



Hanni Jenni & Takalo Niina

Kodin ja koulun yhteistyön vaikutus opettajien työhyvinvointiin

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kodin ja koulun yhteistyö sekä opettajien työhyvinvointi (Jenni Hanni & Niina Takalo)

Pro gradu -tutkielma, 53 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2023

Pro gradu -tutkielmassamme tarkastelemme opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tutkimuksemme selvittää, onko opettajien myönteisillä ja kielteisillä yhteistyökokemuksilla yhteyttä heidän kokemaansa työhyvinvointiin. Lisäksi tarkastelemme keinoja, miten myönteinen toimintakulttuuri on mahdollista rakentaa kodin ja koulun välille opettajan näkökulmasta.

Tutkielman teoreettisen viitekehyksen ensimmäisessä osassa käsittelemme kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Keskiössä ovat kodin ja koulun yhteistyön lähtökohdat, haasteet, oppilasta tukeva yhteistyö sekä toimivan yhteistyön rakentuminen. Opettajien työhyvinvointi muodostaa teoreettisen viitekehyksen toisen osan, jossa perehdymme työhyvinvointiin ja työuupumukseen sekä siihen, miten ne näyttäytyvät opettajan työssä. Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisesti ja aineistolähtöistä sisällönanalyysia mukaillen. Aineistonkeruu toteutettiin etäyhteyksien avulla ja siihen osallistui viisi peruskoulun luokanopettajaa, joilla oli työuraa takana 3–36 vuotta.

Tutkielman tulosten perusteella opettajien kokemukset ovat pääsääntöisesti myönteisiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Opettajilla oli myös yksittäisiä haastavia yhteistyökokemuksia, joiden koettiin vaikuttaneen työhyvinvointiin ainakin hetkellisesti. Osa opettajista koki yhteistyön olevan työhyvinvointinsa kannalta kannattelevaa ja osa ei pystynyt selkeästi määrittelemään sitä kannattelevaksi tai kuormittavaksi tekijäksi. Opettajat kokivat kodin ja koulun välisen yhteistyön merkittäväksi erityisesti oppilaiden tukemisen ja hyvinvoinnin kannalta. Opettajien näkökulmasta sujuvan toimintakulttuurin rakentuminen kodin ja koulun välille edellyttää muun muassa kasvatusyhteistyön toteuttamista yhteisenä projektina, aikaa vanhempien ja opettajien väliseen kohtaamiseen ja tutustumiseen sekä yhdessä yhteistyön periaatteista sopimista. Tuloksissa korostuivat molemminpuolinen avoimuus ja yhteistyön toteuttaminen aina matalalla kynnyksellä.

Avainsanat: kodin ja koulun yhteistyö, työhyvinvointi, kasvatuskumppanuus, kasvatusyhteistyö

Sisällys

1	Johdanto	4
2	Kodin ja koulun välinen yhteistyö	6
2.1	Kodin ja koulun yhteistyön lähtökohtia	6
2.2	Oppilasta tukeva yhteistyö ja kasvatuskumppanuus	7
2.3	Toimiva kodin ja koulun yhteistyö	9
2.4	Kodin ja koulun yhteistyön haasteet	12
3	Työhyvinvointi	15
3.1	Työhyvinvointi ja työuupumus	15
3.2	Opettajien työhyvinvointi tutkimuksissa.....	16
3.3	Opettajantyön työhyvinvoinnin edistäminen	17
3.4	Opettajantyön työhyvinvoinnin haasteet.....	19
3.5	Kodin ja koulun yhteistyön yhteys opettajan työhyvinvointiin	20
4	Tutkimuksen toteutus	23
4.1	Tutkimuskysymykset	23
4.2	Tutkimuksen metodologia ja tutkimusmenetelmä	23
4.3	Aineiston keruu	24
4.4	Aineiston analyysi.....	25
4.5	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	28
5	Tutkimustulokset	31
5.1	Opettajien kokemukset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.....	31
5.1.1	<i>Positiiviset kokemukset yhteistyöstä</i>	31
5.1.2	<i>Haastavat kokemukset yhteistyöstä</i>	33
5.2	Kodin ja koulun yhteistyön sekä opettajien työhyvinvoinnin välinen yhteys.....	35
5.3	Myönteisen toimintakulttuurin rakentuminen.....	36
5.3.1	<i>Sujuvan yhteistyön edellytykset</i>	37
5.3.2	<i>Yhteistyön kehittäminen</i>	38
6	Yhteenveto ja johtopäätökset	41
7	Pohdinta	45
	Lähteet	48

1 Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan kodin ja koulun yhteistyön ensisijaisena tavoitteena on tukea kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä niin, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa sekä tarpeidensa mukista opetusta, tukea ja ohjausta. Lisäksi huoltajien osallisuus ja mahdollisuus olla mukana koulutyössä sekä sen kehittämässä on keskeinen osa koulun toimintakulttuuria (Opetushallitus, 2014). Kodin ja koulun yhteistyö on moninaista ja pitää sisällään niin vanhempieniltoja kuin arviointikeskustelujakin. Iso osa yhteistyötä tapahtuu kuitenkin opettajan ja vanhempien välisen viestinnän kautta. Karhuniemen (2013) mukaan toimiva viestintä onkin pohjana laadukkaalle kodin ja koulun väliselle yhteistyölle.

Ennen tieto- ja viestintäteknologian kehitystä viestit kodin ja koulun välillä kulkivat lähinnä reppuvihkojen tai puhelimen välityksellä. Nykyään suuri osa viestinnästä käydään kuitenkin sähköisesti esimerkiksi Wilman ja sähköpostin avulla. Viestintä onkin ajansaatossa nopeutunut ja helpottunut huomattavasti mikä on myös muuttanut kodin ja koulun yhteistyön luonnetta. Karhuniemen (2013) mukaan sähköinen viestintä kuten sähköposti ja Wilma mahdollistavat nopeat kommentit, jolloin vietin tyyliä ei välttämättä tule mietittyä riittävästi. Tällöin saattaa tulla myös helposti väärin ymmärretyksi. Opettajat ovat kuitenkin Kuusimäen (2022) mukaan olleet pääasiassa tyytyväisiä kodin ja koulun väliseen digitaaliseen viestintään. Digitaalisen viestinnän on koettu toimivan kasvatuskumppanuuden vahvistajana niin opettajien kuin vanhempienkin mielestä (Kuusimäki, 2022).

Viime aikoina julkisessa keskustelussa ovat kuitenkin nousseet vahvasti esille erityisesti kodin ja koulun yhteistyön haasteet sekä opettajien työssäjaksaminen. Mediassa useat opettajat ovat tuoneet esiin kodin ja koulun yhteistyön haasteiden vaikuttaneen jopa heidän hyvinvointiinsa. Tutkimuksessaan myös Kuusimäki (2022) havaitsi viestinnän vaikuttavan opettajien ajankäyttöön sekä hyvinvointiin. Opettajien kokemuksia yhteistyöstä ja sen vaikutuksesta heidän työhyvinvointiinsa ei kuitenkaan ole tutkittu juuri lainkaan. Dahlin (2017) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat kuitenkin paineita opettajan ja vanhempien välisestä yhteistyövaatimuksesta. Tutkimustietoa aiheesta tarvitaankin lisää, jotta yhteistyötä sekä sitä kautta myös opettajien työhyvinvointia voitaisiin kehittää. Hyvä ja toimiva yhteistyö takaa myös sen, että oppilas saa tarvitsemansa tuen niin koulussa kuin kotonakin.

Haluammekin tämän tutkielman avulla selvittää millaisia kokemuksia opettajilla on kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Lisäksi meitä kiinnostaa miten opettajat kokevat yhteistyön vaikuttavan heidän työhyvinvointiinsa sekä millaisia ajatuksia heillä on siitä, mitä yhteistyö vaatii toimiakseen ja kuinka sitä voitaisiin kehittää.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä?
2. Millainen yhteys kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä ja opettajien työhyvinvoinnilla on?
3. Millä keinoilla myönteinen toimintakulttuuri rakennetaan kodin ja koulun yhteistyöhön opettajan näkökulmasta?

Tutkimuksessamme haluamme tarkastella näitä aiheita avoimesti ja objektiivisesti opettajia tai vanhempia syyllistämättä. Tarkoituksenamme on ainoastaan tarkastella yhteistyön nykytilaa sekä ymmärtää millaisia haasteita yhteistyöhön liittyy. Lisäksi toivomme tutkimuksen tarjoavan tietoa siitä, miten yhteistyötä tulisi kehittää opettajan, koulun sekä yhteiskunnan näkökulmasta. Koemme, että tutkimuksemme tarjoaa arvokasta tietoa, joka voi auttaa opettajia ja kouluja rakentamaan myönteisen toimintakulttuurin kodin ja koulun yhteistyöhön.

Seuraavaksi teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelemme aikaisempien tutkimusten ja kirjallisuuden avulla kodin ja koulun yhteistyötä sekä opettajien työhyvinvointia. Kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevässä luvussa tuomme esille toimivan yhteistyön rakentamisen kannalta olennaisia tekijöitä sekä yhteistyöhön liittyviä haasteita. Työhyvinvointia lähestymme puolestaan tarkastelemalla työhyvinvointiin liittyviä käsitteitä, työhyvinvoinnin edistämistä sekä yhteistyön ja työhyvinvoinnin välistä yhteyttä. Tutkimuksen toteutus luvussa esittelemme vielä uudelleen tutkimuskysymykset ja tuomme esille tutkimuksen metodologiaa sekä tutkimusmenetelmän. Sen jälkeen keromme tarkemmin aineiston keruusta ja analysoinnista sekä pohdimme tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Lopuksi esittelemme tutkimuksemme tulokset sekä tuomme esille omia pohdintojamme.

2 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Tässä luvussa kerromme aluksi kodin ja koulun yhteistyön lähtökohdista, jonka jälkeen pureudumme oppilasta tukevaan yhteistyön, sekä avaamme kasvatuskumppanuuden käsitteen. Tämän jälkeen kerromme toimivasta kodin ja koulun yhteistyöstä sekä yhteistyön haasteista. Käsitellessämme kodin ja koulun välistä yhteistyötä tarkoitamme kodilla oppilaan huoltajia. Huoltaja määrittyy lapsen syntymän, tuomioistuimen ratkaisun tai vanhempien välisen päätöksen mukaisesti (Lahtinen, 2011). Käytämme pro -gradu tutkielmassamme huoltajien ja vanhempien käsitteitä synonyymeinä. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä voi koulun puolelta olla opettajan lisäksi mukana useita eri henkilöitä ja tarvittaessa moniammatillisen yhteistyön tahoja (Lahtinen, 2011), mutta tässä tutkielmassa koululla tarkoitamme lähtökohtaisesti oppilasta opettavaa luokanopettajaa. Kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan siis oppilaan huoltajien ja koulun henkilökunnan keskinäistä vuorovaikutusta (Hakalehto-Wainio, 2012).

2.1 Kodin ja koulun yhteistyön lähtökohtia

Perusopetuslaki edellyttää koulun ja kodin yhteistyötä opetuksessa (Perusopetuslaki 628/1998, 3§). Opettajaa velvoittaa yhteistyöhön kodin kanssa laki, jota hänen on ammattinsa puolesta noudatettava. Yhteistyö ei siis saa olla riippuvaista opettajan aktiivisuudesta tai persoonallisuudesta, vaan sen voidaan sanoa olevan sekä kotien oikeus että opettajan velvollisuus (Salovaara & Honkonen, 2013; Lämsä, 2017). Yhteistyön onnistumiseksi Opetussuunnitelman (2014) mukaan edellytetään siis koulun henkilöstöltä aloitteellisuutta ja henkilökohtaista vuorovaikutusta oppilaan huoltajien kanssa. Vaikka kouluille on säädetty velvoite olla aloitteellinen yhteistyössä, on Lahtisen (2011) mukaan oppilaan huoltajalla merkittävä osavastuu yhteistyön toisena osapuolena.

Lahtisen (2011) mukaan tarve kodin ja koulun väliselle yhteistyölle syntyy siitä, että on lapsi, joka käy koulua. Yhteistyössä huoltajien keskeisin rooli on ottaa vastuu lapsensa kasvatuksesta, ja koulun tehtävänä on lapsen opetus ja kasvatus osana kouluyhteisöä (Hakalehto-Wainio, 2012; Lahtinen, 2011). Kodin ja koulun välisen yhteistyön lähtökohtana ovat molemminpuolinen kunnioitus, luottamuksen luominen sekä tasavertaisuus (Opetushallitus, 2014). Lahtinen (2011) korostaa sekä koulun henkilökunnan että huoltajien tarvitsevan riittävästi, tukea, tietoa, ohjausta, tahtoa sekä taitoa yhteistyön toteuttamiseen. Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan koko oppilaan koulunkäynnin ajan ja vuosien saatossa yhteistyön muodot muovautuvat oppilaan iän sekä tarpeiden mukaisesti (Hakalehto-Wainio, 2012).

Hakalehto-Wainion (2012) mukaan kodin ja koulun yhteistyötä voidaan tarkastella neljällä eri tasolla: oppilaskohtaisena, luokkakohtaisena, koulukohtaisena sekä kuntakohtaisena yhteistyönä. Ensimmäisellä tasolla oppilaskohtaisessa yhteistyössä on kyse yksittäisen oppilaan koulunkäyntiin kuuluvista asioista. Toisella tasolla luokkakohtaisessa yhteistyössä verkoston muodostavat opettaja, oppilaat ja vanhemmat. Kolmas taso eli koulukohtainen yhteistyö rakentuu koko koulun tason rakenteisiin. Viimeisellä tasolla kuntakohtaisessa yhteistyössä tarkoitetaan eri koulujen vanhempainyhdistysten muodostamaa organisaatiota ja yhteistyötä kunnan tasolla (Hakalehto-Wainio, 2012). Tässä tutkielmassa keskiössä ovat ensimmäinen ja toinen taso, eli oppilas- ja luokkakohtainen yhteistyö. Tarkastelun kohteena ovat siis yksittäisen oppilaan asiat sekä luokkakohtaisesti opettajan, oppilaiden ja vanhempien muodostama verkosto.

Käytännöntasolla tarkasteltaessa kodin ja koulun välistä yhteistyötä voidaan toteuttaa monella eri tavalla ja nämä tavat vaihtelevat koulukohtaisesti (Hakalehto-Wainio, 2012). Hakalehto-Wainio (2012) listaa yhteistyön eri muotoja, joita ovat oppilaan oppimisen tavoitteisiin sekä arviointiin liittyvät keskustelut, vanhempainillat, luokkatoimikunta, juhlat, keskustelutilaisuudet, yhteiset retket sekä avoimien ovien päivät. Kirjalliset tiedotteet, sähköpostitse viestiminen, reissuvihkot sekä puhelinkeskustelut kuuluvat myös keskeisesti yhteistyöhön (Hakalehto-Wainio, 2012).

2.2 Oppilasta tukeva yhteistyö ja kasvatuskumppanuus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yhteistyön tarkoituksena on tukea opetuksen ja kasvatuksen järjestämistä sillä tavoin, että oppilaat saavat kehitystasonsa sekä tarpeidensa mukaista tukea, opetusta ja ohjausta. Lämsän (2017) mukaan sujuva ja lähtökohdiltaan myönteinen kodin ja koulun välinen yhteistyö onkin merkittävä keino tukea lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä. Kasvatusyhteistyö kodin ja koulun välillä parantaa oppilaan, luokan ja lisäksi koko kouluyhteisön hyvinvointia sekä turvallisuutta (Opetushallitus, 2014). Karhuniemi (2017) korostaakin kasvatusvastuun toteutuvan parhaalla mahdollisella tavalla, kun sekä vanhempien ja opettajien kokemukset yhteistyöstä ovat myönteisiä.

Lämsän (2017) mukaan kodin ja koulun yhteistyöllä on todettu olevan useita myönteisiä vaikutuksia, se muun muassa vaikuttaa positiivisesti oppilaiden kotitehtävien tekemiseen, koulu-menestykseen, yleisesti koulutukseen asennoitumiseen sekä lisäksi koulun ja luokan ilmapiiriin. Yhteistyö mahdollistaa tuen tarpeiden tunnistamisen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja näin ollen painopiste siirtyy ongelmien korjaamisesta niiden ennaltaehkäisyyn

(Lämsä, 2017). Vuorovaikutus kodin ja koulun välillä lisää oppilaantuntemusta ja näin ollen auttaa opettajaa suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta lapsen yksilölliset tarpeet ja edellytykset huomioiden (Lämsä, 2017). Honkanen ja Suomala (2009) korostavatkin vanhempien mukanaolon koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä olevan välttämätön, sillä vanhemmat ovat päävastuussa lapsen kasvattamisessa ja tietävät näin ollen lapsen asioista parhaiten. Heidän mukaansa koulun osoittama kunnioitus vanhemmuutta sekä lapsen asioiden tuntemista kohtaan onkin merkittävä osa yhteistyötä. Lisäksi vanhempien rooli lapsen kannustajana on tärkeä, sillä vanhempien osoittamalla tuella on yhteys lapsen itsetuntemukseen, kasvuun ja kehittymiseen (Honkanen & Suomala, 2009).

Huoltajien ja kasvatuksen ammattilaisten vuorovaikutuksesta puhuttaessa on eri aikakausina käytetty eri termejä, joita ovat mm. tukeminen, yhteistyö ja viimeisimpänä esille on noussut termi kumppanuus (Karila, 2006). Karilan (2006) mukaan on keskeistä, millä käsitettä käytämme, sillä puheen taustalla ovat käsitykset kodin ja julkisten instituutioiden kasvatusyhteistyön luonteesta sekä samalla myös käsitykset yhteistyön osapuolten vallasta ja asemasta. Nykyinen kumppanuusajattelu hänen mukaansa poikkeaa merkittävästi aikaisemmista mukanaolon ja tukemisen näkökulmista. Epsteinin (2011) mukaan kasvatuskumppanuudessa on kysymys siitä, että kodit ja koulut toimivat yhteistyössä ja jakavat informaatiota, ohjaavat oppilaita, ratkaisevat ongelmia ja iloitsevat onnistumisista. Lämsä (2017) kiteyttää kasvatuskumppanuuden tarkoittavan huoltajien sekä kasvatuksen ammattilaisten välistä tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukien (Lämsä, 2017). Kasvatuskumppanuudessa olennaista on kaikkien osapuolten vastuun tunnustaminen, jotka ovat osana lapsen kasvattamista ja opettamista (Epstein, 2011). Kumppanuusajattelu voidaan siis sanoa pohjautuvan ajatukseen, että sekä huoltajilla että ammattilaisella on tärkeää tietoa lapsesta (Karila, 2006).

Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on mahdollistaa lapsen arjen haasteiden kohtaaminen siellä, missä lapsi on myös muuten (Lämsä, 2017). Lämsä (2017) kertoo kasvatuskumppanuudessa olevan keskeistä lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus, yhdessä toimiminen sekä sujuvan ja turvallisen arjen luominen. Tavoitteena on, ettei yksikään lapsi jää yksin ja myös jokaisella aikuisella olisi tukena toinen aikuinen (Lämsä, 2017). Lämsän (2017) mukaan useat koulut ovat päätyneet toteuttamaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä kasvatuskumppanuuden periaatteella, jolloin kodilla ja koululla on lapsen oppimisen ja kehityksen tukemisessa toisiaan täydentävät tehtävät. Kasvatuskumppanuudessa vanhemmat ja kasvatuksen ammattilaiset ovat

tasavertaisia, mutta erilaisia lasten kasvun tuntijoita ja tukijoita (Lämsä, 2017). Ijäs (2013) korostaa, ettei kasvatuskumppanuuden toteutuminen ole itsestäänselvyys. Onnistuakseen kasvatuskumppanuus edellyttää vanhemmilta luottamusta koulua ja opettajia kohtaan sekä kykyä ja halua toimivaan vuorovaikutukseen toisen kanssa.

2.3 Toimiva kodin ja koulun yhteistyö

Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan opettajilla on ollut perinteisesti kunnioitettu ja pelättykin asema ja näin ollen opettajalle on haluttu näyttää perheestä ja kasvatuksesta parhaat puolet. Heidän mukaansa arvostus on aiheuttanut käänteisesti sen, että myös opettajien odotetaan käyttäytyvän ja toimivan esimerkillisesti. Salovaara ja Honkonen (2013) nostavat esille ajatuksen siitä, että opettaja on ihminen siinä missä kaikki muutkin ja vanhempien on huojentavaa huomata, että opettaja sekä hänen perheensä käsittelevät samankaltaisia tilanteita sekä haasteita kuin oppilaidenkin perheet. Tällainen samaistuttavuus voi helpottaa vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä, sillä hankalistakin asioista on pystyttävä puhumaan (Cantell, 2011). Nykyään koulun ja kodin yhteistyössä painotetaan aiemman vanhempien kuuntelijan roolin sijaan tasa-vertaista suhdetta ja puhutaan kasvatuskumppanuudesta (Salovaara & Honkonen, 2013).

Yhteistyö mahdollistaa huoltajille osallisuuden lapsen koulunkäyntiin ja kouluyhteisöön (Hakalehto-Wainio, 2012). Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostaakin huoltajien osallisuuden ja mahdollisuuden koulutyöhön osallistumiseen sekä kehittämiseen olevan keskeinen osa koulun toimintakulttuuria. Lämsä (2017) nostaa esille, että on opettajien sekä koulun johdon ammattitaitoa pitää vanhempia voimavarana ja ottaa heidät mukaan myös koulun yleiseen kehittämiseen yksittäisen lapsen asioiden lisäksi. Ijäksen (2013) mukaan koulun tulisi kertoa avoimesti kodeille koulun toiminnasta, kehittämishankkeista sekä tavoitteista. Näin vanhempien on helpompi hahmottaa koulun toiminta-ehdot ja ymmärtää myös heidän oma roolinsa kokonaisuudessa (Ijäs, 2013).

Opettajan ja kodin kumppanuus aloitetaan tutustumisella ja siinä keskeistä on molemminpuolinen luottamuksen ja vuorovaikutuksen rakentaminen (Karila, 2006). Luottamuksen voidaan sanoa olevan toimivan yhteistyön perusta ja kehittyäkseen se vaatii aikaa sekä jatkuvaa ja aktiivista vuorovaikutusta (Ijäs, 2013; Karila, 2006). Karila (2006) korostaa tutustumisvaiheen tärkeyttä, sillä silloin molemmat osapuolet muodostavat käsityksen siitä, voiko vastapuoleen luottaa. Salovaara ja Honkonen (2011) ehdottavat yhdeksi tutustumisen ja kohtaamisen paikaksi vanhempainiltoja, mutta muistuttavat samalla, ettei se ole ainoa oikea tapa tutustua ja

rakentaa luottamusta. Kasvokkain kohtaaminen helpottaa yhteistyön aloittamista, sillä jatkossa on helpompi lähestyä sellaista ihmistä, jonka on kerran jo tavannut (Salovaara & Honkonen, 2011; Lämsä, 2017).

Sähköisten viestintävälineiden, kuten Wilma-viestintäjärjestelmän avulla on mahdollista tiedottaa asioista nopeasti ja varmasti ilman riskiä, että viesti hukkuu matkan varrella (Karhuniemi, 2017). Karhuniemen (2017) mukaan Wilma on saanut kritisoidun leiman siitä syystä, että sen kautta opettajat merkitsevät poissaolot ja tekevät tuntimerkintöjä huomautettavista asioista. Hänen mukaansa Wilman kautta annetaan positiivista palautetta vain harvoin ja tähän koulujen tulisi reagoida. Negatiivissa palautteissa kannattaisikin olla viestin muotoilun osalta hienotunteinen ja tarkka sekä positiiviset palautteet tulisi ottaa säännölliseksi tavaksi aina, kun siihen on aihetta. Kuusimäen (2022) mukaan opettajien tulisi harkita, millaisissa asioissa viestii digitaalisesti vanhemmille. Hänen mukaansa vanhemmat kokivat vähäpätöisten käyttäytymiseen liittyvien asioiden tiedottamisten turhana. Kuusimäen (2022) tutkimuksen mukaan sekä vanhemmat että opettajat toivovatkin viestintää puhelimitse tai tapaamista kasvokkain Wilma-viestin sijaan, mikäli oppilaalla oli suurempia haasteita käyttäytymisessään tai jos oli syytä käsitellä herkkäluontoisia asioita.

Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan opettajan olisi tärkeää olla yhteydessä kotiin säännöllisesti myönteisten asioiden merkeissä esimerkiksi Wilman, sähköpostien tai tekstiviestien kautta. Säännöllinen yhteydenpito myös positiivisista asioista laskee kynnystä ottaa yhteyttä myös silloin, kun on tarvetta keskustella ikävämmistä aiheista (Salovaara & Honkonen, 2011). Myös Honkasen ja Suomalain (2009) mukaan ennakoiva malli, jossa ensimmäisessä yhteydenotossa kotiin käsitellään asioita neutraalista tai myönteisestä näkökulmasta madaltaa kodin yhteydenottoa opettajaan, sillä silloin vanhemmat tuntevat jo hieman opettajaa ja tietävät keneen olla yhteyksissä.

Salovaara ja Honkonen (2013) toteavat, että on sekä hyvä että huono asia, etteivät opettajat tavallisesti ota yhteyttä vanhempiin, jos siihen ei ole syytä. Sillä jos yhteistyö kodin ja koulun välillä olisi tiiviimpää, vanhempien ei täytyisi olla huolissaan mahdollisista puhelinsoitoista tai viesteistä koulun sähköisessä järjestelmässä. Baeckin (2015) tutkimuksen mukaan opettajat haluaisivatkin antaa useammin myös myönteistä palautetta kotiin, mutta kokevat, ettei heillä ole aikaa siihen.

Teoksessaan Cantell (2011) tuo esiin periaatteita kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseksi. Cantellin mukaansa yhteistyön periaatteista tulisi sopia yhdessä lapsen huoltajien kanssa. Hänen mukaansa aluksi yhteydenpidon tavoista on hyvä keskustella yhdessä opettajakunnan kanssa ja sopia yhteiset toimintaperiaatteet. Tämän perusteella opettajat pystyvät sopimaan yhteistyön muotonsa lapsen vanhempien kanssa. Cantellin mukaan yhteydenpidolle kannattaa asettaa myös rajat tavat, jolloin voidaan sopia, miten viestintä tapahtuu eri aikoina. Tärkeää myös on, että periaatteisiin sitoudutaan ja niitä noudatetaan (Cantell, 2011). Lämsän (2017) mukaan yhteisten pelisääntöjen sopiminen on onnistuneen vuorovaikutuksen kannalta tärkeää. Hänen mukaansa lapsen huoltajat ovat vastuussa kotona sekä perhepiirissä tapahtuvasta kasvatuksesta ja opettaja puolestaan siitä ajasta, jonka lapsi viettää koulussa. Pelkkä työnjako ei kuitenkaan riitä, sillä tarvitaan myös yhteistoimintaa (Lämsä, 2017).

Toinen keskeinen periaate Cantellin (2011) mukaan on tiedotus. Hänen mukaansa huoltajille tulee kertoa etukäteen, kuinka koulussa tiedotetaan asioista. Huoltajien tulee saada tietoa myös koulun opetussuunnitelmasta, vuosisuunnitelmasta, oppilaan lukujärjestyksestä, sekä muista koulun lakisääteisistä toimintaohjeista. Lisäksi huoltajia tulee tiedottaa muun muassa oppilaiden poissaoloista, oppimisesta ja käyttäytymisestä (Cantell, 2011). Huoltajilla täytyisi olla oikeus luottaa siihen, että koulun opettajille on esitetty kodin ja koulun välisen yhteistyön yhtenevät käytänteet (Hakalehto-Wainio, 2012; Lahtinen, 2011). Huoltajilla on siis Lahtisen (2011) mukaan oikeus saada opettajalta tietoa siitä, millä tavalla koulun ja kodin yhteistyö erilaisissa tilanteissa on linjattu. Useissa oppilaan oppimista, kasvatusta ja hyvinvointia koskevissa asioissa onkin välttämätöntä, että koulun ja huoltajien vuorovaikutus toimii, jotta päätöksissä huomioidaan aina oppilaan etu (Hakalehto-Wainio, 2012). Kertomalla huoltajille kouluajan tapahtumista, tunteista ja kokemuksista opettaja tarjoaa huoltajille paikan liittyä siihen osaan lapsen elämää, jossa he eivät ole itse olleet läsnä (Lämsä, 2017).

Yhteistyössä ja tiedotuksessa tärkeää on myös huomioida monikulttuuriset perheet sekä erilaiset perherakenteet niin, että tiedotus saavuttaa kaikki osapuolet (Cantell, 2011; Lahtinen 2011). Yhteydenpidossa opettajan ja huoltajien tulisi löytää yhteinen kieli, jota molemmat osapuolet puhuvat ja ymmärtävät (Lämsä, 2017). Lämsä (2017) korostaa, että yhteisessä kielessä on kysymys yhteisten tavoitteiden lisäksi myös kielen käytöstä konkreettisesti. Hänen mukaansa koulussa käytetty kieli sekä pedagogiset käsitteet ja ammattitermit voivat olla useille vanhemmille vieraita ja sen vuoksi tulisikin ottaa huomioon, että kieli olisi aina ymmärrettävää ja myös toista kunnioittavaa. Jotta väärinkäsitykset vältetään, tulee kiinnittää erityisesti huomiota sellaisiin

tilanteisiin, joissa toinen osapuoli ei voi välittömästi varmistaa, mitä toinen viestillään tarkoittaa (Karhuniemi, 2013; Lämsä, 2017).

Kolmanneksi periaatteeksi Cantell (2011) nostaa esiin ongelmatilanteiden ratkaisemisen. Ongelmatilanteissa aluksi on hyvä kerrata sopimukset ja pelisäännöt, mutta mikäli asia ei korjaannu opettajan on hyvä kirjata ylös ongelmatilanteiden yksityiskohdat ja ilmeneminen. Cantellin mukaan haastavissa tilanteissa opettajan tulee ottaa yhteyttä rehtoriin sekä tarvittaessa apua voi saada koulupsykologilta tai -kuraattorilta. Hänen mukaansa, mikäli opettaja havaitsee uupuvansa yhteistyön takia, on hänellä oikeus pyytää tuekseen toinen henkilö sekä saada tukea työterveyshuollosta tai työnohjauksesta (Cantell, 2011).

Toimivan yhteistyön kannalta Cantellin (2011) mukaan on tärkeää pohtia opettajan ja huoltajien hyvän vuorovaikutuksen mahdollisuuksia. Lämsän (2017) mukaan toimivan yhteistyön lähtökohtana on kuuntelu, tilan antaminen toisen ajatuksille sekä niiden kunnioittaminen. Myös Cantellin (2011) toteaa vuorovaikutuksessa tärkeää olevan se, että vuorovaikutus on tasapuolista ja molemmat osapuolet tuvat kuulluksi. Vuorovaikutuksessa opettajan on hyvä myös tuoda huoltajille esille se, että välittää lapsesta sekä hänen tulevaisuudestaan. Cantellin mukaan opettajan on hyvä osoittaa vanhemmille myös ymmärrystä siitä, että lapsen hankaluudet ovat huoltajille useimmiten vaikeita asioita. Onkin tärkeää välttää vanhempien syyttelyä ja keskittyä sen sijaan ratkaisujen ja parempien toimintatapojen etsimiseen (Cantell, 2011).

2.4 Kodin ja koulun yhteistyön haasteet

Lämsä ja Karhuniemi (2017) kertovat, ettei yhteistyö kodin kanssa ole aina mutkatonta ja toisinaan opettajat kohtaavat työssään myös sellaisia huoltajia, joiden kanssa voi ilmetä haasteita. Haasteet näyttäytyvät esimerkiksi ylisuojelevaisuutena, ylireagoimisena, välinpitämättömyytenä tai hyökkäävänä ja syyttävänä asenteena. Koulutyön sujumisen takaamiseksi olisikin tärkeää, että opettaja kykenee toteuttamaan yhteistyötä rakentavasti myös haastavissa tilanteissa. Kodin ja koulun yhteistyön merkittävyys painottuuikin sellaisissa tilanteissa, joissa kaikki ei mene kuten on suunniteltu ja oppilaalla ilmenee koulussa ongelmia (Lämsä & Karhuniemi, 2017; Salovaara & Honkonen, 2013). Yleisimpiä asioita, joissa vanhemmat ottavat yhteyttä kouluun, ovat heikko koulumenestys ja oppimisen haasteet, kiusaaminen, sairaudet, ruokavalio tai käytännötilanteisiin liittyvät asiat (Salovaara & Honkonen, 2013). Ijäksen (2013) mukaan esimerkiksi kotikasvatukseen liittyvistä käytänteistä keskusteleminen voi olla vaikeaa vanhemmille, sillä perhe-elämä ja vanhemmuus ovat hyvin henkilökohtaisia asioita. Vanhemmat voivat

kokea epäonnistuneensa kasvatustehtävässään, jos opettaja ottaa yhteyttä esimerkiksi lapsen keskittymisvaikeuksien tai kotitehtävien unohtamisen kaltaisissa asioissa (Ijäs, 2013).

Karhuniemen ja Lämsän (2017) mukaan asioista vaikeneminen ja niiden välttely mainitaan yhdeksi kodin ja koulun yhteistyötä hankaloittavaksi tekijäksi. Yhteydenotto molempien osapuolten kannalta voi tuntua vaikealta etenkin ongelmatilanteissa (Lämsä & Karhuniemi, 2017). Opettajista sekä huoltajista voi tuntua siltä, että he ovat epäonnistuneet kasvatustehtävässään tai he voivat pelätä loukkaavansa toista, jolloin asian puheeksi ottaminen viivästyy. Tämänkaltaisen epätietoisuuden vaihe voi Lämsän ja Karhuniemen (2017) mukaan kestää jopa vuosia ja lapsi voi jäädä vaille tarvitsemaansa tukea.

Lahtisen (2011) mukaan yhteistyö kodin ja koulun välillä on muuttunut muutaman viime vuosikymmenen aikana merkittävästi siitä, mitä se aikaisemmin oli. Hänen mukaansa muutokseen ovat vaikuttaneet useat eri tekijät, mutta keskeisimpiä ovat olleet teknologian kehittyminen, väestön monikulttuuristuminen, koulutustason parantuminen sekä perherakenteessa tapahtuneet muutokset. Lahtisen mukaan muutoksen myötä on tullut paljon erilaisia kodin ja koulun yhteistyötä helpottamaan tarkoitettuja sähköisiä alustoja. Ijäksen (2017) mukaan sähköiset alustat mahdollistavat nopean viestinnän, milloin ja missä tahansa. Ketterän viestinnän käänköpuolella on madaltuneen viestintäkynnyksen mukanaan tuomat molemminpuoliset väärinkäsitykset sekä asiattomat viestit (Ijäs, 2017). Sähköisen alustojen mahdollistama nopea viestintä voidaan nähdä siis sekä yhteistyötä helpottavana että haastavana tekijänä.

Haastetta viestintään kodin kanssa on Lahtisen (2011) mukaan tuonut oppilaiden taustojen monikulttuurisuus sillä yhteistyössä tulee ottaa huomioon niin huoltajien äidinkieli kuin eri kulttuuriset tavat tehdä yhteistyötä ja kommunikoida. Tämänkaltaisessa yhteistyössä yhteinen ymmärrys kasvatustavoitteista edellyttää aktiivista vuoropuhelua (Honkanen & Suomala, 2009). Myös koulutustason parantuminen on esitetty kodin ja koulun yhteistyötä haastavaksi tekijäksi. Koulutustason parantuminen on lisännyt huoltajien aktiivisuutta sekä vaatimuksia koulutuksen suhteen (Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom, Volman, 2017; Lahtinen, 2011). Gaikhorstin ja kollegoiden mukaan yhteistyö erityisesti korkeasti koulutettujen vanhempien kanssa oli haastavaa, sillä opettajat kokivat heihin suhtauduttavat kriittisesti ja vanhempien asettavan heille korkeita vaatimuksia. Myös Kuusimäki (2022) löysi tutkimuksessaan yhteyden vanhempien koulutustason sekä kodin ja koulun yhteistyön välillä. Hänen mukaansa pidemmälle koulutetut huoltajat suhtautuivat kriittisemmin oppilaille annettavan myönteisen palautteen määrään ver-

rattuna vähemmän koulutettuihin huoltajiin. Korkeasti koulutetut huoltajat kokivat siis opettajien antavan vähemmän positiivista palautetta lapsista, kuin vähemmän koulutetut huoltajat (Kuusimäki, 2022). Opettajien kokema vaatimusten kasvu huoltajien osalta voi siis myös olla yksi yhteistyötä haastava tekijä.

3 Työhyvinvointi

Tässä luvussa avaamme tarkemmin työhyvinvoinnin ja työuupumuksen käsitteitä sekä tarkastelemme työhyvinvointia yleisellä tasolla sekä opettajien näkökulmasta. Luvun lopussa tuomme esille kodin ja koulun yhteistyön sekä opettajan työhyvinvoinnin välistä yhteyttä.

3.1 Työhyvinvointi ja työuupumus

Työhyvinvointi ei ole yksiselitteinen termi, sillä sekä työlle että hyvinvoinnille on olemassa useita eri selityksiä (Virtanen & Sinokki, 2014). Työhyvinvointi voidaan esimerkiksi määritellä siten, että henkilö tekee mieluista sekä sujuvaa työtä sellaisessa työympäristössä ja -yhteisössä, joka on terveyttä ylläpitävä ja edistävä sekä turvallinen ja työuraa tukeva. (Salovaara ja Honkonen, 2013; Virtanen & Sinokki, 2014). Virtasen ja Sinokin (2014) mukaan edellä mainittu määritelmä kertoo työhyvinvoinnin perusidean muuttuneen radikaalisti viimeisen vuosisadan aikana, sillä 1900-luvun alussa työhyvinvoinnista puhuttaessa oli kyse työvoiman suojelusta fyysikaalisilta, biologisilta ja kemiallisilta altistavilta tekijöiltä. Nykyisin huomio sen sijaan keskittyy työhyvinvoinnin keinoihin, lähestymistapoihin sekä menetelmiin ihmisten vuorovaikutuksessa (Virtanen & Sinokki, 2014). Toisinaan työssä viihtymistä ja työhyvinvointia on pidetty synonyymeinä, vaikka työhyvinvointi on käsitteenä merkittävästi laajempi (Hakanen, 2006).

Työhyvinvointia yleisesti heikentävät työn kuormittavuus, heikoksi koetut työyhteisön ihmis-suhteet, niukat vaikuttamismahdollisuudet, yhtäjaksoiset muutokset sekä johtamisen ongelmat (Salovaara & Honkonen, 2013). Sen sijaan työhyvinvointiin myönteisesti vaikuttavat hyvät työolot ja -menetelmät, riittävä ja asianmukainen työtehtävien hallinta, tehtävien sopiva mitoitus ja työsuhteen pysyvyys (Salovaara & Honkonen, 2013). Feldtin ja Kinnusen (2008) mukaan työhyvinvointia käsitellään usein negatiivisesta näkökulmasta ja tämä tarkoittaakin sitä, että työhyvinvointia hahmotetaan perinteisesti oireiden puuttumisen kautta. Hiljattain on kuitenkin voimistunut käsitys siitä, jonka mukaan työhyvinvointi ymmärretään muutenkin, kuin stressi- ja uupumisoireiden puuttumisen lähtökohdista (Feldt & Kinnunen, 2008; Salovaara & Honkonen, 2013). Salovaara ja Honkonen (2013) nostavat lisäksi esille, että työhyvinvointi on edellytys onnistumisen kokemuksille ja työnilolle.

Työhyvinvoinnin vastakohtana voidaan pitää työpahoinvointia, joka ilmenee sairauspoissaoloina ja työuupumuksena (Salovaara & Honkonen, 2013). Tavallisimpia työpahoinvoinnin te-

kijöitä ovat Virolaisen (2012) mukaan työn kiireisyys ja stressi. Kokemus liian suuresta työmäärästä suhteessa siihen, kuinka paljon aikaa on käytettävissä, onkin yksi suurimmista stressin aiheuttajista. Pitkään jatkuessaan kiire ja stressi voivat aiheuttaa työn ilon katoamista, työuupumusta ja pahimmassa tapauksessa burnoutia. Myös epävarmuus ja työpaikkakiusaaminen liitetään keskeisesti työpahoinvointiin (Virolainen, 2012). Luonnehdittaessa työhyvinvoinnin osalta pitkälle kehittynyttä työuupumusta, keskiössä ovat vähäinen virittyneisyys sekä mielihyvä (Hakanen, 2006).

3.2 Opettajien työhyvinvointi tutkimuksissa

Suomessa opettajien työhyvinvointia ja sen riskitekijäitä on tutkittu runsaasti viime vuosina. Opetusalan ammattijärjestön työbarometrin mukaan opettajien työstressi on kasvanut vuodesta 2019. OAJ:n mukaan yhä useampi kyselyyn vastanneista koki myös poikkeuksellista väsymystä edelliseen kyselyyn verrattuna. Barometrista kävi myös ilmi, että kuusikymmentä prosenttia vastaajista koki töitä olevan liikaa erittäin tai melko usein (OAJ, 2021). Tutkimuksessaan Kauppi ja kollegat (2022) puolestaan toteavat opettajien työhyvinvoinnin heikentyneen uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä vuosina 2016–2018 verrattuna vuoteen 2014. Heidän mukaansa luokanopettajien työstressi, huoli työmäärän lisääntymisestä, heikentynyt koettu työterveys sekä unihäiriöt lisääntyivät. Muutos kyseisissä tekijöissä oli tutkimuksen mukaan myös suurempia toisiin erityisasiantuntijaluokkaan kuuluviin kuntatyöntekijöihin verrattessa (Kauppi ym., 2022). Kaupin ja kollegoiden (2022) tutkimuksen mukaan opettajientyötä kuormittavat ja voimavaroja tuottavat tekijät liittyvät pääasiassa oppilaisiin. Onnistuminen oppilaiden kanssa tehtävässä työssä tuotti tutkimuksen mukaan mielekkyyden kokemuksia sekä vahvisti työhyvinvointia, kun taas sujuvuuden haasteet heikensivät sitä (Kauppi ym., 2022).

Opettajien työhyvinvoinnin heikentyminen on nostettu esille myös kansainvälissä tutkimuksissa ja artikkeleissa. (Azeem & Nazir, 2008; Yong & Yue, 2007) Yong ja Yue (2007) toteavat että useat tutkimukset lisääntyvässä määrin osoittavan opettajantyön olevan yksi eniten stressiä sisältävistä ammateista. Myös Onnismaan (2010) mukaan stressin kokeminen on yleisempää opettajilla muihin aloihin verrattuna. Hänen mukaansa erityisesti opettajan työ koetaan henkisesti raskaana (Onnismaa, 2010). Yong ja Yue (2007) toteavat että, pitkäkestoinen työstressi voi johtaa työuupumiseen mikä puolestaan vaikuttaa opettajan fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen sekä työn laatuun. Työuupuminen heikentää työinnostusta, luovuutta, keskittymiskykyä,

itsekunnioitusta ja itseluottamusta sekä saattaa johtaa itsehillinnanmenettämiseen luokassa. Yksilöllisten vaikutusten lisäksi opettajan uupuminen vaikuttaa koulun ilmapiiriin sekä heikentää oppilaiden hyvinvointia (Yong & Yue, 2007). Työssään uupuneiden opettajien on havaittu kokevan myös turtumusta, kyynisyyttä, unettomuutta sekä fyysisiä oireita (Azeem & Nazir, 2008).

Myös Hakasen (2006) mukaan työuupumus opettajilla aiheuttaa kyynisyyttä, itseluottamuksen heikentymistä ja riittämättömyyden tunteita. Hakasen mukaan opetustyössä kyynisyys näkyy kylmäksi ja etäiseksi muuttuneena suhtautumisena oppilaisiin ja muihin työn kohteena oleviin ihmisiin. Hänen mukaansa ammatillisen itseluottamuksen heikkenemisen merkkeinä on pelko siitä, ettei suoriudu työstään ja että työasiat eivät pysy hallinnassa. Hakanen toteaa riittämättömyyden ja huonommuudentunteiden suhteessa oman aiempaan pätevyydenkokemukseen olevan tyypillistä. Uupuneen opettajan usko omaan mahdollisuutensa vaikuttaa organisaationsa toimintaan sekä saada jokin arvokasta aikaiseksi on myös heikentynyt (Hakanen, 2006). Sen sijaan opettajat, jotka ovat tyytyväisiä työhönsä luottavat usein omaan ammattitaitoonsa sekä osaamiseensa haastavissakin tilanteissa (Gkolia, Belias & Koustelios, 2014).

3.3 Opettajantyön työhyvinvoinnin edistäminen

Hakasen (2006) mukaan opettajien työhyvinvointia tulisi nähdä itsetarkoituksena ja tavoitteena sinänsä. Hänen mukaansa opettajilla on oikeus olla uupumatta työssään sekä nauttia siitä. Hyvinvoivat opettajat suoriutuvat työssään myös todennäköisesti hyvin sekä saavuttavat opetustavoitteet paremmin kuin kuormittuneet opettajat. Työn imua kokevat opettajat onnistuvat myös herättämään oppilaissa uteliaisuutta, kiinnostusta, innostusta ja tarmokkuutta (Hakanen, 2006). Hakasen (2006) mukaan opettajien hyvinvointia pystytään edistämään huolehtimalla siitä, että työn vasteet ja panostukset ovat tasapainossa ja että työn vaatimukset ovat kohtuulliset. Hänen mukaansa työhyvinvointiin voidaan vaikuttaa myös ylläpitämällä sekä kehittämällä työtehtäviä ja työyhteisön koko organisaation voimavaratekijöitä. Yhtenä ehdotuksena opettajien työhyvinvoinnin edistämiseen Hakanen nostaa esiin, että koulun työntekijät voisivat listata koulunsa voimavaratekijät, joista halutaan vahvistaa sekä pitää kiinni muuttuvissakin olosuhteissa (Hakanen, 2006).

Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan johtaminen on yksi merkittävä tekijä opettajien hyvinvoinnin vahvistamisessa. Kaupin ja kollegoiden (2022) mukaan työhyvinvoinnin näkökulmasta

on tärkeää, että rehtori ja apulaisrehtori ovat opettajan tukena. Hakasen (2006) mukaan koulu-yhteisö ja sen johtamiskäytäntö vaikuttaa lisäksi myös opettajien työhön sitoutumiseen ja työssä jatkamiseen minkä vuoksi niihin tulisi kiinnittää huomiota. Hyvällä johtamisella voidaan myös ylläpitää sekä edistää henkilöstön onnistumisia ja innostumista työstään (Virtanen & Sinokki, 2014).

Organisoidut vertaistuen käytännöt esimerkiksi rinnakkaisluokkien, erityisopettajan tai työparien kesken tukevat myös koettua työhyvinvointia (Kauppi ym., 2022; Salovaara & Honkonen 2013). Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan esimerkiksi ikävät yhteistyökokemukset vanhempien kanssa on tärkeää käsitellä, eikä jäädä kokemustensa kanssa yksin. Tilanteet ja haasteet voivat usein olla hyvin samankaltaisia ja ajatusten jakaminen koulussa isommassa ryhmässä tai joidenkin kollegoiden kanssa voi tarjota ideoita siihen, miten haastavissa tilanteissa kannattaisi toimia (Salovaara & Honkonen, 2013). Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan myös toimiva yhteisopettajuus voidaankin usein kokea hyvinvointia edistävänä. Heidän mukaansa toisen opettajan tuki kantaa myös niiden tilanteiden yli, kun omat voimavarat käyvät vähiin. Myös Kaupin ja kollegoiden (2022) mukaan yhteisopettajuutta työssään toteuttavat opettajat kokevat sen omaa hyvinvointiaan tukevana. Heidän mukaansa yhteisopettajuus mahdollistaa kollegojen tuen, töiden mielekkään jakamisen ja yhteisen työn kehittämisen. Tällöin opettaja ei jää yksin erilaisissa haastavissa tilanteissa (Kauppi ym., 2022). Salovaaran ja Honkosen (2012) mukaan opettajan on myös tärkeää tunnistaa omaa työhyvinvointiaan ja jaksamistaan tukevat ja ylläpitävät tekijät sekä pyrkiä löytämään tapoja vahvistaa niitä.

OAJ (2021) on myös tuonut työbarometrissaan esille ehdotuksia opettajien työhyvinvoinnin parantamiseksi. Sen mukaan olisi tärkeää löytää ratkaisuja työ kuormittavuuteen sekä työajoista kiinni pitämiseen, niin etteivät työt jatkuisi vapaa-ajalle. Myös Salovaara ja Honkonen (2013) sekä Stenberg (2011) toteavat työn ja vapaa-ajan erottamisen olevan tärkeää hyvinvoinnin näkökulmasta. OAJ:n Työbarometrin (2021) mukaan myös opettajaan kohdistuvaa häirintään sekä epäasialliseen käytökseen tulisi puuttua vahvemmin. Häirintä sekä epäasiallinen kohtelu heikentävät koko työyhteisöä ja kokemus on aina työntekijän terveydelle ja hyvinvoinnille haitallista. Lisäksi barometrissa tuodaan esille ehdotuksia liittyen muun muassa työstressiin ja työkykyyn, johtamiseen, väkivaltatilanteisiin, sisäilmaan, työterveyteen ja työtyytyväisyyteen liittyen (OAJ, 2021). Näihin seikkoihin yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuudet ovat kuitenkin rajalliset.

3.4 Opettajantyön työhyvinvoinnin haasteet

Työelämä on muuttunut yhä vaativammaksi mikä näkyy myös kouluissa (Yrttiaho & Posio, 2019). Yrttiahon ja Posion (2019) mukaan uudenlaiset työskentelytavat, teknologian kehitys sekä yrittäjyyden ja innovaatioiden korostuneisuus työelämässä heijastuu myös kouluihin. Heidän mukaansa opettajien työhyvinvoinnin vaikutus on nähtävissä suoraan lapsissa ja nuorissa sekä koulun toiminnassa. Heidän mukaansa opettajien työhyvinvointiin vaikuttavat monenlaiset tekijät kuten terveydentila, työympäristö ja poliittiset päätökset. Työn tekemiseen onkin kytköksissä lukuisat asiat joihin opettaja ei voi itse vaikuttaa (Yrttiaho & Posio, 2019). Kaikki työn elementit eivät siis ole ainoastaan opettajan itsensä hallittavissa. Järvisen (2017) toteaa, että kun ihmisellä ei ole vahvaa hallinnan tunnetta työstään ja elämästään stressireaktio yleensä käynnistyy. Hallinnan tunne onkin hänen mukaansa avainasemassa fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta (Järvinen, 2017).

Yrttiaho ja Posio (2019) toteavat opettajantyön sisältävän useita fyysisiä ja psykologisia vaativuustekijöitä. Fyysisiä vaativuustekijöitä ovat esimerkiksi kiire, melu, lyhyet tauot sekä koulurakennukseen liittyvät haasteet kuten sisäilmaongelmat. Psykkisiä ja sosiaalisia voimavaroja opettajan työssä puolestaan kuormittaa muun muassa työn vastuullisuus, huoli oppilaista sekä ihmissuhteisiin ja työilmapiiriin liittyvät haasteet (Yrttiaho & Posio, 2019). Salovaaran ja Honkonen (2013) myös työssä koettu turvallisuuden tunne vaikuttaa työniloon, työhyvinvointiin ja jaksamiseen. Heidän mukaansa opettajalle turvallisuus tarkoittaa muun muassa työyhteisöön kuulumista sekä sen toimivuutta, opettajien samanmielisyyttä, tunnetta siitä, että töihin on mukava tulla ja koteihin yhteyden ottaminen tuntuu hyvältä ja luontevalta (Salovaara ja Honkonen, 2013).

Yrttiahon ja Posion (2019) mukaan työhyvinvointiin vaikuttaa se, miten opettaja kohtaa toiset ihmiset ja miten tulee kohdatuksi. Opettajan työhyvinvointiin vaikuttaa myös työn hallinta eli se, kuinka hyvin opettaja pystyy itse vaikuttamaan työhönsä ja kuinka monipuoliseksi työnsä kokee. Lisäksi työhyvinvointiin vaikuttaa myös opettajan oma terveys, fyysinen kunto sekä psykologinen pääoma, jolla tarkoitetaan niitä selviytymiskeinoja, joita ihminen käyttää kohdatessaan erilaisia emäntilanteita. Heidän mukaansa se on yksilön kykyä olla ohjaksissa omassa elämässään sekä kokea mielenrauhaa (Yrttiaho & Posio, 2019). Hakasen (2006) mukaan kokemus vastavuoroisuudesta tai sen puutteesta työssä ja yhteisössä vaikuttaa keskeisesti opettajan työhyvinvointiin. Stressi ja työuupumus kehittyvät, jos panostus työhön on selkeästi vahvempi

kuin työtä saatu vastine (Hakanen, 2006; Manka & Manka, 2016). Myös Salovaara ja Honkonen (2013) toteavat työhyvinvoinnin riippuvan pitkälti siitä, että työhön käytetty panostus on tasapainossa sen kanssa mitä opettaja kokee saavansa työstään.

Hakasen (2006) mukaan työssä koettu vastavuoroisuuden puute vaikuttaa tutkimusten perusteella olevan selkeästi yhteydessä työpahoinvoinnin eri muotoihin kuten esimerkiksi sairauspoissaoloihin. Kun opettaja kokee jatkuvasti antavansa työlle itsestään enemmän kuin saa siitä vastineeksi arvostamia asioita uupuminen ja kuormittuminen todennäköisesti lisääntyvät (Hakanen, 2006). Salovaaran ja Honkonen (2013) mukaan tämä saattaa johtaa myös opettajan kyynistymiseen jolloin opettaja tekee ainoastaan vaaditun minimin. Lisäksi kuormitusrajan ylittyminen voi aiheuttaa unihäiriöitä, masentuneisuutta, sairastamista sekä ammatillisen itsetunnon heikkenemistä (Manka & Manka, 2016).

3.5 Kodin ja koulun yhteistyön yhteys opettajan työhyvinvointiin

Kodin ja koulun yhteistyön vaikutus opettajan työhyvinvointiin on vähän tutkittu aihe. Kuitenkin tutkimuksissa, joissa käsitellään opettajien kokemuksia ja suhtautumista kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön käy ilmi, että yhteistyössä voi olla useita erilaisia haastavia tekijöitä. Esimerkiksi yhteistyön kokeminen velvoitteena sekä vanhempien ja opettajan arvojen ristiriitaisuus voi aiheuttaa kuormitusta ja vaikuttaa näin opettajien kokemaan työhyvinvointiin. Lisäksi useissa tutkimuksissa nousee esille, ettei yhteistyötä koeta aina hyvinvointia kannattelevaksi vaan sillä voi olla jopa hyvinvointia heikentävä vaikutus. Dahl (2017) totesi tutkimuksessaan opettajien kokevan paineita vanhempien ja opettajan välisestä yhteistyövaatimuksesta. Opettajien kokemusten mukaan vanhemmat asettivat heille vaatimuksia, joita he eivät voineet täyttää ilman henkilökohtaisia ja sosiaalisia kustannuksia. Tutkimuksessa opettajat kertoivat muun muassa väsymyksestä, työmotivaation menetyksestä sekä käyttämästään liiallisesta ajasta yhteydenpitoon kotiin päin (Dahl, 2017).

Kelchtermans (2017) kirjoittaa opettajan ammatin ydinsuhteista, eli työn merkittävistä sosiaalisista suhteista. Niitä ovat hänen mukaansa suhde oppilaisiin sekä heidän vanhempiinsa, suhde opettajakollegoihin ja suhde rehtoriin. Näiden ydinsuhteiden on todettu vaikuttavan opettajan itsetuntoon, työmotivaatioon, työtyytyväisyyteen ja jopa uravalintaan (Kelchtermans, 2017). Parhaassa tapauksessa edellä mainitut suhteet tuovat opettajan työhön lisää myönteisyyttä, tyytyväisyyttä ja kohottavat itsetuntoa, mutta vastaavasti voivat myös aiheuttaa pettymyksiä, al-

haista itsetuntoa, lisääntyneitä stressiä ja jopa työuupumusta (Kelchtermans, 2017). Kelchtermans (2017) toteaaakin opettajan ammatin ydinsuhteiden voivan olla työn kannalta joko kannattavia tai tuhoisia tekijöitä.

Kuusimäen (2022) tuore väitöskirja osoittaa, että digitaalinen viestintä huoltajien kanssa koetaan myönteiseksi kehitysaskeleeksi. Kuusimäen (2022) väitöksen mukaan vanhemmat ja opettajat ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä digitaaliseen viestintään ja he kokevat sen kasvatuskumppanuutta vahvistavana tekijänä. Erityisesti oppilaan oppimista, kehitystä ja koulunkäyntiä koskeva informatiivinen viestintä toimi molempien osapuolten mielestä hyvin (Kuusimäki, 2022). Tulosten mukaan vanhemmat kokivat saavansa vähemmän myönteistä palautetta lapsistaan, kuin mitä opettajat vastasivat antavansa. Opettajat kokivat myös vanhempia enemmän epäselvää viestintää (Kuusimäki, 2022). Kuusimäen, Uusitalo-Malmivaaran ja Tirrin (2019) tutkimuksen mukaan opettajien ja koko kouluyhteisön hyvinvointia on mahdollista parantaa opettajien kotiin antamalla positiivisella ja rohkaisevalla palautteella. Positiivisen palautteen avulla voidaan rakentaa kodin ja koulun välistä kumppanuutta sekä vahvistaa sosiaalisia suhteita vanhempien kanssa (Kuusimäki ym., 2019).

Opettajat myös suhtautuvat yhteistyön toteuttamiseen vaihtelevasti ja se nähtiin joissain tapauksissa pakollisena velvollisuutena (Orell & Pihlaja, 2021; Uitto ym., 2021). Tutkimuksessaan Orell ja Pihlaja (2021) havaitsivat opettajien suhtautuvat koulun ja kodin yhteistyön toteuttamiseen vaihtelevasti. Heidän mukaansa opettajien puheista oli kuitenkin tunnistettavissa kolme näkökulmaa, joissa yhteistyö nähtiin velvollisuutena, kodille tarjottuna mahdollisuutena tai ymmärryksen etsimisenä. Uitto ja kollegat (2021) tutkivat vasta uraansa aloittavien opettajien sekä vanhempien välisten suhteiden muodostumista. Heidän mukaansa opettajat kokivat yleisesti yhteistyön kodin kanssa olevan heille velvoite, johon kuuluivat sähköinen viestintä sekä lomakkeiden täyttäminen. Sen sijaan siis, että suhteiden rakentumisessa olisi näkynyt vahvojen henkilökohtaisten siteiden muodostuminen, tutkimuksessa korostui opettajien kokemus siitä, että suhde kotiin on tekninen velvollisuus. Myös Baeck (2015) havaitsi tutkimuksessaan erityisesti uraansa aloittavien opettajien kokevan yhteistyön kodin kanssa vaikeaksi tekijäksi, johon opettajat pelkäsivät ryhtyä.

Laskyn (2000) tutkimuksen mukaan opettajat tulivat toimeen paremmin vanhempien kanssa, jotka jakoivat samankaltaisia odotuksia ja arvoja kuin opettajat itse. Sen sijaan opettajat tunsivat itsensä lannistuneiksi, vihaisiksi ja masentuneiksi, mikäli nämä odotukset ja arvot eivät koh-

danneet. Sekä opettajat että vanhemmat kokivat olonsa ajoittain voimattomiksi, hämmennyneiksi ja väärinymmärretyiksi vuorovaikutuksen seurauksena. Lisäksi useilta tutkimukseen osallistuneilta opettajilta puuttui Laskyn (2000) mukaan työolot, jotka mahdollistaisivat ja rohkaisisivat heitä kehittämään suhteitaan oppilaiden vanhempiin.

Kotimaisissa sekä kansainvälisistä tutkimuksista nousi myös esiin, etteivät opettajat kokeneet koulutuksensa antaneen riittäviä valmiuksia yhteistyöhön huoltajien kanssa (Orell ja Pihlaja, 2021). Pihlajan ja Orelin (2021) tutkimuksessa, jossa tarkastelun aiheena oli kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheissa kävi ilmi, että kaikkia tutkimukseen osallistuneita yhdisti sama kokemus siitä, että opettajaopinnot valmensivat kodin ja koulun yhteistyöhön vain vähän tai ei lainkaan (Orell ja Pihlaja, 2021). Myös Hannon ja O'Donnel (2021) totesivat tutkimuksessaan, että haastatelluilla opettajilla ei ollut keinoja käsitellä haastavia yhteistyötilanteita vanhempien kanssa. Heidän mukaansa kodin ja koulun yhteistyön mahdollisuudet eivät pääse tällöin toteutumaan ja eli lasta ei pystytä tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla (Hannon & O'Donnel, 2021).

Uiton ja kollegoiden (2021) mukaan jo opettajankoulutuksen tulisi tarjota käsitteellisiä ja teoreettisia työkaluja sekä lähestymistapoja, jotka auttaisivat uraa aloittelevia opettajia ymmärtämään paremmin kodin ja koulun välistä monimutkaista suhdeverkostoa. Myös Alangon (2018) mukaan opettajien olisi kehitettävä taitojaan ja tietojään opettajankoulutuksessa, jotta voisi työskennellä tehokkaasti erilaisten perheiden kanssa. Uiton ja kollegoiden (2021) sekä Dahlin (2017) mukaan rehtoreiden ja koulun johdon tulisi pitää uraansa aloittavia opettajia aktiivisina osallistujina ja tarjota heille riittävästi tukea ja ohjausta liittyen eri kouluyhteisön käytänteisiin, mukaan lukien myös niihin, jotka liittyvät vanhempien ja opettajien välisiin suhteisiin. Myös Lahtisen (2011) mukaan on tärkeää, että kodin ja koulun yhteistyö huomioidaan opettajien työtehtävissä ja sen toteuttamiseen varataan riittävät resurssit ja tuki. Hänen mukaansa huoltajienkin on hyvä tietää, ettei opettaja saa korvausta vanhempainilloista tai muista palaverista huoltajien kanssa vaan opettajan työaika on yksinkertaisesti esitettyä ainoastaan oppitunnit (Lahtinen, 2011). Uiton ja kollegoiden (2021) mukaan tarvitaan lisää tutkimustietoa siitä, miten sähköinen viestintä voi muokata opettajan ja vanhempien sekä oppilaiden ja opettajien välisiä suhteita.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kertaamme tutkimuskysymyksemme sekä kerromme tutkimuksen metodologiasta ja tutkimusmenetelmästä. Lisäksi kuvaamme aineistonkeruuprosessia ja aineiston analyysiä. Lopuksi kerromme tutkimuksemme eettisyydestä ja luotettavuudesta.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella, millaisia kokemuksia opettajilla on kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Selvitämme, onko yhteistyöllä ja opettajien kokemalla työhyvinvoinnilla jonkinlainen yhteys. Lisäksi tavoitteenamme on luoda käsitys keinoista, joilla myönteinen toimintakulttuuri rakennetaan kodin ja koulun yhteistyöhön.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä?
2. Millainen yhteys kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä ja opettajien työhyvinvoinnilla on?
3. Millä keinoilla myönteinen toimintakulttuuri rakennetaan kodin ja koulun yhteistyöhön opettajan näkökulmasta?

4.2 Tutkimuksen metodologia ja tutkimusmenetelmä

Toteutimme tutkimuksemme laadullisin menetelmin, koska halusimme tarkastella tutkimuksemme opettajien omakohtaisia kokemuksia ja käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Vilkan (2021) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan kuvata jokin ilmiö ihmisten kokemusten avulla tai ymmärtää ihmisten tuottamia monimutkaisia ja subjektiivisiä merkityksiä. Vilkka toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa kiinnostus on erityisesti henkilöiden tai yhteisöjen ilmiötä koskevissa käsityksissä tai kokemuksissa sekä niiden merkityksessä. (Vilka, 2021). Kanasen (2017) mukaan laadullisen tutkimuksen avulla on mahdollista kuvata ilmiötä sekä ymmärtää ja tehdä tulkintoja siitä. Laadullinen tutkimusote sopii siis luonteensa puolesta mainiosti pro gradu -tutkielmaamme, sillä kiinnostuksen kohteenaamme ovat opettajien kokemusten tarkastelu ja tavoitteenamme on kuvata kodin ja koulun välistä yhteistyötä ilmiönä sekä tehdä opettajien kertomien kokemusten pohjalta tulkintoja siitä.

Puusan (2020) mukaan laadullisessa tutkimuksessa yleisimmin tutkimusaineiston keruumetodina käytetään erilaisia haastattelutyyppejä. Hänen mukaansa haastattelun voidaan ajatella olevan keskustelu, jolle on määritelty etukäteen tavoite. Keskustelu on aina vuorovaikutteista ja tästä syystä Puusa (2020) korostaakin, että on tärkeää tunnistaa haastattelussa sen osapuolten vaikuttavan toisiinsa. Halusimme kerätä tutkimuksemme aineiston haastatteluiden avulla, sillä koemme, että saamme parhaiten vastaukset tutkimustehtäviimme erityisesti keskustelun keinoin. Menetelmänä haastattelu kohdistuu tietoisuuteen ja ajatteluun ja sen päämääränä on kerätä aineisto, jonka avulla pystytään tekemään uskottavia päätelmiä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020).

4.3 Aineiston keruu

Tutkimukseemme valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun haastattelun, joka Puusan (2020) mukaan on strukturoitua haastattelua vapaampi. Hänen mukaansa puolistrukturoidun haastattelun etuna on se, että tutkija saa kaikilta haastateltavilta näkemykset tutkimuksen keskeisiin ja tutkijan etukäteen määrittelemiin aiheisiin jokaisen haastateltavan itse sanoittamana (Puusa 2020). Listasimme etukäteen haastattelukysymykset, jotka kävimme kaikkien haastateltavien kanssa läpi. Kysymysten järjestys sekä haastateltaville esittämämme lisäkysymykset kuitenkin vaihtelivat. Pyrimme haastatteluissa siihen, ettemme ohjaa liikaa keskustelun suuntaa, vaan haastateltavilla oli mahdollisuus puhua vapaasti.

Haastateltavien otannassa valitsimme harkinnanvaraisesti siihen osallistuvat henkilöt. Harkinnanvaraisessa otannassa valitaan haastateltaviksi vain sellaisia henkilöitä, joilla on tutkittavasta ilmiöstä kokemusta (Alanko, 2022). Harkinnanvaraisen otannan mukaisesti valitsimme tutkimukseen luokanopettajia, joilla tiesimme olevan kokemusta kodin ja koulun yhteistyöstä. Kaksi haastateltavista opettajista tunsimme entuudestaan ja kolme haastateltavaa saimme tutkimukseemme tuttavien kautta. Haastattelimme siis yhteensä viittä eri alakoulun luokanopettajaa, jotka työskentelivät eri puolella Suomea. Haastateltavat olivat kaikki päteviä luokanopettajia ja uraa heillä oli takana 3–36 vuotta. Haastateltavien uran pituuksien vaihtelevuuden myötä aineistosta muodostui pienestä otannasta huolimatta monipuolinen, joka kattaa laajasti erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Lähetimme haastateltaville ennakkoon pohdintakysymyksiä mietittäväksi ennen haastattelua, niissä haastateltavaa kehoitettiin muistelemaan millaisia myönteisiä tai haastavia kokemuksia hänellä on ollut oppilaiden huoltajien kanssa. Lisäksi pohdintakysymyksissä kehoitettiin miettimään, millaisista asioista

toimiva kodin ja koulun välinen yhteistyö koostuu. Haastattelut kestivät noin puoli tuntia ja ne toteutettiin Teams-etyhteyden avulla. Aineisto kerätiin helmi-maaliskuun aikana vuonna 2023.

Ensimmäistä tutkimuskysymystämme lähdimme selvittämään kysymällä opettajilta millaisia sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia heillä on kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Korostimme haastateltaville sitä, että kokemukset voivat olla mieleen jääneitä tilanteita miltä tahansa uran vaiheelta. Erilaisia kokemuksia kartoittamalla tarkoituksemme oli saada käsitys siitä, minkälaisia myönteisesti tai kielteisesti mieleen painuneet yhteistyötilanteet ovat olleet, ja mikä tilanteissa on ollut kannattelevaa tai vastaavasti aiheuttanut haasteita.

Toista tutkimuskysymystä lähestyimme kysymällä opettajilta, onko kodin ja koulun välinen yhteistyö ollut heidän työhyvinvointinsa kannalta kannattelevaa vai kuormittavaa koko heidän uraansa tarkasteltaessa. Tarkoituksenamme oli ottaa selvää siitä, pystyvätkö opettajat määrittelemään tai luonnehtimaan selkeästi yhteistyön yhteyttä heidän kokemaansa työhyvinvointiin. Kolmanteen tutkimuskysymykseemme haimme vastauksia kysymällä opettajilta kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksestä, sujuvan yhteistyön edellytyksistä sekä yhteistyön kehittämisestä. Tavoitteenamme oli siis muodostaa käsitys siitä, miten myönteinen kasvatus- ja yhteistyökulttuuri luodaan kodin ja koulun välille opettajien näkökulmasta.

4.4 Aineiston analyysi

Aineistomme analyysimenetelmänä käytimme sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysiä pidetään niin kutsuttuna perusanalyysimenetelmänä ja sitä voidaan käyttää kaikenlaisissa laadullisissa tutkimuksissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysissä tarkastelun kohteena ovat inhimilliset merkitykset. Heidän mukaansa sisällönanalyysin avulla haastatteluaineistoja pystytään analysoimaan systemaattisesti sekä objektiivisesti ja sen pyrkimyksenä on kuvata tutkittava ilmiö tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysissä tärkeää analyysin kuvaamisen lisäksi on myös johtopäätösten esille tuominen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Toteutimme sisällönanalyysin mukaillen Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöistä laadullista analyysiä, jota he kuvaavat kolmivaiheisena prosessina. Heidän mukaansa prosessiin kuuluu ensimmäiseksi aineiston pelkistäminen eli redusointi. Toisessa vaiheessa aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Viimeiseksi aineisto abstrahoidaan, eli luodaan teoreettiset käsitteet.

Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa alkuperäisdata pelkistetään, eli redusoidaan siten, että kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen karsitaan pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pelkistämisen tarkoituksena on järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon ilman, että kadotetaan sen sisältämää tietoa (Puusa & Juuti, 2020). Aloitimme aineiston analyysin pelkistämällä alkuperäisilmaukset peilaamalla aineistoa tutkimuskysymyksiimme. Tässä pelkistämisen vaiheessa karsimme haastatteluaineistosta kaiken tutkimukseemme liittymättömän tekstin pois. Tutkimustehtäväämme kuvaavat pelkistetyt ilmaisut kokosimme taulukoihin seuraavan esimerkin mukaisesti. Seuraavassa taulukossa esimerkki pelkistetyistä ilmauksesta:

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>”Ongelmatilanteita tai muuta haastavia tilanteita kun tulee siellä koulussa niin silloin kun sieltä saa kotoa tukea ja apua. Niin se on kyllä semmoinen niinku erittäin tärkeä ja auttaa jaksamaan töissä.”</i>	Haastavissa tilanteissa kodilta saa tukea ja apua. Se auttaa jaksamaan töissä.

Taulukko 1 Alkuperäisilmauksen pelkistäminen

Datan redusointia seuraa aineiston klusterointi, eli ryhmittely, jolloin aineiston alkuperäisilmaukset käydään tarkoin läpi ja ilmaukset ryhmitellään niissä ilmenevien samankaltaisuuksien mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pelkistämisen jälkeen siis ryhmittelimme aineiston ilmaukset niissä ilmenevien samaa tarkoittavien sanojen ja yhteneväisten merkitysten mukaisesti. Ryhmittelimme ilmaukset ja nimesimme niistä muodostuvat luokat niiden sisältöä kuvaavalla käsitteellä, joka kuvasi tutkittavan ilmiön ominaisuutta, piirrettä tai käsitystä. Taulukossa 2 on esitetty esimerkki erääseen alaluokkaan ryhmittelemistämme pelkistetyistä ilmauksista.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
<i>”Haastavat tilanteet ovat todella harvinaisia ja pääsääntöisesti yhteistyökokemukset ovat myönteisiä.”</i>	Yhteistyö kodin kanssa on lähtökohtaisesti myönteistä.
<i>”Yhteistyö vanhempien kanssa on ihan mukavaa.”</i>	

<p><i>”Yhteistyö on ollut vanhempien kanssa todella hyvää.”</i></p> <p><i>”Minulla on lähtökohtaisesti melkein vain ja ainoastaan ollut tosi mukavia yhteistyökuvioita vanhempien kanssa. ”</i></p>	
---	--

Taulukko 2 Pelkistettyjen ilmausten ryhmittely alaluokkiin.

Viimeisessä vaiheessa aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään siten, että aineistosta erotetaan tutkimustehtävän kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon pohjalta muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan abstrahoinnissa edetään alkuperäisdatan kielellisistä ilmauksista kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Heidän mukaansa abstrahointia voidaan jatkaa yhdistelemällä luokituksia niin pitkälle, kuin se on aineiston näkökulmasta mahdollista. Taulukossa 3 on esimerkki, jossa esitämme pääluokan, siihen kuuluvat yläluokat ja alaluokat.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Joustavuus Avoimuus Aktiivisuus Rehellisyys	Opettajien ja vanhempien ominaisuudet yhteistyössä	Sujuvan yhteistyön edellytykset
Nopea puuttuminen Yhteydenpitoa aina tarvittaessa Molemminpuolinen matala kynnys asioiden hoitamisessa	Aktiivinen ja molemminpuolinen yhteydenpito	

Taulukko 3 Sujuvan yhteistyön edellytykset -pääluokka sekä siihen kuuluvat ylä- ja alaluokat.

Abstrahoinnissa yhdistelimme yllä olevan esimerkin mukaisesti yläluokista pääluokkia ja muodostimme tutkimuksemme kannalta oleellisesta tiedosta käsitteitä. Muodostimme aineistomme pohjalta pääkäsitteet, jotka ovat: Positiiviset kokemukset yhteistyössä, negatiiviset kokemukset

yhteistyössä, kodin ja koulun sekä opettajan työhyvinvoinnin välinen yhteys, sujuvan yhteistyön edellytykset sekä yhteistyön kehittäminen.

4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksessamme olemme kiinnittäneet huomiota tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviin seikkoihin kaikissa työskentelyvaiheissa. Kokonaisuudessaan tutkimuksemme on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden mukaisesti. Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan (TENK, 2012) mukaan tutkimuksen tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, jotta sitä voidaan pitää eettisesti hyväksyttävänä, luotettavana sekä sen tuloksia luotettavina. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnistamia toimintatapoja, joihin kuuluu rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten esittämisessä ja tallentamisessa sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Tutkimuksessa tulee lisäksi soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia sekä eettisesti kestäviä tutkimus- tiedonhankinta- ja arviointimenetelmiä. Tutkimuksen tuloksia julkaistessa on myös tärkeää toteuttaa tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta ja vastuullisuutta (TENK, 2012).

Tutkimuksessamme olemme pyrkineet objektiivisuuteen haastattelukysymysten laatimisessa, aineiston analysoinnissa sekä tulosten raportoinnissa. Tiedostamme sen, että meillä on luokanopettajaopiskelijoina tutkimuksemme aihetta kohtaan ennakkotietoa ja -oletuksia. Pyrkimyksenämme on ollut tarkastella tutkittavaa ilmiötä avoimesti niin, että omat ennakkokäsityksemme vaikuttaisivat tutkimuksemme tuloksiin mahdollisimman vähän. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan täydellistä objektiivisuutta onkin mahdotonta saavuttaa, mutta on tärkeää tunnistaa oma subjektiivisuutensa ja sellaiset arvot, jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen kulkuun ja vaikuttaa lopputulokseen. Tutkimustyössämme olemme pyrkineet olemaan mahdollisimman huolellisia ja tarkkoja jokaisessa työvaiheessa, jotta tutkimustulokset olisivat totuudenmukaiset ja luotettavat.

Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan (2012) mukaan tutkijoiden tulee ottaa muiden tutkijoiden saavutuksen ja työ huomiin asianmukaisesti. (TENK, 2012). Tutkimuksessamme olemme huomioineet sekä kunnioittaneet tutkijoiden saavutuksia merkitsemällä lähdeviittaukset asianmukaisesti. Lähdeviittaukset olemme tehneet APA 7 -viittausmenetelmän mukaisesti. Lisäksi tutkimusryhmässä tulee sopia kaikkien osapuolten oikeudet, tekijyyttä koskevat periaatteet, velvollisuudet ja vastuu (TENK, 2012). Opinnäytteessä ennen aineiston kokoamista on

tärkeää tiedottaa kohdetta, sillä salaa kerätty tieto sekä sen käyttäminen on ihmisen yksityisyyden loukkaamista (Vilka, 2021). Myös Hyvärisen (2017) mukaan eettisiin toimintatapoihin kuuluu se, että haastateltavat tietävät mistä haastattelussa on kyse sekä miten haastattelun tietoja säilytetään ja kerätään. Vilka (2021) kertoo tietoon perustuvan suostumuksen vaativan, että opinnäytetyöstä annetaan tarpeeksi tietoa ja saamansa tiedon perusteella osallistuja voi tehdä päätöksen, osallistuuko hän tutkimukseen vai ei. Ennen tutkimuksen aloittamista laadimme tietosuojalomakkeen, johon kirjasimme ylös tiedot tietojen käsittelystä sekä haastateltavan oikeuksista. Tiedotimme tutkimuksen osallistuja ensin sähköpostitse ja tämän jälkeen vielä haastattelun alussa etäyhteyden avulla. Korostimme haastateltaville tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä kerroimme heille haastatteluiden tallentamisesta sekä haastatteluaineiston säilyttämisestä.

Vilkan (2021) mukaan osallistujan motivointi vastaamiseen sekä luottamus tutkimukseen syntyy tästä ensimmäisestä kontaktista ja tämän vuoksi hyvä asiatyö sekä yleiskieli asiaa esittäessä on merkittävää. Ensimmäisessä kontaktissa on tuotava ilmi lupaus yksityisyyden suojaamisesta sekä yksityisyyden suojaamisen keinoista aineiston keräämisen aikana ja sen jälkeen (Vilka, 2021). Näiden läpikäynnin yhteydessä osallistujalle on kerrottava Vilkan (2021) mukaan mitä tunnistettavia tietoja osallistujasta kerätään, mihin tarkoitukseen niitä käytetään sekä kuka henkilötietoja käsittelee opinnäytetyöprosessin kuluessa. Tutkimuksessamme huomioimme osallistujien yksityisyydensuojan keräämällä osallistujista vain tutkimuksen kannalta välttämättömät tiedot ja käsittelemme näitä tietoja vain tutkimuksemme edellyttämällä tavalla. Tutkimuksessamme olemme huolehtineet myös haastateltavien anonymiteetistä ja olemme poistaneet tai käsitelleet kaikki sellaiset tiedot, joista tutkimukseen osallistuva olisi mahdollista tunnistaa. Tunnistettavuustekijät esimerkiksi työyhteisöstä tai koulusta on poistettu. Tästä syystä käytämme myös tutkimuksessamme aineistolainauksien yhteydessä haastateltavista etunimien sijaan pseudonyymejä H1, H2, H3, H4 ja H5.

Vilkan (2021) mukaan aineiston elinkaari koostuu aineiston kokoamisen suunnittelusta, aineiston kokoamisesta ja aineiston käsittelystä sekä sen säilyttämisestä. Hän kertoo aineiston kokoamisen läpinäkyvyyden tarkoittavan sitä, että koottu aineisto kuvataan lukijalle. Aineiston kuvauksessa tulisi käydä ilmi aineistotyyppi, tarkoitus aineistonkeruulle, aineiston keruuajan kohta sekä sisältö, aineiston laajuus, millainen aineisto on laadultaan ja miten sitä on käsitelty tutkittavaan muotoon (Vilka, 2021). Nämä edellä mainitut asiat olemme kuvanneet aineistos-tamme, jotta lukijalle syntyisi mahdollisimman kattava ja luotettava kuva tutkimuksestamme. Aineiston analyysin eri vaiheet on kuvattu jokaisen vaiheen osalta mahdollisimman selvästi.

Tutkimuksen tulososiossa olemme tuoneet esille kattavasti aineistolainauksia, jotta haastateltavien oma ääni ja kokemukset tulevat näkyviksi ja lisäävät tutkimuksemme läpinäkyvyyttä. Aineistomme dataa on säilytetty koko tutkimusprosessin ajan asianmukaisesti ja se tullaan tuhoamaan tutkimuksen päättymisen jälkeen. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää myös se, että kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa kaksi tutkijaa on käsitellyt aineistoa.

Tutkimustulostemme luotettavuutta arvioitaessa on olennaista nostaa esille suhteellisen pienen otanta. Tähän tutkimukseen osallistui viisi henkilöä, joten laajoja yleistyksiä tai päätelmiä tutkittavasta ilmiöstä on mahdotonta tehdä. Lisäksi huomionarvoista luotettavuuden kannalta on aiemmin esille tuomamme opettajien urien pituudet, jotka vaihtelivat 3–36 vuoden välillä. Työkokemuksen vaihtelevuus mahdollisti monipuolisen aineiston, mutta selvää on, että tutkimustuloksemme voisivat olla toisenlaiset, jos olisimme haastatelleet opettajia, joilla kaikilla olisi ollut uraa takana vain muutama vuosi.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelemme pro gradu -tutkielman tulokset. Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä sekä yhteistyön vaikutuksesta heidän työhyvinvointiinsa. Lisäksi haastatteluiden avulla selvitettiin millä keinoilla myönteinen toimintakulttuuri rakennetaan kodin ja koulun yhteistyöhön.

5.1 Opettajien kokemukset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä

Haastateltavilla oli sekä positiivisia että haastavia kokemuksia yhteistyöstä. Positiivisten kokemusten määrä oli kaikilla haastatteluun osallistuneilla kuitenkin huomattavasti suurempi. Yksittäisen myönteisen kokemuksen erittely tuntui useille haasteltaville kuitenkin vaikealta, ja he kuvailivatkin yhteistyön toteutumista yleisellä tasolla. Negatiiviset kokemukset yhteistyöstä olivat sen sijaan usein yksittäisiä tapauksia, jotka olivat jääneet mieleen paremmin. Näistä kokemuksista haastateltavat osasivat kertoa yksityiskohtaisemmin.

5.1.1 Positiiviset kokemukset yhteistyöstä

Aineiston perusteella opettajien kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä olivat pääasiassa positiivisia. Myönteisissä yhteistyötilanteissa opettajat kokivat kannattelevina tekijöinä erityisesti sen, että tilanteissa oltiin samalla puolella vanhempien kanssa ja tavoiteltiin yhteistä päämäärää, eli lapsen etua. Vaikka yhteistyö koettiin olevan pääosin mukavaa ja toimivaa kertoivat useat haastateltavat kohdanneensa myös haastavia tilanteita yhteistyössä. Haastatteluissa kuitenkin korostui, että nämä negatiiviset kokemukset olivat kuitenkin harvinaisia yksittäistapauksia.

H4: ”Yhteistyö on ollut vanhempien kanssa tosi hyvää. Koen että, asiat hoituvat. Meillä ollaan niinku kasvatuskumppaneita, että me tavallaan ollaan samalla asialla.”

H5: ”Mulla on lähtökohtaisesti oikeastaan melkein vain ja ainoastaan ollut tosi mukavia yhteistyökuvioita vanhempien kanssa.”

H3: ”Mulla ei ole vielä ainakaan (täytyy koputtaa puuta) sattunut mitään sen kummempia semmoisia negatiivisia kokemuksia, että vanhempien kanssa yhteistyö toimii hyvin ja he ymmärtää koulun näkemystä. Pääsääntöisesti he ovat mielellään yhteydessä kouluun ja puolin ja toisin yhteistyö toimii.”

Vaikka haastatteluun osallistuneiden opettajien omakohtaiset kokemukset yhteistyöstä olivat pääasiassa positiivisia, kertoivat useat heistä yhteistyön haasteiden nousevan esille opettajien välisessä keskustelussa.

H5: ”Tosi paljon on nyt puhetta siitä, tai jotenkin tuntuu, että minkä tahansa kollegaporukan kanssa tai mistä päin Suomea tahansa, kun juttelee, niin tuntuu, että keskusteluissa jotenkin painotetusti nousee esille ne haastavat keissit, että jotenkin vanhempien kanssa asiointi on kovin haastavaa ja se on muuttunut kauhean vaikeaksi ja niin edelleen.”

Aineiston perusteella yhteistyön onnistumisen kannalta erityisen tärkeänä nähtiin yhteisen päämäärän tavoittelu, keskinäinen luottamus kodin ja koulun välillä sekä molemminpuolinen yhteydenpito tarvittaessa. Näiden merkitys korostui erityisesti silloin kun yhteydenpidossa käsiteltiin sensitiivisiä aiheita kuten oppilaan koulunkäyntiin liittyviä haasteita tai kiusaamistilanteita. Lisäksi huoltajien tunteminen ja heihin tutustuminen koettiin edesauttavan sujuvaa yhteistyötä.

H2: ”Kaikkien kanssa tulee nähtyä vähintään se pari kertaa vuodessa. Mutta sitten kuitenkin sitten se, että ollaan aina tarvittaessa yhteydessä ja ne vanhemmatkin tietää sen, että koulusta kyllä tullaan olemaan yhteydessä, jos me nähdään tarvetta siihen.”

H1: ”Yleensä aina sillain ohjeistankin vanhempia vanhempainilloissa joka vuosi, että yritetään pitää yhteyttä mahdollisimman pienellä kynnyksellä, että ei niinku anneta minkään ongelman kasaantua kovin suureksi, vaan lähdetään pitämään yhteyttä heti kun tuntuu siltä, että johonkin asiaan pitäisi puuttua, että saadaan se oppilas oikeille raiteille.”

H4: ”Semmoinen keskinäinen luottamus ainakin on ollut silleen lähtökohtaisesti ihan hyvää ja koen, että on matala kynnyksen soittaa asioista laittaa viestiä puolin sun toisin.”

Yhteydenpidossa tärkeäksi koettiin myös se, millä tavoin yhteydenpito tapahtuu. Haastavien ja sensitiivisten asioiden selvittämisessä huoltajalle soittaminen koettiin vähentävän huomattavasti väärinymmärryksen riskiä, kun taas viestien sekä Wilma-merkintöjen nähtiin antavan enemmän tulkinnanvaraa. Väärinymmärrysten koettiin olevan yksi merkittävä syy yhteistyön haasteisiin.

H5: ”Mä tiedotan yleisiä asioita Wilma-viestien kautta... jos on jotain haastavaa mistä pitää jutella, niin sitten soitetaan. Väärinymmärryksen mahdollisuus on paljon pienempi silloin, kun toisella on mahdollisuus kuulla mitä sä sanot ja myöskin kysyä jos ei ymmärrä

tai tarkistaa, jos tuntuu että tarkoittiko todella tuota tai jotain, että sitten kun loppujen lopuksi ne on aika herkkiä asioita kun puhutaan omasta lapsesta.”

5.1.2 Haastavat kokemukset yhteistyöstä

Kuten jo aikaisemmin totesimme, yhteisymmärrys opettajan ja huoltajien välillä nousi aineistosta esille yhtenä yhteistyötä kannattelevana tekijänä. Haasteita yhteistyöhön koettiin aiheutuvan erityisesti erilaisista väärinymmärryksistä sekä yhteisymmärryksen puutteesta. Haastateltavien kertomuksissa ja kokemuksissa nämä teemat tulivat esille useasti. Lisäksi eriävät näkemykset huoltajien ja opettajan välillä koettiin monesti hyvin haastaviksi.

H2: ”Tilanteet johtuu usein väärinkäsityksistä tai on ollut joku tilanne missä se lapsi on ehkä kokenut sen tilanteen eri tavalla ja kiireen tai muun takia sitä ei ole kunnolla selvitetty ja sitten en ole ollut yhteydessä kotiin, mutta se lapsi on kertonut oman versionsa siitä vanhemmalle ja tällöinen asia on jäänyt painamaan. Sitten vanhemmatkin on kauhistellut, että voi kauhea miten se noin on mennyt.”

H4: Kaikki on niin omia persooniaan, niin sitten se, että voihan se olla, että kaikkien kanssa ei välttämättä natsaa tai sitten, että ei ajatella samalla tavalla. Niin että haasteita voi olla nimenomaan niissä eri näkökulmissa, että jos tulee yhteentörmäyksiä niin tilanteen tulkinnoissa. Se, että ei olla samalla aaltopituudella tai jotenkin ei tulkita tilannetta samalla tavalla tai olla niin ratkaisukeskeisiä.”

H1: ”Yhteistyö voi olla sillä tavalla haastavaa, että vanhemmat nyt ihan aina ole samoilla linjoilla mitä koulun ajatukset.”

Useissa vastauksissa nousi esiin myös suuret ryhmäkoot sekä ajanpuute, joiden koettiin vaikuttavan yhteistyöhön negatiivisesti. Ajan löytäminen yhteydenpitoon sekä esimerkiksi Wilma-merkintöjen laittamiseen aiheutti haasteita usealle. Osa haastateltavista oli myös tehnyt päätöksen, että kirjaa Wilmaan ainoastaan pakolliset kirjaukset ja antaa positiivisen palautteen muilla tavoin.

H2: ”Meillä on 40 lasta ylikin tuossa ryhmässä, niin heidän niinku yhteydenpito kaikkiin vanhempiin niin se vie helposti aikaa ja sitten tietyt oppilaat vaatii ehkä sen, että sä joudut olemaan tiiviimmin yhteydessä.-- Aika voi olla semmoinen ehkä kaikkein kuormittavin tekijä.”

Useat haastateltavista myös kokivat, ettei yhteydenpito huoltajien osalta ole riittävää vaan toivoisivat sen olevan aktiivisempaa. Kuormitusta yhteydenpidon vaikeudessa aiheutti muun muassa se, ettei kotoa saatu toivottua tukea oppilaan haastavan tilanteen ratkaisemiseen opettajan aktiivisesta yhteydenpidosta huolimatta. Yhdessä haastattelussa myös sensitiivisten aiheiden käsitteleminen sekä pelko väärinymmärretyksi tulemisesta koettiin kuormittaviksi.

H3: ”Kenen vanhemman toivoisi ehkä pitävän yhteyttä ja olevan aktiivisempi lapsen asioissa niin sieltä ei kuulu mitään tai ei ehkä vastata puhelimeen, mutta esimerkiksi ei vaikka Wilman kautta mee mitään informaatiota tai eivät ehkä käy Wilmassa, tai eivät käytä. Semmoisissa tilanteissa on ollut haasteita ja itsellä turhauttaa se, että semmoinen lapsi, joka tarvitsisi sitä tukea ja apua ja kodin ja koulun yhteistyötä niin vanhemmat ei ole siinä mukana, eikä tule vanhempainiltoihin tai keskusteluihin hankalaa saada, että kaikessa yhteistyössä näkyy semmoinen nihkeys.”

Muutama haastateltavista oli joutunut uransa aikana kohtaamaan myös epäasiallista käytöstä oppilaan huoltajan osalta. Yksi haastateltavista kertoi vanhemman haukkuneen häntä puhelimen välityksellä. Toinen haastateltava oli puolestaan ollut tilanteessa, jossa hän joutui todistamaan sitä, kun vanhempi löi lastaan. Tilanteen vuoksi haastateltava joutui hakemaan myös ulkopuolista keskusteluapua.

H5: ”Oon ollut itse paikalla palaverissa missä huoltaja löi nyrkillä omaa lastaan. Se oli aika hurja ja että se oli haastavaa. Sitä sitten tietysti selvitettiin yhteistyössä lastensuojelun ja poliisin kanssa ja kaikkea muuta, että se oli tavallaan semmoinen mistä sitten jouduin käydä itekin vähän juttelemassa ihan niinku muualla, että se jotenkin meni itselle aika syvälle ihon alle. Oli vaikea hyväksyä sitä, että joutui tavallaan niiden omien tunteidensa kanssa käymään aika paljon sellaista, mikä ei enää sitten ehkä itse koin, että olin jopa vähän vihainen, että työasioissa joudun tällaiseen ja kokemaan tällaisia juttuja ja käymään sellaisia ajatuksia läpi, että ne oli ehkä semmoisia mitä ei olisi toivonut. Hetken aikaa voin aika huonosti ja huomasin myöskin, että sitten kun poliisin kanssa sitä jouduttiin sitä asiaa uudestaan asioimaan niin sitten se nousi uudestaan vielä pintaan.”

Kuormitusta haastateltavalle on aiheutunut myös oppilaan vanhempien vaikeasta erosta, jonka vuoksi vanhemmat sekä heidän asianajajansa ja sosiaalityöntekijät olivat toistuvasti yhteydessä opettajaan ja pyysivät tältä näkemyksiä sitä, kuinka lapsella on mennyt toisen vanhemman luona.

H5: ”Vanhemmat rupesi pyytämään multa kaikenlaisia lausuntoja siitä, että kun on ollut vaikkapa toisella vanhemmalla, niin miltä se on sitten näyttänyt siellä koulussa, että onko tavallaan, että miten huono huonoksi se on mennyt se lapsen ylläpito ja miten se näkyy sitten koulussa väsymyksenä ja muuta ja molemmat teki tätä. Sitten se rupesi menemään siihen, että mulle soitteli sosiaalityöntekijät ja molempien vanhempien lakimiehet ja kaikkea muuta ja kaikki olisi vaan halunnut kaikenlaista ja sitten siinä vaiheessa vihelsin pelin poikki.”

Opettajien kokemuksissa ilmeni myös huoli perheiden hyvinvoinnista. Haastateltavan mukaan opettajan työ sisältää yhä enemmän sosiaalityön kaltaista työtä johon opettajilla ei ole koulutuksellista osaamista. Yhteistyö sosiaalitoimen sekä lastensuojelun kanssa tulisikin hänen mukaansa olla yhä saumattomampaa.

5.2 Kodin ja koulun yhteistyön sekä opettajien työhyvinvoinnin välinen yhteys

Haastattelussa kysyimme opettajilta kokevatko he yhteistyön työhyvinvointinsa kannalta olleen uransa aikana pääasiassa kannattelevaa vai kuormittavaa vai voiko sitä kuvata kummallakaan tavalla. Kysymyksen avulla halusimme saada kuvan siitä, miten opettajat itse kokevat muun muassa yhteistyön haasteiden vaikuttavan heidän työhyvinvointiinsa. Vastausten mukaan yhteistyö huoltajien kanssa koettiin pääasiassa kannattelevaksi kuormittavan sijaan. Osa haastateltavista ei kuitenkaan osannut luonnehtia sitä kummallakaan tavalla. Vaikka kokemukset yhteistyöstä olivat pääasiassa positiivisia, koettiin yksittäisten negatiivisten kokemusten jäävän mieleen positiivisia herkemmin.

H2: ”Toisaaltahan se, että jos yksikin haastava tilanne tulee lukuvuoden aikana, niin se on ehkä helposti se, joka jää mieleen.”

Opettajien kertomuksista ilmenee kodin ja koulun yhteistyön haasteiden monimuotoisuus. Kokemusten perusteella haasteet vaikuttavat niin kodin ja koulun välisen yhteistyön sujuvuuteen kuin opettajan omaan hyvinvointiinkin. Erityisesti psyykkisesti raskaat kokemukset kuten aikaisemmin esille nostamamme tapaus, jossa vanhempi löi lastaan ovat hyvin kuormittavia ja vaikuttavat työhyvinvointiin heikentävästi.

H5: ”Kyllä ne näkyy sitten pahimmillaan niinku tää tapaus mistä puhuin niin näkyy ihan kotonakin ja siitäkin juteltiin sitten, että sen näki, että se oman aikansa vaivasi ja tarvitsisin siihen apuu sen kanssa, että pystyin sen jotenkin käsittelemään ja hyväksymään.”

Vaikka aineistossa tuli ilmi useampia kuormittavia kokemuksia kodin ja koulun yhteistyö koettiin kuitenkin pääasiassa tukevan opettajan työhyvinvointia. Opettajien kertomuksissa erityisesti oppilaan huoltajilta saatu positiivinen palaute sekä arvostus opettajan työtä kohtaan koettiin työhyvinvoinnin näkökulmasta kannatteleviksi.

H1: ”No se (yhteistyö) on ehottomasti kannattelevaa ja voisi sanoa, että suorastaan semmoista niinku voimaannuttavaa, että kun näkee ja huomaa, että kuinka ne vanhemmat sitten niin kun arvostaa sitä minun työtä ja tukee myöskin siellä kotona ja haluavat tehdä yhteistyötä. Niin kyllähän se on nimenomaan suuri voimavara..., Ongelmatilanteita tai muuta haastavia tilanteita, kun tulee siellä koulussa niin silloin kun sieltä saa kotoa tukea ja apua. Niin se on kyllä semmoinen niinku erittäin tärkeä ja auttaa jaksamaan töissä. ”

H3: ”Jos on järjestänyt jotakin, vaikka retkiä ja sitten vanhemmilta tullut positiivista palautetta siitä, että jaksaa järjestää ja jaksaa ajatella niitä oppilaita ja että se on muutakin kuin sitä perus koulutyötä.”

H5: ”Onnistumisen kokemukset, niin kyllä ne vaikuttaa siihen mitä mä itse ajattelen itsestäni opettajana ja sitten saatu positiivinen palaute ja kaikki tavallaan semmoiset, että kyllähän se tottakai vaikuttaa.”

5.3 Myönteisen toimintakulttuurin rakentuminen

Kodin ja koulun yhteistyöllä nähtiin olevan suuri merkitys erityisesti lapsen koulunkäynnin tukemisen sekä hyvinvoinnin kannalta. Kaikki haastateltavat kokivat, että yhteistyö kodin ja koulun välillä on tärkeää ja merkityksellistä. Kysyttäessä opettajilta, mitä sujuva yhteistyö kodin kanssa edellyttää, he kertoivat, että molempien osapuolten tulisi olla yhteistyössä aktiivisia ja toteuttaa sitä yhteisenä projektina. Yhteistyön onnistumisen kannalta avoimuus, joustavuus ja rehellisyys ovat tärkeitä tekijöitä. Useampi haastateltava kertoi, että sujuva yhteistyö edellyttää sitä, että molemmat osapuolet pitävät yhteyttä aina matalalla kynnyksellä.

H3: ”Sillä (yhteistyöllä) saadaan tuettua lasta parhaalla mahdollisella tavalla.”

H5: ”Lapsen kannaltahan sillä on äärimmäisen suuri merkitys, että jos ajatellaan, että se yhteistyö ei pelaa, niin kyllähän se lapsi on väistämättä välikädessä siinä kohtaa ja niinku joutuu ikävään tilanteeseen haluamattaan.”

Opettajien puheissa korostui se, että yhteistyötä tehdään nimenomaan lapsen vuoksi. Toimivalla yhteistyöllä on mahdollista tukea lasta mahdollisimman hyvin koulutyössä. Yksi haastateltava totesi, että mikäli yhteistyö ei suju vanhempien kanssa, sen ikävät seuraukset kohdistuvat suoraan lapseen.

5.3.1 Sujuvan yhteistyön edellytykset

Haastatteluissa korostui sujuvan yhteistyön edellytyksistä keskusteltaessa vanhempien ja koulun keskustelun vastavuoroisuus ja yhteistyöhön suhtautuminen yhteisenä projektina. Aineistosta kävi ilmi opettajille olevan tärkeää se, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on lapsen yhdessä kasvattamista. Yhteistyö edellyttää huoltajien ja opettajien yhteistä päämäärää, jonka eteen tehdään töitä kumppaneina.

H4: ”Sen pitää olla sitä kasvattamista. Jos koulussa sanotaan ja tehdään näin ja kotona sitä tehdään toisella tavalla niin ei se tavallaan...Sen pitää olla semmoista vahvistamista puolin sun toisin.”

H3: ”Kasvatustyö on yhteistyötä eikä niin että se kaikki jää koulun vastuulle.”

H2: ”Tässä työssä se, että yhteistyö on sitä just, että molemmille jää semmoinen olo, että tässä tehdään samaan suuntaan töitä ja tehdään yhteistyössä ja molemmat yrittää parhaansa”.

Opettajilta kysyttäessä, mitä sujuvan yhteistyön toteutuminen heidän mielestään edellyttäisi erityisesti vanhemmilta, vastauksissa nousivat esille opettajien toiveet siitä, että vanhemmat olisivat kiinnostuneita lapsen asioista, toteuttaisivat yhteistyötä aktiivisesti yhdessä koulun kanssa ja asennoituisivat yhteistyöhön myönteisesti ja koulutyötä tukevasti.

H3: ”Jokaisessa kodissa olisi se aito kiinnostus siitä lapsen koulusta. Yhteistyö ja kommunikointi opettajan kanssa olisi muulloinkin kuin silloin kerran vuodessa, kun on kasvatuskeskustelu, että se vanhempi olisi sen ympäri vuoden yhteydessä, eikä silleen, että se yksi pakollinen keskustelu ja sen jälkeen ei kuulu mitään.”

Useampi haastateltava kertoi, että sujuva yhteistyö edellyttäisi vanhempien aktiivisempaa otetta koulun ja kodin yhteistyössä. Osa haastateltavista koki, että yhteistyö tuntuu usein jäävän opettajien vastuulle, eivätkä vanhemmat esimerkiksi vastaa opettajan lähettämiin viesteihin. Kodilta toivotaan myös koulutyötä tukevaa asennetta ja koulun periaatteiden omaksumista yhteistyön sujuvoittamiseksi.

H3: ”Joustavuutta ja avoimuutta ja sitä, että jos tulee joku pienikin asia minkä ajattelee, että se voisi vaikuttaa sen lapsen koulunkäyntiin tai oppimiseen, niin siitä silleen herkästi ollaan yhteydessä puolin ja toisin, että jos minä huomaan jotakin koulussa poikkeavaa tai muutosta niin on herkästi kotiin yhteydessä ja kotiin viestin sitä samaa.”

H4: ”Täällä meillä on semmoinen tapa, että jos jotain tulee, niin se heti selvitetään ja heti viestitellään. Niin se on ollut tosi hyvä juttu.”

Merkittävänä edellytyksenä sujuvalle yhteistyölle nähtiin yhteydenpito matalalla kynnyksellä. Kaikissa haastatteluissa nousi esille ajatus siitä, että opettajien ja vanhempien tulisi herkästi olla yhteydessä toisiinsa, jos heille nousee mieleen jotain, jokin tilanne on aiheuttanut epäselvyyttä tai on tapahtunut jotain normaalia poikkeavaa. Matalan kynnyksen avoin yhteydenpito nostettiin esille ennaltaehkäisevänä toimintatapana. Opettajat siis kokivat, että asioihin olisi tärkeää puuttua nopeasti ilman arkailua, jotta ne eivät pääsisi kasaantumaan ja mahdollisesti aiheuttaisi puolin tai toisin väärinkäsityksiä.

5.3.2 Yhteistyön kehittäminen

Kysyimme haastateltavilta, miten he kehittäisivät kodin ja koulun välistä yhteistyötä, jotta se olisi mahdollisimman sujuvaa, antoisaa ja hedelmällistä. Opettajilta tuli runsaasti ja monipuolisesti erilaisia kehitysideoita. Osa ehdotuksista liittyi vanhempien ja opettajien toimintaan ja osa taas laajemmin koulun ja yhteiskunnan tasolla tehtäviin muutoksiin. Useampi haastateltava mainitsi kehitysehdotuksena vanhempien ja opettajien väliseen tutustumiseen käytettävän ajan ja panostuksen.

H5: ”Esimerkiksi, että olisi yhteinen jalkapallo-ottelu, vanhemmat vastaan oppilaat tai jostain tämmöistä, että ne (vanhempainillat) olisi vapaampia illanviettoja. Sanoin, että se aika kuormittaa, niin sitten siihenkin sitä pitää jostain löytää. Mutta että kyllä luulen, että jos saataisi semmoista luonnollisissa tilanteissa, niin opettaja ja vanhemmat kohtaisi ja lapsetkin voisi olla siinä mukana, niin se voisi auttaa siihen, että siitä tulee rennompaa. Ja kun

tunnetaan toisemme paremmin, se herättää luottamustakin, että ei olla niin vieraita toisille. Se voisi olla jotenkin ehkä ylipäättänsä koko Suomen koulumaailmassa semmoinen isompi linjaus, että yritettäisiin tehdä opettajan oppilaat ja vanhemmat enemmän yhdessä asioita.”

Haastateltavat kertoivat, että yhteistyö vanhempien kanssa on sujuvampaa ja avoimempaa, kun opettaja ja vanhemmat tuntevat paremmin toisensa. Myös asioihin puuttuminen nähtiin helpompana silloin, kun toinen osapuoli on jo entuudestaan tuttu. Aineistosta kävi ilmi, että opettajat toivoisivat, että vanhempien ja opettajan väliseen tutustumiseen olisi enemmän mahdollisuuksia, mutta samassa yhteydessä nousi esille ajallisten resurssien niukkuus. Opettajat tahtoivat siis tutustua vanhempiin paremmin, mutta he kokevat, että heidän työaikansa ei riitä siihen.

Opettajan työajan linjaaminen ja siitä tiedottaminen vanhemmille mainittiin myös yhtenä kehitysideana. Yksi haastateltavista totesi, että vanhempien kanssa voisi heti yhteistyön alussa sopia siitä, milloin on sopivaa olla yhteydessä opettajaan. Opettaja voisi kertoa esimerkiksi ainoastaan työpuhelinnumeronsa ja kertoa olevansa tavoitettavissa siitä arkisin neljään saakka. Tämänkaltaisen rajaamisen avulla kodin ja koulun välinen yhteistyö ei lipsuisi niin helposti opettajan vapaa-ajan puolelle ja myös vanhemmille olisi selvää, milloin opettaja on tavoitettavissa. Yhdessä haastattelussa nousi esille opettajan työn rauhoittaminen kehitysideana sujuvalle yhteistyölle. Opettajan mukaan opettajan arjesta tulisi tehdä rauhallisempaa ja seesteisempää, jotta aikaa jää oppilaiden ja vanhempien kohtaamiseen riittävästi.

H4: ”Ja sitten kun tietää että yhteistyö ei aina ole niin auvoista, niin ehkä se, että sen työn rauhoittaminen... että se on nimenomaan just se oppilaan edun ja tuen ja kaiken niin se, että opettajalla ois aikaa kohdata lapsi, mutta myös lapseen liittyvät asiat myös vanhempien kanssa. Vuorovaikutus ja ne asiat on kuormittavia ja ne on myös aikaa vieviä. Ehkä se just se työrauha ja sen työn arjen seesteistäminen --”

Kahdessa haastattelussa mainittiin yhteistyön kehitysehdotukseksi selkeyttää rajoja sen suhteen, mitkä asiat kuuluvat koulun ja opettajan hoidettavaksi ja mitkä vastaavasti eivät. Opettajan kertoivat, että toivoisi tiiviimpää yhteistyötä muun muassa sosiaalitoimen ja lastensuojelun kanssa sellaisissa tilanteissa, jotka eivät tunnu ratkeavan kodin ja koulun välisen yhteistyön avulla. Opettajien mukaan olisi yleisesti ottaen tärkeää, että opettajilla olisi tietoa, miltä eri tahoilta voi saada apua erilaisten ongelmatilanteiden selvittämiseen. Haastavissa tilanteissa opettajat toivovat myös saavansa tukea kollegoilta ja esimieheltä. Myös esimiehen puuttuminen yhteistyön ongelmatilanteisiin nousi esille kehitysideoita käsiteltäessä.

Muita aineistossa esille nousseita kehitysehdotuksia sujuvaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön olivat muun muassa opettajan oman toiminnan reflektointi ja kehittäminen sekä vuorovaikutustaitojen harjoittelu. Myös opettajankoulutuksessa kodin ja koulun välisen yhteistyön käsitteleminen ja erilaiset käytännönharjoitukset kuvitteellisissa opettajien ja vanhempien välisissä ongelmatilanteissa mainittiin tarpeellisena kehitysideana.

H5: ”Vuorovaikutustaitoja meistä jokainen voi kehittää. -- Ajattelisin nyt niinku yksilötasolla ja siitä voisi lähteä, että jos meistä jokainen pystyy muutenkin suunnittelemaan oppilaan opiskelua, tukea ja niin edelleen ja tehdä aika haastaviakin päätöksiä, niin voisiko ajatella, että myöskin sitten pitäisi miettiä sitä vuorovaikutuskanavaa ja tapaa olla vuorovaikutuksessa huoltajien kanssa niinku sen tarpeen mukaan.”

Haastateltavan mukaan opettaja on olisi mahdollista sujuvoittaa yhteistyötä kodin kanssa harjoittamalla omia vuorovaikutustaitojaan. Opettajan tulisi myös harkita vuorovaikutuskanavaa sekä -tapaa ollessaan vuorovaikutuksessa huoltajien kanssa. Kuten aiemmin totesimmekin, aineistosta nousi vahvasti esille opettajien näkemys siitä, että hankalissa ja sensitiivisissä asioissa huoltajille soittaminen on parempi ratkaisu Wilma-viestin sijaan. Yksi opettajista mainitsi myös ajatuksen siitä, että toimimme opettajina virassa ja haastavissa tilanteissa opettajan tulisi pystyä asettumaan niin sanotusti ”virkansa taakse” ja erottaa työminä omasta persoonasta.

6 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia luokanopettajilla on kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tarkastelun kohteena oli myönteisten kokemusten kannattelevat sekä kielteisten kokemusten kuormittavat tekijät sekä niiden yhteys opettajien kokemaan työhyvinvointiin tarkasteltaessa koko opettajan uraa. Kokosimme lisäksi edellytyksiä ja kehitysideoita sujuvaan ja myönteiseen kodin ja koulun väliseen toimintakulttuuriin opettajan näkökulmasta.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajien kokemukset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä olivat pääasiassa myönteisiä. Opettajat kertoivat yhteistyön kodin kanssa olevan lähtökohdiltaan mukavaa ja haastavat tilanteet ovat harvinaisempia yksittäistapauksia. Tutkimustuloksemme ovat samassa linjassa esimerkiksi Kuusimäen (2022) väitöksen kanssa, jonka mukaan opettajat olivat enimmäkseen tyytyväisiä digitaaliseen viestintään kodin kanssa. Orellin ja Pihlajan (2021) tutkimuksen mukaan opettajat sen sijaan suhtautuivat kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamiseen vaihtelevasti ja yhteistyö oli nähtävissä velvollisuutena, kodille tarjottuna mahdollisuutena tai ymmärryksen etsimisenä. Myös meidän tutkimuksemme tuloksissa oli tunnistettavissa opettajien käsitys siitä, että yhteistyö on heille jossain määrin myös velvoite ja sen päämäärä monessa suhteessa on yhteisymmärryksen tavoittelu vanhempien kanssa. Tuloksien pohjalta emme linjaisi opettajien kokevan yhteistyön olevan kodille tarjottu mahdollisuus vaan enemmänkin molemminpuolinen yhteistyöprojekti, jonka tavoitteena on lapsen etu ja hyvinvointi.

Osa opettajista koki kodin ja koulun välisen yhteistyön olevan työhyvinvoinnin kannalta kannattelevaa tarkasteltaessa koko heidän uraansa. He kokivat yhteistyön olevan voimaannuttavaa ja opettajan työtä tukevaa. Toisaalta osa opettajista ei pystynyt selkeästi määrittelemään, oliko yhteistyö työhyvinvoinnin kannalta kannattelevaa vai kuormittavaa koko opettajauraa tarkasteltaessa. Määrittelyn vaikeuteen vaikuttivat esimerkiksi yksittäiset haastavat yhteistyökokemukset, jotka ovat voineet kuormittaa opettajaa merkittävästi pitkiäkin aikoja. Eli vaikka positiivisten kokemusten määrä suhteessa negatiivisiin oli selkeästi suurempi, opettajat kokivat, että yksittäiset haastavat tilanteet ovat niitä, jotka jäävät herkästi mieleen ja ne voivat jäädä vaivaamaan pitkäksikin ajaksi. Lisäksi määrittelyn ristiriitaisuutta perusteltiin sillä, että vaikka yhteistyö vanhempien on enimmäkseen sujuvaa ja voimaannuttavaa, se vaatii onnistuakseen opettajalta paljon aikaa ja työtä, jotka taas ovat kuormittavia tekijöitä. Samansuuntaisia tutkimustuloksia saivat myös Uitto ja kollegat (2021) tutkiessaan uraansa aloittelevien opettajien ja

vanhempien välisten suhteiden muodostumista. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että heillä on tahtoa, taitoa ja tapoja luoda mielekkäitä vanhempien ja opettajien suhteita, mutta sen sijaan, että opettajien ja vanhempien suhteiden rakentumisessa olisi korostunut henkilökohtaisten siteiden muodostuminen, opettajien kokemuksissa korostui näkemys siitä, että yhteistyö kodin kanssa on heille tekninen velvoite, johon kuuluu muun muassa sähköinen viestintä. Meidän tutkimuksessamme nousi kuitenkin selvästi esille opettajien toive siitä, että heillä olisi enemmän aikaa tutustua oppilaiden vanhempiin ja näin ollen luoda myös vahvempia henkilökohtaisia siteitä heidän kanssaan. Opettajien mukaan yhteistyö toteutuu matalammalla kynnyksellä, kun opettaja ja vanhemmat tuntevat toisensa paremmin. Myös hankalista asioista keskusteleminen nähtiin helpompana, kun toinen osapuoli on entuudestaan tuttu. Lisäksi osa opettajista koki, että he ehtivät kirjata Wilma-järjestelmään vain välttämättömimmät asiat, eikä aikaa jää esimerkiksi säännöllisesti positiivisten merkintöjen kirjaamiseen. Myös Baeckin (2015) tutkimuksen mukaan opettajat tahtoisivat antaa enemmän myönteistä palautetta kotiin päin, mutta kokevat, ettei aikaa ole riittävästi siihen.

Opettajat esittivät yhdeksi yhteistyön kehitysehdotukseksi kodin kanssa yhteistyön periaatteista sopimisen. Heidän mukaansa kodin kanssa tehtävää yhteistyötä sujuvoitaisi esimerkiksi yhteydenpidon kanavista ja ajankohdista sopiminen. Näin molemmat osapuolet tietäisivät, miten viestintä tapahtuu eri aikoina ja opettajan olisi mahdollista rajata yhteistyötä siten, että se tapahtuu pääsääntöisesti opettajan työaikana, eivätkä vanhemmat esimerkiksi odota opettajan vastaavan heidän viesteihinsä iltaisin tai viikonloppuisin. Opettajien mukaan vanhempien kanssa kannattaisi esimerkiksi sopia, että hankalat ja sensitiiviset asiat hoidetaan kasvotusten tai puhelimitse, eikä Wilma-viestien välityksellä. Myös Cantell (2011) ehdottaa, että yhteydenpidolle tulisi asettaa selvät rajat ja tavat sekä korostaa myös periaatteisiin sitoutumista ja niiden noudattamista. Lisäksi tutkimuksessamme opettajat toivoivat selkeytystä siihen, mitkä asiat kuuluvat koulun hoidettavaksi ja millaisissa asioissa sen sijaan opettaja voisi ohjata vanhemmat esimerkiksi sosiaaliturvan tai lastensuojelun piiriin.

Osa opettajista mainitsi myös työyhteisön tuen pohtiessaan kehitysideoita kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Hankalissa yhteistyötilanteissa kollegoiden ja esimiehen tuki koetaan tärkeäksi ja esimiehen toivottiinkin puuttuvan sellaisiin tilanteisiin, joissa opettaja tuntee jäävänsä yksin asioiden selvittämisessä. Opettajan työhyvinvoinnin näkökulmasta onkin tärkeää, että esimerkiksi rehtori ja apulaisrehtori ovat opettajan tukena (Kauppi ym. 2022). Erityisesti kodin ja koulun väliset yhteistyöhaasteet ovat siis näkemyksemme mukaan sellaisia tilanteita, jossa opettajan työhyvinvoinnin turvaamiseksi tarvitaan työyhteisön apua ja tukea. Myös vertaistuki

esimerkiksi rinnakkaisluokkien tai työparien kesken tukevat tutkitusti opettajan kokema työhyvinvointia (Kauppi ym., 2022; Salovaara & Honkonen, 2013).

Tutkimustuloksissamme opettajan oman toiminnan reflektointi, kehittäminen sekä vuorovaikutustaitojen harjoittelu mainittiin myös kehitysehdotuksena sujuvammalle kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Kodin ja koulun yhteistyötä sekä erityisesti haastavia yhteistyötilanteita toivottiin käsiteltäväksi jo opettajankoulutuksen aikana, jotta työelämään siirryttäessä opettajilla olisi paremmat valmiudet kohdata vanhemmat ja aloittaa toimivan yhteistyön rakentaminen. Myös Pihlajan ja Orellin (2021) kodin ja koulun yhteistyötä koskevassa tutkimuksessa opettajat totesivat opettajaopintojen valmentavan kodin ja koulun yhteistyöhön vain vähän tai ei lainkaan. Yksi haastateltavista nosti myös esille näkökulman, että opettajan tulisi haastavissa yhteistyötilanteissa pyrkiä tarkastelemaan tilannetta niin sanotusti virkansa takaa ja pyrkiä siihen, ettei ottaisi asioita niin henkilökohtaisesti.

Ensimmäiseen opettajien yhteistyökokemuksia kartoittavaan tutkimuskysymykseen saimme siis vastaukseksi, että opettajien kokemukset yhteistyöstä ovat pääsääntöisesti myönteisiä. Opettajat kuvasivat positiivisia yhteistyökokemuksia enimmäkseen yleisluontoisesti ja totesivat yhteistyötilanteiden toimivan suurimman osan ajasta sujuvasti ja mukavasti. Sujuvissa yhteistyökokemuksissa nousi esille yhteistyön kokeminen yhteisenä projektina, jossa päämääränä on lapsen tukeminen. Haastavat yhteistyötilanteet olivat opettajien kokemuskertomuksissa harvinaisempia, mutta niitä opettajat kuvasivat yksityiskohtaisemmin. Haasteita näissä kokemuksissa aiheuttivat muun muassa ristiriitatilanteet, yhteisymmärryksen ja ajan puute, vanhempien passiivisuus ja epäasiallinen käytös.

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitimme kodin ja koulun välisen yhteistyön ja opettajien kokeman työhyvinvoinnin yhteyttä. Saimme selville, että osa opettajista koki yhteistyön koko heidän uraansa tarkasteltaessa työhyvinvoinnin kannalta kannattelevaksi tekijäksi ja osa ei pystynyt määrittelemään sitä selkeästi kannattelevaksi tai kuormittavaksi tekijäksi. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tavoitteenamme oli selvittää, millä keinoilla lähtökohdiltaan myönteinen toimintakulttuuri on mahdollista rakentaa kodin ja koulun yhteistyöhön opettajan näkökulmasta. Opettajat kertoivat, että yhteistyöhön tulisi suhtautua yhteisenä projektina ja sitä tulisi toteuttaa kumppaneina lapsen hyvinvointia tavoitellen. Opettajien mukaan yhteistyö edellyttää avointa ja aktiivista otetta ja yhteyttä tulisi pitää aina matalla kynnyksellä. Merkittävänä keinona myönteisen toimintakulttuurin rakentamiseen mainittiin opettajien ja vanhempien tutustuminen ja siihen tarvittava aika. Sujuvan ja myönteisen yhteistyön keinoista keskusteltaessa

opettajat kertoivat myös muun muassa työajan selkeästä rajaamisesta, yhteistyön periaatteista sopimisen vanhempien kanssa, opettajan oman toiminnan reflektomisesta sekä vuorovaikutustaitojen kehittämisestä.

7 Pohdinta

Vaikka tutkielmamme osoittaa opettajien kokemusten yhteistyöstä olevan pääasiassa positiivisia, ei yhteistyötä koettu ainoastaan työhyvinvoinnin näkökulmasta kannattelevana. Vaikka positiivisia kokemuksia oli määrällisesti huomattavasti negatiivisia kokemuksia enemmän, koettiin negatiivisten kokemusten jäävän välillä vaivaamaan pitkiksikin ajoiksi. Tämä on mielestämme tärkeää huomioida yhteistyön ja työhyvinvoinnin yhteyttä tarkastellessa. Vaikka negatiiviset kokemukset olivat vähäisiä, voivat ne silti vaikuttaa työhyvinvointiin ainakin hetkellisesti. Ihmiset ovat yksilöitä ja erinäiset haasteet yhteistyössä vaikuttavat jokaisen hieman eritavalla. Myös Feld, Kinnunen ja Mauno (2008) toteavat työhyvinvointikokemusten olevan yksilöllisiä. Syyt hyvinvoinnin eroihin voivat heidän mukaansa johtua yksilön taustatekijöistä kuten iästä ja koulutuksesta tai organisaatioon liittyvistä tekijöistä kuten epäoikeudenmukaisesta johtamisesta (Feld ym., 2008). Esimerkiksi vasta työnsä aloittaneelle opettajalle haastavat tilanteet yhteistyössä voi olla erityisen kuormittavia. Uran alussa tilanteet ovat uusia, eikä opettajalla ole välttämättä tietoa tai taitoa tilanteessa toimimiseen. Mielestämme aihetta olisikin tärkeää käsitellä enemmän myös opettajankoulutuksessa, jotta opettajilla olisi paremmat valmiudet yhteistyön toteuttamiseen. Tämän kehitysidean toivat esille myös muutamat opettajat tutkimuksessamme.

Tutkimuksessamme useat opettajat kokivat yhteisistä viestintä käytänteistä sopimisen vanhempien kanssa tärkeäksi työhyvinvointinsa näkökulmasta. Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan työn ja vapaa-ajan erottaminen toisistaan edistää työhyvinvointia. Heidän mukaansa on tärkeää, että koulun arjen asiat sekä siellä tapahtuvat tilanteet pystytään välillä myös unohtamaan (Salovaara & Honkonen, 2013). Kun yhteydenpito tapahtuu työaikana töiden ja vapaa-ajan erottaminen on helpompaa. Tällöin yhteistyö voi myös olla opettajalle vähemmän kuormittavaa. Oppilaiden huoltajien kanssa olisikin hyvä keskustella siitä, miten ja millä tavoin yhteydenpito ja tapahtuu. Tällä tavoin pystytään myös välttymään mahdollisilta ristiriidoilta, kun toimintatavat on yhteisesti sovittu.

Opettajat myös mainitsivat, että vanhempiin tutustumiseen tulisi olla enemmän aikaa. Tutkimuksessamme ajan vähyys nousikin yhdeksi merkittäväksi yhteistyön haasteeksi johon opettajat eivät voineet omalla toiminnallaan vaikuttaa. Vanhempien tunteminen koettiin sujuvoittavan yhteistyötä muun muassa madaltamalla yhteydenpidon kynnyistä. Yhteydenpidolle tai tutustumiselle ei kuitenkaan vaikuttanut löytyvän aina aikaa. Osa opettajista myös koki, ettei aika riitä esimerkiksi positiivisten Wilma merkintöjen lisäämiseen. Nämä opettajat kertoivat antavansa

positiivisen palautteen mieluummin oppilaalle kasvotusten. Oppilaalle annettu palaute ei kuitenkaan tavoita oppilaan huoltajia, jolloin vaarana on se, että vanhemmille välittyvä kuva opettajan antamasta palautteesta ja viestinnästä on negatiivinen. Kuusimäen (2022) mukaan vanhemmat myös kaipaavat enemmän positiivista ja kannustavaa palautetta lapsistaan. Myös Salovaara ja Honkonen (2011) toteavat, että opettajan olisi tärkeää olla yhteydessä oppilaan kotiin säännöllisesti positiivisten asioiden merkeissä. Ajan puute osoittautui tutkimuksessamme kuitenkin yhdeksi merkittäväksi yhteistyön haasteeksi. Opettajien kokema kiire sekä työmäärän kasvu ovat nouset esiin myös OAJ:n työbarometrissa (2021) Työbarometrissa muun muassa todetaan opettajien työmäärän kasvaneen huolestuttavasti jo useiden vuosien ajan. Yli puolet vuoden 2021 työbarometriin vastanneista koki, että töitä on liikaa erittäin tai melko usein (OAJ, 2021). Aikaan liittyviin haasteisiin tulisiki miettiä ratkaisuja myös yhteiskunnan tasolla. Aikaa tarvittaisiin lisää erityisesti oppilaiden kohtaamiseen, mutta lisäksi myös kodin ja koulun yhteistyön toteuttamiseen.

Mielestämme on myös tärkeää pohtia mitä yhteistyössä voidaan pitää hyväksyttävänä ja milloin on syytä kääntyä työyhteisön tai rehtorin puoleen. Avun pyytäminen yhteistyön haasteisiin saattaa kokea vaikeaksi varsinkin, jos haasteet kohdistuvat vain yhteen opettajaan työyhteisössä. Tutkimuksemme osoitti, että kuormittavat kokemukset yhteistyössä saattavat olla todella vaikeita tilanteita myös opettajalle ja niiden läpikäyminen vie oman aikansa. Tällaiset tilanteet ovat tutkimuksemme perusteella onneksi hyvin harvinaisia. Työyhteisöjen ja rehtoreiden on kuitenkin tärkeää tiedostaa haasteiden mahdollisuus. Opettajalla on oikeus saada apua ja tukea vaikeaan tilanteeseen sekä voida hyvin työssään. Hyvinvoiva opettaja suoriutuu myös työssään todennäköisesti paremmin kuin kuormittunut opettaja (Hakanen, 2006).

Tutkielmassamme myös ilmeni, että kodin ja koulun yhteistyö sekä yhteistyön haasteet ovat herättäneet jonkin verran keskustelua opettajien keskuudessa. Tähän on osaltaan luultavasti vaikuttanut median runsas uutisointi aiheesta. Kodin ja koulun yhteistyön sekä opettajien työhyvinvoinnin välistä yhteyttä ei ole kuitenkaan tutkittu kovinkaan paljon. Aihe on kuitenkin tärkeä ja ajankohtainen. Tutkimuksellamme haluammekin avata keskustelua aiheesta sekä tehdä sitä näkyväksi. Parhaimmillaan huoltajat ovat opettajalle valtava tuki ja voimavara. Toimivan yhteistyön avulla oppilasta pystytään myös tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla niin koulussa kuin kotonakin. Haluamme myös kannustaa opettajia pohtimaan omia toimintatapojaan sekä kehittämään niitä. Toimiakseen yhteistyö vaatii panostusta sekä huoltajilta että opettajalta.

Kuten jo äsken mainitsimme opettajien kokemuksia yhteistyön toimivuudesta sekä sen vaikutuksesta heidän työhyvinvointiinsa on tutkittu vasta vähän. Aihetta tulisikin tutkia lisää, jotta saataisiin tietoa yhteistyön kehitystarpeista ja vaikutuksesta opettajien työhyvinvointiin sekä siitä millä keinoilla positiivinen toimintakulttuuri yhteistyöhön rakennetaan. Jatkotutkimuksena voisi esimerkiksi toteuttaa tutkimuksen suuremmalla osallistujamäärällä, jossa huomioitaisiin opettajien työuran pituus sekä sen mahdollinen vaikutus opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin yhteistyöstä. Myös huoltajien haastattelu aiheesta voisi tarjota arvokasta tietoa yhteistyön kehittämiseen.

Lähteet

- Aaltio, I., & Puusa A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Alanko, A. (2022). *Laadullisen tutkimuksen aineistoista* [PowerPoint-esitys].
- Alanko, A. 2018. *Preparing pre-service teachers for home-school cooperation: Exploring Finnish teachers education programmes*. Journal of Education for Teaching 44 (3), 321-332.
- Azeem, S. & Nazir, N. (2008) *A study of job burnout among university teachers*. Haettu osoitteesta: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/097133360702000103>
- Bæck, U-D. K. 2015. *Beyond the fancy cakes: Teachers' re-relationship to home-school cooperation in a study from Norway*. International Journal about Parents in Education 9 (1), 37-46.
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat?: Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. PS-kustannus.
- Dahl, K. K. B. (2017). *Too much parental cooperation? Parent-teacher cooperation and how it influences professional responsibility among Danish schoolteachers*. Power and Education, 9(3), 177-191. <https://doi.org/10.1177/1757743817737562>
- Epstein, L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Feldt, T. & Kinnunen U. (2008). *Hyvinvointi työssä*. Teoksessa Feldt, T., Kinnunen, U., & Mauno, S. (2008). *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-Kustannus.
- Feldt, T., Kinnunen, U., & Mauno, S. (2008). *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-Kustannus.

- Feldt, T., Kinnunen, U., & Mauno, S. (2008). *Hyvinvoinnin yksilöllisyys*. Teoksessa Feldt, T., Kinnunen, U., & Mauno, S. (2008). *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-Kustannus.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). *The challenges of beginning teachers in urban primary schools*. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46–61. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251900>
- Gkolia, A., Belias, D. & Koustelios. A. (2014). *Teacher's Job Satisfaction and Selfefficacy: a review*. (ss. 321–342.) *European Scientific Journal* vol.10, No.22. <https://doi.org/10.19044/esj.2014.v10n22p%25p>
- Hakalehto, S. (2012). *Oppilaan oikeudet opetustoimessa*. CC Lakimiesliiton kustannus.
- Hakanen, J. (2006). *Opettajien työn imu ja työuupumus*. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N., & Laine, V. (2006). *Hyvä koulu*. Työterveyslaitos.
- Hannon, L. & O'Donnel, G. M. (2021). *Teachers, parents, and family-school partnerships: emotions, experiences, and advocacy*, *Journal of Education for Teaching*, 48:2, 241-255, DOI: [10.1080/02607476.2021.1989981](https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1989981)
- Honkanen, E., & Suomala, A. (2009). *Oppilashuollon käsikirja*. Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi S., (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteessä*. *Kasvatus* 2/2006. Haettu osoitteesta: https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa
- Hyvärinen, M., Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvoori, J., & Aho, A. L. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Ijäs, H. (2013). Iloa ja eloa kodin ja koulun yhteistyöhön. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verko kosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Ijäs, H. (2017). Muropakettimaisteri ja monsterivanhemmat – kertomuksia kompastelevasta kasvatuskumppanuudesta. Teoksessa Lämsä, A., Rimpelä, M., Karhuniemi, T., Ijäs, H., Arminen, M., Helenius, J., . . . Seppänen, U. (2017). *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. PS-kustannus.
- Järvinen, P. (2017). *Menestyvän työyhteisön pelisäännöt* (3. painos.). Alma Talent.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karhuniemi, T. (2017). *Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet*. Teoksessa Lämsä, A., Rimpelä, M., Karhuniemi, T., Ijäs, H., Arminen, M., Helenius, J., . . . Seppänen, U. (2017). *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. PS-kustannus.
- Karila, K. (2006). *Kasvatuskumppanuus vuorovaikutuspuheena*. Teoksessa Alasuutari, M., Nummenmaa, A. R., Hännikäinen, M., Rasku-Puttonen, H., Karila, K., Korhonen, M., . . . Korkeamäki, R. (2006). *Kasvatusvuorovaikutus*. Vastapaino.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A., Olin, N., Aalto, V., & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa: Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos
- Kelchtermans, G. (2017). “Should I stay or should I go?”: unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 23(8), 961–977. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. 2021, Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 07.03.2022.]
- Kuusimäki, A. (2022). *The views of Finnish parents and teachers on digital communication in the home-school partnership*. Haettu osoitteesta: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/337995>

- Kuusimäki, A. M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. (2019). The role of digital school-home communication in teacher well-being. *Frontiers in psychology*, 2257. Haettu osoitteesta: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02257/full>
- Lahtinen, N. (2011). *Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu*. PS-kustannus.
- Lasky, S. (2000). *The Cultural and Emotional Politics of Teacher-Parent Interactions*. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860. Haettu osoitteesta: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00030-5)
- Lämsä, A. (2017). *Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse?* Teoksessa Lämsä, A., Rimpelä, M., Karhuniemi, T., Ijäs, H., Arminen, M., Helenius, J., . . . Seppänen, U. (2017). *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. PS-kustannus.
- Lämsä, A. & Karhuniemi, T. (2017). Haastavan vanhemman kohtaaminen. Teoksessa Lämsä, A., Rimpelä, M., Karhuniemi, T., Ijäs, H., Arminen, M., Helenius, J., . . . Seppänen, U. (2017). *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. PS-kustannus.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto
- Manka, M., & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Talentum Media.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. ed.). Sage.
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. (Raportit ja selvitykset 2010:1). Haettu osoitteesta: https://www.researchgate.net/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus
- Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ), (2021). *Opetusalan työbarometri 2021*. Haettu osoitteesta: https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf

- Orell, M., & Pihlaja, P. (2021). Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa. *Kasvatus*, 52(1), 51–64. <https://doi.org/10.33348/kvt.107964>
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Salovaara, R., & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. PS-kustannus.
- Salovaara, R., & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* PS-kustannus.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. PS-kustannus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu osoitteesta: <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Uitto, M., Jokikokko, K., Lassila E., Kelchtermans, G. & Estola E. (2021). *Parent–teacher relationships in school micropolitics: beginning teachers’ stories*, *Teachers and Teaching*, 27:6, 461-473, DOI: 10.1080/13540602.2020.1863205
- Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä: Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-kustannus.
- Violainen, H. (2012). *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Books on Demand.
- Virtanen, P., & Sinokki, M. (2014). *Hyvinvointia työstä: Työhyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja käytännöt*. Tietosanoma.

Yrttiaho, R., & Posio, S. (2021). *Opettajien hyvinvointikirja: Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. PS-kustannus.

Yong, Z. & Yue, Y. (2007). Causes for Burnout among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education and Society* 40(5), 78–85 Haettu osoitteesta: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/CED1061-1932400508>

Liite 1

Haastattelukysymykset

Taustatiedot:

1. Kuinka kauan olet toiminut opettajana?

Kokemukset:

2. Millaisia myönteisiä kokemuksia sinulla on yhteistyöstä? Mitkä asiat tekivät kokemuksista kannattelevia?
3. Millaisia haastavia kokemuksia sinulla on yhteistyöstä? Mitkä asiat tekivät kokemuksista kuormittavia?

Työhyvinvointi:

4. Koetko yhteistyön huoltajien kanssa olleen urasi aikana pääsääntöisesti työhyvinvointisi kannalta kannattelevaa vai kuormittavaa? Vai voiko sitä luonnehtia selkeästi kummallakaan tavalla? Miksi ei?

Sujuva yhteistyö:

5. Mikä merkitys mielestäsi on kodin ja koulun yhteistyöllä?
6. Mitä mielestäsi sujuva yhteistyö edellyttää?
7. Miten yhteistyötä voitaisiin kehittää? Mitä se mielestäsi edellyttäisi huoltajilta/opettajilta, koululta, yhteiskunnalta?
8. Haluatko vielä kertoa jotain yhteistyöstä huoltajien kanssa?