

Tiia Hämäläinen ja Emmi Kankaanpää

*”EI OO TARVINNU YÖUNIA MENETTÄÄ”*

**NUORTEN JA KOKENEIDEN OPETTAJIEN KOKEMUK-  
SIA KODIN JA KOULUN VÄLISESTÄ YHTEISTYÖSTÄ**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2014

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Riikka Alanen

## TIIVISTELMÄ

Hämäläinen Tiia & Kankaanpää Emmi. *"Ei oo tarvinnu yöunia menettää"*: NUORTEN JA KOKENEIDEN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA KODIN JA KOULUN VÄLISESTÄ YHTEISTYÖSTÄ

Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 2014. 80 s.

Tutkimuksessa selvitettiin nuorten ja kokeneiden opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Kodin ja koulun yhteistyötä on selvitetty asenteiden ja käytäntöjen näkökulmasta, mutta tutkimuksesta on puuttunut kriittisempi ote. Tämä tutkimus tuo uutta näkökulmaa aiheeseen tarkastelemalla nuorten opettajien kokemuksia yhteistyöstä sekä vertailemalla nuorten ja kokeneiden opettajien kokemuksia. Tuomme esiin myös vuorovaikutuksen näkökulman kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, jota ei myöskään ole aikaisemmin juurikaan tutkittu.

Tutkimuskysymyksemme olivat: 1. Mitä kodin ja koulun välisen yhteistyön muotoja opettajat mainitsevat haastatteluissa? 2. Millaisena opettajat kokivat kodin ja koulun välisen yhteistyön? Tähän kysymykseen sisältyvät perustelut käytetyille yhteistyövälineille, yhteistyöhön liittyvät tunteet, kokemukset vanhemmista sekä mahdolliset yhteistyön ongelmat. 3. Millaisena opettajat kokivat opettajan ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen? 4. Onko nuorten ja kokeneiden opettajien kokemusten välillä eroja?

Aineisto kerättiin haastatteleamalla viittä iältään 24–29 -vuotiasta luokanopettajaa sekä viittä 47–55 -vuotiasta luokanopettajaa. Aineiston analysoinnissa käytettiin laadullista sisällönanalyysia.

Tulokset paljastivat, että haastateltavilla oli käytössään monia eri välineitä, joista yleisimpinä Wilma ja puhelin. Opettajat kokivat vanhempien välillä olevan eroja. Eniten näitä eroja mainittiin vanhempien aktiivisuudessa lapsensa koulunkäyntiä kohtaan. Vanhempien kohtaamiseen liittyi jännittämistä etenkin uran alkuvaiheessa, mutta opettajat kuitenkin kokivat vanhempien suhtautuvan heihin positiivisesti. Kahdeksan kymmenestä haastatellusta koki, ettei suuria ongelmia yhteistyössä ollut ilmennyt. Nämä opettajat mainitsivat yksittäisiä erimielisyyksiä, jotka eivät kuitenkaan olleet vaikuttaneet yhteistyön jatkumiseen negatiivisesti. Kaksi kertoi ongelmia syntyneen esimerkiksi maahanmuuttajaperheen kanssa toimiessa tai opettajan ja vanhempien kasvatusnäkemysten eroavaisuuksista. Opettajat kokivat saaneensa tukea yhteistyöhön sekä työyhteisöstä että kokemuksen kautta. Koulutuksesta saadun tuen määrä taas koettiin melko vähäiseksi. Eroja nuorten ja kokeneiden opettajien havaintojen ja kokemusten välillä oli melko vähän. Niitä ilmeni erityisesti puheessa kirjallisesta viestinnästä. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi rehtorin roolia yhteistyön tukijana sekä tarkastella lähemmin opettajan ja vanhempien välistä viestintää.

Avainsanat: Kodin ja koulun yhteistyö, nuori opettaja, kokenut opettaja

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO .....	5
2	VUOROVAIKUTUS.....	8
2.1	Mitä vuorovaikutus on? .....	8
2.2	Onnistuneen vuorovaikutuksen piirteitä .....	9
2.3	Vuorovaikutuksen pulmia .....	10
2.4	Viisasta viestintää .....	11
3	KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ .....	14
3.1	Mitä kodin ja koulun välinen yhteistyö on? .....	14
3.2	Kodin ja koulun välinen yhteistyö muutoksessa .....	15
3.2.1	Opetussuunnitelmien ja lainsäädännön muutokset.....	15
3.2.2	Opettajien ja vanhempien asenteiden muutos .....	16
3.3	Kodin ja koulun välisen yhteistyön muotoja .....	17
3.4	Kodin ja koulun välisen yhteistyön haasteita.....	19
3.4.1	Monenlaisia vanhempia.....	19
3.4.2	Yhteistyön erilaiset ongelmat .....	21
4	NUORI OPETTAJA URANSA ALKUTAIPALEELLA .....	23
4.1	Nuoren opettajan kohtaamia haasteita.....	23
4.1.1	Ryhmiin ja niiden hallintaan liittyvät haasteet .....	23
4.1.2	Työyhteisössä ilmeneviä haasteita .....	24
4.1.3	Kasvatuskulttuuri .....	25
4.2	Nuoren opettajan kohtaamia tunteita uran alkuvaiheessa .....	26
5	OPETTAJAN TYÖURA .....	27
5.1	Urakehityksen vaiheita .....	27
6	TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT, TUTKIMUSONGELMAT JA HAASTATELUKYSYMYKSET .....	31
6.1	Mitä kodin ja koulun välisen yhteistyön muotoja opettajat mainitsevat haastatteluissa? .....	31
6.2	Millaisena opettajat kokivat kodin ja koulun välisen yhteistyön? .....	31
6.3	Millaisena opettajat kokivat opettajan ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen? ..	32
6.4	Onko nuorten ja kokeneiden opettajien kokemusten välillä eroja?.....	32

7	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	33
7.1	Aineiston keruu .....	33
7.2	Osallistujat .....	34
7.3	Aineiston analysointi.....	35
8	TULOKSET .....	36
8.1	Yhteistyössä käytetyt välineet .....	36
8.2	Opettajien kokemuksia yhteistyöstä .....	43
8.2.1	Opettajien perusteluja käytetyille välineille .....	43
8.2.2	Yhteistyöhön liittyviä tunteita.....	44
8.2.3	Vanhempien välillä havaittuja eroja .....	47
8.2.4	Vanhempien suhtautuminen opettajaan.....	49
8.2.5	Yhteistyössä koettuja ongelmia .....	50
8.2.6	Yhteistyöhön saatu tuki .....	53
8.3	Vuorovaikutus opettajan ja vanhempien välillä .....	56
8.4	Eroja nuorten ja kokeneiden opettajien kokemusten välillä .....	60
9	POHDINTA.....	62
9.1	Tulosten pohdintaa .....	62
9.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	69
9.2.1	Tutkimuksen luotettavuus .....	69
9.2.2	Tutkimuksen eettisyys.....	70
10	LÄHTEET .....	71
11	LIITE 1 Haastattelukysymykset nuorille opettajille .....	77
12	LIITE 2 Haastattelukysymykset kokeneille opettajille .....	78
13	LIITE 3 Näyte litteroinnista.....	79

# 1 JOHDANTO

Kodin ja koulun yhteistyön merkitys korostuu nykyisin yhä enemmän opettajan työssä. Se kuuluu jokaisen opettajan toimenkuvaan, mutta yhteistyön toteuttamiseen on useita vaihtoehtoja. Tulevina nuorina luokanopettajina koemme vanhempien kohtaamisen tärkeäksi, mutta myös haasteelliseksi ja jopa pelottavaksi asiaksi. Tähän saattaa osaltaan vaikuttaa se, että esimerkiksi media on viime aikoina tuonut esiin opettajien ja vanhempien välisiä riitatilanteita. Usein kuulee myös puhuttavan, miten hankalia nykypäivän vanhemmat ovat tai miten vanhemmat laiminlyövät lastensa kasvatusta. Kandidaatin tutkielmassamme selvitimme, millaisia kokemuksia nuorilla, alle 30 -vuotiailla vähemmän kuin viisi vuotta työssä olleilla, opettajilla on kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Sen innoittamana päätimme laajentaa näkökulmaa koskemaan myös kokeneita, enemmän kuin kymmenen vuotta työssä olleita opettajia. Tämä mahdollistaa laajemman kokonaiskuvan aiheesta ja tarjoaa mahdollisuuden nuorten ja kokeneiden opettajien kokemusten vertailulle. Kandidaatin tutkielmassamme keskityimme pitkälti kuvaamaan nuorten opettajien kokemuksia. Tässä työssä otimme kokemusten kuvailemisen lisäksi uuden näkökulman, jossa tarkastelemme opettajien puheesta ilmeneviä vuorovaikutuksen piirteitä.

Vuorovaikutuksesta käsitteenä on saatavilla paljon teoretietoa, mutta juuri opettajan ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen keskittyntä kansainvälistä tutkimusta ei ole kovin paljoa saatavilla. Lasky (2000) on tutkinut millaiset tekijät vaikuttavat taustalla vanhemman ja opettajan vuorovaikutustilanteissa. Hän haastatteli 53 taustoiltaan erilaista opettajaa ja pyysi heitä kuvailemaan mitkä tekijät vanhempien kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa aiheuttavat heissä negatiivisia tunteita ja mitkä taas positiivisia tunteita. Kotimaisista tutkijoista esimerkiksi Vuorinen (2000) sekä Lämsä ja Karhuniemi (2013) käsittelevät opettajan ja vanhemman välistä vuorovaikutusta.

Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä on kirjoitettu melko paljon, mutta tutkimus on keskittynyt lähinnä vanhempien ja henkilöstön asenteisiin ja niihin käytäntöihin, joilla yhteistyötä toteutetaan (Karila 2006, 91). On kuitenkin tarvetta tutkimukselle, jossa selvitetään vanhempien ja henkilöstön välistä kumppanuutta (Owen 2000, Karilan 2006, 91 mukaan). Metson (2004, 27) mukaan Suomesta on myös puuttunut kriittinen

ote kodin ja koulun yhteistyön tutkimukseen. Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä on  
siis tehty paljon sekä kansainvälistä sekä kotimaista tutkimusta. Tässä tutkimuksessa  
pääpaino on

kotimaisen tutkimuksen tarkastelussa. Koemme sillä olevan enemmän vertailupohjaa  
omiin tutkimustuloksiimme, sillä kodin ja koulun väliset yhteistyökäytänteet vaihtelevat  
eri kulttuureissa hyvinkin paljon. Käyttämämme kirjallisuus koostuu pääosin julkais-  
tuista tutkimuksista sekä opetussuunnitelmista.

Tutkimuksemme päätarkoituksena on selvittää, miten opettajat toteuttavat yh-  
teistyötä käytännössä ja millaisia kokemuksia heillä on yhteistyöstä. Alun perin kiinnos-  
tuimme siitä, ovatko opettajat kohdanneet ongelmia kodin ja koulun välisessä yhteis-  
työssä ja millaisia nämä mahdolliset ongelmat ovat olleet. Oletamme ennen kaikkea,  
että ongelmat liittyvät opettajan ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen. Vuorovai-  
kutuksen ongelmat voivat tietysti juontua siitä, että vanhemmat aliarvioivat nuorta opet-  
tajaa tai heillä on ristiriidassa olevia näkemyksiä kasvatuksesta. Oletamme kuitenkin,  
että työuran myötä saatu kokemus auttaa opettajia tunnistamaan ongelmia vuorovai-  
kutuksessa ja siten helpottaa kotien kanssa tehtävää yhteistyötä. Saattaa myös olla, että  
vanhemmat suhtautuvat eri tavalla nuoreen kuin kokeneeseen opettajaan. Aihe on tär-  
keä, koska aiempaa tutkimusta nuoren opettajan ja kodin ja koulun välisestä yhteistyös-  
tä ei ole tästä näkökulmasta tehty. Myöskään vertailevaa tutkimusta nuorten ja kokenei-  
den opettajien kokemuksista kodin ja koulun yhteistyöstä ei ole olemassa.

Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus toteutuu erilaisissa yhteistyökäytänteis-  
sä. Meitä kiinnostaa myös selvittää, mistä opettajien kodin ja koulun väliset yhteistyö-  
käytänteet ovat peräisin eli onko ne saatu esimerkiksi opettajankoulutuksesta tai työyh-  
teisössä toimimisesta. Blomberg (2008) kyseenalaistaa opettajankoulutuksen tarkoituk-  
senmukaisuuden tulevan työelämän kannalta esittämällä kysymyksen ”rakentuuko kas-  
vatustiede tieteenä vielä nykyäänkin eri tekijöiden varaan, kuin mikä on keskeistä opet-  
tajan koulunpidossa ensimmäisinä vuosina?” Hänen mukaansa opettajankoulutuksen ja  
työelämän kohtaamista on kritisoitu jo pitkään. (Blomberg 2008, 61.) Jyväskylän yli-  
opiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa (2014–2017) vuorovaikutus  
on kuitenkin saanut aiempaa keskeisemmän roolin. Kuuden tärkeimmän osaamisalueen  
joukossa on mainittu viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen. Vuorovaikutus ja yhteistyö  
– osaaminen on myös osa uusia ilmiöpintoja. Ilmiön tarkastelussa olennaiseksi maini-

taan ”motiivit, keinot, tavat ja strategiat, jotka ilmentävät, rakentavat tai murentavat suhdetta muihin”. Opetussuunnitelma siis pyrkii lähestymään vuorovaikutusta entistä käytännöllisemmällä tasolla. Tutkimuksessamme tarkastelemme kuitenkin, onko opettajankoulutus aiemmin antanut välineitä vuorovaikutukseen vanhempien kanssa.

Siniharju toteaa tutkimuksessaan Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla (2003), etteivät opettajat ainakaan 1980 -luvun alussa ja 1990 -luvun lopussa saaneet mielestään tarpeeksi koulutusta yhteistyöhön (Siniharju 2003, 30). Siniharju (2003, 42–44) on myös kehittänyt Arfwedsonin (1985) ja Epsteinin tutkimusten pohjalta Kodin ja koulun vuorovaikutuksen yhteistyömallin, joka havainnollistaa eri tasojen välillä olevia yhteistyöhön vaikuttavia vuorovaikutussuhteita. Malli ei kuitenkaan oman tutkimuksemme tapaan keskity opettajan ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen piirteisiin, vaan kuvailee, millä kaikilla tasoilla vuorovaikutusta tapahtuu. Hän kuitenkin mainitsee vuorovaikutuksen taustalla vaikuttavia tekijöitä, kuten vanhempien omat koulukokemukset ja opettajan persoona.

Luvuissa 2–5 määrittelemme tutkimuksessamme keskeisiä vuorovaikutukseen, kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, nuoreen opettajaan ja työuraan liittyviä käsitteitä. Luomme samalla katsauksen aihetta koskevaan aikaisempaan pääasiassa suomalaiseen, mutta myös osittain kansainväliseen tutkimukseen. Luvuissa 6 ja 7 esittelemme tutkimusongelmat sekä tutkimuksen toteuttamisen. Luvut 8 ja 9 koostuvat tulosten esittelystä ja pohdinnasta.

## 2 VUOROVAIKUTUS

### 2.1 Mitä vuorovaikutus on?

Koska vuorovaikutus on erittäin keskeisessä osassa puhuttaessa vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, määrittelemme ensin vuorovaikutuksen käsitettä tarkemmin. Onnistuneen yhteistyön perusta on siis toimiva vuorovaikutus opettajan ja vanhempien välillä. Tässä luvussa tarkastelemme myös käytännön viestintätilanteisiin liittyviä toimintatapoja.

Kauppila (2005) määrittelee sosiaalisen vuorovaikutuksen ihmisten väliseksi toiminnaksi erilaisissa ympäristöissä. Siihen kuuluu runsaasti erilaisia vuorovaikutuksen muotoja, esimerkiksi yhteistoimintataitoja ja ihmisen tiedollisia eli sosiokognitiivisia taitoja. Sosiaalisen vuorovaikutuksen alakäsitteitä ovat sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset taidot. Kommunikaation käsite voidaan jakaa sanalliseen ja sanattomaan eli nonverbaaliseen viestintään. (Kauppila 2005, 19.) Hämäläisen ja Savan (1989, 46–47) mukaan sanallinen viestintä koostuu puhutusta ja kirjoitetusta kielestä, kun taas nonverbaaliseen viestintään kuuluvat esimerkiksi ilmeet, eleet, olemukset, suoritukset ja tilankäyttö. Myös tunneäly on keskeinen vuorovaikutukseen liittyvä käsite. Tunneälyyn liittyy kyky asettua toisen ihmisen asemaan ja tulla toimeen toisten ihmisten kanssa (Andonov 2007).

Vuorovaikutuksen perusmuodot voidaan jaotella ystävälliseen, ohjaavaan, hallitsevaan, uhmaiseen, aggressiiviseen, epävarmaan, alistuvaan ja joustavaan vuorovaikutustyyliin. Nämä voidaan jaotella vielä asiasuuntautuneisiin eli koviin vuorovaikutustyyliin, joita luonnehtii vakuuttavuus, sekä tunnesuuntautuneisiin eli pehmeisiin vuorovaikutustyyliin, jotka ovat pohdiskelevia ja toisen näkökulmia arvioivia. Koviin vuorovaikutustyyliin kuuluvat ohjaava, hallitseva sekä uhmainen tyyli, kun taas pehmeisiin tyyliin kuuluvat ystävällinen, joustava ja alistuva vuorovaikutustyyli. (Kauppila 2005, 66–68.) Havainnollistamme jakoa laatimassamme taulukossa 1.



TAULUKKO 1 Vuorovaikutustyyli

<b>Asiasuuntautuneet eli kovat vuorovaikutustyyli</b>	<b>Pehmeät Vuorovaikutustyyli</b>
Ohjaava	Alistuva
Hallitseva	Joustava
Uhmainen	Ystävällinen

## 2.2 Onnistuneen vuorovaikutuksen piirteitä

Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu Kauppilan (2005) mukaan monia eri tekijöitä. Hyvä sosiaalinen vuorovaikutus on päämäärätietoista, tehokasta sekä yhteistyösuhteita säilyttävää. Siinä siis pyritään säilyttämään hyvä yhteistyö ja hyvä henki saavuttaen samalla positiivisia tuloksia. Toisen kontaktipyrkimyksen tai viestin tulkitseminen myönteiseksi vaatii positiivisen sosiaalisen kontaktin. Lisäksi hyvässä vuorovaikutuksessa merkittävää on keskinäinen luottamus, avoimuus sekä rehellisyys. Luottamuksen syntyminen ei välttämättä aina ole helppoa, mutta se saattaa myös syntyä helposti ja nopeasti. Näiden lisäksi tärkeää on myös tehokkuus, jota häiritsevät jatkuvat ongelmat osapuolten sosiaalisissa suhteissa. (Kauppila 2005, 70–79.) Berger ja Riojas-Cortez (2012) luonnehtivat opettajan kommunikoivan hyvin, kun hän esimerkiksi käyttää katsekontaktia, ilmaisee kiinnostusta kehonkielen avulla, käyttää kulttuurisesti sopivaa kommunikaatiota, välttää vastaamista kriittisesti tuomien tai moralisoiden, osoittaa kunnioitusta ja tunnistaa vanhempien tunteet. Lisäksi opettajan on hyvä korostaa, etteivät lapsen ongelmat ole kenenkään syytä, sekä painottaa yhteistyötä, keskittyä yhteen asiaan kerrallaan ja liittoutua vanhempien kanssa. (Berger & Riojas-Cortez 2012, 123–124.)

### 2.3 Vuorovaikutuksen pulmia

Aina vuorovaikutus ei kuitenkaan suju odotusten mukaan. Hämäläisen ja Savan (1989) mukaan ”täydellisesti ymmärretty viestintä on pikemminkin poikkeus kuin sääntö”. Eri-laiset kulttuurit, kokemukset ja kasvatukset saavat ihmiset ymmärtämään saman asian eri tavoin. (Hämäläinen & Sava 1989, 48.) Andonov (2007) kertoo vanhemmilla olevan hyvin erilaisia odotuksia koulun tavoitteiden toteutumisen suhteen. He odottavat lastensa oppivan koulussa esimerkiksi oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa, kilpailussa pärjäämistä sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä. Opettaja joutuu kohtaamaan nämä toiveet ja miettimään, miten suhteuttaa ne kouluarjen toimintaan. (Andonov 2007, 59.)

Kun vuorovaikutus ei toimi, puhutaan viestinnän vääristymistä. Näitä viestinnän vääristymiä ovat esimerkiksi kieltäminen, älyllistäminen eli ongelmien yleistäminen ja selitteleminen, arvon kieltäminen, kohteensiirto eli mielipahan osoittaminen jotakin muuta kuin sen aiheuttajaa kohtaan sekä reaktionmuodostus eli käyttäytyminen todellisten tunteiden vastaisesti. Myös tunteiden liioittelu, vähättely, verukkeiden esittäminen, kilpailutilanteet, huumorin käyttäminen sekä minäkuvan ja itsetunnon häiriöt voivat aiheuttaa viestinnän vääristymiä. (Kauppila 2005, 30–32.)

Hämäläinen ja Sava (1989) jakavat viestintähäiriöt viiteen ryhmään. Lähettämishäiriössä viestin lähettäjän ajatus jää epäselväksi, on puutteellinen tai sisältää keskenään ristiriitaisia viestejä. Kun lähettäjän sanallinen tai sanaton ilmaisutapa on tehoton tai ristiriitainen, puhutaan välityshäiriöstä. Vastaanottajahäiriössä taas vastaanottaja ymmärtää viestin väärin. Palautehäiriössä on kyse vastaanottajan puutteellisesta palautteesta koskien viestin ymmärtämistä. Viimeisenä voidaan puhua kulttuurisista esteistä, jolloin ympäristö ja tilanne sisältävät vuorovaikutusta vaikeuttavia tai estäviä tekijöitä. (Hämäläinen & Sava 1989, 48.)

Blomberg (2008) kertoo opettajien kokevan vanhempien kanssa ilmenevät vuorovaikutusongelmat erityisen kuormittavina, sillä yhteistyö heidän kanssaan on todella herkkää ja tunnepitoista. (Blomberg 2008, 142.) Andonov (2007, 62) korostaa opettajan roolia keskusteluiden ammatillisena osapuolena ja hänen hyviä vuorovaikutustaitojaan. Ongelmat vuorovaikutuksessa johtuvat Laskyn (2000) mukaan usein siitä, että opettajan ja vanhempien väliset näkemykset eroavat toisistaan tai vanhempi kyseenalaistaa opet-

tajan ammattitaitoa. Tällaiset tilanteet aiheuttavat sekä opettajassa, että vanhemmissa negatiivisia tunteita, kuten turhautuneisuutta ja voimattomuutta (Lasky 2000).

Vuorovaikutuksen teorian voi Vuorisen (2000, 40) mukaan oppia kirjoista ja keskustelutaitoja voi kehittää, mutta oikeaa asennetta ei voi opettaa. Oikeanlainen asenne vuorovaikutukseen sekä itselle sopivat vuorovaikutustavat voivat syntyä vain oman toiminnan ja ajatusten reflektoinnin kautta. Nykyään vanhempien ja opettajien välinen vuorovaikutus on keskeisessä osassa koulun toimintaa. Se yhdistää julkisten kasvatustilanteiden ja perheen ajattelutavat ja käytännöt. Näihin vaikuttavat vielä kulttuuriset kasvatuskäsitykset. (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 49.) Laskyn (2000) mukaan vuorovaikutus sujuu parhaiten sellaisten vanhempien kanssa, jotka jakavat samanlaiset kasvatuskäsitykset heidän kanssaan.

## 2.4 Viisasta viestintää

Kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta on tehty jonkin verran sekä kansainvälistä, että kotimaista tutkimusta. Esimerkiksi Epstein (1987) on tutkimuksessaan *Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement* kuvaillut kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen eri tasoja. Kotimaisista tutkijoista esimerkiksi Cantell (2011) on teoksessaan *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat?: Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken käsitelty toimimista erilaisten vanhempien kanssa*. Nimenomaan tietyissä vuorovaikutustilanteissa tapahtuvaan viestintään keskittyneitä tutkimuksia on kuitenkin suhteellisen vähän. Adams ja Christenson (2000, 477) käsittelevät artikkelissaan *Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and second grades* kodin ja koulun välisissä suhteissa ilmeneviä luottamusongelmia. Kotimaista tutkimusta aiheesta ovat tehneet esimerkiksi Lämsä ja Karhuniemi (2013), jotka keskittyvät artikkelissaan *Haastavan vanhemman kohtaaminen nimenomaan hankalissa tilanteissa toimiviin viestintämalleihin*. Lisäksi Karhuniemi (2013) on käsitellyt aihetta artikkelissaan *Kodin ja koulun välinen viestintä*. Seuraavaksi esittelemme näiden tutkijoiden havaintoja ja käytännön ohjeita viestintään liittyen.

Lämsän ja Karhuniemen (2013, 163–166) mukaan opettaja kohtaa työssään paljon erilaisia vanhempia, joista osa saattaa lähettää opettajalle viestejä liiankin runsaasti tai käyttäytyä jopa uhkaavasti. He korostavat, että yhteistyön takkuuillessa tärkeää on, että oppilaan asioista puhuttaessa ongelmien sijasta keskitytään hänen vahvuuksiinsa ja ratkaisumahdollisuuksiin. Adamsin ja Chirstensonin (2000, 477) tutkimuksessa opettajat ja vanhemmat näkivät kodin ja koulun kommunikaation parantamisen parhaana keinona luottamuksen lisäämiseksi. Viestinnän laadun nähtiin myös olevan määrään tärkeämpi tekijä luottamuksen syntymisessä.

Karhuniemi (2013, 72–73) tuo esiin, että viestinnässä ja erityisesti kohtaamisessa nonverbaalisella viestinnällä on yhtä suuri rooli kuin verbaalilla. Hänen mukaansa siis ilmeet, eleet ja äänensävy ovat tärkeä osa vuorovaikutusta ja myös kirjallisessa viestinnässä tyyliin tulee kiinnittää huomiota. Nykypäivänä kirjallinen viestintä on korostunut entisestään ensin sähköpostin ja myöhemmin Wilman tultua reissuvihkon rinnalle. Karhuniemi huomauttaakin, että viestinnän näin helpottuessa kommenttien lähettäminen puolin ja toisin saattaa tapahtua tyyliä miettimättä. Hän ohjeistaa, että tämän vuoksi rutiiniluontoiset asiat voikin hoitaa esimerkiksi Wilman kautta, mutta erityisesti haasteelliset asiat kannattaa hoitaa henkilökohtaisesti.

Lämsä ja Karhuniemi (2013, 176–177) käsittelevät myös kirjallista viestintää. Heidän mukaansa kirjallisissa viesteissä on sekä hyviä että huonoja puolia. Asioiden dokumentointi on helpompaa ja niihin voidaan palata helposti. Ikävä puoli on kuitenkin se, että pahimmillaan vastapuoli voi käyttää näitä viestejä esimerkiksi todisteena mahdollisessa oikeudenkäynnissä tai kantelussa. Viestit saattavat myös päätyä mediaan tai levitä sosiaalisessa mediassa. Jos opettaja kuitenkin joutuu haastavassa tilanteessa ilmoittamaan asiasta kirjallisesti, tulee hänen valita tyyliä sekä sanansa erittäin tarkasti ja huomioida, millainen vanhempi kyseisen viestin vastaanottaa. Lämsä ja Karhuniemi ohjeistavat myös, että kirjallisessa viestinnässä opettajan on hyvä muistaa olla ammatillinen, käyttää selkeää ja ystävällistä kieltä, luetuttaa viesti ensin kollegalla, nukkua yön yli, olla provosoitumatta henkilökohtaisuuksiin menevistä viesteistä ja katsoa asiaa vanhemman näkökulmasta.

Lämsä ja Karhuniemi (2013, 175–176) ohjeistavat myös, että paras tapa haasteellisten tilanteiden hoitamiseen olisi henkilökohtainen yhteydenotto puhelimitse tai kasvotusten. Opettajan kannattaa valmistautua puhelinsoittoon kirjaamalla tärkeät asiat

ylös. Tämä helpottaa asiassa pysymistä, vaikka vastapuoli vaihtaisikin aihetta tai kieltäytyisi yhteistyöstä. Aina valmistautumiseen ei kuitenkaan ole aikaa, sillä puhelu loukkaantuneelta vanhemmalta voi tulla yllättäen. Tällöin opettajan tulee vain muistaa yleispätevät neuvot vanhempien kanssa toimiessa: kuuntele, älä kiihdy tai provosoidu. Tilanteen kärjistyessä opettaja voi ehdottaa keskustelulle uutta aikaa. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 175–176.) Karhuniemi (2013, 128) lisäksi ohjeistaa, että jos koulupäivän aikana sattunut ikävä tilanne vaatii yhteydenottoa huoltajaan, kannattaa puhelinsoitto tehdä yhdessä oppilaan kanssa. Näin hän saa itse selittää tapahtuneen ja väärinymmärryksiltä sekä ristiriitaisilta tarinoilta säästyään.

Kuten haasteellisen asioiden hoitamiseen puhelimitse, opettajan on hyvä valmistautua huolella myös vanhemman tapaamiseen. Tapaamisen päämäärä, oppilaan etu ja se, mitä itse haluaa sanoa, on hyvä miettiä etukäteen. Asioiden esittämiseen kannattaa miettiä mahdollisimman neutraali tapa, jotta tahattomalta provosoinnilta vältytään. Myös omaa asennetta on hyvä tarkistaa sekä pohtia vanhempien mahdollisia reaktioita. Jos tapaaminen valmistelusta huolimatta kärjistyy vanhemman suuttumiseen, tärkeintä on saada suuttunut vanhempi rauhoittumaan. Tauon jälkeen on helpompi selvittää, kuinka tilanteesta jatketaan eteenpäin. Suuttumusta vanhemmassa saattaa aiheuttaa esimerkiksi epäily lapsen epäoikeudenmukaisesta kohtelusta koskien käyttäytymistä tai opintoja. Opettajan on näissä tilanteissa osattava esittää perustelut toiminnalleen. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 169–172.) Karhuniemi (2013, 173–174) on Ijäksen (2012) ajatuksia mukaillen antanut myös konkreettisia ohjeita suuttuneen vanhemman kohtaamiseen: keskustele vanhemman kanssa kasvotusten, pyydä tilanteeseen mukaan kollega, anna vanhemmalle aikaa, puhu selkeästi ja säilytä katsekontakti, anna mahdollisuuksien mukaan ymmärrystä ja pahoittele toimintaasi, ehdota ratkaisua, äläkä koskaan jätä ristiriitoja ratkaisematta. Näiden lisäksi opettajan on hyvä varmistaa poistuminen tilasta kohtaamisen kärjistymisen varalle. (Karhuniemi 2013, 173–174, Ijäksen 2012 mukaan.) Salovaaran ja Honkosen (2013, 192) mukaan ristiriitatilanteiden ehkäisemiseksi opettaja voi vanhempainillassa kertoa esimerkkejä hankalista tilanteista ja niihin löydettyistä ratkaisuista jo ennen kuin niitä on luokassa ilmennyt.

## 3 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ

### 3.1 Mitä kodin ja koulun välinen yhteistyö on?

Ei ole yhdentekevää, mitä käsitettä käytetään puhuttaessa kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta. Vuorinen (2000) jaottelee kodin ja koulun välisen yhteistyön tasoja. Hän käyttää termiä ”yhteydenpito” puhuessaan koulun yhteydenotoista kotiin. Nämä yhteydenotot johtuvat usein jostakin epämiellyttävästä tapahtumasta. Termi ”yhteistyö” taas tarkoittaa opettajan ja vanhempien yhteistä tekemistä esimerkiksi koti- ja koulu yhdistyksessä. ”Yhteistoiminta” taas kuvaa vuorovaikutusta, joka on vaativaa, sillä toiminnalle asetetaan myös tavoitteet. Yhteistoiminnassa tärkeää on yhteisen kielen löytäminen. (Vuorinen 2000, 21.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) mainitaan, että oppilaan terve kasvu ja hyvä oppiminen edellyttävät kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta, sillä oppilas elää näiden molempien vaikutuspiirissä. Tämä vuorovaikutus toimii kotia ja koulua yhdistävänä linkkinä ja on näin tärkeä tekijä lapsen ehyen kasvuympäristön muodostumisessa (Karila ym. 2006, 91).

POPS 2004:n mukaan huoltajilla on ensisijainen kasvatustehtävä ja koulun tulee tukea tätä tehtävää. Koska oppimista tapahtuu sekä koulussa että kotona, täytyy näiden kahden tahon olla yhteistyössä keskenään, jotta lapsen kokonaisvaltainen oppiminen olisi mahdollista. Tämä yhteistyö mahdollistuu ottamalla huoltajat mukaan opetuksen suunnitteluun ja arviointiin. Opettajan tulee olla aktiivinen aloitteentekijä sekä keskustella huoltajien kanssa opettajan, oppilaan sekä vanhempien oikeuksista sekä velvollisuuksista. POPS 2004 tiivistää toimivan vuorovaikutuksen perustaksi eri osapuolien kunnioituksen, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä on tarkasteltu monesta eri näkökulmasta. Epstein (1987, 1992) jakaa kodin ja koulun välisen yhteistyön neljään erilaiseen malliin, jotka ovat erillinen vaikutus (separate influence), perättäinen vaikutus (sequenced influence), sisäkkäinen vaikutus (embeded influence) sekä osittain päällekkäinen vaikutus (overlapping influence). Erillinen vaikutus on tehokkainta, kun kummallakin osapuolella on omat päämääränsä ja vastuualueensa. Kommunikointia tapahtuu ongelmatilanteis-

sa. Perättäisessä vaikutuksessa taas vanhemmat vastaavat varhaislapsuuden kehitymisestä ja kouluun mentäessä vastuu siirtyy ammattilaisille. Myöhemmin lapsi on itse vastuussa omasta kehityksestään. Sisäisen vaikutuksen perustana on ekologinen malli, jossa yksilö ja yhteisö toimivat sisäkkäin. Erityistä huomiota kiinnitetään niihin ympäristöihin, joissa yksilö toimii. Osittain päällekkäisen vaikutuksen perustana taas on sosiaalisen organisatorinen näkökulma, jossa koti, koulu ja yhteiskunta vaikuttavat toisiinsa. Nämä kolme aluetta voivat toimia enemmän tai vähemmän päällekkäin tilanteen mukaan. Opetilat ovat oman koulumenestyksensä tärkeimmät vaikuttajat. (Epstein 1987, 121; 1992, 1140–1141.)

Esimerkiksi Määttä (1999) käyttää teoksessaan *Perhe asiantuntijana* käsitettä kasvatuskumppanuus puhuessaan yhteistyöstä kotien kanssa. Kumppanuusajattelun keskeinen ajatus on, että molemmilla osapuolilla on tärkeää tietoa lapsesta sekä yhteisiä tavoitteita lapsen kasvatuksessa. Kumppanuuden pohjana on molemminpuolinen kunnioitus. (Määttä 1999, 100.) Opettaja ja vanhemmat ymmärretään koulu yhteisössäkin kumppaneina, vaikka termi ”kasvatuskumppanuus” onkin yleisempi päiväkotiyhteisössä (Alasuutari 2006, 95). Koulukontekstissa käytetään yleisimmin termiä ”kodin ja koulun välinen yhteistyö” (ks. esim. POPS 2004), joten yhdenmukaisuuden vuoksi käytämme myös omassa tutkimuksessaamme tätä termiä.

## **3.2 Kodin ja koulun välinen yhteistyö muutoksessa**

### **3.2.1 Opetussuunnitelmien ja lainsäädännön muutokset**

Kodin ja koulun yhteistyö -termi on ollut Suomessa käytössä jo pitkään (Metso 2004, 27). Vuorisen (2000) mukaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä on puhuttu jo kansakoulun perustamisesta 1850 -luvulta lähtien. Tällöin yhteistyö saattoi kuitenkin jäädä vain pintapuoliseksi tai puheen tasolle. Vuorinen muistuttaa silti, että koulujen perustaminen oli tuolloin suuri yhteisöllinen ponnistus toisin kuin nykyään. Myös kansakouluissa mainitaan, että kansakoulun on ”tehtävänsä täyttäessään pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa.” (Vuorinen 2000, 20.)

Valde (2000) tuo esiin, että peruskoulua perustettaessa kodin ja koulun yhteistyö sisällytettiin jälleen muun muassa peruskouluasetukseen ja myös vuoden 1970 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jaoteltiin yhteistyön muodot melko täsmällisesti kuuntelupäiviin, luokka- ja koulukohtaisiin tilaisuuksiin sekä kirjalliseen tiedustustoimintaan. (Valde 2000, 118.) Valde (2000) kertoo myös, että vuoden 1985 opetussuunnitelmassa luovuttiin täsmällisestä yhteistyömuotojen jaottelusta ja annettiin opettajalle ja koululle vapaammat kädet yhteistyön toteuttamisessa. Huoltajalla tuli kuitenkin kerran vuodessa olla mahdollisuus keskustella opettajan kanssa lapsensa koulukäynnistä. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa taas painotettiin opettajan roolia oman työnsä ja koko kouluyhteisön kehittäjänä. Tähän liittyen myös kodin ja koulun välisen yhteistyön jatkuvaa kehittämistä ja monipuolistamista painotettiin. (Valde 2000, 119.) Metson (2004) mukaan 90 -luvun puolivälissä tapahtunut hallinnon hajauttaminen ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien käyttöönotto vaikuttivat myös vanhempien rooliin koulussa. Tällainen ”markkinasuuntautunut koulu” näkee vanhemmat ja oppilaat asiakaina valinnaisuuden lisääntyessä. (Metso 2004, 47.)

### **3.2.2 Opettajien ja vanhempien asenteiden muutos**

Opetussuunnitelmien ja lakien lisäksi myös opettajien asenteet kodin ja koulun välistä yhteistyötä kohtaan ovat muuttuneet. Siniharjun (2003) tutkimuksessa yhteistyö nähdään itsestäänselvyytenä toisin kuin esimerkiksi 1990-luvulla. Siniharju myös kertoo opettajien saaneen ideoita ja ohjeistusta yhteistyöhön enemmän kuin aiemmin. Varsinkin henkilökohtaisten keskustelutilaisuuksien nähtiin yleistyneen. Tutkimuksessa havaittiin, että lukuvuonna 1998–1999 opettajat pitivät kodin ja koulun yhteistyötä tilastollisesti tärkeämpänä ja toteuttivat sitä enemmän kuin kollegansa vuosina 1983–1984. Myös koko kouluyhteisön asenteet yhteistyötä kohtaan muuttuivat positiivisemmiksi ja kielteiset asenteet esimerkiksi kodin ja koulun tilaisuuksia kohtaan olivat lähes hävinneet. (Siniharju 2003, 174–175.)

Vaikka asenteet yhteistyötä kohtaan ovat muuttuneet paremmiksi, ei yhteistyötä nykyäänkään nähdä pelkästään positiivisena. Blomberg (2008) tarkastelee tutkimuksessaan Noviisiopettajana peruskoulussa opettajien kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Tutkimusjoukko koostui viidestä 25–50 -vuotiaasta naisopettajasta, joista



kaksi oli koulutukseltaan aineenopettajia ja kolme luokanopettajia. Tutkimuksessa no-viisiopettajat kokivat yhteistyön puuttumisen vaikuttavan negatiivisesti oppilaan oppimiseen ja koulukäyntiin. Osa Blombergin haastateltavista kuitenkin koki vanhempien kasvatuskäytänteiden haittaavan opettajan työtä. (Blomberg 2008, 81, 142.)

Opetussuunnitelmien ja opettajien asenteiden lisäksi myös vanhempien suhtautuminen yhteistyöhön on muuttunut myönteisemmäksi. Korpisen (2008, 96) opiskelijoiden (Forsell & Härkönen 2005) tekemässä tutkimuksessa vanhemmat kokivat vuonna 2004 saavansa enemmän tietoa koulusta ja kokivat yhteistyön hyödyllisemmäksi kuin Korpisen itse 1980-luvulla teettämässä samankaltaisessa kartoituksessa.

Opetussuunnitelmissa kodin ja koulun yhteistyöstä on siis mainittu jo kansakoulun perustamisesta lähtien. Tutkimusten perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että sitä on alettu pitää tärkeänä opettajien ja vanhempien keskuudessa vasta viime vuosikymmenen aikana. (Korpinen 2008, 96.) Lahtisen (2011, 316) mukaan nämä muutokset johtuvat pääasiassa teknologian kehitymisestä, väestön monikulttuuristumisesta, koulutustason paranemisesta ja perherakenteissa tapahtuneista muutoksista.

### **3.3 Kodin ja koulun välisen yhteistyön muotoja**

Kodin ja koulun yhteistyötä voidaan toteuttaa monella tapaa. Opettajat kokevat, että yhteistyön muodoista on hyvä sopia heti alussa, sillä tämä saattaa vähentää vanhempien mahdollista passiivisuutta (Cantell 2011, 214). Yhteistyö sujuu saumattomammin opettajan ja vanhempien tietäessä, mikä toimintamalli sopii heille parhaiten sekä miten ja mihin aikaan opettajaan voi ottaa yhteyttä. Cantellin (2011) mukaan opettajan on hyvä myös suunnitella etukäteen, miten hän tiedottaa ja viestii kotiin. Jos lapselle sattuu jostain vakavampaa, tulee vanhemmille ilmoittaa heti, kun taas normaaleista arjen asioista ei opettajan tarvitse olla yhteydessä kotiin. (Cantell 2011, 181.)

Kyllösen (2008) tutkimuksessa opettajat kertoivat yhteydenottojen koskevan useimmiten jotakin lapseen liittyvää ongelmaa. Ongelmat pyrittiin hoitamaan väärinymmärrysten välttämiseksi joko puhelimesta tai kasvotusten. Tutkimuksessa opettajat eivät olleet halukkaita lisäämään opetusajan ulkopuolella tapahtuvaa yhteistyötä,

koska kokivat olevansa kiireisiä ja alipalkattuja. Heidän mielestään palkkauksessa ei ollut huomioitu vapaa-ajalla tapahtuvan yhteistyön määrää. (Kyllönen 2008, 47–49.)

Erilaisia opettajien käyttämiä yhteistyömuotoja ovat esimerkiksi vuosittain pidettävät vanhempainillat, jotka ovat rehtorin, opettajan tai opettajien koolle kutsumia tilaisuuksia. Niissä kerrotaan ja keskustellaan ajankohtaisista koulunkäyntiin tai oppilaiden kehitysvaiheeseen liittyvistä asioista. (Karhuniemi 2013, 105–133.) Kahdenkeskisiä keskustelutuokioita vanhempien kanssa kutsutaan usein vanhempainvarteiksi, jotka Blombergin (2008, 149) mukaan koetaan haasteellisina, mutta miellyttävinä yhteistyömuotoina. Pelko vaikeiden asioiden kertomisesta sekä vanhempien suhtautumisesta sai opettajan jännittämään kahdenkeskisiä keskusteluita vanhempien kanssa. Laskyn (2000) mukaan vuorovaikutus vanhempien kanssa toteutuu lähes pelkästään juuri tällaisissa järjestetyissä tilaisuuksissa, mikä johtuu siitä, ettei muita tilaisuuksia vuorovaikutukselle juurikaan tarjoudu.

Yhteydenpitoa kotiin tapahtuu myös esimerkiksi reissuvihkon tai sähköpostin välityksellä. (Blomberg 2008, 149.) Kinnunen ja Viitala (2008, 10) mainitsevat lisäksi tekstiviestit sekä satunnaiset tapaamiset koulupäivän aikana. Joskus yhteydenpitoa tapahtuu myös puhelimitse. Työnantaja ei kuitenkaan välttämättä kustanna matkapuhelinta, vaan monet opettajat käyttävät omia matkapuhelimiaan työasioiden hoitamiseen, vaikka velvollisuutta oman henkilökohtaisen puhelinnumeron antamiseen huoltajille ei ole (Karhuniemi 2013, 127). Förbom (2003, 95) mainitsee edellisten lisäksi vielä esimerkiksi avoimien ovien päivät, kirjalliset tiedotteet, vapaamuotoiset tilaisuudet, teemapäivät sekä vanhempainyhdistyksen toiminnan. Kinnusen ja Viitalan (2008) tutkimuksessa tärkeimmäksi yhteydenpitovälineeksi nousi sähköposti, sillä sen avulla pystyttiin tavoittamaan kaikki vanhemmat. Tärkeimmistä asioista laitettiin kotiin vielä moniste. Reissuvihkon merkitys kasvaa, kun oppilaat oppivat kirjoittamaan ja voivat itse kirjoittaa opettajan antamia viestejä vihkoon. (Kinnunen & Viitala 2008, 10.) Näin opettajan työ varmasti helpottuu ja oppilaat saavat samalla kirjoitusharjoitusta. Tutkimuksessa mukana olleen luokan vanhemmat olivat perustamassa luokalle myös kotisivuja (Kinnunen & Viitala 2008, 10).

Nykyään monissa kouluissa on käytössä myös erilaisia sähköisiä portaaleja, kuten Wilma. Se on osa Primus -oppilashallintojärjestelmää ja sinne tallennetaan muun muassa lukuvuosisuunnitelmat, arvioinnit ja oppilastiedot. Wilmassa on monenlaisia

toimintoja, kuten mahdollisuus huoltajien kanssa kommunikointiin sekä koulun henkilökunnan keskinäiseen viestittelyyn. Viestin voi myös laittaa koko luokalle samanaikaisesti, sillä jokainen luokka on koottu omaksi ryhmäkseen. Myös kaikille koulun oppilaiden huoltajille voidaan laittaa viestiä samalla kertaa. Lisäksi huoltaja voi vaihtaa salasanaansa itse ja valita haluaako ilmoituksen Wilma -viestistä sähköpostiin vai tekstiviestillä. Sivulla on myös lomakkeita, joilla huoltaja voi päivittää oppilasta koskevia tietoja. Wilmaa on kritisoitu siitä, että se on ikään kuin koulumaailman oma rikosrekisteri, sillä sinne merkitään usein vain ikäviä asioita. Positiivista palautetta sen sijaan annetaan Wilman kautta harvoin, jos lainkaan. (Karhuniemi 2013, 123–125.)

### **3.4 Kodin ja koulun välisen yhteistyön haasteita**

Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä saattaa ilmetä myös haasteita. On tärkeää, etteivät vanhemmat ja opettaja koskaan asetu toisiaan vastaan tai kilpailijoiksi, vaan heidän täytyisi tukea toisiaan kasvatustehtävissään (Niemi 2000, 24). Vaikka yhteistyön osapuolina mainitaan usein vain vanhemmat ja opettaja, täytyy kuitenkin muistaa, että onnistuneesta yhteistyöstä hyötyy ennen kaikkea lapsi (Blomberg 2008, 43).

#### **3.4.1 Monenlaisia vanhempia**

Millaisia sitten ovat nämä vanhemmat, joiden kanssa opettaja on yhteistyössä? Cantell (2011) jaottelee vanhemmat yliaktiivisiin, välinpitämättömiin ja vetäytyviin, lastensa ongelmat kieltäviin sekä lapsiltaan liikaa vaativiin vanhempiin. Yliaktiivisia vanhempia luonnehtii esimerkiksi liiallinen aktiivisuus, joka saa opettajan tuntemaan, ettei hänen pedagogisiin taitoihinsa ja asiantuntemukseensa luoteta. Välinpitämättömät ja vetäytyvät vanhemmat taas eivät osallistu lainkaan yhteistyöhön ja heitä on vaikea tavoittaa. Vetäytymistä voivat aiheuttaa esimerkiksi perheen huolet, työkiireet ja uupuminen tai ajattelutapa, jonka mukaan lapsi on yksin vastuussa koulunkäynnistään. Lastensa ongelmia kieltävät vanhemmat eivät tiedosta, että lapsen käyttäytyminen kotona ja koulussa voi poiketa paljon toisistaan. Tämän vuoksi koulussa ilmenevät ongelmat usein kiel-

letään. Lapsiltaan liikaa vaativilla vanhemmilla taas on usein liian korkeat odotukset ja vaatimukset lapsen koulunkäyntiä kohtaan. (Cantell 2011.)

Cantell (2011) kuvailee ihannevanhempien olevan koulun ja opettajan näkökulmasta aktiivisia, kiinnostuneita, yhteistyökykyisiä, auttavaisia sekä oma-aloitteisia. Lisäksi he osallistuvat luokan ja koulun yhteiseen toimintaan. Opettajat eivät toivo vanhempien olevan kuitenkaan yliaktiivisia, vaan olevan näitä kaikkia kohtuuden rajoissa. (Cantell 2011, 172.) Metso (2004, 81) määrittelee koulun näkökulmasta hyvän vanhemman vastuuta kantavaksi, lapsensa koulunkäynnistä kiinnostuneeksi sekä yhteistyöhaluiseksi ja -kykyiseksi koulutyön taustatukijaksi. Vanhemmat puolestaan toivovat yhteistyöltä sujuvaa tiedonkulkua, avoimuutta, viikoittaista tiedottamista sekä henkilökohtaisia tapaamisia (Kurola & Väkevä 2008, 62). Vasalammen (2008) tutkimuksessa kodin ja koulun yhteistyötä arvostettiin, mutta kaikki eivät pitäneet sitä onnistuneena keskusteluiden opettajalähtöisyyden sekä reissuvihkon toimimattomuuden vuoksi (Vasalampi 2008, 36–37). Vuorovaikutuksen toivotaan siis olevan molemmin puolin avointa. Vanhemmat toivoivat lisäksi vuorovaikutuksen olevan vastavuoroisempaa sekä tiiviimpää. Mielenkiintoista on, että samalla kun vanhemmat kritisoivat keskustelujen opettajalähtöisyyttä, opettajat toivoivat vanhemmilta enemmän kiinnostusta lapsensa koulunkäyntiin.

Berger ja Riojas-Cortez (2012) jaottelee vanhempien asennoitumistavat kodin ja koulun yhteistyöhön viiteen ryhmään, jotka ovat koulua välttävät vanhemmat, rohkaisua vaativat vanhemmat, kouluun mielellään tulevat vanhemmat, kouluun tyytyväiset ja koulussa toimimisesta pitävät vanhemmat sekä vanhemmat, jotka ovat yliaktiivisia ja nauttivat vallasta. On tärkeä suhtautua näihin kaikkiin ryhmiin asiallisesti, sillä koulun myönteinen asenne edesauttaa kodin ja koulun yhteistyötä. (Berger & Riojas-Cortez 2012, 76.) Vuorovaikutus esimerkiksi vallasta nauttivan ja koulua välttävän vanhemman kanssa on erilaista, mikä vaatii opettajalta erilaisten viestintätaitojen hallintaa ja tunteälyä.

Perheestä puhuttaessa viitataan useimmiten vanhempiin ja lapsiin, jotka asuvat yhdessä. Se on edelleen yleisin perhemuoto Suomessa. Voidaan puhua myös uusperheistä ja yksinhuoltajaperheistä. Usein oletetaan, että yleisin perhemuoto on perheenjäsenten hyvinvoinnin kannalta paras vaihtoehto. Kahteen muuhun perhemuotoon taas saatetaan viitata huolestuttavina tai ongelmallisina johtuen äitiyden ja isyyden roolien

muuttumisesta tavanomaisesta eroavassa perhemuodossa. (Alasuutari 2006, 79.) Myös Blomberg (2008) on todennut tutkimuksessaan, että opettaja tuntee olonsa rennoksi toimiessaan kahden vanhemman perheen kanssa. Ongelmat saatetaan selittää yksinhuoltajuudella, vaikka ne johtuisivat muista tekijöistä. (Blomberg 2008, 40.) Nykyään perheiden kirjoon kuuluvat myös niin sanotut sateenkaariperheet, joissa molemmat vanhemmat ovat samaa sukupuolta. Näiden perheiden kanssa toimiessa opettajan on hyvä tiedostaa omat mahdolliset ennakkoluulonsa.

Näiden lisäksi Suomessa on myös maahanmuuttajaperheitä, joiden kanssa työskentely saattaa joskus olla haastavaa. Nämä perheet saattavat olla lähtöisin hyvinkin erilaisista kulttuureista, jolloin esimerkiksi yhteistä kieltä ei välttämättä ole. Opettajan tulee antaa heille tietoa yhteiskuntamme käytänteistä, jotka vaikuttavat lapsen koulunkäyntiin ja heidän tekemiinsä päätöksiin (Halonen 2008, 19).

### **3.4.2 Yhteistyön erilaiset ongelmat**

Joskus yhteistyö vanhempien kanssa voi olla todella haastavaa. Ongelmia voivat aiheuttaa esimerkiksi vanhempien välinpitämättömyys, omat huonot koulumuistot tai joko opettajan tai vanhempien resurssien puute. (Koiranen 2008, 5.) Nämä tuovat oman haasteensa vuorovaikutukselle, sillä opettaja ei aina välttämättä tiedä vanhempien käytöksen takana vaikuttavia tekijöitä.

Berger ja Riojas-Cortez (2012) jaottelevat yhteistyön ongelmat joko koulusta tai kodista johtuviksi. Koulun aiheuttamiksi ongelmiksi nähdään henkilökunnan toimiminen ylikorostetun auktoriteetin roolissa ja vanhempien merkityksen vähättely, lapsen ongelmien siirtäminen taholta seuraavalle sekä opettajan ajanpuute. Vanhemmista johtuvia ongelmia ovat taas suhtautuminen lapsen epäonnistumiseen kritiikkinä itseä kohtaan, irrallisuuden kokeminen suhteessa kouluyhteisöön, koulun vältteleminen arvostuksen puutteen tai huonojen koulumuistojen vuoksi, poissaolevuus, pelko kritisoida lapsen koulutusta kustautumisen pelossa sekä valtataistelun aloittaminen lapsen kasvatuksesta. (Berger & Riojas-Cortez 2012, 121–122.)

Jaottelu ei kuitenkaan ole aina näin mustavalkoinen, sillä usein ongelmia aiheutuu myös molemminpuolisesta kainostelusta. Opettaja ei välttämättä uskalla ottaa

yhteyttä vanhempiin, koska pelkää tulevansa arvostelluksi. Samaan aikaan vanhemmat saattavat karttaa ongelmista puhumista, sillä pelkäävät sen kostautuvan lapselle. Yhteistyö saattaa näin jäädä pinnalliseksi ja ongelmien käsittely vaikeutua. Lisäksi opettaja saattaa myös olettaa vanhempien tietävän koulun toimintatavoista enemmän kuin he todellisuudessa tietävät. (Förbom 2003, 95.)

Förbom (2003) painottaa, että ongelmien käsittelyä ei tule vältellä vaan niitä tulisi käsitellä rakentavasti. Esimerkiksi ennen ikäviä uutisia kannattaa kertoa jotain positiivista lapsen koulunkäynnistä. Syyttelyä tulisi välttää, jotta vanhemmat eivät koe itseänsä moitittavan. Kriittinen palaute tulisi muotoilla neuvoksi, ohjeeksi tai toiveeksi. Myös perustelut ovat tärkeitä varsinkin erilaisten näkemysten kohdatessa. Vanhempien näkemyksiä tulee myös kuunnella. (Förbom 2003, 95.) Cantell (2011) huomauttaa, että opettajan ei kannata yrittää esittää täydellistä ihmistä, sillä vanhempien on silloin vaikeampi lähestyä häntä. Liian osaavalta ja tietävältä vaikuttavan opettajan kanssa on vaikea tulla keskustelemaan etenkin, jos perheessä on ongelmia. (Cantell 2011, 165.)

Opettaja voi hakea neuvoja ja tukea ongelmien käsittelyyn työyhteisöstä, esimerkiksi oppilashuoltoryhmästä. Oman selustan turvaamiseksi riitatilanteet ja välikohdatukset kannattaa merkitä ylös. Opettajan tulisi myös reflektoida omaa toimintaansa ja tunnistaa siitä omat virheensä. (Cantell 2011, 185.)

## **4 NUORI OPETTAJA URANSA ALKUTAIPALEELLA**

Nuoren opettajan käsite voidaan ymmärtää eri tavoin. Nymanin (2009) tutkimuksessa nuoria opettajia ovat 3–5 vuotta työelämässä olleet kieltenopettajat. Blomberg (2008) taas käyttää käsitettä ”noviisiopettaja” puhuessaan ensimmäistä vuotta työssä olevista opettajista. Omassa tutkimuksessamme määrittelemme nuoren opettajan iän perusteella, koska oletuksemme on, että opettajan nuori ikä saattaa aiheuttaa haasteita yhteistyössä vanhempien kanssa (ks. Förbom 2003, 97). Vanhemmat saattavat epäillä nuoren opettajan ammattitaitoa, sillä hänellä ei ole vielä pitkää työuraa takanaan. Itse käytämme tästä lähtien omassa tutkimuksessamme termiä nuori opettaja puhuessamme alle 30 -vuotiaiden luokanopettajien kokemuksista yhteistyöstä. Tietysti myös vähäinen kokemus liittyy läheisesti tutkimukseemme, sillä näillä opettajilla ei ole vielä monta työvuotta takanaan.

### **4.1 Nuoren opettajan kohtaamia haasteita**

Nuori vastavalmistunut opettaja kohtaa monia haasteita siirtyessään koulutuksesta työelämään. Blombergin (2008) tutkimuksessa nuoret opettajat saivat vapaasti kertoa kokemuksistaan ensimmäisen opettajavuoden aikana. Valtaosa puheesta liittyi ryhmiin ja niiden hallintaan sekä työyhteisöön, joita tarkastelemme luvuissa 4.1.1 sekä 4.1.2. Näiden kahden aiheen lisäksi opettajat mainitsivat puheessaan yhteistyön, opettajuuden ja koulutuksen, joihin emme kuitenkaan tässä paneudu. (Blomberg 2008, 112.) Seuraavassa käsittelemme Blombergin lisäksi myös muiden tutkijoiden näkemyksiä nuoren opettajan uran alkutaipaleesta.

#### **4.1.1 Ryhmiin ja niiden hallintaan liittyvät haasteet**

Blombergin (2008) tutkimuksessa opettajat puhuivat eniten ryhmiin ja niiden hallintaan liittyvistä asioista, jotka kattoivat kolmanneksen puheesta. Koska järjestyksen pitämistä pidetään yhtenä opettajan tärkeimmistä tehtävistä, oli loogista, että uudet opettajat tun-

sivat sen suhteen itsensä epävarmoiksi etsiessään omaa paikkaansa luokkahuoneessa. (Blomberg 2008, 112.)

Ryhmän hallintaan liittyy läheisesti auktoriteetin käsite. Uuden opettajan auktoriteettia saatetaan varsinkin alussa koetella. Airaksisen (2012, 95) mukaan nuorilla opettajilla ei ole riittävästi kokemusta selvittääkseen oppilaiden käytöshäiriöistä ja ongelmista ja tämän vuoksi vanhemmat arvelivat nuoren opettajan pitävän yhteyttä kotiin kokenutta opettajaa enemmän. Myös Blombergin (2008, 141) tutkimuksessa mainitaan, että opettaminen ei ole sisällöllisesti vaikeaa, vaan haasteita tuovat enemmänkin nimenomaan kasvattaminen ja järjestyksenpito.

#### **4.1.2 Työyhteisössä ilmeneviä haasteita**

Ryhmien ja niiden hallinnan jälkeen toinen pääluokka Blombergin (2008) tutkimuksessa liittyi siis koulun hallintoon ja työyhteisöön. Esimerkiksi rehtorin toiminta, luokkien muodostaminen ja opettajien rekrytoiminen vaikuttivat uusien opettajien työhön ja kulivat puheessa limittäin toisensa kanssa. (Blomberg 2008, 112.)

Myös Förbom (2003) nostaa esiin työyhteisön vaikutuksen opettajan arkeen. Uuteen työyhteisöön siirryttäessä voi ilmetä ongelmia, sillä uusi työntekijä ei voi koskaan tietää, millaisia käytänteitä koulussa on. (Förbom 2003, 77–78.) Esimerkiksi ruokailun järjestäminen sekä välituntivalvontavuorot vaihtelevat kouluittain. Työpaikkaan on syytä tutustua rauhallisesti tunnustellen ja hakea omaa paikkaa opettajainhuoneessa. Itsensä esittelyssä kannattaa olla aloitteellinen, sillä ensivaikutelma on usein pysyvä. (Förbom 2003, 77–78.) Nämä seikat liittyvät läheisesti myös kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön, sillä myös tässä suhteessa opettaja hakee omaa rooliaan ja joutuu tutustumaan uusiin yhteistyökumppaneihin. Nymanin (2009, 49) tutkimuksessa ainakin yksi nuorista opettajista koki ensimmäisenä työvuotenaan työyhteisön hyväksi, kannustavaksi ja apua tarjoavaksi.

Chuccuck, Clift, Allard ja Quillan (2001) toteavat tutkimuksessaan, että nuoret opettajat tarvitsevat tukea ja turvaa työyhteisöstä, mutta myös tilaa kehittää omaa opetustyyliään. Heidän mukaansa nuoret opettajat tunsivat olevansa ongelmiansa kanssa yksin. (Chuccuck, Clift, Allard & Quillan 2001, 369–372.) Yksinäisyyden tunne johtuu



ehkä tarpeesta todistaa muille pärjäävänsä yksin, vaikka onkin vastavalmistunut ja nuori. Nuori opettaja ei myöskään välttämättä uskalla pyytää apua tai tiedä mistä sitä voisi saada. Myös Blomberg (2008) tuo esiin vallalla olevan ajattelutavan, jonka mukaan opettajan tulisi toimia työssään yksin. Tämän vuoksi aloittelevalla opettajalla tulee olla rohkeutta astua sisään työyhteisöön. (Blomberg 2008, 50.) Ilman työyhteisön tukea opettajan voi olla myös vaikea selvitä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ilmenevistä ongelmista.

### 4.1.3 Kasvatuskulttuuri

Kasvatuskulttuuri tarkoittaa niitä arvoja, joiden mukaan koulu- ja kasvatusyhteisöissä toimitaan (Husu 2002, 129). Yleiset linjat koulun kasvatuskulttuurille mainitaan peruskoululaissa. Sen toisessa pykälässä koulun tehtäväksi mainitaan pyrkimys kasvattaa oppilaansa tasapainoisiksi, vastuuntuntoisiksi ja yhteistyökykyisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Lisäksi jokaisella koululla on omat arvonsa ja ihanteensa, jotka ilmenevät oppilaiden, opettajien sekä muun henkilökunnan muodostamassa kasvatusyhteisössä. Näiden yleisten ja koulukohtaisten normien lisäksi opettajan toimintaan vaikuttavat tietysti myös hänen omat mielipiteensä ja mieltymyksensä, joiden tulee kuitenkin olla ammatillisia. (Husu 2002, 130–132.)

Koulun kasvatuskulttuurin lisäksi oppilaiden elämään kuuluu myös kodin kasvatuskulttuuri. Blombergin (2008) tutkimuksessa nuoret opettajat kokivat ongelmallisina esimerkiksi nykypäivän materialistisuuden sekä lyhytkestoisen mielihyvän tuottamisen kulttuurin. Lisäksi aikuisille suunnatut tietokone- sekä konsolipelit ja perheen koulujalla tapahtuvat lomamatkat häiritsivät opettajia. Yleisen elintason nousun ja tästä aiheutuvien lomamatkojen nähtiin siis vaikuttavan negatiivisesti lasten koulunkäyntiin. Opettajat olivat kohdanneet myös vanhempia, jotka eivät huolehtineet lapsensa koulunkäynnistä ”perusopetuslain hengessä” eli eivät tukeneet lasta koulunkäynnin sujuvuuden kannalta tarpeeksi. (Blomberg 2008, 146–152.)

Mahdollinen ongelmien aiheuttaja saattaa olla myös opettajan nuori ikä, josta myös me olemme kiinnostuneita tutkimuksessamme. Förbom (2008) sanoo opettajan nuoren iän ja lyhyen työkokemuksen saattavan saada vanhemmat tyrkyttämään neuvojaan ja elämäkokemuksiaan (Förbom 2003, 97; ks. myös Inkinen 2008, 85).

## 4.2 Nuoren opettajan kohtaamia tunteita uran alkuvaiheessa

Nyman ja Ruohotie-Lyhty (2008) tutkivat nuorten kieltenopettajien tunteita uran alkuvaiheessa. Näiden nuorten opettajien tunteet olivat hyvin moninaisia. (Nyman & Ruohotie-Lyhty 2008, 203–204.) Myös Blomberg (2008) kuvaa tutkimuksessaan nuorten opettajien kokemia tunteita, jotka saattavat olla melko negatiivisiakin. Opettajat mainitsivat kokevansa vihaa, inhoa ja pelkoa. Osa näistä negatiivisista tunteista liittyi juuri pelkoon epäonnistumisesta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Iloa ja onnellisuutta nuoret opettajat taas kokivat esimerkiksi oppilaista ja oppilasryhmistä sekä vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa. (Blomberg 2008, 116–117.)

Nyman ja Ruohotie-Lyhty (2008) jaottelevat nuorten opettajien tunteet opettamiseen, oppilassuhteeseen, vanhempiin ja kollegoihin liittyviksi (Nyman & Ruohotie-Lyhty 2008, 207–218). Näistä oman tutkimuksemme kannalta olemme kiinnostuneet erityisesti tunteista, jotka liittyvät vanhempien kanssa toimimiseen. Nymanin ja Ruohotie-Lyhtyn (2008) mukaan vanhempien kohtaamiseen liittyi esimerkiksi epävarmuutta ja ahdistusta. Tapaamisia saatettiin jopa vältellä jännityksen vuoksi. Nuoret opettajat pohtivat myös, luottavatko vanhemmat heidän asiantuntijuuteensa. Riittämättömyyden tunnetta aiheuttivat vanhempien mahdolliset vaikeat kysymykset ja ärsytystä heidän puuttumisensa jo selvitettyihin ongelmiin. Myös kasvatusnäköyksissä saattoi olla ristiriitaisuuksia. (Nyman & Ruohotie-Lyhty 2008, 212–213.)

Kaikki nuoren opettajan kokemat tunteet eivät kuitenkaan ole negatiivisia. Nyman ja Ruohotie-Lyhty (2008) kertovat tyytyväisyyden tunteen syntyvän opettajan ja vanhempien yhteisestä päämäärästä eli lapsesta huolehtimisesta. Uskoa itseän ja omaan osaamiseen kasvatti suoriutuminen vaativaksi koetusta tehtävästä. (Nyman & Ruohotie-Lyhty 2008, 213.)

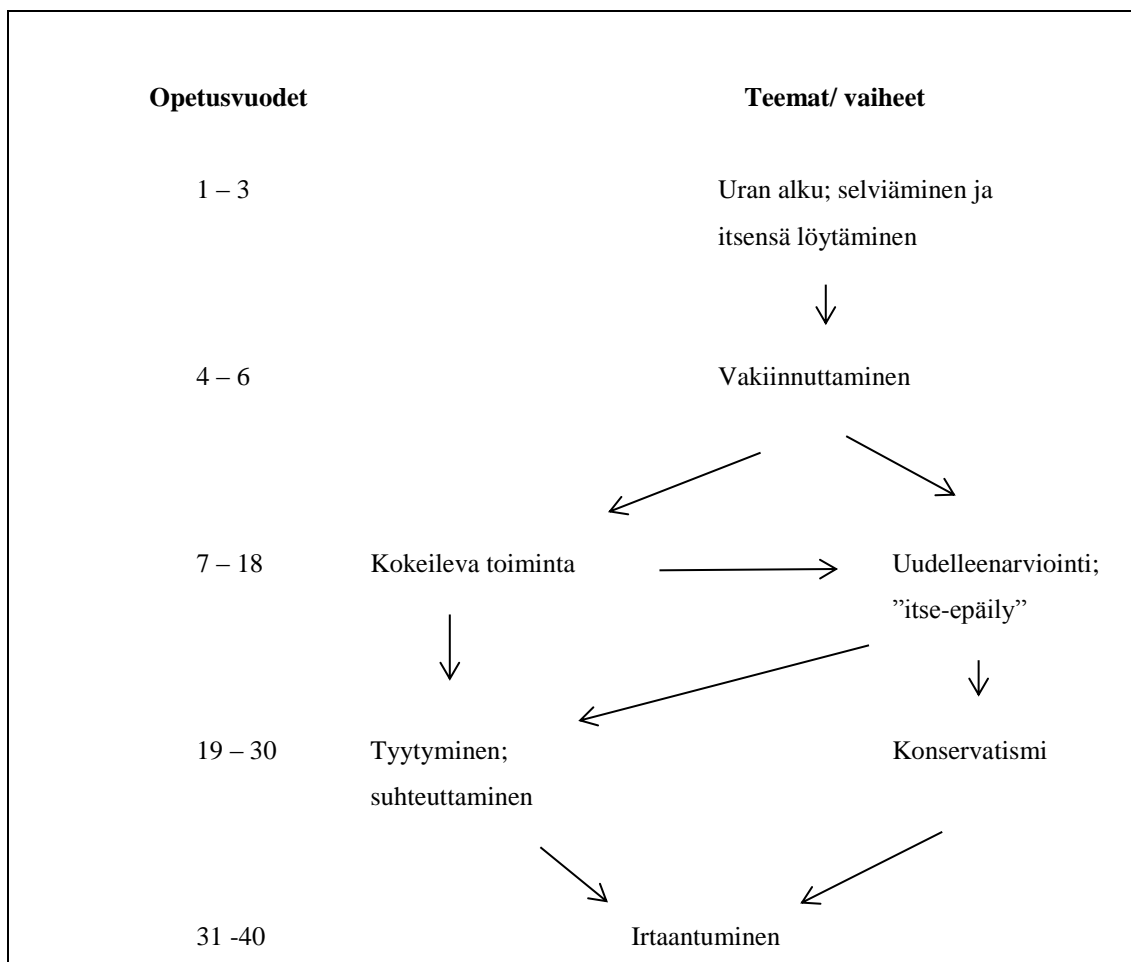
## 5 OPETTAJAN TYÖURA

### 5.1 Urakehityksen vaiheita

Opettajan työvuosien lisääntyessä myös kokemukset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä karttuvat. Opettajien käsityksiin vaikuttaa varmasti se, missä vaiheessa he uralaan ovat. Työvuosien lisäksi omassa työssä kehittymiseen vaikuttaa se, millaisia vaiheita työuraan on kuulunut. Burdenin (1990) mukaan opettaja kokee ammatillisen kehityksensä aikana muutoksia useilla työn osa-alueilla. *Työtavoissa, tiedossa ja käytänteissä* muutokset koskevat esimerkiksi opetusmetodeja, tuntien suunnittelua sekä suhteita oppilaisiin ja kollegoihin. *Asenteissa, odotuksissa ja huolissa* muutokset puolestaan näkyvät asenteissa itseä ja toisia kohtaan sekä odotuksissa opetustyöstä. Lisäksi *työura* voi muuttua luokka-asteen, koulun tai alueen vaihtuessa tai opettajan ottaessa osaa opetuksen ulkopuolisiin hallinnollisiin tehtäviin, jäädessä eläkkeelle sekä saadessa kunniamainintoja. (Burden 1990, 314.) Osaamista ei voi ymmärtää kokonaan saavutetuksi tilaksi, vaan se kehittyy ja uudistuu jatkuvasti. Tämä on ammatillisen kasvun perusta ja se liittyy vahvasti ihmisenä olemiseen ja persoonallisuuden kokonaiskehitykseen. (Nurminen 1993, 49–50.) Opettajien urakehityksestä on muodostettu erilaisia malleja, joista osa nojaa työvuosien määrään ja osa yksilön sisäisiin prosesseihin. Seuraavaksi esittelemme muutamia näistä malleista.

Huberman (1992) jakaa opettajan urasyklin teemoihin opetusvuosien mukaan. Mallin mukaan urakehitys noudattaa niin sanottua elämänkaaren mallia, jossa opettajan kypsyminen rinnastetaan ajallisesti aikuisen kypsymiseen. Ensimmäiseen kolmeen vuoteen, eli uran alkuun, liittyy selviämistä ja itsensä löytämistä. Tämän jälkeen seuraa vaikiinnuttamisen vaihe, joka sijoittuu työvuosiin 4–6. Tämän jälkeen opettaja siirtyy urakehityksessään joko kokeilevan toiminnan vaiheeseen tai uudelleenarvioinnin ja ”itsepäilyyn” vaiheeseen 7–18 työvuoden aikana. Uudelleenarvioinnin jälkeen urakehitys etenee joko konservatismiin tai tyytymisen vaiheeseen. Kokeilevan vaiheen jälkeen opettaja voi siirtyä joko uudelleenarvioinnin vaiheeseen tai suoraan tyytymiseen. Konservatismiin sekä tyytymisen vaiheet ajoittuvat työvuosiin 19–30. Työvuosina 31–40 opettaja

saavuttaa urakehityksensä viimeisen vaiheen, jota kutsutaan irtaantumiseksi. (Huberman 1992, Järvisen 1999, 264–265 mukaan.)



Kuvio 1. Opettajan urakehityksen vaiheet (Huberman 1992, Järvisen 1999, 264–265 mukaan).

Kuten aiemmin todettu, työvuosien määrä ei kuitenkaan välttämättä vaikuta siihen, missä vaiheessa opettaja on urakehityksessään. Leithwood (1990) on soveltanut Hubermanin (1992) mallia kehittämällä oman mallinsa, jossa urakehitys on vuorovaikutuksessa psykologisten tekijöiden sekä asiantuntijuuden kehittymisen kanssa. Malli ei siis nojaa yhtä tiukasti työvuosien määrään kuin Hubermanin (1992), vaikkakin siihen sisältyy myös ajatus ajan vaikutuksesta urakehitykseen. ((Leithwood 1990, Järvisen 1999, 264–265 mukaan.) Leithwoodin (1990) mukaan opettajan työura voidaan jakaa kuuteen vaihee-

seen, jotka ovat 1) selviämistaitojen kehittäminen, 2) pätevytyminen opettamisen perustaidoissa, 3) joustavuuden kehittyminen opetustyössä, 4) eksperttiyden saavuttaminen, 5) kollegojen ammatillisen kasvun tukeminen ja 6) opetusta ja kasvatusta koskevaan päätöksentekoon osallistuminen. (Leithwood 1990, Järvisen 1999, 264–265 mukaan.) *Selviytymistaitojen kehittämisen* vaiheessa opettaja käyttää tietoisesti vertailematta omaksumiaan opetusmalleja ja selviytyy opetuksesta. Vaiheessa, jossa *pätevöidytään opettamisen perustaitoihin*, keskeistä on kokemukseen perustuvien mallien käyttäminen ja opettajan arviointikyvyn kehittyminen. *Joustavuuden kehittämisen* vaiheessa opetus on rutinoitunutta ja opetusmalleja ja arviointitapoja suhteutetaan opiskelijoiden tarpeisiin ja opetustavoitteisiin. *Eksperttiyden saavuttamisen* vaiheeseen siirrytään, kun opetusmalli kyetään suhteuttamaan opetuksen kokonaisuohjelmaan. *Kollegojen ammatillisen kasvun tukemisen vaiheeseen* kuuluu opettajatovereiden avustaminen opetusmallien kehittämisessä sekä mentorina toimiminen työyhteisössä. Viimeisessä vaiheessa *osallistutaan opetusta ja kasvatusta koskevaan päätöksentekoon*, jolloin opettajan asiantuntijuutta voidaan hyödyntää esimerkiksi koulutuspoliittisissa pyrkimyksissä. (Leithwood 1990, Leinon & Leinon 1997, 111–112 mukaan.) Mallissa kehittyminen perustuu siis siihen, että mitä pidemmälle ura etenee, sitä automaattisemmaksi opettajan toiminta muuttuu ja hänellä on aikaa ja energiaa osallistua myös laajemmin koulutyön kehittämiseen.

Järvinen (1999) puolestaan on kehittänyt omien ja kollegoidensa tutkimustulosten pohjalta Leithwoodia (1990) ja Hubermania (1992) mukailleen oman opettajan ammatillisen kehityksen prosessimallinsa. Malli noudattaa pitkälti Hubermanin (1992) aiemmin esiteltyä mallia (kuvio 1), joten emme avaa kaikkia käsitteitä kovinkaan tarkasti. Mallin mukaan urakehitys etenee induktiovaiheen (*uran aloittaminen*) kautta *vakiinnuttamisen vaiheeseen*, jolloin hallitaan opettamisen perustaidot. Seuraava askel on *uudelleenarviointi*, jossa pohditaan kriittisesti omaa ammatillista toimintaa. Tämän jälkeen opettaja voi siirtyä joko *oppiaineorientaatioon*, *yhteisöorientaatioon* tai *rutinoidun työn orientaatioon*. *Oppiaineorientaatioon* liittyy pedagoginen joustavuus, kasvava eksperttiys ja aktiivinen kokeilu. *Yhteisöorientaatio* puolestaan pitää sisällään osallistumisen kehittämisprojekteihin ja päätöksentekoon sekä kollegoiden tukemisen. *Rutinoidun työn orientaatioon* liittyy työn rutinoituminen ja uusien kehitystavoitteiden puuttuminen. Näistä kolmesta opettaja voi kuitenkin aina siirtyä takaisin uudelleenarviointi vai-

heeseen ja urakehitys voi lähteä jollekin toiselle polulle. Vain yhteisöorientaation kautta opettaja voi saada ylimääräisen askeleen urallaan mentoroimalla opettajakollegojaan, jolloin puhutaan *integriteetti* -vaiheesta. Viimeisenä vaiheena ammatillisessa kehityksessä on *vetäytyminen*, jolloin katsotaan taaksepäin omaa uraa joko positiivisin tai negatiivisin silmin ja irrottaudutaan vähitellen opettajan työstä. Edellä mainitut teemat integriteettiä ja vetäytymistä lukuun ottamatta esiintyivät Järvisen (1999) tutkimuksessa jo ensimmäisten työvuosien aikana. Onkin tärkeää huomata, että ensimmäistä ja viimeistä vaihetta lukuun ottamatta vaiheet eivät ole uravuosiin sidoksissa vaan ammatillisen kehityksen profiilit saattavat muotoutua hyvin erilaisiksi riippuen työuran rakenteesta. Esimerkiksi lyhyet työpaksot saattavat hidastaa integriteettivaiheesta etenemistä. (Järvinen 1999, 266 – 269.)

Vaiheteorioiden pohjalta voi siis todeta, että opettajan huomio on aluksi omassa minässä, sen jälkeen hän pystyy siirtämään yhä enemmän huomiota oppilaiden toimintaan ja lopulta voimavaroja riittää myös kasvatuksen laajempien kysymysten pohtimiseen. Ne myös osoittavat, että sekä koulutuksen aikana että sen jälkeen opettajat voivat olla hyvinkin eri vaiheissa kehityksessään. Vaiheteoriat eivät kuitenkaan kerro syitä urakehityksen muutoksille, vaan keskittyvät kuvailemaan näitä muutoksia. (Niemi 1995, 7.)

Tämän tutkimuksen opettajat jakautuvat Hubermanin (1992) opettajan urakehityksen vaiheet -mallin mukaan hyvinkin eri vaiheisiin. Nuoret opettajat ovat opetusvuosien perusteella yhtä lukuun ottamatta selviämisen ja itsensä löytämisen vaiheessa (1–3 opetusvuotta). Yksi heistä oli tutkimuksen teon ajankohtana juuri siirtynyt vakiinnuttamisen vaiheeseen (4–6 opetusvuotta). Kokeneista opettajista kaksi oli opetusvuosien perusteella kokeilevan toiminnan tai uudelleenarvioinnin vaiheessa (7–18 opetusvuotta), kaksi tyytymisen tai konservatismiin vaiheessa (19–30 opetusvuotta) ja yksi irtaantumisvaiheessa (31–40 opetusvuotta). Opettajilla on siis ainakin pelkkien opetusvuosien perusteella hyvin erilaiset lähtökohdat myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja vanhempien kanssa käytävään vuorovaikutukseen.

## **6 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT, TUTKIMUSONGELMAT JA HAASTATTELUKYSYMYKSET**

Tutkimuksemme tehtävänä on selvittää opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Lisäksi tarkoituksena on vertailla nuorten ja kokeneiden opettajien kokemuksia yhteistyöstä. Jäsenämme tutkimuksemme seuraaviin tutkimuskysymyksiin, joiden alla esittelemme tarkemmin niiden sisältöä. Haastattelujen rungot ovat liitteissä 1 ja 2.

### **6.1 Mitä kodin ja koulun välisen yhteistyön muotoja opettajat mainitsevat haastatteluissa?**

Kodin ja koulun yhteistyötä voi toteuttaa monella tapaa. Halusimmekin tietää, mitkä ovat ne yhteistyövälineet, joita opettajat käyttävät omassa työssään. Tämän kysymyksen avulla pyrimme hahmottamaan kehyksiä, joiden sisällä yhteistyö tapahtuu.

### **6.2 Millaisena opettajat kokivat kodin ja koulun välisen yhteistyön?**

Tämän tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, millaisena opettajat kokevat kodin ja koulun välisen yhteistyön. Opettajien puhe rakentui haastattelukysymysten pohjalta perustelevaan käytettyjä välineitä, kuvailemaan kokemuksia vanhemmista, yhteistyössä mahdollisesti ilmenneitä ongelmia sekä yhteistyöhön saatua tukea.

Emme pyytäneet opettajia perustelevaan käyttämiään yhteistyömuotoja, vaan etsimme perustelua heidän puheestaan. Halusimme selvittää, miksi juuri nämä yhteistyömuodot olivat valikoituneet käyttöön. Kokemukset vanhemmista liittyivät siihen, millaisia tunteita vanhempien kohtaamiseen liittyy, millaisia eroja opettajat kokevat vanhempien välillä olevan sekä kuinka opettajat kokevat vanhempien suhtautuvan heihin. Mahdollisista ongelmista haluamme tietää, onko niitä ilmennyt ja onko ne saatu ratkaistuksi. Olemme myös kiinnostuneita opettajien saamasta tuesta kodin ja koulun

väliseen yhteistyöhön. Haluamme tietää, ovatko opettajat saaneet välineitä yhteistyöhön koulutuksesta, työyhteisöstä vai onko yhteistyökäytänteitä opittu pikkuhiljaa matkan varrella. Meitä kiinnostaa myös tietää, ovatko opettajat saaneet mielestään tarpeeksi välineitä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

### **6.3 Millaisena opettajat kokivat opettajan ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen?**

Oletamme vuorovaikutuksen olevan vahvasti taustalla kaikessa yhteistyössä. Halusimme kuitenkin selvittää tarkemmin, millaisia merkityksiä opettajat tuottavat vuorovaikutukselle puheessaan. Tämän selvittämiseen emme tehneet erillistä haastattelukysymystä, vaan tulokset perustuvat omaan analyysiimme opettajien puheessa ilmenevistä viestinnän piirteistä.

### **6.4 Onko nuorten ja kokeneiden opettajien kokemusten välillä eroja?**

Tutkimuksessamme haluamme myös vertailla nuorten ja kokeneiden opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tämän toteutimme analysoimalla sekä nuorten että kokeneiden opettajien haastatteluja ja poimimalla eroavaisuuksia. Tutkimuskysymysten pohjalta etsimme eroavaisuuksia yhteistyömuotojen käytössä, vanhempiin liittyvistä kokemuksista, ilmenneistä ongelmista, tuen muodoista ja viestinnän piirteistä.



## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 7.1 Aineiston keruu

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, sillä koimme sen itsellemme mielekkäimmäksi tavaksi kerätä aineistoa. Koimme myös, että se antoi parhaan mahdollisuuden kuulla opettajien kokemuksista monipuolisesti. Fenomenologinen erityistiede pitää kokemusta suhteena, johon kuuluvat subjekti, hänen tajunnallinen toimintansa sekä toiminnan kohde. Näin ollen kokemusta voidaan luonnehtia merkityssuhteeksi. (Perttula 2009, 116.) Kun kokemusta tutkitaan kvalitatiivisella tutkimusotteella, keskeisinä rakennetekijöinä voidaan pitää (1) toisen ihmisen kokemusta, (2) hänen tapaansa ilmaista kokemuksensa, (3) tutkijan kokemusta toisen ihmisen kokemuksesta ja sen ilmaisusta ja (4) tutkijan tapaa ilmaista kokemuksensa toisen ihmisen kokemuksesta (Perttula 1995, 100). Näin ollen kokemuksen tutkimisessa tulee aina muistaa, että tutkija kuulee vain tutkittavan kertomuksen tämän elävästä kokemuksesta (Perttula 2009, 143).

Haastattelu on laadullisen tutkimuksen tiedonkeruun päämenetelmä. Sen etuihin kuuluu muihin tiedonkeruumenetelmiin verrattuna aineiston keruun säätely joustavasti tilanteen ja vastaajan mukaan. Haastattelun aikana aiheiden järjestystä voi vaihdella ja vastauksissa on enemmän tulkintamahdollisuuksia. Haastattelun huonoiksi puoliksi aineistonkeruumenetelmänä voidaan lukea se, että se vie paljon aikaa ja vaatii haastattelijalta suunnittelua. Sen luotettavuutta menetelmänä heikentää myös vain sosiaalisesti suotavien vastausten antaminen. Haastattelu voidaan toteuttaa strukturoituna, teema- tai avoimena haastatteluna. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 200–205.)

Valitsimme haastattelutyypiksi temahaastattelun, joka on lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Siinä aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten muoto ja järjestys voivat muuttua. (Hirsjärvi ym. 2007, 203.) Valitsimme tämän haastattelumuodon, koska halusimme antaa haastateltavalle mahdollisuuden kertoa kodin ja koulun yhteistyöstä melko vapaasti, mutta kuitenkin omien tutkimuskysymystemme puitteissa.

Nuorten opettajien haastattelut toteutimme kevään 2013 aikana ja kokeneita opettajia haastattelimme 2013 vuoden lopussa, sekä 2014 vuoden alkupuolella. Haastattelujen pituus vaihteli 16 minuutista 47 minuuttiin. Nauhoitusten pituus on yhteensä noin 280 minuuttia eli vajaa viisi tuntia. Yhtä lukuun ottamatta haastattelimme opettajia heidän työpaikoillaan. Yhden haastattelun toteutimme Jyväskylän yliopiston tiloissa. Kolme haastatteluista toteutimme yhdessä niin, että toinen haastatteli aluksi ja noin puolessa välissä haastattelua vaihdoimme osia. Toinen saattoi kuitenkin kysyä välissä täydentäviä kysymyksiä. Loput seitsemän haastattelua toteutti toinen meistä välimatkojen vuoksi.

## 7.2 Osallistujat

Nuoria opettajia haastatellessamme tarkoituksenamme oli aluksi haastatella alle 27-vuotiaita luokanopettajia. Oletimme, että opettajien nuori ikä olisi saattanut vaikuttaa ongelmiin, joita he ovat mahdollisesti kokeneet yhteistyössä kotien kanssa. Toisaalta tämän ikäiset opettajat ovat ehtineet työskennellä enimmillään muutamia vuosia, joten heille on ehtinyt kertyä kokemusta yhteistyöstä, muttei vielä paljoa.

Nuorten opettajien löytäminen osoittautui hankalammaksi kuin olimme luulleet. Aloitimme etsimisen lähettämällä haastattelupyynnöitä muutamiin kaupunkeihin Keski-Suomessa, Pohjanmaalla sekä Savossa. Lähetimme sähköpostilla näiden kaupunkien rehtoreille tai koulutoimiin tiedusteluja mahdollisista nuorista opettajista, jotka olisivat halukkaita osallistumaan tutkimukseemme. Näiden lisäksi jouduimme etsimään nuoria opettajia myös muualta. Suurimman osan heistä löysimme tuttujen antamien yhteystietojen avulla. Emme kuitenkaan löytäneet tarpeeksi alle 27 -vuotiaita luokanopettajia, joten nostimme ikärajan 30 ikävuoteen. Tällöinkään haastateltavillemme ei ollut ehtinyt kertyä työvuosia neljää vuotta enempää. Lopulta löysimme viisi 24–29-vuotiasta luokanopettajaa, joista yksi oli mies ja loput naisia. Työkokemuksen määrä vaihteli alle vuodesta vajaa neljään vuoteen. Opettajista kolme työskentelee Pohjanmaalla/Etelä-Pohjanmaalla ja kaksi Keski-Suomessa.

Kokeneiden opettajien löytäminen haastatteluun taas osoittautui huomattavasti helpommaksi tehtäväksi. Kriteerinä meillä oli, että opettajalla tulee olla vähintään

kymmenen vuotta työkokemusta opettajan työstä. Etsimme koulujen internet -sivuilta opettajien yhteystietoja ja otimme suoraan yhteyttä heihin. Osan yhteystiedoista saimme tuttavien kautta. Löysimme viisi 47–55 -vuotiasta luokanopettajaa, joilla on työkokemusta 15–33 vuotta. Myös kokeneista opettajista yksi on mies ja loput naisia. Heistä yksi työskentelee Keski-Suomessa ja loput neljä Etelä-Pohjanmaalla.

Yhteensä aineistomme koostuu siis kymmenestä 24–55 -vuotiaasta luokanopettajasta, joista kaksi on miehiä ja loput naisia. Työkokemuksen määrä vaihtelee vajaasta vuodesta 33 vuoteen.

### **7.3 Aineiston analysointi**

Haastattelujen jälkeen litteroimme aineiston. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 139) mukaan litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimustehtävästä ja tutkimusotteesta, eikä sille ole yksiselitteistä ohjetta. Emme kokeneet tarpeelliseksi merkitä esimerkiksi taukojen pituutta, vaan merkitsimme tauot kolmella pisteellä. Litteroimme haastattelut kuitenkin tarkasti sanasta sanaan, koska oman aiheemme kannalta puheen sisältö oli keskeisintä. Haastatteluista kertyi litteroitua tekstiä 108 sivua. Näyte litteroinnista on liitteessä 3.

Analyysi alkoi osittain jo haastatteluja tehdessä ja litteroidessa. Analyysimenetelmänä käytimme sisällönanalyysiä, jonka avulla pyritään Tuomen ja Sarajärven (2009, 103) mukaan saamaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus. Aloitimme analysoinnin tulostamalla haastattelut ja lukemalla ne useaan kertaan läpi tehden niihin samalla alleviivauksia ja muistiinpanoja. Alleviivasimme kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyvät asiat eri värillä ja kirjoitimme myös tekstin sivuun lisähuomioita alleviivauksista. Tämän jälkeen kokosimme tuloksia taulukkoon tutkimuskysymysten pohjalta niin, että toiseen sarakkeeseen kokosimme nuorten opettajien vastauksia ja toiseen kokeneiden. Tällä tavalla myös mahdolliset erot vastauksissa nousivat esiin.

## 8 TULOKSET

Jaoin tulokset ensimmäisen tutkimuskysymyksemme *Mitä kodin ja koulun välisen yhteistyön muotoja opettajat mainitsevat haastatteluihissa?* osalta yhteen alalukuun. Toista tutkimuskysymystämme *Millaisena opettajat kokivat kodin ja koulun välisen yhteistyön?* käsittelemme kuuden alaluvun verran, jotka ovat perusteluja opettajien käyttämille välineille, yhteistyöhön liittyviä tunteita, vanhempien välillä havaittuja eroja, vanhempien suhtautuminen opettajaan, yhteistyössä koettuja ongelmia ja yhteistyöhön saatu tuki. Sekä kolmatta tutkimuskysymystämme *Millaisena opettajat kokivat opettajan ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen?* että neljättä kysymystä *Onko nuorten ja kokenneiden opettajien kokemusten välillä eroja?* käsittelemme yhden alaluvun verran.

### 8.1 Yhteistyössä käytetyt välineet

Opettajat pitivät yhteistyötä yllä monin eri tavoin (Taulukko 2), mikä nousi myös Kinusen ja Viitalan (2008) tutkimuksessa esiin. Haastatellut kertoivat käyttävänsä yhteistyövälineenä Wilmaa, tai jotain muuta sähköistä portaalia, kuten Helmeä. Myös reissuvihko, puhelin, kirjalliset tiedotteet, kirjeet ja sähköposti ovat haastateltavillamme käytössä. Kasvokkain tapaamiset hoituvat vanhempainilloissa ja vanhempainvarteissa.

Kuusi haastateltavistamme suosii pääsääntöisesti yhtä yhteistyökanavaa eli Wilmaa. Kolmella opettajalla Wilma (tai Helmi) on käytössä muiden yhteistyökanavien rinnalla toisten käyttäessä sitä enemmän ja toisten vähemmän. Yksi opettajista ei käytä mitään sähköistä portaalia, mutta harkitsee sellaisen käyttöönottoa seuraavalla lukukaudella.

*--tota mä oon miättiny et ehkä se Wilma ois kumminki voinu olla niinku ihan hyvä sellasis yleisemmis asiois, että kun on vaikka joku retki tai... (Nainen 29v. ensimmäinen työvuosi)*

*Ja työkännyköitä kun ei oo ni periaatteessa se yhteistyö toimii Wilman kautta et mä laitan viestiä jos on jotain tai vanhemmat laittaa. (Nainen 28 v. kolmas työvuosi)*

*Wilma on käytössä mut mä en oo käyttäny muuhun kun et mä oon tehny, tehny sinne nyt mä merkkaan sinne poissaolot ja totaa sitä kautta mä en oo laittanu viestejä et se ei oo sillä tavalla niinku kauheen ollu mulla niinku työkaluna siihen yhteydenpitoon, mutta totaa siis pari vanhempaa on laittanu mulle sit sitä kautta viestin, mutta ei oo sellasessa niinkun päivittäisessä käytössä mä merkkaan poissaolot ja sit viime vuonna keväällä merkkasin sinne sit arvioinnit. Sitä kautta. (Nainen 25 v. toinen työvuosi)*

Puhelin on jollain tavalla käytössä kaikilla haastateltavilla, mutta sen käyttöaktiivisuus yhteistyövälineenä vaihtelee paljon lähes päivittäisestä käytöstä akuutteihin tai haastavampiin tilanteisiin.

*— ja sitte paljo puhelimen kautta ollaan yhteydes et mä oon antanu mun puhelinnumeron ja esimerkiksi poissaolot niin vanhemmat laittaa tekstiviestillä yleensä mulle... (Nainen 29 v. ensimmäinen työvuosi)*

*Tai joskus...harvemmin oon joutunu soittamaan ja harvemmin vanhemmat soittaa et jos tulee joku äkillinen et joku pitää vaikka hakee koulusta pois ni soitetaan opettajanhuoneeseen. (Nainen 28 v. kolmas työvuosi)*

*Sit jotenki erityistapauksissa nii puhelin. (Mies 29 v. neljäs työvuosi)*

*Tämmösiä haast-, haastavampia juttuja niin... Tämmösissä tapauksissa mä oon puhelimitse mielummin yhteydessä aina. (Nainen 51v. 28. työvuosi)*

*Sitte jos on jotakin vähä hankalampaa niin sitte mä soitan. (Mies 47v. 18. työvuosi)*

Seitsemän haastateltavista käyttää omaa puhelintaan, yhdellä heistä on käytössään kaksi liittymää, joista toinen on pelkästään koulukäyttöön tarkoitettu. Kolmella haastateltavalla on käytössään joko työpuhelin tai sitten puhelut hoituvat opettajanhuoneen puhelimella.

*— ja sitten totaa mulla on työpuhelin nyt käytössä ja oli viime vuonnakin, ni sitä kautta tulee sitten laitettua niinku tekstiviestejä ja*

*siis soitettua. Ja se työpuhelin mulla on nyt silleen, että mä nyt pidän sitä kotonakin, et sen nyt saa tietysti ite päättää, mutta pidän sitä kotonakin ja tota oon sanonu et saa soittaa ilta-aikaankin jos jotain tulee. (Nainen 25 v. toinen työvuosi)*

*Omalla, joo mulla ei oo mitään työ[puhelinta]...muutama on hommannu, hommannu tavallaan jonku prepaidin minkä ne laittaa sitte jonneki verotukseen tai jotain... Et koulu ei kyllä maksa mut se verotuksen kautta saa mut mä aattelin et se on niin vähäistä [puhelimien käyttö]...(Nainen 24 v. ensimmäinen työvuosi)*

*Mul on kännykkänumero tuolla koulun kotisivuilla-- (Mies 47v. 18.työvuosi)*

*Olen tehny semmosen linjauksen, et mä en anna mun henkilökoh-taista puhelinnumeroo. (Nainen 51v. n.28. työvuosi)*

Vanhempainillat ja vanhempainvartit kuuluvat läheisesti haastattelemiemme opettajien yhteistyöhön, kuten myös Blombergin (2008) tutkimuksessa nousi esiin.

Yhdeksän haastateltavistamme mainitsi vanhempainvartit, vanhempaintuokiot, vanhempaintapaamiset, tutustumiskeskustelut tai arviointikeskustelut yhteistyömuotona. Niitä järjestetään kerran tai kaksi kertaa vuodessa. Yksi opettajista ei järjestä niitä joka vuosi. Yksi opettajista mainitsee, että joka vuosi on vanhempia, jotka eivät saavu paikalle tapaamisiin.

*Mut tosiaan nii vanhempainvartit mullon niinku syksyllä ja keväällä....(Nainen 29 v. ensimmäinen työvuosi)*

*-- mutta mä oon pitäny yhen vanhempainillan kaikille ja sitte syksyllä pidin vanhempainvartit, johon mä oon kutsunu... (Nainen 24 v. ensimmäinen työvuosi)*

*--en mä oot niitä [vanhempainvartteja] sit enää keväällä pitäny. (Nainen 53v. 15. työvuosi)*

*--En, en oo pitäny joka vuosi [vanhempainvartteja]... Että, vähän tarpeen mukaan-- (Nainen 55v. 24. työvuosi)*

Vanhempainillat yhteistyömuotona mainitsi seitsemän haastatelluista opettajista. Vanhempainiltoja järjestetään yleensä kerran vuodessa. Ne ovat joko koko koulun yhteisiä tilaisuuksia tai sitten vain oman luokan kesken järjestettyjä. Kaksi kokeneista opettajista kertoi järjestävänsä joskus hieman perinteisestä poikkeavia vanhempainiltoja. Toinen heistä kertoi järjestävänsä oppilaiden kanssa vanhemmille ohjelmaa ja toinen kertoi vanhempien järjestävän yhteistä tekemistä oppilaille ja vanhemmille.

*--No tuotaa joinakin vuosina sitten kun jos mä oon neljäkin vuotta vieny samaa luokkaa niin me ollaan pidetty tuotaa oppilaitten kanssa vanhempainilta yks tai kaks oppilaille viimeisinä vuosina että ne [oppilaat] valmistaa jotain pientä ohjelmaa esittävät näyttävät jotkut animaatiot jotka ne on tehny äikäntunnilla ja tällä tavalla et se on oppilaista hirveen hauskaa ku saa vähän pyytää vanhempia läsnä. (Nainen 55v. 33. työvuosi)*

*--viimeks meitä tais olla, olikohan nyt neljä äitiä ja minä. Sit me mietittiin, et mitähän me tehdään. Okei, no joku sano, et mites mennäänkö perhepuistoon, mennään. Niä sen ei tarvi olla niin iso juttu, mut se on lapsille hirveen tärkeä, että ne tapaa niinku vapaa-aikana yhdessä ja vanhemmat on mukana ja... --Ja sitte, nii ja sitte et, mä en, mä en haluu semmostakaan niinku mallia antaa vanhemmille, että joo tulkaa, ope järjestää... (Nainen 51v. n.28 työvuosi)*

Kahdenkeskiset keskustelutuokiot nähtiin vanhempainiltoja tärkeämpinä yhteistyömuotoina, sillä vanhempainiltoihin eivät kaikki vanhemmat välttämättä edes osallistu.

*Ei ne [vanhemmat] ainakaan sitä [yhteistyötä] toivo sillai niinkun enempää... Se ny näkyy ihan vanhempainilloissa. Vanhempainvartit kyllä nyt niinkun... Kyllä niihin on tullu aina kaikki... Ja mä uskon että ne nähdään niinku aika positiivisina, että, että edes kerran vuodessa kerrotaan mitä täällä tapahtuu. (Mies 29 v. neljäs työvuosi)*

*--et vanhempainiltaa mä en sitte pitäny koska mä koen jotenki ku tää oli mulle vieras ryhmä nii mä jotenki halusin niinku saada heti sen niinku kontaktin niihin jokaiseen vanhempaan...(Nainen 29 v. ensimmäinen työvuosi)*

*Vanhempainillat on sellasia tuota niin... Ett siellä sitte tota justiin et ensinnäkään sinne ei... Tai se pitää paikkansa mitä saa lukea et sinne ei tuu ne vanhemmat joittenka toivois sinne tulevan ja sitten tuota niin ni sitten saa puhua ku Runebergi siellä ja kukaan ei kysy mitään ja sitten ku lopettaa tilaisuuden ni sitte mulla ois vähän asiaa ja nii-*

*tä voi olla kymmenen vanhempaa odottamassa että mullakin ois vielä sitä asiaa.*(Nainen 53v. 15. työvuosi)

Kasvokkain tapaaminen koettiin tärkeäksi yhteistyön sujumisen kannalta. Yhteistyö koettiin helpommaksi, kun vanhemmat oli edes kerran nähty kasvokkain. Yksi opettajista kertoi vanhempainvarttien vievän paljon aikaa, vaikka kokeekin ne tärkeänä yhteistyömuotona.

*Että tota mun mielestä se oli ihan kiva että näki heti niinkun mahdollisimman pian vanhemmat että tota sit se yhteydenpito oli helpompaa että mä tiesin niinkun kelle mä soitan tai kelle mä tekstaan tai kelle mä sähköpostia.* (Nainen 25 v. kolmas työvuosi)

*Jos ei vanhempia koskaan tapais niin orpoa sekin olis että ei se niinkään vois mennä.* (Nainen 55v. 33. työvuosi)

*Paikan päällä kasvokkain keskustelut on musta todella, tärkeitä.*(Nainen 51v. 28.työvuosi)

*Nii ja se on niinku kasvokkain aina hirveen paljo helpompi.* (Nainen 51v. 28.työvuosi)

Kolme haastateltavista käyttää yhteydenpitovälineenä reissuvihkoa ja kaksi sähköpostia. Tämä eroaa Kinnusen ja Viitalan (2008) tutkimuksesta, jossa juuri sähköposti koettiin pääasialliseksi yhteistyövälineeksi. Yksi opettajista mainitsee myös "lauantaityöpäivän", johon vanhemmat on kutsuttu mukaan. Tätä voi verrata Förbomin (2003) mainitsemaan avoimien ovien päivään. Yksi opettajista kertoo koululla järjestettävästä kodin ja koulun päivästä, jolloin perheille järjestetään koululla ohjelmaa. Lisäksi yksi opettajista kertoo kutsuvansa vanhempia luokkaan seuraamaan opetusta ja myös osallistumaan opetukseen. Kaksi opettajaa kertoo myös kirjeistä, joita lähettää tietyin väliajoin koteihin kertoakseen koulunkäynnistä. Yhteenveto opettajien vastauksista on esitetty taulukossa 2.



## TAULUKKO 2 Opettajien käyttämät yhteistyömuodot ja -välineet

Opettajan kuvaus	Yhteistyömuodot ja -välineet
Nuori opettaja: 29 -vuotias nainen. Ensimmäinen työvuosi.	- Reissuvihko ja oma puhelin pääasialliset välineet - Vanhempainvartit kaksi kertaa vuodessa + muut tapaamiset tarvittaessa
Nuori opettaja: 28 -vuotias nainen. Kolmas työvuosi.	- Wilma pääasiallinen väline <ul style="list-style-type: none"> <li>• Koulun yhteinen linja</li> </ul> - Puhelin harvoin käytössä (opettajainhuoneen puhelin) - Vanhempainillat - Vanhemmat kutsuttu lauantaiyöpäivänä koululle
Nuori opettaja: 25 -vuotias nainen. Toinen työvuosi.	- Sähköposti ja työpuhelin pääasialliset välineet - Wilma käytössä lähinnä poissaolojen merkitsemiseen - Vanhemmat tuoneet lapsensa ensimmäisenä päivänä kouluun (1. luokan opettaja), jolloin opettaja on kertonut yleistä tietoa koulunkäynnistä. - Vanhempainvartit lukuvuoden alkupuolella
Nuori opettaja: 29 -vuotias mies. Neljäs työvuosi.	- Kirjalliset viestit ja Helmi pääasialliset välineet - Erityistapauksissa oma puhelin (kaksi liittymää, joista toinen koulukäyttöön) - Vanhempainvartit kerran vuodessa - Vanhempainillat
Nuori opettaja: 24 -vuotias nainen. Ensimmäinen työvuosi.	- Wilma pääasiallinen väline - Oma puhelin erityistapauksissa (sairastumiset, riitatilanteet oppilaiden kesken, - Vanhempainvartit kaksi kertaa vuodessa, antanut vanhemmille mahdollisuuden myös Wilman kautta lähetettävään kirjalliseen tiivistelmään lapsesta - Vanhempainillat kerran vuodessa
Kokenut opettaja: 50 -vuotias nainen. 24. työvuosi.	- Wilma pääasiallinen väline - Reissuvihko, puhelin (vaikeissa tilanteissa) - Vanhempaintapaamiset (ei joka vuosi)

---

- Vanhempainillat

---

Kokenut opettaja: 53 -vuotias nainen. 15. työvuosi.

- Reissuvihko, puhelin ja sähköposti pääasialliset välineet
  - Wilma (ei aktiivisesti käytössä)
  - Vanhempaintuokiot (kerran vuodessa)
  - Reissukirjeet (kerran kahdessa kuukaudessa)
  - Vanhempainillat (joskus koko koulu, ensimmäisen luokan oppilailla oma)
- 

Kokenut opettaja: 55 -vuotias nainen. 33. työvuosi.

- Wilma pääasiallinen väline
  - Puhelin
  - Vanhempainvartit
  - Vanhempainillat (joskus myös niin, että oppilaiden kanssa järjestetään vanhemmille ohjelmaa)
- 

Kokenut opettaja: 47-vuotias mies. 18. työvuosi.

- Wilma pääasiallinen väline
  - Hankalammissa tapauksissa yhteys puhelimitse
  - Vanhempainvartit kerran vuodessa
  - Vanhempainillat
  - Kodin ja koulun päivä (koko perheelle järjestetty ohjelmaa)
- 

Kokenut opettaja: 51 -vuotias nainen. n. 28. työvuosi.

- Wilma pääasiallinen väline
  - Puhelin haastavammissa tapauksissa (ei oma)
  - Kotikirje kerran kuukaudessa
  - Tutustumiskeskustelut uuden luokan vanhempien kanssa
  - Arviointikeskustelut kerran vuodessa
  - Vanhempien järjestämiä tapahtumia (kuten lahjojen paketoimista joulun alla, perheiden yhteinen retki)
  - Kutsuu vanhempia myös luokkaan seuraamaan opetusta
-

## 8.2 Opettajien kokemuksia yhteistyöstä

### 8.2.1 Opettajien perusteluja käytetyille välineille

Opettajien perustelut käyttämilleen välineille vaihtelevat paljon. Valintoja perustellaan joko niiden toimivuudella, koulun yhteisellä linjalla tai vanhempien toiveilla. Yhdellä opettajalla saattoi olla myös useampia perusteluja käyttämilleen välineille.

Käytössä olevien yhteistyövälineiden helppous, nopeus tai selkeys mainitaan seitsemässä haastattelussa.

*Tekstiviestit on aika käteviä, koska ne saa niinkun heti ja ne on niinkun et jos on joku pikkuasia on. (Nainen 25 v. toinen työvuosi)*

*Wilma on tosi selkee. Mä tykkään siitä. (Nainen 28 v. kolmas työvuosi)*

*Että nyt joku tekstiviesti, sähköposti, ja nämä Wilma -viestit on niinku, tavallansa menevät nopeammin perille ja, ja sitte, jo-, joskus selasia kä-, kätevämpiä. (Nainen 50v. 24.työvuosi)*

*Joo Wilma se on mulle sopinu että mä tuota huomaan että mä istahan kotonaki vielä sitte myöhään illalla vasta vie-, vielä joitakuuta... Et se on tullu hyväksi avuksi reissuvihot oli aika työläitä kun ne piti kaikille erikseen kirjottaa ja tuotaa siinä meni aikaa sitte se muotoilu että miten mä tän sanon ja oho nyt mä ehkä sanoin tän vähä huonosti Wilmassa sen voi aina korjata--."(Nainen 50v. 24.työvuosi)*

Kolmella opettajalla yhteistyökäytänteiden takana oli koulun yhteinen linja. Kummassakin koulussa oli yhteisesti sovittu Wilman käytöstä yhteistyövälineenä.

*Se on mun mielestä tavallaan koulusta tullu... Et mulle heti sanottiin sillon et meillon tää Wilma käytössä, et tätä kyllä yleensä käytetään, että tottakai saat käyttää niinku jos haluat jonku reissuvihon reppuun tai muuta – – (Nainen 24 v. ensimmäinen työvuosi)*

Kolme opettajista pitää tärkeänä vanhempien huomioimista yhteistyövälineiden suunnittelussa. Myös Cantellin (2011) tutkimuksessa opettajat pitivät tärkeinä yhteistyömuotojen sopimista alussa, mikä voi heidän mukaansa vähentää vanhempien passiivisuutta.

– – ottaa niinku ne tavat käyttöön mitkä niinkun vanhemmatkin koe niinkun helpoimmaks et siitä ei tuu sit niille kans liikaa vaivaa. (Nainen 25 v. toinen työvuosi)

– – ja oon sanonu kyllä vanhemmillekki, että jos, sanoin heti sielä vanhempainillas, että jos jotaki niinku ahdistaa tämä tietokoneen käyttö tai... Ei oo mahdollista nii ilmottaa vaan mulle nii mä voin laittaa tekstiviestillä tai mä voin laittaa ihan paperiversion... (Nainen 24 v. ensimmäinen työvuosi)

*Mun mielestä hyvin kuvaavaa on se reissuvihon kohalla et ykskin äiti sano jonka oppilas on nyt...Lapsi on nyt viidennellä että tota öömm hän lukoo sitä reissuvihkoo samalla kun hän keittää puuroa että sitte sinne tietokoneelle pitää niinkun mennä ja minkä oon tuos kollegoitten puheesta huomannu ni ne Wilma tunnukset niitä on aika usein tehdään uusia ku ne on hukas. (Nainen 53v. 15. työvuosi)*

## 8.2.2 Yhteistyöhön liittyviä tunteita

Haastatteluista nousi esiin monenlaisia opettajien kokemia tunteita. Lähes kaikissa haastatteluissa (8/10) mainittiin etenkin uran alussa vanhempien kohtaamiseen liittyvä epävarmuus tai jännittäminen, joka nousi esiin myös Nymanin ja Ruohotie-Lyhdyin (2008) tekemässä tutkimuksessa koskien nuorten kieltenopettajien tunteita. Varsinkin ensimmäinen yhteydenotto kotiin oli koettu hyvin jännittävänä.

*Ni kyl se jännitti, et just se et miten vanhemmat sit reagoi siihen viestiin. Ja kyl mä muistan sen ensimmäisen vanhempainillanki ku mä kiersin.. mä kiersin kolmos- ja nelosluokkien vanhempainillat ihan vaan esittäytymässä. Ni ni tota kyllä se jännitti tosi paljon mennä sinne vanhempien eteen kertomaan et mikä on mun opetustyylä ja mitä mä painotan enkunopetuksessa. Kyl se on haastavaa. (Nainen 28 v. kolmas työvuosi)*

*Kyllä mä muistan mä hirveen tarkasti kirjoitin joka ainoasta oppilaasta paniikis ylös etukäteen et mites jos mullei riitä aika tai mitä jos ne ei puhu ja mites jos ne kysyy vaikeita ja.. tavallaan... et kyllä se oli tosi, tosi jännittävä se, ensimmäinen kohtaaminen... (Nainen 24 v. ensimmäinen työvuosi)*

*--mä muistan sellasen hetken, jollon mä niinku tunsin itteni tosi kokemattomaksi ja onnettomaksi (nauraa). Opettajaksi. Oli. Öö se oli tässä koulussa itseasias ei ollu varmaankaan ensimmäinen vanhempainilta, minkä pidin mut se oli niitä ensimmäisiä... Ja mulla oli eka luokka... Ja tota, oli vanhempainilta ja sit ne istuu siinä aivan hil-*

*jaa... Ja mulla oli sellanen olo et mikä mä oon niinkun sanomaan mitään teiän lapsesta. Mullei oo itelläni lapsia, mä oon nuori, ne aateli varmaan minustakin, että ompa nuori, mitähän toi tietää... Mulloli niinku hetken semmonen olo, että mä en selviä tästä (naurahtaa). (Nainen 51v. n.28. työvuosi)*

*--aristelin ainakin joitakuuta vanhempia alussa olin luullakseni aika paljon epävarmempi ku oon nytten-- (Nainen 55v. 33.työvuosi)*

*-- olihan se vähä sellanen kiusallinen tilanne-- (Nainen 29v. 1. työvuosi)*

Yhä edelleen osalla opettajista jännittämistä aiheutti muun muassa ikävien viestien aiheuttamat mahdolliset negatiiviset reaktiot. Yksi opettajista kertoi myös olevansa niin sanotusti varuillaan tiettyjen vanhempien kanssa.

*--lähes aina luontevilta, mutta ei ihan aina kuitenkaan. --että on joskus vähän varuillaan ja silloin saattaa olla että siellä on taustalla just joku kokemus että tässä on nyt vähän oltava varuillaan että ei niinku tuota tunnu siltä että oompa nyt niinku jollekin tutulle vaan tässä. (Nainen 55v. 33.työvuosi)*

Yksi opettajista kertoi olevansa niin kiltti luonteeltaan, että joskus oman linjan pitäminen vaativan tai voimakastahtoisien vanhemman kanssa tuntui vaikealta. Rasittavaksi koettiin vanhempien liiallinen puuttuminen ja ylihuolehtivaisuus, joka näkyi esimerkiksi haluna vaikuttaa opetusjärjestelyihin liikuntatunnilla sekä lapsen istumapaikkaan luokassa. Opettaja myös koki, että nämä vanhemmat antavat lapsensa määrätä kotona liikaa ja jäädä kotiin ilman pätevää syytä. Yksi opettajista kertoi, että jotkut vanhemmat yrittävät välillä tulla liikaa hänen reviiirilleen, eli puuttua opetukseen.

Tuskastumista eräälle haastateltavista aiheuttivat vanhemmat, jotka eivät vanhempainvartissa osallistu keskusteluun vaan antavat yksipuolisia vastauksia ilman perusteluita. Myös Koironen (2005) mainitsee vanhempien välinpitämättömyyden saattavan muodostua kodin ja koulun yhteistyön esteeksi. Haastattelemamme opettaja koki keskustelut näiden vanhempien kanssa hyvin yksipuoliseksi ja totesikin, että olisi haunnut myös vanhemmilta tietoa siitä, kuinka kotona asiat sujuvat.

*Sit mä varaan puoli tuntia vanhempainvartiin ja me ollaan viides minuutis mä oon pölöttäny kaikki asiat täällä ja vanhemmilta ei oo tullu mitään takasin.. (Nainen 24 v. ensimmäinen työvuosi)*

Yhteistyössä suurempia ongelmia kohdanneet haastateltavat kertoivat kohtaamiensa ongelmien vaikuttavan myös työn ulkopuoliseen elämään.

*Kyllä se on aika niinku päivä pilalla jos niinku... jos se niinkun....Varsinkin jos se vanhempien kans se viestintä on perseelään...Kyllä siinä yöunetkin tota saa, saa... Ne menee, ne menee siinä.(Mies 29 v. neljäs työvuosi)*

*--sillon niinku mielipahaahan siitä tietenki tuloo ja sitä mieltii ja poh-tii ja voin joskus jopa valavoo yölläkin.*

*Että...Ne on kyllä [ongelmatilanteet] semmosia juttuja monta kertaa että ku kevät koittaa ja pääsöö lomaille ni mieltii ett mitäs tästä vuodesta jää mieleen ni tuloo kyllä se vielä ensimmäisenä mieleen että tää pitää kyllä nollata ku se vielä tässä vaiheessaki vähän pomppii mielessä.-- Persoonavälineitä käyttää niin lujasti että tuota niin--yrittää olla ystävällinen ja sitte jos kokee jollakin tavalla niinku koh-tuuttomasti saavansa takkiin ni tuota nii se tulee kyllä hetkittäin joskus sellanenki hetki että mieltii että hetkonen että josko mää oonki oikeesti väärässä... (Nainen 55v. 33.työvuosi)*

Yksi opettajista myös kertoi, että joskus ongelmatilanteet vanhempien kanssa vaikuttavat myös siihen, miten opettaja suhtautuu lapseen. Hän kertoo tällaisen tilanteet olevan inhottava, ja vievän paljon energiaa.

Hyvää mieltä opettajille aiheutti vanhempien antama positiivinen palaute. Se sai myös mahdolliset pelot omasta osaamattomuudesta haihtumaan. Moni opettajista kokeekin yhteydenotot tällä hetkellä helppoina tai luontevina. Yhdelle opettajista vanhempien kohtaaminen on aina tuntunut helpolta.

*No ei niitä [yhteydenottoja] sillä tavalla jännitä.--Että sillä tavalla aika helppoa, jaa niin on myös se jos, jos pitää soittaa... Jostaki, asiasta, niin helppo on soittaa... Ei niinku, ei, ei sitä tarvi jännittää eikä pelätä. (Nainen 50v. 24. työvuosi)*

*--helppo on soittaa... (Nainen 50v. 24.työvuosi)*

### 8.2.3 Vanhempien välillä havaittuja eroja

Kaikki haastatelluista opettajista kokivat vanhempien välillä olevan eroja. Neljä kertoi näiden erojen näkyvän muun muassa siinä, miten helposti lapsen ongelmat huomataan kotona tai kuinka ne hyväksytään. Yhden opettajan mukaan osa vanhemmista ei halua uskoa omassa lapsessaan olevan mitään vikaa, joten kun opettaja kertoo ongelmista ottavat vanhemmat sen helposti itseensä. Yhteistyön sujuminen tästä eteenpäin riippuu siitä, pystyvätkö vanhemmat hyväksymään asian. Cantell (2011) nimittää näitä vanhempia lapsensa ongelmat kieltäviksi vanhemmiksi.

*Sellasiaki vanhempia jotka...Jotka on vähä kykenemättömiä ottamaan vastaan sitä että jos niinku oman lapsen käytöksestä jotakin sanoo ni tuota sit yleensä tai sit voi olla että haetaan se syy sieltä naapurista-- (Nainen 55v. 33. työvuosi)*

*Mutta sitte joskus on tullu jo vähän niinku että... On vähän jo kiellettykin että ei voi olla meidän lapsi ei millään. (Mies 47v. 18. työvuosi)*

Erojen kerrottiin tulevan esiin myös yhteisten keskustelujen sujuvuudessa ja niiden tuttavallisessa sävyssä:

*Öö no totaa siis kyllä siinäkin tietysti ihmistuntemus ja sellanen kun vanhempia tapaa ni sä saatat vaikka jollekin olla semmonen virallisemmin lähestyvä jollekin vanhemmalle ja sitten jonkun vanhemman kanssa sitten taas sä saatat pystyä lähestymään sitä ehkä helpommin et saattaa niissä silleen olla eroja ja mun mielestä se semmonen niinku vähän et haistelee sitä tilannetta, että miten kannattaa niinkun lähestyä. (Nainen 25 v. toinen työvuosi)*

*--no luonteenpiirteethän teköö ne suurimmat erot että tota nini mulla voi olla vanhempi joka puhuu enemmän ku minä vaikka minä nyt puhun tarpeeksi niinku et se on sit semmosta tosi spontaania ja näin tai sitten on niitä vanhempia et tota niin ni mullakin on yks semmonen pariskunta josta isä ja äiti tuloo yhdessä ja äiti ei sano koskaan mitään isä puhuu aina mä oon kokeillu esittä äitille kysymyksen kysyny äitin etunimellä ja isä vastas siihenkin. (Nainen 53v. 15.työvuosi)*

Vanhemmat voidaan lähes jokaisen haastateltavan mukaan jaotella myös oppilaan koulutyötä kohtaan osoitetun kiinnostuksen ja yhteydenottoaktiivisuuden perusteella. Osa vanhemmista haluaa käydä läpi ja tietää kaikki pienimmätkin asiat oppilaan kou-

lunkäynnistä, kun taas osa vanhemmista aiheuttaa opettajalle aiemmin mainittua tuskastumista vähäisen kiinnostuksensa vuoksi. Yhden haastateltavan mukaan joka vuosi on sellaisiakin vanhempia, jotka eivät saavu vanhempainvartteihin ollenkaan.

*Siis se että vaikka jos koulussa tapahtuu joku riita tai joku et joku käyttäytyy huonosti ni ja laittaa sit siitä et mä yleensä laitan niin et oon keskusteltu tän oppilaan kanssa tästä ja tästä ja voisitteko vielä kotona ottaa niinku ottaa asian esiin. Ni toiset vanhemmat ei kuittaa siihen mitään et se menee sinne ja mä en tiää onko keskusteltu vai ei mut toisilt tulee sit se palaute et et hyvä ko otit asian esille ja joo kylä keskustellaan tai keskusteltiin ja et et siin on semmonen toiset... jotenkin ehkä ahkerammin on siinä kontaktissa opettajaan vastailee viesteihin tai soittaa koululle ja toiset sit vähän niinkun on vaan siinä ja ei tiedä et miten siellä kotona sit suhtaudutaan niihin. (Nainen 28 v. kolmas työvuosi)*

*tai sitten ihan jopa sellasia että oliko tänään ruokana niin pinaatti-keittoa vai porkkanaraastetta tai soitto heinäkuun 26. päivä että onko lukujärjestys että onko se sitten niin että niillä alkaa yhdeksältä vai kahdeksalta tiistaiamuisin. --tuntuu sitte että onko siellä kotona mitään muuta elämää. (Nainen 53v. 15.työvuosi)*

Yksi vanhempia erotteleva tekijä on se, millaisia odotuksia he asettavat koululle. Varsinkin lapsen vaikeuksien hoitamisessa vanhempien odotukset ongelman hoitamisesta vaikuttavat opettajan ja vanhempien väliseen viestintään. Osa haastateltavista koki erojen näkyvän myös vanhempien tarpeessa puuttua lapsensa koulunkäyntiin. Lapsensa koulunkäyntiin liiaksi puuttuvia vanhempia Cantell (2011) nimittää yliaktiivisiksi vanhemmiksi, kun taas välinpitämättömät vanhemmat eivät ole juurikaan kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä.

*Liikuntatunnithan on hyvin.. hyvin semmonen, et toisilla vanhemmillä on semmonen suhtautuminen, että ei se nyt oo niin väliä et siältä voi olla pois jos vähänki on niinku.. pikkasenki on jotain.. ja toiset vanhemmat ei sitten niinku.. puutu millään tavalla niinku, etä lapsi menee joka, joka paikkaan mihin pitääkin.. (Nainen 29 v. ensimmäinen työvuosi)*

*--yhen kerran muistan että on ollu sellanen jolla on tullu kymmenen ideaa taskusta että kuule nyt sun pitää ruveta tän luokan kaa tekemään niin ja noin elikkä mä jollain tavalla pikkusen niinkun ajattelisin että hänellä on hän haluais siinä itse olla tavallaan semmonen yks toimia. (Nainen 55v. 33.työvuosi)*



## 8.2.4 Vanhempien suhtautuminen opettajaan

Yhtä lukuun ottamatta jokainen opettaja koki vanhempien suhtautuvan häneen pääosin positiivisesti. Vanhempien kerrottiin kuuntelevan opettajaa ja olevan iloisia siitä, että esimerkiksi käytöshäiriöihin on puututtu. Opettajat kertoivat myös vanhempien arvostavan heitä ja luottavan heidän ratkaisuihinsa.

*No varmaan, pääasiallisesti siis positiivisesti. (Mies 29v. 4.työvuosi)*

*--mä luulen, että useimmat vanhemmat kyllä arvostaa koulua... Ja, ja sanovat esimerkiksi omalle lapselleen, että, että opettajaa täytyy uskoa... Että, että mä luulen että meidän koulun oppilaitten huoltajat on, on niinkun opettajan työn tukena. Että en, en muista montaakaan tilannetta, että olis oltu eri linjoilla jossaki kasvatustilanteessa tai, tai sellaisessa. (Nainen 50v. 24. työvuosi)*

*Kai ne nyt luottaa kun kuitenkin täytyy sanoo että aika harvoin tulee niitä yhteydenottoja kotoapäin. (Mies 47v. 18.työvuosi)*

*On toki tullu sit semmosia tilanteita, että niinkun on saattanu joku saattanu kysyä, että miten sielä luokassa nyt menee ja vähä siih-, mut mä en oo kokenu sitä sillä tavalla et se ois niinku semmonen, et etkö sä pärjää niitten kanssa, semmonen kysymys. (Nainen 51v. n.28. työvuosi)*

Kaksi nuorta ja kaksi kokenutta opettajaa puhuivat iän ja kokemuksen vaikutuksesta vanhempien suhtautumiseen. Kokeneet opettajat kertoivat pitkän kokemuksen vaikuttavan positiivisesti vanhempien arvostukseen ja ratkaisuihin. Nuorista opettajista yksi puhui vanhempien pitävän siitä, että hän on nuori opettaja ja toinen arveli joidenkin vanhempien epäilevän hänen ammattitaitoaan nuoren iän vuoksi.

*Ne suhtautuu tällä hetkellä niinku kokeneeseen opettajaan. (naureskelee). Et tota, kyl mä huomaan, että, et tuota niin...Mmm... Kun on opettajalla ikää niin, niin ei ne hirveesti enää kyseenalaista niitä mun juttuja. (Nainen 51v. n.28. työvuosi)*

*Toki joillaki vanhemmillaha voi olla se ikä, et "Ku toi on niin nuori nii mitä se ny mistään mitään tietää". (Nainen 29 v. ensimmäinen työvuosi)*

*– et huomaa et vanhemmat kyllä keskustelee keskenään opettajasta ja siitä minkälainen opettaja on. Ja totaa öö mun mielestä silloin oli niinkun tosi positiivinen vastaanotto ja ne tykkäs niinkun et on nuori opettaja. (Nainen 25 v. toinen työvuosi)*

Yksi kokeneista opettajista kertoo, ettei tiedä tykkäävätkö vanhemmat hänestä, mutta lisää myös, ettei huonoakaan palautetta juuri ole tullut. Hänen mukaansa useimmat vanhemmat vaikuttavat suhtautuvan häneen asiallisesti ja välittömästi. Hän kuitenkin korostaa tietävänsä, etteivät kaikki vanhemmat hänestä pidä. Tämän opettajan mukaan on tärkeä tiedostaa tämä seikka. Yksi kokeneista opettajista kertoo vanhempien myös ajattelevan hänen jaksamistaan ja tiedostavan, miten paljon opettajalla on töitä.

## 8.2.5 Yhteistyössä koettuja ongelmia

Suurin osa haastateltavista (8/10 haastateltavasta) koki, että isoja ongelmia yhteistyössä ei ollut juurikaan ilmennyt. Ongelmista kysyttäessä he kertoivat yksittäisistä tapauksista, joita eivät kuitenkaan kokeneet suoranaisesti ongelmiksi. Näissä tilanteissa erimielisyyksiä vanhempien kanssa oli ilmennyt oppilaan luokalle jättämisestä tai käytöstä koskeissa asioissa.

*Viime kevät oli ehkä semmonen et ei siinäkään ollu mitään niinkun riitoja mutta erimielisyyksiä siitä se oli tämmönen tilanne et yks oppilas öö oli jäämässä luokalleen et sen pitäis kerrata ensimmäinen luokka ja siitä käytiin sit paljon niinku tavattiin vanhempien kaa varmaan kaks tai kolme kertaa käytiin puhelinkeskusteluja --- et siinä oli erimielisyyttä et vanhemmat ei ois niinku halunnu et lapsi kerta luokan. (Nainen 25v. toinen työvuosi)*

*Et et yks semmonen tiukka tilanne oli oli syksyllä oppilaan valehtelusta et kun äidin kaa pitkään keskusteltiin et puhuuko poika totta vai ei et ku toiset sanoo toista ja poika sanoo toista mut sekin oli mun mielestä se tilanne meni tosi hyvin niinkun äidinkin kannalta et hän niinkun ymmärs et mitä täällä koulussa tapahtuu ja mitä taas koton. Et ei oo kyllä ollu mitään semmosta erikoisen haastavaa tilannetta. (Nainen 28v. kolmas työvuosi)*

*Joo, no.. siis kyllä. Onhan näitä siis tällasia, jotka on sitä mieltä, että ei minun lapseni.. käyttäydy näin. Että hän on kou- kotona ihan kiltti ja ei koskaan puhu toisille rumia eikä koskaan kiroile eikä.. Niinkun et ei, ei suostu näkemään eikä kuulemaan sitä, miten lapsi käyttäytyy*

*jossain muualla. - - semmosissa on joskus ollu vuosien mittaan näkemyseroja, että.. (Nainen 51v., 28. työvuosi)*

Näiden lisäksi yksi opettaja kertoi erään lukemisvaikeuksista kärsineen oppilaan äidin ottaneen häneen yhteyttä, koska hänestä tuntui, että oppilaalle annetaan liikaa tehtävää kotiin. Erimielisyydet johtuivat opettajan mukaan siitä, että hänen mielestään äiti ei oman puutteellisen jaksamisensa vuoksi ymmärtänyt kotitehtävien tärkeyttä lapsen lukemaan oppimiselle. Kaksi opettajista taas mainitsi erimielisyyksiä aiheutuneen liian määräilevistä ja opettajan ”tontille” tunkeutuvista vanhemmista.

Vain yksi haastateltavista vastasi myöntävästi kysyttäessä mahdollisista ongelmista ja koki, että nämä ongelmat olivat muutakin kuin vain pieniä yksittäistapauksia. Hän mainitsi maahanmuuttajataustaisen perheen, jonka pojalla oli ongelmia muitten oppilaitten kanssa. Perhe vaikutti hyvin yhteistyöhaluiselta, mutta muutosta ei kuitenkaan tapahtunut. Opettaja arveli tämän johtuvan kyseisessä kulttuurissa vallalla olevista tavoista keskustella aikuisten kesken. Hän kertoi ongelmia aiheutuvan myös opettajan ja vanhempien erilaisista näkemyksistä siitä, kuinka koulussa ollaan ja millaista on tasa-vertainen kohtelu. Lisäksi kolme opettajaa mainitsi ongelmista kysyttäessä näkemys- ja asenne-erot vanhemman ja opettajan välillä.

*Mut mä oon vähän kokenu, että se on pohjalla jo semmonen näkemysero ja semmonen niinku, miten me täällä koulussa ollaan, tai minä näen täällä koulussa sen, se olemisen ja käyttäytymisen.. Toisaalta sitten kotona taas.. He eivät nää sitä semmosena ongelman... Elikkä se on niinku pohjiltaan jo..Jo niin erilaiset näkemykset että.. Etää vaikka välillä ollaan niinku periaatteessahyvissä väleissä ja niinku keskustellaan asioista nii sitte ne näköjään menee aina välillä taas poikki. (Mies 29v. neljäs työvuosi)*

*Ja sitte joskus on ollu joku tällanne, tällanen a-asenne-ero. Siinä että tuota.. meidän koulun kanta on se, että, että täällä ei saa lyödä ketään. Niin sitten mä muistan, että joskus jonkun, jonkun oppilaan isä oli niinkun, että hän opettaa kyllä, että senkun lyöt takasin jos joku sua lyö. (Nainen 50v, 24.työvuosi)*

Ongelmien todettiin useimmiten johtuneen väärinkäsityksistä joko siinä, kuinka lapsi on koulussa tapahtuneet asiat kertonut tai kuinka vanhemmat ovat asian ymmärtäneet.

-- muutamias tapaukses ollu niinkun selkee ristiriita siinä mitä täällä on tapahtunu ja sitte että miten se tieto on kotona.. kotona tuota niiin joko kerrottu tai b) miten vanhemmat on sen ymmärtäneetja siitä ne ongelmat on sitte tullu. ( Mies 47v. 18.työvuosi)

-ja monta kertaa niinku mä oon aiemmin sanonu ni joku pieni väärinkäsitys siellä kotona laukasoo sitten jonkun sellasen (vihainen puhelinsoitto oppilaan isältä) (Nainen 53v. 15.työvuosi)

Ei mulla ainakaan oo ollu (muuta kuin väärinkäsityksiä) et kyllä ne on lähinnä.. ei noista opillisista asioista eikä tollasista niistä ei kyllä tuu oikeestaan koskaan (ongelmia). (Mies 47v. 18.työvuosi)

Seitsemän kymmenestä haastateltavasta kertoi erimielisyyksien ratkenneen ja yhteistyön jatkuneen hyvässä hengessä. Haastateltavista kolme mainitsi myös kuulleen- sa kauhutarinoita vaikeista vanhemmista, joita omalle kohdalle ei kuitenkaan vielä ollut sattunut. Yksi haastateltavista totesi vanhempienkin olevan ihan tavallisia ihmisiä, joiden kanssa pärjää olemalla joustava.

*Että, oommä aika helpolla päässy, että oommä kuullu kauhutarinoita jostain vanhemmista, jotka tavallaan pommittaa sua iltasin yömyöhälle asti tai jotai muuta ni ei ollenkaan..* (Nainen 24v. ensimmäinen työvuosi)

*Ja totaa tänä vuonna taas sitten mua kans peloteltiin aluks että vanhemmat saattaa olla tuolla kylällä niinkun vaikeita tai tälle mut tota mun mielestä sekin riippuu paljon et minkälainen sä ite oot.* (Nainen 25v. toinen työvuosi)

- - et niinku eikä heti niinku teilaa niitten ehotuksia ja semmosia et on semmonen niinku on sitä vastavuorosuutta ja pystyy olemaan joustava et ei vaan niinku että mä olin aatellu näin ja ja mä teen nyt näin... vaan et kuuntelis myös niitä vanhempia.Mun mielestä sillä pääsee aika pitkälle. (Nainen 25v. toinen työvuosi)

- neki on ne tilanteet mitä on tullu ni ratkastu siinä sitte saman tien soittamalla et ei siinä niinku oo sitte jääny tuskin puolin eikä toisin että.. (Mies 47v. 18.työvuosi)

Kaksi haastateltavista koki myös avioeron olevan joskus yhteistyötä hankaloitava tekijä, sillä joissain tapauksissa vanhemmat eivät halua tulla tapaamaan opettajaa

samaan aikaan. Opettaja ei saa myöskään kertoa oppilasta koskevia asioita toiselle vanhemmista, ellei heillä ole yhteishuoltajuutta.

Puolet haastateltavista koki kirjallisten viestien aiheuttavan ongelmia yhteistyöhön tulkintaerojen sekä kirjallisen viestin ”helppouden” vuoksi.

*Kirjottamalla on paljon helpompi ja siellä sitte monesti tulee niinkun nyt on tullu muutaman kerran että on menty jo vähän niinkun asiattomuuksiin. (Mies 47v. 18.työvuosi)*

## 8.2.6 Yhteistyöhön saatu tuki

Monet haastateltavistamme kertoivat saaneensa liian vähän tukea kodin ja koulun väliin yhteistyöhön. Kun kysyimme, mistä opettajat ovat saaneet välineitä kodin ja koulun yhteistyöhön, he kertoivat koulutuksesta, työyhteisöstä ja työkokemuksen tuomasta kokemuksesta.

Koulutuksesta saadun tuen määrä koettiin melko vähäiseksi. Osa haastateltavista muisti kuitenkin, että kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä oli puhuttu ja saatu ehkä myös jonkinlaista tukea tai neuvoja omaan työhön.

*--koulutukses meille sanottiin, että ottakaa ihmees niinku tyäpuhelin ja laittakaa ne kellonajat että koska saa soittaa ettei tuu sitte näitä yheksän, kymmenen aikaan illalla puheluita... (Nainen 29v. ensimmäinen työvuosi)*

*-- se keskustelu, tää palautteen anto, nii se on tullu ehkä sit koulutuksesta...(Nainen 29v. ensimmäinen työvuosi)*

*Kyllä mä muistan joskus, et jossain tämmösis mitä näitä tutoriaaleja vai mitä näitä keskustelujuttuja niin sielä just käytiin tätä että, et siten vanhempi oli tulostellu opettajan lähettämää viestiä ja peloteltiin tavallaan sillä et olkaa tarkkoja mitä kirjoitatte ja... -- Ainahan niitä pelotellaan jollain lakijutuilla (naureskelee)-- (Nainen 24v. ensimmäinen työvuosi)*

*Me työskenneltiin pienryhmissä ni siel me oikeesti harjoteltiin ihan niinkun draaman kautta niitä tilanteita et oli tässä on nyt opettaja ja sul on nää asiat pitää käydä ja tos on äiti ja ...et siellä kyllä harjoteltiin enemmän mut kyllä mut kyllä ois ehkä vielä voinu*

*harjotella enemmän -- niin kyllä siit oli hyöty et oikeesti  
mietitään et miten...miten kerrotaan niit asioita ja minkä-  
laisin sanoin ja.. (Nainen 28v. kolmas työvuosi)*

Toiset taas kertoivat, etteivät olleet saaneet minkäänlaista tukea kodin ja kou-  
lun väliseen yhteistyöhön koulutuksesta.

*Ja totaa en mä esimerkiks oo mieltiny et meillä ois vaikka koulutuk-  
sessa niinkun kerrottu vaikka tosi tarkkaan et miten kannattaa pitää  
yhteyttä tai mitkä on hyvät välineet siihen-- (Nainen 25v. toinen työ-  
vuosi)*

*Ei, ei siis, ei varmaankaan sanallakaan kaheksankytluvulla, tainno,  
mutta siis niin, että siitä ois jääny jotain sellasta kättä pitempää.  
(Nainen 51v. 28. työvuosi)*

Katkelma 29 -vuotiaan miesopettajan haastattelusta, jolla on neljäs työvuosi  
meneillään:

*E: Koetko sä et sä oot saanu tarpeeks välineitä tähän kodin ja kou-  
lun väliseen yhteistyöhön?*

*H: En ole. Että koulutushan nyt ei ainakaan siihen tarjoa ei yhtään  
mitään... Mä oon käyny muutamia semmosia lisäkoulutuksia... No ne  
on semmosia ajatuksia herättäviä...*

Suurin osa opettajista kertoi saaneensa paljon tukea yhteistyöhön työyhteisöstä.

*Työyhteisö antaa vinkkejä ja tukea... Hyvin on antanu joka paikassa,  
että se on ollu ehkä se, se isoin apu, että kokeneemilta kollegoilta  
on voinu niinkun kysyä, miten mä vois in tehdä ja ne kuvailee sitten  
niitä myös omia tilanteitaan mitä, mitä vaan niinkun aina on... Niitä  
ongelmatilanteita näyttäisi niinkun...Olevan kaikilla ja aina...(Mies  
29v. neljäs työvuosi)*

*-- me puhutaan oppilaasta ihan kaikki yhteen et tehdään yhteisiä  
havaintoja siinä et mun mielestäse ois kauhkaa jos sitä ei vois tehdä  
missään että - - sit ne kollegat on niinku tos se.. (tuki). (Nainen 53v.  
15.työvuosi)*

Yksi haastateltava kertoi vanhempainillasta, joka pidettiin lukuvuoden alussa kaikille ensimmäisten luokkien vanhemmille yhteisesti ja jonka kolme opettajaa yhdessä suunnittelivat. Hän koki tämän auttaneen yhteistyön aloittamisessa uutena opettajana.

*-- ja me suunniteltiin jo vähä et mitä me puhutaan luokissa, ja mä pystyin kysyä, että mitä te ootte viime vuonna puhunu ja apua, apua, apua nii, oli hyvä et sai sit sitä tukea näiltä kollegoilta nii... (Nainen 24v. ensimmäinen työvuosi)*

Työyhteisön tuesta kysyttäessä eräs 28 -vuotias naisopettaja, jolla on kolmas työvuosi meneillään vastasi näin:

*Kyllä saan. Et mä oon mun mielestä tosi hyvin sopeutunu tänne ja varsinkin niinku X-luokkien opettajat nii heiltä voi aina kysyy apuu ja on myös muitakin. Et ei tunnu siltä et pitäis niinkun yksin, yksin jäädä et sit jos tulee joku ongelma niin kyllä voi kysyy. Mut se se on toisaalta aika paljon luonnekin kysymys et asennoituu niin et kysyn apua.*

Moni opettajista myös kertoi oppineensa parhaiten käytännön kautta. Osa myös kyseenalaisti voiko kodin ja koulun välistä yhteistyötä edes oppia mistään, sillä oma persoona on niin keskeisessä osassa yhteistyössä.

*Se on vähä niinku että kantapään kautta ja luonto opettaa... (Mies 29v. neljäs työvuosi)*

*Mun mielestä se on et jokainen opettaja vähä niinkun taaplaa tyylilään et tota enemmän se ehkä tulee siitä millanen ite on. -- Ja niinkun just sen että mitkä tavat ite kokee niinkun parhaimpina. -- Et en mä oo niinku ajatellu et mä oisin suoraan saanu mistään semmosia valmiita malleja vaan ne on niinku muovautunu käytännössä. (Nainen 25v. toinen työvuosi)*

*Ja sitte kuitenkin kaikki tekee omalla persoonallaan tätä työtä, että mä en tiärä voiko siihen antaa, että nonii näin nyt puhutte sitten... (Nainen 29v. ensimmäinen työvuosi)*

Kaksi opettajista mainitsi rehtorin tukea antavana tahona. Yksi opettajista listasi tuen antajiksi myös terveydenhoitajan, kuraattorin, koulupoliisin sekä kyläyhdistyksen. Kaksi opettajista totesi opettajan työn voivan olla myös yksin puurtamista sekä hyvässä että pahassa.

*-- jos syystä tai toisesta ei niikun koe luontevaks kertoa, että nyt on vähän jotakin probleemaa niin ni kyllä sillon on aikalaila yksin et se on haasteellista sillon - - kyllähän se opettajan työn tuottaa hyvä puoliki on se että sä saat öö itte tehdä niitä keinoja. Nii että se on suhteellisen.. ei ei kukaan mene sanomaan sulle, että sun pitää tehdä näin. (Nainen 55v. 33.työvuosi)*

### 8.3 Vuorovaikutus opettajan ja vanhempien välillä

Suuri osa opettajien puheesta koskien vuorovaikutusta rakentui kodin ja koulun välisen viestinnän ympärille. Puolet opettajista mainitsi puheessaan toivovansa yhteydenotokynnyksen olevan puolin ja toisin mahdollisimman matala. Näin pystytään ehkäisemään mahdollisia väärinkäsityksiä ja antamaan lapselle tukea. Uusien vanhempien kohtaaminen kasvokkain mahdollisimman aikaisin koettiin myös tärkeäksi tulevan viestinnän sujumisen kannalta.

*-- ni mä lopetan jokaisen vanhempainvartin tai mä puhun vanhempain tuokiosta niin ni sen, että yhteydenpitokynnys pitää olla niikun matala puolin ja toisin. (Nainen 53v. 15. työvuosi)*

*--et kyllä mä tykkään et otetaan, otetaan heti mielummin yhteyttä kuin sit et jahkaillaan. (Nainen 28v. kolmas työvuosi)*

*-- mun mielestä se yhteydenpito sen jälkeen ku oli nähny se on aina helpompaa ku sä tiität niikun ne kasvot kehen sä otat yhteyttä  
(Nainen 25v. toinen työvuosi)*

Yli puolet opettajista kertoi, että viestintä joidenkin vanhempien kanssa on yksipuolista, sillä vanhemmat vain vastaanottavat koululta tulevat viestit. Kaikki eivät myöskään osallistu keskusteluun vanhempainilloissa tai vastaa Wilmassa lähetettyihin viesteihin. Tämän koettiin lisäävän epätietoisuutta siitä, kuinka viestiin on kotona suhdauduttu. Muutama opettaja mainitsi myös, että juuri eniten tukea kaipaavien lasten vanhemmat eivät osallistu vanhempainiltoihin tai yhteisiin tapahtumiin, joten kontaktin saaminen heihin on hankalampaa.



*Se (tiedottaminen) suurimmaks osaks siis tapahtuu täältä.. täältä koulun kautta... eikä periaatteessa niinkun vanhemmat reagoi siihen mitenkään että, että ne ottaa tiedon vastaan ja sit se ei niinkun näy tai välity, tai siinä ei oo semmosta, se on vaan niinkun yhdensuuntasta periaatteessa. (Mies 29v. neljäs työvuosi)*

*Ja sit se on jännä, että, että niinkun ihmiset on niin erilaisia tossa viestinnässäkin, että.. et se tuntuu minusta hassulta, et jos mä laitan jotain viestii vanhemmille, et jos siihen ei millään tavalla vastata.*

(Nainen 51v. 28. työvuosi)

*-- tai se pitää paikkansa mitä saa lukea et sinne (vanhempainiltaan) ei tuu ne vanhemmat joittenka toivois sinne tulevan ja sitten tuota niin ni sitte saa puhua ku Runeberg siellä ja kukaan ei kysy mitään.*

(Nainen 53v. 15. työvuosi)

Opettajien puheesta voi tulkita, että viestintä eri vanhempien kanssa on erilais- ta, sillä joitakin vanhempia täytyy lähestyä varovaisemmin kuin toisia. Osaa vanhem- mista pystyy lähestymään helposti, kun taas toiset vaativat virallisemmän vuorovaiku- tustyylin. Oman maalaisjärjen koettiin olevan hyvä mittari näitä lähestymistapoja miet- tiessä. Varsinkin lapsen ongelmista kerrottaessa täytyy miettiä, kuinka asian ilmaisee, koska vanhemmat saattavat ottaa opettajan puuttumisen herkästi itseensä. Tämän vuoksi yksi opettajista painotti, että opettajan täytyy pystyä perustelemaan asiansa sekä itsel- leen että vanhemmille.

*Se on tietysti vähän kiinni henkilöstä että kelle soittaa et tota et toisil.. toisten kaa pitää niinkun olla vähän tarkempi mitä sanoo, koska joku ottaa sitte asian hyvinki henkilökohtasesti saattaa ottaa et tota pitää niinku olla tarkkana mitä sanoo ja miten sen asian esittää. (Mies 47v. 18. työvuosi)*

*-- saatat vaikka jollekin (vanhemmalle) olla semmonen virallisemmin lähestyvä jollekin vanhemmalle ja sitten jonkun vanhemman kanssa sitten taas sä saatat pystyä lähestymään sitä ehkä helpommin et saattaa niissä silleen olla eroja ja mun mielestä semmonen niinkun et vähän haistelee sitä tilannetta. (Nainen 25v. toinen työvuosi)*

Opettajan työn koettiin olevan ihmissuhdetyötä, jota tehdään omalla persoonal- la. Opettajien mukaan vanhempien kanssa työskennellessä täytyy olla joustava eikä lä-

hestyä ketään syyttävästi. Yksi opettajista korosti ystävällisyyden ja toisen huomioimisen olevan viestinnässä tärkeää. Kaksi opettajista kuitenkin korosti, ettei opettaja saa kuitenkaan joustaa omista periaatteistaan liikaa tai päästää vanhempia liikaa ”tontilleen”.

*Tietenkin sillähän on aina merkitystä että millä tavalla heität persoonas peliin, että vanhempiaki jos rupee tuota niin lähestymään silleen niinkun sormella osotellen että ”kuule nyt se sitä” ja näin päin pois ni se voi olla se peli jo siinä pilalla et-. (Nainen 55v. 33.työvuosi)*

*Et niinkun eikä heti niinkun teilaa niitten ehotuksia ja semmosia et on semmonen niinkun on sitä vastavuorosuutta ja pystyy olemaan joustava et ei vaan niinkun että mä olin aatellu näin ja ja mä teen nyt näin vaan et kuuntelis myös niitä vanhempia. Mun mielestä sillä pääsee aika pitkälle. (Nainen 25v. toinen työvuosi)*

*Sellaset viestimistaidot on aika tärkeitä opettajalle et - - huomaan monta kertaa jälkeenkäin että hitsi ku olisin vielä osannu senki vielä vähän fiksummasti kaivaa niin tuotaa olisin voinu jotakin saada. (Nainen 55v. 33. työvuosi)*

Kaikkein ongelmallisimmaksi osaksi viestintää koettiin Wilman kautta lähetettävät kirjalliset viestit. Kuusi kymmenestä opettajasta mainitsi kirjallisten viestien aiheuttavan väärinkäsityksiä ja korosti, että opettajan on tärkeää muotoilla sanansa tarkkaan varsinkin ikävistä asioista ilmoitettaessa. Viestejä voi näyttää myös kollegoille ennen lähettämistä. Tilanteen kärjistyessä viesteihin on helpompi kirjoittaa asiattomuuksia. Kaksi opettajaa huomauttikin puhelimen olevan viisaampi tapa välittää ikäviä uutisia.

*Mä oon sitä mieltä että ne kirjalliset viestit on, ne luetaan niin tarkasti sitte siellä kotona, että, että se pitää olla niinkun aseteltu ne sanat sillä tavalla oikein ja diplomaattisesti-. (Mies 50v. 24. työvuosi)*

*Äää, kirjottamalla lähetetty viesti on yleensä vähän.. mmm.. sellanen sitä on ehkä vaikeampi niinkun... ku siitä puuttuu sellanen puheen sävy. Elikkä kirjoitettu on niinkun enemmän, tavallaan tietyllä lailla rajumpi. (Mies 50v. 24.työvuosi)*

*Et tossa Wilmassahan on se negatiivinen asia että – mitä meil on ilmenny tänä vuonna aika montaki kertaa – et.. et tuotaa sinne saatetaan kirjottaa vähä rohkeemmin vanhempien suunnasta et*

*sieltä saattaa tulla sellasta tekstiä mitä niinku iteki vähä ihmettelee  
et hetkinen. Sit ku ottaa puhelimen käteen ja soittaa niin sit siellä  
ilmeneeki et ei tämä nyt ookaan ihan näin tämä asia. (Mies 47v. 18.työvuosi)*

## 8.4 Eroja nuorten ja kokeneiden opettajien kokemusten välillä

Kodin ja koulun yhteistyöstä puhuttaessa erot nuorten ja kokeneiden opettajien välillä olivat melko vähäisiä. Suurin ero näiden opettajaryhmien välille muodostui käsiteltäessä kirjallisia viestejä kodin ja koulun yhteistyömuotona.

Yhteistyökäytänteiden osalta opettajat liikkuvat suurimmaksi osaksi samoilla linjoilla. Kasvokkain tapaamisia haastattelemamme nuoret opettajat järjestävät kokeneita opettajia useammin. Kaksi nuorista opettajista järjestää vanhempainvartteja kaksi kertaa vuodessa, kun kokeneet opettajat järjestävät niitä kerran vuodessa, yksi jopa harvemmin.

Kokeneet opettajat kertovat lisäksi enemmän perinteisistä yhteistyömuodoista (reissuvihkot, sähköiset portaalit, puhelin, vanhempainillat, vanhempainvartit) poikkeavista yhteistyökäytännöistä, kuten perheille järjestettävistä tapahtumista (kaksi kokenutta opettajaa kertoo) ja kerran kuukaudessa tai kahdessa kuukaudessa kotiin lähetettävästä kirjeestä (kaksi kokenutta opettajaa kertoo).

Myös vanhempien kohtaamiseen liittyvät tunteet kuvailtiin pääasiassa samalla tavoin kummassakin ryhmässä. Kaikki nuoret opettajat ovat kokeneet ensimmäisen yhteydenoton jännittävänä, kuten myös kolme kokeneista opettajista. Kokeneet opettajat kokevat yhteydenotot nykyään lähes poikkeuksetta helppoina. Nuorilta opettajilta tätä kysymystä ei erikseen haastattelussa kysytty, joten he eivät asiasta erikseen maininneet. Kaikkien opettajien puheesta on kuitenkin havaittavissa pääosin positiivinen suhtautuminen vanhempiin yksittäisiä, "hankalampia tapauksia" lukuun ottamatta.

Vanhempien eroista kysyttäessä sekä nuoret, että kokeneet opettajat luokittelevat vanhempia esimerkiksi ongelmien hyväksymisen, keskustelujen sujuvuuden, kiinnostuksen ja yhteydenottoaktiivisuuden sekä koululle asetettujen odotuksien ja opetukseen puuttumisen suhteen.

Työuran tuoma varmuus loi eroja nuorten ja kokeneiden opettajien välille kysyttäessä vanhempien suhtautumisesta opettajaan. Nuorten opettajien haastatteluissa nousi esiin alun epävarmuus siitä, kuinka vanhemmat saattavat heihin suhtautua. Nuoret opettajat kuitenkin kokivat omana itsenään olemisen ja omasta opettelemisestaan avoimesti kertomisen ehkäisseen mahdollisia ongelmia. Kokeneet opettajat puhuivat enem-

män mahdollisimman rohkeasta ja aikaisesta yhteydenottamista ongelmien ilmetessä. Tästä voikin heijastua kokemuksen tuoma varmuus. Vanhempien suhtautumista ongelmiin ei niinkään pelätä, kun ollaan varmoja omasta ammattitaidosta.

Opettajat olivat melko yksimielisiä siitä, että koulutus ei tarjonnut juurikaan välineitä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, vaan työyhteisö oli pääasiallinen tuen lähde. Kaksi kokeneista opettajista mainitsi kuitenkin rehtorin roolin tuen antajana, mitä yksikään nuorista opettajista ei tehnyt. Kokeneet opettajat pystyivät myös näkemään opettajan työn ”yksinäisen” roolin positiivisena voimavarana.

Vaikka sekä nuoret että kokeneet opettajat pääosin kuvailivat kodin ja koulun välistä viestintää melko samanlaisena, aineiston suurin ero näiden ryhmien välille muodostui kirjallisten viestien osalta. Neljä viidestä kokeneesta opettajasta mainitsi puheessaan kirjalliset viestit ja kiinnitti huomiota näiden aiheuttamiin vuorovaikutuksen pulmiin. Nuorista opettajista tähän kiinnitti huomiota ainoastaan yksi.

## 9 POHDINTA

### 9.1 Tulosten pohdintaa

Tutkimuksemme päätarkoituksena oli kartoittaa nuorten ja kokeneiden opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Olimme kiinnostuneita siitä, millaisena yhteistyö rakentuu heidän puheessaan ja millaisia eroja nuorten ja kokeneiden opettajien kokemusten välillä on. Erityisesti halusimme tietää opettajien käyttämistä yhteistyövälineistä, vanhempien kohtaamiseen liittyvistä tunteista, vanhempien välisistä eroista, vanhempien suhtautumisesta opettajaan, yhteistyön ongelmista, yhteistyöhön saadusta tuesta sekä opettajan ja vanhempien välisestä vuorovaikutuksesta. Yhteistyövälineitä opettajilla oli paljon, mikä myötäilee aiempaa, esimerkiksi Kinnusen ja Viitalan (2008) tekemää tutkimusta. Ongelmia sen sijaan ilmeni vähemmän kuin olimme odottaneet. Vanhempien välillä koettiin olevan eroja ja heidän kohtaamiseensa liittyi esimerkiksi jännittämistä, samoin kuin Nymanin ja Ruohotie-Lyhdyn (2008) tutkimuksessa ilmeni. Jännityksen koettiin kuitenkin liittyvän enemmän uran alkuvaiheeseen. Kuten olimme olettaneet, opettajat eivät kokeneet saaneensa kovin paljoa eväitä yhteistyöhön koulutuksesta. Työyhteisö sen sijaan tarjosi monelle tukea enemmän kuin olimme olettaneet.

Haastattelemlamme opettajilla on käytössään useita eri yhteistyövälineitä, samoin kuin Kinnusen ja Viitalan (2008) tutkimuksessa. Näitä yhteistyövälineitä olivat esimerkiksi puhelin, sähköposti, Wilma sekä reissuvihko. Ehkä työtaakka pienentyisi ja yhteydenpito selkiytyisi, jos käytössä olisi yksi pääasiallinen yhteistyöväline. Wilma-portaali koettiin tutkimuksemme hyväksi yhteydenpitovälineeksi muun muassa sen monipuolisuuden ja helppokäyttöisyyden vuoksi. Kuusi haastateltavistamme käyttää pääsääntöisesti yhteistyövälineenä Wilmaa lukuun ottamatta äkillisiä yhteydenottoja. Myös Lämsä ja Karhuniemi (2013, 175–176) ohjeistavat hoitamaan haastavat tilanteet puhelimitse tai kasvotusten. Blombergin (2008) sekä Kinnusen ja Viitalan (2008) tutkimuksissa tällaisia sähköisiä portaaleja ei mainita ollenkaan, mikä johtuu varmasti siitä, että niiden käyttö on vakiintunut vasta viime vuosina.

Vaikka näinkin moni haastatteluista opettajista suosii Wilman käyttöä yhteydenpitovälineenä, mainitsivat opettajat myös Wilma -viestintään liittyviä ongelmia.

Puolet haastatelluista opettajista painotti kirjallisten viestien tarkkaa suunnittelua ennen niiden lähettämistä. Heidän mukaansa näin välttyään mahdollisilta väärinkäsityksiltä. Lämsä ja Karhuniemikin (2013, 176–177) ohjeistavat hankalassa tilanteessa opettajaa toimimaan ammatillisesti ja esimerkiksi luetuttamaan kirjalliset viestit kollegalla ennen niiden lähettämistä. Myös mediassa on nostettu esiin Wilman huonoja puolia. Oppilaat ovat eräessä sosiaalisen median yhteisössä levittäneet opettajien tekemiä Wilma -merkintöjä itsestään ja muutamissa kaupungeissa on tämän johdosta rajoitettu Wilma -merkintöjen näkyvyyttä oppilaille (Ilta-Sanomien internet -sivut, viitattu 21.10.2014). Toisaalta Wilma siis helpottaa ja yhdenmukaistaa viestintää kotien kanssa, mutta tuo samalla myös uudenlaisia haasteita yhteistyöhön.

Kasvokkain tapaamiset koettiin lähes välttämättöminä yhteistyön sujumisen kannalta. Erityisesti vanhempainvartit koettiin miellyttävänä yhteistyömuotona, vaikkakin ne vaativat valmistautumista sekä erilaisia lähestymistapoja erilaisten vanhempien kanssa. Myös Lämsä ja Karhuniemi (2013, 169–172) painottavat vanhempien tapaamiseen valmistautumisen tärkeyttä, jotta oppilaan etu sekä tapaamisen päämäärä ovat selvillä. Valmistautumiseen käytetyn ajan koettiin tutkimuksessamme vähentyneen työkokemuksen myötä. Vanhempainvartit koettiin vanhempainiltoja tärkeämpänä yhteistyömuotona, koska niihin vanhemmat osallistuvat aktiivisemmin. Myös Blombergin (2008) tutkimuksessa opettajat kokivat vanhempainvartit ja vanhempainillat miellyttävinä, vaikkakin haasteellisina yhteistyömuotoina. Kasvokkain tapaamisista saatu hyöty oli siis vaivannäön arvoinen.

Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyy monenlaisia tunteita. Nymanin ja Ruohotie-Lyhdyn (2008, 212–213) tutkimuksessa vanhempien kohtaamiseen liittyi epävarmuutta ja ahdistusta ja tapaamisia saatettiin jopa vältellä jännityksen vuoksi. Ahdistusta ei kukaan tutkimuksemme opettajista maininnut tuntevansa, mutta yksi opettaja tunsi aluksi epävarmuutta oman asemansa suhteen uutena opettajana. Opettajien tunteista vahvimpana nousi esiin jännittäminen. Tämä tuli esiin etenkin nuorten opettajien haastatteluissa sekä kokeneiden opettajien muistellessa uransa alkutaivalta. Kokeneiden opettajien mukaan jännittäminen on kuitenkin loppunut työvuosien karttuessa. Myös nuoret opettajat kertoivat jännittämisen vähentyneen, joskin he mainitsivat vieläkin hieman jännittävänsä etenkin ikävien uutisten kertomista vanhemmille. Tämän tutki-

muksen perusteella näyttää siis siltä, että jännittämistä esiintyy enimmäkseen uran alkuvaiheessa.

Tutkimuksessamme haastateltavien opettajien kertomat erot vanhempien välillä mukailivat pääpiirteittäin Cantellin (2011) tekemää jakoa. Ainut ryhmä, jota opettajat eivät maininneet, oli lapsiltaan liikaa vaativat vanhemmat. Yliaktiivisten vanhempien koettiin puuttuvat liikaa lapsensa koulunkäyntiin, kun taas välinpitämättömiä vanhempia oli vaikea saada keskustelemaan lapsensa asioista. Lapsensa ongelmia kieltävät vanhemmat tulivat esiin muutaman haastateltavan kertomuksissa siitä, kuinka omassa lapsessa ei haluta nähdä mitään vikaa. Perheiden kirjo tuli esille myös opettajien puheessa. Maahanmuuttajaperheen kulttuurierojen koettiin aiheuttaneen ongelmia. Yhteydenpito avioeroperheisiin koettiin joskus työläämpänä kuin ydinperheisiin, minkä myös Blomberg (2008, 40) totesi omassa tutkimuksessaan.

Kuten Blombergin (2008, 146–152) tutkimuksessa myös kaksi haastattelemitamme opettajista koki vanhempien kasvatuskulttuurin vaikuttavan omaan työhönsä. Yksi opettaja kertoi tapauksesta, jossa lapsen annettiin liian kevein perustein jäädä koulusta pois ja muutenkin määrätä asioista liikaa kotona. Opettajan mielestä vanhemmat tekevät vain karhunpalveluksen lapselle, koska tämä ei opi toimimaan yhteisten sääntöjen mukaan. Toinen opettaja taas kuvaili tilannetta, jossa oppilaan isän ja opettajan kasvatuskäsitelmät lyömisen suhteen menivät ristiin. Kuten ihmiset yleensä, tietenkin myös vanhemmat ovat keskenään hyvinkin erilaisia persoonia. Tämä vaatii opettajalta hyvää tilannetajua ja tunneälyä voidakseen toimia vuorovaikutuksessa erilaisten vanhempien kanssa.

Toisin kuin olimme olettaneet, opettajat olivat kohdanneet melko vähän ongelmia toimiessaan vanhempien kanssa. Vain kaksi opettajaa kertoi kohdanneensa ongelmia vanhempien kanssa toimiessaan. Nämä yhteistyön ongelmat koettiin kuormittavina ja ne vaivasivat opettajaa myös vapaa-ajalla. Samansuuntaisia tuloksia saanut Blomberg (2008, 142) toteaa tämän johtuvan työn tunnepitoisuudesta. Suurin osa opettajista kielsi kohdanneensa ongelmia, mutta kertoi kuitenkin esimerkiksi väärinkäsityksien aiheuttamista erimielisyyksistä, joita joku toinen taas olisi saattanut kutsua ongelmiksi. Tähän saattaa vaikuttaa se, että ihmiset voivat ymmärtää sanan ongelma eri tavoin. Saattaa myös olla, että ongelmista puhuminen voi olla joillekin ihmisille hankalaa.



Kolme nuorta opettajaa myös kertoi kuulleensa kauhutarinoita vanhemmista, mutta näitä hankalia tapauksia ei heidän mukaansa ollut ”ainakaan vielä sattunut kohdalle”. Kaikkien kolmen puheesta oli tulkittavissa, että näitä hankalien vanhempien kohtaamisia pidetään kuitenkin hyvin todennäköisenä tulevaisuudessa. Tämä saattaa johtua siitä, että opettajan ammatti on ollut viime vuosina mediassa paljon esillä ja opettajaksi opiskelevat sekä jo valmiit opettajat ovat tätä kautta saaneet vahvaa kuvaa siitä, millaisia puolia omassa tulevassa tai nykyisessä ammatissa mahdollisesti on. Tämä vaikutti myös omien tutkimuskysymystemme asetteluun, sillä myös me pidimme hankalia vanhempia jonkinlaisena odotusarvona.

Toisin kuin olimme odottaneet, opettajien nuori ikä ei tuntunut aiheuttavan ongelmia kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Vain yksi haastateltavista mainitsi iän saattavan olla ongelma, muttei maininnut sen vaikuttaneen omaan toimintaansa vanhempien kanssa. Tässä kohtaa pohdimme sitä, onko ikä sittenkään niin suuri kysymys kuin olimme ajatelleet. Saattaa olla mahdollista, että nuoret opettajat olettavat oman epävarmuutensa vuoksi iän aiheuttavan ongelmia. Myös vähäinen työkokemus saattaa herättää epävarmuutta. Yksi haastateltavista kertoi vanhempien jopa pitäneen siitä, että luokan opettaja oli iältään nuori ja toivoi tämän jatkavan vielä ensi vuonna lapsensa opettajana.

Haastattelemamme opettajat kokivat pääosin saaneensa tukea kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön työyhteisöstä. Yhdessäkään haastattelussa yksinäisyys ei noussut esiin ainakaan negatiivisena tunteena, kuten esimerkiksi Chuccuckin, Cliflin, Allardin ja Quillananin (2001) tutkimuksessa. Yksi kokeneista opettajista sen sijaan mainitsi yksin tekemisen tuovan tietynlaisia vapauksia opettajan työhön. Nuoret opettajat taas mainitsivat esimerkiksi yhdessä järjestetyt vanhempainillat saman luokka-asteen opettajien kanssa positiivisena asiana uran alkutaipaleella. Rehtorin roolista nuoret opettajat eivät puhuneet mitään, vaan tärkeimpiä tukijoita olivat toiset opettajat. Kokeneista opettajista muutama puolestaan painotti rehtorin roolin merkitystä työyhteisön yleisen toimivuuden kannalta. Myös Holland (2008–2009) sai samankaltaisia tuloksia tutkiessaan seitsemän rehtorin käsityksiä siitä, millä tavoin heidän tulisi tukea noviisiopettajia heidän ammatillisessa kehityksessään. Rehtorit kokivat tehtäväkseen varmistaa, että työyhteisön rakenne mahdollistaa tuen saannin. Vaikka rehtorin roolia ei omassa tutkimuksessamme useassa haastattelussa mainita, opettajat kuitenkin kokivat saavansa tarvitsemansa tuen

työyhteisöstä. Saattaa siis olla, että rehtorilla on juuri tällainen taustavaikuttajan rooli työyhteisössä.

Koulutuksesta saatu tuki koettiin sen sijaan todella vähäisenä. Vaikka esimerkiksi Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen edellisessä opetussuunnitelmassa (2010–2013) nousee esille moniammatillisen yhteistyön merkitys ja myös syventävien opintojen harjoittelussa mainitaan toimiminen yhteistyössä kotien kanssa, eivät haastattelemamme opettajat kokeneet saaneensa koulutuksesta juurikaan työkaluja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tämä myötäilee myös Siniharjun 1970 -, 1980 - ja 1990 -luvuilla tekemiä kartoituksia. Osa haastateltavistamme kuitenkin mainitsi muistavansa koulutuksesta jotain kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyvää. Toisaalta esiin nousi myös se, voiko kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön edes valmistautua mitenkään, sillä vuorovaikutustilanteet saattavat olla hyvinkin erilaisia. Kuitenkin yksi haastateltavamme koki draaman avulla käsiteltyjen vuorovaikutustilanteiden olleen hyödyllisiä ja toivoi, että niitä olisi ollut enemmänkin. Draaman avulla voisi harjoitella esimerkiksi asettumista vanhempien asemaan.

Vaikka valmiita malleja yhteistyöhön ei voi antaa, voitaisiin koulutuksessa paremmin huomioida kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä asioita. Pelkän pelottelun sijaan erilaisia vuorovaikutustilanteita voisi harjoitella esimerkiksi juuri draaman avulla. Ehkä tähän on tulossa muutosta esimerkiksi Jyväskylässä opettajankoulutuslaitoksen uuden opetussuunnitelman (2014–2017) myötä, kun vuorovaikutusosaaminen käytännön tasolla on saamassa keskeisemmän roolin opetuksessa. Opinnoissa voisi valmistautua yhteistyöhön myös päästämällä opiskelijat seuraamaan opettajan ja vanhemman tapaamista harjoitteluluokassaan. Kouluissa myös rehtoreita voitaisiin ohjata kehittämään työyhteisöä yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Nuorta opettajaa voisi myös auttaa esimerkiksi mentorointi, jossa kokeneempi opettaja ohjaa häntä työssä (Juusela, Lillia & Rinne 2000). Tietynlaista mentorointia esiintyi myös omassa aineistossamme opettajien kertoessa esimerkiksi yhdessä järjestetyistä vanhempainilloista tai opettajanhuoneessa jaetuista huolista. Mentoroinnin ideaan perustuu myös Verme -ohjelma, jossa ideana on kehittyä ammatillisesti vertaisten tuella. ([www.osaavaverme.fi](http://www.osaavaverme.fi). Viitattu 22.10.2014)

Viestinnällä oli haastattelemiemme opettajien puheessa suuri rooli heidän rakentaessaan kuvaa vuorovaikutuksesta vanhempien kanssa. Heidän mukaansa viestintä on erilaista erilaisten vanhempien kanssa. Jotkut vanhemmista vaativat virallisemmän

lähestymistavan kun taas toisten kanssa vuorovaikutus on rennompaa. Opettajat myös painottavat perustelemisen tärkeyttä: omat toimintatavat täytyy pystyä perustelevaan itselle ja vanhemmille. Opettajan täytyy siis reflektoida omaa toimintaansa jatkuvasti sekä etenkin haastavissa tilanteissa kyetä nojaamaan omaan ammattitaitoonsa. Yhteistyötä kuvaillessaan opettajat käyttivät sanoja ystävällisyys ja joustavuus luonnehtiesaan toimivaa vuorovaikutusta vanhempien kanssa. Näyttää siis siltä, että opettajan täytyisi löytää kultainen keskitie omien näkemystensä takana seisomisen sekä vanhempien kuuntelemisen välillä. Kaikesta tästä huolimatta väärinkäsitykset kuuluvat Hämäläisen ja Savan (1989) mukaan ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, sillä ihmisten erilaiset taustat saavat heidät ymmärtämään saman asian eri tavoin.

Haastattelemamme opettajat tuntuivat pääasiassa suosivan Kauppilan (2005, 66–68) jaottelemissa vuorovaikutustyyleistä pehmeitä vuorovaikutustyyliä asiasuuntautuneiden eli kovien vuorovaikutustyylien sijaan. Vuorovaikutustyyleistä toimivimpana nähtiin joustava vuorovaikutustyyli, jonka moni opettajista mainitsi olevan avain toimivaan yhteistyöhön. Yksi haastateltavista myös kertoi omaa vuorovaikutustaan vanhempien kanssa helpottaneen se, että hän oli heti alusta lähtien oma itsensä ja kertoi vanhemmille olevansa itsekin vielä aloittelija.

Kuten aiemmin todettu, useimmat vuorovaikutukseen liittyvät pulmat johtuivat haastattelemiemme opettajien mukaan väärinkäsityksistä. Näiden väärinkäsitysten taustalla saattaa mahdollisesti olla Hämäläisen ja Savan (1989, 48) kuvailemat viestintähäiriöt. Tällöin on kyse esimerkiksi lähettäjän epäselvästä ilmaisutavasta tai vastaanottajan virheellisestä tulkinnasta. Vaikka ihmisten välisessä viestinnässä väärinkäsityksiltä on lähes mahdotonta välttyä, on niihin liittyvät tekijät hyvä tiedostaa.

Yksi tutkimuksemme tarkoituksista oli vertailla nuorten ja kokeneiden opettajien kokemuksia yhteistyöstä. Toisin kuin olimme odottaneet, erot opettajaryhmien välillä jäivät melko vähäisiksi. Kuten aiemmin mainitsimme, kirjallisten viestien haasteellisuus korostui opettajien puheessa ja tästä muodostuivatkin suurimmat erot nuorten ja kokeneiden opettajien haastattelujen välille. Lähes kaikki kokeneista opettajista käsittelivät puheessaan kirjallisten viestien aiheuttamia pulmia, kun taas nuorista opettajista näin teki vain yksi.

Kuten aiemmin mainitsimme, yhteistyöhön liittyy erilaisia tunteita uran eri vaiheissa. Tutkimuksemme perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että opettajan kokemat tunteet eivät vaikuta yhteistyön toteutumiseen, sillä yhteistyö rakentui nuorten ja kokeneiden opettajien puheessa lähes samanlaisena. Tämä on mielenkiintoinen seikka siksi, että tutkimuksemme opettajat ovat esimerkiksi Hubermanin (1992) teorian perusteella ammatillisesti eri kehitysvaiheissa. Esimerkiksi uran alkuvaiheessa esiintyvä jännittäminen ei siis tässä tutkimuksessa näyttäisi lisäävän yhteistyöhön liittyviä ongelmia. Vaikka yhteistyö oli pääpiirteittäin samankaltaista, näkyy työvuosien määrä esimerkiksi vanhempien tapaamiseen käytetyn ajan vähenemisenä.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, ovatko tutkimuksemme nuoret opettajat kohdanneet ongelmia esimerkiksi vuoden tai vaikkapa viiden vuoden päästä, sillä monessa haastattelussa nousi esiin juuri ongelmien odottaminen. Lisäksi olisi hyvä selvittää, mistä erot kirjallisten viestien kokemisessa nuorten ja kokeneiden opettajien välillä johtuvat ja ovatko kirjallisten viestien ongelmat yleisiä muidenkin kokeneiden opettajien keskuudessa. Myös vanhempien kokemuksia yhteistyöstä voisi kartoittaa lisää, vaikka esimerkiksi Airaksinen (2012) on heidän kokemuksiaan tutkinutkin. Myös rehtorin roolia yhteistyön tukijana olisi mielenkiintoista selvittää etenkin kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen. Myös viestintään olisi mielenkiintoista pureutua tarkemmin. Tällaisen tutkimuksen voisi toteuttaa esimerkiksi havainnoimalla opettajan ja vanhempien välisiä viestintätilanteita tai haastatella opettajia aiheeseen liittyen. Myös viestintää vanhempien näkökulmasta voisi selvittää esimerkiksi kysymällä vanhemmilta, millaista viestintää he pitävät tärkeänä kodin ja koulun välillä ja millaisena he kokevat Wilma -viestittelyn koulun taholta. Koska tämän tutkimuksen opettajat kertoivat ongelmista yllättävän vähän, olisi mielenkiintoista myös tutkia esimerkiksi alueellisten erojen vaikutusta ongelmien määrään. Suurissa kaupungeissa yhteistyö voi rakentua hyvinkin erilaiseksi.

## 9.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

### 9.2.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyvät läheisesti käsitteet reliabiliteetti ja validiteetti, joskin ne liittyvät enemmän kvalitatiiviseen tutkimukseen. Reliabiliteetti voidaan todeta esimerkiksi siten, että kaksi arvioijaa päätyy samankaltaisiin tuloksiin tai, jos samaa henkilöä tutkitaan eri kerroilla ja saadaan samankaltaisia tuloksia. Kvantitatiiviseen tutkimukseen on kehitelty erilaisia mittauksia reliabiliteetin arvioimiseksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216–217.) Tutkimuksemme reliabiliteettia lisäsi ainakin se, että me molemmat analysoimme haastatteluja vaikka jaoinne kummallekin omat vastualueet, joita analysoimme tarkemmin.

Validiteetti tarkoittaa tutkimuksen pätevyyttä eli sen kykyä mitata sitä mitä on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216). Tähän pyrimme miettimällä tarkasti haastattelukysymykset ja haastattelun aikana esitimme lisäkysymyksiä varmistaaksemme, että haastateltava on ymmärtänyt kysymyksemme oikein.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 217) mukaan luotettavuutta voi laadullisessa tutkimuksessa parantaa kertomalla tarkasti tutkimuksen eri vaiheista ja olemalla tarkka kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa, mihin omassa tutkimuksessamme pyrimmekin. Tämän vuoksi luotettavuutta parantaaksemme lähetimme kokeneille opettajille haastattelukysymykset etukäteen, jolloin heillä oli aikaa valmistautua haastatteluun. Haastattelukysymykset olivat etukäteen saatavilla vain kokeneilla opettajilla, sillä nuorilta opettajilta keräämämme aineisto oli hankittu jo kandidaatin työtä varten, jolloin emme olleet ottaneet tällaista mahdollisuutta huomioon. Tulkintojamme pyrimme perustelevaan suorilla haastatteluotteilla, mikä myös Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 218) mukaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Ryhmien osalta pyrimme lisäämään tutkimuksen luotettavuutta valitsemalla sekä nuoret että kokeneet opettajat samoilta alueilta ja noudattamalla samaa sukupuolijakaumaa ryhmien välillä. Tällä tavoin vähensimme muiden tekijöiden (alue, sukupuoli) vaikutusta opettajien kokemuksiin.

Tutkimuksemme luotettavuutta vähentää hieman se, että osan haastatteluista toteutimme yhdessä ja osassa meistä vain toinen oli haastattelemassa. Esimerkiksi lisäkysymyksiä oli helpompi esittää, kun olimme molemmat haastattelemassa. Tällöin toi-

nen meistä pystyi tarkkailemaan tilannetta ulkopuolelta. Lisäksi luotettavuuteen tutkimusryhmien välillä vaikutti se, että olimme lähettäneet haastattelukysymykset kokeneille opettajille etukäteen. Haastattelutilanne ei siis ollut kaikkien haastateltavien kohdalla samanlainen. Lisäksi vastausten luotettavuutta heikensi hieman se, että nuorilla opettajilla esimerkiksi vanhempien kanssa tapahtunut ensikontakti oli tuoreempaa mielessä, kun taas kokeneet opettajat joutuivat turvautumaan muisteluun ja tämä aiheutti välillä pulmia.

### **9.2.2 Tutkimuksen eettisyys**

Tutkimuksen eettisyyteen tulee kiinnittää Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 26–27) mukaan huomiota jokaisessa vaiheessa, kuten tutkimusaiheen valinnassa, tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kohtelussa ja tutkimusraportin kirjoittamisessa. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 26) kehottavat kiinnittämään huomiota esimerkiksi siihen, miten tutkittavien suostumus hankitaan, millaista tietoa heille annetaan tutkimuksesta ja miten tutkittavien anonymiteetti taataan. Kerroimme haastateltaville tutkimamme opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Pyysimme heiltä myös haastattelussa luvan käyttää aineistoa mahdolliseen jatkotutkimukseen. Tutkittavien anonymiteetin takaamme sillä, että tutkittavista emme paljasta muuta kuin sukupuolen, iän ja työkokemuksen vuosina. Tutkimusraportin kirjoittamisvaiheessa emme plagioineet muiden tekstejä, vaan lisäsimme aina asianmukaiset lähdemerkinnät. Pyrimme myös välttämään tulosten liiallista yleistämistä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 26–28.)

## 10 LÄHTEET

- Adams, K. S. & Christenson, S.L. 2000. Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and second grades. *Journal of school psychology* vol 38 nr 5. 477-497.
- Airaksinen, U. 2012. Vanhempien osallisuus ja verkostoituminen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 70–90.
- Berger, E. H. & Riojas-Cortez, M. 2012. *Parents as partners in education*. Upper Saddle River: Pearson.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Burden, P. R. 1990. Teacher development. Teoksessa W.R. Houston, M. Haberman & J. Sikula. *Handbook of research on teacher education : a project of the association of teacher educators*. New York: Macmillan. 311 – 328.
- Cantell, H. 2011. *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Chuccuck, S. M.; Clift, R.C.; Allard, J. & Quinlan, J. 2001. Playing it safe as a novice teacher. Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52, 365–376.
- Epstein, J. L. 1987. Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. Teoksessa K. Hurrelmann, F. Kafmann & F. Losell (toim.) *Social intervention: Potential and constrains*. New York: DeGruyter, 121–136.

- Epstein, J. L. 1992. School and family partnership. Teoksessa M. Alkin. (toim.) Encyclopedia of educational research, 6th edition. New York: MacMillian, 1139–1151.
- Forsell, J. & Härkönen, P. 2005. Vanhemmat koulun voimavarana: keskisuomalaisten vanhempien näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Pro Gradu –tutkielma.
- Förbom, M. 2003. Mentori: Aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Halonen, M. 2008. Vammaisuus, monikulttuurisuus ja kodin ja koulun välinen yhteistyö. Teoksessa T. Koironen, M.-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja: 2008: 2, 16–20.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Tammi.
- Holland, P. E. 2008 – 2009. The principal’s role in teacher development. SRATE journal vol 17 nr 1. 16 – 24.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan. Understanding teacher development. New York: Teacher College Press. 122 – 140.
- Husu, J. 2002. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita : opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus. 129–150.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Gummerus.
- STT. 2013. Kaikki oppilaat eivät näe itseään koskevia koulumerkintöjä. Ilta-Sanomat, verkkolehti. Viitattu 21.10.2014 <http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-1288562765708.html>



- Inkinen, M. 2008. ”Hankalien” vanhempien kohtaaminen. Teoksessa T. Koironen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja: 2008: 2, 84–89.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Yrityskirjat.
- Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2010 – 2013.
- Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2014–2017.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Karhuniemi, T. 2013. Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus. 105 – 133.
- Karhuniemi, T. 2013. Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus. 71 – 93.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot : vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS –kustannus.
- Kinnunen, E-L. & Viitala, J. 2008. Kodin ja koulun välinen yhteistyö alkuopetuksessa. Teoksessa T. Koironen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja: 2008: 2, 6–15.

- Koiranen, T. 2008. Ikkunoita vanhempien kohtaamiseen. Teoksessa T. Koiranen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja: 2008: 2, 4–5.
- Korpinen, E. 2008. Vanhemmat – koulun ja opettajan voimavara. Teoksessa T. Koiranen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja: 2008: 2, 94–106.
- Kurola, E. & Väkevä, T. 2008. Kodin ja koulun yhteistyösuunnitelma ensimmäiselle luokalle. Teoksessa T. Koiranen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja: 2008: 2, 61–64.
- Kyllönen, M. 2008. Lapsen vai opettajan vuoksi? Teoksessa T. Koiranen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja: 2008: 2, 42–53.
- Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lasky, S. 2000. The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education* vol 16. 843 - 860.
- Leithwood, K. 1990. The Principal's role in teacher development. Teoksessa B. Joyce (toim.) *Changing school culture through staff development*. ASCD Yearbook. 71 – 90.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lämsä, A-L. & Karhuniemi, T. 2013. Haastavan vanhemman kohtaaminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 163 – 180
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatustieteellinen seura*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- Niemi, H. 2000. Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. Teoksessa U.-M. Ekebon, M. Helin & R. Tulusto (toim.) Satayksi kouluongelmaa. Helsinki: Edita, 22–24.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys : Osa 2, Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1238-3279; 1995, 3.
- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen. Ammattitaito ja ammatillinen kasvu: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus. 47 – 68.
- Nyman, T. & Ruohotie-Lyhty, M. 2008. Tunteet pelissä. Nuorten opettajien tunnetilat opettajan uran alkuvaiheessa. Teoksessa Jaatinen, R., Kohonen, V. & Moilanen, P. (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälien toimijuus. Helsinki: OKKA, 203–221.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä studies in education. Jyväskylän yliopisto.
- [www.osaavaverme.fi](http://www.osaavaverme.fi). Viitattu 22.10.2014.
- Owen, M. T., Ware, A. M. & Barfoot, B. 2000. Caregiver – Mother partnership behavior and the quality of caregiver – child and mother – child interactions. *Early Childhood Research Quarterly* 15:3, 413 – 428.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Tampere: Juvenes Print, 115–162.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Helsinki: Yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2008. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Valde, E. 2000. Kokemuksia koulun kehityskeskustelusta Suomessa. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta? Jyväskylä: PS-kustannus, 117–134.

Vasalampi, R. 2008. Kasvatuskumppanuus. Teoksessa T. Koiranen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja: 2008: 2, 35–41.

Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta? Jyväskylä: PS-kustannus, 10–29.

Vuorinen, J. 2000. Puhe- ja kommunikaatiotaidot sekä konsultatiiviset työtavat. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta? Jyväskylä: PS-kustannus, 30–42.

## 11 LIITE 1 Haastattelukysymykset nuorille opettajille

1. Minkä ikäinen olet? Kuinka pitkään olet työskennellyt opettajana? Kuvaile koulua jossa työskentelet (*esim. oppilasmäärä, opettajakunta ja sijainti*).
2. Kuvaile yhteistyötä kotien kanssa (*Ottaako ope yhteyttä vai vanhemmat. Jos ope ei ota yhteyttä kotiin, miksi hän ei tee sitä?*)
3. Miten yhteistyö koulun ja kodin välillä käytännössä toteutuu? Millaisia yhteistyömuotoja käytät?
4. Millaisissa tilanteissa on mielestäsi tärkeää ottaa yhteyttä kotiin?...on tärkeää, että vanhemmat ottavat yhteyttä kouluun? Kuvaile näitä tilanteita.
5. Voitko/pystytkö kuvailemaan, mitä ensimmäinen yhteydenotto kotiin tuntui? Miksi sinusta tuntui siltä, mitä kuvailit?
6. Miten lasten vanhemmat suhtautuvat sinuun?
7. Voisitko kertoa tarkemmin yhteistyöstä lasten vanhempien kanssa. Koetko, että vanhempien välillä on eroja? Jos koet niin millaisia?
8. Oletko kohdannut ongelmia vanhempien kanssa toimiessasi? Millaisia? Ovatko nämä ongelmat ratkenneet? Jos, niin miten?
9. Koetko saaneesi tarpeeksi välineitä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön? Mistä?

## 12 LIITE 2 Haastattelukysymykset kokeneille opettajille

1. Minkä ikäinen olet? Kuinka pitkään olet työskennellyt opettajana? Kuvaile koulua jossa työskentelet (*esim. oppilasmäärä, opettajakunta ja sijainti*).
2. Mistä valmistuit ja koska?
3. Kuvaile tähänastista työuraasi. (*esim. kuinka pitkiä työsuhteita, millaisia kouluja jne.*)
4. Kuvaile yhteistyötä kotien kanssa (*Ottaako ope yhteyttä vai vanhemmat. Jos ope ei ota yhteyttä kotiin, miksi hän ei tee sitä?*)
5. Miten yhteistyö koulun ja kodin välillä käytännössä toteutuu? Millaisia yhteistyömuotoja käytät? (*eli välineitä*)
6. Millaisissa tilanteissa on mielestäsi tärkeää ottaa yhteyttä kotiin?...on tärkeää, että vanhemmat ottavat yhteyttä kouluun? Kuvaile näitä tilanteita.
7. Voitko/pystytkö kuvailemaan, mitä ensimmäinen yhteydenotto kotiin tuntui? Miksi sinusta tuntui siltä, mitä kuvailit?
8. Miltä yhteydenotot nykyisin tuntuvat?
9. Miten lasten vanhemmat suhtautuvat sinuun?
10. Voisitko kertoa tarkemmin yhteistyöstä lasten vanhempien kanssa. Koetko, että vanhempien välillä on eroja? Jos koet niin millaisia?
11. Koetko yhteistyön muuttuneen urasi aikana? Miten?
12. Oletko kohdannut ongelmia vanhempien kanssa toimiessasi? Millaisia? Ovatko nämä ongelmat ratkenneet? Jos, niin miten?
13. Koetko saaneesi tarpeeksi tukea kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön? Mistä?

## 13 LIITE 3 Näyte litteroinnista

E: Sullei siis oo niinku mitään ongelmia sitte ollu..?

H: No ei, yks asia tuli mieleen nyt viimesimmästä ku mä tapasin yhen äidin nii hän sano niinku että, että välillä tuntuu että onko niinku liikaa kaikkea niinku lippuja ja lappuja.. tota nii niin koulusta ja sit mä sanoin vaan et mun mielestä niitä on ihan sopivasti että, että jos joskus tuntuu niinku että hommia on liikaa niin, nii nii sitte, sitte tota voi ottaa yhteyttä ja sanoo vaikka et tekee vähä myöhemmin mutta kyseessä ei ollu se etteikö lapsi jaksais, mutta et se oli enemmänki sitte että mä koen että äidillä oli vähä niinku... raskasta...

E: Okei, joo...

H: Että kun oli kysees tämmönen tyttö, jolla on niinku lukemisvaikeuksia niin, joutuu vähä tehdä ektraa koska käy tukiopetukses ja laajaalaises nii, niin luonnollisestikkin pikkasen tulee enemmän

E: Nii, niin, joo...

H: Mutta se on taas sitte se että haluaako äiti että lapsi oppii lukemaan ja asiat rullaa et se ei riitä se että täällä koulus tehdään se mitä pystytään et se vaatii sen... kodinkin... yhteis, yhteistyön... että, että tota... siinä nyt sitte joutuu äiti vähä miettiä sillä tavalla että..mikä nyt on se tärkein, että...

E: Nii nii, pääsittekö te sitte siitä vielä tavallaan yhteisymmärrykseen?

H: No se vähä jäi sillä tavalla, se äiti sano kyllä et hän niinku ymmärtää että kaikki tehdään niinku lapsen parhaaksi ja näin mutta että... että kun joskus tuntuu että asiat... niinku... kaa että niitä on niinku liikaa...

E: Joo, joo...

H: Mutta siinä tuli sitte vähä semmonen... niinkun olo mulle että siinä saattaa niinku äidillä nyt vaan olla vähän se organisointi ja semmonen että.. .kuitenki on useampi lapsi... perheessä niin... mutta se on niinku ehkä ainut semmonen, tämmönen niinku "avautuminen", että, ja seki ihan hyvässä hengessä ettei siinä niinku mitään ja, ja että näin että... se tuli mieleen mut ei muuten sitte oo kyllä... pitää oikeen niinku miettiä että onko ollu jotain... mutta ei mun mielestä toi on ehkä ainut sitte... et piti oikeen pysähtyä ja miettiä (hehe) et oonko mä antanut liikaa läksyjä mutta ei ainakaa kukaan muu oo valittanu tai mitään ja...kuitenki on monesti niinku et viikonlopuksiki on mä en anna läksyjä ja et ne saa huilata ja näin että...sitte maanantai, tiistai, keskiviikko ja torstai niinku, painetaan täysillä (Naureskelee)

E: Saa huilata viikonlopun!

H: Nii sitte saa viikonlopun huilata (Hehe)