

**Kodin ja koulun välinen yhteistyö –  
opettajan yhteistyökumppaneina oppilaan  
erillään asuvat vanhemmat**

Lotta-Maaria Stolpe

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Stolpe, Lotta-Maaria. Kodin ja koulun yhteistyö - opettajan yhteistyökumppaneina oppilaan erillään asuvat vanhemmat. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 283 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia toimintastrategioita peruskoulun opettajilla on käytössään kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, kun oppilaan vanhemmat asuvat erillään. Tutkimus tarkasteli myös sitä, millaisen kokeisuuden myötä opettajan luomat käytänteet rakentuvat ja muotoutuvat. Tutkimusaihe on yhteiskunnallisesti ajankohtainen ja merkittävä, sillä vaikka yhteistyö moninaisten perheiden kanssa on koulun arkipäivää, siihen liittyvää tutkimustietoa on yhä vähän.

Tutkimuksen aineisto koostui 15:stä peruskoulun opettajien verkkokyselyvastauksesta sekä kahdesta asiantuntijavastaajien sähköpostihaastattelusta. Tutkimus toteutettiin monimenetelmäisenä tapaustutkimuksena, ja aineisto analysoitiin temaattisen analyysin keinoin laadullisia ja määrällisiä menetelmiä yhdistellen.

Tutkimus osoitti, että peruskoulun opettajilla on käytössään laaja valikoima erilaisia toimintastrategioita toteuttaessaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä oppilaan erillään asuvien vanhempien kanssa. Opettajat pyrkivät toimimaan ammatillisesti esimerkiksi säilyttämällä puolueettomuutensa ja oman roolinsa rajat, sekä rakentamaan luottamuksellisia ja toimivia yhteistyösuhteita oppilaan perheiden kanssa. Tuen tarjoaminen ja hakeminen on keskeinen osa keinovalikoimaa, ja arjen käytännöissä sähköisen viestinnän keskeisyys korostuu. Ammattiroolin ulkopuoliset kokemukset ja työkokemus syventävät opettajien tietämystä ilmiöstä ja laajentavat toimintastrategioiden kirjoa.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajat kokevat tarvitsevansa tukea erityisesti silloin, kun oppilaan vanhempien keskinäinen yhteistyösuhde on haasteellinen, ja että opettajat kaipaavat työnsä tueksi ohjeistuksia, tietoa ja toimivia käytäntöjä. Opettajat kokevat merkitykselliseksi sen, että molemmat vanhemmat ovat osallisina yhteistyössä, mutta rajalliset resurssit ohjaavat yhteistyön käytäntöjä ja arkipäivän ratkaisuja.

Asiasanat: kodin ja koulun yhteistyö, opettajan toimintastrategiat, erillään asuvat vanhemmat, huoltajuus, etävanhemmat

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>TAULUKOT JA KUVIOT .....</b>	<b>5</b>
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>6</b>
<b>2 KODIT JA HUOLTAJAT KOULUN YHTEISTYÖKUMPPANEINA.....</b>	<b>11</b>
2.1 Koti eli perheet ja vanhemmat tutkimusten käsitteistössä .....	13
2.2 Vanhemmat, lapsen asuminen ja huoltajuus .....	14
2.3 Kouluikäisten lasten perheet ja perhemuodot.....	21
2.4 Kodin merkitykset kodin ja koulun yhteistyössä.....	26
<b>3 KOULU, YHTEISTYÖ JA ERILLÄÄN ASUVAT VANHEMMAT .....</b>	<b>29</b>
3.1 Kodin ja koulun yhteistyön tasot ja muodot.....	31
3.2 Yhteistyötä ohjaavat lait ja linjaukset Suomessa .....	37
3.3 Yhteistyön oppaat ja moninaiset perhetilanteet .....	39
3.4 Erillään asuvat vanhemmat, huoltajuus ja koulu.....	49
3.5 Lapsi, ero ja opettaja oppilaan tukena .....	65
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>69</b>
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	70
4.2 Metodologinen lähestymistapa ja menetelmälliset valinnat .....	71
4.3 Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu .....	82
4.4 Tutkimuksen eettisyys .....	86
4.5 Aineiston analyysiprosessin kuvaus .....	90
4.6 Tutkimusaineisto ja tutkimukseen osallistujat .....	96
<b>5 OPETTAJAN TOIMINTASTRATEGIAT .....</b>	<b>106</b>
5.1 Opettajan pyrkimys ammatilliseen toimintaan .....	108
5.2 Opettaja yhteistyön rakentajana .....	117
5.3 Tukeminen yhteistyön osana ja edistäjänä.....	132
5.4 Yhteistyö arjen käytänteinä .....	155
5.5 Opettaja toimintakulttuurin rakentajana.....	169

<b>6</b>	<b>KOKEMUS JA TIETO OPETTAJAN RESURSSINA.....</b>	<b>178</b>
6.1	Erotilanteisiin ja huoltajuuskysymyksiin liittyvien käsitteiden tuntemus - tietämättömistä tietäjiin .....	178
6.2	Opettajan omat erodynamiikkaan liittyvät kokemukset ja karttuva tieto .....	180
6.3	Opettajat ammentavat kokemuksistaan yhteistyön arkeen .....	182
6.4	Huoltoriita ja opettaja.....	185
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>191</b>
7.1	Tutkimuksen johtopäätökset.....	191
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	217
7.3	Käytännön sovellutukset ja jatkotutkimushaasteet .....	228
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>252</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>278</b>

## TAULUKOT JA KUVIOT

KUVIO 1. Kouluikäiset lapset Suomessa perhetyypeittäin.....	22
KUVIO 2. Kodin ja koulun yhteistyön tetraedri .....	30
KUVIO 3. Verkkokyselyn kysymysten aihepiirit .....	84
TAULUKKO 1. Opettajan toimintastrategiat erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä .....	95
TAULUKKO 2. Opettajavastaajat työkokemuksen ja yhteistyökokemuksen mukaan jaoteltuina.....	97
TAULUKKO 3. Pääteema Ammatillisuus .....	109
TAULUKKO 4. Pääteema Yhteistyön rakentaminen .....	123
TAULUKKO 5. Pääteema Tuen ja ohjauksen hakeminen ja tarjoaminen 1/3: Oppilaan tukeminen .....	134
TAULUKKO 6. Pääteema Tuen ja ohjauksen hakeminen ja tarjoaminen 2/3: Vanhemman tukeminen ja ohjaus .....	139
TAULUKKO 7. Pääteema Tuen hakeminen ja tarjoaminen 3/3: Ammatillinen tuki.....	147
TAULUKKO 8. Pääteema Arjen yhteistyön keinot ja ratkaisut .....	158
KUVIO 4. Toimintakulttuurin rakentajuuden näkökulmat ja ulottuvuudet.....	169
TAULUKKO 9. Teemakokonaisuus Opettaja toimintakulttuurin rakentajana.....	170
Liite 1. Verkkokyselyssä vastaamisen tukena olleet käsitteiden määritelmät 1.....	278
Liite 2. Verkkokyselyssä vastaamisen tukena olleet käsitteiden määritelmät 2.....	278
Liite 3. Vastaajien arvioima huoltajuuteen, asumiseen ja tapaamisiin liittyvä käsitteiden tuntemus opettajan työn kannalta .....	279
Liite 4. Opettajat ryhmiteltyinä käsitteiden tuntemuksen, erodynamiikan kokemusten sekä työkokemuksen perusteella.....	280
Liite 5. Opettajien käyttämät keinot tapaamisten järjestämiseen suhteessa opettajan kokemuksiin ja käsitteiden tuntemukseen .....	281
Liite 6. Esimerkki keskeneräisestä teemakartasta.....	282
Liite 7. Esimerkki teemakartan täydentymisestä .....	282
Liite 8. Teemakokonaisuuksien karttarunko.....	283
Liite 9. Aineistolainauksen sjoittaminen temaattiseen karttaan.....	283

# 1 JOHDANTO

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on keskeinen osa opettajan jokapäiväistä ja arkista työtä. Yhteistyön tarkoituksena on tukea koteja kasvatustehtävässään sekä tämän kautta edistää oppilaiden tervettä ja tasapainoista kasvua ja kehitystä (POPS 2014, 35–36). Onnistuakseen kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamisessa on koulun otettava huomioon kodeissa viime vuosikymmenten aikana tapahtuneet muutokset. Yhteiskunnan moniarvoistuminen, murros perherakenteissa sekä yksilölliset perhetilanteet asettavat yhteistyölle uusia vaatimuksia, joiden huomioon ottaminen voisi luoda koulusta inklusiivisen, osallistavamman, saavutettavamman ja esteettömämmän ympäristön kaikille (vertaa Miettinen ym. 2020; Monimuotoiset perheet -verkosto 2020b).

Tässä tutkimuksessa kodin ja koulun välistä yhteistyötä lähestytään *opettajien kokemusten* sekä *oppilaiden monipaikkaisen asumisen näkökulmasta*, joka saattaa näkyä hyvin konkreettisin tavoin koulussa eletyssä arjessa (katso esimerkiksi Merla 2018, 50, 54; Forsberg, Autonen-Vaaraniemi & Kauko 2016). Vaikka tutkimuksessa ei keskitytä oppilaan asumiseen ja elämiseen useammassa kodissa, on oppilaan perheen monipaikkainen asuminen läsnä oppilaan vanhempien kautta: millaista yhteistyö kodin ja koulun välillä on, kun oppilaan vanhemmat asuvat erillään? Tutkimuksen tavoitteena onkin raottaa sitä, millaisia käytäntöjä peruskoulun opettajat ovat luoneet kodin ja koulun välisen yhteistyön arkeen ja kuinka opettaja tekee yhteistyötä oppilaan eri kodeissa asuvien vanhempien kanssa. Yhteistyö merkitsee tässä tutkimuksessa kouluissa ja koulun ja kodin yhteistyösuhteissa rakennettua, toteutettua ja arjessa elettyä vuorovaikutusta ja toimintaa oppilaiden moninaisten kotien kanssa.

Tutkimus murtaa siis sitä perinnettä, että – riippumatta oppilaan vanhempien keskinäisestä parisuhdestatuksesta – yhteistyötä tehdään lähinnä yhden vanhemman, käytännössä useimmiten äidin kanssa (Mertaniemi 2018, 46; katso myös Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto 2007, 25). Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millä tavoin eli millaisten toimintastrategioiden kautta opettajat rakentavat yhteistyötä ja ottavat huomioon oppilaan molemmat vanhemmat ja huoltajat, kun nämä asuvat eri erillään ja lapsen perhe on levittäytynyt useam-

paan kuin yhteen kotiin. Tutkimus tarkastelee myös sitä, millaisista elementeistä opettajan kokemus erillään asuvien vanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä koostuu ja millä tavoin kokemus mahdollisesti muokkaa opettajan toimintastrategioita.

Tämän tutkimuksen keskeiset käsitteet kietoutuvat kodin ja koulun välisen yhteistyön ympärille eli ne liittyvät kotiin, kouluun ja oppilaan vanhempien välisen suhteen dynamiikkaan sekä oppilaan vanhemmuus- että huoltajuussuhteisiin. Näihin liittyen määrittelen, mikä tutkimuksessani on koti, keitä ovat vanhemmat ja millainen on vanhemmuuden ja huoltajuuden välinen käsitteellinen suhde. Lisäksi tarkastelen kodin ja koulun välisen yhteistyön teoreettista taustaa ja yhteistyön merkityksiä tutkimuksissa.

Aihepiiri on tutkimuksen kannalta tärkeä, sillä suomalaisista lapsista merkittävä osa elää muunlaisessa perheessä kuin ydinperheessä ja on tavallista, että oppilaalla asuu perheenjäseniä ja vanhempia useammassa kuin yhdessä kodissa (Tilastokeskus 2020a; katso SVT 2018a & 2018b; vertaa Mahony, Walsh, Lunn & Petriwskyj 2015, 2841). Suomessa elää myös paljon vanhempia, joiden lapsi asuu suuren osan arjestaan jossain muualla sekä on kirjoilla eri kodissa kuin missä vanhempi itse asuu. Vain tilastojen perusteella tällaisten niin sanottujen etävanhempien määrää on vaikeaa arvioida, sillä tilastointi perustuu vanhempien kanssa samassa osoitteessa kirjoilla oleviin lapsiin. (Tilastokeskus 2020a; SVT 2018d; Miettinen ym. 2020, 20.) Peruskoulun opettajat tekevät päivittäin yhteistyötä moninaisten kotien kanssa, mutta siitä huolimatta monessa kodissa asuvien perheiden ja näissä kodeissa elävien lasten asioiden hoitamisesta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on vain vähän tietoa.

Tutkimuksen aihe on siis sekä yhteiskunnallisesti että tieteellisesti ajankohdainen, sillä perhemuotojen moninaisuus koskettaa peruskoulun arkea kaikkialla Suomessa todennäköisesti päivittäin. Lapsella voi lain mukaan kuitenkin olla vain yksi virallinen asuinpaikka, mikä yhä vaikuttaa moniin yhteiskunnallisiin etuuksiin ja palveluihin ja yleensä esimerkiksi lähikoulun määräytymiseen (THL 2020c; katso Miettinen ym. 2020). Koulun ja kodin yhteistyön näkökulmasta lapsen koti, jonka kanssa yhteistyötä tehdään, saatetaankin helposti tyypistää siksi

kodiksi ja perheyksiköksi, jossa lapsi virallisesti tai pääsääntöisesti asuu.

Vaikka moninaiset perhetilanteet eivät tällä hetkellä vielä mahdu tilastoihin (Okkonen 2014; Rantala 2002, 15), on myös koulun otettava toiminnassaan huomioon erilaiset perhemuodot, sillä koulun on tehtävä kodin kanssa yhteistyötä oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi (POPS 2014, 35, 62). Yleistäen uskallan väittää, että usein koulun yhteistyökumppanina vaikuttaa olevan ensisijaisesti oppilaan lähivanhempi ja että yhteys etävanhempaan voi olla hyvinkin satunnainen tai olematon. Moni kouluarjen tilanne voisi hoitua kätevästi – ja mahdollisesti yhteistyön todellisuudessa hoituukin – oppilaan lähikodin kanssa tehtävässä yhteistyössä. On kuitenkin myös tilanteita, joissa koulun on kuultava oppilaan huoltajia tai antaa huoltajille mahdollisuus tulla kuulluksi, joten koulun tulee olla aktiivinen myös toisaalla asuvien huoltajien tavoittamisessa (katso POL 628/1998). Tutkimusten mukaan etävanhempien sekä erityisesti isien osallisuudella lapsensa koulunkäyntiin on positiivinen vaikutus ja yhteys (esimerkiksi Nord & West 2001a & 2001b). Kuitenkin näyttää siltä, ettei opettajilla juuri ole saatavillaan tukea, ohjeistusta tai yleisiä linjauksia tilanteisiin, joissa he tekevät yhteistyötä oppilaan erillään asuvien vanhempien kanssa. Tarvitaan siis tutkimusta siitä, kuinka opetuksen arjessa yhteistyö erillään asuvien vanhempien kanssa toteutuu ja millaisia erityiskysymyksiä siihen liittyy.

Koska koulu on keskeinen arjen ympäristö lasten elämässä, olisi koulussa toimivilla aikuisilla tärkeää olla riittävästi tietoa ja osaamista tukea lapsia moninaisissa perhetilanteissa. Katkenneet tai pulmalliset suhteet vanhempiin ja muihin läheisiin, vaikeat huoltajuusriidat ja lähisuhdeväkivalta vaikuttavat rajusti lasten ja nuorten hyvinvointiin. Valtioneuvosto (2019) onkin todennut lapsistrategian 2040 valmistelussaan:

*”Lasten ja nuorten kansanterveyshaasteeksi nousseiden mielenterveysongelmien taustalla on usein ihmissuhteisiin ja niiden jatkuvuuteen liittyviä pulmia, yksinäisyyttä, nähdyn ja kuullun tulemisen vajeita, pitkäaikaista kiusaamista esimerkiksi erilaisuuden takia sekä vanhempien päihde- ja mielenterveysongelmia, perheväkivaltaa ja vaikeita huoltajuuskiistoja.” (Valtioneuvosto 2019, 26.)*

Kouluissa tulee siis olla osaamista kohdata myös sellaisia oppilaita ja vanhempia, joita perhesuhteiden haasteet ja huoltajuuskiistat koskettavat, ja tehdä yhteistyötä heidän kanssaan. Näihin tilanteisiin voi liittyä monenlaisia



kysymyksiä: Miten toimia suhteessa ei-luona-asuvaan huoltajavanhempaan koulun ja kodin välisessä yhteistyössä? Entä vanhempaan, joka asuu kaukana, eikä ole edes huoltaja, mutta jolla on tiedonsaantioikeus lapsen asioissa? Entä jos vanhemmalla ei ole edes tiedonsaantioikeutta, mutta toive saada tukea lapsen koulunkäyntiä olisi kuitenkin vahva? Miten ottaa huomioon lapsen arkivanhempi, joka ei kuitenkaan ole lapsen biologinen eikä juridinen vanhempi, vaan lapsen vanhemman ja huoltajan kumppani? Mitä, jos lapsen eri kotien eli vanhempien keskinäinen suhde on erittäin jännitteinen? Miten opettaja toimii ammattiroolissaan erilaisten perhemuotojen ja vanhemmuusroolien maastossa? Opettajat saattavat ajoittain olla työssään melko yksin pohdintojensa kanssa, sillä mitään yleisiä konkreettisia toimintaohjeita ei vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ole, kun yhteistyöhön kietoutuvat ajoittain monimutkaisilta ja mahdollisesti ristiriitaisiltakin vaikuttavat lapsen edun, huoltajuuden ja tiedonsaannin kysymykset.

Eroauttamisen palveluiden saatavuuden ja laadun merkityksellisyys on ollut viime vuosina huomion kohteena sekä mediassa että erilaisten kehittämishankkeiden, muun muassa LAPE-ohjelman kautta (katso esimerkiksi Lapsen paras - yhdessä enemmän -hankkeen 2018 materiaalit). Tiedonhakujeni perusteella sosiaali- ja terveystalvelujen toimialaa koskeva tutkimus- ja hanketoiminta eroauttamisen palveluiden äärellä on ollut vilkasta ja suorastaan mittavaa (katso esimerkiksi Bildjuschkin 2018; STM päiväämätön), mutta sivistyksen ja kasvatuksen toimiala vaikuttaa eläneen hiljaiseloa tähän aihepiiriin liittyen.

Koska laajojen tutkimusartikkelihakujen tuloksena oli se löytö, että opettajan yhteistyötä erillään asuvien vanhempien kanssa ei ole juuri Suomessa tai kansainvälisestikään tutkittu, pohjautuu tämän tutkimuksen taustakirjallisuus melko suurelta osin yhtäältä kodin sekä suomalaisten peruskouluikäisten lasten perhemuotojen tarkasteluun ja toisaalta kodin ja koulun yhteistyötä ohjaavan lainsäädännön ja käytännön ohjeiden tarkasteluun. Ainoa löytämäni konkreettinen esimerkki koulun ja eroauttamisen tai ylipäätään ero- tai yhteishuoltajavanhemmouden näkökulmien yhdistymisestä opinnäytteiden (esimerkiksi Juvonen 2013; Juntunen & Nevala 2015; Honkanen 2020; myös Lehti 2014; Wevar 2016; Nurminen

2020) lisäksi on Lapsen paras – yhdessä enemmän -hankkeen (2018) kehittämistyön tuloksena syntynyt diaesitys. Diaesitykseen on koottu erotilanteen keskellä elävän lapsen ja hänen kanssaan työskentelevien koulun aikuisten tueksi mahdollisia tuen kanavia oppilashuoltotyön lisäksi sekä esitelty tiiviisti keskeisiä kysymyksiä, joihin on toivottu saatavaksi ohjeistuksia. (Lapsen paras – yhdessä enemmän -hanke 2018.) Tämä tutkimus pyrkiikin nyt vastaamaan ilmiselvään tarpeeseen, eli valaista sitä, kuinka monipaikkaisesti asuvien lasten erillään asuvien vanhempien kanssa tehdään yhteistyötä tämän päivän peruskoulussa.

Seuraavissa luvissa tarkastelen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä moninäkökulmaisesti eli perustelen miksi ja millä sanoilla kuvaan tutkimaani ilmiötä tässä tutkimuksessa. Luvussa 2 käsittelen aluksi vanhemmuuden ja huoltajuuden käsitteellisiä merkityksiä eli luon taustan sille, mitä huoltajuusmuodot koulun kannalta tarkoittavat. Tämän jälkeen tarkastelen kouluikäisten lasten perheitä ja perhemuotoja eli sitä lähtökohtaa, minkä vuoksi tutkimuksen aihe on ajankohtainen. Luvussa 3 keskityn yhteistyöhön ja sen merkityksiin kodin ja koulun kontekstissa. Esittelen kodin ja koulun yhteistyön lakiin ja opetussuunnitelmiin perustuvat velvoitteet sekä kuvaan, millaisia käytännön yhteistyötä ohjaavia oppaita yhteistyön tueksi on tarjottu. Tämän jälkeen koostan, millaisia mahdollisia yhteistyön esteitä tai haasteita kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön voi liittyä näissä tilanteissa. Luvun lopuksi käsittelen sitä, millaisia vaikutuksia lapseen vanhempien erolla tai keskinäisellä riitaisuudella on todettu olevan, ja millä tavalla opettaja voi olla vanhempiensa eron kokeneen oppilaan tukena.

Luvussa 4 kuvaan tämän tutkimuksen tutkimusprosessia aina tutkimuskysymysten asettamisesta aineiston analyysiin ja tutkimukseen osallistuneiden kuvaamiseen asti. Selvitän tässä yhteydessä myös tutkimuksen metodologiset lähtökohdat, eettiset valinnat sekä käyttämäni tutkimus- ja analyysimenetelmät. Luvussa 5 esittelen tutkimuksen ensimmäisen ja luvussa 6 toisen tutkimuskysymyksen tulokset. Luvussa 7 kertaan tutkimuksen keskeiset tulokset ja pohdin tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi tarkastelen tarpeellisia kodin ja koulun yhteistyön kehittämiskohteita ajankohtaista tilannetta sekä tutkimuksen tuloksia yhdistellen ja osoitan jatkotutkimusta kaipaavia aihepiirejä.

## 2 KODIT JA HUOLTAJAT KOULUN YHTEISTYÖKUMPPANEINA

Kun puhumme kodin ja koulun yhteistyöstä, puhumme yhteistyöstä, joka on siihen osallistuvien välistä vuorovaikutteista toimintaa ja joka toteutuu tässä vuorovaikutuksessa hyvin arkisissa tapahtumapaikoissa ja ympäristöissä (Nurmi 2013). Tässä luvussa käsittelen kodin ja koulun yhteistyön eri osapuolia erityisesti kodin ja sen merkitysten näkökulmista sekä määrittelen tutkimuksen keskeiset käsitteet. Luvun aluksi jäsenän kodin ja koulun osapuolet heidän rooleistaan käsin, ja tämän jälkeen ensimmäisessä alaluvussa 2.1 kuvaan lyhyesti kodin piiriin lukeutuvan käsitteistön, erityisesti vanhemmuuden, kirjavuutta tutkimuskirjallisuudessa. Sen jälkeen alaluvussa 2.2 tarkastelen vanhemmuutta ja huoltajuutta tämän tutkimuksen näkökulmien kannalta sekä määrittelen tämän tutkimuksen kannalta keskeiset, oppilaan kodin piiriin kuuluvat käsitteet. Tätä seuraavassa alaluvussa 2.3 keskityn tarkastelemaan kouluikäisten lasten perheitä havainnollistaakseni sitä, kuinka tyypillistä tänä päivänä on, että opettajan yhteistyökumppanina kodin ja koulun yhteistyössä ovat yhden kodin kotiväen ja vanhempien sijasta kahdessa kodissa erillään asuvat vanhemmat. Luvun lopuksi alaluvussa 2.4 kokoan vielä yhteen ja määrittelen kodin käsitteen tämän tutkimuksen kannalta.

Korhosen (2017) mukaan määritämme kodin ja koulun välisen yhteistyön osapuolten vuorovaikutusta ja toimintaa ”perinteiseen yhteiskuntarakenteeseen liittyvien tilaa ja paikkaa kuvaavien instituutioiden”, kodin ja koulun, kautta. Hän kiteyttää väitöskirjassaan kodin ja koulun välisen yhteistyön toimijat, oppilaat, vanhemmat ja koulun henkilökunnan opettajineen, asemoiden heidät näiden paikkojen käyttäjiksi, niissä eläviksi ja oleskeleviksi. (Korhonen 2017, 31.)

Käytännön tasolla kodin ja koulun yhteistyön toimijoita ovat tiloissa asuvat ja työskentelevät henkilöt: kodeissa asuvien perheiden vanhemmat, kouluissa työskentelevät opettajat, koulun muu henkilökunta sekä kodeissa asuvat ja koulua käyvät lapset ja nuoret. (Korhonen 2017, 31.)

*Lapsi* eli *oppilas* on oleellisesti osa kumpaakin elämänpiiriä, ja hän elää näiden kahden kasvu- ja oppimisympäristön todellisuudessa (Nurmi 2013). Oppilaan rooliin ja toimijuuteen yhteistyössä saatetaan sisällyttää oppilaan koulutyön ja koulussa olemisen osasia (vertaa Nurmi 2013), tai oppilas ja hänen tehtävänsä ja osallisuutensa yhteistyössä saatetaan tyystin jättää määrittämättä (vertaa roolitaulukot: Vantaan kaupunki 2012, 25, 26, 30). Orellin (2020) mukaan lapsen asema ja ”paikka yhteistyössä on määrittelemätön”, ja oppilas voi olla joko ”yhteistyön syy, aihe, aiheuttaja tai kohde” (vertaa Orell 2020, 16). Tästä näkemysten vaihtelevuudesta huolimatta oppilaan rooli kodin ja koulun yhteistyön osapuolena on tämän tutkimuksen kannalta melko mutkatonta määritellä.

Tässä tutkimuksessa oppilas on kodin ja koulun yhteistyön tärkein jäsen, koko yhteistyön keskus, päähenkilö ja syy. Oppilaan asioiden tulisi olla yhteistyön ytimessä ja hänen kokonaisvaltainen hyvinvointinsa ja oppimisensa yhteistyön päämääränä (Kurttila 2013; Hirsto 2001, 42–43). Koska tämä tutkimus tarkastelee yhteistyötä opettajan näkökulmasta sekä suhteessa oppilaan vanhempiin, jää tämän tutkimuksen kontekstissa oppilas ikään kuin sivuosaan, mutta ei merkityksettömäksi. Vaikka oppilas on osa kotiaan, ei hän kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta ikään kuin sulaudu kodin yksikköön, vaan on oma erillinen itsensä.

Myös *koulu* yhteistyön toimijana on varsin helppo määritellä. Sen piiriin kuuluvat koulun sekä opetustoimen henkilöstö, erityisesti opettajat ja oppilashuollon työntekijät, kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttajina ja alullepanijoina. Tässä tutkimuksessa koulua ei tarkastella ensisijaisesti sen institutionaalisen roolin kautta ja yhteiskunnan rakenteena, vaan koulua edustaa opettaja ammatillisena toimijana (vertaa Orell 2020, 16). Koulua tässä tutkimuksessa edustavat *peruskoulun opettajat* moninaisissa rooleissaan.

*Koti* sen sijaan ei ole erillään asuvien vanhempien lapsella kovinkaan yksiselitteinen käsite. Kodin alueelle, kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta, sijoittuvat käsitteet *vanhempi*, *huoltaja*, *lähi-* ja *etävanhemmuus* sekä erilaiset *perhe-* ja *huoltajuusmuodot*. Näiden käsitteiden määrittely onkin tämän tutkimuksen kannalta erityisen merkityksellistä. (Vertaa Hirsto 2001, 43–44.)

## 2.1 Koti eli perheet ja vanhemmat tutkimusten käsitteistössä

Kotiin ja perhesuhteisiin liittyvien käsitteiden käytössä on sekä tutkimuksen, tilastojen että muun kirjallisuuden kontekstissa paljon horjuvuutta. Käsitteistö koskien huoltajuutta, vanhemmuutta, perheitä ja perhesuhteita on niin tutkimuksissa kuin eri valtioiden lainsäädännöissä kirjavaa jo suomeksi, saati englanniksi tai muilla kielillä. (Steinbach 2019, 355–356; Moyer 2004, 3–6, 61–63; Korhonen 2017, 31–37; Castrén 2009, 9–10; Hokkanen 2005, 17–19, 22–31; Rantala 2002, 102–112; Terner 2007; YSO 1985, 1993, 2007, 2012a & 2012b; Castrén & Högbacka 2014; Laaksonen 2014; Murtorinne-Lahtinen 2011; Linnavuori 2007, 12–19; Ritala-Koskinen 2001.) Tämän lisäksi perheitä koskevaa tutkimusta saatetaan tehdä kokonaan määrittelemättä, mitä *perheellä* tutkimuksen kontekstissa tarkoitetaan, eli millaiset perheet tai perhetilanteet tutkimus ottaa huomioon (katso esimerkiksi Rantala, Uotinen & Räikkönen 2018). Vanhemmilla ja huoltajilla puolestaan usein viitataan koulua tai kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevissä tutkimuksissa käytännössä äiteihin (katso Hirsto 2001, 43; vertaa Mertaniemi 2018). Vanhempia saatetaan käsitellä tutkimuksessa yhden vanhemmuusroolin kautta jopa ilman, että yksilöidään selvästi, keistä puhutaan ja keihin viitataan käsitteillä vanhempi tai vanhemmat. Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien sukupuoli saattaa käydä ilmi esimerkiksi jossain sivulauseessa tai yksittäisessä taulukossa. (Katso Santiago ym. 2013; Barge & Loges 2003.)

Morgan, Nutbrown ja Hannon (2009, 168) huomauttavat viitaten 2000-luvun alkuvuosien tutkimuksiin, että tyypillisesti tutkimuksessa äidit ovat niitä, joiden kautta vanhempia koskevia tietoja kysytään (katso Nord & West 2001b, 41; tarkemmin Nord & West 2001a, vii, 17, 59–60; vertaa Mertaniemi 2018, 46). Äidit ovat olleet tutkimuksissa keskeisiä, pääasiallisia tai vieläpä ainoita tiedonantajia jopa silloin, kun tutkimus käsittelee nimenomaan isiä ja isyyttä (Morgan ym. 2009, 172–174; myös Taanila, Laitinen, Moilanen & Järvelin 2002; Harper & Fine 2006; Widding 2013; Kadar-Satat, Leonard & Wang 2020). Isällä puolestaan viitataan usein kirjavaan joukkoon miehen malleja lapsen elämässä: lapsen biologiseen luona tai toisaalla asuvaan isään; isään, jolla joko on lapsen huoltajuus tai ei sitä ole; isäpuoleen tai äidin kanssa asuvaan miespuoliseen kumppaniin tai poikaystävänsä tai johon-

kuhun muuhun läheiseen isähahmoon. (Whitney, Prewett, Wang & Chen 2017; Morgan ym. 2009, 172–174; Taanila ym. 2002; Harper & Fine 2006; Kadar-Satat ym. 2020.) Isän arjen osallisuus lapsen kasvatuksessa ja koulutuksessa vaikuttaa siis tulevan tutkimuksissa varsin usein esiin lähinnä äitien havaitseman, tulkitseman ja kertoman kautta.

Isiä ja heistä erillään asuvia lapsia on tästä huolimatta tutkittu runsaasti eri näkökulmista (esimerkiksi Viry 2014; Adamsons & Johnson 2013; Harper & Fine 2006; Amato & Gilbreth 1999), ja isien osallisuutta ja merkitystä lapsen koulunkäynnin ja oppimisen kannalta tutkitaan vilkkaasti (Pancsofar, Petroff & Lewis 2017; Whitney ym. 2017; Kadar-Satat, Szaboki & Byerly 2017; Lynch 2019; Kadar-Satat ym. 2020; Bailey & Zvonkovic 2003). Suomessa isien osallisuuteen on viime vuosina pureutunut erityisesti *Isän näköinen* -hanke, joka toi vuosina 2018–2020 esiin isäerityistä työtettä Suomessa eri palveluissa. Hankkeen tuottama Isätyökirja (Katajisto, Laitinen, Lappeteläinen & Pitkänen 2020) kokoaa osallistuvaan isyyteen ja isien osallistamiseen liittyvää keskustelua ja tutkimusta, ja tuo esiin niitä arjen ja palvelujärjestelmän haasteita, jotka koskettavat nimenomaan isiä. Suomessa isiin tai erillään asuviin vanhempiin liittyvää tutkimusta kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa ei ole juurikaan tehty; kuitenkin muutama pro gradu -tutkielma ja opinnäytetyö on tarkastellut kodin ja koulun yhteistyötä opettajien, yhteishuoltajien, eronneiden vanhempien tai eronneiden isien näkökulmasta (katso esimerkiksi Juvonen 2013; Honkanen 2020; katso myös varhaiskasvatuksen kontekstissa Nurminen 2020).

## 2.2 Vanhemmat, lapsen asuminen ja huoltajuus

Tässä tutkimuksessa isyys, äitiys tai vanhemman sukupuoli sinänsä ei juurikaan tule esiin, sillä tarkastelen vanhempia ja heidän yhteistyösuhteitaan opettajien kanssa kolmesta muusta näkökulmasta käsin: erillään asuminen; lasta koskevat asumisjärjestelyt ja luonapitoon liittyvät ratkaisut; sekä huoltomuoto ja tiedonsaantioikeus. Näihin näkökulmiin isyys ja äitiys kuitenkin liittyvät vahvasti yhteiskunnallisten rakenteiden sekä erillään asumiseen, huoltajuuteen ja lapsen asumiseen liittyvien ratkaisujen ja konventioiden kautta (katso esimerkiksi Tasa-arvotiedon keskus 2020).

## **Vanhemmuus, asumisratkaisut ja huoltajuus tutkimuksen näkökulmina**

**Ensinnäkin vanhemmat** tulevat tässä tutkimuksessa tarkastelluiksi heidän, oletetun ja opettajan havaitseman, perhetilanteensa tai keskinäisen suhdestatuksensa myötä *eronneina, eron keskellä olevina* tai *erillään asuvina*. Erillään asuminen voi merkitä sitä, että vanhemmat ovat aikaisemmin asuneet yhdessä ja eläneet yhtenä perheenä. Toisaalta se voi tarkoittaa sitä, että he eivät koskaan ole olleet varsinaisesti parisuhteessa keskenään tai että he ovat suunnitelmallisesti kumppanuusvanhempia yhteiselle lapselleen. Lähtökohtaisesti oletan, että erillään asuvat vanhemmat eivät ole parisuhteessa keskenään. Tutkimukseni kannalta se ei kuitenkaan ole erityisen oleellinen seikka, sillä tutkimuksessa ei tarkastella vanhempien virallista parisuhdestatusta, vaan pikemminkin opettajan vaikutelmaa vanhempien keskinäisen suhteen laadusta. En käsiteellisesti siis rajaa erillään asuvien vanhempien ulkopuolelle keskenään parisuhteessa ja silti eri kodeissa asuvia vanhempia, joskin oletan tällaisten tilanteiden olevan suurelta osin tämän tutkimuksen tavoittamattomissa. Tämän tutkimuksen tarkastelemat yhteistyösuhteet voivat siis liittyä toisaalta parisuhteesta eroamiseen ja eron jälkeiseen yhteis- tai rinnakkaisvanhemmuuteen, toisaalta muunlaiseen vanhemmuuskumppanuuteen ja monipaikkaiseen asumiseen.

**Toinen tarkastelukulma vanhemmuuteen** nivoutuu lapsen asumista, tapaamista ja luonapitoa koskeviin sopimuksiin ja järjestelyihin. Tavanomaisesti lapsen kanssa asuvaan vanhempaan eli siihen vanhempaan, jonka luona lapsi asuu ja jonka luona on lapsen virallinen asuinpaikka (LHL 361/1983, 9 a §), viitataan käsitteellä *lähivanhempi* (katso YSO 2012b). Lapsestaan erillään asuvaa vanhempaa, jonka luona lapsi ei asu, nimitetään usein *etävanhemmaksi* (katso YSO 2012a), aiemmin myös tapaavaksi, toisaalla tai muualla asuvaksi vanhemmaksi. (Katso myös Hokkanen 2005; Castrén & Högbacka 2014; Laaksonen 2014; Murtorinne-Lahtinen 2011; Linnavuori 2007; Ritala-Koskinen 2001.)

Vanhemmuuteen ja lapsen tapaamiseen liittyvää terminologiaa on kritisoitu vuosien varrella (katso Miettinen ym. 2020, 16; myös Häkkänen-Nyholm & Nyholm 2015). Kuitenkin arkipuheessa etävanhemman ja lapsen tapaamisista puhutaan varsin yleisesti, vaikka lapsenhuoltolakikin puhuu lapsen ja vanhem-

man yhdessäolosta sekä tapaamisen että luonapidon käsittein (LHL 361/1983, 7 b §, 9 a §). Kun lapsi viettää huomattavasti suuremman osan ajastaan toisen vanhempansa luona, saattavat lähi- ja etävanhemman näköalat lapsensa arkeen olla hyvinkin erilaiset.

Etävanhemmista suurin osa on isiä (Tilastokeskus 2020a). Miettinen ym. (2020, 20) huomasivat tutkimuksessaan, että lapsen asumisjärjestelyihin vaikuttaa kirjoilla olon lisäksi vanhemman sukupuoli. Etä-isät tapaavat tyypillisemmin lapsiaan harvemmin kuin etä-äidit. Puolestaan lähi-isien luona virallisesti asuvat lapset tapaavat etä-äitejään tyypillisesti useammin. Lähi-äitien lapsista huomattavasti suurempi osa on sellaisia, jotka eivät tapaa etävanhempansa juuri lainkaan. Lähi-isien ja etä-äitien lapset taas vuoroasuvat useammin ja heidän välillään luonapitoaika jakautuu tasaisemmin kuin lähi-äideillä ja etä-isillä. (Miettinen ym. 2020, 20).

Nykyisin vuoroasumisratkaisut ovat kuitenkin yleistyneet (THL 2020b). Lapsen luonapidon toteutuessa *vuoroasumisena* tai vuoroasumisen kaltaisena saattaa lähi- ja etävanhemman välinen ero olla hyvinkin olematon ja teoreettinen (vertaa Miettinen ym. 2020, 16). Vaikka nykyilainsäädännön (LHL 361/1983) mukaan vanhempien on siis mahdollista sopia lapsen asumisesta siten, että lapsi vuoroasuu, ja molempien kotien osoitteet voidaan ilmoittaa väestötietojärjestelmään, voidaan lapselle määrittää yhä vain yksi virallinen osoite (LHL 361/1983, 7 b §, 9 a §). Se vanhempi, jonka luona lapsi on kirjoilla, on myös vuoroasumistilanteissa teknisesti ottaen lähivanhempi. Tällä hetkellä yhteiskunnan tuet ja palvelut määräytyvät lapsen virallisen osoitteen mukaan, elleivät vanhemmat erikseen sovi joistain muista ratkaisuista (Miettinen ym. 2020). Myös oppilaan koulupaikka (POL 628/1998, 6 §, myös 28 §) eli tavanomaisesti lähikoulu ja sen myötä koulukuljetus määräytyvät lapsen kotikunnan ja virallisen osoitteen perusteella (POL 628/1998, 32 §; katso lisää Miettinen ym. 2020, erityisesti 83–96), ellei kunta toisin linjaa. Toisaalta kunnan tulee huolehtia opetuksen järjestämisestä kotikuntalaista riippumatta ja osoittaa kunnassa asuvalle kouluikäiselle lapselle koulupaikka: ”Kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta” (POL 628/1998, 4 §).



**Kolmas näkökulma** liittyy huoltomuotoon, eli siihen, onko vanhemmalla huoltajuus vai ei. Lapsenhuoltolain (LHL 361/1983) mukaan lapsen huollon tarkoituksena on ”turvata lapsen tasapainoinen kehitys ja hyvinvointi lapsen yksilöllisten tarpeiden ja toivomusten mukaisesti”. Huoltajan tehtävänä on turvata ja vaalia lapsen ihmissuhteita, erityisesti tämän vanhempiin. Lapsen huolto velvoittaa huoltajaa tarjoamaan lapselle virikkeellinen ja turvallinen kasvuympäristö sekä ”lapsen taipumuksia ja toivomuksia vastaava koulutus”. Huoltajan velvollisuus on suojata lasta niin henkisesti kuin fyysiseltä väkivallalta, ja lasta tulee kasvattaa hellyydellä ja ymmärtämyksellä. (LHL 361/1983, 1 §).

Huoltajan tehtävänä on huolehtia siitä, että lapsen huolto toteutuu edellä mainituin tavoin, ja lapsenhuoltolaki tähdentää, että ”[t]ässä tarkoituksessa huoltajalla on oikeus päättää lapsen hoidosta, kasvatuksesta, koulutuksesta, asuinpaikasta, harrastuksista sekä muista henkilökohtaisista asioista” (LHL 361/1983, 4 §). Huoltajalla on siis oikeus tehdä päätöksiä lasta koskevissa henkilökohtaisissa asioissa, kun niiden päätösten tavoitteena on tukea lapsen hyvinvointia ja tasapainoista kehitystä. Kun huoltaja tekee näitä päätöksiä, tulee hänen lapsenhuoltolain 4 §:n mukaan keskustella niistä lapsen itsensä kanssa etukäteen sekä ottaa päätöksissä huomioon lapsen mielipide ja toivomukset. Lisäksi huoltajan pitää kertoa lapselle tätä koskevista päätöksistä sekä muista lapsen elämään vaikuttavista asioista. Keskustellessaan näistä asioista lapsen kanssa huoltajan tulee tehdä se lapsen ikään ja kehitystasoon nähden sopivalla tavalla. (LHL 361/1983, 4 §.)

### **Juridinen vanhemmuus ja huoltajuus**

Lapsen huoltajuus määräytyy joko lain, sopimuksen tai tuomioistuimen päätöksen nojalla (Oikeusministeriö 2017, 30; Lahtinen 2011, 302). Lapsenhuoltolain (LHL 361/1983) mukaan lapsen syntyessä avioliittoon ovat lapsen molemmat vanhemmat myös hänen huoltajiaan. Mikäli vanhemmat taas eivät ole lapsen syntyessä avioliitossa keskenään, lapsen synnyttänyt äiti on lapsen huoltaja. Lapsen synnyttänyt äiti on siis aina lapsen oikeudellinen vanhempi ja myös lapsen huoltaja. Uudistuneiden isyys- ja äitiyslakien myötä vanhemmuuden ennen lapsen syntymää tunnustaneesta isästä tai äidistä tulee myös lapsen huoltaja sen

jälkeen, kun vanhemmuus on vahvistettu (LHL 361/1983 6 a §), elleivät vanhemmat sovi keskenään huoltajuudesta jollain muulla tavalla. Kun yksinhuoltaja menee naimisiin lapsen toisen juridisen vanhemman kanssa, joka ei ole aikaisemmin siis ollut lapsensa huoltaja, tulee tästä avioliiton myötä lapsenhuoltolain nojalla myös lapsensa huoltaja. (LHL 361/1983, 6 §, 6 a §.)

Kun keskenään avioituneet lapsen vanhemmat eroavat, säilyvät he ilman eri sopimusta molemmat lapsensa huoltajina eli he ovat siis automaattisesti *yhteishuoltajia*. Yhteishuollon voidaankin ajatella olevan pääsääntö ja yksinhuollon poikkeus (Pölönen 2015, 18). Avoliiton purkautumisen jälkeen tilanne ei aina ole näin yksiselitteinen. Vaikka avioliiton ulkopuolella syntyneet lapset saavatkin nykyään huoltajakseen myös hänet tunnustaneen vanhemman, kun vanhemmuus on tunnustettu ennen lapsen syntymää, jää vaille huoltajuutta sellainen vanhempi, joka tunnustaa vanhemmuutensa vasta lapsen syntymän jälkeen (katso Oikeusministeriö 2017, 30). Huoltajuudesta vanhempien täytyy tällaisessa tilanteessa sopia erikseen.

On siis mahdollista, että lapsen kanssa asuvakaan juridinen isä ei ole lapsensa huoltaja, mikäli vanhemmat eivät ole sopineet myös yhteishuoltajuudesta joko isyyden tunnustamisen yhteydessä tai erikseen sen jälkeen. Menneinä vuosikymmeninä tämä on ollut todennäköisesti paljon yleisempää kuin nykyään. Avoliiton päättyessä eron joko toinen vanhemmista on lapsensa *yksinhuoltaja* tai molemmat vanhemmat ovat lapsensa huoltajia, riippuen siitä, millaisia sopimuksia vanhemmat ovat lapsen elämän varrella solmineet sekä minkä lakien voimassa ollessa näitä sopimuksia on tehty. Uudistuneiden isyys- ja äitiyslakien vaikutus ei vielä näy peruskoulussa, mutta niiden myötä yhteishuoltajuuden voi odottaa yleistyvän myös niissä tilanteissa, joissa oppilaan vanhemmat asuvat erillään.

### **Huoltajuuteen ja tiedonsaantioikeuteen liittyvät ratkaisut**

1.12.2019 uudistunut lapsenhuoltolaki (LHL 361/1983) tarjoaa mahdollisuuden sopia huoltajuudesta ja tietojensaantioikeudesta sekä vuoroasumisesta varsin monipuolisesti. Ennen lain uudistusta lastenvalvojan luona vanhemmat saattoi-

vat sopia ainoastaan yhteis- tai yksinhuollosta (katso Oikeusministeriö 2017, 128), mutta oheishuoltajuudesta tai oikeudesta saada lasta koskevia salassa pidettäviä tietoja tehtyä sopimusta ei lastenvalvoja voinut vahvistaa. Aikaisemmin oheishuoltajuudesta, tehtävien jakamisesta huoltajien kesken sekä mahdollisista muista oikeuksista ja velvollisuuksista, esimerkiksi tietojensaantioikeudesta, on päättänyt tuomari. Tällöinkään tietojensaantioikeuden vahvistaminen huoltajuutta vailla olevalle vanhemmalle ei ole ollut lapsenhuoltolakiin kirjattu toimintamalli, vaan vakiintunutta oikeuskäytäntöä. (Oikeusministeriö 2017, 29–30, 131; KKO 2003:7.) Tuomarin vahvistama tiedonsaantioikeus tai oheishuoltajuus tarkoittavat sitä, että niin sopuisissakin kuin riitaisissakin tilanteissa näitä koskevat päätökset on täytynyt aina hakea oikeudesta. Ennen lapsenhuoltolain uudistusta siis kaikki ne kouluissakin kohdatut tilanteet, joissa toinen vanhempi on ollut yksinhuoltaja ja joissa ei-huoltaja-vanhemmalla on ollut virallisesti oikeus saada tietoja lapsensa salassa pidettävistä asioista, ovat käyneet läpi vähintään kirjallisen kärjäkäsitteilyn joko sopuisissa tai eriasteisesti riitaisissa merkeissä.

Jo ennen lain uudistusta huoltaja on voinut erillisellä suostumuksellaan pyytää tai antaa luvan siihen, että koulu on voinut tehdä yhteistyötä tai jakaa tietoa myös oppilaan sellaisen vanhemman kanssa, joka ei ole lapsen huoltaja. Tätä en ole löytänyt yksiselitteisesti ilmaistuna missään, mutta perusopetuslain mukaan ”oppilaan huoltajan tai muun laillisen edustajan yksilöidyllä kirjallisella suostumuksella voidaan opetuksen järjestämisen kannalta välttämättömiä salassa pidettäviä tietoja pyytää myös muilta tahoilta” (POL 628/1998, 40 §). Olisi perusteltua olettaa, että tällainen muu taho voisi olla viranomaistahojen lisäksi olla myös lapsen ei-huoltaja-vanhempi. Lisäksi oppilashuoltolaki (OHL 1287/2013, 19 §) toteaa, että yksittäistä oppilasta koskevaan oppilashuoltoasian käsittelyyn voi osallistua ”[oppilaan] yksilöidyllä kirjallisella suostumuksella – – tarvittavia opiskeluhuollon yhteistyötahoja taikka [oppilaan] läheisiä.” Mikäli oppilas taas ei ikänsä tai kehitystasonsa vuoksi voi itse arvioida tällaisen asian merkitystä, voi hänen huoltajansa tai muu laillinen edustaja antaa tähän suostumuksen oppilaan sijasta (OHL 1287/2013, 19 §).

On siis varsin oletettavaa, että vähintään jossain määrin opettajien yhteistyökumppaneiden joukko kodeissa laajenee uudistuneen lapsenhuoltolain myötä, vaikkakaan vielä sen kaikki oikeusvaikutukset eivät ulotukaan peruskouluun. Lastenvalvojalla vanhemmat voivat nykyään sopia keskenään sekä huoltajuudesta että tiedonsaantioikeudesta kuin myös lapsen asumisesta, tapaamisista tai vuoroasumisesta (LHL 361/1983, 7 §, 7 b §; katso myös THL 2020c). Vanhemmat voivat sopia *yhteishuoltajuudesta* tai toisen vanhemman *yksinhuoltajuudesta* sekä *oheishuoltajuudesta* eli lapsen huollon uskomisesta vanhempien ohella muulle henkilölle, ja huoltajat puolestaan voivat sopia keskinäisestä tehtäviensä jaostaan (LHL 361/1983, 7§; Pölonen 2015, 19, 20–21). Tämän lisäksi vanhemmat voivat sopia ei-huoltaja-vanhemman tai muun henkilön oikeudesta saada huoltajan tavoin ”lasta koskevia salassa pidettäviä tietoja viranomaisilta ja yksityisiltä palveluntuottajilta joko kaikissa tai sopimuksessa määrätyissä asioissa” (LHL 361/1983, 7§). Tätä kutsutaan varsin vakiintuneesti *tiedonsaantioikeudeksi*, vaikkakin laissa puhutaan *tietojensaantioikeudesta* (katso Oikeusministeriö 2017; LHL 361/1983, 7§).

### **Erillään asuvat vanhemmat tässä tutkimuksessa**

Kaikki vanhemmat eivät siis ole lastensa huoltajia – toisaalta kaikki huoltajat eivät ole lastensa vanhempia. Vanhemmuus ja huoltajuus kietoutuvat perhesuhteiden eri ulottuvuuksiin: biologiseen, geneettiseen, juridiseen eli oikeudelliseen, sosiaaliseen ja psykologiseen yhteyteen. (Ritala-Koskinen 2011, 54–60; katso Sateenkaariperheet ry 2020.) Tässä tutkimuksessa *erillään asuvilla vanhemmilla* viitataan oppilaan juridisiin vanhempiin, jotka asuvat erillään, ovat eronneet tai ovat eroamassa aivan riippumatta oppilaan huoltomuodosta tai asumisjärjestelyistä. Pääosin muut vanhemmuuden muodot eivät ole osa tämän tutkimuksen käsitteistöä, vaikkakin esimerkiksi sosiaaliset vanhemmat saattavat olla erittäin merkityksellisiä jäseniä lasten perheissä ja heidän vaikutuksensa koululaisen arkeen ja asioiden hoitoon voikin olla huomattava (Murtorinne-Lahtinen 2011).

Vanhempi voi olla siis *yksinhuoltaja*, *yhteishuoltaja* lapsen toisen vanhemman kanssa tai *ei-huoltaja-vanhempi*. Yhteishuollossa olevan lapsen vanhempien kesken voi olla huoltajien tehtävien jakoa koskevia sopimuksia eli huoltomuoto voi

olla myös niin sanottu *jaettu huolto* eli *yhteishuolto jaetuin tehtävin*. Huoltajuutta vailla olevalla vanhemmalla voi olla *tiedonsaantioikeus* eli virallinen oikeus saada tietoa lasta koskevista asioista huoltajan tavoin joko kaikissa tai rajatumminkin tietyissä asioissa. Vaikka vanhemmat ja vanhemmuus ovat tärkeitä, tämän tutkimuksen kannalta juridistakin vanhemmuutta keskeisempi on huoltajuus, nimenomaan oikeudellisena käsitteenä. Vanhemmuuden eri ulottuvuudet ovat läsnä kodin ja koulun yhteistyössä lasten kodeissa, mutta huoltajuus ja tiedonsaantioikeus ovat ne, jotka tällä hetkellä määrittävät koulun yhteistyökumppanin oppilaan asioissa.

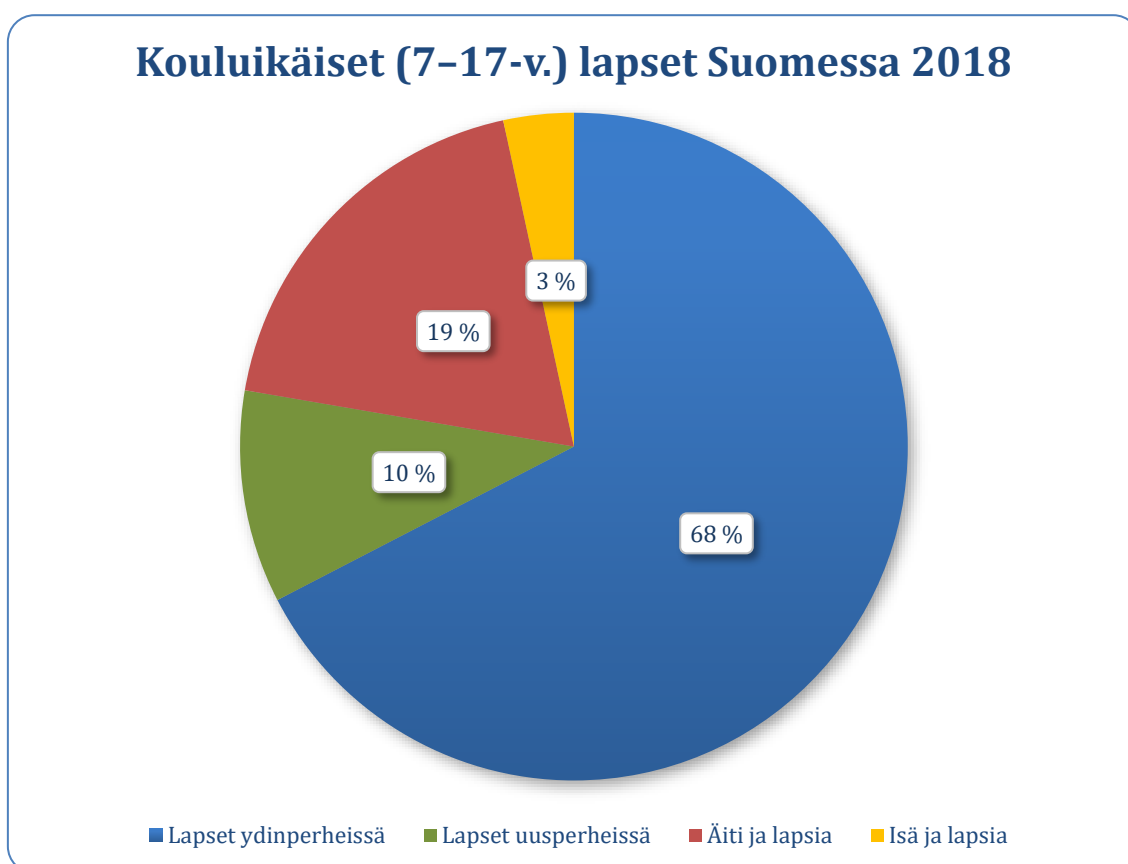
### 2.3 Kouluikäisten lasten perheet ja perhemuodot

Kouluikäiset lapset elävät Suomessa yhä valtaosin ydinperheissä molempien vanhempiensa kanssa. Huomattavan suuri osa lapsista asuu kuitenkin yhden vanhemman perheissä tai kahden vanhemman muodostamissa uusperheissä. Tilastoissa *yksinhuoltajaperheitä* eli *yhden vanhemman perheitä* ovat ne perheet, jossa yksi tai useampi alle 18-vuotias lapsi on kirjoilla samassa asunnossa isänsä tai äitinsä (Castrén, Tuomaala & Neuvonen 2017, 14; Tilastokeskus 2020b). *Uusperheeksi* tilastoidaan perheet, joissa samassa kodissa on kirjoilla pariskunnan toisen osapuolen tai molempien oma lapsi tai lapsia sekä mahdollisesti yhteisiä lapsia (SVT 2018b; Castrén ym. 2017, 14). Seuraavaksi tarkastelen sitä, millaisissa perheissä kouluikäiset lapset elävät Suomen virallisen tilaston (2018a-d) tarjoamien tietojen perusteella asuvat. Tässä tarkastelussa määrittelin kouluikäisen jättämällä koko alle 18-vuotiaiden lasten ikäluokasta pois alle kouluikäiset, 0–6-vuotiaat, lapset.

Vuonna 2018 Suomessa asui kaikkiaan 1 037 995 alle 18-vuotiasta lasta perheissään. Näistä lapsista kahden vanhemman perheissä asui 835 288 lasta ja yhden vanhemman perheissä 202 707. (SVT 2018a). Kahden vanhemman perheissä, toisin sanoen ydin- ja uusperheissä asui noin 80 % ja yhden vanhemman perheissä noin 20 % alle 18-vuotiaista vanhempiensa kanssa asuvista lapsista. Uusperheissä asui samana vuonna kaikista alle 18-vuotiaista lapsista 10,3 % eli 106 625 lasta (SVT 2018b). Näistä lapsista uusperheiden molempien vanhempien yhteisiä, ”meidän” lapsia oli vajaa kolmannes eli 32 170 lasta. Loput

74 455 lasta olivat parisuhteen toisen osapuolen eli ”’minun’ tai ’sinun’” lapsia. (SVT 2018b; Sutinen 2005, 4–5.) Noin 70 % lapsista asui siis ydinperheissä.

Kouluikäisiä 7–17-vuotiaita lapsia vuonna 2018 asui vanhempansa kanssa kaikkiaan 652 807. Heistä kahden vanhemman perheissä asui 507 256 lasta ja yhden vanhemman perheissä yhteensä 145 551 lasta. (SVT 2018c.) Tuolloin kouluikäisistä lapsista siis noin 78 % asui kahden vanhemman perheissä ja yhden vanhemman perheissä noin 22 %. Näistä äitien kanssa asui 123 474 lasta eli kaikkiaan noin 19 % kouluikäisistä lapsista. Isien kanssa kouluikäisistä lapsista asui noin 3 % eli 22 077 lasta. (SVT 2018c, vertaa kuvio 1.)



KUVIO 1. Kouluikäiset lapset Suomessa perhetyypeittäin

Kuvio on suuntaa antava, ja se on muodostettu SVT (2017, 2018a-c) tietojen pohjalta. Todennäköisesti ydinperheissä asuvien lasten osuus kuviosta on hieman liian suuri.

Suomen virallisen tilaston (SVT 2017) perusteella voi todeta, että kouluikäiset lapset asuvat useammin yhden vanhemman perheissä kuin alle kouluikäiset lapset. Kun kaikista alle 18-vuotiaista lapsista noin 10 % asuu uusperheissä ja noin 20 % asuu yhden vanhempansa kanssa sekä kouluikäisistä lapsista yhden vanhemman perheissä asuu noin 22 %, voi perustellusti tehdä varovaisia päätel-

miä ydinperheissä ja uusperheissä elävien kouluikäisten lasten määrästä. On melko todennäköistä, että kouluikäiset lapset eivät asu useammin ydinperheissä kuin alle kouluikäiset lapset. Erojen myötä yhden vanhemman perheiden määrä kasvaa, ja kun nämä vanhemmat muuttavat samaan kotiin uuden kumppaninsa kanssa, syntyy uusperheitä. Vaikka käytettävissäni ei ole erillistä tilastoa siitä, kuinka monta prosenttia kouluikäisistä lapsista asuu uusperheissä, voi edellä esittelemieni lukujen perusteella arvioida, että kouluikäisistä ydinperheissä asuu enintään 68 % ja uusperheissä vähintään 10 % (katso kuvio 1).

Perheiden todellisuus poikkeaa huomattavasti tilastoista (Castrén ym. 2017, 12-14). Kuviossa 1 näkyy suuntaa antavasti, kuinka suurta osaa kouluikäisistä jonkinlainen muunlainen perhemuoto kuin ydinperhe koskettaa. Huomionarvoista on esimerkiksi se, että kuvion 1 ydinperheessä elävien kouluikäisten joukossa on todennäköisesti suurehko joukko niitä, jotka itse tulevat rekisteröidyiksi tilastoihin ydinperheessä kummankin vanhempansa kanssa asuvina lapsina. Heillä voi kuitenkin olla perheenjäseniä, jotka asuvat niin ikään tilastojen mukaan uusperheessä tai yhden vanhemman perheessä, ja joille tämä ydinperhe on niin sanottu etäuusperhe. Tässä kuviossa ei lainkaan ole mukana niitä lapsia, jotka asuvat jossain muualla kuin oman vanhempansa kanssa. Esimerkiksi lapsella, joka asuu sijaisperheessä, perhekodissa tai sukulaisensa luona, voi olla vielä lisäksi erillään asuvat vanhemmat tai huoltajat. Toisaalta myöskään vuoroasuminen, erillissuhteessa elävät vanhemmat ja siten monipaikkaisesti asuvat perheet tai erillään asuvien vanhempien vuorottelu samassa kodissa lapsien asuessa kokoaikaisesti samassa kodissa, niin sanottu lintukoto-malli, eivät myöskään tule näkyviin lapsen viralliseen asuinpaikkaan sidotuissa tilastoissa (Castrén ym. 2017, 43). Vanhempien vuorotteleva asuminen vaikuttaa kuitenkin tuoreen tutkimuksen perusteella hyvin harvinaiselta (Miettinen ym. 2020, 19).

Uusperheissä asuvista lapsista osa on vanhempien yhteisiä, jolloin heillä ei ole mahdollisia etävanhempia. Uusperheen ei-yhteisillä lapsilla sekä yhden vanhemman perheen lapsilla puolestaan on todennäköisiä etävanhempia, ellei toisaalla asuva vanhempi ole tuntematon tai kuollut. Kouluikäisistä lapsista arvioideni perusteella siis noin jopa joka kolmas asuu lähivanhempansa kanssa

joko yhden vanhemman perheessä tai uusperheessä ei-yhteisenä lapsena. Varovaisemmin arvioiden ainakin neljannes tai viidennes peruskoulun oppilaista asuu virallisesti vain toisen vanhempansa kanssa, jolloin on todennäköistä, että heillä asuu vanhempi tai huoltaja toisaalla.

Monipaikkaisesti ja vanhemmastaan erillään asuvien lasten arjen muotoutumiseen vaikuttaa paljon se, kuinka pitkä välimatka kodeilla on. Suurin osa etäisistä asuu lähellä lapsiaan ja samassa kunnassa, ja yksin asuvien etä-isien kodin etäisyys toisaalla asuvien lastensa viralliseen asuinpaikkaan on keskimäärin lyhyempi kuin muilla kokoonpanoilla asuvilla etä-isillä (Tilastokeskus 2020a). Miettisen ym. (2020) tutkimuksen mukaan vuoroasuvien lasten kotien välinen etäisyys on keskimäärin huomattavasti pienempi kuin sellaisilla lapsilla, jotka eivät vuoroasu, ja mitä kauempana kodit sijaitsevat toisistaan, sitä harvinaisemmaksi vuoroasuminen käy. Yli 50 % vuoroasuvista lapsista asuu korkeintaan kolmen kilometrin päässä, ja 90 % alle 20 kilometrin etäisyydellä toisen vanhemman kodista. (Miettinen ym. 2020, 29–30.) Vuoroasujien etävanhemmista alle 15 % asuu eri paikkakunnalla kuin lapsi, kun taas ei-vuoroasujien etävanhemmista eri paikkakunnalla asuvia on yli puolet. Ei-vuoroasuvista lapsista yli 45 % asuikin yli 20 kilometrin ja jopa 25 % yli 100 kilometrin päässä etävanhempansa kodista. (Miettinen ym. 2020, 29–30, 32–33.)

Vuoroasumisesta on olemassa vielä varsin vähän tilastotietoa tai tutkimusta, jonka perusteella suomalaisten kouluikäisten lasten vuoroasumisen yleisyyttä, järjestelyitä, syitä tai vaikutuksia voisi tarkastella kattavasti. Vuoroasumisesta sosiaalitoimessa eli lastenvalvojalla tehtyjen sopimusten tilastoinnissa on ollut kirjavuutta, eivätkä tuomioistuimen päätöksellään vahvistamat vuoroasumissopimukset näy lainkaan THL:n tilastoinneissa. (Miettinen ym. 2020, 11–13.) Uudistuneen lapsenhuoltolain (LHL 361/1983) myötä lastenvalvojan vahvistaman tai tuomioistuimen päättämän sopimuksen perusteella lapsen asuminen merkitään vuoroasumisena väestötietojärjestelmään.

Vanhemmat voivat kuitenkin sopia lapsen asumisjärjestelyistä myös keskenään, eikä virallisten tilastoiden perusteella ole voitu arvioida siitä, kuinka suuri osa vanhemmista ei vahvistuta viranomaisella esimerkiksi sopimusta lapsen



vuoroasumisesta (Miettinen ym. 2020, 12). Miettisen ym. (2020, 46–47) tutkimuksessa kävi ilmi, että liki puolessa vuoroasumistilanteista ei ole virallisesti vahvistettua sopimusta lapsen asumisjärjestelyitä koskien. Ei-vuoroasujista näitä virallista sopimusta vailla olevia on vain vajaa kolmannes. (Miettinen ym. 2020, 46–47.) Yleisimmät syyt vapaamuotoiselle sopimiselle olivat se, etteivät vanhemmat kokeneet virallista sopimusta tarpeellisena vaan sopivat asiasta muutoin, ja se, että he halusivat säilyttää asumisjärjestelyjen joustavuuden (Miettinen ym. 2020, 51), mikä mahdollisesti viestii vanhempien keskinäisestä sopuisuudesta. Huomionarvoista on, että ei-vuoroasujien kohdalla virallisen sopimuksen puuttuminen johtui vuoroasujia huomattavan paljon yleisemmin siitä, etteivät vanhemmat ole tekemisissä keskenään tai että heillä oli ollut vaikeuksia sopia asiasta ja toinen vanhemmista oli vastustanut vahvistamista. Toisaalta sopimus oli saatettu jättää vahvistamatta myös vanhempien välisen riitelyn välttämiseksi. (Miettinen ym. 2020, 51.) Nämä syyt taas vaikuttaisivat liittyvän vanhempien välisen suhteen jännitteisyyteen.

Tilastokeskuksen vuoden 2018 työvoimatutkimuksen lisätutkimuksen tietojen mukaan 14 %:lla kyselyyn vastanneista äideistä ja 17 %:lla kyselyyn vastanneista isistä oli lapsia, jotka asuivat kahdessa kodissa. Kahdessa kodissa asuvia lapsia arvioitiin yhteensä olevan noin 110 000. Näistä lapsista 40 000 (eli noin 36 %) tai noin joka kolmas (eli noin 36 000–37 000 lasta) asui yhtä paljon kummankin vanhempansa luona. (Tilastokeskus 2020a; SVT 2018d.) Tuoreen arvion mukaan noin 50 000 alle 18-vuotiasta lasta vuoroasuu siten, että viettää kummassakin kodissaan vähintään 12 yötä kuukaudessa, ilman että loma-aikoja on otettu huomioon. Kouluikäisiä näistä vuoroasujista on 40 000. (Miettinen ym. 2020, 143.)

Työvoimatutkimuksen lisätutkimuksen mukaan noin 60 % kahdessa kodissa asuvista lapsista asui suurimman osan aikaa lähivanhempansa luona. Vain harva lapsi asui enemmän sen vanhemman luona, jonka luona ei ollut kirjoilla, mutta tällaisiakin asumisjärjestelyjä oli. (SVT 2018d.) Muiden lukujen perusteella niin sanotusti toisaalla asuvan vanhempansa luona asui karkeasti arvioituna muutama tuhat lasta. Huomattavan suuri osa lapsista viettää

suhteellisen paljon aikaa etävanhempansa luona, vaikka 40 % eli 12 yöpymisen asumisaikakriteeri kuukaudessa ei täytyisikään (Miettinen ym. 2020, 21).

Huoltajuusmuodot, luonapidon määrä ja asumisratkaisut eivät sinänsä ole riippuvaisia toisistaan niissäkään tilanteissa, joissa lapsen vanhemmat asuvat erillään. Tilastoja tulkitessa on hyvä muistaa ottaa huomioon se, että käsitteitä käytetään eri yhteyksissä eri merkityksissä. Esimerkiksi Kelan ja Suomen virallisen tilaston käsitteistössä yksinhuoltajuudella tai yksinhuoltajaperheillä viitataan yhden vanhemman perheisiin, ei varsinaisiin huoltomuotoihin (Tilastokeskus 2020b; Kela 2018, 264). Yksinhuoltajaperheen lapsella voi siis olla molemmat vanhemmat hänen huoltajinaan, ja toisaalta lapsi saattaa myös asua vuoroin kummankin vanhempansa kanssa (Castrén ym. 2017, 14). Kahta kotia asuvien lasten vanhemmista arvioiden mukaan 92 %:lla ja vuoroasuvien lasten vanhemmista 99 %:lla on yhteishuoltajuus. (Tilastokeskus 2020a; SVT 2018d; Miettinen ym. 2020, 27). Tilastojen kankeus ja todellisen arjen tavoittamattomuus on hyvä ottaa huomioon myös asumis- ja tapaamisjärjestelyitä koskevia tilastoja tarkastellessa, sillä todelliset lapsen asumisjärjestelyt eivät aina vastaa vahvistettua sopimusta. Erityisesti yksinomaan lähivanhempien luona asuvia lapsia koskevat sopimukset ovat sellaisia, jotka eivät toteudu sovittuina: lähivanhempien mukaan noin viidennes ja etävanhempien mukaan yli 35 % sopimuksista eivät vastaa lainkaan lapsen nykyistä ja todellista asumisjärjestelyä. (Miettinen ym. 56–57.)

## 2.4 Kodin merkitykset kodin ja koulun yhteistyössä

*Koti* merkitsee tässä tutkimuksessa kolmea asiaa. Nämä näkökulmat tarkastelevat kotia yhtäältä yksilöllisyyden *tilana* (vertaa Korhonen 2017, 32–33; Orell 2020, 16), toisaalta yhteistyön *toimijana*. Vaikka kodit muodostuvat seinistä ja huoneista sekä mentaalisista tiloista, moninaisista tunteista ja merkityksistä, ne taipuvat moneen: Kodilla on tehtäviä ja koti kasvattaa, ja koulu puolestaan tukee tätä kodin kasvatustehtävää. Koteihin voi ottaa yhteyttä ja niiden kanssa voi vuoro-vaikuttaa, esimerkiksi arvoja yhdessä pohtien. (Opetushallitus & Suomen Vanhempainliitto 2007, 3; Vantaan kaupunki 2012, 24, 30; Kurttila 2013; POPS 2014, 15, 35.) Kotien kanssa voidaan siis käydä keskustelua, ja kodin sekä toisen toimijan välillä voi

olla ristiriitoja (Oulun kaupunki 2015, 9, 37). Kodit saattavat tutustua kouluun sen tiloissa vaikkapa vanhempainillan yhteydessä. Koti on myös jotain, joka voi kokea tunteita, esimerkiksi yhteistyön myötä kodin ja koulun välille syntynyttä luottamusta. (Korhonen 2017, 14, 171). Kodit voivat kokea toisaalta myös osattomuutta sekä syyllistämistä, kun niiden kontolle kasataan vastuu lapsen haasteista. Kodit voivat vieläpä asemoida itseään suhteessa toisiin antamalla rooleja muille toimijoille. (Orell 2020, 18, 19, 29.)

Kun perusopetuslaki toteaa, että opetuksessa ”tulee olla yhteistyössä kotien kanssa” (POL 628/1998, 3 §), tämä viittaus koteihin tuskin tarkoittaa seiniä, huoneita tai kotiin liitettyjä mielikuvia. ”Koti” onkin metafora niille toimijoille, jotka tätä kotia edustavat. Hämmästyttävän usein puhuttaessa kodista ja siitä, mitä koti tekee, jätetään määrittelemättä keitä tai ketkä nämä toimijat ovat. Tässä tutkimuksessa haluan osoittaa selvästi, mitä tarkoitan käsitteellä koti koulun ja kodin välisen yhteistyön osapuolena. Yritän saavuttaa tämän tavoitteen jäsentämällä kodin monimerkityksisyyttä koulun yhteistyökumppanina ja havainnollistamalla, millaista sisäistä ristiriitaisuutta kotiin yhteistyön käsitteenä sisältyy tämän tutkimuksen kontekstissa. Tämän jälkeen kokoan kodin käsitteen säikeet ja kuvaan, kuinka käsitän kodin tässä tutkimuksessa ja sen sanastossa.

**Ensinnäkin koti viittaa** *kotiväkeen eli oppilaan vanhempiin riippumatta siitä, ovatko vanhemmat juridisesti lapsensa huoltajia vaiko eivät.* Vanhemmalla tarkoitan lapsen juridista vanhempaa eli hänet synnyttänyttä, tunnustanutta ja vahvistettua tai adoptoinutta vanhempaa, isää tai äitiä. Käytän vanhemmasta nimitystä huoltaja niissä kohdin, kuin se on erityisesti tarpeellista. Vanhempi ja huoltaja voi tässä tutkimuksessa viitata sekä lähi- että etävanhempaan. Erottelen myös nämä lapsen asumisen määrittämän vanhemmuuden käsitteet tarpeen ja selkeyden niin vaatiessa.

**Toiseksi tarkoitan kodilla** *lapsen kotia kummankin vanhemman luona riippumatta lapsen virallisesta asumisesta, solmituista tapaamissopimuksista tai todellisesta luonapidosta.* En ota kantaa siihen, kokeeko lapsi kummankin vanhempansa kodin omaksi kodikseen vaiko ei, tai siihen, kokevatko vanhemmat lapsen asuvan monipaikkaisesti kahdessa kodissa vaiko eivät. Lähikoti viittaa lähivan-

hemman asuinsijaan ja lähivanhempaan, etäkoti puolestaan etävanhempaan ja hänen elinpiiriinsä.

**Kolmanneksi koti merkitsee**, kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta, varsin yksiselitteisesti *lapsen huoltajia* – muutamien poikkeuksin. Huoltajia ovat ne lapsen juridiset vanhemmat ja muut henkilöt, joilla on lapsen huoltajuus lain, sopimuksen tai tuomioistuimen päätöksen nojalla. Vaikka päätösvalta lapsen asioissa on huoltajalla, voidaan kodin ja koulun yhteistyöhön ottaa osalliseksi *huoltajuutta vailla oleva juridinen vanhempi* eli ei-huoltaja-vanhempi, mikäli tällä on tiedonsaantioikeus lapsen asioissa. Yhteistyön osapuolina voidaan yksilöllisissä tilanteissa mahdollisesti ottaa lukuun myös ne *muut läheiset aikuiset*, esimerkiksi sosiaaliset vanhemmat, joiden osallisuudesta yhteistyössä *huoltaja on antanut nimenomaisen suostumuksensa*, tai muut *lapsen viralliset edustajat*. Tässä tutkimuksessa vanhempien ohella huoltajuuden saaneet oheishuoltajat tai vanhemman sijasta huoltajaksi määrätyt sijaishuoltajat (THL 2020c, tarkemmin kohdassa Tuomioistuimen päätös lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta) eivät ole tarkastelun kohteena, vaikkakin saattavat sivujuonteena tulla esiin kuvatessani erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä opettajien toimintastrategioita näissä yhteistyösuhteissa.

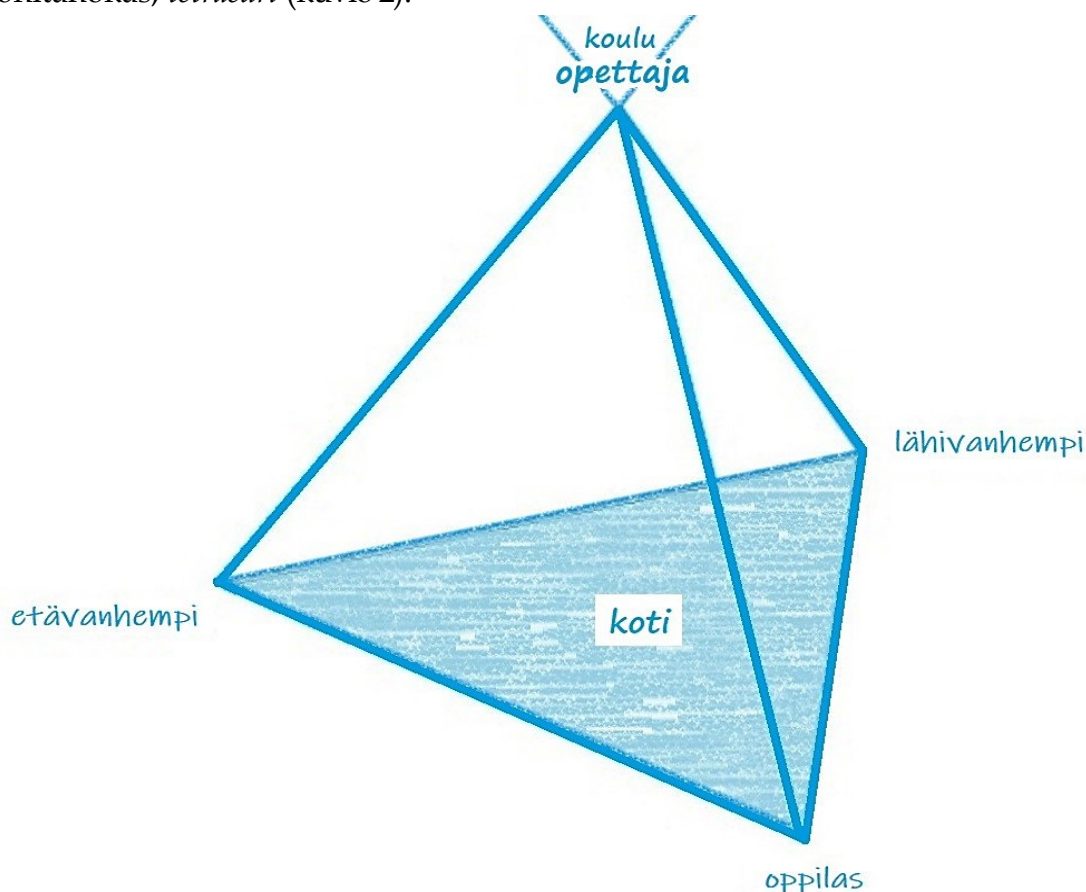
Tiivistäen totean, että tämän tutkimuksen käsitteistössä **koti** koulun yhteistyökumppanina merkitsee huoltajuuden näkökulmasta siis lapsen *juridista huoltaja-vanhempaa*. Huoltajan lisäksi tässä tutkimuksessa kodilla yhteistyökumppanina voidaan viitata – joskin rajatusti – lapsen *ei-huoltaja-vanhempaan*, jolla on *tiedonsaantioikeus* lapsen asioissa. Lapsen asumisen näkökulmasta koti merkitsee *lähi- ja etävanhempaa*. Muut lapsen vanhemmat, huoltajat ja muut läheiset yhteistyön mahdollisina osapuolina rajaavat tutkimuksen polttopisteen ulkopuolelle, vaikkakin he saattavat tulla sivumennen mainituiksi.

### 3 KOULU, YHTEISTYÖ JA ERILLÄÄN ASUVAT VANHEMMAT

Tässä luvussa pureudun kodin ja koulun yhteistyöhön erillään asuvien vanhempien ja moninaisten perheiden kanssa tehtävän yhteistyön kannalta. Luvun aluksi hahmottelen kodin ja koulun välistä yhteistyötä piirtämällä näkyviin erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön ulottuvuudet. Tällä havainnollistan kodin ja koulun välisen yhteistyön osapuolten välille rakentuvaa ja ulottuvaa tilaa, joka muodostaa yhteistyön näyttämöt ja tapahtumapaikan, joilla yhteistyö yksilötasolla toteutuu. Tämän jälkeen ensimmäisessä alaluvussa 3.1 kuvaan tiiviisti kodin ja koulun välisen yhteistyön käsitteen merkityksiä tutkimuskirjallisuudessa ja tässä tutkimuksessa. Alaluvussa 3.2 tarkastelen sitä, millä tavalla lait ja opetussuunnitelmat määräävät ja määrittelevät kodin ja koulun yhteistyötä Suomessa. Tätä seuraavassa alaluvussa 3.3 taustoitan sitä, millä tavalla käytännön yhteistyötä ohjaavat oppaat ottavat huomioon moninaiset perheet koulun yhteistyökumppaneina, sekä kuvaan, millaisia ohjeistuksia maailmalla kodin ja koulun yhteistyön tueksi on tarjottu. Erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön mahdollisia erityistilanteita ja huomioon otettavia seikkoja kuvaan alaluvussa 3.4. Tässä yhteydessä kokoaan lyhyesti, millaisia vaikutuksia vanhempien välisellä riitaisuudella ja ero- ja huoltoriidoilla voi olla kodin ja koulun yhteistyöhön. Avaan myös niitä yhteistyön esteitä, jotka erityisesti liittyvät erotilanteisiin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Luvun lopuksi alaluvussa 3.5 käsittelen vanhempien riitaisuuden vaikutusta lapseen sekä opettajan mahdollisuuksia tarjota tukea vanhempien eron kokeneelle tai vanhempien keskinäisten kiistojen välissä elävälle oppilaalle, sillä oppilaan oppimisen sekä hyvinvoinnin turvaaminen ja tukeminen ovat kodin ja koulun välisen yhteistyön ytimessä.

*Kodin ja koulun yhteistyön* voisi ajatella muodostavan kolmion, jonka kulmien kärkiin sijoittuvat yhteistyön osapuolet eli *koulu*, *koti* sekä *oppilas*. Näiden kulmien ja niiden kylkien rajaama alue muodostaa puolestaan tason, joka kuvaa näiden toimijoiden kesken rakentuvaa yhteistyötä. Tämän tutkimuksen

kontekstissa tämä yhteistyön ”pyhä kolminaisuus” saa uuden ulottuvuuden, kun koti ei mahdukaan kolmion yhteen nurkkaan, vaan täyttää useamman kärjen moniulotteiseksi kappaleeksi muuttuneesta kuviosta. Kolmion sijasta kodin ja koulun välistä yhteistyötä monipaikkaisesti asuvien lasten huoltajien ja erillään asuvien vanhempien kanssa kuvaakin osuvammin kolmioista muodostuva monitahokas, *tetraedri* (kuvio 2).



KUVIO 2. Kodin ja koulun yhteistyön tetraedri

Kappaleen kärkiin sijoittuvat nyt *opettaja* koulun edustajana, sekä *oppilas* vanhempineen. *Etävanhemman* ja *lähivanhemman* välinen särmä voi olla ehjä ja vahva, rikkonainen tai puuttua kokonaan. Oletettavasti oppilaan ja opettajan sekä oppilaan ja lähivanhemman, vieläpä lähivanhemman ja opettajankin, väliset särmät ovat olemassa ja jossain määrin ehjiä. Etävanhemman suhdetta oppilaaseen sekä opettajaan kuvaavat särmät ovat voivat olla yhtä lailla vahvat ja ehjät kuin vastaavat lähivanhemman kohdalla, mutta verrattuna lähivanhempaan on keskimäärin tavallisempaa, että särmät ovat heiveröisiä, rikkonaisia tai jopa kokonaan katkenneita tai puuttuvia. (Vertaa kuvio 2.)

Yhteistyö kodin ja koulun välillä asettuu tässä havainnollistuksessa kappaleen kärkipisteiden välille. Kokonaisvaltaisempaa yhteistyö on, mikäli se toteutuu niin opettajan ja kummankin vanhemman välillä kuin myös vanhempien kesken, oppilasta unohtamatta. Kodin ja koulun yhteistyö on monitasoinen ilmiö (Orell 2020, 20), jonka kaikkia ulottuvuuksia kuvio 2 ei suoraan kuvaa. Tätä oppilaan yksilöllisen tilanteen äärellä tapahtuvaa kodin ja koulun yhteistyötä ympäröimään voikin kuvitella lähiyhteisön sekä yhteiskunnan kerrokset. Tässä tutkimuksessa lähestyn yhteistyötä yksilötasolta käsin eli tarkastellen yksilöllisiä ja moninaisia perhetilanteita sekä niiden vaikutuksia yhteistyössä tapahtuviin kohtaamisiin. Pyrin samalla kuitenkin ottamaan huomioon ne yhteiskunnalliset rakenteet, jotka tukevat tai estävät tämän yksilötason yhteistyön toteutumista. (Vertaa Orell 2020, 20.)

### **3.1 Kodin ja koulun yhteistyön tasot ja muodot**

Käsitteellinen moniulotteisuus ja kirjavuus heijastuu paitsi perhesuhteita koskevaan tutkimukseen, myös kodin ja koulun yhteistyön tutkimukseen (katso Orell 2020, 20–23; Korhonen 2017, 56–60). Orell (2020, 20) viittaa aikaisempaan tutkimukseen todetessaan, ettei kodin ja koulun yhteistyötä koskevaa käsitteistöä voi pitää vakiintuneena. Tätä voidaan perustella sillä kirjavuudella, jota sekä Suomessa että maailmalla tähän käsitteistöön liittyy: Sekä Orell (2020) että Korhonen (2017) esittelevät niitä moninaisia käsitteitä, joita näiden kahden instituution keskinäisen suhteen sekä niiden välisen yhteistyön jäsentämiseen käytetään. Samaa ilmiötä ja sen eri puolia kuvataan lukuisin ja rinnakkaisin, risteävin ja osin ristiriitaisinkin termein, joiden merkitysisällöt ja niille annetut tulkinnat vaihtelevat esimerkiksi kunkin yhteistyön osapuolen näkökulmasta ja käsityksistä riippuen. (Orell 2020, 20–22; Korhonen 2017, 56–60; Barge & Loges 2003.)

Ilmiötä *kodin ja koulun yhteistyö* on Orellin (2020, 20–22) sekä Korhosen (2017, 56–60) tarkastelemien tutkimusten mukaan kuvattu niin yhteydenpitona ja tiedon välittämisenä, yhteistoimintana kuin kasvatuskumppanuutenakin (myös Barge & Loges 2003). Siihen on viitattu niin vanhempien osallistumisena, osallistamisena kuin osallisuutenakin, ja siihen on luettu kuuluvaksi sekä auttamista ja

tukemista että jakamista ja kumppanuutta – vieläpä niin puuttumista ja valtaa kuin keskustelua ja vuorovaikutustakin. Erityisesti kasvatuskumppanuuteen, joka nyttemmin on jo kadonnut ohjausasiakirjoista, on liitetty pyrkiminen vastavuoroiseen ja aitoon yhteistyösuhteeseen, johon sitoudutaan myös tunnetasolla. (Orell 2020, 20–22; Korhonen 2017, 56–60; Barge & Loges 2003.)

Kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena on lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin eli terveellisen ja turvallisen kasvun ja oppimisen tukeminen ja edistäminen oppilaan koulupolun aikana (Nurmi 2013; Oulun kaupunki 2015, 23; Opetushallitus & Suomen Vanhempainliitto 2007, 11; myös POPS 2014, 35). Yhteistyö kodin ja koulun välillä lisää niin oppilaan, luokan kuin koko kouluyhteisönkin hyvinvointia ja turvallisuutta, ja tämän yhteistyön tukemana kukin oppilas saa ”oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea”. (POPS 2014, 35, 62). Vanhempien osallistuminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön onkin tunnistettu yhtenä keskeisimpänä oppilaan koulumenestyksen ennustajana (katso esimerkiksi Barge & Loges 2003). Kodin ja koulun yhteistyö onkin tärkeä tuen lähde ja tukimuoto, sillä sen mahdollistamana yhteistyön osapuolet pystyvät paremmin seuraamaan oppilaan edistymistä ja koulunkäyntiä, mikä edesauttaa oikea-aikaisen ja oikean vahvuisen tuen tarjoamista oppilaille, sellaisena kuin kukin oppilas tukea tarvitsee. Oppilaan lisäksi hänen huoltajansa ovat tämän tuen tarpeen ja tilanteen tuntijoita ja siten opettajan merkityksellisiä yhteistyökumppaneita oppilaan tuen tarpeen arvioimisessa ja tukimuotojen suunnittelemisessa. (POPS 2014, 62; Arminen, Järnefelt & Lång 2013.)

### **Toimintamahdollisuudet yhteistyössä**

Kodin ja koulun yhteistyö koostuu sen eri osa-alueisiin lukeutuvista toimintatavoista ja -mahdollisuuksista, jotka huomioon ottaen opettaja voi vahvistaa vanhempien osallisuutta yhteistyössä (katso Epstein 2010; Korhonen 2017, 70–76): vanhempien tukeminen heidän kasvatustyössään; kodin ja koulun välinen vastavuoroinen viestintä; vanhempien kutsuminen mukaan vapaaehtoistoimintaan; kotona tapahtuvan oppimisen tukeminen; vanhempien osallistaminen päätöksentekoon sekä yhteistyön tekeminen yhteisön muiden toimijoiden kanssa.



(Soveltaen Epstein 2010; katso myös Korhonen 2017, 70–76; Orell 2020, 24–31; Hirsto 2001, 45–47.) Opettaja voi olla näillä kodin ja koulun yhteistyön osa-alueilla aktiivinen ja aloitteellinen toimija, joka tukee vanhempia, suuntaa yhteistyötä ja kutsuu osallistumaan. Korhonen (2017, 70–76) sekä Orell (2020, 24–31) ovat hyödyntäneet Epsteinin (2010) esittelemää jaottelua saman tutkijan aikaisempiin julkaisuihin perustuen, ja laajentaneet sitä soveltumaan suomalaisen peruskoulun kontekstiin. Seuraavaksi tarkastelen näitä toimintatapojen kokonaisuuksia Epsteinin (2010), Korhosen (2017) ja Orellin (2020) koonteja yhdistellen.

*Vanhemmuuden tukemista* Orell (2020) kutsuu Vanhemmuuden vaatimuksiin eli kodin kasvua ja oppimista tukeviin olosuhteisiin liittyväksi yhteistyöksi (Orell 2020, 25–26). Korhonen (2017) esittää tästä esimerkkeinä vanhempainiltojen, työpajojen ja asiantuntijaluentojen järjestämisen sekä oppilashuoltoryhmän tarjoaman tuen (Korhonen 2017, 71, 74). Epstein (2010) liittää vanhemmuuden tukemiseen opettajan kannalta keskeisinä tehtävinä perheiden taustojen, kulttuurien, tavoitteiden, tarpeiden ja huolenaiheiden sekä lasten näkemysten ja oppilaiden moninaisuuden ymmärtämisen. Opettajan on myös tärkeää arvostaa perheiden vahvuuksia ja pyrkimyksiä sekä olla tietoinen omista taidoistaan lapsen kehitykseen liittyvän tiedon jakajana. (Epstein 2010).

*Vastavuoroisessa viestinnässä* monikanavaisuus on tärkeää. Opettajan tulee olla tietoinen vuorovaikutusosaamisestaan ja pyrkiä viestimään selkeästi. (Epstein 2010, 85–87.) Viestinnän eri muotoja eli esimerkiksi koulun digitaalisten järjestelmiä, puhelimella yhteydenpitoa, reissuvihkoja ja tiedotteita, on hyvä hyödyntää monipuolisesti. Vanhempainillat sekä vuosittaisen oppilastapaamiset, esimerkiksi arviointikeskustelut, ovat myös merkityksellisiä viestinnän ja vuorovaikutuksen hetkiä. (Korhonen 2017, 71, 72–73; Epstein 2010.) Orell (2020) yhdistää kodin ja koulun välisen viestinnän Koulukasvatuksen vaatimukseen sisältyvään yhteistyöhön. Tähän liittyy viestiminen koulun toimintaperiaatteista sekä opetuksen tavoitteista ja sisällöistä huoltajille sekä kouluun ja sen käytäntöihin tutustumisen mahdollistaminen. (Orell 2020, 26–27.) Viestinnän tavoitteena on siis vastavuoroinen tiedonsaanti, tiedon jakaminen sekä tutuksi tuleminen.

Vanhempien koulussa tapahtuva osallisuus ja osallistuminen (Orell 2020,

27–28) eli niin sanottu *vapaaehtoistoiminta* toteutuu usein tapahtumien, juhlien ja teemapäivien kautta. Orell (2020) viittaa aikaisempaan tutkimukseen, jonka mukaan suomalaisessa peruskoulussa osallistuvan osallisuuden puuttuminen sekä vanhemmille osoitettujen tilojen puute sekä opettajien pyrkimykset suojella työrauhaa luovat esteitä vanhempien läsnäololle koulussa. Useat suomalaiset vanhemmat eivät koe olevansa tervetulleita vierailemaan koulussa kesken koulupäivän, vaikka vanhemmille onkin tarjottu tilaisuuksia tulla kouluun kertomaan esimerkiksi omasta ammatistaan sekä auttamaan koulupäivän toiminnoissa, retkillä tai tapahtumissa. Lähes kaikki vanhemmat pystyvät osallistumaan sähköisten järjestelmien kautta toteutuvaan yhteistyöhön. (Orell 2020, 27–28.) Vapaaehtoistoiminnan muotoina myös luokkatoimikunnat ja vanhempainyhdistys ovat mahdollisia (Korhonen 2017, 71, 74–75), mutta tarpeellista olisi löytää uusia ja kekseliäitä tapoja, jotka houkuttelisivat harvemmin osallistuvia perheitä mukaan koulun toimintaan. Vanhempien taidot, osaaminen ja kiinnostuksenkohteet tulevat myös koulun tietoon yhteisen toiminnan kautta. (Epstein 2010.)

*Kotona tapahtuvan oppimisen tukemisessa* esimerkiksi vanhempien tiedottaminen kotitehtävistä ja kokeista sekä oppilaskohtaiset tapaamiset ja oppilashuolto-ryhmän toiminta ovat keskeisiä yhteistyön muotoja (Korhonen 2017, 71, 73–74). Epstein (2010) muistuttaa opettajia kunnioittamaan perheen keskinäistä aikaa ja yhdessäoloa sekä suunnittelemaan ja harkitsemaan huolella oppilaalle annettavat kotitehtävät. Oppimista tukeva toiminta kotona (Orell 2020, 28–29) rakentuu ensisijaisesti vanhemman läsnäololle lapsen arjessa sekä kiinnostukselle oman lapsen koulunkäyntiä kohtaan.

Vanhempien *osallistaminen päätöksentekoon* voi tarkoittaa yhteistyön arjessa esimerkiksi mielipidekyselyiden toteuttamista tai vanhempien rohkaisemista osallistumaan vanhempainyhdistysten ja luokkatoimikuntien toimintaan sekä koulun johtokunnan työskentelyyn (Korhonen 2017, 71, 73; Epstein 2010). Vanhempien osallisuus päätöksen teossa (Orell 2020) voisi liittyä myös kasvatustavoitteista, koulun säännöistä, arvoista ja toimintatavoista käytävään keskusteluun. Orell (2020) toteaa aikaisempiin tutkimuksiin viitaten tämän jääneen Suomessa kuitenkin ilmeisen vähälle huomiolle. (Orell 2020, 29–30.) *Yhteisön muiden toimijoi-*

*den kanssa tehtävä yhteistyö* puolestaan sisältää opetuksen rikastamisen sekä toiminnan ja tapahtumien järjestämisen esimerkiksi iltapäivä- ja harrastekerhojen, kirjastojen, yritysten, seurakuntien sekä nuorisotyön toimijoiden tai oppilaiden lähi-ihmisten kanssa (Korhonen 2017, 71, 75–76; Epstein 2010; Orell 2020, 30–31.)

Korhonen (2017) laajensi väitöstutkimuksessaan kodin ja koulun yhteistyön keinovalikoimaa digitaalisen teknologian tuomien mahdollisuuksien kautta. Kodin ja koulun yhteistyö voi ulottua myös *koulussa oppimiseen*, mikä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että vanhemmat osallistuvat etäyhteyden kautta lastensa koulupäivän toimintoihin ja oppimistilanteisiin. *Vapaa-ajalla oppimisella* Korhonen puolestaan tarkoittaa esimerkiksi oppilaan omista mielenkiinnonkohteista portfolion tekemistä digitaalisen teknologian suomin välinein, minkä kautta sekä vanhemmat että opettaja pääsevät osalliseksi lapsen kouluarjen ulkopuolisista oppimisprosesseista. (Korhonen 2017, 222–223.)

### **Yhteistyön toimivuus ja yhteistyö tutkimuksen näkökulmasta**

Kodin ja koulun yhteistyön toimivuuteen vaikuttavat Korhosen (2017, 76–83) tutkimuskirjallisuudesta kokoaman yhteenvedon mukaan edellä kuvattujen toimintatapojen lisäksi yhteistyön osapuolten valmiudet asettua yhteistyöhön. Nämä valmiudet liittyvät esimerkiksi yhteistyötä ja sen osapuolia koskeviin odotuksiin sekä käsityksiin vuorovaikutuksesta ja yhteistyön edellyttämästä panostamisesta. Opettajan tehtävänä on yhteistyön edellytyksiä tukevien puitteiden rakentaminen sekä huoltajien kutsuminen mukaan yhteistyöhön, mikä tarkoittaa esimerkiksi perheiden eli oppilaiden ja vanhempien moninaisuuden huomioimista, heidän erilaisten tarpeidensa ja taustojensa huomioon ottamista, sekä kodin ja koulun yhteistyön toteuttamistapojen sovittamista tähän moninaisuuteen. (Korhonen 2017, 76–83.) Toimivan yhteistyökumppanuuden ja avoimen vuorovaikutuskulttuurin muotoutumisen kannalta tutustuminen ja luottamussuhteiden sekä turvallisen ilmapiirin rakentaminen on tärkeää. Keskinäisen kunnioituksen osoittaminen sekä hyväksytyksi tuleminen kokemus ovat avainasemassa yhteistyön onnistumisessa. (Vertaa Korhonen 2017, 76–81.) Myös todelliset osallistumismahdollisuudet ja riittävät resurssit, yhteistyön säännöll-

syys ja jatkuvuus sekä aktiivisuus ja sitä koskevat samansuuntaiset odotukset tukevat kumppanuuden rakentumista ja parantavat kodin ja koulun välisen yhteistyön toimivuutta. (Korhonen 2017, 76–83.)

Osaaminen ja yhteistyötä koskevat aiemmat kokemukset voivat näiden edellä mainittujen elementtien lisäksi vaikuttaa myönteisesti yhteistyön toimivuuteen. Toisaalta puutteet missä tahansa näistä tuottavat haasteita yhteistyöhön. Opettajan osaaminen yhteistyön rakentamisessa voi jättää toivomisen varaa esimerkiksi koulutuksen puutteiden vuoksi (Perälä-Littunen & Böök 2019; Epstein 2013). Vanhemmat puolestaan voivat olla epävarmoja omasta osaamisestaan lapsen koulutyön ja taitojen tukemisessa. (Korhonen 2017, 81; Perälä-Littunen & Böök 2019). Osaamisen puute tai kokemus omasta osaamattomuudesta voivat tuoda haasteita kodin ja koulun yhteistyöhön. Myös yhteistyöhön osallistuvien aiemmat kokemukset saattavat tuottaa ennakkoluuloja ja epäilyä, mutta ne voivat olla myös ideoiden ja tiedon lähteitä. (Vertaa Korhonen 2017, 76–83.)

Tässä tutkimuksessa määrittelen Orellin (2020, 21–22) tavoin, että *kodin ja koulun välinen yhteistyö* tarkoittaa ”kaikkea toimintaa, jossa koti ja koulu ovat yhteydessä toisiinsa” ja joka tarkentuu ja määrittyy tilannekohtaisesti. Edellä esitellyt yhteistyön edellytykset vaikuttavat yhteistyön toteutumiseen ja jäsennellyt toimintatavat ovat osa opettajan keinovalikoimaa yhteistyössä. Yhteistyön tilannekohtaisuuden ja variaation lisäksi otan huomioon sen, ketkä kotia tässä kodin ja koulun yhteistyössä edustavat. Tämä kodin toimijoiden moniulotteinen tarkastelu on merkityksellistä, sillä vaikka isien osallistumisen ja tuen keskeisyys lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta tiedostetaankin, ovat äidit yhä selkeästi vastuussa kodin ja koulun yhteistyöhön osallistumisesta ja siihen kuuluvista toimista (Widding 2013). Oppilaan erillään asuviin vanhempiin kodin ja koulun yhteistyössä tämä liittyy hyvin vahvasti, sillä valtaosa lähivanhemmista on äitejä (Tasa-arvotiedon keskus 2020). Etävanhemmat ja erityisesti etä-isät ovat harvoin mukana kodin ja koulun yhteistyössä, ja on havaittu, että nimenomaan etä-isien osallisuudella yhteistyössä on huomattava tukeva vaikutus oppilaan suoriutumiseen koulussa (Nord & West 2001a ja 2001b).

### 3.2 Yhteistyötä ohjaavat lait ja linjaukset Suomessa

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä opetuksen järjestäjän ja koulun velvollisuuksia suhteessa oppilaiden huoltajiin säätelevät monet lait, erityisesti opetuksen järjestämistä sekä oppilashuoltoa koskevat lait ja asetukset, kuten myös valtakunnalliset ja paikalliset opetussuunnitelmat (POL 628/1998; POA 852/1998; POPS 2014; OHL 1287/2013; katso myös Lahtinen 2011). Perusopetuslaki linjaa erittäin yksiselitteisesti, että "[o]petuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa" (3 §). Perusopetuslain mukaan Opetushallituksen tehtävänä on päättää kodin ja koulun yhteistyön keskeisistä periaatteista opetussuunnitelman perusteissa. Opetuksen järjestäjän tulee puolestaan määrätä kodin ja koulun yhteistyön järjestämistavasta. (POL 628/1998, 14 ja 15 §.)

Koulun rooli koulun ja kodin välisessä yhteistyössä on aloitteellinen ja yhteistyötä ja osallisuutta mahdollistava (POPS 2014, 35). Huoltajan tehtävänä puolestaan on huolehtia siitä, että hänen lapsensa oppivelvollisuus tulee suoritetuksi (26 §). Perusopetuslaki (POL 628/1998) ohjaa huoltajia olemaan aloitteellisia erityisesti oman uskonnon opetuksen järjestämisen suhteen, mutta muutoin vastuu kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä on perusopetuslain asettamien velvoitteiden perusteella opetuksen järjestäjän ja koulun harteilla. Huoltajalla on oikeus saada tietoa arviointiperusteista ja valita, mikäli mahdollista, opetuskielen ja oppilaalle äidinkielenä opetettavan kielen. Koulun ja opetuksen järjestäjän tehtävänä taas on huolehtia siitä, että huoltaja tulee tietyissä asioissa kuulluksi, että tälle ilmoitetaan esimerkiksi oppilaan poissaoloista tai koulussa tapahtuneesta häirinnästä ja että huoltajalta pyydetään suostumus esimerkiksi salassa pidettävien tietojen siirtoon. (POL 628/1998, 6 §, 10§, 12–18 §, 22 §, 26 §, 29–30 §, 35 §, 40 §; POA 852/1998.)

Tilanteissa, joissa oppilas tarvitsee oppimisensa ja koulutyönsä tueksi oppimisen tuen eri muotoja, esimerkiksi tehostettua tai erityistä tukea, on yhteistyö huoltajien kanssa erittäin keskeistä (POPS 2014, 62). Huoltajille sekä oppilaille tulee opetussuunnitelman perusteiden mukaan antaa tietoa tuen kolmiportaisuudesta ja saatavilla olevista tukimuodoista (POPS 2014, 62). Perusopetuslain mukaan huoltajaa on kuultava ennen erityistä tukea koskevan päätöksen teke-

mistä. Lisäksi sekä oppimissuunnitelma että henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS on tehtävä yhteistyössä niin oppilaan kuin huoltajankin kanssa, ”jollei siihen ole ilmeistä estettä”. (POL 628/1998, 16–18 §.) Opetussuunnitelman perusteet muistuttaa olevan tärkeää, että koulun henkilöstö on yhteydessä kotiin heti, mikäli oppilaan hyvinvointi on vaarantumassa tai oppilaalla havaitaan haasteita oppimisessa tai koulunkäynnissä. Oppilaan edistymistä ja tuen tarvetta arvioidaan sekä suunnitellaan yhteistyössä säännöllisesti, ja koulun tulisi tavoitella toimimista huoltajan ja oppilaan kanssa yhteisymmärryksessä. (POPS 2014, 62.)

Oppilashuollosta ja sen toteuttamisesta tulee tiedottaa niin oppilaita kuin heidän huoltajiaan, ja sitä tulee toteuttaa yhteistyössä heidän kanssaan, ja yksilöllisissä tilanteissa heitä tiedottaen ja tarvittaessa heidän suostumuksellaan (OHL 1287/2013, 3 §, 11 §, 14–16 §, 18–19 §, 23 §). On kuitenkin huomattava, että oppilashuoltolain (OHL 1287/2013, 18 §) mukaan oppilaalla on oikeus sekä kieltää huoltajaansa ”osallistumasta itseään koskevan oppilashuoltoasian käsittelyyn” että estää huoltajaa saamasta oppilasta itseään koskevia salassa pidettäviä oppilashuollon tietoja. (Myös Lukkarinen 2015; STM 2015.) Tämä voi toteutua tilanteissa, joissa se ei ole selvästi oppilaan edun vastaista ja joissa oppilaalla on painava syy tehdä näin. Arvion oppilaan kypsyydestä ja hänen etunsa toteutumisesta tekee esimerkiksi kouluterveydenhoitaja tai -kuraattori tai muu oppilashuollon henkilöstöön kuuluva sosiaali- ja terveydenhuollon ammattihenkilö. (OHL 1287/2013, 18 §.) Oppilaan oikeudesta rajata huoltajansa oppilashuollon yhteistyön ulkopuolelle on opettajankin hyvä olla tietoinen erityisesti moniammatillisen asiantuntijaryhmän kokoonkutsujana tai sen jäsenenä. Lisäksi opettajan on tärkeää tietää, että huoltajalla ei ole oikeutta kieltää oppilasta käyttämästä oppilashuollon palveluita (OHL 1287/2013, 18 §; STM 2015).

### 3.3 Yhteistyön oppaat ja moninaiset perhetilanteet

#### Oppaat erotilanteisiin ja huoltajuuskysymyksiin Suomessa

Suomessa opettajien toimintaa erillään asuvien vanhempien tai yleisemminkään moninaisten perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä ei ohjaa mikään tietty yksittäinen ohjeisto. Mikäli ohjeita ja linjauksia on, ovat ne paikallisella tasolla työstettyjä. Lähtökohtaisesti opettajan toiminta nojaa yleisiin lakeihin sekä koulutusta ja opetusta ohjaaviin lakeihin ja asetuksiin, ja opettajien odotetaan olevan tietoisia työtään ohjaavista määräyksistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, 62) toteaa:

Koulun henkilöstön tulee tuntee säädökset ja määräykset, jotka liittyvät huoltajan kanssa tehtävään yhteistyöhön oppilaan tukeen liittyvissä asioissa. Huoltajalle annetaan tietoa niiden soveltamisesta koulun arjessa, esimerkiksi oppilasta koskevien asioiden käsittelystä, tietojensaannista ja niiden luovuttamisesta sekä salassapidosta.

Opettajan tulisi siis osata ohjata ja tiedottaa huoltajia muun muassa tietojensaantiin ja salassapitoon liittyvistä asioista. Tietoa säädöksistä ja määräyksistä on saatavissa, mutta tiedonhakuinen perusteella tämä tieto on hajallaan, eikä se välttämättä ole erityisen selkokielistä. Ne, jotka ehtivät, jaksavat ja osaavat koostaa, tulkita ja soveltaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä koskevaa tietoa moninaisten perhetilanteiden yhteistyön konteksteihin, löytävät sitä esimerkiksi paikallisista opetussuunnitelmista, perusopetusta ohjaavista laeista ja muutamista kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevistä oppaista. Yksittäisen opettajan, vanhemman tai oppilaan näkökulmasta tilanne ei mielestäni ole ihanteellinen, vaan pikemminkin hämmentävä ja epäselvä.

Järjestökentällä ja hallinnon eri alueilla tietoa vanhemmuuteen, huoltajuuteen sekä moninaisiin perheisiin liittyen on koottu runsaastikin monenlaisiksi verkkosivujen kokonaisuuksiksi ja oppaiksi. Yhteistyövanhemmuutta ja siihen liittyviä erityistilanteita kokoaa *Yhteistyövanhemmuuden käsikirja* (Hietanen, Keinonen & Kettunen 2019). *Isätyökirja* (Katajisto ym. 2020) puolestaan tarkastelee isäerityisiä teemoja palvelujärjestelmässä ottaen huomioon myös etä-isien kohtaamat haasteet. Kattavasti monimuotoisten perheiden kohtaamista kasvatuskentällä käsittelee tuore opas *Monimuotoiset perheet varhaiskasvatuksessa* (Monimuotoiset perheet -verkosto 2020b; myös 2020a, erityisesti osio Monimuotoisten perheiden kohtaaminen).

Sateenkaariperheet ry (2020) jäsentää havainnollisesti verkkosivullaan perheen byrokratiaa, esimerkiksi huoltajuuden ja vanhemmuuden käsitteellistä eroavuutta. Oheishuoltajuustilanteita lastensuojeluun liittyen käsittelee puolestaan Pesäpuu ry:n kokoama tietopaketti (Lahtinen 2017).

Eräät yhteiskunnalliset organisaatiot, esimerkiksi Terveyden ja hyvinvoinnin laitos tarjoaa verkkosivullaan pätevää yleistietoa liittyen perheoikeudellisiin asioihin, esimerkiksi lapsen huoltomuotoihin ja luonapitojärjestelyihin (THL 2020c; katso myös Oikeuslaitos, oikeus.fi: Tietoa arjen ongelmiin). Sosiaali- ja terveysministeriö puolestaan on tuottanut vanhempien sopimisen tueksi *Vanhemmuussuunnitelman* opasvihkosineen (STM, päivämätön), jonka avulla vanhemmat voivat pohtia ja keskustella lapsen elämään vaikuttavista asioista erityisesti silloin, kun vanhemmat asuvat erillään. Erinäisiä tukimateriaaleja on kyllä paljon, mutta näiden tarjoamien taustatietojen pohjalta opettajien sekä vanhempien tulisi osata tulkita, millä tavalla niiden tarjoama tieto ja ohjeet soveltuvat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön (huomaa kuitenkin Monimuotoiset perheet -verkosto 2020a sekä Lahtinen 2011 soveltuvin osin).

Järjestökentän toimijat ovat julkaisseet oppaita ja järjestäneet koulutuksia liittyen myös erityisesti erotilanteissa ilmeneviin haasteisiin. Erotilanteissa ilmenee valitettavasti usein niin *fyysistä* kuin *henkistä*, *sosiaalista* kuin *taloudellistakin väkivaltaa*, *vainoa*, *vieraannuttamista* tai *huoltokiusaamista*, joilla voi olla pitkäaikaisia ja vakavia seurauksia. (Katso lisää Ensi- ja turvakotien liitto 2020). Eron jälkeistä vainoa tarkasteleva teos *Varjoista valoon* (Laitinen, Kinnunen & Hannus 2017) sisältää informaatiota myös *turvakiellosta* sekä *lähestymiskiellosta*, jotka vaikuttavat silloin tällöin myös koulun arkeen. Myös opettajan on tärkeää tietää, miten toimia viranomaisena tilanteissa, joissa jokapäiväistä arkea varjostaa vainoaminen tai muu pelko tai huoli omasta tai läheisen turvallisuudesta, ja joissa turva- tai lähestymiskielto vaikuttaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön tai oppilaan arkeen.

Erotilanteisiin liittyy usein riitaisuutta ja erimielisyyksiä. Monien vanhempien väliset riitaisuudet asettuvat ajan kanssa, ja vanhemmat löytävät lapsen asioiden kannalta riittävän sujuvan tavan toimia yhteistyössä toistensa kanssa.



Toisten vanhempien väliset jännitteet säilyvät ja saavat rajuja muotoa, ja lapsi joutuu kokemaan vanhempien haukkumista ja eripuraa, joutuu toimimaan viestinviejänä vanhempien välillä tai joutuu piilottamaan omia ajatuksiaan ja tunteitaan toiselta tai jopa molemmilta vanhemmiltaan. Vieraannuttamiseen sisältyy muun muassa vanhemman mustamaalaamista, vanhemman liittoutumista lapsen kanssa ja lapsen manipulointia sekä usein konkreettista lapsen sekä toisen vanhemman välisen yhteydenpidon tai tapaamisten estämistä. (Korpilahti ym. 2019, 214–215; Sinkkonen 2018; Aleneff 2015; katso myös Häkkänen-Nyholm 2017; Aalto-Setälä ym. 2020, 70.)

Vieraannuttamisen vaikutukset lapseen ja nuoren hyvinvointiin ovat tuhoisia. Aleneff (2015) havaitsi tutkimuksessaan, että vieraannuttamisella on yhteys ”nuorten matalampaan koettuun elämänlaatuun riippumatta siitä, oliko vieraannuttaja onnistunut tavoitteessaan vieraannuttaa lapsi toisesta vanhemmasta. (Sinkkonen 2018; Aleneff 2015; katso myös Häkkänen-Nyholm 2017.) Tämän vuoksi vieraannuttaminen on tärkeää osata tunnistaa myös koulussa. Vieraannuttamisen tunnistamiseen ohjaava opas *Mitä on ja miten tunnistaa vieraannuttaminen?* (ILA 2020) kuvaa varsin seikkaperäisesti, millaisia vaikutuksia vieraannuttamisella ja huoltokiusaamisella voi olla. Vieraannuttamisen keskeiset piirteet (ILA 2020, 14) voivat näkyä koulussakin, ja varsin tyypillistä on, että vieraannutettava vanhempi pimittää toiselta vanhemmalta esimerkiksi lapsen koulunkäyntiin liittyviä tietoja. Opettajat saattavat kohdata vanhemman mustamaalaamista sekä havaita muutoksia lapsen voinnissa, toiminnassa ja suhtautumisessa perheenjäseniinsä. Opas painottaakin viranomaisen velvollisuutta puuttua tilanteeseen esimerkiksi lastensuojeluilmoituksen tekemisen kautta myös huomatesaan lapsen henkistä kaltoinkohtelua vieraannuttamisen keinoin. (ILA 2020, 11, 14; lue lisää Korpilahti ym. 2019; Sinkkonen 2018; Häkkänen-Nyholm 2017; Aleneff 2015.)

### **Koulut ja huoltajuuskysymysten haasteet meillä ja maailmalla**

Maailmalla moninaisten perheiden ja muun muassa erillään asuvien vanhempien huomioimiseen kodin ja koulun yhteistyössä on herätty eri tavoin. Esimerkiksi Yhdysvalloissa muun muassa koulupiirit ovat tarttuneet koulun

päivittäiseen arkeen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyöhön vaikuttaviin huoltajuuskysymyksiin liittyviin haastekohtiin. Koulut tai koulupiirit ovat työstäneet osavaltion lakeihin nojautuvia ohjeistuksia (Albuquerque Public Schools 2020; The Salt Lake City School District 2020; Los Angeles Unified School District, päiväämätön) opettajien toiminnan tueksi arjen tilanteisiin.

Nämä ohjeistukset käsittelevät muun muassa sitä, mitä erilaiset huolto- muodot ja asumisjärjestelyt tarkoittavat, kenellä on oikeus saada lasta koskevia tietoja ja miten huoltajuusmuoto vaikuttaa asiaan tai onko huoltajuutta vailla olevalla vanhemmalla oikeus osallistua lasta koskeviin palavereihin ja muihin koulun tapahtumiin. Ohjeissa otetaan huomioon myös, miten opettaja voi toimia tilanteissa, joihin liittyy lähestymiskielto, miten opettajan tulisi vastata pyyntöihin kirjoittaa lausunto huoltoriitaoikeudenkäyntiin, tai millaisia oikeuksia vanhempipuolilla on suhteessa kouluun. (Albuquerque Public Schools 2020; The Salt Lake City School District 2020.) Nämä edellä mainitut ohjeistukset linjaavat siis koulun roolia, velvollisuutta ja keinoja huolehtia oppilaasta tilanteissa, joissa huoltajuuskysymykset ovat erityisen keskeisiä. Salt Lake Cityn koulupiirin tarjoaman oppaan julkilausuttuna tavoitteena on auttaa koulua pysymään poissa huoltoriidan taistelukentältä sekä suojata niin oppilaan turvallisuutta kuin vanhempien oikeuksia näissä tilanteissa (The Salt Lake City School District 2020, 1).

Skotlannissa puolestaan hallitus on pyrkinyt aktiivisesti tukemaan ja edistämään kodin ja koulun välistä yhteistyötä koulun ja erillään asuvien vanhempien kesken viime vuosina (katso esimerkiksi Skotlannin hallitus 2006, 2019 & 2020) esimerkiksi siten, että koulutuksenjärjestäjillä on velvollisuus luoda *vanhempien osallisuutta kouluissa tukeva strategia* (Skotlannin hallitus 2006; CiS & FNF Scotland 2016). Hallitus ohjaa viranomaisia ja kouluja ottamaan huomioon kodin ja koulun välisessä yhteistyössä monenlaiset perhetilanteet sekä niiden vaikutus käytännön toimintatapoihin. Erillään asuvien vanhempien, etävanhempien, vuoroasuvien oppilaiden vanhempien kuin isienkin tilanne lapsensa oppimisen tukemisessa sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tulee hallituksen linjausten mukaan ottaa huomioon monin tavoin niin järjestelmän tasolla kuin koulun päivittäisessä arjessa. (Skotlannin hallitus 2006, 2019 & 2020, 18–19.)

Näin Skotlannissa on ainakin paperilla ja linjauksissa, tosin järjestökentällä esiin tuodut havainnot viittaavat siihen, että sana ei ole muuttunut käytännön toimintatavoiksi. FNF Scotland (2015) peräänkuuluttaa etävanhempien, erillään asuvien vanhempien ja isien tarpeiden todellista huomioimista kodin ja koulun välisessä yhteistyössä (FNF Scotland 2015, 5–6, 8–9, 11–12), ja ohjaa etävanhempia olemaan itse aktiivisesti yhteydessä kouluun, esimerkiksi tarjoamiensa mallikirjeiden kannustamina (FNF Scotland 2015, 14–17). Skotlannissa järjestötoimijat ovatkin tehneet oppaita erityisesti *etävanhempien ja isien osallisuuden vahvistamiseen koulussa* sekä kouluille ja koulutuksenjärjestäjille että etävanhemmille ja isille itselleen. Oppaissa on konkreettisia esimerkkejä mahdollisista etävanhempia ja kodin ja koulun välistä yhteistyötä koskettavista tilanteista sekä tietoa aihepiiriin liittyvistä laeista sekä tutkimuksista. (Katso esimerkiksi CiS & FNF Scotland 2016; FNF Scotland 2015; FNS & Skotlannin hallitus 2020). Erityisesti opas *isäystävällisistä käytännöistä kouluissa* (FNS & Skotlannin hallitus 2020) tarjoaa yksityiskohtaisia neuvoja siihen, kuinka ottaa huomioon erilaisten perhe- ja elämäntilanteiden keskellä elävät isät kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

Isossa-Britanniassa myös Englannin alueella on aktivoiduttu koulutuksen järjestäjien ja koulujen ohjeistusten laatimisessa: Ison-Britannian opetusministeriö on julkaissut erityisesti *huoltajuuskysymyksiin* liittyvän (Department of Education 2018) oppaan koulutuksenjärjestäjille ja kouluille. Oppaan tarkoituksena on auttaa koulua ymmärtämään lakien mukaiset velvollisuutensa monimuotoisissa perhetilanteissa suhteessa oppilaan vanhempien oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Erityisesti opas on koottu koulun henkilökuntaa niitä tilanteita varten, joissa oppilaiden arkea koskettavat monimutkaiset asumisjärjestelyt tai joissa oppilaan huoltomuoto ei ole selvä, siitä on kiistaa tai huoltajien välillä on erimielisyyksiä. Oppaassa on tilannekuvauksia paikallisiin lakeihin perustuen siitä, kuinka koulun tulisi suhtautua esimerkiksi lähi- tai etävanhemman pyyntöihin tai kieltoihin liittyen muun muassa tiedon antamiseen toiselle vanhemmalle. (Department of Education 2018.) Myös muualla maailmassa on aihepiiri koettu tärkeänä, ja vastaavan kaltainen *perheoikeudellisia kiistatilanteita* käsittelevä ohjeistus kouluille esimerkiksi myös Australian Uuden Etelä-Walesin

opetusministeriön verkkosivulta (NSW Government, päivämätön). Myös tässä ohjeistuksessa tarjotaan kouluille runsaasti tapausesimerkkejä huoltajuutta ja huoltajien tiedonsaanti- ja päätöksenteko-oikeutta koskeviin haasteellisiin kodin ja koulun välisen yhteistyön tilanteisiin (NSW Government, päivämätön).

Kanadassa puolestaan kansainvälinen ja monialainen perhe- ja sovittelu-tuomioistuinten alaan liittyvä organisaatio AFCC on julkaissut opettajan oppaan vuorovaikuttamisesta sellaisten lasten ja vanhempien kanssa, joita koskettavat erotilanteet ja erillään asuminen (AFCC 2009). Opas on kehitetty kasvattajia vastaamaan eroamassa olevien, eronneiden ja muutoin erillään asuvien perheiden ja heidän lastensa tarpeisiin (AFCC 2009, 2). Opas kattaa neuvoillaan ja huomioillaan näihin tilanteisiin liittyvät eri näkökulmat tarjoamalla tukea niin *lasten tukemiseen* kuin heidän *vanhempiensa osallistumisen edistämiseen* unohtamatta tilanteet kohtaavien *opettajien tarvetta pysyä erillään vanhempien välisistä erimielisyyksistä*. Oppaassa kuvataan myös perheoikeudellisten palveluiden sekä tilanteeseen liittyvien muiden ammattilaisten roolia ja tehtäviä tilanteissa, minkä lisäksi opas tarjoaa hyödyllistä materiaalia myös tilanteisiin liittyvän sanaston ja lakien ymmärtämistä, vanhempien ohjaamista sekä suositeltavaa kirjallisuutta ajatellen. (AFCC 2009, 5–13, 14–18, 19–38.) Opettajille tarjotaan myös tietoa liittyen heille mahdollisesti esimerkiksi oikeudesta tuleviin tieto- ja lausuntopyyntöihin (AFCC 2009, 18–19).

Tällainen kattava ohjeistus esimerkiksi monipaikkaisesti asuvien lasten sekä erillään asuvien vanhempien sekä erilaisten huoltajuusratkaisujen huomiointiin ottamiseen tai kiistatilanteiden haasteisiin kodin ja koulun yhteistyössä vaikuttaa tyystin puuttuvan suomalaisilta opettajilta, kouluilta ja koulutuksen järjestäjiltä. Opetus- ja kulttuuriministeriö tai Opetushallitus olisivat varsin luonnollisia ohjeistuksen ja tiedon antajia moninaisissa perhetilanteissa sekä erityisesti erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön erityispiirteiden huomioimiseen (vertaa Skolverket 2012). Tällaista ainakaan valtakunnallisen tason ohjeistusta ei kuitenkaan ole saatavilla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei tarjoa opettajalle juuri kättä pidempää, vaan toteaa lyhyesti, että *perheiden moninaisuus sekä tuen ja tiedon*

*tarpeet tulee ottaa huomioon yhteistyössä* (POPS 2014, 35), ja jättää paikallisen tason päätettäväksi yhteistyön käytännöt ja toteutustavat (POPS 2014, 9-12, 44). Vanhempien välisen yhteistyön tukemiseen perusteissa viitataan lyhyesti huoltajien keskinäisen vuorovaikutuksen edistämisenä ja vanhempainyhdistystoiminnalle pohjan luomisena. Opetussuunnitelman perusteet toteaa: "Vanhempien verkostoituminen ja yhteinen toiminta vahvistavat yhteisöllisyyttä ja antavat tukea opettajien ja koulun työlle." (POPS 2014, 36.) Vanhempien verkostoituminen ja huoltajien keskinäisen vuorovaikutuksen edistäminen tuskin viittaa lukijan mielessä, virkkeen monimerkitysisyydestä huolimatta, yhden oppilaan huoltajien keskinäiseen viestintään vaan pikemminkin ryhmätasolla eri oppilaiden kotien ja huoltajien väliseen yhteydenpitoon ja sen tukemiseen.

On sinänsä ymmärrettävää, että valtakunnallisia ohjeistoja kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamiseen tai pulmatilanteisiin ei ole. Haastavaa tämänhetkisessä tilanteessa on se, että kun opetusta keskeisesti ohjaavissa asiakirjoissa ei avata sitä, millä tavoin käytännössä perheiden moninaisuus voitaisiin paikallisissa opetussuunnitelmissa huomioida, saattavat toteutustavat ja paikalliset ratkaisut poiketa toisistaan huomattavasti. Paitsi opettajien, myös kotien, vanhempien ja huoltajien kannalta tilanne voi olla hämmentävä. Tiedon puute tai sen vaikea saavutettavuus voi tuoda haasteita kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja luoda turhia osallistumisen esteitä (Katz, La Placa & Hunter 2007, 2, 4).

### **Kodin ja koulun yhteistyön oppaat ja moninaiset perheet Suomessa**

Kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevät oppaat korostavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) tavoin koulun aloitteellisuutta yhteistyössä. Kodin ja koulun yhteistyön sisältöä ja käytännön toimintatapoja on pyritty avaamaan opetuksen arjen kannalta erinäisissä kasvatuksen ja opetuksen alan julkaisuissa. Tällaisia ovat esimerkiksi oppaat *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön* (Opetushallitus & Suomen Vanhempainliitto 2007) sekä *Reissuvihkosta dialogiin – ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön* (Helenius 2013). Näistä jälkimmäinen on koottu hanketyöskentelyn myötä herättelemään ideoita niille, jotka yhteistyötä kotien kanssa tekevät ja jotka koulun yhteistyön käytäntöjä kehittävät

(Helenius 2013, 7). Oppaassa perheiden moninaisuus otetaan huomioon erityisesti monikulttuurisuuden näkökulmasta, mutta erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön tarkasteltujen koulujen käytännöissä ei ilmeisesti erikseen ole kiinnitetty huomiota (Vertaa Helenius 2013, 7).

Kuitenkin hankkeen päätösvaiheessa yhteistyön käytäntöjen tarkastelun myötä oppaassa (Helenius 2013) tuodaan esiin myös avioero ja muut oppilaan elämäntilanteen muutokset esiin yhteistyöhön vaikuttavina seikkoina. Arminen, Helenius, Lång ja Metso (2013, 128) nimittäin muistuttavat, että koska yhteistyössä on ”kysymys ennen kaikkea lapsen kasvun tukemisesta”, tulisi koulussa pohtia yhteistyötä myös oppilaan näkökulmasta. Erityisesti siirtymävaiheissa ja elämän suurissa käänneissä koulu voisi ”osoittaa aitoa kiinnostusta oppilaan elämää kohtaan”. Koulujen olisi tärkeää viestiä kodeille, millaisista muutoksista, siirtymistä, nivelvaiheista ja käänneistä oppilaan elämässä vanhempien olisi tärkeää kertoa koulun aikuisille. Tällainen keskeinen oppilaan elämään vaikuttava muutos on esimerkiksi vanhempien avioero:

Onko huoltajille kerrottu, millaisista lapsen elämään vaikuttavista isommista käänneistä koulu toivoisi tietoa, voidakseen huomioida lapsen tilanteen? Esimerkiksi vanhempien avioero tai läheisen kuolema on raskas tilanne, mikä voi heijastua koulussa. Oppilas voi saada turhaan negatiivista palautetta reagoinnistaan, vaikka tarvitsisi ymmärrystä. (Arminen, Helenius, Lång & Metso 2013, 128.)

Laajempien yhteistyöhankkeiden lisäksi myös yksittäiset kunnat ovat koonneet omia ohjeistuksiaan ja opaskirjojaan opettajien työn tueksi ja vanhempien tiedottamiseksi. Paikallisten opetussuunnitelmien rinnalla on siis julkaistu paikallisia oppaita oppilashuoltoon sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Mikkeliissä on koottu vuosien varrella oppaat *Oppilaan tuen käsikirja* sekä *Oppilashuolenpidon käsikirja* (Mikkelin kaupunki 2018 & 2010), Kaarinassa on puolestaan päivitetty *Oppilaan tuen ja oppilashuollon käsikirjaa* (Kaarinan kaupunki 2019). Kattava *Kodin ja koulun välisen viestinnän opas vantaalaisille 1–9-vuosiluokkien kouluille* (Vantaan kaupunki 2012) sekä oululainen *Oppilashuolto perusopetuksessa* (Oulun kaupunki 2015) täydentävät hyvin valtakunnallisia oppaita. Oppaissa moninaiset perheet on otettu huomioon vaihtelevasti, mutta erityisesti mainitsemisani paikallisissa oppaissa on otettu hyvin huomioon esimerkiksi huoltomuotojen vaikutus yhteistyöhön ja opettajan toimintaan. Valtaosassa

löytämistäni paikallisista ohjeistuksista erillään asuvia vanhempia ei ole otettu millään tavalla huomioon.

Valtakunnallisesti keskeisin, joskin jo ikääntynyt, julkaisu *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön* on ottanut perheiden monimuotoisuuden huomioon pohtien perheiden tarpeita, mutta käsittelemättä konkreettisia keinoja ja arkipäiväisiä ratkaisuja yhteistyössä. Opas huomauttaa, että ”lapsella voi olla kaksi kotia” ja ”vanhempia kahdessa paikassa”, viitaten vanhempiin yhteistyökumppaneina laajasti eli sisältäen esimerkiksi siis uusperheiden kautta lasten saamat sosiaaliset vanhemmat. Opas myös muistuttaa arvioimaan sitä, onko ”perherakenteiden moninaistuminen otettu huomioon kodin ja koulun välisessä yhteistyössä vai rakentuuko se edelleen esimerkiksi oletukselle ydinperheestä”. (Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto 2007, 4, 22, 25.)

Oulun kaupungin opas Oppilashuolto perusopetuksessa ohjaa opettajaa toimimaan aktiivisesti ja aloitteellisesti yhteistyössä huoltajien kanssa perheiden yksilöllisyyden ja tarpeet huomioiden (Oulun kaupunki 2015, 40). Opas antaa myös välineitä opettajalle erilaisten perheiden kanssa toimimiseen antaessaan lukijalle havainnollisen tiivistyksen *huoltajuuteen liittyvistä käsitteistä*, mukaan lukien oheishuolto ja tiedonsaantioikeus, sekä niiden käytännön vaikutuksista (Oulun kaupunki 2015, 41). Mikkelin kaupunki (2010, 22 & 2018, 27) viittaa oppaissaan *erityistilanteisiin* käsitellessään lupa-asioita sekä vanhemmille tiedottamista liittyen yhteis- ja yksinhuoltajuuteen sekä niihin tilanteisiin, joissa lapsi ei asu kummankaan vanhempansa tai huoltajansa luona, vaan on sijoitettu tai huostaanotettu. Kaarinan kaupungin (2019, 11) opas puolestaan ottaa yhteis- ja yksinhuoltajuuden esiin lyhyesti heti oppaan alkusivuilla ja korostaa sitä, kuinka koulun työntekijöiden tulee olla tietoisia oppilasta koskevista huoltajuusjärjestelyistä ja tarvittaessa tarkistaa tietonsa virallisista lähteistä. Myös Vantaan kaupunki (2012) on oppaassaan ottanut huomioon perheiden moninaisuuden ja erilaiset huoltajuustilanteet: uusperheet, eri osoitteissa asuvat huoltajat sekä toisaalta myös vaikeassa elämäntilanteessa olevat vanhemmat. Oppaassa myös todetaan, että viestintä ja vuorovaikutus heidän kanssaan vaatii ”koulun väeltä tavallista enemmän aikaa ja paneutumista”. (Vantaan kaupunki 2012, 6.) Lisäksi

arjen vinkiksi opettajat ja koulut saavat sen, että tunnuksia koulun sähköiseen järjestelmään ”tarjotaan huoltajille aktiivisesti” ja ”eroperheet huomioidaan” (Vantaan kaupunki 2012, 17). Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kouluissa huolehditaan erillään asuvien vanhempien mahdollisuudesta saada kummallekin huoltajalle omat tunnukset koulun viestintäjärjestelmään.

Vantaan kaupungin (2012) julkaisemassa oppaassa erityisesti korostetaan sitä, että opettajan on ”hyvä varmistaa, että kutsu menee myös etävanhemmille” ja että huoltajien kanssa yhdessä olisi tärkeää keskustella ja sopia kodin ja koulun välisen viestinnän periaatteista. Yhteisten viestinnän pelisääntöjen sopiminen tarkoittaa esimerkiksi siitä sopimista, ”mitkä ovat huoltajien pääasialliset yhteyskanavat ja miten etähuoltajat huomioidaan”. (Vantaan kaupunki 2012, 9–10.) Tiedonkulkuun ja yhteydenpitoon liittyen opas *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön* toteaa, että vaikka lapsen kouluasioita koskevan tiedon välittyminen vanhempien kesken on pääasiallisesti huoltajien vastuulla, olisi kuitenkin hyvin tärkeää arvioida koulussa tiedonvälitystä koskevia toimintatapoja. Yhteistyötä tulisi kehittää siten, että se ”tavoittaa kaikki lapsen koulunkäynnin kannalta tärkeät aikuiset” ja tähdentää vielä, että aivan erikseen tulisi varmistaa yhteydenpidon toimivuus tehtäessä yhteistyötä sellaisen oppilaan asioissa, jonka vanhemmat asuvat erillään. (Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto 2007, 22, 25.) Opas myös muistuttaa olevan tarpeellista, että yhteydenpidon toteutumista pohditaan myös vanhempien näkökulmasta; eli millä tavoin ja milloin vanhemmat saavat yhteyden opettajiin ja koulun henkilöstöön. Myös sen pohtiminen, ”miten koulu kannustaa vanhempia yhteydenpitoon”, on tärkeää. (Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto 2007, 22.)

Eron jälkeen monissa perheissä esiintyy ristiriitoja lapsen asioiden hoitamisessa ja ratkaisemisessa, ja on todennäköistä, että nämä ristiriidat ulottuvat lapsen koulunkäyntiin liittyvien asioiden hoitoon. Vanhempien keskinäinen erimielisyys lapsen tuen tarpeista voi hankaloittaa esimerkiksi lapsen yksilöllisen tuen suunnittelua kouluissa ja oppilashuollossa (Feinberg, Moses, Engiles, Whitehorne & Peter 2014, 3–4). Edellä mainitut suomalaiset julkaisut eivät linjaa mitenkään yksiselitteisesti, kuinka koulun olisi hyvä toimia



tilanteissa, joissa oppilaan vanhemmat tai huoltajat ovat keskenään eri mieltä lastaan koskevista asioista ja joissa heidän erimielisyytensä tavalla tai toisella vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin tai kodin yhteistyöhön koulun kanssa. Vaikuttaa siltä, ettei ohjeistusta tämänkaltaisiin tilanteisiin ole Suomessa annettu, sillä lapsenhuoltolain uudistamisprosessissa esimerkiksi OAJ antoi lausuntoja (OAJ 2016 & 2017), joissa peräänkuulutettiin lakiin tai sen perusteluihin linjauksia myös näitä tilanteita ajatellen.

### 3.4 Erillään asuvat vanhemmat, huoltajuus ja koulu

#### Huoltajien tehtävät ja yhteistoiminta

Lapsen huoltajilla on niin sanottu *yhteistoimintavelvollisuus* (Oikeusministeriö 2017, 51; THL 2020c). Se tarkoittaa sitä, että huoltajat vastaavat yhdessä lapsen huoltoon kuuluvista tehtävistä sekä tekevät yhdessä lasta koskevat päätökset, elleivät he ole sopineet tai tuomioistuin ole päättänyt heidän keskinäisestä tehtävien jaostaan jotenkin muulla tavoin (LHL 361/1983, 5 §, 7 § & 9 §; katso lisää Lahtinen 2011, 303–304). Lapsenhuoltolaki toteaa, että tilanteissa, joissa joku huoltajista ei esimerkiksi matkan tai sairauden vuoksi voisi osallistua jonkin lasta koskevan päätöksen tekemiseen, yhteistoimintavelvollisuudesta voidaan poiketa. Tällöin estyneen huoltajan suostumus asiassa ei ole tarpeen mikäli ”ratkaisun viivästyimisestä aiheutuisi haittaa”. Lapsenhuoltolaki vielä painottaa, että asioista, joilla on ”huomattava merkitys lapsen tulevaisuuden kannalta, voivat huoltajat kuitenkin päättää vain yhdessä, jollei lapsen etu ilmeisesti muuta vaadi”. (LHL 361/1983, 5 §.)

Huoltajalla on siis oikeus päättää lapsen kasvatuksesta, koulutuksesta ja muista henkilökohtaisista asioista. Lapsenhuoltolain tarkemmissa perusteluissa, jotka ohjaavat lain tulkintaa ja soveltamista, tätä säädöstä täsmennetään siten, että yhteishuoltajien tulisi siis yhteistoimintavelvollisuutta toteuttaen päättää yhdessä ”lapsen päivähoitopaikasta, harrastuksista ja muista säännöksessä tarkoitetuista henkilökohtaisista asioista”. (HE 88/2018, 37; LHL 361/1983, 4 § & 5 §; HELO 2016.) Tämän perusteella on siis ymmärrettävä, että lasta koskevista tärkeistä asioista kuten lapsen asuinpaikasta päättämisen, mikä usein määrittää

lähikoulun, sekä koulutusvalinnoista ja muista kouluasioista päättämisen tulee tapahtua yhdessä huoltajien kesken. (LHL 361/1983, 4 § & 5 §.)

Kaarinan kaupungin (2019) opas viittaa lapsenhuoltolain mukaiseen huoltajien yhteistoimintavelvollisuuteen sekä tilanteisiin, joissa voidaan poiketa siitä pääsäännöstä, että huoltajat tekevät yhdessä lasta koskevat päätökset (Kaarinan kaupunki 2019, 11; katso LHL 361/1983, 4 § & 5 §; myös Mikkelin kaupunki 2019, 27.) Mikkelin kaupunki (2010, 22) toteaa periaatteena olevan, että vanhempien tulisi tehdä lasta koskevat päätökset yhdessä, kun ”vanhemmilla on lastenvalvojan tai oikeuden vahvistama yhteishuoltajuus”. Uudessa oppaassa sanamuoto on laajempi, ”kun vanhemmat ovat yhdessä lapsen huoltajia”, mikä on oikeampi, sillä myös ilman erillistä vahvistamista esimerkiksi avioliittoon syntyneiden lasten vanhemmat ovat lastensa huoltajia, kun avioliitto päättyy eroon (vertaa LHL 361/1983). Joka tapauksessa huoltajat ”vastaavat yhdessä lapsen huoltoon kuuluvista tehtävistä ja tekevät yhdessä lasta koskevat päätökset” (Mikkelin kaupunki 2018, 27).

Konkreettisia toimintaohjeita oppaissa on muutamia. Oulun kaupungin (2015, 41) opas muistuttaa koulun tehtävänä olevan mahdollisimman tasapuolisesti tiedottaa yhteishuoltajia: ”Kun esimerkiksi monialaisessa oppilaskohtaisessa asiantuntijaryhmässä tarvitaan lapsen asioiden käsittelyyn huoltajien kirjallinen lupa, toimitetaan se molemmille huoltajille allekirjoitettavaksi. Mikkelin opas (2010, 22) huomauttaa vielä, että molempien vanhempien allekirjoitusta tarvitaan asiakirjaan tehtäessä ”erityisen tuen päätöstä eli hojksia (erityisopetuspäätös)” ja tällöin asiakirja, tai oikeammin sanottuna asiakirjat, lähetetään tarvittaessa vanhemmalle tiedoksi kirjattuna kirjeenä. Myös Kaarinan kaupungin (2019) opas korostaa, että ”lähtökohtaisesti molempia vanhempia tulisi informoida koulussa tapahtuvista muutoksista” (Kaarinan kaupunki 2019, 11; myös Mikkelin kaupunki 2010, 22 & 2018, 27). Kuitenkin Mikkelin kaupungin (2010, 22) oppaassa tunnustetaan, että tästä huolimatta usein ”käytännössä on toimittu lähihuoltajan kautta”. Oppaassa huomautetaan lisäksi, että “[t]oinen huoltajista voi tarvittaessa valtakirjalla valtuuttaa toisen huoltajan hoitamaan yhteistyötä koulun kanssa,” mutta ettei lainsäädännössä määritellä, kuinka tilanteessa tulisi

toimia. Uudempi oppaista vielä tähdentää oikeudella olevasta mahdollisuudesta antaa tehtävien jaosta erillismääräyksiä. (Mikkelin kaupunki 2010, 22 & 2018, 27.) Jotta huoltajien yhteistoimintavelvollisuus voisi toteutua, tulee koulunkin edustajien toimia aktiivisesti huoltajien tavoittamisessa.

### **Huoltajien keskinäiset erimielisyydet ja pulmatilanteet yhteistyössä**

Vastauksia kouluarjen ja opettajan työn kannalta mietittyttäviin huoltajuuteen ja tiedonsaantioikeuteen liittyviin kysymyksiin on tiedonhakujeni perusteella ollut haastavaa löytää. Etsintäni tuotti kuitenkin osuman muutamaaan Aluehallintoviraston koulutusmateriaaliin, joissa diaesityksen perusteella voi ymmärtää vähintään sivutun huoltajuuteen liittyviä erityiskysymyksiä (esimerkiksi Lukkarinen 2015, Pölönen 2015). Opettajilla ja koulutuksenjärjestäjillä on jossain määrin ollut mahdollisuuksia saada tietoa huoltajuuteen liittyvistä kysymyksistä. Havaintojeni mukaan kuntien erilaisissa asiakirjoissa, oppilashuollon oppaissa tai muissa materiaaleissa puhutaan usein huoltajista, joko yksikössä tai monikossa, mutta harvemmin huoltajuusmuotoja täsmennetään sen tarkemmin. Ajoittain asiakirjoissa korostetaan sitä, että molempiin huoltajiin on oltava yhteydessä (esimerkiksi Oulun kaupunki 2015, Mikkelin kaupunki 2018). Eräissä materiaaleissa näkyy viitteitä huoltajien välisen konfliktin ehkäisyyn tai siihen varautumiseen. Esimerkiksi Kangasalan Perusopetuksen oppilashuoltosuunnitelmassa täsmennetään ohjeistuksia oppilashuoltoa koskien seuraavasti: "Yksilöllisen oppilashuollon kirjalliseen suostumukseen molempien huoltajien allekirjoitukset, jos mukana on lastensuojelu tai poliisi." (Kangasalan kaupunki 2020b, 3.) Vaikka yhteishuoltajilta tulisi muutoinkin pyytää kummankin allekirjoitus, painottaa tällainen sanavalinta mielestäni sitä, että haastavissa tilanteissa pyritään toimimaan korostetun oikein ja lainmukaisesti.

Koulut ja opettajat joutuvat kosketuksiin vanhempien keskinäisten ristiriitojen kanssa eri tavoin. Erillään asuvien tai eroavien vanhempien keskinäiset erimielisyydet saattavat näkyä koulun arjessa jopa oikeusprosessien kautta (OAJ 2016 & 2009). Lapsenhuoltolain uudistamisprosessissa eduskunnan oikeusasiamies toi esiin huoltajien *yhteistoimintavelvollisuuden käytännön haasteita*.

Oikeusasiamies huomautti kanteluissa tulleen usein esiin tilanteita, joissa erillään asuvilla huoltajilla on erimielisyyksiä esimerkiksi lapsen koulutuksen järjestämistä koskevissa asioissa. Oikeusasiamies pitikin ongelmallisena sitä, ettei lainsäädäntö ohjaa, kuinka tällaisissa ristiriitatilanteissa toimitaan. (Eduskunnan oikeusasiamiehen kanslia 2017.)

OAJ (2016) puolestaan toi saman haasteen esiin toteamalla huoltoriitojen sekä yhteishuoltajien eriävien näkemysten lapsen parhaasta näkyvän helposti koulun arjessa ja aiheuttavan toimintatavoissa epätietoisuutta. Huoltajien yhteistoiminnan haasteet heijastuvat kouluun OAJ:n (2017) mukaan muun muassa vanhempien erimielisyyksinä lapsen koulupaikkaan, uskonnon opetukseen ja muihin lapsen opetukseen liittyvistä asioista. OAJ:n mukaan ”koulussa ei pystytä täysin keskittymään koulun perustehtävään eli lapsen opetuksen järjestämiseen”, kun koulut esimerkiksi ”joutuvat – – antamaan aluehallintovirastolle lausuntoja liittyen oikaisuihin, jotka koskevat yhteishuoltajuudessa olevien lasten koulupaikkoja”. OAJ (2017) totesi, että lainkohdan perusteluissa olisi ”tarpeellista tuoda esille, miten erilaisissa lapsen koulutukseen liittyvissä tilanteissa tulisi menetellä, jos huoltajat eivät pysty yhteistyössä toimimaan lapsensa edun mukaisesti”. Opettajien ei tulisi myöskään joutua ratkomaan tilanteita, joihin heillä ei ole selkeää ohjeistusta, vaadittavia tietoja ja roolia:

Koulun tai päiväkodin henkilökunnan ei tulisi olla taho, joka joutuu ratkomaan niitä epäselviä tilanteita, kun yhteishuoltajilla on eri näkemys lapsen asioista. Lisäksi kouluilla ja päiväkodeilla tulisi olla selkeät ohjeet tilanteisiin, joissa huoltajat eivät pääse asiassa yksimielisyyteen, jotta lapsen asioiden sujuminen arjen tasolla päiväkodissa tai koulussa ei kohtuuttomasti vaikeudu. (OAJ 2016.)

OAJ (2016) kannattikin lausunnossaan sitä, että huoltajuuteen, huoltajien päätösvaltaan, asumiseen ja tapaamisiin liittyvät käsitteet tulisi määritellä laissa siten, ettei koulun henkilökunnallakaan olisi niistä epäselvyyttä. OAJ (2017) myös toivoi lain perusteluihin kannanottoa siitä, että ”yhteishuoltajien tulisi yhdessä osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön” ja ehdotti tämän toteutettavan esimerkiksi siten, että ”tapaamiset koulun ja huoltajien välillä lapsen opetukseen liittyvissä asioissa järjestetään samaan aikaan, eikä molemmille huoltajille järjestetä niitä erikseen”. OAJ esitti myös toiveen, että lainkohtien perusteluissa tulisi todeta selvästi, että ”koulu tiedottaa lapsenkoulunkäyntiin liittyvissä

asioissa pääsääntöisesti lapsen huoltajan koululle ilmoittamiin osoitteisiin.” (OAJ 2017.) Tällaisia suoria kannanottoja en lain esitöissä tai tarkemmissa perusteluissa havainnut. Nämä otteet mielestäni kuitenkin paljastavat niitä seikkoja, joita aikaisemmin on koettu haasteellisiksi kodin ja koulun yhteistyössä niissä tilanteissa, joissa opettajan yhteistyökumppaneina ovat oppilaan erillään asuvat vanhemmat. Jääkin nähtäväksi, millä tavoin uudistuneen lainsäädännön vaikutukset ulottuvat tällaisiin kouluarjessa koettuihin pulmatilanteisiin.

Oppilaan asioita hoitaessa sekä oppimisen tuen että oppilashuollon puolella tasapuolisuus, puolueettomuus ja oppilaan molempien huoltajien informointi on merkityksellistä (vertaa Pölönen 2015). Lukkarinen (2015) kuvaa oppilashuoltolakia koskevassa diaesityksessään nimenomaan erotilanteeseen ja yhteistyön tasapuolisuuteen kytkeytyviä haasteita aluehallintoviraston lausumaan viitaten: ”Aluehallintoviraston käsityksen mukaan perusopetuslain 31a §:n mukainen yhteistyövelvoite koskee tasapuolisesti molempia vanhempia, myös avioerotilanteessa, varsinkin silloin kun huoltajilla on yhteishuoltajuus.” (Lukkarinen 2015, 21.) Oppilashuollon toteuttamiseen ja vuonna 2014 uudistuneen oppilashuoltolain (OHL 1287/2013) soveltamiseen annetaan tarkempia ohjeita Kuntainfossa 13a/2015 (STM 2015). Siinä linjataan huoltajien keskinäisiin erimielisyyksiin liittyen, että yksilökohtaisen oppilashuollon tarpeessa olevan oppilaan asioissa monialaisen asiantuntijaryhmän kokoamiseksi riittää vain yhden huoltajan suostumus:

”Jos monialaisen asiantuntijaryhmän kokoamiseksi tarvitaan huoltajan suostumus, ei suostumuksen voida katsoa olevan sellainen lapsen tulevaisuuden kannalta merkittävä päätös, jonka yhteishuoltajat voivat tehdä vain yhdessä. Näin ollen huoltajan suostumukseksi riittää yhden huoltajan antama suostumus.” (STM 2015, 12.)

Asiakirjassa kuitenkin korostetaan, että molempia ”lapsen yhteishuollosta vastaavia huoltajia pyydetään silti osallistumaan monialaisen ryhmän työskentelyyn, ellei alaikäinen ole pätevästi sitä kieltänyt” ja tähdennetään, että tilanteissa, joissa ”huoltajien yhteistyö ei lapsen edun kannalta ole rakentavaa – esimerkiksi vaikean huoltoriitatilanteen vuoksi – voidaan heidän kanssaan työskennellä erikseenkin”. (STM 2015, 12.)

Kodin ja koulun yhteistyön kannalta on merkityksellistä, että koulu on tietoinen oppilasta koskevista huoltajuusjärjestelyistä. Kaarinan kaupunki (2019, 11)

toteaa suoraan: ”Kun koulun työntekijät hoitavat oppilaan asioita, heidän tulee olla tietoisia siitä, kuka tai ketkä ovat lapsen virallisia huoltajia ja huomioida se yhteistyössä.” On tärkeää, että ”opettaja on tietoinen vanhempien tilanteesta”, jotta opettajat voivat ottaa tilanteen huomioon ja ”toimia tilanteen vaatimalla tavalla” (Mikkelin kaupunki 2010, 22). Tämän vuoksi koulujen tulisi selvittää huoltajuuskysymykset esimerkiksi oppilaskortteihin merkittäviä tietoja kerätessään, jotta ”yllättävissä ja riitaisissa tilanteissa asia voidaan varmistaa koulussa olevista tiedoista” (Mikkelin kaupunki 2018, 27 & 2010, 22; Oulun kaupunki 2015, 41). Kuntatason oppaat muistuttavat, että jos koululla ei tiedetä varmasti, kuka on oppilaan huoltaja, voidaan asia tarkistaa tarvittaessa, esimerkiksi tilanteen riitaisuuden takia, väestötietojärjestelmästä. Eri kunnissa ja kouluissa käytännöt saattavat olla erilaisia. Kaarinan kaupungissa näitä asioita hoitaa koulutoimisto, Oulun opas viittaa sivistys- ja kulttuuripalveluiden oppilashallintojärjestelmän pääkäyttäjään ja Mikkelissä puolestaan huomautetaan mahdollisuudesta konsultoida lastenvalvojaa huoltajuuteen liittyvissä ongelmatilanteissa. (Kaarinan kaupunki 2019, 11; Mikkelin kaupunki 2018, 27 & 2010, 22; Oulun kaupunki 2015, 41.)

Lähtökohtaisesti oppilaan molempia vanhempia tulisi informoida koulussa tapahtuvista muutoksista, pääsääntöisesti oppilaan vanhemmat ovat hänen huoltajiaan ja pääsääntöisesti kummallakin huoltajalla on oikeus saada viranomaiselta tietoja lapsestaan, eli myös koulusta (Kaarinan kaupunki 2019, 11; myös Mikkelin kaupunki 2018, 27 & 2010, 22; Pölonen 2015). Aina perhetilanteet eivät ole kuitenkaan yksinkertaisia, ja kouluissa kohdataankin ajoittain *tietojensaanti-oikeutta* koskevia pulmatilanteita. Oppilaan arjen asioiden hoitoon saattaa vaikuttaa esimerkiksi yksinhuoltajuus ja tiedonsaantioikeuden puuttuminen toiselta vanhemmalta. Kun vanhemmat ovat sopineet yksinhuoltajuudesta, on huoltajuutta vailla oleva vanhempi ollut aikaisemmin tiedonsaantioikeuden puuttuessa ”toiselta vanhemmalta saatavan tiedon varassa” (Mikkelin kaupunki 2018, 27 & 2010, 22; Oulun kaupunki 2015, 41). Lapsenhuoltolain uudistuttua yhä useammin vanhemmat voivat sopia lastenvalvojalla tiedonsaantioikeudesta toiselle vanhemmalle. (Katso alaluku 2.2.)

OAJ (2017) kertoi lapsenhuoltolakiuudistukseen liittyneessä lausunnossaan

koulujen joutuneen ”selvittämään ilman riittävää ammattitaitoa” salassa pidettävän tiedon antamiseen ja tietojensaantiin liittyviä asioita. Tämä ei ole suotava tilanne, ja siksi OAJ pyrkikin vetoamaan lainsäätäjät ottamaan päätöksissään huomioon sen, että ”salassa pidettävien tietojen saantia koskevien sopimusten tulee olla selkeitä, eikä sopimusten tarkoituksen selvittäminen voi jäädä koulun tehtäväksi”. (OAJ 2017.) Lain esitöissä käykin ilmi, että tiedonsaantioikeus voi olla ei-huoltaja-vanhemmalla yhtä laaja kuin huoltajalla tai rajattu esimerkiksi vain kouluasioihin (katso alaluku 2.2):

”Jos tietojensaantioikeudesta on sovittu yleisesti, se koskee lasta koskevien tietojen saamista kaikilta viranomaisilta ja yksityisiltä palveluntuottajilta. Tietojensaantioikeudesta voidaan kuitenkin sopia myös yksilöidymmin. Tietojensaantioikeus voidaan esimerkiksi rajata koskemaan vain tiettyjä tahoja kuten päiväkotia. Toisaalta voidaan sopia myös siitä, että vanhemmalla lähtökohtaisesti on yleinen tietojensaantioikeus, mutta se ei kuitenkaan koske tiettyjä asioita, esimerkiksi terveyden- ja sairaanhoitoa.” (HE 88/2018, 29.)

Oulun kaupungin opas (2015, 41) muistuttaa, että viranomaiset antavat lasta koskevia tietoja vain huoltajalle ja että yksinhuoltaja käyttää yksin päätösvaltaa lapsen asioissa. Kuitenkin huoltajan erikseen antamalla kirjallisella luvalla, ja vain sillä, voi tietoja antaa myös toiselle vanhemmalle. (Oulun kaupunki 2015, 41.) Koulujen henkilökunnan onkin hyvä ottaa huomioon, että niin yksinhuoltajuudesta, yhteishuoltajien tehtävienjakosopimuksesta kuin huoltajuutta vailla olevan vanhemman tai muun läheisen tiedonsaantioikeudesta tulee esittää dokumentti, esimerkiksi oikeuden päätös tai lastenvalvojan vahvistama sopimus. (Mikkelin kaupunki 2018, 27; Oulun kaupunki 2015, 41). Tietojeni mukaan ainakaan vielä väestötietojärjestelmä ei tunnista kaikkia erilaisia huoltajuuden ja tiedonsaantioikeuden variaatioita.

### **Huoltoriita ja koulu**

Oppilaiden perheiden tilanteet tulevat ajoittain osaksi koulun arjen todellisuutta moninaisin tavoin. Ne voivat vaikuttaa opettajaan ja voivat näkyä hänen työssään, vaikka ne eivät sinänsä liittyisikään opetustyöhön tai suoraan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Koska koulu on erittäin keskeinen osa lapsen arkea, tulee se usein jollain tavalla osalliseksi vanhempien välisessä huoltoriidassa tai huoltajuuskiistassa (vertaa Wevar 2016, 29). Vanhempien väliseen riitaisuuteen ja kiistoihin voisi viitata yleisesti eroriitana, mutta tässä tutkimuk-

nessa viitataan erityisesti tilanteisiin, jotka ovat edenneet oikeusprosesseihin. Näihin tilanteisiin tässä tutkimuksessa viitataan huoltoriitoina.

Yksi sängen erityinen kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvä ilmiö on opettajan pyytäminen todistajaksi tai lausunnonantajaksi lapsen huoltoa, asumista tai tapaamisia koskevaan oikeusprosessiin. Opas *Oikeudenkäynti lapsiasioissa* (2014) ohjaa tuomioistuinta selvittämään jo prosessin varhaisessa vaiheessa tiedot vanhempiensa huoltoriidan keskellä elävän lapsen arjesta. Oppaassa todetaan, että kun tuomioistuin saa käsiteltäväkseen lapsen huoltoa, asumista tai tapaamisia koskevan asian, tulisi sen selvittää jo heti ensimmäisessä valmisteluistunnossa perheen ja lapsen elämäntilannetta kuvaavat perustiedot (2014, 32). Näitä ovat oppaan mukaan muun muassa perhesuhteisiin, vanhempien työhön ja työaikoihin sekä asumisolosuhteisiin kuuluvat asiat. Opas mainitsee erikseen myös nimenomaan lasta koskevia arjen asioita: lapsen päiväkotia, koulu sekä harrastukset. (Oikeudenkäynti lapsiasioissa 2014, 32).

Usein tuomioistuin pyytää sosiaalilautakunnalta selvityksen lapsen ja perheen tilanteesta, eli olosuhdeselvityksen, päätöksenteon tueksi, ja tässä pyynnössä tuomioistuimen pitäisi yksilöidä konkreettisesti, mitä haluaa olosuhdeselvityksessä selvitettäväksi (Oikeudenkäynti lapsiasioissa 2014, 30–38). Olosuhdeselvityksen tekijöillä on oikeus saada salassapitovelvollisuuden estämättä muilta viranomaisilta, esimerkiksi koulutuksen järjestäjältä, tarvitsemiaan tietoja selvityksen tekemiseksi (OAJ 2009, 32). Koulu ja päiväkotia ovat sellaisia viranomais- tahoja, joilta pääsääntöisesti aina pyydetään lausuntoa. (Oikeudenkäynti lapsiasioissa 2014, 32–33, 63.)

Riita-asioissa asianomaiset voivat toimittaa todisteita oikeuteen asiansa tueksi tai kutsua toivomiaan todistajia oikeuden käsittelyyn. Ilmeisesti aikaisemmin vanhemmat ovat saattaneet aktiivisemmin pyytää opettajia todistajiksi tai pyytää heiltä lausuntoja (vertaa OAJ 2009; Wevar 2016, 43–44). Kun opettajan lausunto on osana olosuhdeselvitystä, kuten usein on, ei lausunnon kirjoittanutta kuulla todistajana oikeudessa. Sen sijaan, mikäli opettajan lausunto on toimitettu oikeuteen toisen vanhemman todisteena, tulee lausunnon kirjoittanutta opettajaa kuulla todistajana oikeudessa. (Oikeudenkäynti lapsiasioissa 2014, 42.) Pykälä-



pankki-opas ohjaa selvästi opettajaa olemaan suostumatta myöskään vanhemman pyyntöön tulla todistajaksi huoltajuusriidassa, ja toteaa, ettei näissä tilanteissa tulisi mennä todistamaan kuin vain tuomioistuimen erillisestä pyynnöstä (OAJ 2009, 31). Wevar (2016) vielä perustelee henkilötodistajaksi pyytämisen tarpeettomuutta sillä, että opetustyön arjessa syntyneistä merkinnöistä, esimerkiksi oppilaan arvosanoihin ja koulun sähköisen järjestelmän rekisterikirjauksiin liittyvistä tiedoista, saadaan jo paljon tietoa oppilaan tilanteesta. Lapsen huoltajilla on oikeus saada näitä tietoja lapsensa koulunkäynnistä ja ne ovat muutoinkin ”suoraan käytettävissä myös huoltoriidan oikeudenkäynnissä kirjallisina todisteina”. (Wevar 2016, 32.)

OAJ:n (2016) mukaan “[o]pettajia pyydetään usein todistajiksi huoltoriitoihin ja sosiaalitoimi pyytää opettajilta lausuntoja huoltoriitoihin liittyen.” Opettajan tavanomaisin syy läsnäoloon oikeudenkäynnissä tai lausuntopyyntöön vastaaminen onkin huoltoriita (OAJ 2009, 31–32). OAJ:n lausunnossa (2016) kuitenkin perustellaan, että käytännöstä pyytää opettajaa todistajaksi tai lausunnonantajaksi tulisi luopua, koska opettaja ”ei voi ottaa kantaa huoltajien sopivuuteen, koska voi kertoa havainnoistaan vain koulun/päiväkodin näkökulmasta.” Wevar (2016) toteaaakin tutkielmassaan, että sen tiedostaminen, ettei opettajan tehtävä ole arvioida vanhemmuutta, ja tämän informoiminen asianosaisille, eli oppilaalle ja hänen vanhemmilleen, lisää ”puolueettomuuden tunnetta ja vahvistaa näin luottamusta kouluun” (Wevar 2016, 34). OAJ (2016) vielä tähdentää, ettei sillä seikalla, kumpi huoltajista on ollut aktiivisempi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, voi olla merkitystä huoltajan sopivuuden arvioimisessa, sillä huoltajat ovat voineet keskenään sopia ja jakaa lapsen arkeen kuuluvien tehtävien hoitoa ja vastuita. OAJ vielä korostaa lausunnossaan, ettei opettajia tulisi pyytää todistajiksi tai lausunnonantajiksi kuin tilanteissa, joissa pyynnölle on ”selvästi ilmoitettu erityinen peruste”. (OAJ 2016.) Koulu vaikuttaakin halukkaalta ”pysyä puolueettomana vanhempien välisessä riita-asiassa, jotta yhteistyö olisi mahdollista myös jatkossa” (Wevar 2016, 33).

Vaikka opettajalla on salassapitovelvollisuus, on hänen mentävä todistamaan uhkasakon nojalla, mikäli tuomioistuin on kutsujana. Kuitenkaan samaa

velvoitetta ja sakon uhkaa ei ole, jos vanhempi on pyytänyt opettajan todistajaksi. (Wevar 2016, 31.) Koska opettaja on vaitiolovelvollinen oppilaan henkilökohtaisista asioista, tulee opettajan huomauttaa todistajana toimimistaan salassapitovelvollisuudestaan oikeuden puheenjohtajalle ennen todistelun alittamista ja ”pyydettyä häntä ratkaisemaan jokaisen kysymyksen kohdalla, onko kysymys sellainen, johon opettaja voi vastata ilman salassapitovelvollisuutensa rikkomista” (OAJ 2009, 32; myös Wevar 2016, 37). Wevar (2016) myös toteaa oikeusjärjestykseen sisältyneisiin odotuksiin vedoten, että myös huoltoriidassa on tärkeää sekä todistajan tehtävän täyttymiseksi että puolueettomuuden kannalta, että ”opettaja kertoo vain siitä, mitä on nähnyt tai havainnoinut eikä sekoita todistukseen uskomuksia tai aavistuksia” (Wevar 2016, 50).

### **Yhteistyön saavutettavuus, osallistumisen esteet ja erityiset olosuhteet**

Ydinperheiden vanhemmat ja yhteishuoltajat tavoitetaan yhä useimmiten äitien ja lähivanhempien kautta (vertaa Mertaniemi 2018; Katajisto ym. 2020; Juvonen 2013; Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto 2007, 25-26). Isät ja etävanhemmat nähdään tutkimusten mukaan koulutuksen kentällä yhteistyön näkökulmasta vaikeasti tavoitettavina vanhempina, joiden osallistumisen ja osallisuuden esteet ovat niin fyysisiä, henkisiä, sosiaalisia kuin käytäntöjen tasolla piileviä. (Boag-Munroe & Evangelou 2012; Campbell 2011; Hornby & Lafaele 2011; Katz ym. 2007.) Koulun välinen yhteistyö sekä isien että etävanhempien kanssa nähdäänkin erityisen vaalimisen ja syventyvän tutkimuksen arvoisena aihealueena (Skotlannin hallitus 2019, 13–14; lisäksi Fabiano & Pyle 2019).

Campbell (2011) kartoitti osana tutkimustaan, miten koulunjohtajat tarkoittavat puhuessaan vaikeasti tavoitettavista vanhemmista. Käytännössä vaikeasti tavoitettavuus merkitsi sitä, että vanhemmat eivät osallistu tai sitoudu juurikaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, eivät saavu tapaamisiin tai vastaa viesteihin, eivätkä pääse helposti ylittämään kohtaamiaan osallistumisen esteitä (Campbell 2011, 10). Osallistumisen esteet kietoutuivat koulun johtajien käsitysten mukaan erityisesti vanhempiin liittyviin tekijöihin, joita ovat esimerkiksi itsearvostuksen puute, aikaisemmat huonot kokemukset koulusta ja sukupuoli-

leen liittyvät kysymykset. Campbell (2011, 11) toteaa aikaisempaan tutkimukseen viitaten, että itsearvostus ja vanhemman kokemus siitä, että hän pystyy vaikuttamaan lapsensa suoriutumiseen, vahvistavat vanhemman osallisuutta lapsensa koulutuksen tukemisessa.

Pyrkiessään vahvistamaan isien osallisuutta olivat koulunjohtajat havainneet vahvoja sukupuoleen liittyviä kynnyksiä ja muureja (Campbell 2011, 11–12). Heidän mukaansa osallistumisen esteenä saattoi olla esimerkiksi isän työssäkäynti, jonka myötä isä ei hoitanut lapsen kuljetusta kodin ja koulun välillä. Myöskään poissaolevat isät, jotka eivät tapaa lapsiaan säännöllisesti tai viikonloppuisät, jotka eivät elä kouluarkea lastensa kanssa, eivät koulunjohtajien mukaan päädy yhteyteen koulun kanssa. Lisäksi isien osallistumisen esteiksi nähtiin se, että oppimisen tukemisen käytännöt kotona ovat saattaneet muotoutua äidin valtakunnaksi, ja toisaalta se, että miehillä ei juuri ole roolimalleja naisvaltaisella alalla (Campbell 2011, 11–12; Widding 2013; vertaa Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto 2007, 25–26). Tämän saman huomion ovat tuoneet esiin myös Bailey ja Zvonkovic (2003), jotka puolestaan totesivat haastattelemiensa etävanhempien kokemusten perusteella, että yhteiskunnassa tarvittaisiin myönteisiä malleja etävanhempana olemiseen ja heidän kanssaan toimimiseen. Vantaan kaupungin (2012) opas huomauttaakin, että koulun tehtävänä on tukea huoltajien osallisuutta koulun toiminnassa ja että huoltajien osallistaminen lisää heidän luottamustaan kouluun ja heidän sitoutumistaan yhteisiin toimintatapoihin. Osallistamisen keskeisenä paikkana toimivat vanhempainillat, jotka kannattaa rakentaa huolella sellaisiksi, että harvemminkin osallistuvat, ”myös isät kiinnostuisivat tulemaan paikalle”. (Vantaan kaupunki 2012, 9–10.) Myös muussa tutkimuksessa tällaiset sosiaaliset kynnykset ovat käyneet ilmi miesten ja isien osallistumisen esteinä (Boag-Munroe & Evangelou 2012, 221–222; Hornby & Lafaele 2011, 41–42; Katz ym. 2007, 7–8).

Sosiaalisten osallistumisen esteiden lisäksi esteet voivat olla hyvin konkreettisia. Katz ym. (2007, 4–5) huomauttavat esimerkiksi tiedon puutteen ja maantieteellisten esteiden vaikuttavan siihen, onko jokin palvelu vanhemman saavutettavissa. Erillään asuvat vanhemmat saattavat asua kaukana toisistaan, ja

Suomessa koulu määräytyy lapsen kotiosoitteen, eli käytännössä lapsen lähivanhemman kodin perusteella. Etävanhemmalla voi olla pitkä matka lapsen koululle, joten fyysinen osallistuminen koulun tapahtumiin ja tapaamisiin voi olla vaikeaa. Myös Kadar-Satat ym. (2017) totesivat tutkimuksessaan, että viestinnän ja tiedon välittymisen haasteet ja käytännöt ovat keskeisiä, nimenomaan isien, osallistumisen esteitä. Käytännössä suuri osa etävanhemmista on miehiä, isiiä. Suomen perustuslain (PL 731/1999, 6 §) mukaan ketään ei saa asettaa eri asemaan muun muassa sukupuolen, kielen, mielipiteen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Sukupuolen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen yhteiskunnallisessa toiminnassa ovatkin arvoja, jotka ohjaavat myös koulun toimintaa ja joiden tulisi siis vaikuttaa myös kodin ja koulun välisen yhteistyön käytäntöihin.

Baileyn ja Zvonkovicin (2003) haastattelemilla etävanhemmilla oli vaihtelevia kokemuksia yhteistyöstä koulun kanssa ja ylipäänsä koulun tarjoamasta tuesta vanhemmuudelleen ja osallisuudelleen lastensa elämässä. Osa vanhemmista sai tarvitsemaansa tietoa lapsensa koulunkäynnistä joko suoraan koululta tai entisen puolisonsa kautta, mutta toiset taas kertoivat joutuneensa tekemään aktiivisesti töitä saadakseen muodostettua toimivan yhteistyösuhteen koulun kanssa. Jotkut vanhemmat puolestaan kokivat, että heillä oli vaikeuksia saavuttaa lapsensa koulunkäyntiä koskevaa tietoa, ja osa heistä myös epäili entisen puolison olevan esteenä tiedonsaannille. (Bailey & Zvonkovic 2003.) Tiedon puute tai toisen vanhemman toiminta tiedonkulun haasteena ovat hyvin konkreettisia koulun arkeen pureutuvia osallistumisen esteitä, joihin koulun henkilöstö voi kuitenkin vaikuttaa.

Bailey ja Zvonkovic (2003) päättelivät, että kannustuksen puute koulun henkilökunnan kuten muiden institutionaalisen tai sosiaalisen tuen verkostojen taholta voi vaikuttaa vanhemman rooliin ja identiteettiin sitä heikentävästi. Tutkimuksen mukaan sosiaaliset ja institutionaaliset tuen verkostot saattoivat sekä tukea että mitätöidä etävanhempia heidän roolissaan vanhempina. Jos näiden verkostojen jäsenet epäonnistuvat näkemään etävanhemman niin sanotusti oikeana vanhempana, heidän näkemyksensä ja uskomuksensa voivat

vaikeuttaa etävanhemman mahdollisuuksia ilmaista identiteettiään ja rooliaan vanhempana (Bailey & Zvonkovic 2003). Tutkijoiden mukaan heidän haastattelemansa etävanhemmat olivat tietoisia siitä, kuinka monin tavoin sosiaaliset ja institutionaaliset verkostot jättivät vahvistamatta heidän asemansa ja identiteettinsä vanhempina. Etävanhemmat kokivat, että ympäröivän tuen puuttuessa heidän suurin haasteensa oli olla vanhempina jatkossakin tärkeä osa lastensa elämää. Baileyn ja Zvonkovicin (2003) mukaan vaikuttaakin siltä, että kuten tarvittaisiin lisää myönteisiä malleja olla ja elää etävanhempana, niin myös sosiaalisen ja institutionaalisen tuen verkostoille tarvittaisiin malleja siihen, kuinka olla vuorovaikutuksessa eronneiden perheiden kanssa. (Bailey & Zvonkovic 2003.)

Bailey ja Zvonkovic (2003, 71) löysivät tutkimuksessaan esiin tulleista kokemuksista yhtymäkohtia aikaisempiin tutkimustuloksiin ja puheenvuoroihin koulun ja kodin yhteydestä: Säännökset eivät ole vaatineet paljoa kouluilta etävanhempien osallistamisessa, ja osa kouluista on jättänyt muun muassa keräämättä etävanhempien yhteystietoja. Niillä ei ole myöskään ollut kirjallista ohjeistusta siitä, kuinka käsitellä tiedonvaihtoa lapsen koulunkäynnistä etävanhemman kanssa, mikä heijastelee myös etävanhempien kokemuksiin. (Bailey & Zvonkovic 2003.) Koulu voisikin tukea etävanhemman osallisuutta lapsensa elämässä muun muassa tarjoamalla informaatiota koulun tapahtumista ja tapaamisista oikea-aikaisesti. Etävanhemmat myös haluaisivat saman informaation, kuin mitä lähivanhemmatkin saavat, lapsensa edistymisestä koulussa. (Bailey & Zvonkovic 2003.)

2020-luvun Suomessa on koulun ja erillään asuvien huoltajien kanssa tehdyllä yhteistyöllä monia sitä helpottavia mahdollisuuksia. Baileyn ja Zvonkovicin (2003) haastattelemista etävanhemmista osa oli joutunut antamaan valmiiksi postimerkillä ja omalla osoitteellaan varustettuja kirjekuoria varmistukseen tarvittavan informaation saamisen myös itselleen. Viime vuosikymmenten aikana digitaalinen loikka on kuitenkin vaikuttanut kodin ja koulun yhteistyöhön Suomessa ja todennäköisesti myös maailmalla. Suomen kouluissa laajasti käytössä olevat sähköiset ohjelmistot koulun ja kodin yhteydenpitoon, ovat helpottaneet kodin ja koulun viestintää ja vuorovaikutusta (vertaa Korhonen

2017) todennäköisesti myös etävanhempien kanssa. Näiden käytössä tulee kuitenkin huomata epätasa-arvoa vahvistavat käytännöt, ja huolehtia siitä, että kumpikin huoltaja todella saa esimerkiksi Wilma-tunnukset käyttöönsä (Katajisto ym. 2020, 66):

”Tunnusten antaminen automaattisesti molemmille vanhemmille loisi tasavertaisemman pohjan ja kannustaisi useammin katveeseen jääviä isiä osallistumaan ja madaltaisi heidän kynnystään osallistua kodin ja koulun yhteydenpitoon.” (Katajisto ym. 2020, 66.)

Skotlannin hallitus (2006) on julkaisemassaan ohjeistuksessa vanhempien osallisuutta kouluissa säätelevästä laista linjannut sitä, millaisin eri keinoin koulujen ja koulutuksentarjoajien tulisi ottaa erilaiset perheet, perhetilanteet ja heidän osallisuutensa huomioon yhteistyön arjessa. Erityisen huomion kohteeksi tässä ohjeistuksessa on nostettu muun muassa lasten toisaalla asuvat vanhemmat, eli etävanhemmat, sekä isät. Ohjeistus tunnustaa osallistumisen esteitä kohdistuvan esimerkiksi isiin ja etävanhempiin, ja sen mukaan erityisesti isien osallistumisen esteiden purkamiseen olisi kiinnitettävä huomiota. Ohje kehottaa kouluja tarkastelemaan omia toimintatapojaan vanhempien tavoittamisessa ja osallistumisen esteiden purkamisessa – myös niiden vanhempien osalta, jotka eivät ole lapsensa arjessa läsnä. (Skotlannin hallitus 2006, 10–11.) Lisäksi ohjeistuksessa tarjotaan koulutuksenjärjestäjille ja kouluille tarkistuslista (Skotlannin hallitus 2006, 49–52), jonka kysymysten avulla ne voivat tarkastella omia käytäntöjään ja kehityskohteitaan (katso myös FNS & Skotlannin hallitus 2020; Kadar-Satat ym. 2017).

Ohjeistus (Skotlannin hallitus 2006) tuo esiin myös niin sanotun yhteisvanhemmuuden ja *vuoroasumisen* ja toteaa, että koulujen tulisi tietää mielellään kohtuullisen tarkasti perheiden järjestelyistä, jotta yksilölliset perhetilanteet voitaisiin huomioida myös koulussa. Esimerkiksi tiedonkulun varmistamisen suunnittelu on keskeistä vuoroasuvien oppilaiden asioita hoitaessa. (Skotlannin hallitus 2006, 14.) Lapsen vuoroasumista suositellaan toteutettavaksi tilanteissa, joissa vanhemmat asuvat sen verran lähellä toisiaan, että lapsen arki ja elinpiiri pysyvät suunnilleen samana riippumatta kodista, kummassa kulloinkin oleilee (HE 88/2018, 57.) Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että lapsi pystyy käymään samaa koulua kummastakin kodistaan käsin.

Kahden eri koulun käyminen on kuitenkin vaihtoehto, joka vuoroasumistilanteissa tulee esiin ajoittain. Vaikka OAJ (2017) lausunnossaan suosikin lapsen arjen järjestämistä siten, että lapsi voisi käydä yhtä koulua kahden sijaan, ei mahdollisuutta kahden koulun tai päiväkodin käymiseen pyritty erikseen estämään. OAJ peräänkuulutti kahta koulua tai päiväkotia käyvän lapsen tilanteessa tiedonkulun turvaamisen koulujen tai päiväkotien välillä riittävän yksiselitteisten säännösten turvaamina. (OAJ 2017.) Molempien vanhempien osallisuus lapsen koulunkäynnin tukemisessa on oletettavasti vahvempaa vuoroasumistilanteissa kuin hyvin polarisoituneessa lähikoti-etäkoti-asetelmassa, mutta yhteistyön sujuminen saattaa vaatia sekä vanhemmilta että koululta erityistä huolellisuutta jo yhtä koulua, saati kahta, käyvän lapsen asioiden hoitamisessa.

Watt (2016) on tutkimuksessaan erottanut viisi tehokasta strategiaa, joiden avulla koulut voivat tukea vanhempien osallisuutta lastensa koulunkäynnissä: *vanhempien kutsuminen säännöllisesti kouluun; vanhempien opettaminen opettamaan; vanhempien oman kouluttautumisen tukeminen ja myönteisten oppimisasenteiden vahvistaminen; säännöllinen viestintä sekä ystävällinen, välittävä ja jämäkkä viestintä.* Näillä tutkimuksen esiin tuomilla strategioilla on selkeä yhteys erityisesti osaan Skotlannin hallituksen (2006) korostamista pyrkimyksistä: etävanhemmat tulisi huomioida erityisesti sen suunnittelemisessa, miten heitä voidaan kouluissa tukea olemaan osallisina lapsensa koulutuksessa, miten heille tarjotaan neuvoja ja tietoa lapsensa koulutuksesta ja koulun arjesta. Ohjeistus myös haastaa kouluja ottamaan vanhemman oikeus tiedonsaantiin huomioon myös niissä tilanteissa, joissa lapsesta on lastensuojelullista huolta ja saattamaan yhteistyön käytännöt kuntoon. (Skotlannin hallitus 2006, 13, 20.)

Perälä-Littunen ja Böök (2019) tutkivat opettajaopiskelijoiden käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Opiskelijat toivat esiin pääosin myönteistä suhtautumistaan vanhempiin, mutta tutkimukseen osallistuneet kokivat moninaiset perhemuodot yhteistyössä osin haasteellisina. Yhteistyö erityisesti eronneiden vanhempien kanssa mietitytti opiskelijoita, ja opiskelijat toivoivat selviä sääntöjä esimerkiksi tiedonvälittämiseen ja yhteistyön tekemiseen heidän kanssaan. Sekä opettajan joutuminen vanhempien kiistan väliin että toisen vanhemman,

kyseisen tutkimukseen osallistujan isän, päätyminen kokonaan ulkopuolelle yhteistyöstä tulivat esiin huolenaiheina. (Perälä-Littunen & Böök 2019, 40.) Näihin samoihin haasteisiin Skotlannin hallitus (2016) onkin pyrkinyt vaikuttamaan vetoamalla siihen, että vanhempien eron kielteisiä vaikutuksia lapseen voi ehkäistä ja korjata se, että vanhemmat pysyvät kiinnostuneina lapsensa koulunkäynnistä ja hyvinvoinnista. Tämän vuoksi koulujen tulisi ohjeen mukaan tehdä kaikkensa, jotta myös lapsen etävanhempi säilyttäisi yhteyden ja suhteen lapsensa kouluun ja oppimiseen. Ohjeen mukaan on tärkeää, että koulu ottaa kummankin vanhemman mahdollisesti keskenään eriävät mielipiteet hienotunteisesti huomioon. Erityisesti koulujen ja viranomaisten tulisi kiinnittää huomiota tällaisessa tilanteessa elävän lapsen ja oppilaan näkemyksiin. (Skotlannin hallitus 2004, 16.)

Koulun on siis tärkeää ottaa huomioon kodin ja koulun välisessä yhteistyössä oppilaiden kaikki vanhemmat, riippumatta perhetilanteista ja asumisjärjestelyistä. Edellä esitetyn perusteella tärkeää kehittää keinoja kaikkien vanhempien osallisuuden tukemiseen riippumatta heidän statuksestaan huoltajana – suomalaisen lainsäädännön puitteissa. Tutkimusten mukaan lapset voivat paremmin, he oirehtivat vähemmän käyttäytymisensä kautta koulussa, kun eri kodeissa asumisesta huolimatta heillä on vanhempinsa ja muihin vanhemman roolissa oleviin henkilöihin kiinteä, lämmin ja läheinen suhde. Erillään asuvien vanhempien välinen keskinäinen suhde sekä etävanhemman kokema stressi vaikuttavat myös lapsen hyvinvointiin, ja myönteinen vuorovaikutus vanhempien välillä suojelee lapsen hyvinvointia. (Taanila ym. 2002; Harper & Fine 2006.) Etävanhemman kokema stressi puolestaan on yhteydessä kielteisempään vuorovaikutukseen lapsen ja vanhemman välillä ja näin vaikuttaa lapsen hyvinvointiin heikentävästi (Harper & Fine 2006; vertaa Morewitz 2016). Oppilaan hyvinvoinnin kannalta vaikuttaisikin olevan tärkeää, että koulu omalta osaltaan ei lisäisi etävanhemman tai lähivanhemmankaan kokemaa stressiä, mahdollisesti muutenkin haastavassa elämäntilanteessa (vertaa Mahony ym. 2015). Olennaista olisi myös se, ettei koulu myöskään vahvistaisi vanhempien keskinäistä konfliktia. Koulu voikin olla lapselle turvapaikka perheensisäisissä ja -välisissä ristiriidoista.



### 3.5 Lapsi, ero ja opettaja oppilaan tukena

Eroamisen, vanhempien erillään asumisen sekä muuttuvien perhetilanteiden vaikutuksia lapseen, heidän hyvinvointiinsa ja arkeensa on tutkittu runsaasti (katso esimerkiksi Whitney ym. 2017; Barumandzadeh, Martin-Lebrun, Barumandzadeh & Poussin 2016; Rissanen 2016; Linnavuori 2007; Dreman 2000), mutta tutkimuskirjallisuushakujeni perusteella arvioin, että koulun osuutta lapsen tukemisessa sekä eroamisen tai siihen liittyvien haasteiden vaikutusta kouluun ja opettajaan on tutkittu varsin vähän. Myös haastaviin eroihin ja huoltoriitatilanteisiin liittyvää tutkimusta on vain vähän (Bruno 2011, 74). Opettajilla ja muilla kouluyhteisön jäsenillä on kuitenkin kouluikäisten ja koulua käyvien lasten arjessa merkittävä asema, ja koulu on heidän jokapäiväisen elämänsä keskeinen toimintaympäristö – vietetäänhän siellä suuri osa valveillaoloajasta. Uskallan väittää, että osa lapsista viettää opettajiensa ja luokkatovereidensa seurassa huomattavasti suuremman osan hereilläoloajastaan kuin vanhempansa tai muun perheensä kanssa. Esimerkiksi lapset, jotka asuvat ajoittain eri kodeissaan kummankin vanhempansa luona, saattaa vanhemman kanssa vietetty aika jäädä huomattavasti vähäisemmäksi kuin toisen vanhemman luona tai koulussa vietetty aika.

Tutkimuksissa on varsin selkeästi osoitettu, että vanhempien ero on lapselle stressaavaa erityisesti silloin, kun vanhempien keskinäiset välit ovat hyvin jännitteiset (katso esimerkiksi Barumandzadeh ym. 2016; vertaa Taanila ym. 2002; Aalto-Setälä ym. 2020, 70). Morewitz (2016) kokoaa ja analysoi eri näkökulmista tehtyjen tutkimusten antia liittyen lasten koulusuoriutumiseen ja käyttäytymiseen. Tarkasteltujen tutkimusten mukaan lasten käyttäytymiseen ja koulumenestykseen vaikuttavat tai niihin ovat yhteydessä niin lasta koskevat huoltajuusjärjestelyt, vanhemman ahdistuneisuus tai haasteet perheen toimivuudessa, yksilölliset haavoittuvuustekijät ja selviytymiskyky kuin erilaiset kouluun ja yhteisöönkin liittyvät tekijät (Morewitz 2016). Morewitz tuo esiin yhteenvedossaan, että ristiriitatilanteiden ja huoltajuuskiistojen keskellä elävillä lapsilla voi olla monenlaisia haasteita arjessaan. He saattavat suoriutua koulussa heikosti, käyttäytyä haastavasti ja kokea vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

(Morewitz 2016, 243.) Lapset saattavat kokea syyllisyyttä vanhempiensa erosta tai kokea itseään koskevat huoltajuus- ja tapaamisjärjestelyt raskaina. Vanhemmat saattavat vieraannuttaa lasta toisesta vanhemmasta mitätöimällä tätä rikkoakseen lapsen kiintymystä tähän vanhempaan, tai lapsi saattaa myös kokea vanhemman hylänneen hänet. (Morewitz 2016, 243–244.)

Vieraannuttamisen lisäksi muunlainen henkinen ja fyysinen lähisuhdeväkivalta perheessä, vanhemman kokema ahdistuneisuus esimerkiksi juuri vieraannuttamiseen liittyen, vanhemman epäjohtonmukainen kasvatustyyli tai vuorovaikutusongelmat lapsen kanssa sekä lapsen ja vanhemman välisten roolien hämärtyminen liittyvät kiinteästi lapsen kokemaan stressiin, heikkoihin oppimistuloksiin sekä psykososiaalisiin haasteisiin. (Morewitz 2016, 243–245, 248; katso myös Aalto-Setälä ym. 2020, 70.) Tällaisissa tilanteissa elävät lapset saattavat reagoida psyykkisesti monin tavoin, apaattisuutena ja vetäytymisenä, ahdistuneisuutena ja masennuksena. Itsetunto voi olla matala, tai kiinnostus kouluun ja tulevaisuudensuunnitelmiin saattaa kadota. Suhteet ystäviin saattavat vahingoittaa, lapset saattavat käyttäytyä haastavasti, ja heillä voi olla monenlaisia psykososiaalisia oireita. (Morewitz 2016.)

Huoltajuusmuodon, asumis- ja tapaamisjärjestelyiden sekä lapsen hyvinvoinnin välinen yhteys ei ole yksiselitteinen (katso Steinbach 2019; Morewitz 2016), mutta tuoreemmissa tutkimuksissa yhteishuoltajuus ja kummankin vanhemman läsnäolo lapsen elämässä on havaittu liittyvän myönteisesti lapsen hyvinvointiin. Yhteishuollon ja vuoroasumisen on havaittu liittyvän keskimääräisesti parempaan erillään asuvien vanhempien lasten hyvinvointiin. (esimerkiksi Läftman Bergström, Modin & Östberg 2014; Bergström ym. 2013.) Yksinhuoltajaperheissä elävien lasten hyvinvointia vaikuttaa puolestaan parantavan lapsen myönteinen suhde sekä säännöllinen yhteys etävanhemman kanssa, minkä tukeminen onkin tutkijoiden mukaan hyvin keskeistä. (Fridman-Teutsch & Attar-Schwartz 2019; Elam, Sandler, Wolchik & Tein 2016; Viry 2014; Dunn ym. 2000; katso Taanila ym. 2002.)

Koska koululla ja opettajalla on niin merkittävä rooli koululaisten arjessa, on opettajalla myös mahdollisuus tukea lapsia heidän sopeutuessaan muuttuviin perhetilanteisiinsa (Mahony ym. 2015). Mahony ym. (2015) selvittivät tutkimuk-

sessaan, millaisin eri tavoin opettajat pyrkivät tukemaan 3–8-vuotiaita oppilaitaan muuttuvien perhetilanteiden keskellä. Tutkimuksessa analysoitiin sitä, mitä opettajat tietävät, ajattelevat ja tekevät sellaisten lasten kanssa, joiden vanhemmat ovat eronneet tai eroamassa. Tutkimuksen mukaan opettajan rooli on merkittävä lasten myönteisen sopeutumisen edistämässä näissä perhetilanteissa. (Mahony ym. 2015.) Opettajan tarjoaman tuen ja koulussa tapahtuvan vuorovaiikutuksen vaikutuksia lasten sopeutumiseen, hyvinvointiin ja oppimiseen tunnetaan kuitenkin vielä heikosti, ja Mahony ym. (2015) korostavatkin jatkok tutkimuksen tarvetta tällä saralla. Koulun puolueettomuus esimerkiksi huoltoriidassa koetaan tärkeänä (vertaa Wevar 2016), mutta siihen on liitetty myös haasteita. Bruno (2011) esitti haastattelututkimuksensa perusteella huolen siitä, että opettajien puolueettomuus johtaisi ajoittain lapsen jäämiseen ilman tarvitsemaansa suojelua.

Opettajat tukivat oppilaitaan Mahonyn ym. (2015) tutkimuksen mukaan niin emotionaalisen, akateemisen kuin käyttäytymisenkin kehityksen saralla. He toisaalta tuottivat tuen itse, mutta muodostivat myös kumppanuussuhteita vanhempien, koulun henkilökunnan kuin yhteisön jäsenten kanssa luodakseen tehokkaan verkoston oppilaidensa tukeksi. Opettajat kokivat emotionaalisen tuen tärkeimmäksi tavoitteeksensa, sillä heidän mukaansa emotionaalinen turvallisuus on myös oppimisen edellytys. (Mahony ym. 2015.) Opettajat kertoivat havainneensa tunnemaailman myllerryksiä tietyissä lapsissa, eivätkä he pyrkineet korostamaan akateemisen suoriutumisen tärkeyttä myllerryksen keskellä. Opettajan kokivat, että vaikka akateeminen suoriutuminen olisikin suotavaa, niin perheen ollessa myllerryksessä tarvitaan aikaa sopeutumiseen. (Mahony ym. 2015.)

Tutkimuksen (Mahony m. 2015) mukaan opettajat pyrkivät rakentamaan koulusta oppilailleen turvallisen, kannustavan ja osallistavan, jossa lapset uskaltaavat kääntyä koulun aikuisten puoleen asioissaan ja kertoa itselleen tärkeistä asioista. Opettajat loivat ja ylläpitivät myönteisiä suhteita sekä lasten että heidän vanhempiansa kanssa sekä avoimuuden että arjen ja odotusten ennakoitavuuden kautta, ja he pyrkivät ottamaan huomioon erilaiset perhetilanteet tavassaan

ilmaista asioita. (Mahony m. 2015.) Oppimista opettajat tukivat esimerkiksi eriyttämisen ja tukiopetuksen kautta. Opettajat pyrkivät huomioimaan yksilölliset perhetilanteet muun muassa välttämällä jo uupuneen ja stressaantuneen vanhemman ylenmääräistä kuormittamista eli ajoittain hoitamalla kouluvetoisesti asioita, joissa tavallisesti käännyttäisiin pian kodin puoleen. He myös suhtautuivat ymmärtäväisesti unohtamisiin ja auttoivat korvaamaan puuttuneita välineitä jollain toisella. (Mahony m. 2015.) Opettajat käyttävät siis monenlaisia keinoja vanhempiansa eron kokeneen lapsen tukemiseen, ja moni näistä tuen keinoista liittyy oleellisesti kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on laadulliseen tutkimusperinteeseen nojaava monimenetelmäinen tapaustutkimus, joka lähestyy aihettaan fenomenologisesta näkökulmasta käsin. Tutkimuksen viitekehys on yhteiskunnallinen ja sosiaalinen: opettajan kokemuksia yhteistyöstä läpileikkaavat yhtäältä lait ja asetukset, toisaalta kodin, tai kotien, sekä koulun vuorovaikutussuhteet ja viestintäkulttuurit. Vaikka tutkimuksen konteksti on monitasoinen, asettuu näkökulma aiheeseen opettajien kokemusten tarkastelun kautta heidän perspektiiviinsä.

Tämän luvun aluksi esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset, minkä jälkeen tarkastelen tutkimuksen metodologisia lähtökohtia sekä valitseni tutkimus- ja analyysimenetelmieni perusteita. Seuraavaksi kuvaan käyttämäni tutkimusmenetelmät aineistonkeruun näkökulmasta sekä arvioin tutkimuksen eettisyyttä. Tämän jälkeen erittelen tutkimuksen tutkimuskysymyksiin vastaamiseen johtanutta analyysiprosessia ja lopuksi taustoitan huolellisesti, millaisista aineistoista tutkimusaineisto koostuu sekä millaisen moninaisen joukon tutkimukseen osallistuneet muodostavat.

Tutkimukseen osallistujien taustatekijöiden analyysinomaisen kuvaus luo taustan tutkimusaineiston analyysille ja tutkimuksen tulosten ymmärtämiselle kontekstissaan. Erityisesti tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustatietojen sekä heidän arvioimiensa huoltajuus- ja yhteistyötilanteiden moninäkökulmainen kuvaaminen piirtää näkyväksi sen kontekstin ja ne taustatekijät, jotka yhdistävät ja erottavat tämän tutkimuksen ”tapauksia”. Ne myös luovat moninaisuutta ja kirjavuutta yksittäisten tapausten muodostamaan kudelmaan, eli siihen ilmiöön ja tapaukseen, jota tutkimus varsinaisesti tarkastelee: opettajan kokemuksia erillään asuvien vanhempien kanssa tehdystä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.

## 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus lähestyy kodin ja koulun välistä yhteistyötä erityisesti peruskoulun opettajien kuvaamien kokemusten kautta. Tutkimuksen lähtökohtana oli luoda ymmärrystä siitä, millaisia kokemuksia opettajilla on yhteistyöstä oppilaiden erillään asuvien, eronneiden tai eron keskellä olevien huoltajien – ja mahdollisesti keskenään riitaisienkin vanhempien – kanssa. Aineiston analyysivaihe kohdisti huomioni siihen, millaisia yhteistyön käytäntöjä opettajat rakentavat ja noudattavat tällaisissa yhteistyösuhteissa, sekä opettajien kokemuksen kertymiseen erillään asuvien vanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on siis selvittää, millaisia käytäntöjä opettajat ovat luoneet kodin ja koulun välisen yhteistyön arkeen tilanteissa, joissa oppilaan vanhemmat asuvat eri kodeissa. Toiseksi tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa, mikä aineiston perusteella on merkityksellistä sen kannalta, kuinka opettaja arvioi kokemuksensa määrää koskien erityisesti yhteistyötä oppilaan erillään asuvien vanhempien kanssa sekä millaisten väylien kautta opettaja kartuttaa tällaisia tilanteita koskevaa tietoaan ja rakentaa yhteistyön arkisia käytäntöjä.

Tutkimuskysymykset, joiden avulla lähestyn tutkimukseni aihetta ovat seuraavat:

1. Millaisia ratkaisuja ja toimintastrategioita opettajilla on kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön oppilaan erillään asuvien, eronneiden ja eron keskellä olevien vanhempien kanssa?
2. Millaiset tekijät ovat yhteydessä opettajan kokemuksen ja tiedon kertymiseen koskien oppilaan erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävää kodin ja koulun välistä yhteistyötä?

Opettajan toimintastrategioiden tarkastelun yhteydessä kiinnitän huomiota siihen, miten toimintastrategiat muotoutuvat ja toteutuvat erilaisissa yhteistyötilanteissa, esimerkiksi etävanhempien kanssa. Näitä tutkimuskysymyksiä syvennän käsittelemällä lisäksi niiden keskinäisiä yhteyksiä aineiston mahdollisimalla tarkkuudella. Tarkastelen siis sitä, millaisia yhteyksiä näillä tekijöillä voidaan arvioida olevan opettajien kokeneisuuteen sekä opettajien toimintastrategioiden muotoutumiseen.

## 4.2 Metodologinen lähestymistapa ja menetelmälliset valinnat

Tämän tutkimuksen metodologista lähestymistapaa kuvaavat monimenetelmäisyys, fenomenologiseen perinteeseen tukeutuminen, ankkuroidun teorian elementtien hyödyntäminen sekä *tapaustutkimus* niin suhtautumistapana aiheen ja aineiston rajaamiseen kuin pyrkimyksenä ”sanoa vähästä paljon” (Vilka, Saarela & Eskola 2018, Lopuksi). *Monimenetelmäisyys* näkyy tässä tutkimuksessa siis sekä tutkimuksen metodologisten lähtökohtien että aineistonkeruuta ja analyysimenetelmiä koskevien valintojen tasolla (vertaa Sotkasiira 2015, 127). Tutkimuksen aineistonkeruun olen toteuttanut laadullisena, puolistrukturoituna *verkkokyselytutkimuksena*, jonka kysymysten joukossa oli myös määrällisiä osuuksia, sekä sähköpostin välityksellä toteutettuna, niin ikään puolistrukturoituna, *asiantuntijahaastatteluna*. Keskeisimpänä analyysimenetelmänä olen käyttänyt niin kutsuttua *aineistolähtöistä temaattista analyysia*. Tutkimusote on pääasiassa laadullinen, vaikkakin pienen tutkimusjoukon tuottaman aineiston tarkastelu määrällisestä näkökulmasta on ollut myös merkityksellinen osa analyysiprosessia; aineiston laadullisia ja määrällisiä elementtejä olen yhdistänyt *sisällön erittelyyn, kvantifioinnin ja eräänlaisen tyyppittelyn* keinoin.

*Tapaustutkimuksenomaisuus* tässä tutkimuksessa kiteytyy sekä suhtautumistapaan (Vilka ym. 2018), jolla olen lähestynyt tutkimaani ilmiötä, että monimenetelmäisyyteen eli siihen, kuinka olen halunnut sisällyttää tutkimukseen opettajan yhteistyökokemusten tarkastelun eri rooleista käsin. Opettajien kodin ja koulun välisessä yhteistyössä erillään asuvien vanhempien kanssa kertyneiden kokemusten eri näkökulmat tulivat esiin toisaalta heidän itsensä kertomina ja toisaalta kahden eri asiantuntijatiimin havaintojen ja kokemusten kautta. Suhtauduin yksittäisiin vastauksiin ikään kuin omina tapauksinaan, joiden väliin, lomaan ja ympärille yksittäisten tapausten yhdistävien ja erottavien piirteiden säikeet kutovat kuvakudoksen. Tutkimusprosessin edetessä näkökulmani tapaukseen (Eriksson & Koistinen 2014, 26–27) tarkentui. Lopulta tapaus onkin tässä tutkimuksessa jotain enemmän kuin osiensa summa: se ikään kuin rakentuu tapausten paloista muodostaen yhtenäisen ja monitahoisen palapelin. Tapaus onkin tässä tutkimuksessa se kokonaisuus, jonka opettajien kuvaamat kokemukset yhteis-

työstä oppilaan erillään asuvien vanhempien kanssa muodostavat, eli se ilmiö, jonka kanssa käymäni vuoropuhelun ja huolellisen analyysin myötä tutkimuksen varsinaiset tutkimuskysymykset ovat kehkeytyneet. (Eriksson & Koistinen 2014, 2, 4–6, 26–27.)

Tapaustutkimus lähestymistapana on perusteltu, sillä empiiristä tutkimusta tähän aihepiiriin liittyen ei juurikaan ole aikaisemmin tehty (huomaa kuitenkin opinnäytteet, esimerkiksi Juvonen 2014; Honkanen 2020; Juntunen & Nevala 2015; Nurminen 2020; Lehti 2014). Lisäksi se on ajankohtainen ja ”tämän ajan elävässä elämässä oleva ilmiö”. (Eriksson & Koistinen 2014, 5.) Myös tapaus tutkimuksen kontekstuaalisuus (Vilkkä ym. 2018, Mihin tapauksella tai tapauksilla pystyy vastaamaan?; Eriksson & Koistinen 2014, 7–8) sekä kontekstien monitasoisuus näkyvät tässä tutkimuksessa. Ympäröivä kehys on *kodin ja koulun välinen yhteistyösuhde*, ja sisäkkäiset kontekstit asetuvat lomittain opettajan ja vanhempien keskinäisten ja välisten yhteistyösuhteiden verkostoon. Näiksi sisemmiksi kehyksiksi käsitän sekä *opettajan erilliset tai yhteiset vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteet oppilaan vanhempien kanssa että vanhempien keskinäisen yhteistyösuhteen ja sen laadun*. Näiden kontekstien näyttämöllä opettaja elää todeksi arjen yhteistyötä ja sen tilanteita, ja nämä vaikuttavat opettajan kokemaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön (katso Eriksson & Koistinen 2014, 7–8).

*Fenomenologiseen perinteeseen nojautuminen* näkyy tämän tutkimuksen toteuttamisessa erityisesti neljällä eri tavalla. Ensimmäkin tutkimuksen lähtökohtana on kokemuksellisuus sekä kokijan yksilöllinen, eletyn ja koetun myötä rakentunut perspektiivi näihin kokemuksiin (katso esimerkiksi Laine 2018, Kokemusmaailma ja ymmärtäminen). Aineistonkeruun yhteydessä käyttämäni sanavalintojen kautta olen pyytänyt tutkimukseen osallistuneita kuvaamaan ja pohtimaan omia kokemuksiaan liittyen kodin ja koulun yhteistyöhön oppilaan erillään asuvien vanhempien kanssa. Olen aineiston analyysiprosessissa ottanut huomioon *kokemuksen* käsitteellisen monikerroksisuuden. Hahmottelemieni opettajien toimintastrategioiden teemat eli merkityskokonaisuudet (katso Laine 2018, Kuvauksen kautta kiinni olennaiseen) ovat yhtäältä kuvauksia opettajien esiin tuomista kokemuksista, ja toisaalta ne ovat kokemuksen tuottamia ratkaisuja.



Nämä merkityskokonaisuudet siis samalla kumpuavat opettajien kokemuksista ja toisaalta ne ovat kokemuksen ja kokeneisuuden myötä rakentuneita arjen toimintatapoja. Vaikka kokemuksellisuus on tässä tutkimuksessa monikerroksista ja -säikeistä, en ole siis pitäytynyt puhtaasti kokemuksen tutkimiseen, eikä tämä tutkimus ole fenomenologinen tutkimus.

Toiseksi fenomenologisen perinteen vaikutuksesta tämä tutkimus on vahvan aineistolähtöinen, eikä sitä ohjaa mikään tietty teoreettinen viitekehys (Laine 2018, Tutkijan kriittinen itseymmärrys). Toki on hyvä huomata, että verkkokyselyn ja sähköpostihaastattelujen kokonaisuuden voi kuitenkin ajatella rakentuneen kevyen teoriaohjaavasti, sillä en ole koostanut niitä tyhjiössä tai vailla oletuksia siitä, mitä voisi olla merkityksellistä tai tarpeellista kysyä (katso Laine 2018, Tutkijan kriittinen itseymmärrys). Oma arkikokemukseni ja kaikki aihepiiriin liittyvä teorianäkökulma ovat luonnollisesti vaikuttaneet koko tutkimusprosessiin, erityisesti sen alkuvaiheisiin ja aineistonkeruuseen.

Kolmanneksi fenomenologinen katse ulottuu analyysiprosessin ja tulosten esittämisen tapaan etsiä ”moninaisuuden rikkautta” (Laine 2018, Analyysi eli kuvauksen jaottaminen merkityskokonaisuuksiksi). Tämä tarkoittaa sitä, että en ole halunnut rajata ja kohdentaa aineiston tarkastelua yhteen tai kapeaan näkökulmaan, vaan olen pyrkinyt näkemään tutkimastani ilmiöstä ”mahdollisimman paljon olennaisia merkitysaspekteja” (Laine 2018, Analyysi eli kuvauksen...). Olen halunnut ymmärtää opettajien kokemuksia erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä ilmiön kokonaisuuden kautta eli sekä sen olennaisten puolten että niiden välisten suhteiden näkökulmasta. Laine (2018) toteaa tutkimuksen kannalta olevan tärkeää, ettei näitä ”olennaisia merkityksiä pudoteta missään vaiheessa pois”. (Laine 2018, Analyysi eli kuvauksen...) Tämä periaate on toteutunut myös tässä tutkimuksessa, mikä on johtanut rikkaan aineiston laajaan, monivahteiseen ja ilmiön eri puolia yhdistäviä säikeitä tarkastelemaan analyysiin sekä tämän moninaisuuden rikkauden huomioonottaviin tuloksiin.

Neljänneksi fenomenologinen lähestymiskulma näkyy siinä, että olen tietoisesti pyrkinyt tutkijana harjoittamaan niin kutsuttua reflektiivistä asennetta (Laine 2018, Tutkijan kriittinen itseymmärrys). Olen pyrkinyt tunnistamaan

”näkökenttää ennalta ohjaavia [malleja]”, kuten oman arkikokemukseni sekä aikaisempien aihetta lähestyvien tutkimustulosten ja teorioiden tarjoamia ajattelumalleja, ja niin sanotusti hyllyttämään ne tutkimuksen ajaksi (Laine 2018, Tutkijan kriittinen itseymmärrys). Esimerkiksi oletin tutkimusprosessin alussa, että opettajien kokemukset ja yhteistyön toimintatavat erillään asuvien vanhempien kanssa ovat moninaisia ja tilannesidonnaisia. Aihepiirin aikaisemman tuntemukseni perusteella oletin myös, että opettajilla ei ole yleisesti saatavilla tarkkoja tai selkeitä ohjeita tai oppaita esimerkiksi erilaisten huoltajuusratkaisujen tai huoltoriidan vaikutuksien käsittelyyn kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Arvelin, että opettajat rakentavat yhteistyön käytäntöjään arjessa kohdattujen tilanteiden sekä eri elämänpiirien tarjoamien kokemusten myötä ja että opettajien kokemusten mukaan aihepiiriin liittyvä koulutus on todennäköisesti varsin niukkaa. Epäilin myös, että opettajat saattavat kokea monenlaisia tunteita, esimerkiksi hämmennystä, tehdessään yhteistyötä keskenään riitaisten vanhempien kanssa.

Aineiston analyysin ja koko tulkintaprosessin ajan olenkin tietoisesti hakenut etäisyyttä muun muassa tässä auki kirjoittamiini ennakkokäsityksiini, kaikkeen aihepiiristä ennalta tietämäni kuin myös vaistomaisiin ja välittömiin tulkintoihin tuoreesta aineistosta (Laine 2018, Tutkijan kriittinen itseymmärrys, Hermeneuttisen kehän kulkeminen). Olen yrittänyt jättää tilaa tutkimukseen osallistuneiden äänelle, kertomalle ja kokemalle, ja antaa aineiston puhua puolestaan. Olen pyrkinyt tähän samalla tiedostaen sen, ettei aineistosta yksinään niin sanotusti nouse mitään, vaan tämä ”puhe” rakentuu aktiivisesta, tarkoituksellisesta ja harkitusta vuoropuhelusta, jota olen tutkijana käynyt aineiston kanssa (Laine 2018, Hermeneuttisen kehän kulkeminen; Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.6 Sisällönanalyysi vai temaattinen analyysi?).

Fenomenologisen lähestymiskulman lisäksi tutkimuksen teoreettinen lähestymistapa on lainannut eräitä *ankkuroidun teorian* (*Grounded theory*) elementtejä kuitenkin tällaista metodologista viitekehystä edustamatta (katso Luomanen 2010). Tutkimuksen alkupiste olisi voinut aivan hyvin olla polku ankkuroidun teorian mukaiseen aineistonkeruu- ja analyysiprosessiin, sillä lähdin liikkeelle

pikemminkin kiinnostavasta ja väljähköstä aihealueesta kuin ”erityisen tarkkaan muotoilluista tutkimuskysymyksistä”, joita ankkuroitu teoria ei välttämättä vaadi (Luomanen 2010, Aineiston otanta ja teoreettinen saturaatiopiste). Varsinaisena metodina ankkuroidun teorian hylkäsin, sillä koin menetelmän sisäistämisen haasteellisena enkä kokenut pystyväni seuraamaan metodiin kuuluvia vaiheita riittävän huolellisesti kohtuullisessa, pro gradu -tutkielman toteuttamiseen varatussa, ajassa.

Ankkuroidun teorian viitoittamia vaiheita mukaillen hankin aineistoa ”intuitiivisesti tutkimusaiheeseen liittyviä materiaaleja hakien” (Luomanen 2010, Aineiston otanta ja...), joskin löytämäni julkaistut materiaalit päätin jättää käsittelemättä tutkimukseni aineistona. Nämä materiaalit, kuten koulujen ja kuntien paikalliset opetussuunnitelmat sekä opetukseen ja oppilashuoltoon liittyvät lomakkeet, kuitenkin ohjasivat mielenkiintoani ja sain niiden kautta virikkeitä tutkimuskysymysten laajentamiseen ja täsmentämiseen (katso Luomanen 2010). Verkkokyselyn runkoa testasin useampaan otteeseen omien verkostojeni ja sosiaalisen median kautta löytämieni testivastaajien avulla, vaikka varsinaisia pilottihaastatteluja tai -kyselyitä en toteuttanut. Kuitenkin rinnakkain ja lomittain tapahtunut aiheistonkeruu – toisaalta opettajille suunnatun verkkokyselyn sekä muutamalle asiantuntijaryhmälle suunnattujen sähköpostihaastattelujen kautta – mahdollisti aina uuden aineistonkeruuvaiheen lähestyessä esimerkiksi haastattelurungon muokkaamisen jo kerätystä aineistosta alustavasti tekemieni havaintojen perusteella.

Kuten aikaisemmin totesin, *monitriangulaatio* (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, Triangulaatio) eli *monimenetelmäisyys* eri näkökulmissaan liittyy tähän tutkimukseen niin metodologian, aineistonkeruun kuin aineiston analyysin tasolla (katso *mixed methods research/mixed methodology*, esimerkiksi Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4.7 Aineiston kvantifiointi; Sotkasiira 2015, 127). Tutkimusaihetta olisi ollut hedelmällistä lähestyä haastattelututkimuksen keinoin, mutta verkkokyselyn ja sähköpostihaastattelun mahdollisuudet tavoittaa informanteja sekä suojella tutkimukseen osallistujien anonymiteettia olivat keskeisiä tekijöitä näihin aineistonkeruumenetelmiin päättämisen kannalta. Lisäksi verkkovälittei-

sen aineistonkeruun taloudellisuus, osallistumiskynnyksen madaltuminen vastaajan kyetessä itse päättämään vastaamiseen käyttämänsä ajan ja paikan sekä aineiston kokoaminen valmiiksi kirjoitetussa muodossa painoivat vaaka-kupissa, kun punnitsin aineistonkeruuvaihtoehtoja (katso Räsänen & Sarpila 2015, Verkkokyselyt osana yhdistelmätiedonkeruuta; Tuomi & Sarajärvi 2018, 3.1 Kysely ja haastattelu; Valli 2018, Sähköposti- ja internetkyselyt).

Päätin lähestyä peruskoulun opettajia laadullisen teemahaastattelua (Tuomi & Sarajärvi 2018, 3.1.1 Lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja syvähaastattelu) lähenevän *verkkokyselyn* avulla. Tasapainottelin aineistonkeruutavan valinnassa erityisesti tavoitavuuden, anonymitetin suojaamisen, taloudellisuuden ja joustavuuden välillä. Taloudellisten ja ajankäyttöön liittyvien etujen lisäksi arvioin verkkokyselyn olevan aineistonkeruun muotona varsin hyvin soveltuva kohderyhmälle, sillä tutkittava aihepiiri on herkkä ja monella tavalla yksityinen. Anonyymisti vastattava verkkolomake mahdollistaa opettajien kokemusten kuvaamisen ilman suurta riskiä siitä, että vastaaja rikkoisi kenenkään asiaan osallisen yksityisyyden suojaaja.

Verkkokyselyn valinta aineistonkeruumuodoksi on varmasti karsinut mahdollisia vastaajia (Valli 2018, Sähköposti- ja internetkyselyt). Käsitykseni mukaan opettajia nykyään houkutellaan ja jopa velvoitetaan osallistumaan lukuisiin verkkokyselyihin, joten kynnyks aktivoitua ja vastata vapaaehtoiseen kyselyyn omalla vapaa-ajalla voi olla korkea. Teemahaastattelunomaisuutta (katso Tuomi & Sarajärvi 2018) ja aineiston syvyyttä tavoittelin kysymysvalikoiman laajuudella sekä avointen kysymysten kautta. Kyselyn laajuus mitä todennäköisimmin rajasi vastaajajoukon kokoa, mutta toisaalta kyselyyn vastasivat pääosin vain varsin motivoituneet vastaajat, eli aineisto on tästä näkökulmasta tarkasteltuna varsin laadukas. Harkitsin tarkkaan kysymysten sanavalintoja, ymmärrettävyyttä ja vastausvaihtoehtoja sekä vastausten pakollisuutta ja vapaaehtoisuutta ja testasin kyselyä useaan otteeseen sekä aihepiiriä tuntevien että tuntemattomien testivastaajien avulla. Näillä keinoilla yritin karsia kyselytutkimuksen haittoja (katso Valli 2018). Silti aineistonkeruun ja analyysin kannalta on otettava huomioon, että vastaajat ovat saattaneet

ymmärtää kysymykset toisin kuin olin ne tarkoittanut tai jättää vastaamatta osaan kysymyksistä tai koko kyselyyn (Valli 2018).

Opettajat ovat tässä tutkimuksessa omien kodin ja koulun välisen yhteistyön kokemustensa asiantuntijoita, mutta selvyuden vuoksi asiantuntijoilla viitataan tässä tutkimuksessa nimenomaan asiantuntijahaastatteluun osallistuneisiin vastaajiin eli tiettyjen organisaatioiden edustajiin ja asiantuntijaryhmien jäseniin. Asiantuntijuus on tässä tutkimuksessa ammatti- ja instituutioperusteista, ja lähestyin haastattelukutsun muodossa asiantuntijatiimejä, joilla otaksuin olevan sellaista koottua tietoa tutkimukseni aiheesta, jota yksittäisillä peruskoulun opettajilla ei todennäköisesti käytännössä voi olla (katso Alastalo, Åkerman & Vaitinen 2017, Kuka on asiantuntija?; Milloin asiantuntijoita haastatellaan?). Tarkoitan tässä tutkimuksessa asiantuntijahaastattelulla siis ”sellaista haastattelua, jossa ihmisiä haastatellaan - - organisaation edustajina”, kuten Alastalo (2009, Informantista tiedon lähteeksi ja kohteeksi) määrittelee. En ole pyytänyt haastatteluun osallistuneita kertomaan omista kokemuksistaan yksityishenkilöinä vaan tietyn organisaation edustajina ja työroolin kautta, ja sen tiedon perusteella, jota olen arvellut heillä olevan. (Alastalo 2009; myös Alastalo & Åkerman 2010, mitä asiantuntijahaastattelu tarkoittaa?).

Tämän tutkimuksen *asiantuntijahaastattelua* kuvaan teemahaastattelun muunnelmaksi, jollainen asiantuntijahaastattelu usein on (Alastalo 2017, Miten haastatella asiantuntijoita?). Tässä tapauksessa teemahaastattelu taipui sähköpostin välityksellä toteutetuksi puolistrukturoiduksi virtuaalihaastatteluksi (Tiittula, Rastas, & Ruusuvuori 2009). Asiantuntijaryhmien tavoittamisen kannalta arvioin sähköpostin välityksellä toteutettavan virtuaalihaastattelun olevan realistinen ja vastaajien kannalta joustava sekä anonyymi aineistonkeruutapa (katso Tiittula ym. 2009). Edes minulle tutkijana ei tarvinnut paljastua tiimin yksittäisen jäsenen kokemuksista kummunneet havainnot, vaan tiimit saivat vastata haastatteluun haluamallaan tavalla ja ensisijaisesti yhteisenä tiiminä. Vaikka virtuaalihaastattelun haasteena on tuotu esiin se, ettei tutkija voi varmistua vastaajien henkilöllisyydestä (Tiittula ym. 2009), ei tässä tutkimuksessa yksittäisen vastaajan tunnistamattomuus nouse ongelmaksi, kun asiantuntijavastaajien tavoittaminen

on tapahtunut työpaikan organisaation kautta, ja yksilöllisen suostumuksen antaminen tutkimukseen osallistumiseen on varmistettu.

Tällaisessa puolistrukturoidussa lomakkeen avulla tehtävässä haastattelussa tulee kysymysten muotoiluun kiinnittää erityistä huomiota, ja sanavalintojen tulisi olla harkittuja (Tiittula ym. 2009). Merkitysten tarkentaminen ei ole mahdollista samalla tavoin kuin kasvokkain tehtävässä haastattelussa. Oma ratkaisuni oli suunnitella haastattelulomake huolella ja lähettää se etukäteen tutustuttavaksi haastateltaville, jotta sanamuotojen tarkentaminen olisi tarvittaessa ollut mahdollista. Paitsi ennen haastattelua tai sen lomassa tapahtuva yhteisen kielen neuvottelu, myös yhteydenpidon jatkamisen mahdollisuus on tämän aineistonkeruutavan etu (Tiittula ym. 2009), ja se mahdollisuus oli tarjolla myös tässä tutkimuksessa.

Asiantuntijahaastattelua käytetään usein faktatiedon selvittämiseen (Alastalo & Åkerman 2010), mutta koska tutkimastani aihepiiristä ei ole olemassa kouriintuntuva ”faktaa”, ei tilastoja eikä selvityksiä, en tässä tutkimuksessa ole olettanut asiantuntijahaastateltavillakaan olevan senkaltaista tietämystä aiheeseen liittyen. Pyysin asiantuntijahaastateltavia vastaamaan haastattelukysymyksiin omien kokemustensa ja havaintojensa perusteella, jotta en painostaisi heitä esittämään asiantuntija-asemassaan sellaisia arvioita, joita he eivät voisi antaa. Tässä tutkimuksessa asiantuntijoiden kuvaamat kokemukset kohtaamistaan tilanteista ja yhteydenotoista liittyen tutkimuksen ovat pikemminkin siis tämän ilmiön äärellä syntyneitä valistuneita ilmiökenttää kuvaavia ja kokoavia arvioita kuin kovaa faktaa. Olenkin yhdistänyt asiantuntijahaastatteluiden analyysin tiiviisti muun aineiston analyysiin ja keskusteluttanut eri lähteistä kumpuavaa tietoa keskenään (Alastalo & Åkerman 2010, Yhteenveto).

Aineiston analyysimenetelmissä monimenetelmäisyys eli analyysitriangulaatio näkyy kevyen määrällisen sekä vahvasti laadullisen analyysin yhdistelemisessä. Analysoin aineistoa useista eri näkökulmista käsin ajatuskarttamaisesti edeten, minkä lisäksi käytin sisällön erittelyyn, koodaamiseen, tyypittelyyn ja kvantifioinnin keinoja aineiston ymmärtämiseen ja syventämiseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, Triangulaatio, 7.2.2 Koodaus, 7.3.3 Kvantifointi, 7.3.5

Tyypittely.) Valitsemani laadullisen analyysimenetelmän varsinaista nimeä joutuin hakemaan jokin aikaa, sillä en osannut käyttää hyödykseni mitään valmista analyysimallia tai -kehikkoa, vaan lähestyin analyysiprosessia erittäin intuitiivisesti ja aineistoa tunnustellen. Järjestin aineistoa siirtäen toisiinsa liittyviä aineistokatkelmia lähemmäs toisiaan. Vähitellen rakensin eri teemojen ympärille ajatus- tai miellekarttoja, ja karttojen verkostoja. Nämä paljastivat vähitellen uusia temaattisia tihentymiä, noiden pohjalta rakensin lopulliset tutkimuskysymykset.

Temaattinen kartta kuvasi mielestäni hyvin käyttämäni menetelmää, ja tämän myötä löysin toteuttamalleni analyysiprosessille myös nimen. Tietoisena siitä kritiikistä ja käsitteellisestä häilyvyydestä, jota on esitetty sisällönanalyysiin menetelmiin liittyen (katso Braun & Clarke 2006; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, Kaikki tekevät sisällönanalyysia mutta missä on sisältö?; Tuomi & Sarajärvi 2018, 4 Laadullisen aineiston analyysi: sisällönanalyysi, 4.6 Sisällönanalyysi vai temaattinen...), nimitän tässä tutkimuksessa käyttämäni analyysitapaa *aineistolähtöiseksi temaattiseksi analyysiksi* (Braun & Clarke 2006; Nowell ym. 2017).

Temaattiseen analyysiin voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan soveltaa monenlaisia epistemologisia ja teoreettisia lähtökohtia, vaikkakaan tästä ei ole täyttä yksimielisyyttä (katso Braun & Clarke 2006). Itse olen käyttänyt temaattista analyysia melko vapaana analyysin toteuttamisen tapana, joskin osin olen tukeutunut fenomenologiseen näkökulmaan ja hermeneuttisen kehän kulkemiseen teemojen rakentamisen, tulkintojen koettelemisen ja analyysin syventämisen keinoina. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4 Laadullisen aineiston analyysi: sisällönanalyysi.) Koska temaattinen analyysi ei vaadi taustalleen tiukkaa sitoutumista johonkin tiettyyn metodologiseen viitekehykseen tai syvällistä teoreettista ja teknistä metodin osaamista, on se aloittelevalla tutkijalla saavutettava, joustava ja toteuttamiskelpoinen tapa lähestyä aineiston analyysia (Braun & Clarke 2006, 81). Haastavaksi metodiksi temaattinen analyysi muotoutuu kuitenkin sen joustavuuden ja moninaisuuden, pahimmillaan johdonmukaisuuden puutteen sekä epämääräisyyden, vuoksi. Täsmällisesti ja perusteellisesti toteutettua temaattista analyysia kuvaavaa metodikirjallisuutta on rajallisesti verrattuna

muihin laadullisiin tutkimusmenetelmiin. (Nowell ym. 2017, 1-2.) Tutkijan on kuitenkin osattava tehdä lukuisia valintoja tutkimusprosessin edetessä ja säilyttää läpi koko prosessin reflektiivinen vuoropuhelu myös arvioidakseen näitä päätöksiä ja niiden vaikutuksia (Braun & Clarke 2006, 81-82).

Tutkijan tekemät valinnat ja niiden perustelut tulisi esittää ymmärrettävästi lukijalle. Tässä tutkimuksessa olen tehnyt näitä valintoja, joita Braun ja Clarkekin (2006, 81-86) korostavat, osin vaistomaisesti ja pääosin tietoisien päätöksenteon kautta. Siltä osin kuin olen tehnyt tutkimuksellisia valintoja vailla vankkaa muodollista tietopohjaa, olen viimeistään prosessin edetessä tai sen loppuvaiheessa arvioinut niitä kriittisesti, tarvittaessa muuttanut niitä ja lopulta harkitusti päättänyt pitäytyä tekemissäni valinnoissa. Nämä päätökset koskevat muun muassa sitä, mikä tutkimuksessa lukeutuu teemaksi, kuinka laajasti ja rikkaasti tai kohdennetusti ja syvällisesti aineistoa analysoidaan sekä millaisia merkityksiä ja ilmauksia analyysi huomioi (Braun & Clarke 2006, 82-86).

Tässä tutkimuksessa olen jakanut aineistolähtöisen analyysin myötä teemojen hierarkian kolmeen tasoon: laajoiksi teemakokonaisuuksiksi, pääteemoiksi sekä alateemoiksi. Olen halunnut kuvata opettajan toimintastrategioiden rikasta valikoimaa, joten olen huomioinut temaattisessa tarkastelussa niin pienet kuin suuretkin teemat. (Vertaa Braun & Clarke 2006, 82-84). Variaation tavoittamista koskevan päämäärän vuoksi en ole kokenut mielekkääksi rajata jotain niukemman aineiston pohjalle rakentunutta, muihin teemoihin vain osittain lukeutuvaa teemaa tutkimuksen tulosten ulkopuolelle. Osan alateemoista olen muodostanut runsaiden, liki jokaisen tutkimukseen osallistuneen esiin tuomien aiheiden, niin sanotun ilmisällön, pohjalta. Eräät alateemoista ja pääteemoistakin olen rakentanut puolestaan huomattavasti piiloisemman ilmaisun perustalle, esimerkiksi yksittäisten osallistujien esittämien ilmausten sekä muutamien tulkinnan kautta ymmärtämieni piilomerkitusten osoittamina. (Braun & Clarke 2006, 84-85; Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.6 Sisällönanalyysi vai temaattinen...) Siihen, että olen analysoinut parhaani mukaan sekä ilmisällöjä että piilomerkityksiä, on johtanut pyrkimykseni sekä aineiston rikkaaseen että syvälliseen kuvaamiseen. (Vertaa Braun & Clarke 2006, 83.)



Ulottuakseni rikkaan kuvauksen pintakerroksen läpi olen hyödyntänyt *sisällön erittelyä*, eritoten kvantifiointia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4.1 Sisällönanalyysi ja sisällön erittely). Kvantifioinnin avulla olen ensinnäkin pyrkinyt löytämään pienen tutkimusjoukon tuottaman aineiston tulkintaan uusia näkökulmia ja syventämään tekemääni analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4.7 Aineiston kvantifiointi). Järjestin aineistoa vuorotellen ja rinnakkain sekä aineiston muodostaman kokonaisuuden tasolla teemoitellen että vastaajatasolla aineistoa koodaten ja kvantifioiden. *Koodaamista* ja kvantifiointia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 7.3.3 Kvantifiointi, 7.2.2 Koodaus) käytin erityisesti tarkastellessani tutkimukseen osallistuneiden taustatietoja ja sitä kontekstia, mistä käsin tutkimukseen osallistuneet peruskoulun opettajat olivat vastauksensa antaneet. Tämä merkitsee sitä, että aineiston määrällisen tarkastelun kautta olen pystynyt tarkentamaan kontekstin ja aineistosta tekemieni havaintojen sidosteisuutta, eli niin sanotusti ymmärtämään paremmin koetun ja sanotun välisiä yhteyksiä.

Analyysin systemaattisen ja perusteellisen toteutuksen kannalta tämä sekä laaja että fokusoitunut tarkastelutapa on ollut haastava valinta, sillä huomiota voi olla vaikeaa kohdentaa sopivassa määrin molempiin näkökulmiin. Braun ja Clarke (2006, 83) esittävät rikkaan yleiskuvauksen sopivan esimerkiksi niukasti tutkittujen aihepiirien käsittelyyn, joten tutkimusprosessin ja -raportin kannalta olisi ollut varsin kohtuullista pitäytyä pintatason variaation tarkasteluun. Mielestäni tämän tutkimuksen yhteydessä pinta- ja syvyystason tarkastelun yhdistäminen on merkityksellistä tulosten kokonaisuuden eheyden, luotettavuuden sekä kontekstuaalisuuden säilyttämisen näkökulmasta.

Toiseksi kvantifioinnin avulla tavoitteenani onkin ollut lisätä tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta, sekä toisaalta parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Ruusuvuori ym. 2010, *Analyysin visualisointi*). Kvantifioinnin ja koodien avulla tekemäni *tyypittely* sekä kartta- ja taulukkomuotoiset visualisoinnit (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 7.3.3 Kvantifiointi, 7.2.2 Koodaus, 7.3.5 Tyypittely) ovat auttaneet minua kohdentamaan tutkimuskysymyksiä ja analyysia sekä keskittämään huomioni takaisin oleelliseen. Vaikka järjestin aineistoa temaattisesti aluksi hyvin intuitiivisesti, olen käyttänyt niin kvantifiointia kuin

koodaustakin jossain määrin myös teemojen muodostamisen apuna (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 7.3.4 Teemoittelu). Tyypittelyn kautta olen pyrkinyt tarkastelemaan myös aineiston sisäistä variaatiota ja esittämään perusteltuja arvioita siitä, millaisiin tekijöihin ja kontekstiin tämä variaatio mahdollisesti kytkeytyy. On tosin muistettava tällaisten arvioiden jäävän väistämättä jossain määrin hypoteettiselle tasolle, sillä tutkimusjoukko, jonka kokemuksia aineisto kuvaa, on varsin pieni (katso alaluku 4.6).

### **4.3 Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu**

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta erilaisesta aineistotyypistä: opettajien verkkokyselyvastauksista sekä asiantuntijavastaajien sähköpostihaastatteluista. Vaikka tutkimuksen aineistoa on kerätty verkkokyselynä ja ikään kuin kyselytutkimuksen keinoin, on se verkkokyselyaineisto vahvasti laadullinen, joskin maustettuna määrällisin elementein, ja se lähentyy sisällöllisesti teemahaastattelua tai kirjoitelmaa. Sähköpostitse toteutetut asiantuntija-haastattelut puolestaan ovat laadullisia aineistoja, jotka ovat sisällöllisesti varsin tiiviitä ja rajattuja. Koska kyseessä on tapaustutkimus, on mahdollista ja perusteltua käyttää pieniä ja erilaisia, toisiaan täydentäviä, aineistoja lähestymään samaa ilmiötä (Vilka ym. 2018; Eriksson & Koistinen 2014, 9–10). Tämä tutkimus lähestyy erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä opettajan kokemuksista käsin, joten niin sanottujen asiantuntijahaastattelujen muodostama aineisto on pääasiassa luomassa kontekstia verkkokyselyvastauksille.

#### **Opettajien verkkokysely**

Kutsuin suomalaisessa peruskoulussa opettajina toimineita henkilöitä vastaamaan verkkokyselyyn. Webropol-kyselyn tarkoituksena oli kerätä heidän kokemuksiaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä oppilaan erillään asuvien, eronneiden ja eron keskellä olevien vanhempien kanssa tätä tutkimusta ja mahdollista jatkotutkimusta varten. Vaihtoehtoisina aineistonkeruumenetelminä tarjosin vastaajille kirjoitelmaa sekä haastattelua etäyhteyksiä käyttäen myös eri kielillä, mutta näitä ei lopulta ollut tarvetta hyödyntää.

Opettajien verkkokyselyn osalta aineisto on kerätty helmi- ja maaliskuun 2020 aikana. Tutkimuskutsun eri vastaanottajaryhmille kohdennettuja versioita levitin eteenpäin montaa eri väylää pitkin: omissa verkostoissani henkilökohtaisten kontaktieni välityksellä, Jyväskylän yliopiston opettaja-ainejärjestöjen sähköpostilistoilla, Opettaja-lehden mielipidepalstalla sekä sosiaalisessa mediassa (vertaa Valli & Perkkilä 2018, Verkkokysely vai sosiaalinen media?). Julkaisin tutkimuskutsun sekä omalla sosiaalisen median profiilisivullani että jaoin sitä edelleen laajasti sekä opettajille että ero-/uusperheille suunnatuissa ryhmissä. Tutkimuskutsussa oli pyyntö opettajille jakaa kutsua eteenpäin heidän omissa verkostoissaan. Tutkimuskutsulla on ollut mahdollisuus tavoittaa huomattava osa suomalaisessa peruskoulussa opettajina toimineita ja toimivia henkilöitä, joilla on kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä erillään asuvien, eronneiden ja eron keskellä olevien vanhempien kanssa.

Verkkokyselyyn vastaajat ohjasin kyselystä tutkimuksen verkkosivulle tutustumaan tutkimuksen tiedotteeseen ja tietosuojailmoitukseen, joihin he ovat oman harkintansa mukaan tutustuneet. Kyselyn linkki on avattu kaikkiaan 589 kertaa, ja 76 kyselyn avannutta on edennyt kyselyn etusivulta eteenpäin vähintään yhden sivun verran. Vastaajilla oli mahdollisuus tallentaa keskeneräinen vastauksensa ja jatkaa vastaamista myöhemmin, ja osa vastaajista käyttikin tätä mahdollisuutta. On todennäköistä, että useampia vastauksia jäi keskeneräisiksi, kun kyselyn linkki sulkeutui 22.3.2020. Lisäksi muuta kautta tietooni tuli joitain kyselyyn vastaamista suunnitelleita, jotka joutuivat lopulta peruuttamaan osallistumisensa maaliskuussa ajankohtaistuneen koronatilanteen vuoksi. Opettajien työnkuva muuttui maaliskuussa 2020 miltei kertarysäyksellä lähiopetuksesta etäopetukseen, ja työkuormitus kyselyn sulkeutumisen aikoihin on ollut varmasti monella huomattavan suurta. Kaikkiaan opettajien verkkokyselyyn vastanneita oli 17, joista kaksi ei halunnut osallistua tutkimukseen. Aineisto koostuu siis viidestätoista (15) vastauksesta.

Valitsin aineistonkeruun välineeksi Webropol-kyselyn sen saavutettavuuden ja käytettävyyden vuoksi. Minun oli mahdollista rakentaa kyselylomake tutkimuksen tarkoitukseen sopivaksi ja tietoturvalliseksi. (Katso Valli & Perkkilä

2018.) Kysely sisälsi sekä avo- että monivalintakysymyksiä, ja siihen vastaamiseen kului aikaa noin puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Hyödynsin kyselyn rakentamiseen Webropol-työkalun hyppysääntöjä, osin myös kysymysten vapaaehtoisuutta sekä mahdollisuutta tallentaa ja jatkaa vastausta myöhemmin, jotta pitkä ja laaja kysely ei kävisi liian raskaaksi vastaajille. Toisaalta kyselyssä oli myös useita avokysymyksiä suljettujen kysymysten jälkeen, joihin oli mahdollista täsmentää antamia vastauksia tai kertoa jotain tarvittavaa lisätietoa. Käytännössä suurin osa näistä jäi tyhjäksi suurimmalla osalla vastaajista. Kyselyn tavoitteena ei ollut saada mahdollisimman montaa vastausta vaan kerätä laajasti tietoa vastaajien kokemuksista liittyen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön erillään asuvien, eronneiden ja eron keskellä olevien vanhempien kanssa.

#### Vastaajan taustatiedot

I – Kodin ja koulun yhteistyö ja tutkimuksen keskeiset käsitteet

II – Opettajan omat oppilaat

III – Kotien edustajat yhteistyökumppaneinasi oppilaittesi asioissa

IV – Opettaja sekä oppilaan vanhempien välisen yhteistoiminnan laatu

V – Keinot, ratkaisut ja toimintaperiaatteet

VI – Erityiset yhteistyön kontekstit

Kalkkiviivoilla

### KUVIO 3. Verkkokyselyn kysymysten aihepiirit

Verkkokysely oli teemahaastattelun kaltainen, eli se oli laaja ja sisälsi runsaasti avoimia kysymyksiä. Kyselyn teemat koskivat laajasti kodin ja koulun välistä yhteistyötä erillään asuvien vanhempien kanssa (katso kuvio 3). Vastaajan taustatietojen lisäksi kysely käsitteli opettajan havaintoja koskien oppilaidensa huolto-  
muotoja, kohtaamiaan yhteistyösuhteita lähi- ja etävanhempien sekä yksin- ja yhteishuoltajien kanssa sekä opettajan havaintoja oppilaidensa vanhempien välisistä keskinäisistä yhteistyösuhteista. Kysely kartoitti, miten sopuisat, jännitteiset ja riitaiset yhteistyösuhteet näkyivät osana opettajan kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Lisäksi kyselyn keskeinen osa koski opettajien keinoja ja ratkaisuja, työyhteisön tukea ja ohjeistuksia näissä yhteistyötilanteissa, sekä erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön mahdollisesti liittyviä erityistilanteita.

## Asiantuntijahaastattelut

Täydentävät ja taustoittavat puolistrukturoidut asiantuntijahaastattelut toteutettiin sähköpostin liitteenä lähetetyn haastattelupohjan avulla. Haastattelukysymykset olivat osin yhteisiä ja osin kohdennettuja kullekin vastaajaryhmälle. Tutkimukseen osallistumiseen osoittivat kiinnostusta kaikki kolme lähestymääni asiantuntijaryhmää: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n lakimiehet, Suomen Vanhempainliiton asiantuntijat sekä Opetushallituksen edustajat.

Lähetin haastattelulomakkeet, suostumuslomakkeet sekä tutkimuksen tietosuojailmoitukset asiantuntijatiimeille tutustuttaviksi ja vastattavaksi. Jätin kullekin asiantuntijatiimille vapaasti päätettäväksi tavan, millä tavoin he muiden töidensä lomassa tutkimukseen vastaavat, yhdessä yhtä aikaa vastauksia työstäen vai kenties kukin vuorollaan oman versionsa vastauksesta antaen. Kukin asiantuntijatiimi sai myös itse päättää oman tietoturvaan liittyvien vaatimustensa perusteella lähettäisikö vastauksensa ja suostumuksensa sähköpostitse vai maapostitse tutkijalle.

Aikaisemmin niin arjen ja omien verkostojeni kuin tutkimuskirjallisuuden kautta kertyneen tietämykseni perusteella rakensin haastattelun kullekin asiantuntijaryhmälle hyvin kohdennetusti (Alastalo & Åkerman 2010, Faktojen jäljillä 1: Aineistonkeruu ja analyysi kietoutuvat yhteen). Haastattelurungot koostuivat asiantuntijaryhmien yhteisistä sekä kullekin tiimille erityisesti kohdennetuista osuuksista. Tässä haastattelun räätälöimisen prosessissa ei ollut niinkään keskeistä, mitä aiheesta jo tiedetään, vaan haastattelukysymykset kiedoin pikemminkin tiedon aukkokohtien ympärille. Haastattelukysymykset kohdensin sen perusteella, millaisten teemojen tuntemusta arvelin kullakin asiantuntijatiimillä olevan.

OAJ:n lakimiehille suunnattu haastattelurunko painottui kodin ja koulun yhteistyön haasteisiin erillään asuvien vanhempien kanssa lain ja ohjeistusten näkökulmasta, ja huoltoriitaan liittyvät kysymykset olivat tema, jota muiden vastaajien haastattelurungot eivät käsitelleet. Vanhempainliiton haastattelurunko painottui enemmän kodin ja koulun yhteistyön käytänteiden ja toimintaperiaatteiden teemoihin. Opetushallitukselle suunnatun haastattelurungon kysymykset painottuivat muita enemmän tällaisia yhteistyötilanteita koskevien

ohjeistuksien ja linjauksien mahdollisuuksiin ja rajoituksiin.

OAJ:n lakimiehet vastasivat sähköpostihaastatteluun kevättalvella 2019, ja Vanhempainliiton asiantuntijat vuoden 2020 alussa. Opetushallituksen lakitiimi oli sängen kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen, mutta vuoden 2020 koronakevään myötä lisääntyneen työmäärän vuoksi jätimme sähköpostihaastattelun lopulta tekemättä. Tämän vuoksi tutkimuksen aineistoon sisältyy kolmen asiantuntijahaastattelun sijasta kaksi haastattelua.

#### **4.4 Tutkimuksen eettisyys**

Tutkimukseen osallistuneiden informoiminen, tietosuojasta huolehtiminen sekä aineistonkeruu, eli verkkokyselylomakkeen sekä sähköpostihaastatteluiden rakentaminen, on ollut seikkaperäistä, täsmällistä ja huolella suunniteltua. Saatekirjeet eli tutkimuksen tiedotteet sekä tietosuojailmoitukset on tehty sen hetkisten viimeisimpien ohjeiden mukaan yhteistyössä Jyväskylän yliopiston tietosuojan asiantuntijoiden kanssa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat saaneet tutkimuksen tietosuojailmoituksen luettavakseen kullekin vastaajaryhmälle erikseen kohdennettuna, ja he ovat antaneet tietoon perustuvan suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen sekä henkilötietojensa käsittelyyn ja säilyttämiseen tietosuojailmoituksissa kuvatuilla tavoilla. Tietosuojailmoitukset ovat olleet tietosuojalain 5.12.2018/1050 mukaisia, ja saatekirjeissä on ollut saatavilla tarkentavia ohjeita tutkimukseen osallistumiseen, sekä tutkijan yhteystiedot kysymyksiä varten. Tutkimuskutsut, saatekirjeet, tietosuojailmoitukset, suostumuslomakepohjat sekä verkkokyselyrunko ja sähköpostihaastattelu-rungot ovat tarvittaessa saatavissa tutkijan omista arkistoista. En liitä näistä esimerkkejä tutkimuksen liitteisiin niiden runsaslukuisuuden ja pituuden vuoksi.

Opettajille suunnatun verkkokyselyn tietosuojailmoitus ja tiedote saatekirjeen muodossa olivat luettavissa tutkimuksen verkkosivulla sekä html- että pdf-muodoissa. Verkkosivulle, jonne ohjasin vastaamisesta kiinnostuneita painokkain sanankääntein, oli pääsy sekä tutkimuskutsun että verkkokyselyn kautta. Verkkokyselyyn vastanneet vakuuttivat tutustuneensa tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin sekä antoivat suostumuk-

sensa tutkimukseen sekä mahdolliseen jatkotutkimukseen osallistumiseen verkkokyselyn ensimmäisessä kysymyksessä. Asiantuntijahaastatteluihin osallistuneille toimitin sekä tietosuojailmoituksen että suostumuslomakkeen haastattelulomakkeen ja saatekirjeen liitteinä sähköpostitse. He ovat antaneet yksilöidysti suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen ja henkilötietojensa käsittelemiseen ja säilyttämiseen tietosuojailmoituksissa kuvatuilla tavoilla.

Eettisestä näkökulmasta tutkimuksen aihepiiriä tarkastellessa on todettava, että aihe on herkkä ja vaikea. Erot ovat kovin yleisiä, ja tänä päivänä erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävä kodin ja koulun välinen yhteistyö on, mitä todennäköisimmin, varsin arkipäiväistä. Kuitenkin avoimesti riitaisten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on mahdollisesti melko harvinaista, minkä vuoksi pientenkin vihjeiden perusteella tilanteen tuntevan voi olla mahdollista päätellä tällaiseen tutkimukseen osallistunut henkilö. Tämän vuoksi rakensin sekä verkkokyselyn että sähköpostihaastattelun tarkoituksella siten, että vastaajilla on itsellään vapaus määrittää, millä tarkkuudella hän kertoo yksityisiä tietojaan tai kokemaansa liittyneitä seikkoja. Verkkokyselyyn vastanneet opettajat ovat itse joutuneet punnitsemaan mitä ja kuinka he saavat kokemuksistaan kertoa, ja minun on täytynyt tutkijana huolehtia tarkasti aineiston ja siinä esiintyvien henkilöiden ja tilanteiden anonymiteetin suojaamisesta.

Henkilönimiä tai muita erisnimiä tutkimuksen aineistoissa ei esiintynyt lukuun ottamatta asiantuntija-asemassa haastateltujen taustaorganisaatioiden nimiä. Asiantuntijahaastatteluihin osallistuneiden henkilöllisyyksiä en heidän työnsä ja asemansa vuoksi pysty täysin suojaamaan, mutta yksittäistä vastaajaa ei heidän vastauksistaan voi erottaa. Viittaan asiantuntijahaastatteluihin haastateltavien omien nimeämisehdotusten mukaan.

Verkkokyselyn tuottama aineisto oli lähtökohtaisesti anonymiä ja tunnistetonta. Loin kyselyn Webropol-ohjelmistolla niin kutsutuksi anonymiksi kyselyksi, enkä pyytänyt vastaajia antamaan henkilötiedoistaan suoria taikka vahvoja epäsuoria tunnisteita (katso Aineistonhallinnan käsikirja 2020). Verkkokyselyssä kerättiin ainoastaan epäsuoria tunnisteita, kuten sukupuoli, ikä, koulutustausta, työnkuva sekä työkokemus, ja niitäkin mahdollisimman

karkealla tasolla ja turhia tunnisteita välttämällä (Aineistohallinnan käsikirja 2020). Esimerkiksi ikää kysyin ikäryhminä, en tarkkoina ikävuosina tai syntymävuosina. Katson, että tutkimuksen aineiston sisältämät tunnistetiedot ovat niin epätarkkoja, ettei yksittäistä vastaajaa ole mahdollista tunnistaa tutkimuksen tuloksista. Vastaajalla oli kuitenkin mahdollisuus jättää yhteystietonsa tutkijalle verkkomakkeella tai ottamalla yhteyttä tutkijaan sähköpostitse. Nämä tunnistetiedot erotin aineistosta välittömästi tallennettuani kyselyvastaukset Webropol-ohjelmiston verkkopalvelusta, sillä ne eivät olleet tutkimuksen toteuttamisen kannalta tarpeellisia.

Jo ennen aineistojen analyysivaihetta huolehdin niiden anonymisoinnista, vaikka lähtökohtaisesti aineistot olivatkin anonyymeja tai pseudonyymeja. Käsittelin aineistokatkelmia siten, että korvasin yleisemmillä käsitteillä esimerkiksi vastaajien avoimissa vastauksissa ilmaisemia tahattoman tunnistettavia kuvauksia kohtaamistaan tilanteista. Karsin aineistosta myös tutkimuksen aihepiirin kannalta tarpeettomat huomiot pois. Olen tarvittaessa muokannut tuloksissa esitettäviä aineistokatkelmia edelleen jättämällä niistä arkaluontoisia tietoja pois tai korvaamalla ne jollain yleisemmällä käsitteellä (Aineistohallinnan käsikirja 2020). Pääosin aineistokatkelmat ovat tekstissä alkuperäisessä muodossaan. Hakasulkeilla olen osoittanut muokkaamani kohdat, kun olen liittänyt aineistokatkelmat tekstin yhteyteen katkelman alkuperäiseen sanajärjestykseen tai taivutusmuotoihin kajoten, ja kahdella ajatusviivalla olen merkinnyt kohdat, joista olen vastaavista syistä jättänyt pois sanoja. Muutamista aineistokatkelmista olen luettavuuden vuoksi korjannut kieliasua hyvin kevyesti esimerkiksi lisäämällä puuttuneet sanavälit tai korjaamalla tahattomat isot alkukirjaimet.

Opettajavastaajat nimesin aluksi kirjain- ja numerokoodein, mutta päädyin lopulta siihen, että luovun aineistoesimerkkien esittämisestä vastaajat yksilöiden kokonaan. Viittaan tässä tutkimuksessa verkkokyselyyn vastanneiden yksittäisten opettajien vastauksiin vastaajaryhmän edustajan kokemuksina. Nämä vastaajaryhmät olen muodostanut esimerkiksi työkokemukseen, vastuuryhmän kokoon, käsitteiden tuntemukseen tai yhteistyökokemukseen perustuvan ryhmittelyn myötä. Tämän ratkaisun tein suojatakseni sekä vastaajien että



heidän kokemiensa tilanteiden anonymiteettiä. Toisaalta tulosten esittäminen ei kärsi tästä ratkaisusta, sillä en tee tässä tutkimuksessa suoranaista yksilötason analyysia, missä lukijan olisi merkityksellistä voida liittää saman vastaajan vastaukset toisiinsa. Sen sijaan lähestyn opettajien kokemuksia ja toimintastrategioita niiden moninaisuuden ja kirjon näkökulmasta peilaten niitä kevyesti vastaajaryhmien kontekstiin tuoden tekstuaalisin keinoin yksilötason esiin kontekstin ymmärtämisen kannalta tarpeellisista syistä.

Oma asemani tutkijana juuri tämän aihepiirin äärellä on vaatinut tarkkaa pohdintaa. Henkilökohtainen suhteeni aihepiiriin on sekä ammatillisesta että yksityisestä näkökulmasta läheinen. Olen ollut hyvin tietoinen siitä, että omat kokemukseni ja havaintoni aihepiiristä ovat antaneet virikkeitä ja alkusysäyksen tälle tutkimukselle. Sekä kyselyä että sähköpostihaastatteluja rakentaessani ja aineistoa analysoidessani olen huolehtinut siitä, etten sekoita omia näkemyksiäni ja kokemuksiani työstämään tutkimukseen. Myös tutkimuskirjallisuuteen tutustuessani sekä peilattessani tutkimukseni tuloksia aikaisempaan tutkimukseen, olen pyrkinyt olemaan erittäin varovainen henkilökohtaisten tulkintojeni kanssa. Tiedostan kuitenkin sen, että koska tämä tutkimus kumpuaa ammatillisesta tarpeestani saada lisää tietoa ja taitoa tehdäkseen sujuvaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä oppilaan erillään asuvien vanhempien kanssa, on tämä tiedonjano ohjannut tulkintojani ja havaintojani aineistosta.

## 4.5 Aineiston analyysiprosessin kuvaus

Tämän tutkimuksen aineiston olen analysoinut laadullisen tutkimusperinteen suuntaviivoja mukaillen. Vaikka analyysin alussa väljänä kehikkona toimivat kevyen teoriaohjaavasti rakentamani kysely- ja haastattelurungot, irtautui tosiasiallinen syvällisempi analyysi lopulta tyystin alun tukikehikosta tutkimuskysymysten uudistuttua prosessin myötä. Tutkimuksen aineisto on analysoitu aineistolähtöisesti temaattisen analyysin keinoin (Braun & Clarke 2006).

Lähestyin aineiston analyysia monimenetelmäisesti eli hyödynsin analyysiprosessissa sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä. Määrien tarkastelua ja sisällön erittelyn keinoja olen käyttänyt aineiston laadullisen ymmärtämisen tukena. Aineistotriangulaation kautta pääsin tarkastelemaan tutkimuksen kontekstia hieman laajemmin, vaikka opettajien verkkokyselyvastausten analyysi määrittäi hyvin pitkälti asiantuntijahaastattelujen hyödyntämistä. Sähköpostihaastatteluaineiston anti tälle tutkimukselle onkin suurelta osin analyysin tuottamien havaintojen vahvistamisessa ja kontekstin syventämisessä.

### Opettajien verkkokyselyaineiston analyysin vaiheet

Opettajavastaaajien tuottaman verkkokyselyaineiston analysoin temaattisen analyysin keinoin Braunia ja Clarkea (2006) sekä Nowellia ym. (2017) mukaillen. Temaattisen analyysin ensimmäinen vaihe muodostui pääasiassa keskittyneestä *aineistoon tutustumisesta* sekä alustavien temaattisten kokonaisuuksien hahmottelusta (Braun & Clarke 2006, 87–88; Nowell ym. 2017, 4–5). Vaikka lähestyin aineistoa ensisijaisesti kokonaisuutena, koin suorastaan välttämättömäksi kantaa mukana läpi koko analyysin niitä yksilöllisiä toimintaympäristöjä ja yhteistyösuhteita, joissa vastaajien kokemukset olivat kertyneet. Huolehdin siis sekä aineistoa analysoidessani että yhä tulosten kirjoittamisessa auki tarkasti siitä, että tiesin jatkuvasti, kenen vastaajan aineistokatkelmasta kulloinkin oli kyse. Käytin runsaasti erilaisia visuaalisia merkintöjä aineiston järjestämisen, koodaamisen ja ymmärtämisen tukena. (Katso Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, Värien käyttö koodauksessa, Koodaus merkeillä.) Niiden avulla erotin aineistosta välittömiä vaikutelmiani sekä aavistelemiani teemojen ja merkityksikköjen aiheita.

(Braun & Clarke 2006, 87–88; Nowell ym. 2017, 4–5.)

Seuraavaksi aloin käydä koko aineistoa järjestelmällisemmin läpi tehden havaintoja sen mielenkiintoisista ja yllättävistä piireistä eli keskityin *alustavien koodien luomiseen* (Braun & Clarke 2006, 87, 88–89). Rakensin aineistosta kattavan miellekartan *espresso Mind Map* -miellekarttaohjelmalla ikään kuin deduktiivisesti eli yhä osittain alkuperäisten kysely- ja haastattelukysymysten ohjaamina. Loin koodien ja teemojen aihioita, kokosin niitä miellekarttaan ja testasin niitä. Näistä alkoi pian muodostua temaattisten karttojen verkosto (katso liitteet 6 ja 7). (Vertaa Nowell ym. 2017, 5–6). Koodit muodostin aineistokatkelmien pohjalta ja kunkin aineistokatkelman yhdistin niin moneen koodiin ja temaattiseen kokonaisuuteen kuin oli tarpeellista, eli tarkastelin aineistokatkelmia monen eri näkökulman kautta samanaikaisesti. Otin huomioon tässä prosessissa myös niin sanotusti massasta poikkeavat kuvaukset, enkä keskittynyt vain aineistossa yleisesti esiintyneisiin aiheisiin. (Nowell ym. 2017, 6; Braun & Clarke 2006, 89.) Miellekarttaohjelmaan rakentuva temaattinen kartta toimi eräänlaisena koodien jäljitysketjuna, jonka avulla pystyin seuraamaan, millaisia merkityksiä aineisto kantoi ja miten nämä merkitykset liittyivät toisiinsa (Nowell ym. 2017, 4, 7).

Käsittelin koko aineiston hyvin systemaattisesti samalla tavalla miellekarttaa rakentaen ja täydentäen. Tässä vaiheessa tutkimuskysymykset olivat vielä muutoksen tilassa ja pikemminkin vain osoittamassa tutkimuksen aihepiiriä. Niiden muotoutumattomuus salli sen, että sen sijaan, että olisin kohdentanut tarkasteluani joihinkin tiettyihin kiinnostaviin seikkoihin, tarkastelin aineiston osia hyvin tasapuolisesti ja samalla intensiteetillä (katso Nowell ym. 2017, 6; Braun & Clarke 2006, 89).

Aineiston määrällisempää tarkastelua vaativia osia, jotka eivät soveltuneet temaattiseen karttaan sijoittamiseen, tarkastelin tässä vaiheessa kvantifioinnin ja tyypittelyn keinoin Webropol-ohjelmiston raportointityökaluilla (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2006, 7.3.3 Kvantifointi, 7.3.5 Tyypittely). Tyypittelykokeilujen myötä aloin havaitsemaan hienovireisiä eroja ja yhteyksiä aineistossa niin vastaajien työkokemukseen kuin ikään, arvioituun yhteistyökokemukseen ja käsitteiden tuntemiseen sekä ilmoitettuun vastuuryhmän kokoon liittyen. Tälle

perustalle alkoi vähitellen rakentua analyysin määrällisten elementtien kautta tutkimuksen monimenetelmäinen tutkimusote. Vastajia yhdistävien ja erottavien tekijöiden löytymisen myötä päädyin myös kvantifioimaan ja tyypittelemään vastaajien tuottamaa tietoaainesta (tarkemmin alaluvussa 4.6 ja taulukko 2, katso myös luku 6 sekä liitteet 4 ja 5; katso Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 7.2.2 Koodaus; 7.3.3 Kvantifointi). Tässä tutkimuksessa tyypittely ulottuu ikään kuin vastaajatasolle: tyypittelyn kautta olen pyrkinyt havainnoimaan ja havainnollistamaan sitä, millaiset tekijät, piirteet tai olosuhteet mahdollisesti ovat muokanneet ja tuottaneet opettajavastaajien ilmaisemia kokemuksia (vertaa Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 7.3.5 Tyypittely).

Tutkimuskysymysten vakiintuessa vaihdoin analyysiohjelmaa *CmapTools*-käsitekarttaohjelmaksi, ja kuljin temaattisen analyysin toisen ja kolmannen vaiheen eli *koodien luomisen ja teemojen etsimisen* läpi uudestaan tutkimuksen kaiken aineiston kanssa lopullisten tutkimuskysymysten avulla. Analyysin edetessä ja käyttämäni ohjelmiston muuttuessa kartat alkoivat muotoutua systemaattisemmiksi ja tarkemmiksi, käsitekartan toteutustapoja mukailevimmiksi ja niitä soveltaviksi (katso Wheeldon & Åhlberg 2012 luku 2: Understanding concept maps, Exploring mind maps).

Hyödynsin käsitekarttaohjelmaa suhteiden välisiä yhteyksiä havainnoivan visuaalisen kartan rakentamisessa. Tämän teemakartan avulla tein yhteenvedon haastattelu- ja kyselyaineistosta sekä tunnistin ja havainnollistin teemojen, temaattisten kokonaisuuksien ja koodien välisiä suhteita. Käytin sitä myös aineiston jalostamisen ja visualisoimisen työkaluna. (Conceição, Samuel & Yelich Binięcki 2017, 4, 6–7; vertaa Daley 2004. 193; Wheeldon & Åhlberg 2012 luku 4: Data analysis, organization, and designing additional data collection.) Loin käsitekarttaohjelmalla kategorisoinnin kehikon ja koodasin varsinaisen aineiston – tai oikeammin liitin kehikkoon jo olemassa olleet koodit, eli *eritasoiset temaattiset kokonaisuudet*, sekä muokkasin ja täydensin vielä puuttuvia. Näitä temaattisia kokonaisuuksia olivat havaitsemani *toimintastrategiat*, täsmentyvät *pää- ja alateemat* sekä *teemakokonaisuudet* (katso taulukko 1). Tämän jälkeen yhdistin käsitekarttoihin aineistokatkemat, jotka olivat vahvistamassa ja todistamassa havaitut yhteydet. Daley

(2004, 193) toteaa, että tällainen prosessi auttaa säilyttämään tutkimuskontekstin ja tutkittavan tarkoittamat merkitykset analyysiprosessin keskiössä. Itse työskentelin käytännössä jatkuvasti raakadatan äärellä juuri tämän autenttisuuden säilyttämisen ja kontekstin mukana kannattelun vuoksi.

*Teemojen tarkistaminen* kuuluu temaattisen analyysin neljänteen ja *teemojen määrittelemisen ja nimeämisen* viidenteen vaiheeseen (Braun & Clarke 2006, 87, 91–93). Rakentaessani käsitekarttaohjelmalla temaattisia jäsennyksiä uudestaan lopullisten tutkimuskysymysten näkökulmasta kävin jatkuvaa vuoropuhelua raakadatan ja temaattiseen karttaan (katso liitteet 8 ja 9) muotoutuvien teemojen kanssa (Nowell ym. 2017, 4, 9–10). Tarkistin huolellisesti, että teemat ja koodattu aineisto sekä koko aineiston kokonaisuus ovat sopusoinnussa keskenään (Braun & Clarke 2006, 87, 91–92). Testasin teemojen kokonaisuuden mielekkyyttä, johdonmukaisuutta ja yksityiskohtia toisten tutkielmantekijöiden avulla. Sain saatavilla olleilta vertaisiltani arvokkaita tilaisuuksia perustella valintojani, havaintojani ja päätelmiäni aineistosta ja temaattisista kokonaisuuksista. (Vertaa Braun & Clarke 2006, 87, 92–93; Nowell ym. 2017, 4, 10.)

Temaattinen analyysi huipentuu *tieteellisen raportin kirjoittamisvaiheeseen*, joka on vielä viimeinen mahdollisuus syventää analyysia (Braun & Clarke 2006, 87, 93). Pyrin rakentamaan teemojen ja alateemojen ympärille kietoutuvat teemakokonaisuudet sisäisesti johdonmukaisiksi sekä ulkoisesti toisistaan eriäviksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.6 Sisällönanalyysi vai temaattinen...; Nowell ym. 2017), mutta teemojen keskinäiset yhteydet loivat niihin ristikkäisyyttä ja osittain myös päällekkäisyyttä. Pitkään työstin opettajan toimintastrategioita kahtena teemakokonaisuutena (*Arvot ja asenteet* sekä *Toiminnan keinot ja tavat*, katso luku 6 sekä taulukko 1 tässä alaluvussa; myös liitteet 8 ja 9). Kuitenkin analyysiprosessin loppuvaiheessa totesin, että *Toiminnan keinot ja tavat* -teemakokonaisuuteen aikaisemmin sisällyttämäni *Opettaja toimintakulttuurin rakentajana* ansaitsee tulla käsitellyksi omana teemakokonaisuutenaan, vaikka sen sidos edelliseen onkin arjessa elettyinä ja koettuna vahva. Kolmas teemakokonaisuus olikin tulosten kokonaisuutta tarkastellessani jotain sellaista, joka kehkeytyi kahdesta aikaisemmin määrittelemästäni teemakokonaisuudesta.

## Asiantuntijahaastatteluiden analyysi

Asiantuntijahaastattelut kävin läpi temaattisen analyysin ohjaamana opettajien verkkokyselyaineiston tavoin. Otettuani käyttöön käsittekarttaohjelman tein konkreettisen aineiston jaottelun teemoihin ja teemoja yhdistäviin koodeihin, minkä jälkeen yhdistin asiantuntijahaastatteluiden aineiston verkkokyselyaineistoon. Molemmat aineistot yhdistyivät jouhevasti samoihin teemakokonaisuuksiin.

## Analyysin myötä rakentuneet teemat ja visualisoinnit

Aineiston analyysin myötä vastasin tutkimuksen kahteen tutkimuskysymykseen laajasti ja seikkaperäisesti. Ensimmäkin halusin selvittää, millaisia ratkaisuja ja toimintastrategioita opettajilla on kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, kun oppilaan vanhemmat asuvat erillään, ovat eronneet tai ovat eron keskellä. Kuvaamani analyysiprosessin myötä aineistosta havaitsemieni toimintastrategioiden kokonaisuudet jaoin alateemoihin, jotka liittyivät kolmeen teemakokonaisuuteen sisältyviin pääteemoihin (katso taulukko 1 sekä taulukot 3–9 alaluvuissa 5.1–5.5; katso myös havainnollistus kuviossa 4). Temaattisten karttojen muodostaman verkoston pohjalta rakensin lopulta tutkimuksen tulokset esittävät taulukot 3–9 sekä kuvion 4. Näiden taulukoiden kautta pyrin esittämään tutkimuksen temaattisen kartan – tai karttojen verkoston – mahdollisimman ymmärrettävässä, luettavassa ja tiiviissä muodossa.

Ensimmäiseen teemakokonaisuuteen **Arvot ja asenteet** sisältyvät toimintastrategiat liittyvät opettajan *ammattillisuuteen* sekä opettajan suhtautumiseen *yhteistyön rakentamiseen* (katso taulukko 1; alaluvut 5.1 ja 5.2).

Toiseen teemakokonaisuuteen **Toiminnan keinot ja tavat** kiinnittyvät toimintastrategiat liittyvät *tuen hakemiseen ja tarjoamiseen* sekä niihin *keinoihin ja ratkaisuihin*, joiden kautta kodin ja koulun välinen yhteistyö toteutuu arjessa. Tämän teemakokonaisuuden yhteydessä tuon kootusti esiin myös niitä havaintoja ja tulkintoja, joita aineiston perusteella olen voinut tehdä erityisesti etävanhempien kanssa tehtävään arkiseen yhteistyöhön liittyen (katso taulukko 1; alaluvut 5.3 ja 5.4).

TAULUKKO 1. Opettajan toimintastrategiat erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä

Teemakokonaisuus	Pääteema	Alateema
Arvot ja asenteet	Ammatillisuus	Pyrkimys oikein toimimiseen
		Omassa roolissa pysyminen
		Lapsen tarpeiden ensisijaisuus
	Yhteistyön rakentaminen	Puolueettomuus
		Opettajan toiminta vuorovaikutuksessa
		Perheiden mukaan ottaminen
Toiminnan keinot ja tavat	Tuen ja ohjauksen hakeminen ja tarjoaminen	Vastavuoroisuus
		Oppilaan tukeminen
		Vanhemman tukeminen ja ohjaus
	Arjen yhteistyön keinot ja ratkaisut	Ammatillinen tuki
		Viestinnän eri väylien käyttäminen
	Opettaja toimintakulttuurin rakentajana	Syventäminen ja osallistaminen
Yhteistyön pelisääntöjen puheeksi ottaminen, sopiminen ja asettaminen		
Rajaaminen ja kohdentaminen		Opettajan aloitteellisuus ja vaivannäkö
		Vastuunoton ja osallistumisen odottaminen vanhemmilta
		Pyrkimys taloudelliseen voimavarojen käyttöön (resurssiviisaus)

Kolmas teemakokonaisuus, **Opettaja toimintakulttuurin rakentajana**, kuvaa näiden edellisten teemakokonaisuuksien sisältämien toimintastrategioiden eräänlaista synteesiä ja opettajan toimijuutta niiden toteuttamisessa: toisaalta yhteistyötä *syöventäen ja osallistaen* vanhempia, toisaalta vastuita *rajaten ja kohdentaen* rajallisia resursseja (katso taulukko 1; kuvio 4; alaluku 5.5).

Toiseen tutkimuskysymykseen vastatessani halusin selvittää, millaiset tekijät saattavat vaikuttaa – ja tämän tutkimuksen aineiston perusteella näyttävät vaikuttavan – opettajan kokemuksen ja tiedon kertymiseen näissä yhteistyötilanteissa, joissa opettajan yhteistyökumppaneina ovat oppilaan erillään asuvat vanhemmat. Tarkastelussa pyrin ottamaan huomioon myös sen, millaisia yhteyksiä opettajan kokeneisuudella on opettajien toimintastrategioiden muotoutumiseen (katso luku 6).

Toisen tutkimuskysymyksen käsittely luvussa 6 tukeutuu vahvasti alaluvussa 4.6 *Tutkimusaineisto ja tutkimukseen osallistujat* esiteltyyn taustatietojen kuvaukseen (katso myös taulukko 2). Tutkimukseen osallistuneiden peruskoulun opettajien taustatietojen tarkastelun sisällön erittely, kvantifioinnin ja tyyppittelyn keinoin voisi määritellä olevan osa tutkimuksen tuloksia, mutta itse asemoin sen pikemminkin aineiston syvemmän tulkinnan työkaluksi. Tästä syystä olen sijoittanut opettajavastaajien kuvauksen tutkimuksen toteuttamista käsittelevään lukuun 4 tämän aineiston analyysia erittelevän alaluvun välittömään yhteyteen. Lisäksi taulukot liitteissä 3, 4, ja 5 havainnollistavat sisällön erittelyn sekä tyyppittelyn keinojen käyttöä tässä tutkimuksessa, ja tukevat luvussa 6 raportoitujen tulosten luotettavuuden arviointia.

## 4.6 Tutkimusaineisto ja tutkimukseen osallistujat

### Verkkokysely ja opettajavastaajat

Peruskoulussa opettajana toimineille henkilöille suunnattuun verkkokyselyyn vastasi 15 sellaista vastaajaa, jotka antoivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen. Nämä viisitoista muodostavat varsin monipuolisen joukon opettajia niin iän, työkokemuksen kuin työnkuvankin puolesta (taulukko 2). Vastaajissa



oli sekä miehiä että naisia, joskin naisia oli valtaosa ja hieman suurempi osa kuin perusopetuksessa keskimäärin (Opetushallitus 2020a, 11). Vastaajien ikää kysyttiin viiden vuoden tarkkuudella. Vastaajia oli kaikissa ikäluokissa melko tasaisesti, yhdestä kolmeen henkilöä kussakin, 25–29-vuotiaista aina yli 65-vuotiaisiin saakka. Ikäjakauma mukaili hyvinkin tarkasti perusopetuksen opettajakunnan yleistä ikäjakaumaa, noin 40 % vastaajista ollessa yli 50-vuotiaita (Opetushallitus 2020a, 10, 19). Tässä tutkimuksessa ei ryhmitellä vastaajia kuitenkaan iän vaan työkokemuksen ja muiden työrooliin liittyvien vertailuasetelmien mukaan.

TAULUKKO 2. Opettajavastaajat työkokemuksen ja yhteistyökokemuksen mukaan jaoteltuina

Ryhmät työkokemuksen perusteella	Tuoreet	Asettuneet	Kokeneet konkarit	Yhteensä (vastaajia)	
Vastaajien lukumäärä	5	6	4	15 vastaajaa	
Työkokemusta perusopetuksessa	alle 10	10–19	yli 20	alle 5–39 vuotta	
Vastaajien ikä	25–44	35–59	50–yli 65	25–yli 65 vuotta	
<b>Vastuuryhmän koko</b>	pieni (3)	pieni (3)	pieni (1)	pieni (7 vastaajaa)	
pieni (alle 30 oppilasta)	keskisuuri (2)	keskisuuri (2)	–	keskisuuri (4 vastaajaa)	
keskisuuri (30–99 oppilasta)	–	suuri (1)	suuri (3)	suuri (4 vastaajaa)	
suuri (99–yli 500 oppilasta)					
<b>Paljon kokemusta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä...</b>	yleensä.	4	6	4	14 vastaajaa
<i>erillään asuvien vanhempien kanssa.</i>	2	2	2	6 vastaajaa	
<b>Jonkin verran kokemusta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä...</b>	yleensä.	1	–	–	1 vastaaja
<i>erillään asuvien vanhempien kanssa.</i>	1	4	2	7 vastaajaa	
<b>Vähän kokemusta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä...</b>	yleensä.	–	–	–	–
<i>erillään asuvien vanhempien kanssa.</i>	2	–	–	2 vastaajaa	

Vastaajilla oli *työkokemusta peruskoulun opettajana* alle viidestä vuodesta alle 40 vuoteen saakka (alle 5; 5–9; 10–19; 20–29; 30–39 vuotta). Viidestätoista vastaajasta viidellä kokemusta oli kertynyt alle 10 vuotta, kuudella 10–19 ja neljällä yli 20 vuotta. Tämän lisäksi kahdella kolmasosalla vastaajista oli työkokemusta muutoin opetus- ja kasvatusalán tehtävissä alle viidestä vuodesta alle 30 vuoteen saakka (alle 5; 5–9; 10–19; 20–29 vuotta).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opettajien vastauksia ajoittain työkokemuksen perusteella vastaajia vertaillen. Tällöin käytän taulukossa 2 esitettyä tyypittelyä, jonka mukaan ryhmiteltyinä vastaajajoukko jakaantui tasaisimmin heidän perusopetuksen piirissä kertyneiden työkokemusvuosiensa perusteella kolmeen ryhmään: tuoreet, asettuneet ja kokeneet konkarit. Alle 10 vuotta peruskoulussa opettajana toimineet olen nimennyt *Tuoreiksi opettajiksi* (viisi vastaajaa). Näiden vastaajien joukossa on sekä alle viisi vuotta opettajana toimineita vastaajia sekä yksi 5–9 vuotta peruskoulussa opettajana toiminut vastaaja. Tuoreillakin opettajilla on ehtinyt kertyä jo useampi vuosi työkokemusta, joten he eivät välttämättä ole enää aloittelijoita tai tulokkaita alalla. Kuitenkin tässä aineistossa he edustavat tuoreinta kaarta, ja heillä on mahdollisesti myös opettajankoulutuksen opit tuoreimpana muistissaan.

Ne vastaajat, jotka raportoivat työkokemuksensa määräksi 10–19 vuotta, nimesin *Asettuneiksi opettajiksi* (kuusi vastaajaa). Tällä nimellä haluan kuvastaa kokeneisuutta, vakiintumista ja sitoutuneisuutta – samalla alkukirjaimen vuoksi sanaa kokenut välttämättä. Muodostamieni taulukoiden helpomman luettavuuden vuoksi halusin valita näille ryhmille nimet, jotka alkavat eri kirjaimilla. Yli 20 vuotta peruskoulun opettajina viihtyneet vastaajat nimesin *Kokeneiksi konkareiksi* (neljä vastaajaa). Heidän joukossaan on sekä vastaajia, jotka arvioivat työkokemuksensa määräksi 20–29 vuotta, että vastaaja, jolle kokemusta oli kertynyt 30–39 vuotta. Viittaan tekstissä tähän ryhmään kuuluviin opettajiin ajoittain *konkariopettajina* tai *kokeneina* opettajina.

Välittömästi kyselyn alussa vastaajat arvioivat sitä, *kuinka paljon kokemusta koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä* heillä oli. Ensin heidän tuli arvioida yhteistyökokemuksensa määrää kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä *yleensä*. Sen jälkeen

heitä pyydettiin arvioimaan sitä, kuinka paljon heillä oli kokemusta kodin ja koulun yhteistyöstä *erillään asuvien, eronneiden tai eron keskellä olevien vanhempien kanssa*.

Kyselyssä opettajat arvioivat myös *vastuuryhmänsä koon* eli sen, minkä kokoisesta oppilasjoukosta vuosittain he kokivat olleensa vastuussa (alle 10; 10–29; 30–49; 50–74; 75–99; 100–199; 200–299; 300–399; 400–499; 500 tai enemmän; vastuullani ei ole oppilaita). Tietyt kyselyn kysymykset, esimerkiksi oppilaiden huoltomuotoja kartoittavat kysymykset, kehottivat vastaajaa tarkastelemaan vastaustaan ilmoittamaansa vastuuryhmän kannalta. Vastaajien kesken oli vaihtelua siinä, millaiseksi he mielsivät ryhmän, josta kokivat olleensa vastuussa. Osa niistä opettajista, jotka olivat luokanopettajia tai luokanvalvojia, luki tähän ryhmään kuuluvan tiukasti vain oman luokkansa tai valvontaluokkansa oppilaat, kun taas osa tarkasteli vastauksissaan sangen suurtakin joukkoa oppilaita. Osalla opettajista, esimerkiksi laaja-alaisilla erityisopettajilla ja aineenopettajilla, oli työnkuvansakin puolesta laajempi joukko oppilaita opetettavinaan kuin esimerkiksi pientä oppilasryhmää opettavalla erityisluokanopettajalla.

Taulukkoon 2 on koottuna ilmoitettujen vastuuryhmien koot laadullisen analyysin jälkeen mielekkäästi ryhmiteltyinä ja kokemusryhmittäin luokiteltuina. Tällä tavalla ryhmiteltyinä vastaajajoukko jakaantui tasaisimmin sekä työkokemus- että vastuuryhmän koko -luokittelun näkökulmasta. Taulukossa 2 esitettyjen tietojen perusteella voi olettaa, että vastuuryhmän koko, työkokemus vuosissa ja arvioitu yhteistyökokemus saattaisivat liittyä toisiinsa. Vaikka määrällistä tarkastelua ei näin pienellä aineistolla voi tehdä, voisi päätellä, että laaja kokemus suuremmista oppilasjoukoista yhdistettynä runsaaseen työkokemukseen tarjoaa enemmän mahdollisuuksia kerryttää kokemusta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä niin yleisellä tasolla kuin erityisesti oppilaan erillään asuvien vanhempien kanssa.

Vastaajilla oli antamiensa taustatietojen perusteella erilaisia toimenkuvia, ja monella oli kokemusta työskentelystä monissa eri rooleissa niin peruskoulussa kuin sen ulkopuolella. Vastaajien joukossa oli seitsemän *luokanopettajaa*, kolme *erityisluokanopettajaa*, kaksi *laaja-alaista erityisopettajaa*, kaksi *aineenopettajaa* sekä yksi *oppilaanohjaaja*. Osalla luokanopettajista ja erityisluokanopettajista oli taust-

taa myös aineenopettajina. Raportoidun koulutus- ja työkokemustaustan perusteella monella vastaajista oli kokemusta useista eri rooleista sekä monipuolisia yhdistelmiä perusopetuksen opettajien tehtävistä ja pätevyyksistä. Konkariopettajien joukossa ei ollut erityispedagogeja eli erityisluokanopettajia tai laaja-alaisia erityisopettajia, mutta muutoin niin konkarien, tuoreiden opettajien kuin asettuneidenkin opettajien joukossa oli monipuolisesti kokemusta niin luokanopettajan kuin aineenopettajankin tehtävistä.

Lisäksi suurella osalla vastaajista oli kokemusta myös muista opetus- ja kasvatusalan tehtävistä esimerkiksi esiopetuksessa, toisen asteen koulutuksessa sekä vapaan sivistystoimen alaisissa oppilaitoksissa. Jokaisessa kokeneisuusryhmässä oli vastaajia, joilla on kokemusta myös muutoin opetus- ja kasvatusalalta sekä sellaisia, joilla tällaista työkokemusta ei ollut. Tuoreiden opettajien joukossa tätä muuta raportoitua työkokemusta oli alle viidestä vuodesta alle kymmeneen vuoteen. Asettuneilla opettajilla tällaista työkokemusta oli alle viidestä vuodesta alle 30 vuoteen ja konkariopettajien joukossa puolestaan yli kymmenestä vuodesta alle 30 vuoteen.

Vastaajat olivat työskennelleet monipuolisesti ala-, ylä- sekä yhtenäiskouluissa, mikä näkyi myös kaikissa kokeneisuusryhmissä. Neljä vastaajista työskenteli tai oli viimeisimmäksi työskennellyt yhtenäiskoulussa, kaksi yläkoulussa ja suurin osa, eli yhdeksän vastaajaa, alakoulussa. Opettajilla oli laajasti kokemusta toimimisesta kaikenkokoisissa kouluissa alle 100 oppilaan kouluista yli 600 oppilaan kouluihin ja alle 10000 asukkaan kunnissa sijaitsevista kouluista aina yli 100 000 asukkaan kunnissa sijaitseviin oppilaitoksiin. Kysely ei millään tavalla kartoittanut sitä, missä päin Suomea vastanneet opettajat ovat työskennelleet tai vaikuttaneet.

Taulukkoon 2 koottujen taustatietojen lisäksi kuvaan vastaajaryhmän sisäistä moninaisuutta suhteessa opettajien arvioihin opettamisensa *oppilaiden huoltomuodoista* sekä *eri huoltajuustilanteissa olevien vanhempien asemasta opettajan yhteistyökumppaneina* kodin ja koulun yhteistyössä. Oppilaiden huoltomuotoja opettajat arvioivat suhteessa niihin oppilaisiin, joiden vanhemmat asuivat erillään, olivat eron keskellä tai eronneet ja joita he olivat opettaneet viimeksi tai

vastaushetkellä. Yhteistyökumppaneitaan yhteistyössä opettajat arvioivat samoin suhteessa tämänhetkiseen tai viimeisimpään yhteistyökontekstiinsa.

Opettajat olivat kohdanneet vaihtelevasti erilaisia huoltajuustilanteita, mihin vaikutti oletettavasti erityisesti opettajan vastuuryhmän koko, työnkuva sekä mitä todennäköisimmin myös tutkimuksen tarkastelukulman ulkopuolelle jääneet tekijät, muun muassa alueelliset ja koulun oppilaiden sosioekonomiseen taustaan liittyvät tekijät. Opettamiaan oppilaita tarkastellessaan opettajat arvioivat niiden oppilaiden, joiden vanhemmat asuvat erillään, huoltomuodoksi yleisimmin *yhteishuollon*. Yleisimmät arviot yhteishuollossa olevien oppilaiden osuudesta olivat "suurimmalla osalla" sekä "noin puolella". Puolestaan *yhteishuolto jaetuin tehtävin* vaikutti varsin harvoin kohdatulta ratkaisulta.

Oppilaita, joilla oli vain yksi huoltaja, opettajat olivat kohdanneet huomattavasti vaihtelevammin, joskin kaikkiaan kaksi kolmasosaa vastaajista arvioi oppilaidensa joukossa olevan vanhempansa *yksinhuollossa* olevia oppilaita. Muutama vastaajista totesi, ettei kenelläkään vastuuryhmänsä oppilaista ole huoltomuotona yksinhuolto, ja yksi puolestaan arvioi tällaisia oppilaita olevan puolet niistä oppilaista, joiden vanhemmat asuvat erillään. Tyypillisimmät arviot yksinhuollossa olevien oppilaiden osuudesta olivat "pienellä osalla" tai "hyvin pienellä osalla". Kaikki opettajat eivät tietäneet oppilaidensa huoltomuotoja tai niiden jakaumaa. Kolme viidestätoista vastaajasta ei osannut arvioida yksinhuoltajuuden yleisyyttä. Ainoastaan yksi viidestätoista vastaajasta ei kokenut osaavansa arvioida yhteishuollossa olevien oppilaiden osuutta.

Opettajien arvioiden perusteella *yksinhuollossa* olevien oppilaiden *ei-huoltaja-vanhemmalla* oli varsin usein *tiedonsaantioikeus* lapsensa asioissa. Opettajien antamien vastausten perusteella noin puolet kyselyyn vastanneista opettajista koki sekä tietävänsä, millaista osuutta oppilaista koskee vanhemman yksinhuolto, että olevansa tietoinen tiedonsaantioikeuksia koskevista ratkaisuksista. Opettajat, jotka kokivat olevansa tietoisia tiedonsaantioikeuksia koskevista ratkaisuksista, arvioivat yksinhuollossa olevien oppilaidensa etävanhemmista "suurimmalla osalla" olevan tiedonsaantioikeus oppilasta koskevissa asioissa. Nämä opettajat arvioivat puolestaan tiedonsaantioikeuden puuttumista

siten, että joko ”pienellä” tai ”hyvin pienellä osalla” tiedonsaantioikeus puuttui, tai ilmoittivat, ettei tiedonsaantioikeus puuttunut keneltäkään etävanhemmista. Lisäksi yksittäisten vastausten perusteella oli havaittavissa, että vastaajat kokivat pääosin olevansa tietoisia tiedonsaantioikeuksien tilasta, vaikkakin yksittäisissä tilanteissa saattoivatkin olla epätietoisia tässä asiassa.

*Yhteishuoltajien kanssa* opettajat tekivät arjessa yhteistyötä tyypillisimmin joko molempien huoltajien kanssa yhdessä tai erikseen tai pääosin tai jopa ainoastaan lähivanhemman kanssa. Toisaalta jopa kolmasosa vastaajista arvioi, ettei koskaan tee yhteistyötä ainoastaan toisen huoltajan kanssa. *Yksinhuoltajien kanssa* tekemässään yhteistyössä vastaajien kesken oli huomattavan paljon variaatiota. Osa opettajista oli toteuttanut kodin ja koulun välistä yhteistyötä ainoastaan yksinhuoltajavanhemman kanssa ja osa opettajista puolestaan kertoi tekevänsä usein yhteistyötä myös etävanhemman kanssa lähivanhemman, eli huoltajan, pyynnöstä tai suostumuksella. Tällöin opettajat tyypillisimmin arvioivat tietävänsä, että etävanhemmalla on tiedonsaantioikeus lapsensa asioissa. Kaksi viidestätoista vastaajasta ei ollut vastaustensa perusteella tehnyt viimeisimmäksi lainkaan yhteistyötä yksinhuoltajien kanssa, vaan kaikki erillään asuvat vanhemmat olivat olleet yhteishuoltajia.

Kun oppilaan vanhemmat asuvat erillään, yhteistyökumppanina koulun ja kodin yhteistyössä voi olla kuitenkin ajoittain joku muukin kuin oppilaan huoltajavanhempi, mutta tällainen on verrattain harvinaista. Opettajat tunnistiivat yhteistyökumppanikseen oheishuoltajan, sosiaalisen vanhemman eli isä- tai äitipuolen tai jonkun muun silloin tällöin, harvoin tai totesivat, etteivät tiedä tai ettei asia koske heitä. Seitsemän vastaajaa viidestätoista oli tehnyt yhteistyötä oheishuoltajan kanssa, ja samoin seitsemän vastaajaa oli tehnyt yhteistyötä sosiaalisen vanhemman kanssa. Tilanteissa, joissa yhteistyökumppanina oli sosiaalinen vanhempi, oli opettajien mukaan pääosin asiasta sovittu erikseen huoltajien kanssa, ja huoltajat olivat antaneet tähän joko vapaamuotoisen tai nimenomaisen suostumuksensa. Muutama opettajista oli myös epätietoinen suostumuksen antamisesta. Neljä vastaajaa viidestätoista mainitsi jonkun muun henkilön yhteistyökumppanikseen, joko usein tai silloin tällöin. Nämä muut olivat opetta-

jien mukaan isovanhempia sekä huostaanotettujen lasten asianhoitajia, esimerkiksi sosiaalityöntekijöitä.

Sekä opettajien vastuulla olevien oppilaiden huoltomuotojen arvioitu variaatio että opettajien yhteistyökumppaneiden moninaisuus eri huoltajuustilanteissa kielivät mielestäni verkkokyselyn tuottaman aineiston edustavuudesta. Kaikkiaan opettajavastaajien aineisto oli monipuolinen ja rajallisuudestaan huolimatta varsin kattava otos suomalaisen peruskoulun opettajia. Todennäköisesti otos on niin edustava kuin tämänkokoisessa aineistossa on mahdollista, ottaen kuitenkin huomioon, että suhteessa opettajakuntaan erityispedagogit olivat yliedustettuina (vertaa Opetushallitus 2020a, 16: Opettajien lukumäärä tehtävätyypeittäin). Mielestäni tämä oli kuitenkin odotettavissa, sillä kodin ja koulun yhteistyö tilanteissa, joissa on tärkeää tavoittaa oppilaan molemmat tai kaikki huoltajat, kytkeytyy erityisesti erityisopettajien työnkuvaan. Tällaisia prosesseja ovat esimerkiksi pedagogisen selvityksen laatiminen sekä erityisen tuen päätöksen tekeminen (katso POL 628/1998 17 §).

### **Sähköpostihaastattelut ja asiantuntijavastaajat**

Kahteen asiantuntijahaastatteluun osallistui yhteensä kahdeksan vastaajaa. OAJ:n lakimiehiä sähköpostihaastattelussa edusti kuusi henkilöä ja Suomen Vanhempainliittoa kaksi. Tässä tutkimukseen viitataan näihin asiantuntijatiimeihin heidän itse valitsemillaan nimityksillä. Kummankaan haastattelun yhteydessä ei käynyt ilmi, että tutkimukseen osallistuminen tai tutkimuksen julkaisu aiheuttaisi haastatelluille mitään sen kaltaista riskiä, joka tulisi ottaa huomioon tutkimukseen osallistuvien suojelemiseksi. Asiantuntijavastaajat ovat osallistuneet tutkimukseen tietoisina siitä, että heidän asiantuntija-asemansa estää vastausten varsinaisen anonymisoinnin ryhmävastausten mahdollistaessa kuitenkin sen, etteivät yksittäiset vastaukset henkilöidy tiettyyn vastaajaan ja siten erotu valmiista tutkimuksesta.

OAJ:n lakimiesten työtehtäviin kuuluu heidän oman kuvauksensa mukaan niin jäsen- ja luottamusmiespalvelujen tarjoaminen, oikeusturvavakuutus- ja oikeudenkäyntiasiat kuin edunvalvonta, vaikuttaminen lainsäädäntöhankkeissa

ja kouluttaminenkin. OAJ:n lakimiehiin otetaan yhteyttä työ- ja virkasuhteisiin liittyvissä asioissa, vastuisiin, rikosasioihin, tietosuojaan ja opettajan työhön liittyvissä kysymyksissä sekä sisäilmaan, epäasialliseen kohteluun, eläke- ja sosiaaliturvaan liittyvissä asioissa. Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvissä haasteissa opettajat ja rehtorit ovat yhteydessä OAJ:n lakimiehiin esimerkiksi oppilaan arviointia, tietojenluovutusta, AVI:in tai laillisuusvalvojalle kantelemista, koulukiusaamista ja kurinpitokeinojen käyttöä koskevissa asioissa.

Suomen Vanhempainliittoa edustaneiden asiantuntijoiden työtehtäviin kuuluu kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä asiantuntijatehtäviä, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämistä kodin ja koulun yhteistyössä sekä erityisoppilaiden osallisuuden edistäminen vanhempien ja järjestöjen tuella koulussa. Tämän lisäksi työtehtävät sisältävät luennoimista, kouluttamista ja koulutus-suunnittelua, lausuntojen ja kannanottojen tekemistä, kyselyiden tekemistä ja analysointia, tapahtumien ja seminaarien järjestämistä sidosryhmien kanssa, viestintää ja neuvontaa sekä hyvien käytänteiden kehittämistä ja levittämistä valtakunnallisesti. Suomen Vanhempainliittoon otetaan yhteyttä vanhempain-toimintaan, lapsen koulunkäyntiin ja oppimiseen, inklusioon, kouluhyvinvointiin, turvallisuuteen ja terveellisyyteen sekä koulun ja opettajan toimintaan liittyvissä asioissa. Suomen Vanhempainliittoon tulee yhteydenottoja vanhempain-yhdistykseltä sekä silloin tällöin yksittäisiltä vanhemmilta, mutta ei juurikaan opettajilta ja rehtoreilta. Opettajat ja rehtorit pyytävät Suomen Vanhempainliittoa yleensä koulutusta tai asiantuntijapuheenvuoroja, ja Vanhempainliiton asiantuntijat kohtaavat opettajia erityisesti koulutuksissa.

Olin ohjeistanut asiantuntijavastaajia vastaamaan sähköpostihaastattelun kysymyksiin omaa harkintaa käyttäen ja siten kuin vastaajille on mielekästä, joten osa kysymyksistä palautui ilman vastauksia. Osaan kysymyksistä haastatellut olivat vastanneet yhdistäen eri kysymyksiä ja kohdentaen vastauksiaan oman toimensa kannalta keskeisiin aihepiireihin. Sähköpostihaastattelussa asiantuntijatiimit vastasivat 4–5 taustatietokysymykseen sekä 6–8 varsinaiseen sisältöä kartoittavaan kysymykseen. Taustoittavat kysymykset liittyivät siihen, millaisten asioiden äärellä opettajat ja muut koulun edustajat ovat yhteydessä



kyseiseen organisaatioon ja asiantuntijoihin. Varsinaisten haastattelukysymysten teemat kartoittivat sitä, millaisia kodin ja koulun yhteistyön haasteita tai erityistilanteita asiantuntijoiden tietoon oli tullut erityisesti liittyen erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, sekä sitä, millaisia hyviä käytänteitä ja mahdollisia tällaisiin tilanteisiin liittyviä ohjeistuksia asiantuntijoilla on tiedossaan. Vastaukset vaihtelivat lyhyistä muutamien sanojen vastauksista vajaan sadan sanan vastauksiin.

## 5 OPETTAJAN TOIMINTASTRATEGIAT

Opettaja kohtaa oppilaan vanhemmat kodin ja koulun välisessä yhteistyössä yhteistyökumppaneinaan. Kun lapsen vanhemmat asuvat erillään, on oppilaan asioita hoitamassa yleensä lapsen kaksi eri kodeissa asuvaa huoltajaa. Tällöin myöskään opettajan yhteistyökumppanina ei ole lähtökohtaisesti vain oppilaan yksi koti, vaan kaksi kotia ja kaksi vanhempaa. Tämän tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys pureutuu siihen, millaisia *toimintastrategioita* opettajilla on käytössään, kun he tekevät *yhteistyötä erillään asuvien vanhempien kanssa*. Opettajien kertoman mukaan virallisia ohjeita, yleisiä linjauksia ja koulutusta liittyen oppilaan vanhempien erotilanteisiin tai muutoin tiedonsaantiin ja huoltajuuskysymyksiin ei juuri ole ollut heidän saatavillaan. Tutkimuskysymykseen vastaaminen juurtuu siis tukevasti opettajien kokemustietoon, heidän kokeensa yhteistyön arkeen ja siellä muotoutuneisiin toimintastrategioihin.

Moni kyselyyn vastanneista opettaja kuvaili sellaisia toimintatapoja, joita he käyttävät erityisesti tilanteissa, joissa heidän yhteistyökumppaneinaan ovat oppilaan erillään asuvat vanhemmat. Osa vastaajista kuitenkin huomautti, että erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä ovat käytössä samanlaiset keinot ja väylät kuin muutoinkin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. On siis mahdollista, että toimintastrategiat, jotka aineiston perusteella vaikuttavat liittyvän erityisesti erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, ovat toisten opettajien arjessa läsnä kiinteästi osana kodin ja koulun välistä yhteistyötä riippumatta oppilaan vanhempien huoltomuodoista tai oppilaan asumisjärjestelyistä. Toiset opettajat saattavat puolestaan hyödyntää samoja toimintastrategioita vain tietyissä tilanteissa, joissa tulee erityinen tarve mukauttaa yhteistyön keinoja ja tapoja. Aineiston perusteella en pystynyt päätelemään esimerkiksi sitä, kuinka tavanomaisesti tai harvinaisesti toimintastrategia oli käytössä vastanneiden opettajien joukossa yleensä tai erityisesti tiettyjen opettajien arjessa. Lähestyn aineistossa esiintyneitä toimintastrategioita siis opettajan keinovalikoiman, en toimintatapojen tyypillisyyden tai tietynlaisten ratkaisujen useuden, näkökulmasta.

Opettajan toimintastrategioiden valikoima on laaja, ja erilaisissa tilanteissa eri näkökulmat korostuvat. Esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilaan vanhempien keskinäinen suhde on riitaisa, kertoi osa vastaajista yhteistyön olevan hyvin samanlaista kuin yleensä koulun ja kodin välillä. Tilanteissa, joissa opettaja oli havainnut riitaisuutta tai jännitteitä oppilaan vanhempien kesken, korostuivat vahvasti tietyt, esimerkiksi opettajan puolueettomana pysymistä tai moitteetonta toimintaa tukevat toimintastrategiat. Kaikki strategiat eivät siis välttämättä ole samaan aikaan käytössä, ja toisaalta jotkut strategioista ovat suhteessa toisiinsa jossain määrin jopa päinvastaisia. Opettajan toimintastrategioita kuvaavat teemakokonaisuudet, pää- ja alateemat edustavat siis sitä strategioiden *rinnakkaista, vaihtoehtoista ja limittäistä* kirjoa ja valikoimaa, jota opettajat hyödyn-tävät erilaisissa erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävää kodin ja koulun yhteistyötä koskevissa tilanteissa.

Tässä tutkimuksessa opettajan toimintastrategiat muodostuvat sekä toimintaa ohjaavista *arvoista ja asenteista* että *toiminnan keinoista ja tavoista*, ja ne yhdistyvät yhteistyön *toimintakulttuurissa*. Tässä pääluvussa esittelen tutkimuk-sen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä tuloksia pääteemojen mukai- sessa järjestyksessä. (Katso taulukko 1.) Kutakin pääteemaa koskevan alaluvun yhteydessä on taulukko tai taulukoita, joihin pääteemaan sisältyvät toiminta- strategiat ovat koottuna alateemoittain. Kussakin luvussa teeman käsittely etenee pääosin taulukon mukaisessa järjestyksessä, ja taulukot tukevat tekstissä esitettyjä havaintoja ja päätelmiä. Suoria viittauksia taulukoihin ja niiden aineistoesimerkkeihin on kuitenkin karsittu tekstin sujuvuuden ja luettavuuden lisäämiseksi.

Alaluvussa 5.1. käsittelen opettajan toimintastrategioita *ammattillisuuteen* ja seuraavassa alaluvussa 5.2 *yhteistyön rakentamiseen* liittyvien arvojen ja asentei- den kautta. *Puolueettomuus* yhdistää temaattisesti ammatillisuuden ja yhteistyön rakentamisen pääteemoja, ja tätä alateemaa käsittelen ammatillisuuteen liitty- vien toimintastrategioiden yhteydessä alaluvussa 5.1. Tämän jälkeen keskityn opettajien toiminnan keinoihin ja tapoihin. Ensin tarkastelen alaluvussa 5.3 *tuen ja ohjauksen hakemisen ja tarjoamisen* merkitystä yhteistyössä, ja sitten alaluvussa

5.4. kuvaan niitä *arjen yhteistyön keinoja ja ratkaisuja*, joiden kautta tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat toteuttivat kodin ja koulun välistä yhteistyötä oppilaan erillään asuvien vanhempien kanssa. Tässä yhteydessä käsittelem erikseen viestinnän käytänteitä erityisesti *etävanhempien* kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta. Lopuksi alaluvussa 5.5 käsittelem kolmatta teemakokonaisuutta, ja kuvaan, kuinka opettaja luo toimintakulttuuria yhtäältä *syventämisen ja osallistamisen* kautta ja toisaalta taas *rajaamisen ja kohdentamisen* näkökulmasta. Pyrin tulosten tarkastelussa huomioimaan kattavasti toimintastrategioiden välisiä yhteyksiä ja yhtymäkohtia, niiden variaatioita ja tilannesidonnaisuutta.

Alaluvussa 4.6 olen kuvannut kattavasti tutkimukseen osallistujia koskevaa taustatietoa, joka on jäsentynyt eräänlaisena analyysiprosessin sivutuotteena. Tämä kooste on merkityksellinen erityisesti tutkimuksen tulosten luotettavuuden ja uskottavuuden arvioimisen kannalta, sillä se taustoittaa tutkimuksen tulosten kontekstia, tutkimukseen osallistuneiden toimintaympäristöä, tehtäviä ja yhteistyösuhteita. Sen avulla tutkimuksen tulokset ikään kuin juurtuvat takaisin siihen maaperään, josta tutkimukseen osallistujien kokemukset, havainnot ja arkiset ratkaisut ovat kumpunneet.

## 5.1 Opettajan pyrkimys ammatilliseen toimintaan

Pääteema Ammatillisuus näyttäytyi aineistossa toisaalta opettajan oman roolin näkökulmasta ja toisaalta suhteessa opettajan yhteistyökumppaneihin. Usein toistuvat teemat liittyivät korrektiuteen ja neutraaliuteen, opettajan roolin rajoihin ja erityisesti oppilaan ensisijaisuuteen yhteistyössä. Alateema *Pyrkimys oikein toimimiseen* sisältää ne toimintastrategiat, joiden avulla opettaja pyrkii toimimaan ammatillisesti oikein yllättävissä tai haasteellisissakin kodin ja koulun välisen yhteistyön kysymyksissä. *Omassa roolissa pysyminen* kattaa ne strategiat, joiden avulla opettaja erottaa henkilökohtaisen ja ammatillisen ja suojelee oman työnsä rajoja. *Lapsen tarpeiden ensisijaisuus* kuvaa sitä, mistä lähtökohdasta käsin opettajat pyrkivät rakentamaan kodin ja koulun välille toimivaa yhteistyösuhdetta. *Puolueettomuus* opettajan toimintastrategiana on toisaalta sekä opettajan ammatillisuuden osatekijä että kodin ja koulun välisen yhteistyön

rakentamista tukeva lähtökohta. Alateemoihin liittyvät toimintastrategiat aineistoesimerkkeineen ovat koottuina taulukkoon 3.

TAULUKKO 3. Pääteema Ammatillisuus

Alateema	Toimintastrategia	Aineistoesimerkki
<b>Pyrkimys oikein toimimiseen</b>	Ajan tasalla pysyminen oppilaan asioista	"Usein kaikissa perheissä on se aktiivisempi vanhempi joka ensisijaisesti hoitaa suhteita kouluun. Kun on tiedossa kuka niin opettajankin on helpompi toimia. Samoin opettajan on hyvä tietää jos on etävanhemmuutta tai tietojen luovutus-kieltoja – esim. Toiselle vanhemmalle ei saa antaa mitää tietoja."
	Tarkka viestintä	"Silloin, kun tilanteessa on ristiriitoja tai meneillään olevia huoltajuusriitoja, täytyy olla yhteistyössä rehtorin kanssa ja todella tarkkana siitä, mitä sanoo ja kenelle."
	Asioiden selvittäminen	"Koulutusta ei tähän aihepiiriin ole ollut ja itse olen lähinnä sen tiedon varassa, mitä olen itse hakenut kirjoista ja saanut kokeneemmilta kollegoilta." "Olen tarkistanut ensin huoltajalta, saako lapsesta antaa tietoja, mikäli saa, niin silloin olen ottanut itse uudestaan yhteyttä."
	Kokemustiedon ja kouluttautumisen hyödyntäminen	"En ole saanut koko pitkän urani aikana koulutusta näihin asioihin. Elämäkoulu ja oma avioero ovat opettaneet kantapäähän kautta." "Oma koulutukseni juontaa koulun ulkopuolisesta työjaksosta muualla, koulumaailmassa en ole koulutusta aiheeseen saanut. Olen käynyt nk. MAPA-koulutuksen, josta ehkä on tullut keinoja provokaation välttämiseen."
	Vetoaminen oikeuksiin tai velvollisuuksiin, omaan rooliin tai ammattitaitoon	"Joskus täytyy jopa vedota omaan ammattitaitoon" "minulla ei ole oikeutta kommentoida asiaa" "Sanoisin [vanhemmalle, joka ei ole huoltaja], ettei minulla ole oikeutta kertoa näistä asioista."
<b>Omassa roolissa pysyminen</b>	Oman työn ja tehtävien rajoista huolehtiminen	"Rajaaminen, mikä kuuluu kouluun ja mikä on vanhempien itsensä selvitettävissä." "Ehkä tietyt toimintaperiaatteet olisi hyvä olla selvillä, jotta opettaja tietää oman työnsä rajat, ja osaa myös suojella omaa jaksamistaan. Vanhempien väliset ristiriidat eivät tulisi muuttua opettajan lisääntyneeksi työmääräksi ja taakaksi."
	Arvottamisen välttäminen	"- Ei saa asettua kummankaan vanhemman puolelle, vaikka pitäisikin toisen tapaa toimia lapsen kanssa parempana." "En ota oppilaalle kantaa vanhemmuusasioissa."
<b>Lapsen tarpeiden ensisijaisuus</b>		"Fokus on lapsessa. Hän ei ole eronnut vanhemmistaan."
<b>Puolueettomuus</b>		"Arjessa pyrin välttämään puolien ottamista sekä oppilaan puheiden, toiminnan että oman toimintani suhteen." "Vältän sitä, että asettuisin jomman kumman vanhemman puolelle. Kuuntelen molempia, informoin molempia"

## **Pyrkimys oikein toimimiseen**

Opettajat pyrkivät toimimaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä oikein, asianmukaisesti sekä moitteettomasti, mikä oli nähtävissä monella tavalla opettajien vastauksista. Se näkyi aineistossa opettajan toiveena pysyä ajan tasalla oppilaan elämään vaikuttavista asioista sekä esimerkiksi korrektiuden, eksaktiuden, asioiden selvittämisen ja omien velvollisuuksien korostamisena. Opettajat pyrkivät tietämään, millaisten velvoitteiden puitteissa heidän tulee virkamiehinä toimia ja millaisia sääntöjä noudattaa. Harva opettajista vaikutti kuitenkaan ennalta tietäneen, miten kussakin yhteistyön erityistilanteessa opettajan virallisesti kuuluisi toimia, ja aineistossa tulikin usean kertaan esiin opettajien oma-aloitteinen ja ajankohtaiseen tarpeeseen liittynyt tiedonhaku. Opettajat myös yrittivät viestiä vanhemmille tarkasti ja paikkansapitävästi. Vaikka opettaja voi omalla toiminnallaan paljonkin vaikuttaa yhteistyötilanteiden sujumiseen ja ikään kuin hallita omia toimintastrategioitaan, on opettajan työ silti ihmissuhdetyötä. Tämä johtaa siihen, että opettaja on osassa asioista hyvinkin riippuvainen muiden yhteistyön osapuolten toiminnasta ja toimimattomuudesta.

Opettajan riippuvaisuus toisten osapuolten toiminnasta välittyi aineistossa sellaisista ilmauksista, joissa opettaja ilmaisi pitävänsä tärkeänä, että koulua informoidaan oppilaan elämässä tapahtuvista muutoksista. Osa vastaajista kertoi nimittäin yllättävistä tilanteista, jotka johtuivat siitä, etteivät vanhemmat olleet tiedottaneet opettajaa oppilaan elämään vaikuttavista sangen keskeisistäkin muutoksista. Yksi kokeneista konkareista toi useita kertoja esiin sen, kuinka opettajan olisi hyvä olla tietoinen vanhempien huoltajuusmuodon ja tiedonsaantioikeuksien tilanteesta: "Olisi hyvä tietää, jos riidat ovat esim. niin pahat, ettei toisella ole edes tiedonsaantioikeuksia lapsensa asioihin." Aineistossa tuli esiin tilanteita, joissa vanhemmat olivatkin oma-aloitteisesti kertoneet lapsen perhetilanteen muutoksista siltä varalta, että oppilas jollain tavalla reagoisi niihin koulussa. Joissain tapauksissa lapsen huoltaja oli puolestaan suoraan tiedottanut opettajaa toisen vanhemman tiedonsaantioikeuden puuttumisesta tai kieltänyt oppilaan valokuvaamisen koulussa. Opettajat ovatkin saattaneet saada tietoonsa sen, että vanhempien välit ovat riitaisat, juuri tällaisen tiedottamisen kautta.

Yhteistyön sujumista tukisi opettajien mukaan jo ennalta se, että vanhemmat kertoisivat toiveistaan ja tilanteesta koulussa: ”Vanhemmat kertoisivat lukuvouden alussa (kohtuulliset) toiveensa ja tilanteen avoimesti.” Muutama vastaajista toi myös esiin tilanteet, joissa erillään asuvien vanhempien lapsen asioita hoitaa myös lapsen sosiaalityöntekijä. Näihin tilanteisiin liittyen yksi vastaajista kuvasi epätietoisuuttaan siitä, kenellä on paras tieto oppilaan asioista ja kenen kanssa yhteistyötä tulisi tehdä. Tämä sama hämmennys tuli esiin tilanteissa, joissa oppilaan asioita joko koululle tai kodin ja koulun väliseen viestintään ilmaantuinkin hoitamaan äiti- tai isäpuoli huoltajan tai huoltajien sijasta. Myös asiantuntijahaastatteluissa tuli selvästi esiin, että opettajia mietityttävät huoltajuusmuotoihin ja tiedonsaantioikeuteen liittyvät pulmatilanteet, erityisesti mikäli näitä koskeva ajantasainen ja tarpeellinen tieto ei tavoita koulua.

”[Opettajilla on v]älillä epätietoisuutta siitä, kuka lapsen huoltaja on. Mikäli toisella vanhemmista on yksinhuolto ja toisella on tiedonsaantioikeus, koululle ei välttämättä välity tieto tiedonsaantioikeudesta. Myös muutoksista tulisi ilmoittaa koululle.” (OAJ:n lakimiehet)

Opettajat kokivat siis merkitykselliseksi *pysyä ajan tasalla* oppilaan asioista ja siitä, keillä kaikilla on oikeus näitä oppilaan asioita kodin edustajana hoitaa (katso taulukko 3). He myös kokivat haastavana sen, jos tämä ei toteutunutkaan. Opettajan korrektiutta korostavaa alateemaa edustaa myös *tarkka viestintä*, jonka tarve oli ilmeinen erityisesti silloin, kun oppilaan vanhempien keskinäinen suhde oli jännitteinen tai riitaisa. Tarkka viestintä näkyi opettajien vastauksissa yhtäältä mahdollisia ongelmia ennaltaehkäisevänä ja toisaalta ristiriitatilannetta todennäköisesti hillitsevänä strategiana: ”Kerron kummallekin, että tiedotteeni yms. ovat prikuulleen samanlaisia.” (vertaa aineistoesimerkki taulukossa 3; myös taulukko 4).

Kun opettajat eivät tieneet, kuinka toimia, kenelle, mistä asioista ja miten viestiä, opettajat pyrkivät *selvittämään asioita* ja etsimään tietoa. Opettajat olivat kysyneet neuvoa esimerkiksi kokeneemmilta työtovereilta, rehtorilta, koulusihiteeriltä, koulukuraattorilta, lastensuojelun työntekijöiltä tai ammattiliiton lakimiehiltä. Sellaisen vanhemman kanssa, joka ei ole lapsen huoltaja, käytävään vuoropuheluun liittyen opettajat olivat kertomansa mukaan kysyneet lapsen huoltajavanhemmalta toisen vanhemman oikeudesta saada tietoa lapsen asioista,

esimerkiksi: ”tarkistan toiselta vanhemmalta, onko esim. oikeuden päätöstä asiassa” (katso myös taulukko 3). Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että useampi vastanneista opettajista on ollut itse huomattavan aktiivinen asioiden selvittelijä ja on käyttänyt tätä toimintastrategiaa jopa paikkaamaan puuttuvan koulutuksen aiheuttamaa vajetta.

Vastanneista opettajista vain muutama ilmoitti, että on työuransa aikana saanut jonkinlaista tiedotusta tai koulutusta tähän aihepiiriin liittyen. Valtaosa vastaajista puolestaan koki, ettei erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön erityispiirteet ole koskaan olleet keskustelunaiheena työyhteisössä, tai että koulutusta aihepiiriin ei ole saanut. Opettajien vastauksista kävikin ilmi, että opettajat ovat *hyödyntäneet* esimerkiksi muun koulutuksen kautta saamiaan oppeja tai omia tai lähipiirinsä kautta saamiaan *kokemuksiaan* eroon liittyvästä dynamiikasta myös työssään. Tätä aihepiiriä käsittelen tarkemmin tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen yhteydessä alaluvussa 6.3.

Aineiston perusteella voi arvioida, että mikäli erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä kodin ja koulun yhteistyössä ilmenee haasteita, pyrkivät opettajat säilyttämään ammatillisuutensa toimimalla oikein. Aina ei ole kuitenkaan itsestään selvää, mitä tämä oikein toimiminen kussakin tilanteessa on. Tällöin opettajat toimivat aktiivisesti tietoa etsien ja asioita selvittäen, sekä hyödyntävät työssään niitä kokemuksiaan ja tietoja, joita heillä on saatavillaan.

### **Omassa roolissa pysyminen**

Korrektiuden ja oikein toimimisen lisäksi opettajilla oli pyrkimyksenä pysyä omassa roolissaan. Tulkintani mukaan oikein toimimisen ja omassa roolissa pysymisen teemoja yhdisti vahvasti *vetoaminen opettajan oikeuksiin ja velvollisuuksiin, opettajan rooliin tai ammattitaitoon*. Ajoittain opettajille oli tullut vastaan tilanteita, joissa tällaisen strategian käyttö oli ollut tarpeellista. Esimerkiksi tilanteissa, joissa opettajaan oli ollut yhteydessä oppilaan vanhempi, joka ei ollut oppilaan huoltaja, opettajat olivat vedonneet siihen, ettei heillä ollut oikeutta kertoa vanhemmalle oppilaan asioista. Eräs opettaja pohti vastaavaa tilannetta, jota ei työssään ollut kohdannut, ja totesi: ”Ei voi kertoa, yksityisyydensuoja. Eihän tähän



voi olla muuta vaihtoehtoa!?” Eräs opettajista puolestaan kertoi joutuvansa joskus vetoamaan ammattitaitoonsa, eli osin myös roolinsa kautta tulevaan tietoon ja asemaan, esimerkiksi kohtaamisissa keskenään riitaisten vanhempien kanssa.

Opettajat pyrkivät säilyttämään oman roolinsa selkeänä velvollisuuksiin ja opettajan rooliin vetoamisen lisäksi esimerkiksi *rajaamalla työtään ja tehtäviään*. Muutama opettajista suhtautui kyselyvastaustensa perusteella hyvin luottavaisesti rehtorilta saamaansa apuun tiukoissa tilanteissa, ja yksi rajaamisen keino olikin asian delegoiminen eteenpäin esimerkiksi esimiehelle. Yksi opettajista viittasi vastauksissaan useamman kerran siihen, kuinka rehtori ottaa hoitaakseen asiat, joita opettaja ei pysty itse hoitamaan: ”Tarvittaessa siirrän asiat rehtorille. Eli ajoittain voi tulla sellaisia asioita, joita en pysty hoitamaan niin silloin rehtori ”ottaa kopin”.” Opettaja kertoo myös ohjanneensa yhteyttä ottanutta ei-huoltajavanhempaa ”olemaan yhteydessä rehtoriin”. Puolestaan huoltoriitaoikeudenkäyntiin liittyen eräs opettaja oli saanut esimieheltään ohjeistuksen vastata asianajajalta tulleeseen lausuntopyyntöön: ”minulla ei ole oikeutta kommentoida asiaa”, ja ohjata kysyjä jatkossa olemaan yhteydessä kyseiseen esimieheen. Tässä aineistokatkelmassa näkyy mielestäni selvästi sekä velvollisuuksiin vetoamisen että oman työn rajaamisen strategiat, joiden käyttämiseen esimies oli opettajaa rohkaissut. Opettajan vetoaminen oman opettajuuden kautta tuleviin oikeuksiin ja velvollisuuksiin voidaan katsoa siis olevan toisaalta pyrkimystä oikein toimimiseen ja toisaalta opettajan roolissa pysyttelemistä.

Aineistossa opettajan rajoista huolehtiminen näkyy tehtävien siirtämisen lisäksi rajanvetona koulun ja kodin tehtävien välille, erityisesti suhteessa vanhempien keskinäisiin välienselvittelyihin. Yksi vastaajista toi tätä rajaamisen strategiaa esiin useissa vastauksissaan pitkin kyselyä. Hän esimerkiksi totesi, että suhteessa vanhempiin on tärkeää pitää välit asiallisena, ”mutta rajaaminen on myös yhtäläisesti tärkeää”. Hänen vastauksistaan oli luettavissa, että hänen toimintansa rajoista huolehtimisen suhteen on muuttunut työuran varrella. Hän nimittäin totesi, ettei ”enää suostu ’viestinviejäksi’”, millä tarkoitti sitä, ettei hän ”sovi kahta erillistä tapaamista samasta asiasta” vanhempien kanssa. Ymmärrän tästä vastauksesta, että opettaja oli kokenut aikaisemmin jotkut

yhteistyötilanteet kuormittaviksi, ja oman työn rajaaminen on ollut yksi niistä keinoista, joilla hän on pyrkinyt ratkaisemaan erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävän kodin ja koulun välisen yhteistyön haasteen paikkoja.

Rajaaminen liittyi opettajien vastauksissa myös ikään kuin turhan ennakoimisen välttämiseen (vertaa resurssiviisaus alaluku 5.5, taulukko 9). Eräs opettajista kertoi, ettei koe, että vanhempien välisen yhteistoiminnan sujuminen vaikuttaisi hänen omaan toimintaansa suhteessa vanhempiin. Huomionarvoista on, että tämän opettajan kokemukseen vaikuttaisi liittyvän vahvasti rajaamisen hyödyntäminen toimintastrategiana, sillä opettaja totesi samassa yhteydessä: ”En koe velvollisuudekseni ottaa kantaa tai liiaksi huomioida heidän välisiä suhteitaan, ellei vanhemmat itse niin pyydä.” Hän myös varsin selkeästi suojasi omaa rooliaan rajaamalla vanhempien keskinäisen konfliktin pois kodin ja koulun välisen yhteistyön areenalta: ”En millään tavalla laita itseäni heidän keskinäisen konfliktin väliin, vaan keskustelen molempien kanssa yksilöinä.” (Katso myös alaluku 5.2, taulukko 4.)

Suhteessa vanhempiin rajaaminen näkyi myös vanhempien toiminnan rajaamisena kodin ja koulun välisissä yhteistyötilanteissa (vertaa alaluku 5.3, taulukko 6). Opettaja saattaa tukeutua esimerkiksi tapaamisissa vanhempien kanssa vahvaan ammatilliseen rooliinsa ja muistuttaa, mistä yhteistyössä on kyse. Esimerkiksi eräs kokenut opettaja kertoi, että joutuessaan keskelle vanhempien välistä riitaa, hän muistuttaa vanhempia siitä, että ”meidän kaikkien tulee keskittyä lapsen asiaan ja lapsen etuun. Riidat pitää riidellä muualla ja muulloin.”

Opettajan omassa roolissa pysymiseen liitän myös *arvottamisen välttämisen* toimintastrategiana, joka niveltyy samalla puolueettomuuden alateemaan ja puolueettomuuteen toimintastrategiana. Osa vastaajista selkeästi ilmaisi, ettei opettajan kuulu esimerkiksi asettua kummankaan vanhemman puolelle, vaikka opettajalla olisikin henkilökohtaisia mielipiteitä liittyen vanhempien toimintaan. Opettajan rooliin kuuluva tietynlainen neutraalius ikään kuin vaatii opettajaa välttämään arvottamista ja samalla antaa opettajalle mahdollisuuden jättää ilmaisematta henkilökohtaisen mielipiteensä. Tämä suojelee opettajan ammattiroolia sekä suhteessa vanhempiin että oppilaaseen.

## Lapsen tarpeiden ensisijaisuus

Lapsen tarpeiden ensisijaisuus näkyi vahvana arvona opettajien vastauksissa läpi koko aineiston. Oppilas on koko koulun ja kodin välisen yhteistyön syy, ja yhteistyön tavoitteet liittyvät juuri häneen. Yksi keino lapsen tarpeiden ensisijaisuuden viestimiseen vanhemmille on asettua tukevasti koulun rooliin ja puhua ”lapsen etua ajatellen” lapsen arkeen liittyvistä asioista tästä asemasta käsin: ”Pitää puhua koulun näkökulmaa käyttäen, esim. ”lapsen on hyvä lukea joka päivä 15min” tai ”Uni on tärkeää jotta lapsi jaksaa koulussa paremmin”.”

Lapsen ja lapsen tarpeiden ensisijaisuus opettajan työtä ohjaavana ammatillisena arvona välittyy usean eri alateeman ja opettajan toimintastrategian kautta esimerkiksi oppilaan oikeuksien puolustamisena, vanhempien ohjaamisena ja opettajan työn rajaamisena, ja osa vastaajista korosti tätä näkökulmaa ehkä enemmän kuin toiset. Erityisesti yksi opettajista toi esiin omaa työtä ohjaavana arvonaan lapsen oikeuden vanhempiinsa:

”Mielestäni olennaista on kaikkien aikuisten muistaa, että lapsi on keskiössä, hän tarvitsee molempia vanhempia, jolleivät he ole tuhoisia lapselle. Kumpaakaan vanhempaa ei saa jättää ulkopuoliseksi oman lapsensa asioissa. Lapsella on oikeus vanhempiinsa ja aikuisilla on oikeus ja velvollisuus lastensa elämään, jolleivät he ole tuhoisia lapselle (esim. väkivalta, insesti, raskaat mielenterveysongelmat).”

Yhdistettynä vastaajan muihin vastauksiin ymmärrän hänen ajatuksensa siten, että opettajan ei tule omalla toiminnallaan hankaloittaa vanhempien osallistumista oppilaan koulunkäynnin tukemiseen, vaan pikemminkin tukea ja vahvistaa molempien vanhempien osallisuutta siinä, sillä lapsi tarvitsee vanhempiaan. Opettajan rooliin ei kuulu toimia tuomarina, joka päättää omalla toiminnallaan, saako vanhempi olla läsnä lapsen elämässä vaiko ei. Teemallisesti tämä liittyy vahvasti myös opettajan arvottamista välttävään toimintastrategiaan ja siten opettajan pysymiseen omassa roolissaan oppilaan puolestapuhujana.

## Puolueettomuus

Opettajan rooliin erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä liitettiin puolueettomuus erittäin oleellisena määreenä ja opettajan toiminnan lähtökohtana: ”Että lapsi on keskiössä. Tärkeää puolueettomuus ja lapsen kuunteleminen.” Puolueettomuus merkitsi läpi koko aineiston vahvasti ainakin sitä,

että opettaja ”ei saa asettua kummankaan vanhemman puolelle”. Opettajat kokivat siis puolueettomuuden tärkeänä nimenomaan suhteessa vanhempiin, vaikkakaan tämä ei johtanut siihen, että opettaja olisi asemoinut itseään sen kummemmin kenenkään muunkaan puolella olevaksi.

Suhteessa vanhempiin puolueettomuus näkyi aineistossa sekä periaatteellisen asennoitumisen, että toiminnan tasolla. Opettajat pyrkivät vanhempien keskinäisen suhteen laadusta riippumatta suhtautumaan molempiin vanhempiin samalla tavalla ja toimimaan kummankin vanhemman suuntaan samalla tavoin (katso aineistoesimerkki taulukossa 3). Erityisesti tämä vaikutti ohjaavan opettajalta vanhemmille suuntautuvaa viestintää. Esimerkiksi osa opettajista kertoi erikseen huolehtivansa siitä, että huoltajille lähtevät viestit ovat samanlaisia. Toiset opettajat puolestaan ottivat puolueettomat ja tasapuoliset toimintatapansa suoraan puheeksi vanhempien kanssa. Näiden lisäksi eräiden opettajien käyttämä keino toimia puolueettomasti viestinnän suhteen oli yksinkertaisesti erilliskeskustelujen välttäminen vanhempien kanssa.

Puolueettomuus koettiin keskeisenä paitsi vanhempien, myös oppilaan edessä: ”En ota kantaa oppilaalle vanhemmuusasioissa.” Kantaa ottamattomuus näytti ulottuvan siis siihen, ettei opettaja ala valitsemaan puolia vanhempien välillä myöskään oppilaan toiminnan tai puheiden perusteella, vaan pyrkii todella puolueettomuuteen omassa toiminnassaan (katso aineistoesimerkki taulukossa 3). Tämä kyttyy myös vahvasti opettajan pyrkimykseen olla ilmaismatta henkilökohtaisia mielipiteitään opettajana toimiessaan. Toimintastrategiana tällainen arvottamisen välttäminen kumpuaa yhtäältä puolueettomuudesta opettajan työtä ohjaavana arvona, toisaalta pyrkimyksestä pysyttäytyä opettajan roolissa ja sen rajoissa.

## 5.2 Opettaja yhteistyön rakentajana

Opettajat rakentavat kodin ja koulun välistä yhteistyötä erillään asuvien vanhempien kanssa monella eri tavalla. Pääteema Yhteistyön rakentaminen koostuu kolmesta neljästä eri alateemasta: *Puolueettomuus*, *Opettajan toiminta vuorovaikutuksessa*, *Perheiden mukaan ottaminen* sekä *Vastavuoroisuus*. Tässä alaluvussa näitä teemoja käsitellään edellä mainitussa järjestyksessä, joskin puolueettomuutta käsiteltiin jo edeltävän alaluvun yhteydessä. Alateemoihin liittyvät toimintastrategiat aineistoesimerkkeineen ovat koottuina taulukkoon 4.

### Opettajan toiminta vuorovaikutuksessa

Opettajan toimintaa vuorovaikutuksessa luonnehtivat vahvasti sekä luottamuksen rakentaminen että konfliktin välttäminen. Näiden toimintastrategioiden lisäksi opettajien vastauksissa nousi esiin itseluottamus ja tunteiden hallinta opettajan käyttäminä strategioina kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Aineistossa rohkeus ja itseluottamus liittyivät eräänlaiseen riippumattomuuteen opettajan yhteistyökumppanien keskinäisistä väleistä. Näen *itseluottamuksen* sellaisena opettajan toimintastrategiana, joka nojaa opettajan ammatillisuuteen ja heijastuu vahvasti vuorovaikutukseen vanhempien kanssa.

*Tunteiden hallintaa* esiin tuoneet vastaukset puolestaan olivat kytköksissä mahdollisiin konflikteihin, riitaisuuteen ja haasteisiin yhteistyösuhteissa. Opettajat olivat työssään kohdanneet tilanteita, jotka olivat kokeneet hankalina ja hämmentävinäkin, aina vanhempien keskinäisistä välienselvittelyistä yllättäen luokan ovensuuhun ilmestyneisiin vanhempiin: ”Aktiivisimmat etävanhemmat ovat tulla tupsahtaneet koululle käymään kesken koulupäivän, ja tällaiset oven-suukeskustelut, jotka lisäksi pahimmillaan aiheuttavat lapselle tunnekuohun, ovat olleet hankalia.” Muutamat opettajat kuvailivat vastauksissaan kohtaamiensa oppilaiden vanhempien vihamielistä kommunikointia, ”toisen vanhemman ja tämän tekojen arvottamista sekä yritystä saada opettaja hänen puolelleen” sekä suoranaista ”[s]anallista solvaamista”. Tällaiset tilanteet voivat vaikuttaa opettajan tunteisiin ja ajatuksiin voimakkaasti, ja tunteiden hallinta voi olla hyvinkin keskeinen toimintastrategia, jonka opettaja valjastaa käyttöönsä:

valitsee tietoisesti pitävänsä ”pää[n] kylmänä” ja pysyvänsä rauhallisena.

Tunteiden hallinta toimintastrategiana heijastuu nähdäkseni myös opettajien kuvauksiin onnistuneesta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä: erään opettajan mukaan se on vuorovaikutusta, jossa viestintä pysyy asiallisena, keskusteluyhteys säilyy ja kysymyksiin myös saadaan vastauksia. Tunteiden hallinta vaikuttaa olevan vahvasti kytköksissä myös niihin strategioihin, joiden kautta opettaja pyrkii säilyttämään ammatillisuutensa ja oman roolinsa rajat erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Tunteiden hallinta voi auttaa opettajaa rajaamaan työtään ja työssä kohtaamiaan tilanteita, välttämään arvottamista sekä pysymään puolueettomana. Se voi myös tukea opettajaa toimimaan korostetunkin asiallisesti ja viestimään tarkasti ja huolellisesti.

Täydellinen tunteiden hallinta voisi tuottaa kuitenkin haasteita *luottamuksen rakentumiselle* koulun ja kodin välisessä yhteistyössä, mikäli se tarkoittaisi inhimillisen tunnevälitteisen vuorovaikutuksen typistämistä radikaalisti. Luottamuksen rakentamisen kannalta opettajien vastauksissa keskeiseksi nousikin tietynlainen välittömyys ja lämpö. Opettajat kokivat tärkeänä ystävällisyyden ja kunnioituksen sekä suhteessa oppilaiden koteihin että kaikkien yhteistyökumppaneiden kesken. Myös avoimuus ja rehellisyys koettiin keskeisinä. Toimintastrategiana luottamuksen rakentaminen vahvistaa siis tällaisia elementtejä yhteistyössä. Taulukon 4 aineistoesimerkki liittyen opettajan ystävälliseen suhtautumiseen molempiin vanhempiin kuvaa tilannetta, jossa opettaja on pystynyt asettumaan sellaiseen asemaan, joka on riippumaton koulun ulkopuolisista myrskyistä. Opettaja asennoituu vuorovaikutuskumppaneihinsa *kunnioitavasti, ystävällisesti ja lämpimästi* ja pyrkii ylläpitämään ja rakentamaan tällaista suhdetta heihin molempiin.

*Selkeä viestintä, avoimuus, rehellisyys ja suoruus* tukevat luottamuksen rakentamista erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Tällaisten arvojen ja asenteiden vaaliminen voi tuottaa sellaisia toimintapohja, jotka ennaltaehkäisevät konfliktien syntymistä. Avoimuus luo edellytyksiä luottamuksellisen suhteen rakentumiselle ja ylläpitämiselle. Eräs opettaja kertoi avoimesta toimintatavastaan yhteistyössä ja korosti sen tärkeyttä, että

”[k]ummallekaan vanhemmista ei saa tulla tunne, että hänen selkänsä takana toimitaan.” Suoruutta, avoimuutta ja selkeää viestintää kuvaa myös toisen opettajan vastauksessaan esiin tuoma tapa pienen kynnyksen yhteydenottoihin vanhempien kanssa, jo yhteistyösuhteen alusta lähtien.

Luottamuksen rakentamisen dynaamisena vastinparina toimii *konfliktin välttäminen*. Aineiston valossa nämä strategiat tuottavat usein käytännössä samanlaista toimintaa, eikä näitä näkökulmia voi erottaa toisistaan tämän tutkimuksen aineiston perusteella. Luottamuksen rakentamisen voisikin ajatella kokonaisuudessaan olevan *konfliktien ennaltaehkäisyä* – silti katsoisin tämän aineiston perusteella luottamuksen rakentamisen olevan opettajan arvojen ja asenteiden tasolla mahdollisista konflikteista riippumaton arvo ja keskeinen tavoite kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

Opettajien vastauksissa erityisesti avoimuuteen liittyi vahvasti sekä luottamuksen rakentamisen että konfliktien ehkäisemisen elementtejä. Aineistoon sisältyneet arkiset esimerkit osoittivat, että opettaja saattaa vahingossa joutua konfliktiin yhteistyökumppaninsa kanssa, jos jotain viestinnässä jää vaikkapa täysin vahingossa liaksi arvailujen varaan. Eräs tällaisesta tilanteesta kertonut opettaja totesi, että esimerkiksi Wilman kautta viestitellessä ”täytyy olla tarkkana, että muistaa laittaa viestit sellaiseen muotoon, jossa vastaanottajat näkevät, kenelle kaikille viesti on lähetetty” eli käytännössä laittaa ruksi oikeaan ruutuun. Avoimuuteen ja selkeään viestintään liittyy paitsi toiminnan selkeys ja avoimuus, myös se, että viestinnästä ja sen pelisäännöistä informoidaan vanhempia tai niistä keskustellaan heidän kanssaan. Konfliktien syntymistä ehkäisee ennalta myös se, että opettaja kertoo vanhemmille tarpeesta olla yhteydenotot yhteydessä, kun oppilas tarvitsee enemmän tukea, eikä tee yhteydenottoja vanhemmilta salassa.

Avoimuuden lisäksi konfliktien ennaltaehkäisyn kannalta keskeiseltä toimintastrategialta vaikutti myös opettajan pyrkimys *hienotunteisuuteen*. Eräs opettaja totesi, että tietäessään tilanteen, on hän ollut suhteessa vanhempiin ”tavallistakin hienotunteisempi”. Toinen opettaja kertoi vanhempien keskinäisen suhteen jännitteisyyden vaikuttavan yhteistyöhön muun muassa siten, että

"[v]anhemmilla voi olla ristiriitaisia ajatuksia siitä, mikä on oppilaalle parhaaksi". Opettajan mukaan tämä "vaikeuttaa päätöksentekoa", ja toteaa, että oppilas "voi kokea ristivetoa vanhempien erilaisissa odotuksissa". Opettajan pitääkin olla "hyvin hienotunteinen ja joskus hieman varpaillaan."

*Varominen* onkin yksi opettajien keinoista reagoida esimerkiksi vanhempien väliseen konfliktitilanteeseen. Kun konflikti on jo ilmeinen eikä pelkästään ennaltaehkäistävissä, opettajat joutuvat olemaan "varpaillaan" tai "varomaan sanojaan". Erään opettajan toteamus heikoilla jäillä kulkemisesta (taulukko 4) onkin varsin kouriintuntuva kuvaus vanhempien keskinäisen konfliktin sävyttämällä miinakentällä kulkemisen kokemuksesta. Vanhempien keskinäisistä konflikteista kumpuavat odotukset ja vaatimukset saattavat luoda painetta opettajan arkiseen opetustyöhön ja pedagogisten ratkaisujen valintaan, kuten eräs opettaja kuvaa:

"Opetuksen arki jäykistyy, kun takaraivossa takoo: "Miten selitän tämän lähestymistavan sanaluokkiin, jos perustelua kysytään, mikäli 'juttapetteri' ei osakaan tehdä kotitehtäviään?"

Vanhempien keskinäisillä konflikteilla saattaa olla siis yllättäviäkin vaikutuksia opettajan arkeen. Eräs opettajista totesikin varsin realistisesti: "Ristiriitaiset intressit huoltajien ja/tai vanhempien välillä lisäävät aina vääntöä kodin ja koulun yhteistyöhön." Opettaja voi joutua osaksi jopa vanhempien välisen huoltoriidan näyttämöä, ja vanhempien välisen riitaisuuden pitäminen poissa kodin ja koulun välisen yhteistyön areenalta voikin olla opettajalle haaste. Tähän liittyviä strategioita käsittelemme tarkemmin vanhemmille suunnatun tuen ja ohjauksen yhteydessä alaluvussa 5.3. Huoltoriidan ja opetuksen arjen kohtaamista käsittelemme tarkemmin alaluvussa 6.4.

Varomisen lisäksi toinen aineistossa esiin tullut havaittuun konfliktiin reagoimisen tapa oli vanhempien välisen *dynamiikan tietoinen tarkastelu*, joka voi toimia myös konflikteja ennaltaehkäisevänä toimintastrategiana. Pohjustan seuraavaksi tulkintaketjuani tämän toimintastrategian taustalla erään tuoreen opettajan kuvaaman kohtaamisen kautta, jonka opettaja kertoi esimerkkinä siitä, kuinka oli saanut tietää oppilaansa vanhempien välisistä jännitteistä:



”Koska olin luonut lämpimät suhteet vanhempiin, yksi vanhempi avautui minulle aika henkilökohtaisistakin asioista erostaan. Koin sen jopa aika kiusalliseksi, sillä en kokenut asiakseni kommentoida heidän suhdettaan tai tilannettaan millään tavalla, ja olin vähän hämmentynyt tilanteesta. Toisaalta jollakin tasolla otettu, että vanhempi koki suhteemme niin läheiseksi, että voisi avautua tuollaisesta.”

Opettaja asettaa itsensä alttiiksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, ja on mahdollista, että ajoittain henkilökohtaisen ja ammatillisen roolin välinen raja häilyy. Tähän voi liittyä monenlaisia tunteita niin arvostuksen tunteesta hämmennykseen. Opettajan kokemassa kohtaamisessa vanhemman lähestyminen oli yhtäältä eräänlainen rohkaiseva onnistumisen osoitus: luottamuksen rakentuminen oli mitä ilmeisimmin onnistunut. Toisaalta se asetti opettajan haasteelliseen ja suorastaan kiusalliseen asemaan vanhempien välillä, ja opettaja koki tästä hämmennystä.

Keskustelun kulkiessa perheiden ja perhesuhteiden sisäisten asioiden äärellä opettajan toimintastrategiat voivat olla merkittävässä roolissa: Miten opettaja reagoi vanhemman luottamuksen osoitukseen, ja miten hän suhtautuu vanhemman kertomiin asioihin? Mitä tapahtuu, jos opettaja etäännyy ammatillisesta roolistaan ja hänen kuulemansa vaikuttaa häneen jollain henkilökohtaisemmalla tasolla? Tällaisissa kohtaamisissa voi olla riskinsä, mutta myös mahdollisuuksia. Opettajan ymmärrys oppilaan tilanteesta voi lisääntyä ja opettaja voi saada lisää välineitä omaan työhönsä. Toisaalta näen tässä samalla sen riskin, että opettajan puolueettomuus esimerkiksi vanhempien välillä kärsii tai rajojen pitämättömyys luo opettajalle kuormaa, joka lopulta haastaa opettajan jaksamista työssään.

Kyseisestä kohtaamisesta kertonut opettaja piti tärkeänä sitä, että opettajilla olisi tiedossaan jotkin tietyt toimintaperiaatteet tilanteisiin, joissa vanhempien keskinäinen yhteistoiminta on haasteellista. Hän näki tämän keskeisenä erityisesti sen vuoksi, ”jotta opettaja tietä[isi] oman työnsä rajat, ja osa[isi] myös suojella omaa jaksamistaan. Vanhempien väliset ristiriidat eivät tulisi muuttua opettajan lisääntyneeksi työmääräksi ja taakaksi.” Muissa vastauksissaan samainen opettaja piiriskin vahvaa rajaa opettajan ja tuon välikädessä olevan aseman välille. Opettaja kertoi, ettei hän ”millään tavalla laita [itseään vanhempien] keskinäisen konfliktin väliin” (aineistoesimerkki taulukossa 4).

Nähdäkseni opettaja pyrki hyvin tietoisesti ja harkitusti asettumaan pois vanhempien väliseltä tulilinjalta tarkastelemalla vanhempien välisen suhteen dynamiikkaa. Tämän avulla hän saattoi säilyttää puolueettomuutensa vanhempien välillä ja näin hillitsemään mahdollisen konfliktin kärjistymistä koulun sekä kotien välillä. Tällä perusteella esitän vanhempien välisen dynamiikan tarkastelun olevan muun muassa rajaamisen sekä vanhempien toiminnan ohjaamisen rinnalla toimintastrategia, jolla opettaja omalta osaltaan voi välttää vanhempien keskinäisten konfliktien kärjistymistä yhteistyössä sekä niitä ennaltaehkäisten että niitä hilliten.

Yhteistyön rakentamiseen opettajilla oli käytössään siis monenlaisia toimintastrategioita, joiden avulla he säätelivät omaa toimintaansa vuorovaikutuksen jäsenenä. Nämä strategiat olivat käytössä toisaalta luottamusta rakentavina ja haasteita ennaltaehkäisevinä keinoina, ja toisaalta haastaviin tilanteisiin reagoimisena sekä konflikteja hillitsevinä elementteinä. Seuraavaksi käsittelen niitä opettajan arvoista kumpuavia toimintatapoja, jotka liittyvät yhteistyön rakentamisessa erityisesti vanhempien osallistamiseen ja erilaisten perheiden huomioimiseen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

### **Perheiden mukaan ottaminen**

Kodin ja koulun sujuvan yhteistyön kannalta on merkityksellistä saada opettajan yhteistyökumppanit mukaan yhteistyöhön. Kun lapsella on kaksi kotia ja kaksi huoltajaa, jotka asuvat eri kodeissa, opettajan on jollain tavalla huomioitava tämän tilanteen vaikutus kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen vanhempien kanssa. Erityisesti osa kyselyyn vastanneista opettajista korosti oman toimintansa ja tavoitteidensa kuvauksissa moninaisuuden huomioimisen, osallisuuden ja saavutettavuuden sekä tietynlaisen esteettömyyden näkökulmia. Nämä perheiden mukaan ottamiseen tähtäävät toimintastrategiat muodostavat tämän tutkimuksen aineistossa kokonaisuuden, joka tulkintani mukaan edustaa opettajan inklusiivista ajattelua kodin ja koulun yhteistyössä. Tässä käsitän inklusiivisuuden osana laajempaa osallistavan ja

mahdollistavan yhteiskunnan näkökulmaa, en siis vain inklusiivisena kouluna, kasvatuksena tai opetuksena.

TAULUKKO 4. Pääteema Yhteistyön rakentaminen

Alateema	Toimintastrategia	Aineistoesimerkki		
Opettajan toiminta vuorovaiku- tuksessa	Itseluottamus	Luottaminen omiin kykyihin ja taitoihin; rohkeus	"En koe että [vanhempien keskinäisen suhteen laatu] vaikuttaa mitenkään opetukseen. On itsevarma olo ja viestin rohkeasti."	
	Tunteiden hallinta	Asiallisuus; rauhallisuus; provosoimattomuus	"Pää kylmänä ja oma esiintyminen ja ulosanti pidettävä superkorrektina."	
		Ystävällisyys, lämpimyys; välittömyys; kunnioitus	"Oli heidän suhteensa mikä tahansa, pyrin pitämään kunnioittavan ja lämpimän suhtautumisen molempiin vanhempiin, ja osallistamaan heidät lapsensa koulunkäyntiin."	
	Luottamuksen rakentaminen	Selkeä viestintä	"Kerron kummallekin, että tiedotteeni yms. ovat prikuulleen samanlaisia."	
		Rehellisyys, suoruus	"Kuvaan ongelman rehellisesti."	
		Avoimuus	"Avoimuus molemmin puolin on tärkeää." "Jos olen yhteydessä yhteistyötahoihin, ilmoitan siitä myös vanhemmille."	
		Ennalta- ehkäisy	Hieno- tunteisuus	"Suhteessa vanhempiin olen ollut myös tavallistakin hienotunteisempi"
	Konfliktin välttäminen	Tietoinen dynamiikan tarkastelu	"En millään tavalla laita itseäni heidän keskinäisen konfliktin väliin, vaan keskustelen molempien kanssa yksilöinä."	
		Konflikti- tilanteeseen reagointi	Varominen	"Opettaja joutuu varomaan sanojaan" "Kuin heikoilla jäillä kulkisi, ollessa Yhteydessä vanhempiin"

TAULUKKO 4. Pääteema Yhteistyön rakentaminen

Alateema	Toimintastrategia	Aineistoesimerkki	
Perheiden mukaan ottaminen		Tasapuolisuus "Tasapuolinen tiedotus ja mielipiteen kuunteleminen helpottaa yhteistyötä."	
	Osallisuuden ja yhdenvertaisuuden vahvistaminen	Saavutettavuuden ja esteettömyyden mahdollistaminen	"Pyrin siihen, että molemmilla vanhemmilla on mahdollisuus olla tietoisia lapsen koulun käyntiin liittyvistä asioista ja tulla esim. Henkilökohtaisiin vanhempain vartteihin riippumatta siitä, millaiset välit heillä on."
		Osallisuuden edistäminen	"pyrin - - osallistamaan heidät lapsensa koulunkäyntiin."
		Yksilöllisyyden vrt. Samanlaisuuden korostaminen	"Jokainen tapaus on hyvin yksilöllinen, joten mitään yleispätevää keinoa on vaikea antaa." "Ihan samat [keinot] kuin edellä [kodin ja koulun välisessä yhteistyössä yleensä." "Joskus toimintani ei eroa juuri mitenkään ydinperheistä"
	Moninaisuuden tunnistaminen ja huomioiminen	Moninaisuuden kunnioittaminen	"Erilaisuuden huomioiminen on hyvin tärkeää, ketään ei saa saattaa tilanteeseen, jossa joutuu häpeämään perhetilannettaan. Perheitä on monenlaisia."
		Tasapaino ja tilannekohtainen harkinta	"En anna erityiskohtelua liikaa, mutta jouston."
		Perhetilanteen huomioiminen	"Yhteistyö vaatii enemmän aikaa, sillä vanhemmat eivät välttämättä halua olla samassa huoneessa, jolloin minun pitää tavata molemmat erikseen." "Joissain tapauksissa täytyy varmistella, että molemmat vanhemmat saa viestit/tiedon jostakin asiasta." "Jos vanhemmat ovat todella riitaisia, lapsi kärsisi tilanteesta, niin silloin ei väkisin yhteistä tapaamista."
	Vastavuoroisuus	"puolin ja toisin voidaan ottaa yhteyttä/ antaa palautetta niin iloisissa kuin huolestuttavissa merkeissä." "pelataan avoimin kortein: huoltaja kertoo kaiken koulutyön kannalta olennaisen lapsestaan/huollettavastaan jo etukäteen ja tiedottaa myös lapsen ja kodin tilanteesta tapahtuvista muutoksista viipymättä." "Luottamuksen pohjalta syntyvät hyvät toimivat suhteet tietojen molemminpuoliseen siirtoon."	

Opettajien yhteistyötä koskevat arvot ja asenteet näkyivät aineistossa perheiden mukaan ottamisen kannalta käytännössä kahdella tavalla. Ensinnäkin opettajat pyrkivät *vahvistamaan osallisuutta ja yhdenvertaisuutta* erillään asuvien vanhem-

pien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Käytännössä tämä tarkoitti muun muassa tasapuolisuuden ja saavutettavuuden huomioimista yhteistyössä. Toiseksi opettajat korostivat *moninaisuuden tunnistamisen ja huomioimisen* merkityksellisuutta. Tämä näkyi opettajien vastauksissa muun muassa havaintoina perhetilanteiden yksilöllisyydestä, kunnioittavan suhtautumisen vaalimisena erilaisuuteen ja perheiden monimuotoisuuteen sekä perhekohtaisena perhetilanteen huomioimisena.

Osallisuuden ja yhdenvertaisuuden vahvistaminen kuvaa opettajien sellaista toimintastrategioiden kimppua, joka on opettajien kodin ja koulun yhteistyötä koskevan inklusiivisen ajattelun ytimessä ja samalla liittyy hyvin läheisesti opettajan puolueettomuuteen. Toimintastrategioista erityisesti *tasapuolisuus* juurtuu tulkintani mukaan opettajien pyrkimykseen suhtautua puolueettomasti yhteistyökumppaneihinsa. Kyselyyn vastanneet opettajat pitivät tärkeänä, että vanhemmilla on tasapuolinen mahdollisuus osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja että tämä tasapuolisuus välittyy vanhemmille esimerkiksi opettajan oman toiminnan kautta. Erityisesti opettajat kiinnittivät huomiota viestinnän ja tiedottamisen tasapuolisuuteen toimintatapana, joka ehkäisee ennalta erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä kodin ja koulun yhteistyössä mahdollisesti esiintyviä haasteita.

Myös *saavutettavuus* opettajien vastauksissa kytkeytyi erityisesti tiedotukseen ja viestintään. Yksi aineistossa esiintynyt keskeinen kodin ja koulun yhteistyön saavutettavuutta parantava opettajan teko on nykypäivän koulun välineiden avulla melko yksinkertainen. Kun opettaja keskustelee oppilaan sekä vanhempien kanssa oppilaan asioista ja tässä yhteistyössä tehdään oppilasta koskevia päätöksiä, opettaja huolehtii siitä, että sovittu ja päätetty on kirjallisesti molempien vanhempien saatavilla, esimerkiksi koulun sähköisessä järjestelmässä: ”tehdyt päätökset kirjaan niin, että molemmilla on tietoihin yhtäläinen käyttöoikeus.”

*Esteettömyyden mahdollistaminen* puolestaan liittyi vahvasti sosiaalisen ympäristön, erityisesti vanhempien välisen riitaisuuden tuottamien mahdollisten esteiden purkamiseen ja karsimiseen. Esimerkiksi eräs konkariopettaja kertoi

huolehtivansa sitä, etteivät vanhempien keskinäisen suhteen haasteet asetu esteeksi vanhemman ja koulun ja kodin yhteistyöhön osallistumisen välille (aineistoesimerkki taulukossa 4). Osallistumisen esteiden purkaminen näkyi aineistossa myös orastavana ja tuloillaan olevana, eräänlaisena osallistumisen esteiden havaitsemisena. Eräs kokeneista opettajista oli havainnut, että joissain tilanteissa ”toinen vanhempi on vain ottanut tilanteen niin haltuun, että toinen tuntee olevansa täysin turha”. Tällainen kokemus mitä oletettavimmin voi vaikuttaa vanhemman motivaatioon osallistua ja aktivoitua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön – varsinkin mikäli joku, jokin tai kukaan ei osoita vanhemmalle hänen tarpeellisuuttaan. Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön voi mahdollisesti tuoda esteitä myös toinen aineistossa esiin tullut tilanne, jossa oppilaan ja vanhemman välillä yhteys on katkennut syystä tai toisesta: ”joskus oppilas ei halua olla tekemisissä toisen vanhempansa kanssa”.

Opettaja voi purkaa osallistumisen esteitä opettajien vastausten perusteella esimerkiksi järjestämällä vanhemmille tarvittaessa erillisiä tapaamisia tai tarjoamalla yhteydenpitoon sellaisia tapoja, jotka eivät vaadi vanhempien samanaikaista läsnäoloa oppilaskohtaisissa tapaamisissa. Osallistumisen esteiden purkaminen ja *osallisuuden edistäminen* ovat toimintastrategioina käytännössä hyvinkin sisäkkäisiä. Osallisuuden edistäminen näkyi aineistossa muun muassa sellaisen yhteistyön tavoittelemisena, jossa sekä opettaja että vanhemmat ovat aloitteellisia ja aktiivisia, ja joka on helposti lähestyttävää ja huokuu välittömyyttä ja aitoutta. Osallisuutta edistäväksi piirteeksi tulkitsin myös opettajien valmiuden kohdata vanhempia epävirallisemmissakin yhteyksissä kuten koulun juhlien tuoksinassa. Liitän aineiston perusteella tähän osallistamiseen ja osallisuuden vahvistamiseen sellaista opettajan aktiivista ja määrätietoista toimintaa, jolla opettaja pyrkii tavoittamaan vanhempia ja saattamaan heitä yhteistyöhön. Tällaista opettajan proaktiivista ja aloitteellista toimintaa käsittelem tarkemmin alaluvussa 5.5.

Nämä yhteistyön inklusiivisuutta edustavat näkökulmat ja toimintastrategiat kohtasivat myös haasteita kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Osa opettajista huolehti tarkasti koko luokan tasolla koulun arjen ja sattumusten,

läksymerkintöjen ja tiedottamisen saavutettavuudesta suhteessa vanhempiin, esimerkiksi Wilman kautta. Moni opettajista kertoi viestien ja tiedotuksen menevän niille huoltajille, jotka ovat ottaneet Wilman käyttöön: ”yleensä toimimme sen mukaan että ne vanhemmat jotka ovat saaneet Wilma-tunnukset ja kirjautuneet järjestelmään ovat ne joihin otetaan yhteyttä”. Kutsut oppilasta koskeviin arviointikeskusteluihin tai oppilaan tukeen liittyviin tapaamisiin saattoivat mennä ”kaikille Wilmaa käyttäville”.

Vanhempien vahvemman osallisuuden edellytyksenä vaikutti siis aineiston perusteella olevan koulun sähköisen järjestelmän käyttöönotto. Tällainen linjaus liittyen yhteistyön keinoihin ja välineisiin on todennäköisesti suuresti opettajien työtä helpottava. Samalla se vaikuttaa olevan ristiriidassa osallistumisen esteitä purkavan esteettömyyden mahdollistamisen toimintastrategian kanssa. Tällaiset ratkaisut voivat mahdollisesti nojautua koulun yleisiin käytänteisiin tai toisaalta opettajan oman työn ja tehtävien rajoista huolehtimiseen.

Toisaalta opettajilla oli myös havaintoja siitä, että nimenomaan sähköisten asiointikanavien käyttämisellä oli osallisuutta vahvistava vaikutus erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä, erityisesti isien ja etävanhempien osalta. Eräs opettaja oli havainnut erillään asuvien vanhempien eduksi sen, että molemmat vanhemmat saattavat seurata koulusta tullutta viestintää aktiivisesti ja osallistua tapaamisiin sen sijaan, että kodin ja koulun välinen yhteydenpito olisi vain toisen vanhemman harteilla.

”Usein [tapaamisissa] käy vain toinen vanhempi, äiti, mutta eroperheiden huoltajissa on havaittavissa positiivisena se, että molemmat vanhemmat tulevat paikalle. Ja usein molemmat vanhemmat myös käyttävät Wilmaa, jos eivät vastaa kummemmin niin ainakin on tunnukset ja lukevat viestit. Tätä ei ole aina kun kyseessä on ns. normiperhe.”

Tämän opettajan kokemus perustui hänen kertomansa mukaan pitkälti vuoroasuvien oppilaiden vanhempien kanssa tehtyyn yhteistyöhön. Kauempana asuvien ja harvemmin lastaan tapaavien etävanhempien osalta opettajien havainnot osallisuudesta olivat ristiriitaisempia, joskin sähköisen viestinnän hyödyntäminen näyttäytyi pitkälti vanhempien osallisuutta tukevana elementtinä.

*Moninaisuuden tunnistaminen ja huomioiminen* edustaa myös osaltaan opettajan inklusiivista ajattelua kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Opetta-

jien kokemusten mukaan oppilaan erillään asuvat vanhemmat muodostavat opettajan yhteistyökumppaneina varsin kirjavan joukon, jonka kanssa tehtävässä yhteistyössä on paljon vaihtelua toimintatavoissa tilanteittain. Eräs vastaajissa pohti yhteistyön toimimisen etä- ja lähivanhempien kanssa riippuvan paljolti ”persoonista”. Opettajat korostivat vastauksissaan perhetilanteiden yksilöllisyyttä ja toisaalta kaiken yhteistyön samankaltaisuutta, moninaisuuden kunnioittamista, perheiden tilanteiden huomioimista yhteistyössä sekä tilannekohtaista harkintaa ja tasapainottelua eri intressien välillä.

Perhetilanteisiin ja yhteistyötilanteisiin liittyi opettajien havaintoja yhtäältä tilanteiden *yksilöllisyydestä* ja toisaalta yhteistyön *samanlaisuuden tai ei-eroavuuden korostamista*. Yksi opettajista ei ollut kokenut erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävän mitenkään erilasta kuin kodin ja koulun välinen yhteistyö yleensä. Samanlaiset keinot ja viestinnän väylät olivat olleet käytössä kuin kenen tahansa muun kanssa. Tämä opettaja oli yksi harvoja kyselyyn vastanneita opettajia, joilla ei ollut juurikaan tai lainkaan kokemusta sellaisista kodin ja koulun välisen yhteistyön tilanteissa, joissa opettaja olisi havainnut vanhempien kesken jännitteitä tai riitaisuutta. Muutkin vastaajista totesivat, että toisten erillään asuvien vanhempien kanssa ei tarvitse ottaa välttämättä erityisemmin huomioon perhetilannetta, esimerkiksi: ”Yhteistyökykyisten, lapsensa etua ajattelevien ja koulu-myönteisten huoltajien kanssa on aina helppoa, olivatpa he lähi- tai etävanhempia.” Näitä tilanteita vaikutti yhdistävän vanhempien yhteistyökykyisyys ja sujuva tiedonsiirto – tai toisaalta se, että opettaja teki yhteistyötä pääasiassa vain toisen vanhemmista kanssa. On kuitenkin huomattava, että jälkimmäinen näkökulma jäi aineistossa perin vähälle huomiolle – suorastaan pimentoon – ja siten vaikealle mahdollisuutta syvempään ja luotettavaan tarkasteluun.

Erityisesti sellaiset yhteistyösuhteet, joissa opettajat olivat havainneet tai esimerkiksi vanhempien tai oppilaan itse kertomana saaneet tietää oppilaan vanhempien keskinäisten välien jännitteisyydestä tai riitaisuudesta, koettiin aineiston perusteella sangen monimuotoisina ja yksilöllisinä. Opettajien mukaan vaihteli varsin paljon, millaista yhteistyö tällaisessa tilanteessa on tai millä tavalla vanhempien keskinäiset välit sen muotoutumiseen vaikuttavat. Toisissa tilan-



teissa opettajat olivat mukauttaneet yhteistyökäytänteitään huomattavan paljon, toisinaan taas oppilaan vanhempien erillään asumista ei juuri ollut tarvinnut ottaa huomioon. Tämä näkyy muun muassa taulukon 4 aineistoesimerkissä, jossa eräs opettaja kertoo kuinka joskus hänen toimintansa ei juuri mitenkään eroa ydinperheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Hän oli kohdannut työssään vanhempia, jotka keskinäisistä riidoistaan huolimatta pystyivät toimimaan yhteistyössä lapsen kouluasioissa. Useamman muun opettajan tavoin hän oli kohdannut myös vanhempia, joiden keskinäinen riitaisuus oli vienyt esimerkiksi oppilasta koskevista palaverissa huomion miltei kokonaan oppilaan asioista. Opettajien kokema tilanteiden yksilöllisyys vaikutti heidän pohdintoihinsa yhteistyön käytänteistä ja siitä, millaiset keinot ja toimintatavat voisivat olla hyödyllisiä koulun ja kodin välisessä yhteistyössä tilanteissa, joissa oppilaan huoltajien keskinäinen yhteistyö on haasteellista. Osa opettajista arvioi, että tilanteiden yksilöllisyyden vuoksi tällaisia tilanteita varten olisi haasteellista luoda toimintaohjeita tai linjauksia: ”Tapaukset ovat hyvin yksilökohtaisia, ei voi oikein vetää yleistä linjaa.” Samalla moni opettajista kuitenkin toivoi ohjeita työnsä tueksi.

Yksilöllisyyden havaitsemisen lisäksi aineistossa tuli esiin yksittäisinä mainintoina *moninaisuuden kunnioittaminen*. Toimintastrategiana tämä näkyi muun muassa erilaisuuden ja perheiden moninaisuuden kunnioittamisena opetuksen arjessa ja kohtaamisissa oppilaiden ja vanhempien kanssa. Suhteessa vanhempiin moninaisuuden kunnioittaminen liittyy läheisesti arvottamisen välttämiseen, joka puolestaan kiinnittyy vahvasti opettajan ammatillisuuteen ja tarkemmin sanottuna pyrkimykseen pysyä omassa roolissaan. Kunnioittava asenne erilaisuuteen välittyi aineistossa myös siihen, että opettaja pyrki huomioimaan perheiden monimuotoisuuden ja moninaiset perhetilanteet myös opetustilanteissa. Tämä arvostus välittyi opettajan toimintastrategioihin siis myös oppilaalle tarjotun tuen muodossa (katso alaluku 5.3).

*Perhetilanteen huomioiminen* näkyi opettajien vastauksissa monin eri tavoin aina molempien vanhempien kanssa yhteisten pikaviestikeskusteluketjujen järjestämisestä erillisiin tapaamisiin vanhempien kanssa tilanteen niin vaatiessa. Erityisesti riitaisissa tilanteissa erilliset tapaamiset olivat vakiintuneet yhteistyön

tavaksi, ja vaikuttikin siltä, että perhetilanteen huomioiminen tuli keskeiseksi yhteistyössä viimeistään niissä tilanteissa, joissa jännitteet tai riitaisuus vanhempien välillä oli tullut opettajan tietoon. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että erillisten tapaamisten järjestäminen tai niiden tarpeen tiedustelu oli tavallisin tapa ottaa huomioon yhteistyö oppilaan kahden kodin kanssa. Sellaisetkin opettajat, jotka kokivat, ettei erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö merkittävästi vaadi erityishuomiota, saattoivat tapaamisia järjestäessään selvittää, toivovatko vanhemmat mieluummin yhteistä vai erillisiä tapaamisia tai muita järjestelyjä tapaamiseen liittyen.

”Ei juuri eroa ydinperheisiin, eli ei tarvitse juuri huomioida. Arviontikeskusteluissa saatan kysyä, haluavatko molemmat tulla paikalle yhdessä, haluavatko erilliset keskustelut, vai laitanko tiedon viestinä toiselle vanhemmalle.”

Useat opettajat totesivat viestivänsä automaattisesti kaikille huoltajille tai kaikille sähköisen asiointijärjestelmän käyttöön ottaneille huoltajille, joten erillään asuvien vanhempien kohdalla tässä ei tarvinnut tehdä poikkeuksia. Viestintään liittyviä mukautuksia opettajat tekivät myös riippuen perheen tilanteesta. Vanhemmille saatettiin lähettää viestejä siten, että vanhemmat osallistuivat yhdessä samaan keskusteluun. Toisissa tilanteissa opettajat puolestaan lähettivät saman viestin molemmille vanhemmille erikseen: ”Wilma viestit aina molemmille, ei välttämättä toimintoa ”muut saavat nähdä vastaukset”.” Opettajat siis huomioivat perhetilanteen erityisesti suhteessa viestintään ja oppilaskohtaisiin tapaamisiin tarjoamalla tai hyödyntämällä yhteistyössä vanhempien kesken toisaalta yhteisiä ja samanaikaisia keinoja ja toisaalta erillisiä kohtaamisia.

Opettajat käyttivät myös *tilannekohtaista harkintaa* yhteistyössä erillään asuvien vanhempien kanssa, mikä näyttäytyi tietyntylaisena *tasapainon* hakemisena yhteistyössä. Perhetilanteen huomiointi oli opettajille tärkeää, mutta tämän lisäksi muitakin asioita oli tarpeen ottaa huomioon yhteistyön kokonaisuudessa. Aineistoesimerkin toteamus siitä, että opettaja joustaa, mutta ei anna liikaa erityiskohtelua, pureutuu juuri tähän dilemmaan yhteistyössä. Aineistossa tuli myös esiin opettajan toive vanhempien kohtuullisista odotuksista yhteistyön suhteen, mikä yhdistää erityishuomionnin tarpeen ja opettajan oman työn rajaamisen tarpeen eräänlaisiksi eri suuntiin vetäviksi voimiksi. Opettaja joutuu siis

tilannekohtaisesti harkitsemaan, millainen on liian jouston ja liian joustamattomuuden tasapaino, ja millaista on tilanteeseen sopiva tarpeellinen joustaminen. Tällaisten tarpeiden punnitsemisen lisäksi vaakakupeissa oli joskus myös oppilaan vanhempien valmiudet yhteistyöhön. Eräs opettaja toi esiin, että esimerkiksi kun tulee tilanne, jossa vanhempaa tarvitaan koululla ja vanhempi kutsutaan paikalle, ”pyritään aina toimimaan sen mukaan tiedetäänkö esim. jos toinen on vastuullisempi vanhempi kuin toinen”. Tällainen tilannekohtainen harkinta siinä, kenen kanssa ensisijaisesti pyritään selvittämään oppilaaseen liittyviä joskus kimuranttejakin tilanteita, liittyy kiinteästi niin kutsuttuun resurssiviisauteen, jota opettajan toimintastrategiana käsitellään tarkemmin alaluvussa 5.5.

### **Vastavuoroisuus**

Vastavuoroisuus on opettajan toimintastrategioiden valikoimassa sellainen, johon opettaja ei kykene yksin – joten varsinaisesti toimintastrategian nimi voisi olla pikemminkin vastavuoroisuuden tukeminen ja mahdollistaminen, eräänlainen vastavuoroisuuden viljely. Vastavuoroisuus liittyykin vahvasti opettajan toimintastrategioissa luottamuksen rakentamiseen ja puolueettomuuteen, sekä mahdollisesti myös toimintakulttuurin näkökulmasta pelisääntöjen rakentamiseen vanhempien kanssa. Vanhempien kokemus opettajan puolueettomuudesta voi tukea luottamuksen rakentamista ja vastavuoroista osallistumista yhteistyöhön.

Vaikka opettajat eivät vastauksissaan suoraan kuvanneet sitä, miten he tukevat vastavuoroisuuden rakentamista vanhempien kanssa, se koettiin kodin ja koulun välillä merkityksellisenä ja tärkeänä. Määritellessään onnistunutta kodin ja koulun välistä yhteistyötä opettajavastaajat kuvasivat sen olevan hyvin leimallisesti vastavuoroista: opettajien mukaan onnistunutta yhteistyötä kuvasivat muun muassa ”molemminpuolinen luottamus ja avoimuus” sekä toimiva tiedonsiirto ja “[s]ujuva viestintä puolin ja toisin”. Osapuolten välinen vastavuoroinen kunnioitus oli myös keskeinen onnistuneen yhtesityön elementti. Koska yhteistyö kotien kanssa on perustaltaan saman tavoitteen parissa

työskentelyä riippumatta opettajan yhteistyökumppanien parisuhdestatuksesta, edustavat aineiston osana olevat opettajien onnistuneen kodin ja koulun yhteistyön kuvaukset mielestäni myös onnistunutta yhteistyötä erillään asuvien vanhempien kanssa. Ihanteellista kodin ja koulun välistä yhteistyötä erillään asuvien vanhempien kanssa opettajien vastauksissa edusti molempien vanhempien osallistuminen yhteistyöhön, kummankin osallistuminen oppilaan koulutyön tukemiseen sekä sujuva viestintä myös vanhempien välillä.

Erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävää kodin ja koulun yhteistyötä kuvatessaan opettajavastaajat eivät millään tavalla painottaneet vastavuoroisuuden merkityksellisyyttä, vaan pikemminkin siihen liittyviä haasteita. Kun vanhempien välit ovat jännitteiset tai riitaiset, tieto ei kulje sujuvasti vanhempien tai välttämättä kodin ja koulunkaan välillä. Vanhemmat puhuvat ristiin ja puhuvat ”toinen sitä ja toinen tätä”. Opettajien kokemusten mukaan kuitenkin ihanteellista olisi, mikäli myönteinen vastavuoroisuus vallitsisi myös lapsen eri kotien välillä: ”Kaikki ovat tietoisia kaikesta. Viestintä toimii vanhempien välillä keskenään ja opettajan suuntaan.” Erityisesti ”oppilaan opiskeluun liittyvissä asioissa [tiedonkulun onnistuminen] kotien ja koulun välillä” tuli opettajien vastauksissa esiin tärkeänä erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä, sillä sen koettiin mahdollistavan ”myös oppimisen”.

### 5.3 Tukeminen yhteistyön osana ja edistäjänä

Opettajan toimintastrategiat liittyivät tässä tutkimuksessa toimintaa ohjaavien arvojen ja asenteiden lisäksi opettajan toiminnan keinoihin ja tapoihin, jotka näkyivät opettajien vastauksissa arkisien keinojen ja ratkaisujen lisäksi tuen hakemiseen ja tarjoamiseen liittyvinä strategioina (taulukko 1). Opettajien tuen hakemisen ja tarjoamisen strategiat liittyivät niin oppilaaseen, oppilaan vanhempiin kuin ammatilliseen yhteistyöhön. Tässä alaluvussa käsittelen ensin niitä toimintastrategioita, joiden avulla opettajat *tukevat oppilasta* (taulukko 5), ja seuraavaksi niitä strategioita, joiden avulla opettajat *tukevat ja ohjaavat vanhempia* (taulukko 6). Vanhempiin kohdistuvan tuen tarjoamisen ja ohjaamisen voi ajatella olevan osittain myös välillistä oppilaan tukemista, eli vanhempien kanssa

työskentelyn kautta tukevan ympäristön muovaamista oppilaalle. Tässä käsittelen oppilaan ja vanhempien tukemiseen liittyviä toimintastrategioita kuitenkin lähtökohtaisesti erillisinä toisistaan. Lopuksi tarkastelen *ammattilliseen tukeen* liittyviä opettajien toimintastrategioita (taulukko 7).

### **Oppilaan tukeminen**

Opettajat kuvasivat vastauksissaan monenlaisia toimintastrategioita, joiden kautta oppilas sai tukea. Tuki ei rajautunut suoraan oppilaan henkiseen tukemiseen tai lohduttamiseen vaan ilmeni myös vähemmän ilmiselvin tavoin. Oppilaan tukeminen oli myös oppilaan tsemppaamista ja lohduttamista, hänen kuuntelemistaan ja tilan antamista oppilaalle. Oppilaaseen kohdistuva tuki oli kuitenkin opettajien vastausten perusteella myös oppilaan edun ja oikeuksien puolustamista ja hänen tarpeidensa huomioimista kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Opettajat myös havainnoivat ja seurasivat oppilaiden tilanteita ja hyvinvointia ja tarvittaessa pyrkivät ohjaamaan oppilaita eteenpäin. Näiden strategioiden lisäksi opettajat huolehtivat oppilaan kouluarjen pysymisestä ennallaan ja erillään perheessä mahdollisesti tapahtuvasta kuohunnasta. Opettajat saattoivat myös ottaa perheiden moninaisuuden huomioon opetuksessa. (Taulukko 5.)

*Perhemuotojen huomioiminen opetuksessa* oli toimintastrategia, joka tuli esiin muutamien opettajien vastauksissa. Toiset opettajat totesivat, ettei oppilaiden asuminen kahdessa kodissa, oppilaan vanhempien erillään asuminen tai vanhempien välien riittäisyys vaikuta opetukseen tai kouluarkeen sen kummemmin. Jotkin oppiaineista kuitenkin sivuavat eri luokka-asteilla eri tavoin perheeseen liittyviä teemoja, ja opettajalla onkin mahdollista niiden yhteydessä käsitellä perheiden moninaisuutta samalla oppilaiden yksityisyyttä suojellen. Erillään asuvien vanhempien riittäisyyteen liittyvään kyselyn kysymykseen eräs opettajista vastasi ottavansa ”tällaisia seikkoja esiin yleisesti” oman oppiaineensa tunnilla. Eräs opettajista myös korosti sitä, että koulussa “[e]rilaisuuden huomioiminen on hyvin tärkeää, ketään ei saa laittaa tilanteeseen, jossa joutuu häpeämään perhetilannettaan. Perheitä on monenlaisia.” Tällä toiminta-

strategialla on vahva perusta opettajan yhteistyön rakentamiseen liittyvissä arvoissa ja asenteissa, ja niihin sisältyvissä perhetilanteiden monimuotoisuuden huomioivissa toimintastrategioissa, joita käsittelen alaluvussa 5.2.

TAULUKKO 5. Pääteema Tuen ja ohjauksen hakeminen ja tarjoaminen 1/3: Oppilaan tukeminen

Alateema	Toimintastrategia	Aineistoesimerkki
<b>Oppilaan tukeminen</b>	Perhemuotojen huomioiminen opetuksessa	”Luokan toiminnassa kunkin oppilaan asiat eivät saa näkyä ts. en koskaan puhu oppilaan kotiasioista yhteisesti, mutta annan heille tilan mainita asiasta itse halutessaan. Esimerkkinä perhettä koskevat oppisisällöt kaikissa aineissa pitää olla riittävän väljät määritelmiltään.”
	Oppilaan koulurauhan ja arjen rakenteiden suojeleminen	”Että lapsi on keskiössä ja lapsella jatkuu koulussa tuttu turvallinen arki.” ”Läksyt annetaan ihan samalla tavalla, asui sillä viikolla kumman tahansa kanssa.” ”En ota oppilaalle kantaa vanhemmuusasioissa. Pyrin olemaan auttavainen mutta neutraali kotiasioiden suuntaan. En kysele.”
	Henkinen tukeminen	”joutuu lohduttamaan ja tsemppaamaan lasta enemmän.”
	Kuunteleminen	”Tärkeää puolueettomuus ja lapsen kuunteleminen.” ”En puhu lapsen kanssa paljoa tilanteesta ellei hän halua.” ”Joissain tapauksissa lapsi haluaa jäädä juttelemaan perhehuolistaan ja jos lapsi antaa luvan, otan yhteyttä kotiin.”
	Havainnointi, seuraaminen	”lapsi oli hyvin poissaoleva koulussa ja ennen niin iloinen lapsi vetäytyi kuoreensa.” ”Tärkeintä on seurata oppilasta itseään.”
	Ohjaaminen eteenpäin	”Tarvittaessa ohjata kuraattorin, koulupsykologin tai terveydenhoitajan vastaanotolle”
	Oppilaan pitäminen keskiössä; oppilaan edun ja oikeuksien puolustaminen	”keskustelun fokuksen tulee aina olla lapsen asioissa.” ”Jos vanhemmat ovat todella riitaisia, lapsi kärsisi tilanteesta, niin silloin ei väkisin yhteistä tapaamista.” ”Joskus täytyy jopa vedota -- opiskelijan oikeuteen omissa asioissaan.”

*Oppilaan koulurauhan ja arjen rakenteiden suojeleminen* kattaa sellaiset opettajien toimintastrategiat, joiden avulla opettajat pyrkivät varmistamaan, että koulu pysyy oppilaan elämässä sellaisena alueena, jonne vanhempien välienselvittelyt tai muuttuvat perhetilanteet eivät liiaksi ulotu. Taulukon 5 aineistoesimerkeissä näkyy tämän toimintastrategian eri vivahteita. Opettajien vastauksissa painottuvat sellaiset näkökulmat kuin pysyvyys, jatkuvuus ja tasavertaisuus. Eräs vastaajista korosti sen tärkeyttä, että lapsen perhetilanteesta huolimatta kaikkia oppilaita koskevat samat säännöt ja odotukset, kuitenkin hyvin perustellusti niissä joustaen yksilöllisten tarpeiden mukaan. Yksi opettajista korosti vastauk-

sisään puolestaan oppilaan yksityisyyden kunnioittamista. Tämä näkyi opettajan vastauksissa siinä, että hän muutamaan otteeseen totesi, että ei kysele oppilaalta hänen perhetilanteestaan tai ei puhu aiheesta oppilaan kanssa, ellei tämä halua. Sama opettaja kuitenkin piti tärkeänä opettajan pysymistä avoimena. Ymmärrän opettajan vastauksen kontekstissaan siten, että sen sijaan kuin itse toimisi erityisen aloitteellisena puheeksi ottajana, on kyseinen opettaja kokenut paremmaksi antaa jo vähän varttuneempien oppilaiden lähestyä häntä omalla ajallaan ja omalla tavallaan, niin halutessaan.

Oppilaan *henkinen tukeminen* tuli esiin erityisesti oppilaan *kuuntelemisen* kautta. Kuuntelemisen lisäksi opettaja saattoi lohduttaa tai rohkaista oppilasta. Erään kokeneen opettajan vastauksesta saattoi ymmärtää hänen pitävän oppilaiden henkistä tukemista ylipäätään tärkeänä osana opettajuuttaan. Kuitenkin mikäli opettaja oli tietoinen oppilaan perhetilanteeseen liittyvistä haasteista, esimerkiksi erillään asuvien vanhempien keskinäisistä haasteista, pyrki tämä ”tukemaan lasta henkisesti normaalia enemmän”.

Aineiston perusteella opettaja vaikuttaa olevan sellainen arjen aikuinen, jolle oppilaat melko tavanomaisesti kertovat perhetilanteistaan ja muutoksista niistä. Jo tuoreilla opettajilla oli kokemuksia luottamuksen hetkistä, joissa oppilas haluaa erikseen jäädä opettajan kanssa puhelemaan tai muuten arjen tuoksinassa tulee jakaneeksi mietteitään opettajalle: ”Oppilas saattaa puhua aiheesta ja valittaa sen aiheuttamista seurauksista esim. asumusero.” Oppilaan kuuntelemisen olen aineiston pohjalta käsittänyt laajasti: se on konkreettista oppilaan kuuntelemista arjen tilanteissa, mutta myös sen kuulemista ja tunnustelemista, haluaako oppilas ottaa asiaa puheeksi opettajan kanssa, vai mieluummin olla puhumatta (katso aineistoesimerkit taulukossa 5). Kuuntelemiseen näyttää siis sisältyvän sekä opettajan valmius oppilaan kohtaamiseen että oppilaan itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen.

Opettajat myös *havainnoivat* oppilaan vointia ja *seurailivat* tilanteen kehittymistä. Vastaajat kuvasivat monenlaisia muutoksia oppilaiden mielialassa ja käytöksessä, jotka heidän käsityksensä mukaan liittyivät oppilaan vanhempien eroon ja perhetilanteen muuttumiseen, oppilaan kahden kodin kasvatustyylin

eroihin tai vanhempien keskinäiseen riitaisuuteen. Opettajat olivat havainneet oppilaiden reagoivan vanhempien riitaisiin tai jännitteisiin väleihin varsin monin tavoin hämmennyksestä, vetäytymisestä ja itkuisuudesta ylyrittämiseen, huomionhakuisuuteen ja aina voimakkaisiin käytöshäiriöihin saakka. Tuoreistakin opettajista jo useampi oli ehtinyt kohdata hyvin riitaisia vanhempia ja huomata vanhempien eron ja riitaisuuden myötä oppilaan käytöksen muuttuneen silmiinpistävästi (aineistoesimerkki taulukossa 5). Eräs heistä kertoi oppilaan tällaisessa tilanteessa valittavan vanhempien ”epäjohdonmukaisuuksista” ja ettei oppilas ”luota opettajaankaan aina”.

Muutama opettajista kuvasi tilanteita, joissa vanhempien välillä oli ollut yksipuolisesti tai molemmin puolin moittimista, arvostelua ja yritystä puhua opettaja puolelleen. Eräs opettajista totesi oppilaan olevan ”hämmäntynyt jos hänelle haukutaan omaa toista vanhempaa”. Erään kokeneen yläkoulun opettajan mukaan ”[vanhempien välinen] [r]iitaisuus näkyy murrosikäisillä usein voimakkaina käytöshäiriöinä. Viiltelynä yms.” Eräs opettaja kertoi havainneensa, että vanhempien keskinäiset jännitteet saattavat näkyä oppilaan käytöksessä myös käytöksen muutoksina riippuen siitä, kumman vanhemman luona hän kulloinkin oli: ”Oppilas käyttäytyy eri tavoin eri ”vuoroviikoilla””. Opettaja oli myös havainnut, kuinka oppilas käytti ”kovia sanoja poissaolevasta vanhemmasta”. Vanhempien riitaisuus ja heidän väliensä jännitteisyys saattaa opettajien havaintojen mukaan siis vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin ja toimintaan suuresti, ”herkästi reagoiviin paljonkin”. Toisaalta vanhempien väliset jännitteet eivät muutamien opettajien havaintojen mukaan välttämättä ”vaikuta oppilaaseen mitenkään”.

Vaikka toisten oppilaiden koulutyöskentely saattaa jatkua täysin häiriintymättä vanhempien välisistä jännitteistä tai kiistoista huolimatta, korostivat opettajat vastauksissaan vanhempien yhteistoiminnan sopuisuuden hyötyjä niin kodin ja koulun välisen yhteistyön sujumisen kuin oppilaan itsensä kannalta. Opettajien mukaan vanhempien sopuisa yhteistoiminta toi tasapainoa ja selkeyttä oppilaan toimintaan koulussa. Oppilaan ei tarvinnut ”mieltä mitä voi tehdä missäkin”, kun vanhempien odotukset ja kasvatuksen linjat olivat



suhteellisen samansuuntaisia. Eräs opettaja totesikin, että keskenään toimeen tulevat vanhemmat "ovat sopineet yhteiset käytännöt vapaa-ajalle ja lapsista näkee, että heidän tulee noudattaa samoja sääntöjä kummassakin kodissa". Vanhempien sopuisuuden nähtiin tukevan lapsen sopeutumista muuttuneeseen perhetilanteeseen: "oppilas näyttää sopeutuvan tilanteeseen puheissa ja teoissa hyvin". Oppilaalla oli tällöin huomattu myös olevan hyvä ja helppo olla, ehkäpä siksi, että oppilas voi "luottaa siihen, että aikuiset tulevat toimeen ja viesti kulkee". Opettajien mukaan vanhempien keskinäinen sopuisuus "[l]isää oppilaan positiivista omakuvaa ja pystyvyyttä" sekä hyvinvointia. Se myös helpottaa tuen saamista, kun sitä tarvitaan: "Jos oppilaalla on ongelmia oppimisessa tai sosiaalisissa taidoissa saa hän helposti myös vanhempien tuen ja koulun antama tuki onnistuu helposti." Kaiken kaikkiaan opettajien mukaan "[l]apsi on turvallisella mielellä ja voi paremmin, jos vanhemmat ovat sopuisia erosta huolimatta."

Oppilaan tilanteen ja hyvinvoinnin seuraaminen oli vastaajien mukaan tärkeää. Tähän tilanteen seuraamiseen liittyi vahvasti sen arvioiminen, olisiko ammattilaisten tuki oppilaalle tarpeen tai olisiko hyvä ottaa yhteyttä oppilaan vanhempiin, ja kertoa heille huolestaan. Hyvin tärkeä yhteistyökumppani tuen tarjoamisessa oppilaalle onkin hänen kotiväkensä. Vastaaja, joka kertoi oppilaiden joskus haluavan jäädä juttelemaan opettajan kanssa perhehuolistaan, sanoi ottavansa yhteyttä kotiin, mikäli lapsi antaa siihen luvan. Hän totesi, että oppilaan "selvästi muuttunut käytös saattaa myös kertoa perhehuolista" ja että tällöin hän myös ottaa yhteyttä vanhempiin. Opettaja saattoi ohjata oppilaan tarvittaessa oppilashuollon palveluiden piiriin, eli esimerkiksi "kuraattorin, koulupsykologin tai terveydenhoitajan vastaanotolle". Toinen opettaja puolestaan totesi olennaista olevan, "ettei henkeen kohdistu uhkaa eikä terveyteen vakavaa uhkaa." Mikäli opettaja havaitsee tällaisen uhan, "lasua peliin, VAIKKA [aiheuttaisi skismaa työyhteisössä]. Virka-apupyyntö poliisille joko rehtorin kautta tai suoraan."

Aineiston mainintojen perusteella voi havaita, että joskus erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyy kahtiajakoa työyhteisön

sisällä. Työyhteisön eri jäsenille on saattanut syntyä erilainen vaikutelma tilanteesta esimerkiksi vanhempien toiminnan tai puheiden perusteella, ja tämä synnyttää erimielisyyksiä siitä, kuinka haastavassa tilanteessa tulisi toimia. Toimintastrategiana *ohjaaminen eteenpäin* liittyi siis niihin tilanteisiin, joissa opettajat olivat huomanneet oppilaan tarvitsevan tukea tai viranomaisten puuttumista asiaan. Aineistoon tukeutuen voi arvioida, että vastaajien mukaan opettajan on tärkeää tarvittaessa toimia, mahdollisista työyhteisön sisäisistä näkemyseroista huolimatta, rivakasti ja rohkeasti oppilaan hyvinvointia ja turvallisuutta suojellen. Opettaja voi olosuhteiden mukaan joko ottaa yhteyttä vanhempiin, ohjata oppilasta hakeutumaan avun, esimerkiksi oppilashuollon, piiriin tai huolestuttavissa tai konsultaatiota vaativissa tilanteissa ottaa yhteyttä itse tai rehtorin kautta lastensuojeluun tai poliisiin.

*Oppilaan edun ja oikeuksien puolustaminen* oli aineiston perusteella huomattavan keskeinen opettajien toimintastrategia. Tämä oli osa *oppilaan pitämistä keskiössä*, joka nähdäkseni juontuu opettajan arvoista ja ammatillisuudesta. Oppilaan asemaa yhteistyön keskiössä osana opettajan arvoja käsittelen tarkemmin alaluvussa 5.1. Taulukon 5 aineistoesimerkkien lisäksi aineistossa viitattiin oppilaskeskeisyyteen monin tavoin. Opettajat pitivät tärkeänä, että ”lapsi on keskiössä” ja että yhteistyössä ”tulee keskittyä lapsen asiaan ja lapsen etuun”. Lisäksi, vaikka vanhempien tapaamien yhdessä vaikutti olevan opettajien mielestä oppilaan asioiden hoitamisen kannalta pääosin suotuisaa, oli oppilaan etu keskeinen arvioidessa yhteisen tapaamisen järkevyyttä. Opettajat saattoivat sen vuoksi esimerkiksi suosia yhteisistä tapaamista luopumista vanhempien riitaisuuden vuoksi, ja näin oppilaan pitäminen yhteistyön keskiössä vaikutti selvästi opettajien toimintaan paitsi oppilaiden myös vanhempien kanssa.

### **Vanhemman tukeminen ja ohjaus**

Oppilaan tukemiseen liittyvät strategiat kytkeytyivät vahvasti myös opettajien vanhemmille tarjoamaan tukeen ja ohjaukseen. Oppilaan ensisijaisuus ja lapsen edun huomioiminen yhteistyössä yhtäältä arvona ja toisaalta konkreettisempänä oppilaan tukemisena välittyi edelleen opettajan toimintaan suhteessa oppilaan

vanhempiin. Opettajat esimerkiksi pyrkivät muistuttamaan vanhempia yhteistyön tavoitteesta ja muun muassa konfliktitilanteissa ohjasivat vanhempien toimintaa ottamaan huomioon oppilaan yhteistyön syynä ja ytimenä. Nämä toimintastrategiat nivoin analyysissäni yhteen, sillä ne esiintyivät aineistossa ikään kuin saman toimintastrategian aste-erona tai mukautuksina erilaisissa tilanteissa. Opettajat myös kuuntelivat vanhempia sekä ohjasivat heitä tarvittaessa muiden palvelujen piiriin. (Taulukko 6.)

TAULUKKO 6. Pääteema Tuen ja ohjauksen hakeminen ja tarjoaminen 2/3: Vanhemman tukeminen ja ohjaus

Alateema	Toimintastrategia	Aineistoesimerkki
<b>Vanhemman tukeminen ja ohjaus</b>	Yhteistyön tavoitteesta muistuttaminen; Vanhempien toiminnan ohjaaminen	"- Pitää puhua koulun näkökulmaa käyttäen, esim. "lapsen on hyvä lukea joka päivä 15min" tai "Uni on tärkeää jotta lapsi jaksaa koulussa paremmin"." "jos joudun keskellä riitaa, muistutan siitä, että meidän kaikkien tulee keskittyä lapsen asiaan ja lapsen etuun. Riidat pitää riidellä muualla ja muulloin."
	Kuunteleminen, kohtaaminen ja vastaanottavaisuus	"Vanhemmalle voi olla myös terapeutista kuulla, että koulu haluaa kuulla myös häntä." "Tasapuolinen tiedotus ja mielipiteen kuunteleminen helpottaa yhteistyötä."
	Ohjaaminen eteenpäin	"Suosittelen ehkä hienovaraisesti ulkopuolisen luona keskinäisten välien selvittelyä. Fokus on lapsessa. Hän ei ole eronnut vanhemmistaan."

*Yhteistyön tavoitteesta muistuttaminen* näkyi aineistossa muutamien opettajien mainintojen myötä. Opettajat toivat esiin erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä hyvänä toimintatapana sen, että opettaja tiedottaa vanhempia siitä, että koulussa puhutaan lapsen parhaasta ja myös keskitytään siihen. Eräs vastaajista myös arvioi, että yleensä yhteistyössä auttaa se, että vanhemmat tietävät, että "koulussa teemme joka tapauksessa lapsen hyvinvoinnin eteen kaikkemme riippumatta heidän riidoistaan." Tavoitteesta muistuttaminen oli yhtäältä oppilaskeskeisyyden puheeksi ottamista vanhempien kanssa, ja toisaalta sitä, että opettajat puhuvat "lapsen etua ajatellen", esimerkiksi oppilaan tarpeista kouluarjen näkökulman huomioon ottaen.

Opettajavastaajien lisäksi myös kodin ja koulun yhteistyön vahvistamiseen keskittyvä Suomen Vanhempainliitto kiinnitti asiantuntijahaastattelussaan huomionsa opettajan rooliin yhteistyössä. Vanhempainliitto tähdensi, että vaikei opettajan ”tarvitse ratkoa eroavien vanhempien välisiä erimielisyyksiä”, voi hän ”painottaa lapsen etua ja hyvien vuorovaikutussuhteiden merkitystä koulun ja lapsen vanhempien/kotien välillä myös eron jälkeen.” Opettajalla nähdään siis olevan mahdollisuuksia tukea oppilasta myös vanhempien kanssa tehtävän kodin ja koulun välisen yhteistyön kautta.

Opettaja voi varsin luonnollisesti ottaa tässä yhteistyössä oppilaan edun puolestapuhujan ja yhteistyön tavoitteista muistuttajan roolin. Eräs opettaja oli kohdannut vanhempia, jotka keskinäisistä riidoistaan huolimatta pystyivät huolehtimaan lapsen asemasta yhteistyön keskiössä. Hän kertoi, että näissä ”tapauksissa vanhemmat kykenevät pitämään lapsensa edun muun yläpuolella ja vaikei muusta sopiminen onnistuisikaan, niin lapsen asiat saadaan hoidettua.” Tällaisissa tilanteissa, joissa vanhempien keskinäiset riidat eivät ulotu koulun yhteistyön kentälle saakka, opettajan kokemus kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä on todennäköisesti myönteinen riippumatta sen tietämisestä, että vanhemmilla saattaa muissa asioissa olla keskenään vaikeaa. Edellä mainittu opettaja oli monien muiden vastaajien tavoin kohdannut kodin ja koulun yhteistyössä riittävän sopuisien vanhempien lisäksi keskenään riitaisia vanhempia toteuttamassa hyvin toisenlaista yhteistyötä lastensa asioissa.

Yhteistyötilanteissa, joissa ehkä pelkkä tavoitteesta muistuttaminen ei riitä, opettajat saattavat toimia myös vahvasti ammatilliseen rooliinsa tukeutuen ja omaa rooliaan ja tehtäviensä rajaten. Osa opettajista nimittäin toi selkeästi esiin sen, kuinka he tarvittaessa hyvinkin jämäkästi pyrkivät *ohjaamaan vanhempien toimintaa* ja heidän kanssaan käytyjä keskusteluja. Tämä näkyi aineistossa käytännössä kahdella tavalla: Toisaalta opettajat kertoivat johtavansa keskusteluja siten, että vanhemmat pysyvät oppilaan asioissa. Toisaalta he pyrkivät rajamaan vanhempien toimintaa eli pitämään vanhempien keskinäiset välieselvittelyt poissa kodin ja koulun välisen yhteistyön areenoilta (aineistoesimerkki taulukossa 6). Eräs vaikeita yhteistyötilanteita erillään asuneiden

vanhempien kanssa kuvannut opettaja piti tärkeänä rajaamista esimerkiksi tilanteissa, joissa vanhempien keskinäinen yhteistyö on haasteellista, ja totesi: "Keskusteluun ei voi tuoda perheen sisäistä panettelua (nk. ikiriitoja) ja keskustelun fokuksen tulee aina olla lapsen asioissa."

Opettajat eivät olleet aina pystyneet toteuttamaan näitä strategioita työsään – tai ehkä vastaajille niiden tärkeys oli tullut esiin vasta työn kautta kertyneiden kokemusten myötä. Opettajilla olikin kokemuksia vanhempien kohtaamisista, joissa vanhemmat eivät olleet onnistuneet pysyttämään oppilaan asioiden äärellä ja pitämään lasta keskiössä. Osa opettajista oli kohdannut oppilaiden vanhempia, jotka olivat yrittäneet vaikuttaa opettajan suhtautumiseen oppilaan toiseen vanhempaan: "Joissain tapauksissa kohtaaminen vanhemman kanssa saattaa olla enimmäkseen toisen vanhemman ja tämän tekojen arvottamista sekä yritystä saada opettaja hänen puolelleen." Muutamit muutkin opettajat viittasivat vastauksissaan oppilaan toisen vanhemman haukkumiseen tai sanalliseen solvaamiseen. Opettajat kuvasivat tilanteita, joissa vanhempi tuo "[riitaisan tilanteen] kouluun mukaan neuvotteluissa, jolloin lapsi unohtuu täysin tapaamisen keskiössä". Eräs opettaja kertoi, kuinka "[p]ahimmillaan erään oppilaan palaverissa 2/3 ajasta käytettiin vanhempien (eivät samaan aikaan paikalla) asioiden selvittämiseen." Opettaja oli kokenut tällöin saaneensa "toimia sosiaalityöntekijänä molemmille vanhemmille".

Toisen opettajan kertoman mukaan vanhempien keskinäinen riitaisuus voi vaikuttaa siihen, että "[a]rjen asioiden sopiminen [on] vaikeaa" ja että vanhemman "kommunikointi on vihamielistä kaikkia kohtaan". Hän oli myös havainnut tällaisessa riitaisessa tilanteessa "[t]aitamattomuutta vanhemmuudessa molemmin puolin". Kun vanhempien keskinäiset välit ovat riitaiset, näyttääkin keskeiseksi haasteeksi nousevan vanhempien vaikeudet pitää oppilas ja hänen tarpeensa mielessään, "kyvyttömyy[s] siirtää ajatus oppilaan asioihin". Opettaja oli selkeästi huolissaan siitä, ettei vanhemmilla riitä "kapasiteettiä ajatella oppilaan tarvetta, kun omat riidat tulvivat mieleen", kun "'syynä" [vanhemman] mielessä pyörii jokin aikuisten välinen sopimaton selkkaus". Opettaja koki, että tällöin "vanhempien on vaikea nähdä lapsensa tilannetta, kun se osittain aiheu-

tuu heidän välienselvittelystään”. Tällaisissa haastavissa yhteistyötilanteissa, joissa opettajien mahdollisista rajausryityksistä huolimatta hän ei onnistu ohjaamaan vanhempien tai vanhemman toimintaa kodin ja koulun yhteistyössä, korostuvat opettajan tunteiden hallintaan, itsevarmuuteen ja ammatillisuuteen sekä ammatillisen tuen hakemiseen liittyvät toimintastrategiat.

Useat opettajat toivat esiin sen, kuinka erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä joutuu joissain tilanteissa ottamaan vanhempien keskinäisen riitaisuuden huomioon myös siten, että vanhempien tapaamiset on parasta järjestää erikseen. Erityisesti tässä oppilaan tukemiseen, vanhempien ohjaamiseen ja arjen ratkaisuihin liittyvät toimintastrategiat läpileikkaavat toisiaan. Kuten edellä tuli osoitettua, tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kohdanneet hyvin tulehtuneita tilanteita, joissa vanhempien toiminnan ohjaamisen toimintastrategia ei ollut välttämättä tuonut toivottua lopputulosta. Tällaisissa tilanteissa vanhempien riitaisuus saattaa olla niin voimakasta, että jo oppilaankin kannalta opettaja arvioi, että vanhempia ei ole järkevää yrittää saada saman pöydän ääreen: ”Jos vanhemmat ovat todella riitaisia, lapsi kärsisi tilanteesta, niin silloin ei väkisin yhteistä tapaamista.” Tämän voi nähdä myös resurssiviisaana toimintana – kun on suuri riski siihen, että vanhempien aika menisi keskinäisten riitojen selvittelyyn, on parempi, että vanhemmat tavataan ja kohdataan tarvittaessa erikseen.

Toisin kuin suhteessa oppilaaseen, suhteessa vanhempiin opettajat eivät kertoneet asettuvansa tukemaan heitä henkisesti. Vanhemman *kuunteleminen* ja heidän mielipiteensä kunnioittaminen kuitenkin olivat asioita, joiden opettajat katsoivat helpottavan yhteistyötä. Opettajan *vastaanottavaisuus* vanhempien toiveille ja ehdotuksille oli myös osa opettajien toimintastrategioiden kirjoa vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Osa vastaajista korosti opettajan tasapuolisuutta ja puolueettomuutta vanhempien kuuntelemisessa. Opettajat olivat kuuntelijan asemassa kohdanneet vanhempia, jotka olivat purkaneet vanhemmuuteen tai vanhempien keskinäiseen yhteistyösuhteeseen liittyvää huoltaan tai turhautumistaan opettajalle. Eräs kokenut yläkoulun opettaja kertoi

silloin tällöin kohdanneensa vanhempia, jotka vaikuttavat väsyneen yksinäiseksi jääneeseen vanhemmuuteen.

”toimin teini-ikäisten kanssa ja välillä heidän käyttäytyminen haastaa niin opettajia kuin huoltajakin. Silloin tällöin tulee tilanteita jossa lähihuoltajakin väsähtää ja haluaisi siirtää vastuuta sille toiselle osapuolelle”.

Opettaja kuvasi, kuinka lähivanhemman kertomasta saattaa välittyä turhautuminen ”etävänhemman tapaan hoitaa [tai] olla hoitamatta lapsen asioita”. Opettajan mukaan lähivanhempi oli saattanut ”puuskahtaa ”mä en enää jaksa kysyä siltä toiselta”.” Vanhempia kuunnellessa opettaja voikin joutua yllättäviin tilanteisiin, joissa hän saattaa tulla kosketuksiin oppilaan tai vanhempien elämän herkkien ja hyvin henkilökohtaistenkin asioiden kanssa. Vanhemmat olivat eräiden opettajien kokemusten mukaan saattaneet tulla oppilaan asioita koskevaan tapaamiseen hämmästyttävän usein ”ilman oppilasta ikään kuin perheneuvotteluun [tai] terapiaan” tai pyrkineet päästä keskustelemaan opettajan kanssa erikseen ilman toisen vanhemman läsnäoloa ennen virallisen tapaamisen alkamista. Tällaisissa tilanteissa opettaja voi tuntea monenlaisia tunteita ymmärryksestä hämmennykseen. On myös mahdollista, että opettaja joutuu tekemään työtä tarkasti ja harkitusti tai jopa kamppailemaan sen puolesta, että voisi säilyttää puolueettomuutensa, tunneilmaisunsa sekä oman roolinsa rajat. Opettajan tuntemuksia tällaiseen vanhemman kohtaamiseen liittyen olen kuvailut alaluvussa 5.2 konfliktin välttämiseen sisältyvien toimintastrategioiden sekä aikaisemmin tässä luvussa vanhempien toiminnan ohjaamisen toimintastrategian yhteydessä.

Vanhemman kuunteleminen on aineistossa selkeästi myös oppilaan arjen muutokseen tai huoliin liittyvä toimintastrategia. Eräs opettaja kertoi, että vanhempien välinen riitaisuus tulee usein esille sen kautta, että vanhempi haluaa tulla kuulluksi, ottaa itse ”yhteyttä ja pyytää keskusteluaikaa”. Opettaja toi myös esiin, kuinka hän ottaa yhteyttä vanhempiin huomattessaan oppilaan käytöksen muuttuneen silmiinpistävästi: ”Lapsen selvästi muuttunut käytös saattaa myös kertoa perhehuolista ja tällöin ilmaistua vanhemmille huolen, he yleensä avautuvat ongelmistaan.” Kun opettaja ottaa puheeksi lapsen liittyvän huolen, hän samalla asettuu kuulijaksi ja kuuntelijaksi. Opettajien kokemuksen mukaan

tilanteissa, joissa opettaja havaitsee akuutin konfliktin tai haasteita vanhempien välisessä yhteistoiminnassa, ”yleensä kuuntelu auttaa jo paljon”. Samoin Suomen Vanhempainliitto oli omassa neuvontatehtävässään huomannut, että kuinka ”jo vanhemman kuunteleminen tukee vanhempaa”. Suomen Vanhempainliitto totesikin asiantuntijahaastattelussaan, että ”koulunkäyntiin liittyvissä haasteissa ja ongelmatilanteissa vanhemmat kokevat usein, etteivät tule koulussa kuulluiksi ja kohdatuiksi.”

Eräs opettaja oli huomannut kuulluksi tulemisen olevan vanhemmille joskus perin merkityksellistä, suorastaan hoitavaa: ”Vanhemmalle voi olla myös terapeutista kuulla, että koulu haluaa kuulla myös häntä.” Opettajan kyselyvastauksen kontekstista ei käynyt ilmi suoraan, millaisiin koettuihin kohtaamisiin opettajan havainto kytkeytyi. Kyseisen opettajan muissa vastauksissa kävi kuitenkin ilmi opettajan tekevän yhteistyötä suhteellisen aktiivisesti myös oppilaansa tai oppilaidensa kauempana asuvien etävanhempien kanssa. Ymmärrän tämän kuulluksi tulemisen merkityksellisyyden liittyvän myös toisen opettajan huomioon siitä, kuinka joskus oppilaan toinen vanhempi on ”ottanut tilanteen haltuun” ja kuinka toinen vanhempi saattaa tällöin tuntea olevansa ”täysin turha”. Tätä käsittelin toisesta näkökulmasta alaluvussa 5.2. osallisuuden ja yhdenvertaisuuden vahvistamiseen sekä osallistumisen esteiden purkamiseen liittyvien toimintastrategioiden yhteydessä. Kyseinen opettaja oli siis huomannut vanhempien keskinäisen dynamiikan ja työnjaon vaikuttavan vanhempiin yhteistyöhön osallistujina. Yhdistäen nämä näkökulmat voisi päätellä, että turhaksi itsensä kokevan vanhemman kohtaaminen ja kuunteleminen saattaisi olla keino purkaa tällaisia osallistumisen esteitä.

Opettajat pitivät kuulluksi tulemistä ja kohtaamista hyvin ratkaisevana. Onnistunutta yhteistyötä kodin ja koulun välillä kuvattiin jo lähtökohtaisesti sellaisena, jossa koulu suhtautuu koteihin ymmärtäväisesti sekä vanhempien asiantuntemusta lapsestaan kunnioittaen: ”Vanhemmat yleensä tietävät, mikä on heidän lapselleen parasta ja minkälaiset keinot toimii lapsensa suhteen hyvin ja tämä tieto on arvokasta opetusta suunniteltaessa.” Koulun tulee ”herkästi kuunnella kotien huolia” ja onnistuneessa yhteistyössä ”[v]anhempi kokee, että



häntä kuunnellaan tarpeen tullen”. Vanhempien kuunteleminen ja vastaanottavaisuus vanhempien ajatuksille nähtiin siis erittäin oleellisena osana kodin ja koulun välistä yhteistyötä.

Kaksi kyselyyn vastannutta opettajaa toi esiin erillään asuvien vanhempien mahdollisen tarpeen ulkopuoliseen, ammatilliseen tukeen. Molemmat heistä painottivat sitä, että vanhempien välinen riitely ei voi olla osa oppilaan asioiden hoitamista. ”Riidat pitää riidellä muualla ja muulloin”, totesi toinen heistä ja jatkoi: ”Suosittelen ehkä hienovaraisesti ulkopuolisen luona keskinäisten välien selvittelyä. Fokus on lapsessa. Hän ei ole eronnut vanhemmistaan.” Vanhempien ohjaaminen eteenpäin on siis yksi mahdollinen opettajan toimintastrategia vanhempien ja heidän kautta oppilaan tukemiseksi. Toinen opettaja kertoi kokeneensa, että hänen opettamansa ”erityisoppilaat kuormittavat myös perhe-elämäänsä niin, että perheet ovat jaksamisensa äärirajoilla.” Opettaja totesi, että tämän vuoksi kodin ja koulun välinen ”usein muutoinkin puutteellista ja hankalaa”. Opettaja toivoi perheille yhteiskunnan puolelta tukea perheiden arjen helpottamiseksi sekä sitä, että perheen jännitteitä saataisiin helpotettua esimerkiksi perhetyön keinoin. Opettaja arveli, että siten perhe pystyisi ”hoitamaan yhteis[työnsä] kaikkialle sujuvasti”.

Vanhempien tukemiseen ja ohjaamiseen liittyvät toimintastrategiat muodostavat tulkintani mukaan kokonaisuuden, jonka kautta opettaja vahvistaa yhteistyön edellytysten säilymistä sekä tukee oppilasta. Erityisesti opettajien tavoitteena oli vanhempien tukemisen ja ohjauksen myötä rakentaa luottamusta yhteistyön osapuolten välillä esimerkiksi kuuntelemisen kautta. Vanhemmille tarjotun tuen ja ohjauksen ytimessä oli käsitys lapsen tarpeiden ensisijaisuudesta, mikä opettajien toiminnassa näkyi vanhempien muistuttamisena lapsen edusta ja oppilaan paikasta yhteistyön keskiössä.

### **Ammatillinen tuki**

Tuen hakeminen ja tarjoaminen näkyi opettajien vastauksissa myös suhteessa muihin ammatilaisiin. Suuri osa opettajien vastauksista liittyi opettajan omaan avun ja neuvojen tarpeeseen sekä ammatillisen tuen hakemiseen, mutta esiin tuli

myös ammatillisen yhteistyön kautta tuen saaminen oppilaalle tai tuen tarjoaminen työtovereille. Opettajat hakivat tukea ja apua niin toisilta koulun aikuisilta, moniammatillisen yhteistyön kentältä kuin ammattijärjestön edustajilta. Opettajat pyrkivät myös tukeutumaan koulun ohjeisiin ja käytäntöihin, mikäli niitä erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen oli olemassa. Tulkitsemanni tuen hakemisen ja tarjoamisen strategiat olivat osittain päällekkäisiä. Koulun toiselta aikuiselta saatu tuki saattoi olla samaan aikaan moniammatillista yhteistyötä ja moniammatillinen yhteistyö saattoi tapahtua yhteistyössä koulun ulkopuolisen palvelujärjestelmän kanssa. Palvelujärjestelmän tuki saattoi olla myös erillistä moniammatillisesta yhteistyöstä. Kouluttautuminen, ja oikeammin koulutusten puutteen kompensoiminen, saattoi puolestaan olla joko erillinen tuen lähde tai vahvasti liitoksissa koulun käytäntöihin.

Opettajien varsin yleiseltä vaikuttanut toimintastrategia oli *hakea apua ja tukea toiselta koulun aikuiselta*. Keskeinen tuen tarjoaja oli *esimies*, ja osa opettajista kertoi tekevänsä tiiviisti yhteistyötä rehtorin kanssa erityisesti haasteellisissa yhteistyötilanteissa, joissa on ”ristiriitoja tai meneillään olevia huoltajuusriitoja”. Rehtorin pyytämistä mukaan opettajan tueksi mahdollisesti haastavaan vanhempaintapaamiseen vastaajat pitivät hyvänä toimintatapana. Opettaja saattoi myös ohjata itselleen kuulumattomat tai liian vaikeat tehtävät rehtorin ratkottavaksi, mitä käsittelen tarkemmin omassa roolissa pysymisen yhteydessä alaluvussa 5.1. Opettajat olivat pyytäneet ja saaneet rehtorilta neuvoja esimerkiksi siihen, kuinka vastata vanhemmilta tulleisiin tai vanhempien huoltoriitaan liittyviin pyyntöihin. Osa vastaajista suhtautui huomattavan luottavaisesti rehtorilta samaansa tukeen: ”Tiedän, että rehtorin kuuluu osata neuvoa minua ja ottaa selvää voidakseen neuvoa minua.” ja ”Rehtorilta saa aina apua tällaisissa tilanteissa.” Seitsemän kyselyyn vastanneista opettajista mainitsi rehtorin opettajan työn tukijana, ja muutama heistä myös useaan otteeseen.

*Kollegiaalisen tuen hakeminen ja tarjoaminen* oli erityisen keskeinen opettajien ammatillisen tuen hakemisen toimintastrategia oppilaan erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä (taulukko 7). Se näyttäytyi aineistossa neuvojen kysymisen lisäksi myös auttamisena ja yhteistyön tekemisenä

työtovereiden kanssa. Opettajat olivat hyödyntäneet työtovereiden tukea asioiden selvittämisessä sekä huoltoriitaan liittyneen lausuntopyyntöön kirjoittamisessa. Eräs opettaja kuvasi olevansa erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen ”lähinnä sen tiedon varassa, mitä olen itse hakenut kirjoista ja saanut kokeneemmilta kollegoilta”.

TAULUKKO 7. Pääteema Tuen hakeminen ja tarjoaminen 3/3:  
Ammatillinen tuki

Alateema	Toimintastrategia	Aineistoesimerkki
	Esimiehen tuki	”Esim esimies mukaan palaveriin”
	Apuna ja tukena koulun toinen aikuinen	”Eronneiden / eroamassa olevien vanhempien kanssa tavataan mielellään yhtä aikaa, [erityisopettaja] luokanopettajan tukena” ”olen pystynyt jossakin määrin valaisemaan oppilaiden muita opettajia tietyissä kohdin.”
	Kenen tahansa toisen aikuisen tuki - (laaja-alainen) erityisopettaja, resurssiopettaja - rehtori, koulusihteeri - koulupsykologi, kuraattori	”Ei olisi [helppoa tietää, mitä tehdä]! Kysyisin rehtorilta ja koulusihteeriltä.” ”Jos on hankala ero ja samasta perheestä on useampia lapsia, niin kaikki lasta opettavat saattavat esim. kokoontua keskustelemaan ja pohtimaan yhdessä tilannetta.”
	Moniammatillinen yhteistyö	”Tärkeintä on seurata oppilasta itseään. Tarvittaessa ohjata kuraattorin, koulupsykologin tai terveydenhoitajan vastaanotolle”
<b>Ammatillinen tuki</b>	Palvelujärjestelmän tuki	”Nimetön konsultaatio lastensuojeluun. Lastensuojeluilmoitus tarvittaessa.”
	Muu tuki	”työsuojelun tuki.” ”Työnohjausta on anottavissa suunnilleen vuosittain.”
	Kouluttautuminen & koulutusten puutteen kompensointi	”Korostettu tiedotuksen tasapuolisuutta ja lupien kysymistä molemmilta huoltajilta.” ”Koulutusta ei tähän aihepiiriin ole ollut ja itse olen lähinnä sen tiedon varassa, mitä olen itse hakenut kirjoista ja saanut kokeneemmilta kollegoilta.”
	Ohjeet ja käytännöt	”Jos koululla on selkeät toimintamallit eri tilanteisiin, niin se helpottaa opettajaa.” ”Tiedottaminen koulun taholta, kun koulutulokkaat ilmoittautuvat kouluun ja syksyllä koulun alkaessa. Kesken lukuvuoden muuttaville tiedottaminen koulun käytänteistä.”

Opettajat vaihtoivat keskenään oppilaisiin ja heidän perhetilanteeseensa liittyvää tietoa "need-to-know-basis" -ajatuksella" erilaisissa nivelvaiheissa oppilaan luokan tai opettajan vaihtuessa. Tarvittaessa edellinen opettaja "briiffaa" oppilaan uuden opettajan, mikä näyttäytyi aineistossa esimerkiksi siten, että opettaja oli saanut edeltävältä opettajalta "pinnallisen selityksen tulehtuneesta tilanteesta ja miten vanhemmat toivovat opettajan toimivan". Opettajat olivat saattaneet saada tukea myös oppilaan tilanteen pohdintaan muilta oppilasta opettavilta työtovereiltaan: "Jos on hankala ero ja samasta perheestä on useampia lapsia, niin kaikki lasta opettavat saattavat esim. kokoontua keskustelemaan ja pohtimaan yhdessä tilannetta." Samoin työyhteisön tarjoamana tukena nähtiin se, että saman perheen useammankin lapsen asioita voidaan käsitellä huoltajan suostumuksella samassa tapaamisessa. Eräs opettaja totesi opettajan saavan tukea työyhteisössä keskusteluin ja kertoi yleistä olevan, että koulussa "joku tietää perheen jo ennestään ja tiedetään millaista käytöstä on odotettavissa, jos on riitaisa tai muuten hankala perhe".

Opettajien keskinäinen tiedonvaihto ja erilaisten perhetilanteiden käsittely työyhteisön sisällä koettiin toisaalta kyseenalaisena, ja useampi opettajista totesi, ettei näitä kysymyksiä ole työyhteisössä käsitelty koskaan. Eräs opettaja kertoi, ettei moninaisia perhetilanteita kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta ole työyhteisön tasolla tuotu esiin ja lisäsi, ettei koe "vanhempien yksityisyyden kannalta hyväksikään käsitellä näitä asioita, ellei niistä ole konkreettisia seurauksia oppilaan koulunkäynnille". Myös toinen opettaja otti esiin tämän näkökulman ja sanoi, ettei "oppilaan asioita voi käsitellä lainkaan yhteistasolla". Opettaja perusteli tätä nykyisen tietosuojalain tiukkuudella. Tiedon jakaminen tarvittaessa oli opettajan käsityksen mukaan kuitenkin mahdollista: "Vain, jos on päällä nk. uhkatilanne ja tietty vanhempi ei saa olla kontaktissa lapseen, asiasta tiedotetaan." Vaikuttaa siis siltä, että erilaisten perhetilanteiden vaikutus oppilaaseen ja koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön on tietosuojan kannalta ikään kuin riskialttiiksi koettu aihe. Samalla se on aihe, johon liittyviin kysymyksiin opettajat kaipaavat selkeyttä, tietoa ja tukea.

Sekä kollegoita, eli toisia koulun opettajia, että muita koulun aikuisia saatettiin pyytää tapaamisiin oppilaan oman luokanopettajan tai luokanvalvojan tueksi. Erityisesti erityisopettajan rooliin vaikutti kuuluvan tällaisen tuen tarjoaminen muille opettajille. Tiukassa tilanteessa kelpasi tapaamiseen tueksi tai puhelimitse tapahtuneen keskustelun seuraajaksi ”kuka vain toinen aikuinen” tai ”toinen koulun aikuinen”. Aineiston perusteella oli selkeästi nähtävissä, että opettaja tarvitsee toisen aikuisen tukea tavatessaan erillään asuvia vanhempia erityisesti silloin, kun vanhempien kesken on havaittavissa jännitteitä tai riitaisuutta. ”Missään nimessä en ainakaan jää yksi koulun puolella, vaan pyydän avuksi esim. erityisopettajan tai kuraattorin”. Toisaalta vanhempien tapaaminen opettajakollegan kanssa parina tuli aineistossa ilmi myös jossain määrin vakiintuneempana, juuri erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvänä toimintatapana.

”Eronneiden / eroamassa olevien vanhempien kanssa tavataan mielellään yhtä aikaa, minä luokanopettajan tukena (nyt kun itse erkka, aikaisemmin erkan tuella), mutta tapauskohtaisesti voidaan tavata ja jutella vain toisen huoltajan kanssa.”

Vaikka *kenen tahansa toisen koulun aikuisen tuki* oli periaatteessa opettajalla hyödynnettävissään, vaikutti rehtorin ja erityisopettajan, joko laaja-alaisen tai erityisluokanopettajan, tarjoama tuki eräällä tavalla ensisijaiselta. Lisäksi opettajilla oli mahdollisten tuen lähteiden listassa myös resurssiopettaja, koulusihteeri sekä oppilashuollon puolelta koulupsykologi, koulukuraattori ja mahdollisesti myös kouluterveydenhoitaja, sekä kuka vain saapuvilla oleva koulun työntekijä. Rehtorin lisäksi opettajat saattoivat kääntyä kanslian ja koulusihteerin sekä kuraattorin puoleen vanhemman huoltajan asemaa sekä vanhemman tai tämän uuden kumppanin tiedonsaantioikeuden tilaa pohtiessaan. Vaikka opettajat toimivatkin lähtökohtaisesti luottaen Wilmassa näkyvien huoltajuustietojen oikeellisuuteen, ottivat he tarvittaessa koulusihteeriin yhteyttä tarkistaakseen tilanteen. Koulukuraattori puolestaan vaikutti olevan se henkilö koulussa, jota opettajat lähestyvät, kun oppilaan vanhempien välillä on jännitteitä ja riitaisuutta, joka vaikuttaa oppilaaseen tai kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Kuraattoria saatettiin pyytää tueksi ja opettajan rinnalle kohtaamisiin. Toisaalta taas tilanteet, joissa oli ilmiriitaa, vanhempien yhteistoiminnan haasteita tai oppilaan

käytöksen muuttumista, saatettiin suoraan delegoida kuraattorille: ”Kuraattori hoitaa.” Oppilashuollon työntekijöitä opettajat pitivät hyvinä vaihtoehtoina vanhempien tapaamisen tueksi, mutta erityisesti heidän roolinsa oli tärkeä sinä tahona, jonka luo opettaja voi oppilasta ohjata tämän tarvitessa tukea ja apua.

*Moniammatillinen yhteistyö* oli siis myös opettajan tuen lähteenä. Tällä tarkoitan sekä koulun sisällä tapahtuvaa *moniammatillista tukea* että yhteistyötä laajemmin koulun ulkopuolisen *palvelujärjestelmän* edustajien kanssa. Palvelujärjestelmän puoleen kääntyminen oli samalla osa *muun tuen* hakemisen toimintastrategiaa, sillä kaikissa tilanteissa siitä ei varsinaisesti muodostunut moniammatillista yhteistyötä. Tarvittaessa opettajat konsultoivat lastensuojelua, tekivät lastensuojeluilmoituksen tai ottivat yhteyttä poliisiin. Muutama opettaja toi esiin tietävänsä palvelujärjestelmän mahdollisista erillään asuville vanhemmille suunnatuista tukimuodoista ja palveluista, muun muassa perheyöstä sekä, aineistoa väljästi tulkiten, sovittelupalveluista. Opettajat jättivät erikseen nimeämättä kolmannen sektorin toimijat tuen lähteenä, vaikka Suomessa erilaiset järjestöt ja seurakunnat tekevät aktiivista yhteistyötä kuntien kanssa eroauttamisen ja perheoikeudellisten palvelujen sekä neuvonnan järjestämisessä (katso esimerkiksi Bildjuschkin 2018).

Palvelujärjestelmän ohella muina tuen lähteinä opettajilla oli tiedossaan *työsuojelu*, *työnohjaus* sekä *ammattijärjestön* asiantuntijapalvelut. Opettajat ovat OAJ:n lakimiesten mukaan yhteydessä heihin ammattijärjestön asiantuntijoina ja edustajina hyvin monenlaisissa kysymyksissä. Erityisesti yhteydenottoja tulee erityisopetuksen piiristä, mutta huoltajiin liittyvät pohdinnat koskettavat opettajakuntaa laajasti: ”Erityisluokanopettaja korostuu, paljon yhteydenottoja, koska haastavia tilanteita luokassa. Aineenopettajilta vähän yhteydenottoja. Vaativia huoltajia löytyy kaikkien opettajaryhmien oppilailta.” Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyvissä opettajien ja rehtorien yhteydenotoissa yleisiä aiheita OAJ:n lakimiesten mukaan ovat ”oppilaan arviointi, kantelu Aviin tai laillisuusvalvojalle, koulukiusaaminen, tietojenluovutus [ja] kurinpitokeinojen käyttö”. Opettajien verkkokyselyaineistossa yhteydenotto ammattijärjestön

lakimieheen liittyi huoltoriitaoikeudenkäynnin myötä opettajalle tulleeeseen lausuntopyyntöön.

Koko työyhteisön merkitys opettajan ammatillisen tuen saamisen kannalta välittyi keskeisenä sekä opettajien että OAJ:n lakimiesten antamien vastausten kautta. Lisäksi OAJ:n lakimiehet korostivat kunnan organisaation roolia toimintaohjeiden tarjoamisessa: ”Opettajan tehtävä ei ole ratkaista huoltajuusriitoja. Hankalissa tapauksissa rehtorin ja työyhteisön tuki on tärkeä. Kunnasta pitäisi tulla riittävät ohjeet miten toimitaan.”

Opettajien kyselyaineiston perusteella vaikuttikin siltä, että opettajat mielellään tukeutuvat koulun *ohjeisiin ja käytäntöihin*, mikäli niitä on. Käytännössä erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä oli ilmennyt sellaisia erityiskysymyksiä, joita koskevia ohjeita ei pääsääntöisesti ollut joko olemassa tai opettajan tiedossa, tai joita ei ollut käsitelty työyhteisössä. Samansuuntaisia huomioita olivat tehneet myös asiantuntijahaastateltavat, sillä Vanhempainliitto totesi opettajille ja koululle suunnatulle ohjeistukselle olevan tarvetta. OAJ:n lakimiehet puolestaan olivat havainneet, kuinka opettajat ja koulut jäävät tätä nykyä vielä aika yksin tähän aihepiiriin liittyvien kysymystensä kanssa, sillä selkeitä ohjeita ei ole ja hallinnollisen tason osaaminen on puutteellista: ”Koulutuksenjärjestäjiltä puuttuu osaaminen ja selkeät ohjeet. Opettajat/rehtorit eivät saa riittävästi tukea työnantajalta.” Tutkimukseen osallistuneiden kokemusten ja havaintojen mukaan sekä ohjeita että koulutusta tarvittaisiin monella tasolla aina koulutuksenjärjestäjistä lähtien.

*Kouluttautuminen* sekä *koulutuksen puutteen kompensointi* täydensivätkin opettajien ammatillisen tuen hakemisen toimintastrategioita. Nämä esiintyivät aineistossa itsenäisinä mainintoina, mutta koulutusten ja kompensoinnin sekä koulun käytäntöjen ja ohjeistusten välillä vaikutti myös olevan kevyt yhteys. Yhteys vaikutti oikeastaan puutteen yhteydeltä, mutta toisaalta siinä oli nähtävissä myös potentiaalinen yhteyttä. Tarkoitan tällä sitä, että aineiston perusteella sekä erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvän koulutuksen että käytäntöjen ja ohjeistuksen puute vaikutti perin yleiseltä. Samalla vaikutti siltä, että koulumaailman ulkopuolella tapahtuneen

kouluttautumisen myötä sekä koulutuksen puutteen oma-aloitteisen ja käytännön tarpeista käsin nousseen aktiivisen kompensoimisen ansiosta eräät opettajat ja koulut olivat kuitenkin rakentaneet erilaisia huoltajuustilanteita huomioivia käytänteitä.

Kukaan opettajista ei suoraan ilmaissut saaneensa koulutusta liittyen yhteistyöhön ja sen kysymyksiin erillään asuvien vanhempien kanssa. Yksi opettajista kertoi, että työyhteisön tasolla on "[k]orostettu tiedotuksen tasapuolisuutta ja lupien kysymistä molemmilta huoltajilta." Toinen opettaja puolestaan mainitsi "[t]iedotustilaisuuksia ja luentoja toisinaan" olevan. Moni opettajista puolestaan toi esiin suoraan paitsi koulutuksen puutteellisuuden, myös ohjeistusten sekä aihepiirin työyhteisötasolla tapahtuvan käsittelyn vaivallisuuden tai puutteen. Eräs opettaja totesi painokkaasti, että työyhteisössä näihin tilanteisiin tarvittaisiin koulutusta. Ilmeisesti koulutuksen tarve liittyi ainakin osaltaan yksityisyyden suojaan liittyviin kysymyksiin, sillä opettaja jatkoi lähes arvoituksellisesti: "Pienessä kaupungissa tiedetään niin paljon."

Koulutuksen puutetta opettajat olivat paikanneet hakemalla tietoa kirjoista, rehtorilta tai "kokeneemmilta kollegoilta". Useammalla opettajalla oli kokemusta myös joko omassa perheessään tai lähipiirissään erotilanteista, minkä kautta he olivat omaksuneet tällaisiin tilanteisiin liittyvää tietoa (katso luku 65.5). Eräs konkariopettaja, joka ei kertomansa mukaan ollut saanut "koko pitkän uran[sa] aikana koulutusta näihin asioihin" totesikin: "Elämäkoulu ja oma avioero ovat opettaneet kantapäähän kautta." Opettajat olivat kartuttaneet tietojaan ja taitojaan myös muun, koulumaailman ulkopuolisen työkokemuksensa kautta. Eräs opettaja kertoi oman uhkatilanteiden hoitamiseen liittyvän koulutuksensa juontavan juuri tällaisesta "koulun ulkopuolisesta työjaksosta muualla". Kyseessä oli niin kutsuttu MAPA-koulutus, josta opettaja arveli saaneensa "keinoja provokaation välttämiseen".

*Ohjeet ja käytännöt* ammatillisen tuen tärkeinä, mutta osin puuttuvina lähteinä näkyivät sekä opettajavastaajien että asiantuntijahaastatteluiden aineistossa. Osa opettajista oli kokenut, että varsinaisia käytäntöjä liittyen erillään vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, ei ollut luotu tai että selkeitä ohjeita



ei ollut tarjolla. Toisaalta muutamat opettajat kuvasivat sellaisia toimintatapoja, jotka vaikuttivat vähintään muodostuneen käytänteeksi. Esimerkiksi erillään asuvien vanhempien tapaaminen mieluiten aina yhdessä sekä tapaamisen järjestäminen siten, että erityisopettaja on tapaamisessa mukana luokanopettajan tukena, tai riitaistenkin vanhempien sinnikäs suostuttelu saman pöydän ääreen, olivat tällaisia muutamien opettajien esiin tuomia toimintatapoja. Opettajat eivät maininneet, oliko näiden taustalla erikseen sovittu ja vaikkapa koulutukseen tai koulun ohjeisiin perustuva käytäntö, vai olivatko ne muodostuneet opettajan omiksi tai työyhteisön työtavoiksi pikemminkin kokemuksen ja työuran varrella kohdattujen tilanteiden synnyttäminä.

Vaikka nimenomaan erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ei kouluilla välttämättä ollut erillisiä linjauksia, mainitsi muutama opettaja olevan olemassa ohjeita ”ilmiriitaa” tai ”oppilaan muuttunut[ta] käytöstä silmällä pitäen”. Eräs opettaja totesi, että ”[t]oki sellaisia ohjeita löytyy, miten toimia kohdatessa keskustelutilanteessa vanhempi, joka saattaa olla aggressiivinen” ja että niihin ”on ihan hyvä tutustua ennen yhteistyötä”. Koska ennakkokäsitykseni mukaan tällaisia ohjeita ei välttämättä kaikkialla ole, pyysin Suomen Vanhempainliittoa vastaamaan haastattelussaan kysymykseen siitä, miten neuvoisi opettajaa toimimaan tilanteessa, jossa oppilaan vanhempien keskinäinen suhde on haasteellinen.

*”Kannustaisimme opettajia erotilanteissa nostamaan rohkeasti ko. vanhempien kanssa keskusteluun hyvin toimivan kodin ja koulun yhteistyön tärkeyden myös eron jälkeen ja sopimaan vanhempien kanssa yhteisistä pelisäännöistä: miten koulun viestintä tavoittaa vanhemmat, miten arviointikeskustelut ym. hoidetaan, keneen opettaja on tarvittaessa yhteyttä jne. Opettaja ei voi eikä hänen tarvitse ratkoa eroavien vanhempien välisiä erimielisyyksiä, mutta hän voi painottaa lapsen etua ja hyvien vuorovaikutussuhteiden merkitystä koulun ja lapsen vanhempien/kotien välillä myös eron jälkeen.” (Suomen Vanhempainliitto)*

Vaikka Vanhempainliitto muistutti, ettei opettajan kuulu toimia sovittelijana vanhempien välillä, on Vanhempainliiton näkemyksen mukaan opettajalla kuitenkin toimintamahdollisuuksia tällaisissa tilanteissa. Suomen Vanhempainliitto rohkaisisi opettajia siis ottamaan puheeksi haastavissa erotilanteissa toimivan yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkityksellisyyden. Vanhempainliitto myös suositteli, että vanhempien kanssa sovittaisiin yhteisistä pelisäännöistä

vuorovaikutukseen ja viestintään liittyen siten, että erillään asumisen käytännön vaikutukset arkiseen yhteistyöhön tulisivat niissä huomioitua.

Paitsi että yksittäisen oppilaan asioissa tehtävän yhteistyön säännöistä sovitaan, olisi opettajien mielestä tärkeää sopia käytänteistä myös koulun tasolla. Opettajat kokivat, että selkeät toimintamallit helpottavat myös opettajaa ja auttavat tätä rajaamaan työtään ja suojelemaan omaa jaksamistaan (aineisto-esimerkit taulukossa 7 ja taulukossa 3). Suomen Vanhempainliitto puolestaan totesi painokkaasti, että kodin ja koulun yhteistyön käytäntöjen rakentamisessa koulujen tulisi ennakoiden ottaa huomioon perheiden moninaisuus – myös siis monipaikkaisesti asuvat lapset ja heidän erillään asuvat vanhempansa, sekä tämän monipaikkaisuuden vaikutukset käytännön yhteistyöhön.

”Koulujen tulisi huomioida perheiden moninaisuus rakentaessaan kodin ja koulun yhteistyön käytäntöjä. Yhteistyön lähtökohtana ei voi olla tänä päivänä ydinperhe, vaan koulujen tulee huomioida ne todelliset tilanteet, joissa lapset elävät. Kodin ja koulun yhteistyön käytännöt tulee rakentaa jo ennakoiden niin, että ne huomioivat myös tilanteet, joissa lapsella on kaksi kotia tai vanhempia useassa paikassa. Olisi hyvä sopia yhteiset pelisäännöt vuorovaikutukseen kodin ja koulu yhteistyötä koskeissa asioissa, esim. että pyritään aina toista osapuolta kunnioittamaan, asialliseen vuorovaikutukseen. Tavoitteena olisi pidettävä aina lapsen etu ja hyvinvointi.” (Suomen Vanhempainliitto)

On sanomattakin selvää, että selkeiden toimintatapojen luomisen ja niiden noudattamisen avulla kukin osapuoli tietää paremmin, miten toimia yhteistyössä, kuin jos tällaisia toimintatapoja ei olisi lainkaan olemassa. Opettajat toivat esiin kyselyvastauksissaan useita sellaisia toimintatapoja, joiden he kokivat ennaltaehkäisevän yhteistyön karikkoja, sujuvoittavan yhteistyötä ja tukevan opettajan työtä ja ratkaisujen tekemistä. Esimerkiksi koulun käytänteistä tiedottamisen koettiin olevan hyvin keskeistä muun muassa koulutulokkaiden ilmoittautuessa kouluun, kesken lukuvuotta tapahtuvien muuttojen yhteydessä, aina syksyisin koulun alkaessa sekä vanhempainilloissa. Opettajat kokivat tärkeäksi, että koululla olisi selkeät toimintaperiaatteet liittyen vaikkapa siihen, kuinka vanhempia ”tiedotetaan asioista”.

Eräs opettaja, joka koki saaneensa paljon uutta tietoa kyselyssä mukana olleiden käsitteiden määritelmien (katso liitteet 1 ja 2) kautta, totesi, että ”[o]lisi helpottavaa, jos ohjeet”, esimerkiksi ”[tässä] tutkimuksessa käytetyt termit”, olisivat selitettyinä ja saatavilla ”koulussa tai koulutuksessa”. Tärkeänä nyrkkisääntönä opettajat pitivät sitä, ettei opettaja kohtaa ”hankaliksi tiedettyjä

vanhempia” yksin ja että vanhempien kanssa sovitut asiat kirjataan tarkasti muistiin. Myös yhteistyössä satunnaisemmin kohdattaviin tilanteisiin toivottiin toimintaohjeita, jotta opettaja ei joutuisi turhaan kokemaan hämmennystä ja ratkomaan niihin liittyviä kysymyksiä yksin.

Opettajat olivat huomanneet ohjeiden puuttumisen ja hajanaisuuden, ja moni heistä piti jopa valtakunnallisen tason linjauksia tarpeellisena liittyen haastaviin erotilanteisiin, sillä ”[n]ämä tilanteet ovat tosi yleisiä nykyään”. Eräs opettaja arveli, että ”ehkä koulukuraattorit ja psykologit saavatkin” ohjeistuksia liittyen vanhempien välisen yhteistoiminnan haasteisiin. Hän vielä totesi: ”kyllä riviopettajillekin tämä olisi tärkeää, nimenomaan luokanvalvojan/ryhmän-ohjaajan ja luokanopettajan roolissa”.

Olemassa olevien ohjeiden puute johti opettajat selvittämään asioita, eli käytännössä yhteistyön osapuolten oikeuksia, velvollisuuksia, vastuita ja rajauksia, yksittäistapauksesta kumpuavan tarpeen myötä. Ohjeiden puute vaikutti olevan opettajien mielestä yhtäältä ongelmallista ja toisaalta ymmärrettävää. Opettajat itsekin epäilivät ohjeistuksen muodostamisen mahdollisuutta perhetilanteiden yksilöllisyyden ja moninaisuuden vuoksi. Tästä huolimatta moni opettajista olisi kaivannut selkeitä ohjeita työnsä tueksi.

Myös Suomen Vanhempainliitto peräänkuulutti kouluille ja opettajille suunnatun oppaan ja ohjeistuksen laatimista perheiden moninaisuuden huomioimisen tueksi. Vanhempainliitto painotti, ettei ”[oppaan tai ohjeistuksen] tulisi keskittyä vain niihin tilanteisiin, joissa vanhempien välinen yhteistoiminta on haasteellista vaan kannustaa kouluja ja opettajia huomioimaan toiminnassaan moninaiset perheet”. Oppaan tulisi Vanhempainliiton mielestä ”antaa tukea ja vinkkejä toimivan kodin ja koulun yhteistyön rakentamiseen myös eron jälkeisissä tilanteissa.”

#### **5.4 Yhteistyö arjen käytänteinä**

Kodin ja koulun välinen yhteistyö muotoutuu opettajan toiminnan keinojen ja tapojen kautta. Tämän tutkimuksen aineistossa tuli esiin opettajan tuen ja ohjauksen hakemiseen ja tarjoamiseen liittyvien strategioiden rinnalla myös

erilaisia arjen yhteistyön keinoihin ja ratkaisuihin liittyviä toimintastrategioita. Tähän pääteemaan liittyvät toimintastrategiat sijoittuvat teemallisesti kahteen kokonaisuuteen (taulukko 8), jotka kattavat ne konkreettiset yhteydenpidon ja tiedonvälityksen kanavat, joita opettaja käyttää arkisessa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tämän yhteydessä käsittelen erikseen *viestinnän käytänteitä etävanhempien kanssa* tehtävässä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. *Vuorovaikutuksen käytänteet* kuvaavat niitä strategioita, joiden kautta opettaja lähestyy yhteistyökumppaneitaan eli oppilaan koteja, sekä erityisesti etävanhempaa. (Taulukko 8.)

### **Viestinnän eri väylien käyttäminen**

Opettajat hyödynsivät kodin ja koulun välisessä yhteistyössä yleensä niin viestintää sähköisten järjestelmien kautta kuin säännöllisiä tapaamisia vanhempien kanssa. *Kirjallinen viestintä* vanhempien kanssa painottui selvästi sähköisiin järjestelmiin. Vähintään viikoittain tai kuukausittain Wilman, tai jonkin muun koulun sähköisen järjestelmän, tarjoamia välineitä eli joko tuntimerkintöjä, ryhmätason viestejä ja tiedotteita tai oppilaskohtaista viestintää, käytti kutakin 13 vastaajaa viidestätoista. Tämän lisäksi kahdeksan (8) vastaajaa viidestätoista hyödynsi viestinnässä joko vähintään viikoittain tai kuukausittain tekstiviestejä tai pikaviestejä. Sähköpostin, Peda.net:n tai muun verkkosivuston käyttö kodin ja koulun välisessä yhteistyössä oli huomattavasti muuta sähköistä viestintää harvinaisempaa, ja useimmat opettajat käyttivät näitä harvemmin kuin kerran lukuvuodessa tai eivät koskaan. Oppilaan opiskeluun tai tukeen liittyvät *asiakirjat ja päätökset* olivat myös kirjallisen viestinnän väyliä, ja niitä koskevat maininnat toteavat, että opettaja saattaa ne tiedoksi vanhemmille joko sähköisinä tai paperilla. Muutamat opettajat korostivat esimerkiksi päätöksiin tai tapaamisiin liittyvien seikkojen huolellisen kirjaamisen tärkeyttä erityisesti haasteellisissa yhteistyötilanteissa: ”kaikki kirjataan tarkasti”.

*Paperisten tiedotteiden ja viestien lähettäminen* tuli esiin aineistossa vain yksittäisinä mainintoina. Kahdeksan (8) vastaajaa viidestätoista ei hyödyntänyt paperisia tiedotteita tai reissuvihkoa edes vuosittain tai koskaan. Niitä opettajia,

jotka säännöllisemmin eli vähintään kuukausittain käyttivät reissuvihkoa tai paperisia tiedotteita kodin ja koulun yhteistyössä, oli neljä (4) kaikista viidestätoista vastaajasta, ja he kaikki toimivat joko erityisluokanopettajina tai laaja-alaisina erityisopettajina. Erityisesti erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen vain yksi kyselyyn vastanneista mainitsi hyödyntävänsä viestinnässä paperisia tiedotteita, jotka hän lähettää molemmille. Hän kertoi lähestyvänsä näin myös etävanhempia: "Kutsu tapaamiseen, tiedotus opiskeluun liittyvistä päätöksistä paperilla ja/tai sähköisillä viesteillä."

Erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä sähköisten välineiden, kuten Wilman, keskeisyys ja hyödyt ovat ilmeiset ja korostuivat tämän tutkimuksen aineistossa opettajien vastauksissa. Erityisesti etävanhemman kanssa tehtävässä yhteistyössä sähköisillä asiointikanavilla oli keskeinen rooli. Opettajat hyödynsivät Wilmaa monella tavalla. He kokivat pääosin helpoksi kummallekin huoltajalle viestimisen Wilman tai jonkin muun sähköisen viestintäkanavan kautta, sillä saman viestin saattoi lähettää kummallekin vanhemmalle samalla vaivalla: "Wilma-viestin etu on että ne tavoittavat kaikki järjestelmään kirjautuneet vanhemmat samalla kertaa." Tällöin opettaja voi myös olla varma, että "tieto menee molemmille vanhemmille". Osa opettajista käytti hyvin aktiivisesti Wilmaa päivittäisen koulutyön kirjaamisessa:

"Kirjoitan jokaisesta oppitunnista tuntipäiväkirjan, jonka avulla luokan koulutyön etenemistä voi seurata halutessaan tunti tunnilta. Kotitehtävät näkyvät Wilman kentässä myös. Wilma-viestit ovat paras yhteydenpitokeino kodin ja koulun välillä."

Wilman kautta tapahtuvan viestinnän koettiin jo ennalta tukevan yhteistyön sujumista ja ehkäisevän yhteistyön karikkoja. Eräs opettajista totesikin painokkaasti: "Wilma käyttöön jokaiselle huoltajalle!" Vanhempien toivottiin seuraavan viestintää riittävän säännöllisesti eli "[e]i pitkin työpäivää, vaan esim. iltapäivällä tsekkaus Wilmaan". Vanhempien riittävän aktiivinen Wilman käyttö helpotti myös opettajan työtä. Tilanteissa, joissa opettajan tulisi tavoittaa oppilaan erillään asuvat huoltajat, ei opettajan "tarvitse edes miettiä", kehen olla yhteydessä, jos "huoltajat ovat järkeviä ja käyttävät Wilmaa, joka on kaupungimme ja koulumme ensisijainen yhteydenottokanava koulun ja kodin välillä". Opettajan ei siis tarvitse erikseen pohtia, ketkä ovat oppilaan huoltajia ja miten

heidät tarvittaessa tavoittaa, mikäli kaikki huoltajat ovat ottaneet koulun käyttämät sähköiset viestintävälineet käyttöönsä ja seurantaansa.

TAULUKKO 8. Pääteema Arjen yhteistyön keinot ja ratkaisut

Alateema	Toimintastrategia	Aineistoesimerkki
Kirjallinen viestintä	Paperilla	"molemmille vanhemmille – – paperiset tiedotteet"
	Sähköiset välineet	"Mm. ollut whatsapp-ryhmä molemmille vanhemmille, jossa keskustellaan ja tiedotetaan lähinnä oppilaan koulunkäyntiin liittyvät asiat, jolloin tieto menee molemmille vanhemmille." "Wilma-viestit laitan aina "huoltajille" - nappulalla"
	Asiakirjat	" – – tehdyt päätökset kirjaan niin, että molemmilla on tietoihin yhtäläinen käyttöoikeus."
Viestinnän eri väylien käyttäminen	Vapaamuotoiset kohtaamiset	"[Etävänhempaa] tapaan noin kerran pari lukukaudessa, kun hän hakee lapsensa koulusta viikonlopun viettoon ja samalla voimme vaihtaa kuulumisia."
	Vuosittaiset tapaamiset, oppilaan tukeen liittyvät tapaamiset	"Vanhemmat eivät halunneet olla samassa tilassa arviointikeskustelussa. Järjestin erikseen. Oppilaan tukipalaveriin halusin molemmat paikalle. En haluaisi erillisiä pitkiä tai merkittäviä tapaamisia, varsinkaan jos oppilas osallistuu. Lyhyet vuosittaiset palaverit erikseen ok."
	Vanhemmat yhdessä	"Jos vanhemmat ovat sopuisat, järjestän mielelläni yhteisen tapaamisen, sillä silloin tiedonanto on varmasti molemmille sama ja he voivat keskenään keskustella, mikäli päätöksentekoa tarvitaan."
	Vanhemmat erikseen	"Vanhempien pyynnöstä tai omasta ehdotuksestani olen järjestänyt erilliset tapaamiset. Näissä olen yleensä tiennyt jo etukäteen, että vanhemmilla on riitaa keskenään."
Muut keinot	Etäyhteys	monivalintavastaukset
	Puhelut (välttäminen – hyödyntäminen)	" – – mahdolliset puhelut kaiuttimella toisen koulun aikuisen ollessa läsnä." "Kaikkien mukaan otto esim. puhelun kautta."

TAULUKKO 8. Pääteema Arjen yhteistyön keinot ja ratkaisut

Alateema	Toimintastrategia	Aineistoesimerkki	
<b>Vuoro- vaikutuksen käytänteet</b>		tiedon välittäjänä (tiedottaminen)	"-- tiedottaminen kaikkiin suuntiin samanaikaista ja yhtenevää."
	Opettajan rooli	tiedon vastaanottajana (kuunteleminen)	"Vältän sitä, että asettuisin jomman kumman vanhemman puolelle. Kuuntelen molempia, informoin molempia"
		tiedonkulun varmistajana	"Joissain tapauksissa täytyy varmistella, että molemmat vanhemmat saa viestit/tiedon jostakin asiasta."
	Suhtautuminen koteihin yhteistyökumppaneina	yhteisenä	"Vastaan yksittäisen vanhemman viestiin vain, jos se koskettaa pienempiä, päivittäisasiota, muussa tapauksessa vastaan molemmille vanhemmille yhteisesti."
		rinnakkaisina	"Lähetän saman viestin Wilmassa eri vastaanottajille, niin että he eivät näe toistensa vastauksia."
		erillisinä	"En millään tavalla laita itseäni heidän keskinäisen konfliktin väliin, vaan keskustelen molempien kanssa yksilöinä."

Vaikka sähköiset viestintäkanavat tulivat esiin erittäin keskeisinä tämän tutkimuksen aineistossa, olivat myös muut kanavat merkityksellisiä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Onnistunut yhteistyö oli erään opettajan mukaan yhteyden ottamista ja palautteen antamista "niin iloisissa kuin huolestuttavissa merkeissä", joka ei tapahtunut "pelkästään Wilman kautta, vaan myös puhelimitse ja henkilökohtaisissa tapaamisissa". Opettajat totesivat vanhempien henkilökohtaisen tapaamisen olevan tärkeää "aina kun on tarvetta, esim. tuen muuttuessa". Eräs opettaja oli havainnut, ettei osa vanhemmista "välttämättä viitsi / halua tulla koululle, kun lapsella menee hyvin", mutta totesi, että "opettajana heidät on silti mukava tavata ja kertoa että hyvin menee".

Kohtaamiset vanhempien kanssa liittyivät vuosittaisiin arviointikeskusteluihin ja muihin virallisiin tapaamisiin, mutta myös vapaamuotoisiin ovensuu-kohtaamisiin keskellä koulun arkea ja juhlaa: "Minusta on tärkeää tavata vanhempia edes kerran vuodessa virallisesti, mielellään jututan heitä myös esim. koulun tilaisuuksien yhteydessä." Vapaamuotoiset kohtaamiset saattavat olla ainoita kohtaamisia vanhemman kanssa, jos tämä ei syystä tai toisesta pysty

osallistumaan esimerkiksi oppilaskohtaisiin tapaamisiin tai vanhempainiltoihin paikalle tullen. Yksi opettajista kertoikin tapaavansa erään oppilaansa etävanhempaa ”noin kerran pari lukukaudessa, kun hän hakee lapsensa koulusta viikonlopun viettoon ja samalla voimme vaihtaa kuulumisia.”

Oppilasta koskevissa arviointikeskusteluissa ja vanhempaintapaamisissa vaikuttaa olevan paljon variaatiota siinä, tapaako opettaja *vanhempia yhdessä vai erikseen*. Tapaamisten järjestämistä kartoittavaan verkkokyselyn kysymykseen tulleiden vastausten perusteella näyttää siltä, että pääosin opettajat pyrkivät tapaamaan vanhempia yhtä aikaa ja että opettajilla on sangen kirjavaa kokemuksia liittyen tapaamisten järjestämiseen erillään asuvien vanhempien kanssa. Kaikki viisitoista vastaajaa olivat joskus järjestäneet oppilaan erillään asuville vanhemmille yhteisen tapaamisen. Eräs opettaja kuvasi ilmeisesti jo käytännöksi muodostunutta toimintatapaa seuraavasti: ”Eronneiden / eroamassa olevien vanhempien kanssa tavataan mielellään yhtä aikaa, [erityisopettaja] luokanopettajan tukena – – mutta tapauskohtaisesti voidaan tavata ja jutella vain toisen huoltajan kanssa.”

*Yhteiset tapaamiset* koettiin hyviksi erityisesti sopuisissa tilanteissa, jolloin tieto lapsen asioista siirtyy samalla tavalla molemmille, ja vanhemmat pystyvät keskustelemaan tekemään päätöksiä yhdessä. Yhteisen tapaamisen järjestäminen ei kaikkien vastaajien mukaan aina vaatinut vanhempien keskinäistä sopuisuutta. Eräs konkariopettaja nimittäin mainitsi, että hän saattaa ”jopa joskus pyytää molemmat koululle yhtä aikaa tapaamiseen”, vaikka vanhemmilla olisikin keskinäinen konflikti meneillään. Toinen opettaja puolestaan kertoi käyttävänsä aikaansa ”suostutteluun”, jotta yhteinen tapaaminen vanhempien kesken onnistuisi. Kaiken kaikkiaan opettajat pitivät keskeisenä tapauskohtaista arviointia siinä, tavatako erillään asuvia vanhempia yhdessä vai erikseen.

Opettajien vastausten perusteella *erillisten tapaamisten* järjestäminen vaikutti olevan melko neutraali keino mukauttaa kodin ja koulun yhteistyötä paremmin erillään asuvat vanhemmat tavoittavaksi. Tapaamisia oli järjestetty tilanteen niin vaatiessa. Tilanteet, jotka vaativat erillisiä tapaamisia, liittyivät opettajien vastausten mukaan erityisesti vanhempien keskinäisiin haasteisiin, eli



tilanteisiin, joissa vanhempien välillä oli ristiriitoja tai suoranaista riitaisuutta. Tämän tutkimuksen aineistossa oli opettajia, jotka saattoivat itse tarjota erillisiä tapaamisia vanhemmille, ja toisia, jotka mainitsivat järjestävänsä tapaamiset erillään vanhempien toiveesta. Kuusi (6) vastaajaa viidestätoista ei ollut koskaan järjestänyt vanhemmille tapaamisia erikseen ja yhdeksän (9) vastaajaa oli ainakin joskus näin tehnyt.

Erillisten tapaamisten järjestämättömyyttä opettajat kommentoivat siten, että "ajankäyttö on vaativin haaste", että toive erillisistä tapaamisista on tullut yleensä toiselta vanhemmalta tai että "[l]opputuloksena on aina ollut: se "toinen" vanhempi ei ole halunnut edes tulla paikalle", eli tapaamista toiselle vanhemmalle ei lopulta ole järjestetty. Yksi opettajista, joka ei ollut koskaan uransa aikana havainnut tilanteita, joissa oppilaan vanhempien välillä olisi ollut jännitteitä tai riitaisuutta, kertoi ettei tarvetta erillisille tapaamisille ole ollut. Hän kuitenkin totesi, että "[h]uoltaja on tietysti voinut jättää tulematta tapaamiseen", esimerkiksi arviointikeskusteluun tai vanhempainvartiin. Nekin opettajat, jotka olivat järjestäneet erillisiä tapaamisia, toivat esiin haasteita niiden järjestämisessä. Arjen haasteeksi riitaisissa tilanteissa nousi aineistossa nimenomaan se, että "vanhemmat eivät välttämättä halua olla samassa huoneessa, jolloin minun pitää tavata molemmat erikseen", ja tällöin yhteistyö vaatii enemmän aikaa. Kuitenkin erillisten tapaamisaikojen antaminen huoltajille koettiin ilmeisen merkityksellisenä, jotta opettaja voisi tavata molemmat vanhemmat ja jotta vanhemmilla olisi mahdollisuus olla tietoisia lapsensa asioista "riippumatta siitä, millaiset välit heillä on".

Kolme niistä kuudesta vastaajasta, jotka eivät olleet järjestäneet erillään asuville vanhemmille tapaamisia oppilaan asioissa erikseen, olivat kuitenkin käyttäneet jotain *muunlaisia keinoja tapaamisen korvaamiseksi*, esimerkiksi *etäyhteyttä* tai *kirjallista yhteenvetoa* vanhemmalle tapaamisen sisällöstä. Näin oli tehnyt myös kuusi niistä yhdeksästä vastaajasta, jotka olivat järjestäneet myös erillisiä tapaamisia oppilaan vanhemmille. Kaikkiaan yhdeksän (9) vastaajaa viidestätoista oli mukauttanut tai korvannut tapaamisia joko joitain kertoja, useamman kerran tai usein, ollen etävanhempaan yhteydessä puhelimitse,

kirjoittamalla yhteenvedon tapaamisesta poissaolleelle vanhemmalle tai käyttämällä etäyhteyttä tapaamisen järjestämiseksi. Näistä kirjallinen yhteenvedo oli ollut kaikkien yhdeksän vastaajan käyttämä keino, ja osalla vastaajista yleisempikin toimintatapa. Vain muutama vastaajista kertoi käyttäneensä etäyhteyttä, mutta vaikutti siltä, että heillä se oli jo osa kodin ja koulun välisen yhteistyön keinovalikoimaa eikä vain harvinainen poikkeus.

Myös Suomen Vanhempainliitto toi esiin etäyhteyden merkityksellisyyden esimerkiksi silloin kun oppilaan kotien välimatka on pitkä: ”Toisella paikkakunnalla asuvat etävanhemmat harvoin pääsevät mukaan koulun tapaamisiin/vanhempainiltoihin, tosin etäyhteydellä on osallistuttu jopa [valtameren toiselta puolelta] tuen palavereihin.” Yksi opettaja, joka ei raportoinut käyttäneensä etäyhteyksiä mainitsi kuitenkin hyvänä toimintatapana kaikkien mukaan ottamisen vaikkapa puhelimitse. On siis mahdollista, että ne opettajat, jotka tässä tutkimuksessa ovat kertoneet käyttäneensä etäyhteyttä, ovat käyttäneet joko tavallista puhelinneuvottelua tai jotain muunlaista välinettä etäyhteyden toteuttamiseksi. Tämä ei käynyt ilmi tämän tutkimuksen aineistosta tarkasti.

*Puheluita* vanhempien kanssa opettajat sekä välttivät että hyödynsivät. Kymmenen (10) vastaajaa viidestätoista käyttivät kodin ja koulun välisessä yhteistyössä puheluita ainakin vähintään kuukausittain. Kaikki vastaajat olivat puhelimitse yhteydessä vanhempiin ainakin joskus, yhtä vastaajaa lukuun ottamatta vähintään lukuvuosittain. Puhelut saattoivat liittyä sekä varsinkin arki-seen asioiden hoitoon kuten siihen, ”kenelle soitetaan, kun lapsi sairastuu kesken koulupäivän” että erityisistä huolenaiheista keskusteluun vanhempien kanssa. Oppilasta koskevan tapaamisen korvaamisen välineenä puhelu tuli esiin aineistossa vain yksittäisinä mainintoina, tällöin puheluna ilmeisesti tapaamisesta pois jääneelle etävanhemmalle.

Tutkimusaineistossa esiintyi muutamilta opettajilta useampia mainintoja liittyen puheluiden käyttämiseen yleisemmin erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Maininnat olivat keskenään jonkin verran ristiriitaisia, ja ne kumpusivat selvästi hyvin erilaisista kokemuksista. Toiset

opettajat kokivat sekä haasteita ennaltaehkäiseväksi toimintatavaksi että hyväksi toimintatavaksi haastavissa tilanteissa sen, että tarvittaessa kumpaankin vanhempaan otetaan yhteyttä puhelimitse tasapuolisesti – tai että kaikki osapuolet saatetaan saman asian ääreen vaikkapa sitten puhelun välityksellä. Käytännön yhteistyössä molempiin vanhempiin yhteyden ottaminen tasapuolisesti ei välttämättä toteudu, ja eräs opettajista toikin esiin, että "[u]sein soitto menee automaattisesti äidille". Yksi opettajista puolestaan pohti lähi- ja etävanhempien kanssa tekemänsä yhteistyön eroja ja kertoi olleensa yhteydessä etävanhempaan puhelimitse esimerkiksi silloin, kun oppilas kaipaa vanhempaansa: "Oppilas voi ikävöidä etävanhempaa. Olen näissä tapauksissa yleensä puhelimitse yhteydessä etävanhempaan." Perin toisenlaisia kokemuksiaan toi esiin eräs opettajista, joka oli opettajana seurannut ilmeisen riitaisaa tilannetta oppilaansa vanhempien välillä. Hän koki hyväksi toimintatavaksi haastavissa tilanteissa puhelujen rajaamisen "minimiin" ja ettei opettaja jäisi yksin ilman taustatukea puhelujen ajaksi: "mahdolliset puhelut kaiuttimella toisen koulun aikuisen ollessa läsnä".

### **Viestinnän käytänteet ja etävanhemmat**

Sähköinen asiointikanava vaikutti olevan erityisen merkityksellinen tehtäessä yhteistyötä oppilaan etävanhemman kanssa. Vaikka vuoroasuvien oppilaiden kohdalla opettajat eivät kokeneet välttämättä minkäänlaista eroa yhteistyössä niin kutsuttujen etä- ja lähivanhemman kanssa, ovat tällä hetkellä toisenlaiset asumisratkaisut vielä sangen tyypillisiä. Monella suomalaisella koululaisella lähivanhempi on usein se arkivanhempi, jonka luona lapsi on virallisesti kirjoilla, jonka osoitteen perusteella lähikoulu määräytyy ja jonka kodin ympäristössä lapsen arki pyörii. Etävanhemmat saattavat asua kaukana ja tavata lasta harvemmin, mikä näkyi myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Aineistossa useat opettajat totesivat, että etävanhempien kanssa "Wilma on viestinnän väline". Opettajat kertoivat lähettävänsä tiedotteita sähköisen järjestelmän kautta myös etävanhemmalle, ja totesivat, että halutessaan myös toisaalla asuva vanhempi voi seurata oppilaan tuntimerkintöjä. Sähköpostia viestinnänsään käyttävä opettaja kertoi, että "sähköpostit voivat lähteä etävanhemmil-

lekin”. Opettajat myös kertoivat lähettävänsä Wilman kautta etävanhemmille kutsuja oppilasta koskeviin tapaamisiin.

Useampi vastaajista kertoi havainnoistaan, jotka kuvasivat etävanhemman suurempaa etäisyyttä suhteessa kouluun verrattuna lähivanhempaan: ”Etävanhempaa näkee harvemmin.” Osa etävanhemmista asuu kaukana lapsestaan tai on itse harvoin yhteydessä kouluun, mutta opettajien havaintojen mukaan osa on tästä huolimatta hyvinkin tiiviisti seuraamassa oppilaan koulukuulumisia nimenomaan koulun sähköisten järjestelmien kautta.

Opettajien mukaan tilanteet ovat yksilöllisiä ja eri perheiden kohdalla etävanhemman aktiivisuudessa on paljon vaihtelua – kuten eräs opettaja mainitsi: ”Etävanhemmat saattavat olla välillä hyvin epätietoisia lasten koulu-tilanteesta.” Yksi vastaajista totesi, että ”[j]okaisella huoltajalla on oikeus ja jokaiselle myös suositellaan Wilma-tunnuksien ottamista käyttöön”. Tämän opettajan vastauksista saattoi ymmärtää hänen kohdanneen etävanhempia, jotka eivät tätä oikeuttaan käytä.

Aina vanhemmat eivät siis ole mukana yhteistyössä sillä tavalla kuin opettajan työn tai kodin ja koulun välisen yhteistyön kannalta voisi olla suotuisaa, vaikka periaatteessa mahdollisuuksia osallisuuteen olisi. Tämä voi liittyä moneen tekijään, vaikkakin erityisesti etävanhemmuus vaikuttaa olevan jollain tavalla yhteydessä passiivisuuteen tai aktivoitumattomuuteen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Osaan etävanhemmista ei opettajilla ollut minkäänlaista yhteyttä, ja eräs opettajista kertoikin koulun yrittäneen tavoittaa oppilaan toista vanhempaa ilmeisesti siinä onnistumatta. Vanhempien ero oli ollut ”hyvin riitaisa”, he eivät olleet ”missään tekemisissä toisensa kanssa” eikä opettaja ollut ”lapsen [etävanhemmasta] kuullut mitään”. Tässä tilanteessa opettajan sijasta viestijänä oli ollut koulusihteeri, jonka lähettämässä kirjeessä vanhemmalle oli ollut tietoa muun muassa Wilma-tunnusten ottamisesta käyttöön. Opettajan tukena vanhemman tavoittamisessa voi siis olla muitakin ammattilaisia auttamassa. Toinen opettaja totesikin, että koulun – toisin sanoen opettajan – tehtävänä ei olekaan huolehtia siitä, ketkä vanhemmat saavat Wilmaan tunnukset, vaan se on kaupungin opetustoimen vastuulla.

"yleensä toimimme sen mukaan että ne vanhemmat jotka ovat saaneet Wilma-tunnukset ja kirjautuneet järjestelmään ovat ne joihin otetaan yhteyttä. Wilma-viesti voidaan lähettää "Huoltajat" -toiminnolla jolla viesti menee kaikille asianosaisille. Ketkä vanhemmat saavat tunnukset on kaupungin opetustoimen asiana, ei koulun"

Useampikin opettaja totesi, että niihin vanhempiin otetaan yhteyttä, jotka ovat ottaneet Wilma-tunnukset käyttöönsä. Eräs opettajista kertoi katsovansa tarvittaessa huoltajuustiedot Wilmasta, ja lähettävänsä viestit "aina niille huoltajille, kenen tiedot Wilmassa ovat". Vaikuttaakin siltä, että olisi tärkeää, että koulun sähköisessä järjestelmässä huoltajuustiedot olisivat ajan tasalla, sillä opettajat käyttävät järjestelmää työkalunaan myös tässä suhteessa.

"Joka vuosi tavataan ns. kolmikantakeskustelussa (arviointikeskustelu) kaikki oppilaat kertaalleen, ja kutsu menee kaikille huoltajille, joilla Wilma on käytössä. Tehostettua tai erityistä tukea saavilla oppilailta on lisäksi pedagogisiin asiakirjoihin ja yleisesti etenemiseen liittyviä tapaamisia tarpeen mukaan, ja niihinkin kutsu menee kaikille Wilmaa käyttäville."

Kutsut oppilaita koskeviin tapaamisiin kulkevat opettajien vastausten mukaan tyypillisesti - ainakin osassa kouluista - Wilman kautta, johon vanhempien on erikseen pitänyt kirjautua. Erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävän kodin ja koulun välisen yhteistyön kannalta näyttää siis olevan huomattavan keskeistä se, että ne oppilaan vanhemmat, joilla huoltajuus tai tiedonsaantioikeus on, myös ottaisivat nämä järjestelmät käyttöönsä. Vanhempien osallistuminen sähköiseen viestintään koettiin niin tärkeänä, että se määritti jopa opettajien kuvauksia onnistuneesta yhteistyöstä: "Huoltajat seuraavat Helmeä, Wilmaa tms. Huoltajat vastaavat opettajan lähettämiin viesteihin." ja "Opettajat viestivät Wilmassa aktiivisesti, JA huoltaja seuraa Wilmaa." Sähköiseen viestintään liittyi opettajien vastauksissa saavutettavuus, sujuva viestintä sekä yhteyden saaminen vanhempiin, mikä oli opettajille tärkeää.

Sähköisten järjestelmien käyttäminen voi olla myös vanhemmille tärkeää. Niiden avulla myös sellaiset etävanhemmat, jotka asuvat kaukana tai jotka muista syistä, mahdollisesti vanhempien välisen riittäisyyden takia, eivät osallistu koulun tapahtumiin, voivat seurata lapsensa kouluarkea ja kuulumisia. Yksi vastaajista kuvaili kohtaamaansa yhteistyötilannetta keskenään riitaisten vanhempien kanssa, ja kertoi, kuinka etävanhempi "teki itselleen Wilma-tunnukset, joilla pääsee seuraamaan lapsen koulukuulumisia". Opettaja kertoi oppilaan lähivanhemman osallistuvan koulun tilaisuuksiin ja etävanhemmalle

opettaja puolestaan kertoi välittävänsä esimerkiksi ”arviointikeskustelujen sisällön – – Wilman kautta”. Sähköisten viestintäkanavien ja teknisten ratkaisujen avulla opettajat voivat siis aiempaa joustavammin saada yhteyden lapsen molempiin tai kaikkiin huoltajiin, suoraan ilman viestien kierrättämistä paperisina yhden vanhemman kautta toiselle.

### **Vuorovaikutuksen käytänteet**

*Opettajien rooli suhteessa tietoon ja oppilaan koteihin oli sekä tiedon välittämistä, sen vastaanottamista että tiedonkulun varmistamista. Opettajan rooli tiedon välittäjänä näkyi aineistossa tasapuolisena, puolueettomana, samanaikaisena ja yhtenevänä oppilaan kummankin kodin tiedottamisena. Rooli tiedon vastaanottajana ja vanhempien viestin kuulijana kietoutui yhtä lailla opettajan puolueettomuuteen ja tasapuolisuuteen. Joissain tapauksissa opettajat olivat ottaneet myös tiedonkulun varmistajan roolin. (Katso aineistoesimerkit taulukossa 8.) Käytännössä tämä toteutui opettajien mukaan esimerkiksi ottamalla yhteyttä kumpaankin vanhempaan puhelimitse tai sähköisen viestintää käytettäessä pyytämällä viestiin ”kuittauksen – – kummaltakin”.*

Opettajan *suhtautuminen koteihin yhteistyökumppaneina* (katso aineistoesimerkit taulukossa 8) vaihteli opettajien kertoman mukaan suuresti eri tilanteissa. Toisaalta opettajat suhtautuivat koteihin viestinnän ratkaisujen tasolla yhteisenä yksikkönä, toisaalta erillisinä yhteistyökumppaneina. Varsin tyypilliseltä vaikutti suhtautuminen oppilaan eri koteihin rinnakkaisina yhteistyön kumppaneina. Kotien näkeminen *yhteisenä yhteistyötahona* näkyi arkisen viestinnän ratkaisuissa muun muassa siten, että joidenkin oppilaiden huoltajien kanssa opettajilla oli käytössä koulun ja vanhempien kesken yhteinen ryhmä viestintää varten esimerkiksi pikaviestisovelluksessa. Tällaisessa ryhmässä erään opettajan mukaan ”keskustellaan ja tiedotetaan lähinnä oppilaan koulunkäyntiin liittyvät asiat, jolloin tieto menee molemmille vanhemmille”. Joidenkin vanhempien kanssa opettajat kokivat yhteistyötä edistäväksi asiaksi sen, että Wilmassa viestit lähetetään huoltajille siten, että he näkevät viestin muut vastaanottajat. Eräs opettaja puolestaan kertoi välttävänsä erilliskeskusteluja

vanhempien kanssa, eli hänellä oli pyrkimys aina saada esimerkiksi oppilasta koskeviin tapaamisiin molemmat huoltajat paikalle.

Kotien lähestyminen *rinnakkaisina* yhteistyökumppaneina vaikutti puolestaan olleen tarpeellista toisissa tilanteissa. Muutamat opettajat kertoivat lähettävänsä saman viestin huoltajille siten, etteivät huoltajat pääse näkemään toistensa vastauksia: "Wilma viestit aina molemmille, ei välttämättä toimintoa "muut saavat nähdä vastaukset"" (katso myös aineistoesimerkki taulukossa 8). Rinnakkaisessa lähestymistavassa keskeiseltä vaikutti se, että vaikka viestintä sinänsä oli vanhempien suhteen erillistä, opettajan näkökulmasta se oli kuitenkin yhteneväää ja samanaikaista: "Wilma-viestit laitan aina "huoltajille"-nappulalla eli molemmat vanhemmat saavat ne tasapuolisesti, jos ne minulta lähtevät ensimmäisenä." Opettajan kannalta keskeistä vaikuttaa siis olevan se, ettei hänen tarvitse sorvata erillisiä viestejä oppilaan kahta eri kotia ajatellen, vaan hän pystyy hyödyntämään esimerkiksi koulun sähköisen järjestelmän tarjoamia mahdollisuuksia rinnakkaisessa ja samanaikaisessa viestinnässä.

Opettajan suhtautuminen koteihin rinnakkaisina tai *erillisinä* yksikköinä vaikutti aineiston perusteella olevan hyvinkin lomittaista ja tilannesidonnaista. Kuitenkin muutamat opettajista korostivat kummankin huoltajan kohtaamista yksilöllisesti ja erikseen ilman toista vanhempaa. Sähköisen viestinnän rinnakkaisuus näyttäytyi aineistossa tavanomaisena viestinnän ratkaisuna, mutta oppilaan asioista keskustelun yhteydessä erillisyyden näkökulma erityisesti jännitteisissä tilanteissa korostui (katso aineistoesimerkki taulukossa 8). Molempiin vanhempiin erikseen yhteyden ottaminen nähtiin vanhempien keskinäisissä konfliktitilanteissa hyvänä toimintatapana.

Yhteistyön arjen käytänteitä kuvaavan taulukon jäsenyyksen ulkopuolelle ovat jääneet ne tilanteet, joissa kahdesta kodista huolimatta opettaja viestii vain oppilaan yhden kodin kanssa. Määrällisesti en pysty arvioimaan kuinka tyypillistä tässä aineistossa oli se, ettei opettajalla ollut minkäänlaista kontaktia lapsen toisessa kodissa asuvaan vanhempaan. Useamman opettajan vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että osaa etävanhemmista ei ollut saatu mukaan yhteistyöhön yrityksistä huolimatta. Toisaalta taas huomattavalla osalla

vastaajista oli runsaasti tai pääsääntöisesti kokemusta vuoroasuvien oppilaiden vanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä, jolloin etävanhempi-lähivanhempiasetelma ei välttämättä juuri näkynyt kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Joskus opettaja tekee yhteistyötä vain toisen kodin kanssa huoltajien keskinäiseen sopimukseen ja työnjakoon perustuen. Eräs opettaja kertoi keskenään sopuisista erillään asuvista vanhemmista, joista ”vain [toinen] on yhteydessä kouluun”. Tässä opettajan kuvailemassa sopuisassa tilanteessa kodin ja koulun välinen yhteistyö toteutui siis siten, että yhteistyössä mukana ollut vanhempi ”välitti koulukuulumiset” toisella paikkakunnalla asuneelle etävanhemmalle. OAJ muistuttikin lausunnossaan (2016), että huoltajat saattavat keskenään sopia työnjaostaan, eli siitä kumpi hoitaa esimerkiksi oppilaan kouluun liittyvät asiat ja kumpi harrastusasiat. Tämän vuoksi vanhemman aktiivisuudesta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ei voi välttämättä päätellä mitään erityistä. (OAJ 2016.)

Arkiset vuorovaikutuksen käytänteet rakentuvat siis hyvin yksilöllisesti yksilöllisissä tilanteissa. Opettajat ovat rakentaneet käytäntöjä välillä yrityksen ja erehdyksen kautta, kokeillen ja tunnustellen. Käytäntöjen rakentamisessa opettajat tukeutuvat omaan ammatillisuuteensa ja arvoihinsa sekä saatavilla olevaan ammatilliseen tukeen. Arkisen vuorovaikutuksen toteuttamistavat ja välineet ovat osa opettajan aktiivisesti rakentamaa ja dialogissa vanhempien kanssa rakentuvaa kodin ja koulun välisen yhteistyön toimintakulttuuria.



## 5.5 Opettaja toimintakulttuurin rakentajana

Toimintastrategiat, joissa opettajan yhteistyötä ja ammatillisuutta koskevat arvot ja asenteet heijastuvat arjen yhteistyöhön, ja ne muodostavat kokonaisuuden, joka kuvaa *opettajaa toimintakulttuurin rakentajana*. Täydentyvän ja syvenevän analyysin myötä pystyin hahmottamaan opettajien verkkokyselyvastausten muodostamasta aineistosta neljä arjen käytänteiden tasolla toteutuvaa kodin ja koulun välisen yhteistyön toimintakulttuurin ulottuvuutta. Nämä ulottuvuudet asettuvat kahteen erilaiseen toimintakulttuurin rakentamista lähestyvään näkökulmaan, karkeasti jaotellen eräänlaisiin rikastamisen ja karsimisen näkökulmiin: *Syventäminen ja osallistaminen* sekä *Rajaaminen ja kohdentaminen* (Kuvio 4.) Vaikka nämä näkökulmat esiintyivät aineistossa pääosin erillisinä, eivät ne sinänsä ole toisiaan poissulkevia. Väitän, että yhteistyön toimintakulttuurin rakentaminen mitä todennäköisimmin sisältää elementtejä molemmista.



KUVIO 4. Toimintakulttuurin rakentajuuden näkökulmat ja ulottuvuudet

Opettajat vaikuttivat rakentavan kodin ja koulun välisen yhteistyön toimintakulttuuria yhtäältä *yhteistyön syventämisen* sekä *vanhempien osallistamisen* kautta ja toisaalta *yhteistyön osapuolten vastuuta rajaten* sekä *käytettävissä olevia resursseja kohdentaen*. Syventämistä ja osallistamista opettajat toteuttivat eräänlaisen proaktiivisuuden kautta erityistä aloitteellisuutta ja vaivannäköä harjoittaen sekä –

perin arkisesti ja konkreettisesti – yhteistyön pelisääntöjen sorvaamisen keinoin. Tämä syventäminen ja osallistaminen ikään kuin siis rikastavat ja monipuolistavat yhteistyön toimintakulttuuria. Rajaamisen ja kohdentamisen kautta yhteistyön toimintakulttuuri puolestaan ikään kuin kohtuullistuu ja tulee toteuttamiskelpoisemmaksi, kun epäolennaisimmat elementit yhteistyöstä saadaan karsittua pois. Opettajat rajasivat muun muassa omaa tehtäväkuvaansa odottamalla vanhemmilta vastuun ottamista yhteistyön jäsenenä. Toisaalta opettajat pyrkivät huolellisesti kohdentamaan rajallisia resursseja ja voimavarojaan olennaiseen. (Katso taulukko 9.)

TAULUKKO 9. Teemakokonaisuus Opettaja toimintakulttuurin rakentajana

Pääteema	Alateema	Aineistoesimerkki
<b>Syventäminen ja osallistaminen</b>	Yhteistyön pelisääntöjen puheeksi ottaminen, sopiminen ja asettaminen	<p>”Kerromme vanheppainilloissa pelisäännöistä. Kysyn, kuinka vanhemmat toivoisivat asioita hoidettavan.”</p> <p>”Koulutyön tavoitteet, tukimuodoista sopiminen, käytöksen pulmat ja niiden yhteinen ”selättäminen” eli yhteiset toimintatavat/säännöt. Asioista sovitaan yhdessä ja tiedottaminen kaikkiin suuntiin samanaikaista ja yhtenevää. Vastaa yksittäisen vanhemman viestiin vain, jos se koskettaa pienempiä, päivittäisasiota, muussa tapauksessa vastaan molemmille vanhemmille yhteisesti.”</p>
	Opettajan aloitteellisuus ja vaivannäkö	<p>” – jos lapsi antaa luvan, otan yhteyttä kotiin”</p> <p>”Pienen kynnyksen yhteydenotot jo alusta lähtien.”</p> <p>”Mikäli vanhemmilla on vaikeuksia sopia yhteistä aikaa, käytän aikaani suostutteluun.”</p>
<b>Rajaaminen ja kohdentaminen</b>	Vastuunoton ja osallistumisen odottaminen vanhemmilta	<p>”Katson, että jos oppilaani etävanhempi ei käytä Wilmaa, minun tehtäväni ei ole lähettää erikseen sähköpostiviestiä, JOS sähköpostiosoite on koulun tiedossa, etävanhemmalle. It's up to him or her.”</p>
	Pyrkimys taloudelliseen voimavarojen käyttöön (resurssiviisuus)	<p>”Yläkouluikäisten osalta (onneksi) suurin osa kontakteista vanhempiin on Wilma-viestintää. Tarvittaessa puhelimitse, tarvittaessa kutsutaan paikalle. Silloin pyritään aina toimimaan sen mukaan tiedetäänkö esim. Jos toinen on vastuullisempi vanhempi kuin toinen.”</p> <p>”En anna erityiskohtelua liikaa, mutta jouston.”</p>

Tämän tutkimuksen aineiston kontekstissa syventämisen ja osallistamisen näkökulmaan liittyvät puheenvuorot olivat melko yhtenäisen opettajajoukon tuottamia. Näillä opettajilla oli jokaisella joko runsaammin työkokemusvuosia tai lyhyemmässä ajassa kertynyt huomattavan runsaasti kokemusta erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä (Asettuneet ja Kokeneet konkarit,

katso taulukko 2). Jokainen näistä opettajista oli järjestänyt erillään asuville vanhemmille erilliset tapaamiset, ja he olivat sopeuttaneet tapaamisia eri keinoin useamman kerran tai usein (katso tarkemmin alaluku 6.3). Jokaisella heistä oli tämän lisäksi kertynyt erotilanteisiin liittyvää ymmärrystä omien tai lähipiirin erodynamiikkaan liittyvien kokemusten kautta (katso tarkemmin alaluku 6.2). Rajaamisen ja kohdentamisen näkökulmaa edustavat aineistokatkelmat sen sijaan eivät vaikuttaneet erityisesti liittyvän ryhmätasolla opettajan työkokemuksen, erillään asuvien vanhempien kanssa kertyneen yhteistyökokemuksen, saati vastaajien koulun ulkopuolisten erodynamiikkaan liittyvien kokemusten määrään tai laatuun.

*Yhteistyön pelisääntöjen puheeksi ottaminen, sopiminen ja asettaminen* oli olennainen osa opettajan toimintastrategioiden valikoimaa. Muutama opettaja mainitsi erikseen puhuvansa vanhempien kanssa yhteisistä toimintatavoista ja yhteistyön pelisäännöistä. Eräs opettaja esimerkiksi kertoi kysyvänsä vanhemmilta, miten he toivoisivat asioita hoidettavan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Opettajien näkemysten mukaan yhteistyön sujumista tukee jo ennalta sekä yhteistyön karikkoja ehkäisee muun muassa pelisääntöjen läpikäynti vanhempainilloissa sekä se, että myös kesken lukuvuotta kouluun siirtyvien oppilaiden huoltajia tiedotetaan koulun käytänteistä. Opettajien lisäksi Suomen Vanhempainliittokin korosti haastattelussaan yhteisten pelisääntöjen sopimisen tärkeyttä. Erillään asuvien vanhempien kanssa olisi Vanhempainliiton mukaan keskeistä sopia esimerkiksi siitä, ”miten koulun viestintä tavoittaa vanhemmat, miten arviointikeskustelut ym. hoidetaan [tai] keneen opettaja on tarvittaessa [yhteydessä]”.

Opettajan ammatillisuuteen liittyvistä toimintatavoista erityisesti tarkka viestintä sekä puolueettomuus kytkeytyvät tähän toimintastrategiaan (tarkemmin alaluvussa 5.1). Eräs vastaajista muun muassa mainitsi kertovansa kummallekin vanhemmalle siitä, että hänen viestintänsä vanhemmille on tismalleen samanlaista. Opettaja toi tämän toimintatavan esiin esimerkkinä hyvästä käytännöstä tilanteissa, joissa vanhempien kesken on havaittavissa konflikti tai jännit-

teitä. Tällä tavoin opettaja siis huolehtii siitä, että vanhemmat voivat olla tietoisia opettajan omista toimintaperiaatteista ja yhteistyön tasapuolisista lähtökohdista.

Toisaalta pelisääntöjen puheeksi ottaminen ja asettaminen voidaan nähdä vanhempien ohjaamiseen liittyvänä toimintastrategiana (tarkemmin alaluvussa 5.3), sillä selkeiden pelisääntöjen luominen ja noudattaminen voi tarjota vanhemmille tukea ja suuntaviivoja yhteistyöhön ja ohjata vanhempien toimintaa mahdollisesti haasteellisissa yhteistyösuhteissa. Erityisesti yksi opettajavastajista tähdensi yhteisten sääntöjen ja toimintatapojen luomisen merkityksellisyyttä oppilaan tukemisessa (katso aineistoesimerkki taulukossa 9). Myös Vanhempainliitto yhtyi samaan oppilaan tukea ja hyvinvointia vahvistavaan ajatukseen muistuttamalla siitä, että ”lapsen etu ja hyvinvointi” olisi aina pidettävä kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena. Lisäksi Vanhempainliitto painotti vuorovaikutuksen pelisääntöjen sopimisen tarpeellisuutta ja suositteli pelisäännöissä sovittavan siitä, että kodin ja koulun välisessä yhteistyössä pyrittäisiin ”aina toista osapuolta kunnioittavaan, asialliseen vuorovaikutukseen”.

Yhteisten pelisääntöjen rakentamisen lisäksi opettajat toivoivat vanhempien myös sitoutuvan yhteistyötä määrittäviin sopimuksiin ja kouluarjen käytänteisiin, vaikkakin aineistossa viittaukset tähän olivat ikään kuin kätkeytyä ja ääneen lausumattomia. Tämä *vastuunoton ja osallistumisen odottaminen vanhemmilta* näkyi erityisesti onnistuneen kodin ja koulun välisen yhteistyön kuvauksissa. Opettajat toivoivat molemminpuolista sujuvaa ja avointa viestintää ja vanhempien aktiivisuutta koulun sähköisen järjestelmän seuraamisessa, sekä sitä, että vanhemmat ovat saavutettavissa ”päivän aikana ainakin jossain vaiheessa” ja että he myös vastaavat opettajan yhteydenottoihin. Lisäksi opettajat toivoivat, että vanhemmat kertovat jo etukäteen ”kaiken koulutyön kannalta olennaisen lapsestaan” ja tiedottavat viipymättä lapsen elämään vaikuttavista muutoksista. Koska ”[j]okaisella huoltajalla on oikeus, ja jokaiselle myös suositellaan Wilma-tunnuksien ottamista käyttöön”, opettajat odottivat ja olettivat, että vanhemmat myös tekevät niin, mikäli haluavat olla yhteistyössä osallisina. Useat vastaajat totesivat lähettävänsä viestit niille huoltajille, joilla Wilma-tunnukset ovat käytössä. Yksi opettajista sanoi suoraan, ettei koe tehtäväkseen

lähestyä etävanhempaa sähköpostitse, mikäli tämä ei – mahdollisuudesta huolimatta – ole ottanut koulun sähköistä järjestelmää käyttöönsä (katso aineisto-esimerkki taulukossa 9). Useiden vastaajien lähtökohtaisena oletuksena vaikutti siis olevan se, että vanhemmat omaksuvat koulun tarjoamat yhteistyön keinot ja välineet ja mukautuvat niiden käyttämiseen.

Vanhemman vastuu yhteistyössä ja osallistumisessa näyttäytyi aineistossa myös hyvin konkreettisenä paikalle tulemisena – tai tulematta jättämisenä – sekä yhteistyön rooleista päättämisenä. Yhden opettajan toteamuksesta ymmärsin, ettei hän ollut tarjonnut vanhemmille mahdollisuutta erillisiin tapaamisiin eikä toisaalta häneltä ollut pyydettykään sellaisia. Opettaja kuitenkin jätti vastaukseensa ikään kuin avoimen kysymyksen: ”Huoltaja on tietysti voinut jättää tulematta tapaamiseen (arviointikeskustelu tai vanhempainvartti).” Myös muutamat muut opettajat kertoivat tilanteista, joissa ”toinen [vanhemmista oli jättänyt] saapumatta ilmoittamatta asiasta.”

Toinen opettaja, jonka yhteistyökumppanina oli ilmeisesti varsin usein yksinhuoltajavanhempi, kertoi jättävänsä ”lähivanhemman päätäntävaltaan määrän ja laadun yhteistyössä eli lähivanhempi ilmoittaa [opettajalle], milloin etävanhempi on mukana kodin ja koulun yhteistyössä”. Opettajan toteamus lähivanhemman päätäntävallasta ensi alkuun yllätti minut, sillä se ei vaikuttanut olevan linjassa hänen muiden vastaustensa kanssa. Kuitenkin tarkasteltuani tarkemmin opettajan raportoimia yhteistyösuhteita alkoi vaikuttaa siltä, että opettaja mahdollisesti viittasi lähivanhemmalla yksinhuoltajavanhempiin. Hän nimittäin totesi, että kohtaamiensa yksinhuoltajien kohdalla yhteistyösuhde toisen vanhemman kanssa on ollut joko sopuisa, jolloin hän on saattanut lähivanhemman pyynnöstä tehdä yhteistyötä myös ei-huoltaja-etävanhemman kanssa, tai ettei hän ole ollut tietoinen vanhempien keskinäisen suhteen laadusta. Ilmeisesti tällöin hän ei ole myöskään tehnyt yhteistyötä etävanhemman kanssa eikä näissä tilanteissa ole tarkemmin tuntenut etävanhempien tiedonsaanti-oikeuksien tilannetta. Hänen kohtaamiensa yhteishuoltajien keskinäiset suhteen vaikuttivat puolestaan joko riitaisilta tai jännitteisiltä, ja raportoimansa mukaan opettaja varsin usein oli tehnyt yhteistyötä molempien huoltajien kanssa. Joka

tapauksessa opettajien kokemusten kontekstissa vanhempi käytännössä omalla paikalla ilmaantumattomuudellaan saattaa ulkoistaa itsensä yhteistyöstä tai erillisellä pyynnöllään osallistaa myös huoltajuutta vailla olevan vanhemman mukaan yhteistyöhön. Toisaalta mahdolliseksi tulkintatavaksi jää myös se, että joskus opettajat saattavat antaa toisen huoltajan ohjata sitä, missä määrin opettaja tavoittelee mahdollisesti passiivisempaa huoltajaa mukaan yhteistyöhön, mikäli tämä ei itse ole erityisen aktiivinen yhteistyökumppaniksi pyrkimisessään.

Hyvin keskeinen vastuunoton muoto olikin vanhemman oma aktiivisuus yhteistyössä. Erillään asuvilta vanhemmilta opettajat toivoivat tietysti molempien aktiivisuutta, ja onnistunutta yhteistyötä edusti opettajien mukaan se, että oppilaalla, jolla on ”kaksi kotia, kummatkin kodit pysyvät kärryillä koulun asioista”. Yhteistyön onnistumista määritteli opettajien vastauksissa yhteisen linjan löytyminen ja noudattaminen kotien ja koulun välillä: ”Opettajalla, oppilaalla ja vanhemmilla tulee olla yhteiset tavoitteet, joita kohti kuljetaan arkipäivässä.” Keskeisenä nähtiin yhteistyön kautta rakentuva tuki, joka kannattelee ”oppilaan parasta mahdollista koulunkäynnin sujumista”, sekä se, että molemmat ”vanhemmat tukevat lastaan opiskelussa, olivat eronneet tai eivät”. Eräs vastaajista muistuttikin lapselle olevan tärkeää, että ”molemmat vanhemmat ovat kiinnostuneita hänen koulunkäynnistä[än]”. Hän oli havainnut, että ”[a]siat tahtovat jäädä äitien harteille”, ja koki isoimmaksi haasteeksi sen, että isät saataisiin motivoitumaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Osalla opettajista oli käytössään sellaisia toimintatapoja, joissa näkyvät *opettajan aloitteellisuus ja vaivannäkö*. Tällainen opettajan proaktiivisuus saattoi koostua aivan pienistäkin ja hienovaraisista arjen valinnoista. Esimerkiksi toimintakulttuurin rakentaminen tietoisesti sellaiseksi, että asioita otetaan puheeksi jo silloin kun ne ovat idullaan, eikä odoteta huolten kasvamista suuriksi ja raskaiksi (katso aineistoesimerkki taulukossa 9), luo jo etukäteen tukevaa pohjaa hyvälle yhteistyösuhteelle. Tällaista puheeksi ottamista edustaa myös toisen opettajan kuvailema toimintatapa: opettaja on valmis pysähtymään lapsen kokemuksen ja mielteiden äärelle, ja yhdessä lapsen kanssa sopien opettaja ottaa yhteyttä vanhempiin (aineistoesimerkki taulukossa 5 ja 9). Opettajat kertoivat

ottavansa koteihin yhteyttä myös omien, esimerkiksi lapsen muuttanutta käyttäytymistä koskevien havaintojensa perusteella. Aineiston perusteella näyttää siltä, että opettajien kokemusten mukaan vanhemmat tavallisesti halua- vat keskustella opettajan kanssa lapsen perhetilanteiden muutoksista ja haas- teista, kun ne vaikuttavat lapsen arkeen ja hyvinvointiin.

Opettajan erityinen vaivannäkö saattaa näkyä eri tavoin myös yhteistyön toteuttamistapojen ja yhteydenpidon keinojen valinnassa. Eräät opettajista panostivat luokkatasoiseen sähköiseen viestintään, jotta vanhemmilla olisi mahdollisuus seurata oppilaan koulupäivien kulkua ja sisältöä koulun sähköisen järjestelmän kautta hyvinkin tiiviisti. Osa opettajista puolestaan näki erityisesti vaivaa vanhempien suostutteluun yhteisen pöydän ääreen tai etävanhemman sitouttamiseen yhteistyöhön. He vaikuttivat toimivan eräällä tavalla jopa van- hemmuuden tukijoina. Suomen Vanhempainliittokin toi esiin vanhemmuutta tukevaa näkökulmaa vastauksissaan. Vanhempainliitto kannusti opettajia viesti- mään vanhemmille rohkeasti erotilanteissa, ja nostamaan keskusteluun vanhem- pien kanssa ”hyvin toimivan kodin ja koulun yhteistyön tärkeyden myös eron jälkeen” erityisesti lapsen etua painottaen.

Osa kyselyyn vastanneista opettajista vaikutti toimivan juuri näin, ”korosta[en] yhteisen sopimisen tärkeyttä”. Esimerkiksi eräs heistä oli valmis käyttämään aikaa siihen, että saa riitaisatkin vanhemmat saman pöydän ääreen (aineistoesimerkki taulukossa 6), sillä hänen kokemustensa mukaan ”lapsen asiat tule hoidetuksi kovin hyvin, mikäli keskusteluyhteys pätkii vanhempien välillä”. Opettaja olikin sitä mieltä, että ”lapsen tavoitteiden sopimisessa molempien vanhempien läsnäolo on välttämätöntä”, ja hän kertoi tämän vuoksi tapaavansa vanhemmat ”aina yhdessä, jos he pääsevät saapumaan tapaamiseen”. Opettajalla oli kokemusta jännitteisistä tilanteista ja yhteistyöstä riitaisten yhteishuoltaja- vanhempien kanssa. Hänen vastauksistaan saattoi päätellä, ettei hän ollut juurikaan järjestänyt tapaamisia huoltajille erikseen ja että useampien yksinhuoltajien toiveesta myös oppilaan toinen vanhempi oli pyydetty mukaan yhteistyöhön. Riitaistenkin vanhempien kanssa opettaja pyrki yhteiseen viestintään ja asioiden sopimiseen yhdessä: ”Kutsut tapaamisiin lähetän yhteisviestinä,

jossa molemmat vanhemmat näkevät toistensa vastaukset. Mikäli vanhemmilla on vaikeuksia sopia yhteistä aikaa, käytän aikaani suostutteluun.” Myös muutama muu opettaja kertoi tarvittaessa kutsuvansa riitaisatkin vanhemmat yhteiseen tapaamiseen, mikäli oppilaan tilanne sitä vaatisi.

Vaikutti siltä, että osallistamisen ja rajaamisen näkökulmat täydensivät toisiaan erityisesti siinä, mihin kukin opettaja oli halukas panostamaan ja aikaansa käyttämään. Opettajat pyrkivät käyttämään resurssejaan viisaasti eli säännöstelemään ja kohdentamaan voimavarojaan taloudellisesti ja harkitusti. Tällainen opettajan *pyrkimys taloudelliseen voimavarojen käyttöön* eli eräänlaiseen *ressursivoiisauteen* näkyi aineistossa useammalla tavalla, esimerkiksi liian erityiskohtelun välttämisenä, mutta tarpeellisen jouston tarjoamisena. Opettajat hyödynsivät mielellään sähköisen viestinnän tarjoamia yhteistyön arkea helpottavia keinoja, ja olivat valmiita tarjoamaan vanhemmille niin sanotusti ylimääräisten koulussa asioimiskertojen karsimista, ”huoltajan luvalla tietysti”, yhdistämällä useamman saman perheen lapsen asioiden käsittely samaan palaveriin. Yhdistellyt tapaamiset saattavat säästää paitsi vanhempien aikaa, myös opettajien rajallisia kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön varattuja työtunteja. Eräs opettaja mainitsi koulussa tehtävän harkintaa siinä, kumpaa vanhemmista tavoitellaan esimerkiksi niissä tilanteissa, joissa vanhemman läsnäoloa tarvitaan koululla. Opettajan kertoi, että näissä tilanteissa koululta pyrittiin kohdistamaan yhteydenotto vastuullisemmaksi tiedettyyn vanhempaan.

Opettajien vaivannäön rajat piirtyivät hieman erilaisiin kohtiin mahdollisesti sen vuoksi, että heidän lähestymistapansa vanhempien osallistumismahdollisuuksien luomiseen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä sekä heidän tapansa hoitaa opettajan osuus tästä osallistamisesta olivat muotoutuneet ehkä jossain määrin erilaisiksi. Opettaja, joka – ilmeisesti aiempien voimavaroja kuluttaneiden yhteistyökokemusten kannustamana – kohdisti vaivannäkönsä vanhempien saamiseen yhdessä yhteisen asian ääreen, totesi ettei ”enää suostu ”viestinviejäksi” eli [ei] sovi kahta erillistä tapaamista samasta asiasta”. Toinen opettaja, joka osaltaan yritti tarjota vanhemmille tasavertaiset mahdollisuudet seurata oppilaan koulukuulumisia, viesti vastapainoksi odotustaan siitä, että esimerkiksi



etävanhempi puolestaan aktivoituu ja käyttää hyödyksi tämän tarjotun mahdollisuuden. Opettaja samalla ilmaisi odottavansa vanhemman omaa aktiivisuutta ja toisaalta rajaavansa työtään ja kohdentavansa voimavarojaan siten, ettei enää erikseen yritä etävanhempaa tavoitella (katso aineistoesimerkki taulukossa 9; vertaa alaluku 5.4).

Opettajan toimintastrategiat yhteistyön toimintakulttuurin luojina kytkeytyivät vahvasti opettajan arvoista ja asenteista kumpuaviin toimintastrategioihin. Erityisesti yhteistyötä syventävissä toimintakulttuurin luomisen tavoissa näkyivät esimerkiksi osallisuuden ja yhdenvertaisuuden vahvistamisen, luottamuksen rakentamisen, perhetilanteen huomioimisen sekä oppilaan tukemisen toimintastrategiat (katso alaluku 5.2). Toisaalta rajaamisen ja kohdentamisen näkökulma heijasteli erityisesti opettajan puolueettomuuden että oman työn ja tehtävien rajoista huolehtimisen toimintastrategioita (katso alaluku 5.1).

## 6 KOKEMUS JA TIETO OPETTAJAN RESURSSINA

Tutkimukseen osallistuneet opettajat totesivat lähes yksimielisesti, että oppilaan erillään asuvien, eronneiden tai eron keskellä olevien vanhempien kanssa tehtävää kodin ja koulun välistä yhteistyötä tai sitä koskevia erityiskysymyksiä ei ole syvemmin käsitelty työyhteisön tasolla esimerkiksi ohjauksen tai koulutuksen muodossa. Aineistoon tutustuessani jäin pohtimaan sitä, kuinka useampi opettaja totesi oppineensa ”kantapään kautta” tai olleensa tämän aihepiirin äärellä lähinnä satunnaisista lähteistä ja oman aktiivisuuden kautta kertyneiden tietojen varassa. Tämän kiinnostuksen pohjalta muotoutui tutkimuksen toinen tutkimuskysymys, sillä halusin selvittää – niin hyvin kuin aineiston perusteella on mahdollista – millaiset tekijät mahdollisesti vaikuttivat opettajien kokemuksen ja tiedon kertymiseen tämän tutkimuksen teemojen puitteissa.

Tämän luvun aloitan tarkastelemalla havaintojani koskien opettajien itse arvioimaa erotilanteisiin ja huoltajuuteen liittyvien käsitteiden tuntemustaan. Lähestyn opettajien arvioita ensin kokonaiskuvaa tutkaillen, minkä jälkeen pureudun tarkemmin yksilötason kautta nähtäviin eroavaisuuksiin. Tämän jälkeen syvennän käsitteiden tuntemukseen liittyviä havaintoja opettajien omien, koulumaailman ulkopuolella kertyneiden, erodynamiikkaan liittyvien kokemusten kautta. Osoitan myös, kuinka nämä koulun ulkopuoliset kokemukset vaikuttavat opettajiin yhteistyön toimintastrategioiden tasolla. Lopuksi kuvailen, millainen kokemuksen ja tiedon karttumisen konteksti opettajille on ollut oppilaan vanhempien keskinäinen huoltoriita ja toimiminen lausunnonantajana huoltoriitaoikeudenkäynnissä.

### 6.1 Erotilanteisiin ja huoltajuuskysymyksiin liittyvien käsitteiden tuntemus – tietämättömistä tietäjiin

Opettajat arvioivat verkkokyselyn kysymyksessä *Huoltajuuteen, asumiseen ja tapaamisiin liittyvät käsitteet* valikoimiini käsitteisiin liittyvää tuntemustaan. Kyselyssä heitä pyydettiin arvioimaan, kuinka hyvin he kokivat tuntevansa käsitteet sekä ymmärtävänsä niiden merkitykset työnsä kannalta (taulukko

liitteessä 3). Hyvin tunnetuiksi käsitteiksi osoittautuivat käsitteet *yksinhuolto*, *yhteishuolto*, *huoltajuus*, *vuoroasuminen*, *vanhemmuus*, *lähivanhempi*, *etävanhempi* ja *tapaamisoikeus*. Huoltomuodoista yksin- ja yhteishuollon väliltä oleva niin sanottu *jaettu huolto* tai *yhteishuolto jaetuin tehtävin* osoittautui vähemmän tunnetuksi. Myös käsite *tiedonsaantioikeus* oli muutamalle vastaajista tuntematon käsite. Pääosin nämä käsitteet olivat vastaajien arvion mukaan heidän tiedossaan riittävässä määrin heidän työnsä kannalta, vain muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Huomattavan heikosti tunnettuja käsitteitä ovat *oheishuoltajuus*, *sosiaalinen vanhempi* sekä *luonapito*, joista kaksi viimeistä käsitettä olin valinnut kyselyyn verrokkikäsitteiksi. Oheishuoltajuus, tehtävien jako yhteishuoltajien kesken ja tiedonsaantioikeus puolestaan ovat käsitteitä, jotka liittyvät enenevässä määrin myös kodin ja koulun yhteistyön kenttään uudistuneen lapsenhuoltolain ja lastenvalvojan laajentuneiden sopimuksen vahvistamista koskevien valtuuksien myötä (LHL 361/1983, 7 §, myös 9 §).

Yksittäisten vastaajien antamien vastausten keskiarvojen avulla ryhmittelin vastaajat aihepiiriin liittyvien käsitteiden perusteella neljään ryhmään: Tietäjät (4 vastaajaa), Melko varmat tietäjät (4 vastaajaa), Arvelijat (6 vastaajaa) sekä Tietämättömät (1 vastaaja). *Tietäjät* pääosin tunsivat käsitteet ja kokivat tietävänsä niiden merkitykset joko tarkasti tai riittävästi työnsä kannalta. *Melko varmat tietäjät* tunsivat useita käsitteitä ja kokivat tietävänsä pääosin tarkasti niiden merkitykset. He myös tiesivät tarkasti mitä käsitteitä eivät tunteneet. *Arvelijat* pääosin tunsivat käsitteitä ja arvelivat tietävänsä niiden merkitykset suurelta osin riittävällä tasolla. He myös tunnistivat kuulleensa pääosin kaikki käsitteet, vaikkeivät välttämättä niiden kaikkien merkityksiä tunteneetkaan. He olivat hieman tietoisempia keskimäärin tuntemattomammista käsitteistä kuin melko varmat tietäjät.

Yksi vastaaja poikkesi muista vastauksista selvästi, ja hänet nimesin kuuluvaksi ryhmään *Tietämättömät*. Tässä yhteydessä on hyvä panna merkille, ettei ryhmän nimi ole arvottava käsite, vaan ainoastaan vastaajan omaa arviota mahdollisimman yksiselitteisesti kuvaileva termi. Kyseinen vastaaja arveli tuntevansa joitain aivan keskeisimmistä käsitteistä riittävällä tasolla työnsä

kannalta. Useimmat käsitteet olivat hänelle kuitenkin aivan uusia. Tämä vastaaja myös kertoi myöhemmin kyselyssä saaneensa kyselyn aikana paljon uutta tietoa aihepiiriin liittyvistä käsitteistä. Hän oli tuore opettaja eikä hänellä ollut kokemusta erotilanteista koulumaailman ulkopuolisessa elämässään. Hänen vastuullaan olevien oppilaiden määrä oli suhteellisen pieni, hän ilmoitti kodin ja koulun yhteistyökokemuksen olevan vähäistä erillään asuvien vanhempien kanssa, ja hän myös raportoi, että kukaan niiden oppilaiden vanhemmista, jotka ovat eronneet tai asuvat erillään, ei ole yksinhuoltaja. Hänellä oli kuitenkin kokemusta riitaisista ja jännitteisistä yhteishuoltotilanteista. Tätä taustaa vasten vaikuttaa melko luonnolliselta, että työn kautta ei ole ehtinyt tulla kosketusta esimerkiksi siihen, kenelle vanhemmista saa luovuttaa tietoja lapsestaan ja kenelle mahdollisesti ei.

## **6.2 Opettajan omat erodynamiikkaan liittyvät kokemukset ja karttuva tieto**

Verkkokyselyssä opettajilla oli mahdollista kertoa *koulun ulkopuolisista kokemuksistaan eroon liittyvästä dynamiikasta*. Viisi vastaajaa ilmoitti, ettei lähipiirissä ole minkäänlaisia kokemuksia tai ei halua kertoa aiheesta. Kymmenellä (10) vastaajalla viidestätoista puolestaan oli kokemusta sopuisista, jännitteisistä tai riitaisista tilanteista omissa läheisverkostoissaan. Yhden vastaus näistä kymmenestä oli tulkinnanvarainen monivalintakysymyksen yhden sarakkeen epäselvän nimeämisen vuoksi. (Katso taulukko liitteessä 5.) Tämän vuoksi osa näistä kymmenestä vastaajasta saattoi raportoida tässä saman kysymyksen yhteydessä koulumaailmaan liittyviä kokemuksiaan myös opettajana ja toiset mahdollisesti vain vanhempana tai muuna läheisenä. Tämän epäselvyyden takia rajasin tarkasteluni ainoastaan niihin yhdeksän (9) vastaajan antamiin vastauksiin, jotka koskivat vastaajaa itseään, hänen perhettään tai hänen omaa lähipiiriään. Kuitenkin havainnot kokoaviin taulukoihin (liitteissä 4 ja 5) sisällytin myös epävarmaksi jääneen vastauksen.

Tarkastelin näitä yhdeksää vastaajaa yksilötasolla sen suhteen, minkä verran ja millaisia kokemuksia he raportoivat heille kertyneen koulumaailman

ulkopuolella, esimerkiksi oman perheensä tai lähipiirinsä tilanteiden kautta. Seitsemän (7) heistä raportoi kokemuksistaan sopuisista tilanteista omissa läheisverkostoissaan, mukaan lukien oma perhe. Peräti kahdeksan (8) vastaajaa näistä yhdeksästä raportoi jännitteisistä tilanteista. Riitaisista tai hyvin ongelmallisista tilanteista raportoi omissa läheisverkostoissaan neljä (4). Luokittelin vastaajat monivalintavastausten sekä aiheeseen liittyvien avoimien vastausten perustella kahteen ryhmään sen perusteella, millaisen kokonaisuuden vastaajan antamat tiedot muodostivat ja mitä siitä saattoi päätellä: oliko heillä kokemusta lähipiirissään eroon liittyvästä dynamiikasta *runsaasti* vai *jonkin verran* (katso taulukko liitteessä 4). Yhteensä kuudella (6) vastaajasta arvioin olevan runsaasti kokemusta erodynamiikasta koulun ulkopuolelta.

Tämän jälkeen tarkastelin vastaajien käsitteiden tuntemusta suhteessa opettajien raportoiimiin kokemuksiin erodynamiikasta. Sen lisäksi vertasin yksilötasolla vastaajien työkokemusta vuosissa sekä vastaajien arvioimaa käsitteiden tuntemustaan. Hyödynsin tässä vastaajien sijoittelua työkokemusryhmiin (katso taulukko 2). Yhdistin tähän vielä vastaajan arvioiman kokemuksensa määrän erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Näiden tietojen pohjalta muodostin taulukon (liitteessä 4), joka havainnollistaa työkokemuksen, yhteistyökokemuksen määrän sekä koulun ulkopuolisten erodynamiikkaan liittyvien kokemusten merkityksellisyyttä sekä mahdollista yhteyttä huoltajuuteen ja erotilanteisiin liittyvän käsitteistön hallintaan.

Tämän jäsenyyksen myötä oli mahdollista todeta, että nämä tekijät – oma arvioitu kokemus *käsitteiden tuntemuksesta*, omat tai lähipiirin *kokemukset erodynamiikasta* sekä oma arvioitu *yhteistyökokemuksen määrä erillään asuvien vanhempien kanssa* tehtävästä yhteistyöstä ja *työkokemus vuosissa* – saattavat kulkea jossain määrin käsi kädessä. Yhteyksien tilastollisia merkitsevyyksiä ei tämän aineiston perusteella pysty tarkastelemaan, mutta varovaisesti ja karkeasti arvioiden voi olettaa seuraavaa: mitä kokeneempi opettaja on työvuosissa; tai mitä enemmän opettaja on arvioinut saaneensa kokemusta yhteistyöstä erillään asuvien vanhempien kanssa; tai mitä enemmän opettajalla on koulun ulkopuolista kokemusta erodynamiikkaan liittyen; ja mitä useampi näistä

esiintyy yhtä aikaa, sitä kattavammaksi ja varmemmaksi opettaja vaikuttaa arvioivan omaa huoltajuuteen ja eroon liittyvien käsitteiden tuntemustaan.

Mahdollinen yhteys karttuvan tiedon ja muiden tekijöiden välillä, tai niiden havaittu yhtäaikainen runsaus, ei kuitenkaan ole täysin ilmiselvää ja suoraviivaista. Erityisesti yksi tuore opettaja, jonka arvio omasta käsitteiden tuntemuksestaan sijoitti hänet Arvelijoiden joukkoon, oli kuitenkin varsin kokenut erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön saralla. Hän ilmoitti tutustuneensa myös omassa perheessään tai lähipiirissään eroihin liittyvään dynamiikkaan ja hän raportoi, että hänellä on paljon kokemusta erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Muissa kyselyvastauksissaan hän kuvailikin viimeaikaisia runsaita ja monipuolisia kokemuksiaan erillään asuvien vanhempien kanssa tekemästään kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.

### 6.3 Opettajat ammentavat kokemuksistaan yhteistyön arkeen

Osa opettajista halusi kertoa tarkemmin siitä, kuinka heidän kokemansa tai todistamansa tilanteet läheisverkostonsa piirissä ovat vaikuttaneet heidän toimintaansa tai havaintoihinsa opettajana. En yksilöi tässä sitä, kuinka moni opettajista oli erikseen halunnut täsmentää ja kuvata laajemmin koulun ulkopuolisia erodynamiikkaan liittyviä kokemuksiaan. Tässä yhteydessä esittämäni lainaukset ovat oleellisin osin alkuperäisessä muodossaan, mutta olen muuttanut tiettyjä sanoja anonyymiteetin suojaamiseksi.

Lähipiirin kautta kertynyt kokemus oli vaikuttanut opettajien kuvausten mukaan heidän *asenteisiinsa ja arvoihinsa*. Tämä näkyi aineistossa erityisesti kahdella tavalla: lähipiirin kokemusten tullessa lähelle mahdolliset ennakkoluulot karisevat ja toisaalta ymmärryksen syventyessä esimerkiksi perheiden moninaisuuden kunnioittaminen voi tulla entistä tärkeämmäksi. Erään opettajan kertomasta saattoi päätellä, että hänen aikaisemmat ilmeisesti kielteiset käsityksensä erotilanteisiin liittyen olivat lieventyneet ymmärryksen lisääntyessä: ”Oma läheinen eronnut lapsensa vanhemmasta, muuttanut omaa suhtautumistani eroperheisiin huomattavasti myönteisemmäksi ja ymmärtäväisemmäksi.” Toinen

opettaja puolestaan toi esiin, kuinka perheiden moninaisuuden huomioimisen ja arvostamisen tärkeys oli lähellä sydäntään, oletettavasti omaan elämänpiiriinsä lukeutuvien kokemustensa myötä: ”Erilaisuuden huomioiminen on hyvin tärkeää, ketään ei saa saattaa tilanteeseen, jossa joutuu häpeämään perhetilannettaan. Perheitä on monenlaisia.”

Koulun ulkopuoliset kokemukset näyttivät heijastuvan opettajiin myös *toiminnan* tasolla. Eräs opettajista arveli, että omat kokemukset ovat varmasti vaikuttaneet hänen toimintaansa ja lisäsi: ”Tuen helposti yksin jäävää vanhempaa”. Toinen opettaja puolestaan kuvasi sitä, kuinka omaan opettajuuteen ja kohtaamisiin oppilaiden ja vanhempien kanssa on tullut syvyyttä ja herkkyyttä omien kokemusten myötä:

”Jos olen tiennyt tilanteen, olen pyrkinyt tukemaan lasta henkisesti normaalia enemmän. Suhteessa vanhempiin olen ollut myös tavallistakin hienotunteisempi, mutta en ole silti jättänyt asioita hoitamatta, vaikka tilanne on ollut itsellenikin ammattilaisena haasteellisempi. Edelleen focus lapsessa!”

Eräs opettajista puolestaan kuvasi, kuinka karttunut kokemus lapsen reagoinnista käytöksen häiriöillä vanhempien eron jälkeen on auttanut häntä opettajana auttamaan ”tilanteiden rauhoittumista” ja ”jossain määrin valaisemaan oppilaiden muita opettajia tietyissä kohdin”. Yksi vastaajista kertoi erittäin riitaisen eron myötä miettineensä, ”miten toimin vastaavassa tilanteessa opettajana”. Näyttää siis siltä, että yksityiselämän piirissä kertyneet eron ja huoltajuuskysymyksiin liittyvät kokemukset voivat vaikuttaa sekä *opettajan arvoihin että toimintaan ammattiroolissaan*.

Viidentoista vastaajan kattavistakaan verkkokyselyvastauksista ei voi tutkia tilastollisia yhteyksiä. Olen tehnyt kuitenkin sellaisen havainnon, että tässä aineistossa opettajan kokemuksilla erodynamiikasta vaikutti olevan jonkinlainen yhteys siihen, millä tavoin opettaja oli järjestänyt tai sopeuttanut tapaamisia erillään asuvien vanhempien kanssa (katso taulukko liitteessä 5). Monipuolisesti erotilanteisiin liittynyttä kokemusta ja tietoa kerryttäneet opettajat toivat aineistossa esiin runsaasti vanhempia osallistavia, yhteistyön esteettömyyttä ja saavutettavuutta sekä moninaisuuden kunnioittamista huomioivia arvoja ja asenteita sekä arkisia toimintatapoja (katso myös alaluvut 5.2 sekä 5.5).

Kaikkiaan yhdeksän (9) opettajista kertoi järjestäneensä joskus *erillään asuville vanhemmille erilliset tapaamiset*, osa useammin ja osa ilmeisesti harvemmin. Näistä opettajista kolmella ei ollut lähipiirissään raportoitua kokemusta erodynamiikasta, ja viidellä puolestaan oli. Yhden vastaajan osalta jäi hieman epäselväksi, millaista hänellä oli lähipiirinsä kautta kokemusta erotilanteista (katso taulukon selite liitteessä 5). Näiden yhdeksän erillisiä tapaamisia järjestäneen opettajan lisäksi yksi koulun ulkopuolella kokemusta erodynamiikasta kartuttanut opettaja kertoi, että häntä on pyydetty järjestämään tapaamisia erikseen vanhemmille, mutta tilanne on lopulta päätynyt siihen, että erillistä tapaamista toista vanhempaa varten ei ole ollutkaan tarvetta järjestää.

Ottaen huomioon, että yhdeksän - tai kymmenen, jos mukaan otetaan yksi epäselväksi jäänyt vastaaja - viidestätoista opettajasta kertoi koulun ulkopuolella karttuneista kokemuksistaan, on erillisten tapaamisten järjestäminen samassa suhteessa kummassakin ryhmässä: Erilliset tapaamiset erillään asuville vanhemmille oli järjestänyt tai ollut valmis järjestämään 6/9 niistä opettajista, joilla oli erodynamiikasta kokemusta koulun ulkopuolella - tai 7/10, mikäli otetaan huomioon yksi hieman epäselväksi jäänyt vastaus. Niistä opettajista, joilla tällaista kokemusta ei kertomansa mukaan ollut, oli puolestaan 3/5 järjestänyt erillisiä tapaamisia huoltajille. Erillisten tapaamisten järjestämisessä suurempaa eroa opettajien välillä ei sinänsä ollut tässä aineistossa, ja tapaamisten toteutumiseen oli myös vaikuttanut lopulta se, olivatko molemmat vanhemmat halunneet omaa tapaamista opettajan kanssa.

Aineistosta tekemieni havaintojen perusteella voin varovaisesti arvioida, että monella saralla kokemusta kerryttäneet opettajat olivat useammin *sopeuttaneet tapaamisia* kuin kokemattomammat opettajat. Alaluvussa 5.4 kuvailin, millä tavoin aineistossa näkyivät opettajien keinot sopeuttaa tapaamisia, kun erillään asuvat vanhemmat eivät osallistuneet yhdessä samaan oppilasta koskevaan tapaamiseen, esimerkiksi arviointikeskusteluun. Yhdeksän opettajista oli käyttänyt kertomansa mukaan esimerkiksi puhelua, etäyhteyttä tai tapaamisen kirjallista yhteenvetoa poissa olleelle vanhemmalle. Tarkemman tarkastelun myötä havaitsin, että näistä yhdeksästä opettajasta kaikkiaan seitsemällä tai



kahdeksalla oli omassa lähipiirissään kokemuksia erodynamiikasta (katso taulukko liitteessä 5). Lisäksi ne opettajat, jotka olivat käsitteiden tuntemista koskevilla arvioissaan luottavaisimpia omaan tuntemukseensa, eli *Tietäjät*, olivat kaikki käyttäneet useamman kerran tai usein yhtä tai useampaa keinoa sopeuttaa tapaamisia erillään asuvien vanhempien kanssa. Näilläkään opettajilla ei ollut välttämättä minkäänlaista koulun puolelta tulevaa selkeää ohjeistusta tai työn kautta saatua koulutusta siihen, kuinka huoltajuuskysymyksiin tai erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä ilmeneviin tilanteisiin olisi hyvä suhtautua.

#### 6.4 Huoltoriita ja opettaja

Huoltajuuskysymykset voivat tulla osaksi koulun arkea erityisesti niissä tilanteissa, joissa lapsen vanhemmilla tai huoltajilla on meneillään oikeusprosesseja liittyen lapsen huoltoon, asumiseen ja tapaamisiin. Lapsiasioissa opettajilta saatetaan pyytää lausuntoa esimerkiksi olosuhdeselvitykseen liitettäväksi (Oikeudenkäynti lapsiasioissa 2014, 42), ja mikäli opettaja on kirjoittanut lausunnon vanhemman pyynnöstä, on häntä tällöin kuultava myös todistajana oikeudessa. (Oikeudenkäynti lapsiasioissa 2014, 42; OAJ 2009, 31–32). Pykäläpankki-oppaan mukaan opettajien kutsuminen oikeuteen todistajana onkin tavallisimmin liittynyt nimenomaan huoltajuuskiistoihin (OAJ 2009, 31).

Tämän tutkimuksen aineisto tavoitti kolme sellaista tilannetta, jossa opettajalta on pyydetty lausuntoa oppilasta koskevassa riita-asiassa. Kukaan viidestätoista vastaajasta ei maininnut kokemuksia todistajana toimimisesta, mutta kolmella oli kokemusta lausuntopyynnön vastaanottamisesta ja kahdella sellaiseen vastaamisesta. Tämän lisäksi OAJ:n lakimiehet vastasivat sähköposti-haastattelussaan oppilasta koskevaan huoltajuusoikeudenkäyntiin liittyviin kysymyksiin.

Vaikka tämän tutkimuksen aineisto on pieni, voi sen perusteella arvioida, että lausuntopyyntöön vastaamisen kannalta on merkityksellistä, keneltä lausuntopyyntö opettajalle tulee. Sekä opettajien verkkokyselyn että OAJ:n lakimiesten haastattelun vastauksista kävi ilmi, että lausuntopyynnön esittäjän aseman

nähtiin huomionarvoisena seikkana. Opettajat olivat saaneet lausuntopyyntöjä esimerkiksi viranomaiselta tai oppilaan vanhemman asianajajalta. Opettajaa, jolle lausuntopyyntö tuli asianajajan kautta, neuvottiin vastaamaan lausuntopyyntöön ohjaamalla pyytäjä olemaan yhteydessä opettajan esimieheen. Opettajaa myös kehoitettiin olemaan antamatta lausuntoa. Viranomaisen kautta tulleeseen lausuntopyyntöön opettajat olivat vastanneet, ja yksi opettajista mainitsi erikseen vastauksen toimitetun huoltajuusoikeudenkäyntiin. Vastaanottaessaan pyynnön antaa kirjallinen lausunto, opettajan onkin OAJ:n lakimiesten mukaan hyvä olla tietoinen siitä, että "[I]lausuntoja pyytää vain sosiaali-  
viranomainen". Käytännössä ymmärrän tämän tarkoittavan sitä, että OAJ:n lakimiesten mukaan opettajan ei tulisi vastata esimerkiksi vanhemmilta tai asianajajilta tuleviin lausuntopyyntöihin.

Sekä OAJ:n lakimiesten vastauksista että opettajien verkkokyselyvastauksista välittyi opettajan tarve saada tukea ja tarkempaa ohjeistusta: vastaajat olivat hakeneet ja saaneet tukea kollegoiltaan sekä neuvoja tilanteessa toimimiseen esimieheltään ja ammattiliiton lakimiehiltä. Aineistosta ei käynyt ilmi, millaisia nämä opettajille tulevat lausuntopyynnot ovat, tai millaisia ohjeita opettajat ovat saaneet lausuntopyynnön antamiseen sen pyytäjältä. Tukea ja ohjeita opettajat olivat kuitenkin itse etsineet, ja yksi vastaajista totesi kokeneensa lakimiehen ohjeet hyviksi niin kutsutun lausunnon kirjoittamiseen. Opettajan kertoman mukaan lakimies oli ohjeistanut lausuntopyyntöön vastaajaa nimittämään kirjoitettavaa tekstiä lausunnon sijasta otsakkeella "kuvaus lapsesta koulun näkökulmasta" sillä "lausunto viittaa enemmän lääkärin antamaan lausuntoon".

Opettajien tuen tarve huoltoriitatilanteissa tuli esiin myös OAJ:n lakimiesten vastauksissa erityisesti liittyen opettajan oikeuteen tai velvollisuuteen antaa oppilasta koskevia tietoja. Lakimiehet korostivat sitä, että "opettajan tulee tietää, minkä pykälän perusteella tietoja pyydetään". Lausuntopyynnön tulisi siis sisältää ainakin perusteet siihen, miksi opettaja voi tällaiseen pyyntöön vastata rikkomatta salassapitovelvollisuuttaan. Lisäksi OAJ:n lakimiehet kertoivat, että heihin yhteyttä ottaneet opettajat, jotka olivat kutsuttu todistajaksi tai lausunnonantajaksi lapsen huoltoon, asumista tai tapaamisia koskevassa asiassa, olivat

kaivanneet tukea esimerkiksi salassapitoon liittyen: ”Opettajat eivät tiedä mitä tietoja saavat antaa, koska ovat salassapitovelvollisia” (OAJ:n lakimiehet).

Opettajien verkkokyselyaineistoon ei sisältynyt kuvauksia opettajan toimimisesta todistajana huoltoriita-asiassa. Puolestaan OAJ:n lakimiehet mainitsivat vastauksissaan, että ”[t]oisinaan opettajaa pyydetään todistajaksi huoltajuuksiin”. OAJ:n lakimiehet kuvasivat antavansa tällaisen kutsun saaneelle opettajalle neuvoksi, että ”[o]pettajan ei tule suostua toisen huoltajan pyynnöstä todistamaan”, ja painottivat, että ”oikeuteen mennään vasta sitten, kun [sinne] tulee kutsu käräjäoikeudesta”. Mikäli opettaja kutsutaan todistajaksi, olisi tämän ”hyvä kuulemisen alussa ilmoittaa, että on salassapitovelvollinen” (OAJ:n lakimiehet). Lisäksi tuomarilta eli ”oikeuden puheenjohtajalta voi varmistaa voiko kysymykseen vastata” (OAJ:n lakimiehet). Opettajalta odotetaan lausunnonantajana tai todistajana OAJ:n lakimiesten mukaan sitä, että opettaja vastaa häneltä kysytyihin kysymyksiin ja että opettaja ”kertoo vain omista havainnoistaan”. Lisäksi OAJ:n lakimiehet tähdensivät, että opettajan ei tule kertoa toisista oppilaista näissä lausunnoissaan.

Ennakkokäsitysteni mukaan arvelin, että opettajan toimiminen todistajana oikeudenkäynnissä tai lausunnon antaminen oikeudenkäyntiä varten saattaisi joissain tilanteissa vaikuttaa joko myönteisesti tai vähemmän suotuisasti opettajan ja vanhempien, tai vanhemman, väliseen yhteistyösuhteeseen. Arvelin, että erityisesti opettajan henkilökohtaiselta tuntuva kannanotto, esimerkiksi ilman viranomaisen pyyntöä kirjoitettu lausunto, voisi vaikuttaa hankaloitavasti opettajan ja vanhemman väliseen yhteistyöhön. Ennakkokäsitykseni muotoutumiseen olivat vaikuttaneet erityisesti lapsenhuoltolain uudistukseen liittyneet OAJ:n antamat lausunnot (OAJ 2016 & 2017), joiden perusteluissa on kuvattu opettajien ja koulun haasteellista asemaa eri mieltä olevien huoltajien välissä. Lausunnoissaan OAJ mainitsi opettajia pyydetävän usein huoltoriitoihin todistajiksi tai lausunnonantajiksi, ja vieläpä totesi, että tällaisesta käytännöstä ”olisi syytä luopua” ja että opettajaa tulisi pyytää todistajaksi tai lausunnonantajaksi vain, kun siihen on ”selvästi ilmoitettu erityinen peruste” (OAJ 2016). Lausunnoissaan OAJ perustelee tätä sillä, ettei opettaja voi koulun tai kodin ja

koulun välisen yhteistyön näkökulmasta sekä niiden piirissä tekemiensä havaintojensa, esimerkiksi huoltajien yhteydenpidon aktiivisuuden, perusteella ottaa kantaa huoltajuuteen tai huoltajien sopivuuteen (OAJ 2016).

Tämän tutkimuksen opettajille suunnatun verkkokyselyn vastauksissa ei kuitenkaan tullut ilmi erityisiä vaikutuksia kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Yksi kyselyvastaajista kertoi, ettei hänen kokemuksensa mukaan lausuntopyynnön antamisella ollut vaikutusta yhteistyöhön vanhempien kanssa jatkossa. Aineistossa on myös maininta siitä, ettei vastaaja uskonut vastauksellaan "olleen suurta merkitystä" oikeudenkäynnin lopputulokseen.

OAJ:n lakimiehet puolestaan toivat esiin vastauksissaan opettajan todistajana toimiseen mahdollisesti liittyviä haasteita. Lakimiehet perustelivat sitä, ettei opettajan tulisi suostua vanhempien puolelta tuleviin pyyntöihin toimia todistajana, erityisesti kodin ja koulun välisen yhteistyön edellyttämän luottamussuhteen suojaamisella. Myös huoltajien sopivuuteen (katso OAJ 2016) liittyvän arvioinnin mahdottomuus opettajan roolin ja tämän yhteistyösuhteen perusteella tuli ilmi lakimiesten vastauksessa.

Koulutyön sujumisen kannalta on tärkeää, että opettajan oppilaan huoltajien välillä on luottamus ja yhteydenpito on helppoa. Mikäli opettaja on toisen huoltajan nimeämä todistaja, saattaa tämä vaikuttaa luottamukseen ja siten koulutyön sujumiseen. Opettaja ei pysty ottamaan kantaa huoltajien sopivuuteen koulun ja kodin välisen yhteistyön perusteella. (OAJ:n lakimiehet)

OAJ:n lakimiesten mukaan opettajan suostuminen todistajaksi vanhemman pyynnöstä voisi siis vahingoittaa vanhemman tai vanhempien luottamusta opettajaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Lakimiesten suositus kieltäytyä lähtemästä vanhemman pyytämänä todistajaksi voidaan nähdä opettajan pysyttämisenä puolueettomana, eli yhtäältä ammatillisuuden ja ammatillisen roolin säilyttämisenä ja toisaalta yhteyden rakentamisen ja suojaamisen keinona (katso alaluku 5.1).

Lausuntopyyntöön vastaaminen ei tämän tutkimuksen aineistonkaan perusteella ole aivan jokapäiväinen työtehtävä. Opettajilla ei myöskään välttämättä ollut olemassa malleja siitä, kuinka pyyntöön tulisi vastata. Kuitenkaan kyselyyn vastanneet opettajat eivät jääneet yksin lausuntopyyntönsä kanssa. Opettajan puolueettomana pysymisen toimintastrategian lisäksi lausunnon-

antajana toimimisen yhteydessä korostuivatkin selvästi opettajan tuen hakemiseen ja tarjoamiseen liittyvät toimintastrategiat (katso alaluku 5.3) sekä muut opettajan ammatillisuuteen liittyvät toimintastrategiat (katso alaluku 5.1). Esimerkiksi yksi vastaajista oli puoltanut toisen lasta opettaneen opettajan lausuntoa, ja toinen vastaaja taas oli saanut lausuntopyynnön yhdessä useamman kollegansa kanssa. Vastauksista välittyi aktiivinen tuen hakeminen toimintaohjeiden muo-  
dossa sekä kollegiaalisen tuen saaminen työtovereiden ja esimiehen kanssa käytyjen keskustelujen kautta. Lisäksi opettajien vastauksista kävi ilmi, että huoltoriitatilanteissa ammatillisuuteen liittyvät toimintastrategiat olivat erityisen merkityksellisiä: ”Silloin, kun tilanteessa on ristiriitoja tai meneillään olevia huoltajuusriitoja, täytyy olla yhteistyössä rehtorin kanssa ja todella tarkkana siitä, mitä sanoo ja kenelle.” Tämän tutkimuksen aineiston perusteella opettajat kokivat näissä tilanteissa tarvetta toimia ja viestiä korostuneen tarkasti ja huolellisesti.

Paitsi opettajan ammatilliseen rooliin ja asemaan liittyvinä pohdintoina ja selvittelyinä, saattaa meneillään oleva oikeusprosessi vaikuttaa myös muutoin, ehkä yllättävilläkin tavoilla, opettajan arkeen. Lausunnonantajana toimimisen lisäksi käynnissä oleviin oikeusprosesseihin viitattiin verkkokyselyaineistoissa muutamaan otteeseen. Esimerkiksi eräällä kyselyvastaajalla oli kokemus siitä, kuinka jotain yksittäistä ja kontekstista irrotettua oppilaan arjen asiaa haluttiin käyttää – vanhemmalle mieluisan tulkinnan mukaan muuteltuna – perusteena ja tukena toisen osapuolen omalle näkemykselle huoltoriitaprosessissa. Kyselyvastauksen sanavalintojen perusteella oli tulkittavissa, että tämä vaikutti herättävän opettajassa tunteita, mahdollisesti ihmetystä tai ärtymystä. Huoli siitä, että arkisia ja tavanomaisia tapahtumia opetuksen arjessa tai lapsen koulupolussa käytettäisiin aseena huoltajuusriidassa, oli kouriintuntuva. Eräs opettaja kuvasi tunnetta siitä, kuinka ”opetuksen arki jäykistyy ja takaraivossa takoo” pohdinta siitä, miten selittää esimerkiksi pedagogisia ratkaisujaan vanhemmille, joiden keskinäisen yhteistyösuhteen jännitteet heijastuvat kouluun ja kotiin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella voi arvioida, että lausuntopyyntöön saaminen ja huoltajuusoikeudenkäynnin prosessin kokonaisuuden seuraaminen sivusta voi herättää opettajassa monenlaisia tunteita ja pohdintoja. Vaikka OAJ alleviivasi lausunnossaan (2016) sekä OAJ:n lakimiehet korostivat vastauksissaan sitä, ettei opettaja voi roolistaan käsin tehdä huoltajuutta koskevia arvioita, saattaa opettajalle kokemuksellisesti tilanne näyttäytyä osittain toisin. Opettajille suunnatun verkkokyselyn vastausten perusteella voi todeta, että opettajaa voi tämä prosessi mietityttää ja opettajille saattaa muotoutua omia näkemyksiä siitä, mikä tilanteessa voisi olla lapsen etu. Esimerkiksi erään vastaajan sanavalinnat ”lasta pompoteltiin [vanhemman luota toisen] luokse ja takaisin”, ”turvallisemmat rajat” tai ”sirkushuvit” kuvaavat sitä, millaisena huoltoriidan vaikutukset oppilaan elämään ovat näyttäytyneet opettajalle.

Oikeusprosessin seuraajana ja siihen prosessiin mukaan joutuminen voi siis tuntua opettajasta häiritsevältä ja kuormittavaltakin. Tehtävä lausunnonantajana tai asema riitelevien vanhempien välissä ei ole helppo, ja se voi herättää paljon kysymyksiä ja synnyttää tarpeen selvittää tilanteeseen sopivia toimintatapoja. Opettajan ammatilliseksi haasteeksi voikin tulla se, kuinka suhtautua roolinsa ja asemansa rajojen ja velvollisuuksien sekä havaintojensa, kokemustensa ja tulkin-tojensa väliseen ristiriitaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Kaiken kaikkiaan vaikuttaisi siis siltä, että viimeistään lausuntopyyntöön saaminen tai muutoin ajankohtaisen huoltoriitatilanteen seuraaminen ovat sellaisia tapahtumia tai tapahtumaketjuja, jotka ohjaavat tai pakottavat opettajan ottamaan selvää rooliinsa liittyvistä velvoitteista ja rajoituksista suhteessa erillään asuviin ja mahdollisesti hyvinkin eri linjoilla oleviin oppilaan huoltajiin.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tutkimuksen johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli pureutua opettajan kokemuksiin erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävästä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, sillä aihe on jäänyt ajankohtaisuudestaan ja arkisuudesta huolimatta vähälle huomiolle. Opettajien kokemusten tarkastelun kautta avautui kaksi näkökulmaa, joihin tutkimuksen aineisto pystyi vastaamaan: opettajan käyttämät toimintastrategiat kodin ja koulun yhteistyötilanteissa, joissa opettajan yhteistyökumppaneina ovat oppilaan erillään asuvat vanhemmat, sekä opettajan kokemuksen ja tiedon kertyminen liittyen tällaisiin yhteistyötilanteisiin.

Luvussa 5 esiteltyjen tulosten mukaan opettajat toimivat yhteistyössä erillään asuvien vanhempien kanssa hyödyntäen runsaasti erilaisia toimintastrategioita, jotka ovat sisällöllisesti linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (vertaa Mahony m. 2015). Nämä toimintastrategiat heijastelevat niin opettajan arvoja kuin asenteitakin ja toteutuvat moninaisina toiminnan keinoina ja tapoina. Näiden toimintastrategioiden kautta opettajat myös rakentavat yhteistyön toimintakulttuuria. Näistä teemakokonaisuuksista ensimmäinen, **arvojen ja asenteiden** teemakokonaisuus, muodostui ammatillisuuden ja yhteistyön rakentamisen toimintastrategioiden ympärille. Toinen teemakokonaisuus, **Toiminnan keinot ja tavat**, sisältää tuen hakemiseen ja tarjoamiseen sekä arjen yhteistyöhön, esimerkiksi yhteydenpitokeinoihin, liittyviä toimintastrategioita. Kolmas teemakokonaisuus kuvaa niitä näkökulmia ja ulottuvuuksia, joiden kautta **opettajat rakentavat** oppilaan erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävän **yhteistyön toimintakulttuuria**.

Luku 6 käsittelee **opettajan tiedon ja kokemusten kertymistä** oppilaan erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen. Aihepiiriin liittyvien käsitteiden tuntemus näyttää olevan yhteydessä niin opettajien arvioimaan työkokemusvuosien määrään kuin myös erillään asuvien vanhempien kanssa kertyneen yhteistyökokemuksen määrään. Tähän tiedon ja kokemuksen

kertymiseen näyttää liittyvän vahvasti myös opettajan toimen ulkopuolella kertyneet erodynamiikkaan liittyvät kokemukset. Nämä koulumaailman ulkopuolella kertyneet kokemukset voivat vaikuttaa opettajan toimintastrategioiden muotoutumiseen niin arvojen ja asenteiden kuin toiminnan keinojen ja tapojen tasolla, erityisesti osallisuutta, saavutettavuutta ja esteettömyyttä huomioivia näkökulmia vahvistavasti. Huoltoriitojen oikeuskäsittelyiden mukanaan tuomat pyynnöt antaa kirjallinen lausunto oppilaan koulunkäynnistä tai kuvata lasta koulun näkökulmasta ovat opettajan työssä varsin harvinaisia, mutta silti ajoittain kohdalle sattuvia tilanteita, joissa opettajat kaipaavat riittävästi tietoa ja tukea toimiakseen oikein.

### **Arvot ja asenteet**

Tämän tutkimuksen tulosten yhteydessä esiteltyjen aineistokatkelmien perusteella voi todeta, että opettajien havaintojen mukaan oppilaan perhetilanne voi vaikuttaa oppilaan toimintaan ja olemiseen koulussa varsin vaihtelevasti ja joidenkin oppilaiden kohdalla huomattavan voimakkaasti. Tulosten perusteella on myös mahdollista todeta, että opettajien kokemusten mukaan vanhempien keskinäisen suhteen laatu voi vaikuttaa vanhempien toimintaan ja osallisuuteen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Vielä on mahdollista todeta, että opettajat ovat oppilaan joko perhetilanteen tai vanhempien keskinäisen yhteistoiminnan sujumisen tai sujumattomuuden vuoksi joutuneet ajoittain mukauttamaan omaa toimintaansa yhteistyössä monin eri tavoin, ja ottamaan perheiden moninaisuuden huomioon yhteistyön rakentamisessa. Opettajan ammatillisuus kiteytyy tämän tutkimuksen aineistossa opettajan aktiiviseen toimijuuteen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä – kaikesta tästä edellä mainitusta huolimatta opettaja niin sanotusti hoitaa hommansa ja tekee sen, minkä hänen täytyy tehdä: ”en ole silti jättänyt asioita hoitamatta, vaikka tilanne on ollut itsellenikin ammattilaisena haasteellisempi”.

Kaiken kaikkiaan niin *ammattillisuus* kuin *yhteistyön rakentaminen* näyttäytyivät aineistossa sekä opettajan toimintastrategioita ohjaavana arvona että asennoitumisena opettajan työhön oleellisesti kuuluvaan kodin ja koulun



yhteistyöhön. Näistä muodostuva teemakokonaisuus korostaa siis sekä opettajan ammatillista että yhteistyötä rakentavaa toimijuutta. Tutkimuksessa kuvatut toimintastrategiat, erityisesti ammatillisuuteen ja yhteistyön rakentamiseen liittyen, ovatkin sopusoinnussa opettajan ammattietiikan ja eettisten periaatteiden kanssa (katso OAJ 2014). Opettajilta odotetaan eettistä ja vastuullista toimintaa, joka perustuu niin tietoon kuin ammattitaitoon sekä sitoutumiseen opettajan työtä ohjaaviin arvoihin ja eettisiin periaatteisiin. OAJ (2014, 2) toteaa:

”Opettajan tehtävän vastuullisuus edellyttää jatkuvaa oman ammattitaidon ylläpitämistä. Se edellyttää myös erityistä herkkyyttä tunnistaa opetustyöhön liittyviä eettisiä ongelmia ja valmiutta toimia näissä tilanteissa korkeaa ammattietiikkaa noudattaen.”

Oman ammattitaidon ylläpitäminen sekä pyrkimys toimia eettisesti ja korrektisti tulivat vahvasti esiin tässä tutkimuksessa. Opettajan ammatillisuus näkyy toimintastrategioissa, joiden avulla opettajat pyrkivät *pysymään omassa roolissaan* sekä *toimimaan korrektisti ja oikein* haastavissakin yhteistyötilanteissa. Opettajat huolehtivat siitä, että he viestivät tarkasti ja moitteettomasti, ja he toivovat pysyvänsä ajan tasalla oppilaan elämässä tapahtuvista muutoksista. Ammatillinen toiminta näkyy myös opettajien kohdatessa itselleen vieraita tilanteita: tällöin he hyvin aktiivisesti pyrkivät selvittämään erinäisiä seikkoja esimerkiksi kirjoista, työtovereilta tai muilta asiantuntijoiltaan vaikkapa tietääkseen, miten opettajan kuuluu toimia saadessaan yhteydenoton oppilaan ei-huoltaja-vanhemmalta. Opettajat myös hyödynsivät yhteistyön tilanteissa luovimisessa kokemukstietoaan sekä aikaisemmin koulutuksissa omaksuttua oppiaan.

Eroamiseen ja erillään asuvien vanhempien yhteistyövanhemmuuteen liittyvä dynamiikka voi olla vaikeasti tavoitettavissa. Opettajat selvästi kokevat tarvitsevansa ainakin ajoittain näissä tilanteissa jotain ikään kuin kättä pidempää. Mikäli he eivät saa tarvitsemiaan tietoja riittävän helposti saatavilleen tai saa tarvitsemaansa koulutusta, saattavat he joutua käyttämään voimavarojaan näiden asioiden selvittelyyn, jolloin kuluneet resurssit ovat pois varsinaisesta työstä. Omat aiemmat kokemukset ovat myös tiedon lähde. Mutta miten suhtautua omiin kokemuksiin ja ehkä niistä kumpuaviin tulkintoihin – kuinka säilyttää ammatillisuus? Tällaisia pohdintoja ei tämän tutkimuksen aineistossa

tullut ilmi, mikä yllätti minut, sillä muualla käymissäni keskusteluissa tällaisia teemoja on tullut esiin varsin usein.

Sen sijaan voimavarojen ja ammatillisen roolin suojelemisen näkökulmat näkyvät selkeästi tutkimuksen tuloksissa. Opettajat pyrkivät pysymään omassa roolissaan muun muassa huolehtimalla oman työnsä sekä tehtäviensä rajoista sekä pysyttämällä opettajan roolin tarjoamassa neutraaliudessa. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettajat tarpeen tullen välttivät ilmaisemasta henkilökohtaisia mielipiteitään, vaikka ne olisivat olleet voimakkaitakin. Toiset opettajat puolestaan pyrkivät ylipäättään olemaan arvottomatta esimerkiksi huoltajien ratkaisuja tai toimintaa. Oman ammattiroolin rajojen suojeleminen tarkoitti työtehtävien delegoimista eteenpäin, mahdollisesti niistä kieltäytymistä tai niiden valikoivaa toteuttamista. Rajaamisen ja omassa roolissaan pysymisen kautta opettajat suojelevat ammatillista identiteettiään, mutta luultavasti keskeisemmät rajaamisen todennäköiset seuraukset ja vaikutukset ovat opettajan omien voimavarojen säästyminen sekä parempi työssä jaksaminen. Rajaamisen ja arvottomamisen välttämisen toimintastrategiat saavat vipuvartta myös lapsen tarpeiden ensisijaisuuden korostamisen ja puolueettomana pysymisen toimintastrategioista.

*Lapsen tarpeiden ensisijaisuus* on erittäin keskeinen opettajan toimintaa ohjaava arvo, joka kumpuaa jo YK:n lapsen oikeuksien sopimuksesta (LOS 60/1991, erityisesti 3 artikla) sekä opettajan työtä ohjaavista eettisistä periaatteista (OAJ 2014, 4). Opettajat eivät ole riippuvaisia vanhempien tulkitsemasta lapsen edusta vaan opettaja voi – ja hänen tuleekin – oman ammatillisen roolinsa ja näkökulmansa ansiosta ensisijaisesti keskittyä pohtimaan sitä, mitä kussakin tilanteessa juuri tämä lapsi tarvitsee ja mikä on lapsen etu (katso OAJ 2014, 4). Vanhempien mahdollisesti toisistaan rajustikin poikkeavat käsitykset voivat tulla opettajan tietoon, mutta opettajan ammatilliseen rooliin kietoutuva asenne lapsen pitämiseen yhteistyön keskiössä suojelee samalla myös opettajan puolueettomuutta suhteessa oppilaan vanhempiin.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että *puolueettomuus* on hyvin tärkeä niin opettajan ammatillisen toimijuuteen kuin yhteistyötä rakentavaan toimijuuteen liittyvä arvo. Puolueettomuus vaikutti esiintyvän aineistossa kaiken-

kattavana määränä, vaikkakin muutamista opettajien kuvauksista saattoi ymmärtää opettajalla olleen tilanteeseen liittyviä, voimakkaitakin, henkilökohtaisia ajatuksia ja tunteuksia. Vaikka puolueettomuus suhteessa vanhempiin koettiin ensisijaisena, ei se merkinnyt opettajien vastauksissa välttämättä oppilaan puolelle asettumista tai opettajan pysymistä itsensä puolella. Itse asiassa siihen kenen puolella opettajan tulisi olla, jos kenenkään, eivät vastaajat pääosin ottaneet kantaa. Kuitenkin käytännössä rajaamalla työtehtäviään ja omaa rooliaan opettaja pystyy asettumaan esimerkiksi oman työssä jaksamisensa tueksi ja itsensä puolelle. Toisaalta opettaja on jo roolinsa kautta oppilaan puolella vahvistaessaan lapsen edun näkökulmaa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ja suorastaan puolustaessaan oppilaan oikeuksia vanhempien edessä.

Puolueettomuuden toimintastrategian kautta opettaja määrittää rooliaan suhteessa oppilaan erillään asuviin vanhempiin, ja tämä puolueettomuus ohjaa opettajien toteuttamaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä heidän kanssaan. Voisi ajatella, että puolueettomuus suhteessa vanhempiin on ikään kuin sisäänrakennettuna opettajan ammatillisuuteen ja opettajan rooliin. Se on myös keskeinen kodin ja koulun välisen yhteistyön rakennusaine: opettajan suuntautuminen vuorovaikutukseen erillään asuvien vanhempien kanssa nojaa vahvasti ajatukseen opettajan puolueettomuudesta. Puolueettomuuden taustaoletus voi tuottaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön tasapuolisena pidettäviä toimintatapoja, jotka sekä tukevat yhteistyön saavutettavuutta että vahvistavat vanhempien osallisuutta yhteistyössä.

Puolueettomuus välittyy edelleen muihin toimintastrategioihin, joiden avulla opettajat rakentavat yhteistyön käytäntöjä ja joiden kautta he samalla pyrkivät pysymään puolueettomina suhteessa oppilaan vanhempiin sekä heidän keskinäisiin asioihinsa. Esimerkiksi vanhempien välienselvittelyjen rajaaminen kodin ja koulun yhteistyön kohtaamisten ulkopuolelle suojelee niin lapsen etua, oppilaan kouluarkea kuin oppilaan asemaa kodin ja koulun välisen yhteistyön keskiössä. Näiden lisäksi se voidaan nähdä keinona vahvistaa opettajan puolueettomuutta. Vanhempien toiminnan rajaamisen kautta opettaja voi pyrkiä välttymään tilanteilta tai aiheilta, joissa vanhemmat saattaisivat vaatia opettajalta

kannanottoja esimerkiksi opettajan toimen ulkopuolisiin asioihin. Tällaisen rajaamisen avulla opettaja voi yrittää suojella puolueetonta ja vanhempien keskinäisestä yhteistoiminnasta – tai -toimimattomuudesta – riippumatonta ja erillistä asemaansa suhteessa oppilaan erillään asuviin vanhempiin.

Puolueettomuuden lisäksi *yhteistyön rakentamisessa* opettajan toimintatavat kietoutuivat *opettajan toimintaa vuorovaikutuksessa* kuvaaviin toimintastrategioihin sekä perheitä mukaan kutsuvaan ja *perheet mukaan ottavaan*, kumppanuutta korostavaan asenteeseen. Myös *vastavuoroisuus* oli selkeä oma, joskin rivien väliin piilotettu oma kokonaisuutensa. Tämän tutkimuksen kontekstissa näyttää siltä, että opettajien kokemusten mukaan yhteistyön rakentamisen kulmakivenä on luottamuksen rakentaminen kodin kanssa. Koska oppilaan koti ei sijaitsekaan yhdessä paikassa ja muodostu yhdestä perheestä, kuten usein ydinperheiden kohdalla on, on opettajan hyvä tämän lisäksi ottaa yhteistyössä erityisesti huomioon oppilaan kodit ja perheenjäsenet eri kodeissa. Aina tällaista erityistä huomioon ottamista ei välttämättä tapahdu, mutta tässä tutkimuksessa opettajat pyrkivät eri keinoin varmistamaan yhteistyön rakentumista ja sujumista oppilaan molempien kotien kanssa.

*Opettajan toiminta vuorovaikutuksessa* on siis leimallisesti luottamusta rakentavaa, mikä kertoo opettajien vahvasta sitoutumisesta opettajan työtä ohjaaviin eettisiin periaatteisiin (OAJ 2014, 4). Tämä luottamuksen rakentamisen toimintastrategia koostuu monista pienistä arjen teoista ja asenteista suhteessa sekä yhteistyöhön että yhteistyökumppaneina oleviin koteihin. Opettajat rakentavat luottamusta niin ystävällisyyden, lämpimän suhtautumisen, välittömyyden sekä kunnioituksen kautta kuin selkeän viestinnän, suoruuden, rehellisyyden ja avoimuuden kautta. Opettajan toimintastrategiana itseluottamus näkyy siinä, kuinka opettajat toimivat vuorovaikutuksessa rohkeasti ja uskaltavat luottaa omiin kykyihinsä ja taitoihinsa. Tunteiden hallinnan toimintastrategia puolestaan suojelee vuorovaikutuksen sujuvuutta sekä auttaa opettajaa pysymään puolueettomana. Opettajat pyrkivät toimimaan vuorovaikutuksessa asiallisesti ja rauhallisesti sekä pysymään provosoitumatta vaikka vuorovaikutuksessa ilmenisikin mieltä kiihdyttäviä elementtejä.

Opettajien vastausten perusteella konfliktien välttämisen toimintastrategia ohjaa opettajien toimintaa kahdella tavalla: opettajat suhtautuvat vuorovaikutuksessa esimerkiksi vanhempien keskinäisiin konflikteihin yhtäältä ennaltaehkäisyyn ja toisaalta konfliktitilanteeseen reagoimisen – eli käytännössä niiden de-eskaloimisen kannalta. Nämä vanhempien keskinäiset konfliktit saattavat heijastua myös kodin tai kotien sekä koulun välisiin yhteistyösuhteisiin. Konflikteja ehkäisevät jo ennalta vuorovaikutuksen avoimuus, hienotunteinen suhtautuminen perheisiin ja perhetilanteisiin sekä vanhempien välisen dynamiikan tietoinen tarkasteleminen. Konfliktitilanteeseen opettajat reagoivat yhä dynamiikkaa tarkastellen ja sen avulla ratkaisuja tehden sekä varoen. Varominen voi olla toisaalta koko konfliktin varomista tai varovaisuutta siinä suhteessa, ettei se kärjistyisi enää enempää opettajan tai koulun toiminnan takia.

*Perheiden mukaan ottaminen* edustaa opettajan toimintastrategioissa osallisuuden ja yhdenvertaisuuden vahvistamista sekä moninaisuuden tunnistamista ja huomioimista. Nämäkin asenteet näkyvät arjessa sekä pieninä ja hienovaraisina että isompina ja näkyvämpinä tekoina. Opettajat pyrkivät vahvistamaan perheiden osallisuutta ja yhdenvertaisuutta suhtautumalla vanhempiin tasapuolisesti sekä asennoitumalla yhteistyöhön siten, että saavutettavuus ja esteettömyys sekä osallistaminen ovat keskeisiä yhteistyötä ohjaavia arvoja. Tämä asennoituminen välittyy konkreettisen yhteistyön toteuttamisen tasolla esimerkiksi yhteydenpitokeinojen valintaan ja tapaamisten järjestämiseen liittyviin ratkaisuihin.

Moninaisuuden tunnistaminen ja huomioiminen opettajan toimintastrategiana on hyvin moniulotteinen. Yhtäältä opettajat havaitsevat yhteistyö- sekä perhetilanteet hyvin yksilöllisinä ja ottavat huomioon yhteistyössä perheiden tilanteisiin vaikuttavat tekijät. Toisaalta opettajat saattavat korostaa moninaisten perheiden ja heidän kanssaan tehtävän yhteistyön samanlaisuutta ja tavallisuutta ja todeta, että erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä on käytössä samat keinot kuin yhteistyössä yleensä. Tilanteet ovat yksilöllisiä ja joskus tämä yksilöllisyys vaikuttaa opettajien ratkaisuihin ja toimintaan yhteistyössä. Toisissa tilanteissa taas opettajat tasapainottelevat riittävän ja liian

huomioimisen välillä ja pyrkivät kohtuullisiin ratkaisuihin tilannekohtaisesti. Moninaisuuden ja erilaisuuden huomioiminen ja kunnioittaminen koetaan tärkeänä suhteessa oppilaisiin ja perheisiin.

*Vastavuoroisuuden* viljely ja toive vastavuoroisuudesta oli tutkimuksen aineistossa muita näkökulmia läpäisevä teema. Vastavuoroisuus kehystää opettajien kuvauksissa toimivaa, luottamuksellista ja oppilasta tukevaa, onnistunutta yhteistyötä. Vastavuoroisuus sekä opettajan pyrkimyksenä että yhteistyön toimintastrategiana rakentuu vuorovaikutuksessa yhteistyökumppanien kanssa. Se edellyttää luottamusta ja yhteistyön osapuolten kunnioittamista, sekä tietynlaista välittömyyttä ja aktiivisuutta. Opettajien vastausten perusteella vanhempien keskinäisen yhteistyön haasteet voivat näyttäytyä yhteistyössä vastavuoroisuuden puutteena. Puutteet esimerkiksi vanhempien välisessä luottamuksessa, avoimuudessa tai viestinnässä ja ongelmat tiedon siirtymisessä vanhempien kesken voivat heijastua sekä kotien ja koulun välisiin suhteisiin. Opettajien kokemuksen mukaan toimiva yhteistyö vaatii vastavuoroisuutta, joten tilanteissa, joissa sitä ei ole joidenkin vuorovaikutuskumppanien välillä – esimerkiksi oppilaan vanhempien kesken – voi se vaikeuttaa koko kodin ja koulun välisen yhteistyön sujumista.

Vastavuoroisuus ja puolueettomuus opettajan arvoina ja asenteina sekä toimintastrategioina käyvät mielenkiintoista vuoropuhelua. Toisaalta opettajat pyrkivät hyvin vahvasti puolueettomuuteen ja sanoittavat puolueettomuuden tärkeyttä varsin selkeästi. Kuitenkin koen tärkeäksi kiinnittää huomiota myös niihin erikseen ääneen lausumatta jätettyihin puolen ottamisiin, joita arjen lomassa vaivihkaa ja hyvin huomaamatta tehdään. Vaikka puolueettomuus on opettajien kokemuksen mukaan keskeistä erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kannalta, on kätevää ja käytännöllistä olla yhteydessä siihen vanhempaan, jonka kanssa yhteistyö toimii ja tapahtuu luonnollisesti vailla suuria ponnistuksia. Eräissä yhteyksissä vastaajat kertoivat erikseen, että molempia vanhempia oli tavoiteltu ja kutsuttu mukaan yhteistyöhön, mutta koulun ponnisteluista huolimatta vanhempi ei ollut osallistunut yhteistyöhön tai oli jättäytynyt siitä pois. Toisaalta vastaajat kertoivat myös tilanteista, joissa

yhteistyö toteutui vain oppilaan toisen kodin kanssa vanhempien yhteisestä sopimuksesta. Lähikoti ja lähivanhempi oli siis aktiivinen yhteistyössä ja välitti etävanhemmalle oppilaan koulukuulumiset ja muut tarpeelliset tiedot.

Aineiston ilmausten rivien välistä saatoinkin kuitenkin lukea myös tilanteista, joista vastaajat jättivät tarkemmin kertomatta ja joissa vastavuoroisuutta vaikutti olevan syystä tai toisesta vain sen toisen kodin kanssa. Osa opettajista ei ollut uransa aikana juuri tehnyt yhteistyötä oppilaiden etävanhempien kanssa eikä heillä siis ollut tarkempaa käsitystä yhteistyöstä muun kuin oppilaan lähikodin kanssa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että kaikki opettajat eivät pyri oman työnsä puitteissa erityisesti kurottamaan vanhempien puoleen ja kohti, kutsumaan heitä yhteistyöhön. Näin tapahtuu erityisesti silloin, jos on olemassa jo toinen vanhempi, jonka kanssa yhteistyö sujuu vaivatta ja omalla painollaan. Vaikuttaa siltä, että syystä tai toisesta passiivisempaa tai tyystin yhteistyöstä syrjään jäänyttä tai siitä syrjään vetäytynyttä huoltajaa pyrkivät erityisesti tavoittamaan pääasiassa ero- ja huoltajuuskysymyksiä runsaasti työssään tai lähipiirissään kohdanneet opettajat. Erityisesti omakohtainen ja lähipiirin kautta kertynyt kokemus tällaisista tilanteista näyttäisi tämän tutkimuksen tulosten perusteella vahvistavan opettajan motivaatiota kutsua myös etäkotia ja etävanhempaa mukaan yhteistyöhön.

### **Toiminnan keinot ja tavat**

Opettajien toiminnan keinoja ja tapoja kuvaavat toimintastrategiat ovat monipuolisia ja vahvasti sidoksissa opettajan työtä ohjaaviin arvoihin ja asenteisiin. *Tuen ja ohjauksen hakeminen ja tarjoaminen* on hyvin keskeinen opettajan toimintakeinojen kimppu, joka koostuu niin tuen tarjoamisesta oppilaalle, vanhemmille sekä työtovereille ja muille ammattilaisille kuin myös tuen hakemisesta opettajalle itselleen. Kodin ja koulun yhteistyön keskeisin tavoite on tukea yhteistyön kohteena, syynä ja sen osapuolena olevan lapsen oppimista ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tämän vuoksi on varsin luonnollista, että opettajan toimintastrategiat koulun ja kodin välisessä yhteistyössä erillään

asuvien vanhempien kanssa kattavat myös puhtaasti oppilaan tukemiseen keskittyneitä toiminnan tapoja ja keinoja (katso myös Mahony m. 2015).

*Oppilaan tukeminen* näkyy opettajien toimintastrategioissa moninaisin tavoin. Opettajat tukevat oppilaita henkisesti niin lohduttaen kuin kannustaen sekä lasta kuunnellen. Kuunteleminen on sekä lapsen kertoman ja kuulumisten kuuntelemista että lapsen toiveiden ja tarpeiden kuulostelemista. Lisäksi opettajat havainnoivat ja seuraavat lapsessa, hänen arjessaan ja voinnissaan tapahtuvia muutoksia ja ohjaavat oppilaita eteenpäin vahvemman tuen piiriin. Osa opettajista toi esiin pitävänsä tärkeänä perhemuotojen huomioimisen opetuksessa. Tämä tarkoittaa sellaisen turvallisen oppimis- ja kasvuympäristön rakentamista, jossa lapsi voi kokea oman perhemuotonsa sekä omien perhesuhteittensa olevan hyväksytyjä eikä oudoksuttuja. (Vertaa Mahony ym. 2015.)

Oppilaan koulurauhan ja arjen rakenteiden suojeleminen, oppilaan henkinen tukeminen ja kuunteleminen sekä oppilaan pitäminen keskiössä tarvittaessa oppilaan etua ja oikeuksia puolustaen ovat erityisesti niitä toimintastrategioita, joiden kautta opettajat käytännössä puskuroivat ja pyrkivät lieventämään oppilaan perhetilanteen vaikutuksia oppilaan kouluarkeen. Nämä toimintastrategiat kytkeytyvät vahvasti opettajan puolueettomuuteen. Etenkin huoltoriitatilanteissa sekä muutoin jännitteisissä tai riitaisissa tilanteissa vanhempien välillä on tärkeää huolehtia siitä, että koulu pysyy vanhempien konfliktilta rauhoitettuna tilana ja paikkana (katso Wevar 2016, 2, 33, 50–54, 57). On hyvin tärkeää, että opettaja pysyy puolueettomana suhteessa vanhempiin, mutta on yhtä lailla merkityksellistä, että opettaja voisi olla oppilaalle neutraali, puolueeton ja oppilaan vanhempien keskinäisestä riidasta ulkopuolinen aikuinen. Oppilaan hyvinvoinnin kannalta muutoinkin raskaassa tilanteessa olisi ensiarvoisen tärkeää, ettei vanhempien ero- tai huoltoriita ulottuisi oppilaan kouluarkeen. (Wevar 2016, 50–51, 52–54.) Oppilaan tukemisen kannalta olisi keskeistä, että vanhemmat kertoisivat oppilaan perhetilanteesta tapahtuvista muutoksista. Kuten Wevar toteaa, ei opettaja välttämättä osaa tukea oppilasta riittävästi haastavana aikana, mikäli hän ei ole tietoinen lapsen arkea koskettavasta huoltoriidasta (Wevar 2016, 57).



*Vanhemman tukeminen ja ohjaus* koostuu opettajan toimintastrategioista, joiden avulla opettaja toisaalta huolehtii yhteistyön sujuvuudesta ja toisaalta suojelee oppilaan kouluarkea. Kodin ja koulun yhteistyön tavoitteesta eli oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisesta muistuttaminen sekä vanhempien toiminnan ohjaaminen ovat keskeisiä keinoja erityisesti jännitteisissä ja riitaisissa yhteistyötilanteissa toimiessa. Opettajat kokevat tärkeäksi ottaa puheeksi vanhempien kanssa sen, että oppilas on yhteistyön keskiössä, sekä itse puhua tavalla, joka ottaa huomioon oppilaan edun ja tarpeet. Tilanteissa, joissa tällainen hienovaraisempi vanhempien muistuttaminen yhteistyön tavoitteesta ei riitä esimerkiksi sen vuoksi, että vanhempien erimielisyydet valtaavat tilaa keskustelussa, opettajat pyrkivät johtamaan keskusteluja vanhempien kanssa tarkemmin. Opettajat siis tarvittaessa ohjaavat vanhempia käsittelemään keskinäiset ristiriitansa jossain muualla kuin kodin ja koulun välisissä yhteistyötilanteissa ja mahdollisesti ohjaavat vanhempia eteenpäin, esimerkiksi hakeutumaan eroauttamisen palveluiden pariin.

Tämän tutkimuksen tuloksissa näkyy erityisesti se, millaisia strategioita opettajilla on käytössään, kun vanhemmat ovat mukana yhteistyössä jollain tavalla. Myös yhteistyöstä syystä tai toisesta syrjempään jääneiden huoltajien kanssa tapahtuva vuorovaikutus tai yhteistyösuhteen rakentamisen yritykset näkyivät tutkimuksen aineistossa, mutta satunnaisemmin. Eräät opettajat toivat esiin tilanteita, joissa vanhemman kuuntelemisen ja kohtaamisen merkityksellisyys vaikuttaa erityisen keskeiseltä. Paitsi opettajien ja vanhempien arki-kokemuksen, myös tutkimuksen saralla on huomattu, kuinka helppoa on isänä ja etävanhempana jäädä syrjään ja passiiviseksi. Monenlaiset osallistumisen esteet rakentavat ylimääräisiä muureja esimerkiksi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön osallistumiseen. (Katso esimerkiksi Widding 2013; Boag-Munroe & Evangelou 2012; Campbell 2011; Hornby & Lafaele 2011; Katz ym. 2007.) Tämän tutkimuksen aineistossa esiintyi havaintoja esimerkiksi siitä, että esimerkiksi etävanhempia on välillä vaikeaa tavoittaa ja että he saattavat kokea oman osallistumisensa yhteistyöhön syystä tai toisesta tarpeettomaksi tai tuloksettomaksi.

Toinen kodin ja koulun välisen yhteistyön erityinen tilanne, jossa voisi ajatella kuuntelun ja kohtaamisen merkityksen korostuvan, liittyy katkenneisiin perhesuhteisiin. Eräs opettaja kertoi, kuinka joskus ”oppilas ei halua olla tekemisissä toisen vanhempansa kanssa”. Käytännössä tämä koskettaa lähinnä niitä vanhempia, jotka eivät asu lapsensa kanssa. Olisikin tärkeää pohtia, voisiko esimerkiksi sellaisten vanhempien, jotka kokevat jostain syystä itsensä turhiksi kodin ja koulun yhteistyön kentällä tai oppilaan arjen ja hänen asioidensa hoitamisen kannalta, kohtaaminen ja kuunteleminen olla keino purkaa tällaisia osallistumisen esteitä. Pohdin kodin ja koulun yhteistyön tavoittavuutta ja moniammatillista kodin ja koulun yhteistyön tukea myöhemmin tässä luvussa jatkotutkimushaasteiden ja kehittämisideoiden esittämisen yhteydessä.

*Ammatillisen tuen hakeminen ja tarjoaminen* on tämän tutkimuksen tulosten mukaan keskeinen osa opettajan toimintastrategioita. Yhteistyö oppilaan muiden opettajien ja muun koulun henkilökunnan kanssa sekä moniammatillinen yhteistyö koulun sisällä että koulun ulkopuolisten ammattilaisten kanssa näkyi moninaisena keinovalikoimana yhteistyön haastavissa kohdissa. Opettajat etsivät ja jakavat sekä virallisista lähteistä että kokemustensa kautta kertynyttä tietoa sekä tukevat toisiaan ja oppilaan asian käsittelyä kotien kanssa hyvin konkreettisesti, esimerkiksi kohtaamalla vanhempia työparina. Opettajat pyrkivät tukeutumaan myös ohjeisiin ja käytäntöihin, mutta nämä vaikuttavat tämän tutkimuksen aineiston perusteella olevan valitettavan epämääräisiä, tuntemattomia tai olemassa olemattomia.

Esimieheltä saatava tuki on hyvin merkityksellinen osa opettajan ammatillisen tuen verkostoa. Tutkijana jäin kuitenkin pohtimaan, oliko sillä jotain merkitystä, ettei kahdeksan opettajaa, eli yli puolet viidestätoista vastaajasta, viitannut millään tavalla esimieheensä tai häneltä saatavaan tukeen. Vastausta tähän kysymykseen en tästä aineistosta saanut, sillä esimiehen tuki ei painottunut aineistossa lainkaan tai havaittavissa määrin suhteessa opettajan kuvaamiin haasteellisiin yhteistyötilanteisiin erillään asuvien vanhempien kanssa, ei olemassa oleviin, puuttuviin tai mainitsematta jätettyihin ohjeisiin, linjauksiin, ei myöskään tarjottuun tai puutteelliseen koulutukseen. Tuoreet eli alle 10 vuotta

peruskoulun opettajana toimineen vastaajat toivat esiin rehtorin tuen vastauksissaan muita useammin, mutta suurin osa tiivistä yhteistyötä kuvanneista maininnoista sisältyi niin sanottujen asettuneiden tai konkariopettajien sekä yhden tuoreen opettajan vastauksiin. Kaikki ne opettajat, jotka olivat saaneet pyynnön kirjoittaa lausunto oppilasta koskevaan huoltoriitaoikeudenkäyntiin, mainitsivat rehtorin tuen lähteenä vähintään kerran. Rehtorin apu konkretisoituu ilmeisesti viimeistään tilanteissa, joissa oppilaan erillään asuvien vanhempien keskinäisten erimielisyydet näyttäytyvät koulussa silmiinpistävän selvästi, esimerkiksi oppilaan asioita käsittelevänä oikeusprosessina, johon myös koulun näkemystä oppilaan tilanteesta odotetaan kuultavaksi/saatavaksi.

Koulutusten järjestämisen ja tarjoamisen näen tämän tutkimuksen aineiston perusteella keskeisenä keinona vaikuttaa erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävän kodin ja koulun yhteistyön tukemiseen. Suomen Vanhempainliitto totesikin haastattelussaan, että järjestämiensä koulutusten yhteydessä opettajat haluavat tietää lisää haastavista vuorovaikutustilanteista kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Heidän mukaansa opettajat pohtivat ”miten yhteistyötä rakentaa, ettei jouduta 'napit vastakkain'.” Kouluttautuminen voisi tarjota työkaluja niin yhteistyön arkisten käytäntöjen kuin yhteistyötä ja sen erityis-tilanteita koskevien ohjeiden syntymiseen ja kehittämiseen.

Opettajat toivovat voivansa tiedottaa vanhempia kodin ja koulun yhteistyötä koskevista käytännöistä ja rakentaa yhteistyötä vanhempien kanssa. Kuitenkin, jotta esimerkiksi erotilanteisiin sekä monipaikkaiseen asumiseen liittyvistä koulun käytännöistä voitaisiin tiedottaa vanhempia, tulisi sellaisten käytäntöjen olla olemassa ja niiden tulisi olla riittävän selkeitä, kattavia ja realistisia. Tämän tutkimusten tulosten perusteella voin tiivistäen todeta, että moninaisten perhetilanteiden ja vanhempien yhteistoiminnan haasteiden käsittely työyhteisössä ei ole ollut opettajien mukaan suunnitelmallista vaan pikemminkin satunnaista, osin olematonta. Koulutusta aihepiiriin liittyen ei ollut saanut juuri kukaan opettajista, joskin muutoin haastaviin tilanteisiin, esimerkiksi aggressiivisen vanhemman kohtaamiseen, liittyviä ohjeita oli muutamien opettajien käsityksen mukaan olemassa ja saatavilla. Opettajat

kokivat tarvitsevansa työnsä tueksi yleisempiä ohjauksia tai linjauksia tilanteisiin, joissa oppilaan vanhempien keskinäisen yhteistoiminta on haasteellista. Eräs opettajista pohti, että voisi ”joitain sellaisia neuvoja olla koottuna yhteen ohjeeseen, jotka yleensä ovat avuksi. Ovatko nämä ohjeet jotenkin erilaisia kuin vaikkapa ydinperheiden kohtaamisessa?”. Tämä tutkimus ei vastaa kattavasti tähän opettajan pohdintaan yhteistyön erovaisuuksista, sillä eroja havainnoivia huomioita tutkimuksen aineisto ei sisältänyt riittävästi. Muodollisten linjausten tai opettajien saaman koulutuksen perusteella muotoutuneita toiminnan tapoja aineistossa esiintyi myös niukasti. Tämän ilmiselvän puutteen paikkaamiseksi esitän kehitysehdotuksia myöhemmin tässä luvussa.

Tuen ja ohjauksen hakemisen ja tarjoamisen lisäksi opettajan toimintastrategiat muodostuvat *arjen yhteistyön keinoista ja ratkaisuista*. Näitä ovat viestinnän eri väylien käyttäminen moninaisesti sekä vuorovaikutuksen käytännöt. Näiden pohjalta ja opettajan arvoihin ja asenteisiin kietoutuen opettajat myös kehittävät ja muodostavat kodin ja koulun välisen yhteistyön vuorovaikutus- ja toimintakulttuuria.

*Viestinnän eri väylien käyttäminen* koostuu opettajien mukaan erityisesti kirjallisesta viestinnästä sekä tapaamisista vanhempien kanssa. Paperisia tiedotteita, reissuvihkoja tai muita asiakirjoja yhteistyössä hyödynnetään vähenevässä määrin. Paperisen viestinnän haasteina on kansainvälisessä tutkimuksessa nähty se, että opettajan täytyy erikseen ottaa huomioon se, että oppilaalla onkin yhden kodin sijasta kaksi kotia, joskus useampikin (katso esimerkiksi Bailey & Zvonkovic 2003, 71). Tässä tutkimuksessa näkyy selkeä ja vahva trendi, joka on ollut jo vuosikymmeniä näkyvissä: suurin osa viestinnästä erillään asuvien vanhempien kanssa tapahtuu sähköisten välineiden avulla. Tämä helpottaa opettajien mukaan yhteydenpitoa erillään asuvien vanhempien kanssa, mikäli nämä vain ovat ottaneet koulun sähköiset järjestelmät käyttöönsä. Tapaamisia opettajat järjestävät vanhempien kanssa sekä yhdessä että tarvittaessa erikseen. Osassa tapauksista tapaamisia järjestetään käytännössä vain lähivanhemman kanssa. Opettajat tapaavat erillään asuvia vanhempia, kuten yleensäkin oppilaiden huoltajia, vuosittain esimerkiksi vanhempainvarttien tai arviointikeskusteluiden

yhteydessä, ja näihin liittyvät käytännöt vaikuttavat vaihtelevilta. Vapamuotoisia kohtaamisia vanhempien kanssa monet opettajat pitävät tärkeinä, vaikka joskus opettajat ovatkin kohdanneet hämmentäviä tilanteita erillään asuvia vanhempia ennalta sopimatta kohdattuaan.

Tapaamisten ja kirjallisen viestinnän lisäksi muut viestinnän väylät ovat toisinaan tarpeellisia. Erityisesti etävanhempien kanssa joskus mahdollistetaan tapaamisiin osallistuminen etäyhteyden välityksellä tai puhelimitse. Toisaalta opettajat hyödyntävät myös kirjallista yhteenvetoa tilanteissa, joissa toinen huoltajista ei ole ollut mukana tapaamisessa tai yleisemminkin kaikkien huoltajien kanssa. Puheluiden hyödyntäminen osana yhteistyötä herättää opettajissa osin ristiriitaisia tuntemuksia. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella puhelut ovat kodin ja koulun välisessä yhteistyössä toisaalta hyvinkin tarpeellisia, ja puhelu on yhä kirjallisen viestinnän ja vanhempien tapaamisen rinnalla merkittävä yhteydenpidon väline. Kuitenkin erityisesti tilanteissa, joissa erillään asuvien vanhempien välit ovat riitaiset ja yhteistyöhön liittyy korkea konfliktin riski, saattaa puheluiden hyödyntämisessä olla viisasta käyttää harkintaa ja kollegojen tukea.

*Vuorovaikutuksen käytänteet* muodostavat opettajan toimintastrategioiden kimpun, joka kuvaa yhtäältä opettajan roolia yhteistyössä ja toisaalta opettajan suhtautumista oppilaan koteihin. Opettajat niin välittävät tietoa sekä tiedottavat vanhempia kuin myös ottavat tietoa vastaan. Rooli tiedon vastaanottajana onkin keskeinen osa kodin ja koulun yhteistyötä: opettajan on merkityksellistä kuunnella, mitä niin oppilaalla kuin hänen vanhemmillaan on kerrottavana. Toisinaan opettaja toimii myös tiedonkulun varmistajana oppilaan vanhempien välillä. Tämä on rooli, johon osa opettajista joutuu tahtomattaan ja jota he pyrkivät arjessa tekemillään ratkaisuilla välttämään. Toiset opettajat taas ikään kuin tietoisemmin valitsevat tämän roolin ajoittain, eli tilanteissa, joissa he toteavat oppilaan edun vaativan tarpeellisen tiedon välittymisen varmistamista. Opettajat suhtautuvat oppilaan erillään asuviin vanhempiin ja monipaikkaisiin koteihin tilanteen mukaan yhteisenä, rinnakkaisina tai erillisinä yhteistyökumppaneina. Tämä liittyy arkisiin valintoihin yhteistyössä: siihen, lähettäkö

opettaja vanhemmille yhteisen vai erilliset viestit Wilmassa tai kutsuuko opettaja vanhemmat oppilaskohtaisiin tapaamisiin lähtökohtaisesti yhdessä vai erikseen.

### **Toimintakulttuuri**

Opettajat rakentavat yhteistyön toimintakulttuuria sekä *syventämisen ja osallistamisen* että *rajaamisen ja kohdentamisen* näkökulmista. Vaikka tämä tutkimus ei lähestynyt opettajan toimintastrategioita minkään valmiin teoreettisen viitekehyksen kautta, ovat sen tulokset kuitenkin yhdistettävissä Epsteinin (2010) jaotteluun kodin ja koulun välisen yhteistyön osa-alueista. Opettajan toimintastrategiat toimintakulttuurin rakentajana kattavat tässä tutkimuksessa monia näistä osa-alueista, joilla opettaja voi olla toimija, joka aktiivisesti ja aloitteellisesti tukee vanhempia yhteistyöhön osallistumisessa ja yhteistyön suuntaamisessa (katso myös Korhonen 2017, 70–76; Orell 2020, 24–31; Hirsto 2001.) Koska tämän tutkimuksen aihe pureutuu erityiseen yhteistyön kontekstiin ja erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön erityispiirteisiin, jää osa tavanomaisista yhteistyön osa-alueista tutkimuksen rajausten vuoksi kuvaamatta tai varsin vähälle huomiolle. Arvioin tämän johtuvan erityisesti siitä, että osa kodin ja koulun välisen yhteistyön keinoista on melko lailla riippumattomia oppilaan vanhempien keskinäisistä huoltajuusjärjestelyistä.

Vanhempien osallisuutta vahvistava yhteistyön syventämisen keino, jota opettajat käyttävät, on *yhteistyön pelisääntöjen puheeksi ottaminen, sopiminen ja asettaminen*. Tämä yhdistyy selvästi Epsteinin (2010) kuvaamaan vanhempien päätöksentekoon osallistamiseen. Opettajat pyrkivät vanhempien kanssa keskustelemalla sopimaan niistä yhteistyön pelisäännöistä, jotka helpottavat ja sujuvoittavat yhteistyötä tilanteissa, joissa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on huomioitava myös oppilaan monipaikkainen asuminen ja huoltajat eri kotien edustajina (vertaa Orell 2020, 29–30). Muutamit opettajat korostivat erityisesti vanhempien kanssa käytävän kasvatustavoitteita koskevan keskustelun merkityksellisyyttä sekä yhtenäisyyden luomista ja yhteisiin toimintatapoihin sitoutumisen tärkeyttä kotien ja koulun välillä. Toiset opettajat taas kiinnittivät huomionsa nimenomaan kodin ja koulun yhteistyön toteuttamistapoja koske-

vien pelisääntöjen sopimiseen. Tämä toimintastrategia liittyy läheisesti opettajan ammatillisen tuen hakemiseen ja nojautumiseen koulun toimintatapoihin ja käytänteisiin.

Pelisääntöjen sopimisen lisäksi tämän tutkimuksen tuloksissa ei kuitenkaan tullut ilmi sitä moninaisuutta, joilla opettajat voisivat vanhempia kutsua mukaan päätöksentekoon ja koulun toimintoihin (katso Korhonen 2017, 71, 73; Epstein 2010; Hirsto 2001, 117–122). Vanhempien osallistamisen ja yhteistyön syventämisen keinoihin yhdistyisivät luonnollisesti myös vanhempien kutsuminen mukaan vapaaehtoistoimintaan sekä yhteistyön tekeminen yhteisön toimijoiden kanssa (Orell 2020, 27–28, 30–31; Korhonen 2017, 71, 74–76; Epstein 2010; Hirsto 2001, 117–122). Tämän tutkimuksen tuloksissa nämä näkökulmat eivät kuitenkaan tule esiin kuin yksittäisten opettajien pohdintana liittyen esimerkiksi siihen, kuinka isiä saisi vahvemmin mukaan yhteistyöhön tai kuinka perheen saama tuki esimerkiksi sosiaalihuollon kautta voisi vapauttaa voimavaroja myös koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön osallistumiseen. Myös Suomen Vanhempainliitto toi esiin haastattelussaan sen, miten moninaiset esimerkiksi elämäntilanteeseen, terveyteen tai taloudelliseen tilanteeseen liittyvät haasteet voivat luoda perheille esteitä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Näitä esteitä olisi merkityksellistä purkaa. Kuitenkin nämä näkökulmat jäivät tässä tutkimuksessa harvempien vastaajien mainintoihin ja vähäiselle huomiolle, mikä vaikuttaa olevan linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (katso Hirsto 2001, 117–122, 150; Orell 2020, 29–30).

*Opettajan aloitteellisuus ja vaivannäkö* yhteistyön syventämisen keinona ja vanhempien osallisuuden tukemisen toimintastrategiana yhdistyvät erityisesti opettajan yhteistyötä rakentaviin toimintatapoihin kuten perheen mukaan ottamista ja vastavuoroisuutta edustaviin toiminnan keinoihin. Opettajan vaivannäkö ja aloitteellisuus yhteistyössä sitoutuvat myös niihin toimintastrategioihin, joiden kautta opettaja pyrkii tukemaan oppilasta sekä toisaalta myös vanhempia. Epsteinin (2010) jaottelussa nämä toimintakulttuurin rakentamisen toimintastrategiat kietoutuvat sekä vanhempien tukemiseen heidän kasvatus-työssään sekä kotona tapahtuvan oppimisen tukemiseen (Epstein 2010; Korhonen 2017, 71, 73–74; Orell 2020, 25–26, 28–29), tai kuten Hirsto muotoilee, opettajan

toimintaan yhtäältä arjen turvana ja toisaalta vanhemmuuden tukena (Hirsto 2001, 116–122).

Yleisin kodin ja koulun yhteistyön muoto on informaation välittäminen vanhemmille (vertaa Hirsto 2001, 116–122). Vastavuoroisuus kodin ja koulun välisessä viestinnässä on toki keskeistä, ja informaatiota on tärkeää välittää puolin ja toisin. (Epstein 2010, 85–87; Korhonen 2017, 71, 72–73; Orell 2020, 26–27.) Vanhempien kuuntelemisella ja tukemisella on sijansa yhteistyössä, mutta kuten opettajan ammatillisuutta suojaavien toimintastrategioiden keskeisyys tämän tutkimuksen tuloksissa osoittaa, opettajilla on myös tarve vahvistaa oman roolinsa rajoja. *Rajaaminen ja kohdentaminen* opettajan toimintastrategioina hänen rakentaessaan yhteistyön toimintakulttuuria tekevät juuri tätä.

*Vastuunoton ja osallistumisen odottaminen vanhemmilta* on opettajan toimintastrategioiden valikoimassa sellainen, jonka avulla opettaja muistuttaa oman roolinsa ja tehtäviensä rajoista sekä siitä, mikä hänen puoleltaan on riittävää ja minkä ylittäminen voisi olla kohtuutonta. Niin sanottu *resurssiviisauden* toimintastrategia eli *pyrkimys taloudelliseen voimavarojen käyttöön* toimii yhteistyön kanavien ja keinojen säätelyn välineenä. Vähitellen yhteistyön toimintakulttuuria rakentaessaan opettaja oppii, mikä on kunkin perheen kanssa riittävää ja sopivan tiivistä yhteydenpitoa. Sekä syventäminen ja osallistaminen että rajaaminen ja kohdentaminen toimintakulttuurin rakentamisessa näyttävätkin liittyvän kokemuksen kertymiseen erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Vähitellen kokemuksen myötä opettaja alkaa nähdä, millaisiin teemoihin on tärkeää tarttua ja millainen toiminta rajata oman roolin rajojen ulkopuolelle.

### **Kokemus ja tieto**

Opettajien tiedon ja kokemusten kertyminen liittyen erotilanteisiin ja erilaisiin huoltajusratkaisuihin liittyy tämän tutkimuksen tulosten mukaan vahvasti koulun ja ammatillisten yhteyksien ulkopuolella kohdattuihin tilanteisiin. Työn kautta kertynyt kokemus pakottaa opettajat ottamaan selvää asioista ja kerryttämään tietoaan, mutta erityisesti omakohtaisten tai läheisverkostoissa koettujen



tilanteiden kautta kertyneet kokemukset vaikuttavat lisäävän opettajien tietoisuutta tällaisiin tilanteisiin liittyvistä haasteista, tarpeista ja erityispiirteistä sekä vahvistavan opettajien motivaatiota ottaa näitä seikkoja huomioon toteuttamassaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Opettajat kokevat koulun ulkopuolisilla erodynamiikkaan liittyvillä kokemuksilla olleen vaikutuksia heidän toimintaansa opettajana sekä rooliinsa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

Opettajan arvio aihepiiriin liittyvien käsitteiden tuntemuksestaan vaikuttaa olevan sidoksissa opettajan koulumaailman ulkopuolella kertyneisiin kokemuksiin esimerkiksi omassa perheessä tai lähipiirissä. Opettajat arvioivat näiden käsitteiden tuntemuksensa varsin vankaksi erityisesti silloin, kun heillä on kertynyt kokemusta erilaisista huoltajuustilanteista sekä koulumaailmassa että koulun ulkopuolella. Toisaalta ilman lähipiirin kokemuksiakin voivat käsitteet tulla tutuiksi vaikkapa koulutuksen, omasta kiinnostuksesta lähtevän tiedonhaun tai työssä kohdattujen tilanteiden kautta. Näin pienen aineiston perusteella ei voi vetää mitään suuria ja yleistettäviä johtopäätöksiä, mutta vaikuttaisi siltä, että kokemus kartuttaa tietoa. Tuntuu kuitenkin luonnolliselta päätellä, että sekä koulun arjessa toteutuva kodin ja koulun välinen yhteistyö erillään asuvien vanhempien kanssa että koulumaailman ulkopuolella, opettajan henkilökohtaisissa verkostoissa kohdatut perhetilanteet, kartuttavat kokemusta, joka jollain tavalla vaikuttaa opettajan moninaisia perhetilanteita koskevan tiedon ja varmuuden lisääntymiseen.

Kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta voisi ajatella olevan sangen suotavaa, että opettajilla olisi varsin selkeä käsitys muutamista käsitteistä. Hyödyllistä olisi tietää juridisen vanhemmuuden sekä juridisen huoltajuuden ero, sekä yhteis- ja yksinhuollon merkitys. Kun yhteishuoltajilla on jaettu huolto, voi tämä vaikuttaa myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Lisäksi tiedonsaantioikeus ja oheishuoltajuus ovat koulun vastuiden ja velvollisuuksien kannalta hyvinkin keskeisiä, joskin harvemmin arjessa kohdattuja, käsitteitä. (Katso THL 2020c; lue lisää esimerkiksi Lahtinen 2011.) Muutamisiin käsitteisiin liittyvät vastaajien epävarmuus ja tunnistamisen taso toivatkin esiin mielenkiintoisia huomioita. Tuntemattomimmat käsitteet olivat oheishuoltajuus, sosiaalinen

vanhempi ja luonapito. Myös tiedonsaantioikeuden sekä jaetun huollon käsitteiden merkitykset olivat opettajien vastausten perusteella osalle vastaajista melko tuntemattomia.

Oheishuoltajuussopimukset ovat käsittääkseni vielä melko harvinaisia, joten ei ole yllättävää, että useille opettajille käsitteen merkitys oli tuntematon tai jossain määrin epäselvä. Nämä saattavat kuitenkin olla yleistymässä, joten opettajien voi olla hyvä tietää, mitä tällainen oheishuoltajuus merkitsee (katso LHL 361/1983; THL 2020c; lue lisää Lahtinen 2017). Luonapito käsitteenä ei ole vielä vakiintunut lapsen asumista ja tapaamisoikeutta kuvaavaan virallisempaan käsitteistöön, vaikkakin luonapidon ehtoihin lapsenhuoltolaissakin viitataan (LHL 361/1983). Käsitteen käyttäjät viittaavat lapsen oleiluun etävanhempansa luona tapaamisoikeuden, tapaamisten tai vierailujen sijasta mieluummin luonapitona. Tämä liittyy ymmärtääkseni ajatukseen lapsen monipaikkaisesta asumisesta ja siitä, että kummankin vanhemman luona on lapsen koti. Tapaamiset viittaavat tapaamisoikeus-käsitteen kritisoijien mielestä liikaa sellaiseen ajatukseen, että lapsi vierailee toisen vanhempansa luona, eikä mene hänen luoksansa niin kuin omaan kotiinsa. (Vertaa Keski-Suomen käräjäoikeus 2017.)

Juridisen vanhemmuuden käsitteeseen liittyvä hienoinen epävarmuus (katso taulukko liitteessä 3) saattanee liittyä siihen, että kaikki vastaajat eivät välttämättä ole tulleet miettineiksi sitä, liittyykö vanhemmuuteen jotain ikään kuin kiistanalaista opettajan työn kannalta. Vanhemmuuden ja huoltajuuden kysymykset nousevat todennäköisimmin esiin niissä tilanteissa, joissa lapsi asuu virallisesti eri kodissa kuin joku tai jotkut hänen vanhemmistaan. Kumppanuusvanhemmuuteen perustuvat perheet, apilaperheet tai eroperheet, yhden vanhemman perheet, etäperheet tai uusperheet ja heidän kanssaan tehtävä kodin ja koulun välinen yhteistyö saattaa tuoda esiin aivan uudenlaisia kysymyksiä, joita puhtaasti yksinhuoltajien ja ydinperheen huoltajien kanssa ei ole välttämättä tullut kohdanneeksi. Näissä tilanteissa opettajan on merkityksellistä tietää, mitä huoltajuus ja vanhemmuus suhteessa toisiinsa merkitsevät koulun kannalta. (Katso lisää esimerkiksi Sateenkaariperheet ry 2020.)

Vaikka tämän tutkimuksen fokuksessa ei ollut kodin ja koulun yhteistyö muiden kuin oppilaan juridisten huoltajien tai vanhempien kanssa, liittyy sosiaalisen vanhemman roolissa oleva aikuinen käsitteellisesti varsin vahvasti myös huoltajuuteen ja tiedonsaantiin. Käsitteenä sosiaalinen vanhempi ei ollut tämän tutkimuksen tulosten perusteella merkitykseltään kovinkaan tunnettu opettajien keskuudessa (katso taulukko liitteessä 3). Jos olisin nimennyt sosiaalisen vanhemman bonusvanhemmaksi, vanhempipuoleksi tai bonusisäksi tai -äidiksi tai isä- tai äitipuoleksi, tai vaikkapa vanhemman puolisoiksi tai kumppaniksi, olisi se ollut todennäköisesti hyvinkin tunnettu käsite. Käytin tässä kysymyksessä käsitettä sosiaalinen vanhempi eräänlaisena verrokkikäsitteenä, joka liittyy aihepiiriin ja on perhesuhteita jäsentävissä teksteissä suhteellisen usein käytetty käsite. Vanhemmuus on kuitenkin niin biologista, juridista, sosiaalista kuin emotionaalista eivätkä kaikki näistä henkilöidy lapsen ja hänen läheisensä suhteessa aina samaan tai vain yhteen henkilöön. (Murtorinne-Lahtinen 2011; Ritala-Koskinen 2011.)

Käsittääkseni on melko tavanomaista, että isä- tai äitipuoli saattaa biologisten tai juridisten vanhempien lisäksi tai sijasta hoitaa paljon lapsen kouluun liittyviä arkisia ja virallisempiakin asioita. Opettajan kannalta keskeiseksi nouseekin kysymys, mistä asioista lapselle läheiselle aikuiselle, mahdollisesti hyvinkin suurelta osin lapsen asioita hoitavalle ja täysipainoiselle lapsen arki-vanhemmalle, saa jakaa lasta koskevaa tietoa. Mikäli opettaja ei tiedä lapsen huoltajuuteen ja tiedonsaantiin liittyviä seikkoja tai hänelle ei ole selvää, millä tavoin virallisesti huoltajat voivat antaa luvan läheisen aikuisen tiedonsaantiin, on hyvin mahdollista, että opettaja toimii tavalla, joka ei kestäisi valvovien viranomaisten tarkastelua.

Tämän tutkimuksen aineistossa opettajan epävarmuus siitä, miten toimia vanhempien uusien kumppanien kanssa, tuli esiin sekä opettajille suunnatuissa kyselyvastauksissa että asiantuntijahaastatteluissa. Opettajien mukaan joskus oppilaan asioita hoitaa bonusvanhempi eli äiti- tai isäpuoli, jolla ei kuitenkaan ole virallista oikeutta saada tietoa lapsen asioista. Esimerkiksi oppilaspalaveriin saattaa saapua lähivanhemman uusi kumppani, joka ei ole ”virallisesti missään

asemassa oppilaaseen”, ja tämä henkilö on lapsen arjessa se aikuinen, joka on eniten perillä oppilaan asioista. Osa opettajista toi erikseen esiin, etteivät he ole saaneet ohjeita liittyen siihen, miten toimia tilanteissa, joissa koti olettaa opettajan voivan viestiä lapsen asioista vanhemman uuden kumppanin kanssa. Opettajien kokemusten mukaan tällainen tilanne ”voi aiheuttaa hämmennystä” ja opettaja joutuu pohtimaan, ”mitä tiedottaa kenellekin”. Tällaisissa tilanteissa opettajat ovat kääntyneet tietoa kaivatessaan esimerkiksi rehtorin tai kanslian puoleen. Myös asiantuntijahaastatteluissa esiin tuotujen havaintojen perusteella voi todeta, että erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä osapuolia mietityttää myös sosiaalisten vanhempien oikeus osallistua keskusteluun oppilaan asioissa sekä velvollisuudet tiedon antamiseen sekä sen salaamiseen liittyen. Opettajat kaipaavat tarkempia linjauksia ja ohjeita siis myös näihin tilanteisiin liittyen.

Opettajien yhteistyökokemuksia koskevien arvioiden variaatioon vaikuttaa hyvin kouriintuntuvasti se, keiden oppilaiden ja vanhempien kanssa opettaja työskentelee. Esimerkiksi tuoreet opettajat vaikuttivat tässä tutkimuksessa kokevan sekä arvioivan kokemuksensa määrää eri tavoin kuin konkariopettajat. Tuoreet opettajat peilasivat kokemuksiaan vahvemmin yksittäisiin kohtaamisiin ja konkreettisiin tilanteisiin, kun konkariopettajat puolestaan kohdensivat tarkastelunsa luonnollisesti laajempiin massoihin ja vuosien varrella kertyneeseen kokemukseen. Kokemus koului ja lisää tietoa. Opettajankoulutuksessa tai työuran aikana tarjoutuneessa koulutuksessa ei välttämättä olla puhuttu näistä aihepiireistä edes sivulauseessa. Tilanne on todennäköisesti muuttumassa, sillä esimerkiksi tämän tutkielmanprosessin aikana olen saanut vihjeitä siitä, että moninaisia perheitä käsitteleviä opintojaksoja on pilotoitu ja kehitetty myös opettajankoulutuksessa (vertaa myös Monimuotoiset perheet -verkosto 2020a sekä 2020b).

Opettajan työn sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön kannalta sekä opettajalle kertynyt tieto että kokemus vaikuttavat merkityksellisiltä. Tapaamisten toteuttaminen etäyhteydellä tai puhelimitse taikka kirjallisten yhteenvedojen kirjoittaminen tai puhelimitse läpi käyty koonti tapaamisesta

olivat kodin ja koulun yhteistyössä käytettyjä tapaamisia sopeuttavia keinoja. Opetussuunnitelman perusteissa todetaankin, että kodin ja koulun yhteistyössä hyödynnetään tapaamisten lisäksi tieto- ja viestintäteknologiaa (POPS 2014, 36). Sellaiset opettajat, jotka ovat kerryttäneet yhteistyökokemustaan sekä ero- ja huoltajuustilanteisiin liittyvää tietouttaan niin työssä kohdattujen kuin työn ulkopuolisten tilanteiden kautta, vaikuttavat tämän tutkimuksen tulosten perusteella käyttävän monipuolisempia keinoja tapaamisten sopeuttamiseen kuin vähemmästä sekä harvemmalla saralla kertyneestä kokemuksesta raportoineet opettajat.

Erodynamiikkaan liittyviä ilmiöitä läheisverkostossaan kokeneet opettajat ammentavat näistä kokemuksistaan myös kodin ja koulun välisen yhteistyön. Nämä kokemukset vaikuttavat sekä opettajien arvoihin ja asenteisiin että toimintaan yhteistyössä. Henkilökohtaisessa elämässä koettu paikkaa koulutusten ja ohjeistusten jättämiä aukkoja, ja opettajat hyödyntävät koulumaailman ulkopuolella kertyneitä kokemuksiaan ja havaintojaan kodin ja koulun yhteistyötä koskevien ratkaisujen tekemisessä sekä mahdollisesti huomion kohdentamisessa. Tutkimuksen tulosten perusteella voi arvioida, että omakohtaiset tai lähipiirin kokemukset ohjasivat opettajia vahvistamaan yhteistyössä vanhempien osallisuutta sekä yhteistyön saavutettavuutta ja esteettömyyttä niin lapsen kanssa asuvan kuin lapsestaan erillään asuvan vanhemman kannalta.

Niin kutsutut huoltoriidat tai huoltajuuskiistat eli tyypillisesti oikeuskäsittelyihin asti päätyneet erimielisyydet liittyen oppilaan huoltajuuteen, asumiseen ja tapaamiseen näkyvät silloin tällöin opettajan työssä. Vanhempien välinen riitaisuus ilman oikeuskäsittelyä vaikutti tämän tutkimuksen aineiston perusteella melko usein vastaan tulleelta tilanteelta, mutta sellaiset eroriidat, jotka näkyvät opettajan työssä oikeusprosesseihin liittyvinä lausuntopyyntöinä, vaikuttavat varsin harvoin kohdatuilta. Ainakin näistä tilanteista ja niissä toimimisesta tiedetään varsin vähän ohjeiden ja kokemustiedon puuttuessa. Opettajat tarvitsevat ja hakevat tukea näissä tilanteissa toimimiseen.

Kuten tämän tutkimuksen aineistosta kävi ilmi, huoltoriitatilanteisiin liittyvät seikat ovat erittäin vaihtelevia ja yksilöllisiä. Tämän vuoksi osa opettajista

koki yleisten linjausten ja ohjeiden rakentamisen vastaaviin tilanteisiin haasteellisenä. Utahilaisen koulualueen ohjeistuksessa (The Salt Lake City School District 2020, 1) tämä tilanteiden yksilöllisyys otetaan painokkaasti huomioon. Koulun ja opetustoimen henkilöstöä muistutetaan, ettei ohjeistus huomioi kattavasti kaikkia yllättäviä tilanteita ja että henkilökunnan tulisi käyttää omaa arvostelukykyyään, luottaa maalaisjärkeensä ja ottaa oppilaan etu huomioon soveltaessaan ohjeistusta kohtaamissaan yksilöllisissä tilanteissa. Työntekijöiden tulisi tämän ohjeistuksen mukaan kääntyä tukea tarvitessaan esimiestensä puoleen ja erityisesti aina silloin, kun hän saa vastattavakseen pyynnön antaa lausunto viranomaiselle lasta koskevassa asiassa. (The Salt Lake City School District 2020, 1.)

Koulun roolista lausunnonantajana on esitetty keskenään ristiriitaisia arvioita. OAJ:n lakimiehet korostavat tässä tutkimuksessa koulun ja opettajan rajallisuutta tietojen antajana (katso myös OAJ 2016). Toisaalta Wevar (2016) on tarkastellut opettajan roolia laajasti oppilaan vanhempien välisen huoltoriidan näyttämöllä ja muistuttaa tarkastelunsa perusteella lapsen elinpiirin ja olosuhteiden selvittämisen kannalta myös koulusta ja päivähoidosta saatujen tietojen tärkeyttä (Wevar 2016, esimerkiksi 57; katso myös AFCC 2009, 19–20), vaikkakaan koulu tai muut tahot tiedon lähteenä eivät saisi syrjäyttää tai korvata lapsen henkilökohtaisen kuulemisen asiassa kuin vain hyvin erityisissä ja lapsen suojelua vaativissa tilanteissa (Wevar 2016, 47: erityisesti tarkasteltu Eduskunnan oikeusasiamiehen 30.4.2002 antama ratkaisu 737/4/00). On mielestäni merkityksellistä, että lapsen olosuhteita selvittäessä lapsen ja perheen elämäntilannetta tarkastellaan laajasti. Samalla kuitenkin totean, että tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat sitä käsitystä, että opettajat saavat liian vähän ammatillista tukea näissä tilanteissa toimimiseen, ainakin elleivät sitä hyvin aktiivisesti itse hae. Voi ajatella olevan huolestuttavaa sekä opettajan että yksittäisten oppilaiden ja heidän perheidensä oikeusturvan, tasa-arvoisen kohtelun ja yhdenvertaisuuden, saati kodin ja koulun välisen luottamussuhteen kannalta, mikäli tiedonhaku ja kouluttautuminen jää vahvasti yksittäisten opettajien henkilökohtaisen mielenkiinnon tai viimeisen pakon varaan. Myös itse ajattelen kuten Wevar toteaa: ”henkilökunnalle tulisi taata ajankohtaista tietoa lasten oikeuksista ja huoltorii-

doista sekä tukea käytännön tilanteisiin: konfliktien ennakointiin ja toimintaan konfliktitilanteissa” (Wevar 2016, 58).

Kirjallisuushakujeni tuloksena löytämäni ohjeistukset painottavat, että koulun henkilöllä ei ole lakiin perustuvia velvollisuuksia kirjoittaa suosituskirjeitä lapsensa huoltoon liittyvistä asioista kiisteleville vanhemmille eikä opettajan tulisi kirjoittaa tällaisia toisen vanhemman tueksi. (Los Angeles Unified School District 2014; The Salt Lake City School District 2020; NSW Government 2020, 21.1.–21.6.) Suomessa OAJ (2009) on muistuttanut, ettei opettajan tulisi mennä todistamaan huoltoriitaoikeudenkäynteihin muutoin kuin tuomioistuimen erillisestä pyynnöstä (OAJ 2009, 31–32), vaikkakaan opettajalla käsittääkseni ei ole myöskään Suomessa laillista estettä suostua pyyntöön (vertaa Wevar 2016, 52–54: erityisesti tarkasteltu Ruotsin oikeusasiamiehen ratkaisu JO 2007/08), mutta koulun puolueettomuuden kannalta tällainen toiminta ei ole suositeltavaa (katso Wevar 2016, 52–54). Tässä tutkimuksessa sekä OAJ:n lakimiesten haastattelussa että opettajille suunnatussa verkkokyselyssä tuli esiin se, ettei Suomessa tätä nykyä suositella opettajia vastaamaan pyyntöihin tulla todistajaksi tai antaa myöskään oppilasta koskevia lausuntoja kuin vain viranomaisen, tuomioistuimen tai sosiaaliviranomaisen pyynnöstä. Ilmeisesti aikaisemmin opettajien pyytäminen todistajaksi tai tarjoamaan kirjallisia todisteita tai asiakirjoja huoltoriitaprosessin liitteiksi vanhempien taholta on ollut, joskin todistajapyyntöjen osalta harvinaista, niin mahdollisesti yleisempää kuin nykyään (vertaa Wevar 2016, 43–44; OAJ 2016 & 2017; Oikeudenkäynti lapsiasioissa 2014, 42).

Opettajan ei tulisi siis vain vanhempien tai heidän asianajajiensa pyynnöstä suostua kirjoittamaan lausumia lapsen liittyen, vaan odottaa tuomioistuimen tai sosiaaliviranomaisen pyyntöä tai vaatimusta. Joissain ohjeistuksissa vieläpä viitataan paikallisiin linjauksiin, jotka suoranaisesti kieltävät koulun henkilökuntaa kirjoittamasta tällaisia kirjelmiä yhden vanhemman tueksi. (The Salt Lake City School District 2020, 1.) Mikäli opettaja näin kuitenkin tekee, tulee häntä kuulla oikeudessa myös todistajana (Oikeudenkäynti lapsiasioissa, 42). Sekä tämän tutkimuksen tulosten että muualla annettujen suositusten perusteella opettajan tulee olla lausuntopyyntöön vastatessaan puolueeton ja hänen tulisi olla otta-

matta kantaa vanhempien sopivuuteen huoltajaksi. Lausunnossa pitäisi pyytää käsittelemään vain opettajan suoria huomioita, ja siihen tulisi vastata vain oppilaan koulunkäyntiin liittyen konkreettisten havaintojen eikä opettajan omien tulkintojen tai henkilökohtaisten näkemysten pohjalta. (The Salt Lake City School District 2020, 1; NSW Government 2020, 21.3.; vertaa myös Wevar 2015, 50.)

Opettajan on myös tärkeää kääntyä näissä tilanteissa ammatillista tuen lähteidensä, esimerkiksi esimiehensä puoleen. Huoltoriitatilanteet ja lausuntopyyntöön vastaaminen ovat opettajan uran varrella sellaisia erityisiä tilanteita, joissa opettajalta vaaditaan suurta tahdikkuutta, harkintaa ja vahvaa käsitystä omasta roolistaan, velvollisuuksistaan ja oikeuksistaan ammatillisena. Opettajan tulee voida odottaa saavansa tukea tällaisissa tilanteissa, vaikka tällä hetkellä vaikuttaa siltä, että osaaminen esimiestasollakin on vaihtelevaa ja puutteellistakin. Myös tästä näkökulmasta koulutuksen ja ohjeistusten kehittäminen on merkityksellistä.

### **Yhteenveto**

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella esitän, että *pitkä työkokemus, laaja tai ajankohtainen kokemus kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä koulun ulkopuolinen kokemus erilaisista tilanteista erillään asuvien vanhempien välillä* paikkaavat niitä aukkoja, joita ohjeiden puute ja koulutuksen vähäisyys aiheuttavat. Ne kartuttavat opettajan keinovalikoimaa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ja ohjaavat opettajaa omasta tarpeesta tai kiinnostuksesta kumpuavaan tiedonhakuun. Monipuoliset erodynamiikkaan liittyvät kokemukset myös ammattiroolissa koetun ulkopuolelta mahdollisesti myös motivoivat opettajia ottamaan huomioon opetuksen arjessa sekä koulun ja kodin välisessä yhteistyössä niitä piirteitä, jotka liittyvät kiinteästi lapsen monipaikkaiseen asumiseen, kahteen kotiin levittäytyneeseen perheeseen tai siihen, että lapsi asuu pääasiallisesti eri kodissa kuin hänen vanhempansa tai huoltajansa.

Opettajat hyödyntävät tätä monipuolista kokemustaan rakentaessaan esteettömämpää ja saavutettavampaa kodin ja koulun välisen yhteistyön vuorovaikutusympäristöä sekä luodessaan vanhempia ja huoltajia osallistavia



käytänteitä. Käytännöt vaihtelevat runsaasti koulujen ja opettajien välillä, sillä yhteisiä ja yleisiä linjauksia ei ole tarjolla. Opettajat tarvitsevat tuekseen aiempaa enemmän koulutusta sekä harkittuja ja lakiin sekä tutkittuun tietoon perustuvia ohjeita ja linjauksia näissä tilanteissa toimimiseen. Ohjeet auttaisivat opettajia suojaamaan ammatillisen roolinsa rajoja sekä ohjaisivat opettajaa erityisesti hänen navigoidessaan yhteistyön haastavissa hetkissä eteenpäin. Ohjeet voisivat tukea myös yhteistyön rakentamista toisaalta luottamukselliseksi ja toisaalta taas opettajan puolueettomuuden säilyttäväksi sekä lapselle keskeiset läheiset aikuiset tavoittavaksi ja vastavuoroiseksi toiminnaksi koulun ja kotien välillä.

## 7.2 Tutkimuksen arviointi

Tämän tutkimuksen tavoite kuvata opettajien kokemuksia ja niiden kautta muotoutuneita toimintastrategioita oppilaan erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä on toteutunut nähdäkseni hyvin. Olen voinut tehdä melko pienen tutkimusjoukon tuottamasta, mutta laajasta ja rikkaasta aineistosta varsin moninaisia sekä syväluotaavia havaintoja. Tämän tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät suvantovaiheet sekä prosessin syvyys ja moniulotteisuus on samaan aikaan tämän tutkimuksen vahvuus että haaste. Olen tutkijana pyrkinyt keskittymään erityisesti tutkimusaineiston keruun, tutkittavien kuvailun sekä aineiston analyysin ja tulosten esittämisen yhteydessä läpinäkyvyyteen. Olen pyrkinyt tekemään aineistoon vahvasti nojautuvaa ja selkeästi perusteltua sekä moninäkökulmaista tulkintaa. Tarkoitukseni ei sinänsä ollut tehdä fenomenologista tutkimusta, mutta siitä huolimatta tulin toteuttaneeksi tähän tutkimussuuntaukseen kytkeytyvää tutkivaa dialogia, joka kulkee hermeneuttista kehää pitkin yhä uudelleen koetellen ja syventäen tutkijan tekemiä tulkintoja (Laine 2018, Hermeneuttisen kehän kulkeminen).

Olen onnistunut suojaamaan tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyttä ja oikeutta tunnistamattomuuteen hyvin. Erityisesti ratkaisuni olla tarkasti yksilöimättä, mikä aineistokatkkelma on kenenkin tutkimukseen osallistuneen kirjoittama, tuki tätä pyrkimystä. Suurin osa osallistujien kuvaamista kokemuksista oli niin yleisiä, ettei näin tarkkaa yksityisyyden suojaamista olisi

tarvinnut tehdä, mutta osa kuvauksista olisi voinut kärsiä toisenlaisista ratkaisuksista.

Tutkimusprosessin syvyys ja moniulotteisuus on mielestäni tämän tutkimuksen ehdoton vahvuus – ja samalla, yhdistettynä vasta kehkeytyviin taitoihini tutkijana, sen suurin heikkous. Luotettavuuteen sekä tulkinnan syvällisyyteen ja vakuuttavuuteen pyrkiminen sekä tutkimuksen rajaamisen haasteet ja paine saada prosessi päätökseen ovat pakottaneet minut tekemään tutkimuksen laatuun oleellisesti vaikuttavia kompromisseja. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta sekä aineistosta tekemiäni tulkintojen uskottavuutta niin rajoitteiden kuin vahvuuksienkin kannalta sekä kuvaan omien ennakkokäsitysteni vaikutusta tutkimusprosessiin ja tutkimuksen luotettavuuteen.

### **Tutkimuksen ja tulkinnan luotettavuuden rajoitukset ja vahvuudet**

Vaikka seikkaperäisyys, täsmällisyys ja huolellinen valmistelu ovat tämän tutkimuksen vahvuuksia, tuottavat ne myös haasteita ja mahdollisesti heikentävät tutkimuksen luotettavuutta. Erityisesti opettajille suunnattu verkkokysely oli laaja siten myös raskas vastattava. Olin pyrkinyt huolehtimaan vastaamismukavuudesta parhaani mukaan, mutta tiedostin jo aineistonkeruuvaiheessa kyselyn ja sen oheismateriaalien haasteet. Ymmärsin huomattavana riskinä olleen esimerkiksi sen, ettei vastaaja jaksaa lukea saatekirjettä tai tietosuojailmoitusta riittävän tarkasti tai että loppua kohden kyselyn vastaamistarkkuus heikkenee huomattavasti. Vastaajien antamista palautteista oli selvästi luetta- vissa sekä kyselyn heikkoudet että vahvuudet. Toiset vastaajista kiittivät mielenkiintoisesta kyselystä ja sen myötä omaksumistaan uusista tiedoista, ja toiset kertoivat miltei jättäneensä kyselyyn vastaamisen kesken sen pituuden, elämäntilanteen kuormittavuuden tai koronatilanteen takia. Muutama vastaajista pahoitteli, ettei jaksanut vastata paneutuneemmin kyselyyn tai että väsähti kyselyn loppupuolella. Kaikesta tästä huolimatta verkkokyselyn tuottama aineisto oli rikas ja haastattelunomainen, laadulliseen tutkimukseen erinomaisesti soveltuva aineisto. Vastaajilla on ollut vapaus ja mahdollisuus vastata

tutkimukseen haluamallaan tavalla ja itse vaikuttaa siihen, kuinka tarkasti tai yleisesti haluaa kokemuksiaan kuvata.

Vaikka analyysiprosessi lähti liikkeelle aineiston järjestämisestä ja ryhmitelystä verkkokyselyn kysymysten mukaan, pidin tärkeänä irtautua tästä lähestymistavasta analyysin edetessä, jotta tulokset eivät jäisi aineiston kuvailun tasolle (katso Braun & Clarke 2006, 85–86). Mielestäni onnistuin tässä varsin hyvin, ja pääsin monella tavalla temaattisen analyysiprosessin ytimeen. Olen pyrkinyt tuomaan esiin tutkimuksen tulosten raportoinnissa kaikki merkitykselliset tulokset niin ikään huomioiden odottamattomat analyysin esiin tuomat seikat sekä ymmärtämään kunkin teeman merkityksiä ja niiden taustaoletuksia. Massasta poikkeavien ja pienempien nyanssien huomioiminen sekä kattava aineiston analyysi- ja raportointiprosessi vahvistavat temaattisen analyysin avulla toteutetun tutkimuksen uskottavuutta. Olen yrittänyt kuvata tuloksia ja lopullista analyysia eheänä ja kokonaisena kertomuksena siitä, mitä eri teemat paljastavat tutkimuksen aihepiiristä. (Nowell ym. 2017, 11.)

Aineistokatkelmat suorastaan elimellinen osa tämän tutkimuksen analyytistä kerrontaa, sillä niiden avulla pyrin havainnollistamaan aineiston monikerroksisuutta, sen sisäisiä yhteneväisyyksiä ja eroja sekä temaattisen aineksen vallitsevuutta tai poikkeuksellisuutta aineistossa. (Nowell ym. 2017, 11.) Toisaalta aineistokatkelmat tuovat esiin aitoa kokemuksen kuvausta ja tunnepitoista sisältöä sekä syventävät ja elävöittävät analyyttistä kuvausta. Aineistokatkelmien kuljettaminen läpi tulosten raportoinnin antaa lukijalle myös todellisen mahdollisuuden arvioida analyysin uskottavuutta, pätevyyttä ja ansioita. (Nowell ym. 2017, 11.) Olen näin toimien pyrkinyt osoittamaan tekemäni analyysin syvyyden ja monitahoisuuden. Miltei pikkutarkan tulosten esittämisen myötä olen pyrkinyt ilmaisemaan huolellisesti ne oletukset, mihin kunkin teeman perustan, sekä eritellä tarkasti teemojen sisäiset merkitykset ja niiden vaikutukset kokonaisuuteen (katso Nowell ym. 2017, 11).

Nowell ym. (2017, 11) tähdentää, kuinka tutkimusraportin tulisi olla tiivis, yhtenäinen ja johdonmukainen sekä mielenkiintoinen ja itseään toistamaton kokonaisuus. Minulla ei ole ollut aloittelevana tutkijana kykyä hallita ja havain-

noida tähän tutkimukseen vaadittavaa työmäärää, ja rajata sitä oikeista kohdista. Tämän vuoksi tutkimus on sivumäärässä liian pitkä, ja keskinäisiltä mittasuhteiltaan epäsuhtainen ja epätasainen. Tämä on tutkimuksen keskeisin puute, joka vaikuttaa työn kokonaisuuteen joka tasolla. Olen kuvannut sekä tutkimuksen toteuttamista että tutkimuksen tuloksia seikkaperäisesti, tarkasti ja havainnollisesti. Erityisesti tulokset raportoin tiheänä kuvauksena, joka ottaa mahdollisimman uskollisesti ja parhaansa mukaan huomioon yksilölliset sekä kontekstuaaliset seikat kuvattujen kokemusten taustalla. (Vertaa Nowell ym. 2017, 4, 10–11.)

Pyrin rakentamaan teemojen ja alateemojen ympärille kietoutuvat kartat sisäisesti johdonmukaisiksi sekä ulkoisesti toisistaan eriäviksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.6 Sisällönanalyysi vai temaattinen...; Nowell ym. 2017), mutta teemojen keskinäiset yhteydet loivat karttoihin ristikkäisyyttä ja osittain myös päällekkäisyyttä. Tämä tuo tutkimuksen raportointiin toistoa, mikä on saanut minut epäilemään analyysin jääneen keskeneräiseksi. Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavat analyysin löysyyden merkinä olevan se, että ”luodut pääluokat ovat päällekkäisiä eivätkä erotu riittävästi toisistaan” (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.7 Yhteenveto). Kuitenkin olen sitä mieltä, että olen tehnyt analyysin huolellisesti ja onnistunut tuomaan esiin aineiston ja tutkimusaiheen sisäisiä yhteyksiä ja viittauksia varsin ansiokkaasti, enkä olisi voinut täysin välttää teemojen osittaista päällekkäisyyttä luopumatta kuvauksen rikkaudesta.

Koska työn heikon rajaamisen ja taustateorioiden laveuden vuoksi työmäärä on ollut valtava, kärsi erityisesti tutkimuksen metodologinen osuus resurssipulasta. Myös tutkimusta taustoittava teoriaosuus jättää toivomisen varaa, ja suhteessa työn laajuuteen jäävät pohdinta sekä erityisesti tulosten liittäminen aiempaan tutkimukseen kevyemmäksi kuin olisi mahdollista. Erityisesti nämä viimeksi mainitut olisivat voineet paremmin toteutuessaan vahvistaa entisestään tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten yleisestettävyyttä (Vilka ym. 2018, Jääkö tapaus tapaukseksi?) Tutkimukseen käytetyn ajan ja resurssin rajaamisen vuoksi en ole myöskään pyrkinyt enempää tiivistämään ilmaisuani, vaikka tunnistan ja tunnustan sen, että jo tutkimuksen liika pituus heikentää huomattavasti sen luotettavuutta. Esitystapani monisanaisuuden vuoksi tutkimuksen tulok-

set voivat olla vaikeasti käsitettävissä, vaikka tavoitteenani onkin ollut ymmärrettävyys ja analyysin sekä tulkinnan luotettavuuden osoittaminen niiden vahvuuksien ja rajoitusten tarkastelun kautta (vertaa Ruusuvuori ym. 2010, Analyysin validiteetti ja reliabiliteetti).

Vaikka monisanaisuuteni ja tutkimusprosessin mutkikkuus tuottavat haasteita, syntyi minulle pitkän ja sinnikkään tutkimusprosessin aikana syvä ymmärrys siitä, mistä kaikesta tutkimuksen aineisto rakentuu, ja mitä se pitää sisällään. Tämän myötä tutkimus otti melko lailla uuden suunnan viime hetkillä, kun päätin erottaa toimintakulttuurin rakentamisen omaksi teemakokonaisuudekseen. Tutkimuksen tulosten kuvaamisessa olisin voinut muissakin kohdissa tehdä kokonaisuutta selkeyttäviä ja jäsentäviä muutoksia, mutta olen päättänyt tämän tutkimuksen olevan tällaisenaan riittävästi työstetty.

Määrällisten aineiston järjestämisen ja analyysin keinojen käyttämiseen temaattisen analyysin yhteydessä on Tuomen ja Sarajärven (2018, 4.6 Sisällön-analyysi vai temaattinen...) mukaan liittynyt kritiikkiä. Tämän tutkimuksen aineiston analyysin yhteydessä määristä ja tyypittelyn kautta löytyneistä joukoista puhuminen on mielestäni kuitenkin merkityksellistä, sillä se avaa näkökulmia, joita ei olisi voinut tavoittaa pelkän temaattisen analyysin keinoin. (Vertaa Braun & Clarke 2006, 96.) Olen käyttänyt määrällisiä keinoja havaintojeni täsmentämiseen ja havainnollistamiseen sekä tutkimusprosessin aikana että tulosten raportoinnin osana. Erityisesti koodauksen ja kvantifioinnin herättelemänä olen tarkistanut ja testannut temaattisen analyysin tuottamia teemakarttoja ja -kategorioita (katso Nowell ym. 2017, 4, 9–10), mikä on keskeinen tämän tutkimuksen luotettavuutta vahvistava tekijä.

Koen, että monimenetelmäisyyden kautta olen voinut tavoittaa kattavamman ja luotettavamman kuvan tutkittavasta ilmiöstä ja että määrällisten elementtien yhdistäminen tähän tutkimukseen on tukenut tekemäni analyysin systemaattisuutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, Triangulaatio, 7.3.3 Kvantifiointi; vertaa Ruusuvuori ym. 2010, Analyysin validiteetti ja reliabiliteetti). Tätä systemaattisuutta olen vaalinut läpi tutkimusprosessin niin verkkokyselyn ja sähköpostihaastattelun rakentamisen, aineiston analyysin kuin tutkimuksen

tulosten tarkastelun aikana. Olen pyrkinyt avaamaan prosessin aikana tekemäni valinnat ja rajaukset sekä koko tutkimusprosessin etenemistä ohjanneet lähtökohdat. (Vertaa Ruusuvuori ym. 2010, *Analyysin validiteetti ja reliabiliteetti*.)

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisempien tutkimusten havaintoja kodin ja koulun välisen yhteistyön ulottuvuuksista yleensä (katso esimerkiksi Korhonen 2017; Epstein 2010; Hirsto 2001) vaikkakaan tarkasteltu näkökulma ei olekaan täysin yhtenevä aikaisemman tutkimuksen kanssa. Olen tarkastellut tutkimuksen aineistoa kattavasti ja pyrkinyt objektiivisuuteen. Arvioin, että olen ottanut tutkimuksen teon prosessissa subjektiivisuuteni hyvin huomioon ja että tämänkin tutkimuksen tulokset ovat vahvistettavissa ja siten aineiston analyysi ja tulkinta on ollut riittävän objektiivista. On kuitenkin muistettava, että laskemisen kautta tuottamani joukot ovat omien havaintojeni ja oman harkintani pohjalta syntyneitä konstruktioita, eivätkä absoluuttisia totuuksia, joihin kuka tahansa muukin tutkija olisi väistämättä päätenyt (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, *Triangulaatio*, 7.3.3 Kvantifiointi).

Tämän tutkimuksen laajuus ja siitä johtuva osittainen hajanaisuus heikentävät sen luotettavuutta, mitä esitystapani seikkaperäisyys yhtä aikaa myös korjaa. Ruusuvuoren ym. (2010) mukaan luotettavuuden lisäämiseksi on tärkeää osoittaa lukijalle, ”mistä aineiston kokonaisuus koostuu” sekä kuvata sitä aineistoa, jolle tutkija on rakentanut päähavaintonsa (Ruusuvuori ym. 2010, *Analyysin validiteetti ja reliabiliteetti*). Nimenomaan tähän olen kuvauksen tarkkuudella ja läpinäkyvyydellä pyrkinyt. Olen koetellut itseäni tutkijana ja tulkitsijana tutkimusprosessin eri vaiheissa, ja olen pyrkinyt olemaan kriittinen vaikutelmieni ja muotoilemieni hypoteesien arvioija. Tästä huolimatta oma rajoittunut subjektiivisuuteni, johon Laine (2018) viittaa, asettaa pyrkimykseni kriittisyyteen ja reflektiivisyyteen todellisiin mittasuhteisiinsa. Lopulta en pysty karistamaan pois kaikkea aiemmin kokemaani, tietämäni ja oppimaani ja ikään kuin eristää analyysiprosessia omaan tutkimukselliseen todellisuuteensa. Itse, omin käsin olen tämän kuvakudoksen kutonut, ja lopputulos on riippuvainen minun tekemistäni valinnoista. (Vertaa Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.6 *Sisällönanalyysi vai*

temaattinen...; katso myös Salo 2015, 183–186.) Minulla on ollut valta valita ja tulkita, ja toivon, että olen osannut käyttää tätä valtaani viisaasti ja ymmärrettävästi.

### **Tulosten yleistettävyys ja sovellettavuus**

Tämän tutkimuksen tapaustutkimuksellinen olemus vaikuttaa luonnollisesti mahdollisuuksiin yleistää tutkimuksen tuloksia ja soveltaa niitä erilaisiin tilanteisiin. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden joukko on pieni, ja heidän tuottamansa aineisto on runsas, mutta rajallinen. Tutkittavat ovat valinneet osallistua tutkimukseen mahdollisesti ammatillisista tai henkilökohtaisista syistä; joka tapauksessa on tärkeää ottaa huomioon tuloksia tulkitessa se, että tutkimukseen osallistuneilla on ollut kokemuksellista kosketuspintaa tutkimuksen aihepiiriin oman työnsä kautta. Olen pyrkinyt vahvistamaan tulosten käsitteellistä yleistettävyttä hyödyntäen sekä aineisto- että analyysitriangulaatiota. Olen myös pyrkinyt tarkkuuteen, huolellisuuteen ja läpinäkyvyyteen tapauksen kuvaamisessa ja siinä, että tekemäni tulkinta vastaa tutkimaani ilmiötä mahdollisimman luotettavasti. (Vilkkä ym. 2018, Jääkö tapaus tapaukseksi?; Ruusuvuori ym. 2010, Analyysin validiteetti ja reliabiliteetti.) Tulosten seikkaperäisen selostamisen tarkoituksena on ollut mahdollistaa analyysin ja tulkinnan kriittinen tarkastelu ja samalla siis tulosten yleistettävyyden ja erilaisiin konteksteihin sovellettavuuden arviointi.

Tässä tutkimuksessa olen erillään asuvilla vanhemmilla tarkoittanut sellaisia vanhempia, jotka asuvat erillään, ovat eronneet tai ovat eron keskellä eli eroamassa. Kuitenkin tällainenkin jaottelu on perhesuhteita ja moninaisia perhe-  
muotoja yksinkertaistavaa. Niin sanottujen kahden kodin lasten tai monipaikkaisesti asuvien lasten ja heidän perheidensä kanssa tehtävässä yhteistyössä opettajat saattavat käyttää aivan samoja toimintatapoja kuin kenen tahansa muunkin oppilaan asioita käsitellessään. Toisaalta tällaisissa perhetilanteissa elävien oppilaiden kohdalla tehtävän yhteistyön erityispiirteet saattavat olla samanlaisia olivatpa vanhemmat keskenään parisuhteessa tai siitä eronneita tai vaikka heillä ei koskaan olisi parisuhdetta keskenänsä ollutkaan. Mitä todennäköisimmin opettajat käyttävät hyvin samoja toimintastrategioita muunkinlaisissa yhteistyö-

tilanteissa, sillä nämä toimintastrategiat ovat arvatenkin vain osin sidoksissa oppilaan perhemuotoon tai huoltajuusratkaisuihin. Myös erityispiirteet, jotka liittyvät tällaisiin perhetilanteisiin voivat olla samankaltaisia riippumatta vanhempien keskinäisestä historiasta ja yhteistyösuhteesta. Tämän tutkimuksen perusteella ei siis voi arvioida, millaisia erityispiirteitä tai huomioon otettavia seikkoja voisi liittyä yhteistyöhön esimerkiksi ei koskaan parisuhteessa keskenään olleiden sekä toisistaan erillään asuvien kumppanuusvanhempien kanssa saati erillään asuvien, mutta keskenään parisuhteessa olevien vanhempien kanssa. Tämä tutkimus ei myöskään erota yhä yhdessä asuvia eroamassa olevien kanssa tehtävää yhteistyötä jo parisuhteestaan eronneiden ja erilleen muuttaneiden vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

Vaikka en sinänsä käsittele tässä tutkimuksessa niitä tilanteita, joissa lapsi asuu jossain muualla kuin juridiset vanhempansa tai huoltajansa, saattavat tutkimuksen tulokset laajentua silti koskemaan myös tällaisia tilanteita. Yhteistyön erityispiirteissä voi olla yhteistä myös tällaisten tilanteiden kanssa tai joskus ne voivat liittyä myös vahvasti toisiinsa. Lapsi voi asua erillään eri kodeissa asuvista vanhemmistaan, jolloin koulun yhteistyön kenttä yhäti laajenee ja todennäköisesti myös monimutkaistuu.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan mielestäni soveltaa hyvin kaikenlaisiin yhteistyötilanteisiin, joissa otetaan huomioon perheiden moninaisuus. Tällaisia toimintastrategioita voidaan käyttää aivan riippumatta siitä, tiedetäänkö oppilaan vanhempien keskinäisiä huoltajuusratkaisuja tai asumisjärjestelyitä. Voisikin ajatella, että tämän tutkimuksen tulokset liittyvät ikään kuin inklusiiviseen ja kaikille lapsen läheisille saavutettavaan ja esteettömään kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Arkisessa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä kenen tahansa oppilaan ja millaisen tahansa perheen kanssa on tärkeää puhua perheen käytännöistä ja yhteistyön raameista koulun kanssa. Toisaalta opettajan on aina toimittava lain puitteissa, jolloin opettajan on myös tärkeää tietää, missä tärkeät opettajan ja koulun toimintaa ohjaavat rajat kulkevat.



## Tutkijan positio

Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta minun on ollut ensiarvoista oman tulkinnallisen prosessini kriittinen arviointi tutkijana. Olen tehnyt tätä läpi koko tutkimusprosessin, sillä sen avulla olen pitänyt itselleni liiankin läheistä aihepiiriä riittävän etäällä. Olen ollut erityisen tarkka siitä, etten yhtäältä kyselyä tehdessäni ja toisaalta aineistoa analysoidessani sekoita omia näkemyksiäni ja kokemuksiäni tutkimukseeni. Myös aihepiiriä koskevaan aikaisempaan tutkimukseen perehtyessäni sekä peilatesani tekemäni tutkimuksen tuloksia aikaisempaan tutkimukseen olen ollut hyvin varovainen henkilökohtaisten tulkintojeni kanssa.

Akateeminen kiinnostukseni tämän tutkimuksen teemoihin kumpusi yhteiskunnallisesta lähestymiskulmasta aihepiiriin: halusin tietää, ketkä edustavat kotia kodin ja koulun välisessä yhteistyössä opettajien kokemana, kun oppilaan vanhemmat asuvat erillään, ovat eronneet tai ovat eron keskellä. Halusin siis tietää, keiden kanssa opettajat tekevät yhteistyötä ja millaisia huoltomuotoja heidän oppilaillaan on. Tämä ei kuitenkaan sinällään tuntunut kovin mielenkiintoa herättävältä tutkimusaiheelta, vaan minua lähtökohtaisesti kiinnostikin se, millaisia kokemuksia opettajilla on erillään asuvien, eronneiden ja eron keskellä olevien vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Halusin tietää, ilmeneekö tässä yhteistyössä jotain erityispiirteitä, jotka liittyvät esimerkiksi vanhempien keskinäisen yhteistyösuhteen laatuun. Arvelin, että oppilaan kahden kodin perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön saattaisi liittyä samanlaisia ominaispiirteitä olivat vanhemmat keskenään parisuhteessa, siitä eronneita tai jos heillä ei ole koskaan parisuhdetta ollutkaan, esimerkiksi jos he olisivat lapselleen vanhempina yhdessä esimerkiksi kumppanuusvanhempina. Lisäksi minua kiinnosti, millaisia havaintoja ja vaikutelmia opettajilla on vanhempien keskinäisistä yhteistyösuhteista. Pohdin, millä tavalla vanhempien välisen suhteen laatu tulee ilmi opettajalle, eli millaisten havaintojen pohjalta opettajat kokemuksensa mukaan tekevät päätelmiä vanhempien välisen suhteen laadusta.

Ammatillisesti minua puolestaan kiinnostivat erityisesti ne kokemukset, tunteet, tilanteet ja ratkaisut, joiden kanssa opettaja toimii, kun yhteistyökump-

panit ovat keskenään hyvin riitaisissa väleissä. Pohdin, miten opettajan henkilökohtaiset kokemukset mahdollisesti vaikuttavat hänen kohtaamisiinsa erillään asuvien vanhempien kanssa. Lisäksi halusin selvittää, ovatko opettajat saaneet työyhteisöissään ohjausta tai koulutusta liittyen näihin tilanteisiin, tai yhteistyöhön yleensä erillään asuvien vanhempien kanssa sekä erilaisiin huoltajuusratkaisuihin liittyen. Henkilökohtaisella tasolla pohdin sitä, miten monipaikkaisesti asuvat lapset, eroperheet, huoltajuutta vailla olevat vanhemmat näkyvät koulun kontekstissa – onko heitä olemassa?

Nämä näkökulmat ja kysymykset olivat ohjaamassa ja innoittamassa verkkokyselylomakkeen rakentamista. Myös yhteiskunnallisen kiinnostuksen näkökulma laajensi omaa ajatteluani, kun pohdin analyysiprosessin edetessä, millainen rooli koululla on instituutiona lapsen perhesuhteiden tukijana tai rikkojana tai millaisia mahdollisuuksia koululla olisi tukea lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia läheissuhteissaan. Koska opettaja ei voi oman roolinsa lisäksi toimia kaikissa muissakin lapsen elämän ja turvallista kasvua ja kehitystä turvaavissa rooleissa, pohdin, kuka tätä tukemista tekee ja voisi tehdä opettajan rinnalla koulun kontekstissa. Nämä pohdinnat jäivät kuitenkin syrjään, sillä tämän tutkimuksen aineisto ohjasi vahvasti tutkimuskysymysten lopullista muotoutumista.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioimisen kannalta koen tärkeäksi avata omia ennakkokäsityksiäni tutkimuksen aihepiiriin liittyen. Tutkimusprosessin alussa ennakkokäsityksenäni oli se, että käytännöt eroperheiden ja erillään asuvien kanssa tehtävässä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ovat mitä todennäköisimmin kirjavia. Arvelin, että toimintatapojen muodostumiseen vaikuttavat monenlaiset tekijät aina opettajan henkilökohtaisista erodynamiikkaan liittyvistä kokemuksista koulun toimintakulttuuriin ja hyvän hallintotavan ihanteiden noudattamiseen – tai noudattamattomuuteen – ja yleiseen valveutuneisuuteen. Toimintatapojen kirjavuus tuli ilmi tämän tutkimuksen aineistossa ja vahvistui tarkan analyysiprosessin myötä. Koulujen toimintakulttuurit tai opettajien kokemukset niistä jäivät tässä tutkimuksessa pimentoon, sillä opettajat vaikuttivat olevan pitkälti oman aktiivisuutensa varassa käytäntöjä rakentaessaan.

Oletuksenani olikin, että opettajilla tuskin on virallisia linjauksia tai ohjeita, jotka selkeästi ohjaisivat opettajan toimintaa erityisesti erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävässä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Epäilin myös, että aihepiiriin liittyvä täydennyskoulutus on melko niukkaa ja harvinaista, vaikka arvelin, että sitä kuitenkin on tarjolla. Olen opetuksen ja koulutuksen kenttää seurattuani tullut siihen käsitykseen, että opettajien täydennyskoulutusmahdollisuudet eri kouluissa ja eri paikkakunnilla vaihtelevat runsaasti. Ei ole mitenkään selvää, että huoltajuuskysymyksiin liittyvää koulutusta opettajat ainakaan ennaltaehkäisevästi saisivat laajasti ja kattavasti. Ennakkokäsitykseni mukaan myöskään opettajankoulutuksessa ei juurikaan käsitellä näitä kysymyksiä. Omien kokemusteni perusteella tiesin, että opettajankoulutuksessa tämä aihepiiri ei tule itsestään selvästi käsiteltäväksi ja keskusteltavaksi. Opettajan työtä ohjaavia ja rajaavia lakeja ja asetuksia on riittämiin liittyen muihinkin aiheisiin, joten osin aivan ymmärrettävästikin nimenomaisesti huoltajuuteen ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyviä asioita ei ole erikseen otettu puheeksi. Viranomaisten välisen tiedonvaihdon pelisääntöjä muistan käsitellyn jonkin verran, mutta esimerkiksi ei-huoltaja-vanhemman tiedonsaantioikeuteen liittyvistä kysymyksistä en muista olleen puhetta missään vaiheessa opintojeni aikana. Tämä ennakkokäsitykseni osoittautui varsin yhtäpitäväksi opettajien kuvaamien kokemusten kanssa. Koulutusta aihepiiriin oli kyselyyn vastanneilla opettajilla ollut tarjolla vähemmän kuin olin olettanut – siitä huolimatta, että opettajat olivat kohdanneet visaisiakin tilanteita erillään asuvien vanhempien kanssa tekemässään yhteistyössä.

Oletin verkkokyselyä rakentaessani, että opettajan havaintoihin ja yhteistyökokemuksiin vaikuttaa suuresti se, millainen opettajan työnkuva on. Esimerkiksi arvelin, että luokanopettajalla voi olla hyvin erilainen kosketuspinta oppilaiden jokapäiväiseen arkeen kuin satoja oppilaita opettavilla aineenopettajilla. Oppilaiden ikä voisi varsin mahdollisesti myös vaikuttaa tietynlaisten perhemuotojen ja huoltajuusratkaisujen yleisyyteen. Tämän tutkimuksen perusteella en juuri voi ottaa kantaa tähän ennakkokäsitykseeni. Jossain määrin vaikutti siltä, että yläluokkien aineenopettajana on vähemmän todennäköistä

kohdata riitaisia vanhempia ja erityisopettajat taas vanhempien keskinäisen dynamiikan havainnoiminen on helpompaa ja tavanomaisempaa. Toisaalta tutkimusjoukko on niin pieni ja lopulta tutkimuskysymys ohjasi katseeni toisaalle, että tämä näkökulma jäi suurelta osin tarkastelematta.

Ennen tutkimusprosessin alkua minulle oli jo ehtinyt muodostua melko vahva käsitys siitä, että yllättävän moni etävanhempi on jollain tavalla ja todennäköisesti perin erilaisten syiden vuoksi kodin ja koulun välisen yhteistyön ulottumattomissa. Arvelin myös, että opettajan omat tai lähipiirin kokemukset erotilanteista saattaisivat vaikuttaa siihen, millaisia ratkaisuja opettaja tekee yhteistyössä eronneiden tai erillään asuvien vanhempien kanssa, tai miten opettaja ottaa perhetilanteen huomioon yhteistyössä. Itse pidän erittäin tärkeänä niin osallisuuden, saavutettavuuden kuin esteettömyydenkin mahdollistamista ja suojelemista, joten etävanhemman rooli ja mahdollinen katoaminen kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä on mielestäni kiinnostava ja merkittävä aihe, jota tulisi jatkossa tutkia myös omana erityisenä tutkimusaiheenaan. Otin analyysiprosessissa mielestäni varsin onnistuneesti huomioon, etten tämän kiinnostukseni tai osallisuuden vahvistamiseen liittyvien arvostuksieni perusteella liiaksi painota näihin teemoihin kytkeytyviä huomioitani tutkimusaineistosta, vaan että ne pysyvät teemoina muiden joukossa.

### **7.3 Käytännön sovellutukset ja jatkotutkimushaasteet**

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella erityisesti aihepiiriin liittyvien ohjeiden ja linjausten luominen sekä koulutuksen saatavuuden parantaminen ovat keskeisiä kehityskohteita. Erityisesti huoltajusratkaisujen ja tiedonsaantioikeuden vaikutusten ottaminen huomioon sekä muiden lapsen läheisten huomioiminen yhteistyössä vaikuttavat tarpeellisilta tarkasteltavilta seikoilta sekä käytäntöjä ja koulutustarpeita arvioitaessa että ohjeita ja koulutusta muotoiltaessa. Jatkok tutkimuksen kannalta olisi kiinnostavaa syventyä erityisesti etäyhteyksien kehittävään rooliin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, etävanhempien ja isien vahvempaan osallistamiseen sekä edellä mainittujen keskinäisten yhteyksien ja mahdollisuuksien kartoittamiseen ja kehittämiseen yhteistyön toteuttamisessa.

Myös koulun ja perhettä tukevien sosiaalipalveluiden yhteistyötä ja näitä yhdistävien työmuotojen vaikutuksia ja hyviä käytäntöjä olisi tärkeää tutkia ja kehittää. Seuraavaksi tarkastelen näitä tutkimuksen tulosten osoittamia keskeisiä kehityskohteita juuri valmistuneen lapsistrategian näkökulmista.

Tuore Kansallinen lapsistrategia (Valtioneuvosto 2021b) tavoittelee sitä, että Suomessa lapsen oikeuksia kunnioitetaan, että lapsille turvataan edellytykset kasvaa, kehittyä ja oppia hyvinvoivina yksilöinä ja että lasten osallisuus yhteiskunnassa toteutuu. Strategian tavoitteena on kehittää ”lapsia ja perheitä koskevaa päätöksentekoa, yhteistyötä ja toimintatapoja niin, että siinä huomioidaan kaikilla hallinnon aloilla ja tasoilla kattavasti ja systemaattisesti perus- ja ihmisoikeusvelvoitteet” (Valtioneuvosto 2021b, 13). Strategia siis haastaa myös kouluja mukaan tämän strategian toteuttamiseen.

Lapsen oikeuksien kunnioittamisen tulisi lapsistrategian mukaan näkyä suomalaisessa yhteiskunnassa siten, että tehtävät päätökset ja käytettävät toimintatavat torjuvat syrjintää ja eriarvoisuutta, turvaavat haavoittuvassa asemassa olevien lasten oikeudet sekä suojelevat lapsia väkivallalta (Valtioneuvosto 2021b, 15–22). Lapsistrategia haastaa siis myös kouluja suojelemaan haavoittuvassa asemassa olevia lapsia entistä vahvemmin, tukemaan lasten turvataitojen kehittymistä edelleen ja huolehtimaan omalta osaltaan palvelujen saavutettavuudesta esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön kautta (Valtioneuvosto 2021b, 22).

### **Ohjeistukset, linjaukset ja koulutusten tarjoaminen**

Eryteisesti tähän ensimmäiseen lapsistrategian osoittamaan haasteeseen, eli lasten oikeuksien kunnioittamiseen Suomessa, vastaisi sellaisten ohjeistusten ja linjausten laatiminen, jotka ottaisivat huomioon myös monipaikkaisesti asuvien lasten kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvät erityispiirteet. Tähän kannustaa myös lasten osallisuutta yhteiskunnassa korostava lapsistrategian linjaus, jonka mukaan lapsen oikeus tulla kuuluksi ja saada tietoa tulee tunnustaa ja ottaa huomioon. Lapsiin pitää myös panostaa taloudellisesti sekä päätöksiä tehdessä lapsivaikutusten arvioinnin sekä lapsibudjetoinnin kautta. (Valtioneuvosto 2021b, 33–35.) Mielestäni tämä linjaus suorastaan pakottaa monipaikkaisesti asuvia lapsia ja heidän

vanhempiaan koskettavien tilanteiden huomioon ottamisen myös kasvatuksen ja koulutuksen hallinnon alan ohjeistuksissa, päätöksissä ja toimintatavoissa.

Valtakunnallisen tason ymmärrettävästi laadittu ohje tai linjaus toisi sekä kodin että koulun väelle entistä parempia edellytyksiä toimivan yhteistyön rakentamiseen kodin ja koulun välillä moninaisissa perhetilanteissa. Ohjeistuksen kautta niin opettajat, oppilaat kuin heidän vanhempansa ja huoltajansa voisivat paremmin olla selvillä lähiyhteisöjensä toimintaperiaatteista ja kodin ja koulun yhteistyön reunaehdoista. Tällöin yhteistyön osapuolet voisivat myös paremmin kokea kuuluvansa tähän yhteisönsä ja voivansa vaikuttaa niihin ja yhteistyön toteutumiseen omalla toiminnallaan. Edelleen, mikäli vanhemmat voisivat kokea olevansa tarvittuja ja arvostettua yhteistyön jäseniä, voisi se vahvistaa heidän omaa toimijuuttaan yhteistyössä sekä välillisesti tukea heitä myös läheisten suhteiden ylläpitämisessä lastensa kanssa.

Ohjeistus voisi siis auttaa viranomaisia ja erityisesti kouluja tukemaan vanhempien yhteistä vastuuta lapsensa kasvattamisesta (katso Valtioneuvosto 2021b; myös Iivonen & Pollari 2020, 62–64). Lisäksi ohjeistus voisi auttaa sekä koulua että koteja turvaamaan lapsen oikeuden kaikkinaiseen suojeluun, perhesuhteidensa ylläpitämiseen sekä osallistumiseen omia asioitaan koskevaan päätöksentekoon sekä pitämään mielessään lapsen edun ensisijaisuuden (Valtioneuvosto 2021b, 15–22; katso LOS 60/1991, erityisesti artikkelit 3, 6, 9, 12; myös Pekkarinen 2020; Iivonen & Pollari 2020, 90–96). Ohjeiden ja niihin liittyvien koulutusten kautta herkkiä ja haastavia perhetilanteita ja perhesuhteita koskevan tietoisuuden ja osaamisen lisääntyminen kouluissa voisi tukea sitä, että koulu ei omalla toiminnallaan riko mitään haurasta ja etäännytä esimerkiksi jo etäällä olevaa vanhempaa entisestään lapsestaan ja tätä koskevista asioista.

Mikäli olisi olemassa ohjeistus, joka käsittelee muun muassa huolto-  
muodon ja tiedonsaantioikeuden vaikutuksista kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, ja mikäli se olisi julkisesti niin opettajien kuin saatavilla, voisi se tukea myös vanhempien ja huoltajien osallisuutta yhteistyössä. Tällaisen ohjeistuksen tulisi esittää ymmärrettävästi lain velvoitteet yhteistyössä sekä asettaa ne raamit, joiden puitteissa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä

paikallistasolla toimitaan. Tämä auttaisi mielestäni sekä koulun henkilökuntaa että koteja navigoimaan yhteistyön mahdollisissa pulmatilanteissa. Ohjeistus voisi olla apuna myös kodin ja koulun välisen yhteistyön käytäntöjen kehittämisessä entistä toimivammiksi, lain ja asetusten mukaisiksi sekä oppilasta paremmin tukeviksi. Yleistajuinen ja selkeä ohjeistus voisi tukea sekä niissä tilanteissa, joissa koululla on velvollisuus antaa tietoa kuin myös velvollisuus kieltäytyä antamasta tietoa oppilaan asioihin liittyen – kummassakin tapauksessa koulun ja oppilaan vanhempien välille voisi syntyä hankausta ja ristiriitoja. Ohjeistus voisi olla sekä opettajille että vanhemmille tukena yhteisen ymmärryksen löytämisessä, kun koulun ja kodin yhteistyössä on elementtejä, jotka saattavat haastaa sen sujuvuutta. Tällaisia voivat olla esimerkiksi oppilaan vanhempien keskinäiset vakavat tai pitkäkestoiset ristiriidat, väkivallan uhka, vieraannuttaminen tai oikeusprosessit.

Lapsen paras – yhdessä enemmän -hankkeen (2018) yhteydessä oli havaittu, että tällaisia keskeisiä kysymyksiä, joihin toivotaan ohjeita tai linjauksia ovat tietojen luovuttamiseen liittyvät toimintatavat sekä viranomaisten että huoltajien ja vanhempien suuntaan, koulun valintaan ja vaihtamiseen sekä kieliin, uskontoon, valinnaisaineisiin sekä opetusryhmän vaihtamiseen liittyvät päätökset. Lisäksi ohjeistusta kaivattaisiin kouluun liittyviin suunnitelmiin, oppimissuunnitelmien ja pedagogisten arvioiden tekemiseen näissä tilanteissa. Ilmeisen tärkeiksi vaikkakin harvemmin kohdatuksi kysymyksiksi ovat nousseet vastuukysymykset lapsen suhteen, sillä Lapsen paras – yhdessä enemmän -hanke (2018) nostaa esiin myös lapsen noutamiseen ja luovuttamiseen liittyvät ristiriitatilanteet sekä kaappausuhan varhaiskasvatuksessa, kouluissa ja oppilaitoksissa. Näiden lisäksi pohdintaa ovat aiheuttaneet vanhempien osallistuminen koulun tilaisuuksiin sekä juhliin. (Lapsen paras – yhdessä enemmän -hanke 2018.)

Ohjeistusten sekä opettajille ja muulle koulun henkilökunnalle suunnattujen koulutusten tulisi siis kattaa myös harvemmin kohdattuja tilanteita. Lähi-suhdeväkivallan, lähisuhteisiin liittyvän väkivallan vaimoamisen sekä vieraannuttamisen tunnistaminen myös kouluissa olisi tärkeää. Lisäksi koulun henkilökunnan olisi tärkeää tietää, miten toimia huoltajuuskiistoihin ja oikeuteen päätyviin eroriitoi-

hin. Välijärvi (2019) kokosi tutkijoiden kommentteja Lapsistrategian valmistelua taustoittaessaan ja totesi niiden perusteella, että vanhempien ero voi olla vakava hyvinvoinnin riskitekijä ja jopa uhka lapsen turvallisuudelle. Tässä koonnissa eron jälkeisiin haasteisiin viitattiin kompleksisina ongelmavyöhyteinä sekä tilanteina, joissa ”vanhempien voimat eivät enää riitä turvaamaan lapsen kasvu-rauhaa”, ja siinä huomautettiin lasten hyvinvoinnista huolehtimisen jäävän usein vanhempien oikeuksien selvittelyn varjoon (Välijärvi 2019, 56–58).

Kouluun Välijärven (2019) koostamat havainnot liittyvät siten, että näihin hankaliin ja riitaisiin eroihin ja vaikeisiin huoltoriitoihin liittyvät olosuhdeselvitykset ovat työläitä, niiden toteutustavat ovat kirjavia eli ne eivät ole tasa-laatuksia eivätkä perustu tutkittuun tietoon. (Välijärvi 2019, 56–58). Näihin olosuhdeselvityksiin opettajatkin ovat antaneet oman panoksensa erinäisten lausuntopyyntöön vastaamisen tai muunlaisen tiedon jakamisen kautta. Tässäkin tutkimuksessa kävi ilmi välillisesti se, etteivät olosuhdeselvityksen mukana tulevat lausuntopyynnöt välttämättä ole riittävän selkeitä ja ohjeistettuja, jotta opettaja voisi niihin ilman itse etsimäänsä tukea ja apua vastata. Opettajille ja koulun henkilökunnalle tulee siis tarjota riittävän selkeät ohjeet sekä koulutusta tällaisissa tilanteissa toimimiseen ja lausuntopyyntöihin vastaamiseen.

Tällaisten erityistilanteiden lisäksi tarvittaisiin yleistajuista ja ymmärrettävää tietoa vanhemmuuden ja huoltajuuden eroista, tehtävienjakomääräyksestä tai yhteishuoltajien keskenään sopimasta tehtävien jaosta, oheishuoltajuudesta sekä ei-huoltajan tiedonsaantioikeudesta. Erityisesti tiedonsaantioikeuden osalta koulun aikuisten olisi merkityksellistä olla tietoinen 1.12.2019 uudistuneesta lapsenhuoltolaista (LHL 361/1983), sillä se on tuonut huomattavia muutoksia erityisesti huoltajuutta vailla olevien etävanhempien mahdollisuuksiin saada tietoa lapsensa koulunkäynnistä. Uudistuneen lain nojalla vanhemmat voivat siis sopia lastenvalvojan vahvistaman sopimuksen toisen vanhemman yksinhuollosta siten, että ei-huoltaja-vanhemmalla on samanlainen tai sovitulla tavoin rajatumpi oikeus saada tietoja lapsen asioissa kuin huoltajalla.



Edellä mainittujen ohjeistusta kaipaavien näkökulmien lisäksi täsmentämistä kaipaisivat mielestäni kodin ja koulun yhteistyö sijaishuollossa tai perheidossa elävien lasten vanhempien, huoltajien ja hänestä huolta pitävien aikuisten kanssa. Myös lähestymiskiellon tai turvakiellon vaikutus kodin ja koulun yhteistyöhön olisi tärkeä, joskin harvemmin kohdattava tilanne. Tämän tutkimuksen aineistosta kävi ilmi sekä asiantuntijahaastattelujen että opettajille suunnatun verkkokyselyn kautta, että selkeitä ohjeita tarvittaisiin huoltajien lisäksi laajemman läheisverkoston mukaan ottamiseen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tarkoitan tällä erityisesti sitä, että opettajien sekä vanhempien olisi tärkeää olla tietoisia siitä, millaisten sopimusten tai tahdonilmausten myötä yhteistyöhön voidaan ottaa mukaan esimerkiksi oppilaan sosiaalinen vanhempi eli vaikkapa vanhempipuoli tai muutoin huoltajuutta vailla oleva vanhempi.

Kattavan ja riittävän ymmärrettävän ohjeistuksen laatiminen vaatisi todennäköisesti huolellista tutkimustyötä ja paneutumista aihepiiriin moninäkökulmaisesti. Se edellyttäisi sekä moninaisia perhetilanteita että kodin ja koulun välisen yhteistyön todellisuutta koskevan tutkimuksen ja käytännön kokemuksen kuin myös lainsäädännön ja kunnallisen itsehallinnon syvällistä ymmärtämistä. Uskoisin tälle olevan Suomessa varsin hyvät mahdollisuudet. Luonnollisia tahoja, joiden soisi olevan mukana kehitystyössä, voisivat olla esimerkiksi Opetushallitus sekä oppilashuollon osalta Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, ja yhteistyökumppaneita esimerkiksi Kuntaliitto, Sivistystyönantajat ja Opetusalan Ammattijärjestö OAJ Ry. Muita keskeisiä tahoja voisivat olla aluehallintovirastot sekä Suomen Vanhempainliitto ry ja Förbundet Hem och Skola i Finland. Aihepiiriä täydentävää tietotoaitoa voisi löytyä esimerkiksi eduskunnan oikeusasiamieheltä, lapsiasia-, tietosuojaja-, tasa-arvo- sekä yhdenvertaisuusvaltuutetuilta, Kasper - Kasvatus ja perheneuvonta ry:stä sekä Suomen Sovittelufoorumi ry:stä (SFF), Lapsen oikeuksien viestintäverkostolta ja tietysti opetuksen järjestäjiltä, vanhemmilta, oppilailta ja opettajilta.

### **Hyvinvointia tukevat ja ääriajattelulta suojaavat käytännöt**

Kansallinen lapsistrategia pyrkii siihen, että lapsista kasvaa hyvinvoivia ja osaavia turvaamalla heille riittävät ja monipuoliset sosiaali- ja terveystalvet, varhaiskasvatus sekä koulutus ja turvaamalla perheille riittävä toimeentulo sekä tukemalla työn ja perheen yhteensovittamista. Strategian mukaan on hyvin keskeistä tukea myös lasten vapaa-aikaa ja harrastustoimintaa sekä suojata lapsen läheis- ja vertaissuhteita. (Valtioneuvosto 2021b, 23–32.) Strategian mukaan on tärkeää turvata lapsen oppimisen, kehityksen ja koulukäynnin tuen sekä kasvatus- ja opetushenkilöstön työn sekä oppilashuollon palveluiden edellytykset riittävällä resursoinnilla. Strategian linjaus korostaa monialaisen yhteistyön toteutumisen tärkeyttä, ”jotta lapset ja perheet saavat riittävää kokonaisvaltaista tukea” (Valtioneuvosto 2021b, 26).

Tähän haasteeseen voitaisiin vastata koulussa monella tavalla. Opetuksessa voi tukea koko oppilasjoukkoa mielenterveystaitojen omaksumisessa jo olemassa olevien sisältöjen ja tavoitteiden kautta. Lisäksi näitä taitoja voisi harjoitella kohdennetummin sekä yhteisöllisen että yksilöllisen oppilashuollon palveluiden ja toimijoiden tukemana. Myös perhettä tukevien terveys- ja sosiaalipalveluiden sekä koulun välisen yhteistyön vahvistaminen ja palveluiden integroiminen osaksi koulun oppilashuoltoa voisi olla tarpeellista.

Mielenterveystaitojen oppiminen ja vahvistaminen koulussa on äärimmäisen tärkeää sekä mielenterveyden haasteita ja eroriitujen haittoja ennaltaehkäisevää että oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia tukevaa toimintaa. Koulun päivittäiseen arkeen sekä eri oppiaineisiin kuuluu tunne- ja vuorovaikutustaitojen eli moninaisten mielenterveystaitojen harjoittelua ja niistä keskustelua. Oppiaineiden sisällöissä nämä taidot on mainittu opetussuunnitelmassa esimerkiksi ympäristöopin opiskelun tavoitteiden yhteydessä alakoulussa ja terveystiedon yhteydessä yläkoulussa. Näiden lisäksi otollisia sisältöjä ja tavoitteita teeman käsittelyn kannalta tarjoavat erityisesti uskonnon, liikunnan ja äidinkielen oppiaineet sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Katso POPS 2014; Aalto-Setälä ym. 2020, 32–35.) Koulun aikuisten on mahdollista havaita oppilaiden elämäntilanteeseen liittyviä haasteita koulun päivittäisessä arjessa rakentuneiden luottamuksel-

listen suhteiden myötä. Opettajat ja muu henkilökunta voivat muun muassa mallintaa oppilaille ristiriitojen ratkaisua rakentavalla tavalla sekä arkipäiväistä perhesuhteisiin ja konflikteihin liittyviä keskusteluja ja teemoja. (EIF 2020.) Opettajalla on koulussa tunne- ja vuorovaikutustaitokasvatuksessa sekä oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa siis hyvin keskeinen rooli (Aalto-Setälä ym. 2020, 32–35), joten heille tulisi myös tarjota riittävät puitteet ja osaaminen tämän työn tekemiseksi.

Koulussa oppilas voi siis tunnetaitojen oppimisen lomassa oppia niitä tietoja ja taitoja, joiden avulla hän voisi tarvittaessa saada apua ja voida hyvin myös sellaisissa tilanteissa, joita saattaa ilmetä esimerkiksi haastavissa erotilanteissa. Tällaisia voivat olla esimerkiksi vanhemman liittoutuminen lapsen kanssa, lojaliteettiristiriidat, vieraannuttaminen, vaino tai muunlainen lähisuhdeväkivalta (katso tarkemmin esimerkiksi Korpilahti ym. 2019, 213–215; Aalto-Setälä ym. 2020, 69–72). Lapset, joilla on haastavassa elämäntilanteessa käytössään tietoja ja taitoja, joiden avulla esimerkiksi tunnistaa omia tunteitaan, pyytää apua turvallisilta aikuisilta ja säilyttää haastavissa tilanteissa yhteys omiin tunteisiin ja tarpeisiin, mitä todennäköisimmin selviytyvät paremmin vaikeista tilanteista kuin lapset, joilla tällaisia taitoja ei juurikaan ole.

Nämä samat taidot vahvistavat lasten henkistä kestävyyttä eli resilienssiä ja suojaavat lapsia muunkinlaisissa vaikeissa tai stressaavissa tilanteissa. Vallinkoski, Benjamin ja Koirikivi (2020, 35) esittelevät REDI-mallia, joka kuvaa ”väkivaltaiseen radikalisoitumisen ja ekstremismin käsittelyyn, ennaltaehkäisyyn ja kohtaamiseen” liittyviä keskeisiä toimintatapoja, toimijoita ja kohteita. Tämä malli liittyy sisäministeriön käynnissä olevaan toimenpideohjelmaan, ja sen osana pyritään tavoittamaan laajasti kaikki kasvattajan työssään kohtaamat oppilaat eikä vain pientä ja aihepiirin kannalta huolestuttavaa osaa siitä. (Vallinkoski, Benjamin & Koirikivi 2020.)

Niin kuin muunkin ääriajattelun ennaltaehkäisyn kannalta, myös vaikkapa vieraannuttamisen ja erotilanteissa tapahtuvan psykologisen vaikuttamisen kannalta on tärkeää keskustella vaikeista aiheista ja tarjota tietoisesti taitoja tällaisissa haastavissa tilanteissa toimimiseen (vertaa Vallinkoski ym. 2020, kuvio 1).

Lapsen ja nuoren kyky kriittiseen ajatteluun, tiedonkäsittelyn taidot sekä resilienssi suojaavat myös väkivaltaiselta radikalisoitumiselta, joten tunnetaitojen ja myönteisten ihmissuhteiden lisäksi on tärkeää tukea esimerkiksi kriittisen ajattelun taitoja sekä monilukutaitoa, sillä ne ”vahvistavat yksilön itsenäistä ajattelua ja auttavat suojautumaan ulkoiselta vaikuttamiselta, ryhmäpaineelta ja ääriliikkeiden propagandalta” (Vallinkoski ym. 2020, 38; myös Korpilahti ym. 2019, 495). Samoja taitoja vahvistamalla voidaan siis vastata monenlaisiin nyky-yhteiskunnassa ilmeneviin haasteisiin yhtä aikaa.

Lapsistrategia linjaa, että väkivallan ja kaltoinkohtelun varhaisen tunnistamisen keinoja kehitetään siten, että ”lapsi pääsee häntä tukevien palvelujen piiriin heti niitä tarvitessaan” ja että eri toimijoilla on valmiuksia torjua ”lapsen kohdistuvan väkivallan uhka” sekä kehittää ”valmiuksia erilaisiin väkivalta- ja kaltoinkohtelutilanteisiin puuttumiseen” (Valtioneuvosto 2021b, 22). Kohdenne-tumman mielenterveys- ja hyvinvointitaitojen harjoittelun muotona voisi joko yhteisöllisen tai yksilöllisen oppilashuollon palveluna tai monialaisena yhteis-työnä kehittää ja järjestää oppilaille yksilö- tai ryhmämuotoisia interventioita, joissa voitaisiin ottaa mahdollisesti huomioon myös oppilaiden perheet laajem-minkin. Niiden avulla oppilaille voisi tarjota psykoedukaatiota ja keskustelu-tukea esimerkiksi jännitteisiin läheissuhteisiin ja lähisuhdeväkivallan tunnistamiseen liittyen. Oppilaat voisivat ammatillisesti ohjatuissa keskusteluissa tutkailla läheissuhteita ja niiden vaikutuksia esimerkiksi mielenterveyteen ja hyvinvointiin sekä omia oikeuksiaan ja toimintamahdollisuuksiaan tällaisissa tilanteissa. (Vertaa esitellyt menetelmät Aalto-Setälä ym. 2020, 235–250; Ensi- ja turva-kotien liitto 2019; katso lisää Bore, Hendricks & Womack 2013; Aleneff 2015, 57; EIF 2017.) Opettaja voi myös tukea oppilasta ja vanhempia ohjaamalla heitä eteenpäin oppilashuollon sekä terveys- ja sosiaalihuollon ja järjestöjen tarjoamien palvelui-den piiriin (katso Välimaa 2019), vaikka tällaisia interventioita ei olisikaan koulun oppilashuollon palveluiden piirissä tarjolla.

Tällaisten myös perhettä tukevien yhteistyömuotojen ja palveluiden integ-roiminen osaksi koulun oppilashuoltoa voisi olla tarpeellista ja valmistuneen lapsistrategian linjausten mukaan suorastaan velvoittavaa ja tutkijoiden käsitys-

ten mukaan tarpeellista (katso Valtioneuvosto 2021b, 24, 26; Välijärvi 2019, 52–56). Vaikka esimerkiksi perhetyön järjestäminen kouluissa tai varhaiskasvatuksen yhteydessä ei välttämättä olisi tyypillistä, on se mahdollista (THL 2020a) ja osassa kunnista näin myös tehdään (katso Riihimäen kaupunki 2021a ja 2021b; STM 2017; Kaarisillan yhtenäiskoulu 2019; myös Porin kaupunki 2019; Virman 2016).

Tutkimuksen tulosten nivoutuminen aiempaan tietämykseeni opetuksen arjesta ja opettajien moninaisesta työnkuvasta johtivat minut pohtimaan sitä, voisiko kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä siihen osallisten tukena esimerkiksi tällaisissa tilanteissa olla joku moninaisia perhesuhteita ymmärtävä ammattilainen. Tällainen henkilö voisi tietysti olla joku jo olemassa oleva oppilashuollon edustaja, vaikkapa koulukuraattori, mutta uskoisin kouluissa olevan tarvetta yhteistyökumppanille, jolla olisi oma erityinen roolinsa oppilashuollon työnkuvaa täydentävänä ja laajentavana ammattilaisena tehtävissä, joiden ei kohtuullisesti katsoen voisi olettaa kuuluvan perinteisesti oppilashuoltotyön ammattirooleihin. Arvelen, että kouluissa olisi hyötyä työntekijästä, joka tehtäviin kuuluisi tarjota psykososiaalista tukea myös perheille ja tukea kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Tällaisesta siltoja rakentavasta työskentelystä voisi olla hyötyä niin perheille, oppilaille kuin opettajillekin. Tällaiseen rooliin ja tehtävään sijoittaisin esimerkiksi myös kouluympäristössä työtään tekevän perhetyöntekijän tai perheohjaajan, eräänlaisen kodin ja koulun yhteistyön koordinaattorin tai vaikka nuorisotyöntekijän ja psykiatrisen sairaanhoitajan tai muiden oppilashuollon edustajien muodostaman tiimin. (Katso Riihimäen kaupunki 2021a ja 2021b; Yle 2018; Lupa auttaa! -hanke 2018; Verman 2018, erityisesti 48–49; vertaa Kangasalan kaupunki 2020a; Kotilainen, Männikkö & Siikaluoma 2013, 15–16.) Yhteistyön tukena voisi siis toimia kodin ja koulun yhteistyökoordinaattori tai perhekoordinaattori, joka voisi tukea vanhempia sekä opettajia kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamisessa. Koordinaattorin tukea voisi hyödyntää erityisesti haasteellisissa tilanteissa, joissa yhteisen ymmärryksen luominen on haastavaa.

## Digitaalinen toimintaympäristö ja etäyhteydet

Kansallisessa lapsistrategiassa todetaan lapsen näkökulman ja läheissuhteiden vaalimisen tärkeyden jäävän joskus huomiotta paitsi esimerkiksi sijaishuollossa, myös vaativissa erotilanteissa. Läheissuhteiden vaalimisen merkityksellisyyttä korostaa lapsen oikeuksien sopimuksessakin julki lausuttu lapsen oikeus pitää säännöllisesti yhteyttä vanhempansa, jonka kanssa ei asu. (Valtioneuvosto 2021b, 29; LOS 60/1991, 9 artikla.) Strategian linjaus tunnistaa digitaalisen ympäristön merkitys lasten läheissuhteiden kannalta (Valtioneuvosto 2021b, 30) voisi koulun kannalta merkitä esimerkiksi oppilaiden media- ja vuorovaikutustaitoja vahvistamista siten, että he osaisivat hyödyntää viestinnän eri keinoja ja välineitä omien läheis- ja vertaissuhteittensa kannalta mielekkäästi. Toisaalta se voisi tarkoittaa myös sitä, että sähköisiä viestintävälineitä käytettäisiin koulun ja kodin välisessä yhteistyössä siten, että niiden avulla lapsen läheissuhteet voitaisiin ottaa aiempaa paremmin huomioon yhteistyössä.

Tuttavapiiriini kuuluvien opettajien kanssa käymieni keskustelujen myötä olen ymmärtänyt olevan hyvin tavallista, että koulun sähköisen järjestelmän, esimerkiksi Wilman, on ottanut käyttöönsä ydinperheissäkin vain toinen vanhemmista. Vaikuttaa siltä, että käytännöt vaihtelevat huomattavasti kunnittain. Opettajakollegojen havaintojen mukaan useilla paikkakunnilla huoltajatunnukset tarjotaan lähtökohtaisesti yhdelle vanhemmalle. Toisilla paikkakunnilla taas tunnukset luodaan valmiiksi molemmille huoltajille, jotka itse päättävät oman toimintansa kautta, ottavatko tunnukset käyttöönsä. Eräillä paikkakunnilla huoltajien on itse mahdollista luoda tunnukset koulun sähköiseen järjestelmään tunnistautumalla Suomi.fi-palvelussa (esimerkiksi Lahden kaupunki 2020). Kynnys ottaa koulun sähköinen järjestelmä käyttöön kasvaa sitä enemmän mitä monimutkaisempaa jo tunnuksen saaminen siihen on. Kunnissa olisikin tärkeää ottaa huomioon, että opettajat odottavat vanhempien osallistuvan osaltaan yhteistyöhön erityisesti koulun sähköistä järjestelmää säännöllisesti käyttämällä, mikä kävi ilmi tämän tutkimuksen tuloksista. Osallistumisen esteiden ja yhdenvertaisuuden varmistaminen on yhä tärkeää, vaikka koulun sähköisten järjestelmien käyttäminen lähes jokaisen vanhemman taskusta

löytyvillä älylaitteilla onkin arkipäiväistynyt. Yhä on vanhempia, joille sähköisten järjestelmien käyttöön ottaminen ja aktiivinen käyttäminen on syystä tai toisesta vaikeaa. (Vertaa Korhonen 2017, 184.)

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että opettajat eivät pääsääntöisesti ole kokeilleet etäyhteyksiä oppilasta koskevien tapaamisten järjestämisessä, vaikkakin kirjallisia yhteenvedoja sekä puhelinyhteyksiä hyödynnetään näissä kohtaamisissa jonkin verran. Kyselyvastaukset asettuvat mielenkiintoiseen ajankohtaan, sillä tämän aineistonkeruu sijoittui opettajien verkkokyselyn osalta juuri ennen kevään 2020 koronaviruksen ja sen aiheuttaman sairauden (SARS-CoV-2 / COVID-19) leviämiseen ja hillitsemiseen liittyvien poikkeusolojen alkamista ja sen tuntumaan. Tämä tarkoittaa sitä, että vain muutamaa viikkoa myöhemmin, kun Suomi päätyi poikkeustilaan koronatilanteen takia, saivat kaikki sillä hetkellä opetustyötä tehneet vastaajat astua mahdollisesti perin uudenlaiseen etäyhteyksien maailmaan ja yhtäkkiä runsaasti kokemusta etäyhteyksien käytöstä. Juuri tässä aineistossa etäyhteyksien käyttö oppilaiden asioihin liittyvien tapaamisten hoitamisessa ei siis vielä näy laajalle levinneenä käytäntönä.

Etäyhteydet tulivat kevään 2020 aikana mukaan monien koulujen arkeen uudella tavalla myös muilla tavoin. Kevätjuhlaan ainakin osassa kouluista oppilaiden perheet saivat kokoontua omalta kotisohvalta videolähetystä katsellen, sillä kouluun paikan päälle oli kutsuttu vain oppilaat. On mahdollista, että näiden videolähetysten kautta osa oppilaiden perheistä on osallistunut ensimmäistä kertaa koskaan tai pitkään aikaan perheenjäsenensä juhlapäivään. Koulun tilaisuuksien ja tapahtumien verkkolähetykset, tallenteet tai koosteet ja kuvagalleriat eivät näiden poikkeusjärjestelyjen täyttämien lukukausien aikana lähtökohtaisesti ole olleet kädenojennus nimenomaan etävanhemmille, mutta käymieni keskusteluiden perusteella olen ymmärtänyt niiden kuitenkin sellaiseksi muodostuneen monelle lapsestaan syystä tai toisesta pitkään erillään olleelle vanhemmalle.

Korhonen (2017) laajensi väitöskirjassaan Epsteinin jaottelua kodin ja koulun välisen yhteistyön toimintamahdollisuuksista (vertaa Epstein 2010)

koulussa oppimisella sekä vapaa-ajalla oppimisella, jotka kumpuavat vahvasti digitaalisen teknologian mahdollisuuksien hyödyntämisestä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Digitaalisen teknologian ja etäyhteyksien kautta vanhemmat voivat osallistua koulun tilaisuuksiin ja siellä tapahtuvaan toimintaan sekä lapsensa oppimistilanteisiin jopa reaaliaikaisesti. (Korhonen 2017, 222–223.) Vieläpä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan kodin ja koulun yhteistyöstä: ”Henkilökohtaisten ja ryhmätapaamisten lisäksi yhteistyössä hyödynnetään tieto- ja viestintäteknologiaa” (POPS 2014, 36). Kodin ja koulun välisen yhteistyön digitaalisia toimintamuotoja eli esimerkiksi sähköisten viestintäjärjestelmien käyttämistä sekä muutoin etäyhteyksien hyödyntämistä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on siis perusteltua kehittää ja helpottaa edelleen.

Sekä opettajat että vanhemmat kokevat merkityksellisenä digitaalisten välineiden mahdollistaman aiempaa paremman yhdenvertaisuuden esimerkiksi juuri monipaikkaisesti asuvien perheiden kohdalla (Korhonen 2017, 184–185), ja myös tästä syystä etäyhteyksien mahdollisuuksia koulun ja kodin välisessä yhteistyössä olisi tärkeää hyödyntää yhä enemmän. Etäyhteyksien kautta kaukanakin asuvat etävanhemmat voivat osallistua helpommin lasta koskeviin tapaamisiin. Myös oppilaan digitaalisessa muodossa tuottamaa oman oppimisprosessinsa kuvausta tai verkkoon tallennettuja töitä ja tuotoksia voisivat opettajan lisäksi vanhemmat päästä seuraamaan asuinpaikastaan riippumatta. Verkossa välitettyjen lähetysten merkitys saattaa etävanhemmille ja muille läheisille olla myös valtava. Niiden kautta etäällä tai muutoin syystä tai toisesta lapsen arjesta erillään olevat läheiset voivat todennäköisesti aiempaa helpommin ja mahdollisemmin osallistua koulun juhliin ja tapahtumiin. Etäyhteydet voivat luoda uudenlaisia ja vielä vähän hyödynnettyjä keinoja paitsi opetukseen myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, kun sekä opettajat että vanhemmat saavat tietoa, taitoa ja kokemuksia niiden käyttämisestä. Tätä prosessia olisi tärkeää seurata myös tutkimuksen saralla. Samalla olisi tärkeää pitää mielessään, ettei kodin ja koulun yhteistyö voi toteutua ainoastaan digitaalisten välineiden kautta eivätkä kaikki kodit ja perheet pysty käyttämään koulun suosimia välineitä



yhteistyössä koulun toivomalla tavalla, mistä myös Vanhempainliitto on kouluja muistuttanut koronatilanteen pitkittyessä (Vanhempainliitto 2020c).

Jatkossa olisi mielenkiintoista seurata, miten tälläkin hetkellä ajoittain käytössä oleva etäyhteyksiä hyödyntävä opetus eli etäopetus, tai joissain tilanteissa vanhempien päätös ottaa lapsi kotiopetukseen (katso lisää Opetushallitus 2021 & 2020b), vaikuttaa oppivelvollisuusikäisten monipaikkaisesti asuvien lasten asioiden hoitoon perusopetuksessa, kodin ja koulun välisen yhteistyön käytäntöihin sekä perusopetuksen reunaehdot määrittävään lainsäädäntöön. Olisi kiinnostavaa selvittää, millaisia ratkaisuja jatkossa koulut ja koulutuksen järjestäjät sekä perheet ja toisaalta opettajat ja vanhemmat ovat valmiita tekemään koulunkäynnin suhteen erityisesti etä- ja lähiopetusratkaisuihin liittyen. Voisi olla tarpeellista arvioida, olisiko tulevaisuudessa yksi tapa tukea lapsen suhdetta vanhempiinsa joustavampien opetusjärjestelyiden kautta, ja jos olisi, millaisissa tilanteissa tällaisia mahdollisuuksia voisi tai olisi kohtuullista hyödyntää.

### **Muutostarpeiden ajankohtaisuus**

Maaillalla erillään asuvat vanhemmat ja monipaikkaisesti asuvat lapset otetaan huomioon koulutuksen ja kasvatuksen kontekstissa paikoin laajemmin kuin Suomessa vielä tällä hetkellä. Muun muassa, kun keväällä 2020 koronatilanteen myötä suljettiin kouluja ympäri maailmaa, Skotlannin opetushallituksen vanhemmille suunnatulle verkkosivustolle oli koottu aivan erikseen neuvoja kotoa käsin tapahtuvaan opiskeluun erillään asuville vanhemmille (Parentzone 2020). Lisäksi poikkeustila oli otettu Skotlannissa huomioon tarjoamalla vanhemmille kirjallinen ohjeistus yhteistyövanhemmuuden sekä lapsen tapaamisten järjestämiseen pandemia-aikana (CAFCASS 2020). Parentzone-palvelun sivulla on linkkejä yhteisvanhemmuutta, etävanhempia sekä yhden vanhemman perheitä tukevien järjestöjen verkkosivuille sekä niiden tuottamiin materiaaleihin, joissa on esimerkiksi sekä etävanhemmille että kouluille koottuna konkreettisia neuvoja koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön. (Parentzone 2020.) Sivulta löytyvät neuvot eivät ole mitenkään poikkeuksellisia, vaan ne sopivat miltei kenelle tahansa poikkeusolot ja etäkoulun kohdanneelle vanhemmalle (vertaa Vanhem-

painliitto 2020a). Mielestäni merkityksellisintä ei itse asiassa ole neuvojen konkreettinen sisältö, vaan se, että erillään asuvat vanhemmat ja heidän monipaikkaisesti asuvat lapsensa on erikseen huomioitu tällaisessa Skotlannin hallitusta edustavassa verkkopalvelussa. Tämä viestii, että monimuotoisissa perheissä elävien perhetilanteen vielä keskimääräistä erityisemmätkin vaikutukset poikkeustila-arkeen on huomattu, tunnustettu ja ikään kuin ääneen lausuttu.

Samankaltaista erovanhemmille suunnattua ajankohtaista ohjeistusta vanhemmille tarjosivat Suomessa muun muassa Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, Väestöliiton palvelu Hyvä kysymys sekä yksityiset ja järjestötoimijat (katso esimerkiksi THL 2020d, STT Info 2020, Jaakkola 2020). Suomalaiset pandemia-ajan ohjeistukset suuntautuivat kuitenkin pitkälti lapsen tapaamisoikeuden turvaamiseen poikkeustilanteessa, eivätkä ne ottaneet huomioon erillään asuvien vanhempien tilannetta lapsen koulunkäynnin näkökulmasta. Ne eivät tarjonneet vanhemmille konkreettisia keinoja monipaikkaisesti tai toisaalla asuvan lapsensa ja hänen koulunkäyntinsä tukemiseen poikkeustilan ja etäopetuksen aikana. On toki huomattava, että kodin ja koulun yhteistyöhön ovat antaneet virikkeitä ja ohjeita koronapandemian alussa ja sen pitkittyessä erityisesti Vanhempainliitto (esimerkiksi 2020a, 2020b ja 2020c) sekä Opetushallitus (esimerkiksi 2020b ja 2021). Näissäkään eivät esimerkiksi lapsestaan erillään asuvat vanhemmat ja monipaikkaisesti lasten tilanne tule ilmi ja tunnustetuiksi. Vanhempainliitto muistutti maaliskuussa 2020 opettajia pitämään tiiviimmin yhteyttä perheisiin, joilla nämä tietävät olevan etäopetustilanteessa ja pandemian keskellä sellaisia vaikeuksia, jotka voisivat aiheuttaa vielä kertaantuvia haasteita, sekä kertomaan heille oppilashuollon mahdollisuuksista tarjota tukea (Vanhempainliitto 2020b). Vanhempainliiton syksyisestä viestistä opettajille saattoi lukea tervetulleen joskin piiloisen viittauksen moninasiin perhetilanteisiin liittyen vanhempainiltojen järjestämiseen ajankohtaisessa tilanteessa: ”Etävanhempainiltaan voi saada mukaan sellaisiakin vanhempia, jotka eivät tule lähivanhempainiltoihin. Lisäksi ne mahdollistavat perheissä useamman vanhemman tai lapselle tärkeän läheisen osallistumisen vanhempainiltaan.” (Vanhempainliitto 2020c.)

Vaikuttaa siltä, että Skotlannissa erillään asuvien vanhempien sekä etävanhempien kanssa tehtävä kodin ja koulun välinen yhteistyö otetaan kokonaisvaltaisesti huomioon jo hallinnon tasolla. Suomessa tämä on vasta aluillaan. Koska valtakunnallista linjausta tai ohjeistusta ei ole, on hyvin todennäköistä, että etävanhempien ja ylipäättään erillään asuvien vanhempien kanssa tehtävän kodin ja koulun välisen yhteistyön käytänteet varsin kirjavia. Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaakin siltä, että näihin tilanteisiin liittyviä ohjeita tai käytäntöjä ei juuri ole tietoisesti ja ennakoiden rakennettu Suomessa edes paikallistasolla kuin satunnaisesti tai likimain ei lainkaan. Tässä toivoisin tapahtuvan muutosta lähivuosina.

Ohjeistuksen laatimisen sekä koulutusten järjestämisen tärkeyttä korostaa entisestään vuonna 2020 alkanut koronapandemia ja siihen liittyvät rajoitustoimet, sillä poikkeusolot ovat vaikuttaneet hyvinkin voimakkaasti juuri tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oleviin perhesuhteisiin. Valtioneuvosto (2020) toteaa sekä yksinhuoltajien että yhteishuoltajavanhempien tilanteen olleen poikkeustilanteessa haasteellinen, sillä ”vanhemmat joutuivat pohtimaan paitsi tartuntariskiä, myös työtilanteita ja etäkoulun järjestymistä lasten viettäessä aikaa kahdessa kodissa” (Valtioneuvosto 2020, 79). Erillään asuvien vanhempien ja yhden vanhemman perheiden vanhempien tilanteeseen on vaikuttanut koronatilanteen aikana Valtioneuvoston raportin mukaan myös se, että näissä perheissä on enemmän eri tavoin erityistarpeisia lapsia (Valtioneuvosto 2020, 80). Tämä näkyy koulussa siten, että erillään asuvien vanhempien lapsia koskee keskimääräistä useammin sellaiset kodin ja koulun yhteistyötilanteet, joissa esimerkiksi oppimisen tuen järjestämisen kannalta on merkityksellistä tavoittaa oppilaan kaikki huoltajat.

Erillään asuvien vanhempien lapset ovat kohdanneet koronapandemian hillitsemisen vuoksi määrätyt rajoitukset ja annetut suositukset monessa kohtaa arkeaan. Ne ovat vaikuttaneet paitsi koulujen siirtymiseen etäopetukseen ja lasten kaveri- ja sukulaissuhteiden ylläpitämisen keinoihin, myös lasten suhteisiin omiin vanhempiinsa. (Valtioneuvosto 2020, 83, 84 & 2021a, 78–79.) Vaikka valtioneuvosto (2021a) totesi, että ”tapaamisoikeuden toteuttamiseen poikkeus-

oloissa on löydetty useissa perheissä toimivia käytäntöjä”, huomautti raportti, että vaikeiden erotilanteiden keskellä elävien vanhempien keskinäistä konfliktia poikkeusolot ovat voineet kärjistä (Valtioneuvosto 2021a, 80). Vanhemmilla on ollut erimielisyyksiä suositusten ja rajoitusten tulkinnassa ja haasteita päästä yhteisymmärrykseen sekä vuoroasumista että lapsen tapaamisoikeutta koskevista järjestelyistä. Tämä on aiheuttanut paitsi epävarmuutta liittyen yhteydenpitoon lapsen kanssa, myös suorastaan vaikuttanut siten, että ”lapsen oikeus muualla asuvan vanhemman tapaamiseen on kärsinyt”. (Valtioneuvosto 2020, 83 & 2021a, 80.) Koronatilanne on saattanut lisäksi hidastaa huolto- ja tapaamisasioihin liittyvien sovitteluiden ja istuntojen toteutumista tuomioistuimissa. (Valtioneuvosto 2020, 83.)

Koska poikkeusolot ovat voineet kärjistä entisestään ongelmia läheissuhteissa myös huolto- ja tapaamisriitoihin liittyen ja vaikuttaa siten lapsiin, jotka ovat riitojen välikappaleita, tarvitsevat lapset asiantuntevaa tukea ja apua kokemustensa käsittelyyn. Vaikka lähtökohtaisesti tällaista ammatillista tukea tarjotaan koulun ulkopuolisissa palveluissa, tarvitaan myös kouluja mukaan vahvoina toimijoina aggressio- ja turvataitokasvatuksen toteuttamiseen. (Valtioneuvosto 2020, 56–57, 85 & 2021a, 80.) Valtioneuvosto (2020, 57) korostaa viranomaisien tietotaitojen vahvistamista esimerkiksi lähisuhdeväkivallan muotojen tunnistamiseen liittyen. Mielestäni tämän tavoitteen olisi tärkeää kattaa myös koulujen henkilökunta, sillä koulun aikuisten tulisi Valtioneuvoston esityksen mukaan kyetä ohjaamaan ja tukemaan lapsia ja nuoria sen tunnistamisessa, ”mikä on väkivaltaa ja mitkä ovat lapsen oikeudet ja rajat” (Valtioneuvosto 2020, 57). Lisäksi koulun yhteydenpitoon ja viestintään kotien kanssa liittyy mielestäni Valtioneuvoston (2020) yhteiskunnan eri toimijoita koskeva edellytys, jonka mukaan on tärkeää tunnistaa ”erilaisten perheiden haasteita ja tarpeita digitaalisen hyvinvoinnin tuelle”. Olisi siis keskeistä myös kouluissa tunnistaa digitaalisten ratkaisujen mahdollisuudet ”tuoda ihmisiä yhteen ja vahvistaa ihmissuhteita” ja tukea lasten, nuorten ja aikuisten digitaalisten välineiden käytön osaamista ”turvallisesti, vastuullisesti ja muita kunnioittaen”. (Valtioneuvosto 2020, 85).

Näitä esiin tuotuja näkökohtia onkin otettu huomioon juuri julkaistussa Kansallisessa lapsistrategiassa varsin kattavasti (Valtioneuvosto 2021b). Mielestäni näiden tavoitteiden toimeenpanossa Opetushallituksella, aluehallintovirastoilla ja viimekädessä opetus- ja kulttuuriministeriöllä tulisi olla vahva ohjaava rooli. Kouluja ei tulisi jättää yksin keksimään paikallistasolla toimintatapoja, vaan tarjota vahvaa tukea näissä edellä mainituissa koulutustarpeissa, myös moninaisia perhetilanteita koskien. Koulutusten ja ohjeistusten vaikuttavuutta olisi myöskin tärkeää seurata ja tutkia hyvien käytäntöjen ja tutkimusperustaisen tiedon sekä oppilaille tarjottavan tuen saavutettavuuden parantamiseksi (vertaa Tavistock Relationships 2019; EIF 2017 & 2020).

### **Muita jatkotutkimushaasteita**

Aihepiiriä koskevaan koulutukseen, ohjeistukseen ja linjauksiin liittyvän kehitystyön lisäksi olisi jatkossa merkityksellistä tehdä tutkimusta koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä erityisesti etävanhempien sekä isien osallistamiseen, etäyhteyksien hyödyntämiseen sekä riitaisiin erotilanteisiin liittyen. Lisäksi olisi tärkeää tarkastella opettajien kokemuksia ja käsityksiä oppilaan lähisuhteisiin kytkeytyvään väkivaltaan, vainoon ja vieraannuttamiseen liittyen sekä koulun roolia haastavan eroriidan keskellä elävän oppilaan kasvuympäristönä ja koulun konkreettisia ja arkisia mahdollisuuksia suojata lapsen hyvinvointia tällaisissa tilanteissa. Suomen Vanhempainliitto toi esiin haastattelussaan niitä monia haasteita, joita voi liittyä koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön osallistumiseen:

*” – erityislapsiperheissä tai yksihuoltajaperheissä on usein vaikea irrottautua vanhempainiltoihin tai vanhempainyhdistyksen toimintaan. Myös mielenterveyden ongelmat perheissä, sairastaminen, raskaat elämäntilanteet tai taloudellinen ahdinko hankaloittavat osallistumista koulun järjestämiin tilaisuuksiin.”*

Myös nämä ovat tärkeitä ja tutkimisen arvoisia teemoja erityisesti kodin ja koulun yhteistyön yhdenvertaisuuden, saavutettavuuden, saatavuuden ja osallisuuden vahvistamisen näkökulmasta (vertaa Korhonen 2017). Olisi tärkeää löytää tutkimusperustaisia sekä käytännössä toimiviksi todettuja käytäntöjä perheiden moninaisuuden huomioimiseen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella en pystynyt arvioimaan sitä, vaikuttavatko oman perheen tai muun läheisverkoston piirissä koetut eroihin liittyvät kokemukset esimerkiksi siihen, miten opettaja havainnoi oppilaidensa perhesuhteita. Läpi tutkimusprosessin koin tämän kysymyksen kuitenkin kiinnostavaksi ja tärkeäksi selvitettäväksi asiaksi, jota olisi merkityksellistä tarkastella. Arvelin myös, että ammattiroolin ulkopuolinen kokemus saattaa muokata sitä tapaa, jolla opettaja suuntautuu yhteistyöhön kotien kanssa. Tämä piti tutkimuksen tulosten mukaan ainakin jossain paikkaansa, mutta varsinaiset vaikutusmekanismit jäivät tämän tutkimuksen ulottumattomiin. Tämän tutkimuksen kontekstissa vaikuttaa siltä, että opettajan oman lähipiirin kautta kertyneet erodynamiikan kokemukset tuovat herkkyyttä ja rohkeutta huomioida oppilaan perhetilanteen vaikutus yhteistyössä myönteisellä tavalla. Kielteiseksi arvioitavia vaikutuksia yhteistyöhön tai opettajan ennakoasenteisiin ei tässä tutkimuksessa tullut esiin, mikä ei vaikuta kokonaisuudessaan täysin uskottavalta. Tuloksinvaraiseksi jää, kiinnittääkö omassa perheessään tai lähipiirissään erodynamiikkaa kokenut opettaja kodin ja koulun välisessä yhteistyössä eroon tai huoltajuuskysymyksiin huomiota jollain tavalla eri lailla kuin näitä tilanteita henkilökohtaisessa ympäristössään kokematon opettaja.

Kuitenkin tutkimuksen tulokset kiinnittävät huomioni siihen kysymykseen, että mistä ne opettajat, joilla ei ollut lähipiirissä kokemuksia erotilanteista, olivat tietonsa näihin tilanteisiin liittyen hankkineet. Olivatko he kääntyneet aktiivisesti esimiehensä puoleen vai toimineet enemmän maalaisjärkensä ja yleistiedon perusteella? On mahdollista, etteivät kaikki opettajat yksinkertaisesti ole kohdanneet mitenkään runsaasti yhteistyötilanteita, joissa olisi herännyt erityistä tarvetta saada tietoa ja tukea esimerkiksi huoltajuusratkaisuihin liittyen. Toisaalta on mahdotonta arvioida sitä, ovatko opettajat mahdollisesti jättäneet tekemättä yhteistyötä kaikkien huoltajien kanssa ikään kuin huomaamattaan, vaikka virallisesti ehkä asianmukaista olisikin ollut saada lapsen molemmat tai kaikki huoltajat mukaan yhteistyöhön. Opettajat ovat myös saattaneet tehdä yhteistyötä sellaisten vanhempien ja lapsen läheisten aikuisten kanssa, joilla ei virallisesti olisi ollut oikeutta saada tietoa lapsen asioista, esimerkiksi vain huol-

tajan tai huoltajien epämuodollisen suostumuksen tai oletetun suostumuksen perusteella. Tällaisia tilanteita ei tässä tutkimuksessa suoraan tullut ilmi, mutta aineiston perusteella en pystynyt myöskään sulkemaan pois tällaisia tilanteita opettajien kuvaaman perusteella.

Kiinnitin huomioni myös erääseen vastaajaan, joka oli työvuosissa varsin kokenut, mutta jolla ei ollut juurikaan kokemusta etävanhemmista ja yhteistyöstä heidän kanssaan tai riitaisista tilanteista vanhempien välillä. Vaikka tähän vastaajaan liittyvät havainnot jäivät aineistossa varsin irrallisiksi, jouduin pohtimaan tällaisen tilanteen mahdollisia taustoja. Pohdin esimerkiksi sitä, että aiemmin ennen vuoroasumisratkaisujen yleistymistä on käsittäkseni ollut hyvin tyypillistä, että etävanhempi ei ole koulun kannalta erityisen tarpeellinen yhteistyökumppani. Tähän liittyvää aiempaa tutkimustietoa en ole löytänyt, joten arvioni perustuu kaikkeen aihepiiristä vuosien varrella oppimaani. Aiemmin äiti on myös voinut estää isyyden tunnustamisen, mikä ei enää nykyisin mukaan ole mahdollista. Käsitykseni mukaan aikaisemmin on siis mitä todennäköisesti ollut varsin tavallista, ettei koululla ole ollut juurikaan kontaktia moniin etävanhempiin ja että nämä ovat olleet koulun ja kodin välisen yhteistyön näkökulmasta täysin näkymättömiä henkilöitä. Olisikin mielenkiintoista tarkastella, vaikuttavatko esimerkiksi tulevaisuudessa mahdollisesti tarkentuvat kodin ja koulun yhteistyön ohjeistukset tai mahdollisesti aihepiiriä koskeva lisääntyvä tieto tai koulutustarjonta opettajille sitä, miten opettajat suuntautuvat yhteistyöhön oppilaan erillään asuvien vanhempien kanssa ja millaisia ratkaisuja siinä tekevät.

Vaikka tämä tutkimus onnistui saavuttamaan opettajan toimintastrategioiden laajan kirjon erillään asuvien kanssa tehtävässä yhteistyössä, jäi tutkimuksessa kuitenkin epäselväksi ne tarkemmat ja hienosyisemmät prosessit, joiden kautta opettajat vahvistavat yhteistyön vastavuoroisuutta ja osapuolten osallisuutta. Olisin halunnut selvittää tarkemmin, pyrkivätkö opettajat tukemaan vastavuoroisuuden rakentumista erityisesti tilanteissa, joissa yhteistyökumppanina on oppilaan yhden kodin sijasta kaksi kotia, ja jos pyrkivät, kuinka laajasti ja millä tavoin he sen tekevät. Minua kiinnosti myös päästä käsiksi siihen, pitävätkö koulun ja etävanhempien suhteen arkihavaintojen perusteella ja verkosto-

jeni kautta tekemäni päätelmät paikkaansa. Kokemustiedon perusteella oppilaiden etävanhemmat, erityisesti isät, näyttäytyvät varsin usein ikään kuin kadonneina johonkin mustaan aukkoon, koulun ulottumattomiin. Vaikka tutkimuksen aineisto ja tulokset vahvistivat tätä havaintoani, ei tutkimukseni aineisto tarjonnut tässä suhteessa riittävästi tietoa, jotta olisin kyennyt kohdentamaan tutkimusta tähän mahdolliseen ilmiöön. Tätä aihepiiriä koskeva perustutkimuskin on hyvin niukkaa, joten jatkotutkimusaiheena etävanhempien osallistumattomuuden syyt ja osallisuuden vahvistaminen olisi merkittävä.

Vaikutti siltä, että osa erityisesti kokeneemmista opettajista pyrki osallistamaan oppilaan molemmat huoltajat yhteistyöhön ensisijaisesti tukeakseen oppilaan asioiden hoitamista ja sen sujuvuutta ja toissijaisesti myös rajaamaan omaa työtaakkaansa. Kuten edellä kävi ilmi, aineistoon lukeutui myös vastaajia, joilla ei juurikaan ollut kokemuksia etävanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä. Opettajien välillä vaikuttaa siis olevan suurta vaihtelua sekä heidän vastavuoroisuuden rakentamiseen ja osallisuuden vahvistamiseen liittyvissä toimintatavoissaan että todennäköisesti myös heidän toimintaympäristöissään. Olisi mielenkiintoista, mikäli jatkotutkimus voisi tarkentaa sitä, millainen rooli koululla, opettajilla sekä oppilashuollolla voisi olla toisaalta vanhemmuuden tukijana ja toisaalta oppilaan suojaamisessa vanhempien keskinäisiltä konflikteilta. Tarpeellista olisi myös tarkentaa, millaiset tilanteet ja millä perusteella, opettajat, oppilaat tai vanhemmat kokevat sellaisiksi, joissa olisi tärkeää saada lapsen molemmat tai kaikki vanhemmat osallisiksi yhteistyöhön kodin ja koulun välillä.



## Lopuksi

Moninaiset asumis- ja huoltajuusjärjestelyt koskettavat tänä päivänä suurta osaa oppilaista. Tämä tarkoittaa sitä, että opetustyön arjessa ja oppilaan koulupolun nivelvaiheissa opettajat kohtaavat monenlaisia tilanteita, joissa heillä on mahdollisuus – tai suorastaan välttämättömyys – pohtia, keihin kaikkiin hänen tulisi olla yhteydessä toteuttaessaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei typisty ainoastaan niihin näkökulmiin, jotka välittyvät laeista ja asetuksista. Ne asettavat raamit, minimi- ja välttämättömyydet, joiden puitteissa opetuksen järjestäjien, koulujen ja opettajien tulee toimia. Koulun haasteena onkin ottaa minimikriteerien täyttämisen lisäksi huomioon kaikki ne yhteistyön mahdollisuudet, jotka jäävät tällaisissa ohjaavissa asiakirjoissa mainitsematta.

Tämän tutkimuksen yksi keskeisimmistä havainnoista liittyikin opettajien saaman koulutuksen ja heille tarjotun ohjauksen vähäisyyteen tämän aihepiirin parissa. Tutkimuksen tulosten perusteella voi suorastaan väittää, että kunnissa ja kouluissa keksitään pyörä aina uudestaan. Osat ovat pääsääntöisesti olemassa, mutta ohjekirja puuttuu. Tällä viitataan erityisesti OAJ:n lakimiesten sanoittamaan havaintoon siitä, että opetuksen järjestäjien osaamisen olevan puutteellista, minkä vuoksi opettajat ja rehtorit eivät saa riittävästi tukea työnantajalta tutkimuksen aihepiiriin liittyvien kysymystensä kanssa. Niin asiantuntijahaastateltavat kuin verkkokyselyyn vastanneet opettajatkin totesivat sen, että ohjeita ei ole tai koulutusta aihepiiriin liittyen ei ole saatu. Vaikka osat, esimerkiksi opetusta ohjaavat lait ja asiakirjat ovat olemassa ja opettajien ja rehtoreiden saatavilla, voi eritoten haastavissa tilanteissa olla vaikeaa osata toimia sekä asianmukaisesti, asiallisesti että lain mukaan. Kuvainnollisesti voi sanoa, että ohjeiden puutteen vuoksi voi pyörän kasaamisessa etenkin ensikertalaisilta ja kokemattomilta jäädä keskeisiä osia käyttämättä tai omia luovia lisäyksiä kehkeytyä paikkaamaan rakenteen heikkouksia.

Ohjeiden ja suositusten tarkka noudattaminen voi olla vaikeaa ja yksilöllisissä tilanteissa tarpeetonta. Kodin ja koulun välisen yhteistyön menettelytapojen määrittely paikallistasolla on mielestäni ymmärrettävää, sillä perhetilanteet

ovat moninaisia ja yhteistyöhön ja siinä tehtäviin ratkaisuihin liittyy paljon hyvin yksilöllisiä tekijöitä, mikä tässäkin tutkimuksessa kävi ilmi. Tähän menettelytapojen määrittelyyn paikallistasolla liittyy kuitenkin tiettyjä haasteita. Ohjeita ei nimittäin voi edes yrittää noudattaa, mikäli niitä ei ole. Menettelytavat täytyy ohjaavien käytäntöjen ja julkilausutun tiedon tai sitoumusten puuttuessa kerta toisensa jälkeen selvittää uudestaan, mikä vie aikaa ja voimavaroja jo muutoinkin tiiviistä arjesta. Hiljaisen tiedon siirtyminen työyhteisöissä erityisesti harvemmin kohdattujen tilanteiden osalta voi olla sattumanvaraista, ja näihin liittyvien hyvien toimintatapojen vakiinnuttaminen tiivistähtisessä työssä olla haaste.

Koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tai muissa opetusta keskeisesti ohjaavissa asiakirjoissa ei käytännön tasolla avata sitä, miten moninaisia perheitä koskettavat tilanteet voitaisiin yhteistyön arjessa ottaa huomioon, eikä aihepiiriin liittyviä ohjeita ja suosituksia ole valtakunnallisesti ja julkisesti saatavilla, on varsin oletettavaa, että paikallisesti tehtävät ratkaisut ja menettelytavat poiketa toisistaan huomattavasti. Mielestäni erityisesti yhteistyön ennakoitavuuden ja ymmärrettävyyden kannalta on haasteellista, ettei Suomessa ole tarjolla yleistajuista opasta paitsi opettajille saati kotiväelle, vanhemmille ja huoltajille siitä, mitä kodin ja koulun väliseltä yhteistyöltä esimerkiksi juuri perheiden moninaisuuden huomioon ottamisen kannalta voisi odottaa ja edellyttää.

Tutkijana, vanhempana ja tulevana opettajana mielessäni herää kysymyksiä siitä, millä tavalla tällaisissa tilanteissa elävät vanhemmat ja oppilaat tulisi tai voisi huomioida kodin ja koulun välisessä yhteistyössä – vai tulisiko. Olisi tärkeää tarkastella, minkälainen rooli opettajalla voi olla vanhemman kohtaamisessa ja kuuntelemisessa. Keskeistä olisi myös pohtia, onko koululla intressejä ja resursseja tavoittaa myös niitä vanhempia koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön, joilla yhteistyöhön osallistumiseen liittyy jotain erityisiä haasteita, mikäli kuitenkin oppilaan toinen vanhempi ja huoltaja on kuitenkin saatavilla. Ensimmäisessä olisi huomionarvoista pysähtyä kuuntelemaan ja kohtaamaan oppilaita, joiden perhesuhteet mahdollisesti ovat ristiriitaisia tai rikkiäisiä: Millainen merkitys oppilaan kannalta olisi sillä, että opettaja tai joku muu koulun henkilökun-

nan jäsen kuuntelee ja kohtaa myös hänen vanhempansa ja huoltajansa heidän moninaisissa perhetilanteissaan?

Toivon, että tämä tutkimus on tuonut ilmi kiinnostavasti ja kattavasti kodin ja koulun välisen yhteistyön arkisia toimintatapoja, jotka sekä helpottavat yhteistyötä, auttavat opettajaa pysymään ammatillisessa roolissaan että tukevat vanhempia olemaan lapsensa apuna. Tarkoitan yhteistyön helpottamisella sitä, että nämä toimintatavat voivat tuoda ennakoitavuutta yhteistyöhön, sujuvoittaa yhteistyötä oppilaan molempien tai kaikkien kotien kanssa sekä ehkäistä ennalta konflikteja ja synnyttää myönteistä vuorovaikutusta kotien ja koulun välillä. Opettajan pysymisellä ammatillisessa roolissaan tarkoitan sitä, että näiden toimintastrategioiden avulla opettajan rooli yhteistyössä pysyy selkeänä ja ne voivat tukea opettajan jaksamista työssään. Opettajat voivat saada näiden kautta keinoja samalla säilyttää tarpeellinen ammatillinen etäisyys ja toisaalta riittävä välittömyys ja läheisyys, jotta yhteistyö toimisi ja opettaja pystyisi sensitiivisesti toimimaan oppilaan tukena haastavissa tilanteissa. Vanhemman tukemisella tarkoitan sitä, että näiden toimintatapojen kautta opettajat voivat mahdollistaa vanhempien ja perheiden osallisuuden vahvistamista yhteistyössä ja oppilaan koulutyön tukemisessa. Tämän kautta vanhemmat sekä opettajat pystyvät myös tukemaan oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia läheissuhteissaan.

Esteettömien ja saavutettavien käytäntöjen rakentaminen hyödyttävät kaikkia kodin ja koulun välisen yhteistyön osapuolia perhemuodosta, perhetilanteesta ja kodin tai koulun puitteista riippumatta. Kaikkien vanhempien ja oppilaiden, myös erillään, toisaalla, lähellä taikka monipaikkaisesti asuvien, osallisuuden tukeminen on merkityksellistä. Tätä kehitystyötä ja arjen yhteistyön suuntaviivojen linjaamista ei tule jättää yksin opettajien ja muun koulun henkilökunnan harteille, vaan tehdä valtakunnallista ja alueellista yhteistyötä sekä lakiin perustuvien, tutkimusperustaisten että kokemustietoa hyödyntävien hyvien käytäntöjen, ohjeistusten ja linjausten muotoilussa sekä koulutusten järjestämisessä. Selkeistä ja ymmärrettävistä lähtökohdista käsin moninaisten kotien ja koulujen on hyvä rakentaa yhdessä oppilasta tukevaa yhteistyötä.

## LÄHTEET

- Aalto-Setälä, T., Huikko, E., Appelqvist-Schmidlechner, K., Haravuori, H. & Marttunen, M. 2020. Kouluikäisten mielenterveysongelmien tuki ja hoito perustason palveluissa. Opas tutkimiseen, hoitoon ja vaikuttavien menetelmien käyttöön. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) julkaisu, Ohjaus 6:2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-547-6>. Viitattu 1.12.2020.
- Adamsons, K. & Johnson, S. K. 2013. An updated and expanded meta-analysis of nonresident fathering and child well-being. *Journal of Family Psychology* 27 (4), 589–599. Ladattu osoitteesta <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1037/a0033786>, vaatii kirjautumisen. Tiivistelmä luettavissa <https://doi.org/10.1037/a0033786> sekä [https://www.researchgate.net/publication/256118602\\_An\\_Updated\\_and\\_Expanded\\_Meta-Analysis\\_of\\_Nonresident\\_Fathering\\_and\\_Child\\_Well-Being](https://www.researchgate.net/publication/256118602_An_Updated_and_Expanded_Meta-Analysis_of_Nonresident_Fathering_and_Child_Well-Being). Viitattu 1.8.2019.
- AFCC 2009 = Association of Family and Conciliation Courts. 2009. An educator's guide: Interacting with separating, divorcing, never-married parents and their children. PDF-tiedosto ladattu sivulta <https://www.afccnet.org/Resource-Center/Center-for-Excellence-in-Family-Court-Practice/ctl/ViewCommittee/CommitteeID/26/mid/495>. Viitattu 6.4.2020.
- Aineistohallinnan käsikirja. 2020. Tunnisteellisuus ja anonymisointi. Luku päiväämättömässä verkkojulkaisussa Aineistohallinnan käsikirja. Tuottaja ja ylläpitäjä Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, Tampere. Päivitetty 4/2019 ja uudistuneena julkaistu 9/2020. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/>. Viitattu 10.10.2020.
- Alastalo, M. 2009. Tutkimushaastattelun historia yhteiskuntatieteissä. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino. Verkkoaineisto. <https://www.elliblibrary.com/book/951-768-290-9>
- Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: Faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander, M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere:& Vastapaino. Verkkoaineisto. <https://www.elliblibrary.com/book/978-951-768-309-8>
- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittien, T. 2017. Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. Verkkoaineisto. <https://www.elliblibrary.com/book/9789517686112>

- Aleneff, M. L. 2015. Vieraannuttaminen ja nuorten elämänlaatu. Psykologian pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. PDF-tiedosto ladattu <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201512093968>. Viitattu 12.6.2020.
- Albuquerque Public Schools. 2020. Child Custody Issues. K. School-Community-Home Relations. Procedural Directives. Policies and Procedural Directives. Päivitetty 8/2018. <https://www.aps.edu/about-us/policies-and-procedural-directives/procedural-directives/k-school-community-home-relations/child-custody-issues>. Viitattu 10.10.2020.
- Amato, P. R., & Gilbreth, J. G. 1999. Nonresident fathers and children's well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family* 61 (3), 557–573. <https://doi.org/10.2307/353560>. Viitattu 19.8.2019.
- Arminen, M., Helenius, J., Lång, N. & Metso, T. 2013. Ajatuksia Reissuvihkosta dialogiin -hankkeen päätösvaiheessa. Teoksessa J. Helenius (toim.) Reissuvihkosta dialogiin – ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön, 128–130. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. Reissuvihkosta dialogiin -hanke. PDF-tiedosto ladattu osoitteesta [https://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074\\_reissuvihkosta\\_dialogiin\\_ideoita\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074_reissuvihkosta_dialogiin_ideoita_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf). Viitattu 30.9.2018.
- Arminen, M., Järnefelt, P. & Lång, N. 2013. Yhteistyö oppilaan oppimisen, kasvun ja koulunkäynnin tukena. Teoksessa J. Helenius (toim.) Reissuvihkosta dialogiin – ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön, 38–39. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. Reissuvihkosta dialogiin -hanke. PDF-tiedosto ladattu osoitteesta [https://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074\\_reissuvihkosta\\_dialogiin\\_ideoita\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074_reissuvihkosta_dialogiin_ideoita_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf). Viitattu 30.9.2018.
- Bailey, S. J. & Zvonkovic, A. M. 2003. Parenting after divorce: Nonresidential parents' perceptions of social and institutional support. *Journal of Divorce & Remarriage* 39 (3–4), 59–80. [https://doi.org/10.1300/J087v39n03\\_03](https://doi.org/10.1300/J087v39n03_03). Viitattu 13.3.2019.
- Barge, J. K. & Loges, W. E. 2003. Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research* 31 (2), 140–163. <http://dx.doi.org/10.1080/0090988032000064597>. Luettavissa osoitteessa [https://www.researchgate.net/publication/233025937\\_Parent\\_Student\\_and\\_Teacher\\_Perceptions\\_of\\_Parental\\_Involvement](https://www.researchgate.net/publication/233025937_Parent_Student_and_Teacher_Perceptions_of_Parental_Involvement). Viitattu 14.1.2019.

- Barumandzadeh, R., Martin-Lebrun, E., Barumandzadeh, T. & Poussin, G. 2016. The impact of parental conflict and the mitigating effect of joint custody after divorce or separation. *Journal of Divorce & Remarriage* 57 (3), 212–233.  
<https://doi.org/10.1080/10502556.2016.1150150>. Viitattu 1.3.2019.
- Bergström, M., Modin, B., Fransson, E., Rajmil, L., Berlin, M., Gustafsson, P. A. & Hjern, A. 2013. Living in two homes - a Swedish national survey of wellbeing in 12 and 15 year olds with joint physical custody. *BMC Public Health* 13 (868).  
<https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-868>. Viitattu 10.10.2020.
- Bildjuschkin, K. (toim.) 2018. Eropalveluilla kohti sovinnollisuutta. Työpäperi 40/2018. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-257-4>. Viitattu 20.3.2019.
- Boag-Munroe, G. & Maria Evangelou, M. 2012. From hard to reach to how to reach: A systematic review of the literature on hard-to-reach families. *Research Papers in Education* 27 (2), 209–239. <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.509515>. Viitattu 6.4.2020.
- Bore, S. K., Hendricks, L. & Womack, A. 2013. Psycho-educational groups in schools: The intervention of choice. *National Forum Journal of Counseling and Addiction*, 2 (1). Saatavissa sivulta <http://www.nationalforum.com/Journals/NFJCA/NFJCA.htm>. PDF-tiedosto ladattu osoitteesta <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Bore,%20Samuel%20K%20Psycho-Educational%20Groups%20in%20Schools%20NFJCA%20V2%20N1%202013.pdf>. Viitattu. 9.10.2019.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Viitattu 16.6.2020.
- Bruno, L. 2011. Skolan, familjerätten och barnen. *Utbildning & Demokrati* 2011, 20 (2), 73–92. <https://doi.org/10.48059/uod.v20i2.951>. Viitattu 12.10.2020.
- CAFCASS 2020 = Children and Family Court Advisory and Support Service. 2020. Co-parenting and child arrangements in a global pandemic – advice for families. 20.3.2020. PDF-tiedosto saatavissa sivulta <https://education.gov.scot/parentzone/learning-at-home/parents-who-do-not-live-together/>. Ladattu osoitteesta <https://education.gov.scot/media/ge5aglkh/cafcass-covid-19-advice-for-families.pdf>. Viitattu 27.7.2020.
- Campbell, C. 2011. How to involve hard-to-reach parents: encouraging meaningful parental involvement with schools. Full report. Research Associate, National College for Teaching and Leadership.  
<https://www.gov.uk/government/publications/how-to-involve-hard-to-reach-parents-encouraging-meaningful-parental-involvement-with-schools>. Viitattu 10.10.2020.

- Castrén, A-M. 2009. Onko perhettä eron jälkeen? Eroperhe, etäperhe, uusperhe. Helsinki: Gaudeamus
- Castrén, A-M. & Högbacka, R. A. 2014. Avautuuko perhe? Eksklusiivisuuden ja inklusiivisuuden dynamiikka perhesidoksissa. *Sosiologia* 51 (2), 106–122. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1615892>. Viitattu 25.11.2019.
- Castrén, A-M., Tuomaala, V. & Neuvonen, S. 2017. Avioliittoperheen tuolla puolen. Vastasyntyneiden perheet Helsingissä. *Tutkimuksia* 2017 (3). Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja -tilastot. PDF-tiedosto saatavissa sivulta <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kaupunki-ja-hallinto/tietoa-helsingista/tilastot-ja-tutkimukset/julkaisut/tutkimussarjat-2017>. Ladattu osoitteesta [https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17\\_06\\_19\\_Tutkimuksia\\_3\\_Castr en\\_Tuomaala\\_Neuvonen.pdf](https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17_06_19_Tutkimuksia_3_Castr%C3%A9n_Tuomaala_Neuvonen.pdf). Viitattu 6.4.2020.
- CiS & FNF Scotland 2016 = Children in Scotland & Families Need Fathers Scotland (nyk. Shared Parenting Scotland). 2016. Helping children learn. Involving non-resident parents in their children's education. A practical guide for all those working within a learning environment. PDF-tiedosto saatavissa sivulta <https://www.sharedparenting.scot/help-advice/guides-publications/>. Ladattu osoitteesta <https://www.sharedparenting.scot/wp-content/uploads/2019/08/HelpingChildrenLearn-2016-1.pdf>. Viitattu 25.7.2020.
- Conceição, S. C. O., Samuel, A. & Yelich Biniecki, S. M. 2017. Using concept mapping as a tool for conducting research: An analysis of three approaches. *Cogent Social Sciences* 3 (1), 1404753. <https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1404753>. Viitattu 3.9.2020.
- Daley, B. J. 2004. Using concept maps in qualitative research. Teoksessa A. J. Cañas, J. D. Novak & F. M. González (toim.) *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Vol. 1: Papers, 191–197. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. CMC 2014 -konferenssi Pamplonassa, Espanjassa 14.–19.9.2004. Saatavissa sivulta <https://cmc.ihmc.us/cmc-proceedings/>. Viitattu 13.5.2019.
- Department of Education. 2018. Understanding and dealing with issues relating to parental responsibility. Guidance. Ison-Britannian opetusministeriön julkaisema opas huoltajuuskysymyksiin liittyen viranomaisille, koulutuksenjärjestäjille ja kouluille Englannissa. Alkuperäinen versio julkaistu 2016, päivitys 2018. Verkkojulkaisu saatavissa sivulta <https://www.gov.uk/government/publications/dealing-with-issues-relating-to-parental-responsibility>. Viitattu 5.10.2020.
- Dreman, S. 2000. The influence of divorce on children. *Journal of Divorce & Remarriage* 23 (3–4), 41–71. [https://doi.org/10.1300/J087v32n03\\_03](https://doi.org/10.1300/J087v32n03_03). Viitattu 4.3.2019.

- Dunn, J., Cheng, H., O'Connor, T. G. & Bridges, L. 2004. Children's perspectives on their relationships with their nonresident fathers: influences, outcomes and implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (3), 553–566. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00245.x>. Viitattu 11.12.2019.
- Eduskunnan oikeusasiamiehen kanslia. 2017. Lausunto 30.11.2017 koskien oikeusministeriön säädösvalmistelun hanketta OM010:00/2016: Lapsen huoltoa ja tapaamisoikeutta koskevan lainsäädännön uudistus, lapsenhuoltolain uudistamistyöryhmä. PDF-tiedosto ladattu 4.5.2020 hankkeen verkkosivulta kohdasta Asiakirjat: Lausuntokierrokset ja kuuleminen: järjestyksessä 45. lausunto, osoitteesta <https://oikeusministerio.fi/hanke?tunnus=OM010:00/2016>.
- EIF 2017 = Early Intervention Foundation. 2017. Interventions. What interventions have been shown to improve child outcomes?. Reducing Parental Conflict (RPC) Programme -ohjelman keräämät hyvien käytäntöjen ja tutkimusperustaisten interventioiden materiaaleja saatavissa sivustolta Reducing Parental Conflict Hub osoitteesta <https://reducingparentalconflict.eif.org.uk/interventions/>. Sivustoa päivitetty 2020. Viitattu 12.12.2020.
- EIF 2020 = Early Intervention Foundation. 2020. Why reducing the impact of parental conflict matters for schools. EIF Sector Briefing. PDF-tiedosto julkaistu 17.2.2020 verkkosivulla <https://www.eif.org.uk/report/why-reducing-the-impact-of-parental-conflict-matters-for-schools>. Saatavilla sivustolta <https://reducingparentalconflict.eif.org.uk/making-the-case/>. Ladattu osoitteesta <https://www.eif.org.uk/files/pdf/reducing-parental-conflict-schools-briefing.pdf>. Viitattu 10.10.2020.
- Elam, K. K., Sandler, I., Wolchik, S. & Tein, J-Y. 2016. Non-residential father-child involvement, interparental conflict and mental health of children following divorce: A person-focused approach. *Journal of Youth and Adolescence* 45 (3), 581–593. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0399-5>. Viitattu 13.7.2020.
- Ensi- ja turvakotien liitto. 2019. Vanhempien väliset pitkittyneet eroriidat ovat lapsen kaltoinkohtelua – miten voimme auttaa vaikeiden konfliktien keskellä eläviä lapsia ja vanhempia? Blogiteksti 11.10.2019 liiton verkkosivulla osiossa Blogit päättäjille, osoitteessa <https://ensijaturvakotienliitto.fi/blogi/vanhempien-valiset-pitkittyneet-eroriidat-ovat-lapsen-kaltoinkohtelua-miten-voimme-auttaa-vaikeiden-konfliktien-keskella-elavia-lapsia-ja-vanhempia/>. Viitattu 12.12.2020.
- Ensi- ja turvakotien liitto. 2020. Lapsen etu haastavissa erotilanteissa -seminaarin 29.4.2020 tallenteet. Seminaarivideot 1–6 löydettävissä ja katsottavissa Youtube-palvelussa Ensi- ja turvakotien soittolistalla Lapsen etu haastavissa erotilanteissa <https://youtube.com/playlist?list=PLos3JIfpWcCCynVxFyhpg81rzCizuRP67>. Viitattu 13.6.2020.



- Epstein, J. L. 2010. School/family/community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan* 92 (3), 81–96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326> . Viitattu 20.9.2020.
- Epstein, J. L. 2013. Ready or not? Why future educators need a college course on school, family and community partnerships. Teoksessa *The GEMS Parent Engagement Advisory Board (toim.) A powerful impact: The importance of engaging parents, families and communities in improving student success. Essays by GEMS education advisers and partners, 14–16.* PDF-tiedosto ladattu <http://learningfoundation.org.uk/wp-content/uploads/2016/03/GEMS-Parent-Engagement6604327.pdf>. Viitattu 20.9.2020.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Tutkimuksia ja selvityksiä 11. Kuluttajatutkimuskeskus. <http://hdl.handle.net/10138/153032>. Viitattu 13.4.2020.
- Fabiano, G.A. & Pyle, K. 2019 Fathers and their role in family-school partnerships. Teoksessa C. McWayne, F. Doucet & S. Sheridan (toim.) *Ethnocultural diversity and the home-to-school link. Research on Family-School Partnerships.* Springer, Cham. Tiivistelmä luettavissa [https://doi.org/10.1007/978-3-030-14957-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-14957-4_3). Viitattu 10.10.2020.
- Feinberg, E., Moses, P., Engiles, A., Whitehorne, A. & Peter, M. 2014. In the best interests of the child: individualized education program (IEP) meetings when parents are in conflict. The Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE). PDF-tiedosto ladattu osoitteesta <https://www.cadeworks.org/resources/cadre-materials/best-interests-child-individualized-education-program-iep-meetings-when>. Viitattu 5.5.2020.
- FNF Scotland 2015 = Families Need Fathers Scotland (nyk. Shared Parenting Scotland). 2015. Equal parents – Clearing the obstacles to involvement of non-resident parents in their children’s education.. PDF-tiedosto saatavissa sivulta <https://www.sharedparenting.scot/help-advice/guides-publications/>. Ladattu osoitteesta <https://www.sharedparenting.scot/wp-content/uploads/2019/08/EqualParents2January2015-1.pdf>. Viitattu 25.7.2020.
- FNS & Skotlannin hallitus 2020 = Fathers Network Scotland & Scottish Government. 2020. How father friendly is our school? A practical guide to father inclusive practice, third edition, February 2020. PDF-tiedosto ladattu sivulta <https://www.fathersnetwork.org.uk/education>. Viitattu 20.9.2020.
- Forsberg, H., Autonen-Vaaranemi, L. & Kauko, O. 2016. Postdivorce dual residency as narrated childhood experiences. *Journal of Divorce & Remarriage* 57 (7), 433–447. <https://doi.org/10.1080/10502556.2016.1220283>. Viitattu 13.7.2020.

- Fridman-Teutsch, A., & Attar-Schwartz, S. 2019. Commitment to school and learning among youth in residential care: The role of mother and father support and parents' divorce. *American Journal of Orthopsychiatry* 89 (2), 201–211. Ladattu osoitteesta <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1037/ort0000364>, vaatii kirjautumisen. Tiivistelmä luettavissa <https://doi.org/10.1037/ort0000364> . Viitattu 16.7.2020.
- Harper, S. E., & Fine, M. A. 2006. The effects of involved nonresidential fathers' distress, parenting behaviors, inter-parental conflict, and the quality of father-child relationships on children's well-being. *Fathering, A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers* 4 (3), 286–311. doi: 10.3149/fth.0403.286. Ladattu osoitteesta <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/222703583/D3A4AA93A3D54CDAPQ/1>, vaatii kirjautumisen. Tekijän versio luettavissa PDF-tiedostona sivulta <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effects-of-Involved-Nonresidential-Fathers%E2%80%99-and-Harper-Fine/1be13fc6f798c8b9aac1aef96da87cf3fc25d5f> sekä <http://libres.uncg.edu/ir/uncg/listing.aspx?styp=ti&id=9260>. Viitattu 14.10.2020.
- HE 88/2018. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta annetun lain muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Verkko-versio luettavissa ja PDF-tiedosto ladattavissa osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2018/20180088>. Viitattu 10.7.2020.
- Helenius, J. (toim.) 2013. Reissuvihkosta dialogiin – ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. Reissuvihkosta dialogiin -hanke. PDF-tiedosto ladattu osoitteesta [https://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074\\_reissuvihkosta\\_dialogiin\\_ideoita\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074_reissuvihkosta_dialogiin_ideoita_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf). Viitattu 30.9.2018.
- HELO. 2016. Hallituksen esityksen laatimisohteet. Opas hyvien esitysten kirjoittamiseen. Oikeusministeriö, Finlex-julkaisu. Kohta IV Hallituksen esityksen perusrakenne: Perustelut: 7. Säännöskohtaiset perustelut osoitteesta <http://helo.finlex.fi/iv-hallituksen-esityksen-perusrakenne/sisallys/#jakso-7-saannoskohtaiset-perustelut>. Täydennetty 1.6.2020. Viitattu 10.7.2020.
- Hietanen, P., Keinonen, V. & Kettunen, M. 2019. Yhteistyövanhemmuus. Yhteistyövanhemmuuden käsikirja. Ensi- ja turvakotien liiton käsikirja 4. Ensi- ja turvakotien liitto. PDF-tiedosto ladattu [https://issuu.com/ensijaturvakotienliitto/docs/yhteistyovanhemmuus\\_yhteistyovanhe](https://issuu.com/ensijaturvakotienliitto/docs/yhteistyovanhemmuus_yhteistyovanhe). Viitattu 2.6.2020.

- Hirsto, L. 2001. Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Tutkimuksia 4/2001, Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö, Helsingin yliopisto. PDF-tiedosto ladattu sivulta [https://www.researchgate.net/publication/336851876\\_MITA\\_KOTONA\\_TAPAHTUU\\_Tutkimus\\_opettajien\\_oppilaidensa\\_kotikasvatusta\\_koskevista\\_representaatioista\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyon\\_kontekstissa](https://www.researchgate.net/publication/336851876_MITA_KOTONA_TAPAHTUU_Tutkimus_opettajien_oppilaidensa_kotikasvatusta_koskevista_representaatioista_kodin_ja_koulun_yhteistyon_kontekstissa). Viitattu 10.10.2020.
- Hokkanen, T. 2005. Äitinä ja isänä eron jälkeen. Yhteishuoltajavanhemmuus arjen kokemuksena. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 267. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2179-4>. Viitattu 13.3.2020.
- Honkanen, J. 2020. Eronneiden isien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202008265650>. Viitattu 12.9.2020.
- Hornby, G. & Lafaele, R. 2011. Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. Educational Review 63 (1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>. Viitattu 6.4.2020.
- Häkkänen-Nyholm, H. & Nyholm, J-O. 2015. Huoltoriidassa käytettävät vanhemmuuskäsitteet ovat omiaan luomaan kuvan siitä, että avioero asettaa vanhemmat eriarvoiseen asemaan. Blogiteksti 26.2.2015 sivulla Psyjuridica. <https://psyjuridica.com/huoltoriidassa-kaytettavat-vanhemmuuskasitteet-ovat-omiaan-luomaan-kuvan-siita-etta-avioero-asettaa-vanhemmat-eriarvoiseen-asemaan/>. Viitattu 16.6.2020.
- Häkkänen-Nyholm, H. 2017. Vainon uhri vai vainon uhriksi tekeytyvä lapsen vanhemmasta vieraannuttaja? Teoksessa M. Laitinen, J. Kinnunen & R. Hannus (toim.) Varjosta valoon. Eron jälkeisen vainon tunnistaminen, katkaisu ja uhrien selviytymisen tukeminen, 83–101. Ensi- ja turvakotien liiton julkaisu 41. Ensi- ja turvakotien liitto. PDF-tiedosto ladattu [https://issuu.com/ensijaturvakotienliitto/docs/varjosta\\_valoon](https://issuu.com/ensijaturvakotienliitto/docs/varjosta_valoon). Viitattu 2.6.2020.
- Iivonen, E. & Pollari, K. 2020. Kansallisen lapsistrategian oikeudellinen perusta. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2020:20. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. <http://urn.fi/urn:isbn:978-952-00-5417-5>. Viitattu 19.7.2020.
- ILA 2020 = Isät lasten asialla ry. 2020. Mitä on ja miten tunnistaa vieraannuttaminen? PDF-tiedosto saatavissa sivulta <https://www.isatlastenasialla.fi/ajankohtaista/ila-on-julkaissut-oppaan-vieraannuttamisen-tunnistamiseksi/>. Ladattu osoitteesta [http://www.isatlastenasialla.fi/wp-content/uploads/2020/10/Mit%C3%A4-on-ja-miten-tunnistaa-vieraannuttaminen\\_Opas\\_ILA-1.10.2020.pdf](http://www.isatlastenasialla.fi/wp-content/uploads/2020/10/Mit%C3%A4-on-ja-miten-tunnistaa-vieraannuttaminen_Opas_ILA-1.10.2020.pdf). Viitattu 2.11.2020.

- Jaakkola, M. 2020. Koronavirus ja lapsen kaksi kotia. 17.3.2020 julkaistu artikkeli Väestöliiton Hyvä kysymys -palvelussa. Luettavissa osoitteessa <https://www.hyvakysymys.fi/artikkeli/koronavirus-ja-lapsen-kaksi-kotia/>. Viitattu 16.6.2020
- Juntunen, M. & Nevala, M. 2015. "Kaikki perhemuodot toimii, jos siellon vaan rakkautta tarpeeksi." Luokanopettajien kokemuksia erolapsista koulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Luokanopettajan koulutus. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201506051785>. Viitattu 11.5.2020.
- Juvonen, K. 2013. Kodin ja koulun yhteistyö opettajien ja eronneiden vanhempien kokemana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201305071573>. Viitattu 4.2.2020.
- Kaarinan kaupunki. 2019. Oppilaan tuen ja oppilashuollon käsikirja. Anu Roos, Aria Kansa, Heidi Luoto, Seija Niittymäki. Versio syksy 2019. PDF-tiedosto saatavissa kohdasta Oppilaan tuen käsikirja 2020 sivulta <https://kaarina.fi/fi/varhaiskasvatus-ja-opetus/perusopetus/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>. Ladattu osoitteesta <https://kaarina.fi/sites/default/files/media/files/kasikirja-2020.pdf>. Viitattu 19.10.2020.
- Kaarisillan yhtenäiskoulu. 2019. Perhetyöntekijä meidän koulussa. Blogiteksti 24.1.2019 sivustolla Kaarisillan yhtenäiskoulun arkea ja juhlaa. <https://kaarisilta.wordpress.com/2019/01/24/perhetyontekija/>. Viitattu 6.12.2020.
- Kadar-Satat, G., Leonard, S. & Wang, L. 2020. Why fathers' involvement in primary schools matters. Recent trends in Scotland. The University of Edinburgh. Tutkimusraportin tilaaja on Fathers Network Scotland (FNS). PDF-tiedosto ladattu sivulta <https://www.fathersnetwork.org.uk/education>. Viitattu 10.10.2020.
- Kadar-Satat, G., Szaboki, R., & Byerly, A. 2017. Father involvement in primary schools. A pilot study in East Lothian. The University of Edinburgh. Tutkimusraportin tilaaja on Fathers Network Scotland (FNS) ja rahoittaja Skotlannin hallitus (Scottish Government). PDF-tiedosto ladattu sivulta [http://www.fathersnetwork.org.uk/dad\\_friendly\\_schools](http://www.fathersnetwork.org.uk/dad_friendly_schools). Viitattu 20.7.2020.
- Kangasalan kaupunki. 2020a. Varhaiskasvatuksen perhekoordinaattori. Sivu Kangasalan kaupungin verkkosivustolla osoitteessa <https://www.kangasala.fi/varhaiskasvatus-ja-opetus/varhaiskasvatus/lapsi-varhaiskasvatuksessa/perheen-tueksi/>, päivitetty 23.9.2020. Viitattu 19.11.2020.

- Kangasalan kaupunki. 2020b. Perusopetuksen oppilashuoltosuunnitelma. Vatialan koulu. Päivitetty 1.10.2020. PDF-tiedosto saatavissa sivulta <https://www.kangasala.fi/varhaiskasvatus-ja-opetus/perusopetus/koulut/vatiala/vatialan-ohjeita-huoltajille/vatialan-koulun-oppilashuolto/>.  
Ladattu osoitteesta [https://www.kangasala.fi/wp-content/uploads/2020/11/Vatiala\\_Oppilashuoltosuunnitelma\\_lv-2020-2021\\_20201001.pdf](https://www.kangasala.fi/wp-content/uploads/2020/11/Vatiala_Oppilashuoltosuunnitelma_lv-2020-2021_20201001.pdf). Viitattu 1.12.2020.
- Katajisto, K., Laitinen, A., Lappeteläinen H. & Pitkänen, I. 2020. Isätyökirja. Isän näköinen -hanke. Suomen Setlementtiliitto ry. & Miessakit ry. Pdf-ladattu sivulta <https://isannakoinen.fi/isatyokirja/> ja on sieltä luettavissa myös verkkoversiona. Viitattu 2.2.2020.
- Katz, I., La Placa, V. & Hunter, S. 2007. Barriers to Inclusion and Successful Engagement of Parents in Mainstream Services. Joseph Rowntree Foundation, York. <https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/barriers-inclusion-parents.pdf>. Viitattu 25.7.2020.
- Kela 2018 = Kansaeläkelaitos. 2018. Lapsilisä. Kelan lapsiperhe-etuudet. Kelan tilastollinen vuosikirja 2018, 263–265. Sosiaaliturva 2019. Suomen virallinen tilasto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019121247924>. Ladattu sivulta [https://www.kela.fi/tilastojulkaisut\\_kelan-tilastollinen-vuosikirja](https://www.kela.fi/tilastojulkaisut_kelan-tilastollinen-vuosikirja). Viitattu 13.10.2019.
- Keski-Suomen käräjäoikeus. 2017. Lausunto 30.11.2017 koskien oikeusministeriön säädösvalmistelun hanketta OM010:00/2016: Lapsen huoltoa ja tapaamisoikeutta koskevan lainsäädännön uudistus, lapsenhuoltolain uudistamistyöryhmä. PDF-tiedosto ladattu 4.5.2020 hankkeen verkkosivulta kohdasta Asiakirjat: Lausuntokierrokset ja kuuleminen: järjestyksessä 44. lausunto, osoitteesta <https://oikeusministerio.fi/hanke?tunnus=OM010:00/2016>.
- KKO 2003:7. Lapsen huolto ja tapaamisoikeus. Korkeimman oikeuden päätös ei-huoltajan tiedonsaantioikeutta koskevassa asiassa. Diaarinumero S2001/1028. <https://finlex.fi/fi/oikeus/kko/kko/2003/20030007>. Viitattu 2.2.2020.
- Korhonen, T. 2017. Kodin ja koulun digitaalinen kumppanuus. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 10. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3256-7>. Viitattu 24.3.2019.
- Korpilahti, U., Kettunen, H., Nuotio, E., Jokela, S., Nummi, V. M & Lillsunde, P. (toim.). 2019. Väkivallaton lapsuus. Toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä 2020–2025. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2019:27. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-4123-6>. Viitattu 13.10.2020.

- Kotilainen, T., Männikkö, J. & Siikaluoma, T. 2013. Ennaltaehkäisevän Perheohjauspalvelun käsikirja. Työstetty KASPERI II -hankkeen (Väli-Suomen lasten, nuorten ja perheiden palveluiden kehittämishanke) EETU-osahankkeessa (Ennaltaehkäisevän tuen ja intensiivisen työtteen toimintamalli nuorten palveluihin 2011–2013) osana Kaste-ohjelmaa. Sosiaali- ja terveysministeriö. PDF-tiedosto saatavissa sivulta <https://docplayer.fi/6419442-Stm-fi-kaste-ennaltaehkaisevan-perheohjauspalvelun-kasikirja-eetu1-kasperii-ennaltaehkaisevan-perheohjauspalvelun-kasikirja.html>. Viitattu 6.12.2020.
- Kurttila, T. 2013. Uno on numero yksi. Teoksessa J. Helenius (toim.) Reissuvihkosta dialogiin –ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön, 11–14. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. Reissuvihkosta dialogiin -hanke. PDF-tiedosto ladattu osoitteesta [https://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074\\_reissuvihkosta\\_dialogiin\\_ideoita\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074_reissuvihkosta_dialogiin_ideoita_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf). Viitattu 30.9.2018.
- Laaksonen, M. 2014. Puoliveli ja bonusäiti – uusperheen nimitysten kirjoja. Kielikello 2/2014. <https://www.kielikello.fi/-/puoliveli-ja-bonusaiti-uusperheen-nimitysten-kirjoja>. Viitattu 13.3.2020.
- Lahten kaupunki. 2020. Huoltaja voi luoda omat Wilma-tunnukset suomi.fi -tunnistautumisen kautta. Uutinen 17.8.2020 sivulla <https://www.lahti.fi/uutiset/huoltaja-voi-luoda-omat-wilma-tunnukset-suomi-fi-tunnistautumisen-kautta/>. Viitattu 16.9.2020.
- Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahtinen, P. (toim.) 2017. Oheishuoltajuus ja lastensuojelu -tietopaketti. Opas- ja käsikirjat 2/2017. 3. painos, 12.6.2018. Pesäpuu ry. PDF-tiedosto saatavissa sivulta <https://pesapuu.fi/materiaalit/tietopaketti-oheishuoltajuudesta-lastensuojelussa/>. Ladattu osoitteesta [https://pesapuu.fi/wp-content/uploads/2018/06/oheishuoltajuus\\_ja\\_lastensuojelu\\_tietopaketti\\_120618.pdf](https://pesapuu.fi/wp-content/uploads/2018/06/oheishuoltajuus_ja_lastensuojelu_tietopaketti_120618.pdf). Viitattu 13.8.2020.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Verkkoaineisto. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-825-3>
- Laitinen, M., Kinnunen, J. & Hannus, R. (toim.) 2017. Varjosta valoon. Eron jälkeisen vainon tunnistaminen, katkaisu ja uhrien selviytymisen tukeminen. Ensi- ja turvakotien liiton julkaisu 41. Ensi- ja turvakotien liitto. PDF-tiedosto ladattu [https://issuu.com/ensi-jaturvakotienliitto/docs/varjosta\\_valoon](https://issuu.com/ensi-jaturvakotienliitto/docs/varjosta_valoon). Viitattu 2.6.2020.

- Lapsen paras - yhdessä enemmän -hanke. 2018. Ero perheessä: Lapsen tuki varhaiskasvatuksessa, koulussa ja oppilaitoksessa. PPT-esitys. Lapsi ja perhepalveluiden muutosohjelman (LAPE) pilottihanke pääkaupunkiseudulla 2017–2018, hankehallinnointi Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Socca. Tietoa hankkeesta osoitteesta [http://www.socca.fi/kehittaminen/lastensuojelu/lapsen\\_paras\\_-\\_yhdessa\\_enemman\\_hanke/tietoa\\_hankkeesta](http://www.socca.fi/kehittaminen/lastensuojelu/lapsen_paras_-_yhdessa_enemman_hanke/tietoa_hankkeesta). PPT-tiedosto ladattu hankkeen kehittämistyön tuloksia ”Varhaiskasvatus, koulu ja oppilaitos lapsen ja nuoren hyvinvoinnin tukena” esittelevältä verkkosivulta ”Tuloksia varhaiskasvatuksen, koulun ja oppilaitosten kehittämisestä” osoitteesta [http://www.socca.fi/kehittaminen/lastensuojelu/lapsen\\_paras\\_-\\_yhdessa\\_enemman\\_hanke/varhaiskasvatus\\_koulu\\_ja\\_oppilaitos\\_lapsen\\_ja\\_nuoren\\_hyvinvoinnin\\_tukena](http://www.socca.fi/kehittaminen/lastensuojelu/lapsen_paras_-_yhdessa_enemman_hanke/varhaiskasvatus_koulu_ja_oppilaitos_lapsen_ja_nuoren_hyvinvoinnin_tukena). Viitattu 19.8.2020.
- Lehti, M-R. 2014. Vanhemmat eroavat. Perheiden kohtaaminen ja tukeminen vanhempien erossa vuorohoitopäiväkodissa. Opinnäytetyö, Diakoniammattikorkeakoulu Diak. Sosiaalialan koulutusohjelma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201402242579>. Viitattu 16.7.2020.
- LHL 361/1983. Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta. Annettu 8.4.1983. Viimeisin muutos astunut voimaan 1.12.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361>. Viitattu 2.2.2020.
- Linnavuori, H. 2007. Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 313. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2940-4>. Viitattu 1.2.2020.
- Los Angeles Unified School District. 2014. Dealing with Child Custody Issues. LAUSD Legal Brief, Doc# 219190. PDF-tiedosto saatavissa nimekkeellä hakien sivustolta <https://achieve.lausd.net/>. Ladattu osoitteesta <https://achieve.lausd.net/cms/lib/CA01000043/Centricity/Domain/381/Other%20Training%20Resources/Dealing%20with%20Child%20Custody%20Issues.pdf>, muokkauspäivä 26.2.2014. Viitattu 9.2.2020.
- LOS 60/1991 = YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (SopS 59–60/1991). Annettu 21.08.1991. <https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/>. Luettavissa Suomen Unicef ry:n verkkosivulta osoitteesta <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> sekä Lapsen oikeuksien viestintäverkoston verkkosivulta osoitteesta <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus-turva-lasten-ihmisoikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>. Viitattu 19.7.2020.

- Lukkarinen, E. 2015. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Lounais-Suomen aluehallintovirasto, Opetus- ja kulttuuritoimi-vastuualue. 2.2.2015. Diaesitys Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintoviraston koulutuksessa, Oppilashuolto perusopetuksessa – uusi laki oppilaan tukena, Tampereella 4.2.2015. PDF-tiedosto ladattu 10.4.2020 osoitteesta <http://www.avi.fi/documents/10191/2973405/Materiaali+Oppilas-tja+opiskelijahuoltolaki+TRE+04+02+15/a3d13f54-6fad-4a98-bd2a-55c20a8a7572>. Ei enää saatavilla 20.12.2020.
- Luomanen, J. 2010. Straussilainen grounded theory -menetelmä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. Verkkoaineisto. <https://www.elliblibrary.com/book/978-951-768-309-8>
- Lupa auttaa! -hanke. 2018. Kouluihin jalkautuvalla psykiatrisella sairaanhoidolla saatu hyviä tuloksia. Raison kaupunki. Uutinen 27.11.2018 sivulla <https://www.lupaauttaa.fi/uutishuone/kouluihin-jalkautuvalla-psykiatrisella-sairaanhoidolla-saatu-hyvia-tuloksia/>. Viitattu 5.5.2020.
- Låftman, S. B., Bergström, M., Modin, B., & Östberg, V. 2014. Joint physical custody, turning to parents for emotional support, and subjective health: A study of adolescents in Stockholm, Sweden. *Scandinavian Journal of Public Health* 42 (5), 456–462. <https://doi.org/10.1177/1403494814526798>. Viitattu 12.10.2020.
- Lynch, J. 2019. Father reflections on their involvement with primary school students: Connections to school literacy learning. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice* 68 (1), 396–416. <https://doi.org/10.1177/2381336919870210>. Viitattu 3.5.2020.
- Mahony, L., Walsh, K., Lunn., J. & Petriwskyj, A. 2015. Teachers facilitating support for young children experiencing parental separation and divorce. *Journal of Children and Family Studies* 24, 2814–2852. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0088-0>. Tekijän versio luettavissa PDF-tiedostona sivulta <https://eprints.qut.edu.au/78991/>. Viitattu 9.4.2020.
- Merla, L. 2018. Rethinking the interconnections between family socialization and gender through the lens of multi-local, post-separation families. *Sociologica* 12 (3), 47–57. <https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/9085>. Viitattu 13.4.2020.
- Mertaniemi, R. 2018. Vanhempien Barometri 2018. Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Suomen Vanhempainliitto & Förbundet Hem och Skola i Finland. Pdf-tiedosto ladattu sivulta <https://vanhempainliitto.fi/artikkelit/barometri/>. Viitattu 16.8.2019.



- Miettinen, A., Hakovirta, M., Saarikallio-Torp, M., Haapanen, M., Kurki, P., Kalliomaa-Puha, L., Sihvonen, E., Heinonen, H-M. & Kivistö, N. 2020. Lasten vuoroasuminen ja sosiaaliturva. Vuoroasumisen nykytila ja merkitys etuus- ja palvelujärjestelmän kannalta. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2020:51. 26.11.2020. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-021-9>. Viitattu 10.12.2020.
- Mikkelin kaupunki. 2010. Oppilashuolenpidon käsikirja. Ideoita arjen työhön. Mikkelin malli. PDF-tiedosto saatavissa sivulta <https://www.mikkeli.fi/sisalto/maatoks-enteko/johto-ja-ohjesaannot/perusopetuksen-oppilashuollon-toimintaohje>. Ladattu osoitteesta [https://hallinta-mikkeli.kunta-api.fi/wp-content/uploads/2017/05/oppilashuolenpidon\\_kasikirja\\_2010\\_mikkeli.pdf](https://hallinta-mikkeli.kunta-api.fi/wp-content/uploads/2017/05/oppilashuolenpidon_kasikirja_2010_mikkeli.pdf). Viitattu 11.4.2020.
- Mikkelin kaupunki. 2018. Oppilaan tuen käsikirja. "Oppilashuolto kuuluu kaikille." Mikkelin kaupunki. Perusopetus. Päivitetty 13.2.2018. PDF-tiedosto ladattu 5.1.2020 osoitteesta <https://peda.net/mikkeli/perusopetus/ol/es/oppilashuolto/okojl/otkp1>. Saatavissa osoitteesta <https://www.oppiminen.mikkeli.fi/wp-content/uploads/2020/10/oppilaan-tuen-kasikirja-13.2.2018.pdf>. Viitattu 25.11.2020.
- Monimuotoiset perheet -verkosto. 2020a. Ammattilaisille. Verkkosivuston osio alasivuineen luettavissa <https://monimuotoisetperheet.fi/ammattilaisille/>. Viitattu 3.12.2020.
- Monimuotoiset perheet -verkosto. 2020b. Monimuotoiset perheet varhaiskasvatuksessa. Opas kasvatus- ja opetusalan ammattilaisille. PDF-tiedosto ladattu sivulta <https://monimuotoisetperheet.fi/ammattilaisille/opas-varhaiskasvattajille/>. Viitattu 3.12.2020
- Morewitz, S. J. 2016. Impact of conflicted child custody on school, behavioral, and social outcomes: An ecological approach. Teoksessa M. Goldstein (toim.) Handbook of Child Custody, 234–254. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-13942-5\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-13942-5_18). Viitattu 12.11.2019.
- Morgan, A., Nutbrown, C. & Hannon, P. 2009, Fathers' involvement in young children's literacy development: Implications for family literacy programmes. British Educational Research Journal 35, 167–185.  
<https://doi.org/10.1080/01411920802041996>. Viitattu 10.10.2019.
- Moyer, S. 2004. Child custody arrangements: Their characteristics and outcomes. Background paper, 2004-FCY-3E. Canada: Department of Justice. PDF-tiedosto ladattu sivulta [https://www.justice.gc.ca/eng/rp-pr/fl-lf/parent/2004\\_3/index.html](https://www.justice.gc.ca/eng/rp-pr/fl-lf/parent/2004_3/index.html). Viitattu 14.7.2020.

- Murtorinne-Lahtinen, M. 2011. Äitipuolen identiteetin rakentaminen uusperheessä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 427. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4528-2>. Viitattu 13.3.2020.
- Nord, C. & West, J. 2001a. Fathers' and mothers' involvement in their children's schools by family type and resident status. National Household Education Survey, NCES 2001-032. National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education. PDF-tiedosto ladattu <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2001032>. Viitattu 10.12.2019.
- Nord, C. & West, J. 2001b. Fathers' and mothers' involvement in their children's schools by family type and resident status. Education Statistics Quarterly 3 (2), 40–43. PDF-tiedosto ladattu sivulta <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2001605>. Verkkoersio luettavissa osoitteessa [https://nces.ed.gov/programs/quarterly/Vol\\_3/3\\_2/q2-5.asp](https://nces.ed.gov/programs/quarterly/Vol_3/3_2/q2-5.asp). Viitattu 10.12.2019
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. 2017. Thematic analysis. Striving to meet the trustworthiness criteria. International Journal of Qualitative Methods 16 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>. Viitattu 11.9.2020.
- NSW Government. 2020. Family law guidelines. Guidelines to support schools dealing with family law issues. Australian Uuden Etelä-Walesin hallituksen verkkojulkaisu saatavilla opetusministeriön verkkosivulla osoitteessa <https://education.nsw.gov.au/about-us/rights-and-accountability/legal-issues-bulletins/family-law-guidelines>, luotu 7/2019, muokattu 11/2020. Viitattu 10.10.2020.
- Nurmi, U. 2013. Opettajan, huoltajan oppilaan roolit yhteistyssä. J. Helenius (toim.) Reissuvihkosta dialogiin -ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön, 36–37. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. Reissuvihkosta dialogiin -hanke. PDF-tiedosto ladattu osoitteesta [https://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/emb/eds/vantaawwwstructure/113074\\_reissuvihkosta\\_dialogiin\\_ideoita\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyoho\\_n.pdf](https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/emb/eds/vantaawwwstructure/113074_reissuvihkosta_dialogiin_ideoita_kodin_ja_koulun_yhteistyoho_n.pdf). Viitattu 30.9.2018.
- Nurminen, J. 2020. Varhaiskasvatus perheen erotilanteessa. Kohtaaminen ja tukeminen varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Opinnäytetyö, Vaasan ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2020100220919>. Viitattu 10.10.2020.
- OAJ 2009 = Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry. 2009. Pykäläpankki. Neljäs uudistettu painos. PDF-tiedosto ladattu 9.10.2018 OAJ:n verkkosivulta kohdasta Esitteet ja julkaisut. Saatavissa OAJ:n Jyväskylän paikallisyhdistys ry:n verkkosivulta osoitteesta <https://peda.net/yhdistykset/oajks/paikallisyhdistykset/oajkl/ajankohtaista/jasentietoutta/op>. Viitattu 4.5.2020.

- OAJ 2014 = Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry. 2014. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. 9/2014. Pdf-tiedosto ladattu OAJ:n verkkosivustolta osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2014/opettajan-ammattietiikka-ja-eettiset-periaatteet/>. Viitattu 5.4.2020.
- OAJ 2016 = Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry. 2016. Lausunto 15.2.2016 koskien oikeusministeriön säädösvalmistelun hanketta OM010:00/2016: Lapsen huolto ja tapaamisoikeutta koskevan lainsäädännön uudistus, lapsenhuoltolain uudistamistyöryhmä. DOCX-tiedosto ladattu 4.5.2020 hankkeen verkkosivulta kohdasta Asiakirjat: Lausuntokierrokset ja kuuleminen: järjestyksessä 115. lausunto, osoitteesta <https://oikeusministerio.fi/hanke?tunnus=OM010:00/2016>.
- OAJ 2017 = Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry. 2017. Lausunto 1.12.2017 koskien oikeusministeriön säädösvalmistelun hanketta OM010:00/2016: Lapsen huolto ja tapaamisoikeutta koskevan lainsäädännön uudistus, lapsenhuoltolain uudistamistyöryhmä. PDF-tiedosto ladattu 4.5.2020 hankkeen verkkosivulta kohdasta Asiakirjat: Lausuntokierrokset ja kuuleminen: järjestyksessä 23. lausunto, osoitteesta <https://oikeusministerio.fi/hanke?tunnus=OM010:00/2016>.
- OHL 1287/2013. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Annettu 30.12.2013. Viimeisin muutos astunut voimaan 1.1.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>. Viitattu 2.2.2020.
- Oikeudenkäynti lapsiasioissa 2014 = Rovaniemen hovioikeuspiirin tuomioistuinten laatuhanke. 2014. Oikeudenkäynti lapsiasioissa. Käsittelijän opas. Laatutyöryhmän 1/2014 raportti lapsiasioden työprosessien yhtenäistämiseksi ja kehittämiseksi. Rovaniemen hovioikeuspiirin tuomioistuinten laatuhankkeen julkaisuja. [https://oikeus.fi/hovioikeudet/rovaniemenhovioikeus/fi/index/laatuhankkeet-qualityproject\\_0/tyoryhmaraportit.html](https://oikeus.fi/hovioikeudet/rovaniemenhovioikeus/fi/index/laatuhankkeet-qualityproject_0/tyoryhmaraportit.html). Viitattu 4.5.2020.
- Oikeusministeriö. 2017. Lapsenhuoltolain uudistaminen. Työryhmän mietintö. Mietintöjä ja lausuntoja 47/2017. Tuolloin voimassa ollut lapsenhuoltolaki rinnakkaistekstinä sivuilla 124–143. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-633-8>. Viitattu 13.2.2020.
- Okkonen, K-M. 2014. Erolasten arki ei välity tilastoihin. Hyvinvointikatsaus 1/2014. Tilastokeskus. Saatavissa sivulta [http://tilastokeskus.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka\\_2014\\_01.html](http://tilastokeskus.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka_2014_01.html). Luettu osoitteesta [http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2014/art\\_2014-02-26\\_007.html?s=0](http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2014/art_2014-02-26_007.html?s=0). Viitattu 11.10.2019.

- Opetushallitus & Suomen Vanhempainliitto. 2007. Laatusuhteiden ja koulun yhteistyöhön. PDF-tiedosto ladattu 17.8.2018 Opetushallituksen verkkosivulta osoitteesta [https://www.oph.fi/download/115274\\_laatusuhteiden\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](https://www.oph.fi/download/115274_laatusuhteiden_ja_koulun_yhteistyohon.pdf). Saatavissa sivulta <https://docplayer.fi/149896-Laatusuhteiden-ja-koulun-yhteistyohon-opetushallitus.html>. Viitattu 29.11.2019.
- Opetushallitus. 2020a. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Esi- ja perusopetuksen opettajat. Raportit ja selvitykset 2020:11. PDF-tiedosto ladattu sivulta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019-esi-ja-perusopetuksen-opettajat>. Viitattu 16.10.2020.
- Opetushallitus. 2020b. Perusopetukseen osallistuminen ja poissaolot 1.1.2021 alkaen. Ohjeistus Opetushallituksen verkkosivuilla osiossa Opetustoimi ja koronavirus. Päivitetty 16.2.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetukseen-osallistuminen-ja-poissaolot-112021-alkaen>. Viitattu 7.2.2020.
- Opetushallitus. 2021. Perusopetuksen järjestäminen 1.1.2021 alkaen. Ohjeistus Opetushallituksen verkkosivuilla osiossa Opetustoimi ja koronavirus. Päivitetty 20.1.2021. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-jarjestaminen-112021-alkaen>. Viitattu 7.2.2020.
- Orell, M. 2020. Kodin ja koulun yhteistyö – oletus yhteisestä ymmärryksestä? Väitöskirja, Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8250-9>. Viitattu 27.12.2020.
- Oulun kaupunki. 2015. Oppilashuolto perusopetuksessa. Sivistys- ja kulttuuripalvelut, Kehittämisyksikkö. PDF-tiedosto ladattu 2.12.2019 osoitteesta <https://www.innokyla.fi/documents/871706/b73c5cc1-9aa1-4737-b4e9-89a25f11f1b0>. Saatavissa sivulta <http://docplayer.fi/67825287-Oppilashuolto-perusopetuksessa.html>. Viitattu 20.9.2020.
- Pancsofar, N., Petroff, J. G., & Lewis, A. 2017. Father-friendly classrooms: Making a space for dads of children with disabilities. TEACHING Exceptional Children 49 (5), 309–317. <https://doi.org/10.1177/0040059916681826>. Viitattu 10.5.2020.
- Parentzone. 2020. Parents who do not live together. Verkkosivu sivustolla Parentzone Scotland, osiossa Learning at home. Education Scotland. <https://education.gov.scot/parentzone/learning-at-home/parents-who-do-not-live-together/>. Viitattu 27.7.2020.
- Pekkarinen, E. 2020. Isyys ja lapsen oikeudet. Lapsiasiavaltuutettu. Asiantuntijaluento Isän näköinen -hankkeen seminaarissa Mitä kuuluu, isä? Jyväskylässä 14.1.2020. Videoitu luento saatavissa osoitteesta <https://isannakoinen.fi/seminaarivideot/> sekä <https://www.youtube.com/watch?v=nArzUOgxV3c>. Viitattu 19.7.2020.

- Perälä-Littunen, S. & Böök, M. L. 2019. Finnish teacher-students' views on home-school cooperation. *International Journal About Parents in Education*, 11 (1), 37–45. <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/360>. Viitattu 30.3.2020.
- PL 731/1999 = Suomen perustuslaki. Annettu 11.6.1999. Viimeisin muutos astunut voimaan 15.10.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Viitattu 15.4.2020.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. PDF-tiedosto ladattu sivulta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>. Viitattu 20.7.2020.
- POA 852/1998 = Perusopetusasetus. Annettu 20.11.1998. Viimeisin muutos astunut voimaan 1.1.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>. Viitattu 15.4.2020.
- POL 628/1998 = Perusopetuslaki. Annettu 21.8.1998. Viimeisin muutos astunut voimaan 1.1.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 15.4.2020.
- Porin kaupunki. 2019. Perhetyöntekijä päiväkodissa ja koululla. Perhetyön tiimi. Esitysmateriaali Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön verkkopalvelimella. PDF-tiedosto ladattu osoitteesta [https://stm.fi/documents/1271139/14350015/Perhetyön+tiimi\\_Perhetyöntekijä+päiväkodissa+ja+koululla.pdf/](https://stm.fi/documents/1271139/14350015/Perhetyön+tiimi_Perhetyöntekijä+päiväkodissa+ja+koululla.pdf/), muokattu 26.6.2019. Saatavissa sivulta <https://docplayer.fi/155107096-Perhetyontekija-paivakodissa-ja-koululla.html>. Viitattu 6.12.2020.
- Pölönen, K. 2015. Oppimisen tuki esi- ja perusopetuksessa. Oikeuskäytäntöä ja erityiskysymyksiä. 9.1.2015. Diaesitys Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintoviraston koulutuksessa, Oppimisen tuki esi- ja perusopetuksessa – oikeuskäytäntöä ja erityiskysymyksiä, Nokialla 13.1.2015, Lapualla 14.1.2015 ja Jyväskylässä 15.1.2015. PDF-tiedosto ladattu 10.4.2020 osoitteesta <https://www.avi.fi/documents/10191/3132040/Materiaali+Oppimisen+tuki+esi-+ja+perusopetuksessa+Kreetta+P%C3%B6l%C3%B6nen/2f1e81b0-c350-48a1-802d-316b7920201c>. Ei enää saatavilla 20.12.2020.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 198. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4044-7>. Viitattu 13.4.2020.
- Rantala, A., Uotinen, S. & Räikköinen, E. 2018. Konsultoivan varhaiserityis-opettajan perhelähtöiset toimintatavat. *Journal of Early Childhood Education Research* 7 (1), 3–24. <https://jecer.org/fi/konsultoivan-varhaiserityisopettajan-perhelahtoiset-toimintatavat/>. Viitattu 27.11.2019.

- Riihimäen kaupunki. 2021a. Kouluilta käsin tehtävä perhetyö. Oppilashuollon osion alasivu Harjunrinteen koulun verkkosivulla osoitteessa <https://www.riihimaki.fi/palvelut/sivistyspalvelut/perusopetus/ylakoulut/harjunrinteen-koulu/oppilashuolto/kouluilta-kasin-tehtava-perhetyo/>. Viitattu 3.1.2021.
- Riihimäen kaupunki. 2021b. Koulun perheohjaus. Oppilashuollon osion alasivu Pohjoisen koulun verkkosivulla osoitteessa <https://www.riihimaki.fi/palvelut/sivistyspalvelut/perusopetus/alakoulut/pohjoisen-koulu/oppilashuolto/koulun-perheohjaus/>. Viitattu 3.1.2021.
- Rissanen, A. 2016. Perhemuodon yhteys nuorten hyvinvointiin ja riskikäyttäytymiseen. Erityistarkastelussa vuoroasuminen. Yhteiskuntapolitiikka 81 (3), 247–258. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2016060813389>. Viitattu 21.5.2019.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38/2001. Väestöntutkimuslaitos, Väestöliitto. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. PDF-tiedosto saatavissa sivulta <https://www.vaestoliitto.fi/verkkojulkaisut/mika-on-lapsen-perhe/>. Viitattu 13.12.2020.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. Verkkoaineisto. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-309-8>
- Räsänen, P. & Sarpila, O. 2015. Internet-lomake vai ei? Verkkokyselylomake postikyselyitä täydentävänä tiedonkeruun menetelmänä. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Tampere: Vastapaino. Verkkoaineisto. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517684101>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Verkkojulkaisu. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. Viitattu 3.9.2020.
- Sateenkaariperheet ry. 2020. Perheen byrokratia ja etuudet. Sivu yhdistyksen verkkosivulla <https://sateenkaariperheet.fi/tietoa-ja-koulutusta/perheen-byrokratia/>, päivitetty 24.9.2020. Viitattu 10.11.2020.
- Salo, U-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) Umpikujasta oivallukseen. 166–190. Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>. Viitattu 16.6.2020.

- The Salt Lake City School District. 2020. Quick reference guide. Handling Custody Issues in the School. PDF-tiedosto saatavissa sivulta <https://www.slcschools.org/departments/educational-equity-and-student-support/student-services/>, muokkauspäivä 14.9.2020. Ladattu osoitteesta <https://www.slcschools.org/departments/educational-equity-and-student-support/student-services/documents/handling-custody-issues-in-the-school/english/>. Viitattu 10.10.2020.
- Santiago, C. D., Pears, G., Baweja, S., Vona, P., Tang, J., & Kataoka, S. H. 2013. Engaging parents in evidence-based treatments in schools. Community perspectives from implementing CBITS. *School Mental Health* 5 (4), <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9100-2>. Viitattu 16.6.2020.
- Sinkkonen, J. 2018. Lapsen vieraannuttamisella toisesta vanhemmasta on kauaskantoiset seuraukset. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 134 (5), 465–470. PDF-tiedosto ladattu sivulta <https://www.duodecimlehti.fi/duo14203>. Viitattu 14.6.2020.
- Skolverket. 2012. Vårdnadshavares och föräldrars rätt till information och inflytande. Juridisk vägledning. Ruotsin valtion kouluviraston oikeudellinen ohjaus, tarkistettu 2/2012. Verkkotekstinä luettavissa Föräldraalliansen Sverigen, ruotsalaisen vanhempien ja vanhempainyhdistysten liiton, sivustolta osoitteesta <https://www.foraldraalliansen.nu/foraldraansvar/varnadshavares-och-foraldrars-ratt-till-information-och-inflytande/>. PDF-tiedosto ladattu osoitteesta <https://docplayer.se/1302407-Vardnadshavares-och-foraldrars-ratt-till-information-och-inflytande.html>. Viitattu 19.10.2020.
- Skotlannin hallitus 2006 = Scottish Executive. 2006. Scottish Schools (Parental Involvement) Act 2006. Guidance. Edinburgh. PDF-tiedosto ladattu verkkoversion etusivulta <https://www.gov.scot/publications/guidance-scottish-schools-parental-involvement-act-2006/>. Viitattu 27.7.2020.
- Skotlannin hallitus 2019 = Scottish Government. 2019. National review of the impact of the Scottish Schools (Parental Involvement) Act 2006: Joint interim progress report (2019). PDF-tiedosto ladattu verkkoversion etusivulta <https://www.gov.scot/publications/national-review-impact-scottish-schools-parental-involvement-act-2006-joint-interim-progress-report-2019/>. Viitattu 10.10.2020.
- Skotlannin hallitus 2020 = Scottish Government. 2020. Scottish Schools (Parental Involvement) Act 2006. Updated statutory guidance consultation. Pdf saatavissa verkkoversion sivustolta <https://www.gov.scot/publications/scottish-schools-parental-involvement-act-2006-updated-statutory-guidance-consultation/>. Viitattu 10.10.2020.

- Sotkasiira, T. 2015. Kun aineisto ei riitä. Monimenetelmäisyys metodologisena ja käsitteellisenä oppimisena. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) Umpikujasta oivallukseen. 117–140. Tampere University Press.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>. Viitattu 16.6.2020.
- Steinbach, A. 2019. Children’s and parents’ well-being in joint physical custody: A literature review. *Family Process* 58 (2), 353–369. <https://doi.org/10.1111/famp.12372>. Viitattu 13.7.2020.
- STM 2015 = Sosiaali- ja terveysministeriö. 2015. Kuntainfo 13a/2015. Uusi soveltamisohje oppilas- ja opiskelijahuoltolainsäädännön toteuttamisen tueksi. Helsinki 18.12.2015. PDF-tiedosto ladattu sivulta [https://stm.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/uusi-soveltamisohje-oppilas-ja-opiskelijahuoltolainsaadannon-toteuttamisen-tuek-1](https://stm.fi/artikkeli/-/asset_publisher/uusi-soveltamisohje-oppilas-ja-opiskelijahuoltolainsaadannon-toteuttamisen-tuek-1). Viitattu 10.4.2020.
- STM 2017 = Sosiaali- ja terveysministeriö & Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Porvoon opiskeluhoito tarjoaa apua koko perheelle. *Uutinen* 29.11.2017 Uudenmaan Lape-hankkeen opiskeluhoillon käytäntöjä uudistavasta toiminnasta sosiaali- ja terveysministeriön verkkosivulla osoitteessa <https://stm.fi/-/porvoon-opiskeluhoollosta-apura-koko-perheelle>. Viitattu 6.12.2020.
- STM, päiväämätön = Sosiaali- ja terveysministeriö. Vanhemmuussuunnitelma. Täytettävä suunnitelmapoja sekä opasvihkoset ”Lapsen arki eron jälkeen. Suunnitelma vanhempien yhteistyöstä”, osa 1: Tietoa vanhemmille & sa 2: Ohjeita suunnitelman tekemiseen. Tiedostoja viimeksi muokattu 12/2019. PDF-tiedostot ladattavissa sivulta [https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/sosiaalipalvelut/kasvatus\\_ja\\_perheneuvonta/vanhemmuussuunnitelma](https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/sosiaalipalvelut/kasvatus_ja_perheneuvonta/vanhemmuussuunnitelma). Viitattu 5.6.2020.
- STT Info. 2020. Tätä perheissä pohditaan: ”Voiko lapsi tavata eri kodeissa asuvia vanhempiaan?”. Monimuotoiset perheet -verkoston tiedote 30.3.2020. Luettu sivulta <https://www.sttinfo.fi/tiedote/tata-perheissa-pohditaan-voiko-lapsi-tavata-eri-kodeissa-asuvia-vanhempiaan?publisherId=62530848&releaseId=69877976>. Viitattu 16.6.2020.
- Sutinen, P. 2005. Vanhempana ja aikuisena uusperheessä. Kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 203. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2667-7>. Viitattu 18.6.2020.
- SVT 2017 = Suomen virallinen tilasto. 2017. Vuosikatsaus 2017. Yhden vanhemman kanssa asuvien lasten osuus kasvaa lapsen iän myötä. Julkaistu 5.12.2018. Perheet-verkkójulkaisu. ISSN=1798–3215. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/perh/2017/02/perh\\_2017\\_02\\_2018-12-05\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/perh/2017/02/perh_2017_02_2018-12-05_tie_001_fi.html). Viitattu 10.12.2019.



- SVT 2018a = Suomen virallinen tilasto. 2018. Liitetaulukko 3. Lapsiperheet tyypeittäin 1950–2018. Päivitetty 22.5.2019. Perheet-verkkojulkaisu. ISSN=1798–3215. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/perh/2018/perh\\_2018\\_2019-05-22\\_tau\\_003\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/perh/2018/perh_2018_2019-05-22_tau_003_fi.html). Viitattu 10.12.2019.
- SVT 2018b = Suomen virallinen tilasto. 2018. Liitetaulukko 4. Uusperheet 1990–2018. Perheet-verkkojulkaisu. ISSN=1798–3215. Päivitetty 22.5.2019. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/perh/2018/perh\\_2018\\_2019-05-22\\_tau\\_004\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/perh/2018/perh_2018_2019-05-22_tau_004_fi.html). Viitattu 10.12.2019.
- SVT 2018c = Suomen virallinen tilasto. 2018. Tietokantataulukko 007. Lapsen asemassa olevat ikäryhmän ja perhetyypin mukaan alueittain 1992–2018. Perheet-verkkojulkaisu. ISSN=1798–3215. Päivitetty 22.5.2019. Helsinki: Tilastokeskus. Saantitapa: [http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_vrm\\_perh/statfin\\_perh\\_pxt\\_007.px/](http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_perh/statfin_perh_pxt_007.px/). Aineisto on ladattu Tilastokeskuksen rajapintapalvelusta 10.12.2019 lisenssillä [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
- SVT 2018d = Suomen virallinen tilasto. 2018. Vuoroasuminen 2018. Noin 63 000 naisella oli kahdessa kodissa asuvia alle 15-vuotiaita lapsia vuonna 2018. Julkaistu 17.6.2019. Perheet-verkkojulkaisu. ISSN=1798–3215. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/perh/2018/03/perh\\_2018\\_03\\_2019-06-17\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/perh/2018/03/perh_2018_03_2019-06-17_tie_001_fi.html). Viitattu 10.12.2019.
- Taanila, A., Laitinen, E., Moilanen, I. & Järvelin, M. 2002. Effects of family interaction on the child's behavior in single-parent or reconstructed families. *Family Process* 41 (4), 693–708. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.00693.x>. Viitattu 14.10.2020.
- Tasa-arvotiedon keskus. 2020. Erotilanteet ja huoltajuus. Sivu Terveystietokeskuksen ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) verkkosivustolla kohdassa Sukupuolten tasa-arvo: Tasa-arvon tila: Perheet ja vanhemmuus. Luettavissa osoitteessa <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/tasa-arvon-tila/perheet-ja-vanhemmuus/erotilanteet-ja-huoltajuus>, päivitetty 29.6.2020. Viitattu 12.10.2020.
- Tavistock Relationships. 2019. Supporting students through inter-parental conflict. Opettajien koulutusta koskevaa tapaustutkimusta kuvaava selostus saatavissa verkkosivulta Supporting students and teachers with inter-parental conflict, case study: How we are working with schools, preparing for RSE (Relationship and Sex Education in Schools) 2020 osoitteesta <https://tavistockrelationships.ac.uk/training-courses/practitioner-guides-resources/1250-rse-schools-parents>. PDF-tiedoston viimeisin muokkaus 10.7.2019, ladattu osoitteesta [https://tavistockrelationships.ac.uk/images/policy/FASTN\\_RSE\\_In\\_Action\\_Case\\_Study\\_06\\_Highgate\\_School.pdf](https://tavistockrelationships.ac.uk/images/policy/FASTN_RSE_In_Action_Case_Study_06_Highgate_School.pdf). Viitattu 2.3.2020.

- Terner, M. 2007. Huoltoselvityssanasto. Vårdnadsutredningsordlista. Sivulla <https://www.isof.se/sprak/minoritetssprak/suomi-finska/ruotsalais-suomalaiset-sanastot/sanastot/2014-01-13-huoltoselvityssanasto.html>, päivitetty 19.3.2014. Sanasto julkaistu Ruotsin Kielineuvoston toimittamassa ruotsinsuomalaisessa kielenhuoltojulkaisussa Kieliviesti 4/2007. Viitattu 17.7.2020.
- THL 2020a = Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020. Perhetyö. Sivu THL:n verkkosivustolla kohdassa Lapset, nuoret ja perheet: Peruspalvelut: Lasten, nuorten ja perheiden sosiaalipalvelut, luettavissa osoitessa <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/sosiaalipalvelut/perhetyo>, päivitetty 4.6.2020. Viitattu 3.1.2021.
- THL 2020b = Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020. Lapsen elatus ja huolto sekä isyyden selvittäminen 2019. Tilastoraportti 20/2020, 12.6.2020. Helsinki: THL. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020061242896>. Viitattu 16.7.2020.
- THL 2020c = Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020. Lapsen huolto, tapaaminen ja asuminen. Vekkosivuston osio alasuviineen THL:n verkkosivustolla kohdassa Lapset, nuoret ja perheet: Peruspalvelut: Perheoikeudelliset palvelut, luettavissa osoitessa <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/perheoikeudelliset-palvelut/lapsen-huolto-tapaaminen-ja-asuminen>, päivitetty 1.8.2020. Viitattu 12.10.2020.
- THL 2020d = Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020. Miten lasten tapaamisoikeus ja vuoroasuminen järjestetään tartuntariskitilanteessa? Ohje vanhemmille THL:n verkkosivustolla kohdassa Ajankohtaista koronaviruksesta: Lapset ja koronavirus. Luettavissa osoitteessa <https://thl.fi/fi/web/infektiotaudit-ja-rokotukset/ajankohtaista/ajankohtaista-koronaviruksesta-covid-19/lapset-ja-koronavirus>, päivitetty 13.10.2020. Viitattu 18.10.2020.
- Tiittula, L., Rastas, A. & Ruusuvuori, J. 2009. Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. Virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino. Verkkoaineisto. <https://www.elliblibrary.com/book/951-768-290-9>
- Tilastokeskus. 2020a. Melkein puolet etä-istä asuu yksin – ainakin osan aikaa. Uutinen 22.6.2020. <http://www.stat.fi/uutinen/melkein-puolet-etaisista-asuu-yksin-ainakin-osan-aikaa>. Viitattu 1.10.2020.
- Tilastokeskus. 2020b. Perheet. Tilaston kuvaus. Päivitetty 1.7.2020. <https://www.stat.fi/meta/til/perh.html>. Viitattu 1.10.2020.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Verkkoaineisto. <https://www.elliblibrary.com/book/9789520400118>

- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Verkkoaineisto. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Verkkoaineisto. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Vallinkoski, K., Benjamin, S. & Koirikivi, P. 2020. Väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin käsittelyn, ennaltaehkäisyyn ja kohtaamisen ulottuvuudet opetustoimessa. Teoksessa Opetushallitus. Resilienssiä rakentamassa – demokratiakasvatuksen tueksi. Oppaat ja käsikirjat 2020:2, 34–39. PDF-tiedosto ladattu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/resilienssia-rakentamassa-demokratiakasvatuksen-tueksi>. Viitattu 10.8.2020.
- Valtioneuvosto. 2019. Lapsen aika. Kohti kansallista lapsistrategiaa 2040. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:4. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-698-0>. Viitattu 19.7.2020.
- Valtioneuvosto. 2020. Lasten ja nuorten hyvinvointi koronakriisin jälkihoidossa. Lapsistrategian koronatyöryhmän raportti lapsen oikeuksien toteutumisesta. 24.6.2020. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:21. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-883-0>. Viitattu 19.7.2020.
- Valtioneuvosto. 2021a. Lapset, nuoret ja koronakriisi. Lapsistrategian koronatyöryhmän arvio ja esitykset lapsen oikeuksien toteuttamiseksi. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:2. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-674-7>. Viitattu 19.1.2020.
- Valtioneuvosto. 2021b. Kansallinen lapsistrategia. Komiteamietintö. Kansallisen lapsistrategian parlamentaarinen komitea. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:8. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-777-5>. Viitattu 24.2.2020.
- Vanhempainliitto. 2020a. Koululaisten vanhemmille koronatilanteessa. 17.3.2020 julkaistu teksti Vanhempainliiton verkkosivulla osoitteessa <https://vanhempainliitto.fi/artikkelit/korona/>. Viitattu 13.4.2020.
- Vanhempainliitto. 2020b. Opettajalle koronatilanteessa. 26.3.2020 julkaistu teksti Vanhempainliiton verkkosivulla osoitteessa <https://vanhempainliitto.fi/artikkelit/opettajalle-koronatilanteessa/>. Viitattu 13.4.2020.

- Vanhempainliitto. 2020c. Yhteistyötä vanhempien kanssa koronaepidemian aikana. 10.9.2020 julkaistu teksti Vanhempainliiton verkkosivulla osoitteessa <https://vanhempainliitto.fi/artikkelit/yhteistyota-vanhempien-kanssa-koronaepidemian-aikana/>. Viitattu 15.10.2020.
- Vantaan kaupunki 2012 = Vantaan kaupungin sivistystoimi. 2012. Kodin ja koulun välisen viestinnän opas vantaalaisille 1–9-vuosisluokkien kouluille. Päivitetty uuden opetussuunnitelman mukaiseksi 16.3.2012. [https://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/123206\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_viestinnan\\_opas.pdf](https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/123206_kodin_ja_koulun_viestinnan_opas.pdf). Viitattu 21.9.2020.
- Vilka, H., Saarela, M. & Eskola, J. 2018. Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Verkkoaineisto. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Virman, A. 2016. Koulun perhetyö. Saunakallion koulun perhetyön malli. Opinnäytetyö, Metropolia Ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016113018372>. Viitattu 3.1.2021.
- Viry, G. 2014. Coparenting and children's adjustment to divorce: The role of geographical distance from fathers. *Journal of Divorce & Remarriage* 55 (7), 503–526. <https://doi.org/10.1080/10502556.2014.950900>. Viitattu 19.9.2019.
- Väljärvi, J. (toim.) 2019. Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille. Tutkijoiden havaintoja ja suosituksia lasten ja nuorten monipuolisen kehityksen, terveyden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistämiseksi. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:7. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-701-7>. Viitattu 19.7.2020.
- Välimaa, S. 2019. Kodin ja koulun yhteistyö vanhemmuuden tukena – yhdessä aikaansaamisen taikaa. Teoksessa T. Hakulinen, T. Laajasalo & J. Mäkelä (toim.) Vanhemmuuden ja parisuhteen tuen vahvistaminen – Teoriasta käytäntöön. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) julkaisu Ohjaus 9/2019, 87–92. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-357-1>. Viitattu 10.1.2020.
- Watt, L. 2016 Engaging hard to reach families: learning from five 'outstanding' schools. *Education* 3–13 44 (1), 32–43. Ladattu osoitteesta <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/03004279.2015.1122321>, vaatii kirjautumisen. Tiivistelmä luettavissa <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1122321>. Viitattu 12.5.2019.

- Wevar, A. 2016. Opettajat ja päiväkotihenkilökunta todistajina ja lausunnonantajina lapsen huoltoa ja tapaamisoikeutta koskevissa riita-asioissa. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto. Oikeustieteellinen tiedekunta. Säilytyspaikka Helsingin yliopiston kirjasto, saatu luettavaksi tekijältä. Tiivistelmä luettavissa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201806192758>. Viitattu 21.7.2018.
- Widding, G. 2013. Practices in home-school cooperation - a gendered story? *Teaching Education* 24 (2), 209-221. <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786896>. Viitattu 21.7.2020.
- Wheeldon, J. & Åhlberg, M. 2012. Visualizing social science research. Maps, methods & meaning. Los Angeles, Calif. London: SAGE. Verkkoaineisto. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483384528>. Viitattu 10.9.2020.
- Whitney, S. D., Prewett, S., Wang, Z. & Chen, H. 2017. Fathers' importance in adolescents' academic achievement. *International Journal of Child, Youth & Family Studies* 8 (3-4), 101-126. PDF-tiedosto ladattu sivulta <https://doi.org/10.18357/ijcyfs83/4201718073>. Viitattu 13.3.2019.
- Yle. 2018. Opettajien aika alkoi mennä muuhun kuin opettamiseen - pikkukunta palkkasi psykiatrisen sairaanhoitajan ja psykologin pysyvästi koululle. *Uutinen* 15.11.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10505171>. Viitattu 5.5.2020.
- YSO. 1985. Yksinhuoltajat. YSO-käsite. Luotu 1.1.1985, viimeksi muokattu 25.1.2020. <http://www.yso.fi/onto/yso/p5627>. Viitattu 14.4.2020.
- YSO. 1993. Yhteishuolto. YSO-käsite. Luotu 31.3.1993, viimeksi muokattu 25.1.2020. <http://www.yso.fi/onto/yso/p5419>. Viitattu 14.4.2020.
- YSO. 2007. Vuoroasuminen. YSO-käsite. Luotu 26.10.2007, viimeksi muokattu 25.1.2020. <http://www.yso.fi/onto/yso/p22608>. Viitattu 14.4.2020.
- YSO. 2012a. Etävanhemmuus. YSO-käsite. Luotu 2.3.2012, viimeksi muokattu 28.3.2020. <http://www.yso.fi/onto/yso/p25943>. Viitattu 14.4.2020.
- YSO. 2012b. Lähivanhemmuus. YSO-käsite. Luotu 2.3.2012, viimeksi muokattu 25.1.2020. <http://www.yso.fi/onto/yso/p26005>. Viitattu 14.4.2020.

## LIITTEET

### Liite 1. Verkkokyselyssä vastaamisen tukena olleet käsitteiden määritelmät 1

**Huoltomuodolla ja huoltajuustilanteella** tarkoitan seuraavissa kysymyksissä sitä, onko oppilaan

- vanhemmat lapselleen yhdessä huoltajia eli heillä on **yhteishuolto** (mahdollisesti jaetuin tehtävin).
- vanhempi yksin lapselleen huoltaja eli hänellä on **yksinhuolto**,
  - Lisäksi ei-huoltaja-vanhemmalla voi olla virallinen **tiedonsaantioikeus** lapsen asioissa, joko yhtä laaja kuin huoltajalla tai erikseen määritellyillä tavoilla suppeampi.

Kyselyyn vastatessasi sinun on hyvä olla tietoinen **huoltajuuden** ja **vanhemmuuden** välisestä käsite-erosta. Ajantasaista tietoa aiheeseen liittyen löydät THL:n sivulta [Perheoikeudelliset palvelut >>> Lapsen huolto, tapaaminen ja asuminen](#).

### Liite 2. Verkkokyselyssä vastaamisen tukena olleet käsitteiden määritelmät 2

**Lähivanhempi** = lapsen kanssa asuva vanhempi. ([KELA](#))

- Lähivanhempi tarkoittaa sitä vanhempaa, jonka luona lapsen osoite on virallisesti.
- Tavanomaisesti lähivanhemmalla on huoltajuus.

**Etävanhempi** = elatusvelvollinen, joka ei asu lapsen kanssa. ([KELA](#))

- Etävanhempi on se vanhempi, jonka luona lapsi ei ole virallisesti kirjoilla.
  - Lapsi saattaa asua noin puolet ajasta etävanhemman luona, tai tavata häntä säännöllisesti tai harvakseltaan. Joskus lapsi asuu etävanhempansa luona suuremman osan ajasta kuin lähivanhempansa kanssa. Joskus lapsi ei tapaa etävanhempaansa koskaan tai juuri koskaan.
- Etävanhempi voi olla yhteishuoltaja tai syystä tai toisesta ei-huoltaja.
  - Ei-huoltaja-vanhemmalla voi olla **tiedonsaantioikeus** lapsen asioissa.
  - Vaikka tiedonsaantioikeutta ei olisi, saa ei-huoltaja-vanhemmalle kertoa lapsen asioista huoltajan nimenomaisella suostumuksella.

THL:n sivulta [Perheoikeudelliset palvelut >>> Lapsen huolto, tapaaminen ja asuminen](#) voit lukea

- **huoltomuodoista** (yhteishuolto, yhteishuolto jaetuin tehtävin, yksinhuolto),
- **tiedonsaantioikeudesta**,
- **oheishuoltajuudesta**,
- **vuoroasumisesta** ja
- **tapaamisoikeudesta**.

## Liite 3. Vastaajien arvioima huoltajuuteen, asumiseen ja tapaamisiin liittyvä käsitteiden tuntemus opettajan työn kannalta

	Tunnen käsitteen, ja tiedän tarkasti, mitä se tarkoittaa.	Tunnen käsitteen, ja arvelen tietäväni riittävän hyvin sen merkityksen.	Tunnen käsitteen, mutta olen epävarma sen tarkasta merkityksestä.	Olen kuullut käsitteen, mutten tiedä, mitä se tarkoittaa.	En tunne käsitettä.	Mediaani
<i>yksinhuolto/-huoltajuus</i>	9	6				1
<i>yhteishuolto/-huoltajuus</i>	7	8				2
<i>huoltajuus (juridisessa mielessä)</i>	6	9				2
<i>vuoroasuminen</i>	7	6	2			2
<i>vanhemmuus (juridisessa mielessä)</i>	4	11				2
<i>lähivanhempi/luona asuva vanhempi</i>	7	7			1	2
<i>etävanhempi/tapaava tai toisaalla asuva vanhempi</i>	7	7			1	2
<i>tapaamisoikeus</i>	7	7			1	2
<i>tiedonsaantioikeus</i>	5	7	1		2	2
<i>jaettu huolto/yhteishuolto jaetuin tehtävin</i>	3	8	1		3	2
<i>oheishuoltaja/-huoltajuus</i>	2	4	4	1	4	3
<i>sosiaalinen vanhempi</i>	2	4	3	1	5	3
<i>luonapito</i>	1	2	3	3	6	4

Käsitteet ovat vastausten keskiarvon mukaan järjestettyinä tunnetuimmasta vähemmän tunnettuun. Verkkokyselyssä tämä kysymys oli ennen liitteissä 1 ja 2 esiteltyjä käsitteiden määritelmiä.

## Liite 4. Opettajat ryhmiteltyinä käsitteiden tuntemuksen, erodynamiikan kokemusten sekä työkokemuksen perusteella

Ryhmät käsitteiden tuntemuksen perusteella	Vastaajien lukumäärä	On kokemusta lähipiirissä tai omassa perheessä erotilanteista			Ei ole kokemusta lähipiirissä tai omassa perheessä erotilanteista		
		(jonkin verran) <u>(runsaasti)</u>	Kokemusta kodin ja koulun yhteistyöstä erillään asuvien vanhempien kanssa...	Työkokemus		Kokemusta kodin ja koulun yhteistyöstä erillään asuvien vanhempien kanssa...	Työkokemus
Tietämätön	1	-	-	-	1 vastaaja	vähän (1)	Tuore (1)
Arvelija	6	3 + (1?) vastaajaa	jonkin verran (3) paljon (1)	Tuore (2) Asettunut (2)	2 vastaajaa	jonkin verran (1) paljon (1)	Asettunut (1) Konkari (1)
Melko varma tietäjä	4	<u>2 vastaajaa</u>	vähän (1) jonkin verran (1)	Tuore (1) Konkari (1)	2 vastaajaa	paljon (2)	Tuore (1) Asettunut (1)
Tietäjä	4	<u>4 vastaajaa</u>	jonkin verran (2) paljon (2)	Asettunut (2) Konkari (2)	-	-	-
<b>Vastaajia yhteensä</b>	<b>15</b>	<b>10</b> – joista yksi epävarma havainto			<b>5</b>		

Taulukossa sarakkeissa *Kokemusta kodin ja koulun yhteistyöstä...* sekä *Työkokemus* kuhunkin joukkoon kuuluvien vastaajien lukumäärä on sulkeissa määreen perässä. *Työkokemukseen* liittyvien, termien tarkempi kuvaus taulukon 2 yhteydessä. *Kysymysmerkki (?)* merkitsee kysymyksenasettelun vuoksi epävarmaa havaintoa.

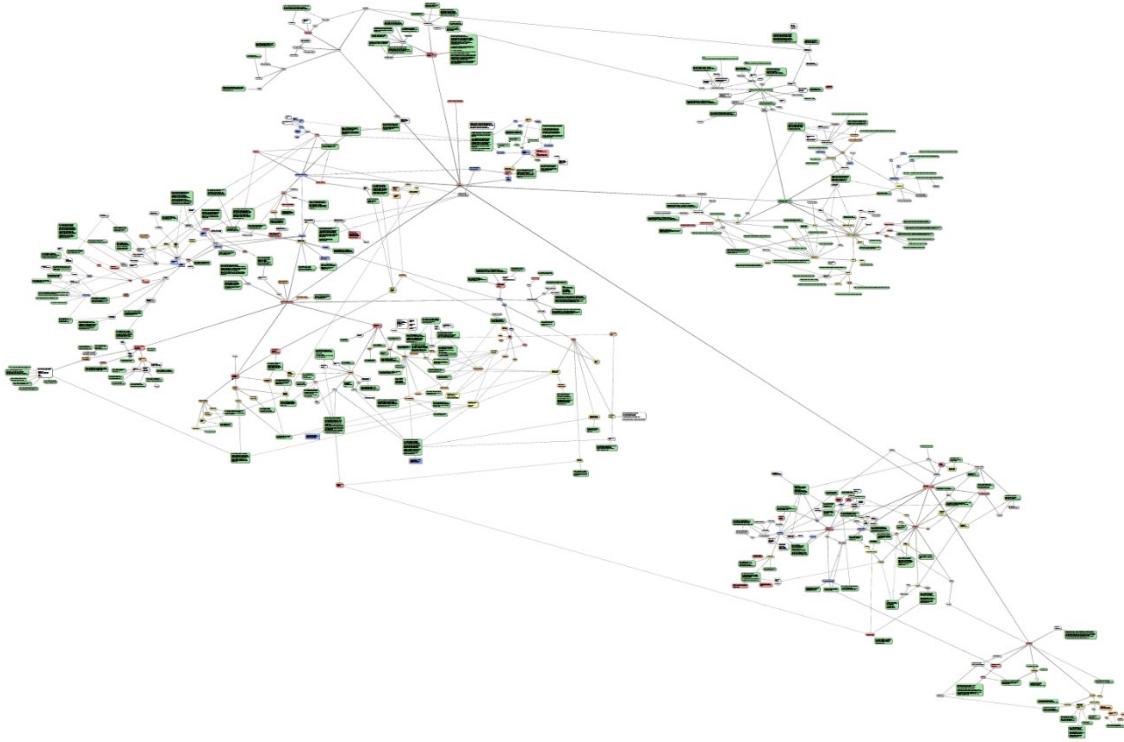


Liite 5. Opettajien käyttämät keinot tapaamisten järjestämiseen suhteessa opettajan kokemuksiin ja käsitteiden tuntemukseen

Kuuluminen ryhmään <i>käsitteen tuntemuksen perusteella</i> (vastaajaa)	Vastaaja <i>työkokemuksen perusteella nimettynä</i>	Kokemusta <i>yhteistyöstä erillään asuvien vanhempien kanssa</i>	Vastuu- ryhmän koko  pieni keskisuuri suuri	On kokemusta lähipiirissä tai omassa perheessä erotilanteista <i>(jonkin verran)</i> <b>(runsaasti)</b>	Ei ole kokemusta lähipiirissä tai omassa perheessä erotilanteista	Järjestänyt erillisiä tapaamisia		Sopeuttanut tapaamisia	
						useamman kerran tai usein	joitakin kertoja	useamman kerran tai usein	joitakin kertoja
<i>Tietämätön (1)</i>	Tuore	vähän	p		x	x			
<i>Arvelija (6)</i>	Asettunut	jonkin verran	s		x		x		
	Kokenut	paljon	s		x				
	Tuore	jonkin verran	k	x					
	Tuore	paljon	p	x		x		x	
	Asettunut	jonkin verran	p	?			x		x
	Asettunut	jonkin verran	p	x				x	
<i>Melko varma tietäjä (4)</i>	Tuore	paljon	k		x				
	Asettunut	paljon	k		x		x		x
	Tuore	vähän	p	x			x		
	Kokenut	jonkin verran	p	x		*	*		x
<i>Tietäjä (4)</i>	Asettunut	jonkin verran	p	x			x	x	
	Asettunut	paljon	k	x			x	x	
	Kokenut	jonkin verran	s	x			x	x	
	Kokenut	paljon	s	x				x	
<b>Vastaajia yhteensä</b>	<b>15</b>			<b>10</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>3</b>

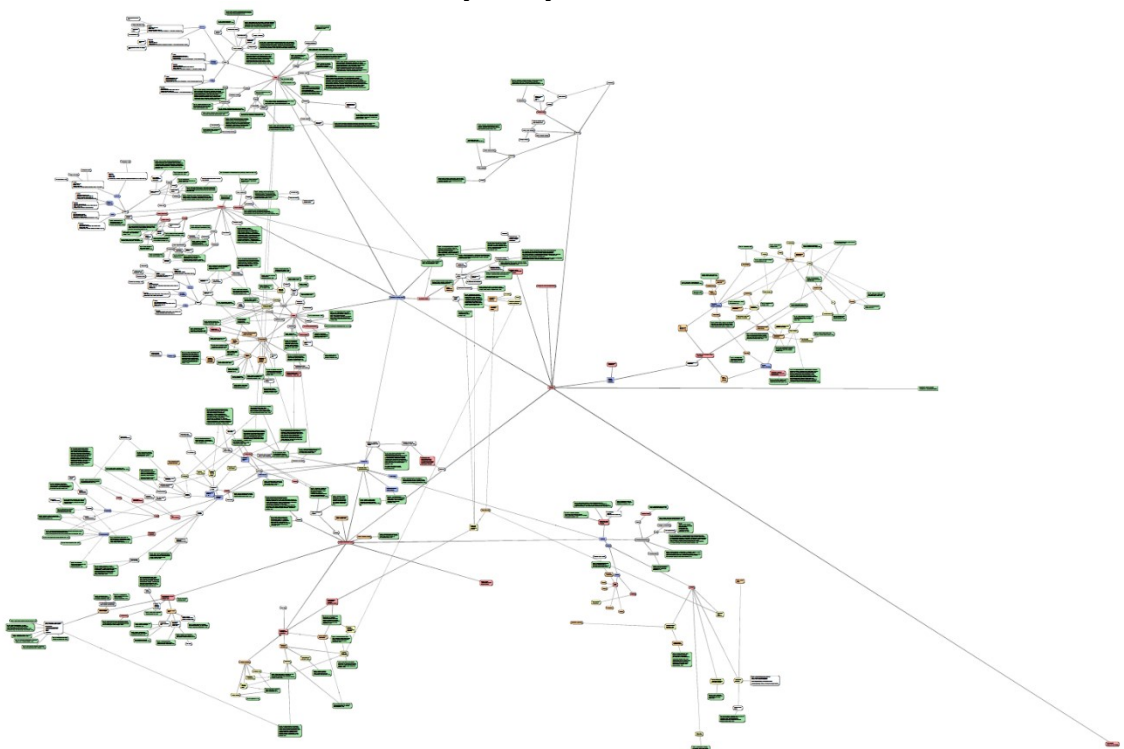
*Tapaamisten sopeuttaminen* tarkoittaa muiden välineiden (puhelu/etäyhteys/kirjallinen yhteenveto) hyödyntämistä tapaamisen sijasta. Tähti (\*) merkitsee, että opettaja on ollut valmis järjestämään erilliset tapaamiset, mutta vanhemman puolelta tapaaminen ei ole toteutunut, useus ei tiedossa. *Kysymysmerkki (?)* merkitsee kysymyksenasettelun vuoksi epävarmaa havaintoa. *Vastuuryhmän koko* ja *Vastaaja työkokemuksen perusteella nimettynä*, termien tarkempi kuvaus taulukon 2 yhteydessä.

## Liite 6. Esimerkki keskeneräisestä teemakartasta

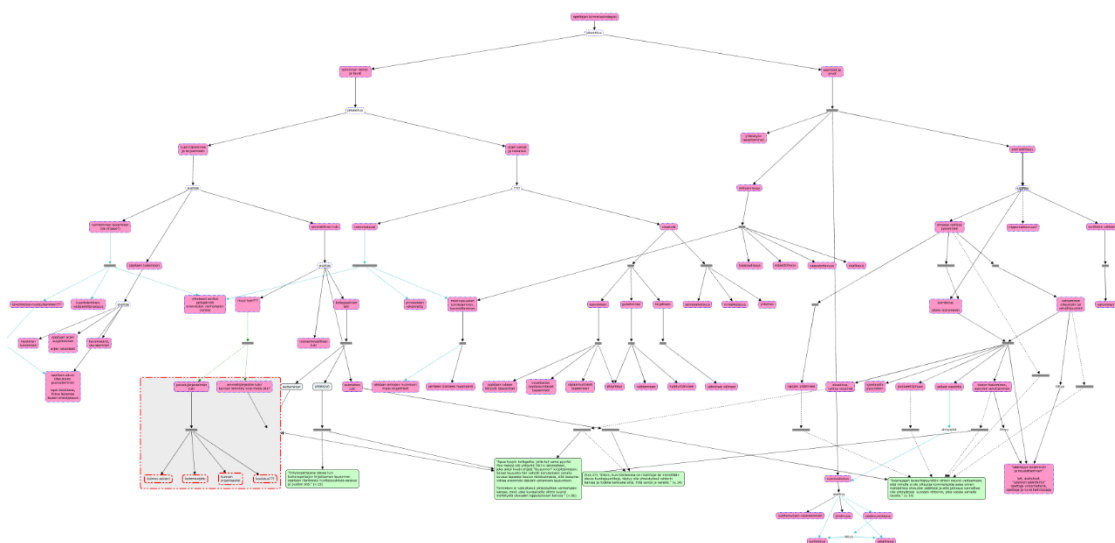


Liitteet 6 ja 7. Esimerkit espresso Mind Map -miellekarttaohjelmistolla rakennetusta temaattisesta kartasta ja sen kehittymisestä. Vihreät kuplat ovat aineistokatkelmia, ja muun väriset kuplat ovat koodattu hierarkisesti eri väreillä. Kartassa näkyy viivoilla merkittyinä yhteyksiä eri teemojen välillä. Aineistokatkelmat on yhdistetty temaattisesti koodeihin, tarvittaessa useampaan, ja ajoittain myös, eroavuutta tai samankaltaisuutta osoittaen, toisiinsa. Kartan täydentymisen myötä "valmiita" teemoja piti ikään kuin sulkea eli tallentaa uusi tiedostoversio kartasta ja poistaa jokin kokonaisuus uudesta versiosta ohjelmiston toiminnan turvaamiseksi.

## Liite 7. Esimerkki teemakartan täydentymisestä



## Liite 8. Teemakokonaisuuksien karttarunko



Liitteet 8 ja 9. Esimerkit CmapTools-käsittekarttaohjelmistolla lopullisten tutkimuskysymysten mukaisesti uudelleen rakennetusta temaattisesta kartasta sekä sen täydentymisestä ja tarkentumisesta. Vihreät kuplat ovat aineistokatkelmia, ja muun väriset kuplat ovat koodattuja temaattisia kokonaisuuksia, teemakokonaisuuksia, pää- tai alateemoja sekä toimintastrategioita. Kartassa näkyy viivoilla merkittyinä yhteyksiä eri elementtien välillä. Aineistokatkelmat on yhdistetty temaattisesti koodeihin, tarvittaessa useampaan, ja ajoittain myös, eroavuutta tai samankaltaisuutta osoittaen, toisiinsa. Suuri osa aineistokatkelmista jäi lopulta sijoittamatta uusittuun teemakarttaan, sillä muunsin tässä vaiheessa temaattisen kartan taulukkomuotoon (taulukot 3–9). Näissä esimerkeissä kolmas teemakokonaisuus on vielä toisen teemakokonaisuuden sisäisenä pääteemana.

## Liite 9. Aineistolainausten sijoittaminen temaattiseen karttaan

