



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Isosaari Veera

Kasvatuskumppanuuden muodot ja merkitykset alakoulun kontekstissa

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

2016



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Isosaari Veera	
Työn nimi/Title of thesis Kasvatuskumppanuuden muodot ja merkitykset alakoulun kontekstissa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis KK	Aika/Year toukokuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 45
Tiivistelmä/Abstract <p>Opinnäytetyöni tarkoituksena oli kuvailla kasvatuskumppanuutta tukevia kodin ja koulun välisiä yhteistyömuotoja ja yhteistyön synnyttämiä merkityksiä luokkayhteisön eri toimijoiden kannalta alakoulussa. Perinteisesti kasvatuskumppanuudesta puhutaan varhaiskasvatuksen puolella, mutta termiä voidaan käyttää myös kasvatusyhteistyön rinnalla koulukontekstissa. Lisäksi olen kuvannut kasvatusyhteistyön ja kasvatuskumppanuuden eroja, kodin ja koulun yhteistyön historiaa Suomessa, kasvatuskumppanuuden kehittymistä, sekä opetussuunnitelman luomia edellytyksiä kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Metodina työssäni olen käyttänyt kuvailevaa kirjallisuuskatsausta.</p> <p>Opettaja on yhteistyön luonteva aloittaja. Vanhemmille olisi hyvä tarjota mahdollisimman monipuolisia yhteistyön muotoja, jotta kaikille löytyisi sopiva tapa osallistua yhteistyöhön. Kasvatuskumppanuutta tukeviin yhteistyömuotoihin kuuluvat vapaamuotoiset vanhempainillat ja kohtaamiset, viestinnän eri muodot, kuten Wilma-järjestelmä, yhteydenotot puhelimitse, tiedotteet ja reissuvihko, sosiaalisen median käyttö, teemapäivät ja kohtaamiset luokassa, sekä opettajan ja vanhemman keskinäiset tapaamiset.</p> <p>Toimivan yhteistyön tuloksena kasvatuskumppanuus muodostaa verkoston, joka tukee koko luokkayhteisöä. Oppilaan kasvua ja kehitystä voidaan tukea parantuneen oppilaantuntemuksen myötä. Lisäksi yhteistyö vaikuttaa oppilaan kokemaan turvallisuuden tunteeseen, sekä koulumenestykseen ja asenteisiin koulua kohtaan. Aktiivisen ja läpinäkyvän toiminnan kautta vanhemmat voivat antaa tukensa ja apunsa opettajan opetustyölle. Luokkayhteisön jäsenet voivat tukeutua toisiinsa ongelmatilanteissa. Vanhempien keskinäinen tunteminen voi synnyttää esimerkiksi verkostosopimuksia, joiden kautta luokan vanhemmat voivat luoda yhtenäisen linjan tiettyyn kasvatuksen teemaan liittyen. Vanhempien osallistumisen luokkatyöstentelyyn voidaan nähdä tukevan myös oppilaan ja vanhemman välistä suhdetta.</p> <p>Kodin ja koulun välinen yhteistyö nähdään usein opettajan työssä rasitteena, koska se perinteisesti nähdään sijoittuvan työajan ulkopuolelle. Kasvatuskumppanuuden periaattein toteutettu yhteistyö vähentää kuitenkin opettajan työtä esimerkiksi ongelmatilanteiden selvittämisen osalta. Tästä syystä yhteistyöhön käytetyt resurssit voidaan nähdä kuluneen ennaltaehkäisyyn, eikä ongelmien ratkomiseen. Työni luotettavuuteen vaikuttaa käyttämäni lähteiden laatu, objektiivinen referointi, sekä oma perehtyneisyyteni aiheeseen. Jatkotutkimusaiheena voitaisiin selvittää, minkälaisia merkityksiä vanhemmat näkevät yhteistöllä olevan ja kuinka paljon he ovat valmiita käyttämään yhteistyöhön aikaa.</p>			

Asiasanat/Keywords kasvatuskumppanuus, kasvatusyhteistyö

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Kasvatusyhteistyöstä kasvatuskumppanuuteen	5
2.1	Kasvatusyhteistyö	6
2.2	Kasvatuskumppanuus koulussa.....	9
2.3	Kasvatuskumppanuuden kehittyminen luokkayhteisössä	12
2.4	Haasteita yhteistyössä - perinteinen toimintakulttuuri kaipaa muutosta	15
3	Kodin ja koulun yhteistyön ulottuvuudet vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmissa	17
3.1	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004	18
3.2	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014	19
4	Kasvatuskumppanuutta tukevat yhteistyömuodot	21
4.1	Vanhempainilloista perheilloiksi, vertaisryhmiksi ja vapaamuotoisiksi kohtaamisiksi	23
4.2	Viestinnän eri muodot.....	25
4.3	Teemapäivät ja kohtaamiset luokan arjessa	27
4.4	Sosiaalinen media	28
4.5	Opettajan ja vanhemman keskinäiset tapaamiset	29
5	Kasvatuskumppanuuden merkitykset koulussa	31
5.1	Tavoitteena lapsen etu.....	31
5.2	Vanhemmat koulun ja opettajan voimavarana	33
5.3	Luokkayhteisön ja vanhempien keskinäinen verkostoituminen, sekä oppilaan ja vanhemman välinen suhde	34
6	Pohdinta	37
7	Lähteet	42

1 Johdanto

Tässä kandidaatin tutkielmassani haluan selvittää kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, kuinka kasvatuskumppanuutta voidaan toteuttaa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä luokkatasolla ja minkälaisia merkityksiä tällä yhteistyöllä on luokkayhteisön eri osapuolille. Tarkoitukseni on kartoittaa erilaisia yhteistyön muotoja, joita voin tulevana opettajana toteuttaa käytännössä. Lisäksi pyrin löytämään kattavaa tietoa kasvatuskumppanuuden mukaisen yhteistyön vaikutuksista koulussa oppilaaseen, opettajaan, vanhempiin, sekä näiden eri toimijoiden keskinäisiin suhteisiin.

Suomalaisessa koulukulttuurissa vanhempien osallisuus ei perinteisesti ole ollut vahvassa asemassa (Kinnunen & Viitala, 2008, s. 6). Koti ja koulu suorittavat kasvatustehtävänsä usein lähes täysin toisistaan erillään, yhteydenpidon ollessa usein tiedottamista yleisistä asioista tai ongelmista. Vanhemmat eivät ole luonteva osa koulua, eivätkä he ole läsnä lastensa kouluarjessa koulun juhlia lukuun ottamatta. Kun yhteistä toimintaa kodin ja koulun välillä ei ole, eivät kasvatusosapuolet tunne todella toisiaan. Tämä saattaa johtaa tietämättömyydestä johtuviin ristiriitoihin, korkeaan kynnykseen ottaa yhteyttä tai vaikeuteen selvittää ongelmia. Luottamuksen, verkostoitumisen ja keskusteluyhteyden luomiseksi tarvitaan aktiivista toimintaa. Toimivalla ja aktiivisella yhteistyöllä on lisäksi lukuisia positiivisia vaikutuksia luokkayhteisön eri jäseniin. Ongelmien ja ristiriitojen selvittäminen onkin vain kapea osa yhteistyön tavoitteista.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on aiheena ajankohtainen useista syistä. Uusin opetussuunnitelma (OPS 2014) linjaa vanhempien osallisuutta koulun toimintaan ja sen suunnitteluun ennennäkemättömän aktiivisella tavalla. Vanhasta koulukulttuurista on siis aika päästä eroon ja luokkahuoneen ovet vanhemmille ja muulle maailmalle on avattava. Tilanne herättää opettajissa kuitenkin usein ristiriitaisia tunteita. Korpisen (2008) mukaan yli puolet opettajista kokevat, että he ovat opettajankoulutuksessa saaneet heikot tai erittäin heikot valmiudet kodin ja koulun yhteistyön toteuttamiseen (Korpinen, 2008, s. 96; Sinivuori, 2003, s. 30).

Opetussuunnitelman lisäksi aiheen tekee ajankohtaiseksi vanhempien ja oppilaiden keskuudessa tehdyt kyselyt ja tutkimukset. Suomen vanhempainliiton kyselytutkimuksessa, niin sanotussa Vanhempain barometrissa, 38 % vastanneista alakoululaisten vanhemmista oli sitä mieltä, että kodin ja koulun välistä yhteistyötä tehdään kaiken kaikkiaan liian vähän (Suomen vanhempainliitto, 2015). Huoli lasten huonosta kouluviihtyvyydestä sai Unicefin ja opetushallituksen toteuttamaan tutkimuksen ”Hyvä, paha koulu - kouluhyvinvointia hakemassa” (Harinen & Halme, 2012, s. 5). Tutkimuksesta koostettujen suositusten mukaan hyvän koulun rakentaminen on kaikkien asia, niin vanhempien, median, kuin yhteiskunnankin. Kouluympäristössä tulisi panostaa riittävän materiaalin lisäksi esteettisyyteen ja yhdessäolon hetkiin. (Unicef, 2012, s. 2.)

Oma kiinnostukseni aiheeseen nousi opintojen aikana. Kasvatusyhteistyötä käsitellään Oulun yliopiston luokanopettajaopinnoissa yhden kurssin verran, joka nosti esiin aiheen merkityksen, mutta toisaalta paljon kysymyksiä. Kuinka uudenaikaista yhteistyötä oikein toteutetaan? Voin siis yhtyä Korpisen (2008) väitteeseen, jonka mukaan opettajankoulutus ei anna hyviä valmiuksia kodin ja koulun yhteistyölle. Yksi kurssi on yksinkertaisesti liian vähän suhteutettuna laajaan luokanopettajan opintokokonaisuuteen. Toivon, että kandidaatin tutkielmani kautta saan perehtyä mahdollisimman hyvin minulle tärkeään aiheeseen.

Keskustelut muiden opiskelijoiden ja tuttavapiiriini kuuluvien kouluikäisten lasten vanhempien kanssa herättävät minussa usein ihmetystä. Opiskelijat miettivät usein vuorosanoja vanhempainiltaan, kyseenalaistavat vanhempien innostuksen aktiiviseen yhteistyöhön ja toisaalta eivät näe yhteistyöllä saavutettuja hyötyjä niin suuriksi, että opettajan kannattaisi käyttää siihen juurikaan omia resurssejaan tai työajan ulkopuolista aikaa. Toisaalta tuntemani vanhempien reaktiot yhteistyöideoihini olivat aluksi häkeltyneet ja tyrmäävät; ”Ei enää lisää vaivaa, turhia tapaamisia ja jatkuvaa negatiivista palautetta!” Keskustelun edetessä käy usein ilmi, että opettajan ja vanhempien suhde ei ole ollut toimiva tai dialoginen ja että koulusta tuleva informaatio on ollut pääasiassa keltaisia ja punaisia Wilma-merkintöjä.

On ymmärrettävää, että tällaisten huonojen kokemusten jälkeen vanhempien odotukset tai halu panostaa yhteistyöhön ei ole kovin suuria. Lannistuneena kohtaamistani mielipiteistä aloin jo epäillä, onko suomalainen koulukulttuuri todellakin vielä hyvin kaukana uusista yhteistyön ja toimintakulttuurin tavoitteista. Onnekseni pääsin opintojen kautta vierailemaan Stainer-koululla, jossa opettaja kertoi koulussa toteutettavasta kodin ja koulun yhteistyöstä.

Ensimmäisellä luokalla opettaja tarjoaa vanhemmille mahdollisuutta vanhempainvartin pitämiseksi oppilaan kotona ja myöhemmilläkin luokilla tämä on mahdollista vanhempien toiveiden mukaan. Vanhempainilta järjestetään kerran kuussa, jonka tarkoituksena on muun muassa luoda vanhemmille vertaisryhmä. Lisäksi koulussa järjestetään paljon projekteja ja juhlia, joihin vanhemmat osallistuvat. Suurin yllätys oli koululuokkien siivoamisen organisointi; vanhemmat siivoat luokkatilan päivän päätteeksi kukin omalla vuorollaan.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä kutsutaan kasvatusyhteistyöksi. Sana yhteistyö luo mielikuvan osapuolten välisestä aktiivisesta ja molemminpuolisesta toiminnasta; työstä jota tehdään yhdessä (Ijäs, 2013, s. 213). Kuitenkaan vielä tänäkään päivänä kodin ja koulun välistä kanssakäymistä ei voi yleisesti kuvailla yhteistyön mielikuvan vaatimalla tavalla, koska yhteistyötä kotien kanssa voi toteuttaa monella tavalla. Kaksi viimeisintä opetussuunnitelmaa ovat antaneet toimintamallien ohjeistukset, joiden mukaan opettaja voi oman aktiivisuutensa, sekä koulukohtaisen opetussuunnitelman kautta toteuttaa yhteistyötä enemmän tai vähemmän (Koiranen, 2008, s. 4). Mikäli opettaja kokee yhteistyön minimimäärän riittävän, usein yhteistyön koko merkitys ei pääse esille luokkayhteisössä. Jos kasvatusyhteistyön rinnalla aletaan puhua kasvatuskumppanuudesta ja sen periaatteista, muuttuu yhteistyön luonne dialogiseksi, osallistavaksi ja ennen kaikkea; eri kasvatusosapuolet nähdään yhtä arvokkaina (Kaskela & Kekkonen, 2006, s. 32-38). Kasvatuskumppanuudessa pyritään tukemaan lasta tämän eri kehityksen tasoilla pelkän kasvatusvastuun jakamisen sijaan (Rimpelä, 2013, s. 45). Näin ollen voidaan nähdä, että kasvatusyhteistyön minimi ja kasvatuskumppanuutta tukeva yhteistyö ovat arvomaailmaltaan ja toimintatavoiltaan kaukana toisistaan.

Puhuessani luokkayhteisöstä, tarkoitan sillä opettajaa, oppilaita ja huoltajia, sekä mahdollisesti muita lapsia ja aikuisia, jotka osallistuvat aktiivisesti luokan toimintaan. Tällaisia muita henkilöitä tai ryhmiä voivat olla esimerkiksi esikouluryhmä, luokan toimintaan osallistuvat isovanhemmat tai kylän muut asukkaat. Kannuksen kirkonkylän koulussa toimii vapaaehtoisena koulupappa, joka osallistuu tuntien toimintaan, juttelee lasten kanssa, toimii jopa avustajana tai välituntivalvojana tarpeen vaatiessa (Mattila, 2016).

Tutkielmassani haluan kartoittaa, millä yhteistyön tavoilla luokkayhteisössä rakennetaan ja pidetään yllä kasvatuskumppanuuden mukaista yhteistyötä ja mitä merkityksiä tällä yhteistyöllä on luokkayhteisön eri osapuolille ja heidän välisille suhteilleen. En siis käsittele tutkielmassani esimerkiksi vanhempainyhdistysten toimintaa, koska se ei liity konkreettisesti

luokkayhteisön eri jäsenten väliseen kanssakäymiseen. Tutkielmani varten olen muotoillut kaksi tutkimuskysymystä;

Mitkä yhteistyön muodot tukevat kasvatuskumppanuuden kehittymistä luokkayhteisössä?

Mikä merkitys kasvatuskumppanuudella on luokkayhteisössä?

Metodina työssäni olen käyttänyt kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, jonka tarkoituksena on koota tutkimustuloksia ja julkaisuja ja siten luoda yleiskatsaus tutkittavasta aiheesta. Salmisen (2008) mukaan kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa käytetään korkeatasoisia alkupe-
räislähteitä ja kirjoittajan tulee arvioida niiden sopivuutta omaan työhönsä. (Salminen, 2011, s. 3-6.) Olen tutkinut kodin ja koulun välisiä yhteistyön muotoja ja merkityksiä pääasiassa suomalaisen koulun kontekstissa. Rinnalle olen nostanut muutamia ulkomaisia tutkimuksia luomaan vertailun mahdollisuutta. Suomalaisen tutkimuksen kentältä olen nostanut erityisesti esiin Marjatta Siniharjun vuonna 2003 valmistuneen väitöskirjan, jossa hän on tutkinut vuosina 1984 ja 1999 keräämänsä aineiston kautta helsinkiläisten alkuopetusluokkien opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisen yhteistyön toteutumisesta, yhteistyön arvostuksesta, sekä yhteistyöhön yhteydessä olevista tekijöistä. Kentän opettajien ja vanhempien ääntä olen tuonut esiin erilaisin lainauksin. Launosen, Pohjolan & Holman (2004) julkaisemat siteeraukset ovat Mukava-hankkeen yhteydessä koottuja. Karhuniemi (2013) on koonnut artikkelinsa muun muassa erilaisten kehittämisprojektien materiaaleista, jotka koskevat kodin ja koulun yhteistyötä. Olen käyttänyt myös hänen artikkelissaan julkaisemia siteerauksia.

Luvussa kaksi määrittelen tutkielmani kannalta keskeiset käsitteet; kasvatusyhteistyö ja kasvatuskumppanuus, sekä käyn läpi kasvatusyhteistyön historiaa, kasvatuskumppanuuden kehittymistä ja perinteisen toimintakulttuurin luomia haasteita. Luvussa kolme tarkastelen kahden viimeisimmän valtakunnallisen opetussuunnitelman sisältöjä kasvatusyhteistyön osalta. Luvussa neljä käyn läpi toimintamuotoja, jotka tukevat kasvatuskumppanuuden kehittymistä luokkayhteisössä. Luvussa viisi olen koonnut kasvatuskumppanuuden merkityksiä, eli niitä syitä, jotka voivat kannustaa opettajaa luomaan omaan luokkaansa aktiivisen luokkayhteisön kasvatuskumppanuuden periaatteisiin nojaten. Pohdinnassa koostan saamiani tutkimustuloksia ja pohdin niiden kautta omia näkemyksiäni joidenkin yhteistyömuotojen mahdollisuuksista, käyn läpi työni luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja, sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Kasvatusyhteistyöstä kasvatuskumppanuuteen

Kasvatuskumppanuuskäsitettä on käytetty ja tutkittu eniten varhaiskasvatuksen kentällä. Tämä on luonnollista, sillä lapsen varhaisissa kehityksen vaiheissa lapsi tarvitsee saumatonta aikuisen tukea ja vastuunottoa tämän kehityksestä. Kasvatuskumppanuuden voidaan kuitenkin katsoa jatkuvan niin kauan, kunnes nuori pystyy vastaamaan aikuisuuden tuomaan vastuuseen ja vaatimuksiin. (Rimpelä, 2013, s. 31-45.)

Yhä useammissa kouluissa on päädytty toteuttamaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä kasvatuskumppanuuden periaattein (Lämsä, 2013, s. 53). Rimpelän (2013) mukaan kasvatuskumppanuudesta ja kasvatusyhteisöistä puhuminen ei tarkoita kasvatusvastuun siirtämistä vanhemmilta koululle tai muille osapuolille. Eri kasvatusosapuolien tarkoitus on tukea vanhempien tekemää kotikasvatusta, erityisesti silloin kun vanhemmat sitä tarvitsevat. (mt., 2013, s. 45.) Koti on lapselle merkittävin kehitysympäristö, mutta myös koulu muodostaa lapselle tärkeän kehitysympäristön niin kasvatuksen kuin oppimisen kannalta (Lämsä, 2013, s. 53).

Metson (2004) mukaan kasvatusyhteistyön käsite ei ole jäsentynyt. Termiä käytetään tietämättä mitä se oikeasti tarkoittaa. Tästä syystä myös vanhempien voi olla vaikeaa hahmottaa, mitä he voivat yhteistyöltä odottaa. (mt., 2004, s. 117.) Terveiden ja hyvinvoinnin laitos käyttää sivuillaan termiä kumppanuusyhteistyö, jolla tarkoitetaan kasvatuskumppanuuden periaattein suoritettua kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2014). Tämän termin avulla voitaisiin tehdä selvempi raja perinteisenä koetun kasvatusyhteistyön ja kasvatuskumppanuuden periaattein toteutetun yhteistyön välille. Termi ei ole kuitenkaan vielä yleisessä käytössä kasvatuksen kentällä, joten tästä syystä käsittelen tutkielmassani perinteisimpiä käsitteitä; kasvatusyhteistyö ja kasvatuskumppanuus.

Taulukko 1. KASVATUSYHTEISTYÖN JA KASVATUSKUMPPANUUDEN EROAVAISUUDET. (Lämsä, 2013, s. 51)

Kasvatusyhteistyö	Kasvatuskumppanuus
Tiedottaminen vanhemmille	Vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten vuoropuhelu ja dialogisuus
Rinnakkain toimiminen	Yhdessä toiminen
Ongelmakeskeisyys	Ratkaisukeskeisyys ja kannattelevuus
Yksipuolinen asiantuntijuus	Jaettu asiantuntijuus

Yllä olevassa taulukossa Lämsä (2013) tuo esille kasvatusyhteistyön ja kasvatuskumppanuuden eroavaisuuksia. Tämän jaottelun kautta käsittelen termejä tulevissa alaluvuissa. Lisäksi käsittelen kasvatuskumppanuuden kehittymistä luokkayhteisössä, sekä perinteisen toimintakulttuurin tuomia haasteita yhteistyön toteutumiselle.

2.1 Kasvatusyhteistyö

Vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä voi kuvailla yhteydenpidoksi, yhteistyöksi tai yhteistoiminnaksi (Kinnunen et al., 2008, s. 6). Yhteydenpidon tasolla koulu ja koti viestivät ja tiedottavat yleisistä asioista tai ongelmatilanteista. Tällöin koulusta tuleva uutisvirta on yleensä pääosin negatiivista. (Pulkinen, 2002, s. 221.) Lämsän (2013) mukaan on tärkeää informoida kotia myös myönteisistä tapahtumista etenkin, jos lapsen koulunkäynnissä on ollut ongelmia (mt., 2013, s. 59). Yhteistyön tasolla vanhemmat ja opettaja toimivat yhdessä joissakin yhteyksissä. Yhteistoiminta on molemmille osapuolille luonteeltaan vaativinta, sillä sen puitteissa toiminnalle asetetaan yhteiset tavoitteet. (Pulkinen, 2002, s. 221.) Edellä kuvatus taulukon mukaan kasvatusyhteistyö jää usein tiedottamisen eli yhteydenpidon tasolle, jossa keskeisiä teemoja on syntyneiden ongelmien selvittäminen ja yhteisten kasvatustavoitteiden puuttuminen.

Mikäli opettaja ylläpitää asiantuntijavaltaa ja asettaa eri kasvatuspuolet eriarvoiseen asemaan, ei kumppanuutta osapuolten välille synny. Vasalammen (2008) tutkimuksessa eräs haastateltavista vanhemmista kuvaili tämän kaltaista tilannetta näin:

”Se (opettaja) niinkö aattelee palaveritkin niin, että sen pitää tehdä selväks asioita, eikä sillee että keskustellaanko.” (Vasalampi, 2008, s. 39.)

Kyseisessä tilanteessa vanhempi todennäköisesti kokee opettajan käyttävän asiantuntijavaltaansa sekä yksipuolista asiantuntijuutta. Hän kokee myös, että keskustelussa ei synny toista arvostavaa dialogia. Sanavalinta ”tehdä selväksi” kuvaa opettajan taholta tulevaa tiedottamista ja toisaalta kasvattajien eriarvoisuutta. Keskinäinen kunnioitus ja dialogi kuuluvat kasvatuskumppanuuden peruspilareihin, joita käsittelem seuraavassa alaluvussa.

Metso (2004) on koennut tutkimuksensa teoreettisen osuuteen kuvauksen kodin ja koulun yhteistyön historiasta eri lähteiden pohjalta. Seuraavaksi tiivistän hänen tulkintojaan yhteistyön kehittymisestä suomilaisessa koulukulttuurissa. Metson (2004) mukaan kodin ja koulun yhteistyön nykytilan hahmottamiseksi on hyvä katsoa ajassa taaksepäin. Vaikka tutkimusta yhteistyön historiasta ei ole, voidaan kuitenkin todeta, että aiheesta on keskusteltu Suomessa pitkään. Snellman näki vuonna 1861 vanhempien roolin kasvatuksessa koulua tärkeämpänä, eikä hänen mukaansa yhteiskunnan tulisi sekaantua perheen yksityisiin asioihin. Cygnaeus taas näki kasvatuksen ammattilaisen aseman kotia tärkeämpänä ja hänen mukaansa koulun tuli sivistää myös kotia. Perheen itsemääräämisoikeus oli hänen mukaansa poistettava, jotta yhteiskunnan ja lasten kehitys pystytäisiin turvaamaan. Cygnaeuksen ajatukset muodostivat pohjan modernille kasvatukselle, jonka kautta yhteiskunta ryhtyi puuttumaan myös kodin sisäisiin asioihin. (Metso, 2004, s. 40-41.)

1800- ja 1900-lukujen vaihteessa kodin ja kansakoulun välillä vallisi jännitteitä. Koulun täytyi tehdä työtä ansaitakseen luottamuksen kansan keskuudessa. Vaikka Cygnaeus olisi pitänyt kodin ja koulun välistä läheistä yhteistyötä ihanteena, eivät kasvatusosapuolet tunteneet toisiaan tai olleet kiinnostuneita toistensa näkökannoista. Koulun oli tärkeää osoittaa eritoten maalaiskuntien vanhemmille, ettei koulun tarkoitus ollut kasvattaa lapsia pois kotien perinteistä. Tästä syystä koulussa pyrittiin opettamaan aineita, jotka tukivat kotien kasvatusta ja päämääriä. Tämänkaltaisia aineita oli erimerkiksi maatalousoppi. Vaikka yhteistyön merkitys nähtiin varhain, sen kehittämistä ei edistetty kovin aktiivisesti. Kouluhallitus keräsi tie-

toja yhteistyön toteutumisesta vuonna 1932. Kyselyssä nousi esiin vanhempien osallistuminen koulujen juhliin, sekä opettajan tekemät kotikäynnit. Vanhempainiltojen tapaisia opettajajohtoisia kokoontumisia pidettiin pääosin kaupungeissa. (Metso, 2004, s. 41-42.)

Kansakoulun vuonna 1952 laaditussa opetussuunnitelmassa linjattiin, että koulujen tuli tukea kodin kasvatustyötä. Koulun tuli olla selvillä oppilaan lähtökohdista ja toisaalta koulun tuli välittää tietoa lapsesta myös vanhemmille. Opetussuunnitelman mukaan vanhempien käsityksiä tuli korjata tarvittaessa varoen ja koulu ei saanut vieroittaa lapsia kodin arvomaailmasta. Kodin ja koulun työkentät nähtiin erillisinä ja koulun tehtävä oli tehdä koulua tutuksi vanhemmille varoen. Opettaja teki kotikäyntejä ja vanhemmat saivat mahdollisuuden tutustua lapsensa koulunkäyntiin lähinnä koulun juhlissa. Kotikäyntien kautta opettajalla nähtiin olevan hyvät mahdollisuudet tutustua oppilaan kotioloihin. Yhteistyön luominen vanhempien kanssa saattoi olla haastavaa, sillä osa vanhemmista tunnustettiin olevan ”probleemivanhempia”. Yhteistyössä nähtiin olevan ongelmakohtia jo varhain. Jo 60-luvun lopussa opettajia kehoitettiin olemaan yhteydessä koteihin myös muutenkin, kuin ongelmatilanteissa. Tuohon aikaan vanhempainiltoja pidettiin kaksi kertaa vuodessa 70% kouluista. Kuitenkaan ne vanhemmat, joiden kanssa olisi ollut selvitettäviä asioita, eivät osallistuneet aktiivisesti yhteistyöhön. (Metso, 2004, s. 42-44.)

Peruskoulun luomisen uskottiin muuttavan kodin ja koulun yhteistyötä. Yhteistyön merkitystä perusteltiin sillä, että vanhemmille oli annettu laajemmat mahdollisuudet olla mukana tekemässä lapsensa koulunkäyntiin liittyviä valintoja. Koulu tarvitsi vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, jotta se ylittäisi asetettuihin kasvatustavoitteisiin. Yhteistyöllä pyrittiin vaikuttamaan myös lisääntyneisiin työrauhan ongelmiin. Uusi koulumuoto lisäsi myös tiedottamisen tarvetta. Kodin ja koulun yhteistä linjaa ei aina nähty ongelmattomana etenkin nuorten kohdalla. Ne nuoret, jotka halusivat etsiä kotiympäristöstä poikkeavia toimintamalleja, erkaantuivat samalla myös koulusta. Kodin ja koulun välistä positiivista kommunikaatiota korostettiin ja oppilaan vanhemmille haluttiin tarjota mahdollisuuksia vaikuttaa lapsensa opinto-ohjelmaan. Vaikka yhteistyön merkitys nähtiin edelleen vahvana, ei tässäkään vaiheessa keinoja yhteistyön parantamiseksi kehitetty paljoka. Kansakoulun mukaiset juhlat, näyttelyt ja kerhot saivat peruskoulun perustamisen myötä rinnalleen opinto-ohjaajan palvelut, kerhotoiminnan kehittämisen, opettajan kirjallisen yhteydenpidon lisäämisen ja vanhempien ja opettajan väliset tapaamiset. Yhteistyötä pidettiin kuitenkin edelleen liian vähäisenä, ongelmakeskeisenä ja sen nähtiin tavoittavan huonosti ne vanhemmat, jotka olisi syytä saada yhteistyön piiriin. (Metso, 2004, s. 44-46.)

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet nimesi yhteistyömuodoiksi opettajan ja vanhempien väliset keskustelut, vanhempien osallistumisen juhliin, retkiin ja erilaisten tapahtumien järjestämiseen. Vanhemmille oli myös järjestettävä kerran vuodessa tilaisuus, jossa oli mahdollista keskustella koulun asioista sen henkilökunnan kanssa. Kodin ja koulun yhteistä kasvatustehtävää korostettiin, vaikka näillä tahoilla nähtiin olevan erialiset tehtävät. Peruskoulun perustamisen myötä yhteistyötä on myös tutkittu Suomessa. Samaan aikaan myös tehtävä yhteistyö on lisääntynyt. 80- ja 90-luvuilla tehdyissä tutkimuksissa opettajat kokivat saamansa koulutuksen yhteistyön järjestämiseksi heikoksi. (Metso, 2004, s. 46-47.)

1990-luvun puolivälissä valtakunnallisen opetussuunnitelman rinnalle tulivat myös koulu-kohtaiset opetussuunnitelmat. Näin koulut pystyivät erottumaan toisistaan muokkaamalla opetuksen painopistettä. Valinnaisuuden lisääntyminen teki vanhemmista ja oppilaista asiakkaita, jotka pystyivät valitsemaan koulun sen räätälöidyn opetussuunnitelman perusteella. Yhteisen arvomaailman luominen ja vanhempien osallistuminen koulun kehittämiseen, sekä oppilaan arviointiin nousi uudessa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa tärkeäksi. Vaikka kouluissa tiedostettiin vanhempien valinnan mahdollisuus, ei kilpailuasetelmaa nähty vielä uhkaavana. Opetushenkilökunta näki, että useimmat vanhemmat halusivat valita lapselleen lähikoulun. (Metso, 2004, s. 47-51.)

2.2 Kasvatuskumppanuus koulussa

Perinteisesti kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta on kutsuttu kodin ja koulun väliseksi yhteistyöksi. Näiden termien rinnalle voidaan nostaa myös kasvatuskumppanuuden käsite. Kasvatuskumppanuudessa olennaista on oppilaan tukeminen hänen eri ikä- ja kehitysvaiheissaan (Launonen et al., 2004, s. 103). Tämä vaatii kodin ja kasvatuksen ammattilaisten tietoista sitoutumista toimimiseen yhteisten tavoitteiden eteen. Kuitenkin yhteisymmärryksen luominen lapsen tukemiseksi asetettavista tavoitteista voi olla vaikeaa. (Lämsä, 2013, s. 50, 56).

Kekkosen (2012) mukaan kumppanuus sisältää neuvottelu- ja sopimussuhteen elementtejä, toisaalta se perustuu molemminpuoliseen luottamuksen kokemukseen, sekä emotionaaliseen läheisyyteen. Luonteeltaan kasvatuskumppanuus on vanhempien kotikasvatusta tukevaa toimintaa, joka pyrkii yhteisymmärrykseen, sekä keskinäiseen luottamukseen ja kunnioittamiseen. Kumppanuutta toteutetaan usein epävirallisissa yhteyksissä, ei siis pelkästään virallisissa kokoontumisissa. (mt., 2012, s. 47-52.) Usein juuri epämuodolliset tapaamiset edistävät yhteistyötä muodollisia enemmän (Arminen, Helenius, Lång & Metso, 2013, s. 230).

Kasvatuskumppanuusajattelu antaa vanhemmille entistä laajemmat osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuudet. Kodin ja koulun välille rakennetaan suhteita, joita myös ylläpidetään. Vuorovaikutus perustuu kuulemiseen, kunnioittamiseen, luottamukseen ja dialogisuuteen. Vanhempien omaama tieto, periaatteet ja ehdotukset tulevat vuorovaikutuksessa jaetuksi, kuulluksi ja keskustelluksi. (Kekkonen, 2012, s. 50-52.)

Kuulluksi tulemisessa keskeistä on taito kuunnella toisen mielipiteitä ja näkemyksiä. Tämä vaatii keskittymistä ja aitoa läsnäoloa. Vanhemmat ovat oman lapsensa asiantuntijoita, joten on luonnollista keskustella heidän kanssaan oppilasta koskettavista asioista. Tämä osoittaa myös kunnioitusta vanhempien tekemää kotikasvatusta kohtaan. Kuunteleminen vaatii suurta kykyä käsitellä erilaisia tunteita etenkin, jos kuulijaa kohtaan esitetään kritiikkiä tai syytöksiä. Vaikka asioista oltaisiin eri mieltä, voi taitava keskustelija osoittaa halua kuulla toisen osapuolen näkemyksiä. (Ijäs, 2013, s. 215; Kaskela et al., 2006, s. 32.)

Kunnioittaminen kuuluu myös kasvatuskumppanuuden peruspilareihin. Vaikka perinteinen opettajan auktoriteettiasema on jo monin tavoin muuttunut, voidaan sillä nähdä olevan vaikutusta varsinkin koulun ensimmäisillä luokilla. Niin vanhemmat kuin opettajakin voivat jännittää keskinäistä keskustelua. Keskinäisen kunnioittamisen kautta molemmat osapuolet näkevät merkityksensä lapsen kasvattajana ja kehityksen tukijana. (Ijäs, 2013, s. 124.) Ihminen kaipaa toiselta ihmiseltä arvostusta ja hyväksyntää. Myönteisyys, toisen kuuleminen ja hyväksyminen luovat pohjaa kunnioitukselle, jonka kautta on hyvä rakentaa toimivaa vuorovaikutusta ilman teeskentelyä tai salailua. Rehellisyys ja avoimuus ovat tapoja ilmaista kunnioitusta toiselle ihmiselle. (Kaskela et al., 2006, s. 34.)

Luottamus on yksi kodin ja koulun välisen yhteistyön lähtökohdista. Se vaatii kehittyäkseen aktiivista vuorovaikutusta, sekä aikaa yhteiselle toiminnalle. Molemminpuolinen luottamus antaa läpinäkyvyyttä kasvatusosapuolten toiminnalle, mahdollistaa avoimen vuorovaikutuksen, selkeyttää kasvattajien roolia, sekä luo ymmärrystä siitä, että kaikki osapuolet toimivat

lapsen edun nimissä myös ongelmatilanteissa. (Ijäs, 2013, s. 213.) Opettajan lämmin ja välittävä suhde oppilaaseen luo vanhemmille turvallisuuden tunnetta oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta koulussa. Luottamuksen syntymiseen vaikuttavat myös vanhempien aiemmat elämäkokemukset ja mahdollisuus vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin. (Kaskela et al., 2006, s. 36.)

Dialogisuus liittyy vahvasti kuulemiseen. Ilman toisen osapuolen kuulemista ei voi syntyä vastavuoroista keskustelua, jossa kaikki osapuolet omine näkemyksineen otetaan huomioon. Dialogisuus mahdollistuu tasa-arvoisessa keskustelussa, jossa on myös sijaa rehellisyydelle ja eroaville mielipiteille hyvän keskusteluilmapiirin vallitessa. (Kaskela et al., 2006, s. 38.)

Kumppanuudessa kohtaavat opettajan ammattitaito ja vanhempien tiedot ja kokemukset lapsestaan, jotka ovat laadultaan hyvinkin erilaisia kuin opettajalla (Kekkonen, 2012, s. 50-52). Vanhemmat tuntevat lapsensa kasvuhistorian ja toimintatavat, kun taas opettaja voi suhteuttaa lapsen toimintaa muihin ikätovereihin nähden ja tarkkailla lasta ryhmän jäsenenä. Lapsen roolit eri ympäristöissä saattavat vaihdella paljonkin, jolloin nämä eri puolet voivat olla eri kasvatustilanteille tuntemattomampia. (Lämsä, 2013, s. 58.)

Kasvatuskumppanuudessa on kyse verkoston rakentamisesta. Lapsella on tukena useita eri kasvattajia, toisaalta vanhemmat ja opettajat voivat tukeutua myös toisiinsa, sekä muihin kasvattajiin. Tavoitteena on kaikkien osapuolien välisen vuorovaikutuksen kautta rakentaa toimivaa ja turvallista arkea niin, ettei kenenkään tarvitse jäädä yksin kohtaamiensa ongelmien kanssa. Yhteisöllisyys muodostaa turvaverkon, joka luo turvaa kaikille osapuolille. (Lämsä, 2013, s. 52, 62.)

Lämsän (2013) mukaan kasvatuskumppanuusajattelu muuttaa perinteistä koulukulttuuria, koska kasvatusta koetaan yhteiseksi kasvatustehtäväksi. Vanhempia ja koulun henkilökuntaa pidetään tasavertaisina kasvattajina, jotka tuntevat oppilaan eritavoin ja jota voivat tukea omista lähtökohdistaan. Vanhemmat ovat vastuussa koulun ulkopuolisesta kasvatuksesta, kun taas opettaja vastaa oppilaan koulussa viettämisestä ajasta. Pelkän vastuun jakamisen sijaan tarvitaan myös yhteistä toimintaa. (mt., 2013, s. 54.)

Koulu on luonteva aloitteentekijä eri kasvattajien välisen yhteistoiminnan aloittamiseksi. Kumppanuus ei kuitenkaan rakennu hetkessä, vaan vaatii tavoitteellista ja aktiivista toimintaa. (Lämsä, 2013, s. 53.) Kinnusen ja Viitalan (2008) mukaan on opettajan tehtävä aloittaa yhteistyö ja tehdä aloitteita, mutta myös olla yhteistyössä osallinen ja antaa vanhemmille

vastuun ja vapauden mahdollisuuksia (Kinnunen et al., 2008, s. 12). Tarkastelen myöhemmin tässä tutkielmassani kasvatuskumppanuuden kehittymistä ja toimintamuotoja, jotka tukevat yhteistyön rakentumista ja ylläpitoa.

2.3 Kasvatuskumppanuuden kehittyminen luokkayhteisössä

Taulukko 2. KASVATUSKUMPPANUUDEN KEHITTYMINEN. (Launonen et al., 2004, s.102)

Tutustuminen	Verkostoituminen	Kumppanuus
turvallisuus	keskustelu	yhteiset tavoitteet
kuulluksi tuleminen	tavoitteellisuus	toimintasuunnitelma
osallisuus	toimintatavoista sopiminen	työn jako
kohtaaminen	osallisuuden tukeminen	vastuu yhteistyöstä

→→→Luottamuksen ja sosiaalisen pääoman kasvu

Lapsen sosiaalisen pääoman keskeisimmät kontekstit ovat koti ja koulu. Pulkkinen (2002) kirjoittaa, kuinka Bronfenbrennerin mukaan näiden kasvatusympäristöjen keskinäinen verkostoituminen tukee lapsen kehitystä. Jos lapsen elämään kuuluva henkilö on osa useampaa lapsen sosiaalista verkostoa, tämän myötä henkilön arvo lapsen sosiaalisissa suhteissa kasvaa. Toisin sanoen ihmisen sosiaalinen pääoma kasvaa, mitä moninaisemmin hän verkostoituu muihin ihmisiin. (mt., 2002, s. 218.) Näin ollen on hyvin perusteltua, että luokkayhteisön

jäsenet luovat suhteita toisiinsa ja liittyvät erinäisiin verkostoihin. Vanhempien mukanaolo luokan arkipäiväisessä toiminnassa voidaan nähdä vanhemman liittymisenä lapsen koulun sosiaaliseen verkostoon.

Toimivat perusteet yhteistyölle luodaan lapsen aloittaessa ensimmäisellä luokalla, sillä näiden lasten vanhemmat haluavat tietää, miten koulu toimii (Launonen et al. 2004, s. 97, 103). Lisäksi lapsen koulunkäynnin aikana voi olla monia herkkyykskausia, jolloin yhteistyöllä on erityistä merkitystä. Näitä vaiheita ovat koulun aloittaminen ensimmäisellä luokalla ja lukuvuoden aloittaminen syksyllä, sekä siirtymiset koulusta toiseen yläasteen tai muuttamisen myötä. (Karhuniemi, 2013, s. 73-74.) Ensimmäisellä luokalla rakennetaan luokkayhteisöä ja luottamusta, sekä tutustutaan omaan koululaisen identiteettiin. Alakoulun lopussa ajankoh- taisemmaksi tulevat päihneiden käyttö ja oppilaan oman vastuun lisääntyminen. Näitä eri ikä- ja kehitysvaiheisiin liittyviä kasvuprosesseja pyritään tukemaan toimivan kodin ja kou- lun välisen yhteistyön kautta. (Launonen et al., 2004, s. 97, 103.) Kodin ja koulun yhteistyön tulee muuttua lapsen kehityksen myötä ja samaan aikaan lapsen itsensä kantama vastuu li- sääntyy vähitellen (Arminen et al., 2013, s. 224).

Toimiva yhteistyö rakennetaan avoimen vuorovaikutuksen kautta, jonka tavoitteellista toi- mintaa tehdään oppilaan parasta ajatellen. Koulukulttuuristamme puuttuu vanhempien osal- lisuuden perinne, jota opettajat voivat oman työkokemuksensa myötä hankittujen valmiuk- sien kautta yrittää vahvistaa erilaisin yhteistyömuodoin. Opettajakoulutus kouluttaa opettajia hyvin vähän kohtaamaan erilaisia vanhempia. (Launonen et al., 2004, s. 93-94; Sinivuori, 2003, s. 157.) Reissuvihkosta dialogiin-hankkeessa opettajat kokivat hyväksi yhteisen suun- nittelun ja ideoinnin yhteistyön kehittämiseksi kollegoiden kesken. Työyhteisön tuki auttaa erityisesti nuoria opettajia löytämään varmuutta yhteistyön luomiseksi kodin kanssa. (Armi- nen et al., 2013, s. 242.)

Vanhemmille kasvatuksesta puhuminen voi olla henkilökohtainen ja arka aihe. Vanhemmat peilaavat onnistumistaan kasvatustehtävässä suhteessa ympäristön normeihin. Yleinen kes- kustelu hyvästä ja huonosta kasvatuksesta voi olla kärjistetyimmillään syylistämistä ja ai- heuttaa häpeän tunnetta. (Rimpelä, 2013, s. 43.) Tästä syystä yhteydenotot ongelmatilan- teissa voivat aiheuttaa vanhemmissa monenlaisia reaktioita. Syyttely ja hyökkääminen, toi- saalta ongelmien kieltäminen ja vetäytyminen, sekä toisen tekojen ja sanojen ylitulkitse- minen ovat tapoja reagoida yllättävään ja vanhempaa huolestuttavaan tilanteeseen. (Lämsä, 2013, s. 196.)

Kasvatusyhteistyön eri osapuolten on sitouduttava yhteisiin kasvatustavoitteisiin. Tämä onnistuu parhaiten, kun koulu luo nämä tavoitteet yhdessä vanhempien kanssa. Yhteisten tavoitteiden kautta vanhempien on helpompaa antaa tukensa koulun päivittäiselle kasvatustoiminnalle. (Launonen et al., 2004, s. 105.) Vanhempien mielikuva yhteistyöstä on myös myönteisempi, mikäli he ovat oivaltaneet yhteistyön merkityksen. (Launonen et al., 2004, s. 97.) Ammattitaitoinen koulun henkilökunta ottaa vanhemmat mukaan niin luokkayhteisön toimintaan, kuin koulun yleiseen kehittämiseen (Lämsä, 2013, s. 55).

Toiminnan suunnitelmallisuus auttaa niin opettajaa kuin vanhempiaakin. Näin voidaan sijoittaa tapaamiset ja muut tilaisuudet sopivin aikaväleihin pitkin lukuvuotta päällekkäisyyksiä välttäen. Toimintoja suunniteltaessa myös vastuut opettajan ja aktiivivanhempien osalta selviävät. Nämä aktiivivanhemmat eli niin sanotut ”avainvanhemmat” ovat osoittaneet halunsa panostaa ja osallistua yhteistyön järjestelyihin, jolloin opettaja voi jakaa heille vastuuta. (Launonen et al., 2004, s. 100-101.) Selkeät rakenteet ja yhteistyönkäytännöt, sekä vastuun jakaminen helpottavat ja jäsentävät opettajan työtaakkaa (Karhuniemi, 2013, s. 77).

Yhteistyö kaipaa vanhempien lisäksi myös muita toimijoita. Moniammatillisuus on lisääntynyt suomalaisissa kouluissa ja tuonut mukanaan monenlaisia osaajia, kuten oppilashuollon henkilöstöä ja nuoriso-ohjaajia mukaan koulun toimintaan luomaan omalta osaltaan yhteisöllisempää koulukulttuuria. (Launonen et al., 2004, s. 98.) Rimpelä (2013) kirjoittaa myös, kuinka koko kylä kasvattaa- periaatteen mukaisesti kaikilla lapsen elämässä olevilla aikuisilla on mahdollisuus tukea lapsen kasvua ja kehitystä (mt., 2013, s. 19).

Lämsän (2013) mukaan koulun yhteisöllisyyttä voivat olla lisäämässä myös koulukummit, -mummut ja -papat. Heidän toimintansa perustuu vapaaehtoisuuteen ja yleensä nämä henkilöt ovat aktiivisia vanhempia tai eläkkeellä olevia henkilöitä, jotka haluavat osallistua koulun arkeen opettajan kanssa suunnitellulla tavalla. Toiminta voi olla koko koulun laajuista tai sijoittua yhteen luokkaan. Kummin osallistuminen voi vaihdella viikoittaisesta toiminnasta muutamaan kertaan vuodessa. (mt., 2013, s. 66.)

Kummit tai ”isovanhemmat” voivat toimia opettajan apuna, oppilaiden tukena, osallistua tunneille ja retkille, sekä esimerkiksi kiusaamista ehkäisevänä koulukorvana. Koulun säännöt ja salassapitovelvollisuus koskettavat myös koulukummeja ja -isovanhempia. Heidän tulee myös suhtautua kaikkiin oppilaisiin samalla asenteella riippumatta oppilaan taustasta

tai ominaisuuksista. Kummien elämäkokemus tuo oman lisänsä opetukseen ja kasvatukseen. Kaikilla oppilailta ei ole omia isovanhempia, jolloin koulupapan tai -mummun läsnäolo on entistä arvokkaampaa. (Lämsä, 2013, s. 67.)

2.4 Haasteita yhteistyössä - perinteinen toimintakulttuuri kaipaa muutosta

”Kodin ja koulun yhteistyön mallit ovat perinteisesti olleet ammattipedagogien organisoimia ja opettajakeskeisiä. Ne pohjautuvat vanhentuneisiin käsityksiin vanhemmuudesta ja opettajuudesta ja ohjaavat toimintaa helposti tavalla, joka vie mahdollisuuden tasavertaiseen ja kunnioittavaan kohtaamiseen. Perinteiset kotien ja koulujen yhteistoiminnan muodot ovat nykytilanteessa usein vanhentuneita.” (Ijäs, 2013, s. 221.)

Edellä Ijäs (2013) kuvaa edellä perinteistä koulun toimintakulttuuria, jossa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä toteutetaan vahanaikaisin periaattein. Kinnunen ja Viitala (2008) kirjoittavat, kuinka useiden tutkimusten mukaan vanhemmat ovat yhä kiinnostuneempia lastensa koulun käynnistä, mutta heidän roolinsa on usein pysynyt passiivisena tiedon vastaanottajana. Näin ollen yhteistyöntaso on jäänyt yhteydenpidoksi, jolloin opettaja ottaa kotiin yhteyttä tarpeen vaatiessa. Usein tämä tarve syntyy negatiivisista tapahtumista, jolloin kotiin tuleva uutisvirta koostuu pääasiassa ikävistä uutisista. (mt., 2008, s. 7.)

Tämänkaltaiset koulukulttuurin ongelmat eivät ole harvinaisia muuallakaan maailmassa. Zaouran ja Aubreyn (2011) Kyproksella vanhemmille teettämässä tutkimuksessa kävi ilmi, että vanhemmat ymmärtävät yhteistyön merkityksen, mutta toivoisivat opettajan olevan aloitteellisempi järjestämään enemmän yhteistyötä kodin ja koulun välille. Tällä hetkellä vanhemmat kokivat yhteistyön rajoittuvan tapaamisiin ja rutiinomaisiin yhteydenottoihin. Eri perheet kaipaavat erialaista yhteistyötä. Tässäkin, kuten esimerkiksi Cezmin (2012) ulkomaisessa tutkimuksessa, tärkeäksi yhteistyön teemaksi nousi oppilaiden käytöksen ja oppimisen tukeminen. (Zaoura & Aubrey, 2011, s. 12).

Jos opettaja tiedottaa vanhempia ikävistä asioista kirjallisesti esimerkiksi reissuvihon tai Wilman kautta, voi vanhemmille nousta esiin erinäisiä ikäviä ajatuksia. Syyllisyys oman lapsen käytöksestä voi pian muuttua kiukuksi opettajaa kohtaan. (Launonen et al., 2004, s. 91.) Viestintäpalveluiden kautta viestiminen on helppoa ja nopeaa. Sähköisen viestinnän kautta kynnyks yhteidenottoon on madaltunut ja tätä kautta yhteydenotot ovat lisääntyneet. Kirjoitettu viesti kuitenkin voidaan tulkita väärin, mikä voi johtaa konfliktiin viestijöiden välillä. (Ijäs, 2013, s. 184.) Siksi rutiininomaiset asiat on turvallisinta viestittää kirjallisessa muodossa, kun taas hiemankaan poikkeavat tai haasteelliset tilanteet kannattaa hoitaa muilla keinoin (Karhuniemi, 2013, s. 72).

Perinteisen vanhempainillan voi nähdä myös monin tavoin ongelmallisena. Aluksi rehtori pitää yleisen puheenvuoron, joka koostuu yksipuolisesta tiedonannosta. Puheenvuoron jälkeen vanhemmat siirtyvät luokkiin, jossa opettaja pitää vastaavanlaisen puheenvuoron luokan tilanteesta. Pahimmassa tapauksessa vanhemmat istuvat lastensa pulpetissa, joka palauttaa muistoja omilta kouluajoilta. Kun opettaja lopuksi tiedustelee vanhempien kommentteja, ei kukaan rohkene käyttää julkista puheenvuoroa. Vanhempainillan jälkeen vanhemmat kokevat helpotusta, koska seuraavaan vanhempainiltaan on pitkä aika. (Launonen et al., 2004, s. 92.)

Karhuniemi (2013) nostaa artikkelissaan esiin vantaalaisen opettajan kommentin, jonka mukaan ne vanhemmat, joiden kanssa opettajalla olisi erityisesti puhuttavaa, eivät saavu vanhempainiltoihin (mt., 2013, s. 108). Kertooko tämä jotain yhteistyön onnistumisesta? Onko mahdollista, että passiivisiakin vanhempia voisi osallistaa koulun toimintaan, mikäli yhteistyön muodot ottaisivat kaikkien vanhempien tarpeet huomioon?

3 Kodin ja koulun yhteistyön ulottuvuudet vuosien 2004 ja 2014 opetus-suunnitelmissa

Menneinä vuosikymmeninä yhteistyötä kodin ja koulun välillä on toteutettu hyvin vaihtelevasti, sillä silloisissa opetussuunnitelmissa ei ole määritelty selkeitä ohjeita yhteistyön toteuttamiseksi. Vuoden 2004 opetussuunnitelmaan on ensimmäisen kerran säädetty toimintamallit ja periaatteet yhteistyötä koskien. Opetussuunnitelmauudistuksen ansiosta koulun toimintakulttuuri on ollut monella tavalla murroksessa viimeisten vuosien aikana. Opetussuunnitelmaan kirjatut periaatteet velvoittavat kaikkia opettajia, jolloin luokka- ja koulukohtaiset erot ovat jonkin verran pienentyneet. (Koiranen, 2008, s. 4.) Kuitenkin eroja löytyy paljon myös tänä päivänä. Osa opettajista pitää yhteyttä vaaditun minimin verran, toiset ovat aktiivisempia. Vanhojen toimintakulttuurien muuttuminen vie oman aikansa.

Korpisen (2008) mukaan opetussuunnitelmaa kehitettäessä uuden toimintakulttuurin luominen tuo haasteita. Tulisi luoda tasa-arvoinen keskusteleva yhteisö eri kasvatustoimijoiden välille, johon kuuluisivat niin vanhemmat, opettajat, tutkijat ja muut viranomaiset. Tällaisen yhteisön luominen vaatii kuitenkin edelleen näkemysten ja toimintakulttuurin kehittämistä. (Korpinen, 2008, s. 98.)

Lastensuojelulain 2§ mukaan huoltajilla on ensisijainen kasvatusvastuu lapsestaan ja heidän tulee sen myötä turvata lapsen kehitys ja hyvinvointi. Viranomaisten on tuettava huoltajia tehtävässään ja tarjottava apua niin varhain kuin mahdollista, sekä ohjattava perhe lastensuojelun piiriin tarpeen vaatiessa. (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2008.) Perusopetuslain, 3 § 3 mom, mukaan koulun tulee tehdä opetustyötä yhdessä kotien kanssa (Opetusministeriö, 1998).

Paikallisissa opetussuunnitelmissa säädetään yksityiskohtaisemmin, kuinka kunta- tai koulutasolla yhteistyötä toteutetaan käytännössä (Lämsä, 2013, s. 53). Myös rehtorilla on merkittävä rooli siinä, miten koulussa menetellään yhteistyöhön liittyvissä asioissa (Arminen et al., 2013, s. 235). Kuitenkin se, miten yhteistyötä toteutetaan luokkatasolla, jää usein opettajan harkittavaksi (Ijäs, 2013, s. 212).

3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan lapsen elävän kahdessa ympäristössä; kodissa ja koulussa. Jotta lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista voitaisiin tukea koulussa, kodin ja koulun on oltava vuorovaikutuksessa keskenään opettajan oppilaan-tuntemuksen parantamiseksi. Tätä kautta opettaja voi ottaa huomioon oppilaan yksilölliset tarpeet opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Kodilla on kuitenkin ensisijainen kasvatusturvastuu lapsestaan, jota pyritään tukemaan koulussa. Yhteistyön kautta huoltajat voivat omalta osaltaan tukea lastensa koulunkäyntiä ja oppimista. (Opetushallitus, 2004, s. 22.)

Kodin ja koulun yhteistyö tulee määritellä myös kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa. Yhteistyö vaatii opettajan aktiivista aloitteellisuutta yhteistyöhön, keskusteluun ja tiedottamiseen. Kasvattajien välillä tulee vallita kunnioitus, yhdenmukaisuus ja tasa-arvo. Huoltajilla tulee myös olla mahdollisuus osallistua koulun kasvatuksen ja opetuksen suunnitteluun ja arviointiin, sekä heille tulee antaa tietoa opetussuunnitelmasta, opetusjärjestelyistä, oppilas-huollosta, sekä mahdollisuuksista osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Huoltajien keskinäiselle vuorovaikutukselle luodaan edellytyksiä. (Opetushallitus, 2004, s. 22.)

Kodin ja koulun yhteistyötä tehdään yksilö- ja yhteistasolla. Koulun alussa jatketaan esiopetuksessa aloitettua yhteistyötä ja vuorovaikutusta tukevia yhteistyömuotoja kehitetään koko peruskoulun ajan erityisesti siirtymävaiheissa. Yhteistyön kautta mahdollistuu myös moniammatillinen verkosto, jonka tehtävänä on tukea oppilaan oppimista, kehitystä ja hyvinvointia. (Opetushallitus, 2004, s. 22.)

3.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Yhteistyön kautta oppilaan kasvatusta, oppimista ja kehitystä tuetaan hänen tarpeensa ja kehitystasonsa huomioiden. Koulun toimintakulttuuriin kuuluu huoltajien osallisuus koulutyöhön, sekä sen kehittämiseen. Kotien kanssa tehtävä yhteistyö luo turvallisuutta ja hyvinvointia koko kouluyhteisölle. Huoltajilla on lapsestaan ensisijainen kasvatustavastuu, jota koulu tukee yhtenä kouluyhteisön jäsenenä. Huoltajat vastaavat myös lapsensa oppivelvollisuuden täyttymisestä. Mikä lapsi ei osallistu opetukseen, tulee hänen suorittaa perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot muulla tavoin. (Opetushallitus, 2014, s. 35-36.)

Yhteistyö perustuu luottamukseen, tasavertaisuuteen ja kunnioitukseen. Yhteistyötä järjestettäessä huomioidaan perheiden monimuotoisuus ja erilaiset tiedon ja tuen tarpeet. Koulu on yhteistyössä aloitteellinen ja huoltajille tarjotaan monipuolista viestintää ja vuorovaikutusta. Kodin ja koulun yhteistyötä tehdään yksilö- ja yhteisötasolla. Huoltajalle annetaan tietoa lapsensa oppimisen ja kasvun edistymisestä, sekä poissaoloista, jotta hän voi huolehtia kasvatustehtävästään. Huoltajan kanssa keskustellaan myös opetuksen järjestämisen kannalta keskeisistä asioista, kuten opetussuunnitelmasta, tavoitteista, oppimisympäristöistä ja työskentelytavoista, oppilashuollosta ja oppimisen tuesta, arvioinnista ja todistuksista sekä koulunkäyntiin liittyvistä valinnoista ja koulun tapahtumista. (Opetushallitus, 2014, s. 35-36.)

Positiiviset viestit oppilaan edistymisestä ovat tärkeitä. Säännöllisen viestinnän kautta huoltaja voi tukea lapsensa oppimista ja koulunkäyntiä. Erityisen tärkeää yhteistyö on oppilaan siirtyessä kouluasteelta toiselle, sekä silloin kun oppimisen ja koulunkäynnin tukea suunnitellaan ja toteutetaan. Yhteistyössä käytetään tieto- ja viestintäteknologiaa, sekä tavataan huoltajia henkilökohtaisesti, sekä ryhmissä. (Opetushallitus, 2014, s. 35-36.)

Koulun arkeen tutustumisen mahdollisuutta on tarjottava huoltajille. Heillä tulee olla myös mahdollisuus osallistua koulutyön suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen koulun henkilöstön ja oppilaiden kanssa. Yhdessä kodin ja koulun kanssa tehty arvopohdinta mahdollistaa hyvän alun kasvatustyöyhteisölle. Kodin ja koulun yhteistyön tavoite on myös edistää huoltajien keskinäistä vuorovaikutusta ja vanhempainyhdistystoimintaa. Yhteisöllisyys ja opettajien ja koulun työn tukeminen mahdollistuvat vanhempien verkostoitumisen ja yhteisen toiminnan kautta. (Opetushallitus, 2014, s. 35-36.)

Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan uutta toimintakulttuuria, jossa vanhemmat ovat osallisia koulutyöhön. Koulusta puhutaan yhteisönä, jonka yksi osa on sen henkilökunta. Yhteistyöllä tunnustetaan olevan monia merkityksiä koko koulu yhteisön näkökulmasta, ei vain oppilaan näkökulmasta. Näitä merkityksiä ovat turvallisuuden ja hyvinvoinnin luominen. Kuten aiemmassa opetussuunnitelmassa kasvattajien välisissä suhteissa korostuu kasvatuskumppanuuden periaatteen mukaisesti tasa-arvo ja kunnioitus, uusi opetussuunnitelma nostaa esiin myös luottamuksen. Erilaisia perheitä pyritään huomioimaan heidän tarpeidensa mukaan. Huoltajille annetaan tietoja ja hänen on mahdollista vaikuttaa koulun eri toimintoihin.

Yhteistyön muodoissa korostetaan monipuolisuutta, positiivista ja säännöllistä palautetta, henkilökohtaisia ja ryhmätapaamisia, sekä teknologian käyttöä. Molemmat opetussuunnitelmat pitävät yhteistyön merkitystä erityisen tärkeänä oppilaan siirtymävaiheissa, mutta uusi opetussuunnitelma nostaa esiin yhteistyön tärkeyden suunniteltaessa ja toteutettaessa oppimisen tukitoimia. Kodin ja koulun yhteinen arvopohdinta luo pohjaa yhteistyölle. Uusi opetussuunnitelma edistää eikä vain luo mahdollisuuksia huoltajien väliselle vuorovaikutukselle. Toimivan yhteistyön kautta opettaja saa tukea tekemälleen opetustyölle.

4 Kasvatuskumppanuutta tukevat yhteistyömuodot

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä rakennettaessa vanhemmat ja opettaja luovat myös yhteisen kielen, jota molemmat puhuvat. Kasvatuksen ammattilaisten käyttämä ammattikieli on monille vanhemmille vierasta, joka opettajan tulee ottaa huomioon. Erityisesti kirjallisia viestejä kirjoitettaessa toisen osapuolen on helppo ymmärtää opettajan viesti väärin. Opettajan tulee myös kiinnittää huomiota siihen, miten hän tuo esille omaa ammatillista tietoaan. (Lämsä, 2013, s. 56-57.) Kielen eroavaisuudet voivat nousta jopa kasvatuskumppanuuden muodostumisen esteeksi. Tutkimusten mukaan kasvatuksen ammattilaisten käyttämä kieli sulkee useammin miehet kuin naiset pois lastensa koulumaailmasta. Opettajan ja vanhempien koulutustaustan ollessa lähellä toisiaan, kielellinen ymmärrys on usein suurempaa. (Hilasvuori, 2002, s. 19.)

Vuorovaikutustilanteessa jokaisella henkilöllä on omat tapansa viestiä. Opettajan persoonallisuus ja ominaisuudet eivät kuitenkaan saa häiritä vuorovaikutusta minkään perheen kohdalla. Opettajalla on siis vastuu yhteyden rakentamisesta osapuolten persoonallisuudesta riippumatta. (Lämsä, 2013, s. 57.) Opettajan sosiaaliset taidot ja aloitteellinen asenne vanhempia kohtaan luo hyvät edellytykset yhteistyön rakentamiselle. Opettajalle tärkeitä ominaisuuksia yhteistyön luomisessa ovat kyky luoda suhteita vanhempiin, sekä kommunikoida positiivisesti, avoimesti ja kunnioittavasti. (Westergård, 2013, s. 95-96).

Muissa maissa sosiaaliset luokat voivat vaikuttaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Vanhempien sosiaalinen tausta vaikuttaa opettajan luottamukseen vanhempia kohtaan. Hong Kongissa toteutetun tutkimuksen mukaan yläluokkaan kuuluvat oppilaat saavuttavat korkeamman luottamustason opettajan silmissä ja opettaja luottaa myös perheen vanhempien osallistumiseen. Toisaalta, jos oppilas on lähtöisin työväenluokasta, opettajat todennäköisemmin näkevät enemmän vaivaa kodin ja koulun välisten suhteiden luomiseen. (Ho Sui Chu, 2007, s. 8.)

Haaste kodin ja koulun yhteistyölle on löytää motivoivat toimintatavat ja myönteinen perusvire, jotta yhteistyö säilyisi elinvoimaisena koko peruskoulun ajan. Ratkaisevaa on, kokeeko

perhe yhteistyön arkeaan kannattelevana vai kuormittavana. Koulun tulisi tarjota vanhemmille kosketuspintaa ja osallisuutta, jotta lasten ei tarvitsisi välittää vanhemmilleen kaikkea koulussa kokemaansa. Vanhempien koulutoimintaan osallistuminen on keino tämän mahdollistamiseksi. (Launonen et al., 2004, s. 92-93.)

Lämsän (2013) mukaan koulun toimintakulttuurin ja opettajan työnkuvan muuttuminen opettajasta kasvattajaksi ei ole ainut muutos yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä. Perinteisen perheen kuva on myös muuttunut, jonka myötä perinteinen ydinperhe on saanut rinnalleen useita eri perheen muotoja. Näiden muutosten lisäksi monikulttuuristen perheiden määrä on lisääntynyt, mikä tulee ottaa huomioon yhteistyötä järjestettäessä. Toimintamuotojen tulee olla vaihtelevia ja erilaisia, jotta jokainen perhe löytää heidän tarpeensa täyttävät yhteistyön muodot. (mt., 2013, s. 57.) Myös vanhempien suhtautuminen yhteistyöhön vaihtelee. Osa vanhemmista haluaa vaikuttaa ja puuttua koulun toimintaan häiritsevän paljon, joitakin vanhempia ei kiinnosta lapsensa koulunkäynti tai he ovat muuten haluttomia yhteistyöhön. Osa vanhemmista arkailee yhteistyöhön osallistumista kielellisen tai kulttuurisen erilaisuuden takia. Jotkut perheet ovat myös niin tyytyväisiä koulun toimintaan, etteivät näe tarpeellisuutta vaikuttaa asioihin yhteistyön kautta. (Ijäs, 2013, s. 184.) Saarelan (2014) tutkimuksessa vanhemmat halusin tietoa lapsensa kouluun liittyvistä asioista liian paljon, kuin liian vähän. Saarelan (2014) pro gradu tutkielma käsitteli vanhempien ja oppilaiden käsityksiä kasvatusyhteistyöstä. Tutkimukseen osallistui verkkokyselyn kautta 3859 huoltajaa ja 1252 oppilasta. (mt., 2014, s. 48).

Opettajan on hyväksyttävä se, ettei kaikki yhteistyönmuodot sovi kaikille vanhemmille. Osa vanhemmista on hyvin aktiivisia osallistumaan ja järjestämään luokkayhteisöä koskettavaa toimintaa, toisen perheen resurssit tai halu taas ei välttämättä riitä edes osallistumaan moninaisiin kohtaamisiin. (Kinnunen et al., 2008, s. 11.) Siniharju (2003) toteaa väitöskirjassaan, että yhteistyön tulee sisältää vaihtoehtoja niin aktiivisille kuin passiivisille vanhemmille. Todennäköisesti yksikään toimintamuoto ei saa kaikkia vanhempia osallistumaan. (mt., 2003, s. 13.)

Uudenlainen koulun toimintakulttuuri ja kodin ja koulun yhteistyön uudet toimintamuodot ovat uutta useimmille vanhemmille kuin myös opettajille. Eri kasvatusosapuolilla ei ole pitkän tradition tuomaa mallia siitä, minkälaiset roolit ja toimintamallit yhteistyössä vallitsevat. Tämän päivän vanhemmat eivät ole saaneet esimerkkiä tästä omassa lapsuudessaan omien

vanhempiansa kautta, eikä toisaalta opettajalla ole ammattikuntansa historiassa muodostuneita pitkiä käytänteitä kasvatuskumppanuuden mukaisen yhteistyön harjoittamisesta. (Alasuutari, 2004, s. 27-28.) Uudenlainen kodin ja koulun yhteistyö vaatiikin irrottautumista vanhoista rooleista, ennakkokäsityksistä ja -asenteista, mikä vaatii kasvatustieteiltä uudenlaisia näkemyksiä ja taitoja. Uusien asenteiden ja ajatusten myötä myös perinteiset yhteistyön toimintamuodot kaipaavat uudistusta. (Ijäs, 2013, s. 211.)

Perinteisesti yhteistyön katsotaan vievän opettajan työajan ulkopuolista aikaa, josta hän ei saa korvausta. Tästä syystä pelisäännöt yhteydenpidolle on hyvä olla olemassa, sillä opettajan ei aina tule olla tavoitettavissa. (Vasalampi, 2008, s. 38.) Kuitenkin on monia keinoja vähentää opettajan työtaakkaa ja tuoda yhteistyötä osaksi koulupäivää tai jakaa vastuuta aktiivivanhemmille. Näitä teemoja käsitellen tuloslukujen edetessä.

4.1 Vanhempainilloista perheilloiksi, vertaisryhmiksi ja vapaamuotoisiksi kohtaamisiksi

Perinteisten vanhempainiltojen sijaan opettaja voi järjestää perheilloja, joihin myös oppilaat voivat osallistua. Näissä kokoontumisissa on yhteistä ohjelmaa, joka huomioi myös lapset. On tärkeää, että aikuisten keskustelujen lisäksi yhteistä hauskanpitoa ei unohdeta. Yksinhuoltajavanhempien on helpompaa osallistua perheiltaan kuin perinteiseen vanhempainiltaan, sillä tällöin erillistä lastenhoitoa ei tarvitse järjestää. Toki lasten läsnäolo tulee ottaa huomioon illan suunnittelussa; joko lapset huomioidaan koko illan ohjelmassa, tai heille järjestetään osaksi aikaa lapsiparkki. Opettajan tulee huomioida tapaamista organisoidessaan riittävän yksityiskohtainen suunnittelu, tiedottaminen riittävän ajoissa, sekä taidot käsitellä aikuisryhmää. Keskustelun käynnistäminen ja tapaamisen sosiaalinen muoto ovat aina etukäteen harkittuja. (Launonen et al., 2004, s. 96.)

Perinteisten vanhempainiltojen ongelmakeskeisen annin sijaan vanhempainilloissa voidaan keskustella myös teemoista, jotka eivät liity suoraan koulun arkeen. Näitä teemoja voivat olla esimerkiksi lasten- tai nuorten kulttuuri tai kasvatuskysymykset. Avaava puheenvuoro

voi olla kiertävä ja puheenaiheiden teemat voidaan määritellä yhdessä osallistujien kesken. (Ijäs, 2013, s. 217.)

Luokkayhteisöä kiinnostavista teemoista voidaan keskustella myös esimerkiksi Learning-Cafe-menetelmän avulla. Kyseessä on ryhmätyömenetelmä, jonka tarkoituksena on herättää keskustelua, vuorovaikutusta ja reflektointia pienissä ryhmissä pistetyöskentelynä. Ryhmä kiertää pöydästä toiseen, joissa jokaisessa keskustellaan eri aiheesta. Pöydissä on muistiinpanovälineitä, sekä syötävää ja virvokkeita rennon tunnelman aikaansaamiseksi. Pohdinnan ja ideoinnin jälkeen ryhmä vaihtaa toiseen pöytään, jossa he jatkavat ja rikastuttavat edellisen ryhmän mietintöjä muistiinpanojen kautta. Tavoitteena on löytää ryhmän yhteinen kanta asioihin, mutta tämä ei tarkoita, etteikö keskusteluissa voitaisi esittää myös eroavia mielipiteitä. Keskusteluiden aikana vanhemmat ja opettaja tutustuvat luontevasti toisiinsa. Menetelmän kautta vanhemmat voivat saada vertaistukea kasvatukseen, jotka ovat samankaltaisia useissa perheissä. Samankaltaisista ongelmista on helpompi puhua, koska leimautumisen riski ei ole silloin suuri. (Tervaskato-Mäentausta & Seppänen, 2013, s. 254-256.)

Karhuniemen (2013) mukaan vapaamuotoisemmat vanhempainillat voivat olla erilaisia toiminnallisia retkiä tai muita tapahtumia. Lasten mukana olon myötä vanhemmat voivat tutustua myös lapsensa luokkatovereihin. Yhteisen toiminnan lomassa opettaja ja vanhemmat voivat vaihtaa näkemyksiään kasvatukseen liittyvistä asioista, sekä luoda yhdessä sovittuja käytänteitä. (mt., 2013, s. 110.)

Vanhempainilloissa keskustellaan perinteisesti ajankohtaisista koulunkäyntiin tai oppilaiden kehitykseen liittyvistä asioista. Erityistä huomiota käsiteltäviin teemoihin tulee kiinnittää silloin, kun oppilas on siirtymävaiheessa. Jos vanhemmat kokevat illan jälkeen vain kuunnelleensa yleistä tiedotusta, ei tapaamisen voi katsoa muodostaneen yhteistyötä. Luokan keskinäisissä vanhempainilloissa on paremmat mahdollisuudet keskustelulle ja verkostoitumiselle.

”Toivoisin aitoa vuorovaikutusta pienemmissä vanhempainilloissa, ei massatapahtumia.” (Vantaalainen huoltaja) (Karhuniemi, 2013, s. 106-109.)

Myös Karhuniemen (2013) esiintuoma huoltajan kommentti korostaa luokkakohtaisten tapaamisten tärkeyttä. Saarelan (2014) tutkimuksessa vanhemmat pitivät luokkakohtaisia vanhempainiloja toimivimpina, koska näissä tilaisuuksissa koettiin olevan mahdollisuus kes-

kustelulle. Vanhemmat pitivät myös todennäköisempänä, että luokkakohtaisissa vanhempainilloissa käsiteltävät asiat koskettaisivat juuri heitä. Myös vertaistuen saamista ja toisiin vanhempiin tutustumista pidettiin tärkeänä. Toiminnallisuus ja ryhmätyöskentely vanhempainilloissa nähtiin hyvänä toimintaperiaatteena. Vanhemmat toivoivat keskustelua myös muista kasvatukseen liittyvistä aiheista, kuin pelkästään koulutyöstä. (Saarela, 2014, s. 44.)

4.2 Viestinnän eri muodot

Viestintäteknologian käyttö on tehokasta, sillä viesti tavoittaa vastaanottajan nopeasti ja vastauksen voi jättää itselleen sopivana ajankohtana (Launonen et al., 2004, s. 103). Vanhemmat voivat pitää tärkeänä myös sitä, että lähetetty viesti tavoittaa molemmat vanhemmat (Kinnunen et al., 2008, s. 10). Viestintäteknologian käyttö on tulostamista ekologisempaa. Sähköisiä viestejä lähetettäessä voidaan olla lähes varmoja siitä, ettei viesti katoa, mikä tulostetta käytettäessä on mahdollista. (Karhuniemi, 2013, s. 123.)

Wilma on yksi yleisimmistä kodin ja koulun välillä käytettävistä viestijärjestelmistä. Vastaavien järjestelmien käyttö vähentää tulosteiden määrää, sekä sähköpostin käyttöä. Wilmaan voidaan tallentaa viestien lisäksi myös hyödylliset suunnitelmat, oppilastiedot ja arvioinnit. Viestejä voidaan lähettää koko luokalle tai muille ryhmille, taikka yksityiselle henkilölle. Saatavana on yhteys koko koulun henkilökuntaan, mutta myös huoltajat voivat viestiä keskenään. Lisäksi Wilmaan voidaan tallentaa yhteystietoja ja lähettää erilaisia tiedotteita, kuten tiedot kokeista ja niiden aihealueista. (Karhuniemi, 2013, s. 123-125.)

Saarelan (2014) tutkimuksessa vanhemmat pitivät Wilmaa tehokkaana ja nopeana viestinnän muotona, joka mahdollistaa viestinnän koko koulun henkilökunnan kanssa. Lisäksi hyvänä ominaisuutena pidettiin monipuolisia viestinnän mahdollisuuksia; järjestelmän avulla opettaja ja vanhemmat voivat viestiä niin yksittäisen oppilaan, kuin koko luokkaa koskevissa asioissa. Opettajan Wilman kautta lähettämät viikkotiedotteet saivat myös kiitosta, koska vanhemmat kokivat tätä kautta saavansa paremman käsityksen lapsensa kouluarjesta. (mt., 2014, s. 45-46.)

Wilmaan merkitään myös poissalot, myöhästymiset ja huomautukset. Wilmasta tuleva uutisvirta on usein negatiivista, eikä positiivista palautetta järjestelmän kautta saa juuri lainkaan. Negatiivisen palautteen antaminen on kirjallisesti aina haastavaa, minkä vuoksi sitä annettaessa tulisi käyttää erityistä harkintaa. Yksittäisten pienien rikkeiden raportointi Wilman kautta lisää vain vanhemman turhautumista ja väsymistä negatiivisen uutisvirran keskellä. Tämän välttämiseksi positiivisesta palautteesta kannattaa tehdä tapa, josta voi tehdä helppoa esimerkiksi tallennettujen palautevaihtoehtojen avulla. (Karhuniemi, 2013, s. 125-126.) Myös vantaalainen huoltaja pitäisi positiivista palautetta tärkeänä, mutta tunnustaa kuitenkin opettajan ajan olevan rajallista:

”Wilma on hyvä ja helppo huoltajan näkökulmasta. Olisi kiva joskus lukea myönteistä palautetta, mutta itse opettajana tiedän, että kirjoitteluun ei aina ole aikaa.” (Vantaalainen huoltaja) (Karhuniemi, 2013, s. 125.)

Työpuhelimien kautta mahdollistuu myös tekstiviestien käyttö kodin ja koulun välisessä viestinnässä. Saarelan (2014) tutkimuksen mukaan huoltajat pitivät tärkeänä, että opettajaan saa tarvittaessa yhteyden myös puhelimitse (mt., 2014, s. 46). Työnantaja ei kuitenkaan aina hanki opettajalle työpuhelinia, jonka vuoksi monet opettajat käyttävät henkilökohtaista puhelinnumeroa myös työtarkoituksiin. Puhelinnumeron luovuttaminen huoltajille ei kuitenkaan vastaavassa tilanteessa ole pakollista. Jos työpuhelimien käyttö on mahdollista, on opettajan hyvä määritellä ja ilmoittaa ajat, milloin hän on tavoitettavissa. (Karhuniemi, 2013, s. 127-128.)

Tiedotteiden välityksellä kotiin voidaan tiedottaa koko koulua koskevista laajoista tapahtumista, teemoista tai luokkakohtaisista asioista. Lukuvuositedotteessa kerrotaan koulun toiminnasta, arvoista ja käytänteistä, tiedotetaan tapahtumista ja jaetaan tarvittavien henkilöiden yhteystietoja. Luokan kuukausi- tai viikkotiedotteessa kerrotaan menneistä tapahtumista ja tiedotetaan tulevasta. (Karhuniemi, 2013, s. 119-120.) Reissuvihko voi toimia perinteisenä tiedon välittäjänä toimivasti sen jälkeen, kun oppilas on itse oppinut lukemaan ja kirjoittamaan. Tämän jälkeen oppilas voi itse kirjoittaa repussa kulkevaan vihkoonsa muistettavia asioita. (Kinnunen et al., 2008, s. 10.) Reissuvihkoa käytettäessä myös oppilaalla on aktiivinen rooli. Tiedotteen tarkoitus on myös osallistaa huoltajia osaksi luokkayhteisöä (Karhuniemi, 2013, s. 120). Siniharjun (2003) väitöstutkimuksessa alkuopetusluokkien opettajat pitivät reissuvihkoa tärkeänä, mutta ei ongelmattomana. Eräs opettaja piti huonona puolena sitä, että negatiiviset asiat jäävät sivuille muistiin. (mt., 2008, s. 76, 88.) Saarelan (2014)

tutkimuksen mukaan paperisen tiedotteen ja reissuvihkon etu on se, että huoltaja voi käydä läpi tulleet tiedot kerran päivässä, eikä hänen näin ollen tarvitse olla jatkuvan viestitulvan keskellä. Reissuvihkon nähtiin myös opettavan vastuullisuutta oppilaalle. (Saarela, 2014, s. 46.)

4.3 Teemapäivät ja kohtaamiset luokan arjessa

Avointen ovien päivänä koululla järjestetään joko kaikille yhteistä toimintaa, tai vanhemmat seuraavat tyypillistä kouluarkea. Lisäksi voidaan keskustella kasvatuskysymyksistä esimerkiksi työpajoissa. Tiedottaminen tapahtumasta tulee suorittaa hyvissä ajoin ja ajankohta suunnitella niin, että mahdollisimman moni vanhempi pystyisi osallistumaan. Vanhempien mielipiteitä tapahtuman organisointiin liittyvistä asioista voidaan tiedustella esimerkiksi Wilman kyselyohjelmalla. (Karhuniemi, 2013, s. 111.) Siniharjun (2003) väitöskirjassa nousi esiin ristiriitaisia mielipiteitä liittyen avointen ovien päivään. Vaikka kyseisen tapahtuman järjestäminen oli yleistynyt, ei organisoitua tilaisuutta usein pidetty tarkoituksen mukaisena. Positiiviset kokemukset liittyivät vanhempien organisoimattomiin vierailuihin luokassa tavallisen arjen keskellä. Opettajat kommentoivat asiaa seuraavasti:

”Varsinaista avoimien ovien päivää ei ole järjestetty, vaan vanhemmat käyvät seuraamassa opetusta silloin, kun heille sopii.”

”Kaikki työpäivät ovat ’avoimien ovien päiviä’ kodin ja koulun yhteistyö on parasta silloin, kun se on yhdessä koettavaa arkea ei niinkään järjestettyjä tehtyjä tilaisuuksia.” (mt., 2003, s. 85-86.)

Kommenteissa korostuu ajatus luokan toiminnasta, jota vanhemmat voivat tulla seuraamaan ja jonka toimintaan voivat myös osallistua omien aikataulujensa puitteissa. Kun luokan ovet ovat aina avoinna vanhemmille, toiminta luokassa saa läpinäkyvyyttä. Luokkakohtaiset tapaamiset ovat usein hedelmällisempiä, kuin suuret massatapahtumat (Siniharju, 2003, s. 13). Vanhempien osallistuminen luokkatyöskentelyyn voidaan perustella muun muassa luokan

sosiaalisen pääoman rikastamisen kautta. Siniharjun (2003) mukaan tätä toimintaa suunniteltaessa on seikkoja, jotka opettajan tulee ottaa huomioon. Osa vanhemmista saapuu paikalle pelkän kutsun saatuaan, mutta suurin osa vanhemmista kaipaa rohkaisua ja opastusta, jotta rohkenevat lähteä toimintaan mukaan. Opettajan tulee myös tutkistella itseään, kuinka aktiiviseen rooliin hän on valmis vanhemmat ottamaan. (mt., 2003, s. 13.)

Luokkayhteisön osapuolten välinen tutustuminen ja verkostoituminen vie aikaa. Kohtaamiset voivat olla kuitenkin luonteva osa myös tavallista koulun arkea. Yhteiset retket ja kohtaamiset luokassa lisäävät toiminnan läpinäkyvyyttä ja sitä kautta luottamusta ja molemminpuolista arvostusta. (Ijäs, 2013, s. 214.)

4.4 Sosiaalinen media

Sosiaalisella medialla on merkittävä rooli nykypäivän informaalissa ja formaalissa oppimisessa. Vaikka koulun velvollisuutena pidetään muuntautumista ajan vaatimuksien mukaisesti, sosiaalinen media nähdään usein uhkana. Syynä tähän kokemukseen voidaan pitää vaikeutta määritellä opettajan työtä ja velvollisuuksia tällä kentällä, joka on ympäristönä rajaton paikka oppimiselle ajasta tai paikasta riippumatta. Oppilaat käyttävät paljon teknologiaa ja muun muassa sosiaalista mediaa vapaa-aikanaan, joka tarjoaa mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, tiedon ja kokemusten jakamiseen, sekä uuden oppimiseen. (Niemi, 2013, s. 23-26.)

Sosiaalisen median kirjo on laaja ja se käsittää erilaiset palvelut, sovellukset ja virtuaalimaailmat. Myös blogit kuuluvat tähän joukkoon. Sosiaalisella medialla ja nykyaikaisella kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on samoja periaatteita; vuorovaikutus, verkostoituminen, asioiden jakaminen ja osallisuus. Ei siis ihme, että myös julkishallinnossa käytetään yhä enemmän sosiaalista mediaa viestimiseen. (Karhuniemi, 2013, s. 131.)

Sosiaalisen median käyttö kodin ja koulun välisessä viestinnässä ei ole lisääntynyt yhtä nopeasti, kuin sen käyttö esimerkiksi opetusvälineenä. Kuitenkin mahdollisuuksia laajempaan käyttöön olisi useita. Perinteisiä puhelinkeskusteluja voidaan korvata Skype-puheluilla ja

luokalla voi olla blogisivusto kuulumisten vaihtoa varten. Blogin tarkoitus on luoda vuorovaikutteinen ympäristö, jossa opettajat ja vanhemmat voivat keskustella koulumaailman asioista. Blogiin on mahdollista tilata heräte, joka ilmoittaa vanhemmille, kun sivustolla on uutta luettavaa. (Karhuniemi, 2013, s. 132-133.)

Verkkoyhteisöjen avulla voidaan vahvistaa luokkayhteisön osapuolien yhteisöllisyyttä. Vanhemmat voivat myös tätä kautta ottaa osaa opetuksen järjestelyihin ja kasvatukseen liittyviin keskusteluihin. Opettajan on mahdollisuus saada tätä kautta tukea työlleen ja oppilaat kokemuksen siitä, että useat muutkin aikuiset kuin omat vanhemmat välittävät heistä. (Pulkinen, 2002, s. 221.)

Sosiaalisen median käyttö osana yhteistyötä vaatii muiden toimintatapojen tavoin suunnitelmallisuutta ja harkitsemista. Erityisesti opettajan tulee olla valmis seuraamaan ja osallistumaan käytäviin keskusteluihin. Mediaa valittaessa on syytä huomioida yksityisyyden rajat; esimerkiksi Facebookia käytettäessä opettaja voi luoda itselleen erillisen työasioihin käytettävän statuksen. (Karhuniemi, 2013, s. 133.)

4.5 Opettajan ja vanhemman keskinäiset tapaamiset

Vanhemman ja opettajan välisiä keskusteluja voidaan kuvata monin eri tavoin, mutta ehkä yleisimmin käytetään nimitystä vanhempainvartti, arviointi- tai kehityskeskustelu. Näiden tapaamisten lähtökohta on tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista, jonka vuoksi lapsen läsnäolo tapaamisissa on usein tarkoituksenmukaista. Vanhemmat voivat esittää opettajalle kysymyksiä jo ennen tapaamista, jolloin opettajalla on aikaa pohtia kysymyksiä eritoten, jos asian tiimoilta tulee hankkia tietoa myös koulun muulta henkilökunnalta. (Karhuniemi, 2013, s. 115.)

Vanhempainvartti voidaan järjestää myös perheen kotona vanhempien toiveiden mukaisesti (Ijäs, 2013, s. 214). Siniharjun (2003) mukaan kotikäynnit oppilaan kotona ovat vuosikymmenien aikana muuttuneet harvinaisiksi. Syynä tähän nähdään tapojen muuttuminen ja se,

etteivät opettaja tai vanhemmat ota asiaa puheeksi. Lapset kuitenkin suhtautuisivat kotikäyn-
teihin yleensä positiivisesti. Siniharjun tutkimukseen vastanneilla alkuopetusluokkien opet-
tajilla oli kuitenkin myös hyviä kokemuksia kotikäynneistä ja eräs opettaja oli kutsunut op-
pilaidensa vanhempia omaan kotiinsa hyvällä menestyksellä. (mt., 2003, s. 87-88.)

*”Vanhempainvarteissa on saanut hyvän kuvan siitä, miten lapsemme koulun-
käynti edistyy. Arviointikeskustelut joka kouluun. Se on ainut mitä todella odo-
tan.” (Vantaalainen opettaja) (Karhuniemi, 2013, s. 116.)*

Vanhemmat kokevat tapaamiset yleensä hyödyllisiksi ja osallistuvat niihin lähes poikkeuk-
setta. Näin tapahtuu riippumatta siitä, sujuuko lapsen koulunkäynti vai ei. Keskustelut tulisi
suorittaa positiivisessa ja toista arvostavassa hengessä. Vaikka opettaja johdattelee keskus-
telun kulkua, yhtä lailla huoltajalla on omat oikeutensa omien tarpeidensa ja tavoitteidensa
täyttämiseen keskustelun osalta. Keskinäisen keskustelun aikana opettajalla on hyvä tilai-
suus keskustella vanhemman omista koulumuistoista. Nämä kokemukset kuvaavat opetta-
jalle sitä, millaisena vanhemmat näkevät koulun ja millaisia asenteita heillä on koulunkäyn-
tiä kohtaan. (Karhuniemi, 2013, s. 116-117.) Siniharjun (2003) tekemään väitöstutkimuk-
seen osallistuneista alkuopetusluokkien opettajista suurin osa (96%) piti kahdenkeskeisiä ta-
paamisia huoltajan kanssa tärkeimpänä yhteistyön muotona. Vuonna 1999 kootun kyselyn
mukaan yli puolet alkuopetusluokkien opettajista oli järjestänyt tapaamisia, joissa myös op-
pilas oli mukana. (mt., 2003, s. 76, 82.) Saarelan (2014) tutkimuksessa vanhemmat näkivät
keskinäisten tapaamisten helpottavan yhteyden ottamista tarpeen vaatiessa (mt., 2014, s. 47).

Keskusteluihin käytettävä aika on rajallista, jonka vuoksi keskustelunaiheet tulisivat olla op-
pilaan kannalta keskeisimmät. Oppilaan oppimisen haasteet, mielenkiinnon kohteet ja eri-
tyisen tuen tarpeet ovat asioita, jotka on hyvä käydä läpi kasvattajien kesken. Mikäli keskus-
telua tulisi vielä jatkaa, järjestetään erimerkiksi oppimisen tukemista ajatellen jatkopalave-
reita. (Karhuniemi, 2013, s. 117.) Kahdenkeskisissä kohtaamisissa käsitellään myös oppi-
laan arviointia. Siniharjun (2003) tutkimuksessa 61% opettajista piti vanhempien osallistu-
mista koulussa tehtävään arviointiin tärkeänä (mt., 2003, s. 76). Henkilökohtaisten keskus-
teluaikojen rajallisuuden vuoksi luokkayhteisössä on hyvä olla useita kohtaamisen mahdol-
lisuuksia, jolloin opettaja ja vanhemmat voivat myös vaihtaa kuulumisia ja näkemyksiä.

5 Kasvatuskumppanuuden merkitykset koulussa

Tässä luvussa käsittelen kasvatusyhteistyön merkityksiä luokkayhteisön eri toimijoiden kannalta. Lisäksi käsittelen yhteistyön vaikutuksia toimijoiden välisiin suhteisiin. Oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisen lisäksi tärkeää on muun muassa yhteisöllisyyden tukeminen vanhempien verkostoitumisen ja yhteisen toiminnan kautta. (Opetushallitus, 2014, s. 35-36.)

5.1 Tavoitteena lapsen etu

Johdonmukaisuus on kasvatuksen peruspilareita. On toivottavaa, että lapsen kohdistuvat odotukset ovat eri kasvatustahojen välillä mahdollisimman yhtäläiset. Tämä luo lapselle tasapainoa ja vähentää stressiä, kun eri roolien välinen tasapainottelu ja erilaisten odotusten täyttäminen vähenee. Kun opettajan ja vanhempien välillä vallitsee tasavertainen suhde, tämä vaikuttaa suoraan lapsen kokemaan turvallisuuden tunteeseen. (Korpinen, 1982, s. 20.) Kasvattajien välinen yhteys siis luo lapselle kokemuksen yhteisestä sosiaalisesta verkostosta, joka luo turvallisuutta (Jokinen, 2002, s. 30). Tämän turvallisen verkoston täytyy olla osa lapsen tavallista arkea, jonka onnistumiseksi kodin ja koulun on tehtävä tiivistä yhteistyötä (Andersson, 2002, s. 24). Lapsen oppiminen ja kehitys tapahtuvat eri toimijoiden välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Lapset oppivat vertaisryhmissä ja aikuisen läsnä ollessa. Kehitystä tukee eri kasvatusympäristöjen tekijöiden välille muodostunut vuorovaikutussuhde. (Hujala, Puroila & Parrila-Haapakoski, 1998, s. 12-26.)

Opettajan tulee työssään pyrkiä oppilaantuntemuksen kautta ottamaan huomioon oppilaidensa yksilöllisiä tarpeita ja taipumuksia. Oppimisen lisäksi tulisi tukea myös lapsen itsetunnon ja -luottamuksen kehittymistä. Oppilaantuntemuksen saavuttamiseksi opettajan tulee tehdä tiivistä yhteistyötä vanhempien kanssa, sillä he tuntevat lapsensa taipumukset ja per-

soonallisuuden. Jos opettaja ei kykene yhteistyössä muodostamaan kattavaa oppilaantunte-
musta, vaarantuu edellä mainittujen kasvatustehtävien toteutuminen. (Korpinen, 1982, s.
20.)

Turvallisuuden tunteen ja itsetunnon tukemisen lisäksi yhteistyöllä on tutkittu olevan myön-
teisiä vaikutuksia oppilaiden asenteisiin koulua kohtaan, läksyjen tekemiseen, koulumenes-
tykseen ja luokan ilmapiiriin (Kinnunen et al., 2008, s. 6; Lämsä, 2013, s. 54). Lämsän
(2013) mukaan yhteistyöllä on myös keskeinen rooli ongelmien ennaltaehkäisyssä. Kun yh-
teistyö toimii, voidaan ongelmia välttää tai ratkaista helpommin. Aikuisten puuttuminen lap-
sen pieniinkin ongelmiin viestittää lapselle sitä, että hänestä välitetään ja että hän saa tarvit-
taessa tukea. Vuorovaikutuksessa rakennetun oppilaantuntemuksen kautta opettajan on hel-
pompaa vastata oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin opetuksessa. Tätä kautta painopiste tuen an-
tamisessa vaihtuu ongelmien selvittämisestä ennaltaehkäisyyn. (mt., 2013, s. 54, 57, 194.)

Launosen, Pohjalan ja Holman (2004) mukaan toimivan yhteistyön kautta vanhemmat ja
opettaja voivat tukea lapsen kohtaamia elämän ulottuvuuksia yhtenä rintamana. Näitä tee-
moja voivat olla esimerkiksi riittävä uni, sosiaaliset suhteet, oppimisvaikeudet, koulukiusaa-
minen tai muut elämän yllättävät kriisitilanteet. (mt., 2004, s. 95; Arminen et al., 2013, s.
225.) Cezmi (2012) on tutkinut Turkissa opettajien ja vanhempien käsityksiä kodin ja koulun
välisestä yhteydestä. Siellä tärkeäksi yhteistyön merkitykseksi nousi lasten käytöstapoihin
vaikuttaminen koulussa ja sen ulkopuolella. Vanhemmat ja opettajat halusivat tutkimuksen
mukaan lisätä yhteistyötä, jotta voisivat kehittää strategioita oppilaiden huonoon käytökseen
vaikuttamiseen. Kasvattajien välisissä keskusteluissa vanhemmat kokivat, että voivat etsiä
ratkaisuja oppilaan sosiaalisiin ongelmiin, jotka johtuvat osittain käytöksen ongelmista.
Vanhemmat toivoivatkin lisää tapaamisia opettajan kanssa. Lisäksi haluttiin yhdessä vaikut-
taa oppilaan kotiläksyjen tekemiseen ja itsenäisen ajankäytön suunnitteluun. (Cezmi, 2012,
s. 3102-3105.)

5.2 Vanhemmat koulun ja opettajan voimavarana

Vanhemmillä on kansalaisvaikuttamisen nojalla oikeus vaikuttaa lastensa opetuksen kehittämiseen. Vanhempien tulisi saada kokea olevansa tervetulleita kouluun ja heidän tulisi saada tasavertaisena kasvatuskumppanina osallistua myös opetuksen suunnitteluun. (Korpinen, 2008, s. 94.) Opettajan asennoituminen yhteistyötä kohtaan vaikuttaa suuresti siihen, miten vanhemmat innostuvat ja ottavat myös vastuuta yhteistyön toteutumisesta (Launonen et al., 2004, s. 100).

Vanhempien tuki muodostuu erityisen tärkeäksi nykyisessä taloustilanteessa, jossa koulut kamppailevat resurssien ja koulujen säilymisen kanssa. Vanhempien osallisuudella opetustyöhön voidaan laajentaa oppimisympäristöjä ja asiantuntevien vanhempien avulla voidaan rikastuttaa koulussa tapahtuvaa opetustyötä. (Korpinen, 2008, s. 94; Karhuniemi, 2013, s. 75.) Vanhempien keskuudessa tehdään paljon vapaaehtoistyötä esimerkiksi lasten harrastusten parissa. Vanhemmat järjestävät laajojakin varainkeruuhankkeita, koska kokevat lasten harrastamisen tärkeäksi. Tätä innostusta voidaan kanavoida luokkayhteisössä myös koulun puolelle, mikäli vanhemmat saavat tukea koulun puolelta. (Launonen et al., 2004, s. 110.) Vanhempien kanssa tehtävä hyvä yhteistyö tukee myös opettajan työssä jaksamista ja ammatti-identiteetin kehittymistä (Korpinen, 2008, s. 90). Kasvatuskumppanuuden kautta saavutetun arvostuksen kautta vanhemmat voivat antaa tukensa ja hyväksyntänsä toisilleen, kuin myös opettajan tekemälle opetustyölle. (Ijäs, 2013, s. 218.)

Forselin ja Härkösen (2005) mukaan vanhemmat haluaisivat osallistua aktiivisemmin lapsensa koulunkäyntiin. Vaikka heidän tutkimuksensa mukaan vanhemmat toivoisivat tiedon vastaanottajan roolin sijaan aktiivisempaa osaa lastensa koulumaailmassa, vanhemmat ovat valmiita käyttämään aikaa vain keskimäärin tunnin kuukaudessa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. (Forsell & Härkönen, 2005, s. 40.) Tämä herättää kysymyksen vanhempien motivaatiosta ja yhteistyön tarkoituksenmukaisuudesta. Jos luokkayhteisön kaikkien vanhempien osallisuuden tarve voidaan tyydyttää jokaiselle perheelle sopivalla tavalla, motivoi tämä vanhempia aktiiviseen osallistumiseen koulun arjessa. Kuitenkin täytyy hyväksyä, että joillekin perheille minimaalinenkin yhteydenpito voi tuntua turhalta (Korpinen, 2008, s. 90).

5.3 Luokkayhteisön ja vanhempien keskinäinen verkostoituminen, sekä oppilaan ja vanhemman välinen suhde

Vaikka yhteistyön suurimpia tarkoituksia on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä, on yhteistyöllä myös yhteisöllisiä päämääriä. Luottamuksen, sosiaalisen verkoston ja yhteisöllisen tuen luominen tuo toiminnalle suurta lisäarvoa. Kouluyhteisön sosiaalinen pääoma rikastuu sitä mukaa kun vanhemmat ja lapset solmivat positiivisia sosiaalisia suhteita kouluyhteisönsään. (Launonen et al., 2004, s. 95.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) todetaan, että yhteistyö lisää koko kouluyhteisön turvallisuuden tunnetta ja hyvinvointia. Koulutoiminnan, eli myös yhteistyön, suunnitteluun tulee olla mahdollisuus koko kouluyhteisöllä. (Opetushallitus, 2014, s. 35.) Oppilailla riittää toimintaideoita, jotka tarvitsevat vain aikuisten kannustusta ja tukea toteutuakseen (Arminen et al., 2013, s. 226). Luokkayhteisön ja vanhempien verkostoituminen lisää yhteisöllisyyttä, joka luo oppilaille hyvän mallin koulusta oppivana yhteisönä (Opetushallitus, 2014, s. 36).

Perheiden tutustuttaminen nyky-yhteiskunnassa on noussut entistä tärkeämpään rooliin. Perheyhteisöt ovat muuttuneet yksityisimmiksi ja toisistaan erillisimmiksi, eivätkä ne kohtaa toisiaan. Hedelmällisintä olisi tukea koulunsa aloittavien lasten vanhempia muodostamaan kasvatusyhteisö. Näin saataisiin todennäköisemmin myös ne vanhemmat osallistumaan toimintaan, jotka ilman varhaista kasvatusyhteisön luomista eivät ehkä osallistuisi yhteistyöhön lapsensa koulutaipaleen edetessä. (Pullkinen, 2002, s. 221.)

Esimerkiksi Mukava-hankkeen toimintaperiaatteisiin kuuluu, että oppilaiden vanhemmat tuntevat toisensa henkilökohtaisesti. Tätä tehtävää varten opettajan tulee ohjata myös aikuisten ryhmäytymistä tavoitteellisesti ja luoda luontevia tilaisuuksia kohtaamisille ja tutustumiselle. Tapaamisia suunniteltaessa tulee ottaa huomioon tilaisuuden sosiaalinen muoto, jotta se tukisi mahdollisimman hyvin sosiaalisten suhteiden luomista (Launonen et al., 2004, s. 100.) Reissuvihkosta dialogiin- hankkeen osana toteutetussa kyselyssä suurin osa vanhemmista koki luokan muiden lasten vanhempien tuntemisen tärkeäksi. Hyötyä tästä nähtiin olevan erityisesti ongelmatilanteita ratkottaessa. Tutkimuksen mukaan vanhemmat tunsivat

luokkayhteisön muut vanhemmat huonosti ja kokivat koulun roolin keskinäisen tutustumisen kannalta merkittävänä. Eräs hankkeeseen osallistunut huoltaja kommentoi asiaa seuraavasti:

”Haluaisin tuntea niiden lasten vanhemmat, joiden kanssa lapseni viettää vapaa-aikaa.” (Arminen, et al., 2013, s. 231.)

Vanhempien keskinäinen verkostoituminen on tärkeää, sillä näin heillä on mahdollisuus muodostaa vertaisryhmiä. Jos ryhmän toiminta on hedelmällisintä ilman opettajan läsnäoloa, voidaan vanhempien joukosta valita yhdyshenkilö, joka välittää viestit opettajalta vanhemmille ja vanhempien ehdotukset opettajalle. (Kinnunen et al., 2008, s. 11.)

Vanhempien verkostoitumisen myötä on helpompaa luoda yhteistoimintaa ja yhteisiä tavoitteita. Verkostosopimuksia luotaessa vanhemmat voivat sopia yhteisiä pelisääntöjä havaitessaan esimerkiksi kiusaamistilanteita tai päihteiden käyttöä. Nämä vapaaehtoiset sopimukset auttavat vanhempia kantamaan omaa kasvatustavustaan. Sopimus antaa vanhemmille luvan kantaa vastuuta yhdessä koko luokan oppilaista. (Launonen et al., 2004, s. 108.) Kuitenkin toisinaan yhteisten sopimusten luominen voi olla vaikeaa, sillä vanhemmat voivat nähdä eri kasvatuskysymykset hyvin eri tavoin (Kinnunen et al., 2008, s. 11).

”Eräs vanhemmista soitti minulle, että hänen lapsensa oli kiusannut koulumatkalla luokkatoveriaan, mutta he olivat jo selvittäneet riidan vanhempien ja lasten kesken. Verkostosopimus säästää omaa aikaani opetustyöhön, kun vanhemmat ottavat keskenään vastuuta ongelmien selvittämisestä.” (Luokanopettaja). (Launonen et al., 2004, s. 108.)

Verkostosopimukset voiva siis vähentää opettajan työtaakkaa ongelmien selvittelyn osalta. Kun vanhemmat tuntevat toisensa, he voivat ottaa yhteyttä toisiinsa ongelmien ilmaantuessa. Edellä mainitsin, kuinka nykyaikaisen yhteistyön on tarkoitus toimia ennaltaehkäisevästi. Tämä pätee myös opettajan työhön. Kun opettaja on panostanut luokkayhteisön suhteisiin, ei ongelmatilanteiden selvittäminen vie paljon resursseja.

Lasten ja vanhempien elämänpiirit ovat yhä kauempana toisistaan, sillä kasvatuksessa arvostetaan nykyään lasten varhaista itsenäistymistä. Tämänkaltaista kulttuuria on tietoisesti haluttu muuttaa muun muassa Mukava-hankkeessa, jossa lapsille ja vanhemmille on järjestetty yhteistä toimintaa. Koululla on potentiaalia tutustuttaa vanhempia esimerkiksi oppilaan taitoihin ja koulukavereihin. (Launonen et al., 2004, s. 96.) Kun vanhemmat tietävät koulun

toimintatavat ja heillä on lapsiensa kanssa yhteisiä koulussa koettuja kokemuksia, pystyvät he keskustelemaan lapsen koulupäivästä ja kouluun liittyvistä asioista paljon syvällisemmin. (Launonen et al., 2004, s. 98.)

6 Pohdinta

Tämän kandidaatin tutkielman tavoitteena oli perehtyä kodin ja koulun välisen yhteistyön toimintamuotoihin ja toiminnan tuottamiin merkityksiin luokkayhteisön eri toimijoiden kannalta. Lähtökohtana opinnäytetyölleni oli henkilökohtainen kiinnostus aihetta kohtaan. Mediassa ja opettajan ammattikunnan sisällä puhe kasvatusyhteistyöstä kodin kanssa värityy usein negatiiviseksi, eikä yhteistyön merkitykset ja onnistumisen hetket nouse puheenaiheeksi yhtä usein, kuin ongelmatilanteet vanhempien ja koulun välillä. Iltapäivälehdissä vanhemmat ovat uhkaavia kiristäjiä ja opettajan yksityiselämän tirkistelijöitä –he ovat uhka, eikä mahdollisuus. Tästä syystä halusin työssäni perehtyä yhteistyön toimintamuotojen lisäksi myös toiminnan merkityksiin, jotka toimivat ikään kuin vasta-argumenttina kasvatusyhteistyön ja vanhempien muodostamalle uhalle opettajuutta kohtaan.

Tähänastisissa luokanopettajaopinnoissani, kuin myös löytämässäni lähdekirjallisuudessa, puhutaan paljon vuorovaikutustaidoista vanhempien ja opettajan välillä, mutta uudenlaisia konkreettisia tapoja toimia vanhempien kanssa ei käsitellä yhtä kattavasti. Mielestäni tämä kertoo toimintakulttuurin murroksen olevan vasta alussa, josta johtuen aiheesta ei ole saatavilla uutta kotimaista tutkimusta. Vanhempien osallisuudella ei ole suomalaisessa koulukulttuurissa pitkiä perinteitä, kuten ei myöskään osallisuutta tukevilla yhteistyömuodoilla.

Kasvatuskumppanuuden periaatteet ovat pitkälti samoja, kuin missä tahansa toimivassa ihmissuhteessa tai vuorovaikutustilanteessa. Kasvattajien välistä vuorovaikutusta määrittävät kuulemisen, dialogisuuden, luottamuksen ja keskinäisen kunnioituksen periaatteet. Kasvatusosapuolet nähdään yhtä tärkeinä lapsen oppimisen ja kehityksen tukijoina. Myös luokkayhteisön muodostama tuki on yksi yhteistyön kannattelevista voimista. Kasvatusyhteistyö kaipaa tuekseen uudenlaista toimintakulttuuria ja perinteisten roolien murtumista. Lehtolaisen (2008) tekemässä väitöstutkimuksessa todetaan, että vanhemmilla ja opettajalla on eriäviä käsityksiä kodin ja koulun yhteistyön mahdollisuuksista ja toimintatavoista. Nykyisiä yhteistyömuotoja ei nähdä monipuolisina. Esteinä toimivalle yhteistyölle pidettiin vanhentuneita yhteistyön toimintamuotoja ja kasvatusosapuolten kohtaamattomuutta. (mt., 2008, s. iii.) Uusi opetussuunnitelma pyrkii muuttamaan toimintakulttuuria vanhempia osallistavaksi

ja koulua yhteisöksi, johon vanhemmat kuuluvat yhdessä oppilaiden ja koulun henkilökunnan kanssa. Monipuolisia yhteistyön tapoja on nimetty aiempaa enemmän ja vanhempien keskinäistä vuorovaikutusta pyritään edistämään. Koulun arkeen tutustuminen tulee olla mahdollista vanhemmille. Uusi opetussuunnitelma toteaa yhteistyöllä olevan myös monia merkityksiä, joista yhtenä opettajan saama tuki tekemälleen opetustyölle.

Aktiivinen yhteistyö on luontevinta aloittaa heti lapsen koulupolun alussa, sillä silloin luodaan kodin ja koulun välisiä suhteita ja toimintatapoja. Kyse on yhteistyön ensimmäisestä herkkyykskaudesta, jolloin vanhemmat haluavat tietää lapsensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Yhteistyön merkitys on erityisen suuri erilaisissa siirtymävaiheissa ja oppimisen tukea järjestettäessä. Opettajan tulee olla aktiivinen aloitteentekijä ja puhua vanhempien kanssa samaa kieltä. Liiallinen ammattikielen käyttö voi pahimmillaan muodostua kasvatuskumppanuuden esteeksi. Yhteistyömuotojen tulee olla monipuolisia ja palvella erilaisia perheitä. Yksikään yhteistyön muoto ei todennäköisesti saa kaikkia vanhempia osallistumaan yhteistyöhön.

Siniharjun (2008) väitöstutkimuksen mukaan 87% vastanneista opettajista piti tärkeinä kasvattajien kahdenkeskeisiä tapaamisia, vanhempainiltoja, puhelinkeskusteluja, tiedotteita ja muun muassa koulun juhlia tärkeänä yhtistyön muotona. Vähiten tärkeänä yhteistyön merkityksenä opettajat pitivät vanhempien mukaan ottamista opetuksen suunniteluun, kun taas tärkeimpänä merkityksenä nähtiin opettajan ja vanhempien tutustumista. Tärkeänä nähtiin myös vanhempien osallistuminen oppilaan arviointiin. Opettajien yhteistyöhön käyttämä aika oli lisääntynyt merkittävästi aineistojen välillä. Molemmissa aineistoissa vuosina 1984 ja 1999 opettajat näkivät merkittävimpinä esteinä yhteistyölle palkkauksen puutteet, vanhempien ajanpuutteen, sekä passiivisuuden. (mt., 2003, s. 76, 159.) Siniharjun tutkimusaineisto on kerätty yli 17 vuotta sitten, joten on oletettava, että muutoksia yleisesti opettajien mielipiteissä on tapahtunut koulukulttuurin muutoksen myötä. Kuitenkin tämä tutkimus on varmasti suuntaa antava myös tänä päivänä, sillä muutkin lähteet pitivät muun muassa opettajan ja vanhemman välisiä tapaamisia tärkeänä yhteistyön muotona.

Muuttuva koulukulttuuri pyrkii tekemään vanhempien osallisuudesta koulun arjessa arkipäiväistä. Tämä vaatii kuitenkin perinteisten kasvatusosapuolten roolien murtumista. Samaan aikaan opettajan rooli oppilaisiin nähden on muuttunut tiedon välittäjästä oppimisen ohjaajaksi. Miksi ei myös opettajan ja vanhemman aikaisemmin virallinen suhde voisi muuttua

jaetuksi kumppanuudeksi? Tämä kulttuurin muutos voisi tuoda nuorelle opettajalle helpotusta uran aloittamisen kynnyksellä, kun hänen ei tarvitse käyttää voimavarojaan vanhan aikaisen auktoriteettiaseman rakentamiseen. Vanhempien aktiivinen mukaan otto vaatii kuitenkin opettajalta tietynlaista ylpeyttä omasta työstään, jonka turvin hän pystyy näyttämään työnsä ”tuloksia” muille.

Aktiivista yhteistyötä voidaan toteuttaa erilaisten vanhempainiltojen, vanhemman ja opettajan välisten tapaamisten, viestintäteknologian ja sosiaalisen median, teemapäivien, sekä vapaamuotoisten retkien ja muun koulun arkeen sijoittuvan toiminnan kautta. Lähdeaineistosta nousi toive luokkakohtaisesta toiminnasta, josta johtuen suuret massatapahtumat nähtiin vähemmän merkityksellisinä. Kohtaamismahdollisuuksia olisi hyvä olla tarjolla monipuolisesti ja säännöllisesti, jolloin vanhemmat voivat omien mahdollisuuksiensa mukaan osallistua juuri heidän tarpeitaan parhaiten tyydyttävään toimintaan. Virallisten tilaisuuksien lisäksi opettajan on hyvä panostaa vapaamuotoisiin kohtaamisiin, jotka ovat usein virallisia kohtaamisia hedelmällisempiä. Vanhempien osallistuminen koulun arkeen on kirjattu uuteen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus, 2014, s. 35). Tämä lisää koulutoiminnan läpinäkyvyyttä vähentää riitatilanteita vanhempien kanssa. Luokkatoiminnan lisäksi vanhemmat voivat saada tietoa lastensa koulupäivästä suljetun blogin kautta, jossa opettaja voi julkaista esimerkiksi kuvia koulupäivästä. Aina oppilaan vanhempien osallistuminen luokkatoimintaan ei ole välttämätöntä, vaan vanhemman läsnäolon sijaan paikalle voi tulla esimerkiksi lapsen kummi, isovanhempi tai joku lapselle tärkeä aikuinen. Opettaja luo myös tätä kautta monipuolista oppilaantuntemusta, ja vaihtuvan yhteistyöjoukon ansiosta luokassa voidaan kokea monipuolisia vuorovaikutustilanteita.

Monipuolisen yhteisen toiminnan kautta luokkayhteisön osapuolet tutustuvat toisiinsa ja luovat yhteisen turvaverkon. Oppilaan kannalta hyvä yhteistyö lujittaa opettajan oppilaantuntemusta, lisää oppilaan kokemaa turvallisuuden tunnetta ja hyvinvointia, sekä auttaa aikuisia tukemaan lapsen kasvua ja kehitystä. Lisäksi yhteistyöllä on positiivisia vaikutuksia oppilaan läksyjen tekoon, koulumenestykseen, sekä asenteisiin koulunkäyntiä kohtaan. Opettajien olisi hyvä ymmärtää, kuinka yhteistyöhön panostaminen vähentää opettajan työtaakkaa ja ongelmatilanteita toimivan yhteistyön muodostumisen jälkeen. Ongelmia voidaan ennaltaehkäistä tai mahdolliset tilanteet voidaan selvittää tehokkaasti. Vanhempien verkostoituminen auttaa vanhempia selvittämään ongelmia myös itsenäisesti. Erään oululaisen luokan vanhemmat sopivat lastensa puhelimen käytön rajoittamisesta ilta- ja yöaikaan. Näin pystyttiin rajoittamaan oppilaiden välistä aktiivista viestittelyä aikana, jolloin lasten oli syytä

olla nukkumassa. Tämänkaltaiset verkostosopimukset vähentävät opettajan työtaakkaa, kun kyseisessä tilanteessa opettajan ei tarvinnut lähteä selvittämään mahdollista oppilaiden väsymystä koulussa ja syytä lyhyisiin yöuniin.

Opettajan työtaakka yhteistyön järjestämiseksi vähenee, mikäli hän ottaa vanhemmat osaksi tavallista koulun arkea. Toiminnan lomassa vanhemmat voivat vaihtaa kuulumisia ja näkemyksiä kasvatuskysymyksistä, mikä on toivottu lisä rajallisten vanhempaintapaamisten rinnalle. Uskon, että suurin osa vanhemmista on kiinnostunut lapsensa kouluarjesta riippumatta siitä, miten oppilas menestyy koulussa. Hyvin koulussa pärjäävien lasten vanhemmat kokevat arkitietoni mukaan viralliset vanhempainillat usein turhina, koska he eivät näe siellä käsiteltävien asioiden koskettavan heitä. Vapaamuotoinen toiminta lapsen koulupäivän puitteissa voi tarjota motivaatiota yhteistyöhön tälle kohderyhmälle. Yhteinen toiminta fyysisen kouluympäristön ulkopuolella voi tuoda yhteistyöhön monia eri ulottuvuuksia. Vaihtelevien retkien ja toiminnan kautta voidaan myös nostaa esiin vanhempien ja perheiden erilaista asiantuntemusta. Perheen käyttäminen asiantuntijana voi lujittaa myös lapsen ja vanhemman suhdetta.

Opettaja tekee työtä omalla persoonallaan. Koulussa on paljon teemoja, joihin opettaja voi panostaa, mutta kaikkeen hänellä ei ole ylimääräisiä resursseja. Kaikki opettajat eivät välttämättä näe yhteistyön teemaa niin tärkeäksi, että haluaisi käyttää siihen paljon ylimääräistä aikaa. Kokemuksen kautta aktiivisen yhteistyön luominen muuttuu luontevammaksi ja helpommaksi. Myös kollegojen tarjoama apu helpottaa yhteistyön suunnittelua.

Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on luoda yleiskatsaus tietystä aiheesta, sekä tiivistää tutkimustuloksia. Luotettavuuteen vaikuttaa käytettyjen lähteiden laatu ja kirjoittajan objektiivisuus. (Salminen, 2011, s. 9). Olen käyttänyt työssäni mahdollisimman uusia lähteitä, sekä pyrkinyt pääsemään aina alkuperäislähteen äärelle. Mikäli en ole siinä onnistunut, olen tuonut sen esiin lähteeseen viitatessani. Pyrin lähteitä lukiessani perehtymään aineistoon mahdollisimman hyvin. Perehtymistäni osoittaa, että olen löytänyt samoja tuloksia useista eri lähteistä. Työni aikana olen joutunut tekemään tulkintaa muun muassa siitä, mitkä tunnuspiirteet kuuluvat perinteiseen kasvatusyhteistyöhön ja mitkä yhteistyön muodot täyttävät kasvatuskumppanuuden kriteerit. Tätä tulkintaa olen pyrkinyt tekemään kirjallisuuden ja objektiivisen asenteen kautta. Lähteiden monipuolisuuteen ovat vaikuttaneet vähäinen tuore suomalainen tutkimus aiheesta, sekä käyttämieni kansainvälisten lähteiden niukkuus. Tarkoitukseni on ollut pysyä suomalaisessa koulukontekstissa ja käyttää ulkomaisia tutkimuksia

vertailukohtana. Läpikäymäni ulkomaiset tutkimukset käsittelivät eri teemoja kuin suomalaiset tutkimukset. Esiin nousseita teemoja oli muun muassa oppilaiden huonoon käytökseen puuttuminen, keinot vahvistaa opettajan auktoriteettia, sekä sosiaaliluokkien erojen vaikutukset kodin ja koulun väliselle yhteistyölle.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä voidaan tutkia vielä monin eri tavoin. Suomen vanhempiinliitto suorittaa säännöllisin väliajoin tutkimuksen vanhempien keskuudessa, jossa selvitetään vanhempien tyytyväisyyttä eri yhteistyön osa-alueisiin ja joihinkin yhteistyön tapoihin. Siniharju (2003) nosti esiin väitöskirjassaan yhteistyön yhdeksi esteeksi vanhempien ajan puutteen (mt., 2003, s. 159). Tämän innoittamana haluaisin tutkia tulevassa gradussani sitä, kuinka paljon vanhemmat ovat valmiita käyttämään yhteistyöhön aikaa, minkälaisia yhteistyömuotoja he haluaisivat hyödyntää yhteistyössä ja mitä merkityksiä he kokevat yhteistyöllä olevan. Näin saisin vastauksia tämän kandidaatin työni nostamiin kysymyksiin, kuten siihen, haluavatko ja pystyvätkö vanhemmat osallistumaan luokkatyöskentelyyn, kuinka usein he olisivat valmiita vierailemaan koulussa, minkälaisia merkityksiä vanhemmat näkevät yhteistyöllä olevan ja mitä odotuksia heillä on yhteistyötä kohtaan. Tutkimus voisi olla luontevaa toteuttaa niiden vanhempien keskuudessa, joiden lapsi on aloittamassa ala- tai yläkoulun. Oma kiinnostukseni alkuopetusta kohtaan tukisi myös hyvin ekaluokkalaisten vanhempien tutkimusta ja toisi huomattavaa lisäarvoa omalle tulevalle työlleni alkuopettajana. Toivonkin, että oma opettajuuteni tukisi mahdollisimman hyvin aktiivista vuorovai- kusta kotien kanssa, jonka turvin luokkayhteisöstä rakentuisi turvallinen verkosto sen jokai- selle jäsenelle.

7 Lähteet

Alasuutari, M. (2003) *Kuka lasta kasvattaa?* Tampere: Tammer-paino.

Arminen, M., Helenius, J., Lång, N. & Metso, T. (2013). *Reissuvihkosta dialogiin*. Teoksessa: Lämsä, A-L. Verkosto vahvaksi (s. 223-244). Juva: PS- kustannus.

Cezmi, A. (2012). *The Contribution of School-Family Cooperation on Effective Classroom Management in Early Childhood Education*. Lainattu 27.4.2016, saatavilla: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1003002>

Forsell, J. & Härkönen, P. (2005). *Vanhemmat koulun voimavarana: keskisuomalaisten vanhempien näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyöstä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu - Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen Unicef. Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy. Lainattu 31.3.2016, saatavilla: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/hyva_paha_koulu-1.pdf

Hillasvuori, T. (2002) *Aikuisten yhteistyöllä lapsen oppimisen hyväksi*. Teoksessa: Koti ja koulu- Kavereita vai kiistakumppaneita. Jyväskylä: MLL.

Ho Sui Chu, E. (2007). *Building trust in elementary schools: the impact of home school community collaboration*. Lainattu 27.4.2015, saatavilla: http://www.ernape.net/articles/2007/25_ernape20076th_conference.pdf

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

Ijäs, H. (2013) *Muropakettimaisteri ja monsterivanhemmat- kertomuksia kompastelevasta kasvatuskumppanuudesta*. Teoksessa: Lämsä, A-L. Verkosto vahvaksi (s. 183-192). Juva: PS- kustannus.

Ijäs, H. (2013). *Iloa ja eloa kodin ja koulun yhteistyöhön*. Teoksessa: Lämsä, A-L. Verkosto vahvaksi (s. 211-221). Juva: PS- kustannus.

- Jokinen, K. (2002). *Koti ja koulu kasvattajina- Mistä syntyy luottamus?* Teoksessa: *Koti ja koulu- Kavereita vai kiistakumppaneita?* Jyväskylä: MLL.
- Karhuniemi, T. (2013). *Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet.* Teoksessa: Lämsä, A-L. *Verkosto vahvaksi* (s.105-133). Juva: PS- kustannus.
- Karhuniemi, T. (2013). *Kodin ja koulun välinen viestintä.* Teoksessa: Lämsä, A-L. *Verkosto vahvaksi* (s.71-93). Juva: PS- kustannus.
- Kaskela, M. & Kekkonen M. (2006). *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta.* Vaajakoski: Stakes.
- Kekkonen, M. (2012). *Kasvatuskumppanuus puheena- Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä.* Tampere: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Kinnunen, E-L. & Viitala, J. (2008). *Kodin ja koulun välinen yhteistyö alkuopetuksessa.* Teoksessa; *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot.* Tutkiva opettaja 2/2008.
- Koiranen, T. (2008). *Ikkunoita vanhempien kohtaamiseen.* Teoksessa; *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot.* Tutkiva opettaja 2/2008.
- Korpinen, E. (2008). *Vanhemmat – koulun ja opettajan voimavara.* Teoksessa; *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot.* Tutkiva opettaja 2/2008.
- Korpinen, E. (1982). *Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin.* Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu 319.
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. (2004) *Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi.* Teoksessa: Launonen, L., & Pulkkinen, L. *Koulu kasvuyhteisönä* (s 91-111). Juva: PS-kustannus.
- Lehtolainen, R. (2008). *Keltaista ja kimaltavaa – kodin ja koulun yhteistyöstä kodin ja koulun yhteyteen.* Lainattu 26.4.2016, saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20031/keltaist.pdf?sequence=2>
- Lämsä, A-L. (2013). *Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse?* Teoksessa: Lämsä, A-L. *Verkosto vahvaksi* (s.49-67). Juva: PS- kustannus.

Lämsä, A-L. (2013). *Perheiden kohtaaminen koulun arjessa*. Teoksessa: Lämsä, A-L. Verkosto vahvaksi (s.193-209). Juva: PS- kustannus.

Mattila, M-L. (2016). *Koulupappa kuuntelee ja jututtaa*. Lestijokilehti 2/2016.

Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Niemi, H. (2012). *Opettajan vastuun rajat ja rajattomuus sosiaalisen median keskellä*. Teoksessa: Niemi, H. & Sarras, R. Tykkää tästä - Opettajan ammattietiikka sosiaalisen median ajassa. Juva: PS-kustannus.

Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Lainattu 27.4.2016 saatavilla: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Lainattu 27.4.2016, saatavilla: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetusministeriö. (1998). *Perusopetuslaki*. Lainattu 28.4.2016, saatavilla; <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980628>

Pulkkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä- Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Keuruu: PS- kustannus.

Rimpelä, M. (2013). *Kasvatustieteestä yhteisymmärrykseen*. Teoksessa: Lämsä, A-L. Verkosto vahvaksi. Juva: PS- kustannus.

Saarela, L. (2014) *Kodin ja koulun yhteistyö – vanhempien näkökulma*. Lainattu 5.5.2016, saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153014/Liisa_Saarela_progradu_2014.pdf?sequence=2

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Lainattu 28.4.2016, saatavilla: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf

Siniharju, M. (2003) *Kodin ja koulun yhteistyö alkuopetusluokilla*. Helsingin yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 242. Lainattu 25.3.2016, saatavilla: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/siniharju/kodinjak.pdf>

Sosiaali- ja terveysministeriö. (2008). *Lastensuojelulaki*. Lainattu 28.4.2016, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2007/20070417>

Suomen vanhempainliitto. (2015). *Vanhempain barometri- Koululaisten vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista*. Lainattu 27.4.2016, saatavilla: <http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/2775-BAROMETRI2015NETTIIN.pdf>

Tervaskanto-Mäentausta, T. & Seppänen, U-M. (2013). *Nuorten ja perheiden ääni yhteistyön lähtökohtana*. Teoksessa: Lämsä, A-L. Verkosto vahvaksi (s. 245-262). Juva: PS- kustannus.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2014) *Kasvatuskumppanuus*. Lainattu 25.3.2016, saatavilla: https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/varhainen-avoin-yhteistoiminta/kasvatuskumppanuus

Unicef. (2012). *7 suositusta kouluhyvinvoinnin lisäämiseksi*. Lainattu 31.3.2016, saatavilla: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/kouluhyvinvointi_suositukset.pdf

Vasalampi, R. (2008). *Kasvatuskumppanuus- Koti on se josta ponnistetaan ja koulussa ollaan se viis tuntia*. Teoksessa: Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2/2008.

Zaoura, A., Aubrey, C. (2011) *Home-School Relationships in Primary Schools Parents' Perspectives*. Lainattu 27.4.2016, saatavilla: [file:///C:/Users/Veera&Petri/Downloads/161-219-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Veera&Petri/Downloads/161-219-1-PB%20(1).pdf)

Westergård, E. (2013). *Teacher Competencies and Parental Cooperation*. Lainattu 26.4.2016, saatavilla: <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/270/194>

