

**Kasvatustyötä opettajan silmin**  
**- opettajien näkemyksiä kasvatuskumppanuudesta sekä**  
**koulun kasvatustavoitteista**  
Iiris Kaltiala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2022  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Iiris Kaltiala. 2022. Kasvatustyötä opettajan silmin - opettajien näkemyksiä kasvatuskumppanuudesta sekä koulun kasvatustavoitteista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 69 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakouluopettajien näkemyksiä ja kokemuksia kasvatuskumppanuudesta sekä koulun kasvatustavoitteista. Tutkimuksen avulla pyritään selvittämään mitkä asiat vaikuttavat kasvatuskumppanuuteen, ja millaisia asioita alakouluopettajat tuovat esiin koulun kasvatustavoitteista. Tutkimuksen aiheet ovat ajankohtaiset, sillä opettajan työssä tapahtunut kasvatuksellinen muutos saattaa vaikuttaa siihen, mitä opettajat ajattelevat kasvatuskumppanuudesta sekä koulun kasvatustavoitteista.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisesti käyttämällä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimuksen näyte koostui seitsemästä alakoululla työskentelevästä opettajasta ja heiltä kerätty aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Tulosten mukaan opettajat suhtautuvat kasvatuskumppanuuteen liittyviin asioihin pääosin positiivisesti sekä ovat kiinnostuneita toteuttamaan kodin ja koulun välistä kasvatuskumppanuutta, vaikkakin siihen välillä liittyy haasteita. Koulun kasvatustavoitteisiin liittyvien tulosten mukaan opettajat painottavat selvästi sosiaalisia taitoja muiden kasvatustavoitteiden yli.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajien mielestä kodin ja koulun välinen kasvatuskumppanuus pääsääntöisesti toimii ja he ovat aidosti kiinnostuneet opettajan työhön liittyvästä kasvatustehtävästä.

Asiasanat: kasvatuskumppanuus, kasvatustavoitteet, huoltajien osallisuus

**SISÄLTÖ**

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 KASVATUS.....</b>	<b>8</b>
2.1 Kasvatuksen määritelmä ja tavoitteet .....	8
2.2 Koulukasvatus.....	12
<b>3 KASVATUSKUMPPANUUS .....</b>	<b>16</b>
3.1 Kasvatuskumppanuuden määritelmä .....	16
3.2 Kodin ja koulun vuorovaikutuskulttuuri.....	18
3.2.1 Vuorovaikutus kasvatuskumppanuudessa.....	18
3.2.2 Kasvatuskumppanuuden haasteet .....	22
3.3 Huoltajien osallisuus .....	26
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>30</b>
4.1 Tutkimustehtävä, tutkimuskysymykset ja lähestymistapa .....	30
4.2 Tutkimukseen osallistujat.....	31
4.3 Aineiston keruu.....	32
4.4 Aineiston analyysi .....	34
4.5 Eettiset ratkaisut.....	38
<b>5 TULOKSET.....</b>	<b>42</b>
5.1 Opettajien näkemykset kasvatuskumppanuudesta.....	42
5.1.1 Kodin ja koulun viestintään liittyvät tekijät .....	42
5.1.2 Perheeseen liittyvät tekijät .....	45
5.2 Opettajien näkemykset koulun kasvatustavoitteista.....	49
5.2.1 Yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattaminen .....	49
5.2.2 Kasvatuskeinot .....	50

5.2.3	Nykykoulun kritiikki.....	51
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>53</b>
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	53
6.2	Luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	57
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>61</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>67</b>

# 1 JOHDANTO

Opettajan työnkuva on ollut muutoksessa viime vuosien aikana. Opettajan työn haasteellisuus on kasvanut, sillä opettajan tehtävä ei ole enää vain opettaa, vaan hänen tulee tukea lapsen kasvua opettaen, ohjaten ja kasvattaen, samalla tehden yhteistyötä perheiden kanssa (Lämsä 2013, 56–57). Ojala-Launosen (2003, 313–315) mukaan yhteiskunnan markkinavetoisuus on myös muokannut suomalaista koulujärjestelmää suorituskeskeisempään suuntaan. Hän toteaa yhteiskunnan muutosten aiheuttavan kodin ja koulun kasvatuskumppanuudelle uusia odotuksia sekä edellytyksiä. Kodin ja koulun yhteistyön sekä vuorovaikutuksen tulisikin muodostaa jatkumo, joka kantaisi lapsen koko koulu-uran läpi, aina lukio- ja ammatilliseen koulutukseen asti (Opetushallitus 2007, 16).

Tässä tutkimuksessa koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä käytetään termiä kasvatuskumppanuus. Kasvatuskumppanuus perustuu siihen, että sekä huoltajat että opettajat jakavat asiantuntijuuttaan toisilleen, jolloin opettaja voi saada laajemman ja monipuolisemman käsityksen lapsesta (Lämsä 2013, 58–59). Vaikka huoltajalla onkin ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta, koulun tehtävänä on kuitenkin tukea kodin kasvatustehtävää (POPS 2014, 35). Tässä tutkimuksessa halutaankin selvittää, mitkä asiat vaikuttavat alakouluopettajien mielestä kasvatuskumppanuuteen.

Huoltajien osallisuus koulumaailmassa on luonut jonkin verran keskustelua viime aikoina. Esimerkiksi Suomen Vanhempainliitto (2019) kuvaa, kuinka vanhempien osallisuus koulussa kannattaisi nähdä voimavarana sekä luettelee osallisuuden lukuisia positiivisia vaikutuksia niin lapsen koulunkäyntiin kuin vanhemmuuden tukemisenkin osalta. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 10, 35–36) tuodaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä huoltajien osallisuutta esille tavoitteena luoda perusta yhteiselle kasvatustyölle. Kuitenkin voisi ajatella, että joskus huoltajilla saattaa olla erilainen kuva siitä, miten esimerkiksi kasvatusta tulisi toteuttaa kouluissa, mikä taas saattaisi aiheuttaa ristiriitatilanteita koulun ja kodin välisessä kumppanuudessa. Herääkin mielenkiinto siitä joutuvatko

alakouluopettajat kohtaamaan tällaisia tilanteita työpaikoillaan vai sujuuko kasvatuskumppanuus ilman ongelmia.

Opiskellessaan opettajaksi opiskelijat usein kuulevat tarinoita kentältä työn kasvavasta kuormittavuudesta. Opettajat vaikuttavat olevan melko rasittuneita työn määrästä ja tuntuisikin siltä, että koulun asema opettavana ja kasvattavana laitoksena saattaisi kallistua nykypäivänä enemmän kasvattajan roolin puolelle. Vuoden 2021 opettajien työolobarometrissä todettiin, että työn määrä on kasvanut huolestuttavasti, työnilo on laskenut ja 60 % vastaajista kokivat, että töitä on liikaa joko erittäin tai melko usein (Golnick & Ilves 2021). Samalla Miina Orellin väitöstutkimuksessa (2020) opettajat kertoivat saaneensa opettajankoulutuksessa tai sen jälkeen vähän tai hyvin vähän koulutusta kodin kanssa käytävään yhteistyöhön. Tästäkin syystä on tärkeää antaa opettajille mahdollisuus tuoda ilmi vapaasti omia mielipiteitään sekä ajatuksiaan kasvatuskumppanuudesta sekä koulun roolista kasvattavana laitoksena.

Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa ja Rasku-Puttonen (2006, 8) toteavat opettajien määrittelevän suomalaisen koulun kasvatuksen tavoitteita. Heidän mukaansa opettajan omat henkilökohtaiset arvot ja mielipiteet sekä suomalainen kulttuuri muokkaavat sitä, mitä opettajat ajattelevat koulun kasvatustavoitteista. Opettajalla onkin tärkeä rooli kasvattajana tukea lapsen kehitystä siirtämällä heille tietoa, tapoja sekä arvoja niin, että heistä kasvaa aktiivisia sekä yhteiskuntakelpoisia kansalaisia (Hellström 2010, 77). Tuntuu, että koulun kasvatustavoitteet saattavat olla usein kuitenkin melko piilossa. Osa niistä saatetaan kertoa koulun järjestyssäännöissä, mutta suurin osa kasvatustavoitteista tulee ilmi koulujen omien opetussuunnitelmien taustalla sekä koulun jokapäiväisessä toiminnassa. Tästä syystä tavoitteita saattaa olla vaikea määritellä yksiselitteisesti. Siksi onkin mielenkiintoista tutkia, mitä asioita alakouluopettajat tuovat ilmi koulun kasvatustavoitteista ja löytyykö vastauksista selviä samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia sekä kuinka kasvatustavoitteita toteutetaan luokkahuoneissa.

Kaiken kaikkiaan opettajan työn muutos, lisääntyneet työtehtävät sekä perheiden erilaiset tarpeet varmasti vaikuttavat opettajan tärkeänä pitämiin

arvoihin sekä heidän ajatuksiinsa koulun kasvatustavoitteista ja kasvatuskumppanuudesta. Tästä syystä onkin tärkeää tarkastella kasvatuskumppanuutta sekä kasvatustavoitteita myös opettajien näkökulmasta sekä antaa heille mahdollisuus kertoa omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan huoltajien kanssa toimimisesta etenkin siitä syystä, että opettajat ovat vastuussa kodin ja koulun yhteistyön edellytyksien kehittämistä (POPS 2014, 35). Tämän tutkimuksen tarkoitus onkin tutkia kasvatuskumppanuutta sekä koulun kasvatustavoitteita alakouluopettajien näkökulmasta sekä rakentaa tutkijan omaa käsitystä aiheesta. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja aineisto on kerätty haastatteleamalla alakoulussa työskenteleviä opettajia kasvatuskumppanuutta sekä kasvatustavoitteita koskevilla kysymyksillä.

## 2 KASVATUS

### 2.1 Kasvatuksen määritelmä ja tavoitteet

Fairfieldin (2009, 1-2) mukaan kasvatus on nimitys muutokselle, jossa yksilö siirtyy tietämättömyydestä tilaan, jossa hän toimii älykkäästi, aikuistuu sekä itsenäistyy. Puri (2006, 47) taas toteaa, että kasvatuksen avulla ihmisestä tulee kokonainen ja hän oppii myös sopeutumaan yhteiskunnan asettamiin odotuksiin sekä sääntöihin. Hänen mielestään kasvatuksen tarkoituksena on myös tuoda yksilölle ilmi tavoitteet sekä päämäärät, joihin kasvatuksella pyritään. Hellströmin mukaan (2010, 77) kasvatus on yleismaailmallinen ilmiö, jossa lasta ohjataan ja johdetaan aikuisten maailmaan siirtämällä hänelle kulttuurisesti arvokasta tietoa sekä torjumalla eläimellisiä ja epäsosiaalisia taipumuksia. Hän toteaa yhteisön ja yhteiskunnan kykenevän myös tietoisesti muovaamaan kulttuuriaan parempaan suuntaan kasvatuksen avulla, siirtämällä arvokasta tietoa ja kulttuuriperintöä. Hellströmin (2010, 77) mukaan lasta ohjataan vuorovaikutuksella ja tavoitteellisella toiminnalla, jossa kyvyt, taidot, tiedot ja asenteet sekä kasvatettavan persoona kehittyvät.

Uusikylän mukaan (2003, 8) kasvatus voi olla myös yksilön näkökulman muuttumista sekä ilmentää ja toteuttaa hänen oppimisprosessiaan: Se pohjautuu aina kuitenkin arvoihin ja koulussa ja kotona sen tulisi perustua myös lapsen psyykkisen kehityksen tuntemiselle. Nummenmaa (2006, 24-26) tiivistää kasvatuksen ytimen ja perustan koostuvat siis arvoista: Niiden avulla yksilö luokittelee kokemuksiaan, valintojaan sekä toimintojaan. Hän toteaa arvojen merkityksen tiedostettavan kasvatuksessa ja suomalaisen kasvatuksen arvopohjan ajatellaankin rakentuvan humanistiseen sekä ihmiskeskeiseen perinteeseen, joka taas perustuu ihmisoikeuksiin sekä ihmisarvoon. Nummenmaan (2006, 24-25) mukaan suomalaisen kasvatuksen arvopohjan muodostavat Ihmisen ainitlaatusuus, vapaus, koskemattomuus, vuorovaikutus, subjektiivisuus ja loukkaamattomuus.



Useat eri tieteen näkökulmat sekä käsitteelliset viitekehykset tarjoavat mahdollisuuden tutkia kasvatusta ja lukuiset eri tavat ymmärtää ja määritellä kasvatusta johtavat taas siihen, että käsitteelle voi olla vaikea antaa yhtä selkeää määritelmää. (Hellström 2010, 77; Karila ym. 2006, 7.) Kulttuuri vaikuttaa vahvasti kasvatukseen, jonka takia käsite ymmärretään eri tavoin eri aikoina ja eri kulttuureissa (Karila ym. 2006, 8). Esimerkiksi kasvatussosiologiassa kasvatusta ymmärretään sosiaalistamisena siihen kulttuuriin ja ympäristöön, jossa yksilö elää (Hellström 2010, 77). Se voidaan myös määritellä vuorovaikutukseksi kasvattajan sekä kasvatettavan välille (Karila ym. 2006, 7) sekä toiminnaksi, jonka tavoitteena on ihmiseksi kasvattaminen (Nummenmaa 2006, 21).

Karilan ym. (2006, 7) mukaan kasvatusta voidaan hahmottaa vuorovaikutuksena, jota voi tapahtua niin lapsen ja aikuisen välillä, mutta myös moniulotteisemmin eri vuorovaikutuksen tasoilla ja toimintakentillä: Se voi olla esimerkiksi

- yksilöiden, ryhmien ja kulttuurien välillä
- yksilöiden, ryhmien ja kasvatustieteiden välillä
- eri sukupolvien välillä
- vanhempien ja ammattilaisten välillä
- lasten ikätoverien välillä sekä
- kasvatustieteissä työskentelevien ammattilaisten välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta.

Koululla on melko merkittävä asema kasvattajana yksilön lapsuudessa. Koulukasvatusta tulisi tukea oppilaan voimavarojen kehittymistä sekä kartuttaa heidän sosiaalista pääomaansa (Pulkinen 2002, 210). Kotikasvatusta on kuitenkin hieman erilaista (Pulkinen 2002, 210, 221, 254): Lapsi kehittyy ja kasvaa ensimmäiset vuotensa vuorovaikutuksessa perheenjäsenten kanssa, jolloin suurin osa kasvatuksesta keskittyy kodissa lapsen hoitotilanteisiin ja usein kasvatusta nähdäänkin velvollisuutena, johon ei kiinnitetä kovinkaan huomiota ja kasvatustietoisuus eli kasvattajan ymmärrys kasvatuksesta kokonaisuudesta saattaa olla vähäistä. Koulun ja kodin tukiessa toisiaan lapsen kasvatuksessa ne muodostavatkin kasvatusyhteisön, jota lapsi tarvitsee kehityksensä tueksi.

Koulukasvatus voi myös auttaa lapsia, joiden kotikasvatuksessa on puutteita ja tarjota heille keinoja ja voimavaroja elämässä pärjäämiseen.

Kasvatukseen liittyy siis aina päämäärä (Hellström 2010, 103, 116), joka määrittyy kulttuurin tai yhteisön arvojen pohjalta: Tätä päämäärää voidaan kutsua myös kasvatusihanteeksi, joka viittaa käsitykseen ihanteellisesta ihmisestä, jollaiseksi kasvatettavien halutaan kasvavan. Koulukasvatuksen tarkoitus määrätään poliittisessa prosessissa ja kuvataan kirjallisissa säädöksissä sekä opetussuunnitelmissa kasvatuspäämääränä. Päästäkseen tähän päämäärään kasvatuksella on oltava tavoitteita. (Hellström 2010, 103, 116.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kasvatuksellisia tavoitteita on vaikea määrittellä yksiselitteisesti niiden kulttuurisidonnaisuuden vuoksi. Määrittelyä vaikeuttaa myös se, että jokainen koulu päättää itse kasvatustavoitteensa opetussuunnitelman määrittämässä puitteissa. Perusteiden mukaan huoltajilla ja oppilailta tulee kuitenkin olla myös mahdollisuus osallistua koulun kasvatustavoitteita koskevaan keskusteluun sekä tavoitteiden määrittelyyn. Perusopetuslaissa (1998) koulun tavoitteeksi määritellään oppilaan kasvun tukeminen ihmisyyteen ja vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen.

Kasvatustavoitteita voidaan jäsentää eri tavoilla. Ne voidaan luokitella esimerkiksi yksilöllisiin ja yhteisöllisiin tavoitteisiin tai arvoalueittain. (Hellström 2010, 116). Esimerkiksi Uno Cygnaeus jakoi kasvatuksen tavoitteet kasvatettavien moraalien kohottamiseen, sivistykseen sekä taitojen ja tiedon karttumiseen (Ahonen 2003, 30–32). Tavoitteet voidaan myös jakaa neljään osaan niiden yleisyyden ja konkreettisuuden pohjalta: järjestelmän kokonaistavoitteisiin, kaukotavoitteisiin, välitavoitteisiin sekä lähitavoitteisiin (Hellström 2010, 116). Taulukko 1 kuvaa mitä tavoitteet voisivat esimerkiksi olla koulun kohdalla yleisyyden ja konkreettisuuden pohjalta.

## TAULUKKO 1 Jaottelu koulun kasvatustavoitteista

kokonaistavoite	etäistavoitteet	välitavoite	lähitavoite
perusopetuslaissa määritelty ihmisihanne	koulun kaukotavoitteet	eri vuosiluokkien ja aineiden tavoitteet	opetustavoitteet (jaksojen ja tilanteiden tavoitteet)

Kasvatustavoitteet voidaan ilmentää raportoimalla kasvatettavan käyttäytymistä ja vuorovaikutusta kasvattajan kanssa (Hellström 2010, 116).

Koulun kasvatusvastuun perusta on se, että kouluyhteisön aikuiset toimivat yhteisten pelisääntöjen mukaan ja ovat johdonmukaisia toiminnassaan. Kodilla ja koululla tulisi olla lasten ja nuorten kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa omat, toisiaan täydentävät tehtävänsä ja tavoitteensa. Opettajan ja huoltajien tulisi siis tukea toistensa kasvatustyötä. (Opetushallitus 2007, 3; Ijäs 2013, 213.) Joskus koulun ja kodin käsitykset kasvatuksellisista tavoitteista ja päämääristä eroavat toisistaan, mikä voi johtua erilaisista arvoista sekä elämänkokemuksista (Karila 2006, 95). Koulun ja kodin erilaiset käsitykset kasvatuksesta saattavat sotkea kasvatustyön tekemistä ja jopa johtaa joskus erimielisyyksiin (Hellström 2010, 157–158).

Hellströmin (2010, 64–65) mukaan kasvattajan rooli on yleensä suuri kasvatettavan elämässä ja kasvattajan tehtävänä onkin tuoda ilmi sekä toteuttaa kasvatustavoitteita. Hän toteaaakin kasvatuksen olevan kasvatustekoja, kuten vaikutusyrityksiä ja interventioita, joiden avulla puututaan kasvatettavan toimintaan ja käyttäytymiseen. Koti on lapsen merkittävin kehitysympäristö (Lämsä 2013, 53). Kuitenkin vanhemmuutta sekä kotikasvatusta on tutkittu melko vähän ja usein tieto jää arkikokemusten ja siitä tehtävien päätelmien varaan (Rimpelä 2013, 21). Uusikylän (2003, 135) mukaan lasten kasvattamisen vaikeus on herättänyt keskustelua, sillä vanhemmat eivät yhä useammin ymmärrä lastensa kasvatuksellisia tarpeita. Opettaja taas voi kasvattajana vaikuttaa oppilaaseen merkittävästi koko hänen elämänsä ajan ja tästä syystä

hänen tuleekin olla ammattilainen, koulutettu kasvatuksen asiantuntija. Lisäksi opettajan pitää kyetä ohjaamaan kymmeniä lapsia kerrallaan auttaen samalla jokaista omana yksilönään sekä tukien oppilaan persoonallisuutta, henkilökohtaisia kykyjä ja oppimistyylejä.

Kasvattajalle asetetaan usein suuria vaatimuksia; hänen tulee tietää kasvatuksen päämäärä, lapsen kehitysvaiheeseen sopivat menetelmät ja virikkeet sekä tietää lapsen toiveet ja tarpeet. (Hellström 2010, 65.) Kasvattaja joutuu väkisinkin tekemisiin kolmen kasvatukseen liittyvän näkökulman kanssa: Puhutaan kasvattajana olemisen kolmesta pakosta; suhteen, suunnan ja vallan pakosta (Moilanen 1999, Hellströmin 2013, 62 mukaan.).

## **2.2 Koulukasvatus**

Uusikylä (2002, 10) määrittelee kouluopetuksen olevan koulukasvatusta, jolla pyritään kehittämään oppilasta opetussuunnitelman mukaisesti. Oravakangas (2005, 210) taas toteaa opettajan toimivan koulutuspolitiikan toteuttajana, jonka tulisi kasvattajana vastata oppilaiden inhimillisiin, eettisiin sekä sivistyksellisiin haasteisiin. Myös hänen mielestään kasvatuksen ja koulutuksen raja on häilyvä ja niitä on vaikea erottaa toisistaan, joskin opettajan tulee kuitenkin tiedostaa kasvatukselliset näkökulmat työssään, sillä se on osa opettajan ammattietiikkaa. Vuorikoski (2003, 18) taas pitää koulutusta yhteiskunnallisen vallankäytön välineenä. Hänen mukaansa koulukasvatus on oppilaan kasvattamista tiettyyn, kulttuurisesti hyväksytyyn muottiin. Kallion (2005, 13, 15) mukaan koulun toiminta kuvastaa aina yhteiskunnan eettisiä arvoja, mutta opettajat tuovat opetustyössään esille opetussuunnitelmien ohella myös omia arvojaan heijastaen omaa ihmis- ja lapsikäsitystään: Koulukasvatukseen liittyykin vahvasti ihmiskäsitys ja kysymys siitä, millainen on ihanne, jota kasvatuksella tavoitellaan. Tirrin (2002, 24) mukaan koulukasvatukseen kuuluu moraalinen ulottuvuus, joka näkyy koulun toiminnassa, säännöissä sekä opettajan omissa periaatteissa. Hän toteaa koulukasvatuksen olevan yleensä tiedostamatonta toimintaa, jota ei mielletä suoranaiseksi opetuksiksi.

Koulukasvatuksen lähtökohtana on humanistinen ihmiskäsitys, joka painottaa yksilön henkilökohtaisia tarpeita, itsensä toteuttamista sekä omien tavoitteiden motivoivaa käyttäytymistä ja laajentaa lapsen näkökulmaa sekä luo uusia toimintatapoja, jotka auttavat lasta tavoittelemaan kiinnostuksen kohteita järkevästi ja pitkäjänteisesti (Puolimatka 2010, 58). Näin ollen kasvatuksen lähtökohtana tulisi olla lapsen kiinnostus sekä tarpeet kuten tutkiminen, tekeminen ja luominen ja koulussa opittava asia tulisikin pyrkiä tekemään lapselle merkitykselliseksi, jotta hän jaksaa keskittyä ja ratkaista siihen liittyviä ongelmia (Puolimatka 2010, 158). Opettajan tulisi siis kasvattaa koulussa oppilaita ottaen huomioon heidän oppimiskokemuksensa (Törmä 2003, 83). Törmä (2003, 100) esittelee kasvatus- ja opetusnäkemys, jonka lähtökohtana on ajatella oppilasta merkityksiä ja maailmankuvaansa rakentavana yksilönä. Hänen mukaansa kasvu ja oppiminen tulee nähdä oppilaan elämäntilanteeseen sopeutettuna merkityksellisenä toimintana, jossa opettajan tarkoituksena on auttaa ja ohjata. Vaikka kasvatus onkin suurelta osin käytännöllistä toimintaa, on tärkeää myös muistaa, että se nojaa ihmiskäsityksiin ja arvoihin, joten opettajan kasvatukselliset ratkaisut edellyttävät aina koulukasvatuksen lähtökohtien arviointia ja tiedostamista (Puolimatka 2010, 12).

Koulukasvatuksen tavoitteita ja menetelmiä on vaikea erottaa täysin toisistaan. Puolimatkan (2010, 28) mukaan koulussa tapahtuva toiminta ei ole kasvatuksellista, ellei se ole arvokasta. Toisin sanoen arvotonta toimintaa ei voida pitää arvokkaana sillä perusteella, että se tuottaa arvokkaita tuloksia, sillä tällöin oppilas nähdään välineenä ja hänen tämänhetkisestä elämästään uhrataan tulevaisuuden hyväksi. Hän toteaa koulukasvatuksen tarkoituksen olevan saada oppilas arvokkaiden toimintojen pariin, jotka kehittävät häntä antaen perustan elää monipuolista ja merkityksellistä elämää. Esimerkiksi ei ole asianmukaista teettää oppilaille pitkäväteisiä tehtäviä sillä perusteella, että heidän tulee tottua pitkästyttäviin töihin myöhemmin työelämässä. Onkin tärkeää muistaa, että lapsi on kasvatuksessa osallinen, eikä pelkästään toiminnan kohde (Kuuskoski 2002, 119). Voidaan ajatella, että koulukasvatuksen tehtävänä on oppilaan sosiaalistaminen yhteiskunnan jäseneksi, (Vuorikoski 2003, 18) yksilöllisyyden

kehittäminen, opettaminen yhteiskunnan ylläpitämiseen tähtäävään toimintaan sekä opettaminen hyviin tapoihin sekä käyttöön (Kallio 2005, 49). Koulun sivistyksellinen päämäärä sekä lähtökohta on kuitenkin oppilaan ulkoista käytöstä määrittelevä moraalinen ja vaikka koulukasvatus pitääkin yksilön autonomisuutta arvossa, on myös yhteisöllisyys tärkeää (Kallio 2005, 49–50). Koulukasvatuksen tavoitteena onkin, että oppilas pystyy asettumaan yhteiskunnan luomiin moraalisiin normeihin (Kallio 2005, 50).

Kallio (2005, 41) toteaa opetussuunnitelmien kehittäjien vaikuttavan koulun kasvatustavoitteisiin sekä ihmiskäsitykseen, sillä suunnitelma antaa perustan sille, miten kouluopetuksen tulisi ohjata oppilasta sekä heijastaa yhteiskunnan kulttuurisia arvoja, aatteita ja ideologioita. Hän toteaa myös kodin ja koulun arvopohjien tuovan omat ulottuvuutensa koulukasvatukseen: Toisaalta arvopohja on yksilöllinen, mutta toisaalta sillä on myös yhteisöllinen ulottuvuus, ja opettajat ovat sitoutuneet opetussuunnitelmassa esille tuodun koulukasvatuksen arvopohjaan, joka pyritään tietoisesti välittämään uudelle sukupolvelle. Koulu onkin kodin jälkeen lapsen tärkein kasvatusympäristö (Kuuskoski 2002, 119). Pietilän (2003) mukaan koulukasvatukseen on kuitenkin kohdistettu kritiikkiä viime aikoina. Kritiikin mukaan koulun kehitystyössä ei ole pohdittu tarpeeksi koulukasvatuksen ihmiskäsitystä siis sitä, millainen ihminen on. Huomio on keskittynyt siihen, mitä talous ja markkinat vaativat koululta ja oppilailta, mikä taas on lisännyt koulun kasvatuspaineita ja muuttanut ihmiskäsitystä vastaamaan paremmin tulevaisuuden talouden ja markkinoiden tarpeisiin. (Kallio 2005, 15 mukaan.)

Koulukasvatus on käymässä läpi murrosta. Samaan aikaan kun talous ja markkinat pyrkivät vaikuttamaan koulukasvatukseen, yhä useammat perheet kärsivät "uusavuttomuudesta" ja kasvatusneuvottomuudesta, eivätkä ole varmoja siitä, mitä huoltajien kasvatusvastuuseen kuuluu (Värri 2000, 131). Koulukasvatus on kuitenkin myös vuorovaikutteista yhteistoimintaa kodin ja koulun välillä, joten on tärkeää, että vuoropuhelu toimii, sillä tällöin oppilaalle voidaan tarjota riittävä tuki koulunkäyntiin (Kuuskoski 2002, 119). Värri (2002, 61) mukaan koulukasvatuksen perusteissa tapahtunut ideologinen muutos on

väärentänyt pedagogisia suhteita yhä enemmän palveluntarjoaja-asiakassuhteiksi: Haastavissa tilanteissa opettajat katsovat asiaa kuten ennenkin, mutta huoltajien suhtautuminen on muuttunut yhä enemmän "asiakkaaksi" ja he kohtaavat opettajat usein yksilöllisten oikeuksien näkökulmasta. Voitaisiinkin sanoa, että muutos on hämärtänyt kasvattajien keskinäistä yhteisymmärrystä. Tirri (2002, 32) muistuttaa, että kasvatukseen liittyvissä ongelmatilanteissa opettajan on tärkeä hyvien vuorovaikutustaitojen lisäksi myös ymmärtää oman pedagogisen ajattelun lähtökohtia.

Oravakangas (2005, 210, 215) kritisoi suomalaisen koulutuksen suuntaa: Lasten ja nuorten mielenterveysongelmat lisääntyvät ja aiheuttavat seuraamuksia niin yksilölle kuin yhteiskunnallekin. Hän kyseenalaistaa olemmeko menossa oikeaan suuntaan kansallista kilpailukykyä tukevien koulukasvatuksen päämäärien kanssa: Markkinatalouden myötä kasvatuksen kentälle ilmestynyt tehokkuusvaatimus on vähentänyt yhteisöllisyyttä sekä kasvattajan yhteistä aikaa kasvatettavan kanssa sekä koulussa että kotona. Koulussa suuret opetusryhmät taas vähentävät lapsen opettajalta saamaa huomiota ja kotona huoltajat eivät jaksakaan keskittyä lapsen kasvatukseen pitkän työpäivän jälkeen (Oravakangas 2005, 210, 215). Yhteiskunnan tulisikin pohtia resursseja, jotka mahdollistaisivat inhimillisen kasvun, jonka myötä koulutus olisi taas kasvatusta ja voisi saavuttaa sille asetetut eettiset päämäärät (Oravakangas 2005, 210, 215).

Tirri (2002, 32) on tutkinut kasvatuksen eettisiä kysymyksiä opettajien näkökulmasta. Hänen tutkimuksessaan opettajat tunnistivat opetuksen keskeisiksi eettisiksi ongelmakohdiksi kasvatustyön vision epäselkeyden sekä yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden toteuttamisessa. Opettajat kuitenkin ilmaisivat aitoa halua keskittyä opettajan työhön kuuluvaan kasvatustehtävään. Aika ja resurssit kuitenkin rajasivat ja määrittivät tätä mahdollisuutta.

## 3 KASVATUSKUMPPANUUS

### 3.1 Kasvatuskumppanuuden määritelmä

Kasvatuskumppanuutta voidaan kuvailla vastavuoroisesti kannustavaksi vuorovaikutukseksi koulujen, kotien ja ammattilaisten välillä, jolla pyritään vastaamaan sekä lasten että perheiden tarpeisiin (Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, Poston & Nelson 2005, 66). Kasvatuskumppanuus tarkoittaa siis kasvatuksen sisällä tapahtuvia päätöksiä, konstruktioita ja toimintaa sekä eri kasvatuksellisten tahojen, kuten perheiden, koulun ja yhteisöjen, yhteistyötä. Se voi olla ihmisten sekä instituutioiden välistä yhteistä toimintaa, jonka tarkoitus on tukea lapsen kehitystä. (Gurlui 2014, 606–607; Rimpelä 2013, 32.)

Ammattikasvattajan tulee työskennellä lapsen elämän eri tahojen kanssa. Vaikka kasvatuskumppanuudessa painottuvat vastavuoroisuuden periaatteet, asetetaan silti suurempia odotuksia ammattikasvattajaa kohtaan, sillä hänen on luotava kasvatuskumppanuudelle suotuisat olosuhteet sekä arvioitava omia ajattelutapoja kriittisesti osana ammatillista kehitystä, ymmärtää erilaisia elämäntilanteita sekä arvoja ja kunnioittaa erilaisuutta (Karila 2006, 96). Ammattilaisten vastuu kasvatuskumppanuuden mahdollistajana tulisi ymmärtää rinnakkaiseksi myötävaikuttamiseksi huoltajien velvollisuuksiin (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle 2004). Perheiden ja niiden yhteistyötä koskevien odotusten ja tarpeiden monipuolisuus, monikulttuuristen perheiden lisääntyminen sekä perherakenteissa tapahtuneet muutokset, jotka edellyttävät monipuolisesti palvelevia toimintamuotoja, tuovat koulutuksen kentälle uusia vaatimuksia. (Lämsä 2013, 57.) Karila (2006, 97) huomauttaakin, että nykypäivän kasvattajilta vaaditaan herkkyyttä kehittää erilaisiin vuorovaikutussuhteisiin soveltuvia ammatillisia työvälineitä.

Tutkimusten mukaan (Lämsä 2013, 54; Opetushallitus 2007, 3) lapsi hyötyy kasvatuskumppanuudesta usealla eri tavalla: Kumppanuudella on turvallisen kasvuympäristön luomisen lisäksi monia muita positiivisia vaikutuksia lapsen elämään. Ensinnäkin se vaikuttaa myönteisesti lasten koulumenestykseen,



koulun ja luokan ilmapiiriin, kotitehtävien tekemiseen sekä lasten asennoitumiseen koulutusta kohtaan. Se voi myös ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä sekä auttaa niiden selvittämisessä. Kasvatuskumppanuuden ajatellaan myös lisäävän opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa häntä tunnistamaan lasten erityistarpeet sekä tarjoamaan lasten yksilöllisten tarpeiden ja edellytysten mukaista opetusta (Lämsä 2013, 54; Opetushallitus 2007, 3). Lisäksi vanhemmat ja huoltajat voivat rakentaa laajemman ja syvemmän kuvan lapsesta sekä hänen tavoistaan toimia (Lämsä 2013, 59).

Perusopetuslaissa todetaan jo opetuksen järjestämisen perusteissa, (21.8.1998/628) että koulu on velvollinen tekemään yhteistyötä huoltajien kanssa. Tämän yhteistyön tavoitteena on tunnistaa oppilaan tuen tarpeet mahdollisimman nopeasti sekä torjua koulussa ilmeneviä ongelmia, kuten kiusaamista. Esimerkkinä voidaan tarkastella vaikka erityisen tuen järjestämistä: Vaikka erityisen tuen päätös ja järjestäminen tehdään moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa, on huoltajat otettava mukaan suunniteltaessa oppilaan henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Oppilashuoltolain (30.12.2013/1287) mukaan opiskeluhuoltoa on myös toteutettava yhteistyössä oppilaan sekä hänen huoltajiensa kanssa. Lain mukaan opiskeluhuoltoa koskevan kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena on vahvistaa huollon toteutumista monialaisena yhteistyönä, edistään hyvinvointia, turvallisuutta ja yhteisöllistä toimintaa. Koulujen tulee laatia opiskeluhuoltosuunnitelma, johon on kirjattava tavoitteet oppilaan, huoltajien, oppilaitoksen sekä muiden oppilaan hyvinvointia tukevien tahojen yhteistyön järjestämisestä (Oppilashuoltolaki 30.12.2013/1287). Opetuksen järjestäjänä koulu on vastuussa siitä, että oppilashuollossa ollaan myös tietoisia koulun ja kodin yhteistyön tavoitteista (Opetushallitus, 2007, 9).

Blue-Banning ym. (2004, 181) tutkimuksen mukaan maalaisjärki, *common sense*, ja tavallinen inhimillinen säädyllyisyys ovat keskiössä kasvatuskumppanuuden syntymiseksi. Kasvatuskumppanuuden kehittämiseksi voitaisiin heidän mukaansa esimerkiksi kouluttaa opettajia kumppanuuden

kehittämiseen ja käydä enemmän dialogia ammattilaisten ja huoltajien välillä. Eri tahojen väliset keskustelut voivat auttaa kumpaakin ymmärtämään toistensa näkökulmia. Tutkimuksen mukaan opettajan näkökulmasta on myös tärkeää, että huoltajat kertovat kuinka erilaiset perheessä tapahtuneet asiat ovat vaikuttaneet perheeseen. Toisaalta myös huoltajien on kuultava ammattilaisen näkökulma siitä, miksi tietyt asiat tehtiin niin kuin tehtiin. Blue-Banning ym. (2004, 181) korostivat myös tutkimuksessaan, että useimmat huoltajat ovat valmiita suhtautumaan järkevästi lastensa koulunkäyntiin, mikäli heille tarjotaan tarpeeksi tietoa aiheesta.

## **3.2 Kodin ja koulun vuorovaikutuskulttuuri**

### **3.2.1 Vuorovaikutus kasvatuskumppanuudessa**

Kasvatuskumppanuus rakentuu vuorovaikutukselle, jota ohjaavat kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja dialogisuuden periaatteet (Lämsä 2013, 51). Se voi olla monen eri ammattilaisen ja huoltajien välistä vuorovaikutusta, ei siis pelkästään huoltajien ja opettajan välistä viestintää (Summers ym. 2005, 66). Gurluin (2014, 607, 610) mukaan kaikki lapsen elämään liittyvät tahot voivat olla kasvatuskumppanuudessa keskenään. Esimerkiksi kasvattajat, terveydenhuollon, opetusalan sekä turvallisuusalan ammattilaiset voivat toteuttaa kasvatuskumppanuutta. Taustalla on ajatus siitä, että vaikka vanhemmat ovatkin lapsen ensisijaisia kasvattajia, myös koko yhteisön on otettava vastuuta lapsen kasvatuksesta (Gurlui 2014, 607, 610). Eri yhteistyötahot takaavat sen, että jokaiselle kasvatuskumppanuuteen kuuluvalla on tarjolla tarvittaessa tukea eikä kukaan jää yksin (Lämsä 2013, 52).

Lämsän (2013, 52) mukaan kodin ja koulun kumppanuuteen tähtäävä vuorovaikutus on tavoitteellista. Yksi keskeinen tavoite on, että lapsen ympärille rakentuisi laaja kasvattajien verkosto, joka luo lapselle turvallisen kasvuympäristön tukien samalla huoltajia heidän kasvatustyössään sekä ettei yksikään lapsi jäisi yksin, mutta myös jokaisella aikuisella olisi tukenaan toinen aikuinen. Kasvatuskumppanuudella pyritään vastaamaan myös lasten kasvaviin

tuen tarpeisiin (Gurlui 2014, 607). Koulun ja kodin välisellä kumppanuudella on myös erityinen tehtävä niissä tilanteissa, jolloin huoltajat eivät jostain syystä jaksa tukea lapsensa kehitystä riittävällä tavalla ja vanhemmuudessa on vaikeuksia (Rimpelä 2013, 32; Kuuskoski 2002, 114).

Koulun vuorovaikutuskulttuuri muuttuu, mikäli kasvatusta ymmärretään perheiden ja koulun yhteiseksi jaetuksi kasvatustehtäväksi (Lämsä 2013, 50, 55). Huoltajien ja kasvatuksen ammattilaisten keskinäisten suhteiden synnyttämiselle ja ylläpitämiselle annetaan paljon painoarvoa sekä kiinnitetään erityistä huomiota huoltajan lasta koskevaan tietämykseen, näkemykseen sekä lasta koskeviin ratkaisuehdotuksiin päämääränä koulun ja kodin välinen aito ja tasavertainen kohtaaminen sekä vuoropuhelu. (Kekkonen 2012, 50–52.) Tähän vuoropuheluun voidaan päästä luomalla kodin ja koulun vuorovaikutukseen rakenteita, jotka luovat pysyvyyttä ja jatkuvuutta oppilaan elämään. (Kuuskoski, 2002, 123.)

Lämsä (2013, 59) painottaa, ettei kasvatuskumppanuudessa kodin ja koulun välinen viestintä ja vuorovaikutus saisi keskittyä pelkästään negatiivisiin asioihin. Myönteinen palaute on erityisen tärkeää etenkin niille perheille, joissa lapsen kasvu tai koulunkäynti eivät ole sujuneet ilman ongelmia. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 36) todetaan, että oppilaan oppimista ja kehitystä koskevat positiiviset ja kannustavat viestit ovat tärkeitä. Myönteinen palaute kertoo vanhemmille opettajan kiinnostavan huomiota lapsen onnistumisiin sekä välittää kuvaa siitä, että lapsen onnistumisen kokemukset ovat myös opettajalle tärkeitä ja tällöin ongelmatilanteet voivat olla helpommin selvitettävissä, mikäli vanhemmat kokevat, että opettaja näkee heidän lapsessaan myös myönteisiä asioita. (Kampman ym. 2015, 130.)

Kohtaaminen, kuunteleminen ja kunnioitus ovat olennaisessa osassa kasvatuskumppanuuden syntymistä ja kodin ja koulun välinen vuorovaikutus alkaa toisen kuulemisena, joka ilmenee todellisena ja rehellisenä kiinnostuksena toisen ajatuksia ja asiaa kohtaan (Opetushallitus 2007, 11). Kumppanuuden rakentamisen kannalta on tärkeää, että keskusteluympäristö on turvallinen ja

avoin ja molempien osapuolten on osattava ottaa vastaan toistensa ajatuksia tavalla, joka vahvistaa yhteisymmärrystä sekä eri näkökulmien sovittamista yhteen (Opetushallitus 2007, 11). On myös hyvin tärkeää, että kumpikin osapuoli kunnioittaa toisiaan sekä eriäviä käsityksiä ja näkemyksiä asioista (Karila 2006, 95) ja, että osapuolet tiedostavat kodin ja koulun erot ja ominaislaadut, sillä niiden pohjalta voidaan ymmärtää lapsen käyttäytymistä näissä toimintaympäristöissä (Korhonen, 2006, 67–68). Erilaisuuksien käyttäminen voidaan nähdä kuitenkin voimavarana kumppanuuden kehittymiselle (Karila 2006, 108). On myös tärkeää, että huoltajille kerrotaan avoimesti koulun toiminnasta ja tavoitteista, sillä tämä auttaa huoltajia hahmottamaan omaa rooliaan lapsensa koulunkäynnissä ja edistää yhteistyötä. (Ijäs 2013, 188.)

Opettajien ja huoltajien väliset tapaamiset keskittyvät yleensä keskusteluun oppilaan koulumenestyksestä (Gordon 2006, 157). Gordon (2006, 157–159, 163) kuitenkin toteaa keskustelun usein lähtevän harhateille kouluun liittyvistä aiheista. Ongelmalliseksi tilanteen luo se, että opettajalla on harvoin koulutusta kouluasioiden ulkopuolelle menevien ongelmien ratkomiseen. Tämä voi aiheuttaa avuttomuuden, järkytyksen sekä suuttumuksen tunteita. Onkin tärkeää, että opettajille tarjotaan työvälineitä näiden ongelmien kohtaamiseen työelämässä. Gordonin (2006, 157–159, 163) mukaan toimivan koulun periaatteiden mukaan opettajan on määriteltävä, kenelle ongelma oikeasti kuuluu; huoltajalle vaiko opettajalle. Mikäli ongelma on huoltajan, täytyy opettajan tehdä päätös siitä voiko, osaako tai jaksako hän auttaa. Opettajan päättäessä auttaa, käyttää hän apunaan aktiivista kuuntelua. Kuuntelemalla aktiivisesti huoltajaa voi opettaja auttaa häntä sanomaan mitä hän todella tarkoittaa, vähentämään vanhemman vihamielisyyttä sekä saada hänet tuntemaan tulleensa ymmärretyksi. Gordon (2006, 158) kuitenkin muistuttaa, ettei aktiivista kuuntelua ole tarkoituksenmukaista käyttää, mikäli opettaja tuntee olevansa kykenemätön auttamaan.

Aktiivinen kuuntelu voi siis olla yksi toimivan koulun ja kodin vuorovaikutuksen merkki (Gordon 2006, 163). Toimivaan vuorovaikutukseen kuuluu myös se, että vanhemmat kokevat itsensä tervetulleiksi koulun

toimintaan ja toimivassa kasvatuskumppanuudessa koululla onkin suuri rooli kodin ja koulun toimivan vuorovaikutuksen mahdollistajana, sillä sen vastuulla on taata asianmukaiset resurssit henkilöstölle sekä viihtyisä tila yhteisille tapaamisille (Opetushallitus 2007, 12). Toimiva kasvatuskumppanuus vaatii lisäksi arviointia ja suunnittelua ja on tärkeää, että koulun ja kodin yhteistyö sisällöt rakennetaan yhdessä vuorovaikutuksessa huoltajien kanssa (Ojala & Launonen 2003, 316–317).

Koulun ja kodin väliset hyvät suhteet vaikuttavat lapsen edistämällä turvallisen oppimisympäristön syntymistä (Opetushallitus 2007, 12). Tasapainoisessa ja vastavuoroisessa ilmapiirissä lapsi näkee myös, että aikuiset välittävät sekä toisistaan että lapsesta itsestään (Korhonen 2006, 69). Toimiva vuorovaikutus lisää lapsen turvallisuuden tunnetta (Opetushallitus 2007, 12; Ojala & Launonen 2003, 324) ja kouluviihtyvyyttä sekä auttaa häntä ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan (Ojala & Launonen 2003, 324). Kodin ja koulun vuorovaikutus kartuttaa lapsen sosiaalista pääomaa eli arvoja, normeja, yhteisön tukea, sosiaalisia verkostoja ja luottamusta ja synnyttää lapselle kokemuksen yhteisestä sosiaalisesta maailmasta sekä luo luottamusta ympärillä oleviin aikuisiin (Kuuskoski 2002, 114). Panostaminen vuorovaikutussuhteen kehittymiseen, lujittumiseen ja syventymiseen on myös kasvatuskumppanuuden perusta, jota opettaja voi muokata esimerkiksi kasvatuskeskustelujen avulla. (Karila 2006, 105.) Myös hyvä oppilaantuntemus edesauttaa toimivaa vuorovaikutusta ja siitä voi olla apua opettajalle huoltajien kohtaamisessa (Ojala & Launonen 2003, 317).

Owenin, Waren ja Barfootin (2000, 424) tutkimuksen mukaan kasvatuskumppanuus vaikuttaa myönteisesti kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen. Tutkimuksen mukaan kodin ja koulun välinen tiedonjakaminen lapsesta muuttaa kodin sisäistä vuorovaikutusta sensitiivisemmäksi, kannustavammaksi, stimuloivammaksi sekä ilmentää kokonaisvaltaisesti korkeamman tasoista huoltajuutta. Kaiken kaikkiaan huoltajan ja lapsen välinen vuorovaikutus muuttuu positiivisemmaksi. Tämän lisäksi huoltajien tuodessa ilmi enemmän kasvatuskumppanuuden mukaista

käyttäytymistä, he myös käyttäytyivät lastaan kohtaan kunnioittaen tämän autonomiaa, stimuloiden kognitiivisia kykyjä sekä ilmensivät vähemmän vihamielisyyttä. Owenin ym. (2000, 424, 425) mukaan lapsi hyötyy myös kasvatuskumppanuudesta, sillä se vaikuttaa lapsen kokemuksiin sekä käyttäytymiseen, jotka ovat sidoksissa positiivisiin sosiaalistumisen prosesseihin. Hän toteaa myös huoltajan kannalta vuorovaikutuksen ja informaation jakamisen olevan kannattavaa, sillä tällöin huoltaja demonstroi koululle olevansa kiinnostunut sekä panostavansa lapsensa hyvinvointiin. Tiedon jakamisen ansiosta taas oppilaalle voidaan tarjota tukea hänen henkilökohtaisiin tarpeisiinsa sekä rakentaa ja vahvistaa luottamusta kodin ja koulun välillä ja positiivinen vuorovaikutus johtaa myös siihen, että huoltajat alkavat arvostaa kasvatustalouden ammattilaisia enemmän.

Blue-Banning ym. (2004, 180, 182) raportoivat tutkimuksessaan sekä huoltajien että kasvatustalouden ammattilaisten painottavan kommunikation, sitoutumisen, tasa-arvon, taitojen, kunnioituksen ja luottamuksen tärkeyttä onnistuneen kasvatuskumppanuuden pohjana. Perälä-Littunen ja Böök (2019, 43) taas raportoivat, että kasvatuskumppanuudessa tulee ottaa huomioon se, että vaikkakin huoltajat nähdään lastensa asiantuntijoina, on tärkeää kuitenkin muistaa, että opettajat ovat kasvatustalouden ammattilaisia. Lämsän (2013, 58–59) mukaan opettaja ja huoltajat taas jakavat asiantuntijuuden ja oleellista onkin se, kuinka opettaja tuo esiin oman osaamisensa, tietonsa ja taitonsa sekä miten hän ottaa huoltajien lasta koskevan tuntemuksen huomioon.

### **3.2.2 Kasvatuskumppanuuden haasteet**

Karila (2006, 94) toteaa kasvatuskumppanuuden luovan haasteita huoltajien ja kasvatustalouden ammattilaisten väliselle vuorovaikutussuhteelle, sillä esimerkiksi kasvatukseen tai koulun ja kodin vuorovaikutukseen liittyvät eriävät käsitykset saattavat aiheuttaa ongelmia kumppanuuden toteutumiselle. Perälä-Littusen ja Böökin (2019, 43) tutkimuksen mukaan perheiden moninaisuus voi myös aiheuttaa haasteita: Huoltajilla saattaa olla puutteelliset taidot, kompetenssi, aika tai jaksaminen toteuttaa kasvatustalouden kumppanuutta. Heidän tutkimuksensa

mukaan joillakin huoltajilla voi olla myös ongelmallisia asenteita, oman elämän ongelmia tai huonoja muistoja omalta kouluajalta, jotka voivat rajoittaa koulun ja kodin positiivisen vuorovaikutuksen toteutumista. Lämsä (2013, 194–197) lisää huoltajien yhteistyöstä kieltäytymisen haasteiden listalle. Joskus huoltajat saattavat vetäytyä vuorovaikutuksesta tai käyttäytyä hyökkäävästi, jolloin opettajalta vaaditaan erityisiä vuorovaikutustaitoja yhteistyön ylläpitämiseksi. Perälä-Littunen ja Böök (2019, 43) muistuttavat myös, että kasvatuskumppanuuden haasteisiin kuuluu myös lapsen äänen huomioonottaminen: Kumppanuuden tavoitteena on lapsen hyvinvointi, joten on luonnollista, että myös hänen äänensä tulisi kuuluviin häntä koskevissa asioissa.

Kuten jo aiemmin mainittiin perheiden moninaisuus voi aiheuttaa haastavia tilanteita ja huoltajilla saattaa olla puutteelliset taidot, kompetenssi, aika tai jaksaminen toteuttaakseen kasvatuskumppanuutta (Perälä-Littunen & Böök 2019, 43). Erilaisilla perheillä on myös erilaisia odotuksia koulua kohtaan sekä erilaisia edellytyksiä toteuttaa kasvatuskumppanuutta ja esimerkiksi elämäntilanteiden vaihtelut, erilaiset kulttuuritaustat, muutokset lapsiperherakenteissa ja suuret muutokset lapsen elämässä heijastuvat oppilaan koulunkäyntiin ja ovat hyvinvoinnin riskitekijöitä (Kuuskoski 2002, 120). Vastavuoroisen luottamuksen rakentuminen onkin aikaa vievä prosessi, joka vaatii riittävästi kohtaamisia ja tutustumista (Karila 2006, 101). Kodin ja koulun yhteistyön lisäksi myös erilaisten ammattiorganisaatioiden on kyettävä toimimaan vuorovaikutuksessa rakentamassa kouluyhteisön sekä koululaisten hyvinvointia ja kouluihin tulisikin tuoda lisää erityisosaamista, erityisopettajia, terveydenhoitajia, koulukuraattoreita ja -psykologeja sekä huoltaja ja oppilaslähtöistä yhteistyökulttuuria kouluhyvinvoinnin takaamiseksi (Kuuskoski 2002, 122).

Lämsä ja Karhuniemi (2013, 163) toteavat opettajien kohtaavan työssään vanhempia, joiden kanssa kasvatuskumppanuuden toteuttaminen voi olla työlästä. Tällaisissa tilanteissa vanhempien ylisuojeleva tai ylireagoiva käytös, välinpitämättömyys, syyttäminen tai hyökkäävyys voivat olla esimerkiksi syitä

kumppanuuden ongelmiin ja opettajan olisi kuitenkin kyettävä rakentamaan yhteistyötä koulun ja kodin välillä myös tällaisissa haasteellisissa tilanteissa hankalien vanhempien kanssa (Lämsä & Karhuniemi 2013, 163). Lake ja Billingsley (2000, 249) ehdottavat, että opettaja voi minimoida yhteentörmäykset huoltajien ja opettajan kumppanuudessa panostamalla kodin ja koulun väliseen suhteeseen, kehittämällä vahvan ja vastavuoroisen yhteyden sekä oppilaan että hänen huoltajiensa kanssa (Lake & Billingsley 2000, 249). Hyvien kommunikaatiomenetelmien käyttäminen antaa mahdollisuuden kehittää perustan antoisan ja tyydyttävän kumppanuussuhteen kehittymiselle, jossa huoltajat tuntevat, että heitä kunnioitetaan sekä arvostetaan ja konfliktitilanteet kodin ja koulun välillä ratkaistaan helposti. Kuuskoski (2002, 119) huomauttaa, että usein kasvatuskumppanuutta aletaan työstämään vasta ristiriitojen ilmaantuessa ja olisikin tärkeää, että lapsen elämässä olevat aikuiset näkisivät toisensa heti voimavarana eivätkä odottaisi yhteentörmäyksiä. Ijäs (2013, 189) muistuttaa myös, että opettajan tulee antaa tilaa myös huoltajien asialliselle kriittisyydelle, sillä kasvatuskumppanuudessa pyritään molemminpuoliseen kuulemiseen ja rakentavaan yhteistyöhön.

Kasvatukseen liittyvät eettiset ongelmat syntyvät tyypillisesti huoltajan ja kasvatusalan ammattilaisten erilaisista tulkinnoista siitä, mikä milloinkin on oppilaan parhaaksi toimimista (Tirri 2002, 28). Yhä suurempi osa huoltajista on epätietoisia siitä, millaista toimintaa ja vaikuttamista lapsen koulunkäynti edellyttää huoltajalta (Kuuskoski 2002, 114). Hankalaa on myös se, että ongelmatilanteissa huoltaja saattaa tulkita asioita pelkästään oman lapsensa näkökulmasta katsomatta koko kokonaisuutta ja opettaja taas ei voi aina puolustautua avoimesti, sillä häntä sitoo vaitiolovelvollisuus (Ijäs 2013, 185–186). Onkin tärkeää, että opettajalle tarjotaan tukea haastavien tilanteiden toistumiseen, sillä toistuvat haasteet ja tuen puuttuminen voi johtaa työuupumukseen, sairaslomiin ja työkyvyttömyyteen ja yhteistyö eri tahojen kanssa voi myös tuoda haastavaan tilanteeseen uusia näkökulmia sekä auttaa ongelmanratkaisussa (Lämsä & Karhuniemi 2013, 178).



Lämsä (2013, 57) toteaa kasvatuskumppanuuteen tarvittavan ammattitaidon rakentuvan vuorovaikutustaidoista, toiminnan reflektoinnista ja kodin ja koulun yhteisen ymmärryksen etsimisestä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Hän toteaa, että opettajan on myös pidettävä mielessä, että hänellä on eettinen sitoumus oppilaan oikeuksien toteutumiseen sekä hänen etunsa toteutumisen edistämiseen kaikissa tilanteissa: Haastavat tilanteet vaativat siis opettajalta erityistä taitoa kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi. Epsteinin (2013, 115) tutkimuksen mukaan kasvattajien tulisi oppia toteuttamaan tutkimuspohjaisia käytäntöjä, jotka osallistavat oppilaan perhettä tavalla, joka tukee oppilaan oppimista sekä kehitystä. Lake ja Billingsley (2000, 249–250) toteavat, että kasvatuskumppanuus vaatii hyvää kommunikointia, ongelmanratkaisua sekä neuvottelutaitoja. Heidän mukaansa kodin ja koulun kumppanuussuhteen tavoitteena tulisi olla nähdä haastavat tilanteet mahdollisuutena kasvulle, sillä ristiriitatilanteet voivat tarjota tilaisuuksia kehittää koulun toimintaa. He toteavat, että opettajan tulisi osata katsoa konfliktitilanteita myös huoltajan näkökulmasta pystyäkseen reagoimaan niihin asianmukaisesti sillä myös huoltajan kuunteleminen ja hänen näkemyksensä huomiointi auttavat ratkomaan erimielisyyksiä. On tärkeää tiedostaa mistä ristiriidat ilmenevät, jotta voidaan työskennellä kodin ja koulun kanssa kohti yhteisiä tavoitteita ja pienentää eri tahojen näkemyseroja.

Kuuskosken (2002, 120) mukaan opettajan näkökulmasta liian suuret ryhmäkoot, opettajien pysyvyys, vanhempien passiivisuus sekä huoltajien tietämättömyys vaikeuttavat kasvatuskumppanuuden rakentamista. Liian suuret ryhmäkoot aiheuttavat sen, että opettajalle ei jää tarpeeksi aikaa lapsen ja perheen kohtaamiseen, eikä luottamuksellista vastavuoroisuutta ehdi syntyä. Tämän lisäksi opettajien lyhyet työsuhteet rajaavat kasvatuskumppanuuteen käytettävissä olevaa aikaa ja mikäli opettaja pysyy vain lyhyen ajan työsuhteessaan, ei hän ehdi rakentaa vuorovaikutusta kodin ja koulun välille (Kuuskoski 2002, 120). Kuuskoski (2002, 120) toteaa myös huoltajien passiivisten asenteiden vaikeuttavan vuorovaikutuksen luomista. He saattavat olla välinpitämättömiä koulun toimintaa kohtaan tai myös tietämättömiä siitä, miten

suuri hyöty on tuntee oman lapsen luokkatovereiden huoltajia, keskustella kasvatuksesta sekä luoda turvaverkostoa.

Lake ja Billingsley (2000, 250) tutkivat koulun ja huoltajien suhdetta erityisopetuksen näkökulmasta. Heidän tutkimuksensa mukaan on tärkeää, että kodin ja koulun välistä luottamusta ei rikota vaan sitä pidetään yllä, sillä huoltajat kertoivat, että luottamuksen rikkoontua koulun tekemä toiminta luottamuksen korjaamiseksi miellettiin liian myöhäiseksi, "too little, too late". Tästä syystä onkin erityisen tärkeää, että opettajat työskentelevät huoltajien kanssa ja hoitavat ristiriitatilanteet ennen kuin kodin ja koulun välinen luottamus ehtii rikkoontua. Hornby ja Blackwell (2018, 114–116) tutkivat kodin ja koulun vuorovaikutuksen suhteita rehtoreiden näkökulmasta. Tutkimuksen tulokset jaettiin neljään eri ryhmään: huoltajaan ja perheeseen liittyvät tekijät, huoltajaan ja opettajaan liittyvät tekijät, yhteiskunnalliset tekijät sekä käytännölliset esteet. Esimerkiksi huoltajien omat negatiiviset muistot ja kokemukset sekä heidän oman elämänsä ongelmat olivat huoltajaan ja perheeseen liittyviä haasteita. Huoltajaan ja opettajaan liittyviin tekijöihin kuuluivat esimerkiksi opettajan riittämätön osaaminen kodin ja koulun välisen suhteen luomiseen, opettajan ajanpuute, luottamuspuula kodin ja koulun välillä sekä ongelmat huoltajan ja lapsen välisessä kommunikaatiossa. Rehtorit listasivat esimerkiksi huoltajien mielenterveysongelmat ja rasismien yhteiskunnallisiksi haasteiksi sekä koulun ja kodin yhteisen ajan puutteen käytännön haasteeksi.

### **3.3 Huoltajien osallisuus**

Osallisuus on abstrakti ja moniulotteinen käsite, jonka määrittely saattaa olla hankalaa, sillä sille ei ole muodostunut yhtä yhtenäistä määritelmää (Vuorenmaa 2016, 19–20). Osallisuudesta voidaan puhua kansalaisuutena, liittämisenä, osallistumisena, vaikuttamisena, voimaantumisenä tai yhteisöllisyytenä ja sitä voidaan kutsua myös osattomuuden ja syrjäytymisen vastakohtaksi (Kivistö 2014, 42). Osallisuus voidaan määritellä myös tunteeksi, joka syntyy ihmisessä, kun hän kokee olevansa osallinen (Karlsson 2005, 8). Se näyttäytyy

konkreettisina tekoina ja tapana toimia toisen ihmisen kanssa yhteisöllisessä sekä vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa (Karlsson 2005, 8).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä perusopetuslaki määrittävät ja säätelevät kodin ja koulun tekemää yhteistyötä. Huoltajien osallisuus liittyy vahvasti kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja koulun toimintakulttuuriin kuuluu se, että huoltajat saavat olla mukana koulutyössä sekä koulun kehittämisessä (POPS 2014, 35). Osallisuuden päämääränä on varmistaa, että jokainen oppilas saa oman tarpeidensa sekä kehitystasonsa mukaista opetusta sekä tukea ja ohjausta koulutyöhön (POPS 2014, 35). Huoltajien osallisuus tarkoittaa osallistumista koulun kehittämiseen sekä opetuksen toteuttamiseen (Niemi, Heikkinen & Kangas 2010, 53). Koulun tulee keskustella huoltajien kanssa opetuksen järjestämisen keskeisistä asioista, kuten oppimisen tavoitteista, ympäristöstä ja työtavoista, arvioinnista, todistuksista, opetussuunnitelmasta, oppimisen tuesta sekä oppilashuollosta ja huoltajille tulee tarjota myös mahdollisuus tutustua koulun toimintatapoihin. (POPS 2014, 36.)

Kohonen ja Tiala (2002, 6) toteavat, että osallisuudesta on joukko erilaisia tulkintoja, joten on vaikea määritellä sitä yksiselitteisesti. Heidän mukaansa siitä voidaan kuitenkin tunnistaa erilaisia tasoja, jotka voidaan jakaa neljään eri osaan: tieto-osallisuuteen, joka edustaa osallisuuden helposti toteutettavia muotoja, kuten esimerkiksi tiedottamista, kuulemista ja kyselyitä, suunnitteluosallisuuteen, joka edustaa syvempää vuorovaikutusta, kuten esimerkiksi yhdessä asioiden suunnittelua, päätösosallisuuteen, joka edustaa osallisuutta päätöksentekoon sekä toimintaosallisuuteen, joka edustaa esimerkiksi yhdessä tekemistä, osallistumista ja talkoohenkeä.

Huoltajien osallisuudella on monia positiivisia vaikutuksia niin oppilaisiin, opettajiin kuin huoltajiin. Osallisuus kasvattaa huoltajien koulua kohtaan tuntemaa luottamusta ja arvostusta sekä sitoutumista koulun ja kodin yhteisesti sovittuihin pelisääntöihin sekä periaatteisiin ja myös tukee koulun ja kodin yhteisen kasvatusvastuun toteutumista. (Karhuniemi 2013, 80.) Osallisuus voi vaikuttaa positiivisesti myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä lisätä näiden kahden välistä yhteisöllisyyden tunnetta (Niemi, Heikkinen & Kannas

2010, 57, 60). Sillä voi olla myös positiivinen vaikutus oppilaiden oppimismotivaatioon, hyvinvointiin sekä oppimistuloksiin (Oostdam & Hooge 2012, 347). Osallisuus edistää myös oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä, sillä sen tiedetään lisäävän hyvinvointia sekä turvallisuutta koulussa. (POPS 2014, 35.)

Niemi, Heikkinen ja Kannas (2010, 53–57) argumentoivat, että viime aikojen koulupoliittisessa keskustelussa on puhuttu usein huoltajien osallisuudesta koulumaailmassa vaikkakin esimerkiksi opetuksen suunnittelussa huoltajien rooli on ollut perinteisesti vähäinen. Pyrkimyksenä on ollut osallistaa huoltajia enemmän koulun kehittämiseen sekä opetuksen toteuttamiseen. He kuitenkin toteavat, että huoltajien osallisuus ei kuitenkaan voi toteutua, jos huoltajat eivät ole valmiita osallistumaan lastensa opiskeluun sekä rakentamaan yhteisöllisyyttä tukevaa toimintakulttuuria. Oostdam ja Hooge (2012, 347) tiivistävät, että koulumaailmassa huoltajien osallisuutta pidetään tärkeänä, mutta monet koulut ovat kuitenkin epävarmoja siitä, miten osallisuutta pitäisi käsitellä: Koulujen tehtävänä on määrittää osallisuuteen liittyvät puitteet sekä säännöt, kun opettajat taas ovat avainasemassa huoltajien osallisuuden mahdollistajina. Ongelmana onkin, että he usein pitävät huoltajat etäällä, jolloin osallisuuden toteutuminen on vaikeaa (Oostdam & Hooge 2012, 347).

Huoltajat eivät haluaisi olla ainoastaan tiedottamisen kohde vaan heillä on usein aitoa kiinnostusta lapsensa koulunkäyntiin sekä koko koulun toimintaan ja tästä syystä huoltajien osallistaminen olisikin tärkeää (Karhuniemi 2013, 80–81). Osallisuutta voidaan edistää esimerkiksi erilaisilla teknisillä alustoilla, vanhempainkokouksissa tai yhteistyöpäivinä sekä koulussa toimivilla rakenteilla (Karhuniemi 2013, 80–81). Tällaisia rakenteita ovat esimerkiksi vanhempainyhdistykset ja luokkatoimikunnat (Karhuniemi 2013, 80–81). Koulun tulisikin määritellä kuinka huoltajat voivat osallistua opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun ja arviointiin ja huoltajille tulisi antaa tietoa kodin ja koulun välisen yhteistyön mahdollisuuksista, mikä taas edellyttää koulun henkilöstöltä aktiivista roolia (Opetushallitus 2007, 9).

Yamamoto ja Shimizu (2009, 61) tutkivat huoltajien asenteita lisäämällä heidän osallisuuttaan lastensa koulumaailmaan. Huoltajat osallistuivat ohjelmaan, joka kesti vuoden. Sen alussa ja lopussa osallistujat täyttivät kyselyn, joka koski heidän asenteitaan koulua kohtaan. Tutkimuksen mukaan osallisuus lisäsi huoltajien halua osallistua lastensa koulunkäyntiin. Suomen Vanhempainliiton barometri (2018) tutki taas vanhempien osallisuutta selvittämällä heidän mielipiteitään omista vaikutusmahdollisuuksistaan koulun kasvatustavoitteisiin. Jopa 49 % kyselyyn osallistuneista alakouluikäisten huoltajista vastasi, ettei koulu ole tarjonnut heille mahdollisuutta kasvatustavoitteiden määrittelyyn. Kaiken kaikkiaan, vaikka osallisuuden käsite saattaa olla hankalaa määrittellä, osallisuutta tuodaan kuitenkin esiin selkeästi opetussuunnitelmassa ja huoltajien osallisuuteen liittyy useita positiivisia vaikutuksia. Tästä syystä voitaisiinkin sanoa, että huoltajien osallistaminen nähdään merkityksellisenä suomalaisessa koulussa.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimustehtävä, tutkimuskysymykset ja lähestymistapa

Tutkimuksen tarkoitus on tutkia kasvatuskumppanuutta sekä koulun kasvatustavoitteita alakouluopettajien ajatusten sekä kokemusten avulla. Tutkimuksella pyritään saamaan lisää tietoa siitä, mitä opettajat ajattelevat kasvatuskumppanuudesta sekä koulun kasvatustavoitteista sekä millaisia asioita ja kokemuksia opettajat nostavat niistä esille.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia alakouluopettajilla kasvatuskumppanuudesta?
2. Millaisia näkemyksiä alakouluopettajilla on koulun kasvatustavoitteista?

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisella otteella. Kvalitatiivista tutkimusta voidaan kuvailla myös laadulliseksi, ihmistieteelliseksi, pehmeäksi, ymmärtäväksi sekä tulkinnalliseksi tutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 11; Eskola & Suoranta 1998).

Tutkimuksen tekijä pyrkii olemaan mahdollisimman objektiivinen. Tutkijalla on kuitenkin väkisinkin jonkinlaisia uskomuksia ja asenteita tutkimuskohdettaan kohtaan. Onkin tärkeää, että tutkija tiedostaa nämä ennakoasenteet ja -uskomukset, sillä objektiivisuus syntyy kvalitatiivisessa tutkimuksessa juurikin siitä, että subjektiivisuus tiedostetaan. (Eskola & Suoranta 1998.) Siitä huolimatta on tärkeää tiedostaa se, että täydellistä objektiivisuutta on mahdoton saavuttaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Patton 2002, 93). Sitä voidaan pitää kuitenkin joustavana tutkimusmenetelmänä, joka antaa tutkimukselle tilaa kehittyä. Kaiken kaikkiaan on tärkeintä, että tutkimusta tehdään tutkimuskohteeseen soveltuvilla menetelmillä. (Eskola & Suoranta 1998.) Tässä tutkimuksessa kvalitatiivinen tutkimusote antoi mahdollisuuden

tarkastella tutkimuskohteeseen liittyviä ilmiöitä syvällisemmin sekä antoi haastateltaville enemmän tilaa ilmaista itseään sekä tuoda esiin kokemuksiaan.

Tutkimuksen taustalla on fenomenologian lähestymistavan piirteitä. Fenomenologia tutkii sitä, kuinka ihmiset selittävät kokemuksia sekä muuttavat niitä tietoisuudeksi niin yksilötasolla kuin jaettuina merkityksinä (Patton 2002, 104). Fenomenologia on kiinnostunut tarkemmin erityisesti yksilön jokapäiväisistä kokemuksista (Laine 2015, 32; Patton 2002, 104; Metsämuuronen 2006, 152). Sen perustana toimii ihmiskäsitys, jonka mukaan tutkimuksen tulee pohjautua kokemuksille, merkityksille sekä yhteisöllisyydelle. Kokemukset muodostuvat sen mukaan millaisia merkityksiä ihminen niille antaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Tutkimus lähestyy tutkimusaiheita tarkemmin sanottuna fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä ihminen on sekä tutkimuksen kohde että tutkija ja tutkimuksen tulokset perustuvat tulkinnalliseen analyysiin (Varto 1992 Tuomi & Sarajärven 2009, 34 mukaan).

## 4.2 Tutkimukseen osallistujat

Kvalitatiivinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin, joten tärkein kriteeri tutkimukseen osallistumiselle on se, että haastateltavat henkilöt tietäisivät ilmiöstä mahdollisimman paljon tai että heillä olisi ilmiöstä kokemusta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85; Patton 2002, 104). Tutkimukseen osallistui 7 opettajaa eri puolilta Suomea. Kriteerinä tutkimukseen osallistumiselle oli se, että henkilö työskentelee tai on joskus työskennellyt alakoulussa opettajana. Haastateltavista 5 opettajaa toimivat luokanopettajina, 1 erityisopettajana ja 1 aineenopettajana.

Tutkimustehtävä määrää luonnollisesti tutkimukseen osallistujien tärkeimmät kriteerit (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018). Opettajien kokemukset ja näkemykset kasvatuskumppanuudesta ja kasvatustavoitteista määrittivät tutkimukseen osallistujia. Tässä tutkimuksessa haastateltavat valikoituivat mukaan tutkimukseen eliittiotannan avulla. Eliittiotanta tarkoittaa sitä, että tutkija valikoi tutkimukseen osallistujiksi ne henkilöt, joilla oletetaan olevan

eniten tietoa aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86). Tutkija löysi haastateltavat käyttäen apunaan kasvatustieteiden suhteita. Aineiston kattavuuden varmistamiseksi tutkimuksessa haastateltiin opettajia, joilla oli mahdollisimman monta vuotta kokemusta opettajana toimimisesta. Haastateltavat olivat toimineet opettajina alakoulussa 10–31 vuotta. Tutkimuksen tausta-ajatuksena oli, että pitkään toimineille opettajille olisi kertynyt mahdollisimman paljon kokemustietoa tutkimuksen aiheista.

### 4.3 Aineiston keruu

Haastattelu on joustava tapa kerätä tutkimusaineisto. Haastattelukysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä, jossa tutkija haluaa, haastattelijalla voi toistaa kysymyksiä tai oikaista väärinymmärryksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastattelu antaa tutkijalle myös mahdollisuuden syventää aineistoaan kyselemällä lisäkysymyksiä haastateltavalta (Patton 2002, 347). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin käyttämällä puolistrukturoitua haastattelua. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelijalla on valmiiksi valittuja kysymyksiä, jotka pohjautuvat tutkimuksen teemoihin ja joilla pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Ennen haastatteluja tutkija testasi kysymykset tekemällä esihaastattelun ja haastattelemalla opettajaa, jonka vastaukset eivät ole mukana aineistossa. Esihaastattelu on keino, jolla testataan haastattelukysymysten toimimista sekä varaudutaan haastattelutilanteessa mahdollisesti esille tuleviin tilanteisiin tai ongelmiin. (Eskola & Suoranta 1998; Eskola, Lähti & Vastamäki 2018).

Jokaiselta haastateltavalta kysyttiin samat haastattelukysymykset samassa järjestyksessä. Haastattelukysymykset perustuivat muodostetun teoriataustan teemoihin tutkimuskysymyksien lähtökohdista. Ennen varsinaisia haastattelukysymyksiä, tutkija kysyi haastateltavilta taustatietokysymyksiä heidän ammattinimikkeensä sekä kokemusvuodet opettajana. Haastattelu- ja taustatietokysymykset löytyvät liitteestä 2. Tässä tutkimuksessa haastattelijalla



saattoi kysyä haastateltavilta myös tarkentavia kysymyksiä. Tutkija voi kysyä tarkentavia kysymyksiä esimerkiksi selventääkseen haastateltavan vastausta tai antaa vinkkejä siitä kuinka syvällisen vastauksen hän haluaisi kysymykseensä (Patton 2002, 372). Haastattelukysymys saatettiin myös toistaa keinona ohjata keskustelu takaisin alkuperäiseen kysymykseen. Onkin tärkeää, että haastattelija kontrolloi haastattelun kulkua sekä suuntaa sitä takaisin tutkimuskysymysten pariin tarvittaessa (Patton 2002, 373–374).

Kvalitatiivisen tutkimuksen yksi piirre on se, että tutkija tarkastelee aineiston teoreettista merkitystä tutkimusaiheensa suhteen. Aineiston koko ei niinkään määrittele aineiston kattavuutta, vaan aineistoa arvioidaan laadullisen tutkimuksen omista teoreettisista lähtökohdista. Sopivan aineiston koko riippuu siitä, mitä tutkimuksessa tutkitaan ja kuinka hyvin tutkittavat henkilöt antavat tietoa tutkittavasta aiheesta. (Eskola & Suoranta 1998; Patton 2002, 244.) Haastattelut kerättiin vuonna 2021. Kaksi haastattelua kerättiin toukokuussa ja loput lokakuussa. Haastateltavia kutsutaan tulososiossa ope1, ope2, ope3, ope4, ope5, ope6 ja ope7. Nauhoitetut haastattelut kestivät keskimäärin 15–20 minuuttia ja aineisto litteroitiin joulutammikuussa 2021–2022. Litteroitua aineistoa kertyi Word-tiedostoon 32 sivua, Arial-fontilla, rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston voidaan katsoa olevan tarpeeksi saturaation tapahtuessa eli aineiston alkaessa toistaa itseään (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018).

Haastattelukysymyksiä ei esitetty sanasta sanaan samalla tavalla jokaiselle haastateltavalle vaan haastattelu ikään kuin rakentui keskustelunomaisesti vuorovaikutuksessa haastattelukysymysten pohjalta. Haastattelu on vuorovaikutusta haastattelijan ja haastateltavan välillä, jossa molemmat vaikuttavat toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998). Tästä syystä tuntuikin tärkeältä rakentaa haastattelutilanne mahdollisimman rennoksi ja informaaliksi, jotta haastateltavat ilmaisisivat itseään mahdollisimman totuudenmukaisesti. Haastattelukysymykset muodostettiin ja kysyttiin haastateltavilta mahdollisimman neutraalisti, jotta tutkija ei vaikuttaisi haastateltavan vastaukseen. Haastattelun tärkein tehtävä onkin luoda viitekehys haastateltavaa

varten, jossa hän voi ilmaista oman mielipiteensä ja ymmärryksensä asiasta omilla ehdoillaan (Patton 2002, 348, 365). Tutkija otti haastattelutilanteessa aktiivisen kuuntelijan roolin ja käytti sanoja kuten ”niin”, ”joo” ja ”kyllä” ylläpitääkseen keskustelua sekä keskustelunomaista haastattelutilannetta. Tämänkaltainen keskustelun tukeminen on tärkeää, jotta haastateltava tuntee, että haastatteluun osallistuminen on vaivan arvoista ja haastattelija on kiinnostunut siitä mitä haastateltava kertoo (Patton 2002, 375).

On tärkeää tarjota haastateltavalle mahdollisuus valita itse haastattelupaikka (Eskola & Suoranta 1998). Tässä tutkimuksessa haastattelut tapahtuivat opettajien työpaikoilla, kouluissa ja haastattelutilana toimi tyhjä ja hiljainen luokkahuone. Haastattelutilan valinta voi vaikuttaa haastattelun onnistumiseen. On tärkeää valita paikaksi rauhallinen tila, sillä rauhallinen haastattelutilanne takaa sen, että haastateltava voi keskittyä haastatteluun ja nauhoitin saa tallennettua haastattelun. (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018.) Tässä tutkimuksessa haastattelut tapahtuivat koulupäivän päätyttyä opettajille käytännölliseen aikaan. Kaiken kaikkiaan tutkijan tulisi tehdä haastattelutilanne mahdollisimman helpoksi tutkimukseen osallistujille ja ottaa huomioon myös haastateltavan näkökulma. (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018.)

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Kvalitatiivinen aineiston analyysi muuntaa tietoa tutkimustuloksiksi (Patton 2002, 432). Aineiston analyysin on tarkoitus luoda aineistoon selkeyttä sekä mahdollisesti osoittaa uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. Tämän lisäksi analyysi auttaa tutkijaa tiivistämään ja poimimaan aineistosta merkitykselliset asiat. (Eskola & Suoranta 2008, 137.) Aineiston analyysiin on tarjolla monenlaisia malleja ja yksi laadullisen analyysin ongelma tai rikkaus onkin se, että tutkija itse tekee päätöksen siitä mitä analyysimenetelmää käyttää (Patton 2002, 432; Eskola & Suoranta 2008, 137). Laadullisessa aineistossa löytyy lisäksi aina kiinnostavia asioita, joita tutkija ei välttämättä edes osannut ajatella. Tästä syystä aineistosta

pitääkin rajata tarkkaan tutkimuksen kannalta tärkeät tekijät. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.)

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin sisällönanalyysiä, jonka avulla pyritään luomaan kerätystä aineistosta yleiskuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla haastattelut eli puhtaaksikirjoittamalla tallenteet. Litteroinnin tarkkuus riippuu siitä mitä analyysimenetelmää tutkija aikoo soveltaa tutkimuksessaan. Sisällönanalyysin soveltamiseen riittää, että tutkija kirjoittaa kaiken haastattelussa keskustellun, mutta jättää merkkäämättä esimerkiksi äänenpainotukset sekä tauot. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018.) Analyysivaiheessa noudatettiin tutkija Timo Laineen mallia analyysin etenemisestä. Sen mukaan ensin tehdään päätös siitä, mitä aineistosta lähdetään tutkimaan. Tämän jälkeen aineisto käydään läpi sekä merkitään ne kohdat, jotka koskevat tutkimustehtävää. Merkityt kohdat kerätään yhteen ja erotetaan muusta aineistosta sekä luokitellaan ja teemoitellaan. Tämän pohjalta kirjoitetaan yhteenveto, jossa eritellään tutkimuksessa esiin tulleet asiat. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) Tutkija aloitti analyysiprosessin maaliskuun alussa tutustumalla vastauksiin huolellisesti ja lukemalla aineiston läpi useaan kertaan.

Aineistoa lähdettiin pilkkomaan erottelemalla siitä ne kohdat, jotka antoivat tietoa kasvatuskumppanuudesta sekä kasvatustavoitteista. Analyysiyksikkönä tutkija käytti ajatuskokonaisuutta. Aineistoa lähdettiin järjestämään teemoittelun avulla etsien yhteneväisyyksiä haastatteluista, joiden avulla aineistoa pelkistettiin ja siitä muodostettiin teemoja. Teemoittelu ja pelkistäminen auttaa tutkijaa etsimään aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia osioita sekä ryhmittelee aineistoa eri aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93, 109). Taulukossa 2 on esimerkki analyysiprosessista pelkistämisestä sekä teemoittelusta.

## Taulukko 2 Analyysiprosessin pelkistäminen ja teemoittelu

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Teema
<p>”Ne tilanteet aina niinku missä pitää jotain ikävää kertoa että nyt lapsi on tehny jotain tällästä niin ne on haastavia että ku kuitenkin haluais sen niinku palautteet antaa niinku sillä hampurilaistyyllillä että positiivinen sitte se negatiivinen ja sitte vielä loppuun sitä positiivista” ope 6</p>	Yhteydenotto	Kodin ja koulun viestintään liittyvät tekijät
<p>”Minkälaisen mallin mä annan aikuisena. mä tervehdin ne aina. mä oon kohtelias. mä en korota heille ääntä ja vaadin että he ei korota mulle ääntä” ope 2</p>	Opettajan esimerkki	Kasvatuskeinot

Tällä tavoin tutkija sai jäsenneiltyä pelkistetyt ilmaukset eri teemojen alle. Analyysi itsessään yhdisteli teoriaohjaavaa sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi luo aineistosta tietoa ilman liitoksia teoriaan ja aineisto ikään kuin itse nostaa itsestään tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tässä tutkimuksessa varsinaista analyysivaihetta ei ohjannut mikään teoria. Teorian vaikutusta ei voida kuitenkaan poissulkea, sillä haastattelukysymykset on muodostettu teorian pohjalta, joten teoriolla tulee olemaan siltikin jonkinlainen vaikutus tutkimuksen tuloksiin. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa aineisto kytketään teoriaan ja analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97).

Tässä tutkimuksessa ensimmäisen, kasvatuskumppanuutta koskevan tutkimuskysymyksen teemoiksi muodostuivat kodin ja koulun viestintään liittyvät tekijät sekä perheeseen liittyvät tekijät. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä teemoja kuvataan tarkemmin taulukossa 3.

### Taulukko 3 Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät teemat

Kodin ja koulun viestintään liittyvät tekijät	Perheeseen liittyvät tekijät
Yhteydenotto	Osallisuus
Viestinnän ongelmat	Luottamus
Tiedottaminen	Huoltajien asenne
	Kodin ongelmat
	Tietämättömyys
	Oppilaisiin liittyvät tekijät

Toisen, kasvatustavoitteita koskevan tutkimuskysymyksen teemoiksi muodostuivat yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattaminen, kasvatukseen sekä koulun kritiikkiin liittyvät tekijät. Toisen tutkimuskysymyksen teemoja on eritelty tarkemmin taulukossa 4.

### Taulukko 4 Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät teemat

Yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattaminen	Kasvatukseen	Koulun kritiikkiin liittyvät tekijät
Sosiaaliset taidot		
Tunnekasvatus		
Tapakasvatus		
Opilliset taidot		

Opettajien kasvatukseen sekä koulun kritiikkiin liittyviä tekijöistä ei muodostunut alaluokkia vaan teemoja on avattu tarkemmin vasta tulosluvussa.

## 4.5 Eettiset ratkaisut

Kvalitatiivisen tutkimuksen tekemiseen kuuluisi aina pohtia tutkimusprosessia eettiseltä pohjalta. Tutkimuksen eettisyys tulisi aina olla itsestään selvä asia, joskin kvalitatiivisen tutkimuksen eri perinteet suhtautuvat eettisyyteen eri tavoin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 15). Tutkimuksen tekemiseen kuuluvat päätökset, jotka pakottavat tutkijan tarkastelemaan tutkimusprosessiaan eettisestä näkökulmasta sekä saavat hänet toimimaan noudattaen ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta. Eettisyyttä voidaan tarkastella esimerkiksi seuraamus- tai velvollisuuseettisestä näkökulmasta. Seuraamuseettisen näkökulman mukaan teon sallittavuus riippuu sen seuraamuksista. Esimerkiksi tutkimusta tehdessä tuotettu tutkimuksen tuottama tieto voi olla sallittavuuden määrittävä tekijä. Velvollisuuseettinen näkökulma taas määrittelee teon eettisyyden kiinteiden normien tai sääntöjen mukaan seuraamuksista välittämättä. Tällöin esimerkiksi yhteiskunnassa vallitsevat lait tai kollektiiviset mielipiteet saattavat määritellä sitä mikä mielletään tutkimuksessa eettiseksi. (Eskola & Suoranta 1998.)

Eettisyyttä voidaan jaotella myös hieman tarkemmin. Sitä voidaan tarkastella tutkimuslupaan ja tutkimusaineiston keruuseen liittyvien kysymysten kautta miettimällä valmiiksi tavat, joilla varmistetaan virallinen suostumus tutkittavilta sekä aineiston eettinen keruu sekä säilytys. Eettisyyttä voidaan myös pohtia tutkimukseen osallistumiseen liittyvien ongelmien ja tutkimuksesta tiedottamisen avulla. Tutkijan täytyy pohtia etukäteen, miten tehdään näkyväksi tutkimukseen osallistumisen mahdolliset riskit sekä avata tieteellistä raportointiaan tutkittaville. On hyvä ottaa huomioon myös tutkimuskohteen hyväksikäyttöön liittyvät seikat, joita voisi olla esimerkiksi tutkijan vaikutus aineistoon tai haastateltavien vastauksiin (Suojanen 1982, 70–72, Eskolan & Suorannan 1998 mukaan.) Tässä tutkimuksessa on otettu huomioon kaikki yllä mainitut tekijät, joita avataan tässä luvussa tarkemmin.

Eettisyyden pohtiminen alkaa jo tutkimusprosessia valittaessa; tutkijan tulee pohtia, miksi tutkimusprosessiin ryhdytään ja miten ja millä perusteilla tutkimusaihe valitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139.) Tässä tutkimuksessa

tutkimusaihe valikoitui tutkijan aidosta mielenkiinnosta teemoihin sekä omasta ammatillisesta tarpeesta kehittää osaamistaan aihealueella. Etiikan pohtiminen aihetta valittaessa suuntaa tutkijan miettimään tutkimusmetodien valintoja sekä suuntaa huomion heti tutkimustehtävään. Se auttaa tutkijaa pohtimaan sitä mitä tutkimuksessa pidetään tärkeänä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 128.) Myös kvalitatiivisen tutkimuksen henkilökohtainen luonne pakottaa tutkijaa pohtimaan tutkimuksen etiikkaa (Patton 2002, 407). Tähänkin tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat kertoneet avoimesti omia yksilöllisiä näkemyksiään sekä kokemuksiaan.

Tutkijan tulee määritellä itselleen eettinen viitekehys ennen aineiston keräämistä, jotta hän osaa varautua tutkimuksen teossa ilmeneviin mahdollisiin eettisiin ongelmiin. Jos haastateltava esimerkiksi kertoo haastattelussa luottamuksellista tietoa, on hyvä olla valmiina tapa käsitellä asia, joka kunnioittaa hyvää tieteellistä käytäntöä. (Patton 2002, 406.) Arkaluontoisen tiedon kohdalla onkin tärkeää selvittää tarvitseeko tutkimus kyseistä tietoa sekä onko tuotetun tiedon merkitys sellainen, että se oikeuttaa arkaluontoisen tiedon käytön tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998). Tässä tutkimuksessa oli etenkin tärkeää pohtia eettisiä kysymyksiä ennen aineiston keräämistä, sillä kohderyhmänä olivat opettajat. Opettajilla on salassapitovelvollisuus eivätkä he saa paljastaa tietoja kehenkään tiettyyn oppilaaseen liittyen. Toisaalta myös opettajien oma yksityisyys on otettava huomioon aineistoa käsiteltäessä. Nämä seikat pyrittiin ottamaan huomioon jo haastattelukysymyksiä muodostaessa. Tutkija päätti etukäteen, että mikäli haastatteluissa ilmenee sitaatteja, joissa saattaa olla yksityisyyttä vaarantavaa arkaluontoista tietoa, ei niihin viitattaisi tulososiossa suoraan.

Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset voidaan jaotella kahteen eri näkökulmaan: tiedon hankintaan sekä tiedon käyttöön sisältyviin kysymyksiin (Eskola & Suoranta 1998). Ennen varsinaista tiedonhankintaa, tutkimukseen osallistujalle tulisi kuitenkin selvittää tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit (Tuomi & Sarajärvi 2009, 313). Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistujille kerrottiin heti mistä tutkimuksessa on kyse sekä

millaisilla menetelmillä tutkimus tehdään. Tutkittaville lähetettiin sähköpostilla tietosuojalomake (liite 1) sekä kysyttiin virallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta eli varmistettiin tutkimuslupa. On tärkeää, että tutkittavat osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti sekä ymmärtävät voivansa keskeyttää tutkimuksessa mukanaolonsa milloin tahansa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tämä varmistettiin myös tutkimukseen osallistuneilta opettajilta ennen varsinaisia haastatteluja. Tutkijan ja tutkittavan välillä ei saa siis olla riippuvuussuhdetta, joka pakottaisi haastateltavan osallistumaan tutkimukseen (Eskola & Suoranta 2018).

Haastattelija vaikuttaa vahvasti siihen millaista tietoa tutkimuksesta saadaan (Patton 2002, 341). Tästä syystä haastattelijan onkin tehtävä päätös ennen haastattelua omasta roolistaan haastattelijana. Yksi tärkeä eettinen periaate haastattelijan näkökulmasta on miettiä kuinka olla johdattamatta haastateltavia harhaan (Eskola & Suoranta 2018). On tärkeä sisäistää oma rooli ennen haastattelutilannetta; haastattelijan tehtävänä on kuunnella sekä rohkaista haastateltavaa kertomaan näkemyksiään sekä kokemuksiaan mahdollisimman avoimesti sekä totuudenmukaisesti. Tästä syystä haastattelijan on pidettävä huoli, ettei hän lähde liikaa keskusteluun mukaan ja tuo esiin omia mielipiteitään sillä ne saattavat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen.

Varsinaista aineistoa käsiteltäessä on tärkeää ottaa huomioon luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 2018). Tässä tutkimuksessa tutkija muistutti anonymiteetistä haastateltaville jo haastatteluvaiheessa, sillä tällöin haastateltavat muistavat ilmaista itseään vapaammin ja tutkimuksen tulokset saattavat olla luotettavampia. Aineistoa käsiteltäessä tutkijan tulee kuitenkin pystyä tunnistamaan eri vastaukset toisistaan, joten täysi nimettömyys on kuitenkin mahdotonta (Eskola Suoranta 2018). Tässä tutkimuksessa vastaukset erotettiin toisistaan tunnistekoodilla erottelun mahdollistamiseksi. Tutkijan on käsiteltävä tutkittavien tietoja sekä aineistoa luottamuksellisesti sekä antaa tietoa tutkimukseen osallistujille (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tässä tutkimuksessa tutkija kertoi sekä haastattelutilanteessa että tietosuojalomakkeessa tutkimukseen osallistujille



aineiston säilyttämisestä sekä tuhoamisesta. Aineisto säilytetään tutkijan salanasuojatulla koneella ja tuhotaan tutkimuksen valmistuttua. Tutkimus pyrittiin tekemään noudattamalla yllä kuvattua hyvää tieteellistä käytäntöä mahdollisimman tarkasti.

## 5 TULOKSET

Tulosluvussa esitellään ensimmäisenä tulokset koskien ensimmäistä tutkimuskysymystä: "Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia alakouluopettajilla on kasvatuskumppanuudesta?". Opettajien vastaukset jakautuivat kodin ja koulun viestintään sekä perheisiin liittyviin tekijöihin. Tämän jälkeen keskitytään toiseen tutkimuskysymykseen: "Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia opettajilla on koulun kasvatustavoitteista?" ja eritellään sen tuloksia, jotka jakautuvat yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattamiseen, kasvatuskeinoihin sekä koulun kritiikkiin liittyviin tekijöihin.

### 5.1 Opettajien näkemykset kasvatuskumppanuudesta

#### 5.1.1 Kodin ja koulun viestintään liittyvät tekijät

Opettajat toivat kodin ja koulun viestintään liittyvissä tekijöissä esiin yhteydenottoon, viestinnän ongelmiin sekä tiedottamiseen liittyviä asioita. Yhteydenottoon liittyvät vastaukset käsittelivät palautteeseen liittyviä tekijöitä sekä huoltajien kohtaamiseen liittyviä tekijöitä. Tutkimukseen osallistuneista opettajista suuri osa toi esiin omia palautteeseen liittyviä näkemyksiään ja kokemuksiaan. Vastaukset liittyivät kahdenlaisiin kokemuksiin: kokemuksiin, joissa huoltaja oli antanut myönteistä palautetta opettajalle sekä kokemuksiin, joissa opettajan oli täytynyt ottaa yhteyttä huoltajiin haastavaan tilanteeseen liittyen. Palautteeseen liittyvät vastaukset saattoivat linkittyä siis sekä positiivisiin että negatiivisiin kokemuksiin opettajan työssä. Opettajat kuvailivat kokemuksiaan positiivisesta palautteesta esimerkiksi seuraavasti:

No ainaki sellaisia myönteisiä tilanteita millonka on nähny vaivaa jonkun lapsen takia ja vanhempi huomaa sen että minä olen nähnyt vaivaa ja minä olen saanut kiitosta lapsen huoltajalta siitä että tota oon nähny vaivaa. jonkun esimerkiksi jos on joku jonkun ongelmallisesti käyttäytyvän lapsen kanssa. ja sitte tietysti ihan sellasia että jos on vaikka järjestetty jotain joulujuhlaa tai jotain sellasta niin vanhemmat tulee kiittelemään että oli kiva juhla ja hienosti tehty. (Ope 3)

Palautteisiin liittyvissä vastauksissa opettajat toivat siis esille kokemuksiaan, joissa olivat saaneet huoltajilta palautetta ja tunteneet työtään arvostettavan. Eräs opettaja myös kuvaili tilannetta, jossa maahanmuuttajataustaiset huoltajat olivat ilmaisseet arvostustaan suomalaisesta koulusta ja mahdollisuudesta käydä koulua Suomessa:

Ehkä sieltä alkuajoilta muistelen jotain näitä maahanmuuttajataustaisia vanhempia, jotka aina tuli kovasti kiittelemään ja arviointikeskustelussa toi kovasti esille sitä kuinka ihanaa on että lapsi saa käydä koulua. ja että täällä on niinku hyvät oltavat käydä koulua että saa niinku elää normaalia lapsuutta jos on tullu vaikka sodan keskeltä Suomeen niin ne on jääny erityisesti mieleen. (Ope 1)

Opettajat kuvailivat myös palautteeseen liittyviä negatiivisia ja haastavia puolia työssään. Haasteet liittyivät lähinnä huoltajille palautteen antamiseen. Haastavat tilanteet, joiden takia opettajat olivat yhteydessä kotiin, liittyivät lapsen ongelmiin koulussa:

Aika monesti jos lapsella on oppimisvaikeuksia tai varsinkin sosiaalisten taitojen kanssa heikkouksia että ei oikein taho tulla toimeen tai ei pärjää siellä koulumaailmassa niin vanhemmilla on usein niinku sellanen että hyökkäys on paras puolustus. että sitte ku opettaja ottaa yhteyttä ja on huolissaan ja kertoo mikä on niinku päivän polttavin ongelma niin sieltä saatetaan sitte hyökätä koska vanhemmalle tulee se ensimmäinen olotila että no niin nyt se ope syyttää että hän on huono äiti tai huono isä ja mä yritän kaikissa keskusteluissa ja kaikissa niinkun näissä aremmissa viesteissä ottaa sitä hampurilaista aina että positiivista ja sitte se hankala asia ja sitte viimeiseksi taas positiivista. (Ope 7)

Kolme opettajaa kertoikin käyttävänsä niin kutsuttua hampurilaistyyliä vaikeuden asioiden kertomiseen ja koki sen hyvänä keinona ikään kuin pehmentää arkaa asiaa. Lisäksi positiivisuuden merkitys ja lapsen hyvien asioiden ääneen toteaminen huoltajalle nähtiin keinona antaa palautetta haastaville huoltajille:

Ne tilanteet aina niinku missä pitää jotain ikävää kertoa että nyt lapsi on tehny jotain tällästä niin ne on haastavia että ku kuitenkin haluais aina niinku sen niinku palautteet antaa niinku sillä hampurilaistyyllillä että positiivinen sitte se negatiivinen ja sitte vielä loppuun sitä positiivista niin sitte ku on vaikea keksiä jostain tietystä. (Ope 6)

Opettajat toivat esiin myös huoltajien kohtaamiseen liittyviä positiivisia kokemuksia sekä keinoja kohdata haastava vanhempi. Positiiviset kokemukset liittyivät esimerkiksi yhtenäisiin näkemyksiin kasvatuksesta, siihen, että opettaja koki huoltajien toimivan yhdessä koulun tukena lapsen parhaaksi sekä huoltajien suhtautumisena vaikeisiin asioihin neutraalisti eikä negatiivisesti:

On jotenki kohdattu esimerkiksi vanhempainvarttis on ollu huumoria ja vaikka on joskus joutunu vaikeitaki asioita puhumaan niin on semmosia vanhempia jotka ottaa sen tavallaan niinku semmosena kehitettävänä... tai että me ollaan yhdessä niinku sen lapsen parhaaksi nyt tässä yritetään tehdä eikä niin että tulee niitä vastakkainasetteluja että vanhemmat kokee sen jotenki moitteena vaan heitä kohtaan. niin semmonen että se vanhemmilla tulee se just se oikea ajatus siinä että me yritetään täällä sitä lapsen parasta ja me ollaan niinku samalla puolella niitten kans. (Ope 5)

Opettajat toivat ilmi myös keinoja kohdata huoltajia haastavissa tilanteissa. Kasvokkain kohtaaminen tai puhelinsoitto tulivat esiin hyvänä keinona käsitellä haasteita, sillä vastausten mukaan asioiden pukeminen sanoiksi jutellessa vähentää väärinymmärryksiä:

Suosin aina puhelinsoittoa. (vanhempien kohtaamiseen) vanhemmille pitäisi aina soittaa mielummin kuin kirjoittaa tai ainakin itse teen niin et jos se tulee se viesti ja se on outo niin mä soitan enkä rupee vastaamaan siihen. viestiketjut voi olla tosi haastavia että mielummin sitte jättää vaikka vastaamatta ja soittaa ja yleensäkin jos itse pitää pukea jotain sanoiksi ja se tuntuu haastavalta niin kannattais yrittää vaan mielummin soittaa. kun puhuu sen asian tai kutsuu paikalle sen ihmisen jota se asia koskee ja puhutaan yhdessä niin semmonen suora suora rehti kanssakäyminen niin se on aina parasta. (Ope 1)

Osa opettajista toi myös kollegan tai esimiehen tuen tärkeänä keinona haastavan tilanteen selvittämiseen. Opettajat perustelivat toisen aikuisen mukaan ottamista oman turvallisuutensa sekä jaksamisen kautta. Toisen opettajan mukaan ottaminen nähtiin keinona mahdollisesti lieventää ja neutralisoida haastavaa tilannetta:

(Haastavista tilanteista) jos on oikeesti sitten niinku hankalia vanhempia niinku mulla nyt on ollu tuolla kaupunkikoulussa. ihan oman oman tuota turvallisuudenki kannalta kannattaa ottaa sinne toinen opettaja sitte mukaan ettei ota yksin vastaan. (Ope 7)

Sitte jos niinku on haastava vanhempi ja on tapaaminen niin sitte pitäis olla joku toinen aikuinen mukana että sitte että sä et jää yksin siihen että jos sieltä tuleeki jotain vanhemman suusta jotain oikein kovaa tekstiä tai niinku näin ja jos tietää että vanhempi voi väärillä asioilla mitä sanoo niin niin tota sitte toinen henkilökunnan jäsen mukaan siihe. (Ope 6)

Myös tiedottamisen merkitys tuli ilmi aineistossa. Eräs opettajista pohti tiedottamisen merkitystä opettajan työn helpottamisen kannalta. Hänen mukaansa opettajan työtaakka voi keventyä riittävällä koteihin tiedottamisella. Tällöin mahdolliset riitatilanteet eivät värity lapsen kertomana kotona ja vanhemmat ovat tietoisia siitä, mitä koulussa on tapahtunut:

Otan herkästi yhteyttä ja vanhemmat tietää että niihin sellaasiin vaikka nyt rumaan käytökseen puututaan siellä koulus ja sitte ne hoidetaan loppuun ja vaikka se olis niinku mun mielestä pienikin asia niin mä pääsen vähemmällä kun mä oikeesti tiedotan koteja vähän pienemmästäkin asiasta. näin kävi.. joku vaikka välituntiriita näin kävi mutta asia on selvitetty ja osapuolia on kuultu. ja niinku tavallaan että ne on niinku tietoisia niistä

ettei ne niinku jää lillumaa johonki että lapsi kertoo että ”joo mä en tehny mitään” ja ja se vaan se vaan löi mua ja niinku se tiedottaminen on varmaan aika sellanen yks oleellinen juttu koska sitte ne lasten tarinat aina muuntuu siellä matkalla. (Ope 4)

Viestinnän ongelmat nousi myös yhtenä teemana esille. Opettajat nostivat selkeästi yhden ison kodin ja koulun välisen viestinnän ongelman esiin vastauksissaan. Ongelma oli väärinymmärrykset. Väärinymmärrykset johtuivat isossa osassa vastauksissa siitä, että huoltaja luki opettajan lähettämän viestin väärin ja käsitti viestin sisällön eri tavalla kuin opettaja oli tarkoittanut. Väärinymmärrysten takia opettajat kertoivatkin suosivansa puhelinsoittoja sekä kasvokkain kohtaamista asioiden selvittelyyn, joissa heidän mukaansa väärinymmärrysten mahdollisuus oli pienempi ja jokainen miettii käyttämiään sanoja tarkasti:

Tämmösiä väärinymmärryksiä sitte sanotaanko että jos sä kiireessä kirjat jonku Wilma-viestin vaikka mä yritän tosi tarkasti asetella sanojani mutta kiire tekee joskus tepposet ja varsinkin jos on vähä joku arempi asia mistä kirjottaa niin ne väärinymmärrykset saattaa sitte tehdä sen että sieltä tullaan niinku tuli ja leimaus kotoa päin. sitte niinku hyökätään ja se tuntuu tietysti itestäki pahalta. kaikki semmoset negatiiviset hyökkäykset mutta yleensä nyt tässä iässä jo osaa niinku suodattaa niitä että tajuaa että jos on itte kirjottanu väärällä sanajärjestyksellä niin sen voi ymmärtää myös väärin että ei oo vika vanhemmissa. (Ope 7)

Eräs opettaja kertoi myös väärinymmärryksiin liittyen haastavasta kokemuksestaan huoltajien kanssa, jossa huoltajat olivat väärinymmärrysten takia liittoutuneet opettajaa vastaan. Kuitenkin vaikeasta tilanteesta oli selvinnyt kohtaamalla huoltajat kasvokkain ja selvittämällä väärinymmärrykset:

Jossain vaiheessa uran puolivälissä tai jossain kävi että vanhemmat keskenään rupee puhumaan jotain tai tekee niinku sen oman semmosen ringin ja lietsoo jotain niin se voi aiheuttaa opettajalle hankalan tilanteen ja siinäkin on voinut olla sellasia väärin- tai onkin ollut väärinymmärryksiä ja väärinkäsityksiä niin sitten niistäkin selvittää kun kutsutaan ihmiset koolle ja puhutaan asiat halki mut silleen ne on haastavia. (Ope 1)

### 5.1.2 Perheeseen liittyvät tekijät

Opettajat kertoivat perheeseen liittyvinä teemoina osallisuudesta, luottamuksesta, huoltajien asenteesta, tietämättömyydestä kodin ongelmista sekä oppilaisiin liittyvistä tekijöistä. Opettajat toivat ilmi huoltajien osallisuuden tärkeyttä vastauksissaan. Huoltajien osallisuuden kerrottiin näkyvän lapsen koulunkäynnissä sekä käytöksessä että oppimisessa. Opettajien vastauksista tuli

ilmi, että huoltajien osallisuus pääosin tukee lapsen koulunkäyntiä ja opettajat pitivätkin tärkeänä huoltajien osoittamaa kiinnostusta lapsen koulunkäyntiin:

Kyllä se näkyy se että kenenkä vanhemmat on kiinnostuneita oman lapsensa koulunkäynnistä. Kyllä se näkyy sen lapsen koulumenestyksessä ja se näkyy sen käytöksessä. (Ope 3)

Se (huoltajien osallisuus) näkyy lasten käytöksessä. se nyt tulee ensimmäisenä mieleen. ja siinä motivaatiossa sitä koulua kohtaan että kun vanhempien kans ollaan yhteydessä ja kun niille laittaa esimerkiks viestiä kotiin jotain että ne osoittaa lapsellekin kotona että ne on kiinnostuneita tai jos koulusta tulee vaikka huonosta käytöksestä joku viesti niin sit siellä kotonakin ollaan sitä mieltä että nyt opettaja laitto tämmösen viestin ja sun pitää ruveta ja tekemään ettei niin päin niinku sitäki tapahtuu että sitte arvostellaan niitä opettajan ratkaisuja siellä koulussa. niin että se vanhempien myönteinen asennoituminen kouluun niin pääosin näkyy myös lapsessa myönteisenä asennoitumisena kouluun. (Ope 5)

Eräs opettaja toi ilmi myös käänteisen kokemuksen huoltajien osallisuudesta. Hän kertoi kuinka huoltajien osallisuus voi olla koulutyötä hankaloittavakin asia, mikäli koulu ja koti ovat asioista eri mieltä:

Voi olla että välttämättä se (huoltajien osallisuus) ei näy positiivisesti koska mulla on semmosiakin kokemuksia että vanhemmat on kovastikin osallisia mutta ei välttämättä olla ihan samaa mieltä ihan ehkä asioista ja lapsi on vähä niinku joviaalimpi vanhemmille ku sitte opettajalle jos on jotain hankauksia. Ope (7)

Vastauksissa nousi ilmi paljon kodin ja koulun väliseen luottamukseen liittyviä mainintoja. Opettajat painottivat hyvän suhteen rakentamista huoltajiin välineenä rakentaa luottamusta. Heidän mukaansa kodin ja koulun välinen luottamus helpottaa opettajan työtä. Toisaalta taas osassa vastauksissa pohdittiin tilanteita, joissa huoltaja ei luota opettajaan. Eräässä vastauksessa oli kuitenkin maininta siitä, että tällaisia koteja on melko vähän. Kaiken kaikkiaan haastattelujen perusteella vaikuttaisi siltä, että huoltajat pääosin luottavat opettajiin:

Toki se semmonen molemminpuolinen luottamus ja hyvä suhde ku syntyy niin se vaikuttaa sit kaikkeen myönteisesti että koko työn tekeminen on huomattavasti helpompaa. ja sitten voi luottaa siihen että kun vanhemmat luottaa niin ei tarvitse miettiä että mitähän sieltä tulee vaikka arvioinnin osalta tai muuta ku on sillai se jatkumo ja tehään tiivistä yhteistyötä niin sit se auttaa kyllä tosi monessa. (Ope 1)

On vanhempia onneks vain vähän jotka niinku tavallaan ei luota oikein kenenkään ammattitaitoon siellä koulussa vaan yrittää sit ohjeistaa koko ajan että miten meidän lasta tulee käsitellä ja miten siihen kuuluu suhtautua ja niin edelleen. (Ope 5)

Huoltajien asenteet nousivat vastauksissa sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä. Opettajat toivat ilmi, että koulumyönteiset kodit, joissa huoltajien

asenne koulua kohtaan on positiivinen ja kannustava auttavat sekä opettajaa että oppilasta koulutyössä:

Tälläset myönteiset kodit, koulumyönteiset kodit yleensä kasvattaa myös koulumyönteisiä lapsia. lapsella on tosi turvallinen olo kun hän tietää että opettaja tietää ja opettaja kertoo vanhemmille ja vanhemmat tietää ja opettajat ja vanhemmat on niinku samaa kastia ikään kuin. (Ope 7)

Toisaalta opettajat kertoivat paljon laajemmin haastavista tilanteista, joissa huoltajien asenne koulua kohtaan ei ole kovin myönteinen. Kielteisiin asenteisiin liittyi esimerkiksi koulun ja kodin välisen luottamuksen puute sekä huoltajien vääristyneet käsitykset koulusta tai omasta lapsestaan. Osassa vastauksissa tuli ilmi, että huoltajat eivät usein osaa katsoa koulussa tapahtuvia tilanteita objektiivisesti, vaan tarkastelevat asioita vain oman lapsensa näkökulmasta:

Sun työtä arvioidaan koko ajan ja pääosin sillä tavalla että sen lapsen kanssa yhdessä arvioidaan että onko se opettaja nyt toiminut siellä koulussa oikein vai eikö oo toiminu. (Ope 5)

Jotenki tulee mieleen ensinnäki se että onko vanhemmilla joku semmonen käsitys siitä omasta omasta osaamisesta ja semmosesta arvosta niinku et he on kaikkien muitten yläpuolella vai onko kysymys vanhempien omista huonoista koulukokemuksista vai onko kysymys semmosesta että vaan sitä omaa lasta jotenki pidetään semmosella jalustalla että se johtaa siihen että ei tavallaan osata silleen objektiivisesti kattoo asioita. tai no se nyt on luonnollista tietenki ku on omasta lapsesta kyse. se on aika vaikeaki kattoo sillai ihan objektiivisesti mutta että kun on semmosia kärjistyneitä (huoltajia) jotka ei pysty näkemään muutakun sen oman lapsen näkökulman siinä asia ja ei pysty näkeen että se lapsi on ryhmässä täällä ja niillä muillaki ryhmän jäsenillä on oikeuksia ja ja niin edelleen. (Ope 5)

Vastauksissa nousi esille myös tarkemmin tietämättömyyteen liittyviä tekijöitä. Toisaalta opettajien mukaan huoltajien omat koulukokemukset ja oletukset saattoivat luoda vääriä ennakkoluuloja koulua kohtaan. Toisaalta taas yleinen tietämättömyys esimerkiksi erityisopetuksesta tai koulussa opetettavista oppiaineista saattoi vaikeuttaa kodin ja koulun välistä kasvatuskumppanuutta:

Ku mulla on ekaluokka ollu ja vanhemmat ei yhtään niinku tajunnutkaan oikeesti sitä että lapsella on pahoja oppimisvaikeuksia ja sitte ku tota itte yritti auttaa ja ohjata eri keinoin tukea niin sitte vanhemmat ei sitä niinku ymmäränytkää. vaan ne ei niinku oikeesti nähny sitä että lapsi ei osaa ja lapsi on erilainen koulussa kuin kotona. että nää on niinku ollu aika haastavia tilanteita. (Ope 6)

Vanhemmat ei oikein niinku varsinaisesti tiedä mitä siellä tehdään siellä luokas. mitä se on vaikka se erityisopetus. ku mä oon usein alottanu ekaluokkalaisten kans niin vanhemmilla on heti sellanen niinku vastustava asenne siihen että niinku lapsi ei niinku oookaan pystyny alottaa sitä koulua normi yleisopetuksen ryhmässä vaan on joutunu tänne pienryhmään. heidän mielestään joutunu.. osa tietysti sen ymmärtää että se on niinkun hyvä asia kun sinne on tosi paljo tulijoita ja vain harvat sen paikan saa mutta aika ison työn pitää tehdä suuren osan vanhempien kans siinä että ne ymmärtää että se voi olla se lapsen parhaaks että ehkä omien ennakkoluulojensa takia sitten ne vastustaa sitä... ehkä se on sellasta tietämättömyyttä ja epäluuloa (Ope 4)

Muistan eräänki huoltajan joka marssi tuottuneena vanhempainvartiin ja sitte vaan tokasi että ”piti oikein tulla kattomaan että mikälainen opettaja se on joka laittaa lapsen eteen näin vaikeita monisteita, joita en minäkään osaa”. se oli neljännen luokan matikan moniste. no sitte katottiin yhdessä että miten se olis pitäny tehdä. että voidaan niinku kyseenalaistaa opettajan niinku ammattitaitoa ihan. ihan konkreettisestikin (Ope 7)

Opettajat nostivat kodin ongelmat esiin pääasiassa kahdesta eri näkökulmasta. He toivat ilmi perheiden tilanteiden tuntemisen merkityksen. Vastausten mukaan opettajan olisi hyvä tietää perheiden mahdollisista ongelmista, jotka saattavat vaikuttaa oppilaan käytökseen tai koulunkäyntiin yleisesti. Tällöin opettaja voi ennakoida oppilaan koulunkäyntiä ja käytöstä sekä joustamaan arvioinnissa ja opetuksessa. Toisaalta opettaja voi ennakoida myös huoltajien käyttäytymistä sekä syventää oppilaantuntemustaan olemalla selvillä kotien tilanteista sekä dynamiikoista. Opettajat kuvailivat kodin ongelmia esimerkiksi seuraavasti:

Paljon perheessä tapahtuu asioita niin on hyvä että ollaan silleen suht tiiviissä yhteydenpidossa että mä tiedän aina mitä kotona tapahtuu niin sitten mä osaan vähän ottaa tai ei niinkään vähää vaan osaan paljon ottaa huomioon täällä koululuokassa sen tilanteen että jos perheessä on tapahtunu jotain niin miten se vaikuttaa lapseen. jos mä en tietäisi siitä mitään niin sitten mä voisin tulkita sen (lapsen käytöksen) ihan eri tavalla että voi joskus katsoa vähän läpi sormien että okei siellä on nyt niin perheessä kriisi vaikka menossa et mä ymmärrän että se lapsi on omilla maailmoissaan tai ei pysty keskittymään koulunkäyntiin tai jos joskus vaikka on läksyt tekemättä niin mä tiedän että okei siellä on nyt semmonen ja semmonen tilanne. (Ope 1)

Osa opettajista nosti esiin oppilaisiin liittyviä asioita ja kokemuksia vastauksissaan. Vastauksissa opettajat kertoivat tavoista, joilla oppilaat voivat aiheuttaa hankaluuksia kodin ja koulun väliseen kumppanuuteen epärehellisyydellä. Oppilaat usein saattavat kertoa kotona tilanteet hieman eri tavalla, mikä saattaa johtaa väärinymmärryksiin kodin ja koulun välillä:

Ehkä semmosia (haasteita) että jos lapsi värittää tarinan eri tavalla kotiin mennessä. kollegat on joskus ehkä kertonu että tarina onki muuttunu toivissa ihan erilaiseksi siinä matkalla kun lapsi kävelee kotiin. ja siihen mulle yks kollega sano joskus tosi hyvän vinkin että aina jos pitää esimerkiksi jotain asiaa hoitaa ja laittaa jotain Wilman kautta se niin se kannattas laittaa ennenkö se lapsi kerkeää kotiin ja sit näyttää lapselle että hei tämmösen viestin mä laitan nyt kotiin että kerrotko kotona että mikä se tilanne on? että tavallaan se ei kerkee värittyä siinä siinä välissä. (Ope 2)



## 5.2 Opettajien näkemykset koulun kasvatustavoitteista

### 5.2.1 Yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattaminen

Opettajien vastaukset koskien yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattamista jakautuivat sosiaalsiin taitoihin, tunnekasvatukseen, tapakasvatukseen ja oppimisen taitoihin. Sosiaaliset taidot nousivat jokaisen opettajan vastauksissa esiin. Opettajat määrittivät oppilaiden sosiaalisiksi taidoiksi esimerkiksi toisten kanssa toimeen tulemisen, toisen kuuntelemisen, toisen arvostuksen, oppilaan yhteistyötaidot sekä vuorovaikutustaidot. Osassa vastauksista sosiaaliset taidot miellettiin kaikista tärkeimmäksi koulun kasvatustavoitteeksi:

Vaikka sä oot joku kymppin oppilas mutta sulla ei oo sosiaalisia taitoja tai mitään muuta yhteiskunnassa pärjäämisen taitoja niin en mä tiedä että onko koulu silloin onnistunu että se on justiin se että saatas lapset kunnan kansalaisiksi. (Ope 6)

Mä luulen että jokainen opettaja haluaa kasvattaa lapsistaan toisten kanssa hyvin toimeen tulevia aikuisia, hyvin käyttäytyviä joilla on perustiedot ja taidot hanskassa mutta tärkeämpi kun ne tiedot on toisten kanssa toimeen tuleminen ja sosiaaliset taidot ja yleensäkin kasvattaa sellasia lapsia jotka pärjää elämässä omillaan. (Ope 3)

Opettajien vastauksissa tunnekasvatus tuli esiin myös tärkeänä teemana. Tunnekasvatus miellettiin tunnetaitojen, empatian sekä lapsen itsesäätelyn opettamiseksi. Tunteiden esiin tuominen sekä tunteiden tunnistaminen mainittiin myös tapoina opettaa oppilaille tunnekasvatusta:

Jos niistä saadaan tolkun ihmisiä, semmosia jotka on niinku kohteliaita, empaattisia, kuuntelee mitä toinen puhuu, pystyy keskustelemaan niin se on myös mun isoin tavoite varsinkin näitten pienten pöllöpäitten kanssa. (Ope 2)

Vois vielä niinku nykyajan lasten mukaan tuoda nämä tunnetaitojen opettamisen. tuntuu että nykylapsilla ei niinku.. ne on ihan että ei tiedä että mitkä on tunteita. että se vois olla ihan jopa yks oppiaine johonkin liittyen ja niinku itsesäätelyn taidot on toinen tietysti. kyllähän täällä paljon hyvää tehdään mutta sitte ehkä se että pitäis vielä enemmän saada keskityttyä siihen yksilön omiin taitoihin ja nää on kuitenkin nämä tunnetaidot ja itsesäätelyn taidot aika tärkeitä ja kaikki vaan ei niinku pysty tai saa niitä harjoitettua siinä omassa ryhmässä vaan joskus tarvitaan niinku vähä enemmän tukea siihenki. (Ope 6)

Tapakasvatus oli myös teema, joka toistui suurimmassa osassa vastauksia. Opettajat listasivat tapakasvatukseen liittyviä tekijöitä melko paljon. Hyvät käytöstavat, kohteliaisuus, toisen kunnioittaminen, työrauhan antaminen, vuoron odottaminen, tervehtiminen, erilaisuuden hyväksyminen, käsien pesu,

lainkuuliaisuus, siisteys, kaverisäännöt sekä toisten kanssa toimeen tuleminen mainittiin tapakasvatukseen liittyvinä asioina:

Säännölliset koulupäivä rutiinit. koulupäivä alkaa tervehtimisellä ja kädet pestään ja vaaditaan niitä hyviä tapoja esimerkiksi siellä luokas. sitte vaikka vaikka nyt niinkun oppilaita vaaditaan huolehtimaan siitä omasta työympäristöstään pulsasta ja luokasta ja omasta naulakosta ja omista tarvikkeista. ja ihan näitä perus käytöstapoja. niitä vaaditaan ja niitä niinku tavallaan niinku vahditaan että niitä noudatetaan ja sitte jotku tälläset kaverisäännöt on niinku tärkeät. ja niihin kiusaamisjuttuihin ja niihin rumiin rumiin tapoihin puututaan ja ihan oikeesti niillä rumilla asioilla on seurauksia. (Ope 4)

Myös oppimisen taidot mainittiin muutaman opettajan vastauksissa. Oppimisen taidoiksi käsitettiin lukemaanoppiminen, opiskelutaidot, kirjoittaminen, matemaattiset taidot sekä äidinkieli. Isossa osassa vastauksia oppimisen taidot jäivät opettajien mielestä tärkeässä taka-alalle sosiaalisille taidoille. Eräs opettaja toivoi kuitenkin oppimisen taidoille enemmän aikaa koulussa:

Nyt tällä hetkellä varmasti sais tuolla niinkun sekä yleisopetuksen että sitte tuolla erityisopetuksen puolella keskittyä siihen ihan perus koulutyöhön. se perustyö vois olla ihan vaan lukemaanopettamista, opiskelemista, kirjottamista ja rauhottaa sitä koulutyötä kaikelta ylimääräselä sälältä ja mitä siinä niinku ympärillä on. (Ope 4)

## 5.2.2 Kasvatuskeinot

Opettajat toivat haastatteluissa esiin käyttämiään erilaisia kasvatuksen keinoja. Keinoja olivat opettajan esimerkin käyttäminen, luokan toimintakulttuurin muokkaaminen sekä huoltajien tiedotus. Opettajan oma esimerkki oli tässä tutkimuksessa eniten esiin tuotu keino kasvattaa lapsia koulussa. Opettajat käyttivät omaa esimerkkiä niin tunnekasvatuksessa kuin tapakasvatuksessa:

Minkälaisen mallin mä annan aikuisena. mä tervehdin ne aina. mä oon kohtelias. mä en korota heille ääntä ja vaadin että he ei korota mulle ääntä. mulle ei puhuta rumasti. minä en puhu heille rumasti. oon reilu, tasapuolinen. jos se laiskanläksy on yhellä tekemättä niin ne kaikki tulee joilla on se tekemättä sinne laiskanläksyyn. samat säännöt on kaikilla vaikka se olis kuinka ärsyttävää. niin ope niinku vaatii sen että samat säännöt. ehkä se mallin antaminen on se isoin juttu. (Ope 2)

Vastauksissa nousi ilmi myös luokan toimintakulttuuriin liittyviä asioita. Opettajat kertoivat muokkaavansa luokantoimintakulttuuria avoimuuden, keskustelun, huumorin, rutiinien sekä tasapuolisuuden avulla. Vastauksissa pidettiin tärkeänä sitä, että oppilaat tietävät luokkansa toimintakulttuurin. Heille tehdään näkyväksi tekojen seuraukset sekä seurausten tasapuolisuus:

Tärkeimpänä pidän sitä semmosta avoimuutta ja suoraa keskustelevaa toimintakulttuuria on se sitten missä tahansa varsinkin luokkatilanteessa. siellä uskalletaan asioista puhua. siellä kuunnellaan ja otetaan muita huomioon ja arvostetaan kaikkia sellasena kun ne on ja hyväksytään erilaisuutta. (Ope 1)

Mulle on hirveen tärkeää saada lapselle sellanen turvallinen olo että vaikka tehtäs virheitä niin se on kuitenkin kaikista tärkeintä että siitä kertoo ja sitte yhdessä mietitään että miten me tää asia nyt korjataan. mä oon aina sanonu että mä en siitä suutu että kerrotaan mutta auta armias jos yrität peitellä tai valehdella. sitte ei oo kenelläkään kivaa. sitte huumori on yks mun tosi tärkeä. semmonen lapsen tasoinen huumori. (Ope 7)

Huoltajien tiedotusta käsiteltiin myös aineistossa. Osa opettajista kertoi lyhyesti käyttävänsä vanhempainiltoja, vanhempainvartteja, arviointikeskusteluja sekä Wilmaa tuodessaan kodeille näkyviksi omia kasvatustavoitteitaan:

Yleensä näe tietyt arvot tai se mitä opettaja nyt ite pitää tärkeänä siinä luokassansa niin välittyy justiin vanhempainilloissa tai sitte niissä vanhempainvarteissa. yleensä mä oon Wilma-viestissä niinku kasannu semmosta yleistä että mitä mä pidän tärkeänä ja miten toimitaan mun luokassa. (Ope 7)

### 5.2.3 Nykykoulun kritiikki

Aineistossa nousi esiin myös muutamia opettajien ajatuksia, jotka liittyivät nykykoulun kritiikkiin. Kritiikki jakautui koulun suorituskeskeisyyden ja itseohjautuvuuden kyseenalaistamiseen. Opettajat toivat ilmi melko vähän kritiikkiä liittyen nykykoulun kasvatustavoitteisiin, mutta käsittelivät kyllä koulumaailman paineita. Opettajat kyseenalaistivat sen, vaaditaanko nykykoululaisilta liian paljon liian nuorena ja onko koulu muuttumassa liian suorituskeskeiseksi:

Ei saisi olla niin kovia paineita että ne pitäisi kaikki hallita ja opettaisi esim semmonen että jos ajatellaan vaikka mihin suuntaan on menty lukion puolella ja vaikka yläkoulun viimeisellä luokalla että niinku pitäisi tietää valmiiks niinku mitä haluaa... pitäisi osata tehdä sellaisia valintoja. mahdollisimman paljon pitäisi hellittää eikä ajatella silleen että on kauhee paine. et se suorituskeskeisyys joka näkyy jopa jo näissä muutamissa (oppilaissa) että tavoitellaan tiettyjä numeroita kun se numeroarviointi vihdoinkin tuli takaisin taas mutta se että ei tarvitse niin tietää ja osata jo niin nuorena paljon. (Ope 1)

Toinen selvä tema, johon opettajat suhtautuivat varauksella nykykoulussa, oli oppilaan itseohjautuvuus. Osa opettajista kritisoi uuden opetussuunnitelman oppimiskäsitystä oppimisprosessin itseohjautuvuuden näkökulmasta. Opettajat kyseenalaistivat alakouluoppilaiden kyvyn toteuttaa opetussuunnitelman kuvailemaa oppimisprosessia:

Minä vetoaisin suuresti vanhaan kahdeksankymmentäluvun opetussuunnitelmaan. se oli paljon parempi kun nykyinen. esimerkiksi tuota itseohjautuvuus ja lapsen

itseohjautuvuuden korostaminen opetussuunnitelmassa siis tämä että pieni lapsi kykenisi itse ohjaamaan omaa opiskeluaan ja asettamaan itselleen tavoitteita ja itsenäisesti opiskelemaan kohti näitä tavoitteita ja opettaja on vain siellä sitten sellainen opintojen ohjaaja eikä se turvallinen aikuinen joka ohjaa oikeasti kunnolla sitä opiskelua eteenpäin. se on ihan syvältä tällä hetkellä. (Ope 3)

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia näkemyksiä ja kokemuksia alakouluopettajilla on kasvatuskumppanuudesta ja koulukasvatuksesta. Kaiken kaikkiaan tulokset olivat melko yhteneväisiä liittyen sekä kasvatuskumppanuutta käsittelevään että koulukasvatusta käsittelevään tutkimuskysymykseen. Tässä luvussa pohditaan ensin kasvatuskumppanuuteen liittyviä tuloksia, jonka jälkeen kerrotaan tarkemmin kasvatustavoitteisiin liittyvistä tuloksista.

Tulosten mukaan opettajat suhtautuivat kasvatuskumppanuuteen liittyviin asioihin pääosin positiivisesti siitä huolimatta, että haastatteluissa kysyttiin myös opettajilta negatiivisia kokemuksia. Tulokset osoittivat, että opettajat olivat kiinnostuneita toteuttamaan kodin ja koulun välistä kasvatuskumppanuutta tuoden esiin myös opettajan työn kodin ja koulun yhteistyön haastavia puolia. Kasvatuskumppanuudesta nousseet teemat jaettiin kodin ja koulun viestintään sekä perheeseen liittyviin tekijöihin. Kodin ja koulun viestintä ryhmiteltiin tarkemmin yhteydenottoon, tiedottamiseen ja viestinnän ongelmiin.

Lämsä (2013, 59) toteaa, että kodin ja koulun viestinnän tulisi tuoda koteihin tasapuolisesti tietoa lapsesta eikä keskittyä vain negatiivisiin asioihin. Lake ja Billingsley (2000, 249) neuvovat opettajia välttämään kodin ja koulun yhteentörmäyksiä panostamalla vahvaan ja vastavuoroiseen kumppanuuteen. Tämän tutkimuksen tulokset olivat saman suuntaisia. Tulokset korostivat sitä, että kodin ja koulun välinen viestintä olisi monipuolista eikä keskittyisi pelkästään lapsen negatiiviseen käytökseen. Tulosten mukaan puhelinsoitot tai kasvokkain tapaaminen on paras keino ottaa yhteys kotiin. Koteihin tiedottaminen voi olla myös opettajan työväline, jota voi käyttää keventääkseen omaa työmäärää kertomalla koulun tapahtumia ennakoivasti huoltajille.

Owenin, Waren ja Barfootin (2000, 424) tutkimuksen mukaan kasvatuskumppanuus vaikuttaa myönteisesti kodin ja koulun

vuorovaikutukseen, sillä säännöllinen tiedonjako muokkaa sekä huoltajan, lapsen ja opettajan välistä vuorovaikutusta positiiviseen suuntaan. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa nousi kodin ja koulun viestintään liittyvät positiiviset kokemukset. Tulosten mukaan positiiviseen sävyyn kirjoitetut palautteet ja kiitokset voivat saada opettajia tuntemaan työtään arvostettavan. Toisaalta tulokset nostivat esiin myös kodin ja koulun viestintään liittyvät haastavat tilanteet. Haasteet keskittyivät lähinnä negatiivisen palautteen antamiseen sekä vastaanottamiseen, viestinnän ongelmiin kuten väärinkäsityksiin sekä haastavien huoltajien kohtaamiseen. Tutkimuksen mukaan kollegan tai esimiehen tuki saattaa olla hyvä keino kohdata haastavia huoltajia. Eri yhteistyötahojen käyttäminen, esimerkiksi kollegoiden, voidaankin nähdä tapana tarjota kasvatuskumppanuudessa tukea jokaiselle siihen kuuluvalla, jolloin kukaan ei jää yksin (Lämsä 2013, 52).

Tuloksissa nousi kasvatuskumppanuus myös perheisiin liittyvistä näkökulmista, joista merkittävimmät olivat osallisuus, luottamus ja huoltajien asenne. Osallisuus käsitteenä saattaa olla vaikea määritellä sen moniulotteisuuden takia (Vuorenmaa 2016, 20). Niemi, Heikkinen ja Kangas (2010, 53) määrittelevät huoltajien osallisuuden osallistumiseksi koulun kehittämiseen sekä opetuksen toteuttamiseen. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat saattavat käsittää huoltajien osallisuuden olevan läksyissä ja lapsen koulutyössä auttamista, kiinnostuksen osoittamista sekä koulunkäynnin tukemista. Oostdam ja Hooge (2012, 347) toteavat huoltajien osallisuutta pidettävän tärkeänä ja opettajien olevan tärkeässä asemassa huoltajien osallisuuden mahdollistajina, joskin opettajien pitävän usein huoltajat etäällä, jolloin osallisuuden toteutuminen on vaikeaa. Tässä tutkimuksessa ei noussut esiin vastaavia näkemyksiä.

Oostdam ja Hooge (2012, 347) toteavat, että osallisuudella saattaa olla positiivinen vaikutus oppilaiden hyvinvointiin, oppimistuloksiin sekä oppimismotivaatioon. Tutkimuksen tulokset nostivat esiin hyvän käytöksen, koulumotivaation sekä koulumenestyksen liittyen huoltajien osallisuuteen. Ijäs (2013, 188) pitää huoltajien osallisuutta tärkeänä siitä syystä, että se auttaa

huoltajia hahmottamaan omaa rooliaan lapsensa koulunkäynnissä sekä edistää koulun ja kodin kasvatuskumppanuutta. Myös Yamamoton ja Shimizun (2009) tutkimuksen mukaan huoltajien osallisuus voi muokata heidän asenteitaan koulua kohtaan ja luoda lisää kasvatuskumppanuuden mukaista osallisuutta kouluun. Suomen Vanhempainliitto (2019) kuvaa taas, kuinka huoltajien osallisuus tulisi nähdä kouluissa voimavarana. Myös tämä tutkimus esitti vastaavanlaisia tuloksia. Tutkimuksen mukaan suhtautuvat huoltajien osallisuuteen pääosin positiivisesti sekä ymmärtävät sen tuomia hyötyjä sekä opettajan työhön että oppilaalle.

Kasvatuskumppanuuteen liittyvä tärkein näkökulma oli kodin ja koulun välinen luottamus. Kasvatuskumppanuus rakentuu vuorovaikutukselle, jota ohjaa kuulemisen, kunnioituksen, dialogisuuden sekä luottamuksen periaatteet, (Lämsä 2013, 51) joten oli melko odotettavaa, että luottamus nousi aineistosta vahvana teemana. Lake ja Billingsleyn (2000, 250) tutkimuksen mukaan kodin ja koulun luottamuksen ylläpito on erittäin tärkeää, sillä huoltajat raportoivat, että luottamuksen rikkoonnuttua on erittäin vaikeaa rakentaa sitä takaisin. Tämän tutkimuksen tulokset ovat jossain määrin saman suuntaisia. Tulosten mukaan opettajat painottavat luottamuksen merkitystä omassa työssään. Blue-Banning ym. (2004, 181) tutkimuksen mukaan useimmat huoltajat ovat valmiina luottamaan ja suhtautumaan järkevästi lapsensa koulunkäyntiin, mikäli heille tarjotaan tarpeeksi tietoa aiheesta. Myös tämän tutkimuksen tulokset esittelevät samankaltaisia näkemyksiä. Tulosten mukaan suurin osa huoltajista luottaa opettajiin ja suomalaiseen koulujärjestelmään.

Toinen perheeseen liittyvä tärkeä tulos oli huoltajien asenne, joka tuli esiin sekä positiiviseen että negatiiviseen sävyyn. Tämän tutkimuksen mukaan huoltajien puutteelliset tiedot ja taidot koulumaailmasta sekä ongelmalliset asenteet ovat kasvatuskumppanuutta rajoittavia tekijöitä. Tulos on samansuuntainen Perälä-Littusen ja Böökin (2019) tutkimuksen kanssa. Perälä-Littunen ja Böök (2019, 43) toteavatkin että kasvatuskumppanuudessa on tärkeää, että vaikkakin huoltajat tietävät lapsestaan paljon, ovat opettajat silti kasvatusalan ammattilaisia. Myös Ijäs (2013, 185–186) toteaa, että huoltajilla

saattaa usein olla vaikeuksia tulkita koulussa tapahtuvia asioita kokonaisuutena. Tämän tutkimuksen tulokset esittelevät samankaltaisia näkemyksiä. Tulosten perusteella vaikuttaisi, että huoltajien asenteisiin liittyvät haasteet opettajan työssä johtuvat siitä, että huoltaja ei aina näe tai ymmärrä oman lapsensa käytöstä koulukontekstissa. Toisaalta taas tuloksissa nousi myös esiin positiiviset kokemukset siitä kuinka koulumyönteiset kodin kasvattavat koulumyönteisiä oppilaita.

Tuloksissa nousi monipuolisesti esiin koulun kasvatustavoitteet. Teemat koostuivat yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattamisesta, kasvatukseen keinoista sekä nykykoulun kritiikkiin liittyvistä asioista. Tiivistettynä tuloksia voisi todeta, että opettajat haluavat kasvattaa oppilaistaan toimivia yhteiskunnan jäseniä, mikä onkin yksi koulukasvatuksen perustavoitteista (Kallio 2005, 50). Kasvatustavoitteisiin liittyvissä tuloksissa selvästi painottuivat sosiaaliset taidot muiden taitojen yli, mikä saattoi olla melko yllättävää. Tämä saattaa selittyä koulun ideologisella muutoksella (Värri 2002, 61) sekä sillä, että vanhemmat eivät välttämättä yhä useammin ymmärrä lastensa kasvatuksellisia tarpeita (Uusikylä 2003, 135). Mikäli vanhemmat siirtävät kasvatuksellista vastuuta koulun harteille, on selvää, että opettajat joutuvat painottamaan koulukasvatuksessa eri asioita kuin ennen.

Oppimisen taidot nousivat tuloksissa verrattain aika vähän, vaikka kouluopetuksen voidaan jo itsessään ajatella olevan koulukasvatusta (Uusikylä 2002, 10). Tirrin (2002, 24) mukaan koulukasvatusta näkyy koulun tavoissa toimia, säännöissä sekä opettajan periaatteissa. Hän toteaa koulukasvatuksen olevan tiedostamatonta toimintaa, jota ei mielletä suoranaiseksi opetukseksi. Tämän tutkimuksen tulokset olivat saman suuntaisia. Tulosten mukaan opettajat eivät miellä koulussa tapahtuvaa kasvatusta varsinaisesti opetukseksi vaan se nähdään olevan itsestään selvää, koko ajan taustalla tapahtuvaa toimintaa. Tuloksissa nousseet kasvatustavoitteet myös myötäilivät Nummenmaan (2006, 24-25) suomalaisen kasvatuksen arvopohjan muodostamia teemoja. Tulosten mukaan opettajat tuovat esille kasvatustavoitteitaan omalla esimerkillään, luokan toimintakulttuurin avulla sekä tiedottamalla niistä huoltajille. Oman



esimerkin näyttäminen vaikutti olevan merkittävin kasvatukseen luokassa. Opettajat käyttävät taas kasvatustavoitteita näkyviksi huoltajille.

Tuloksissa tuli ilmi myös joitain tekijöitä, joihin opettajat suhtautuivat kriittisesti nykykoulussa. Tulokset koskien näitä teemoja olivat melko hajanaisia. Toinen eniten noussut kritiikin aihe oli koulun muuttuminen suorituskeskeisemmäksi. Koulua on kritisoitu siitä, että se on muokkaantunut valmistamaan oppilaita tulevaisuuden talouden ja markkinoiden tarpeisiin (Pietilä 2003, Kallion 2005, 15 mukaan). Tällainen suorituskeskeisyyden korostuminen luo paineita yhä nuoremmille oppilaille ja tässäkin tutkimuksessa osa opettajista ilmaisi huolensa oppilaiden jaksamisesta.

Tirrin (2002, 32) tutkimuksessa opettajat ilmaisivat kasvatustyön haasteiksi kasvatustyön vision epäselkeyden sekä yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden toteuttamisen. Tämän tutkimuksen tulokset eivät tuoneet esiin samankaltaisia näkemyksiä. Tirrin (2002, 32) tutkimuksessa opettajat kuitenkin ilmaisivat aitoa halua keskittyä opettajan työn kasvatustehtävään, jota aika ja resurssit rajasivat ja määrittivät. Myös tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat saattavat toivoa koulutyön keskittämistä heidän mieltämiinsä tärkeisiin asioihin. Tulokset eivät maininneet aikaa ja resursseja. Vaikka opettajan työn määrä on kasvanut huolestuttavasti (Opettajien työolobarometri 2021) lähivuosina, opettajat eivät tuoneet esiin omaan jaksamiseensa liittyviä kasvatustyötä rajoittavia tekijöitä.

## **6.2 Luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

Tutkimuksen raportoimiseen kuuluu olennaisesti sen luotettavuuden esittely sekä arvioiminen sekä jatkotutkimushaasteet (Tuomi & Sarajärvi 2009, 15, 153). Luotettavuuden pohtiminen on erityisen tärkeää tämän kaltaisessa kvalitatiivisessa tutkimuksessa, sillä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkijan kompetenssiin tehdä tutkimusta (Patton 2002, 14). Tässä osiossa esitellään tämän tutkimuksen mahdollisia puutteita, tutkimusprosessin

arviointia luotettavuuden kannalta sekä jatkotutkimushaasteita tutkimuksen tuloksiin liittyen.

Tynjälän (1991, 390) mukaan tutkimuksen tulosten yleistettävyyks perustuu siihen, voidaanko tuloksia soveltaa laajempaan perusjoukkoon. Tässä tutkimuksessa voisikin tarkastella tulosten luotettavuutta siltä kannalta, antaisiko suurempi joukko suomalaisia opettajia samansuuntaisia vastauksia kasvatuskumppanuudesta sekä koulun kasvatustavoitteista. Toisaalta on hyvä kuitenkin pitää mielessä, että kvalitatiivinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin (Patton 2002, 104). Se ei etsi yksiselitteisiä totuuksia, vaan sillä tavoitellaan pikemminkin näkökulmia tutkittavaan aiheeseen (Tynjälä 1991, 392). Tutkimuksen yleistettävyyttä voidaan kuitenkin parantaa käyttämällä satunnaisotantaa aineiston keräämiseen (Tynjälä 1991, 390). Tässä tutkimuksessa ei käytetty satunnaisotantaa vaan tutkija keräsi aineiston hyödyntämällä suhteitaan kasvatustieteeseen. Edellä mainittujen asioiden takia voidaan todeta, että tämän tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää koskemaan koko Suomen opettajien näkemyksiä tutkimusaiheesta vaan tulokset ovat pikemminkin pieni otos mahdollisista aiheeseen liittyvistä näkökulmista.

Tulosten luotettavuutta voidaan arvioida myös toteuttamalla samankaltainen tutkimus samankaltaisissa olosuhteissa (Tynjälä 1991, 391). Tutkijan onkin hyvä tiedostaa olosuhteiden ja ympäristön vaikutus tutkimustuloksiinsa sekä kuvata niitä mahdollisimman tarkasti. On tärkeää tiedostaa myös tutkijan oma vaikutus kvalitatiivista tutkimusta tehdessä, sillä tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätyöhön ja tutkimuksen tuloksiin (Tynjälä 1991, 391). Luotettavuuteen vaikuttaa siis se, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa täysi objektiivisuus on mahdotonta ja tulokset perustuvat aina jollain tasolla tutkijan aineistosta tekemään subjektiiviseen tulkintaan (Patton 2002, 93). Tämänkin tutkimuksen tulokset ovat tutkijan tulkintaa aineistosta. Haastattelija vaikuttaa vahvasti siihen kuinka laadukasta aineistoa haastatteluista saadaan (Patton 2002, 341). Haastattelujen tekijä ei ollut tätä ennen tehnyt haastatteluja, mikä saattaa heijastua haastatteluaineiston kattavuudessa sekä laadullisuudessa. Toisaalta tutkimuksen luotettavuutta parantaa haastateltavien opettajakokemus.

Jokainen haastateltava oli ollut opettajan työelämässä vähintään 10 vuotta, joten heidän työkokemuksensa varmasti auttoi kysymyksiin vastaamisessa ja aiheiden pohtimisessa. Tutkimuksen otanta itsessään oli melko pieni, joten siitäkään syystä tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää koskemaan koko Suomen opettajia. Haastattelut eivät myöskään kestäneet kovin kauaa, mikä saattoi vaikuttaa haastatteluaineiston kattavuuteen. Tästä huolimatta tulokset mukailivat joitain aiempia tutkimustuloksia, joten tuloksia voisi käyttää viitteellisesti apuna kehitettäessä koulukasvatusta ja kodin ja koulun yhteistyötä.

Olisi suositeltavaa, että haastateltavat saisivat tutustua sekä tutkimuksen aiheeseen että haastattelukysymyksiin etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73; Eskola, Lätti & Vastamäki 2018). Tämä tuli erittäin selväksi tässä tutkimuksessa. Haastateltavat tiesivät kyllä etukäteen tutkimusaiheen, mutta eivät haastattelukysymyksiä. Haastattelukysymysten antaminen haastateltaville etukäteen tarkasteltaviksi olisi saattanut olla tutkimuksen kannalta eduksi. Eräs haastateltava ilmaisikin haastattelun aikana, että olisi varmaan osannut vastata kattavammin, mikäli olisi nähnyt kysymykset etukäteen. Täten ollen aineisto saattoi jäädä hieman vajavaiseksi.

Tutkija vaikuttaa siis merkittävästi kvalitatiivisen tutkimuksen tuloksiin ja luotettavuuteen. Tutkija itse on ikään kuin väline tutkimusta tehdessään ja tästä syystä olisikin tärkeää esitellä myös tutkijan taustoja sekä lähtökohtia aiheen tutkimiseen (Tynjälä 1991, 395). Tutkija on luokanopettajaopiskelija, joka lähti tutkimaan aihetta siitä syystä, että opettajankoulutus tuntui hänen mielestään tarjoavan siitä melko vähän tietoa sekä tilaisuuksia käytännön harjoitteluun. Tutkimusmotiivi oli siis aito mielenkiinto aiheeseen. Tutkijalla itsellään ei ollut aiheista varsinaista käytännön kokemusta. Hän oli tehnyt, joitain lyhyitä sijaisuuksia, mutta ne eivät juurikaan riittäneet siihen, että tutkija olisi saanut muodostettua mielipiteitä etukäteen tutkimusaiheista.

Tulosten mukaan huoltajien osallisuutta koulumaailmassa olisi tärkeää kehittää ja hyödyntää tulevaisuudessa, sillä opettajat listasivat paljon sen positiivisia vaikutuksia sekä itselleen ja huoltajille että oppilaille. Ajatellen Orellin väitöstutkimuksen (2020) tulosta, jossa opettajat kertoivat saaneensa

opettajankoulutuksessa tai sen jälkeen vähän tai hyvin vähän koulutusta kodin kanssa käytävään yhteistyöhön, olisikin mielenkiintoista tutkia kasvatuskumppanuutta myös vastavalmistuneiden opiskelijoiden näkökulmasta, jotta opettajakoulutusta voitaisiin kehittää siihen suuntaan, että valmistuvat opettajat tuntisivat osaavansa lähteä toteuttamaan tehokasta koulun ja kodin välistä yhteistyötä.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?  
Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään.  
Tampere: Vastapaino.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L.L. & Beagle, G.  
2004. Dimensions of family and professional partnership: Constructive  
guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167–184.
- Epstein, J. L. 2013. Ready or not? Preparing future educators for school, family,  
and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115–118.
- Eskola, J. & Suoranta J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere:  
Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere:  
Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685047>
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa:  
J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien  
valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle 3. painos  
Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Fairfield, P. 2009. Education after Dewey. New York: Continuum International  
Pub. Group.
- Golnick, T. & Ilves, V. 2021. Opettajien työolobarometri. 2021. OAJ.  
[https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj\\_opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf)
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Gurlui, I. 2014. Educational partnership in primary education. *Procedia - Social  
and behavioral Sciences*. 2015. Vol. 180, 606–611.
- Hellström, M. 2010. Sata sanaa kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria  
ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Hornby, G. & Blackwell, I. 2018. Barriers to parental involvement in education. Birmingham: Educational review 70 (1), 109–119.
- Ijäs, H. 2013. Iloa ja eloa kodin ja koulun yhteistyöhön. Teoksessa A. L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 211–221.
- Ijäs, H. 2013. Muropakettimaisteri ja monsterivanhemmat - kertomuksia kompastelevasta kasvatuskumppanuudesta. Teoksessa A. L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 183–192.
- Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kampman, M., Solantaus, T., Anttila, N., Ojala, T., Santalahti, P., Heikkilä, H-R., Harjunmaa, A., Hursti, M., Kulmala, H., Mustakallio-Sorvari, M. & Mäkinen, J. 2015. Yhteispeli koulussa: opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Karhuniemi, T. 2013. Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa A. L. Lämsä (toim.), Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–91.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen H. 2006. Kasvatusvuovovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Karlsson, L. 2005. Tie osallisuuteen. Osallisuus yhdessä lasten kanssa. Teoksessa T. Stenius & L. Karlsson. Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen. Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena: varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä. Tampere: University Press.

- Kivistö, M. 2014. Kolme ja yksi kuvaa osallisuuteen. Monimenetelmällinen tutkimus vaikeavammaisten ihmisten osallisuudesta toimintana, kokemuksena ja kielenkäyttönä. Rovaniemi: Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 150.
- Kohonen, K. & Tiala, T. 2002. Kuntalaiset ja hyvä osallisuus. Lupaavia käytäntöjä kuntalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien edistämiseksi. Helsinki: Sisäasiainministeriö Suomen kuntaliitto.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 51–69.
- Kuuskoski, E. 2002. Lapsen ehdoilla, aikuisen vastuulla - vanhemmat koulun arjessa. Teoksessa R. Sarras & Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 113–123.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 29–51.
- Lake, J & Billingsley, B. 2000. An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. Remedial and special education 21(4), 240–251.
- Lämsä, A. L. 2013. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse. Teoksessa A. L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–68.
- Lämsä, A. L. & Karhuniemi, T. 2013. Haastavan vanhemman kohtaaminen. Teoksessa A. L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 163–180.
- Niemi, R., Heikkinen, H. L. T. & Kannas 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. Kasvatus 41(1), 53–62.
- Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H.

- Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19–33.
- Ojala, T. & Launonen, L. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö - pakkopullaa vai kasvatuskumppanuutta? Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS 2: Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 313–324.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Orell, M. 2020. Kodin ja koulun yhteistyö: Oletus yhteisestä ymmärryksestä? <file:///C:/Users/Asus/Downloads/AnnalesC500Orell.pdf> Luettu 30.3.2022
- Oostdam, R. & Hooge E. 2012. Making the difference with active parenting: forming educational partnerships between parents and schools. European Journal of Psychology and Education. 2013. 28(2), 337–351.
- Opetusalan työolobarometri 2017. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/>
- Opetushallitus 2007. Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. Helsinki. <https://docplayer.fi/149896-Laatua-kodin-ja-koulun-yhteistyohon-opetushallitus.html> Luettu 21.2.2022.
- Orell, M. & Pihlaja, P. 2018. Kodin ja koulun välinen yhteistyö normitettuna. Kasvatus 49(2), 149–161.
- Owen, M. T., Ware, A. M. & Barfoot, B. 2000. Caregiver-mother partnership and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. Early childhood research quarterly 2000, 15(3), 413–428.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. California: Sage publications.
- Perusopetuslaki 1998. §2 (21.8.1998/628). Opetuksen tavoite. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P2> Luettu 21.2.2022.



- POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/ops2016/perusteet> Luettu 21.2.2022.
- Perälä-Littunen, S. & Böök, M. L. 2019. Finnish teacher students' views on homeschool cooperation. *International Journal About Parents in Education*, 11 (1), 37–45.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Puri, U. 2006. Education: theory and practice. New Delhi: Pragun publications.
- Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki: Kustannusyritys Otava.
- Rimpelä, M. 2013. Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa A. L. Lämsä Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–45.
- Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D. & Nelson L. L. 2005. Measuring the quality of family-professional partnerships in special education services. *Exceptional Children*, 72(1), 65–81.
- Suomen vanhempainliitto 2018. Vanhempain barometri 2018: vanhempain osallisuus koulussa ei toteudu. <https://vanhempainliitto.fi/2018/11/05/vanhempain-barometri-2018-vanhempain-osallisuus-koulussa-ei-toteudu/> Luettu 22.2.2022.
- Suomen Vanhempainliitto 2019. Vanhemmat mukaan koulun ja päiväkodin arkeen! Miksi ja miten? <https://vanhempainliitto.fi/artikkelit/vanhemmat-mukaan-koulun-ja-paivakodin-arkeen-miksi-ja-miten/> Luettu 22.2.2022
- Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa R. Sarras & Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 23–32.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 22(5-6), 387–398.
- Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 83-105.
- Uusikylä, K. 2003. *Vastatulia: inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä K. 2002. Rohkeus ja välittäminen - opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa R. Sarras & Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim.) *Etiikka koulun arjessa*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 9-21.
- Vuorenmaa, M. 2016. Äitien ja isien osallisuus perheissä ja lasten palveluissa sekä osallisuuteen yhteydessä olevat tekijät. Tampere: University press.
- Vuorikoski, S. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 17-48.
- Värri, V.-M. 2000. Maailma muuttuu, mutta kasvatusvastuu pysyy - auttamisvastuu kasvatussuhteiden perustana. *Kasvatus* 31(2), 130-141.
- Värri, V.-M. 2002. Opettaja tässä ajassa - viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa R. Sarras & Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim.) *Etiikka koulun arjessa*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 55-63.
- Yamamoto, T. & Shimizu, Y. 2009. Partnership between elementary school and student families for promoting information moral awareness. *Educational technology research*. 32(1-2), 61-69.

## LIITTEET

### Liite 1 Tietosuojailmoitus

## TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

18.11.2020

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

### 1. Tutkimuksen nimi, LUONNE JA kesto

Pro gradu -tutkielma kasvatuskumppanuudesta ja koulukasvatuksen tavoitteista alakoulun opettajien näkökulmasta. Tutkimus on aineistolähtöinen laadullinen tutkimus. Tutkimus on kertaluontoinen ja se on tarkoitus toteuttaa aikavälillä marraskuu-toukokuu 2020.

### 2. mihin henkilötietojen käsittely perustuu

Haastattelun yhteydessä tutkittavan suostumus tutkittavaksi kysytään erillisellä lomakkeella. Tutkittavien henkilötietoja ei kerätä.

### 3. Tutkimuksesta vastaavat tahot

**Tutkimuksen tekijä:** Iiris Kaltiala, 0509178259, [iikaltia@student.jyu.fi](mailto:iikaltia@student.jyu.fi).

Tutkimuksen ohjaaja: Kaili Kepler-Uotinen, 0503751419, [kaili.kepler-uotinen@jyu.fi](mailto:kaili.kepler-uotinen@jyu.fi)

### 4. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, alakouluopettajien näkemyksiä sekä kokemuksia kasvatuskumppanuudesta sekä koulukasvatuksen tavoitteista.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt, jotka työskentelevät tai ovat joskus työskennelleet opettajina alakoulussa. Tutkimukseen pyritään saamaan noin 6-8 tutkittavaa.

Tutkimusaineisto ei sisällä erityisiin henkilöryhmiin kuuluvia tietoja (rotu tai etninen alkuperä, poliittinen mielipide, uskonnollinen tai filosofinen vakaumus, ammattiliiton jäsenyys, terveyttä koskevat tiedot, seksuaalinen suuntautuminen tai käyttäytyminen, geneettiset tai biometriset tiedot henkilön tunnistamista varten)

Haastattelut tallennetaan äänitallenteina, joista ne litteroidaan tekstitiedostoiksi.

### 5. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimusaineisto kerätään haastatteluilla, jotka kestävät noin 20 minuuttia.

## 6. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimus tuottaa tietoa kasvatuskumppanuudesta sekä koulun kasvatustavoitteista alakoulukontekstissa. Tutkimus pyrkii hahmottamaan alakouluopettajien näkemystä kasvatuskumppanuudesta ja koulun kasvatustavoitteista. Tutkimuksesta saatua tietoa voidaan hyödyntää koulun ja kodin välisen yhteistyön kehittämisessä.

Tutkimuksesta ei ole haittaa tutkittavalle, sillä tutkittavien anonymiteetti säilyy.

## 7. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Saatan käyttää tutkimuksessani suoria sitaatteja, mikäli ne tuovat lisäarvoa tutkimuksen tuloksiin. En tule käyttämään kuitenkaan sellaisia sitaatteja, joista vastaaja olisi helposti tunnistettavissa. Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa vastaajiin tullaan viittaamaan tunnistekoodilla (esimerkiksi ope 1). Aineistoon ei kerätä henkilötietoja.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

## 8. Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu pro gradu -tutkielma.

## 9. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

## Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi

Aineistoa tullaan säilyttämään tutkimuksen teon aikana tutkijan yksityisellä, salanasuojatulla tietokoneella. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen aineisto hävitetään.

## 10. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

## **Liite 2. Haastattelurunko**

Haastattelurunko

Taustatietokysykset:

- Kauanko olet ollut opettajana?
- Mikä opettaja olet?

1. Millaisia myönteisiä tilanteita olet kohdannut oppilaiden huoltajien kanssa?
2. Mitä hyötyä huoltajien osallisuudesta on koulumaailmassa?
3. Millaisia haastavia tilanteita olet kokenut vanhempien kanssa?
4. Mistä haasteet ovat mielestäsi johtuneet?
5. Miten olet toiminut haastavissa tilanteissa?
6. Millaisia mielestäsi ovat opettajan kasvatustavoitteet koulussa?
7. Millaisia niiden pitäisi mielestäsi olla? Onko jotain mitä muuttaisit?
8. Onko kasvatustavoitteita, joita mielestäsi pitäisi tuoda enemmän esiin koulumaailmassa?
9. Miten tuot esiin kasvatustavoitteita koulun arjessa? Miten tuot esiin niitä huoltajille?