventää ja poistaa opettajan kokemaa epävarmuutta. (Sahlberg 1998, 132.)

Mutta ei yksilöllisyyскään ole pelkästään pahasta. Koska ihmiset toimivat ja oppivat eri tavalla, on työyhteisön luotava mahdollisuuksia eri tyyleille. Osa opettajista haluaa pohdiskella ja suunnitella työtään itsenäisesti, toisille taas yhteistyö kollegan kanssa on luontevin tapa. (Sahlberg 1998, 137.)

Opettajien kollegiaalisuuden lisääntyminen edellyttää, että auttaminen, kannustaminen, keskusteleminen, yhteinen suunnittelu, opettaminen ja arvioiminen ovat kollegiaalisuuden kulttuuria luonnehtivia normeja. Opettajien yhteistoiminnallisuus vahvistaa

opettajien keskinäistä psykologista ja moraalista tukea, koulun tuloksellisuutta, tilannekohtaista varmuutta, reflektiota ja dialogia, oppimisen edellytysten paranemista sekä koulun jatkuvaa kehittämistä. (Sahlberg 1998,162,167.)

3 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

3.1 Yhteistyön määrittelyä

Koivumäki, Korpinen ja Pekkala (1980) ovat määritelleet kodin ja koulun yhteistyön olevan kaikkien kasvatustyössä mukana olevien henkilöiden ja organisaatioiden välistä tietojen vaihtoa, joka koskee kasvatettavia. Heidän mukaansa keskeisiä osapuolia yhteistyössä ovat huoltajat, oppilas ja opettaja. (Koivumäki, Korpinen ja Pekkala 1980, 3.)

Lund & Nilsson (1989) ovat määritelleet yhteistyön edellytyksenä sille, että oppilaan koulunkäynti sujuu. Koulun tehtävänä on organisoida koulutyö mahdollisimman hyvin sujuvaksi, jotta kaikki pystyisivät seuraamaan opetusta. Koska oppilaat ovat suurimman osan valveillaoloajastaan koulussa, myös koululla on kodin ohella kasvattajan tehtävä. (Lund & Nilsson 1989, 62-64.)

Lapsen aloittaessa koulun, hyvin suuri osa kasvatusvastuuta siirtyy koululle ja opettajalle. Koulu ei kuitenkaan nykypäivänä halua ottaa vastuuta yksin omille harteilleen, vaan odottaa vanhempien ja kodin yhteistyötä, jotta oppilaan koulu saataisiin mahdollisimman hyvin sujumaan. Hirston (2001b, 16 - 19) mukaan koulussa viihtymättömyyttä pidetään selvänä ja kummeksutaan sellaisia oppilaita, jotka koko kouluajan viihtyvät siellä. Vanhemmat usein vahvistavat omilla asenteillaan lastensa negatiivisyyttä.

3.2 Yhteistyön lähtökohdat

Jo vanha peruskoululaki (1983) velvoitti koulua olemaan läheisessä yhteistyössä kodin kanssa ja pyrkimään yhteisymmärrykseen kasvatusta koskevista kysymyksistä. Koulun tulee siis tukea kodin kasvatustavoitteita. (Peruskoululaki 1983, 476.) Uudessa koululaissa (1998) edellytetään, että koulua kehitetään yhteistyössä vanhempien kanssa. 3§ mukaan opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. (Koulutuksen vuosikirja 2001 - 2002, 112.) Laki ei kuitenkaan tarkemmin määrittele yhteistyön muotoja. Läheinen yhteisymmärrys ja yhteistyö kodin kanssa ovat peruskoulun tavoitteena. Koti on lainkin mukaan oppilaan ensisijainen kasvattaja, joten peruskoulun tavoitteet ovat väistyviä joutuessaan ristiriitaan kodin tavoitteiden kanssa (PL 3§). Koulun toiminnan keinona mainitaan kodin tukeminen, mutta myös muunlaista yhteistyötä kodin kanssa voi koulu tehdä. Koulun ja kodin kasvatuksen ristiriita saattaa johtua joskus myös siitä, että kodin toiminta on lastensuojelulain kannalta arvioituna lastensuojelutoimenpiteitä vaativaa. Tällöin koulun tulee tukea lapsen suojelua. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 33,34.)

Perusopetuslaki N: o 628/1998, 2§ määrittelee opetuksen tavoitteet. Sen mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee myös edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Näihin tavoitteisiin pääsemiseksi yhteistyö kodin kanssa on tarpeellista ja melkein välttämätöntäkin. (Kolehmainen & Koski 2001, 112.)

Alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2002 19 § määrittellään kodin ja koulun välisen yhteistyön käsitettä. Sen mukaan huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsesta. Koulun on lisäksi tuettava käytettävissä olevin keinoin huoltajia vastaamaan osaltaan lastensa tavoitteellisesta kasvatuksesta ja opetuksesta myös koulutyössä. Opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että kodin ja koulun yhteistyö tulee järjestää siten, että moni ammatillinen yhteistyöverkosto auttaa tarvittaessa perheitä oppilaiden koulunkäyntiä koskevista kysymyksistä. Oppilaiden huoltajien tulee myös voida osallistua koulun toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Yhteistyön käynnistäminen kuuluu koululle ja koulun on oltava aloitteellinen yhteistyön ja sen käynnistämisen suhteen. Lisäksi todetaan, että kodin ja koulun välisen yhteistyön on perustuttava

osapuolten väliseen tasa-arvoon. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002: vuosiluokat 1-2, 41.)

Lundin ja Nilssonin (1989) käsityksen mukaan yhteistyön olisi toimiakseen täytettävä kaksi edellytystä. Ensiksi opettajien täytyy uskoa vanhemmat osaksi koulutyötä. Jos opettajat eivät siihen usko, hedelmällistä yhteistyötä ei pystytä koskaan luomaan. Toiseksi, ennen kuin yhteistyö on mahdollista, heidän välillään tulee olla luottamuksellinen suhde. Tällaisen suhteen luomiseksi heidän täytyy saada kasvaa yhteistyökumppaneiksi. Luottamus toisen osapuolen kykyyn kasvaa yhteistyötä tehtäessä. Luottamus siis on toisaalta tärkeä yhteistyön edellytys ja toisaalta yhteistyön tulos. (Lund & Nilsson 1989, 5.)

Tuomen (2001) mukaan yhteistyön on lähdettävä syvemmältä. Hänen mukaansa yhteistyö lähtee ihmisarvosta ja siitä, että jokaisen erilaisuus koetaan voimavarana. Liitteenä oleva Tuomen ihmisarvomalli on kuvaus siitä kuinka moninaisuudelle myönteinen ympäristö voidaan toteuttaa. Ensiksi täytyy siis olla ymmärrys siitä, että totuuden löytäminen on arvokasta, jotta voidaan neuvotella parhaaseen ratkaisuun pääsemiseksi. Toiseksi täytyy olla luottamus siihen, että jokaista mukana olevaa kohdellaan reilusti, vaikka heidän ajatuksensa eivät olisikaan suosiossa. Kolmanneksi valta pitää jakaa uudelleen. Vallan täytyy perustua totuuteen ja oikeudenmukaisuuteen. Neljänneksi ryhmä kykenee määrittämään ja ylläpitämään ryhmän sisäisiä normeja. Viidenneksi ryhmä kokee moninaisuuden voimavarana ja pyrkii suojelemaan ja vaalimaan sitä sellaisena.

Tuomi (2001) on tutkimuksessaan tullut siihen tulokseen, että sekä opettaja että vanhemmat ovat halukkaita olemaan yhteistyössä kasvatuskumppanuuden puolesta. Molemmat osapuolet hyötyvät toimivasta kumppanuudesta ja kumppanuus alensi opettajan ja vanhempien välisen yhteydenpidon kynnystä.

3.3 Yhteistyön merkitys

Hirston (2001b) mukaan lapsilla ei ole nykypäivänä pettymyksensietokykyä, eivätkä nykypäivän vanhemmat uskalla antaa lapselleen riittävästi rajoja. Tästä johtuen kouluun tuleva lapsi saattaa siis kohdata hyvinkin erilaisia normeja ja rajoja kuin kotonaan ja siitä syntyy oppilaalle varsin ristiriitainen tilanne. Näin käy helpoimmin juuri sellaisissa

tilanteissa, joissa koulu ja vanhemmat eivät ole tietoisia toisistaan. (Hirsto 2001b, 16 - 19.)

Hirston tutkimuksessa (2000a) kävi ilmi, että vanhemmilla on kuitenkin halukkuutta tehdä yhteistyötä koulun kanssa ja he kokevat mielekkääksi kasvatuksellisten näkemystensä pohtimisen. Osa vanhemmista on aktiivisesti kiinnostuneita lastensa kasvatuksesta ja he ovat löytäneet omat vertaisryhmänsä lehdistä, tai internetin keskustelupalstoilta.

Lund & Nilsson (1989) korostavat yhteistyön merkityksellisyyttä vanhemmille. Monet vanhemmat ovat yksin kasvatustehtävänsä kanssa ja luottavat suuren osan vastuusta kouluille ja muulle yhteiskunnalle. Heidän mukaansa on erittäin tärkeää, että vanhemmat saavat tukea kasvatustyössään ja että korostetaan sitä, että heillä on se kaikkein tärkein rooli oman lapsensa kasvattamisessa. Kaikilla on välitettävänä kokemuksia ja me kehitymme kasvattajina saadessamme vaihtaa mielipiteitä toistemme kanssa. On huomattu, että vanhemmat jotka saavat tutustua kouluun paremmin, motivoituvat koulusta enemmän ja siirtävät sen myös lapsiinsa. (Lund & Nilsson 1989, 10-12.)

Hirsto (2001b) määrittää lapsen koulunaloittamisen hyvin merkitykselliseksi iäksi yhteistyön kannalta. Ensimmäistä luokkaa aloittaessaan lapsi tuo mukaansa kouluun kodin kokemusmaailman. Lasten kokemusmaailmat saattavat olla hyvinkin erilaiset, mikä saattaa vaikuttaa koulussa käyttäytymiseen ja siellä menestymiseen. Jos kodin ja koulun kulttuurit ja arvot ovat ristiriidassa keskenään, lapsi saattaa sosiaalistua epäonnistumaan koulussa tai muuten saada epäedullisemmän lähdön koulu-uralleen. Lapsen opettaja on yleensä sama monen vuoden ajan, joten luottamuksellisen suhteen saaminen edellyttää työn aloittamista mahdollisimman varhain. Toisaalta opettaja tarvitsee vanhempien asiantuntemusta omasta lapsesta, jotta koulun aloittamisvaihe sujuisi mahdollisimman helposti. (Hirsto 2001b, 17 - 19.)

Kodin ja koulun yhteisyydestä on havaittu olevan paljon hyötyä sekä lapselle, että koululle. Erityisesti Yhdysvalloissa on tehty paljon tutkimuksia vanhempien ja koulun yhteistyön vaikutuksesta lapsen koulumenestykseen. Niissä jokaisessa on havaittu myönteinen vaikutus sekä kognitiivisiin, että sosiaalisiin taitoihin. Yhteisyydestä kodin kanssa koulu hyötyy suoraan sillä tavalla, että oppilaiden poissaolot vähentyvät ja lasten käyttäytyminen koulussa parantuu (esim. Griffith 1996, Henderson & Berla 1994).

Zellman ja Waterman (1998) ovat myös tutkineet kodin ja koulun yhteistyön myönteisiä vaikutuksia. He ovat tulleet siihen tulokseen, että vanhempien osallistuminen koulutyöhön vaikuttaa myönteisesti lapsen koulumenestykseen. Heidän mukaansa

tämä kaikki johtuu siitä, että osallistuminen koulussa tapahtuvaan toimintaan vähentää ennakkoluuloja ja lisää vanhempien kiinnostuneisuutta ja innokkuutta ja se heijastuu välittömästi lapseen.

Mm. Zellmanin ja Watermanin (1998) mukaan opettaja on tässä kaikessa avainasemassa. Tästä johtuen opettajan on ensinnäkin tunnettava omat mahdolliset ennakkokäsityksensä ja mahdolliset stereotyyppiset näkemyksensä siitä, mitä kotona tapahtuu.

Hirston (2001b) mukaan opettajien kotikasvatusta koskevien käsitysten selvittämiseksi luodaan pohja toimivammalle kodin ja koulun yhteistyölle. Nykypäivän opettaja joutuu työssään tekemisiin lisääntyvässä määrin psyykkisen ja fyysisen väkivallan kanssa. Usein opettaja tuntee tällaisissa tilanteissa heikkoutta kohdata niitä.

Hirsto (2001b) on tutustunut useisiin tutkimuksiin, joissa on tutkittu opettajien ja vanhempien odotuksien vaikutuksia lapsiin. Näissä tutkimuksissa on tultu siihen tulokseen, että opettajien odotukset vaikuttavat lapsen toimintaan. Odotukset ja käsitykset suuntaavat valikoivaa tarkkaavaisuutta ja sitä kautta suuntaavat opettajan toimintaa ja hänen oppilailensa antamaa palautetta. Näiden tutkimusten valossa voidaan siis olettaa, että opettajien olisi hyvä tietää oppilaidensa kotikasvatuksesta ja siitä mitä oppilaan kotona tapahtuu.

Toisaalta tähän vaikuttaa koulun suhtautuminen uusiin koulutulokkaisiin. Joissakin kouluissa uusille ekaluokkalaisille järjestetään yksi ainoa tutustumispäivä, kun taas toiset ovat olleet koko esikouluvuoden samassa koulussa, jossa aloittaa koulunsa. Tällaisilla oppilailta on melko selkeä kuva koulusta sen alkaessa. Esikoulu on tuonut tähän asiaan runsaasti muutosta (Hirsto 2001b, 24).

Vanhempien ja heidän lastensa kanssa työskentelevien työntekijöiden (esim. opettajien) yhteistoiminnassa huomioon otettavia ja muistettavia asioita voidaan kuvata esimerkiksi seuraavasti (Ferguson & Ferguson 1987, Virpiranta-Salo 1992, Koiviston 1998 mukaan.)

Vanhemmilla on ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu. Toiseksi vanhemmilla on paljon tietoa omasta lapsestaan - monasti enemmän kuin lapsen kanssa työskentelevällä ammatti-ihmisellä voi koskaan olla... Vanhemmat tuntevat tai voivat ottaa selville useita erilaisia kasvatusmenetelmiä. Työntekijät voivat menestyksekkäästi käyttää näitä menetelmiä työssään. Vanhemmat pystyvät myös oppimaan. Toisaalta vanhemmat tarvitsevat tietoja ja taitoja, joita ammatti-ihmiset voivat heille antaa.

Vanhemmat ovat ihmisiä, joilla on nimi, ei vain jonkun isä ja äiti, harrastuksia ja mielenkiinnon kohteita. Heidän kanssaan voi keskustella erilaisista asioista. Vaikka vanhemmat ovat joskus väärässä, heidän mielipiteitään, uskomuksiaan ja menetelmiään on kunnioitettava, vaikka ne ammatti-ihmisen mielestä eivät olisikaan oikeita. Jokainen pystyy muuttamaan, jos valittavana on uutta tietoa ja uusia vaihtoehtoja. Ammatti-ihmisen tehtävänä on antaa uusia näkökulmia.

Vanhempien huolenaiheet ja erilaiset perhetilanteet on otettava huomioon esim. työttömyys, sairaus, rahahuolet, avioero jne. Ammatti-ihmisen on aina oletettava, että vanhemmat tekevät parhaansa. Vanhemmilla voi olla tarpeita, joita opettaja ei voi tyydyttää, mutta opettaja voi tunnistaa nämä tarpeet ja ohjata vanhemmat sellaisen henkilön puoleen, joka voi ne tyydyttää. Opettajalla tulisi siis näin ollen olla tietoa paikallisista palveluista. (Koivisto 1998.)

Yhteistyö kodin ja muiden tahojen kanssa on tärkeää myös koulun kehittymisen kannalta, ei pelkästään oppilaan ja tämän vanhempien kannalta. Koulu on osa oppijan lähiverkostoa. Tähän verkostoon kuuluvat myös vanhemmat, opettajat, erilaiset järjestöt ja vapaaehtoisjärjestöt, viranomaiset, kunta ja paikkakunnan yritykset. Koulu toimii ja menestyy yhdessä lähiverkoston kanssa, ei yksin. Koulun kehittyminen on siis sidoksissa lähiverkostoon. Tästä syystä lähiverkoston vuorovaikutussuhteita pitää ravita ja verkossa toimivat ihmiset haastaa mukaan oppimiseen ja kasvuun. Koulun täytyy olla säännöllisessä vuorovaikutuksessa lähiverkoston toimijoihin. Tarvittaisiin yhteistoimintaa, palaute ja viestintäjärjestelmiä. (Lindeman 1996, 37, 38.)

3.4 Yhteistyön tavoitteet

Viljasen (1992) mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö on olennainen osa koulun kasvatus ja opetustyötä. Tavoitteena yhteistyössä on lapsen kokonaisvaltainen huomiointaminen sekä kasvattamisessa ja opettamisessa mukana olevien ihmisten työn tukeminen. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä voidaan pitää kehittyvänä prosessina, joka sisältää jatkuvaa, luontevaa eri tarpeista lähtevää vuorovaikutusta eri kasvattajatahojen välillä. Yhteistyön kehittyminen voi tapahtua sekä emotionaalisten ja kognitiivisten tavoitteiden että yhteistyön toimivuustavoitteen kautta. Emotionaalisia tavoitteita ovat molemminpuolinen tutustuminen, turvallisuuden tunteen ja luottamuksen herättäminen sekä kuulumisten ja kokemusten vaihtaminen. Kun kontakti on luotu, on

kokemusten ja ajatusten vaihto helpompaa. Samoin mahdollisten hankaluuksien ja vaikeuksien käsitteleminen on helpompaa, jos kodin ja koulun välillä vallitsevat jo entuudestaan luottamukselliset suhteet ja yhteiset kasvatustavoitteet. Kun tuntemus ja ymmärrys yhteistyön seurauksena lisääntyy, poistuvat usein väärät käsitykset ja turhat ennakkoluulot yhteistyön eri osapuolten väliltä. (Viljanen 1992, 23.)

Sourander (1991) on tullut siihen tulokseen, että hyvät henkilökohtaiset suhteet ja riittävä tieto tilanteista rohkaisevat ongelmien selvittelyyn jo ennen kuin vaikeudet kasaantuvat ja muodostuvat ylivoimaisiksi. Muita kodin ja koulun yhteistyön tavoitteita ovat; tiedon välittäminen opettajalta vanhemmille ja päinvastoin, toisten osapuolten tuntemuksen ja ymmärtämyksen lisääminen sekä toisen asemaan eläytymiseen mahdollistaminen, vaikutusmahdollisuuksien lisääminen koulun kehittämisessä ja koulua koskevien asioiden päätöksenteossa ja lasten kasvatusta ja kehittymistä koskevan tiedon välittäminen ja jakaminen. (Sourander 1991, 2 - 6.)

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä tehdään oppilaan hyväksi ja se auttaa opettajia ja vanhempia yhdistämään voimavaransa ja tukemaan toinen toisiaan. Sekä vanhemmat että opettaja ovat omalla tahollaan asiantuntijoita lapsen kehityksen tukemisessa. On tärkeää, että vanhemmat ja opettaja tekevät yhteistyötä lapsen hyväksi ja että heillä on yhteiset tavoitteet. Vanhemmat voivat antaa opettajalle paljon hyödyllistä tietoa ja kokemuksia lapsestaan. Näin tulee esille asioita jotka eivät muuten ehkä selviäisi, mutta joista on hyötyä opettajalle. Toisaalta on tärkeää kodin kannalta, että opettaja on halukas keskustelemaan lapsesta hänen vanhempiensa kanssa ja varaa tähän yhteistyöhön aikaansa. (Korpinen 1989, 189, Kuorelahti & Liimatainen 1996, 7.)

Vanhempien mielestä kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on merkitystä myös lapsille. Kun vanhemmat ovat aktiivisesti mukana yhteistyössä, lapset kokevat, että heistä välitetään ja heidän koulutyöstään ollaan kiinnostuneita. Heille välittyy myös tunne siitä, että vanhempien mielestä koulunkäyminen on tärkeää ja hyödyllistä. Vanhempien mielestä lapsen on myös helpompi puhua koulusta, kun vanhemmat ovat mukana yhteistyössä. Kuorelahden ja Liimataisen mukaan kodin ja koulun yhteistyöllä on myös merkitystä vanhempien väliselle vuorovaikutukselle. Yhteistyön välityksellä vanhemmat tutustuvat toisiinsa paremmin ja kanssakäyminen on avoimempaa. (Kuorelahti & Liimatainen 1995, 61.)

Hirston (2001b, 46-47) mukaan vanhemmuutta voidaan koulussa tukea vanhempainkasvatuksella, jota joissakin kouluissa ollaan hyvin paljon harjoitettukin. Hirston

mukaan tällaisen yhteistyön tavoitteena on auttaa vanhempia kotona luomaan sellaisia kasvatusympäristöjä ja oppimisympäristöjä, jotka tukevat oppimista. Tätä osa-aluetta Hirston (2001b) mukaan tulisi kehittää niin, että opettaja ja oppilaan vanhemmat olisivat enemmän tasa-arvoisia oppilaan kasvattajia.

Hirston (2001b, 47) mukaan vanhemmat tulisi nähdä linkkinä ympäröivän maailmaan. Vanhemmat voidaan nähdä resurssina koulussa, mikäli heidän annetaan siihen riittävästi osallistua.

Aronson (1996) on tullut tutkimuksissaan siihen tulokseen, että kaikki vanhemmat ovat taustoistaan riippumatta halukkaita yhteistyöhön koulun kanssa. He uskovat yhteistyöstä olevan hyötyä lapsen kasvatusta ajatellen. (Aronson 1996, 58.)

3.5 Yhteistyömuodot ja niiden tärkeysjärjestys

Kodin ja koulun yhteistyössä vanhemmilla tulisi olla aktiivinen rooli. Koulun tai opettajan tehtävänä on etsiä kuhunkin kouluun ja luokkaan parhaiten soveltuvat yhteistyömuodot. Uusien, vanhempien mielekkäiksi kokemien yhteistyömuotojen miettiminen ja kehittäminen on tarpeellista, koska tutkimuksissa on osoitettu, että vanhempien osallistuminen kodin ja koulun yhteistyöhön riippuu ratkaisevasti siitä, mitä koululla on tarjottavanaan. (Husso & Korpinen 1991, 10.)

Hirston (2001b) mukaan viestintä voidaan jakaa yksisuuntaiseen ja kaksisuuntaiseen kommunikointiin. Yksisuuntainen viestintä tarkoittaa sellaista viestintää, jossa opettaja viestittää kotiin asioista, ottamatta lainkaan tai hyvin vähän huomioon oppilaan vanhempia. Tällaista viestintää on esimerkiksi reissuvihkot ja tiedotemonistheet.

Kaksisuuntaisessa viestinnässä sekä oppilaan vanhemmat, että opettaja voivat toimia aloitteellisina osapuolina kodin ja koulun välisessä viestinnässä. (Hirsto 2001b, 46.)

Alijoki (1998) peräänkuuluttaa vuorovaikutuksen arvostuksen lisäämistä. Hänen mukaansa perheen ulkopuolelta tuleva, yhä laadukkaammaksi koettu ammatillinen kasvatusta on heikentänyt lasten vuorovaikutusta omiin vanhempiinsa. Kuitenkin vanhempien ja lapsen välinen välittäminen ja rakkaus ovat kaikkien vuorovaikutustaitojen pohja. Tämän vuoksi ammattikasvattajien täytyisi pystyä tukemaan vanhempia heidän vuorovaikutuksessaan omaan lapseen. (Alijoki 1998, 5 - 7.)

Vapaaehtoinen toiminta on vanhempien konkreettista osallistumista lapsensa koulunkäyntiin. Vanhemmat voivat tässä toimia esimerkiksi apuopettajina ja tuoda

omalta alaltaan tietotaitoa kouluun. Hirston (2001b, 47) mielestä vanhempien vapaaehtoisuuden tulisi tarkoittaa myös vanhempien vaikuttamista koulun arjessa, aktiivisen osallistumisen kautta.

Päätöksenteolla tarkoitetaan esimerkiksi vanhempainneuvostoa. Hirston (2001b) määritelmän mukaan se on vanhempien osallistumista sekä koulun muodolliseen päätöksentekoon, että lapsen henkilökohtaisten tavoitteiden laadintaan.

Seikkula (2000) on tutkimuksessaan haastatellut vanhempia koulun toimintaan osallistumisesta. Tutkimuksessa vanhemmat kertoivat yhteistyön merkitsevän sitä, että lapsi voi kokea häntä arvostettavan omana itsenään. Yrittäessään lähestyä asiaa henkilökohtaisemmin, he kuitenkin usein pitivät itseään vähän osallistuvina. Vain 18 % vanhemmista katsoi olevansa sitoutunut lapsensa elämään sekä kodin että koulun puitteissa. Melkein puolet vanhemmista eivät osanneet sanoa ovatko he mukana lapsensa elämässä sekä kodissa, että koulussa vai eivät. Usein tämä herätti myös syyllisyyden tunteita. Monasti kyse oli kuitenkin vain siitä miten laajasti yhteistyötä voidaan tarkastella. (Seikkula 2000, 20.)

Korpisen ym. (1980) tekemässä yhteistyötutkimuksen toisessa, koulun tarjoamia yhteistyömuotoja käsittelevässä osassa jaettiin kodin ja koulun yhteistyömuodot koulu- ja luokkakohtaisiin tilaisuuksiin. Heidän mukaansa koulun järjestämät tilaisuudet olivat yleisempiä kuin luokkakohtaiset tilaisuudet. Melkein jokaisessa koulussa oli järjestetty vuoden aikana vähintään yksi koko koulun yhteinen juhla, johon vanhemmat olivatkin yleisimmin osallistuneet. Seuraavaksi yleisimpiä koulun taholta järjestettyjä yhteistyömuotoja olivat vanhempainillat (70 %), Keskustelutilaisuudet (35 %), oppilastöiden näyttelyt (31 %) sekä kuuntelupäivät (27 %). Opettajista 30% ei ollut järjestänyt oman luokkansa puitteissa minkäänlaista vanhemmille suunnattua yhteistyötilaisuutta. (Korpinen ym. 1980, 28.)

Korpisen ym. (1980) tekemän yhteistyötutkimuksen kolmannessa osassa esitellään tuloksia siitä, mitä mieltä opettajat ja vanhemmat olivat yhteistyömuotojen tärkeysjärjestyksestä. Opettajat ja vanhemmat olivat yhtä mieltä siitä, että todistus lukukauden lopussa ja vanhempien ja opettajien välinen henkilökohtainen keskustelu ovat tärkeimpiä yhteistyömuotoja. Opettajien ja vanhempien käsitykset keskustelutilaisuuksien ja koko koulun yhteisten juhlien tärkeydestä olivat melko yhteneväisiä. Suurimmat erot vanhempien ja opettajien tärkeysjärjestyksessä tulivat esille puhelinkeskustelujen ja luokkakohtaisten juhlien merkitystä arvioitaessa. Opettajat pitivät puhelinkeskusteluja

kolmanneksi tärkeimpänä yhteistyön muotona, mutta vanhemmat arvioivat sen vasta yhdeksännelle tilalle.

Kuorelahden & Liimataisen mukaan vanhemmat pitivät tärkeimpinä ja tarpeellisimpina yhteistyön muotoina reissuvihkoa ja vanhempien, (oppilaan) ja opettajan välistä keskustelua. Vanhemmat kokivat saavansa henkilökohtaisessa keskustelussa eniten tietoa omasta lapsestaan. Vähiten tarpeellisena vanhemmat pitivät opetukseen osallistumista. (Kuorelahti & Liimatainen 1996, 60.)

Opettajan ja vanhempien välinen keskustelu on yksi kodin ja koulun välisen tiedottamisen muodoista. Korpisen ym. (1980) tutkimuksen kolmannessa osassa tuli esille se, että sekä opettajat, että vanhemmat arvostavat henkilökohtaista keskustelua kodin ja koulun välisenä yhteistyömuotona. Henkilökohtainen keskustelu on persoonallisen viestinnän muoto, jossa kasvatustapahtumaan osallistuvat henkilöt välittävät kasvatukseen liittyvää ja kasvatustyötä hyödyntävää tietoa toisilleen. Tavoitteena on kasvatustapahtuman auttaminen ja lapsen kokonaiskehityksen edistäminen. (Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980, 5.)

Seikkulan (2000) mukaan lapsen läsnäolo tekee vanhempaintapaamisesta kasvatustilanteen, sillä lapsi kuulee, miten vanhemmat puhuvat niistä asioista, mitä tapaamisessa käsitellään. Aikuisen näkökulma maailmaan avautuu ja lapsi voi tarkastella sitä oman näkökulmansa kautta. (Seikkula, 2000, 26.)

Reggio Emilia- pedagogiikassa kodin ja koulun välinen yhteistyö kuuluu kouluun luonnollisella tavalla. Tiitola-Meskanen kertoo (1993) Reggion kodin ja koulun yhteistyöstä. Hänen mukaansa Reggiolainen pienten koulu nähdään kasvatusyhteisönä, jossa kaikki ovat yhteydessä toisiinsa. Koulu on myös kommunikaatiokeskus, monipuolisen yhteisön ja kokeilujen näyttämö. He katsovat kaikkien hyvinvoinnin olevan toisistaan riippuvaisia. Vanhemmista joka kolmas kuuluu lähes viikoittain kokoontuvaan toimikuntaan, joka suunnittelee henkilökunnan kanssa koulun toimintaa, erilaisia retkiä, kulttuuritoimintoja jne. Myös opettajat työskentelevät pareittain. (Saksala 1993, 34 - 39.)

4 YHTEISTYÖN ESTEET JA KEHITTÄMINEN

Joskus yhteistyölle voi ilmaantua esteitä ja ongelmia koulun ja kotien ponnisteluista huolimatta. Kulttuuriset ja sosiaaliset syyt voivat olla joillekin perheille yhteistyön esteenä. Yhteistyötä saattavat häiritä myös ristiriidat, väärin ymmärtäminen tai epäluottamus. (Lötjönen & Massinen 1993, 14). Kodin ja koulun välisen tiedottamisen esteet voidaan jakaa sisäisiin henkilökohtaisiin esteisiin ja ulkoisiin, fyysisiin esteisiin. Sisäiset esteet voivat liittyä esimerkiksi opettajan tai vanhempien asenteisiin, käsityksiin, persoonallisuuden piirteisiin, aikaisempiin kokemuksiin tai arvostuksiin. (Husso 1980, 19).

Aikaisempien tutkimusten mukaan (esim. Aulamo 1991) vanhemmat kokivat työesteet, ajanpuutteen ja sopimattoman ajankohdan tärkeimmiksi yhteistyön esteiksi. Myös jäykkyys ja kaavamaisuus voivat olla esteenä koulu kanssa tehtävälle yhteistyölle. (Aulamo 1991, 105-106; Linjala & Sillanpää 1991, 96-97).

Seikkulan (2000) mukaan Wanat (1997) esittää, että vanhempien näkökulma siitä, mikä on mielekästä kodin ja koulun välistä yhteistyötä, on käsitteellistetty ainoastaan koulun linssien läpi katsottuna. Vanhemmille on osoitettu hyvin selvät toiminta-alueet koulun ja kodin yhteistyössä. Vanhempien toiminta on yleensä rajattu tiettyihin tapahtumiin ja päiviin sekä kotitehtävissä avustamiseen. Vanhemmat osallistuisivat enemmän jos heillä olisi mahdollisuus vaikuttaa opetussuunnitelmaan. He olisivat myös valmiita käyttämään omaa asiantuntemustaan oppilaiden hyväksi.

Vanhemmat halusivat lisäksi välittömämpiä suhteita opettajaan. (Seikkula 2000, 20.)

Korpisen, Korpisen & Husson tutkimuksessa (1980) keskeisimmäksi yhteistyön esteeksi huoltajat kokivat aineenopettajajärjestelmän. Erityisen vaikeana sen kokivat kaupunkien ja taajamien huoltajat.

Hirston mukaan (2001b, 49) opettajan rooliin on kuulunut perinteisesti vahva kateederilla seisominen ja yksin toimiminen. Opettaja on aina ollut aloitteen tekevä puoli ja tietynlainen tiedon monopoli. Tästä kaikesta johtuen kodin ja koulun yhteistyössä ei ole ollut tasavertaisuutta.

Korpinen, Korpinen & Husso (1980) toteavat tutkimuksessaan vanhempien kokevan kaikkein suurimmaksi yhteistyön esteeksi aineenopettajajärjestelmän. Opettajat kokivat suurimmiksi esteiksi organisatoriset seikat: liian suuret luokat ja liian suuret koulut.

Vanhempien ja opettajien käsitykset käytännön järjestelyistä poikkeavat hieman. Korpisen ym. (1980) tutkimuksen mukaan suurin osa opettajista haluaisi sijoittaa vanhempien tapaamisen iltapäivään, mutta vanhemmista suurin osa haluaisi sen olevan illalla.

4.1 Ajan puute

Hirsto on (2001b, 48-50) todennut kodilla ja koululla olevan eroja tehtävissä. Erityisesti aikaisemmin koulun tiedonvälityksellinen luonne on korostunut. Tiettyjen oppisisältöjen oppiminen on korostunut koulussa. Opettajat ovat olleet hyvin tarkkoja oppisisältöjen läpikäymisestä. Tämä on tehnyt yhteistyön ajallisesti mahdottomaksi toteuttaa.

Aulamo (1991, 104-105) on tutkimuksessaan todennut saman. Lähes 1/5 kyselyyn osallistuneista vanhemmista on ilmoittanut suurimmaksi yhteistyön esteeksi työkiireet. Sopimattoman ajankohdan ilmoitti yhteistyön esteeksi 9 % vanhemmista. Myös tässä tutkimuksessa vanhemmat ilmoittivat kokevansa opettajan kiireelliseksi ja luokkakoot suuriksi.

Ajan puute on yksi yleisimmistä yhteistyönesteistä. Koska aika on varsin rajallinen, opettajalla ja vanhemmilla on mahdollista osallistua vain sellaiseen toimintaan minkä he katsovat todella tärkeäksi ja välttämättömäksi. Vanhemmilla on omat työaikansa ja -esteensä, eikä opettajallekaan ole varattu aina koulun taholta riittävästi aikaa yhteydenpitoon. Vaikka aika onkin tavallaan ulkoinen tekijä, ajan käyttö on myöskin sisäisiin arvostuksiin liittyvä tekijä. (Husso 1980, 19.)

Mm. Aulamo (1991, 105, 106) ja Kuorelahti & Liimatainen (1996, 61) totesivat tutkimuksessaan, että vanhemmat kokivat työesteet, ajanpuutteen ja sopimattoman ajankohdan tärkeimmiksi yhteistyön esteiksi.

4.2 Yhteistyöhön kohdistuvat pelot ja ennakkokäsitykset

Jokaisen oppilaan vanhemmilla on Hirston (2001b, 49) mukaan omasta koulutaustastaan johtuvia ennakkokäsityksiä koulusta ja opettajasta. Tämän takia kouluun on vaikea tulla. Ennakkokäsitystensä takia vanhempien saattaa olla hyvin vaikea lähestyä opettajaa.

Niemi puolestaan kirjoitti Helsingin Sanomissa julkaistussa artikkelissaan, että kodin ja koulun yhteistyötä rasittavat uhkakokemukset. Opettajat pelkäävät vanhempien

arvostelevan heidän ammattitaitoaan ja vanhemmat taas pelkäävät lastensa puolesta. Tämä ongelma pitäisi kohdata avoimesti. Monille vanhemmille koulu on hyvinkin ristiriitainen paikka. Omat, usein negatiiviset muistot saattavat nousta pintaan ja ne saattavat aiheuttaa sen, että vanhempi jää kokonaan pois koulun yhteistyötilaisuuksista. Vanhemmat saattavat myös kokea koulun säännöt ja kielen hyvin erilaisiksi verrattuna heidän arkipäiväänsä. Se etäännyttää. (Niemi 1999.)

4.3 Yhteistyön kehittäminen

Niemen (1999) mukaan vanhemmat tarvitsisivat paljon enemmän informaatiota koulussa tapahtuvista muutoksista, pedagogisista uudistuksista, uusista arviointitavoista ja opetussuunnitelmatyöstä. Hän toteaa, että kodin ja koulun välisen yhteydenpidon tulisi olla aktiivisempaa ja vanhempien läsnäolon koulun arkipäivässä luonnollinen asia. Monet vanhemmat myös miettivät, mitä asioita koulusta ja koulun käytänteistä voi sanoa ääneen, niin ettei se tavalla tai toisella käänny omaa lasta vastaan. ”Kotien tulisi saada luottamus siitä, että koulu on lapselle hyvä paikka. Vanhempien ja opettajien yhteistä ääntä tarvitaan, jotta se kuuluu myös päättäjien korviin”, kirjoittaa Niemi. Niemi (1999) viittaa myös siihen, että nykyisin koulu joutuu kilpailemaan elintilastaan ja toimintaehdoistaan paikallistasolla, koska valtakunnallisesti sitovaa ohjeistoa on hyvin vähän. Kunnan rahoissa ei myöskään ole korvamerkittyä valtion rahoitusta koulutusta varten. Paikallistasolla päätetään opetusryhmien koot, oppimateriaaliresurssit, muu varustetaso, erityisopetuksen ja tukiopetuksen saatavuus. Nämä ratkaisut vaikuttavat perheiden arkeen ja opettajien työedellytyksiin. Opettajat ja vanhemmat voivat siis vaikuttaa parhaiten yhdistämällä voimavaransa lasten ja nuorten hyväksi. (Niemi 1999)

Mm. Niemen (1999) mukaan koulun tulee pysyä mukana yhteiskunnan kehityksessä ja muutoksissa. Oppilaiden ja perheiden tarpeisiin pitäisi pystyä vastaamaan koulun taholta. Vanhemmat ovat koululle korvaamaton resurssi, jos heidät otetaan aidosti mukaan. Vanhempien tulisi saada enemmän tietoa tämän päivän koulusta. Mitä enemmän he saavat tietoa lapsensa koulunkäynnistä, sitä enemmän vanhemmat pystyvät ymmärtämään lastansa oppijana ja sitä enemmän he osallistuvat ja viihtyvät koulussa. (Kuorelahti & Liimatainen 1996, 62, Niemi 1999.)

Jos opettaja ottaa kotiin yhteyttä esimerkiksi oppilaan käytöshäiriöiden takia, vanhemmat saattavat ahdistua ja alkaa puolustella lastaan. Jokainen vanhempi haluaisi kuulla oman lapsensa menestyvän ja siksi tällainen perinteinen negatiivisissä merkeissä lähestyminen ei ole kovin hyvä yhteistyötapa. Opettajien olisi hyvä nähdä, että vanhemmuuteen kuuluu halu puolustaa lasta silloinkin, kun se on epätarkoituksenmukaista. Useimmiten keskustelemalla ja yhteistyöllä päästään tällaisissakin tilanteissa eteenpäin. Vanhemmat tarvitsevat myös hyvää palautetta lapsestaan. Sillä on usein suurempi voima kuin negatiivisella viestillä. Myös opettajat tarvitsisivat vanhemmilta palautetta silloinkin kun vanhempien mielestä kaikki menee hyvin ja heidän lapsensa saa hyvää opetusta. Tämä kannustaisi opettajaa työssään. (Niemi 1999.)

Opettajan tulisi ilmaista vanhemmille selkeästi opiskelun tavoitteet, mitä tehdään ja miksi, mitä oppilaalta ja vanhemmilta odotetaan. Jos vanhemmat saadaan aktiiviseksi tukivoimaksi, lapselle tulee turvallisempi olo. Hän huomaa, että koti ja koulu osoittavat kiinnostusta häntä ja hänen työtään kohtaan. Myös koulutyöhön välinpitämättömästi suhtautuvia vanhempia saadaan aktivoitua tällä tavoin. Vanhemmat huomaavat näin, että heidän apuaan tarvitaan, tämä voi olla heille hyvinkin palkitsevaa. Myös erilaisten yhteistyömuotojen käyttäminen ja kokeileminen saa vanhemmat usein lähtemään mukaan yhteistyöhön, opettajat voisivat kysellä vanhemmilta ideoita ja yhteistyön kehittämisehdotuksia. Kuorelahden & Liimataisen tutkimuksesta selvisi, että monet vanhemmat toivoivat esimerkiksi koko perheen yhteisiä vapaamuotoisia tapahtumia. Vanhemmat olivat valmiit myös järjestämään erilaista kerhotoimintaa lapsille, jos koululta löytyisi tarvittavat tilat ja välineet. (Hughes 1994, 148, 149; Koppinen ym. 1994, 104; Lötjönen & Massinen 1993, 27, 28; Kuorelahti & Liimatainen 1996, 61.)

Kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseksi opettajan kannattaa kiinnittää huomiota ihmissuhdetaitoihinsa ja viestintäänsä. Toisen asemaan eläytyminen on hyvä alku vanhemman kohtaamiselle. Opettajan on suostuttava vuorovaikutukseen ja ainoa väline vuorovaikutuksessa on oma persoona. Pystyäkseen kohtaamaan toisen ihmisen on opettajan hyväksyttävä toisen ihmisen ainutlaatuisuus ja keskeneräisyys. Koska ihmisen todellinen keskus on hänen heikkoudessaan sisältyy tähän myös voimavara, kasvun mahdollisuus. Opettajan on myös suostuttava hyväksymään omat heikkoutensa, sillä suhde omaan itseensä heijastuu myös suhtautumisessa muihin. Opettajan on oltava läsnä keskustelutilanteessa, myötäelävä ja kuunneltava. Opettajan tulisi tulla myös vanhem-

paa puolitiehen vastaan. Jos kodin ja koulun yhteistyö kehittyy myönteisesti, se on luonnollista vuorovaikutusta ja luottamusta. (Hirsikangas 2000)

Yksi vanhempien ja opettajan välisen yhteistyön hankalista tilanteista on kritiikin antaminen ja saaminen. Kritiikki herättää erilaisia kipeitä tunteita niin vanhemmissa kuin opettajassakin. Nämä tunteet olisi opittava hyväksymään luonnollisina, silloin pystymme olemaan avoimempia toisiamme kohtaan. Konflikteja ei siis pidä aina välttää, sillä ne voivat olla muutoksen edelläkävijöitä, joita voidaan käyttää hyväksi vuorovaikutuksen parantamisessa. (Hirsikangas, 2000; Stacey 1991, 55, 56, 78.)

Aronson (1996, 58) on sitä mieltä, että vanhempien kielteistä käsitystä yhteistyötä kohtaan lisää se, että opettajat valitettavan usein ottavat yhteyttä koteihin vasta sitten kun ongelmia ilmenee.

Tuomi (2001) ehdottaa vanhempien tapaamisten aikataulujen vaihtelemista. Hänen mukaansa oppilailta ja vanhemmilla on nykyisin paljon harrastuksia ja toistuvia, säännöllisiä menoja. Mikäli koulu haluaa mahdollisimman paljon vanhempia osallistumaan vanhempaintilaisuuksiin, täytyy niitä järjestää eri aikoina ja eri viikonpäivinä. Hänen tutkimuksessaan mainitsema kasvatuskumppanuus vaatii sille soveltuvan ympäristön rakentamista. Tämän ympäristön tulee Tuomen (2001) mukaan rakentua luottamukselle ja vastavuoroisuuden periaatteelle.

4.4 Lions Quest - ohjelma

Lions Quest on Lions-clubs internationalin ja Quest Internationalin yhteinen oppilaille ja vanhemmille suunnattu koulutusohjelma, jota ammattikasvattajat voivat vetää suorittuaan Lions Quest- kurssin. Koulutusohjelmaan kuuluu esim. Opettajille suunnattu oppilaiden kanssa tehtävien harjoitusten opas, vanhempien opintopiiriopas ja kalvo ja monistepohjat. Vanhemmille suunnatut opintopiirit vastaavat ajan haasteeseen. Tämän päivän vanhemmat osoittavat lisääntyvässä määrin kiinnostusta lastensa koulunkäyntiä ja heidän saamaansa opetusta kohtaan. Lions Quest- kasvatusohjelmia käyttäville kouluille tämä avaa mahdollisuuden hyödyntää tätä kiinnostusta ja kutsua vanhempia mukaan aktiiviseen ja tavoitteelliseen kasvatustyöhön. Lions Quest-kasvatustohjelmat pyrkivät vahvistamaan lapsen itsetuntoa, opettamaan tunteiden hallintaa, sosiaalisia taitoja, päätöksentekotaitoja ja erilaisuuden hyväksymistä. Ohjelmien avulla

pyritään myös siihen, että lapsille muodostuisi rakentavia ja terveitä stressinkäsittelymalleja sekä kestävätkin perusarvot.

Lions Quest- opetuksessa painotetaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja yhtenevien kasvatustavoitteiden ja päämäärien tärkeyttä. Vanhempien opintopiirin tärkeimpiä tehtäviä on kodin merkityksen korostaminen. Kodin pitäisi edustaa lapselle pysyvyyttä ja jatkuvuutta alati muuttuvassa maailmassa. Kotiin pitäisi voida aina palata, kun elämä kolhii. Opintopiiri toimii foorumina, jossa vanhemmat voivat avoimesti ja turvallisesti keskustella omasta perheestään ja itsestään kasvattajina, tutustua lastensa saamaan Lions Quest- opetukseen ja opetella ja omaksua itsekin niitä taitoja ja arvoja, joita ohjelma pyrkii lapsille välittämään. Tarkoitus ei ole yksityiskohtaisten ohjeiden antaminen, sillä perheiden erilaisuudesta johtuen tämä ei ole edes mahdollista eikä tavoiteltavaa. Opintopiirin lähtökohtana on vanhemmuuteen kasvamisen ajatus. Tehtävämme vanhempina ja kasvattajina on yksi elämämme tärkeimmistä tehtävistä - ellei tärkein ja siksi siihen kannattaa panostaa lasten ollessa vielä pieniä. (Stähle - Nieminen 1999, 7.)

Vanhempien opintopiirin kolme päätavoitetta ovat: 1. Vahvistaa kommunikaatiota ja yhteistyötä vanhempien, opettajien ja muiden lapsen elämään vaikuttavien aikuisten välillä. 2. Vahvistaa, innostaa ja tukea perheitä, jotka erilaisista lähtökohdistaan huolimatta ovat avainasemassa lastensa tulevaisuuden luomisessa. 3. Rakentaa tukiverkosto lapsille ja aikuisille yhdistämällä kodin, koulun ja yhteisön voimavarat. Koulun ja kodin yhteistyö on parhaimmillaan jatkuvaa ajatusten ja tiedon vaihtoa. Vanhempien teemailtojen aiheina ovat mm. keskilapsuus, itsetunto, kuuntelemisen taito, keskustelutaidot, arvot ja arvostukset, koulukiusaaminen ja auttaminen ja vapaaehtoistyö. (Stähle - Nieminen 1999, 12, 33 - 35) Opintopiirin vetäjälle suunnattu opas sisältää monipuolisen paketin tietoja ja tarvittavia materiaaleja, joista piirien vetäjänä toimiva esim. luokan opettaja poimii mielestään sopivimmat asiat ja voi tämän lisäksi tietenkin käyttää myös muuta mielestään asiaan kuuluvaa materiaalia.

5 SOSIAALINEN VERKOSTOITUMINEN

5.1 Määrittelyä

Sosiaalisen verkoston käsitettä on Seikkula (1996) määritellyt "vuorovaikutussuhteeksi, joiden kautta yksilö ylläpitää sosiaalista identiteettiään." Näistä vuorovaikutussuhteista ihminen saa henkistä tukea, aineellista avustusta ja erilaisia palveluja, sekä toisaalta tietoa ja uusia ihmissuhteita. (Seikkula 1996, 16-17.)

Jauhiainen ja Eskola (1994) määrittelevät sosiaalisen verkoston luonteen sellaiseksi, jossa yhdistävän suhteen luonne liittää ihmisiä yhteen. Sosiaalinen verkosto on eräänlainen potentiaalinen ryhmä, joka sisältää ryhmänä toimimisen mahdollisuuden. Sosiaalinen verkosto paljastaa toimijoiden väliset yhteydet. Verkosto on kuitenkin vain kenttä, ei itsessään toimiva kokonaisuus. Sillä voidaan tarkoittaa joko sitoutumatonta suhteiden verkostoa samassa kentässä toimivien ihmisten kesken, tai sillä voidaan tarkoittaa ihmisten tietoisesti muodostamaa liityntää. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 59 - 60.)

Bronfenbrenner (1981) kuvaa lasten kasvatusta suhteessa ympäristöön. Hänen mukaansa lapsi ei ole vaan kasvatuksen kohde, vaan hän itse vaikuttaa kasvuympäristöönsä koko elämänsä ajan. Verkoston suhteet toisiinsa ovat vastavuoroiset ja verkoston eri osat vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa.

Pattison & Pattison ovat kehittäneet tarkastelutavan, jota voidaan käyttää kaikkeen sosiaalisen verkoston analyysiin. Sosiaalista verkostoa on siinä kuvattu nelilohkoisena kenttänä. Sosiaaliseen verkostoon luetaan yksilön

- perhe, perheenjäsenet, joiden kanssa asuu saman katon alla, samassa taloudessa;
- suku, mahdolliset muualla asuvat perheenjäsenet ja sukulaiset;
- työ tai koulu tai muut päivittäiset suhteet;
- muut ihmissuhteet, kuten ystävät, naapurit ja ammattiauttajat.

(Seikkula 1996, 21.)

Seikkulan (1996) mukaan sosiaalisten kontaktien tiheys ei määritä sosiaalista verkostoa, vaan verkostoon voi kuulua joko päivittäin tavattavia henkilöitä, kuten työtoverit, tai siihen voi kuulua yhden kerran kuukaudessa tavattava hyvä ystävä. Suhteet voivat siis ajallisesti käsittää hyvin erilaisia ihmisiä, tärkeää on se, että ihminen itse kokee ne tärkeäksi. Sosiaalinen verkosto muodostuu dynaamisista kokonaisuuksista

ja nämä verkostot ovat aina vastavuoroisia. Jokainen ihmissuhde muodostaa myös sille suhteelle ainutlaatuisen yhteistyöinformaation. Sosiaalinen tuki on sosiaalisen verkoston yksi ominaisuus. Yksilön sosiaalinen identiteetti nähdään rakentuvaksi vuorovaikutussuhteissa. (Seikkula 1996, 17.)

5.2 Sosiaalisten verkostojen merkitys

Kantola (2001), Hellsten (1999) ja Tuomi (2001) ovat kaikki sitä mieltä, että kukaan ei jaksakaan yksin. Vanhemmat eivät jaksakaan työtään yksin ja erityisesti Kantola (2001, 22 - 25, 72 - 89) korostaa yhteistyötä ja tukiryhmien tärkeyttä. Hänen mukaansa opettajilla täytyy olla tukea toisista opettajista ja työnohjaus on hyvin tärkeä seikka.

Myös vanhemmilla on Kantolan (2001) mukaan oltava sellaista tukea, että he jaksavat oman vanhemmuutensa kanssa.

Hellstenin (1999) mukaan ihmisten verkostojen tarve johtuu luonnollisten verkostojen häviämisestä: Ihmiset ovat muuttaneet kaupunkeihin, kyläyhteisöt ovat hajonneet, suvut ovat pirstoutuneet ja ihmiset ovat kenties menettäneet siteensä sukuunsa. Muuttaessaan lähiöihin lasten vanhemmat menettävät kaiken yhteisöllisen tuen ja jäävät yksin kasvatustehtävänsä kanssa. Tarvitaan tehtyjä tukiverkostoja. Hellsten kokee "myönteisen kaaoksen" voimavaraksi. (Hellsten 1999, 88 - 92.)

Samaa mieltä ovat myös Jauhiainen & Eskola (1994, 59).

Jauhiaisen & Eskolan (1994) mukaan verkoston merkitys sosiaalisen tuen mahdollistajana korostuu sosiaalityössä. Sosiaalista tukea tuottaa mm. tehtävien jakaminen, materiaallinen apu, välineiden, informaation tai neuvojen antaminen sellaisissa tilanteissa kun toinen sitä tarvitsee. Vaikuttavin tukeminen ei kuitenkaan ole antamista, vaan yhdessä toimimista. Verkostoituminen ei kuitenkaan sinällään riitä, vaan yhden siihen kuuluvan on otettava vastuulleen auttamisen tavoitteenasettelu, organisointi, työnjako sekä työskentelyn kokoaminen ja arviointi. (Jauhiainen & Eskola 1994, 62 - 63.)

Myös Seikkulan (1996) tehtävämäärittelyissä keskeiseksi nousee keskushenkilön rooli. Jokaisessa sosiaalisessa verkostossa on oltava joku tietty keskushenkilö, joka sitten on keskeisessä asemassa verkostossa. Kriisi on yleensä merkki siitä, että verkoston keskeinen voimavara on menettänyt toimintakykyyään. Eri ryhmiin samanaikainen kuuluminen edistää psykologista kehitystä, koska niiden kautta yksilö omaksuu erilaisia näkökulmia ja rakentaa sisäisen dialogin mahdollisuutta. (Seikkula 1996, 29-30.)

6 KIMPPAPERHEPROJEKTI

6.1 Projektin tausta

Mannerheimin Lastensuojeluliiton Keski-Suomen piirissä toteutettiin vuosina 1997-98 kolmella paikkakunnalla "Kimpassa tallustaan" - kokeilu, jonka tavoitteena oli kouluttaa alueelle vertaistukivanhempia arjen vapaaehtoisiksi kanssakulkijoiksi lapsiperheille. Koulutuksiin osallistuneita vanhempia oli 24, erilaisista perhetyyeistä. Myöskin isät olivat mukana. Kokeilun aikana todettiin, että tällaisella toiminnalla olisi tarvetta, mutta kynnys lähteä mukaan vertaistukivanhemmaksi oli korkea ja tuen tarvitsijoiden kynnys ottaa yhteyttä vertaistukivanhempaan oli myös liian korkea. Toisaalta heihin tukeutuvat vanhemmat, jotka olivat ammatillisen avun tarpeessa. Kimppakoulutuksen keskeisinä sisältöinä olivat arjen vuorovaikutustaidot, ratkaisukeskeisyys ja kriisien kohtaaminen. Työelämän vaatavuuden heijastellessa lapsiin, alettiin suunnittelemaan hanketta työn ja perheen yhteensovittamisen edistämiseksi.

6.2 Projektin tavoitteet

Kimppaperheprojektilla on tarkoitus luoda opettajien ja vanhempien kanssa uudenlainen toimintamalli, joka pohjautuu vanhempien verkostoitumiseen ja vertaistukeen. Projektissa pyritään kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tällä autetaan vanhempia selviytymään arjessa, helpotetaan vanhempien jaksamista ja lasten turvallisuuden tunnetta.

Projektilla halutaan edistää lasten hyvinvointia ja halutaan luoda uusi käytäntö, joka mahdollisesti vaikuttaisi koko työyhteisöön pyrkien luomaan siitä sellaista, joka ottaa paremmin huomioon perheen ja työn yhteensovittamisen ja mahdollisesti ottaisi käyttöön uusia toimintamalleja.

6.3 Projektin aikataulu

Vuonna 2000 täsmennettiin kohderyhmät ja tarkennettiin suunnitelmat. Suunnitelmien tarkennusvaiheessa otettiin huomioon myös opettajien näkökulma. Tällöin alettiin

myöskin etsiä kummityöpaikkoja ja yhteistyökouluja, sekä tehtiin vanhempainryhmäkokeiluja. Nämä kokeilut tehtiin yhteistyössä muiden toimijoiden kesken, esimerkiksi kaupungin perhetyön kanssa.

Vuonna 2001 tehtiin kartoituskysely työpaikoilla. Näiden kyselyjen pohjalta sitten raportoitiin tuloksista työpaikan esimiehelle ja aloitettiin kriteerityöryhmien työskentely.

Keväällä aloitettiin myöskin varsinaiset "kimppailat". Monessa koulussa järjestettiin kouluun tutustumisen yhteydessä tilaisuus, jossa tulevien ekaluokkalaisten vanhemmat saattoivat tavata toisensa. Tässä kokeilussa oli mukana kuusi ala-astetta, yhteensä kahdeksan eri oppilasryhmää. Tähän projektiin liittyi myös tutkimustyöt lasten, vanhempien ja opettajan näkökulmasta.

6.4 Projektin jatko

Projektin ja siihen liittyvien tutkimustöiden perusteella rakennetaan täydennyskoulutus ammattihenkilöstölle ja muille vanhempien verkostoitumisesta kiinnostuneille henkilöille. Jyväskylän Ammattikorkeakoulun kanssa yhteistyössä muotoillaan valmis Kimppailtapaketti kouluille, joka sisältää lasten ja vanhempien yhteiset illat Mannerheimin lastensuojeluliiton kouluttajien ohjaamina.

Projekti kehitti tunnustuspalkintoa Perheystävällinen työpaikka- laatukriteeristä, jolla kannustetaan työnantajia panostamaan työn ja perheen yhteensovittamista mahdollistaviin käytäntöihin Keski-Suomessa. Tämän palkinnon kriteerit valmistuvat syyskuussa 2002. Kilpailu julkistetaan syyskuussa 2002. Helmi-maaliskuussa 2003 saadaan tulokset tästä kilpailusta ja silloin palkitaan voittajat.

Vuoteen 2003 mennessä pyritään saamaan täydennyskoulutuksen paketti valmiiksi ja pyritään siihen, että 2003 AMK:ssa olisi tarjolla Kimppailtakokeiluun pohjaavat täydennyskoulutukset.

6.5 Projektissa käytetyt menetelmät

Projektilla oli runsaasti yhteistyökumppaneita, josta keskeisimpänä ovat kokeilukoulut ja niissä erityisesti 1. luokkien luokanvalvojat. Työn ja perheiden yhteensovittamishankkeissa keskeisiä ovat kummityöpaikat. Lisäksi projekti on tehnyt runsaasti

yhteistyötä Jyväskylän Yliopiston kanssa ja siellä erityisesti opettajankoulutuslaitoksen ja kasvatustieteiden laitoksen kanssa. Kolme tutkimusta valmistuu juuri näiden laitosten opiskelijoiden toimesta. Opiskelijoiden ohella myös opiskelijoiden töiden ohjaajat ja Yliopiston Perhetutkimusyksikkö ovat tärkeitä yhteistyötahoja.

Käytännön menetelmänä kokeilun aikana ovat kouluilla järjestettävät kimppailat. Näissä MLL:n koulutettu ohjaaja käsittelee vanhempien kanssa yhdessä sovitun aiheen. Vanhemmat saavat keskustella ja vaihtaa mielipiteitä keskenään. Joinakin iltoina ohjaaja on varannut toiminnallista tekemistä. Kimppailtoihin voivat osallistua molemmat vanhemmat ja erikseen sovittuna iltana sinne voi tuoda lapsensa. Luokan opettajan läsnäoloa ei projektin alussa suositeltu.

6.6 Jyväskylän kasvatusprojektit

6.6.1 Kasvatusprojekti I

Jyväskylässä toteutettiin ensimmäinen kasvatusprojekti vuosina 1977-1978. Tämä projekti sai alkunsa siitä, että vanhemmat huolestuivat lastensa kouluilla ilmenneistä häiriöistä ja työrauhan puutteesta. Tämän projektin tarkoituksena oli jo aikaansaatujen projektien jatkaminen ja kasvatustoiminnan järjestelmällinen toteutus. Projektin tarkoituksena oli myöskin kasvattaa jyvaskyläläisistä nuorista jälleen yhteiskuntakelpoisia ihmisiä, mikä oli ollut ongelmallista vallitsevan vapaan kasvatuksen aikana. Tässä projektissa painotettiin myös runsaasti kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä. Tässä projektissa pyrittiin saamaan yhteistyöhön mukaan myös koulun ulkopuolisia tahoja kuten neuvolaa, päiväkotia jne. Projekti ei onnistunut toivotulla tavalla. (Ahola & Syväterä 2002, 32 - 33.)

6.6.2 Kasvatusprojekti II

Ensimmäisen kasvatusprojektin vaikutukset koettiin myönteisinä. Tämä oli syynä toisen kasvatushankkeen toteuttamiselle vuosina 1982 - 1983. Tämä projekti ei kuitenkaan ollut ensimmäisen projektin jatkoa tai toistoa, vaan tässä projektissa voitiin ongelmien ratkaisemisen sijasta keskittyä niiden ennaltaehkäisyyn. Pääpaino projektissa oli kotien kasvatustyön tukeminen ja nuorison kasvatusta ja vapaa-ajanviettomahdollisuuksien parantaminen.

suuksiin vaikuttaminen. Mukaan projektiin oli tarkoitus saada vanhemmat, sukulaiset ja kaikki alueella asuvat.

Tämän kasvatusprojektin tavoitteet olivat vaativat. Tavoitteisiin oli kirjattu mukaan useita sellaisia tavoitteita, joita ei koskaan ole saavutettu. Myös tämän projektin yhtenä tavoitteena oli kotikasvatuksen tukeminen. Projektissa haluttiin korostaa juuri perheiden kasvatustuon merkitystä, joten koulu- ja päiväkotikeskeisyyttä välteltiin tietoisesti. Tämän projektin aikana heräsi runsaasti keskustelua oman asuinalueen kehittämisestä ja yhteistyöstä. Projektiryhmät toimivat eri tavoin ja eri asioita painottaen. Varsinainen koteihin saakka ulottuva kasvatuksellinen neuvonta- ja ohjaustyö jäi toteutumatta. Keskustelut olivat pinnallisia ja kotikasvatuksesta puhuminen vaikeaa. (Ahola & Syväterä 2002, 34-35.)

6.6.3 Laukaan malli

Laukaassa käynnistyi 1995 vanhempien kasvatuksellinen yhteistyöhanke. Hanke sai alkunsa vanhemmilta, heidän huolestuessaan nuorten muuttuneesta käyttäytymisestä. Vanhemmat huolestuivat siitä, ottaako kukaan nykyisin kokonaisvaltaista kasvatustuuta. Vanhemmat ottivat yhteyttä koulun vanhempainneuvostoon ja tilanteesta keskusteltiin yhdessä. Tästä työstettiin kasvatuskampanjaksi muotoutuva hanke, jonka tarkoituksena oli vanhempien tuki toisilleen. (Eskelinen 2000, 12-14.) Tämän hankkeen erikoisuus on siinä, että hankkeen panivat alulle vanhemmat ja hanke lähti aidosta huolesta ja tarpeesta puuttua lasten ja nuorten asioihin. Tämä ei myöskään ole ollut jollekin aikavälille suunniteltu projekti, vaan "Yhdessä elämään"-projekti on menossa parhaillaan Laukaan kunnan alueella ja näkyy kouluissa ja päiväkodeissa yhä edelleen. Hankkeella on saatu koulukiusaaminen selvästi vähentymään.

6.6.4 Meidän Jyväskylä

Jyväskylässä parhaillaan toteutettavassa Meidän Jyväskylä - projektissa on pyritty hyödyntämään aikaisempien kasvatusprojektien oppia ja niiden tuomia uusia ajatuksia. Tässä projektissa haluttiin mennä ongelmissa syvemmälle ja etsiä ongelmiin ratkaisuja.

Meidän Jyväskylä - projekti on saanut alkunsa 1999 julkaistun Lasten ja nuorten hyvinvointiselonteko - raportin tulosten pohjalta. Tässä raportissa kävi ilmi, että vanhempien

mahdollisuudet kasvattaa lapsiaan ovat heikentyneet työelämän vaatimusten lisääntymisessä ja yksinhuoltajuuden lisääntymisen myötä. Yhtenä toimenpide-ehdotuksena tässä olikin käynnistää vanhemmuuden tukemista sekä lasten ja nuorten tervettä kasvamista edistävä projekti. Tämän pohjalta sitten käynnistettiin Meidän Jyväskylä - hanke.

Tämän hankkeen tavoitteena on tukea lasten ja nuorten tervettä kasvua mm. aikuisen kasvatustietoisuutta ja -vastuuta lisäämällä. Tarkoituksena on painottaa aikuisen myönteistä läsnäoloa lasten ja nuorten elämässä. Hanke pyrki myös kehittämään vanhempainiltojen ja -tilaisuuksien toimintatapoja sekä käynnistämään vanhempien vertaisryhmätoimintaa. Tarkoituksena on yhdessä tarkastella yhteiskunnan muutosta ja arvoja kasvatuksen kannalta. Hankkeen keskeisinä käynnistäjinä toimivat koulut, päiväkodit ja neuvolat. (Ahola & Syväterä 2002, 37-39.)

7 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

1. Mitä projektiin mukaan lähteneet opettajat ovat mieltä kodin ja koulun yhteistyöstä?
 - 1.1. Mikä yhteistyössä on olennaisinta?
 - 1.2. Mikä on heidän mielestään tärkein yhteistyön muoto?
 - 1.3. Kuinka yhteistyön merkitys nykypäivän koulussa korostuu?
 - 1.4. Kuinka opettaja voi tukea vanhemmuutta työssään?
2. Mitä opettajat ajattelevat vanhempien verkostoitumisesta?
 - 2.1. Kuinka verkostoituminen mahdollisesti vaikuttaa koululuokkaan?
 - 2.2. Kuinka verkostoituminen voi auttaa koulun aloituksessa?
3. Mitä mieltä opettajat ovat tästä projektista?
 - 3.1. Tapaamisten tiheys
 - 3.2. Järjestäjänä koulun ulkopuolinen taho
 - 3.3 Projektin toimintamallit
 - 3.4. Ideoita mallin kehittämiseksi
4. Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja vanhempien verkostoituminen.
 - 4.1. Ovatko kimppailat tutkimuksessa projektissa mukana olleiden opettajien mielestä vaikuttaneet vanhempien keskinäiseen yhteistyöhön tai koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön.
 - 4.2. Miten vanhempien verkostoituminen on vaikuttanut luokkaan.
5. Käytännön toteutus.
 - 5.1. Ovatko kimppailat vaikuttaneet opettajan työmäärään.
 - 5.2. Ovatko vanhempainillat ja kimppailat olleet yhdessä vai erikseen.
 - 5.3. Millainen on ollut kimppailtojen osallistujamäärä.
6. Opettaja vanhempien osallistumisen kannustajana.
 - 6.1. Pyrkikö opettaja vaikuttamaan siihen, että vanhemmat osallistuisivat kimppailtoihin ja jos niin miten.
 - 6.2. Osallistuiko opettaja itse kimppailtoihin ja miten hän oli mukana.
 - 6.3. Miten opettaja kokee omat valmiutensa vanhempien kohtaamisessa.
7. Opettajien mielipiteet projektista ja sen toimivuudesta.
 - 7.1. Kimppailtojen tärkeimmät teemat.
 - 7.2. Miten tiedottaminen onnistui projektin ja opettajan itsensä osalta.

7.3. Mitä järjestön tulee ottaa huomioon, kun se tulee kouluympäristöön tekemään yhteistyötä.

7.4. Ajatuksia mallin parantamiseksi.

7.5. Projekti kokonaisuutena.

Ottaessamme MLL:ään yhteyttä OKL:n ilmoitustaululla olleen viestin perusteella meille annettiin aiheeksi tutkia opettajien ja rehtoreiden ennakkokäsityksiä Mannerheimin Lastensuojeluliiton organisoimasta Kimppaperheprojektista ja siitä kuuluuko opettajien ja rehtoreiden työhön vanhempien verkostoitumisen tukeminen ja mitä he ajattelevat kodin ja koulun yhteistyöstä.

Pyrimme tässä tutkimuksessa tarkastelemaan opettajien ja rehtoreiden käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Pyrimme myös löytämään nykypäivän tuomia muutoksia opettajuuteen ja vanhemmuuteen. Yritimme lisäksi löytää niitä esteitä, jotka mahdollisesti ovat vaikuttamassa yhteistyöhön.

Tapauksena tässä oli koko Kimppaperheprojekti, mutta tutkimme tapausta opettajista ja rehtoreista käsin, jotka olivat tämän projektin toimijoita ja samalla sen pienempiä yksiköitä. Tässä tutkimuksessa meillä oli tarkoituksena löytää tosiasioita, sellaisia seikkoja jotka opettajien ja rehtoreiden mielestä ovat niitä todellisia yhteistyön onnistumisen esteitä. Toisaalta halusimme kartoittaa kuinka arvokkaana ja tärkeänä he yhteistyötä pitävät. Selvitimme tutkimuksessamme yhteistyön ja projektin toimivuutta käytännössä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159 - 160.)

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

8.1 Tutkimuksen aikataulu

Alkuvuodesta 2001 oli laitoksemme ilmoitustaululle ilmestynyt ilmoitus, jossa MLL haki Kimppaperheprojektiinsa opiskelijoita. Otimme yhteyttä Mannerheimin lastensuojeluliittoon ja projektin vetäjään Anna Autereeseen. Yhdessä meille löydettiin aihe tämän gradun tekemiseen. Tämä aihe kiinnosti meitä ja siltä pohjalta aloimme muotoilla tutkimuksen aikataulua. Tutkimuksemme aikataulu on joutunut joustamaan meidän tutkijoiden perhetilanteiden mukaan.

Kesällä 2001 aloitimme teoriaosan hahmottelemisen. Teoriaosan tekeminen jäi kuitenkin hyvin vähäiseksi. Elokuussa 2001 tehtiin tutkimuksen ensimmäinen haastattelukierros. Syksy kului haastattelujen litteroinnissa ja teoriaosaa pyrittiin mahdollisuuksien mukaan työstämään koko ajan. Keväällä 2002 aloitimme varsinaisen teoriaosan aktiivisen tekemisen ja samalla suoritettiin haastattelujemme toinen kierros. Toukokuusta 2002 lähtien kesä 2002 meni melko tarkkaan teoriaosan viimeistelemisessä ja tulosten analysoinnissa ja tutkimuksen metodiosuuden hahmottelemisessa. Elokuussa 2002 tutkimuksemme oli valmis esitarkastukseen.

8.2 Tutkimuksen luonne

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tapaustutkimus antaa yksityiskohdista, intensiivistä tietoa pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tapaustutkimukselle tyypillistä on se, että se kuvaa yhteisöä ja sen suhdetta johonkin tiettyyn prosessiin. Tapaustutkimuksen tavoitteena on ilmiöiden kuvailu. Ilmiötä tai prosessia kuvataan sen luonnollisessa ympäristössä. (Syrjälä 1995, 13 - 14; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 130.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tähän sisältyy ajatus elämän moninaisuudesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkija ei myöskään voi olla ilman arvolähtökohtia, sillä arvot muovaavat sitä, mitä ja miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tarkoituksena löytää

ja paljastaa tosiasioita, enemmän kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. Tässä menetelmässä suositaan ihmistä tiedonkeruun instrumenttina ja tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittaviensa kanssa kuin mittausvälineillä hankittavaan tietoon. (Hirsjärvi ym. 1998, 160 - 163.) Näin oli myös meidän tutkimuksemme.

8.3 Kohdejoukon valinta

Laadullisen tutkimuksen eräs piirre on, että siinä pyritään keskittymään pieneen tutkimusjoukkoon mahdollisimman perusteellisesti. Tulosten analysoinnissa pyritään monipuolisuuteen ja tuloksista haetaan esille syviä merkityssisältöjä. siinä on tavoitteena ymmärtää tutkimuskohdetta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 180 - 182.) Tässä projektissa oli mukana 15 opettajaa ja rehtoria. Teimme tutkimukseen kaksi erillistä haastattelua. Molempiin haastattelukierrokseen otimme mukaan suunnilleen puolet projektissa mukana olevista opettajista ja rehtoreista. Eli päätimme ottaa tutkimukseeni mukaan heistä vain kahdeksan. Tämä sen vuoksi, että uskoimme tutkimuksemme alussa haastatteluista tulevan syvällistä ja monipuolista asiaa, josta sitten halusimme mahdollisimman tarkan ja syvän käsityksen. Haastattelujen syvällinen tarkastelu oli tulosten saamiseksi välttämätön, sillä tässä tutkimuksessa ei havainnointi ollut mahdollista.

Pattonin (1990) mukaan tutkimustuloksista saadaan eniten irti silloin kun tutkimusjoukosta pyritään etsimään ääritapauksia. Tällöin on mahdollista saada paljon tietoa ja vertaillaan niitä toisiinsa. Tutkimus voidaan myös kohdistaa pieneen heterogeeniseen ryhmään, jossa tutkitaan samanlaisen taustan omaavia yksilöitä. (Patton 1990, 145 - 149.) Tämän vuoksi valitsimme haastateltaviksi jokaiselta koululta ainakin yhden opettajan, opettajan sekä maaseutukoululta, että kaupunkikoululta ja rehtorin sekä kaupungista, että maaseudulta. Tämän projektin osallistujien kesken se oli heterogeenisin mahdollisin vaihtoehto.

8.4 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Tapaustutkimukselle luonteenomaista on, että pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevista tapauksista tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158 - 168.) Tämä onnistui haastattelujen osalta mielestämme hyvin. Osa opettajista kertoi lähellä vaitiolovelvollisuuden rajaa olevista asioista. Haastatteluissa tuli ilmi uusia näkökulmia tähän asiaan ja sellaisia ajatuksia projektin parantamiseksi, joista tulee varmasti olemaan jatkossa hyötyä.

Tavoitteenamme oli saada haastattelutilanteista mahdollisimman luonnollisia ja vapautuneita. Kerroimme heti haastattelun alussa haastattelujen ehdottomasta luottamuksellisuudesta ja kerroimme myös selkeästi niiden käytöstä. Tässä onnistuimme mielestämme hyvin, sillä usein haastatteluissa mentiin sivuraiteille ja juteltiin hyvin vapautuneesti monista muistakin kouluun liittyvistä seikoista. Näissä haastatteluissa tuli esille hyvinkin uusia ja syvällisiä asioita.

Pattonin (1990) mukaan haastattelu tutkimusmenetelmänä on perusteltu silloin kun haastattelijan tarkoituksena on ottaa selville mitä toisen mielessä on, laittamatta sinne valmiita ajatuksia. Haastatteluilla pyritään saamaan selville sellaista tietoa, mitä ei voi havainnoida: tunteita, ajatuksia, aikomuksia. Haastateltavan tulisi hyvässä haastattelussa voida viedä haastattelijan omaan maailmaansa. Aineiston laatu riippuu paljon haastattelijasta. Tutkija haastattelee ihmisiä sellaisista asioista mitä ei voi havainnoida. (Patton 1990, 277 - 280.)

Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena nimenomaan selvittää mitä opettajat ja rehtorit itse ovat mieltä yhteistyön merkityksestä ja tästä projektista. Tarkoituksenamme oli saada sellaisia näkökulmia näihin tutkimusongelmiin, joita ei muulla tutkimusmenetelmällä olisi ollut mahdollista saada. Havainnointi ei tässä tutkimuksessa ollut menetelmänä mahdollinen, sillä opettajien ja rehtoreiden mukanaolo kimppeillä ei ollut suositeltavaa.

Valitsimme tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelu on ollut päämenetelmänä. Haastattelun etuna on se, että sillä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Haastattelun aikana voidaan kysymysten järjestystä tarpeen vaatiessa vaihdella ja haastattelun aikana on mahdollista kysyä useampia

kysymyksiä kuin kyselykaavaketta käytettäessä. (Hirsjärvi ym. 1998, 200-201.)
Haastattelun valintaa tutkimusmenetelmäksi perustellaan seuraavalla tavalla:

1. Halutaan korostaa sitä, että haastattelutilanteessa ihminen halutaan nähdä subjektina. Ihminen on tutkimustilanteessa uutta luova ja aktiivinen osapuoli. Hänelle annetaan haastattelutilanteessa mahdollisuus tuoda sellaisia asioita esille, joita ei millään muulla tiedonkeruumenetelmällä ehkä voi saada.
2. Jo ennalta tiedetään että tutkimuksen aihe tuottaa vastauksia monitahoisesti ja moniin suuntiin.
3. Halutaan syventää saatavia vastauksia.
4. Halutaan tutkia arkoja ja vaikeita aiheita. (Hirsjärvi ym. 1998, 201.)

Nämä olivat niitä kriteerejä, joilla päädyimme haastattelun valintaan tässä tutkimuksessa. Opettajien kokemuksen ja käytännön esteiden ja mahdollisuuksien tietäminen on ainoa seikka, jolla mahdollisia uusia kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä hankkeita voidaan kartoittaa. Opettajien ja rehtoreiden näkökulman tuominen tähän tutkimukseen ei olisi onnistunut tällä tasolla millään muulla menetelmällä. Halusimme antaa tutkimuksessamme opettajille ja rehtoreille mahdollisuuden tuoda vapaasti kantansa esille ja antaa uusia vaihtoehtoja ja parannusehdotuksia tähän projektiin.

Tutkimusongelmissa oli sellaisia kohtia, joiden selville saaminen edellytti usean kysymyksen kohdalla syventäviä kysymyksiä. Tämän vuoksi haastattelu oli perusteltua.

Vanhemmuuden tukeminen, yhteistyö vanhempien kanssa ja yhteistyön esteet ovat koulumaailmassa usein arkaluonteisia kysymyksiä ja niihin vastaaminen edellyttää joskus hyvinkin luottamuksellisen suhteen syntymistä haastattelijan ja haastateltavan välille.

Haastattelun aihepiirit olivat tiedossa, mutta kysymysten tarkka järjestys ja muoto puuttui, joten valitsimme puolistrukturoitujen haastattelumenetelmien joukosta teemahaastattelun. (Hirsjärvi ym. 1998, 204 - 205.) Tämä haastattelumenetelmä on epävirallisen, keskustelunomaisen haastattelun tavoin hyvin vapaa ja säilyttää keskustelun omaisena, se on joustava, mutta kuitenkin rajattu haastattelutapa. (Patton 1999, 288 - 289.) Laadimme haastattelua varten tietyn rungon ja haastattelutilanteessa muotoilin kysymysten muotoa sopivaksi. Useissa haastattelutilanteissa haastateltava vastasi samalla kertaa useisiin eri kysymyksiin. Toisaalta osa haastateltavista vastasi vain silloin esitettyyn kysymykseen. Haastateltavina oli kolme rehtoria, joten heidän

kohdallaan kysymyksiä täytyi muotoilla erilaiseen näkökulmaan sopiviksi: Rehtoreilla ei ole niin läheinen suhde vanhempiin kuin usein luokanopettajalla on. Rehtori ei myöskään tiedä päivittäisten asioiden hoidosta tai tämän projektin etenemisestä samalla tavalla kuin luokanopettaja.

Haastattelu voidaan toteuttaa yksilöhaastatteluna, parihaastatteluna tai ryhmähaastatteluna. Tavallisin haastattelutapa on yksilöhaastattelu. (Hirsjärvi ym 1998, 206.) Suurimman osan haastatteluista toteutimme yksilöhaastatteluina, mutta kahdessa haastattelussa oli mukana kaksi haastateltavaa samaan aikaan. Tämä oli huono valinta, sillä parihaastattelut olivat erittäin vaikeita litteroida ja niiden sisällöt ovat huomattavasti yksilöhaastatteluja suppeammat.

Haastattelut toteutimme pääsääntöisesti jokaisen opettajan omalla koululla. Opettajat valitsivat itse paikan haastatteluille. Tilanteet olivat vapautuneita ja luonnollisia ja haastateltavat uskalsivat rohkeasti esittää omia mielipiteitään.

Haastattelut kestivät keskimäärin puoli tuntia molemmilla haastattelukerroilla. Osa opettajista vastasi kysymyksiin lyhyesti ja haastattelu kesti alle puoli tuntia. Mukana oli myös sellaisia opettajia joiden haastattelemiseen kului tunti.

8.5 Aineiston analyysi

Eskolan ja Suorannan mukaan tutkimusongelmat ohjaavat joskus tiukastikin menetelmien ja analyysien valintaa. Ongelma ja analyysi ovat usein rakenteeltaan yhteneväiset. Aineiston analyysillä pyritään selkeyttämään kerättyä aineistoa ja tuottamaan uutta tietoa tutkitusta asiasta. (Eskola ja Suoranta 1999, 151.)

Eskolan (1999) mukaan laadullisen tutkimuksen tärkein, mutta vaativin vaihe on aineiston analyysi. Aineiston analyysi on tutkijan omaa pohdintaa ja asioiden käsittelemistä. Aineiston analyysivaiheessa joutuu tekemään valintoja monen eri menetelmän välillä ja valittava tutkimuksen luonteeseen ja tutkijan omaan aikatauluun ja resursseihin sopiva analyysimenetelmä. (Eskola ja Suoranta 1999, 135.)

Aineiston analysointivaiheessa tutkimusaineistosta erotellaan tutkimuksen kannalta keskeisin osa. Vasta tämän valikoidun aineiston pohjalta tehdään tulkintoja. (Eskola ja Suoranta 1999, 151.)

Tiedon tulkinnassa ja analyysissä otetaan selvää, mitä ihmiset ovat sanoneet, etsitään toistuvuutta, mitä on sanottu eri kohdissa ja sitten ne kohdat yhdistetään keskenään. (Patton 1999, 347.)

Laadullisessa tutkimuksessa on Moilasan ja Rähän (2001) mukaan aineistoa analysoitaessa suhteutettava asioita toisiin asioihin. Merkitysten tulkinta edellyttää herkkyyttä havaita vivahteita. Merkitykset ovat osaksi tiedostettuja, mutta osaksi piileviä. Merkitykset nivELYVÄT toisiinsa ja asiat saavat merkityksensä suhteessa toisiinsa. Tämän takia, aineistoa analysoitaessa, merkitysten ymmärtämiseen ei riitä yksittäisten asioiden ymmärtäminen, vaan täytyy ymmärtää kokonaisuuksia. (Moilanen & Rähä 2001, 44 - 46.)

Haastattelujen analysointi edellytti ensinnäkin haastattelujen litterointia. Kun kaikki haastattelut oli litteroitu, oli tärkeää saada kokonaiskuva haastatteluista. Niinpä luimme läpi kaikki haastattelut useaan kertaan.

Eskola ja Suoranta antavat ainakin kolme mallia nauhoille tallennetun haastattelumateriaalin käsittelyyn:

- 1) Aineiston purkamisen kautta analyysissä edetään suoraan analyysiin.
- 2) Aineiston purkamisen jälkeen koodataan aineisto analysointia varten.
- 3) Yhdistetään nuo kaksi vaihetta ja siirrytään sitten analysointiin. (Eskola ja Suoranta 1999, 151.)

Tässä tutkimuksessa käytimme aineiston purkamisen jälkeen aineiston koodaamiseen ja sitä kautta analyysiin etenevää mallia. Kun haastattelut oli litteroitu, täytyi ne koodata sellaiseen muotoon että niitä oli mahdollisuus analysoida. Haastatteluja huolellisesti luettuamme ja useaan kertaan nauhoja kuunneltuamme pyrimme löytämään kunkin aiheen kohdalta merkityssisältöjä. Useassa haastattelussa tuli erittäin paljon sellaista aineistoa, josta ei valitettavasti tässä tutkimuksessa ole hyötyä.

Tämän aineiston näkökulma on erittäin kapea näkökulma kodin ja koulun yhteistyöstä, sillä tähän projektiinhan osallistui vain pieni joukko opettajia ja rehtoreita. Tätä projektia ajatellen se oli kuitenkin melko kattava otos, sillä kaikilta mukana olevilta kouluilta oli meillä opettajia mukana tutkimuksessamme.

Ensimmäisen aineiston keräämisen aikana projekti oli hyvin alkutekijöissään ja opettajien ja rehtoreiden oli erittäin vaikea ilmaista asiasta omia mielipiteitään. Tässä

tutkimuksessa, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin haastateltava tekee tulkintoja tutkimustilanteessa mm. kysymyksistä ja haastattelija puolestaan tulkitsee haastateltavan vastauksia. Kolmannen asteen tulkinta tapahtuu tutkijan kirjoittaessaan raporttiaan ja lopullista tulkintaa tekee jokainen lukija lukiessaan raporttia. (Eskola & Suoranta 1999, 142.)

8.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus riippuu tutkijan taidoista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusvälineenä toimii tutkija itse ja laadulliset menetelmät antavat hänelle mahdollisuuden tapauksen yksityiskohtaiseen ja syvälliseen tutkimiseen. (Patton 1990, 13 - 14.)

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessaan tutkijan täytyy selvittää kuinka suuri hänen sitoutumisensa tutkittavaan aiheeseen on. Validiutta voidaan mitata suhteuttamalla tuloksia siihen todellisuuteen, josta ne on saatu. Sisäinen validius tarkoittaa sitä, havainnoiko ja analysoiko tutkija niitä asioita, jotka olivat hänen tavoitteinaan. Tutkijan täytyy selvittää itselleen omat kiinnostuksen kohteensa ja odotuksensa. Tällä tavalla hän voi minimoida oman kiinnostuksensa vaikutuksen tutkimukseen ja kykenee analysoimaan tuloksia realistisemmin. (Borg & Gall 1989, 406 - 456.)

Haastatteluun tutkimusmenetelmänä liittyy sellainen riski, että siinä haastateltavat antavat omista mielipiteistään poiketen sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastateltava saattaa myös antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, vaikka tutkija ei niitä kysykään. (Hirsjärvi ym. 1998, 202.)

Tässä tutkimuksessa joissakin haastatteluissa oli selvästi havaittavissa tällaiset vastaukset. Ennalta saatoimme olettaa, että jokainen opettaja pitää yhteistyötä tärkeänä. Samoin se, että jokainen opettaja koki yhteistyön kuuluvan opettajalle. Toisaalta tutkimuksissa on todettu, että vanhemmat kokivat opettajat liian kiireellisiksi yhteistyöhön. Meillä on myös sellainen kokemus, että yhteistyö ei aina pelaa ja opettaja ei olekaan niin halukas yhteistyöhön. Oma vaikutuksensa asiaan saattaa olla myöskin sillä, että projektiin lähteminen oli jokaisen koulun ja opettajan vapaaehtoinen valinta ja tässä saattoi olla mukana Borgin ja Gallin (1989) mainitsemaa vapaaehtoisuuden tuomaa tutkimusjoukon kapeutta mukana. Saattaa olla, että tähän tutkimukseen mukaan lähti tietynlaisia, yhteistyöstä erityisen motiivoituneita opettajia ja rehtoreita. Tutkimuk-

semme kannalta olisi saattanut olla merkityksellistä saada mukaan myös muita opettajia ja rehtoreita.

Reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, eli sen kykyä antaa ei - sattumanvaraisia tuloksia. Se voidaan todeta usealla tavalla, esimerkiksi jos kaksi arvioijaa päätyy samanlaiseen tulokseen. (Hirsjärvi ym. 2001, 213.)

Tutkimusaineistoa analysoidessamme teimme aineistoistamme ensin omat johtopäätökset ja sen jälkeen vertasimme niitä keskenämme.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijoiden tarkka selvitys tutkimuksen toteuttamisesta. Tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. Aineiston tuottamisen olosuhteet olisi kerrottava selvästi ja totuudenmukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2001, 214.)

Tutkimuksessa toteutuu tutkijatriangulaatio. Keräsimme molemmat tutkimuksen aineistoa ja tulkitsimme tutkijaparina yhdessä havaintojamme ja päätelmiämme. Mielestämme yhteistyö monipuolisti tutkimuksen tekemistä ja paransi aineiston luotettavuutta.

Aineistotriangulaatio näkyy siinä, että keräsimme kaksi eri aineistoa, joissa pyrittiin osittain ratkaisemaan samoja tutkimusongelmia.

Teoreettinen triangulaatio on tutkimuksessamme sitä, että käsittelemme tutkimuksessamme vanhemmuutta, opettajuutta ja yhteistyötä eri näkökulmista.

9 SYKSYN HAASTATTELUJEN TULOKSET

9.1 Yhteistyön tärkeys

Kysyttäessä haastateltavilta kuinka tärkeänä he pitävät yhteistyötä, jokainen haastateltava piti sitä erittäin tai hyvin tärkeänä. Monen opettajan mielestä se oli “työn tukipilari”, tai “peruskivi”. He olivat sitä mieltä, että yhteistyö helpottaa opettajan työtä erittäin paljon ja ilman toimivaa yhteistyötä opettajan työn tekeminen olisi mahdotonta, tai ainakin erittäin paljon vaikeampaa. Eräs opettaja oli sitä mieltä, että ilman toimivaa yhteistyötä ensimmäisen luokan oppilaille tulee odottamattomia ongelmia.

“Monesti koulun alkamisvaihe on aikamoinen kriisi lapsen ja perheen elämässä. Lapset saattaa olla monet sellaisessa iässäkin vielä, että on kaikenlaista ongelmaa ja sopeutuminen kouluun on monestikin vaikeaa ja siinä opettaja tarvitsee sitä vanhemmilta saatavaa tietoa siitä lapsesta. Jos lapsella on ongelmia niin vanhemmat ovat aivan välttämätön tuki siinä opettajalle.”

Monen muunkin opettajan mielestä opettajan täytyy tuntea omat oppilaansa ja yhteistyö kodin ja vanhempien kanssa on edellytys oppilaan tuntemiselle. Yhteistyön eräänä tehtävänä olisi tämän opettajan mielestä totuttaa vanhemmat siihen, että kotiin voidaan ottaa yhteyttä missä tahansa asiassa, ei pelkästään negatiivisessa asiassa. Koulun vaikeutena on löytää luonteva yhteistyötapa, sillä koulun puolella se ei tule päiväkodin tapaan luonnollisella tavalla.

Hyvin moni opettaja on sitä mieltä, että hyvä ja luonteva yhteistyö oppilaiden kodin kanssa helpottaa opettajan työtä. Erään opettajan mielestä on tärkeää, että koti ja koulu ovat samaa mieltä tietyistä tärkeistä asioista ja että myös oppilas tietää kodin ja koulun yhteisistä tavoitteista.

“Esimerkiksi se, että minä voin sanoa, että oon tavannu sun vanhemmat ja me ollaan puhuttu tästä asiasta ja sun vanhemmat ei halluu että sää teet noin ja mää en myöskään halua. Se on lapselle suuri lahja jos me vanhempien kanssa vedetään samaa köyttä. Silloin se köysi on hirveen paljon vankempi.”

Eräs kokenut opettaja ilmaisi kuitenkin myös erilaisen mielipiteen. Hänen mukaansa opettaja saattaa joskus työssään kohdata sellaisia vanhempia, joilla ei ole yhteistyöhalukkuutta ja jotka viisas opettaja jättää rauhaan.

“Sellainen yllättävä mielipide mulla on, että periaatteessa se mun mielestä on tärkeää, mutta sitten joskus on huomannu että joskus on tapauksia et niinku on parempi että jonku oppilaan kanssa oltais tavallaan vaan koulu ja se oppija. Nää on kyllä ollu ihan poikkeavia tapauksia, mut ihan selvästi näkee, et joillekin vanhemmille joilla on joitakin sellaisia kummallisia ennakkokäsityksiä opettajaa ja koulua kohtaan, siis negatiivisia.”

Kuitenkin tämänkin opettajan mielestä yhteistyö on erittäin tärkeää ja turhien pelkojen karkottaja puolin ja toisin. Mutta hänen mielestään eräs opettajan työhön kuuluva seikka on, että hän löytää jokaiselle perheelle ja vanhemmalle sopivan yhteistyötavan ja kunnioittaa perheitä sillä tavalla. Jokaisella perheellä ja vanhemmalla on perhehistoriasta ja -tilanteesta johtuvia erilaisia tilanteita. Yhteistyö on räätälöitävä kaikki nämä seikan huomioon ottaen jokaiselle sopivaksi.

Molemmat rehtorit olivat yhteistyön kannalla. He molemmat ilmoittivat olevansa tukemassa opettajia yhteistyön toteuttamisessa. Toisella rehtorilla oli sellainen näkemys, että usein tavalliset vanhempainillat eivät tavoita niitä vanhempia, joiden sinne olisi tärkeä tulla. Tämä rehtori kannusti opettajiaan miettimään sellaisia yhteistyömuotoja, joilla he saisivat mahdollisimman paljon vanhempia koolle. Ongelmana tässä rehtorit näkevät opettajille maksettavat korvaukset. Heidän mielestään opettajien työaika ei riitä riittävään yhteistyöhön ja opettajat joutuvat tekemään palkatta työtä.

Opettajista suurimman osan mielestä yhteistyössä kaikkein olennaisinta on se, että luotetaan toinen toiseen. Keskinäiseen luottamukseen perustuen, yhteistyön olennaisin seikka on toinen toisensa kunnioittaminen ja se, että uskotaan molempien tekevän parhaansa ja haluavan lapselle samoja asioita. Hyvin moni opettaja piti yhteistyössä olennaisimpana keskinäisen luottamuksen synnyttämistä. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki pitivät yhteistyössä olennaisena sitä, että vanhemmat saadaan vedetyksi mukaan kouluun ja “opettajan voimavaraksi”.

“Suora yhteys kotiin tietyllä lailla. Et’ mä niinku tiedän jotakin siitä kodista ja mä pystyn vetämään ne ikäänku mukaan tähän mun työhön. Siis eihän tässä olla tekemisissä vaan 21 lapsen kanssa vaan myöskin

olla tekemisissä vanhempien kanssa, eli 60 kun tässä on isät ja äiditkin mukana hommassa.”

Eräs opettaja oli sitä mieltä, että ennen kouluilla oli valta ottaa vaikka vanhemmat puhutteluun, mikäli kasvatusta ei toiminut koulun haluamalla tavalla.

“Ennen koulu on toiminut kouluna ja siihen ei tavallaan niinku vanhemmilla ollut sanomista. Nykyisin vanhemmat osaa ja tietää ja sitä kautta osaa asettaa koululle erilaisia vaatimuksia. “

Kahden opettajan mielestä suuret koulut ja suuret luokkakoot ovat tehneet yhteistyön tämän päivän koulussa erittäin tärkeäksi.

Kaksi opettajaa mainitsi tämän päivän kouluissa olevan paljon erilaisista taustoista tulleita oppilaita ja ajassa kulkee paljon erilaisia vakavia ongelmia, joista opettajat mainitsivat alkoholismia ja huumeet. Nykypäivän oppilailla on heidän mukaansa aikaisempia sukupolvia enemmän keskittymis- ja oppimisvaikeuksia. Tämän takia yhteistyö nykypäivän kouluissa on heidän mukaansa aikaisempaa tärkeämpää.

Yksi opettaja ei nähnyt mitään muutosta oman opettajauransa aikana. Hänen mukaansa yhteistyö on aina ollut erittäin tärkeää.

Molemmat mukana olleet rehtorit pitivät yhteistyön tekemistä ja uusien yhteistyömuotojen etsimistä nykypäivän kouluun kuuluvana. Heidän mukaansa nykypäivän koulussa on löydettävä uusia ja sellaisia yhteistyötapoja, jolla kaikki vanhemmat saadaan mukaan yhteistyöhön. Ongelmaksi he molemmat kuitenkin näkevät opettajille maksettavan korvauksen.

Kysyttäessä opettajilta ja rehtoreilta mitä yhteistyömuotoa he pitivät kaikkein tärkeimpänä molemmat rehtorit ja neljä opettajaa mainitsi tärkeimmäksi opettajan ja vanhempien väliset henkilökohtaiset keskustelut. Heidän mukaansa henkilökohtaisissa keskusteluissa opettajat ja vanhemmat pääsevät kaikkein parhaiten lähelle toisiaan. Sellaisessa tilanteessa pystytään parhaiten keskustelemaan vaikeistakin asioista. Näitä keskusteluja voidaan heidän mukaansa käydä joko puhelimitse tai kasvotusten.

Yhden opettajan mielestä tärkeintä on viestin kulku. Hän piti tärkeänä sitä, että jos jotain tapahtuu, se huomattaisiin sekä koulussa että kotona. Tällä tavalla pystytään vastaamaan mahdollisiin erityisen tuen tarpeisiin riittävän usein.

“Jos minä ajattelen akateemista koulunkäyntiä, eli sitä oppimista niin silloin on tärkeää se vanhempien ja opettajien kahdenkeskiset keskustelut. Mutta sitten taas jos ajattelee, että se ei pelkästään se koulussa oleminen sitä oppimista, vaan jos ajattelee niitä kaverisuhteita ja sitä että siinä porukassa pärjätään ja siinä porukassa on mukava olla, on myöskin tärkeää se, että vanhemmat ja perheet myöskin jollakin tavalla tutustuisivat toisiinsa ja heillä olisi keskenänsä yhteistyötä.”

9.2 Kuinka opettaja voi tukea vanhemmuutta työssään.

Tämän kysymyksen osalta opettajien ja rehtoreiden mielipiteet erosivat kaikkein eniten toisistaan.

Molemmat rehtorit olivat sitä mieltä, että vanhemmuuden tukemisessa hallinnollinen rehtori on melko ulkopuolinen. Luokan opettaja on se, joka vanhemmuutta heidän mielestään konkreettisesti pystyy tukemaan. Heidän mielestään rehtori voi kuitenkin luoda kouluun perusajatusta siitä, että koulu tukee vanhempien kasvatustyötä. Opettajien asenteet yhteistyön tekemiseen olivat konkreettisia ja käytännön läheisiä. Rehtorit enemmänkin osoittivat tukeaan opettajan työtä kohtaan ja pyrkivät järjestämään yhteistyötä mahdollistavia resursseja.

Eräs opettaja oli sitä mieltä että tärkein ja paras vanhemmuutta tukeva asenne on opettajalla silloin kun hän ensin asettautuu vanhemman asemaan.

“Kuvittelee, että jos mun omalla lapsella olis nuo ongelmat, niin kuinka mä kokisin ne jutut. Eli ennenku esimerkiksi soittaa niin miettii et’ mikä niillä vanhemmilla se tilanne on. Kuinka vanhemmat mahdollisesti kokevat yhteydenoton ja kokevatko he sellaista jonkinlaista ahdistusta asiasta. Ehkä sillä tavalla, että sanoo, kertoo vanhemmille et’ tällaisia ongelmia on ollu ennenkin ja nää on ihan yleisiä, mut nää täytyy selvittää.”

Kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että opettajan tehtävä on hoitaa opetustyö mahdollisimman kivuttomaksi ja sitä kautta luoda koulu mahdollisimman helpoksi ja vaivattomaksi oppilaalle. Tämä vähentää sitten paineita vanhemmilta.

Eräs opettaja tuki vanhemmuutta antamalla vanhemmille ammatti - ihmisen neuvoja ja opettajista yksi oli sitä mieltä, että ainoastaan arvostamalla vanhempia opettaja voi tukea vanhemmuutta.

Yksi opettajista oli sitä mieltä, että vanhemmat ovat vanhempia ja opettaja opettaja. Hänen mukaansa molempien täytyy vain tahoillaan hoitaa roolinsa kunnialla, eikä kummankaan tulisi sotkeutua toistensa rooleihin. Vanhempien auttaminen ongelmissa on muiden ammattiryhmien tehtävä.

9.3 Kuinka vanhempien verkostoituminen voi vaikuttaa koululuokkaan?

Jokainen opettaja ja rehtori oli sitä mieltä, että vanhempien on tärkeää tunkea toisensa. Jokainen piti verkostoitumista ja toistensa tuntemista positiivisena asiana. Kukaan haastateltavista ei maininnut mitään huonoa puolta asiassa.

Opettajien mielestä vanhempien toistensa tunteminen helpottaa opettajan työtä. Se mahdollistaa vanhempien omatoimisen tekemisen. Toistensa tunteminen mahdollistaa vanhempien osallistumisen itsenäisesti esim. retkien suunnittelemiseen. Tätä kautta se helpottaa opettajan työtä ratkaisevasti.

Vanhemmille itselleen tämä tuo opettajien mielestä helpotusta lastensa toverisuhteissa: Vanhemmat tietävät kenen puoleen kääntyä, mikäli lapsella on kaverin puutetta. Tai jos sovitaan yökylään menemisistä, vanhemmat tietävät minne lapsensa laskee. Riita ja ristiriitatilanteissa on helpompi ottaa yhteyttä tuttuun ihmiseen.

Eräs opettaja uskoo vanhempien verkostoitumisen vaikuttavan yhteisvastuullisuuden lisäämiseen. Hän uskoo, että jos vanhempi, joka tuntee muiden oppilaidenkin vanhemmat, ja yhdessä on sovittu tiettyjä pelisääntöjä, näkee jonkun toisen lapsen tekemässä luvattomia asioita, uskaltaa helpommin puuttua luvattomaan toimintaan.

Verkostoituessaan vanhemmat tukevat toisiaan kasvatustehtävissä. Tämä on hyvin tärkeää nykyisin, sillä monilla vanhemmilla on paljon vaikeuksia oman jaksamisensa kanssa kasvattajina. Yksinhuoltajille tämä saattaa olla erittäin tärkeä tuki.

“Joo, tämä on todella hyvä asia. Tämä on asia, johon ollaan tavallaan aina pyritty. Et tässä on musta kiehtovaa juuri se, et’ se ei jää enää kodin ja opettajan väliseksi jutuksi, vaan vanhemmat organisoivat asian itse.”

9.4 Kuinka vanhempien verkostoituminen voi auttaa koulunaloittajia?

“Musta ne yhteiset sopimukset on hirveen tärkeitä. Et’ just jos sovitaan vaikka näin, et’ koska meidän koulussa on tapana, että eppuluokkalaiset ei kulje pyörällä kouluun, niin kaikki pitää siitä kiinni, koska sehän ei ole mikään lakiin perustuva sääntö. Eli jos joku tulee pyörällä, niin sehän tulee, ei me sille mitään mahdeta. Mutta jos vanhempien kanssa yhdessä sovitaan että tehdään näin, niin voisin kuvitella sen tuovan selkeyttä lapsen elämään. “

Opettajat uskoivat yhteisesti asioista sopimisen lisäävän vanhempien ja koulun yhteisvastuullisuutta. Heistä yksi toivoi, että vanhempien verkostoituminen toisi mukanaan helpotusta yhteisten sääntöjen ja toimintatapojen löytämiseen ja niistä kiinnipitämiseen. Opettajista kahdella oli ajatuksena, että verkostoitumisen myötä vanhempien olisi helppo järjestellä vaikkapa iltapäivähoitoja yhdessä ja koulukyytejä vaikkapa vuorotellen.

Yksi opettaja piti tärkeänä ihan sellaistaakin asiaa, että mikäli vanhemmat tutustuvat ensin keskenään, he mahdollisesti tutustuttavat lapsensa keskenään ja mahdollisesti lapset oppivat tuntemaan toisten lasten vanhempia.

“Mitä enemmän lapsella on luotettavia aikuisia sen parempi.”

Kaksi opettajaa toivoi verkostoitumisen tuovan vertaisryhmätukea vanhemmille. Vanhemmat tuntevat olevansa samassa tilanteessa toistensa kanssa ja samassa tilanteessa olevien kanssa on helpompi vaihtaa mielipiteitä. Tämä mahdollisesti poistaa turhia pelkoja ja ennakkoluuloja koulua kohtaan.

Eräs opettaja katsoi ekaluokkalaisten vanhempien olevan erittäin otollista maaperää yhteistyön aloittamiselle.

“Mä luulen, että ne on aika otollista maaperää kaikelle. Aika monet kuitenkin tuovat ensimmäistä lastaan kouluun ja ovat sitten aika pihalla. Eli ne ottais varmaan kiitollisena vastaan kaiken mitä täältä tarjoillaan. Neuvoja tai ohjeita. “

Rehtorit eivät osanneet sanoa onko yhteistyö erityisen tärkeää juuri koulun aloitusvaiheessa. Heistä molemmat olivat sitä mieltä, että opettaja tietää käytännön asioihin liittyvät seikat parhaiten.

9.5 Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä Kimppaperheprojektin toimivuudesta.

9.5.1. Tulisiko vanhempien tavata toisensa jo edellisenä keväänä?

Rehtorit eivät tieneet oliko kevään tapaamisella merkitystä.

Opettajien mielipiteitä kevään tapaaminen jakoi kahtia: Neljä opettajaa oli sitä mieltä, ettei tapaamisia tulisi keväällä järjestää lainkaan. He perustelivat kantansa seuraavilla kriteereillä:

- Koulun aloittaminen on silloin vielä liian kaukainen ajatus.
- Syksyyn on vielä pitkä aika.
- Perheet ovat vielä sitoutuneita päivähoitoon ja kaikkeen mitä siellä keväisin tapahtuu. Kimppailta unohtuu kaiken muun sekaan.
- Luokka muotoutuu vasta syksyn alussa.
- Mahdolliset uudet, syksyllä vasta paikkakunnalle muuttaneet, tuntevat itsensä ulkopuolisiksi.

Kevään tapaamisen kannattajat perustelivat kantansa seuraavilla kriteereillä:

- Vanhemmille konkretisoituu se, että heidän lapsensa menevät syksyllä samalle luokalle.
- Kesän aikana on mahdollisuus solmia ystävyysuhteita ja helpottaa koulun aloitusta syksyllä.

Itse, juuri koulunsa aloittaneen äitinä, olen sitä mieltä, että asioista monet ovat juuri näin. Edellinen kevät ennen koulun alkua on vielä aikaa ennen koulua ja moni perhe on todellakin sitoutunut vielä siinä vaiheessa muualle. Koulun aloittamiseen on vaikea sitoutua. Tutkimuksessa mukana olleella koululla harjoittelua tehdessäni törmäsin käytännössä siihen, että eräs perhe koki jääneensä ulkopuolelle muutettuaan paikkakunnalle syksyn alussa. Heillä oli sellainen kokemus että kimppailloissa oli jo muodostunut niin paljon tuttavuussuhteita ja "kuppikuntia", että he tunsivat kimppailtoihin lähtemisen vaikeaksi.

9.5.2 Projektin toimintamuodot ja kimpmailtojen sisällöt

Yleisesti ottaen opettajien vastauksia leimasi tietämättömyys toimintamuuodoista ja iltojen sisällöistä. Heistä moni tiesi projektin sisällöt paperilla, mutta kaikki opettajat toivoivat jatkossa pääsevänsä itse suunnittelemaan iltojen sisältöjä enemmän.

“ Sisällöthän ilmeisesti muotoillaan sen ryhmän mukaan, et’ eiköhän se niin pelaa hyvin. “

Opettajat olisivat toivoneet ennakkoinformaatiota iltojen sisällöistä jo senkin takia, että olisivat voineet välttää päällekkäisyyksiä omien vanhempainiltojensa sisältöjen kanssa. Opettajat olisivat myös ottaneet vanhemmat mielellään mukaan iltojen suunnitteluun, jolloin illoista olisi tullut enemmän juuri tietylle koululle räätälöityjä. Kolme tutkimuksessa mukana ollutta opettajaa olisi ehdottomasti halunnut lapset mukaan iltoihin. Suunnitelmissa oli perheiden yhteinen ilta vasta keväällä ja nämä kolme opettajaa olisivat ehdottomasti ottaneet lapset mukaan jo syksyllä.

Opettajat toivoivat myös lisää toiminnallisuutta iltoihin. Heillä oli toiveena, että mikäli nämä kimpmaillat eivät olisi niin “keskustelupainotteisia” sinne voisi isien olla helpompi tulla mukaan.

“Jos malli saavuttaa mahdollisimman monta vanhempaa, niin silloin se on toimiva. “

Monelle opettajalle tuotti vaikeuksia kommentoida mallin toimivuutta tässä vaiheessa, kun projekti ei ollut vielä konkreettisesti näyttänyt toimivuuttaan. Heistä moni oli valmis vastaamaan kysymykseen keväällä, jolloin projekti olisi ohi.

Rehtoreista molemmat olivat täysin tietämättömiä toimintamalleista ja sisällöistä.

“Minä olen rehtorina jättänyt sisältöjen ja sellaisten, tuota, katsomisen opettajan harteille. Minä en osaa niistä sanoa mitään. “

“Tähän minä en osaa vastata ollenkaan. En ole ottanut yhtään selvää sisällöistä ja sellaisista. Olen ajatellut että se ei minua sillätavalla kosketa. Jos opettaja jaksaa tehdä tätä työtä, niin senkun vaan. Minä annan suositukset ja tilat koululta käyttöön. Mallin toimivuudesta ja sen sisällöistä minä en tiedä mitään. “

9.5.3 Tapaamisten tiheys

Kysyttäessä opettajilta tapaamisten tiheydestä, mielipiteet jakautuivat: Yksi opettaja oli sitä mieltä, että iltoja on juuri sopivasti. Lisää ei saisi olla, mutta vähentääkään ei oikein enää voi.

Yksi opettaja oli sitä mieltä, että tapaamisia on ehdottomasti liian tiheässä. Hänen mielestään näin tiheet tapaamiset ovat jo rasitteeksi vanhemmille.

Loput kolme olivat hieman sillä välillä. Heidän mielestään nämä ovat kyllä aika tiheässä, mutta toisaalta mikäli halutaan tulosta, harventaa ei voi. Osa opettajista oli sitten vähentänyt omia vanhempainiltoja, jotta vanhemmat eivät turhaan rasittuisi.

Rehtoreille ei ollut tähän mitään mielipidettä.

9.6 “ MLL sopii järjestäjäksi erittäin hyvin “

Koulu on perinteisesti ollut autonominen yksikkö. Koulun ja muiden tahojen yhteistyö on ollut niukkaa. Kysyttäessä opettajilta ja rehtoreilta heidän käsityksistään ulkopuolisen tahon “puuttumisesta” heille perinteisesti kuuluviin toimintoihin vastaukset olivat yksimielisiä. Jokainen, sekä opettajat että rehtorit olivat sitä mieltä, että se on opettajille ainoastaan helpotukseksi, että nämä illat järjestää koulun ulkopuolinen taho.

Kolme opettajaa oli sitä mieltä, että se on hyvä sen takia, että se helpottaa opettajan työtä.

Seuraava lainaus eräästä opettajan vastauksesta kiteyttää kaikki vastaukset hyvin:

“ Se on todella hyvä, että sen järjestää tällainen ulkopuolinen taho. Silloin se ei enää enempää kuormita opettajaa. “

Yksi opettaja ajatteli asioista puhumisen yleisemmällä tasolla helpottuvan kun joku muu kuin opettaja on vetämässä iltoja. Opettajan mukaan vanhemmat kokevat usein, että opettajien vetämät illat ovat pelkästään kouluun liittyvistä asioista puhumisen paikkoja. Kun ulkopuolinen taho vetää illat, vanhempien olisi ehkä helpompi puhua kaikista asioista.

Kaksi opettajaa ja yksi rehtori oli sitä mieltä että juuri MLL on hyvä taho järjestämään tällaisia iltoja ja toimimaan koulun kanssa yhteistyössä perheiden parhaaksi, sillä MLL:n toimintaperiaatteet ovat koulun kanssa hyvin yhteneväisiä.

10 KEVÄÄN HAASTATTELUJEN TULOKSET

10.1 Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja vanhempien verkostoituminen

10.1.1 Kimppailtojen vaikutus vanhempien keskinäiseen yhteistyöhön ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön

Opettajien mielipiteet kimppailtojen vaikutuksesta yhteistyöhön jakautuivat. Kaksi opettajaa ja yksi rehtori olivat sitä mieltä, että kimppailto olivat edistäneet sekä vanhempien keskinäistä että vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä. Tosin yksi heistä sanoi, että vaikutusta oli lähinnä viimeisellä illalla, jolloin osallistuminen oli runsainta. Kolme opettajista kertoi etteivät he olleet huomanneet yhteistyön juurikaan lisääntyneen. Eräs opettaja kertoi jopa hänen ja vanhempien välisten tapaamisten vähentyneen.

”En oo huomannu, en millään lailla. Tai sen oon minun ja vanhempien välisiin suhteisiin, että mä en oo millonkaan nähny vanhempia niin vähän kun tänä vuonna.”

Yksi opettajista sanoi ettei ole huomannut vanhempien keskinäisen yhteistyön lisääntyneen, mutta vanhemmat ovat ottaneet häneen normaalia useammin yhteyttä ja kyselleet lapsensa koulukuulumisia muiden asioiden ohella.

”...Semmonen yhteydenotto opettajaan on tehty helpommin tai nopeammin tai herkemmin kun tavallisesti ja on soitettu ihan niinku vaikka kysyäkseen miten on menny tai sitten jonkun muun asian yhteydessä kysytty, et hoidettu jotain muuta asiaa ja sitten kysytty...”

Vanhempien keskinäisen yhteistyön lisääntymisen esimerkkeinä opettajat

kertoivat vanhempien mm. tuntevan toisensa paremmin. Eräs opettaja kertoi, että osa hänen luokkansa vanhemmista oli kokoontunut keskustelemaan säännöistä yhdessä kummeiden lapsilleen oli tullut kärhämää koulumatkalla. He eivät siis kääntyneet koulun puoleen vaan hoitivat asian keskenään ja sopivat pelisäännöistä keskenään ja lastensa kanssa. Toinen opettaja kertoi oppilaidensa vanhempien järjestäneen luokalle ja opettajalle yhteisen ystävänpäiväillanvieton ja makkaranpaistoillan. Jotkut luokan vanhemmista olivat sopineet myös yhteisistä lastenhoitojärjestelyistä kimpillaan aikana ja muulloinkin tarvittaessa.

Vanhempien ja opettajan välisen yhteistyön lisääntyminen näkyi opettajien mielestä mm. lisääntyneinä yhteydenottoina, avoimempuna kanssakäymisenä ja ainakin yksi opettaja mainitsi, että hänen mielestään hän on tänä vuonna oppinut tuntemaan vanhemmat tavallista paremmin ja nopeammin lisääntyneen kanssakäymisen ansiosta. Vanhemmat osallistuiivat hänen mukaansa myös aktiivisemmin keskusteluihin esimerkiksi opettajan pitämässä vanhempainilloissa.

”...et mun ei esimerkiks tarvii pelätä kun on joku tavallinen vanhempainilta, että tuleeko niillä keskustelua kun mä tiiän, että ne juttelee ja kun ne on jo niin tuttuja monet keskenään...”

Eräs opettaja kertoi myös, että hänellä on itsellään myös saman ikäinen lapsi ja hän on osallistunut kimpailtoihin yhtenä vanhempana vanhempien joukossa, tämä on hänen mielestään helpottanut yhteistyötä:

”...mulle itelle ainakin on tullut semmonen tunne, että vanhempien kanssa yhteistyö on helppoa, koska ne ymmärtää nyt, että minä olen samassa tilanteessa oleva aikuinen kun hekin. Et mulla on saman ikäinen lapsi ja mä toimin myös niinkun vanhemman ja opettajan roolissa yhtä aikaa.”

Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan halunneet osallistua kimpailtoihin ja eräs opettaja sanoi saaneensa negatiivista palautetta kimpailtojen alkuun sijoitetusta opettajan infosta, jolla vanhempia yritettiin houkutella tulemaan paikalle.

”...niin sit joku sano, et hän ei tykkää siitä kun ihmiset velvotetaan osallistumaan tämmöseen”

Tällaiset mielipiteet voivat tietysti tuoda jännitteitä opettajan ja vanhempien väliseen kanssakäymiseen.

10.1.2 Vanhempien verkostoitumisen vaikutus koululuokkaan

Vanhempien verkostoitumisen vaikutuksia luokkaan oli opettajien mielestä hyvin vaikea arvioida. Yhtenä syynä oli se, että missään koulussa kaikki vanhemmat eivät osallistuneet kimppailtoihin. Eräs opettajista sanoi luokan ilmapiirin olevan hyvin avoin ja uskoi tämän johtuvan hyvistä ja luottamuksellisista suhteista oppilaiden vanhempiin. Opettaja kertoi, että kimppailat olivat edesauttaneet hyvien ja luottamuksellisten välien syntymistä.

Toinen opettaja sanoi oppilaiden tuntevan enemmän toistensa vanhempia kuin tavallisesti. Hän piti myös hyvänä keväällä ollutta kimppailtaa, koska sen ansiosta osa lapsista oli tutustunut jo syksyllä toisiinsa. Yhdessä koulussa opettaja sanoi oppilaiden vanhempien tunteneen toisensa jo ennen koulun alkua, luokka oli koottu saman pienen alueen lapsista ja lapset olivat käyneet samaa esikoulua. Tämän luokan oppilaista näkyi se, että lasten vanhemmat tunsivat toisensa:

”Kyllä siellä joillakin on ollu sellasta, että ne huolehti jotain semmosta aamulla kouluun tulemistä ja sitten jotkut lapset on käyneet toistensa luona leikkimässä...”

Haastatelluista kaksi oli sitä mieltä, ettei verkostoituminen vaikuttanut heidän luokkaansa, koska iltoihin osallistui niin vähän vanhempia ja ne vanhemmat, jotka iltoihin osallistuivat olivat muutenkin aktiivisia. Eräs opettajista ei osannut sanoa ollenkaan oliko kimppailloilla ollut vaikutusta luokkaan vai ei.

”No kun mä en tiiä mitä, mä en tiiä ollenkaan, et onks siellä käyny ketään. Et mä en kyllä osaa sanoa onks se vaikuttanut tähän luokkaan vai ei.”

10.2 Käytännön toteutus

10.2.1 Kimppailtojen vaikutus opettajan työmäärään

Yksikään haastatelluista ei sanonut työmääränsä olennaisesti lisääntyneen kimppailtojen takia. Opettajat hoitivat kimppailtasta tiedottavien monisteiden jakamisen ja ne, jotka lähettivät koteihin omia viikko- tai kuukausitiedotteitaan, muistuttivat vanhempia kimppailloista myös näissä omissa tiedotteissaan. Usein opettajat olivat paikalla avaamassa ovia vetäjien saapuessa, järjestelivät paikkoja ja hankkivat kimppailloissa tarvittavia materiaaleja. Opettajien ei tarvinnut itse osallistua iltoihin, mutta useimmat osallistuivat ainakin yhteen kimppailtaan. Opettajat olivat tyytyväisiä siihen, että illat olivat hyvin MLL vetoisia, eikä heidän tarvinnut huolehtia iltojen sisällöstä.

Kaksi opettajista sanoi työmääränsä lisääntyneen jonkin verran, toinen heistä sanoi kantaneensa aina hieman huolta etukäteen, miten ilta menee ja ovatko kaikki vanhemmat nyt varmasti tietoisia illasta. Molemmat opettajista kuitenkin olivat sitä mieltä, että kimppailloista oli heidän työnsä kannalta myös paljon hyötyä.

”... ne kimppailat, koska ne joku muu veti niin se oli toki helpompaa ja ihan jo ensimmäinen hetki kun tapas ne vanhemmat niin siinä oli joku muukin, et se tuntu ihan hyvältä, et ei se kaikki vastuu oo itellä. Kyllä varmasti jonkun verran enemmän työtä ollu, mutta toisaalta sitten taas tuntuu, että ehkä se on ollut sen väärti, että tuntee jotenkin silleen, että tää oli tutumpi tää ryhmä kaikin tavoin...”

”Sillä on ollu sillä tavalla mun mielestä merkitystä siihen mun työhön, että kasvatuksellisista asioista on ollut aika helppo keskustella vanhempien kanssa. Ja ne vaikuttaa siihen luokkatyöhön yllättävän paljon, et jos esimerkiksi jonkun lapsen kohalla ei päästä yksimielisyyteen siitä, että mistä joku ongelma johtuis ja jos lapsella on vaikka häiriökäyttäytymistä niin jos keskusteluyhteys kotiväen kanssa ei oo kunnossa niin sitä ei yleensä saaha loppumaan. Mutta silloin kun kotiväki ja opettaja vetää yhteen suuntaan niin lapsi aika nopeesti huomaa sen, että tässä on ihan turha tempuilla ja tuota rupee niinku oikeestaan tottelemaan...”

Yksi opettajista sanoi järjestelleensä omat valmistelutyönsä niin, ettei hänen tarvinnut odotella koululla vetäjien tuloa toimeettomana tai palata kotoaan takaisin koululle ovia avaamaan. Hän teki esimerkiksi valmistelutyöt koko viikon tunteja varten koululla kimppailtojen alkua odotellessaan. Koulun henkilökunta oli myös joskus sopinut tarkoituksella koko talon kokouksia iltapäiväksi ennen kimppailtaa.

”...en mä sanois, että se on niiku lisänny vaan mä oon sitten järjestelly ne työt toisella tavalla, että mä oon onnistunu olemaan täällä.”

Osa opettajista halusi olla koululla kimppailtojen alussa, koska he ajattelivat, että vanhemmilla olisi näin samalla mahdollisuus kysyä opettajalta jotakin mieltä askarruttavaa kysymystä samalla kun he tulivat kimppailtaan. Vaikka opettajat eivät juuri valittaneet työmääränsä lisääntyneen, kaksi heistä sanoi, että olisi ollut hyvä jos ovien avaamiset, sulkemiset ja hälytyslaitteiden pois päältä ja päälle laittamiset olisi sovittu selkeämmin heti alussa ja opettajien ei olisi tarvinnut tulla aina koululle näiden käytännön asioiden takia.

10.2.2 Vanhempainillat ja kimppailat yhdessä vai erikseen?

Kolme opettajaa sanoi kimppailtojen ja vanhempainiltojen olleen heidän luokassaan kokonaan erikseen. Kolme sanoi, että heillä kimppailtoja oli ollut sekä yhdessä vanhempainillan tai opettajan pitämän infon kanssa, että erikseen ilman mitään koulun puolelta järjestettävää tilaisuutta. Näissä luokissa oli järjestetty myös erillisiä vanhempainiltoja. Yksi opettaja sanoi kimppailtojen ja vanhempainiltojen olleen yhdessä.

Yleisin syy miksi vanhempainiltoja ja kimppailtoja yhdistettiin oli se, että haluttiin aktivoida vanhempia osallistumaan kimppailtoihin ja tulemaan paikalle. Yleensä houkuttelu toimikin ja opettajien mielestä niissä kimppailloissa, joissa oli esimerkiksi opettajan info alussa oli ainakin vähän enemmän vanhempia kun sellaisissa illoissa, jotka järjestettiin ilman opettajan alustusta. Yhdessä koulussa osa vanhemmista oli kuitenkin kritisoinut tällaista menettelyä. He pitivät sitä ikään kuin painostuksena.

Kimppailtojen osallistujamäärät vaihtelivat melkoisesti eri koulujen välillä ja myös eri iltojen välillä. Yleisesti ottaen opettajat kertoivat syksyn ensimmäisissä kimppailloissa olleen melko paljon vanhempia. Osallistujamäärät olivat kuitenkin hiipuneet kevättä kohti. Poikkeuksena oli koko perheelle, myös lapsille suunnattu saviseikkailu-ilta keväällä. Siihen oli osallistuttu innolla ja sekä opettajien, että vanhempien palaute oli positiivista.

”Mut sit kun koulu alko niin sit oli paljon, silloin oli joku yli kymmenen oisko ollu, oisko ollu neljätoista tai viistoista, mä en muista ihan tarkalleen. Mutta sitten on ollu semmosta ehkä vajaata kymmentä tai kymmentä suurin piirtein”

”...Siellä on ollu tosi vähän varmaan keskimäärin neljä, viis vanhempaa. Nyt sitten kun oli ne perheillat niin sitten oli vähän enemmän---Niitä oli kuitenkin selkeesti enemmän nyt kun lapset oli mukana niin siinä viimesessä. Et kuitenkin niinku lähes puolet kummastakin luokasta oli siinä viimesessä.”

10.3 Opettaja vanhempien osallistumisen kannustajana

10.3.1 ”Meillä on tähän mahdollisuus”

Kaikki opettajat kertoivat lähettäneensä vanhemmille MLL:lta tulleet kutsukirjeet kimppailtoihin. Kolme opettajaa ja yksi rehtori kertoivat lisäksi muistuttaneensa vanhempia kimppailloista itse kokoamassaan viikko- tai kuukausitiedotteessa. Lisäksi kolme opettajaa ja yksi rehtori sanoivat muistuttaneensa vanhempia ja rohkaisseensa heitä osallistumaan iltoihin, kun oli nähnyt heitä ja keskustellut heidän kanssaan. Myös luokan omissa vanhempainilloissa oli ollut puhetta kimppailloista. Monet vanhemmat olivat opettajien mukaan miettineet, voiko iltoihin osallistua jos oli välillä ollut poissa. Opettajien mukaan vanhemmat myös valittivat usein aikapulaa. Varsinkin monilapsisissa perheissä vanhempien aika ei tahtonut riittää kaikkeen ja lastenhoito-ongelmat olivat myös esteenä iltaan osallistumiselle. Monet vanhemmat olivat kertoneet myös esimerkiksi rakentavansa taloa ja tästä syystä he eivät ennättäneet osallistua kimppailtoihin. Eräs opettaja olikin miettinyt vanhempien ja muiden opettajien kanssa mahdollisia ratkaisuja perheiden osallistumista rajoittaviin ongelmiin. Yhtenä vanhempien osallistumista helpottavana tekijänä hän piti esimerkiksi lapsille suunnattua toimintaa kimppailun ajaksi. Yksi opettaja kertoi lisäksi rohkaisseensa vanhempia osallistumaan pitämällä syksyn ensimmäisten kimppailtojen alussa oman infon, jossa hän kertoi esimerkiksi miten hän opettaa matematiikkaa ja mikä äidinkielen opettamisessa ja opiskelussa on tärkeää.

”Niin mä sain vanhemmat tulemaan, koska mä aattelin, että jollakin voi olla tälläseen kimppailtaan tulo niinku se kynnyks niin, että jos se tuntuu vähän, et minkähänlaista siellä nyt on ja kehtaakohan sinne nyt mennä niin sitten se ehkä, jos siinä on ensin semmonen opettajan tiedotus, niin se ehkä saa sitten sen ratkasun aikaan, että no mä menen nyt ja katotaan sitten, mut muuten vois jättää kokonaan menemättä. Mun mielestä ehottomasti kannattaa tehdä silleen, että siinä on alussa just joku tämmönen tota vetonaula tavallaan.”

10.3.2 Osallistuivatko opettajat kimppailtoihin?

Viisi haastatelluista sanoi osallistuneensa kimppailtaan vähintään yhden kerran. Suurin osa oli ollut paikalla syksyn ensimmäisessä kimppaillassa. Lisäksi yksi opettaja sanoi olleensa muutaman kerran kimppailan alussa mukana, mutta lähteneensä sitten pois. Yksi opettaja ei ollut kertaakaan mukana, mutta hänkin piti kerran alustuksen ennen kimppailtaa.

Kimppailtoihin osallistuminen jakoi opettajat kahteen ryhmään siinä suhteessa, että toinen puolisko oli sitä mieltä, että opettajan on hyvä olla mukana kimppailloissa ainakin jonkin verran, toinen puoli taas ajatteli, että illat eivät kuulu opettajille ja heidän läsnäolostaan saattaisi olla jopa haittaa vanhemmille. Yksi haastatelluista oli osallistunut yhtä iltaa lukuun ottamatta kaikkiin kimppailtoihin. Hänen kokemuksensa illoista ja opettajan läsnäolosta niissä, oli varsin positiivinen ja kannustava. Hän kertoi osallistuneensa keskusteluun lähinnä vanhempana, samanarvoisena keskustelijana, ei niinkään opettajana. Toinen opettaja sanoi, että hänen mielestään tasavertaisen vanhemman roolissa pysyminen ei kimppailloissa välttämättä ollut kovin helppoa.

“Et mä en oikeestaan opettajan roolista en oo puhunu mitään siinä, enkä oo niinku niistä luokkatilanteista vaan mä oon aina niinku puhunu omasta lapsestani.

“...Kuinka paljon siinä sit pystyy olemaan mukana siinä keskustelussa olematta sitten semmonen asiantuntija siinä paikalla, et jos yrittää olla vanhempana siinä niinku tasavertasena muitten kanssa niin se ei välttämättä oo aina ihan helppoa, että niinku, että löytää semmosta roolia sit näissä keskusteluissa, et helposti vanhemmat sit kysyy, et mitä sä ajattelet ja mites luokassa...”

Osa opettajista, jotka osallistuivat kimppailtoihin vain kerran, olivat sitä mieltä, että he olisivat kaivanneet enemmän tietoa siitä, mitä kimppailloissa oli käsitelty, minkälaisia asioita oli noussut esiin jne. Yksi opettaja jopa mainitsi, että hänestä tuntui hassulta ajatus vanhempien osallistumisen kannustamisesta, koska hän ei itsekään tiennyt mitä kimppailloissa puhuttiin ja tehtiin.

10.3.3 Opettajan valmiudet vanhempien kohtaamisessa

Viisi haastatelluista sanoi vanhempien kohtaamisen olevan heille helppoa ja he pitivät sitä vahvana puolenaan. Kolme opettajista sanoi miettineensä paljon sitä, millaiset yhteistyömuodot olisivat hyviä ja miten vanhempia saisi entistä enemmän mukaan yhteistyöhön ja miten he olisivat opettajan kanssa ikään kuin samalla viivalla, tasavertaisia. Kukaan opettajista ei pitänyt vanhempien kohtaamista vaikeana tai epämukavana.

Kaikki haastatellut olivat olleet jo pitkään työelämässä ja sanoivat oppineensa suurimman osan vanhempien kohtaamisessa tarvittavista taidoista ajan myötä ja myös kantapään kautta. Opettajankoulutuksessa ei vanhempien kohtaamista ollut käsitelty joko ollenkaan tai sitten hyvin vähän. Kaksi opettajista mainitsi, että tätä työn osaluuetta koskevat koulutukset olisivat heidän mielestään hyviä ja tarpeellisia.

“Kyllä mä luulen, että siihen tarviis paljon enemmän koulutusta kun mitä onkaan ja itse asiassa eihän siihen ole mitään koulutusta, et silloin kun mä oon OKL:ssa ollu niin ei ole ollu mitään sellasta koulutusta mistään aikuisten kohtaamisesta tai vanhempien kohtaamisesta, et se on niinku enempi kantapään kautta kaikki opittua. Niin ehkä ihan tarviiskin todella jotain ihan tällasta vuorovaikutustaitokoulutusta.”

10.4 Opettajien mielipiteet projektista ja sen toimivuudesta

10.4.1 Kimppailtojen tärkeimmät teemat

Opettajien mielestä vanhemmuus ja siihen liittyvistä asioista keskusteleminen on tärkeitä. Keskinäinen tutustuminen, vuorovaikutus, vastuunjakaminen ja säännöistä keskustelu ovat opettajien mielestä hyviä ja tarpeellisia aiheita. Moni painotti sitä, että kimppailtojen teemoja ei pitäisi lyödä lukkoon etukäteen vaan illoissa voitaisiin keskustella enemmän juuri niistä asioista mitä kussakin vanhempainryhmässä nousee esiin. Toiminnallisuus, lasten kaverisuhteista keskustelu ja koulun aloitukseen liittyvät asiat mainittiin myös. Toiminnallisesta savi-illasta olivat pitäneet sekä vanhemmat, lapset että opettajat. Yksi opettajista ei vastannut teemoja koskevaan kysymykseen, koska hän ei tiennyt yhtään kimppailloissa käsiteltyä teemaa.

10.4.2 Tiedottaminen

Seuraava lainaus kuvaa hyvin opettajien ajatuksia tiedottamisen toimivuudesta projektin osalta.

“No varmaan siin oli semmosta vähän sekalaista, et välillä sujui niinku ajatus, että meillä oli hiukan se tilanne, että mulla oli sähköpostin kanssa ongelmia, et mä en välttämättä saanu niitä kaikkia aina hirveen ajoissa...”

Kutsukirjeet tulivat opettajien mielestä aina ajoissa, jos tekniikka pelasi. Opettajat kaipasivat kuitenkin jotakin varmistusta sille, että kirjeet olivat todellakin menneet perille. Tällöin MLL:sta olisi voitu lähettää kimppailtatiedote esimerkiksi postitse jos opettaja ei olisi kuitannut sähköpostin välityksellä tullutta kirjettä vastaanotetuksi.

Väliaikatiedotteita ja raportteja kaivattiin myös kovasti, niistä opettajat, jotka eivät olleet kimppailtoihin osallistuneet, olisivat saaneet tietoa illan sisällöistä ja keskusteluista. Opettajat kaipasivat tällaista tiedotetta jo senkin takia, että he olisivat voineet kertoa niille vanhemmille, jotka eivät iltoihin olleet osallistuneet, jotakin iltojen sisällöistä. Tämä taas olisi voinut kannustaa näitä vanhempia osallistumaan seuraavalla kerralla, koska heillä ei olisi ollut niin epätietoinen ja ulkopuolinen olo.

Opettajien oma tiedottaminen sujui heidän mielestään hyvin. Kaikki haastatellut sanoivat jakaneensa kutsukirjeet lapsille ajoissa. Osa oli lisäksi kirjoittanut muistutuksen kimppailloista reissuvihkoon tai jakamaansa tiedotteeseen. Tiedotteiden ja kutsukirjeiden perille meno riippui tietysti myös lapsista, jos joku oli myttänyt saamansa kirjeen pulpettiinsa, ei tieto välttämättä mennyt perille. Kimppailloissa oli usein sovittu seuraavien kokoontumisten päivämäärästä ja ajasta, näin ollen niillä vanhemmilla, jotka olivat kimppailtoihin osallistuneet oli jo valmiiksi tiedossa seuraavan illan ajankohta.

10.4.3 Mitä järjestön tulee ottaa huomioon tullessaan tekemään yhteistyötä

Käytännön järjestelyjen lisäksi moni opettaja toivoi, että lapset olisi otettu paremmin huomioon ja heille olisi järjestetty jotakin toimintaa, tai he olisivat voineet olla mukana illoissa. Opettajat pitivät lisäksi tärkeänä sitä, että heidän tarpeensa ja näkökantansa otettaisiin huomioon kimpailtojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Koulut ovat erilaisia ja niin ovat myös opettajien ja vanhempien tarpeet ja toiveet. Erään opettajan esittämä toteamus kuvasi hyvin opettajien päällimmäisiä ajatuksia.

“Sellaset sanotaan käytännön järjestelyt, että kuka hoitaa mitäkin”

Opettajat mieltivät myös, onko koulu paras paikka kimpailtojen järjestämiseen. Joillakin vanhemmilla saattaa olla negatiivisia asenteita koulua kohtaan ja näin ollen joku muu paikka voisi olla neutraalimpi. Kaksi opettajaa ehdotti sellaista mahdollisuutta, että MLL lähestyisi suoraan koulunsa aloittavia vanhempia, ilman opettajaa välikäteenä. Tällöinkin opettaja voisi pyynnöstä osallistua joihinkin iltoihin, jotka käsitelisivät koulunkäyntiin liittyviä teemoja.

Yksi haastatelluista sanoi, että järjestön pitäisi tuntea aika hyvin koulumaailma ja ottaa aika varovasti kantoja asioihin, ettei vanhempien ja koulun välille muodostuisi ongelmia tai väärinkäsityksiä.

10.4.4 Parannusehdotukset ja tapaamisten tiheys

Opettajat kannattivat lasten mukaan ottamista useampiin iltoihin. Tällainen toiminnallinen ilta saisi olla esimerkiksi heti syksyn alussa, jolloin vanhemmat näkisivät etteivät kimpailat ole pelkkää istumista ja kuuntelemista.

Eräs opettajista oli sitä mieltä, että kevään illat olivat liian myöhään, hänen luokkansa vanhemmilla olisi ollut enemmän aikaa ja tarvetta keskustella ensimmäisen luokan syksypuolella.

Iltojen määränä neljä oli useimpien opettajien mielestä sopiva. Opettajat halusivat pitää myös omia vanhempainiltoja ja koulun yhteiset vanhempainillat ja vanhempien järjestämät tapahtumat, kuten illanvietot koettiin tärkeiksi. Tästä johtuen kimpailtojen lukumäärän lisäämistä ei pidetty mahdollisena, koska vanhempienkin aika on rajallinen

ja liian tiheästi toistuvat tapaamiset rasittavat vanhempia ja vähentävät heidän osallistumistaan.

Yksi opettaja ja yksi rehtori mainitsivat sellaisen mahdollisuuden, että opettaja voisi itse vetää vastaavia iltoja, tällöin opettajan olisi saatava kuitenkin työstään jonkinlainen korvaus.

Eräs opettaja ehdotti toisenlaista yhteistyötä, jossa järjestö hoitaisi jonkin osa-alueen ja opettaja taas jonkin toisen. Tällä tavoin illat toteutettaisiin yhteistyössä ja opettajalla olisi mahdollisuus vaikuttaa enemmän esimerkiksi iltojen sisältöihin.

“Ehkä se vois olla vähän samantyylinen kun mitä esimerkiksi seurakunnan kanssa meillä on ollut yhteistyötä, että me ollaan tehty tällasia leirikouluja tai tällasia iltoja ja he on niinku tehny jonkun osa-alueen siihen ja jonkun keskustelujutun ja sitten mä oon hoitanu jonkun osa-alueen.”

10.4.5 Projekti kokonaisuutena

Opettajien kokonaiskuva projektista ja sen tavoitteista oli positiivinen. Lähes kaikki opettajat kuitenkin kaipasivat projektiin jonkinlaista hienosäätöä, sekä opettajien ja vanhempien ajatusten ja tarpeiden huomioonottamista kimpppailtojen suunnittelussa. Vaikka kimpppaillat eivät toimineetkaan kaikissa kouluissa niin kuin alunperin toivottiin ja odotettiin, opettajat olisivat valmiita jatkamaan vastaavaa toimintaa. He pitivät tärkeänä ajatusta, että tällaisella toiminnalla voitaisiin edesauttaa uusien käytänteiden muodostumista ja omaksumista kodin ja koulun välisessä, sekä vanhempien keskinäisessä yhteistyössä.

Yksi opettaja kertoi, että heidän koulullaan projektille ei ollut kovin suurta tilausta, koska oppilaiden vanhemmat tunsivat jo koulun alkaessa toisensa hyvin. Hän sanoi, ettei näe kimpppailtoiminnan jatkamista hänen luokassaan tarpeellisena.

“Siinä oli hyviä ideoita, mutta toisella tyylillä. Just silleen ainakin jos minun luokassa olis niin tuota ihan silleen, et lähettäis jotakin toisissaan tekemään yhdessä. Ja oli se sit koululla tai jossain muualla niin sillä lailla enemmän.”

“Olisin valmis jatkamaan ja kokeilemaan, et eikö niitä vanhempia saisi enemmän, et se oli musta se ainoo huoli ja harmi. Että mä oli jotenkin harmissani, ettei ne mejän vanhemmat innostunu. Mä olisin kuvitellu, että siellä ois ollu kuitenkin ainakin puolta enemmän.”

“Mun mielestä tää oli ihan hyvä ajatuksena ja ideana mä tykkäsin siitä ihan alunperin kun kuulin, että sitten kun tajus, että mistä siinä oli niinku kysymys. Että tietenkkin sit just nää mitä tuli puheeks, että vähän semmosta hiontaa kaipaa --ei siitä mitenkään huono mieli jääny ollenkaan. Päinvastoin ihan hyvä kouluttaja meillä oli, asiantuntija, että oli mukava tehdä yhteistyötä”

“Mä tykkäsin tästä hirveesti ja olen valmis jatkamaan ja jatkankin – Mun mielestä tuli todella tarpeeseen.”

“No, nyt se kyllä näytti, että se rupes lopahtaa. Että enää ei olis ilmeisesti tarvetta sille sitte.”

POHDINTA:

Tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellessa tulee ottaa huomioon, että tämä projekti on vain yksi monista vastaavanlaista ajatusta eteenpäin vievistä projekteista. Suomessa ja jopa Keski-Suomessa on menossa useita vastaavanlaisia ja suurempia projekteja. Myös projektissa mukana olleet opettajat ja rehtorit edustavat hyvin pientä joukkoa ammattikunnassansa.

Projekti oli ensisijaisesti suunnattu vanhemmille ja käsittelemme tässä tutkimuksessa ainoastaan opettajien ja rehtoreiden ajatuksia projektin onnistumisesta. Tässä projektissa opettajat ja erityisesti rehtorit jätettiin sivurooliin ja tuloksissamme tuli hyvin selvästi se myös esille: Ne opettajat, jotka eivät aktiivisesti osallistuneet kimppailtoihin kokivat saaneensa liian vähän tietoa iltojen sisällöistä ja sujuvuudesta. Toisaalta iltojen vetäjien tyyli informoida opettajia oli erilainen: toiset vetäjät jättivät illoista informaation opettajalle, mutta toiset vetäjät eivät informoineet opettajaa millään tavalla.

Ensimmäisellä haastattelukierroksella kysymysten joukossa oli joitakin sellaisia kysymyksiä, joihin vastaaminen, projektin ollessa vielä niin alussa, oli vaikeaa tai lähes mahdotonta.

Joissakin vastauksissa tuli selvästi esille kvalitatiivisen aineiston analyysiin liittyvä virhemahdollisuus, jossa haastateltava tietää mitä hänen odotetaan vastaavan. Haastattelussamme oli mukana sellaisia kysymyksiä, joihin vastauksen saattoi ennakoita arvata. (Hirsjärvi ym. 1998, 202.) Toisaalta mukana oli ainakin yksi opettaja, jonka mielipiteet eivät aina vastanneet oletettuja mielipiteitä.

Vertaillessamme tuloksiamme Kimppaperheprojektiin kirjattuihin tavoitteisiin huomasimme joitakin konkreettisia yhtäläisyyksiä. Projektin tavoitteet on kirjattu niin laajoiksi, että niiden toteutuminen näin lyhyenä aikana ei todennäköisesti ole mahdollista. Tuloksista oli havaittavissa se, että opettajat olivat valmiita ja halukkaita muuttamaan yhteistyötapojaan ja kehittämään ja viemään eteenpäin Kimppaperheprojektin mallia. Kaikki mukana olleet opettajat ja rehtorit pitivät projektin sisältämiä asioita tarpeellisina ja hyvinä. Kaikkien mielestä kodin, koulun ja vanhempien yhteistyön kehittäminen on tärkeää ja haasteellista. Kaikki opettajat ja rehtorit pitivät verkostoitumista nykykouluun sopivana ja mahdollisena toimintamallina. Useissa vastauksissa tuli esille nykyiseen elämänmenoon ja -tilanteeseen viittaavia seikkoja, kuten vanhempien ja opettajien kiire ja vanhempana olemisen vaikeudet, esimerkiksi rajojen asettamisen vaikeudet, yksin-

huoltajien jaksaminen jne. Projektin eräänä tavoitteena oli kehittää toimiva yhteistyömalli kodin ja koulun välille. Osa opettajista koki, että kimppaillat olivat edistäneet yhteistyötä: Vanhempien oli heidän mukaansa helpompi ottaa yhteyttä opettajaan, sama toimi myös toisin päin. Opettajan ja vanhempien väliset suhteet olivat avoimet ja luottamukselliset. Muutamat opettajista eivät olleet huomanneet mitään muutosta yhteistyössä. Yksi opettajista sanoi yhteistyön vähentyneen. Pohtiessamme yhteistyön esteitä tulimme siihen tulokseen, että opettajan asenteet, persoonallisuus ja arvostukset saattoivat vaikuttaa asiaan.

Projektissa mukana olleet opettajat olivat kaikki olleet pitempään työelämässä ja näin ollen heille oli kertynyt kokemusta kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamisesta. Monet opettajista kokivat vanhempien kohtaamisen yhdeksi vahvoista puolistaan, vaikka opettajan koulutuksessa ei juurikaan ollut annettu valmiuksia asiaan. Monet opettajista kuitenkin sanoivat, että vanhempien kohtaaminen on yksi niistä asioista johon he haluaisivat lisää koulutusta ja jota he ovat työvuosiensa aikana jatkuvasti miettineet.

Kaikkein tärkeimpänä yhteistyön muotona opettajat ja vanhemmat pitivät kahdenkeskisiä keskusteluja. Kuten myös luvussa 3.5 Korpinen ym. (1980) ovat todenneet, sekä vanhemmat että opettajat arvostavat kahdenkeskisiä keskusteluja yhteistyömuotona (Korpinen ym. 1980, 5). Kuitenkin vastauksissa tuli esille se, että opettajat olivat valmiita muuttamaan yhteistyömallejaan tilanteisiin sopiviksi, mikäli he löytäisivät sen toimivamman mallin. Opettajat ja rehtorit kokivat yhteistyön kehittämisen haasteeksi myös yleensä passiivisten vanhempien aktivoimisen.

Kimppailtojen teemoihin kuului vanhemmuuden tukemiseen liittyviä sisältöjä ja toimintamalleja. Niissä pyrittiin verkostoitumisen avulla ratkaisemaan lapsen koulukäynnin aloitukseen liittyviä ongelmia ja käytännön pulmia. Projektin alussa opettajat toivoivat verkostoitumisen avulla voitavan helpottaa opettajan työtä niin, että vanhemmat itsenäisesti järjestäisivät retkiä, osallistuisivat mahdollisesti opetukseen, sopisivat koulumatkojen kulkemisesta, iltapäivähoidon järjestämisestä jne. Projektin jälkeen osa opettajista koki toiveiden toteutuneen ainakin joiltakin osin: Joillakin kouluilla vanhemmat olivat sopineet koulumatkojen kulkemisesta ja iltapäivien järjestämisestä, vanhemmat olivat järjestäneet tapahtumia ja sopineet kimppailan aikaisesta lastenhoidosta, säännöistä oli keskusteltu yhdessä ja soviteltu koulumatkalla tapahtuneita lasten välisiä kahnauksia. Opettajat kokivat kimppailtojen vaikutusten arvioimisen vaikeaksi, koska heillä ei ollut mahdollisuutta vertailuun. Opettajat kokivat vanhemmuuden tukemisen

opettajan tehtäväksi, tietyin rajoituksin. Heidän mukaansa opettaja voi tukea vanhemmuutta koulussa pyrkimällä siihen, että koulunkäynti olisi mahdollisimman sujuvaa. Kuten Alijoki (1998, 5 - 7) toteaa, myös tässä tutkimuksessa mukana olleiden opettajien mielestä vanhemmuutta voi tukea arvostamalla vanhempia ja osoittamalla heille arvostusta.

Opettajien oli vaikea sanoa mielipidettään käytännön toteutuksesta projektin alussa. He eivät juurikaan osanneet siinä vaiheessa kommentoida projektin sisällöistä, eivätkä toimintatapojen toimuudesta. Tapaamisia oli heidän mukaansa liian tiheään. He olivat sitä mieltä, että tavallisten vanhempainiltojen ohella vanhemmat saattavat kokea kuormittuvansa liikaa. Eli ajankäyttöongelma tuli tässäkin esille. Projektin jälkeen opettajat olivat sitä mieltä, että sopiva määrä tapaamisia olisi kaksi syksyllä ja kaksi keväällä. Opettajien mukaan ainakin puolet illoista voisivat olla sellaisia, joihin myös lapset osallistuisivat. Sekä projektin alussa että projektin jälkeen opettajat toivoivat lasten mukanaoloa huomattavasti enemmän kuin kokeilussa oli.

Projektin alussa moni opettaja sai sellaisen käsityksen, että heidän osallistumistaan kimppailtoihin ei pidetty suotavana. Tämän takia osa opettajista ei säännöllisesti osallistunut kimppailtoihin. Näin ollen he kokivat etteivät he tienneet tarkasti mitä asioita ja teemoja kimppailloissa oli käsitelty ja kuinka paljon vanhempia niihin oli osallistunut. Opettajat otaksuivat sisältöjen olleen hyviä.

Koko projektin ajan opettajat ja rehtorit pitivät hyvänä, että projektin järjestäjänä oli koulun ulkopuolinen taho. MLL oli heidän mielestään sopiva järjestämään kimppailtoja. Tämän järjestelyn tuloksena opettajien työmäärä ei juurikaan lisääntynyt. Opettajien mielestä tiedottaminen onnistui projektin osalta melko hyvin: kutsukirjeet tulivat ajoissa ja iltojen päivämääristä oli sovittu etukäteen. Haastatteluissa nousi esille kuitenkin myös joitakin ongelmia. Sähköposti kutsukirjeiden lähettämistapana oli välillä epävarma, osalla opettajista sähköposti oli välillä pois käytöstä teknisten ongelmien vuoksi. Opettajat olisivat kaivanneet MLL:n taholta jonkinlaisia väliaikatiedotteita.

Tullessaan tekemään yhteistyötä koululle, järjestön tulisi huomioida käytännön asiat, esimerkiksi kuka vastaa ovien aukaisemisesta. Opettajat kehottivat järjestöä myös huomioimaan paremmin kunkin opettajan ja vanhempien kimppailtoja koskevat tarpeet ja toiveet. Koulu kimppailtojen järjestämispaiikkana mietitytti opettajia.

Opettajat toivoivat, että lapset otettaisiin paremmin huomioon kimppailtojen järjestämisessä. Toiminnallista kokoperheen iltaa toivottiin heti syksyn alkuun. Osa opettajista

mietti vaihtoehtoa, jossa opettaja vetäisi kimppaillat ulkopuolisen vetäjän sijasta. Tällöin opettajat kuitenkin kaipaisivat lisäkoulutusta ja ylimääräisen työn huomioimista myös palkassa.

Opettajien kokonaiskuva projektista oli myönteinen, vaikka pieniä muutoksia toimintatapoihin kaivattiinkin. Opettajat olisivat myös kiinnostuneita jatkamaan vastaavanlaista toimintaa jatkossa.

Projektin luonteesta johtuen päädyimme toteuttamaan tutkimuksessamme laadullista tapaustutkimusta. Koska projektissa oli mukana suhteellisen vähän opettajia ja rehtoreita, tutkimuksemme tavoitti heistä melkein kaikki. Olemme tyytyväisiä tutkimuksemme kattavuuteen. Toisaalta tutkimuksessamme mukana olleet opettajat ovat vain hyvin pieni joukko opettajakuntaa. Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien mielipiteitä ei voi yleistää kattamaan kaikkia opettajia. Tutkimusmenetelmämme valintaa puoltaa se, että emme voineet käyttää havainnointia tutkimusmenetelmänä. Toisaalta henkilökohtaisessa haastattelussa tuli ilmi syvällistä tietoa ja asioita, joita ei etukäteen osannut ajatella. Projektin alussa tehdyissä haastatteluissa rehtoreiden osuus olisi voinut jäädä pois, sillä heidän osallistumisensa ja näkemyksensä projektista olivat hyvin vähäisiä.

Pohdittuamme projektissa ilmenneitä vaikeuksia ja iltojen onnistumista eri kouluilla, tulimme siihen tulokseen, että luokanopettajan omilla asenteilla, näkemyksillä ja mielipiteillä on paljon merkitystä.

Uskomme tutkimuksestamme olevan hyötyä MLL:lle heidän kehittäessään vastaavia projekteja tulevaisuudessa ja viedessään tätä projektia eteenpäin. Itse koimme tutkimuksen erittäin hyödylliseksi tulevaa ammattia ajatellen. Lisäksi henkilökohtainen asian ajankohtaisuus on lisännyt tutkimuksen tekemisen mielekkyyttä.

Jatkotutkimuksia ajatellen olisi mielenkiintoista seurata kuinka projekti jatkossa näkyy mukana olleilla kouluilla. Toisaalta olisi mukava selvittää kuinka moni projektissa mukana olleista opettajista ottaa työhönsä ideoita tai vaikutteita tästä projektista.

Tutkimustulostemme valossa kodin ja koulun välistä yhteistyötä pitäisi kehittää niin, että opettaja saisi korvauksen tekemästään työstä. Opettajan työajasta pitäisi varata tietty osa yhteistyön tekemiseen. Myös koulun ulkopuolisten tahojen käyttäminen ja mukaan tuleminen yhteistyön kehittämiseen ja toteuttamiseen nähtiin hyvänä ja perinteistä yhteistyötä rikastavana vaihtoehtona. Esimerkiksi Mannerheimin lastensuojeluliitolta tuntuu löytyvän paljon asiantuntemusta vanhemmuudesta ja vanhempien kodin ja koulun yhteistyölle asettamista tarpeista ja toiveista. MLL:n kouluttajat voisivat

mielestämme paitsi vetää kouluilla esimerkiksi vanhempien verkostoitumiseen tähtääviä hankkeita myös kouluttaa ja neuvoa opettajia ja olla heidän apunaan yhteistyön suunnittelussa ja toteuttamisessa.

LÄHTEET:

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin .Jyväskylä: Gummerus.
- Ahola, M. & Syväterä, J. 2002. Missä menee Meidän Jyväskylä? Tapaustutkimus Meidän Jyväskylä - kasvatusyhteistyöhankkeen siirtymisestä opettajan työhön. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu - tutkielma.
- Alaja, K. 1997. Mahdollisuuksien lapsi. Näkökulmia kodin ja koulun kasvatustyöhön. Jyväskylä: Gummerus.
- Alijoki, E. 1998. Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 1993. Koululainsäädännön käsikirja. Painatuskeskus: Helsinki.
- Aronson, J. Z. 1996. How Schools Can Recruit Hard-to-Reach Parents. *Educational Leadership* 53 (7), 57 - 59.
- Aulamo, K. 1991. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun ala-asteella maaseudulla ja kaupungissa vanhempien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu - tutkielma.
- Bettelheim, B. 1988. Kyllin hyvät vanhemmat. (suom. M. Rutanen). Porvoo: WSOY
- Bigner, J. 1985. Parent-child relations 2. Painos. New York: MacMillan.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational Research. An Introduction, Fifth Edition. New York: Longman.
- Bronfenbrenner, U. 1981. Sosialisatiotutkimus. Espoo: Weilin & Göös.
- Bronfenbrenner, U. 1992/1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.
- Ekholm, K. 1997. Tee gradu! Graduntekijän selviytymisopas. Saarijärvi: Offset oy.
- Eskelinen, A. 2000. Rakkautta ja rajoja kasvatukseen. Yhdessä elämään. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Griffith, J. 1996. Relation of parental involvement, empowerment, and school trails to

- student academic performance. *Journal of Educational Research* 90 (1), 34-40.
- Hellsten, T. 1999. *Vanhemmuus - vastuullista vallankäyttöä*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Helminen, M-L. & Iso-Heiniemi, M. 1999. *Vanhemmuuden roolikartta. Käyttäjän opas*. Suomen kuntaliitto. Helsinki.
- Henderson, A. T. & Berla, N. 1994. *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Washington, DC: national Committee for Citizens in Education.
- Himberg, L. 1996. *Opettaja ja työyhteisö*. Porvoo: WSOY.
- Hirsikangas, E. 2000. *Vanhempien kohtaaminen*. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatukseenlaitos. Opetusmoniste.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1997. *Johdatus kasvatustieteeseen*. 4-5. painos. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Laurinen, L. ym. 1998. *Kasvatustraditiot ja niiden muuttuminen*. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. 6.-7. painos. Helsinki:-Tammi.
- Hirsto, L. 2001a. *Ensimmäistä luokkaa käyvien kotikasvatus: Kyselytutkimus vanhempien käyttämistä välittömistä kasvatustoimenpiteistä*. Helsingin Yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Tutkimuksia 3/2001.
- Hirsto, L. 2001b. *Mitä kotona tapahtuu. Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun kontekstissa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Tutkimuksia 4/2001.
- Huttunen, J. 1998. *Isästäkö äidin kaltainen vanhempi*. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Porvoo: WSOY.
- Huuskonen, M. 2000. *Ammattikasvattajat peräävät vanhempien ryhtiliikettä*. HS 17.9.2000. Kotimaa.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. *Kouluikäisen lapsen maailma*. Jyväskylä: Gummerus.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö*. Porvoo: WSOY.
- Kantola, A. 2001. *Kohtaamisen aika*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

- Keränen, T., Rönkä, A. & Stiller, I. 2001. Oikeus lapsuuteen ja vanhemmuuteen. Teoksessa Sulku, S. & Aromaa, J. Kohtaamispaikkana lapsuus. Vuoropuhelua lapsen maailmasta. Helsinki: Edita.
- Kettunen, N., Krats, S. & Kinnunen, U. 1996. Parisuhde ja lasten kasvattaminen. Teoksessa Pulkkinen, L. (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan todellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishankkeista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.
- Koivisto, P. 1998. Opetusmoniste: esi- ja alkuopetus. Jyväskylän yliopisto.
- Koivumäki, S., Korpinen, E. & Pekkala, E. 1980. Vanhempien ja opettajien henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. Jyväskylän Yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitosten selosteita ja tiedotteita 152.
- Kolehmainen, A. & Koski, E. (toim.) 2001. Koulutuksen vuosikirja 2001-2002. Opettajien kustannus Oy. Forssan kirjapaino.
- Korpinen, E. (toim.) 1991. Oppilaanohjauksen ajankohtaisia haasteita. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja. Opetusmonisteita 24/1991.
- Korpinen, E. & Husso, M-L. (toim.) 1991. Vanhemmat - opetuksen käyttämätön voimavara: tutkimustuloksia koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä peruskoulussa ja opettajankoulutuksessa
- Korpinen, E. & Husso, M-L. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus II. Yhteistyön toteutuminen peruskoulun ala-asteella, opettajien ja vanhempien käsitykset yhteistyön tehtävistä, vanhempien asennoituminen sekä yhteistyöaktiivisuuteen yhteydestä olevissa tekijöistä. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 163/1980
- Korpinen, E., Husso, M-L. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus III. Opettajien ja huoltajien käsityksiä yhteistyön esteistä sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämisestä: käytännön järjestelyt, yhteistyömuodot ja yhteistyösisällöt. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 163/1980.
- Korpinen, R. & Husso, & Korpinen, E. & Husso, M-L. 1980. Kodin ja Koulun yhteistyötutkimus III. Opettajien ja oppilaiden huoltajien käsityksiä yhteistyön esteistä sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämisestä: käytännön järjestelyt, yhteistyö-

muodot, ja yhteistyösisällöt. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 163/1980

- Kuorelahti, P. & Liimatainen, M. 1996. Kodin ja koulun yhteistyö vanhempien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kuuskoski, E. 2001. Meidän on tehtävä enemmän. Teoksessa Sulku, S. & Aromaa, J. (toim.) Kohtaamispaikkana lapsuus. Vuoropuhelua lapsen maailmasta. Helsinki: Edita.
- Lindeman, A. 1996. Unelmien ja todellisuuden kohtaamispaikka. Teoksessa Myyrä, H. (toim.) Koulun puolesta. Porvoo: WSOY
- Lindström, A. 2001. Vanhemmillä on vastuu kasvatuksesta. Teoksessa Sulku, S. & Aromaa, J. (toim.) Kohtaamispaikkana lapsuus. Vuoropuhelua lapsen maailmasta. Helsinki: Edita.
- Linjala, M. & Sillanpää, S. 1991. Kodin ja koulun yhteistyö kokonaisopetuskokeilussa: oppilaiden, vanhempien ja opetusharjoittelijoiden osallistuminen yhteistyöhön. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lund, K. & Nilsson, N-E. 1989. Kasvamme yhdessä. Tukholma: Utbildningsförlaget.
- Lötjönen, K-M. & Massinen, M. 1993. Vanhempien osallistuminen kokonaisopetukseen: tapaustutkimus eräällä maaseudun kyläkoululla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma
- Mannerheimin Lastensuojeluliiton Kimppaperheprojekti. Saatavilla [www-muodossa<URL:http://net.mll.fi/projektisalkku/projektin_tiedot.>](http://net.mll.fi/projektisalkku/projektin_tiedot). 24.4.2002.
- Moilanen, P. 1999. Yleismetodikurssi. Opetusmoniste. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita Tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analysointimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Mouzon, L. O. 1988. Parenthood: the impact of the first child on family formation. Michigan:UMI
- Myyrä, H. (toim.) 1996. Koulun puolesta. Porvoo: WSOY.
- Niemi, H. 1999. Opettajat ja vanhemmat yhteistyöhön. HS elokuu 1999. Kotimaa. Vieraskynä.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Vuosiluokat 1-2. Opetushallitus.

- Jyväskylä: Gummerus.
- Paananen, S. 1990. Perhe kuin joukkuepeli. Helsinki: Otava.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London: Sage.
- Pulkkinen, L. (toim.) 1996. Lapsesta Aikuiseksi. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Saarela - Kinnunen, M. & Eskola, J. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittavalla tutkijalle. Jyväskylä: PS - kustannus. 159.
- Saksala, E. (toim.) 1993. Kasvun Paikka. Oy Yleisradio Ab. Opetusjulkaisut. Jyväskylä: Gummerus.
- Seikkula, J. 1996. Sosiaaliset verkostot ammattiauttajan voimavara kriiseissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Seikkula, T. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet: Dialoginen analyysi. Jyväskylä: Tuope. Journal of Teacher Researcher 9/2000.
- Seppälä, N. 2000. Yhteisellä lapsen parhaaksi. Perhebarometri 2000. Väestöliiton Väestötutkimuslaitos E 9/2000.
- Shimoni, R. & Baxter, A. 1991. Working with families. Perspectives for early childhood professionals. Don Mills: Addison-Wesley Publishers limited.
- Sinkkonen, J. 1995. Lapsen kanssa hyvinä ja pahoina päivinä. Porvoo: WSOY
- Sourander, M. 1991. Teoksessa Korpinen, E. & Husso, M-L. (toim.) Vanhemmat opetuksen käyttämätön voimavara.
- Stähle-Nieminen, K. 1999. Vanhemmuuteen yhteisvoimin. Lions Quest vanhempain opintopiiriopas. Helsinki: Capella.
- Sulku, S. & Aromaa, J. (toim.) 2001. Kohtaamispaikkana lapsuus. Vuoropuhelua lapsen maailmasta. Helsinki: Edita.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1998. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Takala, O. 2000. Opettajan roolin muuttuminen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B26:2000.
- Trotta Tuomi, M. 2001. Human Dignity in the Learning Enviroment. Testing a Sociological Paradigm for a Diversity-Positive Milieu with School Starters. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 10.
- Valtonen, S. 2001. Tommy Hellsten: Valta kouluissa kuuluu opettajalle. Opettaja 96 (6), 8 - 10.

- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä:
Gummerus
- Zellman, G.L. & Waterman, J. M. 1998. Understanding the Impact of Parent School
Involvement on Children's Educational Outcomes. *The Journal of Educational
Research* 9 (6), 370-380.

Liite 1. Vanhemmuuden roolikartta (Suomen Kuntaliitto)

Vanhemmuuden roolikartta

Vanhemmuuden pääroolit ja alaroolit

- arkielämän taitojen opettaja
- oikean ja väärän opettaja
- mallin antaja
- arvojen välittäjä
- tapojen opettaja
- perinteiden vaalija
- sosiaalisten taitojen opettaja
- kauneuden arvostaja

Elämän opettaja

Ihmissuhdeosaaja

- keskustelija
- kuuntelija
- ristiriidoissa auttaja
- kannustaja
- tunteiden hyväksyjä
- anteeksiantaja/-pyytäjä
- itsenäisyyden tukija
- tasapuolisuuden toteuttaja
- perheen ja lapsen ihmisuhteiden vaalija

Rakkauden antaja

Rajojen asettaja

- itsensä rakastaja
- hellyyden antaja
- lohduttaja
- myötäeläjä
- suojelija
- hyväksyjä
- hyvän huomaaja

Huoltaja

- fyysisen koskemattomuuden takaaja
- turvallisuuden luoja
- sääntöjen ja sopimusten noudattaja ja valvoja
- ein-sanoja
- vuorokausirytmistä huolehtija
- omien rajojensa asettaja

- ruoan antaja
- vaatettaja
- virikkeiden antaja
- levon turvaaja
- rahan käyttäjä

- puhtaudesta huolehtija
- ympäristöstä huolehtija
- sairaudenhoitaja
- ulkoiluttaja

Liite 2. Tuomen malli toimivasta yhteistyöstä

