

VALMISTUVIEN LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN  
KOKEMUKSIA KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSTÄ

Lari-Pekka Erkkilä

Antti Halonen

Pro gradu -tutkielma

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

Turun yliopisto

Toukokuu 2019

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö / Kasvatustieteiden tiedekunta

ERKKILÄ, LARI-PEKKA; HALONEN, ANTTI: Valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä

Pro gradu -tutkielma, 58 s., 5 liites.

Kasvatustiede

Toukokuu 2019

---

Kodin ja koulun yhteistyöllä on Suomessa pitkät perinteet. Asiakirjatasolla yhteistyön voidaan katsoa ulottavan juurensa jo vuoden 1866 asetukseen kansakoulutoimen järjestämisestä. Pitkästä historiastaan huolimatta aihe on ajaton ja puhuttanut vuosien saatossa monin tavoin. Opettajankoulutuksen näkökulmasta keskustelua on herättänyt erityisesti koulutuksen riittävyys kodin ja koulun yhteistyön osalta. Useiden tutkimusten mukaan opettajat kokevat opettajankoulutuksesta kodin ja koulun yhteistyöhön saadut eväät riittämättömiksi.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin valmistuvien, viimeisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden, kokemuksia ja näkemyksiä siitä, miten opinnot ovat valmistaneet kodin ja koulun yhteistyöhön, sekä miten opintoja tältä osin haluttaisiin mahdollisesti kehitettävän. Tutkimusjoukko koostui kahdeksasta Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön opiskelijasta, joista neljällä oli vain vähän tai ei lainkaan opintojen ulkopuolista opettajakokemusta ja neljällä jo hieman enemmän. Molemmissa ryhmissä oli kolme naista ja yksi mies.

Tutkimuksen aineisto kerättiin joulukuussa 2018 teemahaastatteluin, jotka nauhoitettiin ja litteroitiin. Aineiston analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Aineiston luokittelua varten kehitettiin luokittelurunko, jonka mukaisesti aineisto luokiteltiin NVivo-ohjelmistolla.

Tutkimus osoitti, että opintoihin sisältyvät kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä ovat jääneet paljolti puheen ja teorian tasolle. Todellisia vuorovaikutustilanteita huoltajien kanssa ei ole juurikaan päästy kokemaan. Opetusharjoittelussa kodin ja koulun yhteistyöstä saadun kokemuksen määrä ja laatu ovat myös paljon riippuneet ohjaavasta opettajasta. Suurin osa tutkittavista koki, etteivät opetusharjoittelut tai opinnot ylipäätään ole riittävästi valmistaneet kodin ja koulun yhteistyöhön. Etenkin haastavien vuorovaikutustilanteiden osalta valmiudet koettiin molemmissa ryhmissä heikoiksi. Muutoin opintojen kokonaisuutena katsottiin kehittäneen myös vuorovaikutustaitoja.

Kodin ja koulun yhteistyön osalta opintoja tulisi kehittää käytännönläheisemmiksi ja aiheen käsittelyä harjoittelussa kaikille opiskelijoille tasapuolisemmaksi. Tutkittavat myös kaipasivat enemmän osallistumismahdollisuuksia aitoihin yhteistyötilanteisiin sekä esimerkiksi kokeneita opettajia kertomaan kodin ja koulun yhteistyökokemuksistaan. Samalla kuitenkin myös epäiltiin aitojen yhteistyötilanteiden toteuttamismahdollisuuksia.

Asiasanat: huoltaja (custodian), kodin ja koulun yhteistyö (home-school collaboration), luokanopettajakoulutus (class teacher education), yhteistyömuodot (forms of cooperation)

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ .....	3
2.1 Kodin ja koulun yhteistyö käsitteenä .....	3
2.2 Huoltajuutta vai vanhemmuutta .....	4
2.3 Yhteistyön tavoitteet ja merkitys .....	5
2.4 Kodin ja koulun yhteistyön reunaehdot .....	6
2.5 Kodin ja koulun yhteistyömuotoja .....	7
3 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS .....	11
3.1 Opettajankoulutuksen haasteet .....	11
3.2 Kodin ja koulun yhteistyö opetussuunnitelmissa .....	13
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	15
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	16
5.1 Tutkimuksen lähestymistapa .....	16
5.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....	16
5.3 Tutkimuksen osallistujat .....	18
5.4 Aineiston käsittely .....	20
6 TULOKSET .....	23
6.1 Kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä .....	23
6.2 Kokemukset muusta yhteistyöstä huoltajien kanssa .....	27
6.3 Yhteistyön ja eri yhteistyömuotojen merkitys .....	27
6.4 Yhteistyön onnistumiseen vaikuttavat tekijät .....	32
6.5 Kokemukset opintojen valmistavuudesta kodin ja koulun yhteistyöhön .....	37
6.6 Opintojen kehittäminen .....	39
7 POHDINTA .....	44
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset .....	44
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	49
LÄHTEET .....	53
LIITTEET .....	59

## 1 JOHDANTO

Kodin ja koulun yhteistyön juuret ulottuvat Suomessa syvälle kouluinstituution kehitysvaiheisiin. Jo kansakouluasetuksessa vuodelta 1866 kodille osoitettiin kansakoulun johtokunnan kautta rooli koulun toiminnassa. Johtokunnan, jossa oppilaiden vanhemmilla oli edustus, tehtäviin kuului opetuksen ja koulun toiminnan seuraaminen. Vajaa puoli vuosisataa myöhemmin, vuonna 1912, otettiin ainakin asiakirjatasolla askel kohti aktiivisempaa yhteistyötä, kun kouluhallitus ohjeisti lähettämässään kiertokirjeessä opettajia pitämään yhteyttä lapsen kotiin ja vanhempiin. Lakiin maininta yhteistyöstä saatiin vuoden 1923 kansakoululain myötä. Sen mukaan koulun on pyrittävä opetus- ja kasvatustehtäväänsä täyttäessään läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa. (Lehtolainen 2008; Vuorinen 2000.) Vuoden 1998 perusopetuslakiin velvoite toimia yhteistyössä kotien kanssa on kirjattu entistä vaativammassa muodossa. Vaikka muotoilu jättääkin toteutuksen osalta runsaasti liikkumavaraa, on sisältö hyvin yksiselitteinen: ”Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa.” (Perusopetuslaki 628/1998, § 3; Vuorinen 2000.)

Kodin ja koulun yhteistyössä on kyse moniulotteisesta ilmiöstä. Yksinkertaistaen sen voidaan katsoa koostuvan huoltajien osallistumisesta lapsensa koulunkäyntiin ja sen tukemiseen, opettajan ja huoltajien välisestä yhteydenpidosta sekä luokan huoltajien keskinäisestä verkottumisesta. Jokainen osapuoli vaikuttaa osaltaan yhteistyön onnistumiseen. (Latvala 2012.) Keskeisiä edellytyksiä yhteistyön onnistumiselle ovat osapuolten välinen luottamus, toimiva vuorovaikutus ja avoin tiedonvaihto (Latvala 2012; Seppälä 2000).

Kiinnostuimme kodin ja koulun yhteistyöstä jo kandidaatintutkielman aihetta pohtiesamme. Päädyimme kartoittamaan systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla opettajien ja vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkielmassamme selvisi muun muassa, että valtaosa opettajista kokee opettajankoulutuksen riittämättömäksi kodin ja koulun yhteistyön osalta. Tämä on vähintäänkin mielenkiintoinen piirre opettajan-

koulutuksessa, kun ottaa huomioon, että kodin ja koulun yhteistyön voidaan jo perusopetuslain (628/1998) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) nojalla katsoa kuuluvan keskeisesti opettajan perustyöhön. Halusimmekin tässä pro gradu -tutkielmassamme ottaa ilmiön lähempään tarkasteluun. Koska aihetta on tähän mennessä tutkittu pääasiassa jo työelämässä olevien opettajien näkökulmasta, niin näimme tarpeelliseksi selvittää opettajaopiskelijoidenkin kokemuksia aiheesta. Heillä opinnot ja niiden anti ovat vielä tuoreessa muistissa, mikä mahdollistaa myös opintojen ja kokemusten yksityiskohtaisemman tarkastelun. Tutkimustehtävänämmä on selvittää valmistuvien, viimeisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden, kokemuksia ja näkemyksiä siitä, miten opinnot ovat valmistaneet kodin ja koulun yhteistyöhön sekä miten opinnot tältä osin haluttaisiin mahdollisesti kehitettävän.

## 2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

### 2.1 Kodin ja koulun yhteistyö käsitteenä

Kodin ja koulun yhteistyöllä viitataan yleisesti kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen. Se esiintyy terminä kouluarjen tasolta aina opetussuunnitelmiin ja koulutuspolitiikkaan. (Metso 2004.) Sanakirjatasolla yhteistyö määritellään kahden tai useamman henkilön tai tahon toiminnaksi yhdessä jonkin päämäärän saavuttamiseksi (Nurmi 2004). Hirsjärven (1978) mukaan kodin ja koulun yhteistyössä onkin kyse opettajan ja huoltajien välisestä toiminnasta, jonka päämääränä on ylläpitää ja luoda hyviä ja luottamuksellisia suhteita kodin ja koulun välillä. Lahdes (1986) kuitenkin näkee kodin ja koulun yhteistyön pelkkää opettajan ja huoltajien välistä yhteydenpitoa laajemmin ja sisällyttää siihen kaikkien kasvatustyössä mukana olevien henkilöiden ja organisaatioiden välisen tiedonvaihdon. Paananen (1985) puolestaan kuvaa kodin ja koulun yhteistyötä tasasivuisiksi kolmioksi, jossa opettaja, huoltajat ja lapsi muodostavat yhtä suuret ja tärkeät kokonaisuudet. Hänen mukaansa yhden sivun muuttuessa koko rakenne pottää.

Englanninkielisessä koulukeskustelussa kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta on puhuttu kumppanuutena ('partnership') (Metso 2004). Kekkonen (2012) toteaa, että 2000-luvulla kasvatuskumppanuus-termin käyttö on lisääntynyt myös Suomessa. Hän katsoo kumppanuudessa olevan kyse yhteistyösuhteesta, jossa osapuolet sopivat vastuun ja tehtävienjaosta ja työskentelevät yhteisen tavoitteen suuntaisesti. Kasvatusvastuun jakautuessa kodin, koulun ja yhteiskunnan voidaan katsoa kasvattavan lasta yhteisin periaattein. Sen sijaan mikäli koti ja koulu nähdään erillisinä vastuunkantajina, vuorovaikutus on enimmäkseen informaation vaihtamista ja kietoutuu usein ongelmien ympärille. (Siniharju 2003.)

Vuorisen (2000) yhteistoiminta-termin määritelmä osuu kumppanuuden lähelle. Hänen mukaansa yhteistoiminta on kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen vaativin taso, joka edellyttää aitoa dialogia. Yhteistoiminnassa koti ja koulu asettavat yhteisiä tavoitteita ja

käyttävät niitä tukevia toimintamuotoja. Esimerkkinä tällaisesta Vuorinen mainitsee opilaan, huoltajien ja opettajan kesken käytävät kehityskeskustelut. Rautiainen (2005) mainitsee lisäksi, että moniammatillinen yhteistyö on nykyajan yhteistoimintaa, mikä näkyykin koulupsykologien ja -kuraattoreiden kasvaneessa työmäärässä. Vuorovaikutuksen keskimäinen taso on yhteistyö, mikä tarkoittaa yhdessä tapahtuvaa tavoitteellista toimintaa (Vuorinen 2000). Parhaimmillaan se voi olla pyrkimystä kehittää koulun toimintaa yhdessä. Huoltajat voivat esimerkiksi työstää ja ottaa kantaa koulun opetussuunnitelmaan sekä olla mukana luomassa vahvaa toimintakulttuuria. (Opetushallitus 2007.) Vaativimmaksi tasoksi Vuorinen (2000) nimeää yhteydenpidon, jolloin koti ja koulu ovat yhteydessä vain tarvittaessa. Vuorinen toteaa, että tällöin yhteydenotto koulusta tietää useimmiten ikäviä uutisia.

## 2.2 Huoltajuutta vai vanhemmuutta

Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (361/1983) määrittelee lapsen huoltajiksi hänen vanhempansa tai henkilöt, joille lapsen huolto on uskottu. Lapsen syntyessä huoltajuus määrittyy avioliiton perusteella. Mikäli lapsen vanhemmat ovat lapsen syntyessä keskenään avioliitossa, ovat molemmat lapsensa huoltajia. Muussa tapauksessa äiti on lapsen huoltaja. Vanhempien mennessä myöhemmin keskenään avioliittoon, tulevat molemmat lapsensa huoltajiksi. Vanhempien keskinäisellä sopimuksella lapsen huoltajuus voidaan kuitenkin sopia myös toisin. Jos lapsella ei ole vanhempia tai nämä eivät ole kykeneviä pitämään lapsesta huolta, voi tuomioistuimien määrätä yhden tai useampia henkilöitä lapsen huoltajiksi tai holhoojaksi joko yksin tai yhdessä vanhempien kanssa (Väestöliitto 2018).

Oikeudellisesta näkökulmasta lapsen vanhempia ovat hänen biologiset- tai adoptiovanhempansa tai isyyslain (11/2015) nojalla vahvistettu isä tai äitiylain (253/2018) nojalla vahvistettu äiti. Isyyslain lähtöoletus on, että äidin aviomies on lapsen isä. Muissa tilanteissa isyys vahvistetaan maistraatin tai tuomioistuimen päätöksellä lapsen biologiselle isälle. Äitiyslaissa lähtöoletus on, että lapsen synnyttäjät on lapsen äiti, mutta myös

äidin naispuolinen kumppani voidaan maistraatin tai tuomioistuimen päätöksellä vahvistaa äidiksi silloin, kun lapsi on yhteistuumin hankittu hedelmöityshoidon avulla. (Araneva 2018.)

Vanhemmuuden määrittelyn kohdalla voidaan lisäksi puhua sosiaalisesta ja psykologisesta vanhemmuudesta. Sosiaalisella vanhemmuudella tarkoitetaan tilannetta, jossa joku muu kuin lapsen biologinen- tai adoptiovanhempi tai isyys- tai äitiyslain nojalla vahvistettu vanhempi jakaa yhteisen kodin ja arjen lapsen kanssa. Tällainen henkilö voi olla esimerkiksi vanhemman uusi puoliso. Sosiaalinen vanhemmuus voi kehittyä psykologiseksi vanhemmuudeksi, jos lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus on pitkäaikaista ja turvallista, jolloin heidän välilleen syntyy kiintymys- ja luottamussuhde. (Araneva 2018.)

Kodin ja koulun yhteistyötä koskevissa tutkimuksissa on kotiin viitattaessa käytetty kirjavaa termistöä puhumalla milloin isistä ja äideistä, milloin vanhemmista tai huoltajista. Tässä tutkimuksessa käytämme kotiin viitattaessa käsitettä huoltaja, mikä käsittää sekä lapsen oikeudelliset vanhemmat että muilla perustein lapsen huoltajuudesta vastaavat henkilöt. Myös perusopetuslaissa (628/1998) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) puhutaan lapsen huoltajista.

### 2.3 Yhteistyön tavoitteet ja merkitys

Kodin ja koulun yhteistyön ensisijaisena tavoitteena on päästä yhteisymmärrykseen keskeisimmistä lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvistä asioista (Hirsjärvi 1978). Myös Launonen, Pohjola ja Holma (2004) toteavat, että yhteistyön keskeinen tavoite on lapsen ikä- ja kehitysvaiheelle ajankohtaisen kasvuprosessin tukeminen. Tutkimusten mukaan kodin ja koulun yhteistyö on yhteydessä oppilaiden koulumenestykseen (Clarke, Sheridan & Woods 2010; Howard 2001; Siniharju 2003). Oppilaissa voidaan nähdä konkreettisesti kodin ja koulun yhteistyön tuloksia. Oppilaat, joiden huoltajat ja opettajat ovat



säännöllisesti yhteydessä lapsen koulunkäyntiin liittyen, tekevät mm. aktiivisemmin kotehtavia ja suhtautuvat positiivisemmin kouluun. (Epstein 2010.) Aktiivinen yhteistyö näkyy positiivisesti myös oppilaiden käyttäytymisessä ja sosiaalisissa suhteissa (Beveridge 2005). Epsteinin (2010) mukaan yhteistyöllä voidaan lisäksi tukea vanhempia ja heidän verkostoitumistaan, auttaa opettajia työssään sekä parantaa koulun ilmapiiriä ja opetussuunnitelmia.

Kotien kanssa tehtävä yhteistyö on opettajan työn tunnepitoisinta aluetta. Se herättää tunteita sekä huoltajissa että opettajassa. Huoltajat saattavat pelätä, että erimielisyydet opettajan kanssa heijastuvat lapseen koulussa ja opettaja puolestaan, että huoltajat kyseenalaistavat hänen ammattitaitonsa. Kohtaamiset ovatkin aina herkkiä tilanteita, joihin liittyy onnistumisen odotuksia puolin ja toisin. Opettajalta yhteistyön onnistuminen edellyttää sosiaalista osaamista ja herkkyyttä sekä riittävän vahvaa kasvatusnäkemystä (Blomberg 2008.) Lasky (2000) toteaaakin, että parhaimmillaan yhteistyössä kyetään asettumaan toisen asemaan, jolloin voidaan puhua emotionaalisesta ymmärryksestä.

#### 2.4 Kodin ja koulun yhteistyön reunaehdot

Perusopetuslain (628/1998) mukaan kodin ja koulun yhteistyön keskeiset periaatteet määrittää opetushallitus opetussuunnitelman perusteissa. Yhteistyön järjestämistavasta päättäminen osoitetaan puolestaan opetuksen järjestäjälle eli esimerkiksi kunnalle. Lehtolainen (2008) toteaaakin, että opetussuunnitelman perusteissa annetaan raamit kodin ja koulun yhteistyölle, jotka sitten kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa tarkennetaan käytännön toimiksi. Perusopetuslaki (628/1998) itsessään jättää paljon avoimeksi todeten vain, että opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Lisäksi yhteistyön tulee olla lähtökohdiltaan positiivista ja rakentavaa ja kommunikaatiossa tulee käyttää nykyaikaista viestintäteknologiaa (Opetusministeriö 2009). Kodin ja koulun yhteistyön merkitystä on korostettu myös vuoden 2011 hallitusohjelmassa ja todettu, että sitä pyritään vahvistamaan myös opettajankoulutuksessa (Valtioneuvosto 2011).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) huoltaja nähdään lapsensa pääasiallisena kasvattajana ja koulun tehtävänä on tukea kotien kasvatustyötä vastaten lapsen opetuksesta ja kasvatuksesta osana kouluyhteisöä. Myös Tuomi (2001) toteaa, että huoltajien tulee vastata pääosin lastensa holistisesta kasvatuksesta. Yhteiskunta ja lait määrittävät puolestaan opettajan roolia yhteistyössä. Hänen mukaansa huoltajien ja opettajien tulisi tukea toisiaan kasvatuksellisessa roolissa ja muodostaa näin kasvatuskumppanuus.

Jo vuoden 1980 kodin ja koulun yhteistyötutkimuksessa (Korpinen, Korpinen & Husso) opettajalla todettiin olevan kodin ja koulun yhteistyössä aloitevastuu. 2000-luvulla yhteistyön lähtökohdiksi on nostettu tasavertaisuus, luottamuksen rakentaminen sekä keskinäinen kunnioitus (Lehtolainen 2008; Opetushallitus 2014). Huoltajan tulee saada aktiivisesti tietoa lapsensa oppimisesta, kasvamisesta sekä poissaoloista, jotta hän voisi huolehtia kasvatustehtävästään. Paitsi säännöllistä, palautteen tulee olla myös kannustavaa. Kommunikaatio ja sujuva kodin ja koulun yhteistyö todetaan erityisen tärkeiksi koulun nivelvaiheissa ja tuen tarpeen kohdalla. Opettajan tulee henkilökohtaisten- ja ryhmätaapaamisten ohella hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa ja osallistuttaa huoltajia myös keskusteluun opetussuunnitelmasta. (Opetushallitus 2014.)

Vaikka opetussuunnitelmat asettavatkin kodin ja koulun yhteistyölle raamit, niin käytännössä opettaja itse pitkälti määrittelee miten ja missä määrin hän yhteistyötä toteuttaa (Latvala 2012). Myös Epstein ja Sheldon (2006) toteavat, että lait ja säännökset luovat yhteistyön reunaehdoja, mutta viime kädessä koulu itse päättää yhteistyön tavoista ja määrästä.

## 2.5 Kodin ja koulun yhteistyömuotoja

Kodin ja koulun yhteistyömuotoja tutkinut Joyce Epstein on kehittänyt mallin, jonka mukaan huoltajien osallistuminen lastensa koulutyöhön voidaan jakaa kuuteen luokkaan: vanhemmuus (*parenting*), kommunikointi (*communicating*), vapaaehtoistyö koulussa

(*volunteering*), kotona oppiminen (*learning at home*), päätöksenteko (*decision making*) ja yhteisöllinen yhteistyö (*collaborating with the community*). *Vanhemmuudessa* kodin rooli on ensisijaisesti huolehtia lapsen hyvinvoinnista ja koulun tehtävä on tukea tässä. *Kommunikoinnissa* keskiössä ovat lapsen kehitystä koskevat kodin ja koulun väliset keskustelut sekä tiedon jakaminen. *Kommunikoinnissa* aloitevastuu on koululla. *Vapaaehtoistyö koulussa* viittaa huoltajien osallistamiseen ja hyödyntämiseen erilaisissa luokkatilanteissa tai muissa koulun tilanteissa. *Kotona oppimisessa* huoltajat osallistuvat lapsen oppimisen tukemiseen koulusta saatavan tiedon ja tuen avulla. *Päätöksenteossa* huoltajat osallistetaan koulun päätöksentekoon esim. edustuksella erilaisissa lautakunnissa ja ryhmissä. *Yhteisöllisessä yhteistyössä* koti ja koulu tekevät yhteistyötä myös muiden lasten kasvatuksesta ja oppimisesta kiinnostuneiden tahojen, kuten kulttuuriorganisaatioiden kanssa. (Epstein ym. 2002; Lehtolainen 2008.)

Epsteinin malliin on viitattu monissa kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevissä tutkimuksissa ja artikkeleissa (mm. Abel 2014; Jindal-Snape, Roberts & Venditozzi 2012; Lehtolainen 2008; Siniharju 2003) ja esimerkiksi Yhdysvaltalaiskouluissa mallia käytetään laajalti määriteltäessä yhteistyön puitteita (Epstein & Sanders 2006). Seuraavaksi tarkastelemme Suomessa yleisimmin käytettyjä kodin ja koulun yhteistyömuotoja ja peilaamme niitä myös Epsteinin malliin.

Kodin ja koulun yhteistyötä voidaan toteuttaa monella tavalla. Suomessa yleisimmin käytettyjä yhteistyömuotoja ja -välineitä ovat vanhempainillat ja -vartit, avointen ovien päivät, vanhempainyhdistystoiminta sekä tiedotteet ja sähköiset viestintävälineet, joista kaksi viimeisintä liittyvät osittain yhteen (Karhuniemi 2013). Näiden lisäksi yhtenä merkittävänä yhteistyömuotona voidaan mainita oppilaan, huoltajien ja opettajan kesken käytävät arviointikeskustelut (Opetushallitus 2007). Epstein ja Sheldon (2006) toteavat, että koulut voivat valita sadoistakin Epsteinin malliin pohjautuvista tavoista toteuttaa yhteistyötä käytännössä.

Koulun järjestämissä vanhempainilloissa käsitellään koulu- tai ryhmätasolla yleisiä ja ajankohtaisia asioita oppilaiden koulunkäyntiin ja kehitysvaiheeseen liittyen. Ne ovat hyviä tilaisuuksia tiedottaa ja käydä keskustelua esimerkiksi kodin ja koulun välisestä viestinnästä, kiusaamisesta, järjestyssäännöistä sekä päihteistä. (Karhuniemi 2013.) Toisaalta vanhempainilloissa ja muissa ryhmätapaamisissa huoltajien erilaiset valmiudet korostuvat henkilökohtaisia tapaamisia enemmän. Ryhmätapaamisissa saattaa helposti käydä niin, että tietyt henkilöt ovat jatkuvasti äänessä ja toiset vain istuvat ja odottavat hiljaa. (Korpinen, Korpinen & Husso 1980.) Päätöksiä tehdään kuitenkin usein kollektiivisesti, joten huoltajia voi osallistaa tällä tavoin. Epsteinin malliin peilaten vanhempainillat voidaan sijoittaa paitsi päätöksenteon, myös kommunikoinnin luokkaan, joka käsittää lapsesta suullisesti tai kirjallisesti kerrottavan tiedon (Epstein ym. 2002).

Opettajan, huoltajan ja oppilaan välisestä keskustelusta käytetään eri nimiä, kuten vanhempainvartti, arviointikeskustelu tai oppimiskeskustelu. Nämä tapaamiset tavoittelevat ensisijaisesti oppilaan kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tukemista, jolloin myös oppilaan läsnäolo on monesti perusteltua. (Karhuniemi 2013.) Huoltajien kasvatustyön tukemisen näkökulmasta keskustelut voidaan Epsteinin mallissa sijoittaa vanhemmuuden luokkaan. Mikäli keskusteluilla edistetään ja ohjataan myös oppilaalle kotona annettavaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea, voidaan ne kategorisoida myös kotona oppimiseen.

Avointen ovien päivänä huoltajilla on mahdollisuus tulla tutustumaan kouluun ja seuraamaan opetusta. Kysymyksessä saattaa olla erillinen kodin ja koulun päivä, joka on monesti lauantaikoulupäivä. Niihin liittyy usein erilaisia tapahtumia tai toiminnallista yhteistyötä, kuten liikuntaa, näyttelyitä, esityksiä ja työpajoja. Myös vanhempainyhdistys on kodin ja koulun päivässä monesti edustettuna myyjäisten kautta. Sisältö voi olla koulun toimintaan osallistavaa; esimerkiksi kiusaamisen vastaisen toiminnan ideointia, kasvatustavoitteiden asettamista tai opetussuunnitelman käsittelyä luokittain tai muissa pienryhmissä. (Karhuniemi 2013.)

Vanhempainyhdistysten toiminta tukee myös osaltaan lasten kasvua ja oppimista ja kehittää samalla kodin ja koulun yhteistoimintaa. Oppimis- ja kasvuympäristön edistämisen

lisäksi vanhempainyhdistykset tuovat koulun arkeen vaihtelevia tapahtumia sekä tutustuttavat huoltajia toisiinsa. Huoltajien saattaa olla myös helpompi lähestyä koulua palautteen antoa vaativissa tilanteissa toisen huoltajan kuin opettajan kautta. (Karhuniemi 2013.) Epsteinin osallistumisluokkien osalta vanhempainyhdistysten toiminnan voi rinnastaa lähimmin vapaaehtoistyöhön koulussa sekä yhteisölliseen yhteistyöhön. Samoin esimerkiksi poliisien ja palomiesten kouluvierailut voidaan nähdä kuuluvan jälkimmäiseen kategoriaan.

Koulut lähettävät koteihin erilaisia tiedotteita ja hoitavat sen useimmiten sähköisesti joko Wilman tai muiden vastaavien järjestelmien kautta. Tiedotteet pitävät kodit ajan tasalla ja osallistuttavat vanhempia koulu yhteisöön. Aktiivinen tiedottaminen ehkäisee myös väärinkäsityksiä. Wilman päätarkoitus on kuitenkin kirjallinen kommunikaatio opettajan ja huoltajien välillä. Sieltä löytää myös kätevästi yleisimmät oppilastiedot sekä arvioinnit ja lukuvuosisuunnitelmat. Muita kodin ja koulun yhteistyövälineitä ovat esimerkiksi puhelin ja sosiaalinen media. (Karhuniemi 2013.) Epsteinin mallissa tiedottamisen voidaan nähdä lukeutuvan kommunikointi-luokkaan.

### 3 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS

#### 3.1 Opettajankoulutuksen haasteet

Opettajankoulutuksessa monet tieteenalat pyritään yhdistämään opettajan ammatin kannalta asianmukaiseksi tiedoksi. Tämä johtaa siihen, että paikoin opinnot jäävät ohuiksi tai niitä ei ole lainkaan, mistä syystä opettajankoulutusta onkin moitittu pinnallisuudesta ja hajanaisuudesta. (Blomberg 2008.) Niemi (1996) näkee opettajankoulutuksessa kolme ongelma-kohtaa. Näistä ensimmäinen on todellisten ongelmien kohtaaminen ja vuorovaikutustaidot, joita hänen mukaansa tulisi sisältyä koulutukseen enemmän. Toinen ongelma-kohta on koulussa opetettavien aineiden opinnot, jotka ovat opetustyön kannalta epärelevantteja. Kolmas ongelma liittyy siihen, ettei kasvatustieteen opintojen tietoa osata yhdistää koulun todellisuuteen tai opettajan työhön.

Sekä kotimaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota kodin ja koulun yhteistyön riittämättömyyteen opettajankoulutuksessa jo pitkään. Varhaisimmat näistä tutkimuksista ovat 1970-luvulta. Suomalaisista tutkijoista mm. Siniharju (2003) on tutkinut väitöskirjassaan kodin ja koulun yhteistyötä. Siniharju keräsi tutkimuksessaan aineistoa lukuvuosilta 1983-84 sekä 1998-99. Ensimmäisestä aineistosta raportoitiin, että 76 % opettajista oli saanut opettajankoulutuksesta vähän tai ei ollenkaan valmiuksia kodin ja koulun yhteistyöhön. Jälkimmäisessä aineistossa vastaava luku oli 71 %. Molemmissa aineistoissa suurin ihmettelyn aihe vapaamuotoisissa vastauksissa oli se, ettei opettajankoulutuksessa oltu ohjeistettu kodin ja koulun yhteistyöhön. Toisaalta todettiin myös, että parhaiten huoltajien kohtaamisessa on koulutuksen jälkeen auttanut kertynyt kokemus sekä työ.

Blomberg (2008) huomauttaa, että opettajankouluttajille on monesti turvallisinta pysytellä opetusharjoittelussa aineenhallinnassa ja suunnittelussa, mikä sinällään onkin hyvin tärkeää. Opiskelijoita olisi hänen mukaansa kuitenkin syytä opettaa harjoittamaan persoonaansa vuorovaikutustilanteissa riskejä ottamalla, pettymyksillä ja onnistumisilla,

mikä myös valmentaisi opiskelijoita paremmin kohtaamaan huoltajia. Sormunen (2012) toteaa, ettei suomalainen opettajankoulutus panosta riittävästi kodin ja koulun yhteistyöhön. Tämä taas johtaa hänen mukaansa siihen, että opettajien ja huoltajien roolit käytännön yhteistyössä ovat epäselviä.

Laajassa 80-luvun yhdysvaltalais tutkimuksessa, jossa tutkimusjoukkona oli 575 opettajankouluttajaa, todetaan, että vain 4 % opettajankoulutuslaitosten opettajista tarjosi oppilailleen kokonaisen kurssin aiheesta kodin ja koulun yhteistyö. Kuitenkin 86,6 % näistä kouluttajista oli sitä mieltä, että tällaiselle kurssille olisi tarvetta. (Chavkin & Williams 1988.) Prichard (1977) nostaa esille sen, ettei henkilökohtaisen keskustelun merkitystä ole opettajankoulutuksessa juurikaan korostettu. Shartrandin, Weissin, Kreiderin ja Lopezin (1997) mukaan kodin ja koulun yhteistyön vähäiseen osuuteen ovat syynä poliitikkojen päätökset ja rahoitus.

Kouluyhteistyö- ja kerhotoimikunnan mietinnössä (1981) todettiin jo vuonna 1981, että opettajankoulutuksessa ei käsitelty edes aikuisryhmien toiminnan perusteita. Lähes 20 vuotta myöhemmin yliopistossa annettavan opettajankoulutuksen arviointiraportissa mainittiin, ettei opettajankoulutuslaitos edelleenkään anna riittäviä eväitä oppilaiden huoltajien kohtaamiseen (Jussila & Saari 1999).

Myös 2000-luvulla toteutettujen kansainvälisten tutkimusten tulokset ovat olleet samansuuntaisia. Mahmood (2013) tuo esille sen, että vaikka opettajankoulutuksessa on alettu kiinnittää enemmän huomiota kodin ja koulun yhteistyöhön, keskittyy se yleensä ongelmien ympärille. Mahmoodin mukaan noviisiopettajat haluaisivat myös lisää työkaluja keski- ja yläluokkaisten huoltajien kohtaamiseen. Gourneau (2014) puolestaan toteaa, että opettajaopiskelijoita valmistetaan huonosti vanhempieniltojen ja -tuokioiden vetämiseen. Melnickin ja Meisterin (2008) mukaan opettajankoulutusohjelmia tulisi kehittää siihen suuntaan, että opiskelijat saisivat tietoja kokeneemmilta opettajilta kehittääkseen taitojaan.

Gartmeierin, Gebhardtin ja Dotgerin (2016) tulosten mukaan itsevarmuudella on ratkaisevan suuri merkitys siinä, kuinka aktiivista yhteydenpito koteihin on tai miten kollegoilta kehdetaan kysyä apua. Ainoastaan 24 % heidän tutkimistaan opettajista piti itseään täysin osaavana ja pätevänä kommunikaatiossa huoltajien kanssa. He kehottavatkin opettajankoulutusta kiinnittämään huomiota valmistuvien opiskelijoiden itsevarmuuteen kodin ja koulun yhteistyön osalta. Abel (2014) puolestaan toteaa, että huoltajat saattavat suhtautua ennakkoluuloisesti nuoriin, vastavalmistuneisiin opettajiin, mikä heikentää opettajien itsevarmuutta.

Laajassa yhdysvaltalais tutkimuksessa todetaan, että noviisiopettajat olivat tyytymättömiä joihinkin osiin koulutuksessaan, koska heidän mielestään koulutusohjelmien ja työelämän välillä oli epä johdonmukaisuuksia. Erityisesti tämä korostui opettajien ja huoltajien yhteistyössä. Heidän mielestään yliopistokursseissa keskityttiin liiaksi strategioihin ja huoltajien osallistamisen tekniikkaan. Olettamuksena näytti olevan, että tietyn tyyppisen toiminnan jälkeen huoltajat reagoisivat positiivisesti ja molemmat osapuolet työskentelisivät yhdessä lapsen eteen. Näin ei usein kuitenkaan tapahtunut ja noviisiopettajat kokivatkin olevansa heikosti valmiita todellisuuteen. Myös opettajankouluttajien mielipiteet tukivat noviisiopettajien kokemusta. Ainoastaan 7,2 % opettajankouluttajista oli vahvasti samaa mieltä, että noviisiopettajat, jotka valmistuivat heidän ohjaamistaan kurseista, olivat valmiita työskentelemään oppilaiden huoltajien ja muiden yhteisöjen kanssa. (Esptein & Sanders 2006.)

### 3.2 Kodin ja koulun yhteistyö opetussuunnitelmissa

Opettajan ammatillinen kasvu on elämänmittainen prosessi, jossa opettajankoulutuksella on hyvin keskeinen asema. Peruskoulun opettajat ovat koulutukseltaan maistereita, joiden tutkinto rakentuu luokanopettajien kohdalla kasvatustieteen arvosanaopintojen ja aineenopettajien kohdalla tiettyjen aineiden arvosanaopintojen ympärille. Peruskoulun opetta-



jien opettajankoulutuksellinen tausta on siten lähtökohdiltaan hyvin erilainen sen mukaan, onko opiskellut luokan- vai aineenopettajaksi. (Blomberg 2008.) Vokkeen viitaten Blomberg (2008) toteaa, että yliopistojen tutkintojärjestelmän uudistamisen yhteydessä myös kaikki kasvatustieteiden yliopistolliset opetussuunnitelmat uusittiin. Uudistamisprosessin yhteydessä opettajien perus- ja jatkokoulutuksen tavoitteita ja ydinsisältöjä pohdittiin laajoissa kansallisissa verkostoissa. Ydinsisällöistä käydyissä keskusteluissa todettiin, että läheskään kaikkea hyödyllistä tietoa ei voida sisällyttää perustutkintoihin.

Tutkimuksemme osallistuneiden valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden opintojen aikaisissa opetussuunnitelmissa kodin ja koulun yhteistyöstä on verraten vähän mainintoja. Aineopinnoissa orientoivan perusharjoittelun (AO1) osalta todetaan, että opiskelija saa tietoa aiheesta kodin ja koulun yhteistyö. Syventävien opintojen kohdalla syventävän kokonaisharjoittelun (SO1) opintojaksoselosteessa mainitaan, että opiskelija perehtyy monipuolisesti kodin ja koulun yhteistyön eri muotoihin ja ymmärtää yhteistyön merkityksen. Yksilöllinen ja yhteisöllinen oppimisen tuki -opintojakson tavoitteiden mukaan opiskelijan tulisi puolestaan osata soveltaa ammatillista asiantuntijuuttaan huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Opettajan vuorovaikutusosaaminen -opintojakson tavoitteissa sanotaan mm., että opiskelija osaa tehdä yhteistyötä kotien kanssa. Opintojaksoselosteen mukaan kurssilla käsitellään vuorovaikutusta huoltajien kanssa, vuorovaikutuksen edistämistä ja ongelmakohtia.

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kuten luvussa 1 totesimme, tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten valmistuvat, viimeisen vuoden luokanopettajaopiskelijat, kokevat opintojen valmistavuuden kodin ja koulun yhteistyöhön sekä miten he mahdollisesti kehittäisivät opintoja tältä osin. Näiden kysymysten tarkastelemiseksi kartoitamme lisäksi tutkittavien kokemuksia kodin ja koulun- sekä muusta huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, heidän näkemyksiään eri yhteistyömuodoista ja niiden merkityksestä sekä yhteistyön onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimustehtävämme voidaan jäsentää seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

1. Miten valmistuvat luokanopettajaopiskelijat kokevat opintojen valmistavuuden kodin ja koulun yhteistyöhön?

1.1. Mitä kokemuksia valmistuvilla luokanopettajaopiskelijoilla on kodin ja koulun yhteistyöstä?

1.2. Mitä kokemuksia valmistuvilla luokanopettajaopiskelijoilla on muusta huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä?

1.3. Miten valmistuvat luokanopettajaopiskelijat näkevät kodin ja koulun yhteistyön ja eri yhteistyömuotojen merkityksen?

1.4. Mitä tekijöitä valmistuvat luokanopettajaopiskelijat pitävät keskeisinä kodin ja koulun yhteistyön onnistumisessa?

2. Miten valmistuvat luokanopettajaopiskelijat mahdollisesti kehittäisivät opintoja kodin ja koulun yhteistyön osalta?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on ihmisen kokemuksen tutkiminen. Koska ihmisen suhde maailmaan ymmärretään intentionaaliseksi ja kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotain, muotoutuu kokemus merkitysten mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Fenomenologisen tutkimuksen varsinaisena kohteena voidaan sanoa olevan inhimillisen kokemuksen merkitykset (Heikkinen & Laine 1997). Hermeneuttinen ulottuvuus tähän tulee tulkinnan tarpeen kautta. Tällöin hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jossa tulkinnalle yritetään etsiä mahdollisia sääntöjä, joita noudattaen tulkintojen oikeellisuutta voitaisiin arvioida. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on näin ollen tehdä tietoiseksi se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi tai mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

### 5.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Aineistonkeruumenetelmänä käytimme tutkimuksessamme haastattelua. Haastatteluun päädyimme, koska haluamme selvittää tutkittavien kokemuksia ja ajatuksia tutkimuskohteesta, jolloin luontevinta on kysyä sitä suoraan heiltä itseltään. (Eskola & Suoranta 1998.) Haastattelun etuna muihin tiedonkeruumuotoihin, kuten kyselyyn, on se, että siinä aineiston keruuta voidaan säädellä joustavasti tilanteen ja vastaajan mukaan. Se tarjoaa myös paremmat mahdollisuudet vastausten tulkintaan sekä niiden selventämiseen ja syventämiseen. Lisäksi haastateltavat on helppo tavoittaa myöhemmin, jos aineistoa on tarpeen täydentää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009.)

Haastattelut voidaan jaotella erilaisiin tyypeihin. Tapoja on useita, joista yksi on käyttää kriteereinä kysymysten muotoilun kiinteyttä ja haastattelutilanteen jäsentyneisyyttä. Tällä tavoin saadaan jako neljään eri haastattelutyypin: strukturoitu haastattelu (lomakehaastattelu), puolistrukturoitu haastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. Näistä omaan aineistonkeruuseemme valikoitui teemahaastattelu. Siinä haastattelun aihepiirit eli teemat on etukäteen määrätty, mutta strukturoidulle ja puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Haastattelija varmistaa, että kaikki teemat käsitellään, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen. Haastattelijalla ei ole niinkään valmiita kysymyksiä, vaan jonkinlainen tukilista käsiteltävistä asioista. (Eskola & Suoranta 1998.)

Haastateltavilla oli haastatteluiden aikana tukenaan laatimamme tukilista kysyttävistä aiheista eli teemahaastattelurunko (liite 3), minkä he olivat saaneet etukäteen sähköpostiinsa. Katsoimme, että etukäteen lähetetty ja haastattelun aikana esillä oleva runko paitsi selkeyttää haastattelun rakennetta ja haastateltavien ajatuksia, lisää myös haastattelun avoimuutta ja kasvattaa tutkittavien luottamusta.

Teemahaastattelu mahdollistaa haastattelun aikana paluun myös aiempiin kysymyksiin tai teemoihin, mikäli esim. haastateltava kertoo jonkin aiempaan teemaan liittyvän mielenkiintoisen seikan. Toteuttamiemme haastatteluiden aikana palasimmekin aiempaan teemaan useasti sekä haastattelijan että haastateltavan toimesta. Ennen haastatteluita arvioimme, ettei avoin haastattelu sovellu tutkimukseemme siitä syystä, että siinä haastateluille on lähtökohtaisesti yhteistä vain aihe, jolloin kaikki teemat eivät jokaisen haastateltavan kanssa välttämättä tulisi käsitellyksi (Eskola & Suoranta 1998). Myös analyysivaihetta aloittaessamme päätös tuntui oikealta, koska saimme kaikista haastatteluista monipuolisesti aineistoa jokaisen teeman alle.

Haastattelut toteutimme yksilöhaastatteluina. Yksilöhaastatteluihin päädyimme siitä syystä, että ryhmähaastattelun yhtenä riskinä on, että ryhmädynamiikka ja valtahierarkia vaikuttavat siihen kuka puhuu ryhmässä ja mitä sanotaan (Hirsjärvi & Hurme 2004). Ryh-

mässä haastateltava voi kertoa joistakin asioista hyvinkin eri tavalla kuin yksilöhaastattelussa (Eskola & Suoranta 1998). Toisaalta ryhmä voi auttaa muistamaan ja rohkaistakin puhumaan (Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi ym. 2009). Kvale ja Brinkmann (2009) puolestaan mainitsevat, että ryhmähaastattelu saattaisi haastateltavien keskinäisen vuorovaikutuksen myötä tuoda esille näkökulmia, joita yksilöhaastattelussa ei tulisi. Toisaalta he toteavat, että tämä myös vähentää haastattelijoiden kontrollia tilanteesta, jolloin ryhmähaastattelu saattaisi luisua ryhmäkeskustelun puolelle. Eettisestä näkökulmasta ratkaisumme vaikutti myös se Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) esiin nostama seikka, että joskus haastateltava saattaa kertoa jotakin sellaista, mitä katu myöhemmin. Vaikka haastateltava myöhemmin tarkentaisi sanomisiaan tai peruisi osallistumisensa kokonaan, niin ryhmähaastattelussa asian on kuitenkin jo kuullut useampi korvapari. Tässä mielessä yksilöhaastattelu on turvallisempi vaihtoehto.

Kvale ja Brinkmann (2009) korostavat myös haastattelutaitoa käytännössä opittavana taitona, eli oppiakseen haastattelemaan, täytyy haastatella. Tämän vuoksi teimme kahdeksan tutkimushaastattelun lisäksi kaksi koehaastattelua. Tähän myös pohjasimme osittain näkemyksemme siitä, että ryhmähaastattelu veisi meidät kokemattomina haastattelijoina liiaksi epämurkuvuusalueellemme. Jälkikäteenkin päätös tuntui oikealta, koska katsomme onnistuneemme haastatteluissa ja olemme tyytyväisiä niiden kulkuun ja antiin.

### 5.3 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimusjoukkomme koostuu kahdeksasta Raumalla luokanopettajaopintoja (kasvatustieteen kandidaatti + kasvatustieteen maisteri) suorittavasta, viimeisen vuoden opiskelijasta. Kaikki tutkittavat ovat aloittaneet opintonsa syksyllä 2014 ja opiskelleet alusta asti Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikössä. Tutkittavista seitsemän oli juuri suorittanut päättöharjoittelun ja yhdellä harjoittelu oli haastattelun aikaan vielä hieman kesken. Halusimme valita tutkittaviksi saman yksikön ja vuosikurssin opiskelijoita, jolloin heillä olisi yhteisten opintojen pohjalta mahdollisimman samankaltainen ja siten vertailukelpoinen koulutus pohja. Muina kriteereinä tutkittavien valinnassa olivat opintojen ulkopuolisen opettajakokemuksen määrä sekä sukupuoli. Neljällä tutkittavista

oli vain vähän tai ei lainkaan opintojen ulkopuolista kokemusta opettajan työstä ja neljällä puolestaan jo hieman enemmän. Molemmissa ryhmissä on kolme naista ja yksi mies. Näin tutkittavien sukupuolijakauma saatiin vastaamaan melko tarkasti Raumalla 2014 aloittaneiden luokanopettajaopiskelijoiden sukupuolijakaumaa, jossa naisten osuus oli 73,3 % ja miesten 26,7 % (Turun yliopisto 2014). Ajattelimme, että erot tutkittavien opettajakokemuksessa ja sukupuolella mahdollistavat myös aineiston ja tulosten tarkastelun näiden tekijöiden perusteella.

Edellisten kriteerien perusteella kartoitimme opiskelijat, joiden kokemuksesta meillä oli tietoa. Otimme heihin yhteyttä, kerroimme tutkimuksestamme ja tiedustelimme tarkemmin kokemuksen määrästä sekä halukkuudesta osallistua tutkimukseen. Lopulliset tutkittavat valitsimme sopivien opiskelijoiden joukosta sitä mukaa, kuin he lupautuivat osallistumaan tutkimukseen. Haastatteluajankohdan sopimisen jälkeen lähetimme tutkittaville vielä saatekirjeen (liite 1), jonka ohessa olivat taustatietolomake (liite 2) ja teema-haastattelurunko (liite 3). Ennen haastatteluiden aloittamista varmistimme vielä tutkittavilta, että he ovat lukeneet saatekirjeen ja suostuvat osallistumaan tutkimukseen. Kaikki kahdeksan haastattelua toteutimme joulukuussa 2018.

Kokeneempien ryhmässä tutkittavien opettajakokemuksen määrä vaihteli useammista lyhyistä luokanopettajan sijaisuuksista hieman pidempäänkin luokanopettajan määräaikaisuuteen. Lisäksi oli jonkin verran kokemusta koulunkäynninohjaajan työstä sekä myös muilta sektoreilta, kuten varhaiskasvatuksesta ja sosiaaalialalta. Kokemattomien ryhmässä tutkittavilla ei ollut joko lainkaan opintojen ulkopuolista opettajakokemusta tai vain muutama lyhyt luokanopettajan sijaisuus.

## 5.4 Aineiston käsittely

Digitaalisella sanelukoneella nauhoittamiemme haastatteluiden pituus vaihteli 22: sta 35: een minuuttiin. Litteroitua aineistoa haastatteluista kertyi yhteensä n. 45 sivua. Litteroinnissa käytimme Microsoft Word ja Express Scribe Transcription -ohjelmia, joista jälkimmäistä käytimme nauhoitteiden toistamiseen hidastettuna.

Haastatteluaineiston analysoinnissa käytimme sisällönanalyysiä. Tällä analyysimenetelmällä tutkittavaa ilmiötä kuvaavasta hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota, jotta tutkittavasta ilmiöstä voitaisiin tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä. (Hämäläinen 1987; Tuomi & Sarajärvi 2009.) Huomionarvoista menetelmän käytössä on juuri se, että sen avulla kerätty aineisto saadaan vasta järjestettyä johtopäätösten tekoa varten (Grönfors 1982). Monia sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia kritisoidaankin siitä, että tutkija ei ole kyennyt tekemään tutkimukseensa mielekkäitä johtopäätöksiä, vaan esittelee järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksina, jolloin tutkimus jää keskeneräiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Erottavana tekijänä on aineiston luokittelun ja abstrahoinnin eli käsitteellistämisen perustuminen joko aineistoon tai jo olemassa olevaan teoreettiseen viitekehykseen. Siinä missä aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä luokittelu ja abstrahointi perustuvat nimensä mukaisesti aineistoon, niin teorialähtöisessä näitä ohjaavat aikaisempi viitekehys, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi puolestaan etenee lähtökohtaisesti aineiston ehdoilla, kuten aineistolähtöinenkin analyysi. Ero edelliseen tulee abstrahoinnissa, kun teoriaohjaavassa analyysissä empiirinen aineisto liitetään jo olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin. Teorialähtöisen ja -ohjaavan analyysin keskeinen ero on siinä, poimiiko tutkija aineistosta asioita alun alkaenkaan tietyn teorian mukaan vai lähestyykö hän sitä sen omilla ehdoilla ja vasta analyysin edetessä pakottaa aineiston tiettyyn, sopivaksi katsomaansa teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Päädyimme tutkimuksessamme teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, koska luokkia muodostaessamme voimme kohdata sekä käsitteellisiä että empiirisiä haasteita. Luokkien tulee olla yhteydessä johonkin analyttisen kontekstiin, mutta niiden tulee toimia myös yhdessä empiirisen aineiston kanssa. Luokittelussa on enimmäkseen kyse samasta käytännöllisestä päättelystä, jota jokapäiväisessä elämässäkkin käytämme. (Dey 1993.) Tutkimusmenetelmä voi toimia luokittelun pohjana siten, että esimerkiksi teemahaastattelun teemoja käytetään karkeina alustavina luokkina (Hirsjärvi & Hurme 2004). Aloitimmekin NVivo:lla tekemämme luokittelun käyttäen haastatteluteemojamme alustavina luokkina.

Kun aineisto on luokiteltu, tulee pohdittavaksi luokittelun onnistuneisuus. Tässä vaiheessa luokkia joudutaan sekä pilkkomaan että yhdistelemään uusiksi luokiksi. Yhdistelyssä luokkien esiintymisen välille yritetään löytää joitakin säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia. Usein tarkastelussa löydetään myös säännönmukaista vaihtelua tai poikkeavia tapauksia. Yhdistelyn tuloksena syntyviä luokkia voidaan nimetä tukeutuen jo olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin tai luomalla itse ilmiötä hyvin kuvaavia käsitteitä. (Hirsjärvi & Hurme 2004.) Alustavan luokittelun jälkeen kävimme koodatun aineiston läpi etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tämän tuloksena päädyimme ensin pilkkomaan luokat ja sitten osin yhdistelemään niitä luokkien pienuuden tai käsitteellisen samankaltaisuuden myötä. Luokkien (liite 4) nimeämisessä käytimme sekä olemassa olevia teoreettisia- että itse luomiamme käsitteitä.

Aineiston laadullisissa analyysissä pyrkimyksenä on päätyä onnistuneisiin tulkintoihin (Hirsjärvi & Hurme 2004). Tulkinnassa on kyse aineistoon kätkeytyvien merkitysten selvittämisestä, asioiden välisten suhteiden ymmärtämisestä ja yksityiskohtien suhteuttamisesta kokonaisuuteen. Tarkoituksena on saada luotua kokonaiskuva tutkimuskohteesta. (Hämäläinen 1987.) Tulkinta ei rajoitu mihinkään tutkimuksen tiettyyn vaiheeseen, vaan tulkintoja tehdään pitkin tutkimusta. Aineistoa voidaan myös tulkita monin tavoin ja eri näkökulmista. Koska haastattelututkimusta lukeva henkilö ei saa luettavakseen koko haastattelutekstiä, tulee tulkinnasta kyetä varmentumaan muilla tavoin. Tutkimuksessa voidaan esimerkiksi käyttää useampia tulkitsijoita tai tehdä tulkinta kirjoittamalla näkyväksi. (Hirsjärvi & Hurme 2004.) Tulkintojemme varmentamiseksi olemme käyneet vuo-



ropuhelua toistemme kanssa koko tutkimuksen ajan. Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu mahdollisti myös haastattelutilanteessa tekemiemme tulkintojen varmistamisen tutkittavilta itseltään. Tämän lisäksi olemme tutkimuksemme tuloksia ja johtopäätöksiä esitellessämme pyrkineet kirjoittamaan tulkintamme siten, että lukija saisi myös käsityksen siitä, miten olemme tulkintaan päätyneet. Mahdollisuuksien mukaan olemme myös yhdistäneet tutkittavien sitaatteja tulkintojemme tueksi.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä

Kokemattomien ryhmässä kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä normaalikoulun harjoitteluista olivat pääasiassa ohjaavan opettajan kanssa käytyjä keskusteluja, ryhmänohjausta Wilmasta sekä pintapuolista käytännön tutustumista Wilmaan esim. tuntimerkin-  
töjen tai viestien muodossa. Lisäksi yksi tutkittavista mainitsi koulun avoimien ovien päivän, jossa oli ohimennen tavannut huoltajia.

*kton1N: Tosi vähän, eli harjoitteluista muutama Wilmaviesti... Ja jossain harkassa oon tavannu vanhempia, jotka on tullu hakemaan lasta koulusta, mut muuten tosi vähän.*

*kton4M: Ja sitten tota noissa harjoittelussa nyt sen verran on ollu sitä, että tais yhdessä harjoittelussa olla joku niinku Wilmaviesti lähetettiin vanhemmille, ja esiteltiin, et oon tulossa tähän harjoitteluun tähän luokalle ja täs harjoittelus on tulos näitä ja näitä asioita, mut se jäi aikalailla siihen, ettei siinä niinku muuta sitten ollu... Ja itse asiassa meillä oli kyllä semmonen lauantai -koulupäivä, avoimien ovien päivä, mis oli vanhemmat paikalla siellä, ja siin tuli törmättyä heihin. Mut ei nyt mitään sellasta kauheeta yhteistyötä siinä ollu, mutta tuli nähtyä ne oppilaiden vanhemmat siellä ja näin, että.*

Yksi kokemattomien ryhmän tutkittavista oli päässyt osallistumaan muualla kuin normaalikoulussa suorittamassaan kokonaisharjoittelussa (SO1) arviointikeskusteluun. Lisäksi erillisen tehtävän tiimoilta toinen tutkittava oli keskustellut ohjaavan opettajan kanssa siitä, miten hän kodin ja koulun yhteistyötä toteuttaa. Tämä oli ollut sikäli hedelmällistä, että se oli johtanut tutkittavan pohtimaan sitä, miten itse aikanaan tulisi toteuttaa yhteistyötä. Koulun sidosryhmiin tutustuminen -opintojaksolla (SO3b) yksi tutkittava oli päässyt osallistumaan vanhempainvartiin ja -iltaan, vaikka kokemus olikin

jäänyt lähinnä tilanteen observoimiseksi. Muista opinnoista kaksi tutkittavaa mainitsi viimeisen vuoden kurssin Opettajan vuorovaikutusosaaminen, jossa oli käyty kodin ja koulun vuorovaikutusta paitsi teoriatasolla, myös erilaisten demoharjoitusten muodossa. Myös kokeneempien ryhmässä muisteltiin kyseistä vuorovaikutuskurssia ainoana harjoitteluiden ulkopuolisista kursseista, missä kodin ja koulun yhteistyö oli ollut esillä. Kurssia oli pidetty hyvänä, vaikka kritiikkiäkin löytyi.

*kton3N: No toi Opettajan vuorovaikutus -kurssilla on tullu sellasta kyllä jonkun verran. Mut et ei oikeestaan näistä kursseista, niin ei nyt ainakaan heti tuu mieleen mitään muuta, mis ois käsitelty tätä aihetta. Kyl semmosta voi olla, et on ollu, mutta en sit tiä kuinka paljon, jos ei oo jääny mieleenkään. Mutta tää Opettajan vuorovaikutus -kurssi on varmaan semmonen ehkä.*

*knut4N: ...ja sitte mäkin olin siin tilantees se opettaja, joka yritti sitte seurata sitä tilanetta ja anto palautetta. Niin ehkä jotenkin, en mää tiedä ja sit se voi mennä helposti ehkä sellaseks näytelmäksi. Mut edes se, että olis vaikka esimerkkejä niist oikeist kokemuksista.*

Kokeneempien ryhmässä oli vaihtelevia yhteistyökokemuksia muualla suoritettun kokonaiharjoittelun (SO1) osalta. Tämä on ymmärrettävääkin, koska niin sanotuissa kenttäkouluissa ohjaajina toimivilla on tehtävästä tavanomaisesti vähemmän kokemusta kuin normaalikoulun ohjaajilla, jolloin myös ohjauksen määrä ja laatu vaihtelevat enemmän. Suurin osa oli päässyt kyseisessä harjoittelussa ainakin observoijan rooliin arviointikeskustelussa. Seuraava sitaatti tuo kuitenkin esille toisen ääripään aiheen käsittelyssä.

*knut3N: Niin siinähän oli ilmeisesti jossain, siinä oli joku kohta, et piti tehdä joku essee kodin ja koulun yhteistyöstä, niin mekin vaa juteltiin sen mun ohjaajan kans. En mä saanu mitään kosketuspintaa siihen. Et se vaan kerto, et tällasta on, mul on tosi kivat vanhemmat ja that's it.*

Kokonaisuutena oltiin sitä mieltä, että aihe on jäänyt pitkälti puheen ja teorian tasolle myös harjoitteluissa, vaikka opintojaksokuvaukset olisivat antaneet odottaa enemmän. Kohtaamiset huoltajien kanssa olivat olleet lähinnä satunnaisia käytäväkohtaamisia ja oppilasta koskevan tiedon, kuten hammaslääkäriajan, vastaanottamista. Todellisia vuorovaikutustilanteita ei ollut juurikaan ollut.

kton3N: *Tosi monessa harjoittelussa musta tuntuu, et se on siellä tavoitteissa, et tutustutais siihen paremmin, mut en mä kyl oo ihan hirveesti.*

kton4M: *Et kyl tota niinku kodin ja koulun yhteistyötä on meidän opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa kai niinku ollu, niinku mainittu, mut se on jääny aika paljon semmoselle sanan tasolle siellä, ettei oo käytännössä ihan kauheesti siihen perehdytty sitten kuitenkaan.*

Kokeneempien ryhmän miestutkittava myös muistutti, ettei asiasta olisi päässyt perille ilman omaa aktiivisuutta.

knut2M: *Niin kyllä siinä joku kurssi on saattanut missä ainakin sivuttiin asiaa. Niin kyl sitä tuli. Ja siitä puhuttiin että se on aika tärkeä asia, ja se on aika vaikea asia. Mutta se on jääny mun mielestä aika pintapuoliseksi. Et oisin toivonut, että myös ilman omaa aktiivisuutta oltais menty pintaa syvemmälle.*

Vaikka kokeneempien ryhmässä opettajakokemusta oli kertynyt jonkin verran jo sijaisuuksienkin muodossa, niin kokemusta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ne eivät kaikilla olleet kerryttäneet. Lyhyissä sijaisuuksissa tarvittavan yhteydenpidon koteihin oli hoitanut pääsääntöisesti luokan oma opettaja. Yksi tutkittavista pohtikin OKL:n rohkaisevaa roolia sijaisuuksissa.

knut3N: *Et voisko OKL:stä myös rohkeuttaa opiskelijoita ottaan myös sijaisuuksissa jollain tavalla eri roolia. En tiää.*

Poikkeuksena muista sijaisuuskokemuksista kokeneempien ryhmän miestutkittava oli päässyt osallistumaan myös oppilashuoltoryhmän keskusteluihin. Yhteydenpitoa oli ollut myös Wilman kautta ja puhelimitse sekä päivittäisiä kohtaamisia huoltajien kanssa heidän hakiessaan lastaan koulusta. Kaikki edellä mainitut kokemukset olivat olleet hyviä ja rakentavia.

Kokeneempien ryhmästä yksi tutkittava oli parhaillaan ensimmäisessä pidempikestoisessa luokanopettajan määräaikaaisuudessa ja kerryttänyt sitä kautta kokemusta myös kodin ja koulun yhteistyöstä. Epävarmuutta tuoneissa tilanteissa kollegoiden tuki ja neuvot olivat olleet tärkeitä.

knut4N: *Must tuntuu, et me ollaan matikas paljon meiän rinnakkaisluokkaa jäljessä, että me ollaan nyt niin hitaita ja mitäköhän siellä kotonakin aatellaan. Niin sit mä puhuin siitä mun kollegoille sillee, et aaahhh. Sit ne oli vaan sillee, et hei. Se on ihan normaalia, et oppilaat eri luokis on niin erilaisia ja sitten välil täytyy pysähtyä, jos huomaa, että joku asia on vaikee. Et sillaihan sen pitää mennäkin.*

Kokemattomien ryhmässä opettajan sijaisuuksia oli tehty niin vähän, että niistä heillä ei ollut mainittavaa kokemusta kodin ja koulun yhteistyöstä.

## 6.2 Kokemukset muusta yhteistyöstä huoltajien kanssa

Kokemattomien ryhmässä kokemukset huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä muun työn tai esim. harrastusten kautta olivat hyvin vähäisiä. Kahdella tutkittavalla oli kokemusta lasten valmentajana tai ohjaajana toimimisesta liikuntaharrastuksen parista. Vuorovaikutus huoltajien kanssa oli kuitenkin ollut lähinnä vain sitä, että heiltä oli saatu ilmoitukset lastensa osallistumisesta harjoituksiin ja muihin tapahtumiin, ja että heitä näki ohimennen harjoituksissa, jolloin tuli mahdollisesti muutama sana vaihdettua. Kodin ja koulun yhteistyötä ajatellen näistä kokemuksista ei kuitenkaan nähty olevan suurta hyötyä. Korkeintaan ne olivat kasvattaneet rohkeutta jutella huoltajien kanssa.

*kton1N: No lähinnä se toi semmoista; no mä toki olin silloin vielä nuorempi. Et toi sellaista varmuutta, että uskaltaa jutella niiden vanhempien kanssa. Että kokee itensä myös aikuiseks niiden vanhempien rinnalla. Mutta ei ehkä sen enempää juurikaan.*

Kahdella kokeneempien ryhmän tutkittavista oli kokemusta sosiaalialan työstä, josta he katsoivat olevan tulevalle luokanopettajalle apua etenkin haastavien tilanteiden kohtamisessa. Toinen heistä mainitsikin, että myös OKL:n luennoille olisi hyvä saada joskus näitä ihmisiä puhumaan ja vastaamaan opettajaopiskelijoiden kysymyksiin.

## 6.3 Yhteistyön ja eri yhteistyömuotojen merkitys

Sekä kokemattomien että kokeneempien ryhmässä kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys nähtiin lapsen kasvun ja oppimisen tukemisessa. Yhteiset, lasta koskevat kasvat- ja oppimistavoitteet sekä tiedon molemminpuolinen jakaminen auttavat paitsi lasta, myös opettajaa ja huoltajia tehtävissään.

kton4M: *No ylipäättänsä on hyvin tärkeä siinä, kun sitä kasvatustyötä tehdään aika lailla yhdessä sillee koulu ja vanhemmat, mut toki vanhemmat ja koti on se pääpaikka, mikä on sit kasvatuksesta vastuussa, mut koululla tietenkin on tällöinen opetuksellinen päämäärä sit siinä enempi.*

knut2M: *Mä jotenkin ajattelen niin, että kodissa on sen lapsen suurimmat asiantuntijat, ja sitä kautta mä uskon, että sen kodin ja koulun yhteistyön kautta voi saada merkittävää apua sun työhön ja varsinkin siihen oppilaan tuntemukseen. Että sujuva yhteistyö kodin ja koulun välillä on merkityksenä erittäin suuri.*

Kokeneempien ryhmässä tuotiin esille yhteistyön merkityksen korostuminen ongelmatilanteissa ja erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla.

knut1N: *...ainakin silloin, jos oppilaalla on jotain ongelmia koulussa, niin silloin sillä on ihan valtava merkitys, et miten se kodin ja koulun yhteistyö toimii...se korostuu silloin, jos se on erityisoppimista. Niin silloin sitten se on varmaan kaikkein tärkeintä, et se vuorovaikutus toimii, jos on jotain mitä täytyy yhdessä selvittää ja saada eteenpäin. Ja varmaan helpottaa, että vanhemmilla ja opettajalla on sama käsitys sen lapsen ongelmista.*

Eri yhteistyömuotojen osalta henkilökohtaista, kasvokkain tai puhelimitse tapahtuvaa, vuorovaikutusta pidettiin tärkeänä huoltajiin tutustumisen ja hyvän vuorovaikutussuhteen luomisen kannalta sekä käsiteltäessä oppilaan oppimiseen tai koulunkäyntiin liittyviä haasteita tai muita vaikeampia asioita. Kasvokkain tai puhelimitse tapahtuvan vuorovaikutuksen etuna nähtiin mm. se, että väärintulkintojen riski on vähäisempi.

kton3N: *... mä ylipäättään oon aina sitä mieltä, et jos on joku vähän vaikea asia tai joku ongelma, niin mä mieluummin tapaan henkilökohtaisesti, et siin on jotenkin helpompi*

*puida sitä ja puhua siitä. Et ehkä sitä jos olisi jotain just ongelmia, niin ehkä se kasvokkainen on tärkeempi.*

*kton2N: ... et se yhteistyö tapahtuisi enemmän kasvotusten tai puhelimitse, jossa pystyisi oikeesti kommunikoidaan; kuuleen äänensävyistä tai näkeen ilmeestä, et millä lailla se toinen sen asian tarkoitti. Eikä sitä jotain Wilmaviestejä tai sähköposteja, mis voi ymmärtää tosi väärin.*

Kokeneempien ryhmässä henkilökohtaiset tapaamiset nähtiin merkityksellisinä myös luottamuksen rakentamisessa opettajan ja huoltajien välillä. Naispuolisen tutkittavan mukaan opettajan on henkilökohtaisissa tapaamisissa lisäksi helpompi kuunnella huoltajia ja ottaa heitä yksilöllisemmin huomioon.

Haasteena pidettiin ajan riittävyyttä. Henkilökohtaiset tapaamiset, mukaan luettuna vanhempainvartit ja arviointikeskustelut, vaativat opettajalta aikaa, jota ei kuitenkaan ole liiaksi. Kunnollinen tutustuminen huoltajiin, hyvän vuorovaikutussuhteen luominen sekä muidenkin kuin akuutimpien oppilasta koskevien asioiden käsittely vaatisi aikaa, jonka riittävyyttä kuitenkin epäiltiin.

*kton2N: Lähinnä ehkä siinä huolettaa, kun tulee ihmisten kanssa kuitenkin hyvin toimeen, niin se ajan riittävyys. Oishan tosi kiva pitää jokaiselle vanhemmalle vaikka tunnin mittanen vanhempainvartti ja kohdata se vanhempi, mut ei resurssit riitä, nii semmonen vartti; siin kerkeää just kiireellä sanoo kaikki. Et vaikka just huolestuttavat asiat, jos sellaisia on, muttei paljoa muuta. Eikä oikeestaan tutustumaan kunnolla, mikä loisi kivasti pohjaa sille vuorovaikutussuhteelle useammalle vuodelle. Ja kun sä mainitsit arviointikeskustelut yhdeksi yhteistyömuodoksi, niin siinäkin huolettaa miten opettajalla riittää resurssit ajankäytön suhteen. Et jotenkin se, mistä ottaa aikaa. Kun haluais mahdollisimman paljon kasvotusten keskustelemaan.*



Kokeneempien ryhmän miestutkittava nosti esille kirjallisen viestinnän merkityksen dokumentaation näkökulmasta.

*knut2M: ... silloin sulla on aina mustaa valkoisella et mitä sä oot sanonu tai mitä sulle on sanottu. Niin sit sä voit palata aina siihen asiaan... niin siitä (puhelusta) ei jää mitään lokikirjamerkintää, paitsi just että sä oot soittanut sen puhelun.*

Wilma nähtiin tehokkaana ja tärkeänäkin päivittäisen yhteydenpidon välineenä kotien suuntaan esim. tiedotettaessa koulun tai luokan yleisistä asioista, kuten tulevista tapahtumista.

*kton2N: Et siis toki se on tosi hyvä työväline, et se on yks paikka mihin voi laittaa viestejä ja laittaa kaikille vanhemmille saman. Et onhan se tosi hyvä alusta esim. tiedottamiselle, et mitä kaikkee täl viikol tulee tapahtumaan. Et tosi hyvä sellaseen ja muutenkin sellaisiin asioihin, jotka pystyy helposti viestillä ilmoittamaan.*

Kokemattomien ryhmän miespuolinen tutkittava nosti Wilman jopa tärkeimmäksi yhteydenpitomuodoksi. Perusteena hän piti sitä, että arjen työssä henkilökohtaisemmat yhteistyömuodot jäävät joka tapauksessa vähemmälle, jolloin Wilma ja muu kirjallinen viestintä painottuvat luonnostaan.

*kton4M: ... kyl mä uskon, et tää kirjallinen puoli on semmonen aika niinku päivittäises toiminnas se kaikista tärkein kuitenkin, et se Wilma -viestit ja näin. Et kaikki tämmöset merkinnätkin mitkä Wilmaan tulee, niin. Et mä korostan sen Wilman merkitystä tämmösenä päivittäisenä yhteydenpitovälineenä, viikoittaisena ja koko siinä skaalassa se Wilma on varmaan mun mielestä se tärkein kuitenkin. Ja tämmönen niinku kirjallinen yhteistyö. Ja ne loppupeleissä ne suullinen ja tämmönen henkilökohtanen tapaaminen jää aika vähälle sit kuitenkin. Et se mun mielestä painottuu kuitenkin siihen kirjalliseen aika paljon.*

Wilman käytettävyyttä kuitenkin myös epäiltiin. Sen kautta viestinnän kotien suuntaan nähtiin herkästi olevan negatiivissävyytteistä ja tästä johtuen myös huoltajien tavoitettavuutta sen kautta epäiltiin. Yksi kokemattomien ryhmän naispuolisista tutkittavista nostikin perinteisen reissuvihon Wilman edelle, mikä myös vastuuttaisi oppilaita viestin välittämisessä kotiin.

*kton1N: Ja mä ehkä haluan pitää kuitenkin jollain tavalla tai musta tuntuu, että reissuvihossa kulkee jotenkin tosi positiivisempaa, positiivishenkisempää asiaa kuin Wilmassa. Lisäks siinä on oppilaalla se vastuu, että oppilaan kautta menee se tieto, kun Wilmassa taas ei mee. Et mun mielestä se on hyvä juttu. Et mä tykkään siitä reissuvihosta.*

Kokeneempien ryhmässä ajateltiin, että Wilman käyttö tulee kokemuksen myötä selkiintymään.

*knut2M: Ehkä semmoinen, että tällaiset nykypäivän Wilma-merkinnät, niin kyl mä koen sen myös aika työlääksi kokemukseksi. Että kuinka paljon sitä asiaa pitää tuputtaa sinne kotiin. Niin ehkä sitten kun saa vielä kokemusta lisää ja lisää, niin se varmaan sitten jossain kohtaa löytyy se oma, kultainen keskitie. Että mitä sinne kannattaa pistää ja mitä ei. Että niin paljon sinne voi pistää kuin vain haluaa.*

Muista kodin ja koulun yhteistyömuodoista kokemattomien ja kokeneempien ryhmässä mainittiin vanhempainillat sekä erilaiset yhteistyöprojektit, kuten että huoltajat kävisivät esittelemässä omia ammattejaan koululla. Vanhempainiltojen merkitys nähtiin yleisten asioiden, kuten koulun ja luokan sääntöjen ja toimintatapojen käsittelyssä, mutta myös yhteishengen ja osallisuuden kokemuksen rakentamisessa.

kton1N: *Must tuntuu jotenkin, että semmonen yleinen, että vanhemmat jotenkin ajattelee, että ne on semmosia pakkopullajuttuja. Et niissä ei periaatteessa oo siihen omaan lapseen liittyviä juttuja. Mut on ne tottakai semmoisia elementtejä just, jotka nostattaa yhteishenkeä ja sitä molemminpuolista vuorovaikutusta. Et tehdään siitä positiivisempaa, kun tehdään sitä yhdessä. Et varmaan kun vanhemmatkin pääsee mukaan siihen toimintaan mitä koulussa tapahtuu, et mimmosta se toiminta on. Et helpottaa sitten, kun hekin osallistuu siihen vuorovaikutukseen.*

knut3N: *Mut sit toki taas vanhempainilloissa niin ihan tämmöset informatiiviset asiat, et ne käydään silloin läpi ja tällasii koulun toimintatapoja ja sääntöjä. Et sit vois ehkä olla tai et vanhemmat on siin kohtaa ehkä vähän vastaanottavaisempi.*

Kokeneempien ryhmässä vanhempainillat nähtiin myös tehokkaana muotona käsitellä kollektiivisia ongelmia. Henkilökohtaisempien ongelmien käsittelyyn vanhempainillat eivät kuitenkaan sovellu.

Yksi kokeneempien ryhmän naistutkittavista pohti myös blogia työkaluna kodin ja koulun yhteistyössä. Sen avulla koulun arki voitaisiin hänen mukaansa tehdä läpinäkyvämmäksi kotien suuntaan. Sen kautta mahdollisesti esitettävä julkinen kritiikki opettajaa kohtaan ei häntä arveluttanut.

#### 6.4 Yhteistyön onnistumiseen vaikuttavat tekijät

Sekä kokemattomien että kokeneempien ryhmän tutkittavat pitivät kodin ja koulun yhteistyön onnistumisen kannalta tärkeinä elementteinä mm. opettajan myötätuntoisuutta sekä opettajan ja huoltajien välisen luottamuksen ja avoimen vuorovaikutuksen rakentamista alusta saakka.

kton2N: *Noo, just sellanen, no avoimuus, et opettaja on avoin niille vanhemmille; heti jos tulee jotain lasta koskevia asioita, joista olis hyvä informoida vanhempia. Et heti ker-  
too, eikä niin et vasta kuukauden jälkeen, et eikse lapsi oo kertonu tai jotain. Et voi luottaa  
siihen, et opettaja informoi lapseen liittyvistä ja yleisistä kouluun liittyvistä asioista,  
mistä vanhempien olis hyvä tietää.*

knut2M: *Tottakai luottamus, eli mä ajattelen että se luottamus rakennetaan heti alusta  
saakka sille tasolle että sekä kodista että koulun puolesta ollaan rehellisiä ja avoimia  
asioissa ja uskalletaan puhua myös vaikeista asioista, mitä tulee eteen.*

Yhden kokeneempien ryhmän tutkittavan mukaan opettaja määrittelee pitkälti yhteistyön  
onnistumisen edellytykset.

knut1N: *Noo kyl mä ajattelen, että opettaja aika vahvasti määrittelee sen, että miten ak-  
tiivista se kodin ja koulun yhteistyö on. Ja millä tavalla kotiin infotaan. Et haluaks se  
tehdä joka viikko selvityksen, että mitä lapset on tehneet. Tai onko se vaan sellaisista  
vuosittaisista juhlapäivistä infoamista. Et se on aika pitkälle opettajasta kiinni miten ak-  
tiivista se on.*

Kokeneempien ryhmässä nähtiin, että vaikeampienkin asioiden käsittely on helpompaa,  
jos luottamus kodin ja koulun välillä toimii, jolloin myös opettaja voi luottaa siihen, että  
kotona reagoidaan esille tuleviin asioihin. Eräs ryhmän naispuolisista tutkittavista kertoi,  
ettei hän ottaisi kotiin yhteyttä jatkuvasti, jos kyseessä olisi esim. jatkuvasti levoton op-  
pilas, mutta nähdessään rauhallisella oppilaalla muuttunutta, levotonta käytöstä, hän var-  
maankin yhteyttä ottaisi. Samassa yhteydessä hän toteaa, että yhteydenpidon aktiivisuus-  
della voi olla ratkaiseva merkitys kodin tuntemuksiin yhteistyöstä.

knut4N: *Et siit vois tulla jotenkin niitä kahnavuksia sitte jonkun kanssa. Et jos kotona kokee, et mulle ei oo sanottu, mulle ei oo kerrottu.*

Kokemattomien ryhmässä pidettiin tärkeänä myös sitä, että vaikka opettaja asemansa puolesta onkin velvollinen olemaan aloitteellinen kodin ja koulun yhteistyössä, niin pidemmän päälle molempien osapuolien tulisi olla aktiivisia. Tärkeäksi koettiin myös se, että kodin ja koulun yhteistyötä tehtäisiin molemmin puolin positiivisessa ja kannustavassa hengessä. Opettajaa tässä uskottiin auttavan se, että nähdään myös lapsen vahvuudet ja huomataan kertoa kotiin niistäkin, eikä pelkästään negatiivisista asioista.

kton3N: *No se, et just kotonakin nähtäis se, että ei olla tavallaan sitä opettajaa vastaan, vaan et nähtäis se, että ollaan niinku yhteistyössä, et otettais vastaan sieltä sitä yhteistyötä myös. Et mä olen paljon kuullu sitä, et ollaan sillee, et koko ajan sieltä Wilmasta nyt tulee jotain ja tälleen, et ei olla oikein ehkä kiinnostuneita. Ja sit toisaalta taas, et koulullahan on kuitenkin se velvollisuus olla se alullepanija tavallaan siinä yhteistyössä. Että kummaltakin taholta sellast...et kuinka tärkeenä ite pidetään sitä yhteistyötä. Kuinka tärkeenä pidetään ite sitä, että tiedetään niistä koulus tapahtuvista asioista.*

kton2N: *Ja sekin, mil tyylil se opettaja vuorovaikuttaa vanhempien kanssa, ettei oo vaan sillain, et nyt on huonosti nää ja nää asiat, vaan lähtis liikkeelle tommosenkin asian kohdatessa, missä pitäis sanoo jotain negatiivisempaa tai tämmöstä, mis ois niinku kehitettävää, niin lähettäis niistä vahvuuksista. Et sit kun se on kuitenkin sen vanhemman oma laps, et siin voi tulla kumminkin, et opettajankin pitäis osata vähän miettiä. Et jos se asettuis sen vanhemman asemaan, niin millä tavalla haluis, et ollaan tekemisissä.*

Yksi kokeneempien ryhmän tutkittavista tuo esille ajatuksen jopa oppilaan ottamisesta mukaan henkilökohtaiseen tapaamiseen. Toinen tutkittava taas tyrmää yhteistyön yksilöllisen luonteen kotien kanssa.

knut3N: *Mut se on myös tärkeä kohdata heti alus ne ihan henkilökohtaisesti. Myös sillee kaksisteen ja myös ehkä niin, et ne oppilaatkin olis mukana.*

knut1N: *Mut mun mielestä opettajat, me ei olla asiakaspalvelijoita. Mun mielestä meidän ei tarvitse palvella ketään kotia tai vanhempaa, jos ei olla tyytyväisiä. Et siis tottakai, jos joku on vinksallaan siinä opetuksessa. Mut mä ajattelen, ettei opettajat oo mitään asiakaspalvelijoita, et kodit vois haluta jotain erityisiä juttuja just heidän lapsilleen.*

Kokemattomien ryhmän miestutkittava nosti esille myös opettajan pedagogisen osaamisen, argumentointitaidot ja taidon esittää näkemyksensä ymmärrettävästi huoltajille, jolloin mm. ristiriitatilanteissa on helpompi lähteä etsimään yhteistä ymmärrystä ja tavoitteita.

kton4M: *Et siin voi tulla semmossii yllättävii tilanteita ja ehkä vähän ristiriitaakin joskus, mut kyl niistäkin varmaan selvittään sitten, että. Ja opettajan pitää osata viestiä siinä semmosessakin tilanteessa ymmärrettävästi ja osata perustella, että minkä takia siellä on näin. Ja minkä takia joku osaaminen on tällasta ja tällasta ja mihin se perustuu ja näin, että. Sellaset yleiset argumentaatiotaidot on tosi tärkeitä tällasissa henkilökohtasissa ja kirjallisissakin yhteydenpitotilanteissa.*

Myös yksi kokeneempien ryhmän naistutkittavista nosti esille opettajan tukeutumisen ammattitaitoonsa ristiriitatilanteissa ja luottamuksen rakentamisen sitä kautta. Toisaalta molemmissa ryhmissä tuotiin esille myös näkemys siitä, että toisten kanssa yhteistyö vain toimii paremmin kuin toisten, eikä yhteistyötä aina saada yrityksistä huolimatta toimimaan toivotulla tavalla.

kton4M: *Mut toki siinä on sitten varmaan niinku semmonen, no yleinen persoona varmaan on kans sillai, mikä vaikuttaa siihen, et henkilökemiaa ja tällee näin. Et jos on kovin*

*erilainen persoona, niinku opettajan ja huoltajan välillä, niin kyllä se saattaa vaikuttaa siihen. Ja sit jotkut tulee tosi hyvin toimeen ja näin. Siihen saattaa vaikuttaa monet tommoset henkilökohtaset asiat.*

Yksi kokeneempien ryhmän tutkittava nosti esille näkemuserot ja huoltajien epäluottamuksen. Hänellä oli omakohtaista kokemusta tilanteesta, jossa huoltajien suunnasta oli ollut luottamuspulaa.

*knut1N: Siinä voi opettajalle tulla aika nopeesti voimaton olo, jos ei kotoa saa mitään tukea siihen. Tai ette välttämättä nää asiaa samalla tavalla tai ette pysty keskustelemaan siitä. Sit mä ajattelen, et se saattaa olla aika raskas tekijä, jos on semmoisia vanhempia, jotka ei oo tyytyväisiä opetuksen tasoon tai nostaa haloon turhasta. Että mun edellisessä työpaikassa me hoidettiin meidän työt niin hyvin kun olla ja voi, mut sit vanhempi oli sit todella tarkka. Et välillä se ajeli päiväkodin pihaan siinä ympäri ja katto onko kaikki kunnossa. Ja koko ajan sieltä tuli sellaista epäluottamuslausetta meitä henkilökuntaa kohtaan, niin se oli kyllä aika kuormittavaa. Ja hän oli itse korkeakoulutettu ja tiedosti sen takia todella paljon asioita.*

Lisäksi sama tutkittava nosti esille vanhempien mahdolliset ennakkoluulot opettajaa kohtaan, jolla ei ole omia lapsia. Hänen itsensä mielestä sillä ei kuitenkaan olisi vaikutusta opettajan työn sujuvuuteen. Kokemattomien ryhmän naispuolisten tutkittavien keskuudessa huolta herätti myös huoltajien suhtautuminen heidän nuoreen ikäänsä ja kokemattomuuteensa opettajina.

*kton3N: ...mut sit mua jännittää enemmän just se, et miten mä saan, ku mä oon niin nuorikin ja tälleen, niin sitten et miten tavallaan ne vanhemmat suhtautuu itteen. Et ku mä oon niin nuori, mulla ei oo lapsia ja en oo koskaan tehny hirveesti vielä näitä töitä harjottelujen lisäksi, niin miten ne suhtautuu. Ja miten siihen sais semmosen, et mä oo nyt kuitenkin se opettaja tässä.*

Kokeneempien ryhmässä kahdella muulla naispuolisella tutkittavalla nousi esille työskentely vanhempien kanssa jonkinlaisena “mörkönä”. Sitä perusteltiin sillä, että monilla opettajaksi opiskelevilla oli tuttavina, jotka toimivat opettajina, joten heiltä saattoi kuulla monenlaisia ikäviä tarinoita. Toisena perusteena oli, että monet opettajaksi opiskelevat saattoivat kokea lasten kanssa työskentelyn luontaiseksi alueekseen, kun taas aikuisten kanssa työskentely jännitti. Toinen tutkittavista kuitenkin totesi, että kokemuksen myötä tällaiset ajatukset ovat hälvenneet eikä asiassa ole ollutkaan mitään niin erikoista.

### 6.5 Kokemukset opintojen valmistavuudesta kodin ja koulun yhteistyöhön

Kokemattomien ryhmässä opintojen nähtiin valmistaneen kodin ja koulun yhteistyöhön ennen kaikkea vuorovaikutustaitojen kehittymisen kautta. Vaikka kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta ei Opettajan vuorovaikutusosaaminen -opintojakson lisäksi muuten erityisesti oltukaan harjoiteltu, saatikka saatu siitä juurikaan käytännön kokemusta, niin luokanopettajaopintojen yleisesti nähtiin kehittäneen vuorovaikutustaitoja ja siltä osin myös valmistaneen kodin ja koulun yhteistyöhön. Tutkittavat nimesivätkin johdonmukaisesti vuorovaikutustaidot yhdeksi vahvuuksistaan. Huolta naispuolisten tutkittavien keskuudessa herätti kuitenkin selviytyminen yhteistyöstä niin sanottujen haastavien huoltajien kanssa. Kokemattomien ryhmässä opintojen valmistavuus kodin ja koulun yhteistyöhön nähtiin kokonaiskuvan osalta jääneen heikoksi. Kokeneempien ryhmässä koulutuksen antamat valmiudet kodin ja koulun yhteistyöhön nähtiin enimmäkseen puutteellisina tai ainakin kokonaiskuvan jääneen vajavaiseksi, vaikka kokemattomien ryhmän tapaan todettiin OKL:n kehittäneen vuorovaikutustaitoja. Yhden tutkittavan mielestä koulutuksen antamat valmiudet olivat hyvät.

*knut3N: No aika huonot. Mut et tavallaan, ku sit ku mä koen kuitenkin, et niitten vanhempien kans on kaikkein tärkeint, et sä tutustut heihin ja kuuntelet ja osotat, että täällä homma toimii ja tällee, niin kylhän se nyt kehittyy tommonen tapa ottaa vanhemmat vastaan, niin täs OKL:län aikana.*



kton4M: *No totta kai täs opintojen aikana tämmöset vuorovaikutustaidot on mun mielestä kehittynyt, ja tässä kuitenkin viis vuotta nyt melkein opiskeltu opettajaks, niin kyl siinä väkisinkin tulee oltua tekemisissä toisten ihmisten kanssa ja sitä kautta kehittyä tämmöset yleiset vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset taidot varmaan, et se siinä varmasti auttaa tässä vanhempien ja koulun välisessä yhteistyössä sit työelämässäkin. Mutta en mä tiedä; yleinen tämmönen kasvaminen mikä tapahtuu opettajaopinnoissa, niin varmasti se auttaa näissä sitten niinku laajalla skaalalla tässä kodin ja koulun yhteistyössä työelämässä.*

Kokemattomien ryhmän miespuolinen tutkittava oli selvästi luottavaisin valmiuksiinsa suoriutua kodin ja koulun yhteistyöstä, vaikka opintojen ulkopuolista kokemusta opettajan työstä hänellä oli kaikista vähiten. Hän myös katsoi, että kodin ja koulun yhteistyö on osa-alue, jonka todella oppii vasta työelämässä ja johon opinnot eivät välttämättä nykyistä enempää voisikaan valmistaa.

kton4M: *No onhan siinä pientä alkeita käyty läpi ja tälleen näin, mut kyl mä näen, et siellä työelämässä vasta ne kehittyä sit oikeesti, että. Että se on se työelämän tehtävä sitten oikeestaan kehittää mun nähdäkseni niitä enempi, ja ei täs oo niinku kauheesti siihen viel päässy perehtymään oikeestaan, ja se käytännön yhteistyö; se on se tärkein. Siinä oppii eniten, eikä sitä oo voinukkaan olla vielä niin paljon tässä opintojen aikana mun nähdäkseni.*

Yksi kokeneempien ryhmän naispuolisista tutkittavista katsoi, että sosiaalisilla taidoilla on opintojen sisältöä suurempi merkitys kodin ja koulun yhteistyössä pärjäämisessä.

knut1N: *Mä jotenkin ajattelen, että kodin ja koulun yhteistyö on sellaista, että jos sulla on vähääkään sosiaalisia lahjoja, niin kyllä sä sen handlaat.*

Yksi kokeneempien ryhmän naistutkittavista koki, että opintojen valmistavuus oli jäänyt vajaaksi kuitenkin myös vuorovaikutustaitojen osalta. Hänen mielestään vertaispalautetta ei osattu antaa opintojen jälkeenkään. Hän itse oli tottunut aiemmissa opinnoissaan siihen, että töitä ruodittiin kovallakin kädellä, mikä edesauttoi oppimista. Luokanopettajaopintojen kohdalla näin ei ollut kuitenkaan ollut, vaan enimmäkseen puhuttiin “hampurilaismal-leista”, joiden avulla palautteenannossa pyrittiin löytämään aina jotakin hyvää. Sama tutkittava kuitenkin myös totesi, että opintojen valmistavuutta oli hankala arvioida, koska ei voinut olla ihan varma, mikä tuli opinnoista ja mikä taas jostain muualta. Tällainen oppimisen pirstaloituneisuus oli hänestä silti hyvä asia. Vuorovaikutusasioiden osalta hän myös totesi, että kuluvassa opettajan määräaikaaisuudessaan hän oli joutunut aloittamaan lähes nollasta. Kokonaiskuva opinnoissa oli jäänyt puutteelliseksi.

## 6.6 Opintojen kehittäminen

Kokemattomien ryhmässä opintoja toivottiin kodin ja koulun yhteistyön osalta kehitettävän ennen kaikkea käytännönläheisempään suuntaan. Nyt kokemukset olivat jääneet pääosin yhteistyön käsittelyyn teoriatasolla. Tutkittavat kaipasivat opintoihin enemmän oma-kohtaista tai jaettua kokemusta kodin ja koulun yhteistyön erilaisista muodoista ja niiden sisällöistä sekä haastavista vuorovaikutustilanteista huoltajien kanssa. Lisätietoa ja -kokemusta kaivattiin erityisesti vanhempainilloista ja -varteista sekä arviointikeskusteluista. Näihin osallistumisen rinnalle tutkittavat esittivät myös toteutusta, jossa kokeneet opettajat jakaisivat kokemuksiaan ja tietojaan kodin ja koulun yhteistyöstä, ja jossa opiskelijat voisivat esittää heitä askarruttavia kysymyksiä aiheesta ja pohtia vaikkapa ryhmissä erilaisia esimerkkitilanteita. Otollisimpana aikana kodin ja koulun yhteistyön konkreettisemmalle harjoittelulle pidettiin opintojen loppuvaihetta, jolloin siitä saisi ehkä eniten ammennettua jo pidemmälle harjaantuneiden pedagogisten taitojenkin myötä.

*kton2N: Just että opettajat tulisi kertomaan heidän omastaan. Ei mitkään professorit tai harjoittelukouluopettajat; tai toki hekin vois tulla. Mutta ihan että opettajat tulisi kerto-  
maan miten he tätä huoltajan kanssa tehtävää yhteistyötä toteuttaa ja millaisia tilanteita*

*voi tulla vastaan ja miten niistä selviytyy. Ja minkä verran he tekee ja mitä he tekee vanhempien kanssa. Ja että opiskelijat sais kysyä kysymyksiä, koska niitä riittäis. Että olis joku, joka vaan vastailis. Että me saataisiin kysyä esimerkkitilanteita. Että saataisiin mieltä jotain esimerkkitilanteita ja haastavia tilanteita ja mieltä vaikka koko ryhmän kesken miten toimittais.*

*kton4M: Niin ja kuitenkin tuolla mainitaan harjoitteluiden ja muiden tämmösissä opetus-suunnitelmissa, et pitäis olla myös kodin ja koulun yhteistyötä siellä, niin mikäs sen parempi, ku tulis tämmönen joku oikee tilanne, missä pääsis kattoon sitä, et milt se oikeesti näyttää tommosessa vanhempainvartis tai arviointikeskustelus tai vaikka vanhempainillassa. Voishan se olla. Tois vähän tämmöst käytännön konkretiaa siihen, et mitä opetus-suunnitelmissa mainitaan, et kun se jää niin paljon tohon sanahelinän tasolle tässä nykyään, että.*

Myös kokeneempien ryhmässä peräänkuulutettiin aiheen käytännönläheisempää käsitteilyä ja katsottiin, että tilanteiden tulisi olla aitoja esimerkiksi demoilla tehtyjen näytelmien sijaan. Tosin yksi tutkittavista ei nähnyt opintojen kehittämiseksi tarvetta kodin ja koulun yhteistyön osalta. Hän piti myös opintojen nykyistä ajoitusta hyvänä.

*knut1N: En mä välttämättä, mä ehkä aattelin ettei se oo semmonen mitä tarvis enemmän. Et ois jotain semmoista mihin mä enemmän panostaisin. Jokainen varmaan vähän niinku ymmärtää että millä tavalla sä puhut ja mitä informaatiota ne vanhemmat tarvii ja kaipaa ja näin. Et muut osa-alueet on ehkä semmoisia mitkä vaatis enemmän, esim. erityispedagogiikka enemmän sellaisia painoalueita mitä pitäis kehittää näissä harjoitteluisissa. Mä jotenkin ajattelen että kodin ja koulun yhteistyö on sellaista, että jos sulla on vähääkään sosiaalisia lahjoja, niin kyllä sä sen handlaat.*

Kokeneempien ryhmässä esitettiin myös näkemyksiä siitä, etteivät opiskelijoiden mahdollisuudet kehittää itseään kodin ja koulun yhteistyössä ole harjoitteluisissa välttämättä

yhtäläiset. Paljon on kiinni omasta aktiivisuudesta ja erityisesti ohjaavasta opettajasta. Tähän toivottiinkin parannusta.

*knut2M: Et kyl sitä on saanu vähän kaivaa niiltä ohjaavilta opettajilta, että mitä kaikkea se pitää sisällään ja miten sitä voi hyödyntää. Ja minkä teet itsellesi vaikeaksi, jos teet. Että mitkä on ne kompastuskivet. Mutta toisaalta se oma aktiivisuus on auttanut, että on saanut tietoa ensimmäisten harjoitteluiden aikana. Ja myös hyvät ohjaavat opettajat ovat olleet osasy siihen. Että varmaankin jotkut ohjaavat opettajat eivät olisi, vaikka olisi yrittänyt kaivaa tietoa, niin ei olis välttämättä ollu aikaa sulle.*

Yksi kokeneempien ryhmän naispuolisista tutkittavista toi esille itselleen osuneen ohjaavan opettajan merkityksen myös nykyisestä opettajan työstään käsin.

*knut4N: Mut jotenki ilman, että se mun kahden ensimmäisen harjottelun ohjaaja on mahdollistanu sen, et mä oon päässy seuraamaan, koska mä tiedän, et todella moni ei oo päässy. Niin mun kosketuspinta tohon ennen tota työtä olis ihan siis tosi minimaalinen.*

Vaikka suurin osa tutkittavista oli päässyt opintojen aikana jollakin tasolla tutustumaan Wilmaan, niin myös sen osalta opintoja toivottiin kehitettävän monipuolisempaan ja käytännöllisempään suuntaan.

*kton1N: Käytännössä myös joku Wilma-harjoittelu ei ois ollenkaan huono. Siinähan on nykyään ihan järkyttävä määrä niitä uusia toimintoja.*

*knut2M: Et nyt oli just päättöharjoittelussa se tunnin Wilma-koulutus, niin sekin antoi jo jotain. Mut se, et menis vähän pintaa syvemmälle; et kaikkee mitä sillä vois tehdä, et minkälainen työkalu se on.*

Vaikka tutkittavat toivoivat enemmän konkretiaa kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen, ja että olisi mahdollisuus esim. observoijan roolissa osallistua erilaisiin tilanteisiin, niin samalla esitettiin kuitenkin myös epäilyksiä tällaisen toteuttamismahdollisuuksista.

*kton1N: ...mut mä mietin, et miten sitä vois periaatteessa harjoitella, niin se on kyllä aika vaikeeta. Et en mä tiedä saisko niihin harjoitteluihin jotenkin enemmän, että opettajan roolia vietäis sinne yhteistyöhön päin, ettei vaan niiden oppituntien pitämistä.*

*kton4M: No se, et on hyvä tietää täst kodin ja koulun yhteistyöstä, mutta. No jos sen saa vaan kätevästi jotenkin sinne, vaikka harjoitteluihin. Et se on vähän vaikee oikeesti järjestää ehkä semmosta tilannetta. Niin sen mä näen ehkä vähän haastavaksi tän opettajankoulutuksen ja niitten ketkä järjestää niitä, niin niitten kannalta, että.*

Kodin ja koulun yhteistyön mahdollisten lisäopintojen pakollisuudesta oltiin molemmissa ryhmissä kahta mieltä. Perusteluissa kaikille pakollisuudesta nostettiin esille se, että kodin ja koulun yhteistyö on merkittävä osa opettajan työtä ja tulee siten kaikilla työelämässä eteen. Vapaavalintaisuutta puolestaan perusteltiin sillä, että joillakin voi sijaisuuksien myötä olla jo enemmänkin kokemusta yhteistyöstä, jolloin opinnoista ei ehkä olisi vastaavaa hyötyä kuin kokemattomammille. Vapaavalintaisena opintoja voitaisiin tällöin valita oman tarpeen mukaan. Myös mahdollisten resursseihin tai opetussuunnitelmamuutoksiin liittyvien haasteiden näkökulmasta vapaavalintaisia opintoja pidettiin realistisempina.

*kton1N: ...ehkä pakollisina, koska kaikkihan siihen joutuu jossain vaiheessa. Et musta se olis hyvä, et olis pakollisina, koska se on aika suuri osa tätä työtä kumminkin.*

kton3N: *Niin, et tarviiks mä tätä vai en. Et jotkuthan voi, et on tehny jo pitään hommia, niin ei ne sit välttämättä koe tarvitsevansa niin paljon sitä ohjausta siihen, mutta sit taas, ku mul on vähän tää näkökulma, että en oo oikeen tehny, niin ehkä se vapaavalintaisuus ois siin mielessä hyvä.*

Suurin osa kokeneempien ryhmän tutkittavista resursoisi opintoja enemmän kodin ja koulun yhteistyön suuntaan.

knut2M: *Et aika paljon me ollaan tehty tutkimuskursseja tässä mun viiden vuoden aikana ja itsestäni ei tule tutkijaa; Itsestäni tulee ainakin opettaja. Niin siinä mielessä ajattelin, että jos me opettajaks koulutetaan itemme, niin eiks siinä koulutuksessakin pitäis olla paljon sellaista, mitä siinä työssä sitten itse tehdään.*

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä oli sekä kokemattomien että kokeneempien ryhmässä kertynyt opintojen kautta melko vähän. Tasapuolisimmin kokemuksia oli kertynyt niin sanotuissa kenttäkouluissa suoritetuissa harjoitteluissa, vaikkakin yhteistyö huoltajien kanssa oli rajoittunut tiettyihin yhteistyömuotoihin. Teoriaopinnoista ainoastaan Opettajan vuorovaikutusosaaminen -opintojakso oli tutkittavien kokemusten mukaan tarjonnut eväitä kodin ja koulun yhteistyöhön. Opintojakson demoilla oli opiskelijoiden kesken harjoiteltu myös kodin ja koulun välisiä vuorovaikutustilanteita, mikä oli hieman tuonut myös konkretiaa aiheen käsittelyyn. Tilanteiden näytelmällisyyttä kuitenkin myös kritisoitiin. Käytännön aidoille tilanteille koettiin suurta tarvetta.

Opetusharjoitteluissa mahdollisuus osallistua kodin ja koulun yhteistyöhön oli tutkittavien kertoman mukaan ollut paljon riippuvaista ohjaavasta opettajasta. Toiset opettajat olivat mahdollistaneet osallistumisen esim. vanhempainiltoihin ja arviointikeskusteluihin ja toisten ohjaajien kohdalla kokemusta oli saatu ainoastaan Wilman käytöstä. Toisaalta tutkittavat toivat esille myös oman aktiivisuuden merkityksen siinä, miten kodin ja koulun yhteistyö oli harjoitteluissa ollut mukana. Luokanopettajaopintojen kehittämisen näkökulmasta ohjaajakohtaiset eroavaisuudet kodin ja koulun yhteistyön kohdalla on kysymys, jota tulostemme valossa olisi syytä tarkastella. Tulisiko opetusharjoitteluissa kiinnittää enemmän huomiota opiskelijoiden mahdollisuuksien tasa-arvoon, mitä tulee kodin ja koulun yhteistyöhön tutustumiseen tai sen harjoitteluun. Esimerkiksi yhtenäistämällä kodin ja koulun yhteistyön käsittelyä ja toteuttamista koskevat normaalikoulun harjoittelutavoitteet ja -ohjeistukset tai kiinnittämällä enemmän huomiota siihen, että ohjaavat opettajat myös noudattavat näitä, saataisiin opetusharjoitteluita tältä osin tasapuolisemmiksi kaikille opiskelijoille. Tällöin kokemuksen kertyminen kodin ja koulun yhteistyöstä ei jäisi niin paljon kiinni opiskelijan omasta aktiivisuudesta tai siitä, kuka toimii ohjaavana opettajana.

Tutkitut opiskelijat olivat valveutuneita opintojaksojen sisällöistä ja totesivat, että kokonaisuutena kodin ja koulun yhteistyön käsittely oli jäänyt vähäisemmäksi, kuin mitä opintojaksoselosteet olivat antaneet odottaa. Aihe oli jäänyt pitkälti puheen tasolle opiskelijoiden jäädessä kaipaamaan konkretiaa. Tutkittavien toive mukailee aikaisempien tutkimusten tuloksia. Blombergin (2008) mukaan opetusharjoitteluiden painotusta tulisi siirtää aineenhallinnasta ja suunnittelusta monipuolisempaan ja opiskelijan persoonasta lähtevään vuorovaikutustilanteiden harjoitteluun, mikä hänen mukaansa lisäisi myös valmiutta huoltajien kanssa toteutettavaan yhteistyöhön. Myös Epsteinin ja Sandersin (2006) tulos noviisiopettajien tyytymättömyydestä sopii kontekstiin. Noviisit kokivat olleensa huonosti valmiita todellisuuteen, koska todellisuus ja kurssien strategiat ja tekniikat erosivat niin paljon toisistaan. Erityisen kiinnostavaa Epsteinin ja Sandersin tuloksissa on se, että opettajankouluttajistakin vain harva oli vahvasti sitä mieltä, että heidän kurseiltaan valmistuneet opettajat ovat valmiita työskentelemään huoltajien kanssa. Opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta voikin pohtia, tulisiko Suomessakin tutkia enemmän opettajankouluttajien näkemyksiä heidän kurssiensa valmistavuudesta kodin ja koulun yhteistyöhön.

Opettajan työn ulkopuolisesta yhteistyöstä huoltajien kanssa kaksi kokeneempien ryhmän tutkittavaa nosti esille kokemuksensa sosiaalialan työstä. Toisen tutkittavan mielestä sosiaalipuoleen liittyviä asioita tulisi käsitellä myös luokanopettajaopinnoissa; ainakin kertomalla opiskelijoille harjoittelun yhteydessä siitä, minkälaisia tapauksia on, mitä niissä voi olla taustalla ja miten niihin tulisi reagoida. Samoin juridisia seikkoja, kuten luokanopettajan vastuu ja oikeudet, tulisi käsitellä. Myös Blomberg (2008) on nostanut esille noviisiopettajien tarpeen sosiaalipuolen asioiden käsittelylle opinnoissa.

Molemmissa ryhmissä oli kokemuksia arviointikeskusteluun osallistumisesta observoijan roolissa. Huoltajilta oli pyydetty suostumus harjoittelijan osallistumiseen. Tapaukset olivat kuitenkin sellaisia, joissa oppilaan kohdalla ei ollut mitään ongelmia. Ohjaavat opettajat olivatkin antaneet ymmärtää, että osallistuminen oli mahdollista vain niin sanotuissa



helppoissa tapauksissa. Kuitenkin myös haastavimmat tapaukset ovat todellisuutta opettajan työssä. Mikäli näistä ei opinnoissa saada lainkaan kokemusta, voi ensimmäinen tilanne työelämässä olla hyvin vaikea. Luokanopettajan peruskoulutuksen osalta tässä on mielestämme keskustelun paikka. Millä tavoin opiskelijoita voitaisiin jo opinnoissa harjoituttaa ja valmistaa haastavampiinkin vuorovaikutustilanteisiin huoltajien kanssa? Nykyisellään opiskelijoiden osallistuminen edellyttää käytännössä huoltajien suostumusta, jolloin opiskelijoiden tasapuolisten osallistumismahdollisuuksien näkökulmasta tilanne olisi varmasti haasteellinen. Myös aikatauluttaminen toisi omat haasteensa. Kuitenkin tällaiset tilanteet olivat asioita, jotka selkeästi eniten mietityttivät tutkittaviamme.

Yhteistyön merkitykseen liittyen kokeneempien ryhmän miespuolinen tutkittava mainitsi luottamuksen ja vuorovaikutuksen rakentamisen lisäksi opettajan oman ammatin harjoittamisen. Hän totesi, että koska kotoa löytyvät lapsen parhaat asiantuntijat, paranee opettajan työn sujuvuus huomattavasti, mikäli yhteistyö koteihin toimii hyvin. Myös yhteistyön onnistumisessa korostettiin molemminpuolisen aktiivisuuden ohella luottamusta ja vuorovaikutuksen sujuvuutta. Kaksi tutkittavaa tukeutuisi ristiriitatilanteissa myös pedagogiseen osaamiseen ja opettajankoulutuksessa hankittuihin vuorovaikutustaitoihin, jotka toisivat lisää varmuutta haastavissa tilanteissa. Yhteistyön onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä tutkittavat nostivat esille myös opettajan myötätunnon ja huoltajan asemaan asettumisen. Laskyn (2000) näkemys emotionaalisesta ymmärryksestä ja sen merkityksestä tukee näitä havaintoja. Vaikka empatiakyvyn harjoittaminen onkin lähtökohdaisesti vaikeaa sen persoonasidonnaisuudesta johtuen, voidaan asia kuitenkin nostaa esille ja siten ohjata opiskelijoita pohtimaan omaa opettajuuttaan ja huoltajien kohtaamista myös tästä näkökulmasta.

Eri yhteistyömuodoista henkilökohtaiset tapaamiset nähtiin tärkeimmiksi mm. luottamusta rakennettaessa ja haastavampia asioita käsiteltäessä. Niiden etuna kirjalliseen viestintään verrattuna nähtiin mm. vähäisempi riski väärintulkinnoille. Wilman ja muun kirjallisen viestinnän etuna nähtiin puolestaan niistä automaattisesti syntyvä dokumentaatio, mitä esim. puhelinkeskustelusta ei normaalisti jää. Näihin voidaan tarvittaessa tukeutua myöhemmin. Vanhempainiltoja pidettiin hyvänä yhteistyömuotona mm. yleisten asioiden sekä kollektiivisten ongelmien käsittelyyn.

Tutkimuksemme miespuolisista tutkittavista erottuu hienokseltaan itsevarmempi suhtautuminen kodin ja koulun yhteistyöhön. Riippumatta miesten kokemuspohjasta, tutkittavat olivat melko luottavaisia kodin ja koulun yhteistyön osalta, mikä saattoi myös vaikuttaa siihen, että saadut kokemukset nähtiin positiivisemmin. Naisilla tuli esille enemmän epävarmuustekijöitä kokemuksesta riippumatta. Ainoastaan yksi naispuolinen tutkittava lähtee työelämään täysin luottavaisin mielin kodin ja koulun yhteistyön osalta. Gartmeierin ym. (2016) tulosten valossa kokemattomien ryhmän miespuolisen tutkittavan luottavaisuus kodin ja koulun yhteistyöstä selviytymiseen vähäisestä kokemuksestaan huolimatta on mielenkiintoinen. Pohdimme sitä, että persoonallisuus ja sen kehitykseen vaikuttavat tekijät ovat niin luokanopettajaopinnoissa, kuin elämässä muutenkin, olleet hänen kohdallaan ehkä ratkaisevampia kuin se, mitä opinnot ovat sisällöllisesti kodin ja koulun yhteistyön osalta tarjonneet.

Suurin osa tutkimuksemme naispuolisista tutkittavista koki epävarmuutta mm. ikäänsä liittyen. Suhteellisen nuorina he kokivat, että heitä jopa kaksi kertaa vanhemmat huoltajat saattaisivat suhtautua heihin iän puolesta ennakkoluuloisesti. Abelin (2014) tutkimuksessa opettajilla olikin tämän suuntaisia kokemuksia huoltajien kanssa. Lisäksi yksi kokeneempien ryhmän naispuolisista tutkittavista pohti, että huoltajilla saattaa olla ennakkoluuloja lapsettomia naisopettajia kohtaan. Iän ja lapsettomuuden ohella mietityttivät myös huoltajien suhtautuminen opettajan kokemattomuuteen ja luottamus opettajan ammatilliseen osaamiseen. Mahmood (2013) nosti tutkimuksessaan esille noviisiopettajien haasteet keski- ja yläluokkaisten huoltajien kanssa. Pohdimmekin, että valmistaako opettajankoulutus paremmin kohtaamaan alempiin sosioekonomisiin luokkiin kuuluvia huoltajia, jotka ehkä arvostavat enemmän opettajan koulutusta ja siten myös luottavat heidän ammattitaitoonsa. Sen sijaan ylemmissä sosioekonomisissa luokissa huoltajilla itselläänkin on useammin korkeakoulutus, mikä saattaa myös helpottaa opettajan haastamista joissakin ammatillisissa kysymyksissä. Varsinkin kokemattomien opettajien kohdalla tämän voi ajatella korostuvan.

Vaikka opintojen kehittämiseksi kodin ja koulun yhteistyön osalta koettiin tarvetta, niin samalla epäiltiin myös käytännön toteuttamismahdollisuuksia. Erityisesti käytännön yhteistyötilanteiden järjestämisen uskottiin olevan niiden organisoinnin puolesta haasteellista. Toisaalta aina ei osattu myöskään täysin konkretisoida, miten opintoja tulisi kehittää. Myös esim. Epstein ja Sanders (2006) ovat tuoneet esille sen, että usein peräänkuulutetaan käytännönläheisempää opettajankoulutusta, mutta ei välttämättä oteta kantaa konkreettisiin keinoihin tämän toteuttamiseksi. Yhtenä konkreettisenä keinona mainittiin kuitenkin esimerkiksi se, että opettajankouluttajilla tulisi olla itsellään vahva kenttäkokemus, jolloin he voisivat kertoa opiskelijoille myös omista kokemuksistaan kodin ja koulun yhteistyössä. Lisäksi toivottiin opettajan moniammatillisen yhteistyöverkoston alueelta vierailijoita, kuten psykologeja, koulukuraattoreita ja sosiaalityöntekijöitä. Myös Melnickin ja Meisterin (2008) mukaan opettajankoulutusohjelmia tulisi kehittää siihen suuntaan, että opiskelijat saisivat tietoja ja taitoja kokeneemmilta opettajilta.

Monen tutkittavan mukaan opinnot ovat kehittäneet vuorovaikutustaitoja yleisellä tasolla. Haastavien vuorovaikutustilanteiden puuttumisen ohella kritiikkiä tuli kuitenkin myös siitä, ettei opintojen aikana oltu harjoiteltu rohkeasti vertaispalautteen antamista. Aidon vertaispalautteen antaminen ja saaminen voisi auttaa opiskelijoita myös huoltajien kohtaamisessa.

Kaikki tutkittavat olivat sitä mieltä, että opintoja tulisi tarjota kodin ja koulun yhteistyön osalta enemmän joko pakollisina tai vapaaehtoisina opintoina. Lisäksi suurin osa tutkittavista resursoisi opintoja teoriakursseista käytännön osallistumiseen, jossa voisi harjoitella myös kodin ja koulun yhteistyötä. Yksi tutkittavista oli sitä mieltä, että opinnot ovat ylipäättään ajasta jäljessä. Myös Niemi (1996) on tuonut saman esille.

Kokonaisuutena voidaan todeta, etteivät opinnot ole tutkittavien kokemusten mukaan riittävästi valmistaneet kodin ja koulun yhteistyöhön. Opinnoista on saatu verraten vähän kokemusta kodin ja koulun yhteistyöstä, mistä syystä erityisesti kokonaiskuva ja valmius haastavien vuorovaikutustilanteiden kohtaamiseen ovat jääneet heikoiksi. Yleisellä ta-

solla opinnot kokonaisuutena ovat kuitenkin kehittäneet myös vuorovaikutustaitoja. Tutkimuksemme ehkä mielenkiintoisinta antia olivat tutkittavien ajatukset luokanopettajaopintojen kehittämistä. Yleisesti tutkittavat olivat sitä mieltä, että kodin ja koulun yhteistyön osalta opintoja tulisi kehittää käytännönläheisemmiksi ja aiheen käsittelyä kaikille opiskelijoille tasapuolisemmaksi. Harjoitteluista saatu kokemuksen määrä ja laatu ovat liikaa riippuneet opiskelijan omasta aktiivisuudesta ja ohjaavasta opettajasta. Nähdystä kehittämistarpeista huolimatta tutkittavat kuitenkin esittivät epäilyksiä käytännön toteuttamismahdollisuuksia kohtaan. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde olisikin tutkia opettajankouluttajien ja koulutussuunnittelijoiden näkemyksiä luokanopettajaopintojen kehittämistarpeista ja -mahdollisuuksista kodin ja koulun yhteistyön osalta.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytämme käsitteitä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuudessa kysymys on siitä, että vastaavatko tutkijan tekemä käsitteellistäminen ja tulkinta tutkittavien käsityksiä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että tulokset ovat tietyin ehdoin siirrettävissä toiseen kontekstiin, vaikka yleistyksiset eivät olekaan mahdollisia. Tutkimuksen varmuus tulee siitä, että tutkija on mahdollisuuksien mukaan ottanut huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat tekijät, kuten omat ennako-oletuksensa. Vahvistuvuus puolestaan tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea muista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1998.)

Aineistonkeruumenetelmää pohtiessamme punnitsimme saatavan aineiston syvyyden ohella myös tutkimuksen uskottavuutta. Kasvotusten toteutetussa haastattelussa väärintulkintojen mahdollisuus pienenee verrattuna esimerkiksi lomake- tai puhelinhaastatteluun. Tulkintojemme varmentamiseksi olemme käyneet vuoropuhelua toistemme kanssa koko tutkimuksen ajan. Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu mahdollisti myös haastattelutilanteessa tekemämme tulkintojen varmistamisen tutkittavilta itseltään. Tämän lisäksi olemme tutkimuksemme tuloksia ja johtopäätöksiä esitellessämme pyrkineet kir-

joittamaan tulkintamme siten, että lukija saisi myös käsityksen siitä, miten olemme tulkintaan päätyneet. Mahdollisuuksien mukaan olemme myös yhdistäneet tutkittavien sitaatteja tulkintojemme tueksi.

Uskottavuuden arviointiin liittyen on syytä tuoda esille myös se seikka, että olemme osittain luokitelleet aineiston erikseen; toinen kokemattomien, toinen kokeneempien ryhmän. Vaikka luokitus ja luokitusäännöt ovatkin yhdessä rakennetut ja hankalampien aineiston osien kohdalla luokitus yhdessä ratkaistu, niin siitä huolimatta tässä toteutuksessa piilee se riski, että ratkaisut eivät kaikilta osin ole yhteneväisiä. Toisaalta koska kyse on paljolti myös tulkinnasta ja päättelystä, niin on epärealistista ajatella, että yksi ja sama tutkijakaan kykenisi koko aineiston osalta noudattamaan täysin samaa logiikkaa luokittelua suorittaessaan.

Suomessa on kansainvälisessä verrannossa suhteellisen tasapäinen opettajankoulutusjärjestelmä luokanopettajakoulutuksen osalta. Koulutukseen haetaan osittain yhteisen esivalintakokeen pohjalta, joten eri yksiköihin hakevat perehtyvät samaan pääsykoemateriaaliin. Vasta soveltuvuuskoevaiheessa yksiköt tuovat omia painotuksiaan valintakokeeseen. Luokanopettajakoulutuksesta sinällään valmistuu samaan ja pätevyysvaatimuksiltaan yhtäläiseen ammattiin, vaikka yksiköissä painotuseroja koulutuksen tietyiltä osin esiintyykin. Tämänkään vuoksi tutkimuksemme tulokset eivät ole sinällään siirrettävissä koskemaan kaikkia opettajankoulutusyksiköitä tai opiskelijoitakaan. Toisaalta koska kyse on laadullisesta tutkimuksesta, niin emme tähän ole pyrkineetkään.

Tutkimusotetta pohtiessamme päädyimme fenomenologis-hermeneuttisen perinteen mukaiseen tutkimusotteeseen. Halusimme näin myös tarkastella filosofisessa mielessä omia ennakoajatuksiamme ja pysähtyä niihin tarvittaessa. Koska olimme tehneet jo kandidaattitutkielman aiheesta kodin ja koulun yhteistyö, niin ennako-oletuksemme oli, että tutkittavat kokisivat opinnot kodin ja koulun yhteistyön osalta riittämättömiksi. Otimme tämän kuitenkin huomioon tutkimuksen aikana ja vältimme esimerkiksi johdattelevia kysymyksiä haastattelutilanteissa. Koemme myös onnistuneemme tässä tavoittelemallemme tavalla. Toki kysymyksiin ja niiden muotoiluun kätkeytyi väkisinkin myös omia

ennakko-oletuksiamme, koska jo pelkkä kysymysten valinta pohjautui omaan tarkastelunäkökulmaamme. Etsimme ja valitsimme haastateltavia myös sillä perusteella, että saisimme heidät sijoitettua opintojen ulkopuolisen opettajakokemuksen perusteella määrittämiimme ryhmiin. Vaikka perustimme sijoittelun tietoihimme haastateltavista, niin olettusten vaikutusta ei voi myöskään täysin poissulkea tämän tyyppisessä sijoittelussa.

Tutkimustuloksemme saavat vahvaa tukea sekä aikaisemmista kotimaisista että kansainvälisistä tutkimuksista. Muun muassa Blomberg (2008), Siniharju (2003) sekä Epstein ja Sanders (2006) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia. Heidän tutkimuksissaan opettajat pitivät mm. koulutuksesta saatuja kodin ja koulun yhteistyökokemuksia vähäisinä ja eroa koulutuksen ja todellisuuden välillä suurena. Lisäksi tulostemme vahvistuvuutta voidaan katsoa lisäävän se, että tarkastelemamme tutkimukset ovat todenneet samaa aina 70-luvulta lähtien.

Tutkimusta raportoidessamme olemme kiinnittäneet erityistä huomiota tutkittavien anonymiteettiin ja pyrkineet minimoimaan riskit heidän tunnistamiseksi. Tiittula ja Ruusuvoori (2005) huomauttavatkin, että haastatteluaineiston avulla tuotettua tietoa raportoidessa on mietittävä henkilöiden tunnistettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Heidän mukaansa erityisen tärkeää on, ettei yksityishenkilöiden henkilöllisyys käy ilmi raportista.

Ennen haastatteluita pyysimme ja saimme kaikilta tutkittavilta suullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta, haastatteluiden nauhoittamisesta sekä kerätyn aineiston käytöstä mahdollisissa jatkotutkimuksissa. Suostumuksen pyytämisen yhteydessä teimme myös selväksi, että osallistuminen on vapaaehtoista ja mitään tietoja, joista tutkittava voitaisiin tunnistaa, ei tutkimuksessa julkaista. Lisäksi kerroimme, että tutkittava voi milloin tahansa keskeyttää osallistumisensa. Joissakin haastatteluissa mahdollista tutkimusmateriaalia tuli esiin vielä nauhurin sammuttamisen jälkeen. Näissä tapauksissa pyysimme tutkittavilta erikseen luvan nauhoituksen jälkeen saadun materiaalin käyttöön tutkimuksessa.

Haastattelutallenteet siirsimme sanelukoneelta salasanasuojatulle verkkoasemalle ja tyhjensimme nauhurin. Tallenteista laaditut litteraatit tallensimme myös salasanasuojatulle verkkoasemalle. Haastattelutilanteissa tutkittavilta saadut paperiset esitietolomakkeet olemme säilyttäneet lukitussa tilassa.

## LÄHTEET

Abel, Y. 2014. Process Into Products: Supporting Teachers to Engage Parents. *Education and Urban Society*, 46 (2), 181–191.

Araneva, M. 2018. Lastensuojelun perhehoito [E-kirja]. Helsinki: Alma Talent Oy [viitattu 19.4.2019]. Saatavissa: <https://verkkokirjahylly-almatalent.fi.ezproxy.utu.fi/teos/CABBCXDTEB#>

Beveridge, S. 2005. *Children, Families and Schools – Developing Partnerships for Inclusive Education*. London: RoutledgeFalmer.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.

Chavkin, N. F. & Williams, D. L. 1988. Critical Issues in Teacher Training for Parent Involvement. *Educational Horizons*, 66 (2), 87–89.

Clarke, B. L., Sheridan S. M. & Woods, K. E. 2010. Elements of healthy family-school relationships. Teoksessa S. L. Christenson & A. L. Reschly (eds.) *Handbook of School-Family Partnerships*. New York: Routledge, 61–79.

Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. 2006. Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81 (2), 81–120.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. 2002. *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. 2006. Moving Forward: Ideas for Research on School, Family and Community Partnerships. Teoksessa C. F. Conrad & R. C. Serlin (eds.) *The*



SAGE Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry. Thousand Oaks: SAGE Publications, 117–138.

Epstein, J. L. 2010. School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92 (3), 81–96.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gartmeier, M., Gebhardt, M. & Dotger, B. 2016. How do teachers evaluate their parent communication competence? Latent profiles and relationships to workplace behaviors. *Teaching and Teacher Education*, 55, 207–216.

Gourneau, B. 2014. Challenges in the First Year of Teaching: Lessons Learned in an Elementary Education Resident Teacher Program. *Contemporary Issues in Education Research*, 7 (4), 299–318.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Heikkinen, R-L. & Laine, T. 1997. Tutkimuksen polulla. Teoksessa R-L. Heikkinen & T. Laine (toim.) *Hoitava kohtaaminen*. Helsinki: Kirjayhtymä, 18–23.

Hirsjärvi, S. 1978. Kasvatustieteen sanasto. Jyväskylän yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.

Howard, T. C. 2001. Powerful pedagogy for african american students. A case of four teachers. *Urban Education*, 36 (2), 179–202.

Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen "käsiyötaitoon". Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987.

Isyyslaki 2015. 13.1.2015/11.

Jindal-Snape, D., Roberts, G. & Venditozzi, D. 2012. Parental involvement, participation and home-school partnership: Using the Scottish lens to explore parental participation in the context of transitions. Teoksessa M. Soininen & T. Merisuo-Storm (eds.) Home-School Partnership in a Multicultural Society. Department of Teacher Education, Rauma Unit. Publications of Turku University Faculty of Education B: 80, 73–101.

Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistossa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11: 1999. Helsinki: Oy Edita Ab.

Karhuniemi, T. 2013. Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi – Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–133.

Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tutkimus 72/2012.

Korpinen, R., Korpinen, E. & Husso, M-L. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus 3. Opettajien ja oppilaiden huoltajien käsityksiä yhteistyön esteistä sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämisestä : käytännön järjestelyt, yhteistyömuodot ja yhteistyösisällöt. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 163/1980.

Kouluyhteistyö- ja kerhotoimikunnan mietintö. 1981. Komiteamietintö 1981: 20. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (2. ed.). Los Angeles: Sage.

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

Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 1983. 8.4.1983/361.

Lasky, S. 2000. The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. Teaching and Teacher Education, 16 (8), 843–860.

Latvala, J-M. 2012. Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. NMI-bulletin : Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja, 22 (1), 29–41.

- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–111.
- Lehtolainen, R. 2008. Keltaista ja kimaltavaa: Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos. *Studia Paedagogica* 35.
- Mahmood, S. 2013. First-Year Preschool and Kindergarten Teachers: Challenges of Working with Parents. *School Community Journal*, 23 (2), 55–86.
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. 2008. A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31 (3), 39–56.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences* 19.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. *Oppimateriaaleja* 55, 31–43.
- Nurmi, T. 2004. *Gummeruksen suuri suomen kielen sanakirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Opetushallitus. 2007. *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön*. Helsinki: Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto. Julkaistu myös painettuna. Saatavissa pdf-muodossa: [http://www.oph.fi/download/115274\\_laatua\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](http://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf)
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. 2009. *Perusopetuksen laatuksikriteerit*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:19.
- Paananen, S. 1985. *Pulpettikko puristaisi! Peruskoulun oppilas - koti - koulu yhteistyössä* (1. p.). Helsinki: Otava.
- Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628.

Prichard, K. 1977. Effective Parent-Teacher Conferences in Urban Schools. Wichita State University. Saatavissa pdf-muodossa:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED152942.pdf>

Rautiainen, A. 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Seppälä, N. 2000. Perhebarometri 2000: Yhteispelillä lapsen parhaaksi: Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta. Helsinki: Väestöliitto.

Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M. & Lopez, M. E. 1997. New Skills for New Schools: Preparing Teachers in Family Involvement. Harvard Univ., Cambridge, MA. Harvard family research project.

Siniharju, M. (2003). Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983-1984 ja 1998-1999. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 242.

Sormunen, M. 2012. Toward a home-school health partnership. A participatory action research study, 2008-2010. University of Eastern Finland, Faculty of Health Sciences. Dissertations in Health Sciences 127.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, M. T. 2001. Human dignity in the learning environment: Testing a sociological paradigm for a diversity-positive milieu with school starters. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä. Research Reports 10.

Turun yliopisto. 2014. Päävalinnoissa hakeneet hakukohteittain, naisten ja uusien yliopilaiden osuudet, 2014. Turun yliopiston opintorekisterin ylläpidosta saatu pdf-tilasto.

Valtioneuvosto. 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011. [Viitattu 23.4.2019]. <https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/147449/Kataisen+hallituksen+ohjelma/81f1c20f-e353-47a8-8b8f-52ead83e5f1a/Kataisen+hallituksen+ohjelma.pdf>

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

Väestöliitto. 2018. Holhooja – huoltaja. [viitattu 20.10.2018]. [http://www.vaestoliitto.fi/parisuhde/tietoa\\_parisuhteesta/avio-ja\\_avoliiton\\_lakitieto/holhooja-huoltaja/](http://www.vaestoliitto.fi/parisuhde/tietoa_parisuhteesta/avio-ja_avoliiton_lakitieto/holhooja-huoltaja/)

Äitiyslaki 2018. 20.4.2018/253.

## LIITTEET

### LIITE 1

#### **VALMISTUVIEN LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSTÄ**

Selvitämme Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksen pro gradu -tutkielmassamme valmistuvien luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä sekä sitä, miten opettajankoulutuksen koetaan valmistaneen tähän yhteistyöhön. Valmistuvilla luokanopettajilla tarkoitetaan tässä yhteydessä viimeisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita.

Tutkimusaineisto kerätään oheisella taustatietolomakkeella sekä haastattelemalla tutkimukseen osallistuvia. Haastattelut nauhoitetaan ja niiden kesto on noin puoli tuntia. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkittava voi missä vaiheessa tahansa keskeyttää osallistumisensa. Anonymiteetin takaamiseksi tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja. Tutkimuksessa kerättyä aineistoa voidaan käyttää myös muuhun akateemiseen tutkimukseen, jota tuotetaan yliopistollisina opinnäytteinä ja tieteellisinä julkaisuina. Pro gradu -työtämme ohjaa yliopistotutkija Teija Koskela (sähköposti).

Liitteenä on teemat ja joitakin kysymyksiä, joita haastattelussa on tarkoitus käsitellä sekä taustatietolomake, jonka pyydämme sinua tuomaan täytettynä haastattelutilanteeseen.

Annamme mielellämme lisätietoa tutkimuksesta.

Lari-Pekka Erkkilä (sähköposti, puh.nro)

Antti Halonen (sähköposti, puh.nro)

## LIITE 2

### Taustatiedot

*Koulutusohjelma:*

Luokanopettajakoulutus (KK + KM) \_\_\_\_\_

Joku muu \_\_\_\_\_

*Opiskelupaikka:*

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö \_\_\_\_\_

Joku muu \_\_\_\_\_

*Oletko ollut saman yksikön opiskelija koko opintojesi ajan?*

Kyllä \_\_\_\_\_

En \_\_\_\_\_

*Monennenko vuosikurssin opiskelija olet?*

\_\_\_\_\_

*Oletko suorittanut ”päättöharjoittelun”?*

Kyllä \_\_\_\_\_

Suoritan parhaillaan \_\_\_\_\_

En \_\_\_\_\_

*Milloin olet aikeissa valmistua?*

\_\_\_\_\_

*Aiempi koulutustausta*

---

Onko sinulla opettajakokemusta opetusharjoitteluiden lisäksi ja jos, niin minkä verran?

---

---



## LIITE 3

### **Teemahaastattelurunko**

#### *Kodin ja koulun yhteistyö*

- Yhteistyön merkitys
- Mikä on tärkeää onnistumisen kannalta?
- Erilaiset yhteistyömuodot ja niiden merkitys

#### *Kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä*

- Minkä verran ja minkälaisia kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä on?
- Miten kodin ja koulun yhteistyötä on käsitelty/ harjoiteltu opinnoissa?
- Onko muuta työ-/ harrastuskokemusta, jossa yhteistyötä huoltajien kanssa?

#### *Luokanopettajaopintojen valmistavuus kodin ja koulun yhteistyöhön*

#### *Luokanopettajaopintojen kehittäminen*

- Tulisiko opintoja jotenkin kehittää kodin ja koulun yhteistyön osalta?

## **Sisällönanalyysin luokittelurunko**

### KOKEMUKSET KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSTÄ

Opetusharjoittelut

Muut opinnot

Opettajan sijaisuudet

Muu kodin ja koulun yhteistyötä tukeva kokemus

### ERI YHTEISTYÖMUOTOJEN MERKITYS

Henkilökohtaiset yhteistyömuodot

Kirjallinen viestintä

Muut yhteistyömuodot

### YHTEISTYÖN ONNISTUMINEN

Opettajaan liittyvät asiat

Huoltajiin liittyvät asiat

Vuorovaikutukseen liittyvät asiat

Luottamus

### OPINTOJEN VALMISTAVUUS

Huoltajien kohtaaminen ja vuorovaikutustaidot

Teoriapainotteisuus

Puutteellinen kokonaiskuva

Sisältö ajasta jäljessä

### OPINTOJEN KEHITTÄMINEN

Käytännönläheisyys

Ajoitus

Opettajankouluttajiin liittyvät asiat

Opintojen resursointi

Pakollisuus vs. vapaavalintaisuus