

**”Olisipa opettajilla tahto nähdä lapsi myös
vanhemman näkökulmasta”**

Opettajan tuki vanhemmuudelle

Kasvatustieteiden tiedekunta opettajankoulutuslaitos

Pro gradu -tutkielma

Saara Inna
Sanna Valkama

30.4.2026

Turku

Pro gradu –tutkielma

Koulutusohjelma, oppiaine: Kasvatustiede, Rauman opettajankoulutuslaitos

Tekijät: Saara Inna & Sanna Valkama

Otsikko: *”Olisipa opettajilla tahto nähdä lapsi myös vanhemman näkökulmasta”* - Opettajan tuki vanhemmuudelle

Ohjaaja: Teija Koskela KT, Yliopistotutkija

Sivumäärä: 97 sivua + 4 sivua liitteitä

Päivämäärä: 30.4.2026

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on kuvata vanhempien kokemuksia opettajan antamasta tuesta vanhemmuudelle. Tutkielmassa tarkastellaan sitä, millaisia vanhemmuuden tuen suhdetta tukevia sekä heikentäviä tekijöitä vanhemmat toivat esille. Teoreettinen viitekehys esittelee vanhemmuutta, vanhemmuuden tukea ja kasvatusta sekä kodin ja koulun kasvatusyhteistyötä käsitteleviä tutkimuksia. Näiden pohjalta tarkastellaan kodin ja koulun kasvatusvastuun jakautumista ja vanhempien kokemuksia opettajan antamasta tuesta vanhemmuudelle.

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, johon osallistui 14 vanhempaa Keski-Suomen, Pirkanmaan ja Satakunnan alueilta. Tutkimusaineiston analyysimenetelmänä käytettiin fenomenografista analyysia, joka toteutettiin empiirisen aineiston pohjalta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettaja voi tukea vanhemmuutta, kun opettajan ja vanhemman välillä on vahvaa yhteistyötä sekä luottamuksellinen ja avoin suhde. Opettajan antama tuki vanhemmuudelle mahdollistaa vanhempaa itseään löytämään omat vahvuutensa, asiantuntijuutensa ja tietoisuutensa vanhempana. Opettaja on tärkein kontakti koulumaailmaan. Vanhemmuutta tukee se, että vanhempi voi luottaa opettajaan kykyyn tai taitoon ymmärtää lasta ja hänen tarpeitaan yksilöllisesti. Vanhemmuuden tukea heikentää vuorovaikutuksen ongelmat ja opettajan ja vanhemman välisten arvojen ja normien ajautuminen ristiriitaan. Vanhemmat kokivat opettajan osalta jopa sopimatonta kohtelua, joka heikensi vanhemmuuden tukea. Opettaja saattoi korostavaa omaa asemaansa lapsen kasvattajana ja sanelevan toimintaa lapsen asioissa. Opettajan toiminta vanhempien mukaan synnytti epäluottamusta vanhemman kykyyn huolehtia lapsesta. Tämän tutkimuksen tuloksissa näkyy, kuinka vanhemmuuden tuen kehitysideat ovat yhteneväisiä vanhemmuuden tuen myönteisten seikkojen kanssa. On hyvä huomata, kuinka opettajan on tärkeä säilyttää jo hyviksi yhteistyötavoiksi muotoutuneita tapoja.

Tulokset osoittivat, että opettajan työssä vanhemmuuden tukeminen ei kohdistu vain lapsen liittyvään kasvatukseen, vaan myös yksilölliseen vanhemman tukemiseen. Tulosten perusteella merkittävää on huomata, että opettajan antama vanhemmuuden tuki voi olla vanhemmuutta vahvistavaa, mutta se voi olla myös vanhemmuutta särkevää. Tutkimustulokset tarjoavat arvokasta tietoa kaikille lasten ja nuorten kanssa työskenteleville.

Avainsanat: Vanhemmuus, vanhemmuuden tuki, kasvatusyhteistyö, kasvatustiede

Degree Programme And Subject: Education, Rauma Department of Teacher Education

Authors: Saara Inna & Sanna Valkama

Title: *“If Only Teachers Were Willing to See the Child Also from the Parent’s Perspective”*:
Teacher Support for Parenting

Supervisor: Teija Koskela, PhD (Education), University Researcher

Number of Pages: 97 pages + 4 pages of appendices

Date: 30.4.2026

The aim of this Master’s thesis is to examine parents’ experiences of the support for parenting provided by teachers. The study investigates the factors that, according to parents, either strengthen or weaken the relationship between parenting and the support provided for it. The theoretical framework reviews research on parenting, support for parenting, education, and home–school collaboration. Based on this literature, the study explores the division of educational responsibility between home and school, as well as parents’ experiences of teacher-provided support for parenting.

The study was conducted as a qualitative study. Data were collected through semi-structured thematic interviews with 14 parents from the regions of Central Finland, Pirkanmaa, and Satakunta. The data were analyzed using a phenomenographic approach based on the empirical material.

The results indicate that teachers can support parenting when there is strong collaboration between teachers and parents, as well as a relationship characterized by trust and openness. Teacher-provided support for parenting enables parents to recognize their own strengths, expertise, and awareness in their role as parents. The teacher is the primary point of contact with the school. Parenting is supported when parents can trust the teacher’s ability to understand the child and their individual needs. Support for parenting is weakened by problems in interaction and by conflicts in values and norms between teachers and parents. Parents reported instances of inappropriate treatment by teachers, which undermined support for parenting. Teachers were perceived as emphasizing their own authority in the child’s upbringing and dictating actions regarding the child’s matters. According to parents, such behavior created distrust in the parent’s ability to care for their child. The findings show that the development needs related to supporting parenting align with the factors that positively support parenting. It is important for teachers to maintain practices that have already proven to be effective in collaboration.

The results further demonstrate that supporting parenting in teachers’ work is not limited to child-related educational issues but also involves supporting parents as individuals. Notably, teacher-provided support for parenting can either strengthen or undermine parenting. The findings provide valuable insights for all professionals working with children and young people.

Keywords: parenting, support for parenting, home–school collaboration, education

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Opettajan tuki vanhemmuudelle ja kasvatukselle	8
2.1	Kasvatusyhteistyön määritelmiä	9
2.2	Vanhemmuuden tuen toimintatapoja koulussa	10
2.2.1	Viestintä	11
2.2.2	Oppimisen tukeminen kotona	13
2.2.3	Vanhemmuuden tukeminen	13
2.2.4	Vanhempien osallisuus	15
2.2.5	Kasvatusvastuun jakaminen	16
2.3	Vanhemmuuden tukemisen haasteita	17
3	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	22
4	Tutkimuksen toteuttaminen	23
4.1	Tutkimuksen metodiset lähtökohdat	24
4.2	Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	26
4.3	Aineiston hankinta	27
4.4	Aineiston analyysi	29
5	Tutkimuksen tulokset	33
5.1	Vanhemmuutta tukevat myönteiset tekijät	34
5.2	Vanhemmuuden tukea heikentävät tekijät vanhempien kuvaamana	43
5.3	Vanhempien kehitysehdotukset vanhemmuuden tuelle	52
6	Pohdinta	60
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	61
6.1.1	Vanhemmuutta tukevat myönteiset tekijät	61
6.1.2	Vanhemmuuden tukea heikentävät tekijät	64
6.1.3	Vanhemmuuden tukea kehittävät tekijät	69
6.2	Tutkimuksen eettisyys	70
6.3	Tutkimuksen luotettavuus	70
6.4	Jatkotutkimusideat	70

Lähteet	70
Liitteet	70
Liite 1. Tutkimukseen osallistumispyyntö	70
Liite 2. Haastattelurunko	70

1 Johdanto

Yhteiskunnalliset muutokset tapahtuvat nykymaailmassa ennennäkemättömällä nopeudella. Ne vaikuttavat kaikkiin yhteiskunnan alueisiin, myös vanhemmuuteen (Polivanova, 2018). Kiinnostus vanhemmuuteen on noussut esiin viimeisen 25 vuoden aikana, ja ilmiönä se esiintyy vahvasti julkisessa keskustelussa (Sihvonen, 2018). Vanhemmuus on saanut runsaasti tutkimushuomiota myös useilta tieteenaloilta. (Kuppens & Ceulemans, 2019.) Vanhemmuuden tukeminen nostettiin hallitusohjelmaan ensimmäistä kertaa vuonna 1999, minkä jälkeen se on mainittu jokaisessa hallitusohjelmassa. Vanhemmuuden tukeminen on vahva osa nykyajan perhepolitiikkaa. (Sihvonen, 2018.)

Ihmiselämässä vanhemmuuteen siirtyminen nähdään elämänkaariteorian mukaan vaativimpana kehitystehtävänä. Vanhemmaksi ei synnytä vaan vanhemmaksi kasvetaan. (Huttunen, 1997.) Vanhempana olemiseen tai lapsen kasvattamiseen ei ole olemassa mitään yksiselitteistä vanhempana toimimisen mallia, johon vanhemmat tukeutuisivat (Sihvonen, 2016). Ramaekers & Suissa (2012) ja Ramaekers (2019) mukaan vanhemmuus on vanhempien olemista lasten kanssa, auttaakseen heitä kasvamaan hyvinvoiviksi aikuisiksi (Ramaekers & Suissa, 2012; Ramaekers, 2019). Sihvosen (2020) mukaan vanhemmuus on jakamaton tehtävä, jota vain vanhemmat hoitavat. Vanhemmuus tekee lastenkasvatuksesta pikemminkin yksityisen tehtävän, kuin sukupolville kuuluvan vastuun. (Sihvonen, 2020.) Toisaalta taas Böök & Perälä-Littunen (2010) ja Ramaekers & Suissa (2012) toteavat, että tämän päivän vanhemmuus ja kasvatus nähdään pitkälti ammattilaistuneena. Vanhemmuuden alueen ammattilaiset esiintyvät hyvin laajalti mediassa. Vanhemmuus on taiteilemista niin vanhemman omien näkemysten, kuin laajalti saatujen ohjeiden ja normien välissä. (Böök & Perälä-Littunen, 2010; Ramaekers & Suissa, 2012.) Tämän seurauksena vanhemmuudesta on tullut monimutkaista (Sihvonen, 2018).

Vanhemmuus ja kasvatustieteet ovat toisiinsa kietoutuneita käsitteitä. Nykyaikainen ymmärrys ”kasvatustieteet”-käsitteestä sisältää ajatuksen optimaalisesta ihmisenä olemisen käsitteestä. Kasvatustieteet edellyttävät ihmisen tasapainoista, henkilökohtaista ja sosiaalista kehitystä (Tagunova, Selivanova & Valeeva, 2016). Kasvatustieteet käsitellään yleisinhimilliseksi ilmiöksi. Kasvatustieteelle terminä ei ole pystytty luomaan yksiselitteistä tai erottelukykyistä määritelmää. (Värri, 2004; Ikonen, 2000.) Sarid (2018) mukaan vanhemmat voivat opettaa lapsilleen monia asioita sanomalla heille niitä, olemalla hiljaa tai omilla teoillaan näyttämällä. Teot ovat kasvatustieteellisiä tekoja, kun ne ovat tarkoituksellisia ja suuntautuvat tiettyyn näkemykseen siitä, mikä on ”hyvää”. (Sarid, 2018.) Vanhempien lisäksi myös opettajat osallistuvat lapsen kasvatukseen (Stroetinga, Leeman & Veugelers, 2019). Magnússon & Rytzler (2018) ovat artikkelissaan käsitelleet kasvatusta saksalaisen kasvatustieteilijän Kalous Mollenhauersin (1928-1998) ajatusten mukaan. Kasvatustieteessä on kyse elämän hyvyyden säilyttämisestä. Kasvatustieteet on yksinkertaisesti sanottuna nimeämisprosessi, jossa asioiden kielellinen erottelu muodostaa ihmisen perusymmärryksen maailmasta, ja se vaatii rinnalleen myös kokemusta maailmasta. Tämä prosessi auttaa lasta ymmärtämään maailmaa ja oppimaan siitä. Kasvatustieteessä tulee myös suojella lasta liian suodattamattomalta maailmakokemukselta. Lapsen suojeleminen liian suodattamattomalta maailmalta on siirtynyt myös osaksi koulujen tehtävää. (Magnússon & Rytzler 2018.)

Kehityspsykologian näkökulmasta kasvatustieteet nähdään hyvin rajattuna käsityksenä hyvästä vanhemmuudesta ja hyvästä lapsen kehityksestä. Kasvatustieteiden määritelmä voi jättää vähän mahdollisuuksia vanhempien itse määrittää vastauksia kasvatustieteellisiin kysymyksiin. Kun kasvatustieteet katsotaan pelkän tehokkuuden ja välineellisten keinojen kautta, ei huomiota kiinnitetä vanhempien ja opettajien aitoihin kokemuksiin maailmasta ja ne saattavat jäädä kasvatustieteessä huomiotta. Ohjatut ja sidotut kasvatustieteelliset käsitykset voivat myös haitata vanhemman ja opettajan kasvatustieteellistyötä. (Stroetinga ym., 2019.)

Länsimaisessa koulukeskustelussa pohditaan sitä, pitäisikö kouluissa kasvatukseen liittyviä tavoitteita selkeästi määritellä. (Stroetinga ym., 2019.) Stroetinga ym. (2019) kirjoittavat artikkelissaan, että pelkästään lasten kanssa oleminen tekee vanhemmasta ja opettajasta hänen kasvattajansa (Stroetinga ym., 2019). Nykyiset koulutusuudistukset Suomessa edellyttävät vanhemmilta kokonaisvaltaista sitoutumista oppimiseen, tuoden vanhemmat ja opettajat yhteen kasvatuskumppaneiksi (Levinthal, Kuusisto & Tirri, 2021). Opetussuunnitelman (2014) mukaan koulun tulee tukea perheitä kotien kasvatustehtävässä. Koululla on siten merkittävä rooli lasten hyvinvoinnin tukemisessa (Koskela, 2021.) Vanhemman ja opettajan yhteenliittyminen kasvatuksen kontekstissa merkitsee eräänlaista opettajan ja vanhemman kontaktia, jossa tietoa, kokemuksia ja näkemyksiä jaetaan yhteistyöhön perustuvassa kasvatustyössä (Stroetinga, Leeman & Veugelers, 2021). Vanhemmilla saattaa olla lasten kohdalla monenlaisia kasvatushaasteita, ja opettajat pyrkivät omalta osaltaan tukemaan vanhempia näissä haasteissa. Vanhemmuuden tuki nähdään osana koulumaailmaa ja opettajan tuella saattaa olla hyvinkin vahva vaikutus vanhemmuuden kokemisessa. (Berghner, 2015.)

Opettajan ja vanhemman välisellä yhteistyöllä pyritään tukemaan sitä, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Vanhempien ja opettajan kasvatusyhteistyö lisää oppilaan hyvinvointia ja turvallisuutta. (Ramaekers & Suissa, 2012; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014) Lugerin, Pittin, Geigerin, Phillipsin & Bullen (2013) tutkimuksen mukaan vanhempien tulisi olla mukana kasvatuskumppaneina lapsen koko kouluiän ajan. Mitä aikaisemmin vanhemmat otetaan mukaan kasvatuskumppaneiksi koulun kanssa, sitä paremmat mahdollisuuden vanhemmilla on tukea lapsiaan. (Luger ym., 2013)

Vanhemmuuden tukeminen on tiedon ja neuvonnan jakamista sekä haasteiden ratkaisemista. Vanhemmuuden tukeminen vahvistaa vanhemman omia voimavaroja. Kasvatuksellisessa yhteistyössä ja vanhemmuuden tukemisessa vanhempien ja opettajan välillä yhteinen toiminta ja tiedonvaihto kohdentuu lapsen parhaaksi. Opettajien ja vanhempien yhteistoiminta lasten kasvatuksen suhteen ei kuitenkaan ole usein tutkittu aihe. Perheen, kodin ja koulun välisen suhteen ymmärtäminen on tutkimuskentällä nuori ja melko vähän kehittynyt käsite. (McKenna & Millen, 2013;

Stroetinga ym., 2019.) Kasvatusyhteistyön tutkiminen on kuitenkin olennaista, koska lapset kärsivät kasvatusyhteistyön puutteesta. Koulumaailmassa jää paljon opettajan ja vanhempien yhteistyömahdollisuuksia hyödyntämättä. (Stroetinga ym., 2019.)

Kodin ja koulun sekä opettajien ja vanhempien välillä koetaan myös jännitteitä kasvatukseen liittyen (Stroetinga ym., 2019). On tärkeä tutkia, miten opettajien tulisi tasapainottaa vaikutusvaltansa ja lisätä kunnioitusta vanhempien kasvatuskäytäntöjä kohtaan ja antaa siihen tukea. On myös tärkeä ymmärtää, mitä vanhemmat odottavat – tai jopa vaativat – opettajilta lastensa kasvatuksen ja vanhemmuuden tuen suhteen (Stroetinga, Leeman & Veugelers 2024.) Suurin osa vanhemmuuden tukea käsittelevästä tutkimuksesta on kirjoitettu tukiohjelmien kehittäjien, vanhemmuuden tukea antavien ammattilaisten näkökulmasta tai poliittisesta näkökulmasta. Tietoa siitä, kuinka vanhemmat kokevat vanhemmuuden tuen eri yhteyksissä, on vielä vähän. (Berg, Appoh ja Ørjasæter, 2021.) Tämän tutkielman tarkoituksena on kuvata opettajan antamaa tukea vanhemmuudelle vanhempien näkökulmasta. Vanhemmuuden tuen tulisi olla kiinteä osa jokapäiväistä opettajan ja vanhemman kasvatusyhteistyötä. Aikaisemmat tutkimukset ovat korostaneet tarvetta tukea vanhempia, jotta vanhemmat voisivat saavuttaa riittävän hyvän vanhemmuuden. (Berg ym., 2021.)

2 Opettajan tuki vanhemmuudelle ja kasvatukselle

Seuraavat kappaleet käsittelevät opettajan ja vanhemman välistä yhteistyötä, kasvatussuhdetta sekä vanhemmuuden tukemista koulumaailmassa.

2.1 Kasvatusyhteistyön määritelmiä

Kodin ja koulun yhteistyöstä mainitaan perusopetuslaissa, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä perusopetuksen laatukriteereissä. Yhteistyö kattaa kaiken kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen ja yhteydenpidon. (Orell & Pihlaja, 2021; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012.) Kodin ja koulun yhteistyötä ohjaavat Suomessa laki (Perusopetuslaki, 1998, 3 § 3 mom) ja valtakunnalliset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), jotka antavat kouluille vastuun erilaisten verkostojen rakentamisesta, yhteistyöstä sekä kasvatustehtävän toteuttamisesta vanhempien kanssa. (Opetushallitus, 2014.) Opetussuunnitelman (2014) mukaan koulun tulee tukea perheitä kotien kasvatustehtävässä, joten koululla on siten merkittävä rooli lasten hyvinvoinnin tukemisessa (Opetushallitus, 2014). Kodin ja koulun yhteistyötä kuvataan keskeiseksi lapsen oppimisen ja kasvun tueksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, 50). Huoltajalla on kuitenkin ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta, vaikka yhteistyön kautta opettajat ja vanhemmat voivat jakaa kasvatusvastuutaan ja pyrkiä yhteisiin päämääriin (Latvala, 2012).

Vanhempien suhdetta kouluun on kuvattu koulutuspoliittisessa puheessa muun muassa yhteistyön, kumppanuuden (partnership), tukemisen tai asiakkuuden käsitteillä (Metso, 2004; Korhonen, 2017). Yhteistyön, osallisuuden sekä kumppanuuden käsitteitä käytetään usein puhuttaessa yhteistyöstä, ja näihin käsitteisiin kuuluvat jakamisen, kumppanuuden, keskinäisen riippuvuuden sekä vallan osatekijät (Orell & Pihlaja, 2021). Jokaisen käsitteen taustalla on ajatus kodin ja koulun kasvatusyhteistyön tarpeesta sekä osapuolten asemasta ja vallasta (Korhonen, 2017). Lisäksi kodin ja koulun välinen yhteistyö voidaan määritellä toiminnan syvyyden mukaan yhteydenpidoksi, yhteistyöksi tai yhteistoiminnaksi. Yhteistoiminnassa osapuolet asettavat yhteisiä tavoitteita ja käytetään niitä tukevia toimintamuotoja. Tämä on kodin ja koulun välisen yhteyden vaativin taso, sillä se haastaa löytämään sellaisia toimintatapoja ja -muotoja, joiden

avulla koulun ja kodin välinen vuorovaikutus voi syventyä yhteistoiminnan tasolle. (Korhonen, 2017.)

Vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö vaikuttaa positiivisesti lasten asenteeseen suhteessa kouluun ja oppimiseen (Harris & Godall, 2008; Böök & Perälä- Littunen 2015). Hyvällä yhteistyöllä voidaan ehkäistä ongelmien syntymistä sekä helpottaa niiden ratkaisemista. Vuorovaikutus ja yhteistyö kodin kanssa vaikuttaa oppilaan tuntemukseen, opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Vanhemmilta saatu tieto on arvokasta oppilaiden tarpeiden tunnistamisessa ja huomioimisessa. (Lämsä, 2013; Bæck, 2015.) Vanhemmat pitävät kodin ja koulun välistä yhteistyötä tärkeänä osana perheiden hyvinvointia (Orell, 2020).

Epstein ryhmineen (1992, 2009, 2019) on tutkinut koulun ja kodin välistä yhteistyötä paljon. Heidän mukaansa kodin ja koulun suhteiden tutkimisen taustalla vaikuttavat kolme erilaista näkökulmaa. Erillisten vastuiden näkökulman (Separate influence) mukaan vanhemmilla ja kouluilla on omat vastualueensa. Jaetun vastuun näkökulman mukaan (Sequenced influence), vanhemmat ovat kasvatusvastuussa lapsen varhaislapsuuden vaiheiden ja kouluun valmistautumisen vaiheista. Lapsen siirtyessä kouluun vastuu kasvatuksesta siirtyy koululle. Kolmannessa, jaetun vastuun mallissa (Embedded influence) lapsen kasvatusvastuu jaetaan ja yhteistyö sekä viestintä korostuvat. Epstein ym. (1992, 2009, 2019) yhdistävät neljännessä vaiheessa kolme edellistä näkökulmaa, joista syntyy päällekkäisten vaikutusalueiden malli (Overlapping spheres of influence). Viimeisessä näkökulmassa rakentuu vahva yhteistyö kodin ja koulun välille. Koulun ja kodin keskeinen tehtävä on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen, joten tämä malli on kaikista toimivin ja tehokkain malli kasvatusyhteistyöhön kodin ja koulun välille. (Epstein, 1992; Epstein, Sanders, Sheldon, Simon, Clark Salinas, Rodriguez Jansorn & Williams, 2009; Epstein 2019.)

2.2 Vanhemmuuden tuen toimintatapoja koulussa

Berg ym. (2021) mukaan vanhempien tuki on vanhemman ja lapsen suhteen edistämistä ja vahvistamista. Perinteisesti vanhemmuuden tuen käsite on keskittynyt tuen tarpeessa olevien vanhempien auttamiseen, ja siten on saatettu vanhemmat passiivisiksi ammattilaisten avun saajiksi. (Berg ym., 2021.) Daly ja Braya (2015)

mukaan vanhemmuuden tuki on joukko toimintoja, jotka on suunnattu parantamaan tapaa, jolla vanhemmat suhtautuvat ja toteuttavat vanhemmuuttaan ja lisäävät lastenkasvatuksen voimavarojaan. (Daly & Braya, 2015.) Sihvosen (2020) mukaan vanhemmuuden tukeminen on vanhemman käyttäytymisen tai tiettyjen vanhemmuustaitojen tukemista, jotka vahvasti määräävät lasten tulevaa elämää. Vanhemmuuden tuen puute voi aiheuttaa lapsissa useita lapsuuden toimintahäiriöitä. (Sihvonen, 2020.) Vanhemmuutta vahvistamalla ja vanhempien omia voimavaroja tukemalla voidaan auttaa vanhempia kasvattajina löytämään omia toimimisen tapoja vanhemmuudessa (Sihvonen, 2016).

Epsteinin (1996) teoria vanhempien osallistumisesta on yksi laajimmista ja useimmin viitatuista teorioista, ja se on muodostanut perustan monille koulu yhteisöille, joissa pyritään parantamaan vanhempien ja koulun välisiä suhteita (Christie & Agnes, 2015). Seuraavassa nostetaan esille Epsteinin ym. (2009) kehittämää mallia kasvatusyhteistyön tavoista ja vanhemmuuden tuesta opettajan ja vanhemman välillä. Tässä tutkimuksessa Epsteinin ym. (2009) teoriaan on liitetty myös muiden tutkijoiden näkökulmia. Mallin pääajatuksena on vanhemman ja koulun välinen vuorovaikutus ja vanhemmuuden tukeminen, joka tukee lapsen kokonaisvaltaista kasvua. Malli koostuu viestinnästä, oppimisen tukemisesta kotona, vanhemmuuden tukemisesta, vanhempien osallistamisesta (vapaaehtoisuus, vaikuttaminen) ja kasvatusvastuun jakamisesta. (Epstein ym., 2009.)

2.2.1 Viestintä

Viestintä kattaa sekä viestintävälineiden, että kasvokkain kautta tapahtuvan viestinnän koulun ja kodin välillä. Tehokas ja kaikki osapuolet huomioiva viestintä tukee yhteistyötä. (Korhonen, 2017.) Kun vanhemmat tietävät, miten opettajaan saa yhteyden ja miten lapsen asioita hoidetaan koulussa, sillä nähdään olevan voimaannuttava ja hyväksytyksi tuleminen tunnetta korostava vaikutus vanhemmuudelle (Koskela, 2021). Erilaiset tiedotteet, ilmoitukset ja viestit ovat tärkeitä ja vanhemmuutta tukevia yhteistyön toimintamuotoja koulun arjessa (Korhonen, 2017; Mertaniemi, 2018; Kuusimäki, Uusitalo- Malmivaara & Tirri, 2019.) Nykyään kodin ja koulun välinen yhteistyö on paljon kirjallisen viestinnän varassa (Perälä- Littunen & Böök, 2019). Ja

koulujen tulisi tiedottaa vanhemmille enemmän yhteydenpitomahdollisuuksista (Koskela, 2021).

Epstein ym. (2009) korostaa koulua koskevien asioiden tiedottamisessa selkeää ja ymmärrettävää viestintää, jotta jokainen vanhempi ymmärtäisi viestinnän sisällön. Toimivan yhteistyön kannalta systemaattinen, viikoittainen ja molemminpuolinen yhteydenpito on tärkeää. (Epstein ym., 2009.) Viime vuosina kotien ja koulujen viestinnässä erilaisten digitaalisten palveluiden käyttö on ollut lähes jokapäiväistä. Wilma-verkkoalusta kuuluu päivittäiseen viestintään opettajien ja vanhempien välillä. Kasvokkainen viestintä vanhempien ja opettajan välillä on toteutettu arviointikeskusteluissa ja vanhempainvarteissa, jotka koskevat pääasiassa oppilaan oppimisen arviointia ja oppilaan tukitoimia koulussa. Kasvokkain tapahtuvia yhteistyömalleja koulussa ovat lisäksi vanhempainillat tai muut luokan sekä koulun yhteiset tapahtumat vanhempien ja koko koulun toimijoiden kesken. (Korhonen, 2017.)

Opettaja ja vanhemmat ovat vuorovaikutuksessa myös muissa tilanteissa, kuten keskusteluissa, joita käydään ohimennen vanhempien hakiessa lastaan koulusta, puheluissa tai koulun käytävällä. Kaikki tällaiset vuorovaikutuskohtaamiset, suorat tai epäsuorat, ovat merkityksellisiä kodin ja koulun välisten suhteiden muodostumiselle. Näiden kohtaamisten aikana rakentuvat vanhempien ja opettajien väliset suhteet. (Bæck, 2015.) Koskela (2025) on tutkinut vanhempien ja opettajan välistä luottamussuhdetta. Kun vanhemman ja opettajan välinen luottamus on vahvaa, vanhempi pystyy luottamuksellisesti keskustelemaan opettajan kanssa. (Koskela, 2025.) Erityisesti luottamuksellisissa opettajan ja vanhemman suhteessa vanhempi pystyy jakamaan tietoa lapsen tarpeista, kiinnostuksenkohteista tai koulutavoitteista sekä vanhemman näkökulmista ja mielipiteistä opettajalle. Luottamuksellinen suhde saa myös opettajan jakamaan tietoa vanhemmalle lapsen koulutyöstö ja käyttäytymisestä. (Bergeron & Deslandes, 2011; Koskela, 2025.)

Kasvatusyhteistyö perustuu opettajan ja vanhemman väliseen myönteiseen ja rakentavaan suhteeseen, joka ovat riittävän informatiivinen ja sopuisa ja perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen. (Eberly, Joshi & Konzal, 2007; Bæck, 2015; Baker, Wise, Kelley & Skiba, 2016; Stroetinga ym., 2019; Levinthal ym., 2021; Deslandes ym.,

2023; Levinthal ym., 2021; Deslandes, Barma & Morin, 2023) Opettajan ja vanhemman välisen suhteen rakentuminen vaatii työtä (Eberly ym., 2007). Opettajan ja perheen välisen suhteen kehittymiselle on tärkeää positiiviset kohtaamiset, jotka lisäsivät Bergeron ja Deslandesin (2011) tutkimusten mukaan vanhempien halua tavata opettajaa useammin (Bergeron & Deslandes, 2011). Orell (2020) nostaa esille, kuinka yhteistyön myönteisiä puolia vanhempien mielestä oli toisiin vanhempiin tutustuminen ja tiedonsaannin kulku koulusta kotia (Orell, 2020). Bæck (2015) toteaa puolestaan, että opettajien ja vanhempien välisen yhteyden toimivuuteen on varattava aikaa. Hän peräänkuuluttaa koulun johdon vastuuta järjestää aikaresurssit siten, että yhteistyön vanhempien välillä ei kaatuisi aikapulaan. (Bæck, 2015.) Opettajilla ja vanhemmilla olisi oltava nimenomaisesti varattu aikaa kodin ja vanhempien työskentelyyn. Vastuun tulee olla lujasti koulun johtajilla, joiden tulee rakentaa ja toteuttaa strategioita ja toimintasuunnitelmia koulun, opettajan ja vanhempien välisen suhteen luomiseen. (Bæck, 2015; Koskela, 2021; Stroetinga, 2024.)

2.2.2 Oppimisen tukeminen kotona

Oppimisen tukeminen kotona käsittää kotona oppimista tukevat yhteistyötavat, kuten riittävän ohjeistuksen lapsen kotiläksyihin tai kokeisiin valmistautumiseen. Tavoitteena on jakaa tietoa ja ohjeita oppimiseen ja koulun toimintaan liittyen, jotta vanhemmat voisivat sitoutua lasten oppimiseen sekä ottaa vastuuta lapsen oppimisesta. (Epstein, ym., 2009.) Leenders ym. (2018) on tutkinut, mistä aiheista opettajat keskustelevat vanhempien kanssa erilaisissa tapaamisissa. Tutkimuksen mukaan on tärkeää, että opettajat jakavat tietoa koulutehtävistä ja lapsen kehityksestä vanhemmalle. Tiedonsaanti vahvistaa vanhemmuutta ja vanhemman pärjäämisen tunnetta lapsen kanssa. (Leenders, Haelermans, Jong & Monfancea, 2018.) Lisäksi vanhempainvartit, vuosittaiset arviointitapaamiset sekä oppilashuoltoryhmät ovat esimerkkejä toimivista toimintatavoista, joissa tuetaan vanhempia lasten oppimisen tukemiseen kotona. Suurin osa vanhemmista pitää arviointikeskusteluja tärkeänä osana arviointia ja niiden toteutukseen ollaan melko tyytyväisiä. (Korhonen, 2017.)

2.2.3 Vanhemmuuden tukeminen

Orell (2020) korostaa vanhemmuuden tuen olevan kodin kasvua ja oppimista tukeviin olosuhteisiin liittyvää yhteistyötä (Orell, 2020). Opettajan antamana tuki vanhemmuudelle auttaa vanhempia heidän kasvatustyössään (Eberly ym., 2007; Bæck, 2015; Baker ym., 2016; Stroetinga ym., 2019; Levinthal ym., 2021; Deslandes ym., 2023). Opettajalla on tärkeä rooli vanhempien tukemisessa. Vanhemmuuden tukeminen auttaa perheitä luomaan oppimista tukevat olosuhteet. (Koskela 2021). Vanhempia voidaan tukea myös oppilaiden turvallisuuteen, ravintoon tai terveyteen liittyvissä seikoissa. (Epstein ym., 2009.) Stroetingan ym. (2024) ja Korhosen (2017) mukaan vanhemmuuden tukemisessa on tärkeää tarjota vanhemmille tietoa vanhemmuudesta ja lapsen kehityksestä esimerkiksi erilaisten vanhemmuuden tukemiseen liittyvien tapahtumien ja asiantuntijaesitysten muodossa. (Korhonen, 2017; Stroetinga ym., 2024.)

Opettajan antaman vanhemmuuden tuen kannalta tärkeä seikka on perheiden taustojen, kulttuurien, tarpeiden, toiveiden, huolien sekä lasten näkemysten ymmärtäminen. (Epstein ym., 2009.) Theodorou (2008) ja Kroeger & Lash (2011) nostavat esille, kuinka opettaja pystyy parhaiten tukemaan lasta ja vanhemmuutta, kun hän saa vahvan ymmärryksen lapsen taustasta, kehityksestä ja kasvatuksesta (Theodorou, 2008; Kroeger & Lash, 2011). Koska lasten kasvatukseen osallistuminen koskee nimenomaan aikuisten näkemyksiä ja arvoja, pelkkä opettajan ja vanhemman kontakti – kaksisuuntaisen tiedonjaon mielessä – ei riitä yhdistämään koulun ja kodin kasvatusmaailmaa (Stroetinga ym., 2024). Opettajan tulee osoittaa, että lapsi on hänen pääasiallinen kiinnostuksen kohteensa, ja näyttää sitoutumista työhönsä tukemalla lasta ja perhettä (Bergeron & Deslandes, 2011).

Vanhempia tulee kohdella kunnioittavasti ja vastuullisina aikuisina kasvatusyhteistyön prosesseissa (Koskela, 2021). Stroetinga ym. (2021) on tutkinut opettajien käytäntöjä tehdä kasvatusyhteistyötä vanhempien kanssa. Stroetinga toteaa, että luottamus vanhempien ja opettajien välillä ei ole itsestään selvää erilaisten arvoasetelmien takia (Stroetinga ym. 2021). Perälä - Littunen ja Böök (2019) nostavat esille opettajien suhdetaitojen tärkeyden, hyvät kommunikaatiotaidot, kyvyn kuunnella vanhempia sekä

taidon käsitellä eri aihepiireistä nousevia asioita muun muassa kiusaamiseen liittyviä keskusteluja (Perälä-Littunen & Böök, 2019). Opettajien halu kuunnella vanhempia, ottaa heidän ehdotuksensa huomioon sekä ottaa vanhemmat avoimesti mukaan yhteisiin suunnitteluprosesseihin auttaa vanhempia tukemaan opettajia osallistavassa kouluympäristössä (Koskela, 2021).

2.2.4 Vanhempien osallisuus

Vanhempia voidaan osallistaa koulun toimintaan vapaaehtoisuuden ja vaikuttamisen kautta. Vanhempien ensi tapaamisella ja opettajan tavalla kutsua vanhemmat mukaan lasten kasvatustyöhön on tärkeä merkitys sille, minkälaiseksi kodin ja koulun yhteistyösuhde muotoutuu. (Bergeron & Deslandes, 2011; Kekkonen, 2012.)

Vapaaehtoisuus sisältää toimintatapoja, jotka osallistavat vanhempia tukemaan koulun toimintaa vapaaehtoistyönä. Tavoitteena on löytää vanhempien erilaiset vahvuudet sopivalla tavalla ja tuoda ne osaksi koulua. Näin myös lapset näkevät, että koulu ja koti ovat yhteydessä eivätkä toisistaan erilliset. (Epstein ym., 2009.) Kouluissa toimivat vanhempainyhdistykset, joiden toiminta on vapaaehtoista ja siihen ovat tervetulleita kaikki vanhemmat. Vanhempien ja luokanopettajien yhteistyönä suunnitellaan kodin ja koulun yhteistyön muotoja, joita voivat olla muun muassa erilaiset luokan tapahtumat ja retket. (Korhonen, 2017.)

Merkittävä osa yhteistyötä on myös vaikuttaminen, joka mahdollistaa vanhempien äänen kuulemisen kouluun liittyvissä asioissa. Vanhempia rohkaistaan osallistumaan päätöksentekoon muun muassa osallistumalla koulun toimintaan. (Korhonen, 2017.) Koulun säännöt ohjaavat sitä, mitä vanhempi voi puhua ja mitä jättää puhumatta. Vanhemman ja opettajan välisessä keskustelussa voi ilmetä kirjoittamattomia sääntöjä, jotka pitää vanhemman tietyissä asemassa suhteessa opettajaan. Yleensä asetetussa asemassa vanhempi kuuntelee opettajaa, koulutuksen auktoriteettia. Opettajat ovat asemassa, jossa he voivat puhua ja vanhempi vaikenee. (Tveit, 2009; Kroeger & Lash, 2011.) Tutkimusten mukaan olemme tulleet entistä tietoisemmaksi siitä, että vanhempien osallisuudella on monia positiivisia vaikutuksia oppilaan koulumenestykseen, kotitehtävien tekemiseen, yleiseen opiskeluun asennoitumiseen (Launonen, Pohjola & Holma, 2004; Topor, Keane, Shelton & Calkins, 2010; Böök &

Perälä- Littunen, 2015; Kunda, Lui & Anh, 2023) sekä koko luokan yleiseen ilmapiiriin (Lämsä, 2013). El Nokalin, Bachmanin ja Votruba-Drzan (2010) tutkimuksen mukaan vanhempien osallistuminen lapsen koulutyöhön ja yhteistyöhön opettajan kanssa vähensi oppilaiden käyttäytymisongelmia ja paransi oppilaiden sosiaalista toimintaa (El Nokali ym., 2010).

Lämsän (2013) mukaan on opettajien ja koulun johdon ammattitaitoa on pitää vanhempia voimavarana ja ottaa heidän mukaansa koulutoimintaan (Lämsä, 2013). Koulujen johtajilla on siten vastuu kehittää ja vahvistaa yhteisten käytäntöjen malleja ja lisätä yhteistyötä vanhempien kanssa (Koskela, 2021; Stroentinga ym., 2024.) Luger ym. (2013) tutkivat, kuinka moniammatillinen apu auttaa opettajia luokissa haastavien lasten kanssa. Tutkijat toteavat, että vanhempien tulisi olla mukana kasvatuskumppaneina lapsen koko kouluiän ajan. Mitä aikaisemmin vanhemmat otetaan mukaan kasvatuskumppaneiksi koulun kanssa, sitä paremmat mahdollisuudet vanhemmilla on tukea lapsiaan koulumaailmassa. (Luger ym., 2013.)

2.2.5 Kasvatusvastuun jakaminen

Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa on kasvatusvastuun jakamista koulun ja kodin ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Kouluissa tämä tarkoittaa yhteistyötä esimerkiksi terveydenhoitajien, kuraattoreiden, psykologien, koululääkäreiden, oppilashuoltoryhmien sekä koululla toimivien kerhojen ohjaajien kanssa (Korhonen, 2017). Yhteistyö vanhemman ja koulun välillä rakentuu vuorovaikutukselle, jota ohjaavat kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja dialogisuuden periaatteet. Siinä on kyse suhdetyöstä, suhteiden synnyttämisestä, tuottamisesta sekä ylläpitämisestä (Metso, 2004; Karila, 2006; Kekkonen, 2012; Korhonen, 2017; Levinthal ym., 2021.) On tärkeää, että opettajat ja vanhemmat käyvät dialogia lapsen kokonaisvaltaisen oppimisen ympärillä, arvostavat toistensa tietoja ja taitoja sekä osallistuvat ja sitoutuvat oppimisen tukemiseen. Opettajalla on tärkeä rooli rohkaista vanhempia yhteistyöhön koulun kanssa. (Goodall, 2013; Levinthal, ym., 2021.) Koulujen henkilökunnan on tärkeää kehittää lähestymistapoja ja taitoja, jotka rakentavat luottamusta ja edistävät kunnioittavia suhteita vanhempiin. Tällaiset taidot ovat

ratkaisevan tärkeässä asemassa kodin ja koulun kasvatusyhteistyössä. (Koskela & Sinkkonen 2025.)

2.3 Vanhemmuuden tukemisen haasteita

Vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö ei aina ole niin yksinkertaista (Bæck, 2015; Baker ym., 2016). Joskus kodin ja koulun välinen suhde on etäinen ja se voidaan kokea haasteeksi (Koskela, Pihlainen, Piispa-Hakala, Vornanen & Hämäläinen, 2020).

Opettaja saattaa muodostaa käsityksiä ja ennakkoluuloja lapsesta perheen sosiaalisten ryhmien, etnisen, uskonnollisen tai ekonomisen taustan perusteella. (Theodorou, 2008; Bæck, 2015). Opettajan todellinen tieto perheestä ja lapsesta jää helposti vaillinaiseksi suhteessa lapsen todelliseen elämään. Opettajan ennakkoluulojen vuoksi ymmärrys lapsesta ja perheestä voi jäädä puutteelliseksi. Vanhemmat kokevat tällaisessa tilanteissa toimintansa ja arvonsa väärinymmärretyiksi. (Theodorou, 2008; Kroeger & Lash, 2011.) Cologon (2022) tutkimuksen mukaan vanhemmat kokivat erityislasten kohdalla syrjintää ja arvottomuutta koulumaailmassa. Erityislasten kohdalla syrjinnän kokeminen voi olla jatkuvaa ja vaikuttaa haitallisesti vanhemman ja opettajan väliseen yhteistyöhön. (Cologon, 2022.) Vanhemmuuden tukemisen esteiksi voivat nousta myös kodin ja koulun välisen viestinnän heikko taso tai sen puute kokonaan. Opettajan ja vanhemman suhteen haasteisiin voivat vaikuttaa yhteisen kielen puuttuminen tai vanhemprien omat kielteiset kokemukset koulusta ja yhteistyöstä tai vanhemman oma kyvyttömyys auttaa lastansa akateemisesti. (Christie & Agnes, 2015; Perälä-Littunen & Böök, 2019.) Opettaja on avainasemassa hyödyntämään vanhemman tietämystä lapsesta. Opettaja voi tehdä päätöksen kuunnella tai olla kuuntelematta vanhempaa lapsen asioissa. (Koskela, 2021.)

Baker ym., (2016) on tutkinut vanhemprien ja koulun henkilökunnan käsityksiä perheen osallistumisen esteistä koulun toimintaan ja yhteistyöhön. Tutkimuksen mukaan opettajien ja koulun henkilökunnan asenteet perheitä kohtaan voivat heikentää vanhemprien osallisuuden tunnetta, sillä vanhemprien on tärkeä tuntea itsensä tervetulleiksi kouluyhteisöön. Yhteenkuuluvuuden tunne on tärkeä seikka opettajan ja vanhemman suhteen luomisessa. (Baker ym., 2016.) Suomen Vanhempainliiton ja Förbundet Hem och Skolan toteuttaman Vanhempain Barometri (2024–2025) tulosten

mukaan 13 % vanhemmista oli kokenut epäasiallista käytöstä koulun henkilökunnan osalta. Vanhemmat kuvailivat epäasiallista käytöstä usein syyttelyksi, vähättelyksi, mitätöinniksi, leimaamiseksi tai lapsen ja vanhemman aliarvioimiseksi. Lisäksi epäasiallinen käytös liittyi osalla vanhemmista oman katsomuksen tai kulttuuritaustan ymmärtämättömyyteen. Puolestaan tukea saavien lasten vanhemmista jopa 21 % kertoi kokeneensa epäasiallista käytöstä, jossa heidän näkemyksiään ei kuultu tai heidän huoliaan ei otettu vakavasti. (Palmu, Perander & Liimatainen 2025.)

Christie ja Agnes (2015) ovat tutkineet maahanmuuttajaperheiden suhteen rakentumista kouluun vanhempien kuvaamana. Tutkimuksen mukaan opettajat tekivät harvoin aloitteita kommunikoidakseen tai tehdäkseen yhteistyötä vanhemman kanssa. (Christie & Agnes, 2015.) Jos opettaja ei ole halukas yhteistyöhön, vanhempi ei yksinään pysty yhteistyötä rakentamaan (Koskela, 2025). Tapaukset, joissa vanhemmat kuvailivat koulujen aktiivisesti ottavan yhteyttä, olivat käyttäytymisen ongelmiin liittyviä. Vanhemmat kertoivat usein, että yhteistyö opettajan kanssa liittyi vain lapsen oppimiseen ja kehitykseen koulussa. Lisäksi yhteistyö alkoi usein vanhemman aloitteesta. (Christie & Agnes, 2015). Monet vanhemmat kokivat vaikeaksi saada opettajalta tietoa lastensa koulukäynnin tueksi (McKenna & Millen, 2013; Stroetinga, 2023). Osa vanhemmista koki, että heidän tarpeensa jätetään täysin huomiotta. (Christie & Agnes, 2015; Cologon, 2022). Launonen ym. (2004) sekä Lämsä (2013) toteavat, kuinka ongelmiin tarttuminen ei saisi olla ainoa yhteistyön motiivi koulun ja kodin välillä (Launonen ym., 2004; Lämsä, 2013). Tutkimusten mukaan lasten heikkouksia painotetaan edelleen liikaa ja vanhemmat kaipasivat enemmän kannustavaa ja rohkaisevaa palautetta lapsistaan (Kuusimäki ym., 2019; Orell, 2020). Vanhempain Barometrin (2024–2025) tulosten mukaan monet vanhemmista kokivat merkintöjen seuraamisen kuormittavaksi. Erityisesti negatiiviset merkinnät lannistivat sekä lasta, että vanhempaa. Lisäksi osa vanhemmista kokivat, etteivät saaneet koululta tietoa juuri mistään. Toisaalta osa vanhemmista oli puolestaan kyllästynyt jatkuvaan viestitulvaan tai turhien unohdusten raportointeihin. (Palmu ym., 2025.) Orelin (2020) tutkimusten mukaan vanhemmat nostivat opettajan ja vanhemman välisen kasvatusyhteistyön kielteisiksi seikoiksi epäolennaisten asioiden käsittelyn, vanhempien passiivisen roolin yhteistyössä, arvoristiriidat vanhempien ja koulun välillä

sekä avoimuuden puutteen (Orell, 2020). Iäis (2013) puolestaan toteaa, kuinka vanhempainillat ovat valitettavan usein opettaja- ja ongelmakeskeisiä tapahtumia. Lisäksi vanhempien ja opettajien tapaamiset rajoittuvat vain kerran lukuvuodessa pidettäviin pakollisiin vanhempainiltoihin ja vanhempain tapaamisiin, joten edellytykset toimivan yhteistyön rakentumiselle ovat vähäiset. (Ijäs, 2013.) Vanhempain Barometrin (2024–2025) tulosten mukaan vanhemmat kaipasivat juuri kasvokkaisia tapaamisia ja keskusteluja kasvatusyhteistyön tueksi (Palmu ym., 2025).

Vanhempien ja opettajien välisten suhteiden luomiseen on tutkimusten mukaan katsottu vaikuttavan myös erilaiset muutokset opetushenkilöstössä. Opettajan vaihtuessa vanhempien on luotava uusi suhde uuteen, tuntemattomaan opettajaan. (Kuuskoski, 2002; Bæck, 2015; Baker ym., 2016; Perälä - Littunen & Böök, 2019; Koskela, 2021.) Kuuskoski (2002) nostaa puolestaan esille liian suuren ryhmäkoon vaikutukset opettajan ja vanhemman väliselle kasvatusyhteistyölle. Opettajalle ei jää riittävästi aikaa lapsen ja vanhempien kohtaamiselle, joten luottamuksellista vastavuoroisuutta ei ehdi vielä syntyä. (Kuuskoski, 2002.) Vanhemman ja opettajan välisen kasvatusyhteistyön haasteiksi nostettiin myös aikataulujen kohtaamattomuus ja kiireen tuntu (Launonen ym., 2004; Lehtolainen, 2008; Bæck, 2015; Baker ym., 2016). Lisäksi eroperheiden vanhempien kanssa työskennellessä, opettajan voi olla vaikea tietää, kenen kanssa hänen tulisi tehdä yhteistyötä (Perälä - Littunen & Böök, 2019). Opettajan työn haasteena on löytää toiminnassaan aitoja kosketuskohtia vanhempien osallisuuteen ja kokemusmaailmaan, jottei lapsen tarvitse välittää kaikkia kouluelämän merkityksiä vanhemmilleen (Launonen ym., 2004).

Koskelan (2021) artikkelin mukaan vanhempien suurimmat huolenaiheet olivat tilanteet, joissa opettajat eivät välitä heidän lapsistaan tai heidän lapsiaan ei hyväksytty opettajan silmissä. Leimautumisen ja huonon maineen pelot lapsen kohdalla ovat vanhempien keskeisiä huolia. Vanhemmilla saattaa olla pelkoja siitä, miten opettajat reagoisivat, jos vanhemmat olisivat aktiivisia yhteydenpidossa opettajaan. Vanhemmat toivoivat, että he voisivat vaikuttaa ja tukea lastensa asemaa enemmän. (Koskela, 2021.) Yllättävän usein opettajien ajatus vanhempien sitoutumisesta lasten kouluun ja yhteistyöhön on epäilevä. Opettajat eivät koe, että vanhemmuuden kautta luonnostaan vanhemmat huolehtivat ja osallistuvat lasten koulunkäyntiin. (McKenna & Millen, 2013;

Stroetinga, 2023.) Opettajan kiinnostuneisuus perheestä vaikuttaa vanhemman käsitykseen siitä, kuinka paljon opettaja arvostaa heitä. Vanhemmat saattavat kokea, että opettaja ei arvosta ja luota vanhempaan. Opettajan välinpitämättömyydellä on vaikutusta vanhemman omanarvon tuntemukseen. (Christie & Agnes, 2015.) Erilaisissa koulun ja kodin yhteistyömalleissa oletetaan, että vanhemmat ovat toimijoita. Heidän roolinsa kouluissa on tukea opettajaa tai koulua, sen sijaan että he osallistuisivat kumppanuuteen. Kumppanuuden tavoitteena on kuitenkin auttaa lasta kokonaisvaltaisesti kasvun ja kehityksen eri vaiheissa (McKenna & Millen, 2013). Helposti oletetaan, että opettajien on opetettava vanhempia osallistumaan ja ”koulutettava” heitä tapoihin hoitaa lapsia (Ramirez, 2004). Tutkimustulosten mukaan vanhemman ja opettajan välinen aito ja positiivisen kommunikaation omaava suhde edesauttaa kodin voimavarojen hyödyntämistä kasvatusyhteistyössä. (Westergard, 2013.)

Tveit (2009) on tutkinut vanhempien ja opettajien rooleja käsitteleviä tekstejä. Vanhemmat luopuvat omasta osallistumisestaan lasten koulunkäyntiin opettajan ja vanhemman erilaisten näkökulmien takia. Vanhemmat luopuvat jopa siitä, että he haluavat tarkentaa tietoja lapsestaan opettajalta. (Tveit, 2009.) Alasuutari (2010) nostaa esiin kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyvän vallankäytön. Vanhempi asetetaan yhteistyössä tasavertaiseen asemaan opettajan kanssa, mutta vaikutusvalta riippuu kuitenkin koko ajan opettajan toiminnasta. Ajatus vallan epätasapainosta vanhempien ja opettajien välisessä yhteistyössä on läsnä yhteistyössä (Alasuutari, 2010.) Cowan, Svearer, Napolitanon ja Sheridanin (2004) puolestaan ajattelevat koulun ja kodin välisen yhteistyön kehittyvän jatkuvasti. Yhteistyössä korostetaan sitoutumista yhteisiin päämääriin ja tavoitteisiin, vastavuoroisuutta sekä vallan ja vastuun jakamista (Cowan ym., 2004.)

Kasvatusyhteistyön haasteeksi saattavat nousta myös opettajan ja vanhemman ristiriitaiset arvomaailmat. Opettajalla on valta puolustaa arvojaan, mutta vanhemmalla ei aina ole resursseja saada omaa ääntä kuuluviin (Tveit, 2009). Hedegaard (2005) on tutkinut koulun ja kodin välisiä arvoasetelmia. Tutkimuksen mukaan lasten ei odoteta tuovan kodin arvoja kouluun eikä koulun arvoja ei tuoda myöskään kotiarkeen. Saattaa olla, että koulussa ja kotona ei ole suvaitsevaisuutta kahden arvomaailman välillä. Kun

vanhempien arvomaailmat eivät ole sopusoinnussa lasten koulussa kohtaamien arvojen kanssa, lapset saattavat muuttua jopa varovaisen vetäytyviksi koulun arjessa. Lapsen itsetunnon ja itsenäisyyden kehitykselle on haitallista, jos arvoasetelmat pysyvät tiukasti opettajan ja vanhempien käsissä ja lapsen arvomaailmasta ei saa puhua. (Hedegaard, 2005.)

Dotger, Harris, Maher & Hansel (2011) tuovat esille puolestaan opettajan kokemat avuttomuuden tunteet yrittäessään ratkaista vanhempien huolia. Tämä johtaa helposti vaikeutuneeseen kasvatusasioista vanhemman kanssa. Opettajalla saattaa olla emotionaalisesti haastavaa ottaa vastaan vanhempien vaikeita asioita. (Dotger ym., 2011.) Kun opettaja ei käsittele kasvatusasioita vanhemman kanssa, opettaja voi menettää mahdollisuuksia ymmärtää oppilaita. Opettajalle ei synny siten käsitystä oppilaan kotitilanteesta, perhesuhteista tai kodin kulttuurista. (McKenna & Millen, 2013; Stroetinga, 2023.) Stroetinga ym. (2019) toteavat myös vanhempien ja opettajien taipumuksen vaieta kasvatukseen liittyvissä asioista, mikä helposti vaikeuttaa kasvatusyhteistyötä (Stroetinga ym., 2019). Vanhemmalla on usein tiedossa toimintastrategia lapsen toiminnan hyväksi, mutta opettaja ei kunnioita vanhemman näkemystä. Lisäksi opettajat kysyvät harvoin, mitä he voivat oppia vanhemmilta. Vanhemmat uskovat, että heidän tietonsa ja kokemuksensa olisivat tärkeitä. Vanhemmat vaativat oman äänensä kuulemistasi siinä vaiheissa, kun heidän lapsensa liittyy vakavia ongelmia. (Tveit, 2009.) Lisäksi Perälä - Littunen & Böök (2019) nostavat esille, kuinka vanhemmuuden tuen haasteisiin voi vaikuttaa se, että opettajat voivat kokea vanhemmat uhkana omalle asemalleen ja ammatilliselle auktoriteetilleen. Erityisesti hyvin koulutettujen vanhempien osallistuminen voidaan kokea haastavaksi (Perälä - Littunen & Böök, 2019).

Toimivan kasvatusyhteistyön haasteiksi saattaa lisäksi nousta opettajan puutteelliset tiedot ja taidot kohdata vanhempia. Lehtolainen (2008) toteaa, että opettajat eivät ole kovin perehtyneitä koulun ja kodin yhteyden rakentamiseen. He eivät ole saaneet riittävästi valmiuksia koulutuksessaan yhteistyötä tai yhteyden rakentamista varten. (Lehtolainen, 2008; Dotger ym., 2011; Perälä - Littunen & Böök, 2019.)

Opettajankoulutuksessa vanhemman ja opettajan yhteistyöhön liittyvä opetus on ollut vähäistä, niin Suomessa kuin maailmallakin (Launonen ym., 2004; Bæck, 2015;

Levinthal ym., 2021.), vaikka sen osuus on hieman lisääntynyt vuosien myötä (Orell & Pihlaja, 2021). Koskela & Sinkkonen (2025) korostavat, kuinka huomiota tulisi kiinnittää kaikkien kouluissa työskentelevien moniammatillisten henkilöiden vuorovaikutustaitojen parantamiseen. Riittävä tietämys ja koulutus yhteistyötaidoista tulisi integroida sekä opettajan perus- että täydennyskoulutukseen, erityisesti opettajanharjoitteluohjelmiin. (Koskela & Sinkkonen, 2025.) Myös kansainvälisesti on saatu samansuuntaisia tutkimustukoksia. Hollannin opettajankoulutusohjelmia koskeva tutkimus on osoittanut, kuinka opettajat kaipaavat enemmän tietoa ja taitoa kohdata perheitä ja rakentaa yhteistyötä. (Denessen, 2019.) Etenkin nuoret opettajat kokevat yhteistyötilanteet haastaviksi riittämättömien tietojen ja taitojen takia (Bæck, 2015). Opettajien on havaittu opiskeluvaiheessa uskovansa edellytyksiinsä yhteistyön tekijöinä, mutta työelämässä tämä luottamus näyttää karisevan ja uudet opettajat omaksuvat käytänteitä koulun vallitsevasta kulttuurista. Kokeneemmatkin opettajat kaipaavat lisäkoulutusta vanhempien kohtaamiseen ja haastavien kasvatusyhteistyötilanteiden ratkomiseen. Vanhemman ja opettajan yhteistyöstä esiin nousevat pulmatilanteet ovat merkittävien kuormitustekijä opettajan ammatissa. (Orell & Pihlaja, 2021; Levinthal ym., 2021.) Launonen ym. (2004) kirjoittavat, että koulukulttuuristamme puuttuvat vahvat ja kantavat perinteet vanhempien osallisuudelle, sillä ideoita yhteistyöhön opettajat ovat saaneet lähinnä oman työkokemuksen kautta (Launonen ym., 2004). Orelin ja Pihlajan (2021) tutkimukseen osallistuneet opettajat nostivat esille, kuinka yhteistyötä vanhemman kanssa on vaikea oppia opettajaopinnoissa, ja kertoivatkin kehittyneensä yhteistyötaidossa työkokemuksen myötä (Orell & Pihlaja, 2021).

Vanhemmuuden tukeminen sisältää usein puolueellisia näkemyksiä. Askel kohti tasavertaisempaa ymmärrystä tapahtuu, kun opettaja asettuu tasavertaiseen suhteeseen vanhempien kanssa. (Theodorou, 2008; Kroeger & Lash, 2011.) Kehittämällä vuorovaikutustaitojaan opettaja pystyy paremmin vastaamaan vanhempien tarpeisiin, sillä vanhemmat pyrkivät enemmän henkilökohtaiseen kuin ammatilliseen vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Lapsesta kokonaisvaltaisesti puhuminen ja empatian, aitouden ja hyväntahtoisuuden osoittaminen ovat opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia, joita voi kehittää. (Bergeron & Deslandes, 2011.)

3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on kuvailla vanhempien kertomana, mitkä asiat opettajan työssä tukevat vanhemmuutta ja mitkä asiat puolestaan heikentävät vanhemmuutta. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten vanhemmat kuvaavat myönteisiä kokemuksia opettajan antamasta vanhemmuuden tuesta?
2. Millaisia ovat vanhemmuuden tukea heikentävät kokemukset opettajan antamasta vanhemmuuden tuesta?
3. Mitkä asiat kehittäisivät opettajaa vanhemmuuden tukemisessa vanhempien kuvaamana?

Tutkielman tavoitteena on tuottaa tietoa opettajan antamasta tuesta vanhemmuudelle vanhempien näkökulmasta. Tutkielmassa tarkastellaan vanhempien ajatuksia, kokemuksia sekä näkökulmia aiheesta. Tuotetun tiedon avulla voidaan lisätä opettajiksi opiskelevien ja työelämässä olevien opettajien tietoa siitä, mitkä tekijät tukevat vanhemmuutta ja mitkä tekijät puolestaan heikentävät sitä. Lisäksi vanhemmat kertovat, millaisia asioita opettajan on hyvä huomioida työssään, jotta hän voi tukea vanhemmuutta ja lasten kasvatusta. Tutkielmassa nostetaan esille, millaisia kehitysideoita vanhemmuuden tuen kehittämiseksi vanhemmat kertoivat.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Tutkimuksen metodiset lähtökohdat

Tutkimuksen metodista valintaa ohjaavat tutkimuskysymykset (Silverman, 2010; Kara, 2022). Tämä tutkielma toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena, sillä vanhempien kokemuksia haluttiin tarkastella subjektiivisena ja autenttisena kokemuksena (Kylmä & Juvakka, 2007; Silverman, 2010; Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2016). Laadullisella tutkimuksella pyritään ymmärtämään ihmisen elämänpiiriä ja niihin liittyviä merkityksiä. (Silverman, 2010; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on myös keskittyminen pieneen määrään tutkittavia tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta, 2014). Se ei pyri tuottamaan yleistettävää tietoa tutkittavasta asiasta, vaan tarkoituksena on sen sijaan kuvailla ilmiötä ja tuoda esille uutta tietoa sekä lisätä ymmärrystä tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta, 2014; Hirsjärvi ym., 2016). Vanhempien kokemuksia opettajan antamasta vanhemmuuden tuesta tarkasteltiin vanhempien henkilökohtaisen kokemuksen kautta.

Tässä tutkielmassa tutkimusmenetelmänä käytettiin fenomenografista tutkimussuuntausta. Fenomenografia on laadullinen tutkimusmenetelmä, joka tuottaa tutkijalle monipuolisen ja kokonaisvaltaisen ymmärryksen siitä, miten ihmiset käsitteellistävät ilmiötä. (Cossham, 2017). Fenomenografian käytön suosio on kasvanut kasvatusalalla. (Stolz, 2020.) Yksi Fenomenografian kehittäjistä, Ference Marton, keskittyi tutkimuksessaan oppimisprosesseihin. Hänen tavoitteenaan oli erottaa erilaisia tapoja ymmärtää tietty ilmiö. (Hajar, 2021; Balding, Geraghty, Timler, Pezaro & McChlery, 2024.) Nämä erilaiset tutkittavien ymmärrystavat ja käsitykset esitetään tyypillisesti kuvauskategorioiden muodossa, joita analysoidaan niiden loogisten suhteiden suhteen tulosten muodostamiseksi (Marton & Pong, 2005).

Fenomenografiassa keskeistä on tutkia sitä, miten ihmiset voivat ymmärtää saman ilmiön omasta näkökulmastaan. Fenomenografiassa pyritään löytämään osallistujia, joilla on todennäköisesti ollut erilaisia kokemuksia samasta ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi, 2006; Åkerlind, 2025.) Fenomenografian tavoitteena on kuvata

kvalitatiivisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset havaitsevat, käsitteellistävät tai kokevat tutkittavan ilmiön. Fenomenografian päätarkoitus on erottaa ilmiön erilaiset tulkinnot. (Hajar, 2021.) Todellisuuskäsitelmästä fenomenografia hylkää vastakkaiset, kaksijakoiset näkemykset ulkoisesta maailmasta ja sisäisestä maailmasta. Sen sijaan fenomenografia puolustaa ei-dualistista näkemystä väittäen, että nämä maailmat liittyvät toisiinsa yksilön tietoisuuden maailmasta ja heidän kokemuksensa sitä kautta. Fenomenografiassa oletetaan, että ihmisiä ei voida nähdä erillään kokemastaan maailmasta. (Marton, 1981; McClenny, 2020.) Fenomenografiassa käsitykset rakentuvat mielessä, ja tähän rakenteeseen vaikuttaa konteksti, jossa kukin yksilö elää. Fenomenografiassa subjektien ymmärrystä ilmiöstä ei voi siirtää toiselle, vaan se on sosiaalisesti uudelleenrakennettu, henkilön jatkuvien kokemusten ja suhteiden kautta. (Hajar, 2021.) Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään merkityksellistämisen prosesseina, ja niille annetaan mielipiteitä syvällisempi ja laajempi sisältö. (Huusko & Paloniemi, 2006). Muut kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät perustuvat kokemukseen, kun taas fenomenografiassa tutkija suuntaa itsensä kohti ihmisen ymmärrystä (McClenny, 2020). Yksinkertaisesti sanottuna tämä tarkoittaa, että objektia ja subjektia ei voida erottaa toisistaan, on vain yksi maailma, mutta ihmiset kokevat sen eri tavalla eikä sitä voida nähdä erillään heidän kokemuksistaan (Watson & Reimann, 2021).

Vaikka fenomenologian ja fenomenografian lähtökohdilla nähdään olevan yhteyksiä toisiinsa, niitä ei tule sekoittaa toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenologiassa pyritään löytämään ilmiön ainutlaatuinen olemus, kun taas fenomenografiassa pyritään löytämään kollektiivista merkitystä yksilöllisen kokemuksen sijaan, etsien ihmisten kokemuksia ja niiden vaihteluita. (Balding ym., 2024.) Fenomenografiassa puhutaan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmista. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkitaan sitä, miten asiat todellisuudessa ovat. Toisen asteen näkökulmasta tarkastellaan tutkittavaa ilmiötä siten, miten tutkittavat käsittävät ilmiön ja kuvaavat sitä. Fenomenologiassa taas nähdään, että ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmaa on mahdoton erottaa. (Huusko & Paloniemi, 2006; Stolz, 2020.) Fenomenografian avulla tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään vanhempien kokemuksia opettajan antamasta myönteisestä ja heikentävästä tuesta vanhemmuudelle. Tässä tutkimuksessa metodiset lähtökohdat perustuvat fenomenografian toisen asteen

näkökulmaan. Tulokset rakentuivat vanhempien omien kokemusten ja näkemysten kautta. Vanhempien saama opettajan tuki vanhemmuudelle pyrittiin ymmärtämään sellaisena, kuin vanhemmat sen kokivat, eikä sellaisena kuin se on. Ilmiötä tarkasteltiin tutkimushenkilöiden tietoisuuden ja pohdintojen kautta. Samalla vanhemmalla saattoi olla vanhemmuuden tuesta moninaisia kokemuksia. Vanhempien kokemukset otettiin huomioon kokonaisvaltaisesti ja yhden vanhemman kokemukset saattoivat liittyä eri tulososion osa-alueisiin.

4.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimukseen osallistuneilta vanhemmilta vaadittiin riittävä kokemus tutkittavasta ilmiöstä (Patton, 2002; Kylmä & Juvakka, 2007; Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tutkimukseen osallistui 14 vanhempaa Keski-Suomen, Pirkanmaan ja Satakunnan alueilta. Kriteereinä tutkimukseen osallistumiselle oli se, että vanhemmalla oli lapsi tai lapsia alakoulun kolmannella – kuudennella luokalla. Tutkimukseen osallistuneilla vanhemmilla oli siten useamman vuoden kokemus koulumaailmasta ja opettajan kanssa tehdystä kasvatusyhteistyöstä. Tutkimukseen osallistuneista vanhemmista 11 oli naisia ja kolme miehiä, jotka olivat iältään 30–55-vuotiaita. Tutkimukseen osallistuneilla oli lapsia yhdestä - viiteen ja ne olivat iältään 9–12-vuotiaita.

Tässä tutkimuksessa osallistujat valikoituivat mukaan lumipallo-otannan kautta. Parker ym. (2019) kuvaavat, kuinka lumipallo-otanta alkaa pienellä ryhmällä tutkimuskriteerit täyttäviä henkilöitä, jotka sitten suosittelevat muita potentiaalisia osallistujia, kunnes valittu otoskoko on saavutettu. Lumipallo-otannalla tavoitettiin haluttua kohderyhmää monipuolisemmin (Parker, Scott & Geddes, 2019.) Parker ym. (2019) sekä Naderifar ym. (2017) toteavat lumipallo-otannan soveltuvat haastateltavien etsintään silloin, kun tutkittava populaatio on vaikeasti tavoitettavissa tai tutkimusaihe käsittelee arkaluonteisia aiheita. (Naderifar, Goli & Ghaljaie, 2017; Parker ym., 2019.) Tutkijat lähestyivät kahden paikkakunnan vanhempainyhdistystä ja hyödynsivät sosiaalista mediaa löytääkseen tutkimuksesta kiinnostuneita osallistujia. Tätä kautta tavoitettiin kaksi tutkimuksesta kiinnostunutta ja tutkimuskriteerit täyttävää osallistujaa. Tutkijat käyttivät apunaan kasvatustyön kautta saatuja suhteitaan opettajiin etsiessään osallistujia. Tätä kautta saatiin kolme tutkimukseen osallistujaa. Tutkimukseen jo

osallistuneita pyydettiin suosittelemaan muita kriteerit täyttäviä henkilöitä ja näin otos kasvoi lumipallon tavoin saavuttaen riittävän määrän tutkimukseen osallistujia (Parker ym., 2019; Tuomi ja Sarajärvi, 2018).

4.3 Aineiston hankinta

Luontevin tapa selvittää vanhempien ajatuksia ja kokemuksia opettajan antamasta tuesta vanhemmuudelle oli kysyä siitä heiltä itseltään (Patton, 2002). Haastattelut toteutettiin syys-lokakuun 2024 aikana, ja tutkijat tekivät haastattelut itse. Niiden kestot vaihtelivat 35 minuutista 90 minuuttiin. Ennen haastattelua tutkimukseen osallistuville lähetettiin sähköpostitse tietosuojailmoitus (GDPR), haastattelukysymykset (Liite 2) ja suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta ja haastatteluiden nauhoituksesta (Liite 1). Tutkimukseen osallistujat saivat halutessaan perehtyä haastattelukysymyksiin etukäteen, mikä mahdollisti mahdollisimman monipuolisen tiedon saannin tutkittavilta (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin puolistrukturoitu haastattelu, joka on hyvin monipuolinen ja joustava tapa kerätä tutkimusaineistoa (Tuomi ja Sarajärvi, 2018; Puusa, 2020). Suora vuorovaikutus tutkimukseen osallistujien kanssa mahdollisti tutkijoille heidän ajatustensa, tunteidensa ja toimintansa syvällisen tarkastelun. (Patton, 2002; Silverman, 2010; Aho & Kylmä, 2012). Haastatteluissa pyrittiin kysymysten ja keskustelujen kautta keräämään tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman monipuolinen ja päätelmiä herättävä aineisto, jolla tavoiteltiin tutkittavien omakohtaisia ajatuksia ja kokemuksia tutkittavan ilmiön yleisen tason ymmärtämisen sijaan. (McGrath, Palmgren & Liljedahl, 2019; Puusa, 2020). Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa edettiin tiettyjen, ennalta valittujen teemojen mukaisesti sekä teemaa tarkentavien kysymysten pohjalta. Haastatteluteemat ja -kysymykset johdettiin tutkimuksen teoreettisesta katsauksesta, millä pyrittiin löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Puusa, 2020.)

Haastattelulomake käsitteli aluksi viisi taustamuuttujakysymystä sekä kolme teemakysymysosoita (Liite 2). Taustamuuttujina kysyttiin haastateltavien sukupuoli, ikä, asuinpaikka sekä peruskouluikäisten lasten määrä ja ikä. Ensimmäinen haastattelukysymysten teema keskittyi selvittämään vanhempien käsityksiä

vanhemmuuden tuesta ja sen tarpeesta. Toinen teema keskittyi vanhempien ajatuksiin ja kokemuksiin opettajien käytännönkeinoista vanhemmuuden tukemisessa.

Kolmannessa teemassa käsiteltiin vanhempien ajatuksia ja ideoita, miten opettajat voisivat tukea vanhemmuutta paremmin. Tutkijat koehaastatteli ennen varsinaisten haastattelujen tekemistä yhtä henkilöä, jonka vastaukset eivät ole mukana tutkimusaineistossa. Tutkijat tekivät muutamia muutoksia haastattelukysymysten selkeyttämiseksi, sillä koehaastattelulla voidaan testata haastattelukysymysten toimivuus ja saada selville mahdollisesti esiin tulevat ongelmat haastatteluaineistosta (Eskola & Suoranta, 2014; McGratha ym., 2019).

Haastattelun aluksi tutkijat kävivät läpi haastateltavan kanssa tutkimukseen suostumuslomakkeen (Liite 1), jonka haastateltava allekirjoitti paikanpäällä. Zoom-verkkopalvelun kautta osallistuvat haastateltavat antoivat suullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Jokainen haastateltava osallistui vapaaehtoisesti tutkimukseen. Haastattelut tallennettiin nauhoittamalla, sillä tutkimusta tehdessä haastattelun tallentaminen jossakin muodossa on välttämätöntä (Hirsijärvi & Hurme, 2017). Haastattelut nauhoitettiin puhelimen sanelimelle ja tallenteet säilytettiin yliopiston tietoturvakriteerien mukaisesti. Haastettujen uudelleen läpikäyminen lisäsi tutkijoiden ymmärrystä tutkittavasta aiheesta ja mahdollisti tarkan raportoinnin sekä tulkintojen tarkistamisen (Ruusivuori & Tiittula, 2005).

Tutkimuksen osallistujat saivat itse valita sopivan ajan ja paikan haastattelulle (Eskola & Suoranta, 2008). Kolme haastattelua toteutettiin osallistujien kotona, yhdeksän työpaikoilla sekä kaksi Zoom-verkkoympäristössä. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa tutkijat esittivät kaikille tutkimukseen osallistujille samat kysymykset samassa järjestyksessä ja osallistujat saivat vastata vapaasti omin sanoin kysymyksiin, ilman vastausvaihtoehtoja. Tutkijat esittivät tarpeen vaatiessa lisäkysymyksiä tutkittaville väärinkäsitysten välttämiseksi. (Kylmä & Juvakka, 2007; Patton, 2015; Hirsijärvi & Hurme, 2017; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Puusa, 2020). Haastattelijoiden tehtävänä oli varmistaa, että jokaisen osallistujan kohdalla kaikki teemat tulivat käsitellyksi (Eskola & Suoranta, 2014). Jokaisella osallistujalla oli mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä tahansa tutkimuksen kulun vaiheessa (Kylmä & Juvakka, 2007).

Litteroinnissa äänitallenteet muutettiin kirjoitetuksi tekstiksi, josta muodostui lopullinen tutkimuksen aineisto, jonka kokonaispituus oli 118 sivua fontilla “Times New Roman”, rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12. Tutkimukseen osallistujista muodostettiin litteroinnissa tunnistekoodit H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8, H9, H10, H11, H12, H13 ja H14, jolloin tutkijat erottivat osallistujat toisistaan. Lopuksi poistettiin tunnistetiedot, jotta tutkittavien anonymiteetti säilyisi. Tallenteet hävitettiin litteroinnin ja tarkastusluvun jälkeen. Haastatteludataa on käytetty monipuolisesti jokaisessa kappaleessa.

4.4 Aineiston analyysi

Fenomenografisessa analyysissä keskitytään kollektiivisen merkityksen selvittämiseen ja ilmiön kokemisen vaihtelun ymmärtämiseen (Balding ym., 2024). Aineistosta nouseva ymmärrys paljastui kuvailuluokkien kautta, jotka ovat fenomenografisen tutkimuksen tulosta. Fenomenografian kuvailuluokat edustavat käsitteitä kollektiivisella tasolla. (Hajar, 2021; Balding ym., 2024.)

Kuvailuluokat eivät ole ennalta määrättyjä, vaan ne ovat tutkijan tulkintaa käsitteiden merkitysten yhtäläisyyksistä ja eroista, jotka nousevat esiin aineiston analyysin kautta. Jokainen kuvailuluokka heijastaa erilaista tapaa kokea ilmiö kuvaillen käsitteiden merkitysten yhtäläisyyksiä ja eroja sekä kollektiivisen kokemuksen keskeisiä näkökohtia (Hajar, 2021; Balding ym., 2024.) Aineiston analyysin tarkoituksena on selkeyttää ja jäsentää aineistoa sekä tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Samalla analyysi mahdollistaa aineiston keskeisten ja merkityksellisten sisältöjen tunnistamisen ja tiivistämisen. (Eskola ja Suoranta, 2008.) Aineiston analyysiin on olemassa lukuisia lähestymistapoja, ja laadullisen analyysin keskeinen piirre on tutkijan tekemä valinta analyysimenetelmän suhteen. (Patton, 2002; Eskola & Suoranta, 2008). Laadullinen aineisto tuottaa usein myös odottamattomia havaintoja, joita tutkija ei ole ennakoanut. Tästä syystä aineistosta on rajattava tarkasti tutkimuksen kannalta olennaiset tekijät. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.)

Tässä tutkielmassa aineiston analyysimenetelmänä käytettiin fenomenografista analyysia, joka toteutettiin empiirisen aineiston pohjalta. Lähestymistapa oli aineistolähtöinen ja tulkinta muodostui vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Aineisto

toimi myös kategorisoinnin pohjana. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Fenomenografinen tulos oli hierarkkinen joukko laadullisesti erilaisia, mutta loogisesti toisiinsa liittyviä kategorioita. Näitä kategorioita ja niiden välisiä suhteita kutsutaan tutkimuksen tulosavaruudeksi. (Hajar, 2021.) Fenomenografiassa aineiston analyysi ei ole luonteeltaan strukturoitu. Vaikka analyysi etenee vaiheittaisena prosessina, tulkinta ja merkitysten rakentaminen tapahtuvat samanaikaisesti eri tasoilla. Analyysi jatkuu koko aineiston keruun ja aineiston käsittelyn aikana. Oleellista on jakaa aineisto merkityksellisiin osiin ja vertailla sisällön eri ulottuvuuksia kadottamatta tutkimuksen ideaa. (Huusko & Paloniemi, 2006; Åkerlind, 2025.) Merkitykselliset osat ovat yksittäisen henkilön ilmaisemia ajatuksia ja havaittua tietoa kohteesta tai ilmiöstä. Ne kertovat meille, miten henkilö ymmärtää tai on kokenut ilmiön (Munangatire & McInerney, 2021).

Tässä tutkimuksen anyalysissa käytettiin Åkerlindin (2025) kirjaa, *Phenomenography in the 21st Century: A Methodology for Investigating Human Experience of the World*.

Aineiston analyysi alkoi tutustumalla haastatteluaineistoon, jota luettiin useaan kertaan läpi. Tutkijat litteroivat haastattelut itse, mikä lisäsi aineiston hahmottamista ja ymmärtämistä. Ensimmäisen analyysivaiheen aikana alkoi hahmottua jo joitain teemoja, joiden perusteella aloitettiin merkitysyksiköiden etsiminen. Merkitysyksiköt ovat haastateltavien käsityksiä, jotka ovat ajatuksellisia kokonaisuuksia (Åkerlind, 2025). Fenomenografisessa analyysissa onkin tärkeä huomioida koko aineisto kokonaisuutena, ettei tulkintoja tehdä vain yksittäisten sanojen tai lauseiden perusteella (Huusko & Paloniemi, 2006). Toisessa vaiheessa haastatteluaineistosta etsittiin merkitysyksiköjä eli ajatuksellisia kokonaisuuksia, joita teemoitettiin ja merkattiin eri väreillä. Analyysin edetessä teemat muokkautuivat ja epärelevantit asiat eli seikat, jotka eivät liittyneet kasvatusyhteistyöhön opettajan ja vanhemman välillä, yliviivattiin pois analyysistä. Teemoittelua jatkettiin niin kauan, että koko aineisto oli käyty läpi vertaillen, yliviivaten tai värillä merkatun. Näin varmistettiin, että koko haastatteluaineisto tuli käsitellyksi kokonaisuudessaan. (Åkerlind, 2025.)

Fenomenografiassa vastausten painoarvoa eli esimerkiksi mainintojen määrää merkittävämpää on se, että kaikki yksittäisetkin käsitykset sisällytetään analyysiin (Marton & Booth, 1997).

Analyysin kolmannessa vaiheessa aineistot taulukoitiin ja koodattiin. Tiivistettyä aineistoa alettiin vertailla leikkaamalla merkitysyksiköt erilleen taulukoista, jotta tunnistettiin vaihtelua ja samankaltaisuutta merkitysten kokonaisjoukossa.

Ryhmittelyssä koottiin tiivistetyt ilmaisut samaa aihetta käsittelevien ilmaisujen kanssa ja vertailtiin merkitysyksikköjä. Samasta ryhmästä löytyi myös vastakkaisia käsityksiä. Aineistoa värikoodattiin, jotta oli helpompi myös vertailla muita samaan ryhmään kuuluvia vastauksia keskenään. Tässä analyysin vaiheessa tarkasteltiin ryhmissä olevien vastausten eroavaisuuksia sekä samankaltaisuuksia. (Åkerlind, 2025.) Useat korostavat, että ryhmien välisten rajojen tulee olla selkeästi määriteltäviä eivätkä ne saa mennä päällekkäin. (Niikko, 2003). Tämä vaihe analyysistä oli haastavaa, sillä sama asia saattoi liittyä moneen ryhmään, kuten viestintään liittyvät ilmaukset saattoivat liittyä sekä yhteistyön keinoihin, vanhemman rooliin, että opettajan rooliin. Lopulta tarkemman laadullisten erojen pohtimisen jälkeen oli mahdollista asettaa ilmaukset sopiviin ryhmiin ilman, että ryhmät olivat limittäisiä.

Taulukko 1: Aineiston ryhmittely luokkiin

Esimerkkejä alakategorioiden muodostuksesta.

Suora lainaus: vanhemmuuden tuen myönteiset kokemukset	Pelkistyksen eli merkitysyksiköt
”Pystyin (opettajalle) sanomaan ihan miltä minusta tuntui, se ymmärsi juu ja kuunteli ja otti siitä myös sinne kouluun niinku lapselle mukaan, että missä me ollaan koettu niinku paremmin”	<ul style="list-style-type: none"> - Pystyi puhumaan opettajalle avoimesti - Opettaja ymmärsi - Opettaja kuunteli
Suora lainaus: vanhemmuuden tukea heikentävät kokemukset	Pelkistyksen eli merkitysyksiköt
” ...tuntuu, pahalta pahalta ja sitten se, että mä en mä en ole ollut hyvä äiti nimenomaan kyllä, että se niinku tavallaan koskee todella henkilökohtaisesti siihen alueeseen, niin sä niinku ajattelet, että sä oot kasvattanut kuitenkin lapsia mahdollisimman parhaalla mahdollisella tavalla, ja sit se koko aika vaan lytätään ja lytätään”	<ul style="list-style-type: none"> - Opettaja väheksyy vanhemman roolia äitinä - Opettaja satuttaa vanhempaa henkilökohtaisesti - Opettaja ei arvosta vanhempaa kasvattajana - Opettaja väheksyy vanhemman vanhemmuutta
Suora lainaus: vanhemmuuden tukea kehittävät tekijät	Pelkistyksen eli merkitysyksiköt
”Sitten niinku olisi joku semmoinen juttutuokio, missä se opettaja pystyisi vaikka kysymään sen asian, että onko sulla jotain huolta tai onko teillä ollut jotain vaikeuksia, tai onko sulla olo että sä haluat jutella”	<ul style="list-style-type: none"> Juttelu tuokiot opettajan kanssa Opettaja kyselisi vanhemman huolista Opettaja mahdollistaisi jutun vanhemman kanssa

Neljännessä vaiheessa aloitettiin aineiston ryhmittely luokkiin. Tämä käy ilmi taulukosta 1. Aineistossa ne käsitykset, jotka näyttivät merkitykseltään samankaltaisilta, ryhmiteltiin yhteen alustaviksi kuvausluokiksi. Viidennessä vaiheessa ryhmittelyjen sisältöä tarkasteltiin syvemmin ja verrattiin toisiinsa, etsittiin eroja ja yhtäläisyyksiä ja siirreltiin merkitysyksiköt ryhmiksi. Kuudennessa vaiheessa etsittiin ryhmille abstraktimman tason otsikoita. Tässä kohtaa erityisesti keskityttiin siihen, että ryhmän sisältö ja otsikko kertoo tutkittavan ilmiön sisällöstä ja vastasi tutkimuskysymykseen. Kuvauskategoriat kirjattiin tässä kohtaa taulukoihin.

Taulukko 2: Aineiston kategoriat

Esimerkki toisen ja kolmannen tason aineistokategorioinnista.

Merkitysyksiköt	Ensimmäisen tason kategoria (TASO 2)	Kategoria abstraktilla Tasolla (TASO 3)
<ul style="list-style-type: none"> - lasten aito kohtaaminen - arjessa aito kohtaaminen - opettaja pois ammattiroolista - aidosti kiinnostunut lapsesta - aidosti ottanut asiat - aito kiinnostuminen perheestä - vanhemman huolet ottanut tosissaan - kiinnostunut vanhemman kasvatusasioista 	Aito kohtaaminen	
<ul style="list-style-type: none"> - ymmärtäväinen opettaja - opettaja ymmärsi - hyväsydäminen - tekevät työtä sydämellä - opettaja ottaa huolet tosissaan 	Empatia	Todellinen välittäminen
<ul style="list-style-type: none"> - koulusta saatu lista huolenpidosta - ohjeita vanhempainillassa - opettaja otti kotiarjen huomioon - äidillisen opettajan tuki - alttiita auttamaan oppilasta 	Huolenpito	

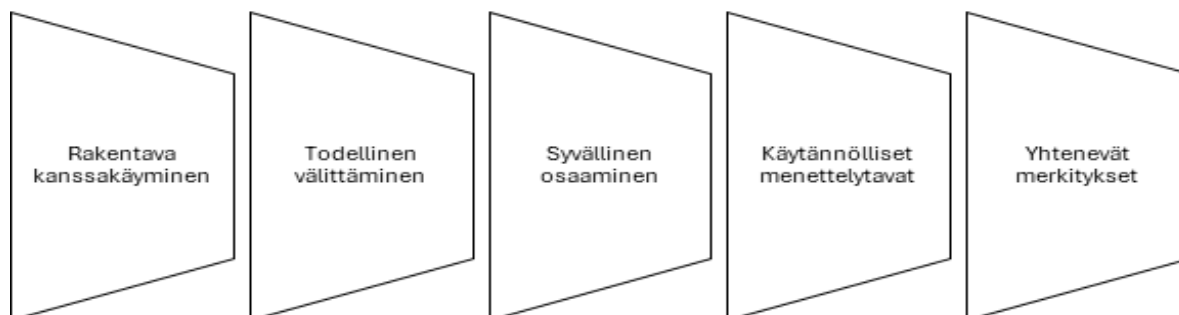
Seitsemännessä vaiheessa alettiin tarkastella kuvauskategorioita, joita alettiin yhdistellä seuraavan tason kategorioiksi, joka käy ilmi taulukosta 2. Seuraavassa tasossa etsittiin taas kategorioiden kokonaismerkityksiä. Taulukoihin kirjattiin kuvauskategoriat, joissa kuvailtiin ja tarkennettiin alakategorioista muodostuvien kokonaisuuksien rajat, erityispiirteet ja kriteerit. (Åkerlind, 2025.) Kuvauskategoriat ovat tutkijan muodostamia tulkintoja siitä, miten tutkittavien käsitykset jakautuvat eri luokkiin. Kuvauskategorioiden tulee olla keskenään selkeästi suhteessa toisiinsa. Tässä analyysivaiheessa tarkoituksena on nostaa aineistosta esiin tulevat käsitykset seuraavalle käsitteellistämisen tasolle. (Niikko, 2003). Kahdeksannessa vaiheessa abstraktintason tulkinnoista jouduttiin palaamaan välillä vielä alkuperäiseen aineistoon. Palaaminen oli mahdollista, koska aineisto oli alusta asti koodattu tarkasti. Tämä oli tärkeä vaihe, jotta tulkintoja voitiin vielä kyseenalaistaa ja tarkistaa. Yhdeksännessä vaiheessa luotiin kolmannen tason luokkia ja yhdistettiin aineisto lopulliseksi tulosvaruudeksi. Tämä käy ilmi taulukosta 2. Luokkien väliset rakenteelliset suhteet muodostivat ilmiön, jota kuvattiin abstraktilla tasolla. Viimeisessä vaiheessa luotiin sopiva lyhyt otsikko, joka tiivistä kunkin luokan. Tulosalue on tutkielman päätulos (Åkerlind, 2025)

5 Tutkimuksen tulokset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia vanhemmilla oli opettajan antamasta tuesta vanhemmuudelle. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin vanhemmuuden tukea vahvistavia tekijöitä vanhempien kertomana. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin vanhemmuuden tukea heikentäviä tekijöitä vanhempien kertomana. Lisäksi selvitettiin, mitkä seikat kehittäisivät opettajaa vanhemmuuden tuen antamisessa.

5.1 Vanhemmuutta tukevat myönteiset tekijät

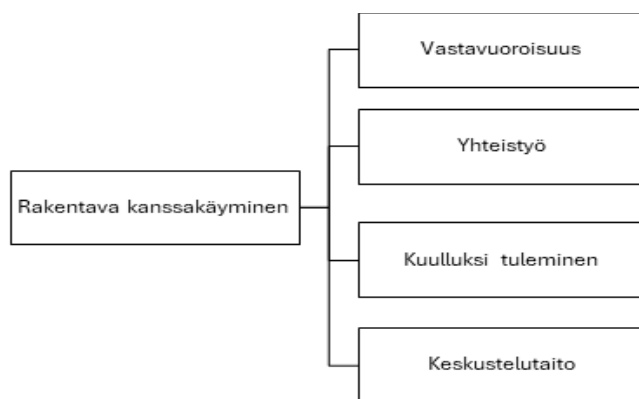
Aineiston analyysin perusteella on luotu viisi pääkategoriaa vanhempien kokemista myönteisistä vanhemmuutta tukevista tekijöistä, joita on kuvattu kuviossa 1. Opettajan työssä vanhemmuutta myönteisesti tukevat tekijät olivat 1) rakentava kanssakäyminen, 2) todellinen välittäminen, 3) syvälinen osaaminen, 4) käytännölliset menettelytavat ja 5) yhtenevät merkitykset. Opettajan antama vanhemmuuden tuki näyttäytyi hyvin monipuolisesti vanhempien kuvaamana.



Kuvio 1: Myönteiset kokemukset opettajan antamasta vanhemmuuden tuesta

1) Rakentava kanssakäyminen

Vanhemmat kuvasivat, että opettaja tuki vanhemmuutta rakentavalla kanssakäymisellä, joka tutkimustuloksissa koostui vastavuoroisuudesta, yhteistyöstä, kuulluksi tulemisesta ja keskustelutaidosta. Analyysin tuloksia on kuvattu kuviossa 2.



Kuvio 2: Rakentava kanssakäyminen

Vanhempien mukaan vastavuoroisuus näkyi vanhempien luottavaisena suhteena opettajaan. Vanhemmat kokivat opettajan kanssa vastavuoroisuutta kasvatusasiassa. Vanhemmista oli tärkeää, että opettaja huomioi vanhemman mielipiteen. Lisäksi oli tärkeää, että vanhempi pystyi kertomaan huolensa opettajalle ja vanhempien toiveita kuunneltiin. Vanhempi koki, että opettajan reagoiminen asioihin oli merkittävää vanhemmuuden tuen kannalta:

Ja koen, et välillä opettaja on kysynyt vanhemmalta näkemystä, ajatusta ja neuvoa, et mitä sä ajattelet et miten näissä asioissa pitäis sun lapsen kanssa toimia. Must on ollu hienoa, et se on ollu tällainen kaksisuuntainen liike.

opettaja oli aidosti kiinnostunut siitä niin ku, että mitä mieltä me ollaan vanhempina.

Vanhemmat kuvasivat, kuinka opettajan kanssa oli rennompaa, jos opettaja ja vanhempi ajattelivat asioista samalla tavalla. Vanhemmat kokivat myös, että hyvään vastavuoroisuuteen kuului avoimuus. Vanhempien mukaan tuen kannalta oli oleellista saada olla itse yhteydessä opettajaan ja saada mahdollisuus kertoa lapsesta. Vanhemmat nostivat esille, kuinka tärkeää vanhempien on tietää lapsensa mahdollisista vaikeuksista kouluarjessa. Opettajan antamassa vanhemmuuden tuessa vanhemmat saivat myös tuoda omat näkemyksensä lapsesta opettajalle. Hyvä tuki vanhemmuudelle oli myös se, että opettaja loi henkilökohtaisen suhteen vanhempaan:

Sit jos mulla on ollut joku asia mielessä, niin koululle (opettaja) on aina voinut ottaa yhteyttä...ja sanoa, et mun lapsi kertoo tällaista et mikä on sun näkemys asiaan ja on voinut yhdessä pallotella sitä ja käydä läpi asiaa.

Opettajan vahva yhteistyö vanhempien kanssa tuki vanhempien kuvaamana heidän vanhemmuuttaan. Vanhemmat kokivat, että oli tärkeää yhdessä opettajan kanssa miettiä kasvatusyhteistyötä. Yhteistyön tuli olla toimivaa ja välitöntä. Vanhemmat odottivat, että ensimmäinen askel yhteistyöhön tuli opettajalta. Opettaja koettiin hyväksi yhteistyökumppaniksi, joka omasi hyvään yhteistyöhön tarvittavat taidot. Vanhemmille oli merkityksellistä päästä asioissa yhteisymmärrykseen opettajan kanssa. Hyvään ja vanhemmuutta tukevaan yhteistyöhön kuului myös opettajan nopea reagoiminen lapsen muuttuviin olosuhteisiin. Opettajan käyttämä ulkopuolisen avun tuki, kuten oppilashuolto tai kasvatusohjaajan käyttö, tuki vanhempia heidän vanhemmuudessaan:

Opettajilta tulee se ensimmäinen askel, et olkaa matalalla kynnyksellä yhteydessä. Et koulun toimintaperiaatteisiin kuuluu se yhteistyö ja rakentavat keskustelut ja halutaan, et se toimii. Ja jos on jotain ollut niin myös koulun puolelta on oltu yhteydessä ja ite pystyy olee kouluun yhteydessä, et ei oo sellaista, ettei rohkenis ottaa yhteyttä.

Et on tosi hienoa, et on meillä oppilashuolto ja se tuki tulee sieltä, ku opettajilla ei ole näkökulmaa johonkin asiaan.

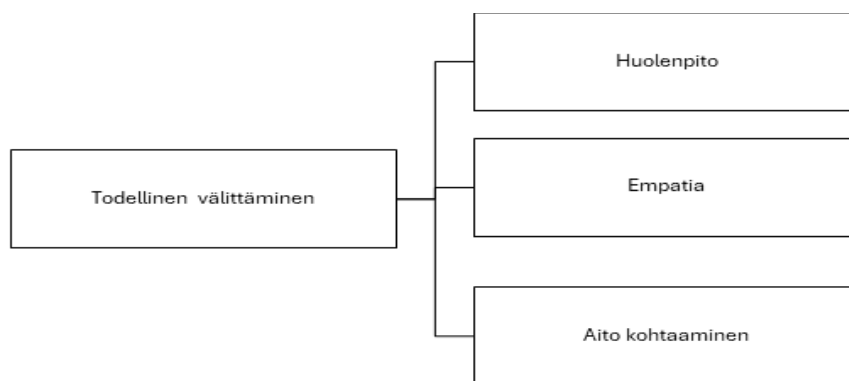
Vanhemmuuden tuen kannalta vanhemmat kokivat tärkeänä sen, että he tulivat opettajan osalta myös kuulluksi. Vanhemmat arvostivat sitä, että opettaja kuunteli vanhempia. Kuuntelemisen tuli olla myös vastavuoroista ja opettajalla tuli olla sekä halu että taito kuunnella vanhempia. Lisäksi vanhemmat kokivat, että opettaja oli kuunnellessaan ottanut asiat myös tosissaan. Lisäksi opettajan toimivan keskustelutaidon nähtiin tukevan vanhemmuutta. Vanhemmat kokivat, että avoin keskustelu, rakentava keskustelu ja syvälliset keskustelut opettajan kanssa olivat niitä, jotka tukivat vanhemmuutta. Vanhemmille oli myös merkityksellistä, että he saivat ylipäätään keskustella opettajan kanssa ja keskusteluja käytiin:

Semmoinen kyllä tavallaan tuki, että mä koen, hän kuulee ja ottaa huomioon.

Riippumatta siitä onko arvopohja sama ku kodeissa, niin osaavat ottaa silti hienotunteisesti huomioon ne ja keskustella asioista todella rakentavasti.

2) Todellinen välittäminen

Tulosten mukaan opettajan todellinen välittäminen oli opettajan huolenpitoa, empatiaa sekä vanhemman aitoa kohtaamista. Analyysin tuloksia on kuvattu kuviossa 3.



Kuvio 3: Todellinen välittäminen

Huolenpitoa, jota vanhemmat kokivat opettajan osalta, oli esimerkiksi ohjeet vanhempainillassa. Se oli myös koulusta saatu lista asioista, joka ohjasi lapsen huolenpitoa kotona. Vanhempien kertomana opettajat, jotka olivat alttiita auttamaan oppilaita, tukivat myös vanhempia. Opettajan oli tärkeä ottaa huomioon lasten kotiarki ja joustavuus nähtiin tärkeänä osana huolenpitoa. Esiin nousi myös, kuinka “äidillisen” opettajan tuki nähtiin tärkeänä osana vanhemmuuden tukemisessa:

Ja sit jotkut opet on myös ollu niin joustavia opeja, et ku meil on ollut adhd- lääkitys lapsella, niin on suostuneet pitämään lapsen lääkkeitä koulussa, et tarvittaessa voi antaa sellaisen lyhytvaikutteisen lääkkeen, mikä tuki kyllä tosi paljon meidän lasta sit yhdessä vaiheessa. Vaikka mikään laki ei velvoita opea tuohon, mut teki tän ihan omasta hyväsydämydestään.

Varsinkin sillo, ku meidän nuorimmainen aloitti koulun, niin oli tosi äidillinen opettaja ja mistä me oltiin tosi iloisia. Et se varmaan tuki tosi paljon sitä kouluun lähtemistä meidän pojan näkökulmasta.

Empatia vanhemmuuden tuen kannalta merkitsi sitä, että opettaja on ymmärtäväinen ja opettaja ymmärsi vanhempia. Opettajan empatiaan liittyi myös kyky ottaa lapset ja perheet vastaan iloisesti ja olla hyväsydäminen. Opettaja pystyi tukemaan vanhemmuutta tekemällä työtään sydämellä ja ottamalla huolet tosissaan. Opettajan empatiaa oli myös tahto nähdä lapsi vanhemman näkökulmasta ja arvostaa vanhemman näkemystä asioista. Vanhemmuuden tuen kannalta oli myös merkityksellistä, että opettajan viestit rakentuivat auttamisen halun kautta:

Pystyi opettajalle sanomaan ihan miltä minusta tuntui, se ymmärsi juu ja kuunteli ja otti sitä myös sinne kouluun niinku lapselle mukaan.

Et mä tohon just nostan sen, et se lähtee siitä auttamisen näkökulmasta ja me halutaan auttaa tota oppilasta, ei vaan ratkaista ongelmaa vaan haluaa auttaa oppilasta...Tää on tilanne, tää ei oo vika ja sit me (opettaja) niinku autetaan tässä ja tuetaan.

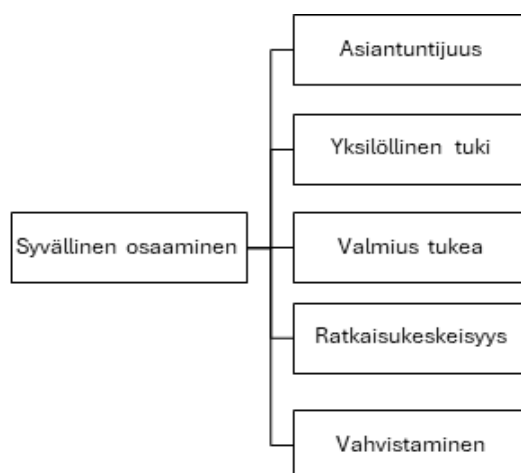
Vanhemmat näkivät opettajan aidon kohtaamisen vanhemmuutta tukevana tekijänä. Opettaja, joka oli aidosti kiinnostunut lapsesta, kohtasi vanhemmat aidosti ilman ammattiroolia sekä osoitti aitoa kiinnostusta koko perhettä kohtaa tuki vanhempien mielestä heitä vanhemmuudessa. Vanhemmat kuvasivat myös tärkeänä asiana, että opettaja kohtasi lapsia aidosti kouluarjessa ja oli läsnä oppilaiden kanssa. Lisäksi opettajan kiinnostus vanhempien kasvatustarpeisiin nähtiin tärkeänä, sillä opettaja otti aidosti hänelle kerrotut asiat ja huolet lapsesta ja koko perheestä:

Parhaita keskusteluja on ollu ne, tuohon törmännyt jossain eikä se oo niinku järjestetty ja vaikka tuulikaapissa tullut kertomaan päivästä... opettajakin on pois siitä roolista.

Et mä oon saanut riittävästi kasvatukseen tukea koulun päästä... Ku opettajat on aidosti ottanut mun asiat tosissaan ja niin varmasti se on auttanut.

3) Syvälinen osaaminen

Syvälinen osaaminen ja tietämys, joka vaikutti vahvistavasti vanhempien kokemaan vanhemmuuden tukeen, koostui elämän asiantuntijuudesta, yksilöllisestä tuesta ja valmiudesta tukea sekä ratkaisukeskeisyydestä ja vahvistamisesta. Analyysin tuloksia on kuvattu kuviossa 4.



Kuvio 4: Syvälinen osaaminen

Opettajan oman elämän asiantuntijuus, joka vanhempien kokemana tuki vanhemmuutta, rakentui opettajan elämänkokemuksesta. Se merkitsi myös sitä, että opettajalla oli opetustyöstä kokemusta. Vanhemmat näkivät myös, että opettajan omakohtainen kokemus vanhemmuudesta mahdollisti vertaistuen ja tuen antamisen. Elämän asiantuntijuus mahdollisti neuvojen antamisen oman vanhemmuuden näkökulmasta:

Koska mä oon kysynyt häneltä neuvoa niin hän saattanut ottaa ensin pedagogisen neuvon, mutta ihan niin ku että hän on ottanut ihan omasta vanhemmuudesta ja hänen kanssaan on käyty kyllä (keskuteluja).

Oli enemmän ehkä lähellä, oli itsekin äiti...oli enemmän ehkä vertaistukea.

Yksilöllinen tuki vahvisti vanhemmuutta silloin, kun opettaja pystyi näkemään ja huomioimaan lapsen yksilölliset tarpeet kaikessa toiminnassa. Vanhemmille oli hyvin merkityksellistä, että opettaja pystyi keskittymään lapsiin yksilöinä ja opettaja oli joustava reagoimaan oppilaan yksilöllisiin tukitarpeisiin. Vanhemmat pitivät tärkeänä, että opettaja tarjosi lapselle eri tukimuotoja, kuten tukiopetusta. Vanhemmuuden tukeen vaikutti myös se, että opettaja pystyi huomiomaan tehostetun tuen lapsia ja ohjaamaan tarvittaessa pienryhmään. Yksilöllinen tuki merkitsi myös sitä, että opettaja pystyi hyödyntämään erityisopettajan arviota:

Et opettajat ovat olleet hyvin alttiita muokkaamaan omia käytäntöjään tai antamaan erityisoikeuksia... esimerkiksi opettaja vaihtoi säännöllisesti istumajärjestystä ja se oli yhdelle meidän lapsista ihan myrkyä ja siitä sit keskusteltiin.

Ku lapsi koki, et isossa ryhmässä oleminen oli lapselle hankalaa, niin sit kokeiltiin pienryhmää. Ei ollut mikään ongelma, mut oli mahdollista opettajilla reagoida oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin.

Vanhemmat kokivat tärkeäksi, että opettajilla oli riittävät valmiudet tukea heitä vanhempana. Riittävillä valmiuksilla varustettu opettaja pystyi tukemaan ja auttamaan perhettä paremmin. Opettajalla tuli olla riittävät perusvalmiudet tuen antamiseen. Vanhempien mukaan opettajan ei tullut keskittyä siten vain koulunkäyntiin vaan myös tuen antamiseen:

Semmoinen kyllä tavallaan tuki, että mä koen hän kuulee ja ottaa huomioon, että ei tule semmoista että ryhmän mukana mennään kaikki.

Vanhemmat nostivat esille, kuinka opettajien ratkaisukeskeisyys nähtiin tukea antavana tekijänä. Merkittävänä seikkana nostettiin esiin se, kuinka opettaja oli puuttanut

ongelmiin ja lähtenyt ratkomaan vakavia asioita, kuten oppilaiden välisiä kiusaamistilanteita. Lisäksi opettajan taito kohdata oppilaan haasteet ja keksiä ratkaisuja niihin nähtiin vanhempien mielestä heidän vanhemmuuttaan tukevana seikkana. Vanhemmat nostivat esille myös, kuinka tärkeää on opettajan reagointi oppilaiden häiriökäyttäytymiseen:

Ja sit jos on oikeesti ollu kyse jostain kiusaamisesta ni ope on sit vienyt sen asian Kiva-tiimille... Et täällä koulussa on oikeesti puututtu vakaviin asioihin.

Et me ollaan saatu tukea ja se näkökulma, et on haluttu auttaa ja tukea eikä vaan ratkaista ongelmaa... Ja ei olla koettu sitä ylipäättään ongelmana.

Vahvistaminen, jonka kautta opettaja tuki vanhemmuutta, oli positiivisen palautteen antamista ja positiivisen kautta vahvistamista. Vanhemmille oli tärkeä kuulla lapsesta positiivista palautetta, jotta he pystyivät vahvistamaan lasta myös kotona.

Vahvistaminen oli lapsen, tai vanhemman kehumista sekä vanhemman rohkaisemista ja kannustamista. Vanhempien mukaan se oli myös opettajan antamaa tukea ja rohkaisua ottaa opettajaan yhteyttä. Vahvistaminen merkitsi myös vanhemmille sitä, että opettaja oli ottanut tosissaan vanhemman lähestymiset opettajaa kohtaan.

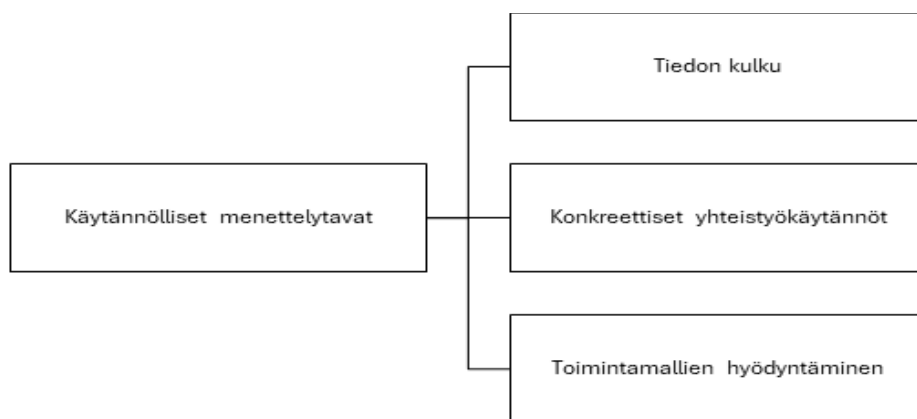
Vanhemmat kokivat vanhemmuutta vahvistavana sen, että opettaja näkee lapsen sellaisena kuin hän on ja että opettajalla oli taito nähdä lapsi omana itsenään:

Se (opettaja) sanoi siinä, että sulla on tässä tömmöinen henkilö (äiti) joka huolehtii ja on joo huolissaan tässä... kun mikään ihmeellinen ole, mutta se, että on siellä tullut on ollut vahvistava merkitys...joo joo saanut vaan sitä paskaa niin ku lapsen kautta niskaan niin sanottu, että sulla on äiti joka halua pitää susta huolta.

Et opettajilla on aina ollut se tahto kuitenkin nähdä se lapsi jotenkin myös vanhemman näkökulmasta, et joskus se matka on ollu vähän pidempi, mut ollaan aina päästy yhteisymmärrykseen.

4) Käytännölliset menettelytavat

Käytännölliset menettelytavat, jotka vaikuttivat vahvistavasti vanhempien kokemaan vanhemmuuden tukeen, koostuivat toimivasta tiedon kulusta kodin ja koulun välillä, konkreettisista yhteistyökäytännöistä sekä erilaisten toimintamallien hyödyntämisestä niin kotona kuin koulussa. Analyysin tuloksia on kuvattu kuviossa 5.



Kuvio 5: Käytännölliset menettelytavat

Vanhemmat nostivat esille, että heille vanhemmuuden tuen kannalta merkityksellistä on toimiva tiedonkulku vanhempien ja opettajan välillä. Vanhemmille tärkeintä oli viestin sisältö eikä niinkään viestinnän väline. Olennaista oli, että tieto kulkee opettajalta vanhemmalle niin pienissä kuin suuremmissakin asioissa. Vanhemmat korostivat, oli oleellista juuri saada tietoa päivän tapahtumista koulusta. Esille nostettiin riittävän yhteydenpidon tärkeys, jotta vanhemmat tietävät, mitä heidän lapsilleen kuuluu opettajien näkökulmasta katsottuna. Lisäksi tärkeänä nähtiin myös opettajan henkilökohtainen yhteydenotto vanhemmalle tarpeen tullen:

Et nyt niinku lähtee sillee tosi kivasti auttamisen halun ja välittämisen kautta se viestintä et siitä mä niinku tykkään, et se onko se nyt Wilma-viesti tai puhelu niin sillä ei oo niin suurta merkitystä, ku sillä, et mikä on sen sisältö.

Musta tällaiset yleiset käytännöt toimii ja mukavasti tulee viikkoviesti, missä kerrotaan yleisesti ja antavat sit henkilökohtaisesti viestiä, jos on tarve.

Vanhemmuutta tukevat konkreettiset yhteistyökäytännöt käsittivät opettajan henkilökohtaisen puhelun vanhemmalle, Wilma-viestit, viikkoviestit, tuntimerkinnät, arviointikeskustelut, vanhempainvarit, spontaanit keskustelut vanhemman ja opettajan kesken sekä kasvokkain tapaamiset. Vanhemmat korostivat henkilökohtaisen puhelun tärkeyttä, jos opettajalla oli jotain isompaa asiaa selvitettävänä tai jos opettajalla oli jotain erityistä huolta lapsesta. Puhelinsoittoa pidettiin ylipäätään yhtenä toimivana tapana tiedottaa vanhempia. Kouluissa laajasti käytössä oleva digitaalinen oppimisen ja opetuksen alusta Wilma toimi vanhempien mielestä vanhemmuutta tukevana toimintamuotona. Vanhemmat nostivat esille, että pienemmissä asioissa ja ei-akuuteissa asioissa Wilma-viestittely oli toimiva ratkaisu ja viestittely siellä koettiin

rakentavaksi. Opettajat olivat helposti saatavilla ja vastasivat viesteihin hyvin.

Tuntimerkintöjen nähtiin myös tukevan vanhemmuutta

Oon iloinnut...luokanopettaja, niin niillä on ollut sellainen linjaveto, et jos niillä on vähänkään isompaa asiaa niin se soittaa.

Vanhemmat nostivat esille, kuinka arviointikeskustelut ja vanhempainvartit koettiin vanhemmuutta tukevana elementtinä. Tapaamisissa keskusteltiin lapsen ja perheen kasvatuksellisista näkemyksistä ja toiveista. Lisäksi spontaanit keskustelut tai tapaamiset opettajan kanssa kouluarjessa koettiin tärkeiksi:

Näissä vanhempainvarteissa monesti tulee sit keskustelua näistä asioista, ku niihin asioihin täytyy yleensä miettiä onko jotain haasteita tai olenko huomannut jotain lapsen oppimispolulla tai opiskelussa ja siellä yleensä mietitään ratkaisuja näihin ongelmiin.

Niin kun juu tollaiset sponttanit (keskutelut) joo on parempia, koska ne ei niin ei ole sellaista mitään rutiinia siihen niin kun ja ne liittyy nimenomaan siihen lapseen niin kun.

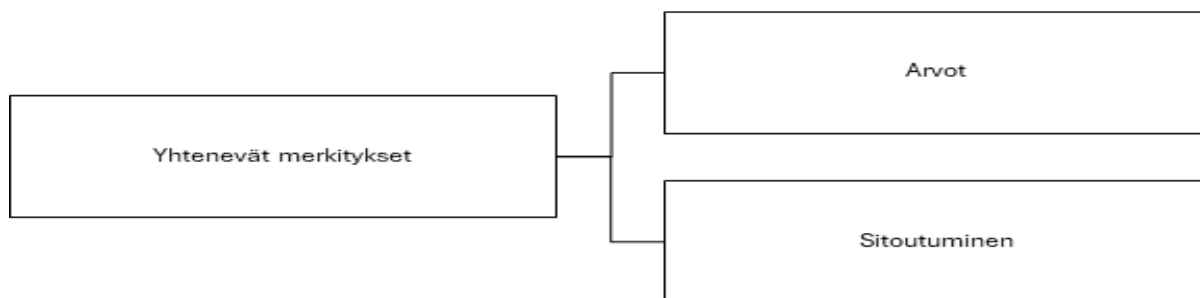
Erialaisten toimintamallien hyödyntäminen niin koulussa kuin kotonakin auttoi vanhempia konkreettisesti. Vanhemmat kuvasivat, kuinka opettajalta saadut pedagogiset ja kasvatukselliset neuvot ohjasivat vanhempia heidän kasvatustehtävässään. Opettajan havainnot lapsesta koulussa antoivat arvokasta tietoa vanhemmille heidän lapsestaan kouluympäristössä. Opettajan konkreettiset neuvot esimerkiksi lapsen tunnetaitojen opetteluun ja hyvään käytökseen kasvattamisessa nähtiin tärkeänä osana vanhempien omaa kasvatustyötä kotona. Opettajalta saadut täsmälliset neuvot lapsen auttamiseksi koettiin myös merkittäväksi tueksi vanhemmuudelle. Vanhempia tuki myös opettajan taito ja halu ottaa vastaavasti perheen toimivia malleja mukaan kouluarkeen. Vanhemmat kertoivat, kuinka opettaja oli ottanut perheen toimintamalleja käyttöön omassa luokassaan joustavasti:

Koska mä oon kysynyt häneltä neuvoa, niin hän saattanut ottaa ensin pedagogisen neuvon, mutta ihan niin ku että hän on ottanut ihan omasta vanhemmuudesta ja hänen kanssaan käyty kyllä keskusteluja.

Tämmönen, niin hän kuunteli sen meidän asian, ja otti vähän sitä sinne kouluun niin ku luokkaansa.

5) Yhtenevät merkitykset

Yhtenevät merkitykset, jotka vaikuttivat vahvistavasti vanhempien kokemaan vanhemmuuden tukeen, koostuivat arvoista ja sitoutumisesta. Analyysin tuloksia on kuvattu kuviossa 6.



Kuvio 6: Yhtenevät merkitykset

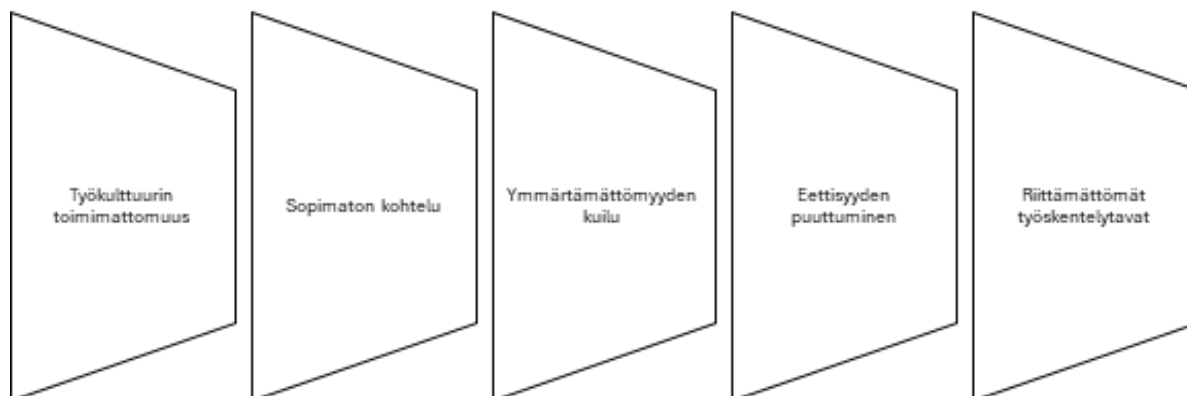
Vanhemmat kuvasivat, kuinka yhtenevät merkitykset opettajan ja vanhemman välillä helpottivat kasvatusyhteistyötä. Vanhemmille oli tärkeää molemminpuolinen sitoutuminen kasvatusyhteistyöhön sekä erilaisten arvoasetelmien molemminpuolinen ymmärtäminen.

Opettajan työssä sitoutuminen tarkoitti opettajan ajan antamista vanhemmille. Opettajat olivat myös valmiita muokkaamaan omia käytänteitään vanhemmuutta tukeakseen. Opettajan sitoutuminen näkyi vanhempien mukaan myös opettajan antautumisena työhön ja tahtotilana tukea lasta. Arvojen merkitys ja niihin suhtautuminen koettiin vanhempien mielestä tärkeäksi opettajan ja vanhemman välisessä kasvatusyhteistyössä. Opettajien ja vanhempien molemminpuolinen, avoin ja ymmärtäväinen suhtautuminen molempien arvomaailmoihin lisäsi vanhempien kokemana opettajan antamaa vanhemmuuden tukea. Yhteyttä koettiin samanlaisista arvoasetelmista, ja se lisäsi molemminpuolista ymmärrystä. Merkittäväksi seikaksi vanhemmuuden tuen kannalta nostettiin myös opettajan hienotunteinen suhtautuminen perheen arvoihin, vaikka ne olisivatkin poikenneet opettajan omista arvoasetelmista:

Riippumatta siitä onko arvopohja sama ku kodeissa, niin osaavat ottaa silti hienotunteisesti huomioon ne.

5.2 Vanhemmuuden tukea heikentävät tekijät vanhempien kuvaamana

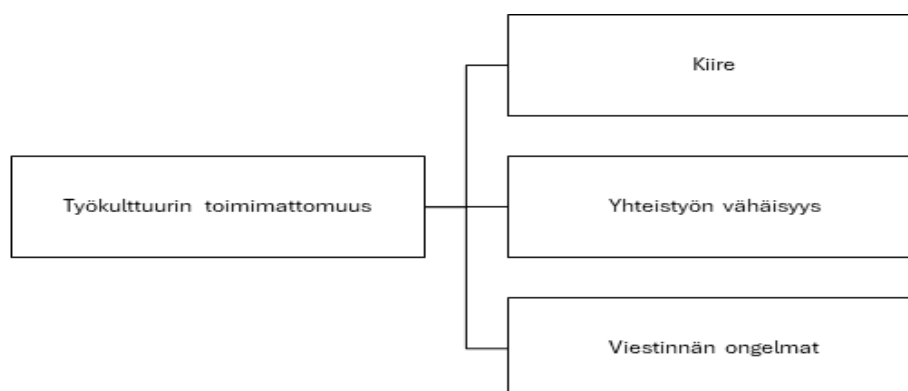
Aineiston analyysin perusteella on luotu viisi pääkategoriaa vanhempien kokemista vanhemmuuden tukea heikentävistä tekijöistä, joita on kuvattu kuviossa 7. Opettajan työssä vanhemmuuden tukea heikentävät tekijät olivat 6) työkuulttuurin toimimattomuus, 7) sopimaton kohtelu, 8) ymmärtämättömyyden kuilu, 9) eettisyyden puuttuminen ja 10) riittämättömät työskentelytavat.



Kuvio 7: Tukea heikentävät kokemukset opettajan antamasta vanhemmuuden tuesta

6) Työkuulttuurin toimimattomuus

Vanhempien kertoman mukaan opettajan antamaa vanhemmuuden tukea heikensi työkuulttuurin toimimattomuus, johon vaikutti kiire, yhteistyön vähäisyys ja viestinnän ongelmat. Analyysin tuloksia on kuvattu kuviossa 8.



Kuvio 8: Työkuulttuurin toimimattomuus

Vanhempien mukaan kiire vaikutti niin, että opettajalla ei ollut aikaa kuulla perhettä. Opettajalla oli työssään niin kiire, että hänellä ei ollut aikaa huomata lasta. Vanhemmat kokivat myös ison opetusryhmän lisäävän opettajan kiirettä, jolloin lasten tarpeet jäivät usein huomiotta. Vanhempien mukaan opettajalla ei ollut aikaa pysähtyä perheen asioihin tai ohjata perhettä. Myöskään luokasta nousevaan huoleen opettajan työaika ei riittänyt:

OK rasti ruutuun seuraava niinku että eikä syvemälle eikä siihen ollut aikaa edes pysähtyä niinku siihen tietyllä tavalla siihen hetkeen.

Luokallaan 19 joo ja siitä, niin tulee heti jo itelle semmoinen olo, että eihän se mitenkään ehdi kaikkia nähdä yksilöllisesti.

Yhteistyön vähäisyys opettajan ja vanhemman välillä vaikutti vanhemmuuden tukeen niin, että vanhemmalla ei ollut riittävästi tietoa lapsesta tai tietoa ei saanut lapsesta ollenkaan. Vanhemmalle jäi epäselväolo oman lapsensa kouluarjesta opettajan näkökulmasta katsottuna. Opettaja ei myöskään kiinnittänyt huomiota kuin koulussa tapahtuviin asioihin. Vanhempien mukaan opettaja ei kysynyt vanhemmalta kasvatustapahtumista eikä niistä käyty keskusteluja arviointikeskusteluissakaan. Arviointikeskusteluissa keskityttiin vain lapsen oppimiseen liittyviin seikkoihin. Ylipäättään keskustelut opettajan kanssa liittyivät vain koulutyöskentelyyn, eivätkä kasvatukseen:

Mut välillä tuntuu, et oikeen tiedä siitä kouluarjesta, ku ei oikeen nää ja lapselta ei kuule ihan tarkkaa kuitenkaan.

Musta tosi vähän keskustellaan kasvatuksesta ja se mitä opettajien kanssa tavataan, ne on ne arviointikeskustelut ja niissä käydään läpi, et miten koulussa menee... Et opettaja olis koskaan kysynyt, et minkälaista kasvatusta tai minkälaista yhteistyötä tehtäisiin kasvatuksessa.

Vanhemmat kokivat myös tapaavansa opettajaa harvoin ja yhteydenpito opettajaan oli vähäistä. Opettaja oli usein yhteydessä vain, kun ilmeni jotain ongelmia oppilaan kanssa. Vanhemmat kokivat, että opettaja ei laittanut viikkoviestiä tai yhteistyö opettajan kanssa koettiin haasteeksi. Viestinnän ongelmat vaikuttivat vanhemmuuden tukeen heikentävästi, sillä vanhemmat eivät saaneet yhteyttä opettajaan. Vanhemmat kokivat, että opettajan antamat ohjeet eivät olleet selkeitä. Vaikeissa asioissa opettaja oli yhteydessä vain viestein ja Wilma- keskustelut jäivät yksipuolisiksi:

En tiedä, ku sä (opettaja) näät ehkä 15 min niitä vanhempia syksyllä ja keväällä.

Tyypillinen lause kuin että keskustelkaa kotona...että tosi ympäröityä ja sitten sä itseasiassa et tiedä asiasta...ok me keskustellaan, mutta ymmärrys ei ehkä riitä, että mistä tästä nyt puhutaan.

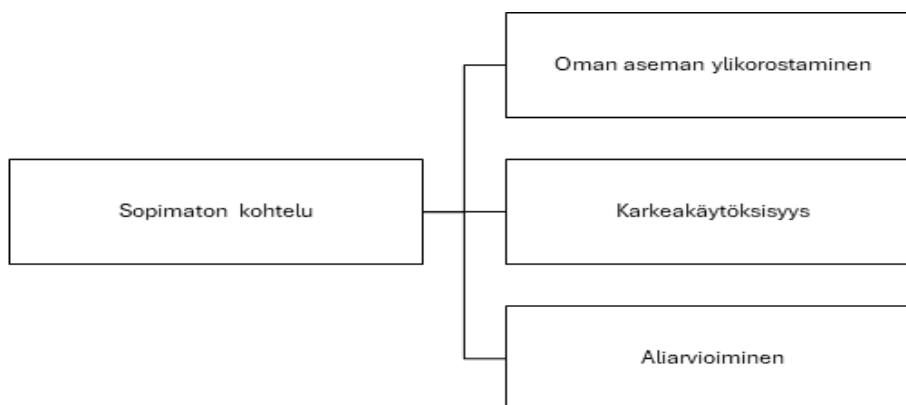
Toisaalta taas vanhemmat kokivat, että he eivät uskaltaneet kuormittaa opettajaa yhteydenpidolla. Vanhempien näkemyksen mukaan Wilma- merkintöjä tuli myös liian pienistä asioista. Yksityisyyden suojan nähtiin myös häiritsevän kasvatuksellista yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä. Vanhempi koki kasvatustietokeskustelut lapsen kanssa kotona haastaviksi riittämättömien tietojen takia:

Mut sit en kyl kaipaa ihan kaikesta pienistä asioista viestiä, et jotkut opet laittaa liian pienestä asiasta viestiä, et lapsi lähti sukkasillaan ulos. Vanhemmalle ihan turhaa tietoa.

Toi yksityiseen suoja on viety nykypäivänä niin äärimmilleen... ja sit se perustelu on se, et kuttää on yksityisyydensuoja ja niiden muiden lasten nimiä ei voi mainita.

7) Sopimaton kohtelu

Vanhemmuuden tukea opettajan työssä heikensi sopimaton kohtelu, johon liittyi opettajan oman aseman ylikorostaminen, karkeakäyttöisyys ja vanhemman aliarvioiminen. Analyysin tuloksia on kuvattu kuviossa 9.



Kuvio 9: Sopimaton kohtelu

Opettajan oman aseman ylikorostaminen vanhemmuutta heikentävänä tekijänä näkyi siinä, että opettaja saneli toimintaa ja lyttäsi helposti vanhempaa. Opettaja saattoi korostaa omaa rooliaan kaikkietävänä, ja vanhemmat kokivat sen alistavan heidän omaa rooliaan vanhempana. Vanhemmat kokivat, että opettaja ohjeisti liikaa ja korosti

omaa kasvatustilaa. Opettaja antoi myös kasvatusohjeita, vaikka vanhemmat eivät niitä kaivanneet tai pyytäneet. Ohjeet koettiin myös liian tarkkoiksi:

Hän on niin hierarkiassa siellä korkeella määrittelee, että mä oon niin kun opettaja, että pitääkää te sitä turpanne kiinni mulla on semmoinen tunne.

Kun antaa ohjeita, että kuinka kuuluu lasta niin kasvattaa ja muka mun kuuluu lapsen kanssa keskustella joo, se on ollut niinku semmoinen mikä on ärsyttänyt.

Vanhemmuuden tukeen opettajan karkeakäyttöisyys vaikutti vanhempien mukaan siinä, että opettaja ei arvostanut vanhempaa. Opettaja ei myöskään arvostanut vanhemman antamaa tukea lapselle. Opettaja koettiin painostavana ja etäisenä:

Me ehkä nyt voidaan ajatella sellaista se opettaja, se näkee ja ajattelee asiaa sellainen, että meillä ei osata kasvattaa lasta.

Että sitten ei niinku arvosteta, että miten me vanhemmat ollaan, että kun me yritetään parhaamme ihan oikeasti me yritettiin ja yritettiin.

Opettajalta saatiin myös paljon negatiivista palautetta. Opettajan kanssa käydyt keskustelut koettiin pinnallisina, ja opettaja ei tuonut esiin omia kasvatuskäsityksiään. Vanhemmat kokivat myös huolta siitä, että opettaja ei huolehdi lapsesta koulussa:

Semmoisella niinku kovin, että jos tulee kauheasti ja negatiivista niinku niin se on. Aika moni kokee sen sitten taas semmoisena, että koko ajan vaan niinku aina sitä huonoa.

Ja sitten mää mietin, että onko nää lapset siellä koulussa turvassa niin, että sais vastausta.

Vanhemmat kokivat opettajan aliarvioivan heitä erilaisissa tilanteissa. Vanhemmat kokivat, että opettaja vähättelee lapsen ja perheen huolta. Myös lapsen osaamista ja oppimista vähäteltiin. Vanhemmat kokivat, että opettaja ei ota heitä tosissaan eikä usko perheen hätää. Lisäksi vanhemmat kokivat, että opettaja mitätöi perheen avuntarpeet ja vanhempien osaamiseen tai tietämykseen ei luotettu lainkaan:

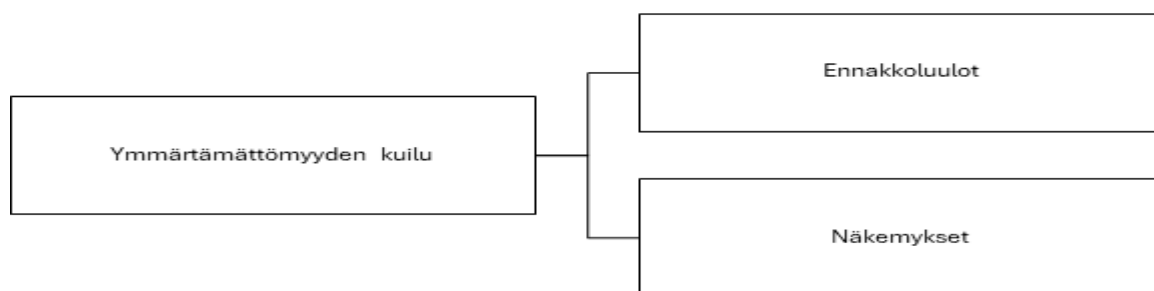
Teki mieli ravistaa (opettajaa) hei, että kun mä tiesin lapseni kohdalla...ja samalla tunnet lapsesi, samat ongelmat kuin isolla veljellä...mä tiesin ja sitten kun mua vähäteltiin siinä.

Jälkeen sanoi, että poika ei osaa mitään, ei opi mitään, niin siitä se tulee (paha mieli).

Kun mä yritin kertoa, että meillä on hätä ja ei mene kaikki hyvin, niin eihän sitä siisniinku oteta samalla tätä kuin noi numerot näyttää...hän ei kyllä millään usko mä oon niinku ihan lopen kyllästynyt siihen lauseeseen.

8) Ymmärtämättömyyden kuilu

Ymmärtämättömyyden kuilu vanhempien ja opettajan välillä vaikutti heikentävästi opettajan antamaan vanhemmuuden tukeen. Ymmärtämättömyyden kuiluun vaikuttivat vanhempien mukaan opettajan ja vanhemman väliset ennakkoluulot ja näkemyserot asioista. Analyysin tuloksia on kuvattu kuviossa 10.



Kuvio 10: Ymmärtämättömyyden kuilu

Ennakkoluulot vanhempien mukaan näkyivät siinä, että opettajalla oli ennakkoletuksia perheen kanssa tehtävästä kasvatusyhteistyöstä. Vanhemmat kokivat, että opettaja epäili vanhempien toimintaa tai ratkaisuja eikä siten luottanut vanhempien arvioihin. Vanhemmat kuvasivat myös, että opettajasta näkyi hämmennystä liittyen esimerkiksi lapsen käytökseen. Vanhemmilla oli myös sellainen olo, että opettaja epäili kodin toimintaa lapsen suhteen:

Opettaja tavallaan olettaa asioita perheestä kysymättä niitä sinulta no joo.

Se niin ku haasteita sen lapsen kanssa, niin silloinhan siinä aina lähdetään, eihän se lapsi ole syyllinen siihen käytökseensä. Silloin siinä lähdetään yleensä miettimään, että mistä se johtuu...että opettaja miettii mitä siellä kotona tehdään väärin ja sitten ehkä vanhemmuutta.

Opettajan ja vanhemmuuden suhteen syntyi myös näkemyseroja, jotka vaikuttivat heikentävästi vanhemmuuden tukeen. Näkemyseroja syntyi opettajan ja vanhemman välisestä arvomaailman ristiriidasta. Opettajalla ja vanhemmalla oli näkemyseroja erilaisista asioista. Opettaja ei myöskään ottanut selvää vanhempien kasvatusnäkemyksistä ja vanhemmat eivät saaneet tuoda omia arvojaan esille missään kasvatusyhteistyön vaiheessa. Vanhemmat lisäksi kertoivat, että eivät ymmärtäneet opettajan antamia kasvatusohjeita. Vanhemmille syntyi kokemus, että opettaja ohjaa lasta omien näkemystensä mukaan, vaikka vanhemmat kasvattivat lasta omalla

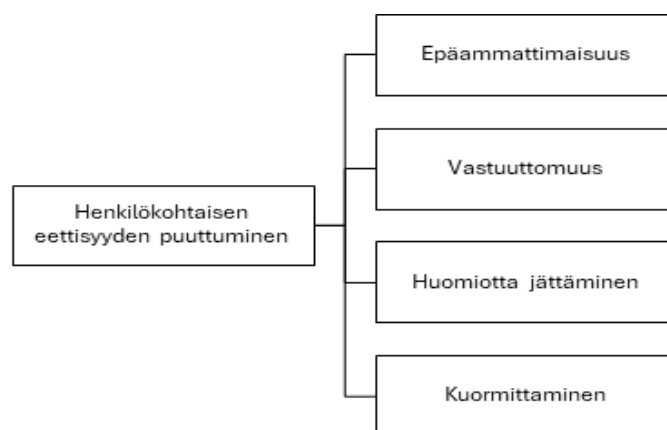
tavallaan kotona. Vanhempien mukaan opettaja koki järkytystä lapsesta, kun vanhemmat näkivät lapsen tilanteen erilaisena kotona kuin koulussa:

Erilaiset näkökulmat kyllä niin kun erilaiset näkemykset ja silloin, kun se on ihan ristiriidassa sen kanssa (mitä opettaja ajattelee), niin mehän ollaan tietysti arvomaailmastaistelussa.

Kyllä koin, että se tuli vaan semmoista tyrmistystä ja järkytystä ja ihmettelyä, mikä ei auta siihen omaan... itsekin miettii joka päivä, että mikä tässä nyt mättää.

9) Henkilökohtaisen eettisyyden puuttuminen

Analyysin perustella opettajan henkilökohtaisen eettisyyden puuttuminen nähtiin epäammattimaisuutena, vastuuttomuutena sekä vanhemman huomiotta jättämisenä ja kuormittamisena. Vanhemmat kokivat opettajan henkilökohtaisen eettisyyden puuttumisen heikentävän vanhemmuuden tukea. Analyysin tuloksia on kuvattu kuviossa 11.



Kuvio 11: Henkilökohtaisen eettisyyden puuttuminen

Epäammattimaisuus vanhempien mukaan näkyi siinä, että opettaja satutti tunnetasolla vanhempaa. Opettajan sanomiset osuivat vanhempaa hyvin henkilökohtaiselle tasolle. Opettaja saattoi jopa haukkua lasta. Vanhemmat kertoivat, kuinka opettaja aliarvio ja epäili vanhemman kasvatuskäytänteitä kotona. Opettajan toiminta vahvisti vanhemman käsitystä omasta riittämättömyydestään vanhempana ja äitinä. Opettaja sai vanhemman tuntemaan itsensä huonoksi vanhemmaksi. Vanhemmat kokivat henkilökohtaisesti mitätöintiä ja opettaja teki päätöksiä lapsen kohdalla ilman

vanhempia. Vanhemmalla ei ollut mahdollisuutta sanoa omaa mielipidettään lasta koskeviin asioihin. Vanhemmat kokivat, että opettaja ei hoitanut lapsen asioista loppuun ja keskittyi vain koulutyöhön eikä perheeseen:

Pahalta ja sitten se, että mä en ole ollut hyvä äiti nimenomaan...se niin, ku tavallaan koskee todella henkilökohtaisesti siihen alueeseen. Niin sä niin ku ajattelet, että sä oot kasvattanut kuitenkin lapsia parhaalla mahdollisella tavalla.

Opettaja sanoo, että sun tyttös on tyhmä.

Mä sanoin ihan suoraan, että voinko olla eri mieltä, vähän veikkaan että en. Että te olette päätöksenne tehnyt jo, ja ne oli tehnytkin eihän siihen olisi auttanut niin ku mikään.

Keskustelut on ollut sitä koulutyötä, koulutyötä niinku niihin, miten on menestynyt ja millaista tää on siitä, mutta ei niinku meidän perhettä.

Vanhemmat kertoivat, että opettaja halusi pysyä oman roolinsa takana eikä tulla lähelle perhettä. Opettaja hyökkäsi vanhempia vastaan vaikeissa tilanteissa puolustautuen ja myöntämättä omaa osaamattomuuttaan tilanteiden hallinnassa. Opettaja saattoi myös reagoida negatiivisesti vanhemman tunteisiin:

Joku vahva reaktio tai jotain niin sitten sä kohtaat ne ammattilaisena ja niitä opettajissa on semmoisia...ne lähtee herkästi puolustamaan vähän niin ku tuntuu välillä, että hyökkäämään mua vastaan.

Vanhemmat kokivat, että opettajan vastuuttomuus vaikutti heikentävistä vanhemmuuden tukeen. Opettaja ei puuttunut asioihin, jos vanhempi ei pitänyt asiasta meteliä. Opettaja saattoi myös jättää asiat keskeneräisiksi eikä palannut niihin enää takaisin. Vanhemmat kuvasivat, kuinka opettaja saattoi olla kokonaan puuttumatta lasten välisiin riita- ja ristiriitatilanteisiin. Vanhemmat näkivät opettajan aktiivisen roolin ristiriitatilanteiden selvittämisessä puuttuvan kokonaan. Lisäksi opettaja siirsi vastuun ristiriitatilanteiden selvittämisestä esimerkiksi vanhemmalle tai jollekin muulle. Opettaja ei myöskään ottanut vastuuta vanhemman huolesta tai luovutti perheen ongelman edessä. Vanhempien mukaan opettaja saattoi herkästi myös vaieta täysin vaikeiden tilanteiden edessä, ja vanhemmat kokivat, että opettaja ei siten välitä perheen tilanteesta:

Ei silti niihin ei ole puututtu, että paljon tällöisiä asioita, joihin ei ole puututtu ja mitkä on tullut vuosienkin jälkeen vasta.

Et jos oppilailla tuli keskenään jotakin, niin ope laittoi herkästi, et vanhemmat voivat keskenään vapaa-ajalla selvittää nämä asiat.

Ihan oikeasti me yritettiin ja yritettiin ja sitten se niin ku tuntui ihan loputtomalta, että eikö opettaja auta meitä mitenkään.

Vanhemman huomiotta jättämisen nähtiin heikentävän myös opettajan ja vanhemman välistä kasvatusyhteistyötä. Vanhemmat kuvasivat, kuinka opettaja ei kuuntele heitä tai vanhemman on vaikea tulla kuulluksi ja nähdyksi ylipäättäen. Opettajan kanssa oli vaikea puhua myös vaikeista asioista, ja vaikeille keskusteluille ei annettu turvallista tilaa. Vanhemmat nostivat esille, kuinka opettaja ei kysele lapsen tai perheen kuulumisia. Opettaja ei tiennyt perheen todellisista voimavaroista, sillä opettaja ei kysele niistä. Lisäksi vanhemmalla ei ollut mahdollisuutta ilmaista omaa mielipidettään asioihin. Lisäksi vanhemmuuden tukea heikensi myös se, että vanhemmat kuormittuivat opettajan antamista kasvatusohjeista. Vanhemmat saattoivat ahdistua koulun antamasta tehtävälisestä. Vanhemmat kokivat, että opettajan vaatimukset kuormittavat vanhemmuutta. Koulun paine ja vaatimukset koettiin raskaiksi, ja ne lisäsivät vanhempien huonoa omaatuntoa:

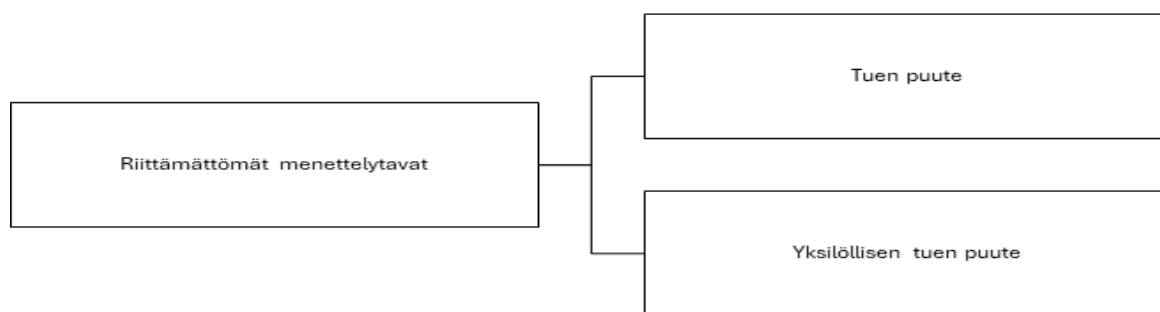
Sitten sitä vaiettiin, kaikista ei voi puhua. Ei ota mua vastaan nyt näin. Jaksanut sitten niin ku kuluttaa siihen eforttia, koska mä tiedän, meillä on se apu jostakin muualta.

Ei ole koskaan kysynyt (opettaja), jos mieltii, että mitä haasteita täälläkin on niinku...patistetaan se (lapsi) sinne kouluun. Kukaan ei koskaan kysynyt, miten te voitte.

Ei ole voimavaroja tehdä niitä vaaditulla tavalla, niin sitten jos siitäkin jo tulee vähän semmoinen huono omatunto, että teinkö tarpeeks.

10) Riittämättömät työskentelytavat

Vanhempien mukaan opettajan riittämättömät työskentelytavat heikensivät opettajan antamaa vanhemmuuden tukea. Riittämättömät työskentelytavat koostuivat yleisesti tuen puutteesta, mutta myös yksilöllisestä tuen puutteesta. Analyysin tuloksia on kuvattu kuviossa 12.



Kuvio 12: Riittämättömät menettelytavat

Vanhempien kokemuksen mukaan opettajan tuen puuttuminen näkyi siinä, että vanhemmat eivät jaksaneet taistella opettajan tuen saamisen puolesta. Opettajan tuen saanti kesti kauan, tai sitä ei ollut ollenkaan. Opettajan tuki saatettiin kokea myös pinnallisena ja tuki liittyi vain koulunkäyntiin eikä vanhemmuuteen. Vanhemmat kokivat, että opettaja ei auttanut vanhempia tai antanut esimerkiksi ohjeita, vaikka vanhemmat olisivat kaivanneet apua lapsensa kanssa. Vanhemmalla ja opettajalla saattoi olla myös ristiriitaiset näkemykset lapsen tuen tarpeesta. Opettaja ei nähnyt perheen kokonaistilannetta, ja opettaja ei tunnistanut vanhempien ahdistusta:

Mutta ei niinku suoraan sanoen omalta opettajalta ei ole ikinä (tullut ohjeita lapselle), että miten mä niin kun keskustelen, kun me tapellaan heti.

Niin, ku eikö ole mitään, että saisi sitten jotain tukea tai ei mennytkään niin että sais vastausta.

Yksilöllisen tuen puute heikensi opettajan antamaa vanhemmuuden tukea vanhempien mielestä. Vanhemmat kokivat, että opettaja lokeroi lapsia. Opettajan työssä näkyi tyttöjen suosiminen tai ylipäättään sukupuolen mukaan suosiminen. Vanhemmat nostivat esille, kuinka opettajan oli vaikea huomioida lapsia yksilöllisesti. Vanhemmat nostivat elämään kasvattamisen tärkeäksi seikaksi, joka tukee siten yhteistä kasvatusyhteistyötä kodin ja koulun välillä. Helposti lapset kasvatetaan koulumaailmassa samaan muottiin, joten lasten huomaaminen yksilöinä kärsii:

Et ihan oikeesti ymmärretäänkö edelleenkin nykypäivän koulumaailmassa poikia. Ku edelleen tuntuu, et asiat tehdään enemmän tytöt edellä.

Et oppilaat pistetään sellaiseen muottiin, jossa heidän koulutetaan tietämään tällaiset ja tällaiset asiat.

5.3 Vanhempien kehitysehdotukset vanhemmuuden tuelle

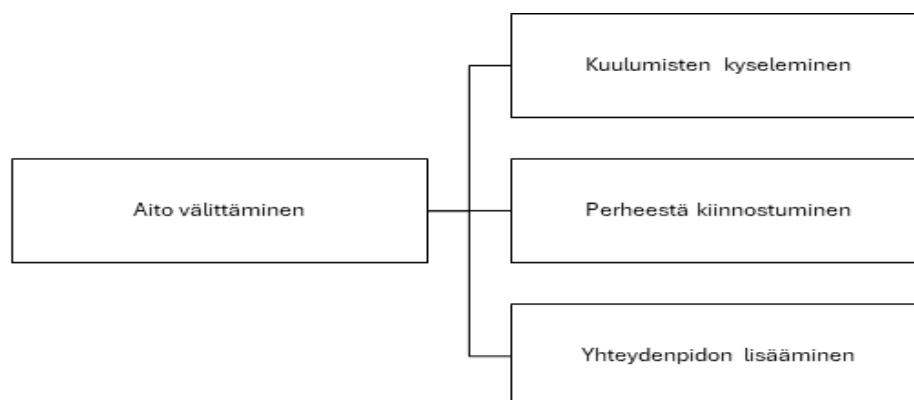
Aineiston analyysin perusteella on luotu kolme pääkategoriaa vanhemmuuden tukea kehittävistä tekijöistä opettajan työssä vanhempien kuvaamana, joita on kuvattu kuviossa 12. Opettajan työssä vanhemmuutta kehittävät tekijät olivat 11) aito välittäminen, 12) opettajan ammatillinen kasvaminen ja kehittyminen sekä 13) toimivan yhteistyön rakentuminen.



Kuvio 12: Tukea kehittävät tekijät vanhempien kuvaaman

11) Aito välittäminen

Vanhempien kuvaamana opettajan antamaa vanhemmuuden tukea kehittäisi opettajan aito välittäminen lapsesta ja perheestä. Aito välittäminen, jonka nähtiin kasvattavan opettajan tukea vanhemmuudelle koostui perheen kuulumisten kyselemisestä ja perheestä kiinnostumisesta sekä yhteydenpidon lisäämisestä opettajan ja vanhemman välillä. Analyysin tuloksia on kuvattu kuviossa 13.



Kuvio13: Aito välittäminen

Vanhemmat toivovat, että opettaja kyselisi enemmän perheen kuulumisia, jotta opettaja tietäisi oikeasti perheen arkikuulumiset. Vanhemmat kokivat, että silloin heillä olisi halutessaan mahdollisuus kertoa opettajalle lapsestaan ja arjestaan kotona. Vanhemmat jäivät kaipaamaan myös syvällisempää keskusteluyhteyttä opettajaan tarvittaessa. Kuulumisia voisi kysyä myös spontaanisti, ohi mennessä, vaikka koulun pihamaalla. Tuentarpeisen lapsen kohdalla erityisesti vanhemmat toivoisivat, että opettaja kyselisi useammin perheen ja lapsen kuulumisia:

Sellainen niin ku...mitä teille kuuluu? Hieno kysymys joo, sitten jokainen saa vastata miten haluaa.

Mä olisin niin ku kaivannut ehkä sitä, että voisi ottaa siellä koulun pihallakin tiedätkö hihasta kiinni ja tultaisiin kertomaan siitä vähän niin ku päiväkodissa aina tultiin kertomaan kuulumisia.

Vanhemmat näkivät oleellisena asiana vanhemmuuden tuen kannalta, että opettajalla olisi halu ymmärtää erilaisia perheitä ja osoittaa kiinnostuneisuutta perhettä kohtaan. Vanhemmat toivovat, että opettaja keräisi tietoa lapsesta etukäteen ja lasten erilaiset taustat käytäisiin opettajan kanssa läpi. Näin opettajalle muodostuisi kokonaisnäkemys lapsen tilanteesta ja taustoista ja kasvatusyhteistyö opettajan ja vanhemman välillä kehittyisi syvemmäksi ja olisi mahdollisesti helpompaa. Vanhemmat nostivat esille, kuinka uuden opettajan kanssa tulisi käydä aina nämä keskustelut perheen asioista. Opettajan tulisi tietää lapsesta juuri vanhempien kautta. Vanhemmat toivoivat myös, että opettaja ottaisi kasvatusarvot esiin perheen kanssa ja kunnioittaisi perheen arvoja lapsen kanssa työskenneltäessä.

Opettaja tietäisi, että minkälaisista taustoista tää mun porukka niin nyt koostuu, niin tota varmasti kyllä helpottaa ehkä sitä yhteistyötä.

Että mimmoisia arvoja sä arvostat. Niin, ku arvostat esimerkiksi kasvatuksessa... se on opettajan työtä, että se ottaisi ne asiat esiin tämmöisenä vink vink.

Vanhemmat kaipasivat enemmän opettajan yhteydenpitoa vanhempiin ja opettajan roolia yhteyden ylläpitäjänä korostettiin. Tärkeänä nähtiin, että opettajaan saisi tarvittaessa helposti yhteyttä ja yhteydenpito vanhempiin olisi myös henkilökohtaisempaa. Esimerkiksi kuulumisten kyselyä kouluarjesta. Lisäksi vanhemmat pitivät tärkeänä, että keskusteluyhteys pidettäisiin auki ja se kulkisi molempiin suuntiin luontevasti. Opettajan toivottiin rohkaisevan vanhempia ottamaan

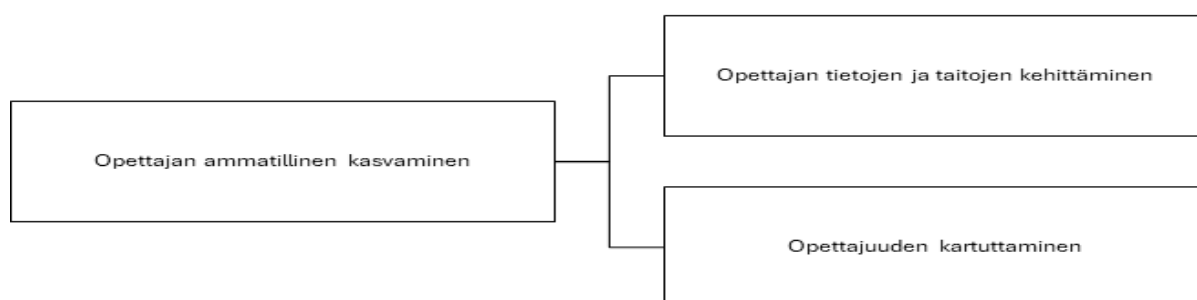
yhteyttä opettajaan. Vanhemmat korostivat ylipäätään tiedonkulun tärkeyttä, eli sitä että tieto koulussa tapahtuvista asioista kulkeutuisi aina vanhemmille. Vanhemmat toivoivat, että niin negatiivisten kuin positiivisten asioiden kertominen vanhemmille helpottaisi heitä kodin kasvatustyössä:

Ehkä se kuitenkin se, et enemmän opettaja olis yhteydessä vanhempaan.

Mut se keskusteluyhteys on niin tärkeä, et se avataan ja se pidetään auki ja se kulkee molempiin suuntiin.

12) Opettajan ammatillinen kasvaminen

Vanhemmat toivat esille, kuinka opettajan ammatillisella kasvamisella olisi mahdollista tukea vanhemmuutta. Ammatillisen kasvun nähtiin rakentuvan opettajan omien tietojen ja taitojen kehittamisestä sekä opettajuuden karttumisesta. Analyysin tuloksia on kuvattu kuviossa 14.



Kuvio14: Opettajan ammatillinen kasvaminen

Opettajan omien tietojen ja taitojen nähtiin kasvavan erilaisen koulutuksien avulla. Vanhemmat näkivät tarpeellisena, että opettajille tarjottaisiin lisäkoulutuksia. Koulutuksista opettajat voisivat saada konkreettisia työkaluja opettajuuden arkeen, miten tukea vanhempia vanhemmuuden eri vaiheissa. Vanhempien mukaan opettajia tulisi kouluttaa myös yhteistyötaitoihin ja positiivisen pedagogiikan hallitsemiseen. Vanhemmat näkivät keskeisenä asiana yleisellä tasolla ammatillisuuden lisäämisen, jotta ammatillinen vanhemmuuden tuen saanti olisi mahdollista. Vanhemmat näkivät, että opettajien käytännön osaaminen lisääntyisi juuri erilaisten lisäkoulutusten kautta:

Et toisten opettajien on paljon helpompi luoda niitä suhteita vanhempiin...Mut mä ajattelen, et kuitenkin se kasvatusyhteistyö kuuluu opettajalle, et open täytyisi jollain tapaa kehittyä tai kasvaa siihen.

Mitä enemmän sulla on sitä osaamista ja tietoutta, niin vuorovaikutteista ja eikä kun tietyllä tavalla ihmisyydestä tai erilaisista tilanteista, niin niin sä osaat kohdata sen ihmisen ja ne hetket kun sä saatat ymmärtää sen.

Vanhemmat toivoivat, että opettajien osaaminen lisääntyisi perheiden eri tilanteiden käsittelyssä, kuten myös ihmisyydessä ja vuorovaikutustaidoissa sekä yhteistyön aloittajana. Vanhemmat pitivät merkityksellisenä asiana, että opettajalla olisi kyky pohtia ja ottaa vastaan perheen asioita. Vanhemmat myös toivoivat, että opettajat pystyisivät paremmin refleктоimaan omia ajatuksiaan. Vanhemmuuden tuen kannalta opettajan olisi oleellista ottaa käyttöön erilaisia työkaluja, jotka lisääisivät yhteydenpitoa vanhempiin:

Vaan opettajalla on sillä kyky ottaa vastaan myös se, että siellä ei välttämättä tule sitä hyvää, niin ja sitten lähteä pohtimaan sitä, että miten se vahvistatkin sitä vanhemmuutta.

Vanhemmat kokivat vanhemmuuden tuen kehittämisen kannalta, että opettajan olisi tärkeä olla hereillä huomaamaan lapsen tarpeet ja seurata lasten tekemisiä koulussa. Opettajan tulisi tarjota tukimuotoja lapselle, jolla on haasteita ja opettajan tulisi kertoa ja tarjota tukitoimia myös vanhemmalle. Vanhemmat näkivät opettajan tehtäväksi löytää vanhemmille oikeita väyliä ja polkuja lapsen auttamiseksi. Vanhemmat toivoivat opettajan intensiivisempää apua lapselle, jolla on haasteita. Vanhemmat pitivät tärkeänä, että opettaja tietää oman alueensa hoitopolut perheen auttamiseksi. Vanhemmat toivoivat opettajalta tarvittaessa konkreettista tukea, miten toimia lapsen kanssa kotona. Vanhemmuuden tuen osalta nähtiin tärkeäksi, että opettaja myös osaisi kyseenalaistaa omat käytänteensä ja myöntää tarvittaessa osaamattomuutensa perheen asioissa:

Et siinä kohtaa, jos ope näkee, et jossain perheessä on haastetta, niin nyt ei ehkä arki suju, et sais vielä sellaisen henkilökohtaisen ohjauksen ja neuvonnan siihen, et hei on olemassa tällaisia tukitoimia ja ei tarttee pärjätä yksin. Et siihen ehkä vois ohjauksellista tukea saada, ku vanhemmat ei välttämättä ite huomaa hakea tukea sit. Et sais madallettua kynnystä hakea tukea”

Mut ihan sellaisella yleisinhimillisellä toisen huomioonottamisella, kuuntelemisella ja avoimuudella pääsee todella pitkälle. Ja et on valmis myös valmis kyseenalaistamaan niitä omia mielipiteitä ja piintyneitä olettamuksia lapsen suhteen.

Vanhempien mukaan opettajuuden karttuminen vaatisi opettajalta halua kehittää ja kehittyä omassa työssään. Vanhemmat toivovat, että opettaja osaisi kuunnella ja kohdata ylipäättään ihmisen ihmisenä; tasavertaisena yhteistyökumppanina.

Vanhemmat pitivät tärkeänä, että vanhemman ja opettajan välillä syntyisi kunnioittava yhteistyö, jossa opettaja osaisi ottaa huomioon myös vanhemmat:

Opettaja voi tukea sitä (vanhemmuus), kun on kuunteleva ja avoin ja hoitaa se oma tonttinsa ja kunnioittaa niitä vanhempien arvoja lapsen suhteen

Opettajuuden karttuminen merkitsi vanhempien mukaan myös sitä, että opettaja taitaisi tavan puhua lapsen asioista asiallisesti, syyllistämättä vanhempia. Opettajan toivottiin myös olevan avoin ja vahvistavan vanhempia vaikeissa tilanteissa.

Vanhemmat näkivät myös tärkeänä, että opettajalla olisi kyky myöntää osaamattomuutensa perheen asioissa ja etsiä aina luottamusta perheeseen. Olisi tärkeää, että opettaja ei tekisi työtään pelkällä rutiinilla. Opettajan työssä tulisi pitää yllä positiivista asennetta ja positiivisen kautta vahvistamista:

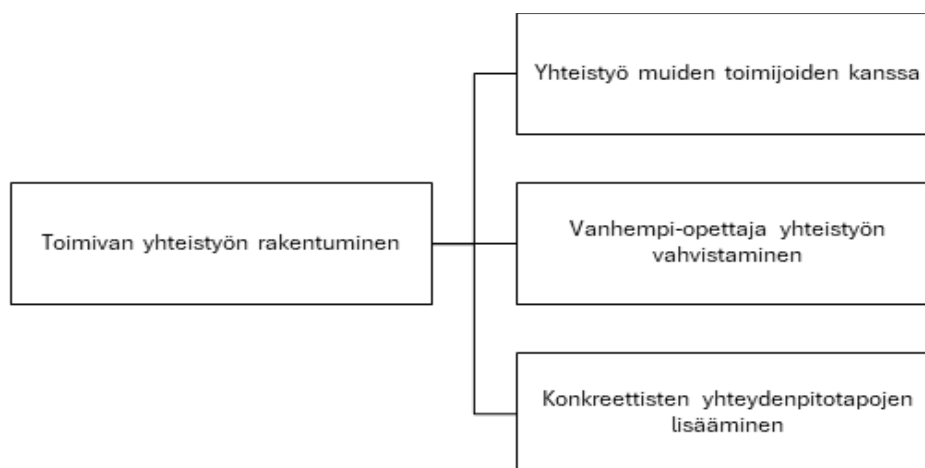
Niin ku, että jos oppimisessa on jotakin haastetta, niin se se tuottaisi sillä tavalla, niin kun ehkä mitenkään syyllistävästi sille, että varmaan se, että asia asiana.

Että ehkä just toi myöntää, että ei osaa tai jotain, sitä on valmis vastaanottaa.

Musta vielä enemmän saisi olla juuri sitä positiivisen kautta vahvistamista

13) Toimivan yhteistyön rakentuminen

Vanhempien näkemyksen mukaan toimivan yhteistyön rakentuminen parantaisi opettajan antamaa vanhemmuuden tukea. Toimivan yhteistyön rakentuminen koostui vanhempien mielestä yhteistyöstä muiden toimijoiden kanssa, yhteistyön vahvistamisesta vanhemman ja opettajan välillä sekä konkreettisten yhteydenpitotapojen lisäämisestä. Analyysin tuloksia on kuvattu kuviossa 15.



Kuvio 15: Toimivan yhteistyön rakentuminen

Vanhemmat kokivat, että yhteistyön muiden toimijoiden kanssa tulisi rakentua moniammatillisessa työskentelyssä, jossa pohdittaisiin lapsen asioita yhdessä.

Vanhempien mukaan olisi oleellista, että opettajat keskustelisivat myös keskenään lasten asioista. Esille nostettiin esimerkiksi yhteistyö erityisopettajan kanssa.

Vanhemmat näkivät tärkeänä myös, että yhteistyötahot tulisivat vanhemmille tutuiksi ja he esittäytyisivät esimerkiksi vanhempainilloissa. Lisäksi voisi olla vanhemmille tarjolla kasvatuksellisia luentoja esimerkiksi lapsen haasteellisesta käytöksestä. Yhteistyö vanhempaintoimikunnan kanssa sekä koulunkäyntiohjaajien käyttö

kasvatuskeskusteluissa nähtiin myös tukea vahvistavina tekijöinä vanhempien kertomana:

Täytyisi olla kyllä sitten niin, kun useampaa tahoa mukana pohtimassa sitä asiaa, että se ei voi olla vaan pelkästään opettajan ja vanhemman välinen, vaan siihen niin ku tarvittaisiin esimerkiksi erityisopettajaa.

Kun kouluissa on näitä koulunkäynninohjaajia jonkun verran, niin olisiko mahdollista heitä ottaa mukaan niihin keskusteluihin, kun heillä saattaa olla sitten jotain sellaisia huomiota lasta koskien, mitä ope ei oo välttämättä ehtinyt näkemään ja se vois myös auttaa kehittämään sitä kasvatusyhteistyötä.

Vanhempien mukaan opettajan ja vanhempien välisen yhteistyön vahvistaminen tukisi vanhemmuutta. Vanhemmat toivoivat kasvatusyhteistyötä ja yhteistyön tiivistämistä.

Olisi tärkeä saada vanhemmat mukaan kasvatuksellisiin asioihin. Vanhemmat näkivät, että hyvä yhteistyö olisi vanhemman ja opettajan näkökulmien ja voimavarojen yhdistämistä:

Koska lapselle kaikki on vaan sitä yhtä lapsen elämää, mut vanhemmat näkee siitä yhden osan ja ope näkee siitä yhden osan ja se et molempien näkökyvyt yhdistetään niin siinä tarvii nähdä sit molempiin suuntiin.

Hyvä yhteistyö olisi perheen kanssa aidosti tehtävää kasvatustyötä. Vanhemmat nostivat esille, kuinka tärkeää on oppia puolin ja toisin tuntemaan toisensa, sillä se vahvistaisi aidosti yhteistä kasvattamista. Vanhemmat kaipasivat lisää resursseja sekä kohdennettua tukea ja ohjausta vanhemmuuteen. Vanhemmat toivoivat, että kynnys hakea opettajalta tukea madaltuisi ja yhteistyön avoimuus vahvistuisi. Yhteistyön toivottiin olevan rakentavaa ja toimivaa, ja opettajan aktiivista roolia yhteydenpidon luojana korostettiin. Vanhemmat näkivät, että yhteistyön toimivuuden kannalta opettajan ja vanhemman kasvatuskäytännöiden tulisi olla myös samansuuntaiset ja yhteistyötaitojen tulisi olla hallussa. Yhteistyön tulisi olla yhdessä tekemistä ja yhdessä lapsesta välittämistä:

Niin siinä on taas sun vanhemmuuteen ja jaksamiseen, kaikkeen siihen tuki. Opettajan tulisi laittaa resursseja...semmoisia konkreettisia asioita kuitenkin millä se auttaa sitä vanhempaa.

Ja sit vanhemmuuden tukemisessa, et vois saada niitä vielä kohdennetumpaa ohjausta koulusta, jos on tarvetta.

Se, että opettaja itse toimii aktiivisesti vanhempien suuntaan ja tuo sitä viestiä, et minuun saa olla yhteydessä. Et opettaja sanoittaa sen, et me tehdään tätä kasvatustyötä yhdessä, et opettaja koulun päässä ja me kotona.

Tietyllä tavalla...että se olisi aidosti yhdessä kasvattamista.

Vanhemmat näkivät tärkeäksi, että kodin ja koulun konkreettisten yhteydenpitotapojen organisointiin keskityttäisiin opettajan työssä. Vanhemmat kaipasivat enemmän järjestettyjä keskusteluja opettajien kanssa. Erilaisia juttelu- tai keskustelutunteja, joissa vanhempi pystyisi kysymään asioita opettajalta. Vanhemmat kokivat tärkeäksi, että näkisivät opettajaa kasvokkain. Vanhemmat toivoivat, että opettajan kanssa voisi jutella rauhassa, istua alas ja kertoa kuulumisia. Vanhemmat näkivät, että vapaat juttelu- tai keskustelutunteja, joissa voisi jutella myös vaikeista asioista, tukisivat vanhemmuutta. Lyhyt tapaaminenkin olisi vanhemmille riittävä, kunhan aikaa järjestettäisiin. Vanhemmat toivoivat enemmän esimerkiksi vanhempainvartteja tai väliarvioita lukuvuoden aikana. Vuosittaiset tapaamiset opettajan kanssa koettiin liian vähäisiksi:

Sitten niin, ku olisi joku semmoinen juttutuntio, missä opettajalta pystyisi vaikka kysymään sen asian, että onko jotain huolta tai onko teillä ollut jotain vaikeuksia tai onko sulla olo, että sä haluat jutella.

Mä nää, et ne olis tosi arvokkaita ja tärkeitä kohtaamisia, et olis järjestetty aikaa kohdata opettaja ja olis niihin riittävästi aikaa. Ku siellä voi nousta isojakin asioita esille ja toisten on helpompi puhua kasvotusten versus laittaa viestiä tai soittaa opelle.

Vanhemmat näkivät myös tarpeelliseksi lisätä vanhempainiltoja, joissa olisi mahdollisuus keskustella puolin ja toisin mieltä askarruttavista asioista. Vanhemmat toivoivat myös oman luokan iltoja tai “koulu tutuksi”-päiviä. Vanhempien mukaan yhteiset koulun tilaisuudet lisääisivät yhteyttä opettajaan ja muihin vanhempiin. Vanhemmat nostivat esille, kuinka viikkokirjeet, Wilma-viestit tai tuntimerkinnät ovat edelleen toimivia kasvatusyhteistyön tapoja. Niistä vanhempi saa tiedon esimerkiksi lapsen kouluarjen onnistumisista tai haasteista. Vanhemmat kuitenkin korostivat, että opettaja osaisi arvioida yhteydenpidon tärkeyttä, sillä vanhemmat helposti hukkuvat viestitulvaan. Esille nostettiin myös, kuinka opettajan soittamat “mitä kuuluu”-puhelut halukkaille vanhemmille tukisi varmasti vanhemmuutta. Vanhemmat nostivat esille myös, kuinka vanhemmuutta tukevaa olisi vanhemman mahdollisuus kirjallisesti kertoa lapsesta opettajalle. Esimerkiksi erilaisia kysely- tai tietolomakkeita toivottiin Wilmaan, johon vanhempi voisi täydentää perheen ja lapsen kuulumisia:

Et sit tiiät, mitä siellä tapahtuu, et miten siellä sujuu. Et se on tärkeätä, et tulee sellainen viikkoviesti, missä kerrotaan yleisesti viikosta.

Se lappu ja sun lapset, niin sä sait itse kuvailla kyllä sitä nimenomaan just mitä sä niin kun arvostat ja sun lapset, niin sä saisit itse kuvailla.

Kirjoittamalla vanhemmat toivoivat saavansa annettua opettajalle tarvittaessa yksilöllistä tietoa lapsesta. Vanhempien mukaan yleisesti perhettä ja lasta koskevissa kyselylomakkeissa olisi kuitenkin kehitettävää. Vanhemmat pitivät tärkeänä, että opettajat voisivat myös kyselylomakkeen avulla tiedustella vanhemmilta, millaisiksi he olivat kokeneet kasvatuskeskustelut opettajan kanssa.

6 Pohdinta

Tässä tutkielmassa selvitettiin vanhempien kokemuksia opettajan antamasta tuesta vanhemmuudelle: millaisia myönteisiä ja tukea heikentäviä kokemuksia, millaisia kehitysideoita opettajan antamalle vanhemmuuden tuelle vanhemmat kuvasivat.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

6.1.1 Vanhemmuutta tukevat myönteiset tekijät

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että vanhemmuuden tukemiseen opettajan työssä liittyy lapsen tarvitseman opetuksen lisäksi myös kasvatusta ja lapsesta huolehtimista. Vanhempien tuki opettajan työssä voidaan nähdä laajempina kasvatuskontekstina. Tämä tulos on linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa (Westergård, 2015; Stroetinga ym., 2024). Tämä tutkimus osoittaa myös, että opettajan työssä vanhemmuuden tukeminen ei kuitenkaan kohdistu yksin lapsiin, vaan myös yksilölliseen vanhemman tukemiseen. Opettajan antama tuki vanhemmuudelle mahdollistaa vanhempaa itseään löytämään omat vahvuutensa, asiantuntijuutensa ja tietoisuutensa vanhempana. Stroetinga ym. (2021) mukaan opettajan antama tuki vanhemmuuteen on sitä, että opettaja on yhteydessä jokaiseen vanhempaan, opettajan uskovat vanhempien haluun olla läsnä lapsen elämässä ja siten tunnustavat jokaisen vanhemman arvon lapsensa kehitykselle (Stroetinga, 2021).

Vanhemmat kokivat opettajan tukevan vanhemmuutta hyvän vuorovaikutuksen kautta. Tuloksista nousee esiin, että vanhemmat kokivat tärkeäksi, että opettajan kanssa saa keskustella. Keskusteluissa vanhempi pystyi kertomaan huolensa ja mielipiteensä opettajalle. Opettajan nähdään olevan vanhempien tärkein kontaktikohde koulumaailmaan (McKenna & Millen, 2013). Opettajan ja vanhemman välinen kommunikointi on välttämätöntä, jotta vanhempi voi saavuttaa luottamuksen opettajaan (Karila, 2006; Kekkonen, 2012; Levinthal ym., 2021; Koskela, 2025). Hyvä luottamussuhde opettajan ja vanhemman välillä rakentuu sille, että opettaja ottaa huomioon niin lapsen, kuin perheenkin yksilölliset tarpeet. Luottamussuhteen kannalta opettajan asenne perhettä kohtaan on avainasemassa, ei tiedon määrä. (Bergeron ym., 2011; Stroetinga ym., 2022; Koskela, 2025.) Luottamus kehittyy erityisesti tapaamisten

kautta, jossa vanhemmat ja opettaja voivat jakaa tietoa lapsen tarpeista, kiinnostuksenkohteista ja edistymisestä koulussa (Bergeron ym., 2011).

Vanhemmat odottivat, että opettaja ottaa ensimmäisen askeleen opettajan ja vanhemman välisessä yhteistyössä. Opettajan rooli nähdään keskeisenä opettajan ja vanhemman yhteistyön aloittamisessa ja ylläpitämisessä (Tveit, 2009; Orell & Pihlaja, 2021). Opettajan yhteydenotto vanhempaan vahvistaa vanhemman yhteistyöhön sitoutumista ja luottamusta kasvatustyöhön (Westergord, 2013).

Vanhempien mukaan vanhemmuuden tukeen vaikutti myös se, että vanhemmat saivat itse olla yhteydessä opettajaan ja saivat jakaa tietoa lapsesta. Tutkimustulokset osoittavat myös, että vanhemmat pitivät tärkeänä, että suhde opettajaan rakentui vastavuoroisuudelle. Vastavuoroisuus ei ole aina helppoa opettajan ja vanhemman välillä ja se vaatii molemmilta osapuolilta aktiivista panostusta ja halua toimia yhdessä. Se on avain lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseen. (Eberly ym., 2007.)

Vanhemmuuden tuen kannalta vanhemmat kokivat tulleen kuulluksi. Kuulemisen periaate on yksi tärkeimmistä asioista, joka ohjaa opettajan ja vanhemman välistä kasvatusyhteistyötä (Metso, 2004; Karila, 2006; Kekkonen, 2012; Korhonen, 2017; Levinthal ym., 2021;). Kun vanhempi tulee kuulluksi, hän kokee omien tunteidensa, toiveittensa, haasteittensa ja kokemuksensa tulevan huomioiduksi, ymmärretyksi ja arvostetuksi (Koskela 2025). Kun vanhempi tulee kuulluksi, se on myös tärkeä asia lapsen turvallisen kasvun ja kehityksen kannalta. Koulumaailmassa vanhemmalla on oikeus ilmaista ajatuksiaan ja käsityksiään lapsista, perheestä ja koulunkäynnistä. (McKenna & Millen, 2013.)

Vanhemmat kuvasivat opettajan todellisen välittämisen tukevan vanhemmuutta. Opettajan todellinen välittäminen on sitä, että opettaja halusi pitää huolta lapsesta ja oli valmis auttamaan lasta kasvamaan ja kehittymään. Levintahal & Kuusisto (2021) nostavat tutkimuksessaan esiin, kuinka tärkeää vanhempien on tuntea, että opettaja tukee, kannustaa ja suojelee lasta koulussa (Levintha & Kuusisto, 2021). Vanhemmat kokivat, että opettaja ymmärsi vanhempia ja pystyi arvostamaan vanhemman näkemyksiä. Aito välittäminen ei ollut vain tunne, vaan konkreettisia toimia, jotka loivat turvallisen ja kannustavan ympäristön oppimiselle.

Vanhemmuuden tuen kokemiseen vaikutti se, että tiedonkulku vanhempien ja opettajan välillä oli toimivaa. Vanhemmat saivat tietoa sekä koulupäivän tapahtumista että lapsen yksilöllisistä asioista. Vanhemmat korostivat säännöllisen tiedon saamisen tärkeyttä lastensa koulunkäynnistä. Tämä tieto saapui viikoittaisina kirjeinä, joita opettajat lähettivät kaikille vanhemmille kuluneen viikon luokkarutiineista ja seuraavan viikon suunnitelmista (Levintahal & Kuusisto, 2021; Stroetinga ym., 2021). Wilman nähtiin toimivana ratkaisuna tiedon kulkemisessa, mikä on todettu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Korhonen, 2017; Levinthal & Kuusisto, 2021). Myös spontaanit tapaamiset kouluarjessa olivat sellaisia, jotka vanhemmat näkivät toimiviksi ja tukeviksi käytänteiksi. Bæck (2015) mukaan sekä spontaanit, että suunnitellut tapaamiset ovat merkityksellisiä kohtaamisia, jotka rakentavat vanhempien ja opettajien välistä suhdetta (Bæck, 2015). Epäviralliset keskustelut ja suunnittelemattomat tapaamiset myös vahvistavat vanhempien sitoutumista lapsen kouluelämään ja tarjoavat mahdollisuuksia opettajille ja vanhemmille saada ja jakaa tietoa uusista näkökulmista (Leenders ym., 2019). Opettajan antamat konkreettiset neuvot ja ohjeet lapsen auttamiseksi osoittautuivat tutkimuksessa vanhemmuutta tukeviksi. Kun opettajat jakavat säännöllisesti ja ymmärrettävästi asianmukaista tietoa koulutehtävistä ja lasten kehityksestä, se vahvistaa vanhemmuutta ja lisää vanhempien tehokkuuden tunnetta. Tämä on erityisen tärkeää, jos vanhempi kokee olonsa epävarmaksi lapsen asioissa (Leenders ym., 2019.)

Yhtenevät merkitykset vanhemmuuden tuen kannalta olivat merkittävä tekijä kasvatusyhteistyön näkökulmasta. Opettaja pystyi osoittamaan tukensa vanhemmille sitoutumalla työhönsä ja tukemalla lasta. Opettajan motivaatio näkyy siinä, kuinka omistautunut hän on lapsille (Levintahal & Kuusisto, 2021). Opettajan antama aika vanhemmille oli merkityksellistä. On tärkeää ottaa huomioon, että koulu usein kontrolloi ja määrittelee vanhempien osallistumisen lasten koulunkäyntiin (Tveit, 2009). Useimmat opettajat kokevat, että vanhemmat ovat voimavara oppilaiden koulumotivaation ja -menestyksen kannalta. Opettajat ymmärtävät myös, että hyvä kommunikointi vanhempien kanssa auttaa heitä selviytymään vaativista tilanteista oppilaiden kanssa. Hyvä yhteistyö opettajan ja vanhemman kanssa voi usein mahdollistaa muutoksen, joka on lapsen kohdalla toivottavaa. (Bæck, 2015.)

Arvomaailmojen yhteen sovittaminen vanhemman ja opettajan välillä lisäsi vanhemman ja opettajan välistä yhteyttä. Opettajan tulee olla avoin ja ymmärtäväinen kohdatessaan perheiden arvomaailmaan liittyviä asioita. Jotta opettaja voi ymmärtää lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä, opettajan on oltava tietoinen siitä, miten perheet kokevat arvonsa ja uskomuksensa ja miten ne vaikuttavat lasten elämään (Hedegaard, 2005; Kroger & Lash, 2010; Stroetinga ym., 2021). Vanhemmat alkavat arvostaa omaa rooliaan lapsen kouluelämässä, kun he näkevät opettajien muuttavan luokkahuoneen elämää lapsensa hyödyksi. Kun opettaja löytää kykynsä hyödyntää vanhempien arvostamia asioita lapsen parhaaksi, hän saa omakohtaista kokemusta luokkahuoneen muuttamisesta aidoista syistä. (Kroger & Lash, 2010.) Opettajalla on mahdollisuus kontrolloida oppilaita vanhempien kautta perustelemalla toimiaan oppilaille niin, että heidän vanhempansa olivat samaa mieltä opettajan tekemistä päätöksistä ja heidän tavastaan toimia opettajina (Bæck, 2015). Opettajan on tärkeä muistaa, että vanhempien arvot ja käytännöt ovat yhtä oikeutettuja kuin heidän omansa. Vanhempien arvoilla ja käytännöillä on merkitystä lasten kouluelämässä riippumatta siitä, ovatko ne samankaltaisia opettajien omien arvojen ja käytäntöjen kanssa (Stroetinga, 2021).

Tutkimustuloksista nousi esille, kuinka vanhemmuutta tuki opettajan yhteyden rakentaminen positiivisten ja vahvistavien asioiden kautta. Vanhemmat kertoivat onnistuneessa yhteistyössä opettajan ottavan yhteyttä vanhempaan heti huolenaiheen ilmaannuttua. Opettajat, jotka ymmärsivät vanhempia ja vanhemmuutta, pystyivät osoittamaan sen kuuntelemisena, myötätuntona ja vanhempien kantojen ymmärtämisenä. Vanhemmat kokivat tärkeäksi opettajan myönteisen asenteen tasa-arvoa ja vastavuoroisuutta kohtaan. Tämä ilmeni opettajien uteliaisuutena ja innokkuutena oppia myös vanhempien näkemyksiä, tietoja ja taitoja oman ammatillisuutensa kehittämisessä.

6.1.2 Vanhemmuuden tukea heikentävät tekijät

Tutkimustulosten mukaan opettajan antamaa vanhemmuuden tukea heikensi työkuulttuurin toimimattomuus, joka merkitsi vanhempien kokemuksen mukaan sitä, että opettajalla ei ollut aikaa pysähtyä perheiden asioihin. Aikarajoitteiden vuoksi opettaja joutuu miettimään, mihin rajallinen aika tulisi käyttää. Tämän seurauksena

saattaa olla, että opettajan ja vanhemman välistä yhteistyötä ei priorisoida. Ei siksi, etteivät opettajat tunnustaisi kodin kanssa työskentelyn tai vanhempien osallistamisen tärkeyttä työhönsä, vaan siksi, että opettajat kohtaavat useita kiireellisiä vaatimuksia, jotka kilpailevat heidän resursseistaan ja huomiostaan (Bæck, 2015.) Toisaalta isot oppilasryhmät tai erityistukea tarvitsevat oppilaat vievät opettajan ajan ja sitä ei jää yhteistyöhön vanhempien kanssa (Kuuskoski, 2002; Perälä-Littunen & Böök, 2019). Kun opettajalle ei jää riittävästi aikaa lapsen ja vanhempien kohtaamiselle, luottamuksellista vastavuoroisuutta ei ehdi syntyä. (Kuuskoski, 2002).

Bergeron & Deslandes (2011) tuovat esiin, että vanhemmat kokevat saavansa liian vähän tietoa opettajalta lapsen asioista (Bergeron & Deslande, 2011). Monet vanhemmat kertoivat, että lasta koskevia tietojen saanti opettajalta on vaikeaa (Christie & Agnes, 2015). Opettaja saattaa olla melko haluton antamaan vanhemmille mahdollisuutta puuttua lapsen asioihin koulun näkökulmasta (Tveit, 2009). Myös tämän tutkimuksen mukaan vanhemmat eivät kokeneet saavansa riittävästi tietoa tai jäivät kokonaan ilman tietoa lapsesta, mikä heikensi vanhemmuuden tukea. Tämä seikka nousi esille myös tuoreen Vanhempain Barometrin (2025) tutkimustulosten mukaan (Palmu ym., 2025). Toisaalta vanhempi ei halunnut kuormittaa opettajaa kyselemällä tietoja lapsesta. Tietojen saamiseen vaikutti yhteistyön vähäisyys. Kuitenkin vanhempia pidetään ja he itse kokevat itsensä vahvana osana lastensa kouluelämää ja heillä on täysi oikeus odottaa ja vaatia lastensa tietojen saamisesta opettajalta (Bæck, 2015).

Opettajan asenne näyttää olevan ratkaiseva tekijä vanhempien luottamuksen syntymisessä ja tiedon saamisessa (Koskela, 2025). Vaikka vanhemmat odottavat kattavia ja monipuolisia yksityiskohtia lapsensa kouluelämästä, opettajan asenne ratkaisee tiedon saannin. Luottamus, johon tiedonsaanti perustuu, kehittyy erityisesti opettajan ja vanhemman tapaamisessa, joissa voidaan jakaa tietoa lasten edistymisestä, tarpeista ja kiinnostuksen kohteista (Bergeron & Deslandes, 2011.)

Vanhemman ja opettajan yhteydenotot ja tapaamiset perustuivat koulussa tapahtuviin asioihin. Tutkimuksen tulos osoittaa, että opettaja oli yhteydessä vanhempaan vain silloin, kuin ilmeni jotakin ongelmaa lapsen kanssa (Christie & Agnes, 2015).

Aikaisempien tutkimusten mukaan lasten heikkouksia painotetaan edelleen liikaa ja

vanhemmat kaipaavat enemmän kannustavaa ja rohkaisevaa palautetta lapsistaan (Kuusimäki ym., 2019; Orell, 2020; Palmu ym., 2025). Positiivisessa vanhemman ja opettajan välisessä suhteessa välittyvä tieto on erilaista kuin tilanteessa, jossa opettajan ja vanhempien välinen suhde on etäinen tai kireä. Myös tiedon määrä lapsesta lisääntyy, kun vanhemman ja opettajan suhde perustuu hyvään vuorovaikutukseen. (Bæck 2015). Kun opettajan nähdään olevan pääasiassa vain pedagogisessa roolissa, vanhempien kanssa jaettu tieto painottuu lapsen käytökseen ja käyttäytymisongelmiin (Bergeron & Deslande, 2010; Levinthal ym., 2021).

Tutkimustulokset osoittavat, että vanhemmat kokivat opettajan osalta sopimatonta kohtelua, joka heikensi vanhemmuuden tukea. Opettajan koettiin korostavan omaa asemaansa lapsen kasvattajana ja sanelevan toimintaa lapsen asioissa. Vanhemmat kokivat, että opettaja aliarvioi vanhemman roolia lapsen elämässä ja vanhemmat jäivät koulumaailmassa ulkopuolisiksi lastensa kasvatuksesta. Kun opettajan ja vanhemman väliltä puuttuu kommunikaatio ja yhteistyö ja vanhempi kokee olonsa syrjäytetyksi lapsen kouluelämästä, se voi johtaa siihen, että vanhemmat tuntevat olevansa voimattomia osallistumaan lastensa oppimiseen (Christie & Agnes, 2015; Cologon, 2022; Palmu ym., 2025.)

Kroger & Lash (2010) puhuvat opettajan ja vanhemman välillä olevasta valtasuhteesta, johon tämänkin tutkimuksen tulokset viittaavat. Valtasuhteessa opettaja on asemassa, jossa hän voi puhua koulutuksen auktoriteettina, ja vanhemman osa on kuunnella. Usein vanhempien ja opettajan välisessä neuvottelussa ja viestinnässä ilmentyy implisiittinen joukkoja institutionalisoituja sääntöjä, jotka yleensä pitävät vanhemmat tiettyssä asemassa: säännöt, ohjaavat, mitä saa sanoa ja mitä saa jättää sanomatta, kuka voi puhua auktoriteetilla ja kenen on kuunneltava. (Tveit, 2009; Kroger & Lash, 2010; McCenna & Millen, 2013)

Vanhempien mukaan tukea heikensi opettajan epäluottamus vanhemman kykyyn huolehtia lapsestaan. Theodoroun (2008) mukaan opettajat voivat tarkastella vanhempien huolenpitoa ja vastuuta lapsesta omien vaatimustensa näkökulmasta. Todellisuudessa opettajan arvio vanhempien asianmukaisesta kyvystä huolehtia lapsesta on pohjimmiltaan vanhemmuuden kritiikkiä. (Theodoroun, 2008.) Vanhemmat

kokivat, että opettaja vähätteli myös perheen huolia ja lapsen taitoja. Vanhemmat ovat halukkaita jakamaan perhe-elämästään opettajalle tiettyjä tietoja ja yksityiskohtia, jotka eivät välttämättä liity suoraan koulunkäyntiin (McCenna & Millen, 2013). Joidenkin tietojen jakaminen voi opettajan mielestä olla kuitenkin merkityksetöntä akateemisen suorituksen kannalta. Vanhemmat ottavat suuren riskin kertoessaan perhe-elämästään ja arvoistaan opettajalle, sillä opettaja saattaa tehdä perheasioista johtopäätöksiä, jotka muuttuvat koulumaailmassa myönteisten vaikutusten vastaiseksi. (McCenna & Millen, 2013.) Vaikka tämän tutkimuksen tulokset eivät anna tietoa vanhempien taustoista, voi opettaja antama tuki vanhemmille riippua siitä, minkälaisista taustoista lapset tulevat. Opettaja tuki kohdistuu herkemmin niille vanhemmille, joiden koulutustausta ja arvot vastaavat opettajan arvoja ja taustoja (Theodoroun, 2008; Cologon, 2022).

Opettajan ymmärtämättömyys näkyi siinä, että opettaja epäili vanhempien toimintaa ja ratkaisuja lapsen suhteen. Arvomaailman erot ja näkemuserot vanhemman ja opettajan välillä vähensivät opettajan antamaa tukea vanhemmille. Kun vanhempien arvomaailmat eivät ole sopusoinnussa lasten koulussa kohtaamien arvojen kanssa, lapset saattavat muuttua jopa varovaisen vetäytyviksi koulun arjessa. Lapsen itsetunnon ja itsenäisyyden kehitykselle on haitallista, jos arvoasetelmat pysyvät tiukasti opettajan ja vanhempien käsissä ja lapsen arvomaailmasta ei saa puhua. Arvomaailmaristiriidoissa tärkein keino saavuttaa yhteinen ymmärrys opettajan ja vanhemman välillä on keskustella arvoasetelmista. (Hedegaard, 2005.)

Opettajilla on valta puolustaa arvojaan, ja he pitävät epistemologioitaan oikeutettuina. Vanhemmilla taas ei ole resursseja saada ääntänsä kuuluviin. Lisäksi, vaikka vanhempien toimintastrategiat olisivat lapsen edun mukaiset, opettajat ohjaavat lapsia oman näkemyksensä mukaan. Vanhemmat voivat joutua hyvin vahvojen näkökulmaerojen vastakkainasetteluun. Vanhemmat saattavat joutua kamppailemaan siitä, pitäisikö heidän puolustaa oikeuksiaan vanhempina suojellakseen lapsensa etuja vai noudattaa koulujärjestelmän ja opettajan ohjeita. (Tveit, 2008.)

Vanhemmuuden tukea heikentäviksi seikoiksi vanhemmat kertoivat myös opettajan epäammattimaisuuden ja vastuuttomuuden. Vanhemmilla oli kokemuksia, kuinka opettaja oli satuttanut vanhempaa tunnetasolla ja haukkunut lasta. Vaikeissa tilanteissa opettaja saattoi hyökätä vanhempia vastaan tai olla puuttumatta vanhemmille tärkeisiin asioihin ollenkaan. Vanhemmat ilmaisivat huolensa siitä, ettei heidän lapsistaan huolehdita asianmukaisesti koulussa (Christy & Agnes, 2015; Koskela, 2021). Tämän tutkimuksen tuloksien perusteella voidaan pohtia sitä, käyttävätkö opettajat konfliktienvälttämistä strategiaa kohdatessaan matalan sosiaalisen ja ekonomisen asteen vanhempia tai vanhempia, joiden lapsilla on oppimis- ja käyttäytymisongelmia (Leenders ym., 2019). Opettajan epäammattimaisuus ei ole hyväksyttävää, mutta toisaalta opettaja saattaa kokea avuttomuuden tunteita, kun hän ei pysty ratkaisemaan vanhemman huolta (Dotger ym., 2011) ja ilmaisee turhautumisensa vanhempia loukkaamalla. Myös vanhempien barometrin (2025) mukaan jopa 21% tukea tarvitsevien lasten vanhemmista oli kokenut epäasiallista kohtelua koulun henkilökunnan osalta (Palmu ym., 2025). On tärkeää, että opettajilla on tietoa oppilaidensa kotielämästä, sillä tällä voi myös välttää vanhempien tuomitsemisen "huonosta" vanhemmuudesta, kun vanhemmalla on erilaiset näkemykset lapsesta kuin opettajalla (Leender ym., 2019).

Vanhemmuuden tukea heikensi vanhempien kuvaamana opettajan antaman tuen kokonaisvaltainen puute tai ristiriitaiset näkemykset lapsen tuen tarpeesta. Tuki saatiin helpommin koulunkäyntiin, mutta ei vanhemmuuteen. Kroger & Lash (2011) nostavat esille, kuinka opettaja saattaa kokea vaikeaksi emotionaalisesti ottaa vastaan vanhempien vaikeita asioita. Opettaja saattaa kokea avuttomuuden tunteita, sillä hän ei pysty ratkaisemaan vanhemman huolta lapsesta. (Dotger, 2011.) Toisaalta opettajakoulutuksen koulutussisältö, jossa ei käsitellä vanhempien tuentarvetta, saattaa olla syynä siihen, että opettaja ei pysty antamaan tukea vanhemmuudelle (Lehtolainen 2008; Kroger & Lash 2011; Koskela & Sinkkonen 2025).

Osa vanhemmista nosti esille, kuinka lapsen yksilöllisyyttä ei nähty, vaan lapset kasvatettiin koulussa samaan muottiin. Opettajat luovat ehkä tietämättäänkin yleisesti hallitsevan käsityksen perheistä ja lapsista, sen sijaan, että opettajan käsitykset lapsista perustuisivat lasten todelliseen elämään. Opettajat voivat tulkita väärin tai laiminlyövät ymmärrystään hyödyntää asioita, joita vanhemmat voivat tuoda vanhemman ja opettajan suhteeseen. Varsinkin käytäntöjä, jotka poikkeavat koulun käytänteistä ei vain jätetä hyödyntämättä, vaan niitä myös aliarvioidaan ja mitätöidään. (Kroger & Lash, 2008.)

6.1.3 Vanhemmuuden tukea kehittävät tekijät

Tämän tutkimuksen tuloksissa näkyy, kuinka vanhemmuuden tuen kehitysideat ovat yhteneväisiä vanhemmuuden tuen myönteisten seikkojen kanssa. On hyvä huomata, kuinka opettajan on tärkeä säilyttää jo hyviksi yhteistyötavoiksi muotoutuneita tapoja. Vanhempien kertomana vanhemmuuden tukea kehittäisi opettajan aito välittäminen lapsesta ja perheestä. Opettaja kyselisi perheen kuulumisia, ottaisi vastuun yhteyden rakentamisesta sekä olisi aidosti kiinnostunut perheestä. Näihin seikkoihin panostamalla suhde opettajan ja vanhemman välillä nähtiin kehittyvän toimivampaan suuntaan. Vanhemmat korostivat, kuinka opettajan tulisi tietää lapsesta vanhempien kautta. Olemalla aidosti kiinnostunut perheestä, opettajalle muodostuisi kattavampi kokonaisnäkemys lapsen taustoista ja tilanteista, ja näin opettajan ja vanhemman välisen kasvatusyhteistyön nähtiin kehittyvän paremmin. Tämä on linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa. Opettajan antama tuki vanhemmuudelle auttaa vanhempia

heidän kasvatusyhteistyössään. (Eberly ym., 2007; Baeck, 2015; Levinthal ym., 2021; Deslandes ym., 2023.) Perälä - Littunen ja Böök (2019) nostavat tutkimuksessaan esille opettajan suhdetaitojen tärkeyden vanhempien tukemisessa. Opettajan taito kohdata vanhemmat, taito kuunnella heitä sekä taito käsitellä esiin nousseita ajatuksia on avainasemassa suhteiden luomisessa ja kehittymisessä. (Perälä- Littunen & Böök, 2019.) Tämän tutkimuksen tulokset tukevat tätä näkemystä. Vanhemmat kuvasivat, kuinka tärkeää on kohdata aidosti vanhempi ja pysähtyä kuuntelemaan vanhemman ajatuksia. Vanhemmat korostivat lisäksi, kuinka lyhyetkin, spontaanit kohtaamiset ja keskustelut lisäsivät yhteyttä vanhemman ja opettajan välillä. Tälle näkemykselle saadaan tukea myös Baeckin (2015) tutkimustuloksista. Tutkija korostaa, kuinka kaikki vuorovaikutus- ja kohtaamistilanteet rakentavat molemminpuolista suhdetta ja ovat tärkeitä ja merkityksellisiä kodin ja koulun suhteiden rakentumiselle. (Baeck 2015). Voidaan todeta, että lyhyetkin kohtaamiset tai keskustelut eivät ole merkityksettömiä. Ne voivat olla avainasemassa luomassa toimivaa ja vastavuoroista suhdetta opettajan ja vanhemman välillä. Aiempien tutkimustulosten mukaan opettaja pystyy parhaiten tukemaan lasta ja vanhemmuutta, kun hän saa vahvan ymmärryksen lapsen taustoista, kehityksestä ja kasvatuksesta vanhemmilta. (Theodorou 2008; Epstein ym., 2009; Kroeger & Lash, 2011.) Toimiva yhteistyö tukee perheen kokonaisvaltaista hyvinvointia (Orell, 2020). Tutkimustulokset ovat yhteneviä aiempien tutkimustulosten kanssa. Vanhemmat kaipasivat enemmän opettajan kiinnostusta lasta ja koko perhettä kohtaan, jotta luottamuksellinen suhde opettajan ja vanhemman välille voi rakentua ja kehittyä.

Tutkimustulosten mukaan vanhemmuuden tukea kehittäisi molemminpuolinen ymmärrys perheen kasvatusarvoista. Tärkeäksi nähtiin, että opettaja ottaisi kasvatusarvot esiin perheen kanssa ja kunnioittaisi perheen arvoja lapsen kanssa työskenneltäessä. Epstein ym. (2009) aiempien tutkimustulosten mukaan opettajan antaman vanhemmuuden tuen kannalta on erittäin tärkeää, että perheiden taustat, huolet, toiveet sekä perheen näkemykset otetaan huomioon kasvatusyhteistyössä. (Epstein ym., 2009.) Stroetinga ym. (2021) toteaa myös, kuinka luottamuksellisen suhteen syntymiseen opettajan ja vanhemman välillä vaikuttavat erilaiset arvoasetelmat (Stroetinga ym., 2012). Opettaja voi helposti muodostaa erilaisia

ennakkoluuloja ja oletuksia perheestä ja lapsesta vanhemman kulttuurista, uskonnon, siviilisäädyn tai ekonimisen taustan perusteella. (Theodorou, 2008; Kroger & Lash, 2011.) Tämän seikan huomioiminen on tärkeää, sillä opettajan tehtävä on asettua tasavertaiseen suhteeseen vanhempien kanssa.

Tutkimustulosten mukaan vanhemmuuden tukea kehittäisi myös opettajan oma asenne ja halu kasvaa ja kehittyä ammatissaan. Vanhemmat ehdottivat, että erilaisten lisäkoulutusten ja kurssien avulla opettajat voisivat saada lisää konkreettisia työkaluja kohdata lapsia ja heidän perheitään. Bergeron & Deslandes (2011) nostavat esille aiemmissa tutkimuksissaan, kuinka vuorovaikutustaitoja kehittämällä opettaja pystyy paremmin vastaamaan vanhempien tarpeisiin. Aiemmista tutkimustuloksista nousee esille, kuinka jo opettajankoulutusohjelmissa pitäisi tarttua tähän haasteeseen. Opettajaksi opiskeleville tulisi tarjota riittävät tiedot, taidot ja valmiudet kohdata työelämäkentällä vanhempia ja rakentaa toimivaa kasvatusyhteistyötä perheiden kanssa. (Launonen ym., 2004; Lehtolainen 2008; Orell & Pihlaja, 2021). Tämän seikan huomioiminen on tärkeää, sillä aiempien tutkimustulosten mukaan opettajan ja vanhemman kasvatusyhteistyön toimimattomuus on usein merkittävin kuormitustekijä opettajan ammatissa (Orell & Pihlaja, 2014; Levinthal ym., 2021).

Tutkimustulosten mukaan vanhemmuuden tukea kehittäisi vanhempien mukaan yhteistyö muiden toimijoiden kanssa. Tämä yhteistyö käsittäisi moniammatillisen yhteistyön huomioimisen lapsen tukemisen parhaaksi. Vanhemmat toivoivat, että heille tulisi paremmin tutuksi koulun eri yhteistyötahot kuten erityisopettajat, kuraattorit, kasvatusohjaajat sekä psykologit. Vanhemmat kaipasivat esimerkiksi asiantuntijaluentoja ajankohtaisista aiheista lapsen kasvatukseen liittyen. Aiempien tutkimustulosten mukaan muun muassa Korhonen (2017) ehdottaakin vanhemmille järjestettäväksi erilaisia vanhemmuuden tukemiseen liittyviä asiantuntijatapaamisia, luentoja sekä kuraattoreiden, koulupsykologien tai koulun oppilashuoltoryhmien esittelyä vanhemmille (Korhonen, 2017). Vanhemmat kaipasivat, että erilaiset toimijat tulisivat tutuiksi heille. Myös Stroetingan (2023) aiemmat tutkimustulokset tukevat tätä näkemystä (Stroetinga, 2023). Lisäksi kasvatusyhteistyötä kehittäisi vanhempien kuvaamana koulunkäyntiohjaajien mukana olo opettajan ja vanhemman välisissä kasvatuskeskusteluissa. Koulunkäynninohjaajat näkevät asiat omasta näkökulmastaan

käsin. Opettajan ja koulunkäynninohjaajan näkemysten yhdistäminen tukisi siten perheen kanssa käytävää kasvatusyhteistyötä.

Vanhemmat kuvasivat, kuinka konkreettisten tukitoimien tarjoaminen lapselle ja vanhemmille tukisi vanhempaa. Kynnys tuen hakemiselle pitäisi olla riittävän matalalla. Vanhemmat kaipasivat oikeita polkuja lapsen auttamiseksi, joten opettajan aktiivisen roolin tärkeyttä yhteyden luojana ja aloitteen tekijänä korostettiin. Aiempien tutkimustulosten mukaan vanhemmuuden tuen vahvistamisen kannalta on erittäin tärkeää, että opettaja jakaa tietoa koulutehtävistä ja lapsen kehityksestä vanhemmille. Tiedonsaannin nähtiin vahvistavan vanhemman pärjäämisen tunnetta lapsensa kanssa (Leenders ym., 2019.) Vanhemmat kuvasivat, kuinka he kaipasivat lisää järjestettyjä keskusteluja, vanhempainvartteja, arviointikeskusteluja, vanhempainiltoja, "koulu-tutuksi"-päiviä sekä oman luokan iltoja. Korhonen (2017) nostaa esille tutkimustuloksissaan, kuinka nämä edellä mainitut konkreettiset tapaamiset ovat esimerkkejä toimivista toimintatavoista, jotka tukevat vanhempaa kodin kasvatustyössä (Korhonen, 2017). On syytä pohtia, voisiko näitä, jo toimivia, konkreettisia toimintatapoja lisätä kouluarkeen vanhempien tueksi.

Tutkimustuloksista nousi esille myös tiedonkulun tärkeys kasvatusyhteistyön kehittymisessä. Koulussa tapahtuvista asioista, niin negatiivisista kuin positiivisistakin, pitäisi vanhempien saada aina riittävästi tietoa. Avoin ja rehellinen asioiden keskusteleminen helpottaisi vanhempien kertomana kodin kasvatustyötä. Aiemmat tutkimustulokset ovat linjassa näiden tutkimustulosten kanssa. Viikoittainen molemminpuolinen yhteydenpito on tärkeää kasvatusyhteistyön kehittymisen kannalta (Epstein ym., 2009). Erilaiset tiedotteet, viestit sekä ilmoitukset ovat tärkeitä, vanhemmuutta tukevia toimintamuotoja kouluarjessa (Korhonen, 2017; Kuusimäki ym., 2019).

Vaikka Sihvosen (2020) mukaan vanhemmuus on jakamaton tehtävä, jota vain vanhemmat hoitavat, tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että vanhemmat toivovat opettajan tukevan heidän vanhemmuuttaan (Sihvonen, 2020). Vanhemmuuden tukeminen voidaan nähdä tulosten valossa syvempänä kokemuksena kuin kasvatuksen tukeminen. Vanhemmuuden tukeminen ei kohdistu pelkästään lapseen. Se "osuu"

vanhemman yksilöllisyyteen, vanhempaan itseensä. Se kohdistuu siihen, miten vanhemmuutta hoidetaan. Opettajan antama vanhemmuuden tuki voi olla hyvinkin vahvistavaa, mutta se voi olla myös vanhemmuutta särkevää. Se voi olla käytännöllistä ja/tai henkistä tukea sekä vuorovaikutusta vahvistavaa. Vanhemmuus on vaativa matka, jossa opettaja voi olla rinnallakulkijana ja neuvonantajana, kun vanhemman omat voimavarat ovat vähissä.

6.2 Tutkimuksen eettisyys

Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä tutkija kohtaa useita eettistä pohdintaa herättäviä kysymyksiä (Eskola & Suoranta, 2014). Eettiset kysymykset ovat keskeisiä tutkimuksen toteutuksessa. Kun tutkimus kohdistuu ihmisten subjektiivisiin elämäkokemuksiin, eettinen tarkastelu edellyttää huolellista ja syvää tarkastelua. Niiden pohtimiseen nähdään tuovan lisäarvoa tutkimukselle. (Razi, Seberger, Alsoubai, Naher, Choudhury, & Wisniewski, 2024.) Tutkimusaiheen sensitiivisyys vaatii tutkijalta enemmän kuin sääntöjen noudattamista. Tutkijan tulee koko tutkimusprosessin ajan syvällisesti ymmärtää tutkimuksen eettisiä merkityksiä ja toteuttaa niitä. (Hakala, 2024.) Tämän tutkimuksen aihe voidaan nähdä sensitiivisenä.

Tämä tutkimusaihe oli eettisesti perusteltu, koska opettajan antamasta vanhemmuuden tuesta on vähän aikaisempaa tutkimustietoa (McKenna & Millen, 2013; Stroetinga ym., 2019). Opettajan työssä opettajan ja vanhemman suhde on keskeinen asia, ja opettajalla on tärkeä rooli vanhemmuuden tukemisessa (Eberly ym., 2007; Deslandes ym., 2015; Baker ym., 2016). Vanhemmat tarvitsevat tukea selviytyäkseen arjen haasteista, vuorovaikutuksesta lapsen kanssa ja erilaisista elämäntilanteista. Tukea tarvitaan myös lapsen kehityksen tukemiseen. Vanhemmuus on vaativaa.

Tutkimustulokset osoittava, että opettajan tuella vanhemmuudelle saattaa olla hyvinkin vahva vaikutus vanhemmuuden kokemisessa (mm. Berghner, 2015.)

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tutkimuksesta saatu tieto mahdollistaa opettajien ja opetuslaitosten ammattilaisia kehittämään juuri sellaista tukea, jota vanhemmat tarvitsevat vanhemmuudessa (Berg ym., 2021). Oppimisen tuki on uudistunut esi- ja perusopetuksessa 1.8.2025 (Opetussuunnitelman perusteet, 2014). Tuen uudistuksen

näkökulmasta tutkimuksesta saatu tieto vahvistaa sitä, että opettajien tulisi tehdä vanhempien kanssa tiivistä yhteistyötä eikä vähentää tapaamisia vanhempien kanssa.

Hyvä tutkimuseettinen käytäntö edellyttää, että tutkija arvioi tutkimusta aloittaessaan tiedonantajille mahdollisesti aiheutuvat riskit ja haitat suhteessa tutkimuksen odotettavissa olevaan hyötyyn. (Tutkimuksen eettinen arviointi Suomessa 2006). Tätä pro gradu -tutkielmaa tehdessä on pyritty noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) määrittelemiä tutkimuksen tekemisen eettisiä periaatteita sekä tieteellisiä käytänteitä. Tutkimukseen valikoituneiden vanhempien tiedonanto perustui aitoon vapaaehtoisuuteen, koska vanhemmat omasta tahdostaan osallistuivat tutkimukseen. Tutkimuksesta tehdyt saatekirjeet (Liite 1) sisälsivät tietoa tulevasta tutkimuksesta, osallistumisesta, aineiston säilyttämisestä ja tulosten julkaisemisesta. Vanhemmilla oli oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta tai keskeyttää osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Haastatteluihin osallistuneet vanhemmat antoivat tietoisesti suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta ja haastattelujen nauhoittamisesta kirjallisesti ja suullisesti (Liite 1). Zoom-verkkohaastattelussa vanhempi antoi tietoisesti suostumuksen vain suullisesti. (Kylmä & Juvakka, 2007.) Eskola ja Suoranta (2014) muistuttavat, kuinka jokaiselle tutkittavalle on annettava riittävä informaatio tutkimuksen luonteesta ja sen tavoitteista sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Jokainen vanhempi sai tutkimuksen suostumuslomakkeen, tietosuojailmoituksen sekä mahdollisuuden katsoa haastattelukysymykset ennen haastattelun aloittamista. Tutkimukseen osallistujat allekirjoittivat lupalomakkeet ennen haastattelujen tekemistä. (Eskola & Suoranta, 2014.) Haastattelujen aikana ja haastatteluiden jälkeen tutkijat tarkistivat vanhempien voinnin sekä kokemukset haastatteluista. Haastattelutilanteet olivat luonteeltaan rauhallisia ja ilmapiiriltään luottamuksellisia. Vanhemmat pystyivät kuvaamaan kokemuksiaan ja pitivät tutkimukseen osallistumista tärkeänä. (Puusa & Juuti, 2020.) Vanhemmilla oli myös mahdollisuus täydentää tai tarkentaa haastattelua sähköpostitse tai puhelimitse haastattelujen jälkeen (Kylmä & Juvakka, 2007; Aho & Kylmä, 2012). Jokaiselle vanhemmalle kerrottiin, mikä on tutkimuksen tarkoitus ja ketkä sitä tekevät sekä kauanko haastattelunauhoituksia säilytetään.

Tarkkuus ja rehellisyys tutkimusta tehdessä tulee huomioida jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Tämän tutkimuksen tiedonhankinnassa ja tutkimuksen arvioinnissa käytettiin tieteellisen tutkimuksen kriteereiden mukaisia menetelmiä, joissa kunnioitetaan toisten tutkijoiden tekemää työtä asianmukaisilla lähdeviitteillä. Lisäksi tutkimusaineistoa säilytettiin asianmukaisten vaatimusten mukaisesti ja tarvittavat tutkimusluvut hankittiin työn ohjaajalta ennen tutkimuksen aloittamista. (TENK, 2012.) Rehellisyyttä noudatettiin tehdessä tutkimuksen suunnittelua, tiedonhankinnassa, toteutuksessa sekä raportoinnissa. Lähdeviittaukset on tehty asianmukaisesti, ja tutkimusaineistoa on säilytetty asetettujen ohjeiden ja vaatimusten mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Nauhoitetuista haastatteluista kertyi tutkimuksen tekijöille paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Siksi oli erittäin tärkeää, että tutkijat huolehtivat, ettei tutkimusaineisto joutunut ulkopuolisten käsiin (Kylmä & Juvakka, 2007). Tutkimukseen osallistujille kerrottiin, että haastatteluaineiston käsittelyyn osallistuivat vain tutkijat ja tutkimusaineistoa säilytetään tutkimuksen valmistumiseen saakka. Tutkijat käsittelivät luottamuksellisesti tutkimusaineistoa. Tietokoneelle tallennetut tiedostot oli suojattu salanasuojauksella. Vanhempien anonymiteetti suojattiin koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimusraportoinnissa ei ole esitetty nimiä, paikkakuntia tai muita tunnistetietoja, joiden perusteella vanhemmat voitaisiin tunnistaa. Tuloksissa käytetyt autenttiset lainaukset ovat valittu niin, että ne säilyttivät vanhempien anonymiteetin, mutta kuvaavat opettajan antamaa vanhemmuuden tukea monipuolisesti (Kylmä & Juvakka, 2007; Eskola & Suoranta, 2014.) Saatekirjeessä ilmoitettiin tutkimustulosten julkaisupaikka ja -ajankohta. Tutkijat arvioivat tutkimustyöhön kuluvan ajan epärealistisesti, minkä vuoksi tutkimuksen julkistamisajankohta siirtyi myöhemmäksi.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kohteena on laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessi, ja luotettavuuden keskeisimmäksi kriteeriksi nousevat tutkijat itse. Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esille, kuinka luotettavuutta lisää tutkijan pyrkimys puolueettomuuteen, jotta tutkijan oma tausta, mielipiteet tai tunteet eivät vaikuta tutkimuksen tekemisen vaiheissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen luotettavuutta

lisää se, että tutkimuksessa pyrittiin kuvamaan mahdollisimman tarkasti ja seikkaperäisesti tutkimusprosessin kaikkia eri vaiheita (Eskola & Suoranta, 2014; Guisasola, Campos, Zuza & Zavala, 2023.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta luotettavuudella voidaan tarkoittaa asianmukaisten metodologisten menettelyjen käyttöä tiedon tulkinnan laadun ja johdonmukaisuuden varmistamiseksi (Guisasola ym., 2023). Tämän tutkimuksen osalta aineiston hankinnan ja analysoinnin vaiheita on pyritty kuvaamaan myös mahdollisimman kattavasti.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yhtä selkeää tai yksiselitteistä ohjeistusta. Laadullista tutkimusta voidaan arvioida yleisten luotettavuuskriteerien tai tutkimusmenetelmien pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tämän tutkielman luotettavuuden arvioinnissa on käytetty laadullisen tutkimuksen yleisiä luotettavuuskriteereitä, joita ovat uskottavuus, vahvistettavuus, siirrettävyys ja refleksiivisyys (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa keskeistä on tarkastella luotettavuuskriteerien avulla sitä, missä määrin tutkimus on tuottanut totuudenmukaista tietoa. (Kylmä & Juvakka, 2007, Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Uskottavuutta luotettavuuskriteerinä voidaan arvioida sen mukaan, missä määrin tutkimusaineisto ja analyysi kuvaavat tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Uskottavuus laadullisessa tutkimuksessa merkitsee sitä, että tutkimustulokset kuvaavat tutkittavaa ilmiötä osallistujien käsitysten mukaisesti. (Graneheim & Lundman, 2004.)

Tämän tutkimuksen osalta luotettavuutta lisää se, että tutkimukseen osallistuneilla vanhemmilla oli useamman vuoden kokemus opettajien kanssa tehdystä kasvatusyhteistyöstä. Haastattelujen tuottama tutkimusaineisto oli laaja ja monipuolinen. Lisäksi tutkijoilla oli haastatteluja tehdessä mahdollisuus esittää tarkentavia lisäkysymyksiä tutkimukseen osallistuneille haastattelujen edetessä. Hirsjärvi ym. (2007) toteavat, kuinka luotettavuusongelmaksi voi muodostua liian niukka tutkimusaineisto, joka ei anna riittävästi vastauksia tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi ym., 2007). Tässä tutkielmassa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua haastattelua. Tuomi ja Sarajärvi (2018) pitävät tärkeänä, että haastateltavat saisivat mahdollisesti tutustua ennalta tutkimuksen aiheeseen ja haastattelukysymyksiin (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Jokaiselle tiedonantajalle lähetettiin sähköpostilla tietoa

tutkimuksesta ja sen kulusta sekä haastattelukysymyksistä, jotta haastateltavilla oli mahdollisuus tutustua aiheeseen ennalta. Lisäksi koehaastateltiin yksi henkilö varmistaen näin haastattelurungon sekä haastattelutilanteen toimivuuden.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat myös erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat seikat, joita Tuomi & Sarajärvi (2018) nostavat esille (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Vanhempien päivän aikana tapahtuvat mahdolliset haastavat tilanteet ovat voineet vaikuttaa vanhempien tapaan kertoa aiheesta tai vanhemmat ovat saattaneet kokea osan haastattelukysymyksistä liian arkaluontoisiksi ja vastaukset ovat siten jääneet suppeammiksi. Tutkimuksessa pyrittiin luomaan haastattelutilanteista rauhallisia ja kiireettömiä, ja tutkimukseen osallistuneilla oli mahdollisuus vaikuttaa itse haastattelupaikkaan ja -aikaan. Lisäksi haastattelujen yhteydessä tutkijat pysyivät tutkimukseen osallistuneilta luvan ottaa jälkikäteen yhteyttä, jos haastatteluaineistoa tulisi tarkentaa. (Hirsjärvi & Hurme, 2008.) Tarvetta tarkennukseen ei kuitenkaan ilmennyt. Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimuksen tekijät olivat käyttäneet aiemmissa tutkimuksissaan haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Patton (2002) nostaakin esille tutkimushaastattelijan aiemman kokemuksen vaikutuksen haastatteluaineiston laatuun (Patton, 2002).

Vahvistettavuus luotettavuuskriteerinä viittaa koko tutkimusprosessin kulkuun.

Tutkimusraportissa on kuvattu tutkimuksen kulkua mahdollisimman tarkasti, jotta lukija pystyy seuraamaan tutkijoiden päätelmiä ja arvioimaan niitä kriittisesti. (Kylmä & Juvakka, 2007; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 159; Guisasola ym., 2023.) Aineistoanalyysin rakentuminen on kuvattu luvussa 4, ja tutkimukseen osallistujien alkuperäisilmauksia on lisätty tulososioon luvussa 5, lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Analyysin edetessä tutkijat ovat palanneet useaan kertaan alkuperäisaineistoon tarkistamaan tulkintojaan ja tutkijat ovat pystyneet keskustelemaan tutkimusprosessista ja sen tuloksista yhdessä (Kylmä & Juvakka, 2007; Guisalo ym., 2023). Refleksiivisyydellä puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tekijä on tietoinen omista lähtökohdistaan tutkimuksen tekijänä (Kylmä & Juvakka, 2007). Tutkijat ovat pyrkineet koko tutkimusprosessin ajan sulkemaan pois omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta. Tämän tutkimuksen osalta toisella tutkijoista oli omakohtaisia kokemuksia opettajan kanssa tehdystä kasvatusyhteistyöstä.

Siirrettävyys luotettavuuskriteerinä viittaa siihen, missä määrin tutkimustulokset ovat sovellettavissa samankaltaisiin tilanteisiin. Laadullisella tutkimusmenetelmällä tuotettu tieto sisältää aina tutkijan tulkinnan ilmiöstä, minkä vuoksi tulokset eivät ole sellaisenaan toistettavissa tai siirrettävissä toiseen kontekstiin. (Kylmä & Juvakka, 2007; Tuomi & Sarajärvi, 2011). Tämä tutkielma on näiden neljäntoista vanhemman näkemykset opettajan antamasta vanhemmuuden tuesta. Jollain toisella aineistolla saattaisivat tulokset olla erilaisia. Tämä tutkielma edustaa aineistoa sellaisena, kuin tutkijat sen ovat kokeneet (Guisasola ym., 2023).

6.4 Jatkotutkimusideat

Tutkimustulosten pohjalta voidaan nostaa esiin seuraavia kehittämis- ja jatkotutkimusaiheita: Tähän tutkimukseen osallistuivat todennäköisesti aihepiiristä kiinnostuneet vanhemmat. Voidaan olettaa, että tutkimusaineistosta puuttuu sellaisten vanhempien ääni, jotka eivät puolestaan ole niin kiinnostuneita tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusaineistosta puuttuvat myös eri kulttuuri- ja kielitaustaiset vanhemmat, sillä tutkimukseen osallistui vain suomea äidinkielenään puhuvia vanhempia. Eri kieli- ja kulttuuritaustan omaavilla haastateltavilla voisi olla hyvin erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia opettajan antamasta vanhemmuuden tuesta. Olisi erittäin tärkeä laajentaa tutkimusta koskemaan myös näitä vanhempia. Yhä kasvavissa määrin opettajat kohtaavat koulumaailmassa eri kulttuuri- ja kielitaustaisia perheitä.

Uusioperhekuviot ovat arkea isolle osalle peruskouluikäisistä lapsista. Jatkotutkimuksen aiheena voisi käsitellä sitä, miten uusioperheissä kasvatusvastuut käsitellään ja miten ne toteutuvat vanhempien kesken. Toimivan kasvatusyhteistyön tueksi olisi tärkeä jatkotutkia eroperheiden kokemuksia kasvatusyhteistyöstä opettajan kanssa: millaista tukea he ovat saaneet vanhemmuuteen ja millaisia vanhemmuuden tuen haasteita he ovat kokeneet yhteistyössä opettajan kanssa?

Luokanopettajien osalta olisi hyvä tarkastella sitä, miten luokanopettajat kokevat kasvatusyhteistyön vaikeudet omien kokemustensa perusteella. Entä miten luokanopettajaksi opiskelevat kokevat tulevat yhteistyökäytänteet vanhempien kanssa? Tutkimustulosten mukaan opettajat valmistuvat työelämään puutteellisten tai

heikkojen taitojen kanssa kohdata vanhempia. Opettajaksi opiskelevien opettajien koulutuksessa nähdään selviä puutteita vanhemmuuden tukemisessa. Opiskelijat eivät saa riittävästi eväitä vanhempien kohtaamiseen.

Lähteet

- Aho, A-L. & Kylmä, J. (2012). Sensitiivinen tutkimus hoitotieteessä: näkökohtia Joyce L. Epstein tutkimusprosessin eri vaiheissa. *Hoitotiede* 24, 271–280.
- Alasuutari, M. (2010). Suunniteltu lapsuus: keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. *Vastapaino*.
- Baker, T.L., Wise, J., Kelley, G. & Skiba, R.J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161-184. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/identifying-barriers-creating-solutions-improve/docview/1862999694/se-2>.
- Balding, K. J., Geraghty, S., Timler, A., Pezaro, S. & McChlery, S. (2024). Phenomenography: A useful methodology for midwifery research. *Journal of Advanced Nursing*, 80(6), 2598–2610. <https://doi.org/10.1111/jan.15978>
- Berg A., Appoh L. & Ørjasæter K.B. (2021). “We All Care Just as Much about the Child: Stakeholders’ Experiences of Parenting Support in a Norwegian School Context”. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 16(1), 7-26.
- Bergeron, I. & Deslandes, R. (2011). Teachers’ First Meeting with Groups of Parents of Elementary Students at the Beginning of the School Year: Parents’ Expectations and Responses to these Expectations. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 3-55. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18179>
- Bergnéhr, D. (2015). Advancing Home-School Relations through Parent Support? *Ethnography and Education*, 10, 170-184.
- Bæck, U.-D. K. (2015). Beyond the Fancy Cakes. Teachers’ Relationship to Home-School Cooperation in a Study From Norway. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 37-46.

- Böök, M. L. & Perälä-Littunen, S. (2015). Responsibility in home-school relations : Finnish parents' views. *Children and Society*, 29(6), 615-625.
<https://doi.org/10.1111/chso.12099>
- Christie, S. & Agnes, A. (2015). Theorizing the Relationship between UK Schools and Immigrant Parents of Eastern and Central European Origin: the Parents' Perspective. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 145-156.
<https://doi.org/10.54195/ijpe.18242>
- Cologon, K. (2022). Is inclusive education really for everyone? Family stories of children and young people labelled with 'severe and multiple' or 'profound' 'disabilities'. *Research Papers in Education*, 37(3), 395–417. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849372>
- Cossham, A. F. (2017). An evaluation of phenomenography. *Library and Information Research*, 41(125), 17–31.
- Cowan, R. J., Swearer Napolitano, S. M. & Sheridan, S. M. (2004). "Home-School Collaboration". *Educational Psychology Papers and Publications*, (2), 201–208.
<https://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/18>
- Daly, M. & Bray, R. (2015). Parenting support in england: The bedding down of a new policy. *Social Policy and Society*, 14(4), 633-644.
- Denessen, E.J.P.G. (2019). The Netherlands: Parental involvement in the Netherlands. Teoksessa Paseka, A. & Byrne, D (toim.), *Parental involvement across European education systems: Critical perspectives*. (64-76)
<https://doi.org/10.4324/9781351066341-6>
- Deslandes, R., Barma, S. & Morin, L. (2023). Understanding Complex Relationships between Teachers and Parents. *International Journal about Parents in Education*, 9(1). <https://doi.org/10.54195/ijpe.18241>

Dotger, B. H., Harris, S., Maher, M. & Hansel, A. (2011). Exploring the emotional geographies of parenting-teacher candidate interactions: An emergig signature pedagogy. *The Teacher Educator*, 46(3), 208–230.

<https://doi.org/10.1080/08878730.2011.581882>

Eberly, J. L., Joshi, A. & Konzal, J. (2007). “Communicating with Families Across Cultures: An Investigation of Teacher Perceptions and Practices.” *The School community journal*, (17)2, 7-26.

El Nokali, N., Bachman, H. & Votruba-Drzal, E. (2010). “Parent Involvement and Children’s Academic and Social Development in Elementary School.” *Child development*, (81)3, 988–1005.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N. & Williams, K. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Epstein, J. L. (2019). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.

Epstein, J.L. (1992). *School and Family Partnerships*. Teoksessa M.C. Alkin, M. Linden, J. Noel & K. Ray (toim.), *Encyclopedia of educational research* 4, (6th ed.). New York: Macmillan.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Goodall, J. (2013). Parental engagement to support children's learning: a six point model. *School Leadership & Management*, (33)2, 133-150.

Guisasola, J., Campos, E., Zuza, K. & Zavala, G. (2023). Phenomenographic approach to understanding students' learning in physics education. *Physical Review Physics Education Research*, 19(2), 1-20.

<https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.020602>

Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.

Hajar, A. (2021). Theoretical foundations of phenomenography: a critical review. *Higher Education Research and Development*, 40(7), 1421–1436.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1833844>

Hakala, J. T. (2024). Laadullisen tutkimuksen ABC: Menetelmäopas opinnäytteen tekijälle. Gaudeamus.

Harris, A. & Goodall, J. (2008). “Do Parents Know They Matter? Engaging All Parents in Learning.” *Educational Research*, (50), 3277–289.

Hedegaard, M. (2005). Strategies for Dealing with Conflicts in Value Positions between Home and School: Influences on Ethnic Minority Students' Development of Motives and Identity. *Culture & Psychology*, 11(2), 187–205.

<https://doi.org/10.1177/1354067X05052351>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2017). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). Tutki ja kirjoita. (21.painos). Tammi.

Huttunen, J. (1997). Kasvattajana toimiminen. Teoksessa S. Hirsijärvi & J. Huttunen (toim.), *Johdatus kasvatustieteeseen*. WSOY.

- Huusko, M. & Paloniemi S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 37(2).
- Ikonen, R. (2000). Mitä se on ”kasvatus”? Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. 31(2).
- Ijäs, H. (2013). Iloa ja eloa kodin ja koulun yhteistyöhön. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. P-S kustannus.
- Kara, H. (2022). Qualitative Research for Quantitative Researchers. (1st ed.). Sage Text UK.
- Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku- Puttonen (toim.), Kasvatuvuorovaikutus. Vastapaino. (91–108)
- Kekkonen, M. (2012). Kasvatuskumppanuus puheena: Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66856/978-951-44-8708-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Korhonen, T. (2017). Kodin ja koulun digitaalinen kumppanuus. Helsingin yliopisto.
- Koskela, T. (2021). Promoting Well-Being of Children at School: Parental Agency in the Context of Negotiating for Support. Faculty of Education, Department of Teacher Education, University of Turku. doi: 10.3389/feduc.2021.652355
- Koskela, T. (2025). Signs of Trust – Parent’s Vulnerability and Trust when Collaborating with Their Child’s Teacher. Zeitschrift Fur Soziologie Der Erziehung Und Sozialisation, 45(3), 171-188.

- Koskela, T., Pihlainen, K., Piispa-Hakala, S., Vornanen, R., & Hämäläinen, J. (2020). Parents' Views on Family Resiliency in Sustainable Remote Schooling during the COVID-19 Outbreak in Finland. *Sustainability*, 12(21), 8844. <https://doi.org/10.3390/su12218844>
- Koskela, T. & Sinkkonen, H-M. (2025). Parental involvement in supporting their children in inclusive education: Cooperation with school professionals in Finland. *Cogent Education*, 12 (1), 2464272, DOI: 10.1080/2331186X.2025.2464272
- Kundu, A., Liu, Y. & Ahn, J. (2023). "I Got it from my Mama:" The influence of working-class parents on young people's cultural capital for success in school and work. *Equity in Education & Society*, 3(3), 297-316. <https://doi.org/10.1177/27526461231170233>
- Kuppens, S. & Ceulemans, E. (2019). "Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. *Journal of child and family studies*, 28(1), 168–181.
- Kuusimäki, A.-M., Uusitalo-Malmivaara, L. & Tirri, K. (2019). Parents' and teachers' views on digital communication in Finland. *Educ. Res. Int.*, (9), 1-7.
- Kuuskoski, E. 2002. Lapsen ehdoilla, aikuisen vastuulla - vanhemmat koulun arjessa. Teoksessa R. Sarras & Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim.) *Etiikka koulun arjessa*. Keuruu, Otavan kirjapaino Oy, 113–123.
- Kroeger, J. & Lash, M. (2011). Asking, listening, and learning: Toward a more thorough method of inquiry in home–school relations. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 268–277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.010>
- Kylmä, J. & Juvakka, T. (2007). *Laadullinen terveystutkimus*. Edita Prima Oy.
- Latvala, J-M. (2012). Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. *NMI-Bulletin*, 22(1), 29-41. <https://bulletin.nmi.fi/2012/01/17/kodin-ja-koulun-yhteistyon-tehostaminen/>

- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. (2004). Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.), *Koulu kasvuyhteisönä – Kohti uutta toimintakulttuuria*, PS-kustannus, 91–111.
- Leenders, H., Haelermans, C., de Jong, J. & Monfrance, M. (2018). Parents' perceptions of parent-teacher relationship practices in Dutch primary schools - an exploratory pilot study. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 24(6), 719–743. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1456420>
- Lehtolainen, R (2008). *Keltaista ja kimaltavaa: Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen*. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Levinthal, C., Kuusisto, E. & Tirri, K. (2021). Finnish and Portuguese Parents' Perspectives on the Role of Teachers in Parental-Teacher Partnerships and Parental Engagement. *Education sciences*, 11(6), 306.
- Luger, R., Pitt, C., Geiger, M., Phillips, D. & Bullen, A. (2013). Parents as Partners : Building Collaborations to Support the Development of School Readiness Skills in Under-Resourced Communities.” *South African journal of education*, 33(4), 1–14.
- Lämsä, A-L. (2013). Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A-L. Lämsä. (toim.), *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*, PS-kustannus, 49–69.
- Magnússon, J. N. & Rytzler, J. (2018). Pedagogikens centrala frågor - En läsning av Klaus Mollenhauers *Forgotten Connections*. On Culture and Upbringing. *Utbildning Och Demokrati*, 27(1), 151–161. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i1.1097>.
- Marton, F. (1981). Phenomenography — Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>.

- Marton, F. & Booth, S. (1997). Learning and awareness. *Learning and awareness. Ilha Do Desterro*, 38, 177–182.
- Marton, F. & Pong, Y. W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335–348.
- McKenna, M. K & Millen, J. 2013. “Look! Listen! Learn! Parent Narratives and Grounded Theory Models of Parent Voice, Presence, and Engagement in K-12 Education.” *The School community journal*, (23):1.
- McClenny, T. L. (2020). Use of phenomenography in nursing education research. *Journal of Nursing Education Scholarship*, 17(1).
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatustieteellinen Seura. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.*
- Mertaniemi, R. (2018). *Vanhempien Barometri 2018. Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Suomen vanhempainliitto.*
- McGrath, C., Palmgren, P. J. & Liljedahl, M. (2019). Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Medical Teacher*, 41(9), 1002–1006.
<https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1497149>.
- Munangatire, T. & McInerney, P. (2021). Nursing students' conceptions of competence and the learning processes that support the development of competence: A phenomenographic study. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 26(3), 1113–1132.
- Naderifar, M., Goli, H., & Ghaljaie, F. (2017). Snowball sampling: A purposeful method of sampling in qualitative research. *Strides in Development of Medical Education*, 14(3). Doi: 10.5812/sdme.67670

- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun Yliopistopaino.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). Perusopetuksen laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, (29).
- Orell, M. (2020). Kodin ja koulun yhteistyö: oletus yhteisestä ymmärryksestä? Turun yliopisto.
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2021). Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa. Kasvatus 52 (1), 51–64. [Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa - pdf \(journal.fi\)](#)
- Palmu, M., Perander, K. & Liimatainen, E. (2025). Vanhempien barometri – Perusopetus 2024-2025. Suomen Vanhempainliitto. [Vanhempien Barometri — Varhaiskasvatus ja esiopetus](#)
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Patton, M. 2015. Qualitative Research and Evaluation Methods. (4. Painos). California: Sage.
- Parker, C., Scott, S. & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. Teoksessa P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J.W. Sakshaug & R.A. Williams (toim.), Research design for qualitative research. SAGE Publication LTD.
<https://doi.org/10.4135/9781526421036831710>
- Perusopetuslaki (1998/628). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Perälä-Littunen, S. & Böök, M. L. (2019). Finnish teacher-students' views on home-school cooperation. *International Journal About Parents in Education*, 11(1), 37-45. <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/360>
- Polivanova, K. A. (2018). Modern Parenthood as a Subject of Research. *Russian Education & Society*, 60(4), 334–347.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Ramaekers, S. & Suissa, S. (2012). *The Claims of Parenting: Reasons, Responsibility and Society*. Dordrecht : Springer. Print.
- Ramaekers, S. (2019). “De pedagogische relatie als initiatie: spreken tot kinderen als ‘werelds’ gebaar.” *Pedagogiek*, 39(3), 331.
- Ramirez, A. Y. (2004). “Fred.” “PASSport to Success: An Examination of a Parent Education Program.” *The School community journal*, 14(2), 131-162.
- Razi, A., Seberger, J. S., Alsoubai, A., Naher, N., De Choudhury, M. & Wisniewski, P. J. (2024). Toward Trauma-Informed Research Practices with Youth in HCI: Caring for Participants and Research Assistants When Studying Sensitive Topics. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 8(1), 1-31. <https://doi.org/10.1145/3637411>
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastatteluja ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Sarid, A. (2018). A theory of education. *Cambridge Journal of Education*, 48(4), 479–494.

- Sihvonen, E. (2016). Huoli kadonneesta vanhemmuudesta 2000-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa: lasten kasvatusta ja vastuullinen vanhemmuus. *Kasvatus & Aika*, 10(5), 72–86.
- Sihvonen, E. (2018). Early interventionist parenting support: the case study of Finland. *Families, Relationships and Societies*, 7(1), 123–39.
- Sihvonen, E. (2020). From family policy to parenting support: parenting-related anxiety in Finnish family support projects. University of Helsinki, Faculty of Social Sciences.
- Silverman, D. (2010). 'Doing qualitative research': a practical handbook. (3. Painos). Sage. Publications.
- Stolz, S. A. (2020). "Phenomenology and Phenomenography in Educational Research: A Critique." *Educational philosophy and theory*, (52)10, 1077–1096.
- Stroetinga, M. (2023). Teachers' Collaboration with Parents on Upbringing in Primary Education. Hogeschool Marnix Academie Utrecht.
- Stroetinga, M., Leeman, Y. & Veugelers, W. (2019). Primary school teachers' collaboration with parents on upbringing: A review of the empirical literature. *Educational Review*, 71(5), 650–667.
- Stroetinga, M., Leeman, Y. & Veugelers, W. (2021) Primary school teachers' practices of collaborating with parents on upbringing. *School Community Journal*, 31(1), 259-281. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/primary-school-teachers-practices-collaborating/docview/2548716470/se-2>
- Stroetinga, M., Leeman, Y. & Veugelers, W. (2024). The views of Dutch primary school principals on contributing to children's upbringing in education and collaborating

with parents. *Education 3-13*, 52(2), 154–168.

<https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2075907>

Tagunova, I. A., Selivanova, N. L. & Valeeva, R. A. (2016). The category of upbringing in Russian and Western studies. *Mathematics Education*, 11(1), 3–11.

Theodorou, E. (2008). Just how involved is “involved”? Re-thinking parental involvement through exploring teachers’ perceptions of immigrant families’ school involvement in Cyprus. *Ethnography and Education*, 3(3), 253–269.

<https://doi.org/10.1080/17457820802305493>

Topor, D.R, Keane, S.P, Shelton, T.L. & Kalkins, S.T. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, (38)3, 183–197.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.

Tveit, A. D. (2009). A parental voice: parents as equal and dependent - rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review (Birmingham)*, 61(3), 289–300. <https://doi.org/10.1080/00131910903045930>

Värri, V-M. (2004). *Hyvä kasvatust — kasvatust hyvään : Dialogisen kasvatustun filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Watson, F. A. & Reimann, N. (2021). Student mental health nurses' understanding of recovery: A phenomenographic study. *Nurse Education in Practice*, 53, 103082.

<https://doi.org/10.1016/j.Nepr.2021.103082>

Westergard, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 91-99.

<https://doi.org/10.54195/ijpe.18218>

Åkerlind, G. S. (2025). *Phenomenography in the 21st Century: A Methodology for Investigating Human Experience of the World*. (1st ed.). Open Book Publishers.

Liitteet

Liite 1. Tutkimukseen osallistumispyyntö

TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISPYYNTÖ

Arvoisa vanhempi

Opiskelemme Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksella luokanopettajiksi. Opintoihimme kuuluu Pro gradu – tutkimuksen tekeminen. Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata opettajan antamaa vanhemmuuden tukea, sekä selvittää vanhemmuuden tuen edistäviä ja estäviä tekijöitä vanhempien näkökulmasta. Tutkimuksen ohjaajana toimii yliopisto-opettaja, KT Teija Koskela, (sähköpostiosoite)

Opettajan antamasta vanhemmuuden tuesta tarvitaan lisää tieteellistä tietoa. Osallistuessasi tähän tutkimukseen voit tarjota arvokasta tietoa opettajan antamasta vanhemmuuden tuesta vanhemman näkökulmasta. Tutkimuksesta saadun tiedon avulla voidaan lisätä opettajien tietoutta siitä, minkälaista tukea vanhemmuudelleen vanhemmat ovat saaneet, minkälaista tukea vanhemmat toivovat saavansa sekä mitkä tekijät edistävät tai estävät vanhemmuuden tuen saamista. Tiedon avulla kasvatustieteen ammattilaisilla olisi parempi mahdollisuus antaa tukea vanhemmuudelle.

Voit osallistua tähän tutkimukseen, jos lapsesi on 3.–6.-luokkalainen. Sinulla voi olla yksi tai useampi lapsi näillä vuosiluokilla. Tutkimus suoritetaan yksilöhaastatteluna sinulle sopivana ajankohtana. Haastattelu toteutetaan etäyhteydellä tai sinulle sopivassa paikassa ja siihen kuluu aikaa enintään tunti. Tutkimuksen osallistujilta saatu tieto ja tutkimustulokset käsitellään luottamuksellisesti. Saatua haastatteluaineistoa käsittelee vain tutkimuksen tekijät ja sitä ei luovuteta ulkopuolisille. Aineisto analysoidaan ja tulokset raportoidaan siten, ettei tutkittavien henkilöllisyyttä ole mahdollista tunnistaa. Haastattelut nauhoitetaan tutkimuksen luotettavuuden vuoksi. Tutkijat huolehtivat haastattelunauhojen säilytyksestä, niin etteivät ulkopuoliset saa niitä. Tutkimuksesta saatu data säilytetään tietoturvasyistä Turun yliopiston ohjeiden mukaisesti. Haastatteluaineisto hävitetään tutkimustyön käytön jälkeen asianmukaisella tavalla.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Tutkimuksen tiedonantajilla on oikeus jättäytyä pois tutkimuksesta niin halutessaan syytä ilmoittamatta. Ennen haasteluja tutkija käy läpi vielä tutkimuksen kulkua ja pyytää tutkimuksen tiedonantajilta kirjallisen ja etäyhteydellä haastateltaessa suullisen suostumuksen tutkimukseen. Tutkimukseen osallistujilta tutkijat pyytävät haastatteluiden yhteydessä yhteystiedot, jotta tutkija voi tarvittaessa tarkentaa haastattelussa esille nousseita asioita.

Haastattelut pyritään suorittamaan syksyn 2024 aikana. Tutkimuksesta saadut tulokset julkaistaan opinnäytetyönä Turun yliopistossa kevään 2025 aikana ja lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää tutkimusartikkelin tekemisessä. Jos olet halukas osallistumaan tutkimukseen tai haluat lisätietoa tutkimuksesta voit ottaa yhteyttä sähköpostitse. Vastaamme mielelläni tutkimukseen liittyviin kysymyksiin.

Yhteistyöstä ja ajastasi kiittäen;

Saara Inna ja Sanna Valkama

sähköposti:

Saaran sähköpostiosoite

Sannan sähköpostiosoite

Liite 2. Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO

Taustatiedot:

- Sukupuoli
- Ikä
- Asuinpaikkakunta
- Peruskouluikäisten (3-6 luokka) lasten määrä?
- Peruskouluikäisten lasten iät?

Kysymykset teemoittain:

1. Teema: Käsitukset vanhemmuuden tuesta ja tuen tarpeesta.

- Mitä sinulle tulee mieleen sanasta vanhemmuus?
- Mitä asioita arvostat vanhemmuudessa?
- Mitä asioita pidät tärkeänä vanhemmuudessa?
- Millaiset asiat koetaan haasteellisiksi vanhemmuudessa?
- Millaista tukea olet saanut vanhemmuudessa kasvamiseen?
- Mistä olet saanut tukea?
- Kerro omasta vanhemmuutesi arkipäivästä? esim. Millaisia arjen toimia (koulukuulumiset, läksyjien teot jne.) kuuluu sinun vanhemmuuteesi?

2. Teema: Opettajien toimintakäytännöt ja keinot vanhemmuuden tukemisessa.

- Miten kasvatuksellisista asioista keskustellaan opettajan kanssa?
- Miten kasvatuksellisista arvoista keskustellaan opettajan kanssa?
- Millaisia erityiset hyviä toimintatapoja opettajalla on ollut käytössä? Kerro esimerkkejä.
- Millaisia huonoja toimintatapoja opettajalla on ollut käytössä? Kerro esimerkkejä.
- Minkälaisiksi kuvailisit opettajan valmiudet vanhemmuuden tukemisessa?
- Koetko tulevasi kuulluksi vanhempana opettajan kanssa toimiessa?
- Kuinka tärkeänä pidät kasvatusyhteistyötä opettajan kanssa ja miksi?

3. Teema: Kasvatusyhteistyön kehitysideat.

- Millä tavalla opettaja voisi kehittyä vanhemmuuden tukemisessa?
- Millaisia keinoja sinulla olisi kasvatusyhteistyön kehittämiseksi?
- Miten opettaja voi tukea vanhempia kasvatusyhteistyössään?
- Millaista tukea olisit kaivannut opettajalta?
- Mitä vielä haluaisit kertoa?