



Kumpulainen Laura & Kuosmanen Marjo

”Toki ikävät viestit menevät edelleen ihon alle, koska epäilen vielä usein itseäni opettajana”

Vastavalmistuneiden luokanopettajien kertomuksia kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä il-
menneistä haasteista ja niihin saadusta tuesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Toki ikävät viestit menevät edelleen ihon alle, koska epäilen vielä usein itseäni opettajana”

Vastavalmistuneiden luokanopettajien kertomuksia kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä ilmenneistä haasteista ja niihin saadusta tuesta (Laura Kumpulainen & Marjo Kuosmanen)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 77 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2018

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia haasteita vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kohdanneet tehdessään yhteistyötä kotien kanssa. Tutkielmassa perehdytään myös siihen, millaista tukea vastavalmistuneet luokanopettajat ovat saaneet kohdatessaan haasteita kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä. Tutkielmassa tarkastellaan myös miltä eri tahoilta tukea on saatu. Tuen saaminen on tärkeää, jotta vastavalmistuneen opettajan siirtyminen työelämään sujuisi mahdollisimman joustavasti.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan opettajuutta vastavalmistuneen opettajan näkökulmasta. Tutkielmassa käsitellään työelämään siirtymistä, opettajan ammatillista kasvua sekä kollegiaalisen tuen merkitystä vastavalmistuneen opettajan kannalta. Kodin ja koulun välinen yhteistyö muodostaa toisen osan teoreettisesta viitekehyksestä. Tämän osalta tutkielmassa avataan kasvatusvastuuta ja kasvatuskumppanuutta, yhteistyön merkitystä lapsen kehitykselle, yhteistyön edellytyksiä ja haasteita sekä yhteistyötä vastavalmistuneen opettajan näkökulmasta. Tämä pro gradu -tutkielma on kvalitatiivinen tutkimus, jossa tarkastellaan aihetta narratiivisen metodologian avulla. Aineistona tutkielmassa on yhdeksän kirjoitelmaa, joita käsitellään narratiivien analyysin avulla ja pyritään ymmärtämään kertomusten välittämiä kokemuksia.

Tutkielman tulosten perusteella vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kohdanneet monia erilaisia haasteita kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä. Haasteita on ilmennyt sekä jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa että erityisemmissä tilanteissa. Vastavalmistuneiden luokanopettajien saama tuki kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön on ollut hyvin vaihtelevaa, mutta tärkeää. Aineiston perusteella on nähtävissä selvästi ero käytännön tuen ja henkisen tuen välillä. Erityisesti henkisen tuen merkitys on tärkeä vastavalmistuneen luokanopettajan oman jaksamisen kannalta. Ajankohtaisena ja mielenkiintoisena tuen muotona kirjoitelmissa mainittiin myös sosiaalinen media.

Avainsanat: kasvatuskumppanuus, kodin ja koulun välinen yhteistyö, kollegiaalinen tuki, opettajan ammatillinen kasvu, vastavalmistunut luokanopettaja

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Vastavalmistunut opettaja	7
2.1	Työhön siirtyminen.....	7
2.2	Opettajan ammatillinen kasvu	10
2.3	Kollegiaalinen tuki vastavalmistuneen opettajan tukena	13
3	Kodin ja koulun yhteistyö	20
3.1	Kasvatusvastuu ja kasvatuskumppanuus	21
3.2	Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys lapsen kehitykselle	25
3.3	Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön edellytyksiä	26
3.4	Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön haasteita	29
3.5	Kodin ja koulun yhteistyö vastavalmistuneen opettajan näkökulmasta	32
4	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	35
4.1	Tutkimuskysymykset	35
4.2	Narratiivinen tutkimus	36
4.3	Kirjoitelmat tutkimusaineistona	38
4.4	Aineiston analyysi	39
5	Tulokset	45
5.1	Vastavalmistuneiden luokanopettajien kertomuksia kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä ilmenneistä haasteista	45
5.1.1	<i>Haasteet jokapäiväisissä yhteistyön vuorovaikutustilanteissa</i>	45
5.1.2	<i>Haasteet yhteistyössä erityisissä vuorovaikutustilanteissa</i>	49
5.2	Vastavalmistuneiden luokanopettajien saama tuki kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön	54
5.2.1	<i>Yhteistyöhön saatu käytännön tuki</i>	54
5.2.2	<i>Yhteistyöhön saatu henkinen tuki</i>	60
6	Pohdinta	63
6.1	Johtopäätökset.....	63
6.1.1	<i>Kodin kanssa tehtävän yhteistyön haasteita</i>	63
6.1.2	<i>Eri tahoilta saatu tuki kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön</i>	66
6.2	Luotettavuus ja eettisyys.....	68
	Lähteet	72

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimme, millaisia haasteita vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kohdanneet tehdessään yhteistyötä kotien kanssa. Lisäksi selvitämme, millaista tukea ja keneltä vastavalmistuneet opettajat ovat saaneet kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tutkimusprosessin aikana tutkimuskysymyksiksi muotoituivat seuraavat kaksi kysymystä:

- 1. Mitä vastavalmistuneet luokanopettajat kertovat kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvistä haasteista?**
- 2. Millaista tukea vastavalmistuneet luokanopettajat kertovat saaneensa kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen?**

Tutkimusaiheeseen päädyimme omien kiinnostuksenkohteidemme kautta. Aihetta on käsitelty opinnössämme melko vähän, joten halusimme perehtyä aiheeseen tarkemmin. Tutkielman ensisijaisena tarkoituksena on tukea omaa ammatillista kehittymistämme ja saada avaimia tulevaan työelämään. Kodin kanssa tehtävä yhteistyö jännittää, koska meillä ei ole siitä aiempaa kokemusta, joten tutkielmamme avulla saamme aiheesta lisää tietoa. Käsittelemme kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä on muodostunut vähäisten opintojen aikana melko negatiiviseksi. Opintojen myötä on jäänyt ajatus siitä, että kaikki vanhemmat ovat hankalia ja kodin kanssa tehtävä yhteistyö on aina haastavaa. Tutkielmamme voidaankin nähdä merkityksellisenä vastavalmistuneiden luokanopettajien näkökulmasta. Jaetut haastavat kokemukset kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja siihen saadusta tuesta voivat olla hyödyllisiä vastavalmistuneille luokanopettajille. Tutkielmamme aihe on merkittävä myös luokanopettajakoulutuksen kannalta. Tutkielmamme avulla saadaan tietoa siitä, kuinka hyödylliseksi vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kokeneet opintonsa kodin kanssa tehtävän yhteistyön kannalta. Tämän tiedon avulla on mahdollista kehittää luokanopettajakoulusta paremmin tarpeita vastaavaksi.

Aineistoa kerätessämme tarkoituksenamme oli pro gradu -tutkielmassamme tutkia yleisemmällä tasolla, millaisia kokemuksia vastavalmistuneilla luokanopettajilla on kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Toinen tutkimuskysymys liittyen saatuun tukeen oli pienemmässä roolissa ja emme kiinnittäneet tähän niin suurta huomiota aineistoa kerätessämme. Aineiston analyysivaiheessa päädyimme kuitenkin muuttamaan tutkimuskysymyksiämme. Aiemmin ei ole juuri tutkittu, millaista tukea vastavalmistuneet luokanopettajat ovat saaneet kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön, joten halusimme nostaa myös toisen tutkimuskysymyksen isommaksi osaksi tutkielmaamme, kun tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat sitä kuitenkin riittävästi

pohtineet. Tämän myötä päädyimme muokkaamaan myös ensimmäistä tutkimuskysymystämme. Tuen tarve on erityisen tärkeää haastavissa tilanteissa, joten päätimme keskittyä tarkastelemaan, millaisia haasteita vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kohdanneet tehdessään yhteistyötä kotien kanssa.

Tutkielmamme teoreettinen viitekehys muodostuu vastavalmistuneista opettajista ja kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Vastavalmistuneiden opettajien osalta käsittelemme työelämään siirtymistä, opettajan ammatillista kasvua ja kollegiaalista tukea vastavalmistuneen opettajan tukena. Kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä perehdymme tarkemmin siihen, mitä kasvatustueta ja kasvatuskumppanuus tarkoittavat, tarkastelemme kodin ja koulun yhteistyön merkitystä lapsen kehitykselle, pohdimme yhteistyön edellytyksiä ja haasteita sekä tarkastelemme aihetta vastavalmistuneiden opettajien näkökulmasta.

Koulutuksesta työelämään siirtyminen on yksi merkittävimmistä muutoksista elämämme aikana. Vastavalmistunut opettaja joutuu opettajan työssä heti täyteen vastuuseen omasta työstään sekä pedagogisesti että juridisesti. (Tynjälä & Heikkinen, 2011, 12.) Opettajan ammatillinen kasvu ja oman ammatti-identiteetin rakentaminen jatkuvat läpi elämän. Opettajankoulutus on merkittävässä asemassa ammatillisen kasvun kannalta. Opettajankoulutuksesta tulisikin muodostaa jatkumo, joka alkaa opintoihin pääsemisestä ja jatkuu aina täydennyskoulutukseen asti. (Blomberg, 2008, 57, 76 & 207.) Työelämässä vastavalmistunut opettaja kohtaa todellisen työelämän haasteet, joista hänen tulisi ainakin osittain selviytyä yksin. Useimmat vastavalmistuneet opettajat tarvitsevatkin tukea muilta opettajilta. Vastavalmistuneen opettajan tukemiseksi on kehitetty useissa maissa induktiokoulutus. Sen tavoitteena on tukea uransa alussa olevaa opettajaa ammatilliseen itsenäisyyteen haasteiden edessä. (Blomberg, 2008, 55, 65 & 76–77.)

Useimmat peruskoulut ovat päätyneet kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön kasvatuskumppanuuden periaatteella. Sekä koululla että kodilla on lasten kehityksen, kasvun ja oppimisen tukemiseen liittyvät toisiaan täydentävät tehtävät. Koti on lapsen tärkein kehitysympäristö, mutta sen ohella koulu on lasten kasvulle ja oppimiselle tärkeä kehitysympäristö. Opettaja on myös merkittävä vaikuttaja, joka vastaa lasten opetuksesta ja heidän kasvatuksestaan kouluyhteisön jäsenenä. Vanhempien ja huoltajien tehtävänä on tukea lastensa tavoitteellista koulunkäyntiä ja opiskelua. Tällainen jaettu kasvatustehtävä muuttaa koulun vuorovaikutuskulttuuria. Kasvatuskumppanuudessa on tärkeää, että vanhempia ja ammattilaisia pidetään tasavertaisina, mutta erilaisina lasten kasvun tuntijoina ja tukijoina. (Karhuniemi, 2013, 73; Lämsä, 2013, 54.)

Pro gradu -tutkielmassamme lähestymme aineistoa narratiivisesti. Olemme keränneet aineiston kirjoitelmien muodossa. Koimme kirjoitelmien olevan hyvä valinta narratiiviseen tutkimukseen, jossa tarkastelemme vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia yksilöllisistä kertomuksista. Kirjoitelmien avulla voidaan saada syvällistä tietoa tutkimuksenkohteista ja niiden avulla pystymme ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavien yksilöllisiä kokemuksia. Kirjoitelmat koimme parhaaksi aineistonkeruumenetelmäksi tutkielmaamme, koska kirjoitelmissa tutkittavilla on enemmän aikaa prosessoida omia ajatuksia kuin esimerkiksi haastattelussa. Kirjoitelmien avulla saimme myös kattavamman aineiston eri puolella Suomea toimivilta opettajilta kuin mitä olisimme haastattelemalla saaneet. Pro gradu -tutkielmamme aineistona on yhdeksän vastavalmistuneen luokanopettajan kirjoitelmaa tutkimusaiheestamme. Kirjoittamisen tueksi kirjoitelmapyyntö oli muutamia apukysymyksiä, joita kirjoitelmassa voi pohtia. Kirjoitelmapyyntö ja nämä apukysymykset löytyvät tämän pro gradu -tutkielman liitteistä. Aineistoa analysoimme narratiivisen tutkimuksen menetelmin ja tarkemmin ottaen narratiivien analyysillä. Narratiivien analyysissä luokittelimme kertomuksista nousseita aiheita eri kategorioihin ja muodostimme näin yläkategorioita tutkimuskysymyksistämme (Heikkinen, 2001, 122–123).

Otsikkomme sitaatti ”*Toki ikävät viestit menevät edelleen ihon alle, koska epäilen vielä usein itseäni opettajana*” kuvastaa aineistoamme ja kertoo pro gradu -tutkielmamme tuloksista. Sitäatissa ilmenee hyvin piirteitä molempien tutkimuskysymystemme vastauksista. Tässä lauseessa tiivistyy koko pro gradu -työmme; sen tulokset ja teoreettisen viitekehysten aihealueet. Tutkielmamme aineistosta nousi selvästi esille se, kuinka merkityksellisiä kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä saadut kokemukset olivat oman opettajuuden kannalta työuran alkuvaiheessa. Sen vuoksi myös tuen merkitys koettiin erityisen tärkeäksi. Tutkielmamme teoreettinen viitekehys koostuu aihealueista liittyen näihin teemoihin; käsitellen aiempaa tutkimusta liittyen vastavalmistuneisiin opettajiin ja kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön.

2 Vastavalmistunut opettaja

Opettajan uran vaiheista ja ammatillisesti kehittymisestä on tehty erilaisia malleja. Berlinerin (1986) kehittämän mallin mukaan ammatillisen kehittymisen noviisivaihe kestää opettajalla ensimmäiset 1–2 työvuotta. Tässä tutkimuksessa käytämme pääasiassa käsitettä vastavalmistunut opettaja. Noviisivaiheessa olevaa opettajaa kuvaamaan voidaan kuitenkin käyttää myös muita käsitteitä kuten esimerkiksi: nuori opettaja, aloitteleva opettaja ja noviisiopettaja. Tutkimamme tavoin myös esimerkiksi Estola, Syrjälä & Maunu (2010) sekä Ruohotie-Lyhty (2011) ovat tutkimuksissaan käyttäneet käsitettä vastavalmistunut opettaja. Blomberg (2008) puolestaan käyttää tutkimuksessaan termiä noviisiopettaja. Englanninkielisistä käsitteistä vastavalmistunutta opettajaa kuvaamaan voidaan käyttää esimerkiksi käsitettä *newly qualified teacher*, kuten Aspfors (2012) on tutkimuksessaan tehnyt. Näillä kaikilla tarkoitamme tutkimuksemme opettajia, jotka ovat olleet työelämässä korkeintaan kaksi vuotta.

2.1 Työhön siirtyminen

Opettajan siirtymävaihetta opiskeluista työelämään kutsutaan induktiovaiheeksi (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä, 2012, 28). Opettajalle työn aloittaminen on uran haavoittuvin vaihe. Tässä vaiheessa koulutuksen antamat valmiudet kohtaavat työelämän todelliset haasteet ja opettajan kyvyt selvitä työelämän asettamista tehtävistä joutuvat koetukselle. (Blomberg, 2008, 55.) Usein opettajan työn aloittaminen on koettu hyvin yksinäiseksi vaiheeksi. Korkeaan asemaan siirtyminen suoraan opinnoista voi aiheuttaa tiettyä näyttämisen halua. Vastavalmistunut opettaja voi kokea tarvetta lunastaa oma paikkansa työyhteisössä ja näyttää muille pärjäävänsä itsenäisesti. Vähitellen kehitys on kuitenkin edennyt suotuisampaan ja yhteisöllisempään suuntaan. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2010a, 15.) Koulutuksesta työelämään siirtyminen on yksi merkittävimmistä muutoksista elämämme aikana. Opettajan ammatissa työhön siirtyminen voidaan nähdä muita ammatteja haasteellisemmaksi. Usein työhön siirtäessä vastuu ei ole aluksi niin suuri ja vuosien mittaan työn haastavuus kasvaa. Opettajan työssä valmistunut opettaja joutuu kuitenkin heti täyteen vastuuseen omasta työstään sekä pedagogisesti että juridisesti. Opettajan työ eroaa muista ammateista myös siinä, että yleensä työ ei merkittävästi muutu heidän työuransa aikana. (Bjerkholt & Hedegaard, 2008, 46; Heikkinen ym. 2010a, 14–15; Tynjälä & Heikkinen, 2011, 12.)

Opettajan työn kannalta monet käytännön asiat aiheuttavat haasteita vastavalmistuneelle opettajalle. Monet asiat liittyen oppilaisiin, opetussuunnitelmaan ja koulu yhteisöön ovat sellaisia,

joita ei voida koulutuksessa opetella. Uuden opettajan tulee työuransa alkuvaiheessa tutustua kouluyhteisöön, sen toimintakulttuuriin ja opetuksen olosuhteisiin. Opettajankoulutuksen tulisi vastata enemmän käytännön työn tarpeisiin. Usein myös arvostellaan, ettei harjoittelukoulujen työ vastaa todellisuutta muissa kouluissa. Harjoittelussa harjoittelijan rooli työyhteisössä on erilainen, joten työyhteisön jäsenenä toimiminen voi olla uutta vastavalmistuneelle opettajalle. (Jokinen ym. 2012, 28–29.) Tynjälä ja Heikkinen (2011) ovat tehneet tutkimuksiin perustuvan luokittelun haasteista, joita valmistuneet opettajat kohtaavat työelämään siirtyessään. Nämä haasteet voidaan jakaa kuuteen eri kategoriaan: työllistyminen ja ensimmäisen työpaikan saaminen, itseluottamuksen puute ja osaamisessa koetut puutteet, stressi, uuden työntekijän asema työpaikalla, haasteet työssäoppimisessa ja pohdinnat uravaihtoehdoista. (Tynjälä & Heikkinen, 2011, 13–30; Tynjälä, Heikkinen & Jokinen, 2013, 13 & 39.)

Tutkimuksen mukaan yhtenä ongelmana vastavalmistuneilla opettajilla on puutteet itseluottamuksessa ja omassa osaamisessa. Opettajien ammatissa vaaditaan taitoja, jotka voi oppia vain käytännön kautta. Vastavalmistuneet opettajat ovatkin kokeneet, että yliopistojen koulutuksen tulisi vastata enemmän käytännön tarpeisiin. Tämä aiheuttaa suuren ongelman uusille opettajille. Vastavalmistuneille opettajille työstä selviytyminen on kuluttavaa ja vie runsaasti energiaa. Taitojen puuttuminen luo kokemuksen siitä, että ei voi tehdä työtään riittävän hyvin. Tämän seurauksena myös vastavalmistuneen opettajan itseluottamus omaa osaamistaan kohtaan laskee. (Tynjälä ym. 2013, 39–40 & 47.) Vastavalmistuneiden opettajien työelämän aloitus on usein kiireistä, kuormittavaa ja stressaavaa. Ajanpuute on arkipäivää ja asioita ei voida hoitaa niin hyvin kuin haluaisi. Erityisesti tuntien suunnitteluun käytettyä aikaa rajoittavat monet tekijät ja myös oma jaksaminen. Vaikka työelämän aloitukseen liittyy paljon haasteita, usein vastavalmistuneet opettajat kokevat arjessaan myös ilon hetkiä. (Estola, Syrjälä & Maunu, 2010, 64–65.) Blombergin (2008) tutkimuksessa vastavalmistuneet opettajat kokivat, etteivät olleet saaneet opettajankoulutuksesta riittäviä valmiuksia opettajan työhön. Tutkimuksen mukaan koulutus ei vastaa opettajan todellista työtä. Valmistuneet opettajat kohtaavat tämän tosiasian jo pian valmistumisensa jälkeen. Tutkimukseen osallistujat kokivat koulutuksen olleen pirstaleinen ja sisältäneen sattumanvaraisia opintokokonaisuuksia. (Blomberg, 2008, 191–192.)

Opettajan ammatti on henkisesti kuormittavaa sekä uusille että kokeneille opettajille (Tynjälä ym. 2013, 40). Vastavalmistuneet opettajat kohtaavat työssään paljon heille täysin vieraita asioita, joita koulutuksessa ei ole käsitelty (Heikkinen ym. 2010a, 15). Usein uudet opettajat kohtaavat työpaikoillaan vastustusta omille ideoilleen. Uusilla opettajilla voi kuitenkin olla ajatuksia, joita koulujen olisi syytä kuunnella. Työpaikan uusi jäsen voi nähdä sellaisia kehitettäviä

asioita, joita muut eivät välttämättä näe. Kouluyhteisön johtaminen onkin tässä suhteessa oleellisesti osassa, jotta koulujen kehittäminen jatkuisi tulevaisuudessakin. (Tynjälä ym. 2013, 41.)

Vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia työelämään siirtymisestä on tutkittu aiemminkin. Aspforsin (2012) väitöstutkimuksessa kokemukset siirtymästä voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: ammatin luonteeseen, ihmissuhteisiin ja ammatilliseen kehitykseen. Tutkimuksen mukaan työn luonne vastaa hyvin sitä, mitä vastavalmistuneet opettajat siltä odottavatkin. He kokivat työn muun muassa merkitykselliseksi ja monipuoliseksi, vaihtelevaksi, kiinnostavaksi, haastavaksi sekä vastuulliseksi. Työn haastavuus tuli kuitenkin osalle yllätyksenä: työn määrä ja ajan riittävyys koettiin usein ongelmalliseksi. Opetustyön lisäksi opettajan työhön liittyvien muiden tehtävien suuri määrä oli tutkimuksen mukaan yllätys vastavalmistuneille opettajille. Vuorovaikutussuhteiden osalta kokemukset olivat hyvin vaihtelevia. Kollegoilla, oppilailla ja vanhemmilla on merkittävä vaikutus siihen, millaiseksi vastavalmistuneen opettajan työhön siirtyminen muotoutuu. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että koulutuksen jälkeenkin heidän tulee jatkuvasti kehittää itseään ja omaa ammatillista identiteettiään. Opettajankoulutus koettiin kuitenkin puutteelliseksi ja liian teoreettiseksi. Koulutuksen kautta käsitys opettajan ammatista voi olla hyvinkin epärealistinen. (Aspors, 2012, 79–80.)

Työelämään siirtymisen kannalta olennaista on, että työelämän aloituksessa ilmenevät haasteet on huomioitu ja niihin kiinnitetään huomiota sekä opettajienkoulutuksessa että työelämässä. Edellytyksenä haasteiden kohtaamiselle on muodollisen ja informaalin oppimisen yhdistäminen. Nykyisin tähän onkin kiinnitetty enemmän huomiota. Muodollisessa koulutuksessa hyödynnetään yhä enemmän arkielämän oppimistyyliä. Tätä muutosta kuvataan informalisaatioksi. Toisaalta myös arjessa opittua on alettu hyödyntämään enemmän, jolloin puhutaan formalisoimisesta. (Tynjälä ym. 2013, 41–42.) Yhteiskunnassamme työurat ovat liikkuvia ja ammatin vaihtamisia tapahtuu paljon eri syistä johtuen. Opettajan ammatissa vastavalmistuneet opettajat muodostavat suurimman ryhmän ammatinvaihtajista. (Tynjälä ym. 2013, 43.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeessa tehdyn selvityksen mukaan yleissivistävän koulutuksen opettajista noin yksi kymmenestä siirtyy työurallaan opetustehtävistä toisiin tehtäviin. Usein siirtyminen tapahtuu kuitenkin kasvatus- ja opetusalan hallinnollisiin tehtäviin, esimerkiksi rehtoriksi tai sivistysjohtajaksi. Kokonaan alalta pois siirtyminen on harvinaisempaa. Syynä opettajan työn vaihtamiseen on monia, mutta usein siirtymiseen ajaa halu kehittää itseään ja edetä omalla urallaan. Osa vaihtajista kaipaa myös vaihtelua. Toisinaan työtehtävien vaihtaminen on tullut sattuman kautta, kun taas toisille itsensä jatkokouluttaminen ja uralla eteneminen ovat selkeitä päämääriä. Valitettavasti joskus työn vaihtamisen taustalla on myös opettajan

työn kokeminen liian raskaaksi ja stressaavaksi. Selvityksessä kysyttiin myös sitä, ovatko opettajat harkinneet työn vaihtamista ja jos ovat niin miksi. Tässä kohtaa syiksi nousivat entistä vahvemmin opettajan työn vaatimusten lisääntyminen ja kuormittavuus. Osa mainitsi myös oppilaiden haastavat vanhemmat ja häiriöitä aiheuttavat oppilaat. (Jokinen, Taajamo, Miettinen, Weissmann, Honkimäki, Valkonen & Välijärvi, 2013, 36–37 & 40.)

2.2 Opettajan ammatillinen kasvu

Opettajuus on muutakin kuin ammatti. Se on osa opettajapersoonaa, joka on vahvasti sidoksissa muuhun persoonaan. Opettajuuden kehittymisessä voi parhaimmillaan olla kyse identiteetin kehittymisestä. (Hiltula, Isosomppi, Jokinen & Oksakari, 2010, 98.) Opettajan ammatillinen kasvu ja oman ammatti-identiteetin rakentaminen jatkuvat läpi elämän. Tietty käsitys opettajuudesta syntyy jo varhaisessa vaiheessa omien kokemusten pohjalta. Siihen vaikuttavat sekä omat käsitykset itsestä oppijana että kokemukset omista opettajista. Opettajakoulutus on merkittävässä asemassa ammatillisen kasvun kannalta. Opettajankoulutuksesta tulisikin muodostaa jatkumo, joka alkaa opintoihin pääsemisestä ja jatkuu aina täydennyskoulutukseen asti. Valitettavasti jatkumo ei kuitenkaan tällä hetkellä toteudu toivotulla tavalla, koska vastavalmistuneet opettajat eivät koe saavansa opettajankoulutuksesta riittäviä valmiuksia työelämään. Osittain tätä vaihetta paikkaamaan on monissa maissa kehitetty induktiokoulutus, jonka tarkoituksena on tukea opettajan siirtymistä koulutuksesta työelämään. (Blomberg, 2008, 57, 76 & 207; Nissilä, 2007, 83.) Opettajan ammatillinen kehityspolku on kuitenkin aina yksilöllinen ja etenee eri vaiheissa (Järvinen, 1999, 269).

Monet opettajat kokevat, että ovat oppineet ammattiinsa liittyviä tietoja ja taitoja paljon myös virallisten koulutuspolkujen ulkopuolella. Muun muassa oma elämäkokemus ja koulukokemukset, oppilaiden vanhemmat ja palaute, omat lapset, muut opettajat ja erilaiset ryhmät sekä internet ja harrastukset ovat kanavia, joiden kautta useat opettajat kokevat kehittävänsä omaa ammatillista osaamistaan. Kokonaisuutena onkin syytä huomata, että opettajat voivat oppia alallaan vaadittavia taitoja hyvin erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Aina oppimista ei kuitenkaan ole helppo tunnistaa tällaisista epävirallisista yhteyksistä, sillä usein oppiminen liitetään muodolliseen koulutukseen. Voidaankin puhua elämänlaajuisesta oppimisesta, jolloin oppimista tapahtuu kaikissa eri elämäntilanteissa. (Heikkinen & Tynjälä, 2012, 17–20.) Oman opettajaidentiteettinsä löytäminen vastavalmistuneena opettajan ei ole aina helppoa. Koulutus

tarjoaa opettajalle tietoa, mutta kokemuspohja puuttuu, jolloin omaa opettajuutta ei voida peilata siihen. Tästä johtuen omien kokemusten reflektointi on merkittävässä asemassa oman ammatillisen kehityksen kannalta. (Blomberg, 2008, 2 & 76.) Erityisen tärkeää olisi kehittää opettajankoulutuksen harjoitteluita. Harjoitteluiden tulisi tukea opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä. Nykyisellään opettajankoulutus ei vastaa tähän käytännön tarpeeseen. (Opetusministeriö, 2007, 49–50.) Opettajakoulutuksen tulisi tarjota opiskelijoille välineitä käsitellä omia kokemuksiaan, vahvistaa opiskelijan minäkuvaa ja ylipäänsä tarjota avaimia käsitellä omaa ammatillista kasvua. Opettajuus on aina jossakin määrin myös kulttuurin tuotetta. Opettaja toimii omien uskomustensa varassa omassa työssään. (Nissilä, 2007, 83–84.)

Opettajan ammatillista kehitystä voidaan tarkastella myös Aspforsin esittelemän Fullerin (1969) klassisen tasoteorian mukaan. Opettajien ura etenee eri tasojen mukaan, joissa opettajan suhtautuminen eri asioiden välillä vaihtelee. Uransa alussa opettaja on hyvin keskittynyt itseensä ja hänen tavoitteenaan onkin vain selviytyä. Toisella tasolla toiminta on jo kehittyneempää ja tehtäväsuuntautunutta. Tällöin voidaan ajatella opettajan toimivan opettajana. Viimeisellä tasolla opettajan oma toiminta ei vie enää niin paljon huomiota ja opettaja voi toiminnassaan keskittyä sen vaikutuksiin oppilaisiin. Tällöin toimintaa tarkastellaan oppilaiden näkökulmasta. Opettajan ammatillisen kehityksen myötä heidän huomionsa siis siirtyy vähitellen omasta toiminnasta ja ohjeistuksesta kohti oppilaiden toiminnan ja kehityksen seuraamista. Voidaankin ajatella, että tämä Fullerin tasoteoria on ollut ohjaavana mallina myöhemmin kehitetyille opettajan ammatillisen kehittymisen teorioille. (Aspors, 2012, 26–27.)

Berliner (1986) on kehittänyt viisivaiheisen teorian, jolla kuvataan asiantuntijaksi kehittymistä. Teoriaa soveltuu hyvin myös opettajien ammatillisen kasvun kuvaamiseen. Opettajaksi opiskelevat ja ensimmäistä vuotta työelämässä olevat opettajat ovat yleensä vasta-alkajien/noviisin tasolla. Oppiminen tässä vaiheessa on nopeaa ja menettelytavat ja taidot kehittyvät helposti. Vasta-alkajat ovat toiminnassaan joustamattomia ja noudattavat ohjeita tarkasti. Oman toiminnan tarkkailu vie myös paljon aikaa. Työkokemuksen avulla noviisit siirtyvät vähitellen edistyneiksi alkajiksi. Edistynyt alkaja kykenee ottamaan vastaan haasteita, jotka vaativat joustavuutta. Tässä vaiheessa ihminen kykenee soveltamaan teoriaa käytäntöön ja ymmärtämään näiden yhteyksiä. Tälle kehitysaskellelle opettajat pääsevät yleensä parin vuoden työkokemuksen jälkeen. Edistyneestä alkajasta seuraava vaihe on osaaja. Tässä vaiheessa päätösten tekeminen tapahtuu tietoisesti ja asioita voidaan priorisoida. Kolmannella tasolla opettaja voi asettaa realistisia tavoitteita ja valita sopivia työskentelytapoja tavoitteiden saavuttamiseksi. Opetuksellisesti tässä vaiheessa opettaja kykenee säätelemään opetuksen etenemistä ja kontrolloimaan

suunnitelmiaan. Neljäs vaihe, eli pätevyyden vaihe, saavutetaan usein viiden työskentelyvuoden vaiheilla. Tässä vaiheessa osaaminen ja taidot ovat vakiintuneet ja opettaminen on kuin pyörällä ajamista, eli automaattista. Kaikki eivät saavuta viimeistä asiantuntijuuden vaihetta koskaan. Tässä vaiheessa toiminta on jo täysin automatisoitua ja virheitä ei juuri tapahdu. (Berliner, 1988, 40–43.) On kuitenkin hyvä pohtia, kuinka hyvin tällainen jako eri vaiheisiin sopii opettajan ammattiin. Voiko opettaja esimerkiksi koskaan saavuttaa viimeistä vaihetta, jolloin pystyisi työssään toimimaan täysin automaattisesti ja virheettää?

Myös Suomessa on pyritty selvittämään opettajan ammatillisen kehityksen polkua. Järvisen prosessimallin mukaan ensimmäinen induktiovaihe sijoittuu työn aloittamisen yhteyteen. Tässä vaiheessa oleellista on reflektointi, kollegiaalinen tuki, autonomian kehittyminen ja itsetunte muksen lisääntyminen. Induktiovaihe päättyy vakiintumiseen ja perustaitojen kehittämiseen. Seuraavassa uudelleenarvioinnin vaiheessa kyseenalaistetaan itseä, etsitään uusia toimintavaihtoehtoja ja rooleja. Tästä uudelleenarvioinnista opettajan ammatillinen kehitys jatkuu joko oppiaine-, yhteisösuuntautuneeseen tai rutinoituneen työn orientaatioon. Oppiaineorientaatiossa on kyse joustavuudesta ja opetettavan aineen hallinnasta. Tässä orientaatiossa erilaiset opetuskokeilut ovat yleisiä. Yhteisösuuntautuneessa orientaatiossa työyhteisön rooli on merkityksellinen. Opettaja haluaa kehittää työyhteisöään oppimisympäristönä sekä oppilaille että opettajille. Rutinoituneen työn orientaatiossa puolestaan opettajan työ kehittyy autonomiseksi rooliksi. Tässä vaiheessa opettajalla on ”tilanne hallinnassa”, eikä hän koe paineita kehittää omaa työtään. Tämän prosessimallin mukaan opettaja voi palata vaiheissa taaksepäin ja valita uusia orientaatioita yhä uudelleen ja uudelleen. Orientaatiovaiheiden jälkeen osa opettajista saavuttaa ammatillisen integriteettivaiheen, jossa opettaja kokee olevansa taitava opettaja, mutta myös hyvä ja tukea antava kollega. (Järvinen, 1999, 264–268.)

Vuorovaikutus on merkittävä osa opettajan työtä. Pohjan vuorovaikutustaidoille luo kuitenkin ihmisen kyky keskustella itsensä kanssa. Itsetuntemus onkin merkittävässä osassa ammatillisen identiteetin muotoutumisessa. Minäkuvan muodostumisen kannalta kokemuksien tulkitsemisella on merkittävä asema. Opettaja voi urallaan kokea merkittäviä hetkiä, jotka muokkaavat omaa käsitystä itsestä opettajana. Erityisesti opettajan uran alkuvaiheilla, voi opettaja törmätä usein tällaisiin käännteentekeviin hetkiin, joilla on merkittävä vaikutus heidän ammatillisen identiteettinsä kehittämiseen. (Nissilä, 2007, 84–86.) Opettajan ammatillisen identiteetin tärkeimpänä ohjaavana tekijänä ovat tavoitteet ja arvot. Näiden avulla opettaja toimii arkipäivän tilanteissa ja tekee päätöksiä. Ammatillisesti pätevä opettaja pystyy yhdistämään omat odotuksensa ja ihanneminäkuvansa ulkopuolelta tuleviin vaatimuksiin. Ihanneminäkuvaa vertaamalla

vallitsevaan minäkuvaan voidaan saada aikaan ammatillisen identiteetin kehittymistä. Ammatillisen kehittymisen kannalta omien tavoitteiden ja havaintojen reflektointi on merkittävässä asemassa yhdessä kollegoiden kanssa käytävän vuorovaikutuksen kanssa. (Nissilä, 2007, 87.) Opettajankoulutus luo vain pohjan opettajan ammatille, mutta myös täydennyskoulutus on oleellinen osa opettajan ammatillista kehittymistä. Täydennyskoulutus on kuitenkin tällä hetkellä hyvin hajanaista, eikä muodosta jatkumoa peruskoulutuksen kanssa. Opettajien täydennyskoulutusta tulisikin kehittää niin, että se kuuluisi kaikille ja olisi säädellympää. Opettajan ammatillisen kehityksen kannalta elinikäisen oppimisen tukeminen on tärkeää. Elinikäisen oppimisen tukemiseksi opettajien peruskoulutuksen tulisi muodostaa selvä jatkumo yhdessä työhöntulokoulutuksen ja täydennyskoulutuksen kanssa. (Opetusministeriö, 2007, 18.)

2.3 Kollegiaalinen tuki vastavalmistuneen opettajan tukena

Työelämässä vastavalmistunut opettaja kohtaa todellisen työelämän haasteet, joista hänen tulisi ainakin osittain selviytyä yksin. Useimmat tarvitsevat kuitenkin tukea muilta opettajilta. Vastavalmistuneen opettajan tukemiseksi on kehitetty useissa maissa induktiokoulutus. Sen tavoitteena on tukea uransa alussa olevaa opettajaa ammatilliseen itsenäisyyteen haasteiden edessä. Induktiokoulutus jää kuitenkin muiden täydennyskoulutusten varjoon, eikä kukaan ota sen järjestämisestä täyttä vastuuta. Induktiovaihe on kuitenkin vastavalmistuneen opettajan kannalta merkittävä, koska se tarjoaa väylän käydä kollegiaalisia keskusteluja, joilla on vastavalmistuneen opettajan uraa tukeva vaikutus. (Blomberg, 2008, 55, 65 & 76–77.) Euroopan unioni on antanut jäsenmailleen ohjeistuksen, jonka avulla pyritään tukemaan vastavalmistuneita opettajia heidän ammatillisessa kehittymisessään. Päätös on vaikuttanut vahvasti myös Suomessa. Euroopan unionin ohjeistuksen perustana on ajatus opettajan jatkuvasta ammatillisesta kehityksestä. Opettajien tulisi olla malliesimerkkeinä siitä, kuinka työssä kehittyminen tulisi järjestää. Ohjeistuksessa kehoitettiin erityisesti kiinnittämään huomiota vastavalmistuneiden opettajien tukemiseen perehdyttämismallin mukaisesti. Perehdyttämismallin tarkoituksena on tarjota uran alkuvaiheessa ammatillista, sosiaalista ja yksilöllistä tukea. Tuen merkitys on kuitenkin suuri myös ammatillisen kehityksen muissa vaiheissa. Koska nykyisellään induktiovaiheen tuki on jäänyt heikoksi, olisi siihen jatkossa kiinnitettävä erityistä huomiota. (Väljärvi, 2012, 228–229.)

Työelämän aloittamiseen liittyvän perehdyttämisen ja induktiokoulutuksen tulisikin muodostaa jatkumo opettajakoulutuksen ja työelämän välille. Perehdyttämisen toteutus vaihtelee kuitenkin

hyvin paljon eri kouluissa. Jopa 30 prosenttia opettajista kertoo jääneensä ilman perehdytystä ja opettajan oma aktiivisuus vaikuttaa suuresti siihen, kuinka perehdytys toteutuu. Usein perehdyttämisen taso ei vastaa toivottua, vaan on hyvin pintapuolista. Kokonaisvaltaisen perehdytyksen tulisi tukea opettajan ammatillista kehittymistä. (Jokinen ym. 2012, 29.) Vastavalmistuneiden opettajien rooli työyhteisössä on haasteellinen. Koska yhä edelleenkin elää vanha oletus siitä, että opettajan tulisi selvitä työstään yksin, vaatii uudelta opettajalta rohkeutta tulla osaksi työyhteisöä ja pyytää apua. Työyhteisö asettaa uudelle opettajalle tietynlaisia odotuksia sekä opettajana että työyhteisön jäsenenä. Koulu-yhteisö kokonaisuutena yhdessä vastavalmistuneen opettajan kokemattomuuden kanssa ohjaavat sen, millaiseen rooliin opettaja lopulta päätyy. Hyvä ja toimiva työyhteisö on merkittävässä asemassa tukemassa vastavalmistunutta opettajaa hänen ensimmäisinä opettajavuosinaan. Kaikki työyhteisöt eivät kuitenkaan tarjoa otollista roolia vastavalmistuneelle opettajalle, jolloin myös tuen saaminen on haastavampaa. Oman haasteensa alakoulukontekstissa asettaa myös luokanopettajien yhteisöllisyyden puute. Jokaisella opettajalla on omat luokkansa ja ongelmansa, joten yhteisöllisyys ei ole yhtä vahva kuin aineenopettajien keskuudessa. Vastavalmistuneet opettajat kokevat kuitenkin yleensä, että vastaanotto työyhteisöltä on ystävällinen. Usein tukea on saatu oman luokan edelliseltä opettajalta. Alun jälkeen vastavalmistuneet opettajat kokivat kuitenkin saaneensa eniten tukea muilta uusilta tai vähän aikaa koulussa olleilta opettajilta. Kollegoiden tuki on kuitenkin kannatteleva voima ensimmäisinä opettajavuosina. (Blomberg, 2008, 50–54 & 154–158.)

Monissa maissa on haluttu panostaa vastavalmistuneiden opettajien tukemiseen. Tukemisen menetelmät ovat osittain samanlaisia. Uusia opettajia pyritään tukemaan mentoroinnin, perehdytyksen, työhöntulo-ohjauksen, työpajojen, opintopiirien, kirjallisen materiaalin ja perehdytyskansioiden avulla. Suomessa mentorointi on otettu käyttöön ja sitä on alettu tutkimaan 2000-luvun alkupuolella. Mentoroinnin haasteita ovat yleensä raha ja aika. (Tynjälä ym. 2013, 46–47.) Suomessa ei kuitenkaan ole yhtenäistä ja formaalia järjestelmää, joka velvoittaisi hoitamaan opettajien perehdyttämisen tietynlaisella tavalla. Induktiovaiheen koulutus jää usein opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen väliin ja jopa unohtuu. (Jokinen ym. 2012, 37.)

Mentoroinnilla on alun perin tarkoitettu tiedollista auktoriteettia, jonka tarkoituksena on ohjata noviiseja. Nykyisin ajatellaan kuitenkin, että mentoroinnissa on kyse kahden tai useamman tasavertaisen ammattilaisen keskustelusta ja yhteistyöstä. Mentoroinnin avulla pyritään muuttamaan yksilökeskeistä työskentelyä kollegiaaliseen suuntaan. Mentoroinnin ohella induktiovaiheen koulutusta voidaan järjestää tarjoamalla mahdollisuuksia jakaa subjektiivisia kokemuksia

opettajana ja kasvattajana toimimisesta. Mentorointi ei kata enää pelkästään aloittelevien opettajien tukea. Sitä voidaan järjestää myös ryhmissä, joissa on useampia kokeneita opettajia yhdessä vastavalmistuneiden opettajien kanssa. Nykyisin se on siis työelämälähtöistä täydennyskoulutusta kaikille opettajille. (Blomberg, 2008, 76; Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi, 2008, 205–207.) Mentoroinnin avulla voidaan tukea opettajia työssä jaksamisessa ja tukea heidän ammatillista kehitystään (Heikkinen ym. 2010a, 18). Mentoroinnin avulla pyritään sitouttamaan opettajia ammattiinsa uran alkuvaiheessa, jolloin riski vaihtaa ammattia on suuri. Onnistuneen mentoroinnin toteuttaminen vaatii sen, että myös mentoreiden koulutukseen panostetaan. Toisaalta vastavalmistuneiden opettajien kannalta mentoroinnin tulisi olla yksi osa induktiovaiheen tukitoimia ja siihen tulisi varata riittävästi aikaa muulta työltä. Opettajien ammatillisen kehityksen ja sen myötä opetuksen laadun takaamiseksi, induktiovaiheen tukijärjestelmää on kehitettävä. Opettajien perehdytyksessä tuen pitäisi olla persoonallista, sosiaalista ja ammatillista. Eri tukimuotojen ei tulisi kuitenkaan olla irrallisia toisistaan, vaan niiden tulisi muodostaa kokonaisuus. Mentorointi on olennainen osa tukimuotoja ja sen eri muodoilla voidaan joustavasti tukea opettajien eri tarpeita. (Välijärvi, 2012, 229.)

Ammatillisen tuen näkökulmasta on tärkeää, että vastavalmistunut opettaja saa itseluottamusta ja tukea käyttää peruskoulutuksessa hankittuja tietoja ja taitoja. Tuoreen opettajan valmiuksia pyritään vahvistamaan, jolloin voidaan rakentaa jatkumoa peruskoulutuksen ja myöhemmän kehittymisen välille. Sosiaalisessa tuessa on kysymys siitä, että opettaja tulee osaksi työyhteisöä. Mentoroinnin avulla voidaan käsitellä yhteisön normeja, toimintatapoja ja rakenteita, jotka eivät vastavalmistuneelle opettajalle ole välttämättä entuudestaan tuttuja. Henkilökohtaisen tuen tarkoituksena on tukea vastavalmistuneen opettajana ammatillista identiteettiä. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi omien normien ja arvojen mukauttamista oppilaiden ja kollegoiden näkemyksiin. (Välijärvi, 2012, 230–231.) Tutkimuksen avulla on pyritty selvittämään mentoroinnin eri muotojen vaikutuksia. Heikkisen ym. (2008) tutkimuksessa vertailtiin parimentoroinnin, ryhmämentoroinnin ja vertaismentoroinnin eroja. Ryhmämentoroinnissa ryhmä koostui vastavalmistuneista opettajista, kun puolestaan vertaismentorointiryhmässä mukana oli eri uravaiheissa olevia opettajia. Näiden eri mentoroinnin muotojen tavoitteet erosivat hieman toisistaan. Pari- ja ryhmämentoroinnin tarkoituksena oli tukea erityisesti vastavalmistuneita opettajia, kun taas vertaismentoroinnissa pyrittiin kehittämään uutta täydennyskoulutuksen muotoa, joka tukisi kaikissa uransa vaiheissa olevia opettajia. (Heikkinen ym. 2008, 210–211.)

Tutkimuksen jälkeen pohdittiin eri mentorointimallien vahvuuksia ja heikkouksia. Parimentoroinnissa tuki oli hyvin henkilökohtaista ja ammatillinen sekä henkilökohtainen keskustelu tapahtui luottamuksellisessa ilmapiirissä. Ongelmallisinta oli parimentoroinnin organisointi. Mentoreiden saaminen kaikille vastavalmistuneille opettajille oli haastavaa. Toinen ongelma oli työajan korvaaminen. Ryhmämentoroinnissa organisointi koettiin puolestaan helpoksi. Kun ryhmässä oli yksi mentori ja useampi aloitteleva opettaja, oli helpompi löytää riittävästi mentoreita. Ryhmämentoroinnin malli korostaa paikallisuutta ja yhteisöllisyyttä sekä sisältää konstruktivistisen mallin piirteitä vuorovaikutuksen kautta. Ryhmässä toimimisen etuna on myös se, että mentorin rooli on tasavertaisempi muiden osallistujien kanssa ja hänen roolinsa keskusteluissa ei ole aina yhtä merkittävä. Haasteena ryhmämentoroinnissa on kuitenkin se, että ryhmässä henkilökohtaisten ongelmien käsitteleminen on haasteellisempaa. Myös vertaismentoroinnissa korostui yhteisöllisyys. Asetelma vertaisryhmässä oli hyvin tasavertainen, kun ryhmässä oli sekä uusia että kokeneita opettajia. Mentorointimalleista vertaisryhmätoiminta on lähimpänä täydennyskoulutusmuotoa. (Heikkinen ym. 2008, 212–214.)

Heikkisen ym. (2008) tutkimuksen tuloksena toimivammaksi malliksi nähtiin ryhmämuotoinen tapa järjestää mentorointia. Toki kaikilla eri tavoilla on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Mentoroinnin onnistumisen kannalta olennaista tutkimuksen mukaan on toiminnan resursoiminen, jotta toimintaa osallistujat sitoutuvat toimintaan. Toinen tärkeä seikka, joka tulisi mentoroinnin järjestämisessä huomioida, on kiinnittää enemmän huomiota mentoreiden koulutukseen. Tulevaisuudessa olisikin tärkeää saada vakiinnutettua mentoroinnista toimintamalli kansalliselle tasolle. Eri mentorointimallien avulla voidaan tulevaisuudessa yhä enemmän tukea kollegiaalista yhteistyötä ja käydä dialogia omista kokemuksista. Molemmiin puoleinen dialogi onkin tärkeässä roolissa mentoroinnissa, sillä myös vastavalmistuneilla opettajille voi olla tietoa ja näkökulmia jaettavaksi kokeneille opettajille. Tässä tutkimuksessa mentorointi koettiin onnistuneeksi induktiovaiheen koulutukseksi, jolla koettiin olleen vaikutusta omaan työhön sitoutumiseen. Mentorointi tarjosi kokemuksia vuorovaikutuksesta, kollegiaalisuudesta ja vertaistuesta. Tämän tutkimuksen perusteella onkin jatkettu vertaisryhmämentoroinnin kehittämistä, koska sen todettiin olevan näistä mentorointimalleista toimivin. (Heikkinen ym. 2008, 214–215.)

Mentorointi voidaan nähdä merkityksellisenä sekä yksilön että yhteisön kannalta. Mentoroinnin avulla voidaan käsitellä haastavia tilanteita ja jakaa hyviä käytänteitä. Keskustelu mentoroinnissa pohjautuu yleensä hyvin pitkälle arjesta nouseviin tilanteisiin. Kokemuksien jakaminen

tuo lisää varmuutta omasta ammatillisesta osaamisesta ja sen kehittamisestä. Näiden keskusteluiden avulla opettajat saavat tukea toisiltaan, mutta voivat myös jakaa omia vinkkejään. Mentorointi voi toimia ammatillisen kehityksen ja kasvun kannalta erittäin merkittävässä asemassa. Mentorointi tukee vastavalmistuneiden opettajien jaksamista ja vähentää stressiä. Mentoroinnin avulla voidaan vaikuttaa yksilön lisäksi myös koko kouluyhteisöön. Siihen osallistujat kokevat yhteenkuuluvuutta ja mentorointi tukee yhteisöllisen työkuulttuurin kehittymistä. Mentorointi on toimiva keino vahvistamaan yksittäisten opettajien osaamista ja koulujen toimintakulttuurien muuttamista kohti yhteisöllisempää toimintaa. (Hiltula ym. 2010, 84–98.)

Kollegoiden tuen lisäksi vastavalmistuneet opettajat kokevat tärkeäksi saada tukea myös koulun rehtorilta. Blombergin (2008) tutkimuksessa vastavalmistuneet opettajat kokivat saaneensa riittävää tukea rehtorilta. Toisaalta rehtorin työn kiireisyys näkyy työyhteisön jäsenille ja aina rehtorilta ei liikene aikaa vastavalmistuneen opettajan tukemiselle. Mentoroinnin ja kollegoiden tuen lisäksi vastavalmistuneiden opettajien tukemisen apuna voitaisiin käyttää ulkopuolelta tulevaa konsultointia. Konsultoinnin etuna on se, että toisilleen tuntemattomat ryhmän jäsenet uskaltavat jakamaan myös negatiivisia kokemuksia avoimemmin kuin tutussa ryhmässä. Tällaisena ryhmänä voi esimerkiksi toimia muut tuntemattomat vastavalmistuneet opettajat, jolloin kaikki toimivat toistensa konsultteina. Vastavalmistuneet opettajat voivat oppia paljon toistensa kokemuksista. (Blomberg, 2008, 167–168 & 208.)

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hanke tutki vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia heidän saamastaan tuesta työn alkuvaiheessa. Opettajat olivat sitä mieltä, että vastavalmistuneelle opettajalle uransa alkuvaiheessa olennaista on kollegiaalinen tuki. Hyväksi koettu tuki tuli yleensä rehtorilta tai kokeneelta opettajalta mentoroinnin muodossa. Koulun omat perehdyttämiseen tarkoitetut oppaat ja kansiot eivät olleet kyselyyn osallistuneiden mielestä yhtä hyödyllisiä oman työssä kehittymisen kannalta. Perehdyttämisen tärkeimpänä sisältönä pidettiin oppilaitokseen, henkilökuntaan ja toimintakulttuuriin tutustuttamista. Perehdytystä ja tukea toivottiin myös vuorovaikutukseen ja pedagogisiin taitoihin, jotka yhdistyvät opettajaidentiteetin kehittämiseen. Onnistuneen tuen hyötyinä opettajat kokivat työssä viihtymisen ja jaksamisen sekä sitoutumisen kouluun ja oppilaisiin. (Jokinen ym. 2013, 48–52.)

Mentorointi on induktiovaiheen tukitoimista keskeisin, mutta yksistään se ei kuitenkaan ole riittävä induktiovaiheen tukimuoto. Mentorointi tulisi liittää osaksi koulun kehittämistoimia ja muita induktiovaiheen tukitoimia. Onnistuneen mentoroinnin taustalla on ammattitaitoinen koulun johto, joka tukee mentorointia ja on tietoinen mentoroinnin tavoitteista. Tukitoimissa

on kyse kokonaisuudesta, jossa eri tukitoimet tukevat toisiaan. (Väljärvi, 2012, 231.) Vastavalmistuneet opettajat kokevat mentoroinnin tärkeäksi paikaksi jakaa kokemuksia ja ajatuksia. Kokemusten jakaminen voi olla vastavalmistuneelle opettajalle erittäin merkittävää ja auttaa ammatillisen kasvun kehityksessä sen kriittisimmässä vaiheessa. (Estola ym. 2010, 71–72.) Huolestuttavaa on, etteivät kaikki kunnat näe tarvetta ja velvollisuuttaan järjestää uusille opettajille perehdytystä. Koulutuksen järjestäjät voivat ajatella, ettei uusiin opettajiin kannata panostaa, koska he ovat vain määräaikaista työntekijöitä. Tarvittaisiinkin kuntien välistä yhteistyötä ja vuoropuhelua. Uudet opettajat eivät ole vain sijoitus oman kunnan koulutukseen, vaan myös koko Suomen tulevaisuuteen. (Tynjälä ym. 2013, 48–49.) Positiivista kuitenkin on, että työuransa alkuvaiheessa olevat opettajat kokevat saaneensa ja hyödyntäneensä tukea enemmän kuin yli 15 vuotta työelämässä olleet (Jokinen ym. 2013, 48).

Tulevaisuudessa tärkeää olisi, että jokainen koulu tarjoaisi pätevän työhöntulokoulutuksen opettajille. Opettajan työn vaatimukset kasvavat jatkuvasti, joten induktiovaiheen koulutuksen merkitys korostuu entisestään. Ensimmäisien vuosien kokemukset työelämästä ovat merkittävässä asemassa työuran jatkumisen kannalta, joten riittävän tuen tarjoaminen on tärkeää. (Blomberg, 2008, 75–76.) Onnistunut induktiokoulutus tukee vastavalmistuneiden opettajien ammatillista kehittymistä ja heidän ajankohtaisen tutkimustiedon hyödyntämistä työyhteisössä. Induktiokoulutuksen kehittämisessä tulee pyrkiä siihen, että mentorointi tulisi keskeiseksi osaksi vastavalmistuneiden opettajien tukimuotoja. (Opetusministeriö, 2007, 47.)

Vertaisryhmämentorointia on kokeiltu ja tutkittu Suomessa ja se on todettu joustavaksi sekä yksinkertaiseksi sosiaalisesti innovaatioksi. Sen vahvuutena voidaan nähdä se, että keskustelut ja kokemusten jakaminen tukevat hyvin opettajien ammatillista kehittymistä ja työssä jaksamista. Tällaisen informaalisen oppimisen kytkeminen formaaliin tietoon ja oppimiseen on mentoroinnissa hedelmällistä. Vertaisryhmämentorointi on todettu erityisesti sopivaksi suomalaiseen koulujärjestelmään, jossa opettajan ammatti on korkeasti koulutettu ja ammatillisesti autonominen. Vertaisryhmämentoroinnilla voidaan muuttaa opettajien ammatillista identiteettiä kohti yhteisöllisempää näkökulmaa. Onnistuneen vertaisryhmämentoroinnin edellytyksenä on avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, vertaistuki, kollegoiden rohkaisu ja osallisuus. Myös moniammatillisuuden näkökulma on syytä huomioida mentoroinnin järjestämisessä. Mentoroinnin avulla voidaan hyödyntää opettajilla olevaa hiljaista tietoa. Vaikka vertaisryhmämentorointi on todettu monilta osin toimivaksi välineeksi Suomessa, liittyy siihen kuitenkin myös omat haasteensa. Mentoroinnin tulosta ei voida myöskään aina taata, koska ryhmässä toiminta ei ole ikinä

ennustettavaa. Mentoroinnin onnistumisen kannalta mentorin osaaminen ja kouluttautuminen ovat tärkeitä asioita. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2010b, 179–182.)

3 Kodin ja koulun yhteistyö

Uudistunut opetustoimen lainsäädäntö korostaa koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Perusopetuslaki (628/1998) velvoittaa kouluja tekemään yhteistyötä kotien kanssa. Kodin ja koulun välisen yhteistyön keskeiset periaatteet kuvataan kunkin kouluasteen opetussuunnitelman perusteissa, ja paikallisissa opetussuunnitelmissa tulee näkyä, miten kodin ja koulun yhteistyö järjestetään kouluissa. (Lämsä, 2013, 53.) Kodin ja koulun välisen yhteistyön perustana on toimiva viestintä. Toimiakseen yhteistyö edellyttää kaikkien osapuolten aktiivisuutta ja kykyä asettua toisen asemaan, sekä selkeitä rakenteita ja vastuita. Tärkeintä yhteistyössä on luottamus, mikä syntyy pitkäjänteisessä ja aktiivisessa vuoropuhelussa, sekä yhteisissä keskusteluissa ja kohtaamisissa. Onnistuneen viestinnän ansiosta koti ja koulu pystyvät olemaan vuorovaikutuksessa toisiinsa, ilmaista asioita vapaasti ja tukea toistensa osallisuutta. (Karhuniemi, 2013, 72.)

Useimmat peruskoulut ovat päätyneet kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön kasvatuskumppanuuden periaatteella. Sekä koululla että kodilla on lasten kehityksen, kasvun ja oppimisen tukemiseen liittyvät toisiaan täydentävät tehtävät. Koti on lapsen tärkein kehitysympäristö, mutta sen ohella koulu on lasten kasvulle ja oppimiselle tärkeä kehitysympäristö. Koulu on myös merkittävä vaikuttaja, joka vastaa lasten opetuksesta ja heidän kasvatuksestaan kouluyhteisön jäsenenä. Vanhempien ja huoltajien tehtävänä on tukea lastensa tavoitteellista koulunkäyntiä ja opiskelua. Tällainen jaettu kasvatustehtävä muuttaa koulun vuorovaikutuskulttuuria. Kasvatuskumppanuudessa on tärkeää, että vanhempia ja ammattilaisia pidetään tasavertaisina mutta erilaisina lasten kasvun tuntijoina ja tukijoina. (Karhuniemi, 2013, 73; Lämsä, 2013, 54.)

Lämsän (2013) mukaan kodin ja koulun välisellä kumppanuudella on todettu olevan useita positiivisia vaikutuksia. Oppilaiden koulumenestys, kotitehtävien tekeminen ja yleinen koulutukseen asennoituminen muuttuvat myönteisempään suuntaan. On myös todettu, että kodin ja koulun kumppanuus vaikuttaa koulun ja luokan ilmapiiriin positiivisesti. (Lämsä, 2013, 54.) Myös Hirston (2001, 50) mukaan oppilaiden suoritusmotivaatio kasvaa vanhempien yhteistyöhön osallistumisen seurauksena. Kodin ja koulun myönteinen yhteistoiminnallinen ilmapiiri lisää myös ryhmän sisäisiä osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksia (Ijäs, 2013, 212). Kotien ja koulun kumppanuudella on myös ennalta ehkäisevä tehtävä, sillä hyvällä yhteistyöllä voidaan ehkäistä ongelmien syntymistä ja helpottaa niiden ratkaisemista. Kodin kanssa tapahtuva vuorovaikutus lisää ennen kaikkea opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa opetuksen suunnittelussa sekä toteuttamisessa huomioiden lapsen yksilölliset tarpeet ja edellytykset. Kasvatuskumppanuuden kautta vanhemmilta saatu tieto voi auttaa opettajaa myös lapsen erityisten tarpeiden

tunnistamisessa ja huomioimisessa. (Lämsä, 2013, 54.) Myös Metson (2004, 26) mukaan vanhempien, kodin ja perheen merkitys on todettu erittäin merkittäväksi ja tärkeäksi tekijäksi lasten koulunkäynnin tukemisessa.

3.1 Kasvatusvastuu ja kasvatuskumppanuus

Huoltajalla on ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 2016, 35). Vastuu lapsen kasvatuksesta on kuitenkin siirtynyt vaiivikkaa vanhemmilta yhteiskunnalle, eli päiväkodeille ja kouluille. Nykyään korostetaan ”koko kylä kasvattaa” -periaatetta, joka nyky-yhteiskunnassa ei enää määritä pelkästään asuinkylää, vaan myös esimerkiksi neuvola, lastensuojelu, lastenpsykiatria ja perusopetus kuuluvat tähän periaatteeseen. Myös muut uudenlaiset arkiset toimijat – kuten internet, televisio ja harrastukset – vaikuttavat lapsen kasvatuksen kenttään. (Rimpelä, 2013, 19.) Rimpelän (2013, 31) mukaan peruskoulun tehtäviä on rajattu siten, että koti kasvattaa, koulu opettaa ja sosiaali- ja terveystyöpalvelut hoitavat. Vain vanhemmat ovat vastuussa kotona tapahtuvasta kasvatuksesta. Opettaja puolestaan on suuremmissa vastuissa kouluaikana tapahtuvasta kasvatuksesta. Opettajat ja vanhemmat eivät voi kuitenkaan vetää selvää rajaa vastuihinsa, eikä työnjakoa voi sopia, vaan tarvitaan yhteistoimintaa. (Lämsä, 2013, 54.) Kasvatus perustuukin vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten tiiviiseen yhteistyöhön ja aitoon vuorovaikutukseen. Kasvatus ei ole pelkästään kasvattajan ja lapsen keskinäistä vuorovaikutusta, sillä kasvatus on rakennettu välillisesti yhteisön sosiaaliin ja sisäisiin rakenteisiin, eli kasvatusyhteisöön ja sen kasvatuskulttuuriin. (Nummenmaa, 2006, 23.)

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on vielä suhteellisen uutta suomalaisessa koulukulttuurissa, ja nykyajan vanhemmat eivät ole välttämättä omaksuneet omilta vanhemmiltaan perinnetietoa siitä, miten kodin ja koulun yhteistyötä olisi tehtävä. Vanhemmat innostuvat yhteistyöstä yleensä ensimmäisinä kouluvuosina, mutta pitkäjänteinen yhteistyön kehittäminen jää harvoille. Nykyisin kiire määrittää hyvin paljon sitä, kuinka paljon vanhemmilla on aikaa osallistua yhteistyöhön. (Launonen, Pohjola & Holma, 2004, 93 & 97.) Myös Hirston tutkimuksen (2001) mukaan kasvatuskumppanuuteen ja yhteistyöhön liitetään aikakysymykset ja resurssien puute. Vanhempien jäänti taka-alalle johtuu todennäköisesti ajan puutteesta ja työelämän joustamattomuudesta. Vanhemmat voivat myös ajatella, että heidän ei tarvitse olla toimijoita koulussa. (Hirsto, 2001, 122). Metson tutkimuksen (2004, 137) mukaan vanhemmuus on myös sukupuol-

littunutta, eli isät auttavat läksyissä, mutta jokapäiväinen kouluun liittyvien asioiden huolehtiminen, tiedottaminen ja keskustelu on äidin tehtävä. Kuitenkin olisi tärkeä, että vanhemmat – sekä äiti että isä – ikään kuin houkutellaan mukaan yhteistyöhön, jotta he ymmärtävät sen merkityksen. Kun vanhemmat huomaavat, että yhteistyöllä pystytään edistämään oppilaan hyvinvointia ja kannattelemaan perheen jaksamista, vanhemmat oivaltavat koulun ja kodin välisen yhteistyön merkityksen. (Launonen ym. 2004, 93 & 97.) Merkityksellinen yhteistyö saavutetaan tietynlaisen prosessin kautta. Prosessin ensimmäinen vaihe on yhteistyön aloitus ja tutustumisen vaihe. Seuraavassa vaiheessa ylläpidetään yhteistyötä. Viimeisessä vaiheessa se päätetään. Tärkein vaihe prosessissa on yhteistyön aloittamisen vaihe, sillä siihen panostettua ja aikaa käyttäen koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä tulee vakaa ja kestävä. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön, 2007, 18.)

2000-luvun alussa termi kasvatusyhteistyö on muuttunut kasvatuskumppanuuden termiksi. Kasvatuskumppanuutta on pohdittu eniten varhaiskasvatuksessa, vaikka kasvatuskumppanuus jatkuu koko oppivelvollisuusiän ajan. Kasvatuskumppanuus tarkoittaa sekä ihmisten että instituutioiden välistä vuorovaikutusta, eli yhteistä toimintaa lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Kasvatuskumppanuus on epävirallista, yhteisymmärrykseen pyrkivää, vanhempien asenteita, pyrkimyksiä ja arvoja arvostavaa ammattilaistoimintaa. Kasvatuskumppanuudessa on tärkeää molemminpuolinen luottamus ja sitoutuminen sekä keskinäinen kunnioitus. (Lämsä, 2013, 50–51; Rimpelä, 2013, 31.) Myös Karilan (2006, 93) mukaan kasvatuskumppanuus perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen, sekä siihen, että vanhemmilla ja ammattikasvattajilla on yhteisiä tavoitteita lapsen kasvatuksessa. Lapsen kehitystä tukeva kokonaisuus olisi rakennettava siten, että eri toimijat ovat yhteistyössä, mutta kuitenkin niin että vanhemmilla on mahdollisuus olla koko ajan mukana ja ohjata kyseisen kokonaisuuden muotoutumista. (Rimpelä, 2013, 32.) Kasvatuskumppanuuden idea onkin siinä, että yhdessä opettajat ja vanhemmat etsivät ja luovat molemminpuolisen tiedonvaihdon kulttuurin (Kaskela & Kekkonen, 2006, 26). Tärkeää on kuitenkin huomioida, että osapuolet kykenevät tehokkaaseen neuvotteluun ja tietävät kenellä on lopullinen päätöksentekovastuu (Kekkonen, 2012, 59).

Kasvatuskumppanuusajattelu painottaa vanhempien aikaisempaa laajempaa osallisuutta ja osallistumista. Kunnioituksen, kuulemisen, luottamuksen ja dialogisuuden periaatteet ohjaavat kasvatuskumppanuuden vuorovaikutusta. Erityistä huomiota tulee osoittaa siihen, miten vanhemman lasta koskeva tietämys, käsitykset, näkemykset ja ratkaisuehdotukset tulevat kuuluisiksi, vastaanotetuiksi ja keskustelluiksi vuoropuhelussa kasvatuksen ammattilaisen kanssa.

Vanhemmilla on omaa lastaan koskevaa tietoa ja asiantuntijuutta, joka on aivan erilaista laadultaan, kuin esimerkiksi luokanopettajan tieto. (Lämsä, 2013, 51.) Myös Kaskelan ja Kekkonen (2006, 19) sekä Saloviidan (2009, 61) mukaan täytyy kiinnittää huomiota siihen, että vanhemman oman lapsen tuntemus tulee kuulluksi, vastaanotetuksi, keskustelluksi ja arvioituksi vuoropuhelussa kasvatusalan ammattilaisen kanssa, ja vanhemmat ymmärtävät yhteistyöhön osallistumisen tärkeäksi asiaksi. Vanhempien ja opettajan vuorovaikutussuhde muodostaakin eräänlaisen rajapinnan, jossa julkisten kasvatusinstituutioiden ja perheen lasta, lapsuutta ja kasvatusta koskevat käytännöt ja ajattelutavat kohtaavat (Karila, 2006, 95). Kasvatuskumppanuuden avulla voidaan selvittää oppilaan opiskeluun, oppimisvaikeuksiin, terveyteen, vahvuuksiin, koulukiusaamiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä. Opettaja ja vanhemmat yhdessä pohtivat ja sopivat toiminnasta esimerkiksi edellä mainittuihin oppilaan asioihin. Ongelmiin voidaan tarttua nopeasti, kun vanhemmat ja opettaja oppivat toimimaan yhdessä. Yhteistyö ja kasvatuskumppanuus eivät kuitenkaan ole pelkkää ongelmien ratkomista. Kasvatuskumppanuus luo myös sosiaalista verkostoa, yhteisöllistä tukea ja luottamusta. Kun oppilailla ja vanhemmilla on kouluyhteisössä myönteisiä sosiaalisia suhteita, koulun sosiaalisesta pääomasta tulee rikkaampi. (Launonen ym. 2004, 95.)

Kuitenkin Metson (2004) sekä Lehtolaisen (2008) tutkimuksen mukaan vanhempien ja opettajien välinen yhteydenpito rakentui käytännössä usein oppilaan ongelmien ja vaikeuksien ympärille ja hyvin negatiivisessa sävyssä. Koulusta otetaan yhteyttä oppilaan vanhempiin vain silloin, kun opettajilla oli ongelmia oppilaan kanssa. (Lehtolainen, 2008, 360; Metso, 2004, 126.) Kasvatuskumppanuuteen ja sen vuorovaikutukseen tulisi liittää vahvasti voimaautuminen, kuuntelu, jaettu oppiminen, refleктоiva palaute, huolenpito, yksilöllisyys ja hienotunteisuus, eikä negatiivisuus ja vain ongelmista puhuminen (Kekkonen, 2012, 59). Kaiken kaikkiaan kasvatuskumppanuudessa on kyse vanhempien ja ammattilaisten tasavertaisesta ja aidosta kohtaamisesta sekä vuoropuhelusta, jossa yhdistyvät sekä ammattilaisten asiantuntemus ja osaaminen, että vanhemman oman lapsen tuntemus lapsen hyvinvointia ja kehitystä tukevalla tavalla. (Lämsä, 2013, 51.)

Kasvatusyhteisöjen ja kasvatuskumppanuuden painottaminen ei kuitenkaan tarkoita kotikasvatuksen väheksymistä tai kasvatusvastuun siirtämistä kokonaan vanhemmilta muille toimijoille. Kasvatuskumppanuuden tärkeimpiä tavoitteita on tukea vanhempia. (Rimpelä, 2013, 46.) Kyse onkin vuorovaikutuksesta ja yhdessä toimimisesta, jotta saavutetaan yhteiset kasvatustavoitteet. Näkökulmien yhdistäminen mahdollistaa kasvatuskumppanuudessa sen, että sekä vanhemmat että opettaja voivat saada laajemman, monipuolisemman ja syvemmän käsityksen lapsesta ja

hänen tavoistaan toimia. (Lämsä, 2013, 49 & 59.) Kasvatuskumppanuuden päätavoite onkin yhdistää vanhempien asiantuntijuus ja tieto lapsesta sekä opettajan asiantuntemus ja kokemukset lapsen hyvinvointia ja kehitystä palvelevalla tavalla (Kekkonen, 2012, 42). Kasvatuskumppanuuden ja yhteistyön lähtökohtana on vanhempien kiinnostus ja aktiivinen toimiminen koulun kanssa. Tällainen toteutuminen, joka johtaa lapsen toiminnan ja pärjäämisen tukemiseen, onkin kasvatuskumppanuuden tavoite. (Alasuutari, 2003, 91.) Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on syventää hiljalleen vanhempien ja kasvattajien kohtaamisia (Kaskela & Kekkonen, 2006, 17). Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on myös se, että suurin osa arjen haasteista voidaan kohdata ja ratkaista siellä, missä lapset ja nuoret muutenkin ovat. Tavoitteena kasvatuskumppanuudella on aito vuorovaikutus myös lapsen ja aikuisen välillä. Tällöin myös arkinen elämä on sujuvampaa ja turvallisempaa lapsille ja nuorille. Jokaisella lapsella tulisi olla tukeaan kokonainen kasvattajien verkosto, joka luo lapsille turvallisen kasvuympäristön ja tukee lasten vanhempia ja kasvattajia heidän kasvatustehtävissään. Kasvatuskumppanuus ja sen päätavoitteet voidaan jakaa kolmeen kategoriaan, jotka sisältävät edellä mainittuja muita kasvatuskumppanuuden tavoitteita. Alla oleva kuvio 1 osoittaa sen, että kasvatuskumppanuuden tavoitteena on tukea lasten ja nuorten tervettä ja tasapainoista kasvua ja kehitystä, koteja niiden kasvatustehtävässä, sekä opettajia kasvatustyössä. (Lämsä, 2013, 52 & 63.)



Kuvio 1. Kasvatuskumppanuuden päätavoitteet

Kasvatuskumppanuus voidaan parhaimmillaan nähdä voimavarana sekä opettajalle että vanhemmille. Voimavaran voi nähdä koulun arjessa silloin, kun vanhemmat, opettaja ja oppilaat keskustelevat yhdessä luokan tavoitteista ja toiminnasta. Vanhemmat antavat hyväksyntää ja tukevat toisia vanhempia, mutta myös luokanopettajaa. Kasvatuskumppanuus syvenee, kun sekä vanhemmat että opettaja uskovat siihen. Se ei ole myöskään itsestäänselvyys. Kasvatuskumppanuuden onnistuminen vaatii vanhemmilta luottamusta opettajiin ja kouluun sekä halua rakentaa onnistunut vuorovaikutus toisen osapuolen kanssa. Onnistuessaan kasvatuskumppanuus – opettajien ja vanhempien sitoutunut, tietoinen yhteistyö – on suuri voimavara. (Ijäs, 2013, 218 & 221.)

3.2 Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys lapsen kehitykselle

Lapset kasvavat kulttuurin kehityksen tuloksena syntyneissä ympäristöissä ja yhteisöissä. Lapsia rohkaistaan olemaan vuorovaikutuksessa etenkin kokeneempien kulttuuristen toimijoiden kanssa. Vuorovaikutuksen tulisi perustua puhumiseen, käyttäytymiseen ja ajatteluun. (Nummenmaa, 2006, 22.) Tiivistettynä ihmiseksi kehitytään vuorovaikutuksessa fyysisen ympäristön ja toisten ihmisen kanssa (Rimpelä, 2013, 27). Vanhempien ja opettajan keskinäinen vuorovaikutus on kumppanuutta, jossa sekä vanhemmat että opettaja toimivat yhteistyössä lapsen edun mukaisesti (Bronfenbrenner, 1979, 226). Sen vuoksi vuorovaikutusta on tärkeä käsitellä lapsen kehityksen näkökulmasta, kun puhutaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta sekä opettajan ja vanhemman välisestä kasvatuskumppanuudesta.

Urie Bronfenbrenner on kehittänyt ekologisen systeemiteorian, jonka mukaan ihmisen kehitys on elinikäistä ja kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Bronfenbrennerin teoria antaa tieteellisesti perustellun sisällön ”koko kylä kasvattaa” -ajatukselle. Ekologiseen systeemiteoriaan sisältyy neljä sisäkkäistä osasysteemiä: mikrosysteemi, mesosysteemi, eksosysteemi ja makrosysteemi. Näiden lisäksi ekologisessa systeemiteoriassa on kronosysteemi, jossa muut osasysteemit ajatellaan olevan yhteydessä aikaan ja ihmisen elämäntilanteeseen. (Bronfenbrenner, 1997, 236 & 263–267; Rimpelä, 2013, 27–29.) Bronfenbrennerin teoriassa oleellisin asia on vahva ympäristön ja yksilön välinen vuorovaikutus ja tilanteen, ajan ja kontekstin huomioiminen. Edellä mainitut asiat ovat oleellisia yksilön oppimisprosessien kannalta. Oppiminen nousee myös keskeiseen asemaan, kun ajatellaan opettajien näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa maailmankuvan oppimisympäristön kannalta. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä voidaankin tarkastella Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaan lapsen kannalta

erilaisten sosiaalisten ympäristöjen välisenä yhteistyönä. Lapsi on osana mikrosysteemissään vuorovaikuttaen systeemien ihmisten ja objektien kanssa. (Hirsto, 2001, 28 & 38.). Mesosysteemi on systeemeistä tärkeä lapsen kehitykselle, sillä esimerkiksi lapsen lukemaan oppiminen voi olla yhtä paljon riippuvainen opetuksen laadusta kuin kodin ja koulun välillä vallitsevista suhteista (Puroila & Karila, 2001, 209).

Kun keskustellaan lapsen kehityksestä ja kasvatuksesta, tulisi nostaa esiin ekologisen systeemitorian kaikki tärkeät toimijat, tasot ja ulottuvuudet. Opettajan ja vanhemman välisessä yhteisessä ymmärryksessä helpompaa olisi käyttää termiä kehitysyhteisö. Kehitysyhteisöt ovat kytköksissä toisiinsa, ja lapsi kehittyy juuri näissä rinnakkaisissa kehitysyhteisöissä. Lapsen kasvua ja kehitystä tukeva tärkein kehitysyhteisö on perhe. Sen rinnalla ovat päivähoiton, koulun, asuinalueen, harrastuksien ja median kehitysyhteisöt. (Rimpelä, 2013, 29–30.) Bronfenbrennerin teorian mikrosysteemitasolla keskeistä kasvatusyhteistyössä on kasvatuksellinen vuorovaikutus sekä vuorovaikutuksessa mukana olevien henkilöiden ominaisuudet. Kasvatusyhteistyössä toimintaan vaikuttavat osapuolien persoonallisuus ja temperamentti. Vuorovaikutukseen osallistuvien henkilöiden ominaisuuksiin perustuu se, millaiseksi vuorovaikutuksen luonne muokkautuu. Kasvatusyhteistyö mesosysteemitasolla muovautuu käyttäytymisjärjestelmien ja kasvatuskulttuurien mukaan. (Puroila & Karila, 2001, 222–223.) Jokainen vuorovaikutussuhde on ainutlaatuinen, ja se muokkautuu sekä koulun että kodin kasvatuskulttuurin ja käyttäytymisjärjestelmien mukaan.

3.3 Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön edellytyksiä

Opettajan työnkuva on muuttunut ja opettaja ei voi enää vain opettaa. Opettajan tehtävänä on myös tukea lapsen kasvua, ohjata, kasvattaa ja tehdä yhteistyötä perheiden kanssa. Yhteistoiminta opettajan ja vanhempien välillä ei ole aina helppoa. Jos opettaja tiedottaa yksipuolisesti kodeille asioista, se ei riitä nykyopettajalta, vaan kodin kanssa on oltava vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa. Opettajan ja vanhempien tulee asettaa yhteisiä tavoitteita, joihin pyritään yhteisvoimin. Tärkeimpänä tavoitteena on se, että tunnistetaan yhdessä lapsen yksilölliset tarpeet ja sovitaan yhteiset toimintaperiaatteet kehityksen tukemiseksi kaikille yhteisistä ja yleisistä tavoitteista tinkimättä. Kuitenkaan kaikissa kasvatuskumppanuussuhteissa ei ole yhtä helppoa edes löytää yhteisymmärrystä näistä tavoitteista, jolloin lapsen on ne vaikea myöskin saavuttaa. (Lämsä, 2013, 56.)

Vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä opettajien toimintaa ohjaavat erilaiset käsitykset ja tulkinnat. Vastavuoroisuutta korostetaan kasvatuskumppanuudessa, mutta silti opettajalla on suurempi vastuu vastavuoroisuuden onnistumisesta. Ammattilaisena opettajan on luotava oikeanlaiset puitteet onnistuneelle kasvatuskumppanuudelle. Vanhempien ajatukset kasvatuskumppanuudesta vaihtelevat omien kokemusten ja ajatusten mukaisesti. Vanhempien välillä näkee eroja erityisesti siinä, millä intensiteetillä he ovat valmiita rakentamaan hyvää kasvatuskumppanuutta opettajan kanssa. (Karila, 2006, 96.) Metson tutkimuksen (2004, 81) mukaan koulun näkökulmasta hyvä vanhempi on kiinnostunut lapsensa koulunkäynnistä, yhteistyöhaluinen ja -kykyinen, sekä vastuuta kantava koulutyön taustatukija. Ijäksen (2013, 212) mukaan sekä kodin että koulun tulee luopua passiivisuutta ylläpitävistä vanhoista rooleista ja esteistä, jotta kummatkin osapuolet pystyvät todelliseen vuorovaikutukseen ja avoimeen keskusteluun. Opettajien ja vanhempien pitää päästää irti myös omista ennakkosetelmistään ja ennakkokäsityksistään. Vanhemmilta ja opettajilta edellytetään aivan uudenlaisia taitoja ja ymmärrystä avointa ja toimivaa kasvatuskumppanuutta varten. Jos kaikki edellä mainitut asiat toteutuvat käytännössä, perinteiset kodin ja koulun väliset yhteistyömallit ovat historiaa. (Ijäs, 2013, 212.)

Vaikka opettajan ja vanhempien näkemykset ja ajatukset poikkeavaisivat, onnistuneessa vuorovaikutuksessa empatialla on tärkeä tehtävä. Empaattisuus on synonyymi myötätunnolle, joka auttaa asettumaan toisen ihmisen asemaan, tilanteeseen tai tunteisiin sekä kokemaan asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Empatiassa on kysymys opettajan kyvystä rekisteröidä ja reagoida joko oppilaan tai vanhemman tunneviestiin. Opettaja tulkitsee empatiassa vanhemman kokemuksia ja viestejä omien elämäkokemusten ja muistojen, osaamisen ja tiedon sekä erinäisten havaintojen yhteisprosessissa. (Kekkonen, 2012, 58.) Opettajan tulee olla empatiakykyinen erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa täytyy olla rehellinen vanhemmille, mutta ei saa loukata heidän tunteitaan. Opettajan rehellisyys on tärkeää, jottei liian ympäröivästä puheesta synny väärinkäsityksiä. (Cantell, 2011, 263 & 267).

Myös opettajissa on erilaisia persoonia ja heillä on erilaisia tapoja viestiä. Opettajan henkilökohtaiset piirteet eivät kuitenkaan saa olla este muodostaa kasvatuskumppanuussuhdetta. Opettajalla on aina ammattilaisena vastuu vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutustaidoista, oman toiminnan reflektoinnista ja yhteisen ymmärryksen etsimisestä rakentuu kasvatuskumppanuuteen tarvittava opettajan ammattitaito. Opettajalla on ammattilaisena myös vastuu lapseen liittyvien havaintojen, tiedon ja kokemusten esittämisestä asiallisesti ja perheitä kunnioittaen, ymmärtää vanhemman ja lapsen ainutkertaista suhdetta, sekä rakentaa tietoista siltaa erilaisten kasvatuksellisten näkemysten välille. On huomioitava, että opettaja tuo kasvatuskumppanuudessa esille

oman osaamisensa, tietonsa, taitonsa ja ymmärryksensä. (Lämsä, 2013, 57–58.) Opettajalla tulisi olla myös kosketus sisäiseen maailmaansa, jotta dialoginen kasvatuskumppanuus voi onnistua. Ammatilliseen tietoisuuteen liittyy se, että opettaja erottaa oman elämäntarinansa vanhempien lukuisista elämäntarinoista; ei pelkästään tiedollisella tasolla, vaan myös emotionaalilla tasolla. Oman elämäntarinan emotionaalinen eriyttäminen helpottaa kuulemaan kunioittavasti sellaisiakin tarinoita, jotka eivät välttämättä kohtaa opettajan omia arvoja tai asenteita. (Kaskela & Kekkonen, 2006, 38.) Myös Luukkaisen (2005, 132) mukaan opettajien tulisi olla reflektiivisiä ja kriittisiä arvioimaan omia asenteita ja kommunikointitapoja, jotta se voisi helpottaa yhteistyön onnistumista. Kasvatuksen arvot muodostavatkin kasvatuskulttuurin ytimen. Suhteellisen pysyvät arvot ohjaavat opettajan valintoja ja preferenssejä. Arvot voivat ohjata toimintaa myös siten, että opettaja ei ole tietoinen siitä. Kasvattajien yhteisön vuorovaikutuksen ja kasvatustoiminnan kannalta on tarpeellista tietää, kuinka yhteisö jakaa tulkinnat hyvästä kasvatuksesta ja kasvatuksesta hyvään. (Nummenmaa, 2006, 24–25.)

Unhola (2012, 27) antaa konkreettisia esimerkkejä, kuinka muodostaa hyvät edellytykset kasvatuskumppanuudelle: viestintä on positiivista, kynnys yhteydenottoon pidetään matalana, huoltajilta pyydetään aina suostumus, sekä huoltajia tulee aina kuulla ensin. Kasvatuskumppanuus on helppoa ja haasteita ei välttämättä ilmene, jos opettaja ja vanhemmat käsittelevät yhdessä myös tavanomaisia sekä myönteisiä lapsen asioita, eikä yhteyttä oteta aina kun ongelmat ilmenevät (Lämsä, 2013, 59). Myös Alasuutarin (2003, 91) mukaan opettaja on yhteydessä vanhempiin valitettavan usein vain tilanteissa, joissa tuleva tapaaminen tarkoittaa vanhemmille kielteisiä uutisia lapsen koulunkäynnistä. Vanhemmat odottavat, että opettaja ottaa yhteyttä heihin ja keskustele heidän kanssaan myös vanhemmuuteen liittyvistä asioista. Vanhemmille on tärkeää, että opettaja tervehtii ja kohtaa heidät yhtä miellyttävästi kuin lapsen. Vanhemmat odottavat, että opettaja kertoo lapsen kokemuksista ja tekemisistä avoimesti. Vanhempien mielestä opettajien tulisi myös reagoida herkästi siihen mitä vanhemmat ajattelevat lapsestaan. Tärkeintä vanhempien mielestä on, että heidän vanhemmuustaitojaan ei saa arvostella. Kuitenkin enemmän huolta aiheuttaa se, jos opettajan ja vanhemman välinen kasvatuskumppanuus ei onnistu. (Raikes & Edwards, 2009, 50–52.) Lehtolaisen tutkimuksen (2008, 367) mukaan opettajat arvelevat vanhempien pelkäävän omaa tietämättömyyttään verrattuna opettajan ammattitaitoon, sekä vanhemmat puolestaan ajattelevat, että opettajat tuomitsevat heidät virheistään.

3.4 Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön haasteita

Jotta vanhempien ajatukset ja näkemykset tulevat kuulluksi ja otetuksi huomioon, kasvatusalan ammattilaisen haasteena on irrottautua omasta elämästä tai työhistoriasta nousevista näkemyksistä ja ennakoivista mielikuvista. Kasvattajan tehtävänä onkin ottaa vanhempien oma, kokemuksellinen tieto vuorovaikutteisen keskustelun pohjaksi, jotta vanhempien puhe lapsesta tulee kuulluksi, vastaanotetuksi ja arvostetuksi. Jotta opettaja voi olla kasvatuskumppanuussuhteessa vanhempiin ja dialogisessa kasvatussuhteessa lapseen, opettajalla on tarpeen olla valmiutta kuunnella ja ymmärtää sitä kasvatuksellista sukupolvista perinnettä, joka ilmenee hänen omassa kasvuhistoriassaan, mielikuvissaan, uskomuksissaan ja kasvatuskäsitteissään. (Kaskela & Kekkonen, 2006, 28.)

Vanhempien ajatukset ja näkemykset tulee ottaa huomioon myös tilanteissa, joissa kohdataan esimerkiksi ongelmakäyttäytyvä lapsi ja sen vanhemmat. Opettajan ja vanhempien tulkinnat voivat kohdata hyvin heikosti toisensa. Tällaisessa tilanteessa opettaja voi pahimmillaan luoda käsityksen, että lapsen sijasta perhe on yhteistyön kohde. Opettaja voi helposti ajatella, että ongelmalapsen ongelmien syynä on huono vanhempi tai perhe. Kriittisen arvioinnin vuoksi kasvatuksen ammattilainen asettuu valta- tai auktoriteettiasemaan vanhempaan nähden, jolloin suljetaan pois mahdollisuus rinnakkaiseen suhteeseen, yhteiseen keskusteluun lapsen asioista ja tasavertaiseen kasvatuskumppanuuteen. Opettajan tulisi suhtautua arvostavasti ja hyväksyä vanhemman näkökulmasta lapsen tilannetta, jotta vanhempi ei tulkitse tilannetta syytökseksi tai itseensä kohdistuvaksi kritiikiksi. Edellytys onnistuneelle kasvatuskumppanuudelle on myös se, että yhteistyö rakentuu vanhemman näkökulmasta tasavertaiseksi. (Alasuutari, 2003, 111–114.) Varsinkin vanhempien tulee ymmärtää, että yhteistyön lähtökohtana on se, että koulu ja koti haluavat kummatkin hyvää lapselle ja pyrkivät edistämään hänen oppimistaan (Luukkainen, 2005, 132).

Opettajan ja vanhempien on etsittävä ja löydettävä yhteinen kieli, jota molemmat puhuvat ja ymmärtävät, jotta yhteistoiminta voi onnistua. Tärkeää on löytää yhteinen kieli ennen kuin ilmenee ongelmia. Keskinäistä luottamusta edesauttaa toisen osapuolen tunteminen, kun tuttuun henkilöön on helpompi ottaa tarvittaessa yhteyttä. Yhteinen kieli tarkoittaa yhteisten tavoitteiden löytämistä myös konkreettista kielen käyttöä ymmärrettävällä tavalla. Opettajan tulee huomioida, ettei käytä suuria määriä pedagogisia käsitteitä tai ammattitermejä, sillä vanhemman voi olla vaikea ymmärtää mistä opettaja puhuu. Myös varsinkin tilanteissa, joissa ei olla kas-

vokkain, tulee huomioida vuorovaikutuksen tyyli, jotta vältetään väärinkäsityksiltä. Kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa sanattomalla viestinnällä on suuri merkitys, sillä ilmeet, eleet ja äänensävyt puhuvat omaa kieltään. (Lämsä, 2013, 57; Saloviita, 2009, 61; Unhola, 2012, 5 & 7.) Vuorovaikutusammattissa joutuu kommunikoidaan toisten ihmisten kanssa erilaisilla tasoilla. Kommunikaatiosta puhetta on alle kymmenesosa, ja muu viestintä on oheisviestintää, joka on melkein kokonaan tiedostamatonta. Erityisesti tiedostamattomasti lähetettyjen viestien tulkinta riippuu täysin toisen henkilön omista kokemuksista. (Kiesiläinen, 1998, 37.) Toisaalta tarkasteltaessa vanhempaintapaamisten sosiaalisia kieliä, voidaan huomata, että keskustelun kuluessa vanhemmat siirtyvät kodin kielestä koulun sosiaalisen kieleen. Tämän vuoksi voidaan ajatella, että vanhemmat tekevät yhteistyössä suuremman työn ja ovat siten joustavampia kuin opettajat. (Alasuutari, 2003, 90.)

Koulun haasteena on huomioida erilaiset perheet, sillä vanhemmat muodostavat koko yhteiskunnan kirjon pienoiskoossa. Vanhemmat ovat eri ammanteista, sosiaaliryhmistä, kulttuureista, uskontokunnista, sekä seksuaalisuuntauksien ja poliittisten suuntauksien edustajista, joiden aktiivisuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä vaihtelee omien kokemusten, elämäntilanteen ja luonteenpiirteiden mukaan. On valitettavaa, että viestintä ja vuorovaikutus uusperheiden, eri osoitteissa asuvien huoltajien, monikulttuuristen perheiden ja vaikeassa elämäntilanteessa olevien vanhempien kanssa edellyttää opettajalta tavallista enemmän aikaa ja paneutumista. (Unhola, 2012, 6.)

Varsinkin monikulttuuriset perheet tuovat kasvatuskumppanuuteen ja sen viestintään omanlaisia haasteita. Eri maissa pidetään hyvin eri tavalla yhteyttä koulusta kotiin ja toisin päin. Myös itse koulujärjestelmät, opettajan ja oppilaan roolit sekä opetusmenetelmät vaihtelevat maittain. Onkin tärkeää, että maahanmuuttajataustaisille vanhemmille annetaan tietoa suomalaisesta koulusta, oppilaan arvioinnista, opetusmenetelmistä sekä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa käytettävästä oppilaan omasta opinto-ohjelmasta. Erityisen tärkeää on, että opettaja huolehtii tiedonkulun kotiin: Onko kotona mahdollisuus käyttää esimerkiksi sähköistä järjestelmää, kuten vaikka Wilmaa? Jotta maahanmuuttajaperheen, joka ei puhu yhteistä kieltä opettajan kanssa, ja opettajan välinen vuorovaikutus on onnistunutta ja aitoa, täytyy käyttää tulkkiä. (Unhola, 2012, 34–35.) Monikulttuuristen perheiden kanssa on huomioitava myös se, että vanhempi kykenisi auttamaan lastaan kotiläksyissä, sillä vanhempien tehtävänä on edistää lapsen oppimista kotona kotitehtävissä avustaen, lukien lapselle tai lapsen kanssa sekä ohjaten lastaan kognitiivisten taitojen oppimisessa. Lapsi oppii paljon myös kodin vuorovaikutusympäristössä,

jolloin myös vanhempien tulisi tiedostaa millaisen oppimisympäristön he toiminnallaan mahdollistavat lapselle. (Hirsto, 2001, 47.)

Vanhemmissakin on eroja ja vanhemmilla on eroavaisuuksia siinä, miten suhtautua lastensa kasvatukseen ja koulunkäyntiin. Opettaja joutuu usein miettimään, onko jonkun vanhemman passiivisuus kykenemättömyyttä hoitaa lasten asioita vai halua antaa opettajalle työrauha. Opettaja joutuu myös pohtimaan, onko jonkun vanhemman aktiivisuus jo liiallista. Opettajat kokevat, että vanhempien joukossa ääripäät, eli liiallinen innokkuus ja vaativuus sekä toisaalta vetäytyminen ja välinpitämättömyys, ovat vahvistuneet. Yhteistyö on erittäin vaikeaa välinpitämättömien vanhempien kanssa. Monet välinpitämättömät vanhemmat ajattelevat, että koulu on lapsen vastuulla ja ei ole heidän asiansa hoitaa kouluun liittyviä asioita, varsinkaan yhteistyössä opettajan kanssa. Opettajia myös pelottavat vanhemmat, jotka painottavat tuntevansa oikeutensa ja lainsäädännön. Opettajista liiallinen vanhempien aktiivisuus tuntuu tunkeutumiselta opettajan reviirille, ja vaikka vanhemman aikomus olisi hyvä, kokee opettaja, ettei hänen asiantuntemukseen luoteta. On myös vanhempia, jotka puuttuvat moniin asioihin, kuten opetukseen, ruokailuihin tai vaikkapa opettajan käytökseen, jolloin yhteistyö ja yhteisymmärrys voi olla vaikeaa. Harvoin vuorovaikutustilanteet voivat epäonnistua pahasti ja lapsen vanhempi käyttäytyy fyysisesti väkivaltaisesti opettajaa kohtaan. Onkin tärkeää, että konfliktitilannetta vanhempien kanssa ei jätetä huomioimatta, vaan sen käsittelyyn palataan myöhemmin. (Cantell, 2011, 174–185 & 205.)

Jotkut vanhemmat voivat puolestaan tulla hyviksi ystäviksi opettajien kanssa, mutta se ei ole välttämätöntä hyvälle kasvatuskumppanuudelle (Raikes & Edwards, 2009, 50). Sosiaalisen median käytön ja kasvatuskumppanuuden yhdistäminen ei ole aivan ongelmatonta opettajan näkökulmasta. Esimerkiksi Facebookissa, Instagramissa tai Snapchatissa yksityisyyden ja työelämän rajat saattavat hämärtyä ja siitä voi seurata helposti ongelmia. Sosiaalisen median ”kaverisuhteista” tulee olla tarkkana, ja opettajan tulee miettiä, hyväksyykö kaveriksi tai seuraajaksi esimerkiksi oppilaan vanhempia vai ei. (Unhola, 2012, 20.)

Kasvatuskumppanuuden merkitys näkyy varsinkin sellaisessa tilanteessa, jossa vanhemmat eivät syystä tai toisesta osaa tai jaksa tukea riittävästi lastaan. Tällaisissa tilanteissa muiden kehitysyhteisöjen tulisi olla valmiita ottamaan suuremman vastuun kasvatuskumppanuudesta. Lapsi voi myös jäädä useiden kehitysyhteisöjen välitiloihin, jos kasvatuskumppanuus ei toimi. Tällöin lasta ei kohdata tai tueta aidossa vuorovaikutuksessa. (Rimpelä, 2013, 31–32.) Useimmissa perheissä voi puolestaan olla tilapäisiä vaikeuksia, kuten vauvan syntyminen tai työkiireet, tai

pitkäaikaisia ongelmia, kuten työttömyys ja mielenterveysongelmat, jolloin vanhempien mahdollisuudet omistautua lapsen kouluasioille ovat rajalliset. Koulun tulisi tukea perheitä antamalla tietoa mahdollisista palveluista ja huomioida perheen vaikeudet, vaikkakaan opettaja ei ole ensisijaisesti sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija. (Cantell, 2011, 201; Saloviita, 2009, 63.) Hirston (2001) tutkimuksen mukaan opettaja välittää usein ja paljon informaatiota koulusta kotiin ja näyttää olevan jonkinlainen tuki ja kuuntelija ongelmaisille vanhemmille. Opettajat sen sijaan käyttivät suhteellisen harvoin sellaisia yhteistyömuotoja, joissa opettajat näkevät itsensä jollakin tavalla vanhemmuuden tukijoina. (Hirsto, 2001, 122.)

Opettajan ei kuitenkaan täydy jaksaa loputtomiin yrittää yhteistyötä ja kehittää kasvatuskumppanuutta lapsen vanhempien kanssa. Opettajan kannattaa yrittää viestiä kotiin aluksi usealla tavalla, sekä suullisesti että kirjallisesti, sillä jokaiseen perheeseen tulisi saada jonkinlainen kontakti. Jos yhteydenpito takkuaa, opettaja voi harkita myös kotikäyntiä, vaikkakaan ne eivät ole kovin tavallisia Suomessa. Tällöin myös vanhempi voi tajuta sen, että kyse on tarpeellisesti keskustelusta, kun opettaja on tullut kotiin asti käymään. Kuitenkaan jos mikään keino ei auta, opettajan on hyvä tiedostaa, että lopulta opettaja ei ole vastuussa siitä, miten vanhemmat toimivat. Opettajan tulee ajatella, että hän on tehnyt parhaansa, jos vanhempia ei monista yrityksistä huolimatta kiinnosta osallistua yhteistyöhön. (Cantell, 2011, 215–218.)

3.5 Kodin ja koulun yhteistyö vastavalmistuneen opettajan näkökulmasta

Vastavalmistuneella luokanopettajalla on paljon jännitettävää, kun ensimmäinen opetusvuosi käynnistyy. Vastavalmistuneelle opettajalle kouluun tutustuminen on vaativaa ja uudessa koulussa on aina uudet toimintatavat. Kuitenkin hyvät kokemukset kouluista sekä henkilökunnan ystävällisyys ja avuliaisuus helpottavat työn sujumista ja voivat olla merkittävä sysäys uran jatkumiselle. (Cantell, 2011, 74–81.) Blombergin (2008) tutkimuksen mukaan vastavalmistuneet opettajat kokivat vanhempien kasvatuskäytäntöjen enemmän vaikeuttavan, kuin tukevan, opettajien kasvatustyötä koulussa. Vastavalmistuneita opettajia vihastutti erityisesti se, kun perheet eivät suhtautuneet tarpeeksi vakavasti koulun alkamis- ja päättymisaikoihin. Vastavalmistuneet opettajat toivoisivat vanhemmilta ohjaavaa kasvatusotetta, jotta lapset oppisivat esimerkiksi erottamaan syy- ja seuraussuhteita. Heitä harmittaa myös se, että perheiden elämää ohjaa materiaaliset arvot ja se näyttäytyy ongelmina koulussa. Esimerkiksi vaikeuksia aiheuttaa se, jos lapsi on saanut pelata kotonaan K18-pelejä. Vastavalmistuneet opettajat ovat kuitenkin herkästi kotiin yhteydessä esimerkiksi edellä mainituissa tilanteissa. Mielekkäin yhteistyön muoto

onkin vanhempain vartit, jossa pystyy tapaamaan vanhemman henkilökohtaisesti. Vaikka kodin kanssa tehtävä yhteistyö vie paljon aikaa, vastavalmistuneet opettajat kokevat, että parasta lapsen kannalta on vilkas ja läheinen yhteistyö kodin kanssa. Tutkimuksen mukaan vastavalmistuneilla opettajilla oli runsaasti ärsyttäviä tai työtä kuormittavia yhteistyöhön liittyviä asioita, mutta heillä oli kuitenkin hyvin myönteinen ja ymmärtävä asenne yhteistyötä kohtaan. (Blomberg, 2008, 142–143 & 145–146.)

Nuoresta ja vastavalmistuneesta opettajasta voi tuntua vanhempien kohtaaminen pelottavalta, sillä vanhemmat voivat olla useita kymmeniä vuosia vanhempia. Vuorovaikutustilanne voi olla varsin latautunut, kun nuorella vastavalmistuneella opettajalla on opettajan auktoriteettiasema vastassa reilusti vanhempaan oppilaan äitiin tai isään. Nuoria opettajia usein mietityttää se, miten vanhemmat suhtautuvat nuoreen ja vastavalmistuneeseen opettajaan. (Cantell, 2011, 283.) Myös Estolan ym. tutkimuksen (2010) mukaan vanhempien kohtaaminen on yksi vaikeimmista opettajan tehtävistä ja tutkimukseen osallistuneet vastavalmistuneet opettajat olivatkin aluksi jännittäneet vanhempien kohtaamista, sillä he olivat kokeneet epävarmuutta ja pelänneet, että vanhemmat näkevät heidät hyvin kokemattomina. Tutkimuksen mukaan osa vastavalmistuneista opettajista olikin kokenut jonkinlaista vähättelyä vanhemmilta. Vanhemmat eivät kuitenkaan osoittaneet suoraan epäilyjä vastavalmistuneiden opettajien ammattitaidosta. (Estola ym. 2010, 70–71.)

Vastavalmistuneella luokanopettajalla voi siis olla haasteita kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, sillä opettajankoulutus antaa vain vähän valmiuksia erilaisten vanhempien kohtaamiseen konkreettisissa tilanteissa. Moni vastavalmistunut luokanopettaja kokeekin, ettei hänellä ole riittävästi osaamista kohdata vanhempia ja heidän kaikenlaisia huolia, vaatimuksia ja toiveita. Opettajankoulutuksessa ei ole nuorten luokanopettajien mukaan käsitelty riittävästi kodin ja koulun yhteistyötä tai vuorovaikutusta, vaan asiat on opittu työelämässä kantapäähän kautta. Myös aiheen opiskelun hankaluus on valitettavaa. (Cantell, 2011, 283.) Korpisen (2010) tutkimuksen mukaan vain 10 prosenttia luokanopettajista uskoo saaneensa koulutuksesta riittävät valmiudet kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön. Vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat erityisen haastaviksi henkilökohtaiset tapaamiset vanhempien kanssa. Vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja kasvatuskumppanuuteen tarvittavat yhteistyötaidot lisääntyvät luokanopettajilla vasta vähitellen kokemuksen myötä. (Launonen ym. 2004, 94.) Siniharjun (2003) tutkimuksen mukaan luokanopettajat saavat enemmän tietoa, ohjeita ja ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön, kuin esimerkiksi 1980-luvulla. Omalla työkokemuksella oli tutkimuksen mukaan

suurin merkitys tietoihin ja taitoihin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Siniharjun uudemman aineiston mukaan 99 prosenttia vastanneista opettajista oli saanut ainakin jonkin verran tietoa oman opettajakokemuksen kautta ja 87 prosenttia erittäin paljon tai paljon. Tutkimuksen mukaan uudemman aineiston vastaajista vain 6 prosenttia opettajista oli saanut luokanopettajakoulutuksesta paljon tai erittäin paljon ohjeita ja tietoa kodin ja koulun yhteistyöstä ja vähän tai ei ollenkaan ohjeita 71 prosenttia vastaajista. (Siniharju, 2003, 68–69.) Edellä mainittujen tutkimusten mukaan vastavalmistuneet luokanopettajat ovat siis hyvin huonossa asemassa verrattuna omaan tietopohjaan kodin ja koulun yhteistyöstä.

On kuitenkin tutkittu, että kaikenlainen vuorovaikutus vanhempien kanssa lisää etenkin aloittelevan opettajan oppilaantuntemusta, sekä helpottaa opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa lapsen yksilöllisten tarpeiden ja edellytysten mukaan. Vanhemmilta saatu tieto voi auttaa vastavalmistunutta opettajaa myös lapsen erityisten tarpeiden tunnistamisessa ja huomioimisessa, sekä niihin liittyvien ongelmien ratkaisussa tai lievittämisessä. (Lämsä, 2013, 54.) Myös Cantellin (2011, 256) mukaan vuorovaikutuksen rakentamiseen vanhempien kanssa kannattaa käyttää aikaa ja panostaa, kun on vastavalmistunut tai saa uuden oppilasryhmän, sillä perheiden tunteminen helpottaa yhteistyötä tulevaisuudessa.

Etenkin vuorovaikutuksen ammattilainen tekee virheitä vuorovaikutustilanteissa, sillä jokainen kohtaaminen on erilainen. Ammatissaan voi kehittyä vain, kun uskaltaa kohdata sellaisia vuorovaikutustilanteita, jollaisia ei ole aikaisemmin kohdannut. Epäonnistuminen ei vuorovaikutustyössä ole pahasta, vaan se on työssä kehittymisen kannalta välttämätöntä. Aina on kuitenkin kannettava vastuu omasta toiminnasta ja pystyttävä myöntämään, jos epäonnistuu. Paras koulu kohdata erilaisia vuorovaikutustilanteita, on tilanteiden analysointi yhdessä kollegojen kanssa. (Kiesiläinen, 1998, 25.) Varsinkin aloitteleville opettajille tulee eteen haasteellisia tilanteita, jolloin oleellista on, ettei opettajaa jätetä yksin. Tilanteen kuormittavuus voi aiheuttaa ylilyöntejä ja yhdessä pohtien asioihin voidaan löytää uusia näkökulmia ja ratkaisumahdollisuuksia ylitsepääsemättömiltä tuntuviin ongelmiin. Usein aloittelevalle opettajalle on tärkeää kuulla, että muillakin on työssään vastaavia ongelmia. Aloittelevan opettajan tulee myös muistaa, että haasteellisissa tilanteissa ei ole kyse oman ammattitaidon puutteesta, työssä tehdyistä virheistä tai siitä, että olisi aivan väärällä alalla. (Lämsä & Karhuniemi, 2013, 178–179.)

4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tutkimuksemme metodologisena lähestymistapana on narratiivisuus. Narratiivisen tutkimuksen kanssa voidaan yhtä lailla puhua tarinallisuudesta ja kerronnallisuudesta. Kertomusten avulla pyritään ymmärtämään kokemuksia ja tapahtumia. Tutkittaessa kasvatukseen liittyviä teemoja, liittyy se vahvasti kokemuksen tutkimukseen. Kokemus on yhteydessä olennaisesti kertomuksiin. Kertomusten avulla voidaan ymmärtää ajattelua, tietämistä ja kulttuuria paremmin. Kertomukset ovat oleellinen osa opettajantutkimusta, vaikka ne ovat myös tärkeitä opettajan oman kehityksen kannalta. Voidaankin sanoa, että kertomukset ovat luonnollinen valinta tutkittaessa opettajia. (Syrjälä, 2010, 249–257.)

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymyksemme muotoutuivat koko pro gradu -tutkimusprosessimme ajan. Tutkimusongelmien muototutuminen läpi tutkimusprosessin on yleistä kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Kiviniemi, 2001, 69). Tarkempaa tutkimusaihetta aloimme pohtimaan, kun päätimme, että haluamme tutkielmassamme tutkia vastavalmistuneita luokanopettajia. Aiheeseen päädyimme oman ammatillisen kehityksen edistämisen näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa aiheen rajaaminen mielekkääksi on tärkeää. Tutkijan omat intressit vaikuttavat usein laadullisen tutkimuksen aiheen rajauksessa. (Kiviniemi, 2001, 71.) Vähitellen aihe alkoi tarkentua ja lopulta päädyimme tutkimaan koulun ja kodin välistä yhteistyötä vastavalmistuneen luokanopettajan näkökulmasta. Kiinnostus aiheeseen heräsi opintojen myötä, kun kodin kanssa tehtävää yhteistyötä ei ole käsitelty opinnoissamme juurikaan. Halusimme perehtyä aiheeseen juuri vastavalmistuneiden opettajien näkökulmasta, koska yhteistyön aloittaminen on haastavaa, kun aiheesta ei ole aiempaa kokemusta ja tietämystä. Tutkimuskysymykset ja aihe tarkentuivat vielä aineiston analysoinnin vaiheessa, jolloin päädyimme tarkastelemaan erityisen haastavia kokemuksia yhteistyöstä. Rajaukseen päädyimme toisen tutkimuskysymyksemme perusteella, sillä tuen saaminen on erityisen merkityksellistä vastavalmistuneen opettajan kohdatessa haasteita kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Tutkielmamme avulla selvitämme vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemia haasteita liittyen kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön. Haluamme tarkastella aihetta myös siitä näkökulmasta, millaista tukea vastavalmistuneet opettajat ovat yhteistyöhön saaneet kollegoiltaan tai muilta tahoilta. Tutkimme aihetta vastavalmistuneiden opettajien kertomusten pohjalta. Aiheen tarkentumisen jälkeen tutkimuskysymyksemme ovat:

- 1. Mitä vastavalmistuneet luokanopettajat kertovat kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvistä haasteista?**
- 2. Millaista tukea vastavalmistuneet luokanopettajat kertovat saaneensa kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen?**

4.2 Narratiivinen tutkimus

Pro gradu -tutkielmamme on kvalitatiivinen tutkimus ja lähestymme aihetta narratiivisen metodologian avulla. Kvalitatiivinen tutkimus on merkittävässä osassa ihmistieteiden tutkimusta. Kvalitatiivista tutkimusta voi tehdä monin eri tavoin ja monista eri lähestymistavoista katsottuna. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on inhimillisen ymmärryksen lisääminen. (Syrjäläinen, Eronen & Värri, 2007, 7–8.) Laadullinen tutkimus on luonteeltaan hyvin prosessorientoitunutta. Aineiston keruu ja tulkinta ovat riippuvaisia tutkijan tietoisuudesta, joka kehittyy koko tutkimusprosessin aikana. Siksi onkin tärkeää, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija antaa tilaa tutkimuksen eri osien kehittymiselle koko tutkimusprosessin ajan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan tulee tiedostaa oma asemansa ja olla valmis tekemään muutoksia tutkimusprosessiin. (Kiviniemi, 2001, 68–69.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkittavaa aihetta pyritään vähitellen käsitteellistämään. Aiemalla teorialla ei ole välttämättä niin suurta merkitystä, vaikka myös ne ohjaavat tutkimusprosessin etenemistä. Teorian ja aineiston voidaan nähdä käyvän tietynlaista vuoropuhelua keskenään ja ne vaikuttavat molemmat toisiinsa. Teoria ohjaa tutkimuksen valintoja, mutta aineistosta voi syntyä myös uutta teoratietoa. Laadullisen tutkimuksen kannalta olennaista on löytää teorian kannalta ydinkategoriat, joiden avulla voidaan tulkita aineistoa ja kehittää uutta teoriaa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessi etenee usein hyvin aineistokeskeisesti. Tutkimusmenetelmät vaikuttavat siihen, mitä tutkimuksen avulla saadaan selville. Tavoitteena on kerätä aineisto tavalla, joka vie tutkijan mahdollisimman lähelle tutkimuskohdettaan. (Kiviniemi, 2001, 72–77.) Tutkielmamme aihe sopii hyvin tutkittavaksi laadullisen tutkimuksen menetelmin, koska tavoitteenamme on ymmärtää ja selvittää yksittäisten ihmisten kokemuksia ja kertomuksia kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tutkielman tulokset ja tulkinnat aineistosta muodostuvat aineistomme mukaan vastavalmistuneiden luokanopettajien kertomuksista.

Narratiivisuus lähestymistapana on yksi tapa tehdä kvalitatiivista tutkimusta. Narratiivinen tutkimus ei kuitenkaan ole yksi tietty tapa tehdä tutkimusta vaan se sisältää useita erilaisia tapoja tehdä tutkimusta (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto, 2006, 181). Narratiivisuudessa pyritään

tarkastelemaan tutkimuskohdetta kertomuksien avulla. Kertomukset ovat ikään kuin tiedon välittäjinä ja rakentajina. Narratiivisuuden käsite tulee latinan kielestä, sanoista narratio (kertomus) ja narrare (kertominen). Suomenkielisessä kirjallisuudessa narratiivisesta tutkimuksesta puhuttaessa voidaan puhua myös kerronnallisesta tutkimuksesta. Ihmisten ja heidän toimintansa ymmärtämiseksi kertomusten tutkiminen on olennaista. Tutkimuksessa voidaan hyödyntää kertomuksia sekä aineistona että tutkimuksen tuotoksena. Kertomukset ovat kuitenkin vain pieni osa koko kerronnallisuuden prosessia. Narratiivisessa tutkimuksessa tulisi pyrkiä tarkastelemaan koko kerronnallisuuden prosessia, ei pelkästään kertomuksia. Kertomukset itsessään sisältävät tarinoita, tarkempia kuvauksia tietyistä tapahtumista. Näin ollen tutkimuksellisessa mielessä kertomukset ja tarinat eivät tarkoita samaa asiaa, vaikka puhekielessä ne usein mielletäänkin toistensa synonyymeiksi. (Heikkinen, 2015, 149–152.) Narratiivisessa tutkimuksessa aineisto sisältää kertomuksia, joiden avulla yksilö on kuvannut ja pohtinut omia kokemuksiaan (Creswell, 2013, 71).

Narratiivisessa tutkimuksessa on omat haasteensa, sillä sen tekemiselle ei ole olemassa valmiita sääntöjä tai ohjeita. Narratiivisen tutkimuksen etuna kuitenkin on, että sen avulla voidaan löytää syvempiä tarkoituksia ja ymmärrystä tutkittavasta kohteesta. Narratiivisen tutkimuksen avulla voidaan hyvin synnyttää vuorovaikutusta ja ymmärtää sekä yksilöitä että yhteisöjä paremmin kertomusten ja tarinoiden myötä. Silloin kun narratiivisessa tutkimuksessa pyritään löytämään merkityksiä tarinoista ja ymmärtämään yksilöitä tai yhteisöjä, ei juurikaan kiinnitetä huomiota kertomusten kielelliseen ilmaisuun. Tutkija pyrki pääsemään kielellistä ilmaisua syvemmälle ja löytämään sitä kautta kertomuksista ja tarinoista tutkimuksen kannalta olennaisia merkityksiä. Narratiivisella tutkimuksella ei voida saavuttaa kovinkaan laajoja ja yleistettäviä tutkimustuloksia, mutta sillä voi olla suurta vaikutusta paikallisemmalla tasolla. Narratiivisella tutkimuksella voidaan saavuttaa paikallisesti hyvinkin merkittäviä tuloksia mikrososiaalisella ja -poliittisella tasolla. Narratiivinen tutkimus on hyvin monimutkaista ja se kattaa laajan joukon erilaisia tutkimustapoja. (Tamboukou, Andrews & Squire, 2013, 1–2, 11 & 13.)

Narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus liittyy tietämisen tapaan, tutkimusaineiston luonteen, aineiston analyysitapaan sekä kertomusten merkityksiin. Kerronnallinen tutkimus ei ole vain tutkimusmetodi, vaan se voidaan nähdä tutkimuksellisena lähestymistapana ja taustafilosofiana. Kertomukset ovat luonnollinen tapa ymmärtää todellisuutta, joten siksi siitä on tullut niin merkittävä lähestymistapa tehdä tutkimusta. Narratiivinen tutkimus on hyvin vahvasti konstruktivistista ja kertomusten avulla rakennetaan yhä uutta tietoa. Kerronnallinen tutkimuksessa olennaista on pyrkiä ymmärtämään kertomuksia, joten se on osa tulkinnallisen tutkimuksen

muotoja. Narratiivisessa tutkimuksessa tiedostetaan se, että tutkimus ei ole aina objektiivista, vaan se on aina hyvin kontekstisidonnaista. Narratiivisuudesta voidaan puhua myös tarkasteltaessa tutkimuksen aineistoa, jolloin puhutaan kerronnallisesta aineistosta. Kerronnallisessa aineistossa tutkimukseen osallistujat voivat kertoa käsityksistään omin sanoin. Narratiivinen tutkimusaineisto voi olla sekä suullista että kirjallista kerrontaan perustuvaa aineistoa. Narratiivisen aineiston käsittely vaatii tietynlaisia asioita ja kerronnallisuudella voidaankin tarkoittaa myös aineiston käsittelytapaa. Kerronnallisessa aineiston analyysissä olennaista on aineiston tulkinta. Kerronnallisuus voidaan nähdä myös ammatillisena työvälineenä. Voidaan ajatella, että ihmisten tulkinta rakentuu kertomusten avulla. Kertomuksien avulla voidaan pyrkiä muodostamaan eheitä kokonaisuuksia ja lisätä elämänhallinnan tunnetta esimerkiksi kasvatuksen ja sosiaalityön aloilla. (Heikkinen, 2015, 155–162.)

Narratiivisessa tutkimuksessa kertomukset ovat olennaisessa osassa. Kertomukset ovat tietämisen tapa, jonka avulla voidaan ymmärtää ja jäsentää aikaa ja paikkaa maailmassamme. Kertomukset ovat osa vuorovaikutusta ja niiden avulla voidaan välittää paljon sanaton tietoa. Kertomusten avulla voidaan ymmärtää yksilön kokemuksia. (Hyvärinen & Löytyniemi, 2005, 189.) Tutkielmamme tarkoituksena on tarkastella yksilöiden antamia merkityksiä heidän kokemuksilleen ja perehtyä yksilöiden kertomuksiin aiheesta. Tarkoituksenamme ei ole saada laajaa ja yleistettävää tulosta aikaiseksi. Tutkielmamme lähestymistavaksi narratiivisuus on hyvä ja oikea valinta, koska sen avulla tarkastellaan kertomuksia ja niiden merkityksiä yksilölle. Kirjoitelmat ovat hyvä esimerkki siitä, kuinka kerronnallista aineistoa voidaan kerätä ja näin myös aineistonkeruumenetelmämme tukee narratiivisen lähestymistavan valintaa metodologiaksemme. Paremmen luettavuuden vuoksi käytämme tutkielmassamme rinnakkain kirjoitelman ja kertomuksen käsitteitä.

4.3 Kirjoitelmat tutkimusaineistona

Tutkimusaineisto voi olla hyvin erilaista ja eri tavoin kerättyä. Hyvä aineisto on olennainen osa hyvää tutkimusta, mutta hyvä aineisto ei yksistään riitä takaamaan hyvää tutkimusta. (Hakala, 2010, 12.) Aineiston keruussa olennaista on se, että se tuo tutkijan lähemmäs tutkittavaa kohdetta. Tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavien näkökulmaa tutkimusaiheeseensa. Tutkija on kiinnostunut niistä merkityksistä, joita tutkittavat henkilöt eri ilmiöille antavat. (Kiviniemi, 2001, 68 & 74.) Laadullisessa tutkimuksessa aineistona käytetään paljon kirjoitettua materiaalia (Metsämuuronen, 2003, 192). Kirjoitelmat ovat elämäkerrallisia lähestymistapoja ja kuuluvat

narratiivisen tutkimuksen piiriin. Kertomusten avulla narratiivisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään elämää, jolloin kertomukset ovat tiedon tuottajia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2014, 217–219.) Kirjoitelmat ovat hyvä tapa saada tietoa kirjoittajien ajatuksista ja tarkoituksista. Kirjoitetun aineiston avulla voidaan parhaassa tapauksessa saada syvälinen käsitys ihmisen ajatuksista. Kirjoitetun aineiston etuna on myös sen säilyttämisen helppous sähköisessä muodossa. (Heikkinen, 2001, 121; Lichtman, 2013, 231–232.)

Päädyimme keräämään aineistomme kirjoitelmien muodossa, koska koimme sen tutkimuskysymystemme kannalta oikeaksi valinnaksi. Kirjoitelmissa tutkimukseen osallistujat voivat rauhassa ja ajan kanssa pohtia kirjoitelman aiheita ja työstää omia ajatuksiaan pidemmän aikaa. Aineiston keräämisen aloitimme joulukuun 2017 alussa, jolloin laitoimme opettajien Facebook-sivustolle Alakoulun aarreaitaan kirjoitelmapyyntöä aiheeseen liittyen (LIITE 1). Alakoulun aarreaitta on suosittu sivusto opettajien keskuudessa ja siellä opettajat jakavat ideoita, keskustelevat ajankohtaisista aiheista sekä antavat vertaistukea toisilleen. Sivustolla on jäseniä yhteensä yli 30 000. Ensimmäisen kirjoitelmapyyntöä jälkeen emme saaneet yhtään vastausta, mutta laitoimme joulukuun loppupuolella kirjoitelmapyyntöä uudestaan sivustolle, jonka jälkeen saimme vastauksia. Tämän kirjoitelmapyyntöä lisäksi pyysimme tuttavapiirissämme olevia kohderyhmään kuuluvia opettajia osallistumaan tutkimukseen. Myös heille lähetimme saman kirjoitelmapyyntöä. Tutkimuksemme aineistona on yhteensä yhdeksän vastavalmistuneen opettajan kirjoittamaa kirjoitelmaa. Vastavalmistuneet opettajat ovat eri puolilta Suomea ja he ovat työskennelleet erikokoisissa kouluissa. Työkokemusta heillä oli viidestä kuukaudesta kahteen ja puoleen vuoteen. Työsuhteet olivat olleet hyvin vaihtelevan pituisia lyhyistä sijaisuuksista pidempi aikaisiin työtehtäviin. Kirjoitelmien pituus vaihteli sivusta (A4) kahteen sivuun.

4.4 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisen tutkimuksen isona haasteena on aina pidetty aineiston analyysiä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan vaikutus aineiston analysointivaiheessa on suuri. Jotta tutkimuksen avulla voidaan saavuttaa ymmärrystä aiheesta, on tutkijan kyettävä tulkitsemaan tutkimuksen tuloksia. Omien tulosten tulkinnan lisäksi on tärkeää, että tulokset yhdistetään aiempaan teoriaan. (Syrjäläinen ym. 2007, 8.) Kuten laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessi, myös aineiston analyysi etenee vähitellen ja suunnitelmia voi joutua prosessin edetessä muuttamaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysi on sekä analyyttistä että synteettistä. Analyyttisestä näkökulmasta tarkasteltuna aineistoa luokitellaan, teemoitellaan ja koodataan eri

osiin. Kokonaisuuden kannalta tärkeää on kuitenkin löytää synteesiä luova temaattinen rakenne, joka yhdistää koko aineistoa. Aineiston analysoinnin tärkeimpänä tehtävänä onkin löytää tärkeimmät ydinkategoriat tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta. (Kiviniemi, 2001, 78.)

Narratiivisuudesta puhuttaessa voidaan tarkoittaa myös aineiston käsittelytapaa. Narratiivinen aineiston analyysi voidaan jakaa narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Ne ovat toisistaan erillisiä tapoja käsitellä aineistoa. Narratiivien analyysissä kertomuksia luokitellaan luokkiin tiettyjen kategorioiden mukaan. Narratiivisessa aineistossa puolestaan pyritään aineiston perusteella luomaan uusi kertomus, josta voidaan tunnistaa merkityksellisiä teemoja. Näiden molempien taustalla on Brunerin tekemä luokittelu tiedon luonteesta: tieto on joko narratiivista tai paradigmaattista. Narratiivien analyysissä on kyse paradigmaattisesta tietämisestä, kun aineistoa luokitellaan ja jäsennetään eri kategorioihin. Narratiivisessa analyysissä puolestaan tieto nähdään narratiivisesti, sillä pyrkimyksenä ei ole eritellä asioita eri luokkiin. (Heikkinen, 2001, 122–123.) Tutkimuksessamme lähestymme aineistoa narratiivien analyysin näkökulmasta. Kategorisoimme ja luokittelimme aineistosta nousseita aiheita eri kategorioihin. Hyödynnämme myös Lieblichin, Tuval-Mashiachin ja Zilberin (1998) kuvausta narratiivisesta analyysistä. Tässä kerronnallisen analyysin menetelmässä analyysi on jaettu neljään eri osaan, joista me tarkastelemme aineistoamme kategorisesta näkökulmasta. Kategorista lähestymistapaa käytetään, kun tarkastellaan useampien ihmisten kokemuksia tietystä aiheesta. Kertomukset voidaan tässä analyysimenetelmässä luokitella pienempiin osiin ja erilaisiin luokkiin. (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998, 12–13.)

Kategorinen analyysi sisältää hyvin samanlaisia piirteitä kuin laadullinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysin eteneminen vaihtelee hieman ja on erilaisia tapoja toteuttaa sitä. Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että sisällönanalyysissä lähdetään liikkeelle etsimällä aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia kohtia. Aineiston pohjalta luodaan erilaisia kategorioita, jonka jälkeen pyritään aineistosta esiin nousseita seikkoja jaottelemaan ja kategorisoimaan näihin kategorioihin. Tutkimuksen lopuksi analyysin ja kategorisoinnin avulla tulisi saada aikaan tutkimustulos ja tulosten tulkinnat. Tutkimuksen tekeminen ei kuitenkaan etene koskaan näin selkeästi ohjeiden mukaan, vaan prosessin aikana ilmenee useita vaiheita, joissa joudutaan tekemään erilaisia päätöksiä ja valintoja, jotka vaikuttavat tutkimuksen lopputulokseen. (Lieblich ym. 1998, 112–114.) On kuitenkin hyvä muistaa, että kertomuksia ei voida kuitenkaan koskaan analysoida tietyn valmiin kaavan mukaan. Tutkijan tulee aina soveltaa erilaisia analyttisiä malleja omaan aineistoonsa tavoilla, jotka ovat tutkimuskysymysten kannalta olennaisia. (Hy-

värinen, 2010, 90.) Tutkielmassamme etenimme Lieblin ym. (1998) mallia mukaillen. Aloitimme aineiston läpikäymisen etsimällä tutkimuskysymyksiin liittyviä kohtia kirjoitelmista. Pelkistimme kokonaisia ilmauksia ja muodostimme näille ilmauksille niitä kuvaavat yläkategoriat. Analyysivaiheessa hyödynsimme paritutkimuksen mahdollisuuksia: aloitimme analyysin perehtymällä itsenäisesti kirjoitelmiin ja pystyimme näin löytämään kirjoitelmista mahdollisimman tarkasti kaikki tärkeät kohdat. Lopuissa analyysin vaiheissa käsitelimme aineistoa yhdessä ja tätä kautta hyödynsimme kahden tutkijan näkemykset aiheista.

Aloitimme aineiston analyysin perehtymällä ja tutustumalla aineistoon. Luettuamme aineistoa useita kertoja läpi, aloitimme itse aineiston analyysivaiheen. Jo analyysin alkuvaiheessa rajasimme ensimmäistä tutkimuskysymystämme ja päädyimme tarkastelemaan haastavia kokemuksia kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä, vaikka aineiston perusteella kodin kanssa tehtävä yhteistyö sujuu pääosin ilman ongelmia. Myös positiivisista kokemuksista oli kirjoitelmissa kerrottu paljon. Kokemusten runsauden vuoksi rajaamisen tekeminen oli kuitenkin välttämätöntä. Päädyimme valitsemaan tarkasteltavaksi haastavat kokemukset toisen tutkimuskysymyksemme kannalta. Tuella on erityisen tärkeä merkitys, kun vastavalmistunut luokanopettaja kohtaa työssään haastavia tilanteita.

Lähdimme analysoimaan aineistoa tarkastelemalla aluksi tutkimuskysymyksiä ja etsimällä niihin liittyviä sisältöjä kirjoitelmista. Teimme korostuskynällä merkinnät kirjoitelma-aineistoomme. Alla olevassa esimerkissä näkyy erään kirjoitelman katkelma, jossa olemme tehneet korostuskynällä merkinnät tukeen ja tuen saantiin liittyvistä asioista.

”Vanhempainillassa tapasin joidenkin oppilaiden vanhemmat kasvotusten. Muut opettajat olivat antaneet minulle vinkkejä, mitä asioita vanhempainillassa kannattaa käsitellä. Eräs kollega antoi minulle pyytämättä hänen käyttämänsä vanhempainillan asialistan, jota sitten muokkasin omannäköiseksi. Kollegat myös varoittivat etukäteen, että vanhempainillat ovat aina opettajan yksinpuhelua. Ja juuri niin kävikin: luokka oli täynnä vanhempia, jotka eivät hiiskahtaneetkaan, vaikka yritin saada vuorovaikutusta aikaan. Kun vanhempainilta oli ohi, niin kourallinen vanhempia jäi notkumaan luokan perälle odottaen pääsevänsä minun juttusille.” (Ilona)

Tämän jälkeen listasimme molemmat erikseen kirjoitelmista kaikki kohdat, joissa kirjoittajat ovat käsitelleet tutkimuskysymykseemme liittyviä aiheita. Teimme ranskalaisilla viivoilla listat, joihin listasimme kaikki asiat, joissa kirjoittajat kertoivat esimerkiksi siitä, millaista tukea ovat

saaneet ja keneltä. Listasimme myös kaikki ne kohdat, joissa vastavalmistuneet opettajat ovat kirjoittaneet heidän haasteellisista kokemuksistaan kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Taulukossa 1. on esimerkki siitä, kuinka olemme etsineet kirjoitelmista tukeen liittyviä kohtia ja pelkistäneet ilmauksia listausta varten. Pelkistettyjen ilmausten pohjalta löysimme avainsanoja, joiden avulla etenimme analyysin seuraaviin vaiheisiin.

Taulukko 1. Esimerkki kertomuksen pelkistämisestä ja kategorisoimisesta.

Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaus	Avainsana
Rehtoreilta saatu tuki on ollut hyvin vaihtelevaa. Jotkut rehtoreista ovat vain kuunnelleet nuoren opettajan kertomuksen tilanteesta ja todenneet, että ”emme voi tehdä mitään, yritä pärjätä lapsen kanssa”. Ainoa tässä mennessä selvästi tukea antanut rehtori puolestaan on kannustanut ja antanut myös konkreettisia neuvoja tilanteen hoitamiseen. Lisäksi hän on aina tarjoutunut osallistumaan keskusteluun perheen kanssa, mikäli olen siihen kokenut tarvetta. Koen, että rehtorilta saatu tuki on ollut ensisijaisen tärkeää erityisesti henkisellä tasolla. Rehtorilta saatu luottamus auttaa jaksamaan hankalistakin tilanteista sekä antaa tunteen siitä, että olen toiminut oikein, vaikka vanhemmat tuntuisivatkin olevan eri mieltä asiasta.	Rehtoreilta saatu tuki on vaihtelevaa, vaikka se on vastavalmistuneelle luokanopettajalle tärkeää henkisellä tasolla ja jaksamisen suhteen.	Rehtorin tuki ja sen merkitys

Pelkistämisen ja avainsanojen löytämisen jälkeen loimme näiden pohjalta neljä eri kategoriaa: haasteet jokapäiväisissä yhteistyön vuorovaikutustilanteissa, haasteet yhteistyössä erityisissä vuorovaikutustilanteissa, yhteistyöhön saatu käytännön tuki ja yhteistyöhön saatu henkinen tuki ja sen merkitys. Näistä kaksi ensimmäistä kategoriaa liittyy ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja kaksi viimeisintä toiseen tutkimuskysymykseen. Kategorioiden nimeäminen ensimmäi-

sen tutkimuskysymyksen osalta oli haastavaa. Päädyimme kuitenkin pitkien pohdintojen jälkeen jakamaan haasteet jokapäiväisiin ja erityisiin vuorovaikutustilanteisiin. Jokapäiväisiksi vuorovaikutustilanteiksi tulkitsimme kirjoitelmien perusteella sellaiset tilanteet, jotka kirjoitelmien perusteella ovat yleisiä ja lähes jokapäiväisiä kohtaamisia. Erityisillä vuorovaikutustilanteilla tarkoitamme opettajan työhön oleellisesti kuuluvia, mutta harvemmin kohdattavia tilanteita. Erityiset tilanteet poikkeavat opettajan kohtaamista jokapäiväisistä vuorovaikutustilanteista. Aineiston kokemusten jakaminen jokapäiväisiin ja erityisiin vuorovaikutustilanteisiin on meidän tutkijoiden tulkinta kirjoitelmista. Kirjoitelmien perusteella olemme tulkinneet aineistosta, mitkä tapahtumat ovat kirjoittajalle jokapäiväisiä ja mitkä erityisiä. Esimerkiksi taulukossa 2. olemme sijoittaneet yhteisen kielen puuttumisen jokapäiväisiin vuorovaikutustilanteisiin ja tulkauksen erityisiin tilanteisiin. Tulkauksen käyttö on osa opettajan työtä, mutta opettajalla ei ole mahdollisuutta käyttää tulkkauspalveluja jokapäiväisen yhteistyön tekemisessä. Näin ollen luokittelemme tulkauksen erityiseksi ja harvinaisemmaksi osaksi yhteistyötä. Yhteisen kielen puute näkyy kuitenkin opettajan jokapäiväisessä työssä ja aiheuttaa omat haasteensa yhteistyölle. Kategorioiden nimeämisen jälkeen luokittelimme avainsanat niille sopiviin kategorioihin taulukon 2. mukaisesti.

Taulukko 2. Esimerkki analyysivaiheen avainsanojen kategorisoinnista.

1. tutkimuskysymys		2. tutkimuskysymys	
Haasteet jokapäiväisissä yhteistyön vuorovaikutustilanteissa	Haasteet yhteistyössä erityisissä vuorovaikutustilanteissa	Yhteistyöhön saatu käytännön tuki	Yhteistyöhön saatu henki- nen tuki ja sen merkitys
Ajan puute ja kiire	Vanhempien ja koulun eriävät näkemykset	Vastausapu haastaviin viesteihin	Positiivisen palautteen merkitys
Vanhempien välinpitämättömyys	Vanhempainillat ja vanhempainvartit	Tuki yhteydenottoon	Kannustus oikein toimimiseen
Sähköisen viestinnän haasteet	Tulkkaus	Vinkit ja neuvot yhteistyöhön	Rehtorin tuki ja sen merkitys
Vaikeat Wilma-viestit	Lastensuojelu ja muu moniammatillinen yhteistyö	Arviointi yhdessä kollegan kanssa	Kollegoiden tuki
Yhteisen kielen puuttuminen	Perheen sisäiset ongelmat	Tutoropettaja	Vanhempien palaute
Oma osaaminen		Taustatiedot muilta opettajilta	Opiskelukavereiden tuki
		Rehtorin tuki ongelmatilanteissa	Puolison tuki

Avainsanojen kategorisoinnin jälkeen annoimme jokaiselle avainsanalle värikoodin. Esimerkiksi yhteistyöhön saatu käytännön tuki ja sen alla olevat avainsanat ovat värikoodattu punaisen sävyillä ja yhteistyöhön saatu henkinen tuki ja sen merkitys, sekä sen alla olevat avainsanat, on värikoodattu sinisen sävyillä. Palasimme takaisin aineistomme ääreen ja värikoodasimme tukeen liittyvät asiat kertomuksista, jolloin niistä oli helpompi kerätä ylös sitaatit ja tulokset. Saman värikoodauksen teimme myös, kun ryhdyimme poimimaan sitaatteja ja tuloksia haastavista jokapäiväisistä yhteistyön vuorovaikutustilanteista ja erityisistä vuorovaikutustilanteista. Alla olevassa taulukossa ja tekstisitaatissa näkyvät värikoodauksemme.

Taulukko 3. Esimerkki analyysivaiheen avainsanojen ja kategorioiden värikoodauksesta.

Yhteistyöhön saatu käytännön tuki	Yhteistyöhön saatu henkinen tuki ja sen merkitys
Vastausapu haastaviin viesteihin	Positiivisen palautteen merkitys
Tuki yhteydenottoon	Kannustus oikein toimimiseen
Vinkit ja neuvot yhteistyöhön	Rehtorin tuki ja sen merkitys
Arviointi yhdessä kollegan kanssa	Kollegoiden tuki
Tutoropettaja	Vanhempien palaute
Taustatiedot muilta opettajilta	Opiskelukavereiden tuki
Rehtorin tuki ongelmatilanteissa	Puolison tuki

”Koen, että rehtorilta saatu tuki on ollut ensisijaisen tärkeää erityisesti henkisellä tasolla. Rehtorilta saatu luottamus auttaa jaksamaan hankalistan tilanteista sekä antaa tunteen siitä, että olen toiminut oikein, vaikka vanhemmat tuntuisivatkin olevan eri mieltä asiasta.

Olen saanut tukea myös muilta opettajilta. Erityisesti aloittaessa uudessa koulussa olen kokenut tärkeäksi oppilaan edellisen luokanopettajan tuen. Kollegoiden kanssa keskustellessa saa usein tukea omille havainnoille ja ratkaisuille sekä hyviä vinkkejä siihen, kuinka erilaisissa tilanteissa vanhempien kanssa kannattaa toimia.” (Janina)

5 Tulokset

Tässä luvussa esittelemme tämän pro gradu -tutkielman tulokset. Tämän pääluvun alaluvut ovat jaettu tutkimuskysymystemme mukaisesti. Näissä alaluvuissa vastaamme tutkielmamme tutkimuskysymyksiin. Tutkielman tuloksien esittelyn lomassa tarkastelemme tuloksia myös aieman tutkimuksen valossa. Tulosten selkiyttämiseksi olemme nimenneet kirjoittajat, jotta voimme tulosten yhteydessä yksilöidä tutkimushenkilöt. Ilona, Hannele, Sari, Milla, Pauliina, Roni, Janina, Linda ja Perttu ovat vastavalmistuneita luokanopettajia. Työelämässä he ovat olleet korkeintaan kaksi vuotta. Monilla heistä ensimmäiset opettajakokemukset olivat lyhyistä sijaisuuksista, jolloin heille ei ollut kertynyt juurikaan kokemusta kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tällä hetkellä kaikki olivat kuitenkin pidempiaikaisessa työssä ja jokaisella oli oma luokka, joten myös yhteistyö ja vuorovaikutus kotien kanssa oli tullut tutuksi. Pro gradu -tutkielmassamme perehdymme näiden henkilöiden kirjoitelmiin ja tarkastelemme heidän kokemuksiaan kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja siihen saadusta tuesta.

5.1 Vastavalmistuneiden luokanopettajien kertomuksia kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä ilmenneistä haasteista

Vastavalmistuneiden luokanopettajien kertomuksista nostimme esille kaksi erillistä yläkategoriaa liittyen haasteisiin, joita he olivat kohdanneet kodin kanssa tehtävän yhteistyön parissa. Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme tutkielman tuloksia liittyen haasteisiin, joita luokanopettajat ovat kohdanneet arkipäiväisissä ja erityisissä vuorovaikutustilanteissa.

5.1.1 Haasteet jokapäiväisissä yhteistyön vuorovaikutustilanteissa

Vastavalmistuneiden luokanopettajien kirjoitelmista nousi vahvasti esille se, kuinka kiire vaikuttaa heidän työhönsä ja myös kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön. Muun muassa Perttu kirjoitti ammatin kiireisyydestä:

”Opettajan työ on kiireistä ja etenkin itselläni aika on välillä kortilla.” (Perttu)

Myös aiemmassa tutkimuksessa on noussut esille se, että vastavalmistuneet opettajat ovat kokeneet ammatinsa aikaa vieväksi. Vastavalmistuneet opettajat saattavat kohdata työelämässä yllätyksenä sen, kuinka paljon aikaa heillä kuluu kaikkeen muuhun työhön liittyvään kuin opettamiseen. (Aspfors, 2012, 80; Kelchtermans & Ballet, 2002, 111.) Myös Blombergin tutkimuksen (2008, 201) mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö vie vastavalmistuneelta opettajalta

runsaasti viikoittaista ja jopa päivittäistä työaikaa. Kodin kanssa tehtävä yhteistyö on kuitenkin tärkeä ja iso osa opettajan työtä. Ilona pohtikin sitä, kuinka paljon aikaa hänen työpäivistään kuluu kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön:

”Kodin kanssa tehtävä yhteistyö vie paljon aikaa työpäivästäni.” (Ilona)

Kirjoitelmissa opettajat nostivat myös esille, kuinka osa vanhemmista suhtautuu välinpitämättömästi yhteistyön tekemiseen koulun kanssa. Osa vanhemmista ei ole kiinnostuneita osallistumaan lastensa koulunkäyntiin. Vastavalmistuneet opettajat toivovatkin, että vanhemmat huolehtisivat yhteistyön tekemisestä ja lastensa koulunkäynnistä perusopetuslain mukaisesti, mutta näin ei aina kuitenkaan tapahdu (Blomberg, 2008, 201). Muun muassa Ilona kertoi, kuinka osa vanhemmista ei ilmoita lapsensa poissaoloista tai edes seuraa Wilman välityksellä koulun tapahtumia:

”Osa huoltajista ei ilmoita sairastumisista, vaikka olen heille siitä erikseen sanonut lukuisia kertoja. Joidenkin huoltajien kanssa yhteistyö on vaikeaa, koska he eivät ole aktiivisia (esim. eräs huoltaja ei lue Wilmaa juuri koskaan).” (Ilona)

Sähköinen viestintä ja Wilma ovat yleistyneet kouluissa ja viestintä tapahtuuikin monissa kouluissa pitkälti näitä kanavia pitkin. Wilma-viestit ja viestintä sähköisesti ei ole kuitenkaan aina ongelmatonta. Väärinkäsityksiä voi syntyä helpostikin. Millan mukaan erityisesti negatiiviset palautteet ja viestit voivat mietityttää vanhempia:

”Vaikka pääosin yhteistyö on ollut hyvää, on niitä hämmentäviä tilanteitakin tullut vastaan. Wilman tuntimerkinnyt aiheuttavat välillä keskusteluita (etenkin negatiivissävytteiset merkinnyt). Opettajaa pyydetään perustelemaan merkintöjään – Hyvin usein asiallisen vastauksen jälkeen asia jää siihen.” (Milla)

Useat opettajat kirjoittivat vaikeiksi kokemistaan Wilma-viesteistä, joita he olivat saaneet oppilaiden vanhemmilta. Ilonan mukaan tällaiset viestit tulevat usein juurikin haasteellisten oppilaiden vanhemmilta:

”Haastavat Wilma-viestit tulevat haastavien oppilaiden huoltajilta.” (Ilona)

Myös Roni oli kohdannut työssään haasteellisia viestejä. Hän kuitenkin korosti, ettei opettajan tulisi sietää tällaista kohtelua vanhemmilta ja tilanteeseen tulisi pyrkiä puuttumaan. Ronin mukaan tärkeää olisi, että opettaja pystyisi viestimään asiallisesti ja ammattimaisesti:

”Itse olen vastannut epäkohteliaisiin viesteihin alkuun ystävällisesti (ammattimaisesti), mutta jos kodista hyökätään jatkuvasti, olen viheltänyt pelin poikki. Pyytämällä vanhempia joko miettimään, miten kannattaa viestittää asioista tai tarvittaessa vastaamalla heille "tiukasti" ikävä kierre on saatu aina loppumaan. Mielestäni epäasiattomuuksien tai täysin loukkaavien/asiaankuulumattomien kommenttien ei kuulu kuulua osaksi työtä, vaan se täytyy saada omalla toiminnalla loppumaan. Kuitenkin aina lähdän liikkeelle ammattimaisesti ja ystävällisesti. Usein vanhemmat eivät edes tarkoita ikävillä viesteillään pahaa, vaan sen on ennemminkin heidän tapansa viestiä ja johtuu kiireestä tai "huonosta" kirjoitustaidosta.” (Roni)

Aspforsin tutkimuksessa (2012) nousi esille tutkielmamme tapaan se, kuinka yhteistyö vanhempien kanssa ei suju aina ongelmitta. Vastavalmistunut opettaja voi kohdata vanhempien kanssa yhteistyötä tehdessään erilaisia haasteita ja jopa vaikeuksia. Myös Aspforsin tutkimuksessa vastavalmistuneet opettajat kokivat, että osa vanhemmista ei ollut halukkaita yhteistyöhön ja eivät osallistuneet aktiivisesti lastensa koulunkäyntiin. Kuten meidänkin aineistostamme kävi ilmi, myös Aspforsin tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kohdanneet jopa ikäviä hyökkäyksiä vanhempien suunnalta. (Aspfors, 2012, 80.)

Linda puolestaan koki, että hän on itse tehnyt tietoisien valinnan ottaessaan erityisen aktiivisesti yhteyttä koteihin. Aspforsin (2012, 79) tutkimuksen mukaan vastavalmistuneet opettajat kokivatkin tärkeäksi muodostaa hyvän vuorovaikutussuhteen vanhempien kanssa. Linda pohti sitä, kuinka hänen valintansa vuoksi tulisi olla valmis myös kohtaamaan haasteita:

”Itse olen lähtenyt aktiivisen viestittelyn tielle, joten ikävät sivuvaikutukset pitää vain kestää.”
(Linda)

Hannele työskenteli kirjoitushetkellä maahanmuuttajaoppilaiden parissa. Hän nosti esille kielen ja sen millaisia haasteita yhteisen kielen puuttuminen aiheuttaa arkipäiväisissä yhteistyötilanteissa:

”Välillä yhteisen kielen puuttuminen hankaloittaa arjen yhteydenpitoa, sillä vanhemmat eivät välttämättä ymmärrä saamiaan viestejä, mikä aiheuttaa väärinymmärryksiä.” (Hannele)

Vastavalmistuneet luokanopettajat kokivat haasteelliset vuorovaikutustilanteet vanhempien kanssa hankaliksi oman osaamisensa ja opettajuutensa näkökulmasta. Monilla oma ammatillinen identiteetti oli vasta kehittymässä ja negatiiviset viestit kotoa vaikuttivat opettajien itseluottamukseen omasta osaamisesta. Muun muassa Linda pohti tätä seuraavasti:

”Silti lyhyen työkokemukseni ajalta parhaiten mieleen ovat jääneet vanhempien hyökkäykset. Ne jäävät kaiheartamaan. Ne nakertavat sitä hentoa rakennelmaa, jonka varaan yritän pystyttää omaa opettajuuttani.” (Linda)

”Toki ikävät viestit menevät edelleen ihon alle, koska epäilen vielä usein itseäni opettajana.” (Linda)

Myös aiemmassa tutkimuksessa on noussut esille se, että vastavalmistuneen opettajan itseluottamus on vasta kehittymässä ja ensimmäiset vuoden työelämässä voivat olla haastavia sen kannalta (Tynjälä ym. 2013, 39–40). Linda kertoi myös tarkemman esimerkin tilanteesta, jossa oppilaan vanhemmat olivat saaneet hänet epäilemään ja kyseenalaistamaan omaa osaamistaan:

”Esimerkki tällaisesta hyökkäyksestä löytyy noin vuoden takaa. Jouduin poistamaan oppilaan luokasta, koska hän häiritsi tuntia ja heitteli tavaroitaan. Kirjoitin Wilmaan nämä terveiset, ja muutaman minuutin päästä lainapuhelimeni soi. Vanhempi soitti kysyäkseni, olinko ihan varmasti tehnyt kaikkeni ennen kuin päätin poistaa heidän lapsensa luokasta, ja vaati oppilaan erityistä huomiointia jatkossa, kertoen samalla diagnoosista joka tällä sattui olemaan. Kuuntelin rauhassa myönteillen ja mietin samalla, mitä tähän voisi vastata. Miksen ollut kuullut etukäteen diagnoosista, jos sen pitäisi vaikuttaa opetukseen? Olinko todella tehnyt kaikkeni? Olinko tehnyt pahankin virheen? Vanhempi heitteli sillä välin omia näkemyksiään tapahtuneen syistä - kyllähän lapset aina testaa uuden opettajan, siellä kun on niitä muitakin eloisampia, ei saisi pakottaa olemaan paikoillaan... Välillä hiukan pehmustetta: en tietenkään ole eri mieltä opettajan kanssa ja lapsen kanssa kyllä puhutaan tästä ihan vakavasti, MUTTA. Lisää selityksiä. Lopulta vanhempi oli selvästi saanut purettua tuntojaan sen verran, että itse uskalsin kertoa lyhyesti, mitä minä näin ja mitä minun mielestäni tunnilla tapahtui. Puheluun meni kolme varttia, ja vaikka lopulta olimme huoltajan kanssa hyvässä yhteisymmärryksessä kaikesta, omat tunteeni olivat vielä monta päivää aivan sekaisin. Koin että minun täytyi tutkiskella itseäni ja miettiä vastauksia kaikkiin vanhemman kysymyksiin. Löysin (tietysti) paljonkin asioita, joita olisin voinut tehdä toisin, ja koin niistä huonoa omaatuntoa.” (Linda)

Lindan kirjoituksesta on tulkittavissa selvästi, kuinka pienetkin tilanteet herättävät monia tunteita vastavalmistuneessa luokanopettajassa. Haasteellinen vuorovaikutustilanne on saanut Lindan pohtimaan ja reflektoimaan omaa toimintaansa, mutta myös vanhempien toimintaa. Omaan osaamistaan kuitenkin kyseenalaistetaan ja se aiheuttaa epävarmuuden tunteita omaa ammatillista identiteettiä kohtaan.

Milla koki, että yhteistyö vanhempien kanssa on kuitenkin sujunut hyvin, vaikka asiasta oli etukäteen peloteltu. Hänen ennakkokäsityksensä kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä oli negatiivinen ja hän koki oman ikänsä ja kokemuksensa vaikuttavan yhteistyöhön. Työelämän kautta hän oli kuitenkin huomannut, että hänen ennakkokäsityksensä eivät olleet täysin toteutuneet:

”Minusta opiskeluissa ja muutenkin työelämässä on hieman peloteltu ongelmallisilla vanhemmilla. Minun tielleni heitä ei ole vielä osunut. Ehkä pelottelusta ja asian paisuttelusta johtuen jännitin kovasti ensimmäisiä kohtaamisia vanhempien kanssa. Ajattelin, että he eivät ota minua tosissaan koska olen nuorempi ja kokemattomampi.” (Milla)

Cantellin (2011, 283) ja Estolan ym. (2010, 70–71) tutkimuksissa nousi myös esille se, että vastavalmistuneita opettajia mietityttää vanhempien suhtautuminen heihin kokemattomina ja nuorina opettajina. Meidänkin aineistomme perusteella vastavalmistuneet luokanopettajat ovat pohtineet sitä, miten vanhemmat heihin suhtautuvat. Kokemukset eivät kuitenkaan olleet vastanneet opettajien odotuksia, kuten Millakin kirjoituksessaan pohti.

5.1.2 Haasteet yhteistyössä erityisissä vuorovaikutustilanteissa

Arkipäiväisten haasteiden lisäksi vastavalmistuneet luokanopettajat olivat kohdanneet myös erityisissä yhteistyötilanteissa haasteita. Erityisesti koulun ja kodin erilaiset näkemykset tilanteesta olivat aiheuttaneet haasteita. Laken ja Billingsleyn tutkimuksen (2000, 244) mukaan koulun ja kodin yhteistyötilanne eskaloituu helposti konfliktiksi, jos vanhemmilla on aivan eri näkemykset lapsesta kuin koulun henkilökunnalla. Janina tiivisti hyvin kirjoitelmassaan sen, kuinka monet ongelmat johtuvat näistä näkemyseroista:

”Ensimmäisten työvuosien aikana olen kuitenkin törmännyt jo useampiin kodin ja koulun välisen yhteistyön ongelmatilanteisiin – – Useimmiten nämä ongelmat ovat liittyneet siihen, että koululla ja kodilla on ollut hyvin erilainen näkemys oppilaan osaamisen tasosta tai käyttäytymisestä ja sen syistä.” (Janina)

Omat haasteensa aiheuttaa myös se, etteivät vanhemmat aina ymmärrä, että heidän lapsen lisäksi opettajalla on myös monta muuta oppilasta vastuullaan. Monesti vanhemmat odottavat lapselleen tiettyä kohtelua, mutta opettaja ei valitettavasti pysty toteuttamaan kaikkia vanhempien toiveita. Cantellin (2011) mukaan vanhemmat unohtavat välillä sen, että koululuokassa on heidän oman lapsensa lisäksi kymmeniä muita lapsia, joilla kullakin on myös omat tarpeet. Opettaja kuitenkin yrittää olla tasapuolisesti läsnä kaikille lapsille. (Cantell, 2011, 190.) Milla

kertoikin esimerkin siitä, kuinka vanhemmat olivat odottaneen hänen toimivan, vaikka eivät olleet edes asiasta etukäteen Millalle ilmoittaneet:

”Välillä tuntuu myös, että vanhemmat eivät hoksaa koulun arkea ja sitä, että minulla, opettajalla, on 22 muutakin lasta opetettavana. Yksi esimerkki tästä on kun sain oppilaan vanhemmalta aikoinaan viestin, jossa hän oli tuhtunut siitä, etten ollut kammannut oppilaan tukkaa kuntoon koulukuvaukseen. Tätä ei ollut siis ennalta pyydetty vaan minun olisi pitänyt itse tajuta asia...”
(Milla)

Blombergin tutkimuksen (2008, 201) mukaan vastavalmistuneiden luokanopettajien tulisi rakentaa luottamuksellinen suhde kodin kanssa jo heti alussa, jotta yhteistyö on sujuvaa erilaisten vaikeiden tilanteiden ilmi tullessa. Esimerkiksi vanhemmat voivat syyttää opettajia lastensa käyttäytymisestä. Myös aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että monissa tilanteissa vanhemmat näkevät ongelmallisena vain opettajan toiminnan (Almiala, 2008, 121). Sari oli kohdannut tällaisen haasteellisen tilanteen ja pohti sitä kirjoitelmaansa:

”Aika vasta aloitettuani oli sattumus, että eräs oppilas pystyi omalta paikaltaan näkemään käytävälle, jossa oli seinällä kuva, joka auttoi kokeen tekemisessä. Oppilas myönsi luntanneensa sieltä ja kirjoitin siitä kotiin viestin. Vanhemmat myönsivät, että heidän lapsensa oli tehnyt väärin, mutta kritisoivat myös minua, etten ollut huolehtinut, ettei tietoja ole näkyvillä. Tällaiset negatiiviset asiat olisi ehkä helpompi viestiä, jos on ollut kasvotusten vanhemman kanssa etukäteen.”
(Sari)

Maahanmuuttajaperheiden kanssa yhteistyö voi olla tavallistakin haastavampaa. Erityisesti valmistavan opetuksen aikana tulisi varata runsaasti aikaa maahanmuuttajaperheen kanssa tehtävään yhteistyöhön ja kouluasioiden käsittelyyn. Huoltajien tulee saada pohtia rauhassa ja useita kertoja, jotta voivat omaksua suomalaisen koulujärjestelmän tukitoimien verkoston, tehdä lastaan koskevia päätöksiä ja hahmottaa omat keinonsa tukea lapsen koulunkäyntiä. Maahanmuuttajaperheille saattaa olla vierasta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä arvokkaaksi koettu koulun ja kodin välinen yhteistyö. Kun yhteistyö on tiivistä, vahvistetaan huoltajan vanhemmuutta ja tuetaan koko perheen kotoutumista. (Perttula, 2005, 70.) Hannele olikin kohdannut tilanteita, joissa kotien erilaiset taustat ja kulttuurit vaikuttivat yhteistyöhön:

”– erityisesti maahanmuuttajaperheiden vanhemmilla on erilaisia odotuksia koululle. He ovat kotimaassaan tottuneet usein hyvinkin erilaiseen koulunkäyntiin, jolloin suomalainen koulumaailma saattaa hämmentää heitä. Esimerkiksi yhdestä vilkkaasta pojasta on toisen oppilaan vanhempi tullut minulle valittamaan, koska hän pelkäsi lapsensa loukkaavan päänsä, jos tämä poika vahingossa tönäisisi hänen lastaan. Samoin tämä vanhempi uskoi vilkkaan pojan lyövän hänen

lastaan, vaikka tosiasiasa näin ei ole tapahtunut. Yhteisen kielen puuttuessa oli vaikea kertoa, että tämä vilkas poika kyllä varoo luokkakavereita eikä lyö ketään.” (Hannele)

Moni vastavalmistunut luokanopettaja pohti kirjoitelmassaan sitä, kuinka haasteellisia tilanteita vanhempainillat ja vanhempainvartit ovat. Blombergin tutkimuksen (2008, 201) mukaan novii-siopettajien mielestä kodin ja koulun tulisi rakentaa yhteisvastuullisuutta oppilaan asioista jo ensimmäisestä vanhempainillasta ja vanhempainvartista alkaen. Ilona olikin jo etukäteen saanut kuulla työkavereiltaan, että vanhemmat eivät osallistu vanhempainilloissa kovin aktiivisesti keskusteluun ja joutui myös itse kohtaamaan tämän ongelman ensimmäisessä vanhempainillasaan:

”Kollegat myös varoittivat etukäteen, että vanhempainillat ovat aina opettajan yksinpuhelua. Ja juuri niin kävikin: luokka oli täynnä vanhempia, jotka eivät hiiskahtaneetkaan, vaikka yritin saada vuorovaikutusta aikaan. Kun vanhempainilta oli ohi, niin kourallinen vanhempia jäi notkumaan luokan perälle odottaen pääsevänsä minun juttusille. Myös toinen vanhempainilloille tyypillinen ilmiö tuli tutuksi: niiden oppilaiden vanhemmat, joiden olisi todella tärkeä tulla vanhempainiltaan, eivät tietystikkään tule. Vanhempainiltaan ilmestyy erinomaisesti koulussa menestyvien oppilaiden vanhemmat.” (Ilona)

Myös Milla kertoi esimerkin siitä, kuinka vanhemmat eivät olleet halukkaita osallistumaan lastensa koulunkäyntiin:

”Kun vanhempainillassa pitäisi valita vanhempainyhdistyksen jäsenet, syntyy aina kiusallinen hiljaisuus.” (Milla)

Millan esimerkin mukaisesti tilanteet, joissa vanhemmat eivät osoita aktiivisuutta ja kiinnostusta lastensa koulunkäyntiä kohtaan, ovat hankalia. Opettaja voi joutua tällaisissa tilanteissa hankalaan paikkaan ja se voi herättää erilaisia tunteita. Vanhempainvartit ja arviointikeskustelut ovat aiheuttaneet erilaisia haastavia tilanteita vastavalmistuneille luokanopettajille. Ilonan mukaan vanhempainvartteihin liittyi sama ongelma kuin vanhempainiltoihin; vanhemmat eivät olleet aktiivisia ja innokkaita osallistumaan niihin:

”Tarvittaessa järjestän myös vanhempainvartteja, mutta ainakaan kuluvana syksynä kukaan vanhempi ei ole sellaista pyytännyt.” (Ilona)

Siniharjun tutkimuksen (2003, 76) mukaan 61 prosenttia opettajista pitää erittäin tärkeänä sitä, että vanhempi osallistuu oman lapsensa arviointiin. Ilona oli kohdannut tilanteen, jossa oppilaan vanhempi oli kieltäytynyt kokonaan tulemasta arviointikeskusteluun. Tällöin opettajan on haasteellista tehdä arviointia yhteistyössä vanhempien kanssa.

Vanhempainvarttien yhteydessä ongelmallista on myös se, että aikaa näihin saa kulumaan huomattavasti enemmänkin. Hannele kertoikin, kuinka pitkiksi hänen järjestämänsä vanhempainvartit olivat venyneet:

”Alkusyksystä pidin vanhempainillan omalle luokalleni ja lisäksi olen jokaisen oppilaan vanhempien kanssa pitänyt ”vanhempainvartit”. Vartti on kyllä näihin keskusteluihin ihan väärä nimitys, sillä usein ei riitä puoli tuntiakaan keskusteluun.” (Hannele)

Vanhempainvarttien venyminen pitkiksi kuormittaa vastavalmistunutta opettajaa huomattavasti. Kiire varjostaa vastavalmistuneiden opettajien työtä muutenkin, joten tällaiset tilanteet kuormittavat opettajaa yhä entisestään. Hannele on kuitenkin kokenut vanhempainvartit tärkeiksi ja ollut valmis ajallisesti panostamaan niihin.

Hannelen kohdalla vanhempainvarttien pituuteen oli vaikuttanut myös tulkkauksen tarve. Hänen työskennellessään maahanmuuttajaperheiden kanssa tulkkauksen tarve on usein välttämätön. Puhelimen välityksellä tapahtuva tulkkaukset ei kuitenkaan tapahdu aina kovin helposti. Hannele pohtikin aihetta kirjoitelmaansa:

”Luokkani on valmistava luokka, eli kaikki oppilaat ovat maahanmuuttajia. Vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön tulkki on välttämätön muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Varteissa tulkkaukset on tapahtunut puhelintulkkauksena, mikä on hyvin hidasta jo itsessään.” (Hannele)

Osa vastavalmistuneista luokanopettajista oli joutunut tekemään lastensuojeluilmoituksen koulussa ilmenneiden asioiden seurauksena. Ilmoituksen tekeminen oli jännittänyt etukäteen. Opettajat olivat pohtineet, kuinka vanhemmat reagoisivat kuullessaan ilmoituksesta. Sekä Perttu että Sari olivat kuitenkin saaneet vanhemmilta hyvän vastaanoton lastensuojeluilmoituksen tekemisen jälkeen, eikä siitä ollut seurannut ongelmia:

”Jouduin yhden kerran ottamaan yhteyden lastensuojeluun, sillä minulla heräsi huoli oppilaasta. Koti ei ottanut tästä nokkiinsa, vaan näki yhteydenottoni järkevänä.” (Perttu)

”– – asia, jonka eteen jouduin ensimmäisenä työskentelyvuotena, oli lastensuojeluilmoituksen tekeminen. Se jännitti jonkin verran (kuinka vanhemmat ottavat sen ja miten asiat sujuvat sen jälkeen), mutta siitä ei seurannut ”hankaluuksia”. Kun olin tehnyt ilmoituksen, kirjoitin Wilma-viestin, jossa kerroin, että olen tehnyt ilmoituksen ja perustelin miksi sen tein.” (Sari)

Pertun ja Sarin kertomat tilanteet herättivät heissä myös monenlaisia tunteita. Lastensuojeluilmoituksen tekeminen oli jännittänyt, mutta toisaalta huoli oppilaasta oli kuitenkin tärkeämpi. Noviisiopettajien ja kodin yhteistyö voi vaihdella intensiteetiltään oppilaiden mukaan eri kotien

kanssa. Onkin tärkeää, että ammattitaitoinen opettaja löytää heti lukuvuoden alussa ne oppilaat ja huoltajat, joiden kanssa tiivis ja moniammatillinen yhteistyö on aiheellista heti koulutyön alettua. (Blomberg, 2008, 201.) Haastavissa tilanteissa moniammatillisen yhteistyön tekeminen tulee ajankohtaiseksi. Perttu koki moniammatillisen yhteistyön tekemisen erityisen tärkeäksi työskennellessään lasten kanssa, joilla oli normaalia suurempia haasteita koulunkäynnissä ja elämässään. Hän koki, että tällaisissa tilanteissa tiiviin ja jatkuvan yhteistyön tekeminen oli ensiarvoisen tärkeää:

”Suurin syy tiiviiseen yhteistyöhön oli, että lapset olivat todella vaativia ja välillä vaikeita. Etenkin lastenkotiin olin yhteydessä puhelimitse lähes viikoittain. Yhteistyön kirjo oli tuolloin laaja: kotien lisäksi olin yhteydessä lasten psykiatrian poliklinikkaan, lasten suojeluun sekä sosiaalitoimeen.” (Perttu)

Myös Pauliina oli saanut apua moniammatillisen yhteistyön kautta kohdatessaan haasteellisen tilanteen:

”Yksi mieleenpainuva viesti koski lapsen aggressiivista käyttäytymistä, joka näyttäytyi koulussa toisten tönimisenä ja kotona sisarusten kiusaamisena. Lähdettiin yhdessä äidin kanssa selvittämään, mistä moinen käytös voisi johtua. Lapsen vanhemmat olivat eronneet, ja äiti ei ennen tätä viestittelyä ollut lapselta saanut tietoja isän kanssa vietetystä ajasta. No, kun tätä alettiin läpi käymään, selvisi, että isä antaa lapsen pelata omina viikonloppuinaan K-18 ikärajallisia aikuisten pelejä. Laitoimme yhdessä äidin kanssa perheneuvolaan lähetteen, josta sitten saimme keskusteluapua molemmille vanhemmille yhdessä lapsen kanssa. Kun keskusteluapua oli saatu ja tällaisten pelien peluu jäi pois, käytös palaantui normaaliksi.” (Pauliina)

Kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä voi ilmetä haasteita myös silloin, kun perheissä ilmenee ongelmia, jotka heijastuvat ja vaikuttavat koulunkäyntiin. Janina pohtikin kirjoitelmassaan sitä, kuinka haasteellista tällaisia asioita on käsitellä:

”Ongelmia ovat aiheuttaneet myös hankalien perheasioiden ilmituleminen ja erityisesti niiden käsittely niin, että lapsi ei kärsisi.” (Janina)

Aspforsin tutkimuksessa (2012, 85) todettiin, että vanhempien välinpitämättömyys lastensa koulunkäyntiä kohtaan ja yhteistyöhaluttomuus ovat ongelmallisia myös lapsen kannalta. Janina mietitytti se, kuinka vaikeita asioita voisi käsitellä niin, ettei lapsi kärsisi siitä.

5.2 Vastavalmistuneiden luokanopettajien saama tuki kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön

Aineiston analyysissä muodostui kaksi yläkategoriaa liittyen vastavalmistuneiden luokanopettajien kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön saatuun tukeen. Tässä tulososiossa olemme jakaneet tulokset näiden yläkategorioiden mukaisesti käytännön tukeen ja henkiseen tukeen.

5.2.1 Yhteistyöhön saatu käytännön tuki

Vastavalmistuneet luokanopettajat ovat saaneet yhteistyöhön paljon erilaista käytännön tukea. Tukea on saatu niin rehtoreilta ja kollegoilta kuin Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmästäkin. Kuitenkin tuen saanti on ollut vaihtelevaa vastavalmistuneilla luokanopettajilla. Janina kertoi, että joskus tukea saa enemmän ja joskus vähemmän:

”Olen saanut ensimmäisten työvuosien aikana vaihtelevasti tukea kodin kanssa tehtävää yhteistyötä varten.” (Janina)

Ilona puolestaan on saanut aina tarvittaessa tukea koulun työntekijöiltä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön:

”Kollegat, rehtori ja koulukuraattori ovat neuvoneet aina kun olen apua tarvinnut.” (Ilona)

Vastavalmistuneista luokanopettajista vain yhdellä oli ollut työuran alussa tutoropettaja. Tutoropettaja on hyvä ratkaisu siihen, että aloitteleva opettaja saa asiantuntevaa ohjausta työuran alkuvuosina (Blomberg, 2008, 207). Tutoropettaja on hyvä keino toteuttaa mentorointia. Mentoroinnin on todettu olevan yksi tärkeimmistä vastavalmistuneen opettajat tukimuodoista (Väliljärvi, 2012, 229). Siksi onkin huolestuttavaa, että induktiovaiheessa tärkeässä asemassa oleva mentorointi tutoropettajan muodossa nousi esiin vain yhdessä kirjoitelmassa. Roni kertoi oman koulunsa tutoropettajasta, joka perehdytti vastavalmistuneet luokanopettajat opettajan työhön ja koulun tavoille:

”Aloittaessani työt nykyisellä työpaikallani minulle ja kaikille muille opettajille määrättiin tutoropettajat, joiden tehtävänä oli opastaa mm. kotien kanssa tehtävässä yhteistyössä (Wilma, vanhempainillat ja -vartit). Omalta tutoriltani sain alkuun hyvin apua ja Wilma tuli nopeasti tutuksi.” (Roni)

Opiskelukavereilla on myös suuri merkitys tuen kannalta. Siniharjun (2003, 68) tutkimuksen mukaan luokanopettajat saavat tukea, tietoa, ohjeita ja ideoita vanhempien kanssa tehtävään

yhteistyöhön muilta opettajakoulutuksen käyneiltä tuttavilta ja ystäviltä. Ilona saa tukea aina tarvittaessa omilta opiskelukavereiltaan:

”Suuri merkitys on ollut myös opiskelukavereiden kanssa keskustelulla, sillä myös he ovat työelämässä ja kohtaavat samantyyllisiä tilanteita.” (Ilona)

Vastavalmistuneet luokanopettajat kertoivat, että kollegoilta tai koulukuraattorilta sai apua esimerkiksi haastaviin vuorovaikutustilanteisiin, joissa viestitään Wilman tai sähköpostin kautta. Siniharjun (2003, 69) tutkimuksen mukaan opettajat saivat apua kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön koulukuraattoreilta paljon (10 % vastaajista) ja jonkin verran (30 % vastaajista). Myös tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että erilaisiin viestintätilanteisiin tarvitaan kollegoiden ja koulukuraattorin tukea. Ilona onkin kysynyt useasti apua näihin viestintätilanteisiin kollegoilta tai koulukuraattorilta:

”Myös haastaviin Wilma-viesteihin vastaamisessa olen kysynyt useasti apua kollegoilta ja koulukuraattorilta.” (Ilona)

Hannele ja Milla kirjoittivat, kuinka haastavissa tilanteissa keskustellaankin ensin kollegoiden kanssa, ennen kuin vastataan viestiin:

”Ristiriitatilanteita selvitettäessä kollegoiden kanssa keskustelu auttaa selvittämään omia ajatuksia, ja helpottaa yhteydenpitoa vanhempien kanssa, kun asiaan on saanut jo vähän etäisyyttä.” (Hannele)

”Paras tapa itselle on ollut keskustella ensin kollegan kanssa yhdessä asia läpi ja pohtia yhdessä hyvä vastaus.” (Milla)

Jos aloitteleville opettajille tulee eteen haasteellisia tilanteita, on tärkeää, ettei opettajaa jätetä yksin asian kanssa. Tilanteen kuormittavuuden vuoksi aloitteleva opettaja voi tehdä ylilyöntejä, jolloin yhdessä kollegoiden kanssa pohtien asioihin voidaan löytää uusia näkökulmia ja ratkaisumahdollisuuksia. (Lämsä & Karhuniemi, 2013, 178–179.) Milla toimi myös esimerkkitilanteessaan siten, että haastavaan viestiin ei vastata heti tuohduksissa, vaan keskustellaan ensin asiasta kollegan kanssa ja sitten vastataan asiallisesti vanhemmalle:

”– – sain oppilaan vanhemmalta aikoinaan viestin, jossa hän oli tuohtunut siitä, etten ollut kammannut oppilaan tukkaa kuntoon koulukuvaukseen. Tätä ei ollut siis ennalta pyydetty vaan minun olisi pitänyt itse tajuta asia... Tähänkin viestiin vastaamista lykkäsin sen verran, että purin suurimman ärsytykseni kollegoihini ja mietimme yhdessä mitä viestiin vastaan.” (Milla)

Vastavalmistuneista luokanopettajista ainakin Janina on kohdannut kodin ja koulun välisen yhteistyön ongelmatilanteisiin, joista ei ole voinut selvitä yksin:

”Ensimmäisten työvuosien aikana olen kuitenkin törmännyt jo useampiin kodin ja koulun välisen yhteistyön ongelmatilanteisiin, joissa olen kaivannut tukea.” (Janina)

Aspforsin (2012) tutkimuksen mukaan vastavalmistuneet opettajat ovat saaneet kollegoilta tukea, vinkkejä ja neuvoja. He eivät tunne oloaan yksinäiseksi, vaan voivat kysyä kysymyksiä kollegoilta koska vain. (Aspfors, 2012, 97.) Kuten Janinakin kertoo, kollegoilta saa hyviä vinkkejä erilaisiin vanhempien kanssa koettaviin vuorovaikutustilanteisiin:

”Kollegoiden kanssa keskustellessa saa usein tukea omille havainnoille ja ratkaisuille sekä hyviä vinkkejä siihen, kuinka erilaisissa tilanteissa vanhempien kanssa kannattaa toimia.” (Janina)

Vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kirjoittaneet myös siitä, kuinka itse kysytään apua ja mielipiteitä kollegoilta ja rehtorilta kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön. Aspforsin (2012, 97) tutkimuksen mukaan vastavalmistuneet luokanopettajat kuitenkin pelkäävät hieman kysyä kysymyksiä kiireisiltä kollegoiltaan, jos ne ovat ”tyhmiä kysymyksiä”. Ilona on kuitenkin rohkeasti kysynyt usein mielipidettä kollegoiltaan, erityisesti rinnakkaisluokan opettajalta:

”Usein kysyn kollegoilta (esim. rinnakkaisluokan opettajalta) mielipidettä siitä, tulisiko kyseisestä asiasta ottaa yhteyttä huoltajiin.” (Ilona)

Myös Sari pohtii kirjoitelmassaan, että tukea, apua ja mielipiteitä tulee myös itse osata pyytää:

”Toki olen myös kysynyt joihinkin asioita mielipiteitä rehtorilta tai työkavereilta (erittäin ystävällinen ja välitön työyhteisö).” (Sari)

Milla kiteyttääkin sen, että kollegat ovat suuressa roolissa, jos vastavalmistunut luokanopettaja tarvitsee apua kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön:

”Kollegat ovat paras tuki hankaliin kotiyhteyksiin.” (Milla)

Yhteistyö kotien kanssa ei ole aina hankalaa. Yhteistyöhön kuuluvat myös vanhempainillat ja arviointikeskustelut. Siniharjun (2003, 68) tutkimuksen mukaan 43 prosenttia opettajista sai ideoita, ohjeita ja tietoa kodin ja koulun yhteistyöhön toisilta oman koulun opettajilta paljon tai erittäin paljon. Vastavalmistuneet luokanopettajat kertoivatkin, kuinka he ovat saaneet apua vanhempainiltoihin ja arviointiin muilta opettajilta. Ilona kertoi, kuinka oli pyytämättä saanut kollegan vanhempainillan asialistan käyttöönsä:

”Muut opettajat olivat antaneet minulle vinkkejä, mitä asioita vanhempainillassa kannattaa käsitellä. Eräs kollega antoi minulle pyytämättä hänen käyttämänsä vanhempainillan asialistan, jota sitten muokkasin omannäköiseksi.” (Ilona)

Nykyään internetin keskustelupalstat ja erilaiset ryhmät ovat mainioita keinoja löytää ideoita ja vinkkejä kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön. Sari kertoi, että on saanut paljon tukea vanhempainiltoihin ja arviointikeskusteluihin Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmän keskusteluista:

”Tärkein tuki jonka olen saanut kodin ja koulun yhteistyöhön, on Alakoulun aarreaitan keskustelut ja ideat. Niiden pohjalta olen luonut esimerkiksi vanhempainillan "esityslistan" tai arviointikeskustelujen kulun.” (Sari)

Vastavalmistuneet luokanopettajat ovat saaneet arviointiin apua ja muuta tukea myös erityisopettajilta ja puheterapeuteilta. Joidenkin oppilaiden kohdalla varsinkin erityisopettajat tekevät tiivistä yhteistyötä oppilaan kanssa, jolloin on ymmärrettävää, että luokanopettaja voi tarvita tukea erityisopettajalta kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön ja arviointiin. Hannele sai tukea sekä erityisopettajalta että puheterapeutilta, Perttu etenkin erityisopettajalta:

”Pedagogisen selvityksen osalta olen saanut tukea puheterapeutilta ja erityisopettajalta. Tuki on lähinnä ollut oppilaan arvioimista yhdessä ja sekä asiakirjojen täyttämistä yhdessä. Yhden oppilaan palaveriin erityisopettaja tuli myös mukaan. Muuten olen hoitanut kaiken yhteistyön yksin.” (Hannele)

”Starttiluokalla sain paljon tukea erityisopettajalta ja hän saattoi joissakin yhteistyöpalavereissa olla mukana.” (Perttu)

Myös Janinan tukena ja apuna ongelmatilanteissa on ollut koulun laaja-alainen erityisopettaja. Janina pohtii myös sitä, kuinka ajallisesti paljon tiettyjen perheiden kanssa työskentelevältä opettajalta on hyvä ottaa neuvoja siitä, kuinka yhteistyöstä voidaan tehdä mahdollisimman hedelmällinen perheen kanssa:

”Näissä ongelmatilanteissa eniten olen saanut tukea koulun laaja-alaiselta erityisopettajalta. Erityisopettajat (eri kouluissa) ovat tehneet töitä kyseisten oppilaiden ja heidän perheidensä kanssa minua pidempään, joten he ovat usein olleet hyvin perillä perheiden ajatuksista ja antaneet vinkkejä siihen, kuinka heidän kanssaan kannattaa asia ottaa esille.” (Janina)

Luokan edelliseltä opettajalta saadaan yleensä tärkeintä tietoa luokan oppilaista. Myös Blombergin (2008) tutkimuksen mukaan luokkien edelliset opettajat auttoivat mielellään vastavalmistuneen opettajan työn alkuun, sillä he tunsivat oppilaat entuudestaan. Tutkimuksessa ilmeni myös hyvä tapa tutustuttaa oppilaat uudelle opettajalle: Edellinen luokanopettaja oli pyytänyt

oppilaitaan kirjoittamaan aineen syksyn uudelle opettajalle, joka sai nämä tekstit luettavaksi. (Blomberg, 2008, 156.) Vastavalmistuneista luokanopettajista erityisesti Janina kokee, että edellisen luokanopettajan tiedot ja vinkit ovat hyödyksi, kun aloittaa opettamisen uudessa luokassa:

”Olen saanut tukea myös muilta opettajilta. Erityisesti aloittaessa uudessa koulussa olen kokenut tärkeäksi oppilaan edellisen luokanopettajan tuen.” (Janina)

Myös Perttu on saanut tietoa siitä, millaista erityisesti yhteistyö vanhempien kanssa on ollut aiemmalla luokanopettajalla:

”Tuki kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön on tullut toisilta opettajilta sekä rehtorilta. Rehtori on esimerkiksi kertonut, millaista yhteistyö aiemmilla opettajilla vanhempiin on ollut.” (Perttu)

Rehtorit ovatkin merkittäviä tuen antajia vastavalmistuneelle luokanopettajalle. Vaikka rehtorien antama henkinen tuki on arvokasta, myös konkreettiset neuvot ovat tärkeitä vastavalmistuneelle luokanopettajalle. Blombergin (2008) tutkimuksen mukaan rehtorin tuki onkin erittäin tärkeää aloitteleville opettajille. Useimmat tutkittavat vastavalmistuneet opettajat kokivat saaneensa riittävästi tukea rehtorilta ja muulta koulun johdolta. Yhdessä tutkimuksen koulussa rehtori ei heidän mukaan ollut riittävästi paikalla ja läsnä, jotta aloitteleva opettaja olisi saanut kaipaamansa tuen rehtorilta. (Blomberg, 2008, 167–168.) Siniharjun (2003, 68) tutkimuksen mukaan opettajat saivat myös rehtoreilta apua ja ohjeita yhteistyöhön. Meidän tutkielmassa ilmeni myös rehtorin tuen tärkeys. Janina kertoi kirjoitelmissaan, kuinka rehtoreiden antama tuki on vaihtelevaa, mutta parhaimmassa tapauksessa rehtoreilta saa konkreettisia vinkkejä käsitellä haastavatkin yhteistyötilanteet:

”Rehtoreilta saatu tuki on ollut hyvin vaihtelevaa. Jotkut rehtoreista ovat vain kuunnelleet nuoren opettajan kertomuksen tilanteesta ja todenneet, että ”emme voi tehdä mitään, yritä pärjätä lapsen kanssa”. Ainoa tähän mennessä selvästi tukea antanut rehtori puolestaan on kannustanut ja antanut myös konkreettisia neuvoja tilanteen hoitamiseen. Lisäksi hän on aina tarjoutunut osallistumaan keskusteluun perheen kanssa, mikäli olen siihen kokenut tarvetta.” (Janina)

Usean vastavalmistuneen luokanopettajan mielestä luokanopettajakoulutus ei ole antanut riittävästi pohjaa toimia yhteistyössä vanhempien kanssa, vaikka juuri luokanopettajakoulutuksesta saadut tiedot ja taidot toimia yhteistyössä vanhempien kanssa voivat olla ainut tiedollinen tuki vastavalmistuneelle luokanopettajalle. Myös Blombergin (2008) tutkimuksen mukaan opettajat kertoivat, ettei opettajankoulutus vastannut työtodellisuutta. Tutkimuksen vastavalmistuneet

opettajat kritisoivat erityisesti sitä, että opettajankoulutus rakentuu koulutuksen jatkuvasta kehittämisestä huolimatta yksittäisistä, sattumanvaraisista luokka- ja opiskelutilanteista, eikä opiskelija pysty siinä rakentamaan sellaista aikajännettä, jossa koulutuksen aiheet ja sisällöt syvenisivät opintovuosien karttuessa. (Blomberg, 2008, 206.) Myös Siniharjun (2003) tutkimuksesta ilmeni, että vain 6 prosenttia luokanopettajista oli saanut koulutuksestaan ideoita ja ohjeita erittäin paljon tai paljon kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tutkimuksen mukaan opettajista 71 prosenttia ei saanut ollenkaan ohjeita ja ideoita kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. (Siniharju, 2003, 69.) Vastavalmistuneet luokanopettajat eivät saaneet siis juuri ollenkaan tukea koulutuksestaan tai opinnoistaan vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Ronin mielestä luokanopettajakoulutuksessa ei opetettu opiskelijoille ollenkaan kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä:

”Koulutus ei valmistanut millään tavalla kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön.” (Roni)

Janina on samaa mieltä Ronin kanssa luokanopettajaopinnoista:

”Opintojen aikana meille ei juuri puhuttu kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Aina sen tärkeyttä painotettiin, mutta varsinaisesti meitä ei koskaan valmistettu tulevia tilanteita varten.” (Janina)

Sari on saanut luokanopettajakoulutuksessaan hieman tietoa kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Kuten Sarikin kertoo, viestejä kirjoittaessa tulee olla erittäin tarkka sanamuodoista, jotta vanhemmille ei synny väärinkäsityksiä:

”En koe, että koulutuksen aikana olisin saanut kovinkaan pohjaa kodin ja koulun yhteistyölle. Ehkä sellainen on jäänyt mieleen, että jollain kurssilla puhuttiin helposti esiintyvistä väärinkäsityksistä ja "rivien välistä lukemisesta" ja huomaankin, että olen TODELLA tarkka sanamuodoista ja luen viestit moneen kertaan ennen lähettämistä.” (Sari)

Koska vastavalmistuneet luokanopettajat eivät ole saaneet apua ja tukea opinnoista, ensimmäinen työvuosi opettaa senkin edestä. Myös Ilonan mielestä ensimmäinen työvuosi on opettanut paljon enemmän kuin luokanopettajaopinnot:

”Koen, että opinnoista ei ole ollut juuri lainkaan hyötyä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Kuluva ensimmäinen työvuoteni on opettanut minulle kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä jo tähän mennessä enemmän kuin koko opettajankoulutukseni.” (Ilona)

Vain yksi vastavalmistunut luokanopettaja kertoo kirjoitelmassaan, että on saanut opetusta kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön:

”Koulutuksessa saimme jonkinlaisen aihion kodin ja koulun yhteistyötä varten. Itse asiassa moneen muuhun asiaan verrattuna olen ollut erittäin tyytyväinen juuri tähän osaan koulutustani.”
(Linda)

Lindan kommentista voi kuitenkin päätellä, että myös moni muu asia koulutuksessa vaatisi muutoksia. On kuitenkin selvää, että vastavalmistuneet luokanopettajat eivät ole olleet tyytyväisiä saamaansa koulutukseen kodin kanssa tehtävän yhteistyön osalta.

5.2.2 Yhteistyöhön saatu henkinen tuki

Opettajan työssä opettajan oma persoona on merkittävässä osassa. Tätä kautta myös opettajan tunteet ovat oleellinen osa työtä ja työ onkin emotionaalista sekä hyvässä että pahassa. Opettaminen ja opettajuus ovat aina opettajalle merkityksellistä toimintaa. Näin ollen opettajuus ja opettajan työ sisältävät aina myös psyykkistä toimintaa. Vastavalmistuneiden opettajien tunteita tutkittaessa onkin havaittu, että tunteet vaihtelevat hyvin laidasta laitaan, mutta yhteistä kaikilla tunteilla on kuitenkin niiden kuluttavuus. Ensimmäisien opettajavuosien aikana ei juuri koeta tyyniä ja seesteisiä tunteita. (Aspfors, 2012, 94 & 102; Blomberg, 2008, 114–117.) Aiemman tutkimuksen valossa ei ollutkaan yllättävää, että myös meidän aineistostamme nousi selvästi esille henkisen tuen merkitys oman jaksamisen kannalta. Koko työyhteisöllä on merkitystä vastavalmistuneen luokanopettajan työn tukemisessa. Myös aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että vastavalmistunut opettaja tarvitsee tukea vahvistamaan itseluottamustaan taidoista, joita hän on peruskoulutuksessa hankkinut (Kelchtermans & Ballet, 2002, 111; Välijärvi, 2012, 230.) Tuen saaminen ei kuitenkaan aina ole helppoa. Opettajan työtä on pyritty muuttamaan yhä enemmän yhteistyön tekemisen suuntaan, mutta työyhteisön uutena jäsenenä oman paikkansa löytäminen ei kuitenkaan aina ole helppoa. (Blomberg, 2008, 129.) Tätä myös Linda pohti omassa kirjoitelmissaan:

”Myös oman työyhteisön lohdutus ja tuki on ollut vankkaa, luulen olevani tässä suhteessa onnekas moneen muuhun aloittelevaan opettajaan verrattuna.” (Linda)

Henkisen tuen kannalta merkityksellistä oli vastavalmistuneiden luokanopettajien mielestä se, että työyhteisö vahvisti omaa käsitystä ja näkemystä. Vastavalmistuneena itsevarmuus omasta toiminnastaan ei välttämättä joka tilanteessa riitä, joten onkin tärkeää saada työyhteisöltä varmistusta sille, että osaa ja toimii oikein. Janina korosti omassa kirjoitelmissaan erityisesti rehtorin henkisen tuen merkitystä ja sitä, kuinka suuresti rehtorin tuki vaikuttaa omaan tunteeseen:

”Koen, että rehtorilta saatu tuki on ollut ensisijaisen tärkeää erityisesti henkisellä tasolla. Rehtorilta saatu luottamus auttaa jaksamaan hankalistakin tilanteista sekä antaa tunteen siitä, että olen toiminut oikein, vaikka vanhemmat tuntuisivatkin olevan eri mieltä asiasta.” (Janina)

Aiemman tutkimuksen perusteella rehtoreilta saatu tuki on hyvin vaihtelevaa ja aina sitä ei ole edes saatavilla (Aspfors, 2012, 101; Blomberg, 2008, 184). Rehtorin tuen merkitys on kuitenkin tunnustettu myös aiemmassa tutkimuksessa (Kelchtermans & Ballet, 2002, 110). Janina puhui myös muilta saadun tuen merkityksestä, mutta nosti vielä uudemman kerran kirjoituksessaan esille, kuinka tärkeäksi on kokenut nimenomaan rehtorilta tulevan tuen:

”Muilta saatu tuki on tärkeää, erityisesti mikäli sen tuen saa rehtorilta.” (Janina)

Henkisestä tukea vastavalmistuneet luokanopettajat kertoivat saaneensa myös opiskelukavereiltaan, kuten Ilona asiaa pohti:

” Suuri merkitys on ollut myös opiskelukavereiden kanssa keskustelulla...” (Ilona)

Opiskelukavereiden tuki oli merkittävää, koska he kohtasivat työelämässä samanlaisia haasteita, joita kirjoittajat itsekin. Tuki saman ikäisiltä ja nuorilta opettajilta koettiin tärkeäksi, koska tilanne ja asema työyhteisössä oli usein hyvin samanlainen. Tätä tulostamme tukee myös Blombergin (2008, 159) väitöstutkimus, jonka mukaan usein vastavalmistuneet opettajat tutustuvat ja lähentyvät eniten juurikin muiden uusien opettajien kanssa. Myös Janina kertoi kirjoitelmasaan opiskelukavereiden merkityksestä:

”Erittäin suuri tuki kodin ja koulun välisen yhteistyön tekemisessä ovat olleet myös opiskelukaverini. Asioiden läpikäyminen toisen nuoren opettajan kanssa on auttanut minua paljon, sillä monesti myös muut ovat törmänneet samankaltaisiin tilanteisiin.” (Janina)

Vaikka suurin osa henkisestä tuesta opettajan työssä tuleekin pääsääntöisesti työyhteisön jäseniltä tai muilta saman alan ihmisiltä, kokivat vastavalmistuneet luokanopettajat myös vanhemmilta ja oppilailta saadun palautteen olleen merkityksellistä. Positiivinen palaute näiltä tahoilta auttaa jaksamaan hankalien tilanteiden läpi ja luo uskoa omaan työhön. Blombergin mukaan opettajan tyytyväisyyteen vaikuttaakin kaikista eniten oppilaat. Vuorovaikutus on opettajan työn tärkein asia, joka tuo työhön iloa ja voimia. (Blomberg, 2008, 205.) Linda pohtikin kirjoitelmassaan, kuinka tärkeältä tällainen tuki oli tuntunut sen jälkeen, kun hänellä oli ollut haasteita yhteistyössä erään oppilaan vanhempien kanssa:

”Onneksi sain samaan aikaan myös positiivisia kommentteja vanhemmilta ja työyhteisöltäni.” (Linda)

Kotoa tuleva positiivinen palaute on kuitenkin harvinaista, mutta ehkä juuri siksi niin merkityksellistä. Henkisen tuen lisäksi vanhempien ja oppilaiden palaute muovaa myös opettajan ammatillista identiteettiä (Heikkinen & Tynjälä, 2012, 17–20). Linda pohti kirjoitelmassaan myös yleisesti kodeilta tuleen palautteen merkitystä:

”Kodeilta saatu positiivinen palaute on harvinaista, mutta tuntuu joka kerta mahtavalta. Samoin oppilaiden kautta tulleet viestit kotoa ovat yleensä mukavia tai ainakin asiallisia.” (Linda)

Luokanopettajan työssä työasiat voivat seurata joskus myös kotiin. Tällaisissa tilanteissa Linda koki erityisen tärkeäksi myös puolisonsa tuen:

”Tärkeää on myös mieheltä saatu lohdutus niinä hetkinä, kun työt ovat seuranneet kotiin ja olo on ollut kuin norsulla posliinikaupassa - että minä en osaa eikä tämä epä tietoisuus lopu ikinä, ehkä olen valinnut väärän alan ja huijaan itseäni ja muita. Silloin pienet sanat kuten "sinä riität" ja "tiedän, että olet hyvä opettaja" merkitsevät enemmän kuin osaan kertoa.” (Linda)

Perheen tuen merkitys voi olla suuri juurikin tilanteissa, joissa oma jaksaminen on koetuksella ja kokee itsensä riittämättömäksi. Tietyissä tilanteissa tällainen tuki ei kuitenkaan ole välttämättä riittävää, sillä kotona opettaja ei voi puhua työasioistaan vaitiolovelvollisuuden vuoksi.

Tynjälän ym. (2013) tutkimuksen mukaan yksi vastavalmistuneen opettajan suurimmista haasteista työelämässä on itseluottamuksen puute. Koulutus ei tarjoa aina riittäviä valmiuksia työelämään ja puutteelliset taidot heikentävät yhä lisää vastavalmistuneen luokanopettajan itseluottamusta omaa osaamistaan kohtaan. (Tynjälä ym. 2013, 39–40 & 47.) Blombergin tutkimuksen mukaan opettajan työ on henkisesti hyvin kuormittavaa ja vaikeaa. Tämän lisäksi perinteistä johtuen ammatti on hyvin yksinäistä. Opettajana onkin tärkeää osata tunnistaa ja käsitellä omia tunteitaan, joita työ itsessään herättää. (Blomberg, 2008, 205–206.) Myös meidän aineistostamme nousi selvästi esille se, kuinka tärkeässä roolissa henkinen tuki on oman ammatillisen itsevarmuuden kannalta.

6 Pohdinta

Tässä osiossa kokoamme yhteen pro gradu -tutkielmamme tuloksia. Pohdimme tulososion perusteella vastauksia tutkimuskysymyksiimme ja käsittelemme tuloksista nousseita teemoja. Lisäksi pohdimme aineistoamme ja sen merkitystä tutkielman tulosten kannalta. Lopuksi pohdimme pro gradu -tutkielmaamme liittyen luotettavuuden ja eettisyyden periaatteita.

6.1 Johtopäätökset

Tässä alaluvussa pohdimme tarkemmin pro gradu -tutkielmamme tuloksia. Olemme jakaneet tämän osion alalukuihin tutkimuskysymystemme mukaan. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelemme vastavalmistuneiden luokanopettajien kertomuksista esiin nousseita haasteita, joita he ovat kohdanneet kodin kanssa tehdyssä yhteistyössä. Tämä alaluku liittyy ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme. Toisessa alaluvussa käsittelemme, millaista tukea vastavalmistuneet luokanopettajat ovat saaneet kohdatessaan haasteita kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä. Tämä alaluku käsittelee toista tutkimuskysymystämme.

6.1.1 Kodin kanssa tehtävän yhteistyön haasteita

Tutkielmassamme nousi selvästi esille kiire, joka leimaa vastavalmistuneen opettajan työtä. Kaikessa työssä näkyy kiire ja ajanpuute; myös kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä. Kodin kanssa tehtävä yhteistyö on kuitenkin iso osa opettajan työtä ja vie siksi myös paljon aikaa. Myös aiemmassa tutkimuksessa on noussut esille vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemus kiire työelämässä (Aspfors, 2012, 80; Blomberg, 2008, 201; Kelchtermans & Ballet, 2002, 111). Vastavalmistuneiden opettajien kiire ja jaksaminen työssä nousi esille kerätessämme aineistoa. Kirjoitelmien saaminen ei ollut aivan helppoa ja useampi vastavalmistunut luokanopettaja sanoikin, ettei jaksaa käyttää enää vähäistä vapaa-aikaansa pohtien työelämän asioita. Aineiston kannalta on mainittava myös se seikka, että tutkimustuloksemme olivat yllättävän positiivisia ja negatiivisia kokemuksia kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä oli melko vähän. Erityisen haasteellisia tilanteita ei vastavalmistuneet luokanopettajat olleet juuri kohdanneet. Onkin syytä pohtia, että oliko aineistomme tältä kannalta riittävän laaja. Kokivatko opettajat, joilla on suuria haasteita kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä, liian aikaa vieväksi ja työlääksi osallistua tutkielmaamme? Toisaalta aineistoomme vaikuttaa myös se, että kirjoittelmapyyntöissämme emme erityisesti pyytäneet kirjoittamaan haasteista, joita vastavalmistuneet

luokanopettajat olivat kohdanneet yhteistyössä. Aineistoa kerätessämme tarkoituksenamme oli tutkia yleisesti kokemuksia kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä, joten voiko olla, että pyyntömme ei myöskään ohjannut kirjoittamaan haasteista niin paljoa, että esiin olisi noussut suurempia ongelmia. Päädyimme kuitenkin siihen, että haasteiden käsittely on toisen tutkimuskysymyksemme kannalta olennaista. Aineistostamme nousi laaja kirjo esille erilaisia kokemuksia yhteistyöstä, joten niiden kaikkien käsittely ei olisi ollut tämä tutkielman puitteissa mahdollista. Vaikka pro gradu -tutkielmassamme käsittelemme haasteita, joita vastavalmistuneet luokanopettajat olivat kohdanneet kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä, on kuitenkin hyvä huomioida että aineistostamme oli tulkittavissa myös paljon positiivisia kokemuksia. Valtaosa vastavalmistuneiden opettajien kohtaamisista ja vuorovaikutustilanteista vanhempien kanssa oli sujunut ilman suurempia ongelmia. Haasteelliset tilanteet rajautuivat tutkimuskysymykseemme tuen näkökulmasta. Tuen merkitys on erityisen suuri haastavissa tilanteissa, joten koimme perusteluksi keskittyä tarkastelemaan haastavia yhteistyötilanteita.

Kirjoitelmissa vastavalmistuneet opettajat käsittelivät paljon sitä, millaisia haasteita kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä ilmenee vanhemmista ja huoltajista johtuen. Monet kokivat yhteistyön haasteelliseksi, koska vanhemmat eivät aktiivisesti olleet halukkaita osallistumaan yhteistyöhön. Lisäksi vanhempien käyttäytyminen ja viestintä aiheuttivat välillä vastavalmistuneille luokanopettajille ongelmia ja se ei ollut aina asiallista. Kirjoitelmien perusteella nousi esille, että usein haastavat vanhemmat ovat juurikin haastavien oppilaiden vanhempia. Tämä on erityisen ongelmallista sen vuoksi, että haastavien oppilaiden tapauksissa yhteistyön tekeminen olisi erityisen tärkeää. Opettajan pyrkimyksenä on kuitenkin aina toimia oppilaan parhaaksi ja vanhempien yhteistyöhaluttomuus voi vaikeuttaa opettajan toimintaa ja heijastua tätä kautta myös oppilaaseen. Haasteellisia vanhempia voivat toki kohdata myös kokeneemmat opettajat, mutta vastavalmistuneiden opettajien kannalta he ovat erityisen merkittävässä asemassa. Vastavalmistuneet opettajat ovat vielä rakentamassa omaa ammatillista identiteettiään ja ongelmalliset vanhemmat voivat hidastaa tätä prosessia paljonkin (Tynjälä ym. 2013, 39–40). On myös hyvä miettiä sitä, voiko haasteellisten vanhempien käytös heijastua oppilaisiin. Jos oppilas oppii kotoaan tietyn käyttäytymismallin, voi se heijastua myös koulussa ja vaikuttaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Useammassa kirjoitelmassa vastavalmistuneet luokanopettajat olivat pohtineet haasteita, joita liittyy vanhempainiltoihin, vanhempainvartteihin ja arviointikeskusteluihin. Vanhempien aktiivisuuden puute heijastui myös näihin ja vanhempainillat koettiin usein opettajien yksipuheiluksi. Monet oppilaiden vanhemmista eivät kokeneet vanhempainvartteja kovin tarpeellisiksi,

vaikka heille olisi tarjottu tilaisuutta järjestää keskustelu opettajan kanssa. Yhdellä tutkimuksemme osallistuneella luokanopettajalla oli kokemus siitä, että oppilaan vanhempi oli kokonaan kieltäytynyt tulemasta jokaiselle järjestettyyn arviointikeskusteluun. Aiemman tutkimuksen mukaan opettajat kuitenkin pitäisivät sitä tärkeänä, että vanhemmat osallistuisivat lapsensa koulunkäynnin arviointiin (Siniharju, 2003, 76). Yhteistyöstä kieltäytyvät vanhemmat lisäävät opettajan haasteita ja ongelmia. Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat voivat kokea tällaiset tilanteet erityisen haasteellisiksi, koska he voivat kokea suurempaa neuvottomuutta tällaisissa uusissa tilanteissa.

Yksi vastavalmistuneista luokanopettajista toimi valmistavan luokan opettajana. Yhteistyössä maahanmuuttajaperheiden kanssa oli omat haasteensa. Yhteisen kielen puuttuminen aiheutti suurimpia ongelmia sekä arkipäiväisessä yhteistyössä että erityistilanteissa. Usein jouduttiin myös turvautumaan tulkin apuun, joka aiheutti lisää haasteita. Lisäksi maahanmuuttajaperheiden kulttuurisista taustoistaan johtuen, saattoi perheillä olla hyvin erilainen käsitys koulusta ja sen tavoitteista. Toisaalta ongelmia, joita vastavalmistunut luokanopettaja oli kohdannut maahanmuuttajaperheiden kanssa, saattoi kohdata myös suomalaisten perheiden kanssa. Aineistomme perusteella nousi esille, että näkemuseroja koulun ja kodin välillä olivat kohdanneet myös muut vastavalmistuneet luokanopettajat. Lake ja Billingsley (2000, 244) ovat omassa tutkimuksessaan todenneet saman asian liittyen kodin ja koulun välisiin näkemuseroihin: ne lisäävät haasteita yhteistyössä.

Haasteellisia tilanteita vastavalmistuneet luokanopettajat olivat kohdanneet myös viestinnän väärinkäsitystilanteissa, suurissa luokissa, tilanteissa, joissa vanhemmat kyseenalaistavat opettajan toiminnan ja syyttävät opettajaa lastensa käyttäytymisestä. Lisäksi lastensuojeluilmoituksen tekeminen ja vanhempien reagointi ilmoitukseen olivat aiheuttaneet opettajille haasteita. Myös moniammatillinen yhteistyö ja perheiden ongelmien käsittely tilanteissa, joissa ongelmat heijastuvat oppilaan koulunkäyntiin, olivat erityisiä tilanteita, joissa vastavalmistuneet luokanopettajat kokivat haasteita. Nämä ongelmat ja haasteet ovat kuitenkin sellaisia, joita myös kokenemmat luokanopettajat kohtaavat. On kuitenkin syytä muistaa, että vastavalmistuneelle luokanopettajalle tilanteet voivat näyttäytyä haasteellisempina ja merkityksellisimpinä oman kokemattomuuden vuoksi. Heidän ammatillinen identiteettinsä on vielä kehittymässä ja oma toiminta aiheuttaa vielä suurta pohdintaa. Haasteet voivat lisätä epävarmuutta omasta toiminnasta. Lisäksi vastavalmistuneen luokanopettajan kohdatessa haasteita, kohtaa hän tilanteen usein ensimmäistä kertaa. Uudessa tilanteessa toimiminen voi mietityttää ja vastavalmistunut

opettaja voi kokea uusissa tilanteissa neuvottomuutta. Tällaisissa tilanteissa olisikin äärimmäisen tärkeää, että vastavalmistuneella luokanopettajalla olisi mahdollisuus saada tukea omalle toiminnalleen.

6.1.2 Eri tahoilta saatu tuki kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön

Aineistomme perusteella vastavalmistuneiden luokanopettajien saama tuki kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön on ollut hyvin vaihtelevaa. Osa on kokenut saavansa paljon ja riittävästi tukea, toisille tukea ei ole ollut yhtä paljon tarjolla. Tukea on kirjoitelmien perusteella saatu hyvin vaihtelevasti monilta eri tahoilta. Mentoroinnin tulisi olla oleellinen osa vastavalmistuneen luokanopettajan induktiovaiheen koulutusta (Väljärvi, 2012, 229). Aineistomme perusteella mentorointi toteutuu Suomessa kuitenkin vielä hyvin heikosti. Aineistomme ei kuitenkaan ole laaja, jonka perusteella voisi tehdä varmoja yleistyksiä. Aihetta olisi kuitenkin hyvä tutkia jatkossa ja selvittää, kuinka laajasti vastavalmistuneiden luokanopettajien mentorointia toteutetaan Suomessa. Vain yhdessä kirjoitelmassa vastavalmistunut luokanopettaja kertoi tutoropettajasta, joka hänellä oli ollut työelämän alussa. Toki monet muutkin olivat saaneet apua ja tukea erilaisissa tilanteissa kollegoiltaan, mutta virallista mentorointia ja tutorointia oli saanut vain yksi vastavalmistunut luokanopettaja. Tukea ja apua oli saatu vaihtelevissa tilanteissa; esimerkiksi apua haastaviin Wilma-viesteihin vastaamisessa ja erilaisia käytännön ideoita. Mentorointi on kuitenkin tutkitusti hyvä tapa tukea vastavalmistunutta luokanopettajaa (Blomberg, 2008, 207). Aineistomme perusteella olisikin tärkeää kiinnittää enemmän huomiota vastavalmistuneiden luokanopettajien induktiovaiheeseen ja tarjota virallisia välineitä tukemiseen. Mentorointi ja tutorointi olisivat hyviä käytänteitä, joita olisi syytä ottaa käyttöön laajemminkin Suomessa vastavalmistuneen luokanopettajan tukemiseksi, työssä jaksamiseksi ja työssä pysymiseksi.

Sosiaalisen median yleistyessä, sen merkitys nousi myös aineistostamme esille. Aineistomme perusteella erilaiset Facebook-ryhmät ovat matalan kynnyksen paikkoja, joista etsiä apua, ideoita ja vinkkejä erilaisiin tilanteisiin – myös kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön. Aiemmassa tutkimuksessa ei ole sivuttu juurikaan sosiaalisen median merkitystä vastavalmistuneen luokanopettajan työssä. Aihe on kuitenkin hyvin ajankohtainen ja sosiaalisessa mediassa käydään paljon keskustelua luokanopettajien kesken. Aihetta olisikin syytä tutkia enemmän ja tarkemmin jatkossa. Olisi hyvä selvittää, kuinka yleisesti tukea haetaan sosiaalisen median kanavien

kautta. Oletettavaa voisi olla, että se on hyvin yleinen paikka hakea apua ja tukea. Aineistostamme kuitenkin vain yksi vastavalmistunut luokanopettaja nosti esille tämän. Sosiaalinen media ja keskustelut siellä tarjoavat hyvän tavan vertaistukeen.

Kirjoitelmissa vastavalmistuneet luokanopettajat korostivat paljon rehtoreilta saadun tuen merkitystä. Rehtoreiden tuki oli merkittävää sekä käytännön tilanteissa että oman henkisen jaksamisen kannalta. Rehtoreilta toivottiin tukea käytännön ongelmatilanteisiin ja rehtorin tuki vahvasti itseluottamusta omaa toimintaa kohtaan. Kirjoitelmien perusteella on kuitenkin selvää, että rehtorin tuki on hyvin vaihtelevaa. Monet nostivat esille sen, että rehtorin työ on opettajan työn tavoin kiireistä, eikä aika aina riitä kaikkeen. Tästä huolimatta kirjoitelmissa pohdittiin sitä, kuinka tärkeää tuen saaminen rehtoreilta olisi. Myös Aspfors (2012, 101) ja Blomberg (2008, 184) ovat tutkimuksissaan todenneet rehtorin tuen merkityksen vastavalmistuneelle opettajalle. Vastavalmistuneet luokanopettajat kaipasivat henkistä tukea myös muilta tahoilta. Henkisellä tuella oli merkittävä vaikutus oman jaksamisen kannalta. Monet vastavalmistuneet luokanopettajat kokivat vielä haasteellisissa tilanteissa epävarmuutta omaa osaamistaan kohtaan, joten tuen merkitys näissä tilanteissa korostui. Tuen saamisen lisäksi oman osaamisen kehittämisen ja itseluottamuksen kannalta merkityksellistä oli myös vanhemmilta ja oppilailta saatu positiivinen palaute. Erityisesti vanhemmilta saatu palaute auttoi vastavalmistuneita luokanopettajia uskomaan omaan osaamiseen ja jaksamaan haasteellisten tilanteiden läpi. Vastavalmistuneiden opettajien itseluottamusta ja henkisen tuen merkitystä on tutkittu myös aiemmin ja aiemman tutkimuksen tulokset ovat osoittaneet samoja tuloksia kuin tutkielmamme aineisto. Muun muassa Kelchtermans ja Ballet (2002, 111) sekä Välijärvi (2012, 230) ovat todenneet vastavalmistuneiden opettajien tarvitsevan tukea oman osaamisen vahvistamiseen.

Aineistostamme nousi vahvasti esille se, että suurin osa vastavalmistuneista luokanopettajista ei ole tyytyväisiä koulutuksensa tarjoamiin valmiuksiin tehdä kodin kanssa yhteistyötä. Vain yksi luokanopettaja mainitsi kirjoitelmassaan saaneensa riittävästi valmiuksia tehdä yhteistyötä kodin kanssa. Kaikissa muissa kirjoitelmissa nousi selvästi esille, että koulutus koettiin tältä osin puutteelliseksi. Tämä on mielestämme seikka, johon tulisi yliopistoissa kiinnittää huomiota. Meidän pienestäkin aineistosta oli selvästi nähtävillä se, että koulutus ei tue riittävästi tältä osin työelämävalmiuksia, joten luokanopettajakoulutusta tulisi kehittää. Koulutukseen liittyen vastavalmistuneet luokanopettajat kokivat hyvänä tukimuotona myös opiskeluaikaiset kaverinsa. Opiskelukaverit olivat samassa tilanteessa työelämässä ja kohtasivat samoja haasteita vastavalmistuneena luokanopettajana. Opiskelukaverit näyttäytyvätkin aineistostamme hyvänä vertaistukena. Myös Siniharju (2003, 68) on tutkimuksessaan todennut, että opiskelukaverit

ovat tärkeä tuki kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tämä olisi hyvä huomioida yleisemmäläkin tasolla pohdittaessa ja kehitettäessä induktiovaiheen tukimuotoja vastavalmistuneelle luokanopettajalle.

Tutkimusaiheemme nousi hyvin samoista lähtökohdista vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemusten kanssa. Koimme, että koulutus ei ole tarjonnut riittäviä valmiuksia kohdata vanhempia työelämässä ja tehdä yhteistyötä kotien kanssa. Tutkielman tarkoituksena olikin tarjota meille avaimia työelämään ja se tavoite on myös täytynyt. Vastavalmistuneiden luokanopettajien kirjoitelmat kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä ovat tarjonneet ideoita ja ajatuksia kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Aineistostamme on myös nähtävissä laaja tuen kirjo; millaista tukea vastavalmistuneille luokanopettajille on mahdollisesti saatavilla. Tämän avulla osaamme hakea tukea työelämässä oikeista paikoista. Aspforsin (2012, 97) tutkimuksessa vastavalmistuneet opettajat kertoivat, että avun pyytäminen on joskus myös hieman pelottavaa. Olisi kuitenkin tärkeää, että avun pyytämistä ei tarvitsisi pelätä. Työyhteisön rooli on sen kannalta merkittävä. Voimme vain toivoa, että kaikki vastavalmistuneet luokanopettajat pääsevät osaksi tukevaa ja avuliasta työyhteisöä, josta tukea on tarvittaessa saatavilla erilaisiin tilanteisiin, joita vastavalmistunut luokanopettaja kohtaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä tehdessä.

6.2 Luotettavuus ja eettisyys

Kaikilla tutkimuksilla pyritään saavuttamaan mahdollisimman virheetön tulos. Tutkimuksen teossa onkin tärkeää pohtia tulosten luotettavuutta ja eettisyyttä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulosten luotettavuuden tarkastelu on haasteellista. Voidaan ajatella, että tapaustutkimuksissa ihmisiä koskevat kuvaukset ovat ainutkertaisia, eikä luotettavuutta voida tästä näkökulmasta arvioida. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oleelliseen asemaan nousee tutkimusprosessin kuvaus ja sen yhteensopivuus tulkintojen kanssa. (Hirsjärvi ym. 2014, 231–233.) Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan kyseessä on narratiivinen tutkimus, jonka avulla selvitetään tietoa yksittäisistä tapauksista ja pienistä joukoista. Tavoitteenamme on saada käsitys, siitä miten kodin kanssa tehtävä yhteistyö tyypillisesti sujuu vastavalmistuneilla luokanopettajilla. (Hirsjärvi ym. 2014, 134.) Tutkielman luotettavuuden kannalta onkin tärkeää, että tuloksia ei yleistetä, koska se ei ole tutkielmamme tarkoitus.

Narratiivisessa tutkimuksessa on omat haasteensa tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Kerromallinen tutkimus nojaa tulkintojen ja konstruktioiden varassa. Tulkinnallisessa tutkimuksessa tutkijan erottaminen kokonaan todellisuudesta erilliseksi on mahdotonta. Tutkijalla on

aina vaikutusta tulkintoihin, koska tulkinnat tapahtuvat erilaisten keskusteluiden välityksellä. Toisaalta tutkijan kyky ymmärtää kohdetta perustuu juurikin ajatukselle siitä, että hän pystyy tulkitsemaan tutkimuskohdetta vuorovaikutustilanteissa. Kerronnallisessa tutkimuksessa ajatus tietämisen ja todellisuuden luonteesta eroaa paljon perinteisestä tutkimuksellisesta ajattelutavasta. Narratiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta tulisikin tarkastella validiteetin sijaan validoinnin näkökulmasta. Näiden kahden käsitteen erona on se, että validiteetilla tarkoitetaan pysyvää totuutta, kun taas validoinnissa ymmärretään se, että tieto kehittyy maailman muuttumisen mukana. Validoinnissa olennaista on historiallisen jatkuvuuden, refleksiivisyyden, dialektisuuden, toimivuuden ja havahduttavuuden periaatteet. Historiallisella jatkuvuudella tarkoitetaan sitä, että kertomusten konteksti tuodaan selvästi esille lukijoille. Refleksiivisyyden periaatteessa kyse on siitä, että tutkija tarkastelee omaa ymmärrystään suhteessa tutkimuksen kohteeseen. Dialektisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija tulkitsee kertomuksia vuorovaikutuksessa sekä tutkittavien että koko todellisuuden kanssa. Toimivuuden periaatteella pyritään saavuttamaan tutkimuksella hyödyllinen lopputulos. Havahduttavuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että parhaimmillaan tutkimus saa lukijan ymmärtämään jotain uutta maailmasta. (Heikkinen, 2015, 163–165.) Olemme pyrkineet huomioimaan nämä validoinnin peruseriaatteet tutkielmamme tekemisessä. Pro gradu -tutkielmassamme olemme avanneet lukijalle koko tutkimusprosessia mahdollisimman tarkasti. Tutkielmamme luotettavuuden kannalta on olennaista, että olemme avoimesti ja läpinäkyvästi kertoneet tutkielman tekemisen eri vaiheista.

Tutkimustulosten luotettavuutta voidaan pohtia monesta näkökulmasta. Meidän aineistomme kannalta on mietittävä, kuinka vastavalmistuneiden opettajien ikä vaikuttaa heidän kokemuksiinsa sekä onko heidän paikkakunnallaan ja koulun koolla merkitystä. Aineiston kerääminen aiheutti omat haasteensa ja kirjoitelmien saaminen ei ollut aivan yksinkertaista. Osa opettajista koki, ettei jaksanut ja/tai ehti kaiken muun työn ohella kirjoittamaan aiheesta. Vastavalmistuneiden opettajien tutkimuksessa voi törmätä juurikin tähän haasteeseen. Opettajat, varsinkin vastavalmistuneet opettajat, ovat usein kiireisiä, jolloin vapaa-aikaa ei välttämättä haluta käyttää pohtimalla työasioita. Tähän liittyen on hyvä pohtia, löytyykö aineistosta erilaisia kokemuksia. Onko mahdollista, että ne, joilla on erityisen haasteellisia kokemuksia kodin kanssa yhteistyöstä, ovat vielä haluttomampia käyttämään vapaa-aikaansa työasioiden pohtimiseen, jos haasteet lisäävät jo entisestään työn kuormittavuutta.

Tutkimuksen tulosten kannalta olennaista on myös meidän tutkijoiden toiminta. Luotettavan lopputuloksen kannalta tärkeää on, että pyrimme tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman ob-

jektiivisesti. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta tarkasteltaessa voidaan pohtia havaintojen luotettavuutta sekä puolueettomuutta. Puolueettomuudessa on kyse siitä, ettei tutkija itse vaikuta tutkimuksen aineistoon tai sen analysointiin. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin tunnistetaan se, että lähes aina tutkijan oma asema vaikuttaa tutkimukseen jonkin verran. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 133.) Vaikka meillä on vahvoja negatiivisia ennakkokäsityksiä aiheesta, tutkielmamme teossa on erittäin tärkeää, ettemme anna näiden käsitysten vaikuttaa aineiston tulkintaan. Ennakkokäsityksenämme oli, että yhteistyö kotien kanssa on lähes aina haastavaa ja ongelmallista. Aineiston analyysivaiheessa huomasimme, että omat ennakkokäsitykset aiheesta on melko helppo unohtaa ja keskittyä aineiston tuottamaan tietoon. Aineistotamme ei noussut juurikaan esille meidän ennakkokäsitystemme mukaisia negatiivisia kokemuksia.

Tutkielman toteutus paritutkimuksena tuo myös oman lisänsä tutkielman tekoon. Koemme kuitenkin sen olevan luotettavuuden kannalta hyvä asia, sillä kahden eri tutkijan näkökulmat ja aineiston analysointi yhdessä voi tuoda esille asioita, joita yksin ei osaisi ajatella. Analyysissä huomioimmekin paritutkimuksen mahdollisuudet ja aloitimme aineistoon perehtymisen itsenäisesti. Tutustuimme aineistoon tahoillamme ja etsimme aineistosta tutkimuskysymystemme kannalta olennaisia kohtia ensin molemmat erikseen. Kun olimme molemmat poimineet aineistosta tärkeät kohdat, aloimme työstää analyysin seuraavia vaiheita yhdessä. Näin koemme saavamme aikaan mahdollisimman luotettavan tutkimustuloksen, kun aineistosta kaksi eri tutkijaa voi löytää erilaisia asioita. Analyysivaiheessa oli kuitenkin hyödyllistä työstää aineistoa yhdessä, jolloin pysyimme hyödyntämään molempien näkemyksen aiheesta.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on olemassa erilaisia ohjeistuksia, joita tulee noudattaa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on julkaissut erilliset ohjeistukset eettisten kysymysten arviointiin ihmistieteissä. Lähtökohtana tutkimuksen teossa on osallistujien vapaaehtoisuus. Tutkimukseen osallistujien tulee antaa suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Osallistujille tulee antaa riittävät tiedot tutkimuksesta ja sen aiheesta sekä siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa. Aineiston kannalta on tärkeää suojata osallistujien yksityisyys ja käsitellä aineistoa luotettavasti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012.)

Eettisesti hyvälle tutkimukselle on asetettu normit, jotka toimivat tutkijalle eettisinä ohjeina. Tutkijan tulee kyseenalaistaa tietoa, yleisesti hyväksytyjä totuuksia, tottumuksia ja annettuja arvoja. Tutkijan tulee myös hyväksyä tieteen määritelmien ja rajojen muuttuvuus, häilyvyys ja

avoimuus. On tärkeää, että tutkimusta ei alisteta esimerkiksi ideologiselle ajattelutavalle tai taloudellisen tai hallinnollisen intressitahon ohjaukseen. Eettisesti hyvä tutkimus vastaa kysymyksiin siitä, mihin tarkoitukseen tieteellinen tutkimus tuottaa tietoa ja mikä tutkimusta ohjaa. Eettisesti hyvä tutkija asettaa oman tutkimuksensa intressi- tai intressittömyysperustan jatkuvasti kyseenalaiseksi tarkastelemalla työtänsä eri intressipositioista, mutta myös siitä näkökulmasta, jossa tieto on itsessään arvokasta. Eettisesti hyvältä tutkimukselta vaaditaan myös avoimuutta ja nöyryyttä. Tutkimustyön tulee olla rehellistä, luotettavaa ja huolellista. (Hirvonen, 2006, 38–46.)

Narratiivisen tutkimuksen tekemiseen liittyy myös omia erityispiirteitään, jotka tulee tutkimuksen eettisyyden kannalta huomioida. Narratiivisessa tutkimuksessa aihe on usein hyvin henkilökohtainen tutkittaville, joten tutkijan tulee huomioida erilaisia seikkoja tutkimuksen tekemisessään. Tutkijan tulee pystyä yleisten eettisten ohjeistusten lisäksi toimimaan tilannekohtaisesti ja yksilölliset tilanteet huomioiden. Tutkijan tulee osoittaa tietynlaista välittämiseen pohjautuvaa moraalialueita tutkittavia kohtaan. Tämän vuoksi narratiiviseen tutkimukseen liittyy asioita, joihin ei voi valmiita ohjeistuksia tehdä ja tutkijan tulee itse toimia tilanteeseen sopivasti. (Syrjälä ym. 2006, 182–187.)

Tutkielmassamme olemme huomioineet eettisyyden periaatteet. Tutkielmaan osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavat ovat antaneet suostumuksensa tutkielmaan osallistumiseen aineiston palautuksen yhteydessä. Aineistoa käsittelemme luottamuksellisesti ja osallistujia ei voida tunnistaa tuloksista. Hävitämme aineiston tutkielman valmistumisen jälkeen.

Lähteet

- Alasuutari, M. (2003.) *Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Almiala, M. (2008.) *Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 128. [Viitattu 10.4.2018.] Saatavilla: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-171-7/urn_isbn_978-952-219-171-7.pdf
- Aspfors, J. (2012.) *Induction Practices. Experiences of Newly Qualified Teachers*. Vaasa: Åbo Akademi University.
- Berliner, D.C. (1988.) *Implications of Studies of Expertise in Pedagogy for Teacher Education and Evaluation*. Educational Testing Service. 39–70. [Viitattu 25.1.2018.] Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314432.pdf#page=44>
- Bjerkholt, E. & Hedegaard, E. (2008.) *Systems Promoting New Teachers' Professional Development*. Teoksessa: G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Gävle: University of Gävle. 45–75.
- Blomberg, S. (2008.) *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Bronfenbrenner, U. (1979.) *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1997.) *Ekologisten järjestelmien teoria*. Teoksessa: R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Suomentanut Anne Toppi. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo. 221–288.
- Cantell, H. (2011.) *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Creswell, J. (2013.) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Estola, E., Syrjäla, L. & Maunu, T. (2010.) *Opettajan ensimmäiset työvuodet*. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Verme – Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. 61–72.
- Hakala, J.T. (2010.) *Tutkimusmenetelmän valinnasta*. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 12–25.

- Heikkinen, H.L.T. (2015.) *Kerronnallinen tutkimus*. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 149–167.
- Heikkinen, H.L.T. (2001.) *Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena*. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 116–132.
- Heikkinen, H.L.T. & Tynjälä, P. (2012.) *Työssä oppimisen monet muodot*. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus. 17–26.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. (2008.) *Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa*. *Kasvatus*. 3:2008. 205–217.
- Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010a.) *Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena*. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme – Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. 7–60.
- Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010b.) *Kohti yhteisöllistä oppimista*. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme – Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. 179–184.
- Hiltula, A., Isosomppi, L., Jokinen, H. & Oksakari, A. (2010.) *Mentoroinnin merkitys yksilölle ja yhteisölle*. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme – Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. 84–98.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2014.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsto, L. (2001.) *Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa*. *Tutkimuksia* 4/2001. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteiden tutkimuskeskus.
- Hirvonen, A. (2006.) *Eettisesti hyvä tutkimus*. Teoksessa: J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 31–49.
- Hyvärinen, M. (2010.) *Haastattelukertomuksen analyysi*. Teoksessa: J. Ruusuvaori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 90–118.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005.) *Kerronnallinen haastattelu*. Teoksessa: J. Ruusuvaori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 189–222.

- Ijäs, H. (2013.) *Iloa ja eloa kodin ja koulun yhteistyöhön*. Teoksessa: A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus. 211–221.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H.L.T. & Tynjälä, P. (2012.) *Työuran alkuvaihe opettajan haasteena*. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–44.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. (2013.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä –hankkeen tulokset*. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto. [Tulostettu 15.1.2018.] Saatavilla: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/g050.pdf>
- Järvinen, A. (1999.) *Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen*. Teoksessa: A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY. 258–274.
- Karhuniemi, T. (2013.) Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa: A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus. 71–93.
- Karila, K. (2006.) *Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena*. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 91–110.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. (2006.) *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Oppaita 63. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Kekkonen, M. (2012.) *Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002.) *The Micropolitics of Teacher Induction. A Narrative-Biographical Study on Teacher Socialisation*. Teaching and Teacher Education. 18:1. 105–120.
- Kiesiläinen, L. (1998.) *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä*. Helsinki: Arator.
- Kiviniemi, K. (2001.) *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 68–84.

- Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön.* (2007.) Opetushallitus. Moniste 7/2007.
- Lake, J.F. & Billingsley, B.S. (2000.) *An Analysis of Factors That Contribute to Parent–School Conflict in Special Education.* Remedial and Special Education. 21:4. 240–251.
- Launonen, L., & Pohjola, K. & Holma, P. (2004.) *Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi!* Teoksessa: L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria.* Jyväskylä: PS-kustannus. 91–111.
- Lehtolainen, R. (2008.) *Keltaista ja kimaltavaa – Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen.* Studia Paedagogica 35. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lichtman, M. (2013.) *Qualitative Research in Education. A User’s Guide.* Los Angeles: Sage.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998.) *Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation.* Thousand Oaks: Sage.
- Luukkainen, O. (2005.) *Opettajan matkakirja tulevaan.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lämsä, A-L. (2013.) *Mistä kasvatuskumppanuudesta on kyse?* Teoksessa: A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa.* Jyväskylä: PS-kustannus. 49–69.
- Lämsä, A-L. & Karhuniemi, T. (2013.) *Haastavan vanhemman kohtaaminen.* Teoksessa: A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa.* Jyväskylä: PS-kustannus. 49–69.
- Metso, T. (2004.) *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä.* Kasvatusalan tutkimuksia 19. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Metsämuuronen, J. (2003.) *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä.* Helsinki: International Methelp cop.
- Nissilä, S-P. (2007.) *Opettajan ammatti-identiteetti.* Teoksessa: M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes (toim.) *Ammattikasvatuksen soihdunkantaa.* Jyväskylä: PS-kustannus. 83–100.
- Nummenmaa, A. R. (2006.) *Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri.* Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino. 19–33.
- Opetusministeriö. (2007.) *Opettajankoulutus 2020.* (2007.) Opetusministeriön työryhmämuis-tioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Yliopistopaino.
- Perttula, M-L. (2005.) *Oppilashuolto valmistavassa opetuksessa.* Teoksessa: K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön.* Helsinki: Opetushallitus. 69–75.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* (2016.) Opetushallitus. [Viitattu 25.1.2018.] Saatavilla: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. [Viitattu: 25.1.2018.] Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puroila, A-M. & Karila, K. (2001.) *Bronfenbrennerin ekologinen teoria*. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 204–226.
- Raikes, H. & Edwards, C. P. (2009.) *Staying in Step: Supporting Relationships with Families*. *YC Young Children*. 64:2009. 50–55.
- Rimpelä, M. (2013.) *Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen*. Teoksessa: A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 17–47.
- Saloviita, T. (2009.) *Kaikille avoimeen kouluun – erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siniharju, M. (2003.) *Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999*. Tutkimuksia 242. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Syrjälä, L. (2010.) *Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa*. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 247–261.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (2007.) *Johdanto*. Teoksessa: E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M, Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Juvenes Print. 7–12.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S-L. (2006.) *Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita*. Teoksessa: J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 181–202.
- Tamboukou, M., Andrews, M. & Squire, C. (2013.) *Introduction: What is Narrative Research?* Teoksessa: M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing Narrative Research*. Los Angeles: Sage. 1–26.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002.) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012.) *Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä*. [Viitattu 22.1.2018.] Saatavilla: <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi-ihmistieteissa>

- Tynjälä, P. & Heikkinen, H.L.T. (2011.) *Beginning Teachers' Transition from Pre-Service Education to Working Life. Theoretical Perspectives and Best Practices*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 14:2011. 11–33.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Jokinen, H. (2013.) *Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja*. Teoksessa: J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. 37–56.
- Unhola, T. (2012.) *Kodin ja koulun välisen viestinnän opas vantaalaisille 1–9-vuosiluokkien kouluille*. Vantaa: Vantaan kaupungin sivistystoimi. [Viitattu: 18.1.2018.] Saatavilla: http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/866-76532_HHweb_kodin_ja_koulun_viestinnan_opas_uudistettu_versio.pdf
- Väljärvi, J. (2012.) *Uusien opettajien tuki Euroopan unionissa*. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus. 225–234.

Liite 1

Moi!

Oletko valmistunut viimeisen kahden vuoden aikana luokanopettajaksi ja toiminut luokanopettajana korkeintaan tuon kaksi vuotta? Millaisia kokemuksia sinulla on kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä?

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Oulun yliopistosta. Teemme pro gradu -tutkimusta liittyen vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksiin kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Olemme myös kiinnostuneet selvittämään millaista tukea vastavalmistunut opettaja saa mahdollisesti kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen.

Tarvitsisimme tutkimusta varten vapaamuotoisia kirjoitelmia aiheeseen liittyen. Voit kirjoittaa esimerkiksi seuraavista aiheista:

Kerro kokemuksiasi kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

Tuleeko mieleesi jokin erityinen tilanne yhteistyöhön liittyen?

- Voit kertoa esimerkiksi mitä tapahtui, miten toimit tilanteessa ja millaista merkitystä tilanteella oli omalle opettajuudellesi?

Kerro millaista tukea olet saanut kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Liitä kirjoitelman yhteyteen seuraavat taustatiedot: nimi, ikä, valmistumisvuosi, työkokemus ja sähköpostiosoite, johon voimme tarvittaessa ottaa yhteyttä. Kirjoitelmat voi lähettää sähköpostitse osoitteeseen marjo.kuosmanen@student oulu.fi. Käsittelemme kirjoitelmat ehdottoman luottamuksellisesti ja tieteen eettisten periaatteiden mukaisesti, eikä kirjoittajia voi tunnistaa tutkimuksesta. Lisätietoja saat sähköpostitse. Lähettämällä meille sähköpostitse kirjoituksen, annat luvan käyttää kirjoitelmaasi tutkimusaineistona.

Toivoisimme kirjoitelmia vuoden 2017 loppuun mennessä. Kirjoitelmilla ei ole vähimmäispituutta, lyhytkin kirjoitelma auttaa meitä tutkimuksessamme.

Olemme kiitollisia, jos voisit auttaa meitä tutkimuksemme tekemisessä!

Marjo Kuosmanen ja Laura Kumpulainen, Oulun yliopisto