TAMPEREEN YLIOPISTO

Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja sen merkitys opettajan työn kuormittavuuteen.

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Hämeenlinna
Pro Gradu-tutkielma
Maija Lindström
Lokakuu 2006

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos

Hämeenlinnan toimipaikka

MAIJA LINDSTRÖM

KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ JA SEN MERKITYS OPETTAJAN TYÖN KUORMITTAVUUTEEN.

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma, 82 sivua, 2 liitettä

Lokakuu 2006

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä koulun ja kodin välinen yhteistyö ja siihen käytetty aika merkitsee opettajan työssäjaksamiselle. Haluttiin tietää, voivatko opettajat vaikuttaa yhteistyön kuormittavuuteen valitsemalla yhteistyöhön erilaisia välineitä ja muotoja ja minkälaiset asiat yhteistyössä stressaavat opettajia eniten. Tavoitteena oli tarkastella, miten opettajan ja vanhempien roolit yhteistyössä eroavat toisistaan. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, saavatko opettajat joltain taholta tukea yhteistyön ylläpitämiseen ja kaipaavatko he jonkinlaista lisätukea yhteistyöhön esimerkiksi työnantajan taholta.

Tutkimusotteena oli laadullinen tutkimus ja menetelmäksi valittiin teemahaastattelu. Tutkimukseen haastateltiin kevään 2006 aikana yhteensä kahdeksaa luokanopettajaa, jotka ilmoittautuivat itse vapaaehtoisiksi haastateltaviksi. Kaikki haastateltavat olivat naisia ja toimivat joko parhaillaan tai olivat lähivuosina toimineet alkuopettajina. Haastatteluaineisto analysoitiin etsimällä vastauksista samansuuntaisia teemoja ja luokkia. Haastattelujen pohjalta kävi ilmi, että opettajat eivät koe tavanomaisen yhteistyön ylläpitämistä ollenkaan stressaavana tai uuvuttavana. Yhteistyö nähtiin hyvin olennaisena osana opettajan työtä ja erityisesti pienten lasten opettajan työtä. Mitä pienemmistä oppilaista on kyse, sitä arkisemmissa asioissa yhteistyötä tarvitaan. Poikkeuksia kuitenkin aina löytyy ja stressaaviksi tilanteiksi opettajat määrittelivät sellaiset tilanteet, joissa koti ja koulu ovat vastakkain. Erityistä päänvaivaa opettajalle aiheutuu tilanteessa, jossa vanhemmat eivät suostu ymmärtämään lapsensa parasta ja jopa kieltäytyvät tarjotusta avusta. Yhteistyöhön saatiin tukea erityisesti kollegoilta ja jonkin verran myös rehtorilta, erityisopettajalta ja terveydenhoitajalta. Pääasiassa lisätukea yhteistyölle ei kaivattu, sillä yhteistyön toteuttaminen kotien kanssa nähtiin jokaisen opettajan henkilökohtaiseksi asiaksi.

Tähän tutkimukseen haastateltujen opettajien mielestä opettajan työn olennainen osa on yhteistyö kotien kanssa ja siihen suhtaudutaan itsestään selvänä asiana. Yhteistyön rakentaminen on kuitenkin jokaisen opettajan omalla vastuulla ja se rakentuu sellaiseksi, kuin opettaja itse haluaa. Kaikki opettajat ovat yksilöitä, joten jokaisen opettajan yksilölliset voimavarat ja persoonalliset toimintatavat vaikuttavat siihen, miten laajaksi kodin ja koulun yhteistyö kullakin luokalla muodostuu. Tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien työssäjaksaminen näytti perustuvan siihen, että elämässä oli muutakin sisältöä kuin opettajan työ.

Asiasanat: kodin ja koulun yhteistyö, opettajan työssäjaksaminen, koti, koulu, opettajan rooli, vanhempien rooli

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 1

2 AIEMPIA TUTKIMUKSIA KOULUN JA KODIN VÄLISEN YHTEISTYÖN MERKITYKSESTÄ, TAVOITTEISTA JA YHTEISTYÖSSÄ KÄYTETYISTÄ TOIMINTATAVOISTA 3

3 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ 6

3.1 KODIN JA PERHEEN MERKITYS LAPSEN ELÄMÄSSÄ 6
3.2 KOULUN MERKITYS LAPSEN ELÄMÄSSÄ 8
3.3 MITÄ KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ TARKOITTAA? 9
3.4 YHTEISTYÖN HISTORIAA 12
3.5 OPETTAJAN ROOLI YHTEISTYÖSSÄ 15
3.6 VANHEMPIEN ROOLI YHTEISTYÖSSÄ 17
3.7 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ VALTAKUNNALLISESSA OPETUSSUUNNITELMASSA 20
3.7.1 Kodin ja koulun välinen yhteistyö Hämeenlinnan Normaalikoulun opetussuunnitelmassa 21
3.8 YHTEISTYÖN MUOTOJA 23
3.8.1 Kehityskeskustelu 25
3.8.2 Vanhempien vertais- ja pienryhmät 27
3.8.3 Vanhempainillat 28
3.8.4 Tiedottaminen 30
3.9 YHTEISTYÖN ONGELMAKOHTIA 31

4 OPETTAJIEN TYÖSSÄJAKSAMINEN 34

4.1 OPETTAJAN TYÖHÖN KOHDISTUVAT PAINEET 34
4.2 OPETTAJIEN HYVINVOINTI JA TYÖUUPUMUS 37
4.2.1 Opettajan viihtyminen työssään 37
4.2.2 Opettajiin kohdistuva väkivalta 39
4.2.3 Työuupumus 39

5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT 43

5.1 AIHEEN VALINTA JA RAJAUS 43
5.2 KVALITATIIVINEN TUTKIMUSOTE 43
5.3 TAVOITTEET 44
5.4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT 44

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 46

6.1 TUTKIMUSMENETELMÄN VALINTA 46
6.1.1 Tutkimustyyppinä tapaustutkimus 46
6.1.2 Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu 47

6.2 HAASTATTELUT 48
6.2.1 Haastateltavat *49*
6.3 AINEISTON ANALYSOINTI 50
7 TUTKIMUSTULOKSET 52
7.1 KODIN JA KOULUN VÄLISEN YHTEISTYÖN MERKITYS KOULUTYÖSSÄ 52
7.2 OPETTAJAN JA VANHEMPIEN ERILAINEN ROOLI YHTEISTYÖSSÄ 54
7.2.1 Perheiden elämään osallistuminen *56*
7.3 KÄYTÖSSÄ OLEVAT YHTEISTYÖMUODOT JA -VÄLINEET 57
7.3.1 Perinteinen ja sähköinen reissuvihko *57*
7.3.2 Vanhempainillat *58*
7.3.3 Vanhempainvartit eli kehityskeskustelut *58*
7.3.4 Sähköposti *59*
7.3.5 Tiedotteet *59*
7.3.6 Puhelinkontaktit ja opettajan tavoitettavuus *59*
7.3.7 Toimivin yhteistyömuoto *60*
7.4 YHTEISTYÖN YLLÄPITÄMISEN STRESSAAVUUS JA UUVUTTAVUUS 61
7.4.1 Stressaavia tilanteita *62*
7.4.2 Epäasiallinen käytös vanhempien taholta *64*
7.4.3 Sietoraja *65*
7.4.4 Stressaavista tilanteista selviäminen *66*
7.4.5 Yhteistyöhön saatu tuki *68*
7.5 YHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN VÄHEMMÄN OPETTAJAA KUORMITTAVAKSI 68
8 YHTEENVETO 71
8.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA 72
9 POHDINTA 74
LÄHTEET 76
LIITTEET

1 JOHDANTO

Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys lapsen koulunkäynnille on suuri. Lapselle koulu on kodin ohella merkittävä kasvuyhteisö ja oppimisympäristö, sillä koulunkäynti sitouttaa lapsen kouluyhteisöön pitkäksi aikaa. Vanhemmat voivat omalla esimerkillään ja positiivisella suhtautumisellaan lapsen koulutyöhön edistää lapsen koulumyönteisyyttä. Vanhempien ja opettajien tulisi yhteistyössä tukea ja kannustaa lasta koulunkäynnissä. Yhteistyön toteuttamisessa opettajalla on suuri vastuu, sillä opettajan työ velvoittaa pitämään yhteyttä lasten huoltajiin. (Alanen & Bardy 1990, 42; Niemi 2000, 23; Poutala 2000, 155; Weiss, Kreider, Lopez & Chatman 2005, 7.)

Tässä pro gradu-tutkielmassa tarkastelen kodin ja koulun välistä yhteistyötä opettajan työssäjaksamisen näkökulmasta. Tulevana luokanopettajana minua kiinnosti kodin ja koulun välinen yhteistyö ja siihen käytettyjen resurssien merkitys opettajan työssäjaksamiselle. Opettajan työn kuormittavuutta lisää muun muassa kodin ja koulun yhteistyön tekeminen talkootyönä (ks. esim. Nissilä 2004). Tässä pro gradu-tutkimuksessa selvitetään, miten yhteistyön eri osapuolten eli vanhempien ja opettajan roolit eroavat toisistaan, miten yhteistyö kuormittaa opettajaa ja voivatko opettajat vaikuttaa yhteistyön kuormittavuuteen valitsemalla yhteistyöhön erilaisia välineitä ja muotoja. Nykyajan tekninen kehitys on mahdollistanut yhteydenpitomuotojen monipuolistumisen ja yhteydenpidon helpottumisen. Opettaja voi halutessaan käyttää nykytekniikan mukanaan tuomia apuvälineitä tai pitäytyä vanhoissa. Halusin tietää, onko yhteistyön ylläpitäminen opettajien mielestä stressaavaa, millaiset tilanteet tai asiat stressaavat opettajia eniten sekä millaisia tukimuotoja yhteistyölle opettajat mahdollisesti kaipaavat. Rajasin tarkastelun alakoulujen opettajiin, sillä alakoulun puolella luokan oma opettaja hoitaa lähes kaiken yhteistyön koteihin päin, kun taas yläkoulun puolella lapsella on useita ainekohtaisia opettajia.

Tutkimus jakautuu teoreettiseen ja empiiriiseen osaan. Teoriaosuudessa luvuissa 2, 3 ja 4 kuvaillaan aikaisempia tutkimuksia aiheesta, opettajan ja vanhempien erilaisia rooleja kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, erilaisia yhteistyömuotoja, yhteistyön määrittelyä opetussuunitelmissa, yhteistyön ongelmakohtia ja opettajien työssäjaksamista työhön kohdistuvien paineiden valossa. Teoriaosuuden jälkeen luvussa 5 kuvaillaan tarkemmin tutkimuksen lähtö-

kohtia ja tutkimustehtäviä. Tutkimuksen toteutusta ja tuloksia kuvaillaan tarkemmin luvuissa 6 ja 7. Tutkimustuloksista tehty yhteenveto ja luotettavuuden arviointi löytyy luvusta 8. Pohdintaosuudessa kerrataan tutkimuksen kulkua, pohditaan tutkimuksen varrella esiintyneitä ongelmia sekä esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

2 AIEMPIA TUTKIMUKSIA KOULUN JA KODIN VÄLISEN YHTEISTYÖN MERKITYKSESTÄ, TAVOITTEISTA JA YHTEISTYÖSSÄ KÄYTETYISTÄ TOIMINTATAVOISTA

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä on tarkasteltu vuosien varrella useissa yhteyksissä. Tämän pro gradun lähteinä on käytetty seuraavassa tarkemmin esiteltyjä tutkimuksia. Tarkastelusta on jätetty pois pro gradu-tasoiset tutkielmat, joissa kodin ja koulun yhteistyötä on käsitelty runsaastikin. Opettajien työssäjaksamista koulun ja kodin välisen yhteistyön kontekstissa on aiemmissa tutkimuksissa käsitelty vähemmän.

Sirkku Aho tutki jo vuonna 1980 vanhempien asennoitumista kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutusta oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Hänen tutkimuksessaan todettiin vanhempien haluavan runsaasti tietoa oman lapsensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista sekä koulun toiminnasta yleisesti. Tutkimuksessa korostui vanhempien halu saada tietoa nimenomaan lapsensa käyttäytymisestä ja suhteista opettajiin enemmän kuin varsinaisista kognitiivisista saavutuksista. Tulokset on tulkittu siten, että suomalaiset vanhemmat pitävät koulun tehtävänä oppilaan koko persoonallisuuden kehittämistä, ei vain tietojen jakamista. (Aho 1980, 61-62.)

Leena Alasen ja Marjatta Bardyn (1990) tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä esittelee lapsuutta ja lapsia eri näkökulmista. Lapsia tarkastellaan tutkimuksessa muun muassa väestöryhmänä, perheenjäseninä, koululaisina sekä taloudellisesta näkökulmasta. Suomalaisten lasten lapsuus esiintyy tutkimuksen mukaan ennen kaikkea perhelapsuutena eli lapsen keskeinen elämänpiiri on perhe. Koulu nähdään perheen ohella toisena lapsuutta merkittävästi jäsentävänä instituutiona. (Alanen & Bardy 1990, 33, 42.)

Markus Torkkelin vuonna 2001 julkaisema tutkimus käsittelee koulutulokkaiden isiä lastensa koulunkäynnin tukena. Tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää kodin ja koulun yhteistyötä vastaamaan paremmin myös isien tarpeita ja toiveita, jotta isät voisivat olla enemmän lastensa tukena etenkin koulunkäynnin ensimmäisenä lukuvuotena. Tutkimustulosten mukaan isillä sosiaalinen tukiverkko on pienempi kuin äideillä. Yleensä lasten asioista puhutaan pääasiassa lapsen äidin kanssa eikä juurikaan perheen ulkopuolisten henkilöiden kanssa. Kuitenkin isät kokevat keskustelut opettajan kanssa tärkeiksi ja osallistuvat mielellään vapaamuotoisempiin vanhempainiltoihin. Yhteistyöstä koulun kanssa isillä on hyviä kokemuksia, vaikka päävastuun yhteydenpidosta koulun kanssa hoitaakin käytännössä lapsen äiti. (Torkkeli 2001, 6-7.)

Tuija Metso (2004) toteaa tutkimuksessaan, että kotia ja koulua yhdistää kasvatus, vaikka vanhemmat ottavatkin kasvatuksesta päävastuun ja opettajan tehtäväksi jää opettaminen. Koulu siirtäisi kasvatustehtävää enemmänkin vanhemmille siten, että vanhemmat näkyisivät koulussa lähinnä taustajoukkoina ja lisäresursseina tukemassa koulutyötä. Metson tutkimusten mukaan lasten äidit ovat koulun kanssa yhteydessä isiä enemmän. (Metso 2004, 3; ks. myös Torkkeli 2001, 6-7.)

Maarit Alasuutarin tutkimuksen (2003) mukaan äitiys, vanhemmuus ja perhe ovat perinteisesti olleet tärkeässä asemassa lapsen kehityksessä. Vanhemmat tiedostavat kuitenkin myös koulun ja opettajan merkityksen lapsen kasvattajana. Sen takia kodin ja koulun välisen yhteistyön lähtökohtana on useimmiten se, että se jollain lailla tukee lapsen toimintaa ja pärjäämistä koulumaailmassa. (Alasuutari 2003, 90-114.)

Marjatta Siniharjun (2003) väitöskirjatutkimus tarkastelee kodin ja koulun yhteistyötä koulun ja opettajan näkökulmasta. Tutkimuskohteena on kodin ja koulun yhteistyön arvostus ja toteutuminen alkuopetusluokilla. Siniharjun mukaan koulun tulisi tukea vanhempien yhteistyöhalukkuutta tarjoamalla erilaisia mahdollisuuksia yhteistyöhön. Yhteistyötä kohtaan olisi heti koulunkäynnin alkuvaiheessa luotava myönteiset asenteet. Yhteistyön tulisi myös olla jatkuvaa. (Siniharju 2003, 1-2.)

Helmisen ja Kallion (1994) Valkeakoskella suorittaman projektitutkielman tuloksista selvisi, että yli puolet vanhemmista kokee, että opettaja ottaa yhteyttä koteihin vain negatiivisissa asioissa. Vanhempien mielestä yhteydenpitoa tulisi olla myös silloin, kun opettajalla on jotain positiivista kerrottavaa. Kolmasosa tutkimukseen osallistuneista vanhemmista oli kuitenkin asiasta toista mieltä ja tyytyväisiä opettajan yhteydenpitoon.

Opettajien työssäjaksamista on käsitelty tässä gradussa luvussa 4. Aihetta on aiemmin käsitelty muun muassa Tanja Viinamäen väitöskirjatutkimuksessa (1997) naisluokanopettajien ja naissosiaalityöntekijöiden psyykkisestä rasittuneisuudesta sekä Olli Luukkaisen väitöskirjatutkimuksessa (2004) opettajuudesta laajemmassa perspektiivissä. Raija Kalimon ja Salla Toppisen Työterveyslaitokselle tekemä tutkimus (1997) käsittelee työuupumusta Suomen työikäisellä väestöllä.

Viinamäen tutkimus toteutettiin postitse lähetettävänä kyselylomaketutkimuksena. Viinamäen mukaan sekä opettajan että sosiaalityöntekijän ammatin toimenkuva edellyttää mahdollisimman hyvää psyykkistä terveyttä. Opettajilla todettiin psyykkistä rasittuneisuutta, johon vaikuttaa esim. vähäinen sosiaalinen tuki, halu vaihtaa alaa sekä alkoholin käyttö. (mt. 157-158.)

Luukkaisen (2004) väitöskirjatutkimuksessa on tarkasteltu opettajuutta laajemmassa perspektiivissä. Tutkimuksessa otettiin mukaan opettajuuden tulevaisuusnäkemykset, opettajan omat ja yhteiskunnan odotukset opettajuutta kohtaan sekä opettajan työn tukemisen eri muodot. Tutkimuksessa tarkastellaan myös opettajan työssäjaksamisen osatekijöitä ja todetaan, että osatekijöiden suhde jaksamiseen on vastavuoroinen. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi työn mielekkyys ja tunne työn hallinnasta ja arvostuksesta vaikuttaa jaksamiseen ja päinvastoin. (Luukkainen 2004, 19-26.)

Kalimon ja Toppisen mukaan työuupumus on krooninen stressioireyhtymä, jolle on ominaista pitkäaikainen väsymys, joka ei häviä levolla. Väsymys aiheuttaa kyynistymistä, työnilon ja mielekkyyden katoamista ja se näkyy ihmissuhdetyössä etäiseksi ja kylmäksi muuttuneena suhtautumisena työn kohteena oleviin ihmisiin. Tällaista ihmissuhdetyöhön uupumista kutsutaan myös emotionaaliseksi väsymykseksi. (Kalimo & Toppinen 1997, 8-10.)

Opettajan työssäviihtymistä ovat käsitelleet Didaktiikan perusteet-kirjassaan Uusikylä & Atjonen (2002). Packard & Race ovat koonneet opettajan työhön liittyviä käytännön vinkkejä teokseensa (2003) ja käsittelevät jonkin verran myös opettajan työstä aiheutuvaa stressiä ja siitä selviämistä. Myös Tommy Hellsten (1996) käsittelee opettajan työtä vaativan ja uuvuttavan työn näkökulmasta. Hän painottaa ihmissuhdetyöstä aiheutuvaa työuupumusta.

3 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ

3.1 Kodin ja perheen merkitys lapsen elämässä

Lasten ensisijainen kasvuympäristö on perhe, josta vastaavat lasten vanhemmat ja huoltajat. Perhe käsitteenä määritellään ryhmäksi yhdessä asuvia henkilöitä, joista nuorimmat ovat alaikäisiä ja joita sitoo toisiinsa joko avio- tai avosuhde tai vanhempi-lapsisuhde. Suurimmassa osassa Suomen perheistä on lapsia. Perheen aikuisia eli vanhempia koskevat elämänmuutokset vaikuttavat usein myös lasten elämään ja siten myös perheen rakenteeseen. Perheen rakenne voi olla perinteisen ydinperheen lisäksi monenlainen. Ydinperhettä ei enää tapaa niin usein koulumaailmassa kuin aikaisemmin. Jos ydinperhe on hajonnut, perhe saattaa toimia ns. kaksiytimisenä hajaperheenä. Perherakenteiden muuttumisen myötä kasvatus nykyyhteiskunnassa on haastavampaa kuin koskaan ennen. Perinteisen ydinperheen muuttuminen jopa harvinaiseksi, suuri osa lapsista elää jossain muussa perhemuodossa. Ydinperheiden vähyyden huomaaminen voi tulla opettajalle shokkina. Ydinperheiden hajoamisen myötä myös lapsen elinympäristöt ja vanhempien keskinäiset järjestelyt muuttuvat. Perhemuotojen muuttumisen kautta myös kasvatuskulttuuri on muuttunut ja kasvattajat tuntevat itsensä usein neuvottomiksi arkipäivän kasvatushaasteiden edessä. Perheiden ongelmatilanteet näkyvät lapsissa. (Alanen & Bardy 1990, 33-39; Bastiani 1989, 105; Kiianmaa 2002, 148; Kohonen & Kaikkonen 1998, 137; Kuuskoski 2002, 5; Vuorinen 2000, 13.)

Perusvastuu lasten kasvatuksesta ja hyvinvoinnista on perheellä. Perheiden kasvatusongelmat tai sosiaaliset ongelmat heijastuvat luonnollisesti kouluun, mutta opettajia tai koulua ei saisi tällaisista ongelmista syyllistää. Koulu voi yrittää ratkaista tai lievittää ongelmia ohjaamalla perheitä eteenpäin esimerkiksi sosiaalityön ammattilaisten hoiviin. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 137; Kuuskoski 2002, 5.) Vanttajan (2000, 17-20) mukaan oppilaiden perhetaustalla on läheinen yhteys yleiseen kouluasennoitumiseen. Tosin samanlaisten perhetaustaisten oppilaiden asenteissa saattaa olla paljonkin eroja. Sosiaalinen tausta ei itsessään selitä tiettyjen oppilaiden koulumyönteisyyttä tai kielteisyyttä, vaikka sillä onkin siihen yhteys. Oleellisempaa on vanhempien oma suhtautuminen lastensa koulunkäyntiin ja kouluinstituutioon. (Rantala & Keskinen 2005, 135-136.)

Tuija Metson (2004) mukaan ”Koti on vahvasti tunteilla ladattu paikka”. Se tarkoittaa sitä, että kotona voi olla ns. rauhassa, vaikka kotiin liittyy myös pakkoja ja sääntöjä. Ne kuitenkin lieventyvät verratessa kouluun. Kotioloissa pääsee koulun kontrollin ja pakkojen ulottumattomiin, se on eräänlainen vapaa-alue. Kotiin liitetään odotuksia ja mielikuvia suojasta, lämmöstä, turvallisuudesta ja rauhasta. Toisaalta myös koulun aika tunkeutuu kotiin, kun säädellään aikatauluja aamuheräämisten ja nukkumaan menojen suhteen. Työ ja harrastukset rytmittävät elämää jonkin verran, joten kodin arkea voi kuvata myös kiire. Oppikirja edustaa koulua kotona ja muistuttaa siitä. Sen välityksellä koulu siirtyy lapsen mukana kotiin. Läksyt ja kotitehtävät ulottavat myös osaltaan koulumaailman koteihin. (Metso 2004, 87-88.)

Kodin vaikutus oppilaaseen on voimakkainta koulun alkaessa, mutta lapsen kotitaustalla on aina suuri merkitys kouluoppimiselle. Kodin sisäiset tekijät voidaan Keevesin (1972) mukaan (ks. Lahdes 1997, 112-113) jakaa kolmeen osaan:

1. Rakenteelliset tekijät, kuten perheen sosiaalinen asema, koko, tulot ja koulutus
2. Asennetekijät, kuten arvot, asenteet ja tavoitteet
3. Prosessitekijät, kuten kielellinen ympäristö (sanavarasto, kielenkäytön virheettömyys ja monipuolisuus), lapselta edellytettävät toiminnat ja opiskelun arvostus (kotitehtävät, valvonta, auttaminen) sekä kodin kulttuuritaso (kirjojen ja lehtien määrä, kulttuuripalvelut). (Lahdes1997, 112-113.)

Nämä edellä mainitut tekijät vaikuttavat toisiinsa. Suomessa perheen varallisuus ei kuitenkaan vaikuta lasten peruskoulun suorittamiseen, sillä koulutus on lähes aina maksutonta. Asenne- ja prosessitekijöiden merkitys on kuitenkin suuri lapsen kouluoppimiselle. Kasvatustietoisuus vaihtelee perheissä siten, että joissakin perheissä panostetaan lapsen vaativiin koulutavoitteisiin ja tavoitteiden saavuttamiseen kiinnitetään huomiota jo varhain. Todennäköisimmin etenkin korkeasti koulutetut vanhemmat pyrkivät monin tavoin edistämään ja helpottamaan lastensa koulunkäyntiä. (Lahdes 1997, 113-114.)

> *”Työn onnistumisen edellytyksenä on, että aikuiset hyväksyvät toistensa erilaisuuden ja osaavat arvostavasti kohdata toinen toisensa. Tämä edellyttää oman vajavaisuutensa hyväksymistä: yksin on vaikea selvitä, mutta yhdesä osaamme ja jaksamme.” (Kantola 2001, 24.)*

Kasvattajalla on merkitys lapsen itsetunnon kehittymisessä. Tärkein työväline kasvatustehtävässä on kasvattajan oma persoonallisuus. Muutokseen täytyy uskoa ja kasvatusprosessiin on heittäydyttävä täysipainoisesti mukaan. (Aho 1997. 48.) Lapselle on tärkeää tuntea itsensä hyväksytyksi sekä vanhempiensa että opettajiensa taholta. Vanhemmat voivat vaikuttaa lapsen koulumyönteisyyteen omalla esimerkillään suhtautumalla oppimiseen ja koulutyöhön positiivisesti. (Weiss, Kreider, Lopez & Chatman 2005, 7.)

3.2 Koulun merkitys lapsen elämässä

Perheen ohella koululla on suuri merkitys lapsen elämässä. Koulunkäynti on lapsille velvollisuus ja välttämätöntä työtä. Koulu on lapselle tärkeä kasvuyhteisö ja oppimisympäristö. Yhteiskunnallisesti koulunkäynti merkitsee lasten elämässä pitkäaikaista ja vahvaa otetta. Koulunkäynti on edellytyksenä myöhemmälle työuralle. (Alanen & Bardy 1990, 42.) Yhteiskunnan muutokset heijastuvat kouluun perheiden kasvatuskulttuurin ja rakenteiden muuttumisena. Valinnaisuus ja luokattomuuden uhka ovat tulleet jo peruskouluun ja monet perheet kokevat, etteivät ole valmiita niiden tuomiin haasteisiin. Lapsen koulunkäynnin kannalta kodin ja koulun yhteistyöllä on suuri merkitys, sillä lasten vanhemmat eivät välttämättä tiedä, mikä merkitys koulussa tehtävillä valinnoilla lapsen opiskeluun on. (Kiianmaa 2002, 148; Rautiainen 2005, 10.)

Tämän päivän ongelmia ovat mm. aikuisen auktoriteetin vähentyminen, riittämättömien rajojen asettaminen ja vanhempien ajan puute lapsille. Nämä ongelmat vaikuttavat lapsiin ja aiheuttavat koulussa motivaatio-ongelmia, omaehtoisuutta, keskittymisvaikeuksia ja joskus jopa koulun auktoriteettien kyseenalaistamista ja vastustamista. Osalla lapsista ongelmat ilmenevät siten, että he tarvitsevat tunne-elämänsä tasapainoisen kehityksen turvaamiseen paljon huomiota aikuiselta. Yhteiskunnan muutos kansainvälisemmäksi näkyy myös kouluissa kulttuuri- ja kielitaustaltaan erilaisissa lapsissa, joiden huomioiminen opetusryhmässä tuo uusia haasteita kasvatuksen ammattilaisille. (Rautiainen 2005, 10.)

Vaikka kodin ja koulun yhteistyö tukee pääasiassa oppilaiden hyvinvointia, yhteistyöstä hyötyvät myös vanhemmat ja koulun aikuiset, sillä perheet nähdään sosiaalipedagogisessa ajatte-

lussa osana kouluyhteisöä. Käytännössä tämä tarkoittaa konkreettista toimintaa, jonka avulla vanhemmat saadaan osallistumaan koulun toimintaan eri tavoilla. (Rautiainen 2005, 105-106.)

Lapsen erilainen asema koulussa ja kotona

Lapsella on erilainen asema koulussa ja kotona. Vanhemmat näkevät lapsensa eri silmin kuin kodin ulkopuoliset ihmiset. Vanhemmille oma lapsi on ainutkertainen ja ihmeellinen, koulun organisaatiolle oppilas monien muiden joukossa (Hilasvuori 2002, 18). Vanhempien jännittäminen lapsen kohdatessa uusia tilanteita on luonnollista, sillä he jännittävät todellisuudessa sitä, miten toiset kasvattajat näkevät heidät vanhempina. Tästä syntyy epävarmuutta, mikä johtaa vanhempien asettumiseen puolustuskannalle ulkopuolisia vastaan. Tällaisessa tilanteessa toisen aikuisen ymmärtävä asenne erilaisiakin lapsia kohtaan toimii muurinmurtajana, jolloin vanhemmat huomaavat, etteivät ole yksin kasvatustilanteiden ja erilaisten vaatimusten kanssa. (Kantola 2001, 23.)

Jokainen aikuinenkin on joskus ollut lapsi ja lapsuus on siten asia, jonka jokainen on kokenut. Lapsuuteen kuuluu haltuunoton vastustaminen eli toisin sanoen kasvatuksen vastustaminen. Tämä aiheuttaa sen, että vastarintaa kasvatukselle on aina olemassa, sillä jokainen aikuinen on joskus ollut lapsi ja siten vastarinta on olemassa meissä jokaisessa. Toisaalta lapsen jättäminen oman onnensa nojaan on järjetön ajatus, joten tilanne on kuitenkin se, että lapsi tarvitsee kasvatusta ja aikuisen on se lapselle annettava. Toisin sanoen, lapsi tarvitsee auktoriteetin, joka ottaa vastuun kasvatuksesta. (Ojakangas 1997, 290-292.)

3.3 Mitä kodin ja koulun välinen yhteistyö tarkoittaa?

Koulun ja kodin välinen yhteistyö on opettajien ja vanhempien yhdessä toimimista. Yhteistoiminnassa asetetaan yhteisiä tavoitteita ja käytetään niitä tukevia toimintamuotoja. Edellytyksiä onnistuneelle yhteistoiminnalle on, että tiedetään, millaista asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön kaikkien osapuolten tahoilta on. Kotien asennoituminen lapsensa opettajiin ja kouluun sekä toiveet yhteistyön toteuttamisesta ja yhteistyömuodoista vaikuttavat yhteistyön suunnitteluun. (Aho 1980, 2; Vuorinen 2000, 22.)

Erkki Lahdes (1986) määrittelee kodin ja koulun yhteistyön näin:

> *”Kouluyhteistyöllä tarkoitetaan kaikkien kasvatustyössä mukana olevien henkilöiden ja organisaatioiden välistä, kasvatettavia koskevaa tiedonvaihtoa. --- Sillä voidaan tarkoittaa jatkuvaa ja monipuolista tietojen ja näkemysten vaihtoa kodin ja koulun henkilökunnan välillä. Tavoitteena on oppilaan kasvatuksessa mukana olevien henkilöiden toiminnan auttaminen ja oppilaan kokonaisvaltainen huomioon ottaminen.” (Lahdes 1986, 106.)*

Opettajien ja vanhempien käsitykset yhteistyöstä ovat erilaiset, sillä tarkastelunäkökulmat ovat erilaiset. Molemmat osapuolet kuitenkin kokevat yhteistyön tarpeellisena ja hyödyllisenä. Opettajien ja vanhempien välisessä yhteistyössä edellytyksenä on molemminpuolisen avoimuuden, luottamuksen, hyväksymisen ja ymmärtämisen ilmapiiri. Sekä positiiviset että negatiiviset asiat pitäisi pystyä käsittelemään avoimesti, jotta yllättäviä ja lukkiuttavia tilanteita ei pääsisi syntymään. Vanhempien itsenäinen ja aktiivinen toiminta esimerkiksi luokkatoimikuntana edistää yhteistyötä. Aikuisten toimiessa yhdessä, lapset kokevat aikuisten maailman turvallisena. Vanhempien yhteistyösuhde kouluun onkin keskeinen asia lapsen koulunkäynnin tukemisessa. Esteenä yhteistyön onnistumiselle on tilanne, jossa yhteistyö ei tapahdu positiivisessa mielessä lähtökohtana oppilaan paras. Yhteistyötaidot ja yhteistyöhalut ovat ratkaisevassa asemassa yhteistyön onnistumisessa. Vanhemmat ovat usein jakaneet keskenään yhteydenpitoa kouluun ja isätkin ovat Torkkelin (2001) tutkimuksen mukaan yhteydenpidossa melko hyvin mukana. (Enqvist 1987, 134; Lahdes 1986, 107-109; Torkkeli 2001, 132.)

Toistuvia teemoja kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ovat kansakouluajoista alkaen olleet kasvatusvastuun jakautuminen, yhteydenpidon rakentuminen oppilaan ongelmien ympärille ja yhteistyön tarpeessa olevien vanhempien tavoittamattomuus. Valitettavasti kodin ja koulun yhteistyöhön eivät osallistu ne kodit, joille yhteistyöstä olisi eniten hyötyä. Kodin ja koulun yhteistyö kohdistuu silloin ikään kuin vääriin vanhempiin. Yhteistyöhön osallistumattomissa kodeissa on usein monia ongelmia, eivätkä vanhemmat ota yhteyttä kouluun tai opettajaan. Tällaisissa tapauksissa opettajan oma aktiivisuus luottamuksellisen suhteen luomiseksi myös ongelmakoteihin on tärkeää. Liian usein yhteistyöhön tartutaankin vasta siinä vaiheessa, kun ongelmia on jo esiintynyt. Yhteydenpito vain ongelmatilanteissa luo negatiivista latausta kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Yhteistyö pitäisi nähdä molemmin puolin voimavarana, jolla voidaan tukea lapsen kasvua ja kehitystä. Yhteistyö koskettaa koulussa opettajien lisäksi myös muuta henkilöstöä, kuten terveydenhoitajia, kuraattoreita, psykologeja ja opinto-ohjaajia. (Aho 1980, 8; Enqvist 1987, 135-136; Kuuskoski 2002, 5-6; Metso 2004, 52-53.)

Vanhempia on joskus kuvattu sekä koulun kumppaneiksi että vihollisiksi ja kiistakumppaneiksi (ks. Metso 2004, 26-27; MLL 2002.) Virallisesti Suomessa puhutaan kuitenkin koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä. Vanhempien tulisi olla ammatti-ihmisille voimavara, joiden tiedot ja taidot ovat arvostettavia puhuttaessa lapsesta. Kumppanuus ammatti-ihmisten ja vanhempien välillä on tärkeää, jotta yhteinen vastuu lapsesta toteutuu. Kumppanuus ja yhteistyö voidaan rinnastaa samaa tarkoittavaksi, vaikka niillä saattaa olla pieniä vivahde-eroja. Suomessa on puhuttu kodin ja koulun yhteistyöstä, kumppanuus-termi tulee englanninkielisestä koulukeskustelusta. Kodin ja koulun yhteistyössä tulisi muistaa, että yhteistyössä kohtaavat tasavertaiset aikuiset. Vanhempien tulisi tuntea, että opettaja ymmärtää, hyväksyy ja suhtautuu arvostavasti vanhemman näkökulmaan. Jos näin ei tapahdu, tilanne saattaa johtaa vanhemman puolustautumiseen opettajaa vastaan. Yleisesti vanhemmilla on hyvä luottamus kouluun ja opettajiin kasvattajina sekä tietojen ja taitojen antajana, vaikka poikkeuksiakin löytyy. Suomessa koulua arvostetaan erittäin paljon. (Alasuutari 2003, 113-114; Hilasvuori 2002, 19; Metso 2004, 26-27; Määttä 2001, 106.)

Kasvatuksen ammattilaisten ja oppilaiden vanhempien välistä yhteistyötä pidetään itsestäänselvyytenä ja tärkeänä. Yhteistyötä arvostetaan, mutta opettajat näkevät sen myös ylimääräistä aikaa vievänä lisänä muutenkin kiireisessä opettajan työssä. Vanhempien asenteetkin vaihtelevat, osa pitää yhteistyötä itsestäänselvyytenä, osa pitää sitä tarpeellisena vain oppilaan ongelmatilanteiden purkamisessa. Usein vanhempaintapaamisetkin tarkoittavat toteutuessaan lapsen toimintaan liittyvien negatiivisten asioiden käsittelyä. Yhteistyö kuitenkin nähdään erityisen tärkeäksi lapsen käyttäytymiseen liittyvissä ongelmatilanteissa. Ongelmatilanteiden ulkopuolella yhteistyö saatetaan käytännössä määritellä lähes yksinomaan tiedottamiseksi koulun ja oppilaan asioista lasten vanhemmille. Tavallisin muoto kanssakäymisestä on reissuvihko tai reppuvihko lyhyiden kirjallisten viestien välittämisessä puolin ja toisin. Yksipuolinen tiedottaminen on kuitenkin yhteydenpitoa, ei yhteistyötä. Toisaalta myös oikeanlainen kommunikaatio on keskeistä yhteistyössä, jotta lasta koskeva tieto kulkisi mahdollisimman vaivattomasti opettajalta vanhemmille. (Alasuutari 2003, 90-91; Metso 2004, 117; Torkkeli 2001, 46.)

Vanhempien voi olla vaikeaa mennä koululle tutustumaan koulupäivän kulkuun, vaikka heillä on siihen täysi oikeus. Luokasta ei välttämättä tunnu löytyvän sopivaa paikkaa ja vanhempi

saattaa tuntea itsensä luokkaan kuulumattomaksi ja ulkopuoliseksi, vaikka kyseessä olisi avointen ovien päiväkin. Tämä saattaa johtua siitä, että koulu ja koti ovat perinteisesti toimineet erillään. Vaikka koulu on avautunut ulospäin ja opetus on julkista, niin koulu on silti jollain lailla suljettu tila, josta ei löydy luontevaa tilaa vanhemmille. Koulun juhliin vanhemmat kuitenkin kutsutaan arkea yleisemmin. (Metso 2004, 116.) Koulujen tulisikin viljellä kulttuuria, jossa vanhempien on helppo tulla koululle tapaamaan opettajia ja toisia vanhempia. Eräs keino edesauttaa avoimemman yhteistyön syntymistä on tarjota vanhemmille koulusta paikka, johon he voivat tulla. Tällainen toiminta viestittää vanhemmille, että he ovat tervetulleita vieraita ja arvokkaita yhteistyökumppaneita. (Weiss ym. 2005, 49.)

3.4 Yhteistyön historiaa

Vuorinen (2000) ilmaisee kodin ja koulun olleen aina hieman kummallinen parivaljakko. Yhteistyön historiasta hän mainitsee seuraavaa:

> *”Väinö Linnan Pohjantähden koulukuvauksien tukemana voisi uumoilla kansan syvissä riveissä olevan tiettyä periaatteellista epäluottamusta koulua kohtaan.”*

Kodin ja koulun yhteistyöllä on pitkä historia, sillä se tunnettiin jo vanhassa kansakoululainsäädönnössä. Koulujen perustaminenkin oli aikoinaan kylien tai asukasyhdistysten työn tulosta, vaikkakin koulut saivat perustamisen jälkeen olla melko rauhassa. (Vuorinen 2000, 20.)

Halilan (1949) mukaan kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys on tunnustettu jo varhain, vaikka sen kehittämiseksi ei käytännössä tehty juuri mitään. Opettajille lähetettiin 1900-luvun alussa kiertokirjeitä muistuttamaan yhteistyön tärkeydestä. (Metso 2004, 42.) Kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämistä aloiteltiin 1900-luvun alussa mm. Oulun opettajayhdistyksen vuonna 1900 julkaiseman lehden ”Koti ja koulu” muodossa. Lehdessä kehotettiin kotia ja koulua yhteistyöhön sekä painotettiin kodin merkitystä lasten ensimmäisinä kasvattajina. Lehti ilmestyi kuitenkin vain yhden kerran. Samantapainen julkaisu 1900-luvun alussa oli Kotikasvatus-lehden ”Lukemista joka kotiin”-lehti, joka ilmestyi viisi kertaa ja näistä kaksi julkaisua oli omistettu lasten kasvatuskysymyksille. Lehdessä painotettiin vanhempien velvollisuutta lasten ensisijaisina kasvattajina, opettajien rooli oli olla kotien apulaisia kasvatustyössä. Lisäksi lehden mukaan kodeilta vaadittiin liian vähän, kun taas koulua kohtaan oli asetettu liikaa odotuksia. Kasvatuksen tuli lehden mukaan alkaa kodeista ja sen tukemiseksi tuli van-

hemmille tarjota riittävästi tietoa. Kotikasvatuksen tehostamiseksi perustettiin vuonna 1907 Valtakunnallinen Kotikasvatusyhdistys, nykyinen Suomen Vanhempainliitto. Kotikasvatusyhdistyksen ideologiana oli kristillinen maailmankatsomus, jonka pohjalta kotikasvatustyötä alettiin kehittää. (Parjo 2003, 20, 45.)

Kotien kasvatusmahdollisuudet heikkenivät 1900-luvun alun teollistumisen myötä, kun monet äidit alkoivat käydä työssä kodin ulkopuolella. Vanhempien auktoriteettia lapsiaan kohtaan heikensi myös vanhempien minimiin jäänyt koulutus sekä nuorisokulttuurin eriytyminen. Oppilaan häiritsevä käyttäytyminen aiheutti entistä enemmän huomion kiinnittämistä vanhempien ja lasten suhteeseen. Tarve kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön levisi pääkaupunkiseudulta muihin suuriin kaupunkeihin. Vanhempainkokoustoiminta alkoi ja levisi vuoden 1910 jälkeen myös maaseudulle. Yhteistyö oli kuitenkin vielä vapaaehtoista ja sitä tehtiin pitkälti Kotikasvatusyhdistyksen avulla. (Syväoja 2004, 140.)

Kaikki lapset eivät kuitenkaan käyneet koulua, vaikka se oli jo mahdollista. 1930-luvulla kouluikäisistä lapsista 5-6% laiminlöivät koulunkäyntinsä tai olivat siitä vapautettuja. Tilanne kuitenkin muuttui sotien jälkeen, jolloin koulua käymättömien lasten osuus kaikista oppivelvollisuusikäisistä oli enää alle prosentin luokkaa. (Alanen & Bardy 1990, 42.)

Koulun ja kodin välisen yhteistyön alkutaipaleella tärkeitä yhteistyömuotoja olivat nykyäänkin tärkeät asiat, kuten koulun juhlat, vanhempainkokoukset ja neuvottelut opettajan ja vanhempien välillä. Maaseudulla huomattavin yhteistyötapahtuma oli äitienpäiväjuhla. Vanhempainkokousten ohjelmaan kuului jokin kasvatustyötä valaiseva helppotajuinen esitelmä sekä laulua ja keskustelua. Riitaantumista osallistujien kesken tuli välttää. Opettajia kehotettiin myös osallistumaan ”paikkakunnan yleishyödyllisiin rientoihin” saadakseen viran ulkopuolisen kontaktin oppilaiden vanhempiin. (Syväoja 2004, 142.)

Sotavuosien jälkeen kodista tuli entistä tärkeämpi yhteiskunnan perussolu. Koulu pääsi irti omalaatuisen laitoksen leimastaan ja kodin ja koulun kasvatuspyrkimykset haluttiin yhdistää. Myös perheen rakenne muuttui kohonneiden elinkustannusten ja elintasovaatimusten myötä. Syntyvyyden säännöstely johti perheiden lapsiluvun vähenemiseen, vaikka sodan jälkeiset vuodet ovatkin ns. ”suurten ikäluokkien” aikaa. Viljanen (1963) nosti esille vanhempien ja

opettajien yhteistyön. Yhteistyön pitäisi kestää koko lapsen koulussaoloajan ja olla jatkuvaa. Opettajan tuli tutustua oppilaan kotioloihin mm. kävelemällä lapsen pitkä koulumatka ja käymällä ainakin kerran vuodessa jokaisen oppilaansa kodissa. (Syväoja 2004, 146-149.)

Peruskoulu-uudistuksen katsottiin edellyttävän aktiivisempaa yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä. Uusi koulumuoto teki yhteydenpidon entistä tärkeämmäksi, mutta toinen syy lisääntyneeseen yhteydenpitoon oli kouluissa lisääntyneet käyttäytymisongelmat. Rinteen (1984) mukaan kasvatusvastuu oli viime kädessä selkeästi kodin harteilla Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä vuonna 1970. Kasvatusvastuu ei saisi siirtyä kouluille, yhteiskunnan suuntamuutoksista riippumatta. Vanhempien haluttiin olevan entistä paremmin selvillä lapsensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista, jotta heillä olisi mahdollisuus vaikuttaa opinto-ohjelman valintaan. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä pyrittiin parantamaan kerhotoiminnan elvyttämisellä, opinto-ohjaajien palkkaamisella, kirjallisten yhteyksien lisäämisellä ja opettajien vastaanottotunneilla. (Aho 1980, 1; Metso 2004, 44-45.)

Vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä määriteltiin kodin ja koulun välisten yhteyksien rakentamisen ja jatkuvuudesta huolehtimisen kuuluvan koululle. Vanhempien tuli kuitenkin saada vaikuttaa yhteistyön suunnitteluun ja toteutukseen, ettei yhteistyö tapahtuisi vain koulun mielen mukaan. Yhteistyön tärkeyttä korosti se, että yhteistyö tuli nähdä koulussa annettavan opetuksen kanssa yhtä olennaisena osana koulun toimintaa. (Aho 1980, 2.)

1980-luvulla koululainsäädännöllä oli tavoitteena, että kodin ja koulun yhteistyö sekä lisää vanhempien kiinnostusta koulutyötä kohtaan että saa vanhemmat ohjaamaan oppilaita harrastusten pariin. Tuolloin koulujen kerhotoiminta oli aktiivista. Tarkoituksena oli tukea oppilaan koko persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. (Kari 1988, 89.)

Alli Kantolan (1980) pohdinnoissa opettajuudesta ja yhteistyöstä mainitaan, että oppilaiden vanhempien negatiiviset tunnekuohut kuuluvat asiaan silloin tällöin, mutta ne on otettava vastaan ja selvitettävä, jotta lapsi ei joutuisi niistä kärsimään. Kantola huomauttaa myös, että alkuopettaja on samalla myös aikuiskouluttaja. Opettaja toivoo, että lapset oppisivat neuvottelutaidon ja opettaisivat sitä myös vanhemmilleen. Opettajan tulisi kuunnella vanhempia aktiivi-

sesti, sillä vain kuntelemalla voi löytää ratkaisun ongelmiin. Kasvattajan tärkeimpiä ominaisuuksia ovat ajattelun ja toiminnan tilan antaminen toiselle ihmiselle. Yhteistyössä jokainen kasvaa ja silloin voidaan hahmottaa uusi tilanne ja löytäää yhteinen toimintamalli. Opettajan tulisi ammatti-ihmisenä myös muistaa, ettei voi heti tapaamisen aluksi vyöryttää kaikkea lasta koskevaa negatiivista sanottavaansa vanhempien niskaan, sillä silloin mahdollisuudet auttaa lasta ja perhettä ovat menneet. Lapsen häiriökäyttäytymisen syyt voivat löytyä yllättävältäkin taholta eli parhaaseen tulokseen päästään, kun jokainen pohtii omalta osaltaan, miten tilannetta voisi korjata. (Kantola 1980, 78-82.)

3.5 Opettajan rooli yhteistyössä

Opettajan ja vanhemman välillä vallitsee Eväsojan & Keskisen (2005) mukaan epäsymmetrinen valtasuhde. Opettajan ja vanhemman suhdetta on myös verrattu lääkäri-potilas-suhteeseen, jossa opettaja analysoi lasta ja neuvoo ja ohjaa vanhempia. Macluren, Walkerin ja Barbaran tutkimusten mukaan opettajan auktoriteettiasema suhteessa oppilaisiin on riippuvainen vanhempien suhtautumisesta opettajaan. (Eväsoja & Keskinen 2005, 40.) Opettajuus ja vanhemmuus kietoutuvat toisiinsa ja niitä on myös verrattu toisiinsa. Opettajat ottavat vanhemmuudesta mallia omaan opettamiseensa. Davidin (1980) mukaan opettajan on toimittava, kuten vanhempi toimisi suhteessa lapsiin. (Metso 2004, 184.)

Opettajan ammattiin ja työtilanteisiin liittyy mielikuva itsenäisestä työstä oman oppilasryhmän kanssa (ks. esim. Kääriäinen ym. 1997, 38; Kari 1996, 49; Metso 2004, 26-33 ja Rautiainen 2005, 10). Nykypäivänä yksin tekeminen ei kuitenkaan enää riitä, vaan yhteistoimintaa ja todellista yhteisöllisyyttä tarvitaan myös opettajan työssä. Moniammatillinen yhteistyö ja eri alojen ammattitaito ovat tarpeen nykypäivän opettajan työssä. Tämä näkyy mm. oppilashuoltotyössä joka on tänä päivänä ylikuormittunut koulukuraattorien ja –psykologien tehdessä täyttä työpäivää oppilaiden ja perheiden kanssa. (Rautiainen 2005, 10.)

Opettajan rooli on myös eettinen, sillä opettajan työtä on olla tekemisissä alaikäisten lasten kanssa ja hänen pitäisi olla lapsille myös esimerkkinä. Lasten tietämys omista oikeuksistaan

ja puutteelliset kyvyt hoitaa omia asioitaan tuovat opettajan työhön eettisen näkökulman. Vanhemmat haluavat ilman muuta lapselleen parasta ja tämä opettajan on huomioitava kasvatustehtävää suorittaessaan. (Laine 1998, 112.) Eettisen näkökulman lisäksi opettajan roolia määrittää osaltaan myös opetussuunnitelma. Opettajien odotetaan sitoutuvan opetussuunnitelmissa esille tuotuun arvopohjaan. Uusimmassa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet 2004) arvopohjana ovat perinteiset länsimaisen kulttuurin arvot, joita ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. (Kallio 2005, 42-43.) Uutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita kodin ja koulun yhteistyön osalta on esiteltu luvussa 3.7.

Opettajan työtehtävät muodostuvat erilaisista osioista. Opetusvelvollisuus toteutetaan pääasiassa koulutiloissa, mutta opettaja voi tehdä muualla ja muuna ajankohtana suunnittelu-, valmistelu- ja tarkistustyötä. Opettajan työ edellyttää toisinaan myös yhteydenpitoa oppilaiden huoltajiin. Huoltajilla tulee olla mahdollisuus tavoittaa opettaja lapsensa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Opettaja päätäntävallassa on, miten ja milloin hän on tavoitettavissa puhelimitse ja antaako hän oppilaittensa huoltajille kotinumeronsa ja ohjeet siihen soittamisesta. Opettajan velvollisuuksiin kuuluu keskustella huoltajien kanssa oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista, mutta opettaja ei ole velvoitettu keskustelemaan niistä joka hetki. Hänellä on oikeus sanoa, ettei pysty juuri siinä tilanteessa keskustelemaan ja ehdottaa huoltajalle jotain toista ajankohtaa. Mikäli soitot jatkuvat epäasialliseen ajankohtaan ja niistä tulee häiritseviä, opettaja voi vaatia niiden lopettamista. (Poutala 2000, 155.)

Opettajaa ei voi pitää pelkkänä koulutuspoliittisten ohjeiden toteuttajana, sillä opettajan suhtautumiseen uudistushankkeita ja koulutuspoliittisia tavoitteita kohtaan vaikuttavat ikä, kokemus, elämäntilanne ja sukupuoli. Opettajalle tärkeämpiä omaa opetusta määritteleviä ja ohjaavia tekijöitä ovat ohjattavien kehitys- ja oppimisvaiheet kuin hallinnolliset määräykset. (Leino & Leino 1997, 12.)

Hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluu Lahdeksen (1997) mukaan empatian kyky. Opetustilanteissa sekä kaikissa koulun vuorovaikutustilanteissa ihmissuhdetaidot korostuvat. Empaattisuus ja ystävällisyys auttavat tilanteissa, joissa opettajan täytyy turvautua esimerkiksi anka-

raan arvosteluun. Toisaalta empaattinen opettaja saattaa joskus myös liiaksi keskittyä yhden oppilaan ongelmiin, jolloin muut oppilaat unohtuvat. Opettajan ei kuulu toimia terapeuttina, sillä hänellä ei ole toimintaan tarvittavaa koulutusta eikä se kuuluu hänen tehtäviinsä. (Lahdes 1997, 133-134.)

Kasvatusalan ammattilaisen on hyvä muistaa, että kodin ja koulun yhteistyö ei koske yksinomaan oppilaan vanhempia, vaan kaikkia oppilaan perheeseen kuuluvia henkilöitä, jotka voivat jotenkin edistää oppilaan oppimista. Muun muassa lapsen sisaruksilla ja isovanhemmilla on myös suuri rooli lapsen elämässä. (Weiss, Kreider, Lopez & Chatman 2005, Introduction.)

3.6 Vanhempien rooli yhteistyössä

Vanhemmat rakentavat kuvaa tämän päivän koulusta omien koulumuistojensa pohjalta. Lasten koulukokemuksia vertaillaan omiin, jo hieman nostalgiasävytteisiin koulukokemuksiin. Muutoksia löydetään yleensä oppilaiden vapauden lisääntymisestä. Opettajan ehdoton auktoriteetti on kadonnut ja opettaja ja oppilas ovat vanhempien näkökulmasta tasa-arvoistuneet toistensa suhteen. Vanhemmat voivat olla opettajan auktoriteettiaseman muuttumisesta montaa mieltä. Jotkut näkevät asian positiivisena verratessaan nykyopettajia omien koulumuistojensa opettajiin mutta joidenkin mielestä opettajien auktoriteettiaseman väheneminen tarkoittaa kurin puuttumista. Toisinaan vanhemmat peilaavat lapsen koulukokemuksia omiinsa ja selittävät näin esimerkiksi lapsensa huonoa koulumenestystä. Tällöin vanhemman koulumenestys määrittelee vanhemman mielestä lapsen koulumenestyksen ja sen, mitä lapselta voi vaatia. Tätä kutsutaan jatkuvuudeksi sukupolvien välillä. Lapsen koulukokemusten oletetaan olevan toisintoja vanhemman koulukokemuksista, vaikka ne sijoittuvatkin eri ajankohtiin Toisaalta sukupolvien välillä voi olla myös eroja. Perheen yhteiskuntaluokalla on merkitystä sille, kuinka paljon perheellä on kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja lapsensa koulunkäynnin tukemiseen ja koulun kanssa toimimiseen. (Metso 2000, 273-281.)

Vanhemmilla on edelleen lastaan kohtaan yleisvastuu ja velvoite lapsen fyysis-henkisestä kehityksestä ja hyvinvoinnista (Värri 1997, 120-121). Vanhempien rooli on kuitenkin laajentu-

nut siitä, mitä se ennen oli. Ennen vanhemmat toimivat lähinnä pullanleipojina ja rahankerääjinä, mutta nykyään koulusta saadut oppimistehtävätkin vaativat vanhempien osallistumista.Vanhempia tarvitaan lastensa koulunkäynnin tukijoiksi ja kannustajiksi yhteistyössä opettajien kanssa. Vanhempien mallia tarvitaan siihen, että lapsi kasvaa koululaisen rooliin. (Niemi 2000, 23.) Toisaalta tämäntyyppinen ajattelumalli ei anna heikommista lähtökohdista tulevalle oppilaalle mahdollisuuksia onnistua. Koulun tulee kuitenkin huomioida, ettei jokaisen lapsen kotona ole vanhempien apua koulutehtäviin tarjolla. Koulutehtävien vaatimustaso tulisi olla sellainen, että oppilas kykenee selviytymään tehtävistä itsenäisesti. Myös vanhemmille tulisi antaa mahdollisuus osallistua yhteistyöhön omien resurssiensa ja mahdollisuuksiensa mukaan. Kaikilta kodeilta ei voi odottaa samanlaista panosta.

Vanhemmille tulee tarjota tilaisuus osallistua jakamaan kokemuksia kasvatuksellisissa asioissa ja seuraamaan lapsensa kehitystä. Myös luokkayhteisön yhteisiin asioihin osallistuminen on oleellista. Kuten jo aiemmin todettiin, yhteydenpito ei saisi painottua vain ikävien ja vaikeiden asioiden käsittelyyn. Tällaisiin viesteihin vanhempien ensireaktio on usein hätääntymisen ja ahdistuksen vuoksi torjuva ja puolustava. Vanhemmat puolustavat lastaan myös silloin, kun se on epätarkoituksenmukaista. Tämä pitää opettajan kasvatuksen ammattilaisena ymmärtää. Vaikeistakin asioista pitäisi päästä luokkayhteisössä yli keskustelemalla ja tekemällä yhteistyötä. Opettajan on tärkeää huomioida, että vanhemmat saisivat joskus myös positiivista palautetta lapsensa koulutyöstä ja kuulisivat, millä tavoin heidän lapsensa on arvokas luokkayhteisölleen. (Niemi 2000, 23-24.)

Ihanne kodin ja koulun yhteistyöstä liittyy siihen, että uskalletaan olla rehellisiä ja avoimia. Yhteistyöhön ei saa liittyä pelkoa, että se saattaa kääntyä lasta vastaan. Vanhemmat saattavat kokea erittäin vaikeana ehdottaa muutoksia käytäntöihin, sillä he pelkäävät loukkaavansa opettajaa. Toisaalta opettajankin ajatuksissa on pelko siitä, mitä vanhemmat hänestä mahtavat ajatella. Niemen (2000) mukaan pelkät vanhempainillat eivät riitä tiedonjakamiseen, vaan vanhemmat tarvitsevat enemmän tietoa koulussa tapahtuvista muutoksista, pedagogisista uudistuksista, arviointitavoista yms. Vanhempien ja opettajien pitäisi tukea toistensa työtä, sillä yhteisenä kohteena on lapsi. Vanhempien ja opettajien välille ei saisi tulla kilpailutilannetta eivätkä he saisi koskaan asettua vastarinta-asemiin. (Niemi 2000, 24.)

Vanhemmat voivat osallistua opettajien ja kouluviranomaisten ohella myös opetussuunnitelman laatimiseen, jolloin he pääsevät vaikuttamaan jossain määrin koulun toimintaan. Tällainen laajempi suunnittelu on kuitenkin harkittava joka kerta tarkkaan, sillä se osaltaan hankaloittaa päätöksentekoa sekä vie taloudellisisa resursseja. (Turunen1999. 39.)

Vanhemmat lapsensa asiantuntijoina

Vanhempien sanotaan olevan oman lapsensa kasvatuksessa parhaita asiantuntijoita. Tämä on toisaalta totta ja toisaalta ei, sillä vanhemmilla on toki läheisin tunnesuhde lapseensa mutta juuri sen takia he saattavat olla sokeita niille asioille, joissa lapsi tarvitsisi apua. Toisaalta joskus läheisimmät ihmiset huomaavat parhaiten, jos jokin asia ei ole kunnossa. Näissä tilanteissa yhteistyö kotien ja koulujen välillä on erittäin tärkeää, jotta voidaan vaikuttaa lapsen turvalliseen kouluympäristöön ja lapsen kykyyn opiskella. Vanhempien ja lasten välinen suhde on ainutkertainen, sillä vanhemmilla on mahdollisuus olla läsnä lapsen elämässä enemmän kuin lapsen muilla kasvattajilla. (Alaja 1997, 81-82; Niemi 2000, 23.)

Äitiyttä, vanhemmuutta ja perhettä on perinteisesti painotettu lapsen kasvun ja kehityksen pulmien ensisijaisina vaikuttajina. Vanhempien tulkintojen mukaan myös koulu on lapselle kodin lisäksi tärkeä elämänalue ja opettaja tärkeä kasvattaja vanhemman ohessa. Tämän takia koulun ja kodin välisessä yhteistyössä lapsi ja hänen koulunkäyntinsä kysymykset ovat vanhempien näkemysten mukaan yhteistyön kohteena. Kasvatuksen ammattilaisen suhtautuessa asiallisesti vanhempiin, ei synny tilannetta, jossa vanhempi tulkitsee opettajan näkemyksen syytökseksi tai kritiikiksi itseään kohtaan. Vanhemman olisi hyvä kokea suhteensa lapsensa opettajaan tasavertaiseksi, jolloin ei synny ongelmia valtakysymysten kanssa. Vanhempien ja opettajan välinen suhde voidaan nähdä aina valtasuhteena (ks. Metso 2004, 26-33). Opettajan valta-asema perustuu professionaalisesta asiantuntijuudesta johtuvaan sisäänrakennettuun valta-asemaan kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. (Alasuutari 2003, 113-114; Metso 2004, 26-33.) Valtaistuminen tarkoittaa prosessia, jossa yksilön tai ryhmän mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäntilanteeseensa vahvistuvat. Tällöin vallan puute ja avuttomuus vähenevät. Valtaistumisella voidaan tarkoittaa myös aktiivista asiakkuutta eli vanhempien asiantuntijuutta lapsestaan yhdessä ammatti-ihmisten kanssa. Ammatti-ihmiset suhtautuvat helposti epäluuloisesti huoltajien mahdollisuuksista tasavertaiseen yhteistyöhön. (Määttä 2001, 101-103.)

3.7 Kodin ja koulun välinen yhteistyö valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa

Kappaleet 3.7 ja 3.7.1 on tehty yhteistyössä kasvatustieteen ylioppilas Johanna Heikkilän kanssa.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittää opettajille, mitä kodin ja koulun välisen yhteistyön tulisi olla. Opetushallitus hyväksyi uusimman oppivelvollisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tammikuussa 2004. Se oli mahdollista ottaa käyttöön aikaisintaan elokuussa 2004, mutta takaraja opetussuunnitelman käyttöön otolle on elokuu 2006. (Opetushallitus 2004a.) Opetussuunnitelman tuoreudesta johtuen siihen pohjautuvaa tutkimusta ei ole vielä kovinkaan paljon ehditty tehdä. Tämä pro gradu-tutkielma ei täysin perustu opetussuunnitelman tutkimiselle, mutta perusopetuksen opetussuunnitelma on olennainen osa, kun tutkitaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että päävastuu lapsesta kuuluu huoltajille. Kasvatustehtävien toteuttamisesta kodin ja koulun välillä todetaan opetussuunnitelmassa seuraavaa:

> *Koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että he voivat osaltaan tukea lastensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. Yhteisvastuullisen kasvatuksen tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. (Opetushallitus 2004b.)*

Kouluissa pyritään luomaan yhteistyölle pohja jo ensimmäisten vuosiluokkien aikana. Tällä tarkoitetaan sekä koulun ja kodin välistä yhteistyötä että huoltajien välistä vuorovaikutusta. Yhteistyön merkitys korostuu erityisesti siirtymävaiheissa esimerkiksi kouluasteelta toiselle. (Opetushallitus 2004b.) Ensimmäisistä kouluhetkistä aloitettu avoin vuorovaikutus kantaa hyvää hedelmää jatkossakin ja auttaa vaikeiden tilanteiden ylitsepääsemisessä. Kasvatustehtävässä tukeminen tarkoittaa käytännössä eri perheille eri asioita. Useimmat perheet eivät välttämättä tarvitse koulun suurta tukea kasvatustehtävässä, mutta on perheitä, joille koulun tuki on äärettömän tärkeää.

Opettajien ja vanhempien välisessä yhteistyössä voidaan toimia joko yksilö- tai yhteisötasolla. Opettajan näkökulmasta yhteistyö kotien kanssa on tärkeää oppilaantuntemuksen kannalta, jotta opettaja pystyisi suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta siten, että oppilaan kokonaisvaltainen ja terve kasvaminen sekä hyvä oppiminen tulevat huomioiduiksi. (Opetushallitus 2004b.)

> *Huoltajille tulee antaa tietoa opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä, oppilashuollosta ja mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. – – Yhteistyön lähtökohtana tulee olla eri osapuolien kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. (Opetushallitus 2004b.)*

Huoltajille on tärkeää antaa tietoa koulun toiminnasta, kuten opetussuunnitelmasta, jotta he voisivat olla vaikuttamassa oppilaan koulunkäyntiin kodin ja koulun välisen yhteistyön kautta. Opettajan rooli yhteistyössä on aktiivinen aloitteen tekijä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei ole vain vanhempien ja opettajien välistä toimintaa, vaan siinä vaikuttavat myös kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon tehtäviä hoitavat viranomaiset. Erityisesti viranomaiset ovat mukana oppilashuoltotyöryhmässä sekä tarvittaessa oppilaalle henkilökohtaista oppimissuunnitelmaa (HOJKS) laadittaessa. Viranomaisyhteistyön tehtävänä on tukea yhdessä koulun kanssa oppilaan koulunkäyntiä ja hyvinvointia koko perusopetuksen ajan. (Opetushallitus 2004b.)

3.7.1 Kodin ja koulun välinen yhteistyö Hämeenlinnan Normaalikoulun opetussuunnitelmassa

Kappaleet 3.7 ja 3.7.1 on tehty yhteistyössä kasvatustieteen ylioppilas Johanna Heikkilän kanssa.

Näimme tärkeäksi tarkastella valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi kodin ja koulun välisen yhteistyön määrittelyä myös jonkin yksittäisen koulun opetussuunnitelmassa. Valitsimme tarkasteltavaksi Hämeenlinnan Normaalikoulun opetussuunnitelman, koska koulu oli molemmille tutkijoille opiskelun puolesta tuttu ja fyysisesti lähellä. Tämä kappale (nro) pohjautuu Hämeenlinnan Normaalikoulun opetussuunnitelmaan 2006.

Hämeenlinnan Normaalikoulun opetussuunnitelma määrittelee selkeästi kodin ja koulun erilaiset roolit yhteistyössä. Kummallekin osapuolelle annetaan tiettyjä oikeuksia sekä velvollisuuksia. Koulun pääasiallinen tehtävä on antaa opetusta opettajien toimiessa ammattitaitoisina asiantuntijoina opetuksessa ja kasvatuksessa. Päävastuu lapsen kasvusta, kehityksestä ja hyvinvoinnista kuuluu kodille. Kodin tulisi olla kiinnostunut lapsen koulutyöstä ja arvostaa sitä. Kodin ja koulun välillä tulee vallita keskinäinen kunnioitus ja luottamus.

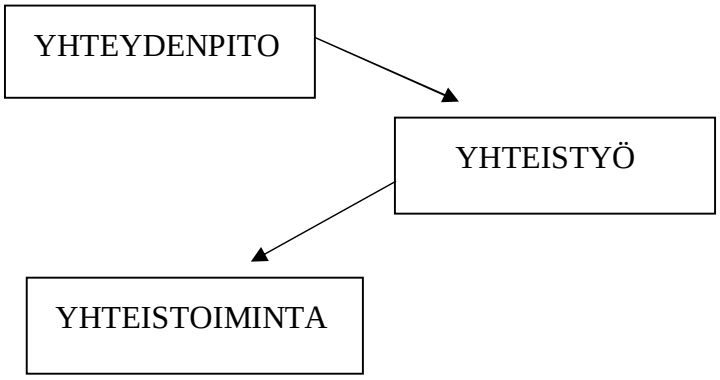
Koulun tehtävänä on tiedottaminen. Normaalikoululla käytetään lukuvuositiedotteita syksyisin ja keväisin. Myös koulun nettisivuilta saa ajankohtaista tietoa koulun asioista. Tiedonkulun välineenä luokissa ja yksittäisen oppilaan kohdalla käytetään esimerkiksi reissuvihkoa. Muita koulun velvollisuuksia yhteistyön ylläpitämiseksi ovat vanhempainillat, luokkakohtaiset vanhempaintapaamiset sekä oppilaan, vanhempien ja opettajan väliset kehityskeskustelut. Kaikkien näiden tarkoituksena on ylläpitää kasvatuskeskustelua, joilla pyritään yhteisiin kasvatustavoitteisiin ja siten tukemaan vanhempia kasvatustehtävässä.

Vanhempien oikeutena on saada tietoa oman lapsensa koulumenestyksestä ja mahdollisista hyvinvointia vaarantavista tekijöistä. Vanhemmille tarjotaan mahdollisuus osallistua koulun toimintaan. Osallistumismahdollisuuksia ovat esimerkiksi teemapäivät, leirikoulut sekä koulun teettämät arviointikyselyt. Suurin yhteistyömuoto on vanhempainyhdistystoiminta. Vanhempainyhdistys ry:n työsarkaan kuuluu esimerkiksi työskennellä oppilaiden opiskelumahdollisuuksien edistämisen hyväksi, tukea harrastuksia, kehittää koulun ja kodin välistä yhteistyötä sekä luoda kouluyhteisön ja kotien välille yhteishenkeä.

Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä ennaltaehkäistään mahdollisia ongelmia liittyen oppilaan koulunkäyntiin. Näitä voivat olla esimerkiksi luvattomat poissaolot, epäsäännöllinen opiskelu ja jopa syrjäytyminen. Toimiva yhteistyö turvaa oppilaalle hyvät kasvuedellytykset, jolloin oppilas kasvaa, oppii ja voi hyvin.

3.8 Yhteistyön muotoja

Yhtä oikeaa yhteistyön muotoa ei ole. Yhteistyön sisältö ja laajuus riippuu paljolti henkilöiden mieltymyksistä ja aktiivisuudesta. Koululla on yhteistyössä käynnistäjän rooli. Yhteistyön muotoja löytyy helposti sellaisista kouluista, joilla on aktiivinen vanhempainyhdistys tai muuten aktiivisia vanhempia ja opettajia. Yhteistyötä on kaikki, mitä voidaan tehdä yhdessä. (Enqvist 1987, 134; Vuorinen 2000, 22.) Kodin ja koulun yhteistyön tasoja havainnollistaa kuvio 1.



KUVIO 1. Kodin ja koulun yhteistyön tasoja. (Vuorinen 2000, 22.)

Kuvion 1 mukaan yhteistoiminta on seurausta yhteydenpidosta poikineelle yhteistyölle. Vaativin kodin ja koulun välisen yhteistyön taso on yhteistoiminta. Yhteistoiminnassa asetetaan yhdessä tavoitteet ja käytetään tavoitteita tukevia toimintamuotoja. Yhteistoiminnan perustana on aito dialogi ja se edellyttää uusien toimintatapojen omaksumista. Yhteistoiminnan tasoon pitäisi pyrkiä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. (Vuorinen 2000, 22.)

Kaikista yhteistyömuodoista ja –tavoista kasvokkain kohtaaminen on eniten informaatiota antava. Opettajilla ja vanhemmilla tulisikin olla monenlaisia mahdollisuuksia kohdata toisensa kasvokkain. Näiden kohtaamisten huolellinen suunnittelu on kuitenkin tärkeää, jotta vältytään turhautumiselta ja pettymiseltä, jos asioita ei saadakaan käsiteltyä. (Bastiani1989, 67.)

Kuviossa 2 esitellään Marjatta Siniharjun väitöskirjatutkimuksessa ollutta, Cervonen ja O´Learyn mallista mukailtua kaaviota kodin ja koulun yhteistyömuodoista vanhempien aktiiviisuus-passiivisuus-jatkumolla.

Vanhemmat passiivisina osallistujina → **Vanhemmat aktiivisina osallistujina**

Vanhemmat aktiivisina osallistujina

Tiedonvaihto	***Tapahtumat***	***Vanhempien koulutus***	***Vanhemmat opettajina***
tiedotteet	avoimet ovet	esittelytilaisuudet	
puhelinviestit	audiovisuaaliset esitykset	vanhempien ilmoitustaulu	
uutislehdet	nyyttikestit	tietoa erilaisista toiminnoista	
	perheen päivät	luokkaobservointi	työpajat
	kevätretket	työpajoja mielenkiintoisista aiheista	opetustuokiot luokassa
vastaanottoajat		vanhempien kurssit	kotityölistat
vanhempien ja opettajien konferenssi		vanhempien kokoontumiset	vanhemmat opettamassa luokassa
reissuvihko			vanhemmat opetussuunnitelmatyössä

KUVIO 2. Kodin ja koulun yhteistyömuodot vanhempien aktiivisuus-passiivisuus-jatkumolla Cervonen ja O´Learyn mallia mukaillen 1982. (Siniharju 2003, 12.)

Kuviosta 2 voidaan nähdä, että tiedotteet ovat yhteistyömuotona vähiten vanhempien aktiivisuutta vaativia. Tiedonvaihto-sarakkeen alimpana on reissuvihko, joka toimii opettajan ja vanhempien välisenä tiedonvaihtokanavana. Reissuvihkon käytössäkin vanhemmat ovat passiivisempia kuin opettaja, mutta heiltä kuitenkin vaaditaan jonkinlaista kommentoimista viesteihin. Tiedonvaihdossa vanhempien ja opettajien konferenssi on lähimpänä kappaleessa 3.8.1 esiteltävää kehityskeskustelua, mutta kuviosta puuttuu kokonaan oppilas. Tapahtumat-sarakkeen yhteistyömuodoista kevätretket vaativat vanhemmilta melko suurta aktiivista osallistumista, mutta projektin koordinaattorina toimii yleensä opettaja. Vanhempien koulutus-sarakkeessa on esitelty ehkäpä koko taulukon realistisimpia yhteistyömuotoja. Aktiivisuus-

passiivisuus-jatkumon viimeisessä, ”vanhemmat opettajina”-sarakkeessa olevat yhteistyömuodot vaikuttavat hieman korkealentoisilta koulumaailmaa ajatellen. Vanhempien pitämät opetustuokiot menevät jo opettajan opetusvelvollisuuden piiriin, joten niiden toteutuminen käytännössä lienee melko hankalaa.

3.8.1 Kehityskeskustelu

Oppilaan, vanhempien ja opettajan käymät kehityskeskustelut eli tasavertaiset vuoropuhelut, ovat yksi mahdollinen toimintamalli yhteistoiminnassa. Kehityskeskustelun tarkoituksena on olla säännöllinen, oppilaan kouluaikana tapahtuva keskustelutuokio. (Valde 2000, 127; Vuorinen 2002, 22.)

Kehityskeskustelu kuuluu koulun opetus- ja kasvatustoimintaan ja sillä on merkitystä monissa koulun tehtävissä ja toiminnoissa. Sen pitäisi olla dialogimaista, häiriötöntä vuorovaikutusta. Näin ei kuitenkaan aina ole, sillä vuoropuhelussa tulevat usein esiin kotien ennakkoluulot ja sellaiset käsitykset, joista koulu on ollut tietämätön. Keskustelun sisältö pitäisi kuitenkin olla dialogissa etusijalla, eivät ennakkoluulot ja –asenteet. Kehityskeskustelun myötä opettaja tulee tietoisemmaksi sekä vanhempien kokemuksista ja toivomuksista lapsensa koulunkäynnin suhteen että kuulee suoraan oppilaalta itseltään tämän tuntemuksia opiskelua ja kaverisuhteita kohtaan. Toisaalta myös kodit saavat arvokasta tietoa koulumaailmasta, sillä usein kodit eivät yksinkertaisesti tiedä, mitä koulussa tapahtuu. Varsinkin esipuberteetissa olevat lapset jättävät melko suuren osan omista asioistaan kertomatta vanhemmille. Kehityskeskustelu tarjoaa lapsen vanhemmille usein ainutkertaisen tilaisuuden havainnoida omaa lasta oppijana eikä pelkästään omana lapsena. Vanhempien omat koulumuistot ovat nostalgisuudessaan kaukana koulun arkitodellisuudesta, joten kehityskeskustelun aluksi joudutaan joskus kertomaan vanhemmille, minkälaista koulun arki konkreettisesti on ja samalla käsitellä vanhempien omia oppimista koskevia asenteita. (Valtanen 2000, 135; Vuorinen 2000, 10-12.)

Kehityskeskustelun tärkeys korostuu erityisesti siirtymävaiheissa ja kun tapahtuu jotain muutoksia koskien lapsen koulunkäyntiä. Erityisesti yläasteelle siirtymisen vaiheessa toimivat kehityskeskustelut helpottaisivat siirtymää ja vanhemmatkin pysyisivät paremmin tietoisina murrosikäisten lastensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Ala-asteiden luokanopettajajärjes-

telmä helpottaa yhteistyötä, mutta yläasteella yhteistyö saattaa hiipua koulunkäynnin muuttuessa merkittävästi. (Tuisku 2000, 46, Eloranta 2000, 80.)

Kehityskeskustelussa myös kotien taloudelliset ja sosiaaliset tilanteet tulevat esiin opettajalle. Työttömyys, sairaudet ja muut onnettomuudet sekä myös taloudellinen menestys ja urakehitys tulevat eläviksi esimerkeiksi oppilaiden vanhempien kautta. Postmodernin aikakauden epävarmuus näyttäytyy opettajalle hyvin konkreettisesti. (Vuorinen 2000, 15.)

Kehityskeskustelussa henkilökohtaisen kohtaamisen merkitys on suuri, sillä on toivoa antava ja tulevaisuuteen suuntaava luonne. Parhaimmillaan kehityskeskustelut vaikuttavat jopa luokan työrauhan parantumiseen. Opettajan kommunikointikyvyille ja kuuntelutaidoille kehityskeskustelut asettavat haasteita. Opettajan tulisi keskustelun vetäjänä kyetä kuuntelemaan toisen mielipiteet ja samalla yritettävä ymmärtää toisen ihmisen näkökulma asioihin. Kuten monessa muussakin opettajuuden kehittymiseen liittyvässä asiassa, kehityskeskustelujen sujuvuudessakin kokemus auttaa. Kehityskeskustelun luonteeseen vaikuttaa myös se, onko kyseessä ensimmäinen tapaaminen, jolloin pyritään lähinnä rakentamaan molemminpuolista luottamusta vai kenties jo vuosien takaa tutut vanhemmat, joiden kanssa lähinnä jatketaan siitä, mihin edellisellä kerralla jäätiin. Määrätietoisuus keskustelujen suunnittelussa auttaa. Keskustelun tarkoitus on syytä pitää mielessä, jotta keskustelua voi johtaa sitä kohti. (Tuisku 2000, 46-47.)

Kehityskeskusteluun valmistautuminen ja sen suunnittelu alkaa kontaktilla koteihin. Vanhemmille laaditusta kutsusta tulisi käydä ilmi kodin kanssa tehtävän yhteistyön tärkeys ja lisäksi se, että myös oppilas on tervetullut ja hänen on välttämätöntä olla läsnä keskustelussa. Avoin dialogi keskustelutilanteessa osoittaa oppilaalle, että hän saa tukea oman koulunkäyntinsä edistämiseen. Keskustelun tulee myös olla vilpitöntä. Asioita ei saisi kaunistella eikä aliarvioida, jotta keskustelua jatkuvasti havainnoivalle ja arvioivalle oppilaalle jäisi sellainen tunne, että hänet huomioidaan ja häntä arvostetaan. Joskus keskustelussa saattaa kuitenkin ilmetä asioita, joiden käsittelyä voi olla tarve jatkaa ilman oppilaan läsnäoloa. Kehityskeskustelun tavoitteena on saada kaikki kodit tehokkaasti mukaan, ei vain aktiivisia vanhempia. (Tuisku 2000, 44-48.)

Kirsi Tirri (1998) on kehitellyt niin sanottua pyöreän pöydän mallia, jonka yksi toteuttamismuoto voi olla kehityskeskustelu. Pyöreän pöydän malli on tapa kehittää koulun avointa keskustelukulttuuria. Se perustuu opettajien ja oppilaiden tasa-arvoiseen keskusteluun yhteisistä asioista. Vaikka pyöreän pöydän malli onkin tarkoitettu lähinnä koulun sisäisien asioiden hoi-

tamiseen, niin sitä voidaan soveltaa myös keskusteluissa, joihin myös oppilaan vanhemmat osallistuvat. Keskeistä on, että jokaisella pyöreän pöydän keskusteluun osallistuvalla on halu kuunnella toisia ja mahdollisuus esittää oma näkemyksensä käsiteltävästä aiheesta. Opettaja voi olla tilanteen organisaattori, joka huolehtii siitä, että jokainen tulee samanarvoisesti huomioiduksi. Opettajan tulisi kuitenkin luopua auktoriteettiroolistaan ja pyrkiä kuuntelemaan kaikkia osapuolia tasavertaisesti. (Tirri 1998, 80-81, 86-87.)

Pyöreän pöydän malli soveltuu esimerkiksi yhteisössä esiintyvien ristiriitatilanteiden ratkomiseen. Keskustelut voivat olla myös positiivisia pohdintoja tähdäten kouluyhteisön kehittämiseen. Mallin käyttäminen on perusteltua myös kasvatuksellisesti, sillä se tukee oppilaiden viestinnällisiä taitoa. On osattava perustella omat mielipiteensä hyvin sekä kuunnella toista osapuolta. (Tirri 1998, 89.)

3.8.2 Vanhempien vertais- ja pienryhmät

Vanhempien pienryhmämuotoisella toiminnalla pyritään lisäämään sekä vanhempien keskinäistä vuorovaikutusta että koulun ja vanhempien välistä vuorovaikutusta. Pienryhmät kokoontuvat joko opettajan tai ulkopuolisen ryhmänohjaajan johdolla. Ryhmissä keskustellaan ja opetellaan yhdessä keskeisiä kasvatus- ja ihmissuhdetaitoja. (Enqvist 1987, 135.)

Pienryhmämuotoinen vanhempainneuvonta on tarkoitettu esimerkiksi murrosiässä olevan lapsen vanhempien tukemiseen kasvatustehtävässä. Se on yksi muoto kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamisessa. Vanhempainvertaisryhmillä tarkoitetaan samassa elämäntilanteissa olevien vanhempien ryhmää, jossa jaetaan kokemuksia arjen pulmatilanteista muiden kasvattajien kanssa ja saadaan kokemus siitä, ettei kukaan ole ongelmiensa kanssa yksin. Mannerheimin Lastensuojeluliiton julkaisemassa Murkun kanssa, ohjaajan opas-teoksessa on esitelty yksi toteutusehdotus , jota voi käyttää sellaisenaan tai irrottaa siitä jokin asiakokonaisuus yksittäiseen vanhempainiltaan käytettäväksi. Toteutusehdotus soveltuu myös alakoulun viimeisille luokille. (Rautiainen 2005, 105-106; Rönkä & Mustonen 1990, 1.)

Vanhempainryhmien kokoontumiset pidetään kurssimuotoisina. Kurssi-illoissa keskitytään perheen arkipäivään tukien nuoren tasapainoiselle kehitykselle tärkeän myönteisen kasvuilmapiirin toteutumista. Opettajan rooli on alustaa asiat ja ohjailla keskustelua, mutta välttää omien mielipiteiden esittämistä aroissa aiheissa, kuten uskonnolliset asiat ja poliittiset kan-

nanotot. Ohjaajan tulee myös motivoida vanhemmat toimintaan osoittamalla arvostusta ja hyväksyntää heitä kohtaan ensimmäisellä kokoontumiskerralla kartoittamalla heidän odotuksiaan. Vanhempien odotuksia käsitellään tarkemmin seuraavalla kokoontumiskerralla ja niissä mahdollisesti esille nousseet erityiskysymykset käsitellään yhdessä. (Rönkä & Mustonen 1990, 2.)

Pienryhmien tavoitteena on tutustuttaa samassa elämäntilanteessa eli murrosikää lähestyvän nuoren kanssa elävät vanhemmat toisiinsa ja yhteisellä keskustelulla ennaltaehkäistä ongelmia. Vanhempainryhmät kootaan siten, että avioparit ja keskenään hyvät tutut sijoittuisivat eri ryhmiin. Keskustelut ovat ehdottoman luottamuksellisia, joten ryhmäänkuulumattomille ei kerrota keskustelluista asioista. Puhuminen on täysin vapaaehtoista, mutta ryhmän tulee itse tarkkailla ettei kukaan puhu jatkuvasti enemmän kuin muut. (Rönkä & Mustonen 1990, 2-3.)

Vanhempainvertaisryhmät ovat yksi muoto konkreettisesta osallistumisesta kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Toiminta perustuu tasavertaisuuteen ja itseohjautuvuuteen, mutta toisinaan ohjaajan ja innostajan tuki ja esimerkki ovat tarpeen. Yhteistyöhön osallistumisella vanhemmat varmistavat oma vaikutusmahdollisuutensa lastensa asioihin koulumaailmassa. Vanhempainryhmätoiminnan tavoitteena on myös tukea vanhemmuutta, ei ainoastaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Vanhempien vertaisryhmissä autetaan toisia antamalla uusia näkökulmia asioihin ja voimavaroja vanhemmuuteen. Jos vanhempien asiantuntijuutta oman lapsensa asioissa osataan koulussa hyödyntää, yhteistyö kodin ja koulun välillä toimii hyvin. (Rautiainen 2005, 105-106.)

3.8.3 Vanhempainillat

Yhteiset vanhempaintilaisuudet voivat toimia eräänlaisena keskustelufoorumina vanhemmille. Vanhemmat voivat vaihtaa mielipiteitä kasvatuksesta ja koulusta sekä keskustella vapaasti muistakin yhteisistä asioista. Luokkakohtaiset vanhempainillat järjestetään yleensä joka lukuvuoden alussa. Myös suurten muutosten, kuten opettajan vaihtumisen jälkeen voi olla syytä pitää vanhemapainilta.. (Enqvist 1987, 135; Torkkeli 2001, 139.)

Vanhempainilloista selviämiseksi Packard & Race (2003) neuvovat monipuolisten muistiinpanojen tekemistä oppilaiden edistymisestä viikoittain. Jos oppilaan osaamisessa on jotain

vakavaa tai ongelmallista, niin vanhempia olisi syytä informoida etukäteen, ettei tilanne tule heille täytenä yllätyksenä tapaamisessa opettajan kanssa. Myös muistiinpanot vanhempien kanssa käydyistä keskusteluista on syytä taltioida, jotta voi myöhemmin seurata, mistä asioista vanhempien kanssa on jo keskusteltu. (Packard & Race 2003, 64-65.)

Seuraavaan listaan on koottu Packardin & Racen (2003) teoksesta Käytännön vinkkejä opetustyöhön, opettajille neovoja, miten selviytyä haastavista vanhempaintapaamisista:

- Osoita tuntevasi oppilaat. Vanhemmille on tärkeää tietää, että opettaja huolehtii heidän lapsestaan. Tämän voi osoittaa ottamalla mukaan oppilaiden töitä ja pitämällä kirjaa oppilaiden työskentelystä. Muista, että vanhempia kiinnostaa vain oman lapsen asiat.
- Tee itsesi tunnetuksi vanhempien keskuudessa. Opettajan pitää olla näkyvillä ja helposti lähestyttävissä erityisesti vanhempainilloissa. Joillekin vanhemmille keskustelu opettajan kanssa voi olla ahdistava kokemus, jos omat koulukokemukset ovat huonoja.
- Älä koskaan vertaile oppilaita toisiinsa vanhempien kuullen. Opettajan sanat muistetaan kauan ja kantautuvat todennäköisesti myös vertailtujen oppilaiden korviin. Erityisesti sisaruksiin tai luokan parhaaseen oppilaaseen vertaamista tulisi välttää. Älä myöskään arvostele oppilaan persoonallisuutta, vaan keskity käyttäytymiseen.
- Tue kollegoitasi. Älä lähde mukaan epäammattimaiseen toisten opettajien arvosteluun vanhempien kanssa, vaikka olisit heidän kanssaan samaa mieltä.
- Myönnä virheesi, jos sellainen on tapahtunut. Rehellisyys yhteistyössä on tärkeää.
- Muista asiallinen käytös ongelmatilanteissa. Vanhempien menettäessä malttinsa, on tärkeää, että opettaja ei lähde sanaharkkaan mukaan. Muista, että asiat riitelevät, ei ihmiset.
- Kehitä komminikointitaitojasi. Keskity kuuntelemaan toista osapuolta ja anna perusteltu vastauksesi vasta kuuntelemisen jälkeen. Kaikista kommunikointitilanteista voi oppia uutta, myös hankalista. Muista, että vihamielisyys johtuu yleensä pelosta, joten yritä suhtautua vihamielisiin vanhempiin asiallisesti.

- Älä suostu sopimattomuuksiin. Vanhemmilla ei ole oikeutta pelotella opettajaa tai yrittää keskustella opettajan kanssa sopimattomalla tavalla. Jos koet tilanteen uhkaavaksi tai muulla tavalla ongelmalliseksi, pyydä mukaan joku kollega tai rehtori tai varmista, että he ovat huutomatkan päässä. Yleensä vanhempien tapaamiset hoidetaan kouluajan ulkopuolella, joten joskus on hyvä sopia jonkun kollegan kanssa turvajärjestelyistä siten, että kollega tulee keskeyttämään keskustelun sovitun ajan kuluttua. (Packard & Race 2003, 65-67, 176-177.)

Vanhempainillan aikana voi tapahtua mitä tahansa. Jollekin vanhemmalle riittää tiedot ja selvitykset oman lapsen koulunkäynnistä, toisella on tarve itkeä opettajan olkapäätä vasten ja purkaa murheitaan. Jos lapsen asioita pitää hoitaa koulun ulkopuolisten tahojen, kuten lääkärien, sosiaalityöntekijöiden, terapeuttien tai poliisin kanssa, opettaja pyydetään tilanteeseen mukaan yleensä kertomaan oma näkemyksensä lapsen asioista. Silloin opettajan on luotettava omiin muistiinpanoihinsa lapsen asioista sekä oltava valmis puhumaan lapsesta vanhempien tai huoltajien läsnäollessa. Rauhallinen ja diplomaattinen suhtautuminen on tärkeää, sillä tilanne voi olla vanhemmille äärimmäisen tuskallinen. (Packard & Race 2003, 175-177.)

Torkkelin (2001) tutkimuksen mukaan koulutulokkaiden isien mielestä suosituin kodin ja koulun yhteistyömuoto on vapaamuotoiset yhteistapaamiset, joissa voi tutustua rauhassa toisiin vanhempiin. Asiapitoiset tai toiminnalliset yhteistilaisuudet ja talkoot ovat vähemmän toivottuja yhteistyömuotoja. (Torkkeli 2001, 114.) Koulutulokkaiden vanhemmille olisi hyvä järjestää vanhempainilta jo keväällä ennen kuin lapsi tulee kouluun. Silloin voidaan jo ennakkoon tutustuttaa vanhemmat opettajaan sekä koulun tiloihin ja toimintaan. (Enqvist 1987, 135.)

3.8.4 Tiedottaminen

Kouluasioiden jatkuvat tiedottaminen koteihin on tärkeää. Jokaisen kodin tulisi saada lukuvuoden aluksi erillinen koulua koskeva tiedote, josta löytyy muun muassa koulun yhteystiedot, aikataulut ja henkilökunnan tapaamisajat. (Enqvist 1987, 135.)

Tiedottamisen saralla nykytekniikka on tuonut uusia mahdollisuuksia. Opettaja-lehden numerossa 23/2006 kerrotaan tällä hetkellä vasta päiväkodeissa käytössä olevasta digitaalisesta kasvunkansiosta, joka toimii muun muassa reissuvihkona, aikuisten keskustelukanavana ja päiväkodin sähköisenä ilmoitustauluna. Digitaalista kasvunkansiota pidetään hyvänä lisänä yhteydenpidossa ja siitä on kehitteillä myös koululuokille tarkoitettu versio. Kansion käyttö on suojattu salasanoilla, joten vanhemmat voivat halutessaan antaa myös lapsen muulle lähipiirille luvan vierailla lapsen henkilökohtaisessa kasvun kansiossa. Ajasta ja paikasta riippumaton digitaalinen kansio tarjoaa esimerkiksi avioeron takia lapsen päivittäisestä elämästä puuttuville vanhemmille mahdollisuuden seurata lapsen elämää. (Laaninen 2006, 24-25.)

3.9 Yhteistyön ongelmakohtia

Joskus käy niin, etteivät vanhemmat halua ottaa vastaan koulun viestejä. Vanhemmat eivät halua kuulla eivätkä uskoa lastaan koskevia asioita. Tässä tilanteessa ei auta, vaikka opettajalla olisi paljon tietoa vuorovaikutustilanteista ja vaikka hän tietäisi, että vanhempien on vaikeaa nähdä virheitä omassa lapsessaan. Opettaja ei välttämättä tiedostaan huolimatta tunnetasolla hyväksy asiaa. Tällaiset ongelmatilanteet vievät voimia ja häiritsevät työtä usein pitkän aikaa. Tilanteessa auttaa, että vähitellen hyväksyy sen, että vanhempien ja kaikkien ihmisten tällaisen käyttäytymisen syynä on omien virheiden käsittelyn suuri haluttomuus ja vaikeus. Omissa lapsissa ei haluta nähdä virheitä, sillä ne muistuttavat vanhempia omista virheistään. Tämän takia myös asiantuntija-apu usein torjutaan ja sen tarve kielletään. Vanhemmat eivät halua käsitellä omia ongelmiaankaan, sillä silloin he joutuisivat miettimään, mikä kodin ilmapiirissä ja asenteissa mahdollisesti vaikuttaa lapsen ongelmia lisäävästi. Syyn löytyminen ulkopuolelta, kuten koulusta on vanhemmille turvallisempi vaihtoehto. Kuitenkin virheiden etsiminen koulusta johtaa harhaan ja tarkoitusperänä saattaa olla jopa se, ettei tarvitse käsitellä lapsen ja perheen ongelmaa. Konfliktitilanteissa molemmat osapuolet ovat yleensä puolustusasemissa. Opettaja yrittää puolustaa omia tekojaan ja vanhemmat omiaan. Tällaisessa tilanteessa pitäisi pyrkiä myöntämään omat vaikeutensa käsitellä omia puutteitaan, jotta vuorovaikutukseen saadaan empatiaa ja voidaan keskustella asiasta. (Alaja 1997, 83-86; Alaja 2000, 109.)

Väärinymmärrykset ovat viestinnässä yleisiä. Ongelmalliseksi tilanteen tekee se, jos osapuolet eivät ole tietoisia väärinymmärryksestä; silloin toiminta perustuu väärälle tulkinnalle. Kuuntelu on tärkeä taito, joka helpottaa ymmärtämistä viestinnässä. Kuuntelua vaikeuttavat muun muassa tunteenomainen kannanotto toisten sanomiin, valikoiva kuuntelu, haluttomuus muuttaa omaa mielipidettään ja kuunteluajan käyttäminen oman seuraavan kommenttinsa miettimiseen. Nämä seikat aiheuttavat yleensä sen, että asiasta jää jokin kokonaisuus kuulematta. Voittamisen halu keskustelutilanteessa haittaa kuuntelua, sillä silloin kuullaan vain se, mitä uskotaan toisen sanovan, ei sitä, mitä hän oikeasti sanoo. (Määttä 1991, 131-133.)

Opettajan oma persoonallisuus on hänen tärkein työvälineensä (ks. muun muassa Uusikylä & Atjonen 2002, 179-181 ja Viinamäki 1997, 157). Kehittämällä ja työstämällä itsetuntemustaan opettaja voi kehittää omaa viestintäänsä ja ymmärtää sen, ettei hän ole vastuussa vastaanottajan reaktioista. Opettaja voi omalla osuudellaan tehdä lasta koskevan palautteen vastaanottamisen mahdollisimman helpoksi vanhemmille. Joku voi silti aina reagoida asiattomasti, vaikka opettaja toimisi kuinka hyvin ja oikein hyvänsä. Koulun on saatava kodin tuki kasvatustyöhön, muuten lapsen kehityksen tukeminen on mahdotonta. Koulu opettajineen ja opetussuunnitelmineen ei luonnollisestikaan ole täydellinen, mutta virheiden etsimisessä pitäisi silti olla realistinen ja tarttua rohkeasti oikeisiin ongelmakohtiin. Jos vanhempien negatiivinen asennoituminen koulua ja opettajaa kohtaan paljastuu lapselle, ei opettajalla ole keinoja auttaa lasta. Vanhemmat eivät tiedosta, että syyllistämällä koulua tai opettajaa lapsen ongelmista, lapselta vedetään tavallaan matto jalkojen alta. Koulun kritisointi on sallittua, mutta lapsille voi tässä tilanteessa opettaa suvaitsevaisuutta ja korostaa sitä, että lapsi voi silti yrittää korjata myös omaa toimintaansa. Lapsen olisi hyvä oppia vähitellen suvaitsemaan epätäydellisyyttä ympäristössään. (Alaja 1997, 83-86; Alaja 2000, 110.)

Ongelmatilanteissa pitäisi välttää tunteiden vallassa toimimista. Hyökkäävä asenne synnyttää vastapuolessa usein vastahyökkäyksen tai puolustusasemiin lukkiutumisen. Tilanteen auttaminen on toiminnan varsinainen päämäärä, joka olisi hyvä pitää mielessä. Kostomentaliteetti on tuhoavaa, vaikkakin inhimillistä. Ihminen haluaa kostoa, jos ei pysty asettumaan toisen asemaan ja näkemään itsessään mitään samanlaisia taipumuksia. (Alaja 1997, 90-91.)

Oppilaiden koulu-uralla selviytymiselle kodin merkitys on suuri. Laureaun ja Järvisen mukaan perheen vaikeista taloudellisista oloista ja levottomasta kasvuympäristöstä huolimatta lapset menestyvät koulussa, jos vanhemmat asettavat heille rajoja ja ovat tukena koulunkäynnissä. (Pölkki 2001, 138.)

4 OPETTAJIEN TYÖSSÄJAKSAMINEN

4.1 Opettajan työhön kohdistuvat paineet

Ihannemielikuvat lyhyistä työpäivistä, kilteistä lapsista ja pitkistä lomista opettajan työssä ovat ristiriidassa opettajan todellisen ammatin kanssa. Kevyen puolipäivätyön leima on harhaanjohtava jo siinäkin mielessä, että opettaminen on uuvuttavaa ja vaativaa työtä. Opettajan ammattiin kohdistuu usein ristiriitaisia odotuksia, kun pitäisi samanaikaisesti olla tietopankki, kasvattaja, psykologi, vanhempi, uudistaja, tutkija ynnä muuta. Hyvän opettajan määritelmä on jo niin pitkä lista, ettei tarkka määritelmä ole mahdollista, kun pätevyyteen kohdistuvat odotukset vaihtelevat eri aikakausina. Kuitenkaan tällaista kaikki pätevyydet omaavaa yli-ihmistä ei ole olemassa, vaan jokaiselle opettajalle muodostuu omien vahvuuksien mukaan oma profiilinsa. Omista vahvuusalueistaan tietoisena niitä on mahdollista hyödyntää tehokkaasti ja samalla tietoisesti vahvistaa heikkoja alueitaan. Opettajan pitäisi muistaa huolehtia itsestään, sillä kukaan muu ei sitä toisen puolesta voi tehdä. Stressaavien tilanteiden hallinnan opettelu auttaa pitkällä tähtäimellä. Stressaavassa tilanteessa opettaja voi myös muistuttaa itselleen, miksi alun perin ryhtyi opettajaksi. Keskittyminen työn hyviin puoliin huonoja puolia enemmän helpottaa stressiä. (Packard & Race 2003, 177-178; Uusikylä & Atjonen 2002, 178-179.)

Henkinen työuupumus on otettava huomioon myös opettajan työssä (Viinamäki 1997). Opettajan työ on ihmissuhdetyötä ja monessa suhteessa palkitsevaa, mutta myös uuvuttavaa. Opettajan työn kuvailemista kutsumukselliseksi aiheuttaa inhon väristyksiä joissakin ihmisissä tuoden mieleen nutturapäiset kansankynttilät, mutta opettajan työn syvempi tarkasteleminen osoittaa, ettei opettajan työtä voi tehdä liukuhihnamaisesti, vaan motiivien on oltava suurempia. Inhimillisen työn valitseminen elämänurakseen ja kiinnostus kasvun ja kehityksen seuraamiseen on niin sanottua kutsumustyötä, sillä se ei ole korvattavissa paremmalla palkalla tai urakehitysmahdollisuuksilla. Opettaja tekee työtä persoonallaan, (ks. myös Kalimo & Toppinen 1997, 10) jolloin samaa työtä voidaan tehdä hyvin eri tavoin. Eräs persoonaan liittyvä ominaisuus on empatiakyky, joka tekee opettajasta aidon kasvattajan kaiken tietotaidon lisäksi. (Uusikylä & Atjonen 2002, 179-181.)

Opettajan työtä voi tarkastella myös tunnetyön näkökulmasta. Useiden tuntien välitön vuorovaikutus päivittäin oppilaiden kanssa herättää sekä opettajassa että oppilaassa monenlaisia tunteita. Opettaja on tilanteessa kaikkine tunteineen, taitoineen ja persoonallisine piirteineen. (Keskinen 2005, 11.) Haavion (1954, 27-36) mukaan Opettajien auktoriteetista suuren osan muodostaa opettajien henkilökohtaisista ominaisuuksista, kuten tietorikkaudesta, taitavuudesta ja korkeasta siveellisestä tasosta muodostuva persoonallinen auktoriteetti. Näiden henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi opettajalta vaaditaan kurinpidollisia edellytyksiä. Tämän päivän opettajien auktoriteettia verrataan usein entisaikojen opettajien auktoriteettiin. Kasvatusihanteet vaikuttavat asenteisiin ja tapoihin suhtautua opettajan auktoriteettiin ja vallankäyttöön. (Eväsoja & Keskinen 2005, 13.)

Opettajan työ on eettisesti painottunutta ja sitä säätelevät yhteiskunnan tasolta lainsäädäntö ja valtakunnalliset ja paikalliset opetussuunnitelmat. Myös vanhemmilla on odotuksia opettajaa kohtaan. Opettajan työssä pedagoginen vapaus on edelleen melko suuri, mutta opettaja ei voi silti toimia ammattikuntansa edustajana työhönsä kohdistuvien odotusten vastaisesti. Opettajalta edellytetään mm. hienotunteisuutta, ymmärtämystä, myötätuntoa, määrätietoisuutta ja vastuullisuutta. Tärkeimpiä pedagogisia vaatimuksia opettajalle ja kasvattajalle ovat oikeudenmukaisuus, tasapuolisuus ja niin sanottu arvotietoisuus. Opettajan pitää tiedostaa, kuinka suurta osaa arvot näyttelevät inhimillisessä elämässä ja toiminnassa. Opettajan ominaisuuksilla on merkitystä opetustyön onnistumisessa, sillä pedagogiset suhteet oppilaiden ja opettajan välillä saattavat kestää jopa vuosia. (Turunen 1999, 84-85; Valtanen 2000, 136-137.)

Opettajan työn kuormittavuutta lisää se, että kodin ja koulun yhteistyö joudutaan usein tekemään talkootyönä, kun siihen virallisesti varattu niin sanottu yt-aika käytetään esimerkiksi opettajainkokoukseen. Yt-aikana tehty työ tarkoittaa nimenomaan luokan ulkopuolista työtä, mutta siitä maksettava korvaus on työmäärään nähden pieni. (Nissilä 2004.)

Isot oppilasryhmät ovat joskus opettajan työn kannalta haasteellisia, sillä ryhmästä löytyy aina joku oppilas, jonka vanhempien odotukset opettajan toimintaa kohtaan ovatkin päinvastaisia opettajan varsinaisen toiminnan kanssa. Yhteen hiileen puhaltamisen idea on ihanne kaikessa

opetukseen liittyvissä asioissa, mutta käytännössä täydellistä yksimielisyyttä on äärimmäisen vaikea saavuttaa. (Määttä 1991, 2.)

Erilaisten oppijoiden huomioiminen opettajan työssä aiheuttaa opettajalle paineita, sillä opettajan pitäisi tuntea jokainen oppilas siten, että osaa suunnitella ja toteuttaa opetustaan kaikkia oppilaita hyödyttävästi. Eriyttämisen ja yksilöllistämisen paineet korostuvat samalla, kun opettajan pitäisi kehittää koulun ja kotien välistä yhteistoiminnallista työtapaa. (Virtanen 2002, 264.)

Aiemmin jo todettiin, että opettajan työ on muuttumassa oppimisen ohjaamiseksi. Sen myötä myös odotukset ja paineet opettajan työtä kohtaan muuttuvat. Perinteisestä yksin työtään tekevästä opettajasta muuttuminen oppilaskeskeisemmäksi ohjaajaksi saattaa hämmentää erityisesti kokeneempia ammatinharjoittajia. Jatkuvaa ammatillisten valmiuksien täydentämistä edellyttävä muutos on toisaalta palkitsevaa mutta toisaalta myös raskasta ja voimia kuluttavaa. Tällainen epävarmuuden sietäminen on luonteenomaista opettajan työlle. Eräs epävarmuutta aiheuttava tekijä on työn tilannekohtaisuus. Epävarmuuden kanssa tulisi oppia elämään, jottei epävarmuutta aiheuttaviin muutoksiin aleta suhtautua torjuvasti. Silloin myös ammatillinen kasvu ja kehitys pysähtyy. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 131-132; Niemi 1993, 33-34.)

Opettajan vastuu ulottuu alakoulun puolella sekä oppilaisiin että heidän vanhempiinsa. Opettaja kantaa vastuuta oppilaidensa persoonallisesta ja sosiaalisesta kehityksestä. Vuorovaikutus kotien kanssa selkiyttää myös vanhempien odotukset siitä, mitkä asiat ovat opettajan vastuulla missäkin määrin. Opetus on pohjimmiltaan moraalista toimintaa päämääränään kasvu kohti hyvää elämää ja tätä päämäärää opettajan tulisi työssään tavoitella. (Leino & Leino 1997, 99.)

4.2 Opettajien hyvinvointi ja työuupumus

Kalimon & Toppisen tutkimuksen (1997) mukaan jonkinasteista työuupumusta kokee yli puolet suomalaisesta työväestöstä. Koulutuksen alalla työn kuormitustekijöitä ovat muun muassa jatkuva tunnepitoista mukanaoloa vaativa vuorovaikutus, oman persoonallisuuden avulla työskentely ja myönteisen palautteen saamisen harvinaisuus. Kasvatustulosta, eli oman työn tulosta on myös vaikea määritellä ja se osaltaan lisää kuormitusta. Koulutuksen alalla työuupumus ei kuitenkaan etene väsymyksestä myöhäisoireisiin yhtä yleisesti kuin muilla aloilla todennäköisesti siksi, että opetusala on työuupumuksen riskiala ja sitä on tutkittu paljon sekä henkilöstöä on koulutettu. (Kalimo & Toppinen 1997, 10-11, 16; Luukkainen 2002, 213.)

4.2.1 Opettajan viihtyminen työssään

Suomalaisten opettajien viihtyminen työssään on melko korkeaa tasoa. Kuitenkin opettajien kokemaa stressiä ja työtyytyväisyyden vähenemistäkin ilmenee. Syitä opettajien stressiin ja työtyytyväisyyden vähenemiseen ovat mm. suuret luokkakoot, jatkuva kiire, resurssien riittämättömyys, työn heikko arvostus, opettajantyöhön kohdistuvat kasvaneet vaatimukset vanhempien passiivisuuden myötä, kasvatusvastuun siirtyminen entistä enemmän koulun kannettavaksi, koulun ihmissuhdeongelmat ja rooliristiriidat. Iän ja sukupuolen merkitys tutkimustuloksiin näkyy siinä, että nuoremmat kokevat stressiä enemmän kuin vanhemmat ja naisopettajat enemmän kuin miesopettajat. Myös paikkakuntatyypillä on vaikutusta, sillä Kinnusen (1989) mukaan kaupungeissa opettajat ovat stressaantuneempia kuin maaseudulla. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 33-35.)

Hoyle & John (1995) painottavat, että opettajien työssäviihtymisen kannalta työn autonomia on välttämätön ja keskeinen asia. Työn autonomiaa rajoitetaan kuitenkin esimerkiksi opetussuunnitelmilla ja se on ajoittain aiheuttanut keskustelua siitä, onko opettajan työ aito profes-

sio. Asiaa tarkasteltaessa voidaan kuitenkin havaita, että jokaista professiota rajoittaa jokin asia, esimerkiksi lainsäädäntö.(Leino & Leino 1997, 93.)

Opettajan työssä on monia stressille altistavia asioita. On oltava tiiviissä vuorovaikutuksessa oppilaiden huoltajiin ja muihin sidosryhmiin, mikä vaatii opettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja (Viinamäki 1997, 28). Opettajan työ ei tule valmiiksi työpäivän aikana. Kotiin vietävien töiden suhteen tulisi kuitenkin olla realistinen, ettei joudu kuljettamaan samoja töitä moneen kertaan edestakaisin kodin ja koulun väliä. Koulutustilaisuudet antavat opettajalle mahdollisuuden sekä päivittää ammatillisia tietojaan että ennen kaikkea tavata uusia ihmisiä. Usein opettajat kaipaavatkin aikuisseuraa, sillä työpäivät kuluvat pääosin lasten parissa. Koulun ulkopuolisen elämän ylläpitäminen on oman jaksamisen kannalta tärkeää. Opettajien tulisi myös antaa itselleen lupa olla epätäydellinen. Omien heikkouksien tiedostaminen on tärkeää, ettei täydellisyyden tavoittelusta tule suurta taakkaa. Stressin oireet on myös hyvä opetella tunnistamaan ajoissa, jotta niille osaa tehdä jotakin. Oireita ovat mm. unettomuus, painonnousu tai –lasku, syömishäiriöt, päänsääryt ja ärtyneisyys. Stressiin liittyy myös vihan ja kiukun tunteet, jotka eivät selkeästi kohdistu mihinkään tiettyyn asiaan. Stessin lievittämiseksi tulisi tehdä asioita, jotka tuottavat itselle hyvää mieltä ja iloa. Näille asioille tulisi varata aikaa. Joissakin tilanteissa myös lääkärin apu on tarpeen. (Packard & Race 2003, 178-179.)

Stressin syntymisessä olennaisessa osassa ovat työpaikan ihmissuhteet ja työtyytyväisyys. Hyvillä ihmissuhteilla on taipumus jopa vähentää työstä koettavaa stressin tunnetta. Myös yksilön ominaisuuksilla on merkitystä stressin kokemisessa. Erityisesti heikko itseluottamus ja neuroottiset piirteet altistavat stressille opettajan työssä, joka jo itsessään on kiireistä. Luokan hallinta ja erityisesti työrauhan ja järjestyksen pito on yksittäisen opettajan käytännön työssä suuri stressin aiheuttaja. (Hämäläinen & Sava 1989, 85-87.)

Karin (1996) mukaan ”Parhaan työtyytyväisyyden takaa hyvä peruskoulutus ja jatkuva ja tehokas täydennyskoulutus.” Opettajan on huolehdittava, etteivät talouselämän vaatimukset syrjäytä lapsen tarpeita. (Kari 1996, 50.) Opettajan jaksamisen kannalta myös kollegiaalisuus on tärkeää. Opettajainhuoneen ilmapiiri saattaa kuitenkin huokua erehtymättömyyttä ja voimallisuutta, jossa omaa osaamattomuutta tai avun tarvetta ei uskalleta tunnustaa. Tällainen tilanne aiheuttaa monien opettajien ennenaikaisen uupumisen työssään. (Luukkainen 2002, 241.)

4.2.2 Opettajiin kohdistuva väkivalta

Kivivuoren & Tuomisen (1999, 12) mukaan opettajien ammattikunta joutuu keskimääräistä useammin väkivallan kohteeksi tai kokemaan väkivallan uhkaa. Henkilön konfliktitilanteiden hallintataidot ratkaisevat uhriksi joutumisen. (Rantala & Keskinen 2005, 122.)

Henri Forssin artikkeli Hufvudstadsbladetissa (11.4.2006) on järkyttävä kuvaus tämän hetken tilanteesta. Artikkelissa haastatellun opettajien työsuojeluvaltuutetun Kaarlo Kontron mukaan huhtikuussa 2006 oli jo ilmoitettu noin 300 vaarallista tai uhkaavaa tapausta kouluista. Luku kasvaa jatkuvasti. Näistä yli 20 tapausta on vanhempien epäasiallisesta käytöksestä johtuvaa ilmoitusta. Opettajat ovat saaneet jopa tappouhkauksia. Niistä johtuen eräs opettaja kammoksuu jopa julkisissa kulkuneuvoissa liikkumista vanhempien tapaamisen pelossa niin paljon, että on joutunut hankkimaan itselleen henkilöauton. (Forss 2006.)

Vaikeiden ja väkivaltaisten vanhempien kohtaamisessa on noudatettava tiettyjä turvallisuusvarotoimenpiteitä. Näitä ovat luokkahuoneen tyhjentäminen esineistä, joita olisi mahdollista käyttää aseena, poliisin informoiminen tapaamisesta jo etukäteen sekä joidenkin tapaamiseen kuulumattomien koulun henkilökunnan jäsenien läsnäolo tapaamispaikan lähettyvillä koko tapaamisen ajan. (Forss 2006.)

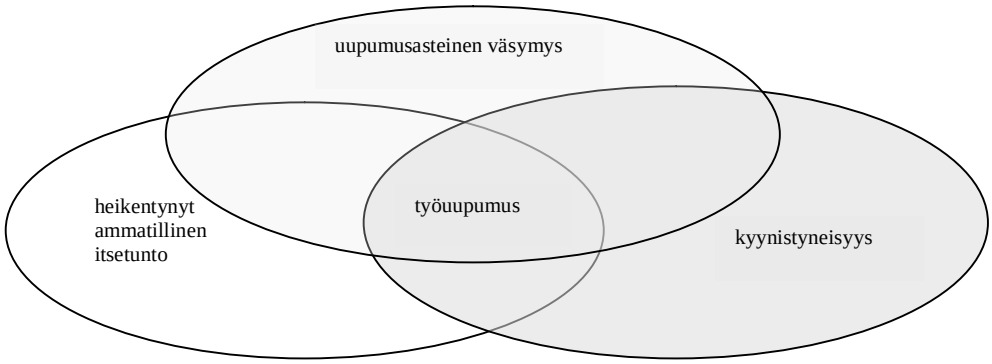
4.2.3 Työuupumus

Vuokko Toivolan (1995) mukaan työuupumusta voi kuvailla seuraavasti:

> *"Työn ylittäessä työntekjän henkisen tai ruumiillisen kykytason, se alkaa tuntua vastenmieliseltä, syntyy henkistä uupumista ja suhtautuminen koko työpaikkaan muuttuu."*.

Edellä mainitussa tilanteessa suhtautuminen työtovereihin ja esimieheen muuttuu, heidät nähdään vihamielisiksi ja inhottaviksi. Myös rutiinit alkavat ärsyttää ja jos työntekijä vielä on si-

dottu omaan työpisteeseensä, niin kaikki alkaa tuntua tylsältä ja ihminen köyhtyy henkisesti. (Toivola 1995, 49.) Kalimo & Toppinen (1997, 8.) määrittelevät työuupumuksen työssä kehittyväksi krooniseksi stressioireyhtymäksi. Oireyhtymälle on ominaista uupumusasteinen ja kokonaisvaltainen väsymys, kyyniseksi muuttunut suhtautuminen työhön sekä ammatillisen itsetunnon heikentyminen (ks. kuvio 3).



KUVIO 3. Työuupumuksen kolmitahoinen oireisto. (Kalimo & Toppinen 1997, 8.)

Yhteistyö kotien kanssa vie aikaa ja joskus siitä aiheutuu liian suuria paineita, mikä johtaa opettajan uupumiseen työssään. Ennaltaehkäisynä uupumiselle opettajan olisi hyvä määritellä oma roolinsa puhtaasti opettajaksi. Opettaja ei ole perheterapeutti tai –neuvoja. Perheen ongelmien kaatuessa opettajan niskaan, on pyydettävä avuksi sellaisia ammattihenkilöitä, jotka ovat erikoistuneet perheen psykososiaalisiin kysymyksiin. (Kiianmaa 2002, 150.)

Kuten jo todettiin, opettaja tekee työtä omana itsenään, omalla persoonallaan. Työssä täytyy olla läsnä koko ajan, sillä työ on ihmisten kohtaamista eikä sitä voi tehdä puhtaasta ammattiroolista käsin. Ihmisten kohtaamisessa joutuu kohtaamaan myös erilaisia sosiaalisia konflikteja. Opettajan tulisi myös kyetä yhteistyöhön vanhempien kanssa, vaikka nämä purkaisivat omaa ahdistustaan opettajaan. Työssä ilmenevät vaikeudet ajavat helposti uupumukseen, joka puolestaan saattaa aiheuttaa riittämättömyyden tunteita ja pettymystä omaa itseään kohtaan. Vaativassa ihmissuhdetyössä olisi tärkeää pystyä hahmottamaan ja erottamaan oma identiteettinsä ammattilaisena ja ihmisenä. (Heikkinen 1998, 95-96.)

Opettajille ominaista on Hellstenin mukaan ns. vahvuuteen sairastuminen. Se tarkoittaa sitä, että opettajan on vaikeaa antaa omalle heikkoudelleen tilaa, kun hänen työnsä on luonteeltaan omalla persoonalla toisten hyväksi työskentelemistä. Opettajan ”ammatillinen onnellisuusmuuri” osoittaa työn ja elämän hallintaa, sillä omaa heikkouttaan ei ole hyvä näyttää. (Heikkinen 1998, 98-99.)

Oman psyykkisen tasapainon säilyttääkseen ihmisellä on taipuus pyrkiä kaikin keinoin säilyttämään käsitys itsestään muuttumattomana myös ristitiitatilanteissa. Sosiaaliset ristiriitatilanteet aiheuttavat psyykkiselle tasapainolle uhkan ja tätä uhkaa ihminen pyrkii hallitsemaan mielessään eri tavoin. Keskustelut sekä mielessään oman itsen että asianosaisten tai ulkopuolisten kanssa auttavat tilanteiden hallinnassa. Ongelmatilanteista selviäminen myönteisellä tavalla helpottuu vahvan itsetunnon ja itsehallinnan avulla. Usein ongelmatilanteista selviäminen ei kuitenkaan ole näin helppoa. Jos sosiaalisia ongelmia ei pysty prosessoimaan itse tai muiden kanssa, niin ihminen alkaa käyttää erilaisia tiedostamattomia defenssejä suojatakseen itseään ahdistavilta asioilta. Defenssejä ovat mm. ongelman esiintymisen kieltäminen, torjuminen tai vähätteleminen sekä muiden syyttely ja asioiden vääristely. Käsittelemättömät ristiriidat jäävät aiheuttamaan jatkuvaa mielipahaa ja ahdistusta, mikä kuluttaa henkistä energiaa. (Laine 1997, 158-159.)

Elämässä ja työssä selviytymiseen tarvitaan voimavaroja, joita on sekä ympäristössä että ihmisessä itsessään. Näitä ovat mm. toisten antama apu, positiivinen elämänasenne, raha, työntekijän omat vaikutusmahdollisuudet omaan työhön sekä työyhteisöstä saatava sosiaalinen tuki. Nämä tekijät edistävät ihmisen terveyttä ja estävät työpaineista aiheutuvan kuluttavan työstressin kehittymistä. Terveyttä haitallisesti kuormittavia ovat työt, joissa vaatimustaso on suuri, mutta sosiaalisen tuen saamisen mahdollisuus pieni. Työntekijän taitojen ja motivaation kehittämistä edistävät työt, joissa vaaditaan paljon mutta joissa myös hallintamahdollisuudet ovat hyvät. (Vahtera 1995, 97.)

Työn tekeminen luonnollisesti väsyttää, mutta pelkästä työnteosta seurannut väsymys on pinnallista ja siitä palautuminen tapahtuu melko nopeasti. Luova ja vapaa työ ei välttämättä rasita ollenkaan, vaan siitä saa iloa ja virkeyttä. Uupumukseen johtava väsymys on syvempää ja pysyvämpää. Se syntyy sisäisten taakkojen kasautumisesta, jolloin työ muuttuu ilottomaksi

puurtamiseksi. Silloin ei myöskään kykene uudistumaan, sillä ei ole voimavaroja uskaltaa kokeilla jotain, mitä ei välttämättä hallitse. Uupuneen voimavarat menevät työstä ja elämästä selviytymiseen. Lepoa ei tunnu saavan edes lomilla tarpeeksi. Jos työyhteisössä on useita uupuneita ja pahoinvoivia työntekijöitä, koko työyhteisö on vaarassa. Hyvinvointiinsa panostavat työntekijät yleensä karttavat tällaisia työyhteisöjä, joten huonovointisen työyhteisön ennuste on melko heikko. (Hellsten 1996, 63-65.)

Tiina Ritvasen väitöstutkimuksen mukaan opettajalle pelkkä viikonloppu ei riitä työn aiheuttamasta stressistä palautumiseen. Vasta pitkän kesäloman aikana opettajan elimistö alkaa palautua ennalleen. Palautumista edistää hyvä aerobinen kunto, joten vapaa-aikana liikunnan harrastaminen olisi opettajille tärkeää. Liikunnalla, riittävällä unella ja rentoutumistekniikoiden hallinnalla on työssä jaksamista edistävä merkitys. Opettajan työn jatkuva kiire ja valtava työmäärä aiheuttavat stressiä ja vanhemmat opettajat palautuvat stressistä huomattavasti heikommin kuin nuoret. (Lääperi 2006, 12.)

Opettajan työ on luonteeltaan intensiivistä ihmissuhdetyötä, joten opettajan työuupumus heijastuu hyvin todennäköisesti sekä opetustyöhön että siihen liittyviin ihmissuhteisiin. Jos opettajan työuupumus jää havaitsematta ja hoitamatta, voivat seuraukset olla vakavat. Uupunut henkilö saattaa hakeutua pois opettajan ammatista tai työuupumus voi kasvaa niin suureksi, että siitä seuraa jopa työkyvyttömyys. (Luukkainen 2004, 38.) Kalimon ja Toppisen tutkimus (1997) suomalaisten työuupumuksesta osoitti, että koulutusalalla korostuu enemmän väsymys kuin työhön kyynistyminen tai ammatillisen itsetunnon heikkeneminen. Syy siihen, ettei väsymys etene koulutuksen alalla työuupumukseen asti yhtä yleisesti kuin muilla aloilla saattaa olla asiaan liittyvä tietämys. Työuupumuksen uhka on tiedostettu alalla jo aiemmin, joten siihen on yritetty varautua jo ennaltaehkäisevästi. (Kalimo & Toppinen 1997, 37-38.)

Pitkäaikainen uupumustila vaatii toimenpiteitä. Se ei mene tahdonvoimalla ohi, vaan asianomaisen on itsensä ryhdyttävä aktiivisesti hakemaan tilanteeseen apua. Myös koulun johdolta vaaditaan tällaisissa tilanteissa toimenpiteitä. Tilanteen ratkaisemiskeinoja ovat muun muassa täydennyskoulutus, omien työskentelytapojen arviointi, asennemuutos työhön sekä kunnollinen lepo. Vaikeissa tapauksissa myös asiaankuuluva lääkitys on paikallaan. (Hämäläinen & Sava 1989, 176-177.)

5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

5.1 Aiheen valinta ja rajaus

Tulevana luokanopettajana minua kiinnosti koulun ja kodin välinen yhteistyö ja nimenomaan sen merkitys opettajan työssäjaksamiselle. Halusin tietää, voiko opettaja omalla toiminnallaan vaikuttaa omaan työssäjaksamiseensa valitsemalla itselleen sopivat yhteistyömuodot kodin kanssa. Nykyajan tekninen kehitys on mahdollistanut yhteydenpitomuotojen monipuolistumisen ja yhteydenpidon helpottumisen. Opettaja voi halutessaan käyttää nykytekniikan mukanaan tuomia apuvälineitä tai pitäytyä vanhoissa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö joka tapauksessa kuuluu mielestäni olennaisesti opettajan työhön, mutta sille osoitettua aikaa ei kuitenkaan löydy opettajan työpäivästä. Yhteistyö tehdään siis suurimmaksi osaksi talkoovoimin. Halusin tietää, onko yhteistyön ylläpitäminen opettajien mielestä stressaavaa ja millaiset tilanteet erityisesti stressaavat.

Rajasin tarkastelun alakoulujen opettajiin. Alakoulun puolella luokan oma opettaja hoitaa lähes kaiken yhteistyön koteihin päin ja on kotien kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa, kun taas yläkoulun puolella lapsella on useita ainekohtaisia opettajia, jotka jäänevät melko vieraiksi kodeille.

5.2 Kvalitatiivinen tutkimusote

Tutkimusote valitaan tutkimusongelman ja tutkimuksen tarkoituksen perusteella. Tutkimusote voi olla kvalitatiivinen eli laadullinen tai kvantitatiivinen eli määrällinen. Näitä tutkimusotteita voi myös yhdistää. (Heikkilä 2002, 16.) Tässä tutkimuksessa käytetään kvalitatiivista eli laadullista tutkimusotetta. Laadullisen tutkimusotteen tarkoituksena on ymmärtää ja selittää tutkittavaa kohdetta, joka rajoittuu yleensä pieneen määrään tapauksia. Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Aineiston analysoiminen pyritään tekemään mahdollisimman tarkasti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto on yleensä tekstimuotoista. (Heikkilä 2002, 16-17; Hirsjärvi ym. 2004, 152, 170; ks. myös Eskola & Suoranta 2005, 15.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on tunnistettava oma subjektiivisuutensa. Sen tunnistamisen kautta tutkija voi pyrkiä sellaiseen objektiivisuuteen, ettei sekoita omia uskomuksiaan ja asenteitaan tutkittavien asenteisiin. Ihmisten toiminnassa kanssakäyminen toisten kanssa on kuitenkin välttämätöntä ja silloin joudutaan sosiaalisiin tilanteisiin, joissa täysi objektiivisuus on mahdotonta. (Eskola & Suoranta 2005, 17-18.) Omalla kohdallani tiedostin sen, että olen valmistumassa samaan ammattiin kuin haastattelemani henkilöt, joten opettajan näkökulma on itseäni lähempänä kuin kouluikäisten lasten vanhempien näkökulma.

5.3 Tavoitteet

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella kodin ja koulun välistä yhteistyötä opettajan työssäjaksamisen näkökulmasta. Halusin selvittää, onko valituilla yhteistyömuodoilla merkitystä opettajan työssäjaksamiselle ja miten erilaisten yhteistyövälineiden käyttö kuormittaa tai helpottaa opettajien työtaakkaa. Tässä yhteydessä kiinnostuksen kohteena oli erityisesti joillakin opettajilla käytössä olevan sähköisen reissuvihon ja perinteisen reissuvihon erot. Halusin myös, että opettajat pohtisivat yhteistyöhön osallistuvien henkilöiden erilaisia rooleja yhteistyön ylläpitämisessä.

Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää, minkälaiset tilanteet koulun ja kodin välisessä yhteistyössä opettajat kokevat stressaavina ja ovatko he joskus uupuneet yhteistyöhön. Minua kiinnosti myös tietää, miten kukin opettaja määrittelee epäasiallisen käytöksen vanhempien taholta ja minkälainen sietoraja kullakin opettajalla sen suhteen on. Tavoitteena oli saada aikaan luottamuksellinen keskustelutilanne, jossa opettajat voisivat kertoa kokemuksistaan.

5.4 Tutkimustehtävät

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään mieluummin termiä ”tutkimustehtävä” kuin ”tutkimusongelma”. Tutkimustehtävä antaa mahdollisuuden puhua aiheesta yleisemmällä tasolla ja se saattaa tutkimuksen edetessä muuttua. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 117.)

Asetettujen tavoitteiden pohjalta kehittyivät varsinaiset tutkimustehtävät ja niille alakohdat. Ne olivat seuraavanlaiset:

1. Miten opettajat voivat omilla toimillaan vaikuttaa kodin ja koulun välisen yhteistyön ylläpitämisen kuormittavuuteen?
    a. Miten yhteistyöhön käytetty työpanos ja aika vaikuttavat opettajan työssäjaksamiseen?
    b. Minkälainen merkitys yhteistyövälineillä on?
2. Miten opettajan ja vanhempien roolit yhteistyössä eroavat toisistaan?
    a. Millaiset konfliktitilanteet yhteistyössä stressaavat opettajia?
    b. Millaisia keinoja opettajilla on selviytyä stressaavista tilanteista?
3. Miten opettajat haluaisivat kehittää yhteistyömuotoja kodin ja koulun välillä?
    a. Millaisia tukimuotoja yhteistyöllä pitäisi olla?
    b. Miten opettajan ja vanhempien roolia yhteistyössä voisi kehittää?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Hirsjärven ym. (2004, 172.) mukaan tutkimusmenetelmä koostuu havaintojen keräämisen tavoista ja käytännöistä. Menetelmän valintaa ohjaa se, mitä tietoa etsitään ja keneltä. Kun aineistoa kerätään kyselemällä ihmisiltä asioita, tutkimusmenetelmää kutsutaan silloin haastatteluksi. Haastattelu on käyttökelpoinen tutkimusmenetelmä silloin, kun halutaan selvittää, mitä ihmiset ajattelevat, tuntevat, kokevat ja uskovat. (Hirsjärvi ym. 2004, 172-174.)

Tässä tutkimuksessa haluttiin tietää opettajien omista kokemuksista, mielipiteistä ja ajatuksista kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksestä opettajan työssäjaksamiselle, joten luonnollisimmalta tuntui kysyä asioista suoraan opettajilta itseltään. Tutkimuksen alkuvaiheessa harkitsin myös kirjallista kyselyä, mutta koin henkilökohtaisen haastattelun mielekkäämmäksi, sillä silloin kysymysten asettelu ja järjestys on vapaampaa ja haastateltavalle voi esittää jatkokysymyksiä tilanteen niin vaatiessa.

6.1.1 Tutkimustyyppinä tapaustutkimus

Tutkimusstrategialla eli tutkimustyypillä tarkoitetaan kokonaisuutta, jonka muodostavat tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut. Tutkimusstrategian valintaa ohjaavat valitut tutkimustehtävät. Tapaustutkimuksesta puhutaan silloin, kun aineisto on kerätty joko yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Saatu tieto on yksityiskohtaista tietoa siitä, miten tutkittavat ovat yhteydessä ympäristöönsä. Tapaustutkimuksessa voidaan yhdistellä erilaisia tiedonkeruumenetelmiä ja sen tavoitteena on yleensä kuvailla ilmiöitä. (Hirsjärvi ym. 2004, 123-126.)

Tässä tutkimuksessa voidaan puhua tapaustutkimuksesta, sillä tutkimuksen kohdejoukko muodostui pieneksi, kahdeksan henkilön ryhmäksi. Haastateltavat ovat kaikki luokanopettajia ja edustavat siten oman ammattiryhmänsä pientä joukkoa. Heidän toiminnastaan suhteessa koulumaailmaan ja siihen liittyviin yhteistyötahoihin haluttiin tietoa haastattelemalla opettajia

heidän omassa työskentely- ja toimintaympäristössään. Tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää koko alakoulun opettajakuntaa koskeviksi, mutta ne antavat viitteitä nykytilanteesta.

6.1.2 Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä sellaisten tutkimusmenetelmien käyttö, joissa tutkittavien ihmisten näkökulmat ja asenteet pääsevät esille. Tämä toteutuu siten, että aineisto kootaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Teemahaastattelu on yksi metodi tällaisessa tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2004, 155.)

Haastattelun avulla hankitaan tietoa suoraan tutkimuksen kohdehenkilöiltä ja se onkin käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteissa käytetyimpiä menetelmiä. Haastattelu on tutkijan aloitteesta tapahtuvaa keskustelua, haastattelijan ja haastateltavan välistä vuorovaikutusta, johon vaikuttavat sen hetkiset fyysiset ja sosiaaliset seikat. Haastattelu koetaan yleensä miellyttäväksi tutkimustavaksi, sillä se on ihmisille tuttu ja turvallinen tapa. Jokainen tietää suunnilleen, mitä haastateltavana olo tarkoittaa. (Eskola & Suoranta 2005, 85; Hirsjärvi & Hurme 2000, 11.)

Tähän tutkimukseen haastattelutyypiksi valittiin teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu, jonka ominaispiirteitä on kysymysten tarkan muodon ja järjestyksen puuttuminen. Teemahaastattelussa aihepiiri on valmiiksi päätetty ja tutkija pitää huolen siitä, että kaikki asiat tulevat tavalla tai toisella käsitellyiksi. Haastattelun aihepiirit ovat kaikille samat, mutta jokaista haastattelua ei tarvitse toteuttaa samalla tavalla. Teemahaastattelun ilmapiiri on avoin, joten haastattelusta saatu materiaali edustaa vastaajan puhetta. (Eskola &Suoranta 2005, 86-87; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.)

Tutkimuksen laadukkuuteen voidaan etukäteen panostaa hyvän haastattelurungon laatimisella ja miettimällä lisäkysymysten muotoja jo valmiiksi. Teemahaastattelu ei ole pelkkää pääteemoissa pysymistä, vaan on varauduttava lisäkysymyksiin ja sivupolkuihin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184.) Tässä tutkimuksessa teemahaastattelu toteutettiin käytännössä siten, että olin laatinut haastattelua varten kysymyslistan (ks. liite 2), jonka pohjalta haastattelu eteni. Pidin itse huolta siitä, että kaikki asiat tuli haastatteluissa käsitellyksi, vaikka kaikkia kysymyksiä ei tarvinnutkaan esittää. Monesti haastateltavat tavallaan myös ennakoivat tulevia kysymyksiä puhuessaan ja jatkoivat luontevasti keskustelua ilman aiheeseen johdattelevia kysymyksiä. Jos katsoin haastateltavan jo vastanneen joihinkin vielä esittämättömiin kysymyksiin, niin en pa-

lannut niihin enää toistamiseen. Usein haastattelut poikkesivat toisistaan siten, että aihealueet käsiteltiin hieman eri järjestyksessä, riippuen keskustelun luonteesta.

Haastattelun valintaan aineistonkeruumenetelmäksi vaikuttaa se, että haastattelussa päästään lähemmäksi ihmistä itseään: nähdään haastateltavan ilmeet ja eleet, voidaan selventää vastauksia pyytämällä perusteluja mielipiteille ja voidaan kysyä vaikeita ja arkojakin asioita. Haastatellut voi myös tavoittaa jälkikäteen, jos on tarpeen esittää vielä täydentäviä lisäkysymyksiä aiheesta. Toisaalta haastattelun huonoina puolina nähdään se, että se vie etukäteis- ja jälkitöineen valtavasti aikaa. Ihmisillä on myös taipumus antaa itsensä kannalta suotuisia vastauksia ja peitellä omia vikojaan. Haastattelutilanteessa haastattelijan läsnäolo ja tapa esittää kysymyksiä heijastuvat aina haastatteluvastauksiin. Lisäksi haastatteluaineisto on tilannesidonnaista, haastateltavat eivät välttämättä vastaisi toisella haastattelukerralla samoihin kysymyksiin samalla tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 49; Hirsjärvi ym. 2004, 194-196.)

6.2 Haastattelut

Haastattelut toteutettiin Hämeenlinnassa ja Hyvinkäällä keväällä 2006. Tutkimuksessa haluttiin saada tietoa nimenomaan alakoulun opettajien mielipiteistä, joten haastateltavat valittiin alakouluista. Haastateltavien valinta perustui vapaaehtoisuuteen, joka on tutkimuksen eettisestä näkökulmasta välttämätöntä (ks. esim. Eskola & Suoranta 2005, 92 ja Hirsjärvi ym. 2004, 27). Lähetin erään hämeenlinnalaisen alakoulun kaikille opettajille sähköpostiviestin (ks. liite 1), jossa esittelin graduni aiheen ja pyysin vapaaehtoisia haastateltavaksi. Ensimmäisellä kerralla haastateltavaksi ilmoittautui vain kaksi opettajaa. Lähetin viestin uudelleen seuraavalla viikolla, jolloin vastauksia tuli vielä viisi kappaletta lisää. Lisäksi kenttäharjoitteluluokkani opettaja Hyvinkäältä tuli mukaan haastatteluun, joten haastateltavia opettajia tuli yhteensä kahdeksan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston suuruus on tutkijan päätettävissä, sillä aineistona voi olla esimerkiksi vain yksi tapaus tai yksi haastattelu (Hirsjärvi ym. 2004, 170).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto valitaan yleensä harkinnanvaraisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Tilastollisiin yleistyksiin ei pyritä. (Heikkilä 2002, 16; ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2000, 46.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston koko ei ratkaise tutkimuksen onnistumista. Tutkimusaineiston riittävää kokoa ei voida mekaanisesti määritellä, sillä kyse on aina tapauksesta. Aineiston tarkoituksena on auttaa tutkijaa ymmärtämään jotain tiettyä ilmiötä. Aineiston kokoa voi määritellä esimerkiksi siten, että aineisto on riittävä, kun uudet tapaukset

eivät tuota enää tutkimuksen kannalta uutta tietoa. Eli aineistoa kerätään sen verran, kuin on tarpeen. Tätä kutsutaan aineiston kyllääntymiseksi eli saturaatiopisteen saavuttamiseksi. Tutkijan vallassa on päättää, milloin saturaatiopiste on saavutettu. (Eskola & Suoranta 2005, 62-63; Hirsjärvi & Hurme 2000, 58-60.)

Haastatteluajat ja –paikat sovittiin joustavasti opettajien lukujärjestysten mukaan. Lähes kaikki haastattelut saatiin suoritettua ilman häiriöitä, mutta parissa tapauksessa haastattelu jouduttiin hetkeksi keskeyttää opettajan joutuessa hoitamaan jotain työhönsä liittyvää akuuttia asiaa. Yhteen haastatteluun kului aikaa keskimäärin 20 minuuttia. Haastatteluun sovittu aika riitti hyvin jokaiseen haastatteluun eikä uusintahaastatteluja tarvittu. Kaikki haastattelut taltioitiin digitaalisen nauhurin avulla ja litteroitiin analysointia varten.

6.2.1 Haastateltavat

Kaikilla haastateltavilla on pätevyys luokanopettajiksi. Kahdella haastateltavalla on myös erityisopettajan pätevyys ja jokainen haastateltavista kertoi käyneensä monenlaisessa täydennyskoulutuksessa vuosien mittaan. Virkavuosia haastateltavilla on keskimäärin 27 vuotta eli haastateltaviksi valikoitunut opettajajoukko on hyvin kokenutta.

Haastateltavien valikoituminen vapaaehtoisuuden perusteella aiheutti mielenkiintoisen asian tutkimuksessa. Kaikki haastateltavat ovat naisia ja he joko toimivat tällä hetkellä tai ovat viime vuosina toimineet alkuopetuksessa lukuun ottamatta yhtä erityisopettajaa. Tämä seikka mietitytti tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta, mutta haastateltavien valikoituminen nimenomaan oman vapaaehtoisuuden perusteella katsottiin olevan riittävä perustelu haastateltavien joukon rajaamiselle. Haastateltavat rajasivat tulosten tarkastelua jonkin verran myös alkuopetuksen näkökulmaan.

6.3 Aineiston analysointi

Kvalitatiivisen tutkimuksen analysointi voi alkaa jo aineiston keruuvaiheen kanssa yhtäaikaisesti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136). Tässä tutkimuksessa aineiston analysointi alkoi jo haastatteluvaiheessa, sillä huomasin jo haastattelujen aikana, että samat teemat toistuvat jokaisen haastateltavan kohdalla. Tein jo aineiston keruuvaiheessa muistiinpanoja mahdollisista teemoista. Litteroin jokaisen haastattelun yleensä vielä samana päivänä kuin itse haastattelu oli tehty. Tällä tavalla haastattelut ja niissä ilmenneet seikat jäivät hyvin mieleen ja litteroituihin teksteihin oli helppo palata, kun jokainen haastattelu oli saatu tehtyä. Haastatteluja oli yhteensä kahdeksan kappaletta ja litteroitua tekstiä niistä kertyi yhteensä 36 sivua.

Luin aluksi kaikki litteroidut haastattelut läpi tehden niihin pieniä merkintöjä tarralappujen avulla jatkoa ajatellen. Sen jälkeen kävin haastattelut kysymyksittäin läpi, alleviivasin ja tein merkintöjä. Tässä vaiheessa aineistosta alkoi selkeästi löytyä erilaisia teemoja ja luokkia. Tein haastateltujen vastauksista lyhyempiä ja tiivistetympiä tiedostoja, jotta punaisen langan löytäminen niistä olisi helpompaa. Lopulta kokosin yksittäisistä vastauksista yhden isomman kokonaisuuden. Tein vastausten perusteella joitakin luokkia ja kirjasin ylös löytämiäni teemoja. Laadullisen aineiston analyysissä käytetään Hirsjärven & Hurmeen (2000, 136) mukaan joko induktiivista tai abduktiivista päättelyä. Induktiivinen päättely on aineistolähtöistä ja abduktiivinen päättely teorialähtöistä. Tässä tutkimuksessa käytettiin induktiivista päättelyä, sillä tehty analyysi pohjautui kerättyyn haastatteluaineistoon.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 173) mukaan aineiston analysoinnin tuloksena saadut teemat perustuvat siihen, miten tutkija tulkitsee haastateltavien kerrontaa. Tutkijan täytyy käyttää omaa päättelyään apuna etsiessään aineistosta samankaltaisuuksia, sillä haastateltavat eivät ilmaise asioita täysin samoin sanoin. Tässä tutkimuksessa haastateltavien samankaltaisuudesta johtuen aineistosta löytyi yllättävän samantyylisiä vastauksia, mutta joidenkin haastattelujen analysoinnin kohdalla sai todella harkita, miten vastaukset tulisi tulkita. Kerätty haastatteluaineisto tuli käsiteltyä lähes kokonaan, sillä tutkimuksen kannalta epäolennaisia asioita ei haastatteluista ilmennyt kovinkaan paljoa.

Aineiston läpikäynnin jälkeen pohdin löytämiäni teemoja sitä, voivatko ne olla tällaisessa tutkimuksessa paikkansa pitäviä ja päädyin lopulta valitsemaan niistä mielestäni sopivimmat.

Opettajan työssäjaksamisessa koulun ja kodin välisen yhteistyön kontekstissa näyttävät tämän tutkimuksen perusteella korostuvat seuraavat teemat:

1. Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys koulutyössä
2. Opettajan ja vanhempien erilainen rooli yhteistyössä
3. Käytössä olevat yhteistyömuodot ja –välineet
4. Yhteistyön ylläpitämisen stressaavuus ja uuvuttavuus
5. Yhteistyön kehittämistoiveet

Teemat on järjestetty haastattelurungon mukaiseen järjestykseen ja niitä on tarkasteltu ja esitelty tarkemmin seuraavassa luvussa.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys koulutyössä

Kaikissa haastatteluissa tuli ilmi, että kodin ja koulun välinen yhteistyö nähdään erittäin tärkeänä asiana, kivijalkana lapsen kasvulle ja oppimiselle kouluiässä. Koti ja koulu ovat opettajien mielestä samalla asialla, kasvattamassa lapsia yhdessä, joten kotiasiat eivät voi olla vaikuttamatta kouluun. Myös monissa muissa tutkimuksissa (ks. esim. Metso 2004, 3; Kohonen & Kaikkonen 1998, 137; Kuuskoski 2002, 5) on todettu kasvatuksen yhdistävän kotia ja koulua, vaikkakin päävastuu kasvatuksesta ja lasten hyvinvoinnista kuuluu selkeästi vanhemmille ja opettamisen vastuun kantaa opettaja. Valtakunnallinen opetussuunnitelmakin (ks. Opetushallitus 2004b) toteaa päävastuun lapsesta kuuluvan huoltajille.

Eräs kokenut opettaja oli sitä mieltä, että yhteistyö on tullut nykyaikana entistä tärkeämmäksi sen takia, että lapset ovat muuttuneet lyhytjännitteisemmäksi. Lasten lyhytjännitteisyyden katsotaan olevan seurausta kotien ahdingosta. Myös Kiianmaan (2002, 148) ja Rautiaisen (2005, 10) mukaan yhteiskunnan ja perheiden kasvatuskulttuurin ja rakenteiden muutokset ovat nähtävissä koulumaailmassa. Nämä muutokset aiheuttavat myös ongelmia, joita ovat muun muassa riittämättömien rajojen asettaminen ja vanhempien ajan puute lapsille.

Haastateltujen mukaan yhteistyötä tarvitaan lähes kaikessa, mikä liittyy koulun toimintaan. Vanhempien tulee tietää, mitä koulussa tapahtuu ja miten lapsella koulussa menee, sillä lapsi viettää siellä niin paljon aikaa. Koulua ei pitäisi nähdä pelkästään erillisenä saarekkeena, vaan osana yhteiskuntaa. Jo Sirkku Ahon tutkimuksessa vuonna 1980 todettiin, että vanhemmat haluavat tietää paljon koulun toiminnasta ja erityisesti oman lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista (Aho 1980, 61-62).

Haastateltavien alkuopetussuuntautuneisuudesta johtuen haastatteluissa painottui erityisesti se näkökulma, että yhteistyötä tarvitaan erityisesti jo lapsen kouluun tullessa. Silloin yhteistyö on aloitettu jo edellisenä keväänä, jolloin opettaja on esitellyt itsensä vanhemmille ja mahdollisesti pitänyt vanhempainillan. Silloin myös yhteiset pelisäännöt koulunkäyntiin liittyvissä käytännön asioissa, kuten läksyjen tekeminen ja kouluun varustautuminen tulevat tutuiksi. Yhteistyön aloittaminen jo lapsen koulutaipaleen alusta alkaen määritelty tärkeäksi myös uu-

dessa valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus 2004b). Myös muiden tutkimusten mukaan (ks. esimerkiksi Enqvist 1987, 135 ja Torkkeli 2001, 114) koulutulokkaiden vanhemmat pitäisi huomioida jo keväällä ennen lapsen kouluun tuloa. Vanhemmille järjestettävässä tilaisuudessa on mahdollista tutustua puolin ja toisin. Vaikka kotitaustan merkitys lapsen koulunkäynnille on aina suuri, niin sen merkitys korostuu erityisesti koulun alkaessa (Lahdes 1997, 112-113).

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä lapsen tuntemisessa pitää lähteä ennakkoluulottomasta asennoitumisesta, mutta silti koulun on tärkeää saada tietää lapsen historiasta sellaisia asioita, jotka saattavat liittyä lapsen koulunkäyntiin tai turvallisuuteen. Myös Siniharju (2003, 1-2) painottaa väitöstutkimuksessaan, että yhteistyön pitäisi lähteä myönteisistä asenteista jo alkusta alkaen. Haastattelemani opettajat näkevät kodin ja koulun yhteisenä tehtävänä lapsen koulunkäynnin tukemisen. Yhteistyössä vanhemmat saavat tietoa lapsen käyttäytymisestä lapsiryhmässä ja voidaan yhdessä miettiä sitä, miten lapsen koulunkäyntiä ja oppimista voitaisiin tukea. Yhteistyötä myös tarvitaan sitä arkisemmissa asioissa, mitä pienemmistä oppilaista on kyse.

Koulun ja kodin välisen yhteistyön pohjautumista yhteiselle asialle, lapsen koulunkäynnin tukemiselle on painotettu monissa julkaisuissa. Yhteistyötä tehdään, jotta se jollain lailla tukisi ja kannustaisi lapsen toimimista ja pärjäämistä koulumaailmassa. Lapsi on yhteistyön kohde. Toisaalta yhteistyön hyötyjinä ovat myös aikuiset, sillä yhteistyön kautta he pääsevät koulun toimintaan mukaan eri tavoilla. (Alasuutari 2003, 90-114; Niemi 2000, 24; Rautiainen 2005, 105-106.)

Opettajat eivät osanneet suoralta kädeltä sanoa, missä asioissa yhteistyötä ei tarvita. Yhteistyö kodin ja koulun välillä nähdään niin tärkeänä taustavaikuttajana, että on vaikeaa keksiä, missä asioissa sitä ei tarvittaisi. Kuitenkin esimerkiksi opettajan ammattitaitoon ja opettamiseen liittyvät asiat nähtiin sellaisina, joissa opettajan ei tarvitse kysyä vanhempien mielipidettä, mutta silti täytyy muistaa, että kaikki menetelmät eivät sovi kaikille. Joskus oikea opetusmenetelmä saattaa löytyä vanhempien kanssa yhteistyössä, mutta pääasiassa opettajalla on oikeus tehdä asiat luokassaan oman harkintansa mukaan. Eräs opettaja kommentoi asiaa seuraavasti:

> *”Tietysti on tiettyjä asioita, et opettaja päättää esimerkiks jostain opetusmenetelmistä et eihän siihen voi vanhemmilta kysyä eikä vanhemmat voi neuvoa. --- jos on jokin opetusmenetelmä et lapsi ei taho oppia niin totta kai voi vanhempien kanssa keskustella, et mitä he arvelee, mikä olis se konsti, millä saatais tää asia opetettua ---”*

Haastateltujen mielestä kaikista päivittäisistä tapahtumista ei voi aina tiedottaa vanhemmille, eikä ole tarkoituskaan. Jos kaikki asiat koulussa sujuvat ja tiedottamisesta on huolehdittu, niin yhteistyössä voi olla hiljaisempia ajanjaksoja, jolloin yhteistyötä ei tehdä niin tiiviisti. Se kuitenkin nähdään jatkuvasti taustatekijänä. Yhteistyö on yhtä tärkeää jokaisen lapsen kohdalla riippumatta lapsen koulumenestyksestä. Yhteistyön muodot ja tehty työmäärä vain vaihtelevat yksilöiden välillä, kuten seuraavasta haastatteluotteesta ilmenee.

> *”--- tälläkin hetkellä omassa ryhmässäni on tosi lahjakas laps, niin hänenkin kohdalla se (kodin ja koulun välinen yhteistyö) on yhtä tärkeetä kuin tämmösen keskivertolapsen kohdalla tai niiden lasten kohdalla, jotka on tietyllä tavalla vähän toisia heikompia. Mutta se tehdyn työn määrä tietysti ja laatu vaihtelee.”*

Jos lapsen koulunkäyntiin liittyy ongelmia, niin silloin yhteistyön tiivistäminen on haastateltujen mielestä luonnollisesti paikallaan. Haastatellut kokivat tärkeänä, että molemmat osapuolet kokisivat asioista kysymisen luontevaksi, silloin monilta ongelmilta vältytään ajoissa.

7.2 Opettajan ja vanhempien erilainen rooli yhteistyössä

Olen koonnut taulukkoon 1 yhteenvedon opettajan ja vanhempien roolien eroista yhteistyössä opettajien haastattelujen pohjalta. Opettajan sarakkeessa painottuu vastuunottajan ja aktiivisen osapuolen luonteenpiirteet, kun taas vanhempien sarakkeessa painottuu näkökulma omaan lapseen. Taulukkoa voi tulkita myös siitä näkökulmasta, että opettaja ottaa omaan työhönsä mallia vanhemmuudesta. Osalla opettajisa on omia lapsia, jolloin he ovat sekä vanhemman roolissa että opettajan roolissa. Se, miten paljon opettajan ammatti vaikuttaa vanhemmuuteen, onkin jo toisen tutkimuksen aihe.

TAULUKKO 1. Haastateltujen näkemys ja odotukset opettajan ja vanhempien erilaisesta roolista yhteistyössä.

Opettajien näkemys opettajan roolista yhteistyössä	Opettajien odotukset ja näkemys vanhempien roolista yhteistyössä
- ammattilainen - virkansa puolesta aloitteellinen yhteistyössä myönteisissä merkeissä, ei vasta ongelmatilanteissa - vastuunottaja - aktiivinen osapuoli (joidenkin mielestä valitettavasti) - yhteistyön moottori - näkee lapsen isossa ryhmässä - tiedonkulun välittäjä - tukee kotia kasvatuksessa - luotettavien välien saavuttaminen opettajan vastuulla - säätelee yhteistyötä: millaista ja missä määrin - hoitaa kouluasiat	- tunteet pelissä - lapsensa parhaita asiantuntijoita - perimmäinen vastuu kasvatuksesta - enemmän aktiivisuutta - näkevät lapsen omassa perheessä; voi olla yllätys, miten lapsi käyttäytyy ryhmässä - tulee tukea koulua kasvatuksessa - selkeästä päivärytmistä huolehtiminen - omat koulumuistot vaikuttavat - oman lapsen koulunkäynnin tukeminen ja kannustaminen myös kotitehtävien osalta - myönteinen suhtautuminen kouluun - lapsen terveydestä/puhtaudesta huolehtiminen ja siihen ohjaaminen - hoitaa kotiasiat

Haastateltavat totesivat, että valitettavasti tilanne on usein niin, että opettaja on yhteistyön moottori ja aktiivinen osapuoli. Opettajan rooli aktiivisena aloitteentekijänä on määritelty myös valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004b).

Haastateltavat määrittelivät vanhemmille tärkeintä yhteistyössä olevan oma lapsi ja oman lapsen asiat. Myös Packard & Race (2003) painottavat, että opettajan tulisi muistaa, että vanhempia kiinnostaa vain oman lapsen asiat. Vanhemmille on myös tärkeää tietää opettajan huolehtivan heidän lapsestaan. Sen takia opettajan kannattaa panostaa huolelliseen muistiinpanojen tekemiseen, jotta tietää, mistä asioista vanhempien kanssa on jo puhuttu. (Packard & Race 2003, 64-67.)

Opettajat toivoivat vanhemmilta tukea lapsen koulunkäyntiin. Kasvatusvastuu nähtiin selkeästi viime kädessä vanhempien tehtävänä. Niemen (2000) mukaan vanhempien tuen tärkeys lasten koulunkäynnille on suuri ja heiltä saatu esimerkki on erityisen tärkeä lapsen kasvamisessa koululaisen rooliin. Vanhempien tukea tarvitaan monissa kouluun liittyvissä tehtävissä. (Niemi 2000, 23.)

Haastateltavat painottivat vanhempien myönteistä suhtautumista kouluun. Vanhempien koulumyönteisyyttä ja sen merkitystä lapsen koulunkäynnille on painotettu myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Lahdes 1997, 113-114; Rantala & Keskinen 2005, 135-136; Weiss ym. 2005, 7). Vanhempien positiivinen suhtautuminen kouluun ja oppimiseen vaikuttaa suoraan lapsen koulumyönteisyyteen.

7.2.1 Perheiden elämään osallistuminen

Valtaosa haastatelluista suhtautui hyvin varovasti opettajan osallistumiseen oppilaidensa perheiden elämään. Suurin osa haastatelluista ei ota ongelmallisissa perhetilanteissa perheneuvojan roolia, eivät haluakaan ottaa, sillä se ei heidän mielestään kuulu opettajan tehtäviin eikä opettajalla ole siihen tarvittavaa koulutusta. Opettaja voi ohjata edelleen ammattiauttajan luo, mutta opettajan on itse osattava vetäytyä tilanteesta ja muistettava, ettei ole osa kyseessä olevaa perhettä. Haastatellut olivat kuitenkin sitä mieltä, että lapsella oleva hätä pitää aina nähdä eikä siihen saa olla puuttumatta. Mutta jos tilanne vaatii esimerkiksi lastensuojelullisia toimenpiteitä, niin jatkon kannalta on helpompaa, jos opettaja ei ole se, joka asiaan puuttuu. Opettaja voi kertoa tilanteesta esimerkiksi terveydenhoitajalle tai koulupsykologille. Esimerkiksi tulevasta erotilanteesta saatetaan joskus ilmoittaa opettajalle, jotta opettaja tietää, mistä on kyse, jos tilanne näkyy lapsen käytöksessä.

Opettajan tehtäviin ei kuulu perheen terapeuttina toimiminen. Ongelmallisissa perhetilanteissa opettaja voi ohjata perheen eteenpäin ammattiauttajien puoleen, mutta opettaja ei voi terapeutiksi ryhtyä, sillä hänellä ei ole siihen tarvittavaa koulutusta. (Kiianmaa 2002, 150; Lahdes 1997, 133-134

Haastatelluissa oli myös pari sellaista henkilöä, jotka ottavat aktiivisemman roolin oppilaidensa perheiden ongelmatilanteissa. Eräs haastateltava sanoi olevansa perheiden käytettävissä niin paljon kuin perhe haluaa ja toivoo. Perhejuhliin osallistutaan, jos kutsu tulee. Myös perheessä tapahtunutta tragediaa käsitellään tai ollaan käsittelemättä koulussa, perheen toiveiden mukaisesti. Eräs haastateltu kertoi, että tapaamisaikoja järjestetään tarvittaessa useammin kuin yleensä, jos perheessä on akuutti tilanne meneillään. Sen jälkeen tilanne ohjataan ammattilaisten hoidettavaksi.

7.3 Käytössä olevat yhteistyömuodot ja -välineet

Jokaisesta haastattelusta kävi ilmi, että yhteistyössä käytetään hyvin monia erilaisia välineitä ja erilaisia yhteistyömuotoja. Yhteistyössä joutuu olemaan monella eri tavalla yhteydessä koteihin ja kodit ovat myös monenlaisin eri tavoin yhteydessä kouluun ja opettajaan. Mielipiteet erilaisten yhteistyömuotojen toimivuudesta tai paremmuudesta vaihtelivat.

Yhteistyötä on kaikki, mitä koulu ja kodit voivat tehdä yhdessä. Yhteistyö yleensä käynnistyy koulun puolesta, mutta millaiseksi se muotoutuu, riippuu siinä toimivista henkilöistä. (Enqvist 1987, 134; Vuorinen 2000, 22.)

7.3.1 Perinteinen ja sähköinen reissuvihko

Perinteinen reissuvihko oli hyvin suosittu haastateltavien keskuudessa. Vain yhdellä haastateltavalla oli sähköinen reissuvihko käytössä. Perinteisen paperiversioreissuvihon välityksellä hoidetaan jokapäiväiset yksinkertaiset asiat. Perinteisen reissuvihon hyviksi puoliksi luettiin se, että lapsi on koko ajan itse mukana tiedonvälityksessä. Lapsi näkee itse, mitä opettaja tai vanhemmat vihkoon kirjoittavat ja lapsi voi itsekin osallistua leikkaamalla, liimaamalla ja kirjoittamalla. Erityisesti pienten oppilaiden kohdalla tällaisen perinteisen vihkon todettiin toimivan hyvin. Eräs pienten lasten opettaja kuitenkin sanoi, että hänen luokallaan reissuvihon käyttö on alkuvuosista vähentynyt ja sitä tuskin käytetään enää ollenkaan.

Sähköinen reissuvihko oli käytössä yhdellä haastatelluista. Muutama muukin ilmaisi haaveilevansa sähköisen reissuvihon käytöstä ja pitävänsä sitä hyvänä ideana, mutta käytännön asiat ovat vielä sitä vastaan. Jos kaikilla vanhemmilla olisi internetyhteys käytettävissä aukottomasti, niin silloin sähköinen reissuvihko olisi käyttökelpoinen. Toisaalta oli myös niitä, jotka ehdottomasti vastustivat sähköiseen reissuvihkoon siirtymistä sen takia, että erityisesti pienten lasten opettajalla ei ole aikaa istua tietokoneen ääressä, joten ei voi tietää, onko opettajalle tullut jokin tärkeä viesti, joka pitäisi heti lukea. Toinen perustelu oli, että sähköisessä reissuvihossa lapsi jää viestinnän ulkopuolelle.

Se, jolla sähköinen reissuvihko oli käytössä, piti sitä ylivoimaisen hyvänä vanhaan verrattuna. Sen kautta jokaperjantaiset viikkotiedotteet kulkevat kätevästi ja opettaja näkee omalta koneeltaan, onko joka kodissa viestit luettu. Jos jonkin oppilaan perheessä viesti on lukematta, niin opettaja voi muistuttaa siitä oppilasta, joka vie viestin eteenpäin kotiinsa.

7.3.2 Vanhempainillat

Haastatellut kertoivat, että koululla järjestetään jonkin verran ihan perinteisiä vanhempainiltoja. Niissä on mahdollista keskustella kaikille yhteisistä asioista. Vanhempainillat voivat olla joko pelkästään omaa luokkaa koskevia tai koko koulun yhteisiä teemailtoja. Erityisesti koulutulokkaiden vanhemmille pidettävät vanhempainillat koettiin tärkeinä tilaisuuksina, joissa kerrotaan koulun toiminnasta ja käytänteistä. Erityisopettajakin pitää vanhempainiltoja ja tulee mielellään pyydettäessä mukaan.

Yhteisten vanhempaintilaisuuksien merkitys vanhempien keskustelufoorumina on tärkeä. Vapaa keskustelu kasvatusasioista ja koulunkäynnistä tukee vanhempien yhteistoimintaa. Koululaisten isätkin osallistuvat mielellään vapaamuotoisiin vanhempainiltoihin, vaikka kouluasioissa yhteydenpidon päävastuun kantaa yleensä lapsen äiti. (Enqvist 1987,135; Torkkeli 2001, 6-7, 139.)

7.3.3 Vanhempainvartit eli kehityskeskustelut

Kaikilla haastatelluilla oli käytössä jo koulun opetussuunnitelmassakin määrätyt niin sanotut vanhempainvartit tai arviointivartit. Niitä kutsutaan myös kehityskeskusteluiksi ja niissä keskitytään yhden tietyn lapsen asioihin. Vanhempainvartit koettiin hyväksi yhteistyömuodoksi, joihin yleensä kaikkien lasten vanhemmat saadaan osallistumaan, kunhan tarjotaan mahdollisimman monta mahdollisuutta hyvässä hengessä. Opettajat kokivat tärkeänä sen, että lapsikin on keskustelussa mukana. Silloin tilanne on avoin ja kaikki osapuolet tietävät, mistä asioista keskustellaan.

Henkilökohtaisen kohtaamisen merkitys korostuu kehityskeskustelussa. On tärkeää korostaa, että oppilas on tilaisuuteen tervetullut ja että hänen läsnäolonsa on välttämätöntä. Kehityskeskustelun tarkoituksena on viestittää oppilaalle, että hänen koulunkäyntiään ja oppimistaan tuetaan ja siitä ollaan kiinnostuneita. Tarkoituksena on myös saada kaikkien lasten huoltajat mukaan. (Tuisku 2000, 44-48.)

7.3.4 Sähköposti

Kaikilla opettajilla oli koulun puolesta sähköpostiosoitteet, mutta sen käyttö vaihteli. Osa sanoi vanhempien ilmoittelevan esimerkiksi lapsen sairastumisesta kätevimmin sähköpostilla. Osa haastateltavista sanoi lukevansa sähköpostia harvemmin ja toivovansa, että kiireelliset asiat hoidettaisiin jotain muuta kautta.

7.3.5 Tiedotteet

Kouluasioista on syytä tiedottaa koteja jatkuvasti (Enqvist 1987, 135). Erilaiset viikko- ja kuukausitiedotteet olivat monella haastatellulla käytössä. Niihin pyritään kokoamaan mahdollisimman paljon tiedossa olevia tiedotus- ja muistamisasioita, jotta voidaan vähentää turhaa yhteydenottoa ja jatkuvaa lappusten lähettämistä.

7.3.6 Puhelinkontaktit ja opettajan tavoitettavuus

Huoltajilla on oikeus tavoittaa lapsensa opettaja lapsen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Opettajan velvollisuuksiin kuuluu keskustella asioista huoltajien kanssa, mutta opettaja voi itse määritellä, mikä on siihen sopiva ajankohta ja paikka. (Poutala 2000, 155.)

Haastateltavat kertoivat hoitavansa puhelimen välityksellä akuutit asiat. Puhelinkontaktien katsottiin täydentävän muita viestejä. Monilla vanhemmilla soittamisen kynnys on madaltanut, mutta opettajien tavoitettavuus puhelimitse vaihtelee.

Kaikkien haastateltujen opettajien jokin puhelinnumero oli vanhempien saatavissa. Kaikki olivat luonnollisesti antaneet vanhemmille koulun ja luokan puhelinnumeron, mutta henkilökohtaisten puhelinnumeroiden kanssa menettelytavat vaihtelivat. Jos kotoa löytyi lankapuhelin, niin sen numero oli joko annettu oppilaiden vanhemmille tai se oli saatavissa numerotiedustelun kautta, vaikkei välttämättä ollut luettelossa. Matkapuhelinnumeronsa oli oppilaiden vanhemmille antanut kolme haastateltua. Yhdellä haastatellulla oli salainen matkapuhelinnumero, muilla haastatelluilla matkapuhelinnumero oli vaivannäkijöiden saatavissa, mutta sitä ei mielellään annettu oppilaiden vanhemmille.

Syitä siihen, minkä takia haastatellut suosivat vain oman lankaliittymänsä numeron antamista oli muun muassa se, että kotona ollessaan opettajat kokivat olevansa rauhallisessa paikassa,

jossa voi puhua lapsen asioista. Matkapuhelimeen vastatessa paikka voi olla mikä tahansa ja haastatellut olivatkin sitä mieltä, että heitä ei ole tarpeen tavoittaa esimerkiksi kaupan kassajonosta. Osa haastatelluista oli ennen suosinut matkapuhelinnumeron antamista, mutta huomanneet sen käytännössä ongelmalliseksi esimerkiksi sen hintavuuden takia. Osalla vanhemmista oli ollut tapana laittaa opettajalle soittopyyntö tekstiviestinä, jolloin opettaja joutui omaan laskuunsa soittamaan vanhemmille pitkiäkin puheluja. Opettajan matkapuhelinta oli myös parissa tapauksessa käytetty väärin vanhempien soitellessa siihen koulupäivän aikana ja halutessa puhua oman lapsensa kanssa esimerkiksi sopiakseen aamuisia riitojaan. Tosin lankaliittymän pitäminen yllä pelkästään oman työnsä takia tulee myöskin kuukausimaksujen takia kalliiksi. Eräs opettaja kertoi ratkaisseensa puhelinyhteydenpidon pyytämällä vanhempia soittamaan opettajalle koululle koulupäivän aikana välitunneilla tai erikseen sovitulla soittoajalla. Toisaalta parin muun haastateltavan mielestä opettaja ei voi olettaa, että vanhemmat hoitavat lapsensa asioita koulupäivän aikana ollessaan itse töissä. Eräs opettaja sanoi, ettei hänen mielestään opettajalla ole oikeutta häiritä kenenkään työpäivää.

Ne haastatellut, jotka olivat antaneet matkapuhelimensa numeron oppilaiden vanhemmille, kokivat, että on tärkeää, että he ovat aina käytettävissä. Heille myös tulee paljon soittoja, kun heidät saa aina tarvittaessa kiinni. Kaiken kaikkiaan haastatellut olivat hyvin aktiivisesti oppilaiden ja heidän vanhempiensa käytettävissä, sillä jokaiseen sai tarvittaessa jotenkin yhteyden.

7.3.7 Toimivin yhteistyömuoto

Yhteistyömuotojen valtavasta tarjonnasta oli vaikeaa nostaa mitään yhteistyömuotoa ylitse muiden. Koettiin, että kaikki yhteistyömuodot täydentävät toisiaan, eikä yhteistyötä voisi koskaan jättää yhden keinon varaan. Akuuttien tilanteiden hoitamisessa suora kontakti puhelimitse tai tapaamalla katsottiin parhaimmaksi. Bastiani (1989, 67) korostaa, että yhteistyömuodoista kasvokkain kohtaaminen on informatiivisin ja näitä kohtaamisia tulisi opettajilla ja vanhemmilla olla paljon.

Pienten lasten kohdalla reissuvihko nousi ylivoimaiseksi koulun ja kodin välisessä tiedottamisessa ja se koettiin myös hyvin luontevaksi yhteydenpitovälineeksi. Myös sähköistä reissuvihkoa kehuttiin ja eräs opettaja, jolla se ei ole käytössä arveli, että sen kautta tulisi myös kirjoiteltua koteihin enemmän.

Kehityskeskustelu parhaimmillaan nousi eräässä haastattelussa toimivimmaksi yhteistyömuodoksi. Myönteisistä lähtökohdista alkava yhteistyö kehityskeskustelun muodossa ohjaa yhteis-

tä tehtävää lapsen kasvun ja oppimisen tukemisessa. Eräs opettaja kertoi kokemuksensa perusteella havainneensa, että vanhemmille mieluisimpia yhteistyömuotoja ovat kehityskeskustelun ohella oman luokan pienimuotoiset tapaamiset. Silloin kaikki osapuolet ovat paikalla ja avoin keskustelu luokkaa koskevista ajankohtaisista asioista on mahdollista.

7.4 Yhteistyön ylläpitämisen stressaavuus ja uuvuttavuus

Opettajan työ on inhimillistä ihmissuhdetyötä. Tunnetyötä, jossa työntekijä laittaa koko persoonansa peliin. Se on monella tavalla palkitsevaa, mutta se saattaa myös uuvuttaa. Opettaja on koko työpäivänsä ajan kiinteässä vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa ja kodin ja koulun yhteistyö hoidetaan yleensä työpäivän jälkeen. Yhteistyöhön kulutettu aika ylittää yleensä reippaasti niin kutsutun yt-ajan, joten virallinen korvaus yhteistyöstä on hyvin pieni, miltei olematon.Tämä lisää opettajan työn kuormittavuutta. (Keskinen 2005, 11; Nissilä 2004; Uusikylä & Atjonen 2002, 179-181;

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan kodin ja koulun välisen yhteistyön ylläpitämistä ei pääsääntöisesti pidetä stressaavana tai uuvuttavana, sillä sen koetaan kuuluvan niin olennaisena osana opettajan työn ja erityisesti alkuopettajan työn kuvaan. Tavallinen yhteistyö ei uuvuta, sillä pääsääntöisesti vanhemmat koetaan erittäin koulumyönteisinä ja että heidän kanssaan on helppo puhua. Yhteistyö antaa enemmän kuin ottaa, vaikka se viekin paljon aikaa. Sen toimivuus heijastuu sekä luokkahenkeen että vanhempien yhteishenkeen. Joinakin sesonkiaikoina, kuten arviointiaikoina, se saattaa kuormittaa enemmän kuin yleensä, mutta niistäkin tilanteista selvitään hyvällä yhteistyöllä. Eräs opettaja totesi kodin ja koulun välisen yhteistyön ylläpitämisestä seuraavasti:

> *”Se on niin luonnollinen osa tätä koulunkäyntiä et se on joko hyväksyttävä tai sit pitää hakeutua muihin hommiin.”*

Joukkoon mahtuu tietysti aina poikkeuksia eli niitä vanhempia, joiden kanssa yhteistyö on erityisen haastavaa ja työlästä. Silloin muiden vanhempien kanssa toimiva yhteistyö antaa voimia myös ongelmallisten tapausten selvittämisessä.

7.4.1 Stressaavia tilanteita

Haastatteluissa tuli esiin erilaisia tapauksia, joissa vanhemmat koettiin haastaviksi yhteistyökumppaneiksi. Eräs opettaja kertoi, että joskus jotkut vanhemmat saattavat muodostua opettajalle vaivaksi soittelemalla pitkiä puheluita jaaritellen ympäripyöreistä asioista esimerkiksi perjantai-iltaisin, kun opettaja yrittää itsekin aloitella viikonlopun viettoa. Toisaalta yhteistyötä koettiin kuormittavan myös yliaktiiviset, ylenpalttisen huolestuneet vanhemmat, jotka varmistelevat lapsensa koulussa pärjäämistä jatkuvasti opettajalta. Eräs opettaja toivoikin, että vanhemmat hieman löysäisivät asennettaan, jos lapsella kaikki asiat koulussa sujuvat. Opettaja voi myös kertoa selkeästi jo ensimmäisessä vanhempaintapaamisessa, että opettajaan voi luottaa ja että opettaja hoitaa kouluasiat eikä vanhempien tarvitse niistä olla huolissaan. Tämä saattaa rauhoittaa jonkin verran vanhempien huolestuneisuutta. Yleinen mielipide oli, että jokaisen opettajan omalla vastuulla ja omassa päätäntävallassa on rakentaa yhteistyöstä sellainen, ettei se kuormita opettajaa liikaa. Tietyt raamit määräytyvät koulun puolesta, mutta muuten yhteistyön ylläpitäminen on opettajan omasta aktiivisuudesta kiinni.

Haastateltavat kertoivat, että opettajan työssä ja erityisesti kodin ja koulun yhteistyössä stressaavia tilanteita opettajalle saattavat aiheuttaa esimerkiksi oppilaiden muuttuneet perherakenteet (ks. luku 3.1). Silloin yhteistyötä rakennetaan useamman henkilön kanssa eikä se ole aina aivan mutkatonta. Tilanteiden koettiin heijastuvan usein myös lapseen, joten opettajan tulisi osata selvittää tilanteet omalta osaltaan hienovaraisesti.

Myös tilanne, jossa vanhemmat eivät ymmärrä koulun näkökulmaa asioihin, stressaa opettajia yhteistyössä. Eräs opettaja sanoi, ettei pidä siitä, että vanhemmat osallistuvat luokkaretkitapahtumiin tai esimerkiksi yökouluihin. Silloin osa oppilaista on erityisasemassa, kun heidän vanhempansa ovat mukana ja jokaisella oppilaalla pitäisi kuitenkin olla tasavertaiset olosuhteet olla mukana retkellä. Opettajaa stressaa myös se, jos vanhemmat eivät ymmärrä lapsensa parasta. Tilanteet, joissa kyseenalaistetaan opettajan toiminta ja ammattitaito koetaan myös stressaaviksi. Jos vanhemmat ja opettaja ovat mielipiteissään täysin eri aaltopituuksilla ja vanhemmat eivät suostu ymmärtämään, että heidän lapsensa toimii lapsijoukossa aivan eri tavalle kuin kotona, niin se aiheuttaa opettajalle päänvaivaa. Eräät opettajat kuvailivat tilanteita näin:

> *”Joskus on niin, et jää miettimään, että puhutaanko me ollenkaan samasta lapsesta.”*

> *”--- stressaavat tilanteet on oikeestaan niitä, jossa huomaa, että vanhemmat ei huomaa sitä oman lapsensa parasta, semmonen tilanne stressaa eniten.”*

Oma lapsi on aina vanhemmille ainutkertainen ja vanhemmat näkevätkin lapsen hyvin eri lailla kuin ulkopuoliset ihmiset. Kodissa lapsen asema on erilainen kuin koulussa, jossa hän on vain yksi muiden joukossa. (Hilasvuori 2002, 18.)

Eräs opettaja sanoi, että kokee stressaaviksi ja rankoiksi tehtäväksi tilanteet, joissa oppilas tarvitsee psykiatrista apua ja moniammatillinen yhteistyö edellyttää opettajan osallistumista istuntoihin, joissa on oppilaan vanhempien ja opettajan lisäksi myös terapeutteja, lääkäreitä, sosiaalityöntekijöitä ja mahdollisesti tilanteen koordinaattori. Joskus perheet saattavat myös torjua tarjotun avun ja silloin opettaja on vaikean tilanteen edessä, kuten seuraavasta käy ilmi:

> *”Nyt on tullut ehkä kahtena vuonna uusi ilmiö, että aina kun me veronmaksajat valitamme että palveluja ei ole niin nyt on näköpiirissä semmoinen asia että kun palveluja ja joitakin ehkä rankempiakin kuntoutuksia on järjestetty, niin perhe saattaa torjua sen. --- se liittyy jotenkin ehkä semmoiseen perheen ja vanhemman kunniantuntoon. Ja siihen pelkoon, että sosiaalitoimi puuttuu asioihin. Niihin liittyy kipeitä lastensuojelullisia asioita kuitenkin.”*

Kuten yllä olevasta lainauksesta tulee ilmi, avun torjumiseen saattaa olla monia syitä. Opettaja ei voi kuitenkaan jyrätä asioita eteenpäin, vaan on uskottava siihen, että jokainen perhe ja jokainen vanhempi tekee parhaansa lapsen eteen. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (ks. Opetushallitus 2004b) on määritelty viranomaisyhteistyön tehtäväksi tukea oppilaan koulunkäyntiä ja hyvinvointia koulun kanssa koko perusopetuksen ajan.

Kantolan (2001) mukaan vanhempien asettuminen puolustuskannalle johtuu heidän epävarmuudestaan muiden kasvattajien edessä. Vanhemmat jännittävät sitä, millaisina vanhempina ja kasvattajina muut kasvattajat heitä pitävät. (Kantola 2001, 18.) Vaikka vanhempien sanotaan olevan lapsensa parhaita asiantuntijoita, niin silti vahva tunneside lapseen saattaa estää heitä näkemästä lapsen avuntarvetta tietyissä asioissa. Asiantuntija-avusta kieltäytymiseen saattaa vaikuttaa se, ettei omissa lapsissa haluta nähdä virheitä, sillä silloin joutuisi myöntämään myös omat virheensä. Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys korostuukin nimenomaan lapsen koulunkäynnin tukemiseen liittyvissä asioissa. (Alaja 1997, 81-86; Niemi 2000, 23.)

7.4.2 Epäasiallinen käytös vanhempien taholta

Epäasiallisen käytöksen kohteeksi joutuminen vaihteli haastateltavien kesken. Suurin osa ei ollut kokenut mitään erityisen vakavaa epäasiallisuutta vanhempien taholta mutta joukkoon mahtui myös niitä, joilla oli rankkojakin kokemuksia yhteistyön ongelmista.

Epäasialliseksi koettiin tilanteet, joissa vanhemmat eivät tahdo nähdä omassa lapsessaan ongelmaa, vaan syyttävät opettajaa rivien välissä puolueelliseksi. Tämä koettiin hyvin epäreiluna tilanteena varsinkin, kun opettaja oli pyrkinyt olemaan mahdollisimman tasapuolinen kaikille.

Opettajien toimista oli myös valehdeltu, opettajasta oli levitelty perättömiä juttuja ja tilanteen ratkaisemiseen oli mennyt valtavasti energiaa ja aikaa. Epäasialliseksi koettiin myös se, että opettajan toimenkuvaan oli yritetty liittää asioita, jotka eivät siihen kuulu, kuten oppilaan läksyjen tarkastaminen oppilaan kotona.

Opettajan on tärkeää huomioida, että vanhemmat luonnollisesti haluavat lapselleen parasta (Laine 1998, 112). Haastatteluista kuitenkin kävi ilmi, että opettajan ja vanhempien mielipiteet siitä, mitkä toimet on tarkoitettu lapsen parasta ajatellen, ovat joskus ristiriidassa. Eräässä tapauksessa opettaja oli joutunut puuttumaan tilanteeseen, jossa vanhemmat eivät ymmärtäneet lapsensa koulunkäynnin tärkeyttä jatkamalla oppilaan kaikkia lomia ilmoittamatta opettajalle etukäteen. Tässä tapauksessa tuli ilmi, että opettaja haluaa lapsen parasta hieman eri näkökulmasta kuin vanhemmat. Kiireiset, uraa luovat vanhemmat ajattelivat antaa lapselleen aikaa lomilla, mutta opettajan näkökulmasta lapselle tulisi antaa aikaa myös arjessa. Tätä eivät vanhemmat ymmärtäneet ja suutahtivat opettajan huomautuksesta, minkä opettaja koki epäasialliseksi. Opettaja kommentoi asiaa näin:

> *”---eihän se voi olla niin, että lapsen kanssa ollaan vaan ylimääräisillä lomilla ja et muulloin ei oo lapselle aikaa. Tämmösessä tilanteessa yrittää tuoda sen näkökulman lapsen kannalta, et en mä itseni takia tähän asiaan puutu. Vaan että lapsen takia puuttuu, et yrittää sen tuoda esille, et lapsen parasta sitä meikäläinenkin ajattelee.”*

Joskus opettajat olivat joutuneet myös epäasiallisten puhelinsoittojen kohteeksi. Soitot olivat tulleet myöhäiseen ajankohtaan ja soittaja oli kysellyt opettajalta esimerkiksi aborttineuvontaa. Räikein konflikti yhteistyössä oli kuitenkin opettajalla, joka oli joutunut kokemaan fyy-

sistä väkivaltaa vanhempien taholta. Opettajaa oli muun muassa purtu ja heitelty tavaroilla. Kyseessä oli ollut mielenterveysongelmainen vanhempi.

Kantola (1980, 78-82) huomauttaakin, että alkuopettaja on usein myös aikuiskouluttaja, joka toivoo lasten opettavan vanhemmilleen koulussa oppimiaan käytöstapoja. Negatiiviset tunnekuohut ovat luonnollisia silloin tällöin, mutta niiden selvittäminen on yhteistyön jatkon kannalta tärkeää.

7.4.3 Sietoraja

Epäasiallisen käytöksen sietämisen raja oli haastateltavien mielestä hyvin opettaja- ja tilannekohtaista. Joillakin ihmisillä raja tulee herkemmin vastaan kuin toisilla. Fyysistä väkivaltaa ei kuitenkaan tarvitse kenenkään sietää ikinä.

Jatkuva häiriökäyttäytyminen, kuten asiaton myöhään soittelu katsottiin asiaksi, jota ei tarvitse sietää. Toisaalta korostettiin tilannekohtaisuutta eli esimerkiksi pienten lasten opettajan tulee huomioida, että pienen lapsen maailmassa esimerkiksi tieto läksyistä on suuri asia, joten opettajalle on pieni vaiva kertoa asia puhelimitse ja suoda mielenrauha pienelle oppilaalleen sillä tavalla.

Tahallista asioiden vääristelyä ja tekaistujen asioiden levittelyä ei haastateltavien mielestä myöskään tarvitse sietää. Haastateltavat olivat vahvasti sitä mieltä, että vanhemmilla ei ole oikeutta loukata opettajaa. Myös silloin asiaan pitää haastateltujen mielestä puuttua, jos vanhemmat arvostelevat opettajaa lapsen kuullen ja se vaikuttaa selvästi lapsen koulumotivaatioon. Vanhempien negatiivisella asenteella koulua kohtaan on muissakin tutkimuksissa todettu olevan huono vaikutus lapsen koulumenestykseen (ks. Alaja 1997, 83-86 ja Alaja 2000, 110).

Haastateltavien mielestä huutamista ei tarvitse sietää. Silloin voi päättää keskustelun ja pyytää, että asiaan palataan sitten, kun voidaan jälleen asiallisesti keskustella. Perheiden tunteminen venyttää sietorajaa monella opettajalla, sillä he tietävät, jos perheessä on esimerkiksi mielenterveyshäiriöitä. Haastateltavien mukaan tilanteita voi jo ennakoida siten, ettei kohtaa perheitä yksin. Joku kollega, terveydenhoitaja tai rehtori on hyvä pyytää konfliktiherkkään tapaamiseen mukaan. Myös Packard & Race (2003, 65-67, 176-177) kehottavat pitämään jonkun kollegan huutomatkan päässä ja muistamaan, että vanhemmilla ei ole oikeutta pelotella

opettajaa tai keskustella opettajan kanssa sopimattomalla tavalla. Opettajan tulisi kuitenkin toimia kaikkien vanhempien kanssa yhteistyössä, vaikka joutuisikin ottaa heiltä tunteenpurkauksia vastaan (Heikkinen 1998, 95-96).

Opettajien mukaan konfliktitilanteissa opettajan olisi säilytettävä asiallinen käytös ja toiminta, kertoa vanhemmille selkeästi perustelut ja tosiasiat käsiteltäville asioille. On hyvä tuoda esiin, että opettajakin ajattelee lapsen parasta, mutta eri näkökulmasta kuin vanhemmat. Myös konflikteista puhuminen ja selkeiden pelisääntöjen määritteleminen yhteistyölle auttaa. Eräs fyysistä väkivaltaa vanhempien taholta kohdannut opettaja on joutunut määrittelemään yhteistyölle hyvin selkeät raamit, jotka tuntuvat itsestäänselvyyksiltä silloin, kun ei ole itse vastaavaan tilanteeseen joutunut. Väkivaltainen yhteistyökokemus kuitenkin pakottaa kertaamaan myös vanhempien kanssa käyttäytymisen pelisääntöjä:

> *”Mulle ei huudeta, mua ei purra, mua ei heitellä tavaroilla, mä olen virkamies, joka tekee työtänsä ja mulla täytyy olla työrauha.”*

7.4.4 Stressaavista tilanteista selviäminen

Parhaimmaksi keinoksi stressaavista tilanteista selviämiseen haastateltavat määrittelivät puhumisen. Asioiden purkaminen joko kollegoiden, ystävien tai perheen kanssa auttaa siinä, ettei pienestä asiasta kasva oman mielikuvituksen tuloksena liian suuri murhe. Ongelmatilanteista selviämisessä avoimuus koettiin tärkeänä. Asioista voi puhua yleisellä tasolla, vaitiolovelvollisuuden säilyttäen. Joskus jonkun aivan muulla alalla työskentelevän perheenjäsenen, puolison tai ystävän näkemys mutkikkaaseen tilanteeseen saattaa laittaa asiat oikeisiin mittasuhteisiin. Opettaja näkee kuitenkin asiat aina opettajan näkökulmasta. Toisaalta myös toisten opettajien kokemusten kuuleminen auttaa ymmärtämään, ettei ole tilanteessa yksin, vaan muillakin on ollut samanlaisia kokemuksia ja niistä on selvitty. Näitä kokemuksia haastateltavat kuvasivat seuraavasti:

> *”---mä oon ite huomannut, et se on hirveen hyvä, silloin saa maallikon näkemyksen asiasta. Ite tän kuitenkin näkee opettajan silmälasien läpi ja must on hirveen hyvä, et joku tavallinen isä kertoo, et mitä hän niinku ajattelee.”*

> *”Tavallaan jo se, että sä puhut asiasta ääneen niin jo silloin se asia asettuu niinku erilaisiin mittasuhteisiin. Et jos sitä asiaa vaan sisällään pyörittelee niin kärpäsestä tulee härkänen.”*

Hämäläisen & Savan (1989, 85-87) mukaan työpaikan hyvillä ihmissuhteilla ja työtyytyväisyydellä on mahdollisuus vähentää työstä tullutta stressiä. Myös Luukkainen (2002, 241) toteaa kollegiallisuuden olevan opettajan työssäjaksamisen kannalta tärkeää, kunhan opettajainhuoneessa ei ylläpidetä keinotekoista erehtymättömyyden ilmapiiriä yllä.

Stressaavissa tilanteissa voi myös turvautua työnohjauksen apuun. Silloin saa asiaan ammattiapua ja se auttaa tilanteista selviämisessä. Erään haastateltavan mielestä tilanteista yleensä kyllä selviää, vaikka myötätunto ja huoli lapsesta kulkevatkin mukana. Nykyaikana pienet lapset joutuvat aika lujille perhetilanteiden muuttuessa. Erään opettajan mielestä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön jaksaa panostaa jo lapsenkin takia, sillä lapselle on tärkeää, että opettaja tietää, millaisista kotioloista lapsi joka aamu kouluun lähtee. Lapsi kokee silloin, että opettaja on kiinnostunut hänestä.

Opettajien tutustuttaminen oppilaidensa kotioloihin ei ole mikään uusi asia. Opettajien ja vanhempien yhteistyötä korostettiin jo sotavuosien jälkeen. Opettajan piti vierailla jokaisen oppilaansa kotona ainakin kerran vuodessa ja mielellään kävellä lapsen koulumatka, jotta tuntisi lapsen kotiolosuhteet paremmin. (Syväoja 2004, 146-149.)

Haastateltavien mielestä opettajan ammatissa myös aika tekee tehtävänsä eli kokenut opettaja osaa jo esittää asiat maltillisesti, ei nuoruuden innolla. Vanhempien käytöksen ja näkökulman pystyy ymmärtämään, kun ottaa asiaan hieman etäisyyttä. Hyvien välien ja keskusteluyhteyden säilyttäminen jokaiseen perheeseen on tärkeää. Alajan (1997, 90-91) mukaan opettajan pitäisikin välttää tunteiden vallassa toimimista ongelmatilanteissa.

Eräänä keinona ehkäistä stressaavia tilanteita nähtiin rajanveto työn ja arjen välillä. Valtaosan tähän tutkimukseen haastateltujen opettajien mielestä opettajan omassa vallassa on päättää, ettei ole käytettävissä milloin vaan ja ettei tempaudu mukaan perheiden asioihin, kuten seuraava lainaus osoittaa.

> *”Aika usein kuitenkin kuulee tapauksia, et opettajat valittaa, et vanhemmat yrittää kaiken maailman perheasiansa kaataa niskaan, et mun mielest se on hiukan oma vikakin, jos lähtee sille linjalle, et kuuntelee.”*

Opettaja voi itse vaikuttaa yhteistyön rasittavuuteen kieltäytymällä myös turhista tehtävistä, kuten luokkatoimikunnan vetämisestä. Itseään on turha kuormittaa liikaa. Jaksamisessa auttoi

myös se, että elämässä on muutakin kuin työ, kuten perhe ja harrastukset. Asian kiteytti eräs haastateltava seuraavasti:

> *”Silloin täytyy varmaan miettiä se, että elänkö tehdäkseni työtä vai teenkö työtä elääkseni. Se voi tietysti mennä helposti siihen, et elän ollakseni opettaja.”*

Koulun ulkopuolisen elämän tärkeyttä opettajan työssäjaksamisen kannalta ovat korostaneet myös Packard & Race (2003, 178-179). Työssäjaksamisen kannalta on tärkeää saada riittävästi unta, harrastaa sopivasti liikuntaa ja hallita rentoutumistekniikoita (Lääperi 2006, 12).

7.4.5 Yhteistyöhön saatu tuki

Opettajat eivät kokeneet, että yhteistyön ylläpitämiseen tulisi suoranaisesti tukea miltään taholta, mutta ei sitä myöskään kaivattu. Yhteistyön rakentaminen koettiin niin suuresti opettajan omaksi asiaksi, ettei siihen liiemmin haluttu kenenkään puuttuvan. Suurin varsinainen tuki tulee yhteistyön kohteena olevilta perheiltä. Positiivinen palaute esimerkiksi viikkotiedotteista auttaa jaksamaan yhteistyössä. Myös opettajan oman arvomaailman ja perheiden arvomaailman yhteensopivuus kannusti opettajaa. Esimerkiksi eräässä tapauksessa opettajalle tärkeä ruokarukous sopi vanhempienkin arvomaailmaan, joten opettaja tunsi saavansa kannustusta perheiltä omien arvojensa mukaiseen koulutyöhön.

Tukea yhteistyön ylläpitämiseen kuitenkin saa halutessaan lähikollegoilta, erityisopettajalta, rehtorilta ja opetussuunnitelmassakin määritellyltä oppilashuoltoryhmältä. Sitä täytyy kuitenkin osata pyytää.

7.5 Yhteistyön kehittäminen vähemmän opettajaa kuormittavaksi

Tällä hetkellä yhteistyön toimivuuteen ja käytössä oleviin yhteistyömuotoihin oltiin suhteellisen tyytyväisiä. Kehitettävääkin yhteistyöstä löytyi. Opettajan roolia vähemmän kuormittavaksi haluttiin kehittää muun muassa siten, että opettajan tulisi vetää raja siihen, ettei ryhdy perheelle terapeutiksi. Opettajan rooliin kaivattiin myös sitä, että osaisi paremmin välittää myös positiivisia asioita kotien tietoon, sillä liian usein opettaja ottaa yhteyttä vain ongelmallisissa tilanteissa. Myös Niemi (2000, 23-34) on kiinnittänyt asiaan huomiota. Hänen mukaan-

sa opettajan olisi muistettava, että vanhemmille on tärkeää kuulla lapsensa koulutyöstä positiivisia asioita ja että heidän lapsensa on luokkayhteisölleen omalla tavallaan arvokas.

Nuorille, uraansa aloitteleville opettajille haluttiin viestittää, että opettajan tulisi uskaltaa ottaa rohkeasti opettajan rooli ja luottaa omaan koulutukseensa ja ammattitaitoonsa. Eräs haastateltava kommentoi asiaa näin:

> *”--- jos koti pyrkii määräilemään, niin muistaa silloin se oma koulutus ja työkokemus ja sanoa, et mä hoidan tän ja te hoidatte siellä. Että yhteistyötä voidaan tehdä, mutta mulla on vastuu tästä ja mä hoidan parhaaks katsomalla tavalla. Ettei lähde vanhempien mieliks tekemään asioita.”*

Opettajan omaa roolia mietittiin myös vanhemmuuden näkökulmasta. Erään haastatellun mielestä opettajan pitäisi ajatella esimerkiksi tiedottamisessaan sitä, miten itse haluaisi vanhempana tietää asioista.

> *”Semmonen vois olla aika hyvä ohjenuora itselle, et mitä minä äitinä tahtoisin koulun taholta yhteistyötä ja minkälaista. --- kyllä sieltä rivien välistä tarkkakorvaisena tiettyä viestiä saa, et mitä vanhemmat haluaa ja kaipaa.”*

Myös Metson (2004, 184) tutkimuksen mukaan opettajuus ja vanhemmuus kietoutuvat toisiinsa, sillä opettajat saavat vanhemmuudesta vinkkejä omaan opetukseensa. Metso siteeraa Davidia (1980), jonka mukaan opettajan olisi toimittava jokaisen lapsen suhteen, kuten kuten vanhempi. Toisaalta opettajan on hyvä muistaa, että täydellistä yksimielisyyttä suuren ryhmän kanssa on lähes mahdotonta saavuttaa (Määttä 1991, 2).

Vanhempienkin rooliin toivottiin muutoksia. Vanhempien haluttaisiin aktivoituvan toimimaan keskenään ja keskustelemaan kasvatusasioista. Jotkut kokivat hankalana sen, että vanhempainilloissa on vaikeaa virittää keskustelua vanhempien kesken. Kokemuksena oli, että silloin aina hiljaisuus laskeutuu vanhempien keskuuteen. Toivottiin, että vanhemmat rohkaistuisivat kysymään, silloin kun joku asia askarruttaa. Isät haluttiin myös mukaan näihin kasvatuskeskusteluihin ja arvokeskusteluihin. Torkkelin (2001, 114) tutkimuksen mukaan isät osallistuvat mieluiten juuri vapaamuotoisiin yhteistapaamisiin ja keskusteluihin.

Arvojen näkyminen käytännön koulutyössä on myös yksi keskustelun paikka. Erään haastatellun mielestä aina tarvitaan puolin ja toisin koulutusta hyvään vuorovaikutukseen.

Varsinaista puuhastelua vaativaa yhteistyötä ei haluttu lisätä nykyajan muutenkin kiireiseen elämään. Monilla perheillä on useita lapsia ja lasten harrastukset vievät jo paljon aikaa, joten koulun puolelta ei haluttu kuormittaa perheitä enempää. Joillakin haastatelluista opettajista olisi itsellään ollut aikaa laajamittaisempaankin yhteistyöhön, mutta he sanoivat tiedostavansa, että perheillä ei ole aikaa, joten he eivät halua koulun kuormittavan perheitä yhtään nykyistä enempää.

Yhteystyövälineisiin oltiin melko tyytyväisiä. Ne, joilla oli perinteinen reissuvihko käytössä, olivat yhtä lukuun ottamatta siihen tyytyväisiä. Yksi opettaja halusi uudeksi yhteistyövälineeksi sähköisen reissuvihon ja se opettaja, jolla oli sähköinen reissuvihko käytössä, ei myöskään ollut aikeissa palata vanhaan. Viikko- ja kuukausitiedotteisiin oltiin myös tyytyväisiä eikä niiden suhteen oltu aikeissa muuttaa käytänteitä.

Haastateltavat korostivat, että jokainen opettaja muodostaa itse itselleen ja luokalleen sopivat yhteistyömuodot. Ei haluttu, että tiukasti määrätään, miten ja millaista yhteistyön pitää olla. Joka tapauksessa yhteistyö vie opettajalta paljon aikaa ja tehdylle työlle haluttiin korvaus. Yhteistyö on kuitenkin suurimmaksi osaksi ilmaista työtä, vaikka sitä tekeekin mielellään. (ks. myös Kääriäinen ym. 1997, 33-35.)

8 YHTEENVETO

Haastatteluissa tuli ilmi se, että yhteistyö kodin ja koulun välillä koetaan erittäin tärkeäksi asiaksi. Kodin ja koulun yhteinen asia on lapsi ja lapsen koulunkäynnin sekä kehityksen tukeminen. Koti ja koulu nähdään yhteisellä asialla ja sen takia on tärkeää, että yhteistyö tapahtuisi kaikkien lasten kohdalla myönteisissä merkeissä. Yhteistyö kotien kanssa on myös yhtä tärkeää kaikille lapsille, riippumatta koulumenestyksestä. Opettajan ammatitaitoon ja opettamiseen liittyvät asiat koetaan kuitenkin sellaisiksi, joihin vanhemmilla ei ole lupaa puuttua. Vaikka opettaja nähdäänkin yhteistyössä aktiivisena ja virkansakin puolesta aloitteellisena, niin vanhemmiltakin toivotaan aktiivisempaa roolia yhteistyössä. Parhaiten vanhemmat kannustavat ja tukevat lapsensa koulunkäyntiä suhtautumalla myönteisesti kouluun ja lapsen opettajaan. Koti ja koulu tukevat toisiaan kasvatustehtävässä.

Haastatteluissa yleinen mielipide osoitti, että opettajan ei tarvitse olla joka hetki käytettävissä. Suurin osa haastatelluista rajoittaa tavoitettavuuttaan vapaa-ajalla, mutta joukkoon mahtuu myös niitä, joiden mielestä opettajan jatkuva tavoitettavuus on tärkeää.

Stressaavia tilanteita opettajalle aiheuttavat muun muassa oppilaiden muuttuneet perherakenteet, vanhempien kielteiset asenteet koulua ja opettajaa kohtaan sekä oppilaaseen liittyvät erityiset ongelmat silloin, kun vanhemmat kieltäytyvät moniammatillisesta avusta. Valitettavasti joskus vanhempien käyttäytyminen opettajaa kohtaan voi olla epäasiallista ja äärimmäisissä tapauksissa jopa väkivaltaista.

Stressaavista tilanteista selviämiseen paras keino on puhuminen joko kollegan, ystävän, perheenjäsenen tai jonkun muun ulkopuolisen henkilön kanssa. Asian sanominen ääneen jo pienentää murheen suuruutta ja tilannetta voi käsitellä eri tavalla. Myös työnohjauksessa voi purkaa tilanteita, joissa omat keinot loppuvat. Toinen keino ehkäistä omaa työuupumusta on rajanveto työn ja arjen välillä. Vaikka opettajan ammatti on kutsumusammatti, niin elämässä pitää olla jotain muutakin. Kenenkään ei pitäisi elää ollakseen opettaja.

Yhteistyötä voidaan aina kehittää vähemmän opettajaa kuormittavaksi, vaikka sen toimivuuteen ja käytössä oleviin yhteistyömuotoihin oltaisiinkin melko tyytyväisiä. Opettajan rooliin kaivataan lisää omaan ammattitaitoon luottamista, positiivisten asioiden välittämistä koteihin ja vanhemmuuden näkökulman huomioimista yhteistyössä. Opettaja voisi miettiä, miten itse haluaisi vanhempana kouluasioista tietää ja sitten toteuttaa yhteistyötä sen pohjalta. Vanhem-

pien rooli voisi olla aktiivisempi sekä yhteistyön alulle panijana että yhteistyössä toimimisessa. Vanhempien olisi hyvä myös aktivoitua toimimaan keskenään. Yhteistyötä pitäisi arvostaa myös maksamalla tehdystä työstä palkka. Kodin ja koulun välinen yhteistyö toteutetaan kuitenkin suurimmaksi osaksi opettajien talkootyönä.

Tässä tutkimuksessa päätulos näyttäisi olevan se, että tavallisen yhteistyön ylläpitäminen ei ole opettajalle erityisen stressaavaa, sillä se mielletään niin olennaiseksi osaksi opettajan työtä. Kaiken kaikkiaan yhteistyön koetaan olevan enemmän antoisaa ja kehittävää kuin uuvuttavaa. Poikkeustapauksia on äärimmäisen harvassa ja silloin tukea yhteistyöhön saa, kun sitä pyytää.

8.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa käytetään usein termejä reliaabelius ja validius. Tutkimuksen reliaabeliudesta puhuttaessa tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta samanlaisena tai sitä, että eri tutkijat päätyisivät saman aineiston kanssa vain yhteen tulokseen. Tutkimuksen validius eli pätevyys tarkoittaa sitä, onko tutkimusmenetelmällä mitattu sitä, mitä pitikin mitata. Ihmisen käyttäytymistä tutkittaessa nämä määritelmät ovat kuitenkin ongelmallisia. Ihminen toimii eri tavoin eri tilanteissa ja kahden tutkimuskerran väliset erot johtuvat muuttuneista tilanteista. Edellä mainittuja termejä ei mielellään sellaisenaan käytetäkään ihmistieteissä, vaan tutkimuksen luotettavuutta pyritään arvioimaan muilla tavoin. Tutkimuksen luotettavuutta pyritään arvioimaan enemmän tutkijan toiminnan kautta kuin haastattelujen kautta. Luotettavuuteen vaikuttaa muun muassa se, miten luotettavaa analyysi on, onko litterointi suoritettu oikein ja heijastavatko tulokset haastateltavien ajatusmaailmaa. (Eskola & Suoranta 1998, 211; Hirsjärvi & Hurme 2000, 186, 189; Hirsjärvi ym. 2004, 216.)

Haastatteluvaiheessa tutkimuksen laatua parantaa se, että huolehditaan teknisten välineiden kunnollisesta toimimisesta ja että haastattelun litterointi tapahtuu mahdollisimman nopeasti haastattelun jälkeen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184-185.) Tämän tutkimuksen osalta nämä kriteerit täyttyivät, sillä käytössä oli digitaalinen sanelukone ja haastattelut litteroitiin jo saman päivän aikana.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan sillä, miten hyvin tutkija on selittänyt ja kuvaillut tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheita. Aineiston keräämiseen liittyvät asiat ja olosuhteet on kuvailtava tarkasti ja tehdyt luokittelut perusteltava. (Hirsjärvi ym. 2004, 217.) Tässä tutkimuksessa sekä tutkimuksen kulku että saatu aineisto on pyritty kuvailemaan mahdollisimman tarkasti, mikä osaltaan tukee luotettavuutta. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on kuitenkin ominaista se, että raportin todentuntuisuuteen vaikuttaa myös lukijan oma kokemusmaailma. Kokemusmaailmojen yhtenevyys vaikuttaa siihen, jääkö raportista sellainen mielikuva, että tutkija on onnistunut työssään. Tutkimuksen luotettavuus ei kuitenkaan voi perustua vain siihen, miten lukija luetun tekstin kokee. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija itse on luotettavuuden kriteerinä, sillä koko tutkimusprosessi on tehty siten, että tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen työväline. Tutkija on siis subjektiivinen omaan tutkimukseensa nähden, sillä laadullinen tutkimus sisältää paljon tutkijan omaa henkilökohtaista pohdintaa. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tämän tutkimuksen lähtökohtanakin oli, että omat subjektiiviset käsitykset vaikuttavat tulosten tarkasteluun. Tutkimuksessa ei pyritä objektiivisuuteen, sillä se on yhdelle tutkijalle mahdotonta.

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua, joka osaltaan tukee tutkimuksen luotettavuutta, sillä haastateltavilla oli mahdollisuus kertoa vapaasti omat mielipiteensä, kysyä ja kommentoida, jos oli jotain aihetta. Myös tutkijalla oli mahdollisuus kysyä tarkennuksia joihinkin vastauksiin. Tällä tavalla pyrittiin saamaan haastateltavien vastauksista mahdollisimman yksiselitteiset, jotta ei tarvitsisi etsiä vastauksista monia merkityksiä. Tutkimukseen haastatellut henkilöt olivat kaikki naisia ja heillä kaikilla oli pitkähkö työura takana, joten tutkimustulokset rajautuvat melko kapeaan osaan opettajakuntaa. Tämä asia toisaalta myös tukee tutkimuksen luotettavuutta, sillä aineisto edustaa tietynlaisen joukon mielipiteitä. Jos haastateltavien määrä olisi ollut suurempi, niin haastateltavien valintaan olisi kannattanut kiinnittää enemmän huomiota. Tähän tutkimukseen valittiin haastateltavat vapaaehtoisuuden perusteella, joten tällä kertaa haastateltavat rajautuivat näin.

9 POHDINTA

Tutkimuksen tehtävinä oli selvittää, miten opettajat voisivat omilla toimillaan vaikuttaa kodin ja koulun välisen yhteistyön kuormittavuuteen, miten opettajan ja vanhempien roolit yhteistyössä eroavat toisistaan sekä minkälaisia kehitysmahdollisuuksia yhteistyössä vielä on. Tutkimustehtävien parissa työskentely osoitti, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on laaja kenttä, josta riittäisi tutkittavaa hyvin monenlaisiin tarkoituksiin. Tähän tutkimukseen haastatellut opettajat antoivat hyvän kuvan omasta työmaastaan oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa. Haastatteluista saatu informaatio oli näiden tutkimustehtävien valossa riittävää.

Tutkimusprosessin aikana ensimmäisiä ratkaistavia ongelmia oli aiheen rajaus. Taustateoriaa kerätessä huomasin, että rajauksen olisi voinut tehdä vieläkin kapeammin, esimerkiksi keskittyen pelkästään opettajien työssäjaksamiseen. Se olisi kuitenkin jättänyt kodin ja koulun välisen yhteistyön pois tarkastelusta tai ainakin pienentänyt sen osuutta merkittävästi. Toisaalta pohdin myös keskittymistä pelkästään kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, mutta sitä aihetta on tutkittu jo niin paljon, etten kokenut sen tarkastelun antavan mitään uutta tietoa. Kodin ja koulun välisen yhteistyön vaikutusta opettajan työn kuormittavuudelle on tutkittu vähemmän, joten halusin nimenomaan tämän näkökulman oman tutkimukseni tarkastelun kohteeksi.

Aiheen rajauksen jälkeen seuraavana ongelmana oli aineiston kerääminen. Päädyin teemahaastatteluun, sillä koin aiheen olevan sellainen, jossa lisäkysymykset ovat todennäköisiä. Lisäksi halusin kohdata haastateltavani kasvotusten, jotta saisin mahdollisimman luotettavia vastauksia. Pohdin erilaisia vaihtoehtoja haastateltavien keräämiseen, mutta päädyin lopulta lähettämään avoimen sähköpostiviestin kaikille erään koulun opettajille. Siten annoin opettajille mahdollisuuden osallistua kyselyyn vain, jos he itse halusivat osallistua. Halusin haastattelujen perustuvan vapaaehtoisuuteen, en painostukseen. Jouduin kuitenkin toistamaan haastattelupyyntöni, jolloin jo mietin sitä, oliko avoin viesti kuitenkaan se paras tapa saada haastateltavia tutkimukseeni. Lopulta sain tutkimukseeni kahdeksan haastateltavaa, jotka olivat kaikki taustaltaan melko samankaltaisia. Kaikilla oli työkokemusta jo pitkälti ja kaikki olivat naisia. Jos aikaa ja tutkijoita olisi ollut enemmän, olisin halunnut tarkasteluun myös opettajaurallaan nuorempia opettajia sekä myös miesopettajia. Silloin eri opettajatyyppien vertailukin olisi ollut mahdollista.

Haastattelujen perusteella oleellinen tulos näyttäisi olevan se, että normaali yhteistyö kotien kanssa ei lisää opettajan työn kuormittavuutta. Kuormittavuutta taas näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella vähentävän rajanveto työn ja vapaa-ajan välille eli se, että elämän sisältö-

nä on muutakin kuin koulu ja opettajan työ. Jokaisella opettajalla on hieman erilainen tapa ylläpitää yhteistyötä. Jollekin opettajalle lähes päivittäinen yhteydenpito on täysin normaalia ja työn kuvaan kuuluvaa, kun taas toiselle opettajalle vähempikin yhteistyö riittää hyvin. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä ei tehdä pitkin hampain, vaikkei siitä korvausta maksetakaan. Se koetaan olennaiseksi osaksi opettajan työtä, kunhan yhteistyön toinen osapuoli eli koti on myös yhteistyössä mukana ja yhteistyökykyinen. Pitkälle opettajan uralle mahtuu monenlaisia tapauksia vanhempien kanssa, mutta suurin osa kokemuksista on kuitenkin hyviä ja se kantaa työssä eteenpäin.

Jatkossa tätä aihetta voisi tutkia esimerkiksi vertaamalla ala- ja yläkouluja, vertaamalla nais- ja miesopettajia tai alakoulun ensimmäisten luokkien ja ylempien luokkien opettajia. Toisaalta olisi kiinnostavaa havainnoida ja vertailla kahden luokan opettajia, joista toisella on sähköinen reissuvihko käytössä ja toisella perinteinen. Opettajat voisivat itse pitää kirjaa siitä, kuinka paljon aikaa yhteistyöhön kuluu. Myös kokeneen opettajan ja lyhyen työkokemuksen omaavan opettajan kokemuksia olisi mielenkiintoista vertailla, kuten jo aiemmin mainitsin.

LÄHTEET

Aho, S. 1980. Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 16. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:71.

Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava. S. 16-68.

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.

Alaja, K. 1997. Mahdollisuuksien lapsi. Näkökulmia kodin ja koulun kasvatustyöhön. Helsinki: Lasten Keskus Oy.

Alaja, K. 2000. Vuorovaikutus ongelmatilanteissa vanhempien ja oppilaiden kanssa. Teoksessa Ekebom, U-M., Helin, M., Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab. S. 109-112.

Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Sosiaalihallituksen julkaisuja 12/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puutteessa. Helsinki: Gaudeamus Kirja.

Bastiani, J. 1989. Working with parents. A whole-school approach. Windsor: Nfer-Nelson.

Ekebom, U-M., Helin, M., Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab.

Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus Oy. s. 64-85.

Enqvist, S. 1987. Kodin ja koulun yhteistyöstä. Teoksessa Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 1987. Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet – luova työyhteisö. Jyväskylä: Gummerus Oy. S. 134-136.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Eväsoja, H. & Keskinen, S. 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) 2005. Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. OKKA-säätiön (Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö) vuosikirja 2005. Helsinki: OKKA-säätiö. s. 12-65.

Forss, H. 2006. Lärare hotas till livet. Hufvudstadsbladet 11.4.2006.

Heikkilä, T. 2002. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.

Heikkinen, H. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY.

Hellsten, T. 1996. Ihminen tavattavissa. Kohtaamisen taito. Helsinki: Kirjapaja.

Helminen, M. & Kallio, A. 1994. Vanhempien ja opettajien näkemyksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja kasvatuksesta Valkeakosken ala-asteiden 1.-6. luokilla. Kasvatustieteen projektitutkielma. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Hilasvuori, T. 2002. Aikuisten yhteistyöllä lapsen oppimisen hyväksi. Teoksessa Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2002. Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001. Helsinki: MLL. S. 18-20.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hämeenlinnan Normaalikoulun opetussuunnitelma 2006. Luku 4.1 Kodin ja koulun yhteistyö.

<http://www.uta.fi/laitokset/normaalikoulu/hyperops/yleinen1.htm> viitattu 15.5.2006.

Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) 2002. Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus Oy.

Järventie, I. & Sauli, H. (toim.) 2001. Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY.

Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Helsinki: Työterveyslaitos.

Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Kantola, A. 1980. Yhdessä onnistumme. Jyväskylä: Gummerus.

Kantola, A. 2001. Kohtaamisen aika. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.

Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.

Keskinen, S. (toim.) 2005. Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. OKKA-säätiön (Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö) vuosikirja 2005. Helsinki: OKKA-säätiö.

Kiianmaa, K. 2002. Mika pystyisi parempaan. Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) 2002. Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus Oy.

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa Niemi, H. 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: WSOY. S. 130-143.

Kuuskoski, E. 2002. Kodin ja koulun yhteistyöhön aikaa, oivalluksia ja rahaa. Teoksessa Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2002. Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001. Helsinki: MLL. S. 5-6.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P., Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

Laaninen, T. 2006. Digitaalinen kasvukansio tukee kasvattajien kumppanuutta. Opettaja nro 23/2006.

Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Laine, K. 1997. Sosiaalinen käyttäytyminen ja muiden odotukset. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava. S.149-161.

Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: WSOY. S. 110-119.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Luukkainen, O. (toim.) 1993. Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY.

Luukkainen, O. 2002. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (Opepro) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 986.

Lääperi, P. 2006. Opettajien stressi laukeaa vasta kesälomalla. Opettaja nro 11/2006.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto 1987. Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet – luova työyhteisö. Jyväskylä: Gummerus Oy.

MLL 2002. - Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2002. Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001. Helsinki: MLL.

Metso, T. 2000. Erilaista ja tuttua. Koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) 2000. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura.

Määttä, K. 1991. Opetustyön perusteet. Rovaniemi: Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja N:o 33.

Määttä, P. 2001. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena kustannus.

Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) 1993. Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY. S. 31-45.

Niemi, H. 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: WSOY.

Niemi, H. 2000. Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. Teoksessa Ekebom, U-M., Helin, M., Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab. s. 22-24.

Nissilä, M.-L. 2004. Yt-aika ylittyy reippaasti. Opettaja nro51/2004.

Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.

Opetushallitus 2004a. Perusopetus. <http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,17627,927,1558> viitattu 22.2.2006.

Opetushallitus 2004b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. <http://www.oph.fi/info/ops/po_16_1_versio.doc> viitattu 22.2.2006.

Packard, N. & Race, P. (toim.) 2003. Käytännön vinkkejä opetustyöhön. Suom. Oittila, L. Järvenpää: Yrityssanoma Oy.

Parjo, O. 2003. Koti on kansan sydän. Kotikasvatusyhdistyksen perustaminen ja toiminta 1907-1917. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 190.

Parvi, V. & Parvikko, O. 1995. Entäs nyt – henkinen hyvinvointi. Työministeriö, työsuojeluosasto.

Poutala, M. 2000. Opettaja virkamiehenä. Teoksessa Ekebom, U-M., Helin, M., Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab. s. 152-158.

Pölkki, P. 2001. Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa Järventie, I. & Sauli, H. (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY.

Rantala, T. & Keskinen, S. 2005. ”Ei meidän koulussa…eihän?” Opettajat oppilaiden kiusaamina. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) 2005. Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. OKKA-säätiön (Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö) vuosikirja 2005. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. s.120-158.

Rautiainen, A. (toim.) 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: Oppimateriaalit 4.

Rönkä, T. & Mustonen, H. 1990. Murkun kanssa - ohjaajan opas murrosikäisten lasten vanhempainryhmiin. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 242.

Syväoja, H. 2004. Kansakoulu - suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866-1977. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tirri, K. 1998. Keskustelua pyöreän pöydän ääressä. Teoksessa Niemi, H. 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: WSOY. S. 80-92.

Toivola, V. 1995. Miten oppia elämään kiireen kanssa - Henkinen hyvinvointi työyhteisössä. Teoksessa Parvi, V. & Parvikko, O. 1995. Entäs nyt – henkinen hyvinvointi. Työministeriö, työsuojeluosasto. S. 48-50.

Tolonen, T. (toim.) 2000. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Torkkeli, M. 2001. Koulutulokkaiden isät lastensa koulunkäynnin tukena. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 6/2001.

Tuisku, P. 2000. Keskustelun kiemurat - miten selviytyä niistä ja kehittyä? Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus Oy. s. 43-63.

Turunen, K. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.

Uusikylä K. & Atjonen, P. 2002. Didaktiikan perusteet. 1.-2. painos. Helsinki: Wsoy.

Vahtera, J. 1995. Työ ja hyvinvointi: riskialat ja riskiammatit. Teoksessa Parvi, V. & Parvikko, O. 1995. Entäs nyt – henkinen hyvinvointi. Työministeriö, työsuojeluosasto. S. 97-101.

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

Valtanen, J. 2000. Kehityskeskustelun etiikkaa. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus Oy. s. 135-150.

Viinamäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykkinen rasittuneisuus. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 50.

Virtanen, P. 2002. Säädökset ja normit koulutuksen kehittämistä ja opetussuunnitelmaa ohjaavina tekijöinä. Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) 2002. Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus Oy.

Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus Oy.

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

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

Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampere University Press.

Weiss, H. B., Kreider, H., Lopez, M. E. & Chatman, C. M. 2005. Preparing educators to involve families. From Theory to Practice. California: Sage Publications.

LIITTEET

LIITE 1 (1)

Hei,

Teen pro gradu-tutkielmaa aiheena ”Koulun ja kodin välinen yhteistyö opettajan työssäjaksamisen näkökulmasta”.

Tutkimuksessani selvitän mm.

1. Miten opettajat voivat omilla toimillaan vaikuttaa kodin ja koulun välisen yhteistyön stressittömyyteen?
2. Minkälainen merkitys yhteistyövälineillä on?
3. Miten yhteistyöhön käytetty aika vaikuttaa opettajan työssäjaksamiseen?
4. Miten opettajat haluaisivat kehittää yhteistyömuotoja kodin ja koulun välillä?

Tarvitsisin muutamia henkilöitä haastateltavaksi yllä mainittujen aiheiden tiimoilta. Haastattelut tehdään ilman muuta nimettöminä, joten kenenkään henkilöllisyys ei tule ilmi. Kaikilla on varmasti hyvin erilaisia kokemuksia yhteistyöstä vanhempien kanssa, joten nyt on hyvä tilaisuus kertoa näistä kokemuksista. Jos suinkin olisit kiinnostunut osallistumaan haastatteluun, niin otathan pikaisesti yhteyttä joko sähköpostitse tai puhelimitse. Haastattelut on tarkoitus suorittaa ennen kevätlukukauden loppumista.

Terveisin,

--

Maija Lindström

maija.lindstrom@uta.fi

040-7382629

HAASTATTELURUNKO, OPETTAJAT **LIITE 2 (1)**

1. Miten tärkeänä koet kodin ja koulun välisen yhteistyön?
    a. Missä asioissa tarvitaan?
    b. Milloin ei tarvita?

2. Miten määrittelisit opettajan roolin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä? Entä vanhempien roolin?
    a. Kuinka suuri rooli on kummaltakin osapuolelta tarpeellista?
    b. Onko tilanteessa tällä hetkellä jotain muutettavaa?

3. Minkälaisia yhteydenpitovälineitä ja -muotoja käytät? (Hyvät ja huonot puolet)
    a. Sähköinen reissari – tavallinen reissari
    b. Kuukausitiedotteet, viikkotiedotteet
    c. Vanhempainillat, vanhempainvartit
    d. Mikä on toimivin yhteistyömuoto?

4. Kuinka aktiivisesti olet oppilaiden ja heidän vanhempiensa käytettävissä?
    a. Salainen puhelinnumero – kännykkänumero oppilaille jaettuna
    b. Vain virka-aikana – myös vapaa-ajalla

5. Kuinka stressaavaa yhteistyön ylläpitäminen mielestäsi on?
    a. Mitkä asiat vaikuttavat stressaavuuteen?
    b. Millaiset tilanteet koet kaikkein stressaavimmiksi?
    c. Miten selviät stressaavista tilanteista?

6. Oletko joutunut epäasiallisen käytöksen kohteeksi vanhempien taholta?
    a. Miten selviät ongelmatilanteista?
    b. Ovatko vanhemmat kiusanneet sinua?
    c. Missä menee mielestäsi epäasiallisuuden sietämisen raja?

7. Kuinka suurella panoksella osallistut oppilaittesi perheiden elämään esimerkiksi ongelmallisissa perhetilanteissa?
    a. Perheneuvontaa?
    b. Pitäydytkö kouluun liittyvissä asiasisällöissä?

8. Oletko joskus uupunut kodin ja koulun välisen yhteistyön ylläpitämiseen?
    a. Miten yhteistyöhön käytetty aika vaikuttaa omaan työssäjaksamiseesi?
    b. Mitä keinoja sinulla on selvitä uupumuksesta?

9. Saatko tukea kodin ja koulun välisen yhteistyön ylläpitämiseen?
    a. Miltä taholta?
    b. Tarvittaisiinko tukea enemmän / vähemmän?

10. Miten haluaisit kehittää yhteistyömuotoja?
    a. Kaipaatko kodeilta tukea enemmän / vähemmän kuin nyt?
    b. Oma roolisi yhteistyössä?
    c. Vanhempien rooli yhteistyössä?