



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Koistinen Miia

PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVAN LUOKAN OPETTAJIEN KOKEMUK-
SIA KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSTÄ

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Intercultural Teacher Education

[Click here to enter text.](#)



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Intercultural Teacher Education		Tekijä/Author Miia Koistinen	
Työn nimi/Title of thesis PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVAN LUOKAN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA KODIN JA KOU- LUUN YHTEISTYÖSTÄ			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year 2020	Sivumäärä/No. of pages
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää perusopetukseen valmistavan luokan opettajien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. Aineistonkeruu tapahtui puolistrukturoidulla teema-haastatteluilla, jotka toteutettiin keväällä puhelimitse sekä kasvokkain 2019. Tutkimukseen osallistui neljä perusopetukseen valmistavan luokan opettajaa eri puolilta Suomea. Aineisto analysoitiin aineis-tolähtöisen sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Tutkimuskysymykset muodostettiin haastatteluista saadun aineiston pohjalta. Ensimmäinen tutki-muskysymys keskittyi selvittämään miten perusopetukseen valmistavan luokan opettajan ja kodin välistä yhteistyötä toteutetaan. Tutkimuskysymyksen kautta pyrittiin lisäksi tutkimaan mitkä vuoro-vaikutuskanavat olivat tavallisimpia sekä mihin asioihin yhteistyö tavallisesti liittyi. Toinen tutki-muskysymys pyrki selvittämään millaiset tekijät vaikuttivat perusopetukseen valmistavan luokan opettajan ja kodin välisen yhteistyön toimivuuteen.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan perusopetukseen valmistavan luokan opettajien ja kodin yhteistyön yleisimmät vuorovaikutuskanavat ovat Wilma, tekstiviestit, WhatsApp, paperiset viestit, puhelut sekä henkilökohtaiset tapaamiset koululla. Yhteistyö liittyy useimmiten oppilaan koulunkäyntiä koskeviin asioihin. Näitä ovat esimerkiksi kotitehtävät, aikataulumuutokset sekä koulun retkiin ja tapahtumiin liittyvät asiat. Valmistavan luokan opettajan ja kodin välisen yhteistyön toimivuus riippuu useista eri tekijöistä. Toimivan vuorovaikutuksen koetaan rakentuvan tiiviistä yhteydenpidosta, yhteisestä kiin-nostuksesta oppilaan koulunkäyntiä ja hyvinvointia kohtaan sekä molemminpuolisesta avoimuudesta ja kunnioituksesta. Haastavat vuorovaikutustilanteet liittyvät yleensä yhteisen kielen puuttumiseen tai yhteydenpidon toteuttamatta jättämiseen. Lisäksi tulkkipalveluiden koetaan olevan pääasiassa riit-tävää.</p> <p>Tutkimustuloksia ei voida yleistää pienen otannan vuoksi. Tutkimustulosten luotettavuutta pyrittiin lisäämään perustelemalla tuloksia teorian avulla. Kodin ja koulun yhteistyöstä on tehty aiempia tut-kimuksia, mutta valmistavan luokan opettajien kokemuksia ei ole tutkittu teemahaastatteluilla hyö-dyntäen.</p>			

Asiasanat/Keywords peruskoulu, valmistava opetus, yhteistyö, vuorovaikutus

Sisältö

1	JOHDANTO	1
2	PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS	4
2.1	VALMISTAVAAN OPETUKSEEN KUULUVAT SÄÄDÖKSET	4
2.2	MONIKULTTUURISUUS KOULUSSA	6
2.3	VALMISTAVAN LUOKAN OPETTAJAN VALMIUDET.....	8
3	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	11
3.1	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖHÖN LIITTYVÄT SÄÄDÖKSET	11
3.2	KASVATUKUMPPANUUS JA YHTEISTYÖN TAVOITTEET	13
3.3	YHTEISTYÖN TOTEUTTAMISMENETELMÄT	17
4	VUOROVAIKUTUS KODIN JA KOULUN VÄLILLÄ	20
4.1	TOIMIVA VUOROVAIKUTUS JA SEN RAKENTAMINEN	20
4.2	HAASTAVAT VUOROVAIKUTUSTILANTEET JA NIIDEN KOHTAAMINEN.....	22
4.3	KEINOJA VUOROVAIKUTUSTILANTEIDEN HALLINTAAN	25
4.4	KOULUN TOIMINTAKULTTUURIN VAIKUTUS YHTEISTYÖHÖN.....	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
5.1	TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSAINEISTO	29
5.2	LAADULLISEN TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	30
5.3	HAASTATELU TUTKIMUSMENETELMÄNÄ	33
5.4	AINEISTON KERÄÄMINEN	34
5.5	SISÄLLÖNANALYYSI TUTKIMUSMENETELMÄNÄ.....	35
5.6	AINEISTON ANALYSOINTI.....	37
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	42
6.1	VALMISTAVAN LUOKAN OPETTAJAN JA KODIN VÄLISEEN YHTEISTYÖHÖN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	43
6.1.1	<i>Yleisimmät vuorovaikutuskanavat</i>	43
6.1.2	<i>Yhteydenpitoa vaativat asiat</i>	44
6.1.3	<i>Tulkkipalvelut yhteistyössä</i>	44
6.1.4	<i>Muutokset kodin ja koulun yhteistyössä</i>	46
6.2	VALMISTAVAN LUOKAN OPETTAJAN JA KODIN YHTEISTYÖN TOIMIVUUTEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	47
6.2.1	<i>Toimivan vuorovaikutuksen tekijät</i>	47
6.2.2	<i>Haastavan vuorovaikutuksen tekijät</i>	49
6.2.3	<i>Muun kouluyhteisön antama tuki</i>	51
6.2.4	<i>Valmistavan luokan opettajien toiveita ja huomioita</i>	51
7	POHDINTA	53
7.1	TUTKIMUKSEN KESKEISET TULOKSET.....	53
7.1.1	<i>Miten valmistavan luokan opettajan ja kodin yhteistyötä toteutetaan?</i>	53
7.1.2	<i>Mitkä tekijät vaikuttavat valmistavan luokan opettajan ja kodin yhteistyön toimivuuteen?</i>	55
7.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	59
7.3	NÄKÖKULMIA JATKOTUTKIMUKSEEN	62
	LÄHTEET	64

1 JOHDANTO

Tutkin pro gradu -tutkielmassani perusopetukseen valmistavan luokan opettajien kokemuksia koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä. Tutkimukseni keskittyy tutkimaan miten kodin ja koulun välistä yhteistyötä toteutetaan sekä mitkä asiat vaikuttavat vuorovaikutuksen toimivuuteen. Kirjoittaessani tutkimuksessani valmistavasta luokasta viittaan perusopetukseen valmistavaan opetukseen.

Globalisaation myötä maailma muuttuu ja Suomi on yhä monikulttuurisempi (Opetushallitus 2020). Opettajien ammatilliset velvoitteet muuttuvat, kun maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeisiin pyritään vastaamaan (Talib 2007, 37). Uskon, että näin ollen myös valmistavan luokan opettajien työnkuvan merkitys korostuu. Yhteistyö ja toimiva vuorovaikutus kodin ja koulun välillä on keskeisessä roolissa oppilaan integraation etenemisen kannalta (Rinne, Virta, Tuittu & Kivirauma 2011, 299). Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012) huomauttaa myös Perusopetuksen laatukriteereissä, kuinka monikulttuuristen perheiden yleistyminen edellyttää moninaisia kodin ja koulun yhteistyömuotoja. Olen ollut itse pitkään kiinnostunut koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä ja sen merkityksestä. Opiskelen kansainvälisessä luokanopettajakoulutuksessa, joka tutkii monikulttuurisuuden ja globalisaation tuomia muutoksia opettajan työssä. Olen lisäksi valmistumassa erityisopettajaksi, minkä uskon tuovan minulle lisää työkaluja hiljalleen muuttuvaan koulujärjestelmään. Uskon, että kodin ja koulun rooli on myös koko ajan tärkeämmässä roolissa koulujärjestelmän ottaessa askeleita kohti inklusiota. Olen itse työskennellyt ennen opintojani valmistavassa luokassa kouluavustajana, mikä toimi myös innoittajana aiheen tutkimiseen.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja sen analysointi on toteutettu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, johon haastateltavat saatiin mukaan sähköpostikutsulla. Haastatteluihin osallistui neljä valmistavan luokan opettajaa eri puolilta Suomea. Aineisto muodostui litteroiduista haastatteluista, jotka toteutettiin henkilökohtaisina tapaamisina sekä puhelimitse keväällä 2019.

Perusopetuslaissa 628/1998 on useita perusopetukseen valmistavaa opetusta koskevia määräyksiä. Perusopetukseen valmistavasta opetuksesta on säädetty muun muassa Perusopetuslain pykälissä 5, 9, 14 sekä 46. Säädökset koskevat valmistavan opetuksen toteutukseen

liittyviä säädöksiä kunnissa, valmistavan opetuksen laajuutta, valmistavan opetuksen tavoitteita ja sisältöjä sekä oppivelvollisuuden ylitystä koskevia määräyksiä. (Perusopetuslaki 628/1998.)

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä on kasvanut noin 1990-luvulta lähtien Suomessa (Virta, Räsänen ja Tuittu 2011, 159). Valmistavan luokan opetus on Räsänen ja Kivirauman (2011) mukaan aloitettu Suomessa melko myöhään, sillä Suomen väestö on säilynyt aika pitkään homogeenisenä. Useissa muissa maissa, esimerkiksi Ruotsissa, Tanskassa ja Australiassa on totuttu kohtaamaan muista maista tulleita ihmisiä, joten maahanmuuttajalasten opettaminen on monissa maissa jatkunut jo paikoin 1800-luvulta lähtien. (Räsänen & Kivirauma 2011, 36.) Valmistavan luokan opettajan työssä korostuu Lankisen (2019) mukaan kielen opettamisen lisäksi oppilaan kotoutumisen tukeminen koulumaailmaan ja yhteiskuntaan Suomessa. Perheen sitoutuminen oppilaan koulunkäyntiin on erittäin tärkeää, sillä se voi edistää samalla koko perheen kotoutumisprosessia. Lankinen toteaa valmistavan luokan opettajan saattavan olla Suomeen juuri muuttaneen perheen ensimmäinen ja ainoa kontakti suomalaisessa yhteiskunnassa. (Lankinen 2019.)

Ennen tutkimustulosten esittelyä tarkemmin esittelen tutkimukseni keskeisiä käsitteitä vuorovaikutukseen ja valmistavaan opetukseen liittyen. Käsitteet on esitelty teoriaosassa, joka on jaettu kolmeen eri osioon. Ensimmäisessä osiossa käydään läpi perusopetukseen valmistavan opetuksen käsitteitä. Näitä ovat monikulttuurisuus koulussa, valmistavan luokan opettajan valmiudet sekä vuorovaikutustaidot. Toisessa osiossa siirrytään kodin ja koulun yhteistyöhön, siitä määrättyihin säädöksiin, tavoitteisiin sekä toteuttamismenetelmiin. Lopuksi, käsitteiden kolmannessa osiossa keskitytään vuorovaikutuksen toimivuuteen kodin ja koulun välillä. Tarkastellaan mitä on toimiva ja haastava vuorovaikutus, mitä keinoja on vuorovaikutustilanteiden hallintaan sekä miten koulun toimintakulttuuri voi vaikuttaa vuorovaikutuksen toimivuuteen. Keskeisten käsitteiden esittelyn jälkeen siirrytään esittämään tutkimuksen toteutus ja tutkimuskysymykset. Tutkimuksen toteutus -osio sisältää tutkimusmenetelmien sekä aineiston analyysitavan esittelyn. Tulokset esitellään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tulokset on luokiteltu aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti pääluokkiin ja niiden alaluokkiin. Tulosten jälkeen siirrytään pohdintaan, jossa käydään läpi tutkimukselle keskeiset tulokset, tutkimuksen luotettavuus sekä keskustelu jatkotutkimusmahdollisuuksista.

Kodin ja koulun yhteistyöstä on tehty useampia aiempia tutkimuksia, mutta perusopetukseen valmistavan luokan opettajien kokemuksia koulun ja kodin yhteistyöstä on tutkittu Suomessa vähän. Valmistavan luokan opettajien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä on tutkinut muun muassa Mira Härkönen pro Gradu -tutkielmassaan “Tässä työssä on elämän makua” (2013) Jyväskylän yliopistosta.

Perusopetukseen valmistavaan opetuksen järjestäminen eroaa useilla tavoilla perusopetuksen ryhmien opetuksesta. Seuraavassa luvussa tarkastellaan perusopetukseen valmistavaan opetukseen liittyviä opetushallituksen ja perusopetuslain säädöksiä, monikulttuurisuutta koulussa sekä valmistavan luokan opettajan työhön liittyviä huomioita.

2 PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS

2.1 VALMISTAVAAN OPETUKSEEN KUULUVAT SÄÄDÖKSET

Perusopetukseen valmistavaan opetukseen liittyy erilaisia säädöksiä perusopetuslain mukaan. Perusopetukseen valmistavasta opetuksesta on säädetty muun muassa Perusopetuslain pykälissä 5, 9, 14 sekä 46. Säädökset koskevat valmistavan opetuksen toteutukseen liittyviä määräyksiä kunnissa, valmistavan opetuksen laajuutta, valmistavan opetuksen tavoitteita ja sisältöjä sekä oppivelvollisuuden ylitystä koskevia määräyksiä.

Perusopetuslain viidennen pykälän *Muu opetus ja toiminta* mukaan kunta voi järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta, lisäopetusta ja kunnan päättämässä laajuudessa perusopetuksen 7-9 vuosiluokkien yhteydessä annettavaa joustavan perusopetuksen toimintaa (Perusopetuslaki 628/1998, 5 §). Pykälän 9 *Opetuksen laajuus* mukaan maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen laajuus vastaa yhden vuoden oppimäärää (Perusopetuslaki 628/1998, 9 §). Perusopetuslain 14. pykälän *Tuntijako ja opetus suunnitelman perusteet* mukaan Opetus- ja kulttuuriministeriö päättää opetuksen yhteiskunnallisista tavoitteista sekä perusopetukseen käytettävän ajan jakamisesta eri oppiaineiden ja aineryhmien opetukseen sekä oppilaanohjaukseen. Tähän kuuluvat myös valmistavan opetuksen keskeiset tavoitteet ja sisällöt. Valmistavan opetuksen tavoitteista päättää Perusopetuslain 628/1998 mukaan tällöin Opetus- ja kulttuuriministeriö. (Perusopetuslaki 628/1998, 14 §.) Oppivelvollisuusiän ylitys vaikuttaa Perusopetuslain 46. pykälän mukaan valmistavan opetuksen toteuttamismahdollisuuksiin. Perusopetuslain 46. pykälän *Oppivelvollisuusiän ylittäneiden perusopetus* mukaan oppivelvollisuusiän ylittäneille ei järjestetä 5. pykälässä tarkoitettua perusopetukseen valmistavaa opetusta (Perusopetuslaki 628/1998, 46 §.)

Perusopetukseen valmistavasta opetuksesta on säädetty myös Opetushallituksessa. Opetushallituksen (2017) mukaan perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuminen ei edellytä oppilaalta oleskelulupaa. Opetukseen voivat siis osallistua juuri maahan tulleet tai Suomessa syntyneet lapset, joiden kielellisiä valmiuksia täytyy tukea ennen esi- ja perusopetukseen osallistumista. (Opetushallitus 2017.)

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) valtakunnallisen opetussuunnitelman tehtävänä on luoda perusta esiopetuksesta perusopetukseen. Opetussuunnitelman tehtävänä on vahvistaa koulujärjestelmäämme ja sen jatkumoa. Opetussuunnitelmassa otetaan huomioon myös paikalliset opetussuunnitelmat kuten perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma. Paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen osallistuvat opetuksen järjestäjät, jotka voivat halutessaan päättää yhteisistä opetussuunnitelmalinjauksista useamman koulun kohdalla. (Opetushallitus 2014, 10.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (2015) valmistavaan opetukseen laaditun opetussuunnitelman lähtökohdista päättää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) määritellyt tavoitteet sekä vuonna 2015 laadittu Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. (Opetushallitus 2015, 5.) Opetushallituksen (2015) laatimassa Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa on eriteltyä valmistavaan opetukseen tehdyt säädökset. Opetussuunnitelma toimii perustana paikallisesti säädettäville opetussuunnitelmille. Valmistavan opetuksen tavoitteena painotetaan olevan oppilaan suomen tai ruotsin kielitaitovalmiuksien tukeminen. Oppilasta tulisi myös auttaa kotoutumaan suomalaiseen yhteiskuntaan niin, että oppilasta kannustettaisiin tutustumaan sen lisäksi myös omaan kulttuurituntemukseensa. (Opetushallitus 2015, 5.)

Opetushallituksen (2015) mukaan perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaille laaditaan omat yksilölliset opinto-ohjelmat. Oppilaiden kielitaito ja muut oppimiseen liittyvät valmiudet vaihtelevat laajasti, joten oppilaille ei ole laadittu valtakunnallista tuntijakoa. Oppilaan omaan opinto-ohjelmaan kirjataan ylös kaikki oppilaan koulunkäyntiin ja sen kehittymiseen liittyvät asiat. Näitä ovat esimerkiksi kielitaito, vahvuudet, opiskeltavat oppiaineet, ohjauksen järjestäminen, opetuksen sisältö, oppimistavoitteet sekä tukitoimet, mikäli niitä tarvitaan. Opinto-ohjelma saattaa olla myös osa kotouttamissuunnitelmaa, joka on säädetty kotouttamislaissa. Opinto-ohjelmaan kirjataan myös tiedot mahdollisesta integroinnista perusopetukseen. (Opetushallitus 2015, 9.)

2.2 MONIKULTTUURISUUS KOULUSSA

Tässä aluvussa esitellään monikulttuurista koulua käsitteenä, toimivan monikulttuurisen koulun ominaisuuksia sekä sen roolia maahanmuuttajaoppilaan tukemisessa. Aluvussa tarkastellaan myös monikulttuurisen koulun kohtaamia haasteita ja niiden syitä. Lopuksi luodaan katsaus interkulttuurisen koulun tavoitteisiin.

Monikulttuurisuutta voidaan määritellä eri tavoin, sillä sen merkitys muuttuu eri konteksteissa. Tuittu, Klemelä, Rinne ja Räsänen (2011) kirjoittavat teoksessaan monikulttuurisen koulun tarkoittava koulua, jossa on monia eri kulttuuritaustaisia oppilaita. Monikulttuurisuudesta voidaan puhua esimerkiksi ideologisesti tai kuvailevasti. Monikulttuurinen koulu voi siis tarkoittaa käytännön tasolla koulua, jossa on maahanmuuttajia tai ideologisesti esimerkiksi eräänlaista normatiivista ihannetta, joka pyritään saavuttamaan. (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011, 21.) Monikulttuurisuus näkyy kouluissa esimerkiksi uskontojen moraalikoodien sekä kulttuurien erilaisina toimintatapoina, jotka vaikuttavat joissain tapauksissa opetustapoihin sekä opetuksen sisältöihin (Rinne, Virta, Tuittu & Kivirauma 2011, 299). Usein, kun puhutaan eri kulttuureista, keskitytään Räsänen ja Sanin (2005) mukaan etnisiin tai kansallisiin eroavaisuuksiin. Kulttuuri voi kuitenkin liittyä myös esimerkiksi uskontoon, kieleen, ikään, ammattiin, sukupuoleen tai sosiaaliseen luokkaan. Kulttuurista puhuminen on siis monimutkaista, sillä se koostuu useista eri elementeistä. Kun kulttuurin monimutkaisuus käsitteenä ymmärretään, on paljon helpompi nähdä eroja yksilöiden välillä. (Räsänen & Sani 2005, 216.)

Tikkanen (2011, 235) toteaa koulun olevan instituutio, jonka kautta ihminen saa valmiuksia yhteiskunnassa toimimiseen. Koululla on lisäksi Rinteen, Virran, Tuitun & Kivirauman mukaan (2011, 299) suuri rooli myös maahanmuuttajalasten sopeutumisen ja kasvun tukemisessa. Tikkanen (2011) teoksessa Leemanin (2003) sekä Vedoyn & Mollerin (2007) tutkimusten mukaan on olemassa tiettyjä toimintatapoja, joista menestyvä koulu koostuu. Menestyvän monikulttuurisen koulun elementtejä ovat näiden tutkimusten mukaan erilaisten kulttuurien arvostaminen ja huomioiminen, opettajien osallistuttaminen maahanmuuttajalasten opetukseen, maahanmuuttajien ja kantaväestön yhteistoimintaan panostaminen, maahanmuuttajien kulttuurin ja kokemusten huomioiminen opetuksessa, interkulttuuristen taitojen harjoitteluun kannustaminen, selkeään pedagogiikkaan keskittyminen sekä koulun

toimintakulttuurin muuttamisen huomioiminen oppilaiden muuttamisen sijaan. (Tikkanen 2011, 242.)

Monikulttuurinen koulu saattaa kohdata monenlaisia haasteita toiminnassaan. Tuittu, Rinne, Klemelä ja Räsänen (2011) toteavat monikulttuuriseen kouluun liittyvän haasteita, jotka liittyvät yleensä ennakkoluuloihin, rasismiin ja suvaitsemattomuuteen. Tuitun ym. (2011) mukaan Virrankosken (2001) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajien määrä on kasvanut 1990-luvulta lähtien. Maahanmuuttajien kasvun rinnalla myös nuorten ennakkoluulot erilaisia etnisiä taustoja kohtaan ovat kasvaneet. Esimerkiksi arkirasismi on lisääntynyt, mutta kouluissa rasismin olemassaoloa ei aina myönnetä. (Tuittu ym. 2011, 25.) Maahanmuuttajien opettaminen on Suomessa vielä melko uutta verrattuna useisiin muihin maihin, sillä maahanmuuttajia ei ole ollut Suomessa yhtä paljon aiemmin. Esimerkiksi Ruotsissa ja Tanskassa maahanmuuttajien opetusta on toteutettu jo pitkään. (Räsänen & Kivirauma 2011, 36.)

Rinne, Virta, Tuittu & Kivirauma (2011) toteavat koulujen nykymuutosten olevan haastavia. Suomi monikulttuuristuu jatkuvasti, mikä aiheuttaa väkisinkin yhteentörmäyksiä. Monikulttuuristuminen näkyy selvästi koulumaailmassa, sillä koulussa tiivistyy erilaiset yhteiskunnan arvomaailmat, ristiriidat sekä niiden yhteensovittamiset. Muutos tuo haasteita koko kouluyhteisön henkilökunnalle sekä oppilaiden huoltajillekin. Erityisenä haasteena Suomessa nähdään muutoksen epätasainen jakautuminen. Maahanmuuttajat ovat muuttaneet Suomessa yleensä samoille asutusalueille suurimpiin kaupunkeihin. Tämä aiheuttaa omat haasteensa, sillä joissain kouluissa maahanmuuttajia ei ole juuri ollenkaan ja toisissa heitä on enemmistö. (Rinne ym. 2011, 297.) Räsänen ja Kivirauma (2011) huomauttavat, että maahanmuuttajiin koulussa saatetaan suhtautua hyvin ennakkoluuloisesti, sillä heidät saatetaan kokea muukalaisiksi (Räsänen ja Kivirauma 2011, 35). Erilaiset ennakkoluulot vaikuttavat vahvasti ihmisen ajattelutapaan, tunteisiin ja toimintaan sekä voivat ohjata alitajuntaisesti päätöksiä (Fennes & Hapgood 1997, 43).

Koulujen perustehtävä muuttuu Rinteen ym. (2011) mukaan jatkuvasti, ja sitä tulee kehittää koko ajan siellä opiskeleville oppilaille sopivaksi. Koulun tulee nykyään osata vastata eri etnisistä taustoista tulevien oppilaiden kotouttamiseen ja sen tukemiseen. (Rinne ym. 2011, 97.) Koulu on kodin ja perheen jälkeen seuraavaksi tärkein paikka ajatellen oppilaan kasvua ja kehitystä (Fennes & Hapgood 1997, 1). Sosiaalistuminen koulumaailmassa on Rinteen ym. (2011) mukaan haastava tehtävä, johon kouluyhteisö voi vaikuttaa. Sosiaalistumisen

lisäksi koulun tulisi osata tukea koulupolun aikana niin, että oppilaille olisi mahdollisuuksia pärjätä myös tulevaisuudessa työmarkkinoilla. (Rinne ym. 2011, 298.) Monikulttuurisuus tulisi nähdä rikkautena koulussa Koirasen (2008) mukaan, mutta sitä ei tulisi myöskään korostaa liikaa, sillä tulisi muistaa oppilaiden keskinäinen samanlaisuus. Jokaisen koulun tulisi myös Talibin (2007, 38) mukaan osata vastata lasten koulutustarpeisiin ja niihin kannustamiseen, jotta jokainen oppilas uskaltaisi rohkeasti etsiä omaa paikkaansa yhteiskunnassa.

Mattilan & Hartikaisen (2011) mukaan koulujen tulisi tähdätä interkulttuurisuuteen, millä tarkoitetaan tilannetta, jossa kaikkien oppilaiden kulttuurit saavat näkyvyyttä. Jotta interkulttuurisuus saavutettaisiin, tulisi koulun huomioida oppilaiden erilaiset kulttuuri-identiteetit opetuksessa, oppimisympäristössä sekä vapaa-aika. Oppilaat voivat oppia toisiltaan myös sosiaalisen median yhteisöissä, mihin koulun tulisi kiinnittää huomiota. (Mattila & Hartikainen 2011, 88-89.)

2.3 VALMISTAVAN LUOKAN OPETTAJAN VALMIUDET

Tässä alaluvussa käsitellään perusopetukseen valmistavan opettajan työtä sekä opettajan työtä yleisesti maahanmuuttajaoppilaan kokonaisvaltaisessa tukemisessa. Alaluvussa esitellään myös valmistavan luokan opettajan roolia maahanmuuttajaperheen tukemisessa sekä interkulttuurisen kompetenssin tärkeyttä opettajan työssä. Alaluvussa tuodaan esille monia jokaiselle opettajalle tärkeitä huomioita.

Perusopetukseen valmistavan luokan opettajat opettavat pelkästään maahanmuuttajaoppilaita (Rinne, Tuittu, Virta & Kivirauma 2011, 299). Kaikkia luokanopettajia ohjeistetaan Karhuniemen (2017) mukaan vanhempien kohtaamiseen ja vuorovaikutuksen ylläpitämiseen opetuksen järjestäjän kautta. Kunnan tulee järjestää tarvittaessa täydennyskoulutusta opettajille vanhempien kohtaamiseen sekä vuorovaikutuksen moninlaisiin tilanteisiin. (Karhuniemi 2017.) Kaikkien opettajien työnkuvaan kuuluu tukea oppilaita tasapainoisessa kasvussa ja kehityksessä. Virta, Räsänen ja Tuittu (2011, 159) toteavat edellisen lisäksi, että opettajalla on tärkeä asema myös maahanmuuttajaperheen sopeutumisprosessissa uuteen yhteiskuntaan. Opettaja saattaa olla syrjäytymisen ehkäisijä sekä ratkaiseva tuki koulunkäyntiin liittyvissä haasteissa. (Virta ym. 2011, 299.) Koiranen (2008) huomauttaa, että monikulttuuristen perheiden kanssa työskentelevien opettajien tulisi myös kannustaa huoltajia

tukemaan lapsensa äidinkielen kehitystä ja ylläpitoa kotona. Oppilaan kotikieli toimii usein myös hänen tunnekielenään, jota hän tarvitsee myös uutta kieltä opeteltaessa. Opettajan tulisi myös tutustua oppilaan kulttuuritaustaan, sillä se voi auttaa koulunkäynnin ja sopeutumisen tukemisessa. (Koiranen 2008, 22-23.)

Raimo Salo (2014) on tutkinut väitöskirjassaan ”Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa” valmistavaa opetusta. Salon tutkimustulosten mukaan valmistavan luokan opettajat arvioivat olevansa eräänlaisia suomalaisen kulttuurien välittäjiä. Väitöskirjan mukaan opettajat perehdyttivät oppilaita käytänteisiin sekä elämänhallintaan. Opettajat ajattelivat myös olevansa suuressa roolissa oppilaiden ja heidän perheensä kotoutumisprosessin tukemisessa. (Salo 2014, 135.)

Valmistavan luokan opettaja työskentelee jatkuvasti maahanmuuttajaoppilaiden kanssa, minkä takia interkulttuurisen kompetenssin voidaan olettaa olevan tärkeä osa opettajan työtä. Mattilan ja Hartikaisen (2011) mukaan interkulttuurisen kompetenssin katsotaan olevan laaja ja moninainen käsite, mutta usein siinä painotetaan kulttuurista sensitiivisyyttä tai asiantuntijuutta. Interkulttuurisella kompetenssilla viitataan kulttuurien välisen kompetenssin käsitteeseen. Monesti monikulttuurisuudesta puhutaan interkulttuurisuutena. Interkulttuurisen vuorovaikutuksen kautta oppilaat voivat kokea kuuluvansa kouluun, jossa he opiskelevat. Oppilaat voivat aidosti tuntea olevansa oikeassa paikassa. Interkulttuurisen kompetenssin perusta voidaan nähdä muun muassa arvoissa, herkkyydessä sekä avoimessa asenteessa toisen kohtaamiseen aidosti. (Mattila & Hartikainen 2011, 85.) Jokikokon (2010) mukaan opettajien interkulttuurinen kompetenssi ei ole jokin tietty taito tai tieto, vaan lähestymistapa. Interkulttuurinen kompetenssi määritellään enemmän suhtautumistavaksi ympäröivää maailmaa kohtaan. (Jokikokko 2010, 72.) Interkulttuurisen kompetenssin ja herkkyyden voidaan väittää Jokikokon (2010) mukaan olevan nykypäivänä tärkeä asia eri yhteisöissä sillä ympäristö on koko ajan monikulttuurisempi. Media, koulutus ja ihmiset välittävät jatkuvasti tietoa maailmanlaajuisesti tietoisuuteemme. Opettajien ja koulutuksen katsotaan olevan tärkeässä asemassa interkulttuurisen kompetenssin kehittämisessä, sillä heillä on mahdollisuus vaikuttaa. (Jokikokko 2010, 13.)

Räsänen ja San (2005) toteavat maahanmuuttajan asemaan asettumisen olevan joskus vaikeaa opettajille, sillä heillä ei ole välttämättä itsellä kokemusta toiseudesta ja ulkopuolisuudesta. Opettajat edustavat yleensä maan valtaosaa ja sen arvoja, joten he eivät ole välttämättä

joutuneet kohtaamaan samankaltaisia haasteita kuin maahanmuuttajaoppilaat ja heidän vanhempansa. (Räsänen & San 2005, 219.) Kun opettaja kohtaa oppilaan, he näkevät Talibin (2007) mukaan toisensa tietynlaisen suodattimen läpi, johon vaikuttaa vahvasti molempien omat kulttuuri-identiteetit, minäkuvat sekä maailmankuvat. Opettaja saattaa kohdata oppilaan ajatellen koulun asettamia kasvatuksellisia tavoitteita. Opettajan oma menneisyys, arvot ja kokemukset saattavat myös vaikuttaa tilanteeseen. Jos opettaja kokee oppilaan haastavaksi, syytetään usein eriä kulttuuria. Tällöin taustalla saattaa olla muiden asioiden lisäksi esimerkiksi opettajan oma epävarmuus ja käsittelemättömät asiat. Käsitelmä itsestä vaikuttaa tutkitusti, miten toinen kohdataan. (Talib 2007, 40-41.)

3 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Kodin ja koulun toimiva yhteistyö mahdollistaa oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen. Yhteistyö on tärkeä osa valmistavan luokan opettajan työtä ja siihen kuuluu monipuolista viestintää. Yhteistyön avulla huoltaja saa tietoa oppilaan kouluelämästä ja oppimisprosessista. (Opetushallitus 2014.) Tässä luvussa esitellään kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä keskeisiä määrättyjä säädöksiä ja käsitteitä, jotka liittyvät koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön yleisesti. Lopuksi tarkastellaan yhteistyön erilaisia toteuttamismenetelmiä. Tässä pro gradu -tutkielmassa käsitteitä *yhteistyö* ja *vuorovaikutus* käytetään osittain samaa tarkoittavina asioina.

3.1 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖHÖN LIITTYVÄT SÄÄDÖKSET

Perusopetuslain 628/1998 15. pykälän *Opetussuunnitelma* mukaan opetuksen järjestäjän tulee määrätä kodin ja koulun yhteistyön järjestämistavasta ja ylläpidosta (Perusopetuslaki 1998). Opetus- ja kulttuuriministeriön Perusopetuksen laatukriteereissä (2012) kodin ja koulun yhteistyössä painotetaan yhteistyön ensisijaisen tavoitteen olevan oppilaan tukeminen yksilöllisesti. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan yhteistyön lähtökohtana tulisi olla keskinäinen arvostus sekä positiivinen asenne. Koulun henkilöstöä tulee tukea moninaisten perheiden kohtaamisessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Kodin ja koulun yhteistyön katsotaan edistävän oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yhteistyö tukee oppilaan ja koko muun kouluyhteisön turvallisuutta ja hyvinvointia. Opetussuunnitelman (2014) mukaan huoltajalla on ensisijainen vastuu oppilaasta, mutta koulu tukee kotien kasvatustehtävää opettamalla ja kannustamalla oppilasta kasvamaan yhteisön jäseneksi. Yhteistyössä tulisi ottaa huomioon oppilaan tarpeet ja yksilöllisyys niin, että tukea järjestetään oppilaan kehitystason mukaisesti.

Kodin ja koulun yhteistyön järjestäminen kuuluu ensisijaisesti kouluyhteisölle. Koulun tulee myös kannustaa vanhempia osallisuuteen ja vuorovaikutukseen. Toimivaan yhteistyöhön

tarvitaan sekä molemminpuolista kunnioitusta että tasavertaisuutta. Kouluyhteisön tulisi rakentaa yhteistyötä niin, että perheen moninaisuus ja mahdolliset tuen tarpeet on otettu mahdollisimman hyvin huomioon. Kouluyhteisöllä on tärkeä rooli viestinnän aloitteellisuudessa. Yhteistyö hoidetaan monipuolisella viestinnällä niin, että oppilaan kasvua tuetaan parhaalla mahdollisella tavalla. Koulun tulisi antaa palautetta säännöllisesti huoltajalle, jotta oppilasta voitaisiin tukea hänelle sopivalla tavalla. Palautteenannossa tulisi huomioida positiivisuus ja kannustaminen, sillä myönteisesti kuvaavat viestit ovat tärkeitä yhteistyön toimivuuden kannalta. (Opetushallitus 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yhteistyössä toteutuva vuorovaikutus on toteutettava niin, että huoltaja saa tarpeellisen määrän tietoa säännöllisesti lapsensa oppimisprosessista ja kasvun edistymisestä. Kouluyhteisön tulee ilmoittaa lisäksi huoltajalle esimerkiksi arvioinnista, opetussuunnitelmasta, oppimisen tavoitteista, työta-voista, oppilashuollosta ja tukimenetelmistä sekä muista opiskeluun liittyvistä valinnoista. Koulun tulee myös ilmoittaa huoltajalla mahdollisista poissaoloista. (Opetushallitus 2014.)

Kouluyhteisön tulee järjestää yhteistä toimintaa, mikä tukee kodin ja koulu yhteistyötä. Yhteistyö voi tapahtua kasvotusten tai hyödyntämällä esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologiaa. Vanhempia kannustetaan koulun ja kodin tavoitteiden suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Yhteistyö on erityisen tärkeää nivelvaiheissa oppilaan siirtyessä esimerkiksi luokalta toiselle ja tilanteissa, joissa oppilaalle suunnitellaan tuen järjestämistä. (Opetushallitus 2014, 35-36.)

Kodin ja koulun yhteistyöstä on säädetty myös Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteissa (2015). Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteiden mukaan tärkeimpiä elementtejä kodin ja koulun yhteistyössä on molemminpuolinen kunnioitus ja tasa-arvoinen kohtelu. Yksi tärkeimmistä tavoitteista on saada vanhempien ja opettajien välille vuoropuhelu, mikä tukisi oppilaan koulunkäyntiä mahdollisimman monipuolisesti. Kodin ja koulu yhteistyössä tulee ottaa huomioon kieli- ja kulttuuritausta. Huoltajia tulee tarvittaessa informoida suomalaisesta koulujärjestelmästä sekä oppilaalle laadittavasta yksilöllisestä opinto-ohjelmasta. (Opetushallitus 2015, 10.)

3.2 KASVATUSKUMPPANUUS JA YHTEISTYÖN TAVOITTEET

Tässä alaluvussa käsitellään kasvatuskumppanuutta sekä sen tavoitteita kodin ja koulun yhteistyössä. Alaluvussa tarkastellaan koulun ja kodin roolia oppilaan tukemisessa, sekä vahvan vuorovaikutuksen perusteita.

Rimpelä (2017) toteaa kasvatuskumppanuuden termin viittavan koulun ja kodin väliseen kasvatusyhteistyöhön. Kasvatuskumppanuus on tärkeää, sillä vaikka perhe on lapsen tärkein kehitysyhteisö, ei se voi ohjata yksinään lapsen kasvua ja kehitystä. (Rimpelä 2017.) Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012) määrittelee kasvatuskumppanuuden tarkoittavan oppilaan koulunkäynnin ja kasvun tukemista yhdessä toimimisen kautta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 50). Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan instituution ja perheen välistä toimintaa, jossa vuorovaikutuksen kautta tuetaan lapsen kasvua mahdollisimman monipuolisesti (Rimpelä 2017).

Arminen, Helenius, Lång ja Metso (2017) kirjoittavat kodin ja koulun yhteistyön ja kasvatuskumppanuuden kehittyvän pitkälti lapsen kautta. Peruskoulun aikana oppilas oppii erilaisia tietoja ja taitoja. Kyseisiä taitoja opitaan sekä sosiaalisessa että tiedollisessa kontekstissa, koulussa ja kotona. Koulu seuraa esimerkiksi oppilaan koulupäivän rutiineja sekä varmistaa, että oppilaan koulunkäyntiä tuetaan. Koulu pyrkii myös huomioimaan, että oppilas huomioi muut oppilaat toivotulla tavalla toimiessaan kouluyhteisössä. Mitä vanhempi oppilas on, sitä enemmän vastuuta hänellä on omasta koulunkäynnistään. Kodin ja koulun yhteistyön merkitys korostuu esimerkiksi koulun aloittamisessa niin, että koulun aloitus yritetään saada tuntumaan oppilaasta turvalliselta ja mukavalta asialta yhteistyön kautta. Oppilasta tuetaan oppimisessa mahdollisimman laajasti niin kotona kuin koulussa. Kaverisuhteita voidaan myös pyrkiä tukemaan kotona ja koulussa. Kodilla ja koululla on myös osavastuu yhteisöllisyyden luomisessa sekä yhdessäolon toteuttamisessa, jotka tuovat turvallisuutta oppilaille. (Arminen ym. 2017.) Yhteisöllisyyden rakentamisen perustana on kollaboraatio eli yhdessä tekeminen, yhteiset tavoitteet sekä sitoutuminen yhteistyöhön (Karila & Nummenmaa 2007, 36).

Opettajan katsotaan olevan ensisijainen oppilaan tarkkailija koulussa, ja vanhempien kotona (Räsänen ja Väistämö 2006, 69). Opettaja voi oppia vanhemmilta paljon oppilaasta. Porterin (2008) mukaan saamalla vanhemmat mukaan kasvatuskumppanuuteen ja yhteistyöhön, hyöttyy lapsikin monella tavalla. Vanhemmat voivat esimerkiksi kertoa oman näkemyksensä lapsen oppimisesta ja siihen liittyvistä mahdollisista haasteista. Opettaja voi keksiä erilaisia ratkaisutapoja yhdessä oppilaan vanhempien kanssa, sillä ovathan he pääasiassa oman lapsensa asiantuntijoita. Vanhemmat toimivat myös lapsensa kannustajina kotona, mikä tukee lapsen kehitystä ja oppimista. (Porter 2008, 59.) Opettaja saa vanhemmilta parhaimmillaan neuvoa ja tukea, joka kannustaa myös opettajaa tekemään työnsä parhaansa mukaan. (Porter 2008, 15.)

Myös Kuuskoski (2007) toteaa vanhempien olevan mainio tietopankki oppilaasta. Kotona lapsi on erilaisessa ympäristössä kuin koulussa, joten opettajalla on mahdollisuus saada vanhemmilta erilaista tietoa lapsen kasvuun ja oppimiseen liittyen, jota voi hyödyntää mahdollisesti opetuksen suunnittelussa. (Kuuskoski 2007, 107.) Toimiva yhteistyö kodin ja koulun välillä lisää myös oppilaan käytökseen kohdistuvien odotusten yhdenmukaisuutta (Mitchell & Korhonen 2018). Arnordin (2007) mukaan opettaja saattaa tuntea joskus epäonnistumista huomatessaan, että vanhemmat huomaavat lapsensa käyttäytymishaasteiden syyt usein nopeasti ennen opettajaa. Opettajan tulee kuitenkin muistaa, että vanhemmat ovat yleensä lapsensa ensisijaisia läheisiä, jotka tarkkailevat lastaan eri tavalla. (Arnold 2007, 52.)

Kasvatuskumppanuuden sekä koulun ja kodin yhteistyön voidaan katsoa Lämsän (2017) mukaan perustuvan keskinäiseen luottamukseen, emotionaaliseen läheisyyteen sekä sitoutumiseen. Kasvatuskumppanuus rakentuu vahvan vuorovaikutuksen perusteisiin: kunnioitukseen, luottamukseen ja dialogisuuteen. (Lämsä 2017.) Kasvatuskumppanuudella voidaan nähdä positiivisia vaikutuksia lapsen perheen kokonaisuhyvinvointiin. Hyvinvointi rakentuu perheen sisäisistä suhteista, toimeentulosta ja ulkoisista vuorovaikutusyhteyksistä. (Rimpelä 2017.) Lämsän (2017) mukaan kodin ja koulun välisen yhteistyön on todettu tuottavan myönteisiä vaikutuksia oppilaan yleiseen asenteeseen koulua kohtaan. Vaikutus on ollut positiivinen myös kotitehtävien tekemiseen ja näkynyt koulumenestyksessä. Oppilaan on todettu myös asennoituneen positiivisesti luokan ja koulun ilmapiiriin. (Lämsä 2017.)

Lämsä (2017) painottaa, että kasvatuskumppanuus ei rakennu itsestään nyky-yhteiskunnassa. Aloitteentekijänä toimii koulu ja sen yhteisö sekä niiden järjestämät aktiviteetit. Esimerkiksi monikulttuuristen perheiden yleistymisen edellyttää moninaisia perheiden tarpeita palvelevia yhteistyömuotoja. (Lämsä 2017.) Ijäs (2017) huomauttaa, että koulun tulisi pysyä osoittamaan vastaavansa ajanmukaisesti vaatimuksiin arjessaan ja toimintatavoissaan. Tällöin myös vanhemmissa herää kiinnostus yhteistyöhön ja kasvatuskumppanuuteen. (Ijäs 2017.)

Räsänen ja Väistämön (2006) mukaan Pulkkinen (2002) toteaa yhteistyön toteutuvan pinta-puolisesti, mikäli yhteydenpito kaatuu kokonaan koulun vastuulle, sillä tällöin yhteyttä pidetään usein vain jonkin ikävän asian sattuessa (Räsänen & Väistämö 2006, 69). Lämsän (2017) mukaan kodin ja koulun yhteistyö keskittyy usein pelkästään ongelmien ratkaisuun. Jos oppilaalle on sattunut jotain ikävää koulussa, saattaa opettaja ottaa kotiin yhteyttä. Samoin vanhemmat ovat usein opettajaan yhteydessä huomattaessaan, että lapsella on haasteita. Jos yhteydenotot liittyvät aina johonkin negatiiviseen, saattaa opettaja tai vanhemmat alkaa pelätä yhteydenottoa ja siihen reagointia. Joissain tilanteissa lapsi saattaa jäädä keskelle aikuisten kiistaa tahtomattaan. (Lämsä 2017.) Positiivinen viestintä parantaa yhteistyön toimivuutta, eikä kynnyksen ottaa yhteyttä ole niin korkea. Palautteenannossa ja muissa huomautuksissa tulisi olla myös yhteiset säännöt, joista tulee kertoa huoltajille yhdessä. Tulisi myös muistuttaa, että palaute koskee toimintaa erilaisissa tilanteissa, eikä nuoren luonnetta tai persoonaa. (Karhuniemi 2017.) Kodin ja koulun tulisi yhteistyönsä kautta tukea lapsen tai nuoren kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Lapselle on tärkeää viestittää, että hänen koulunkäynnistään ja hyvinvoinnistaan ollaan kiinnostuneita. Lapsen tulee myös tietää, että hän saa tarvittaessa apua aikuisilta milloin tahansa. (Lämsä 2017.)

Lämsän (2017) mukaan kodin ja koulun yhteistyö on suuressa roolissa ongelmien ennaltaehkäisijänä. Lapsen haasteet käyttäytymisessä, oppimisessa ja viihtymisessä nähdään oppimisympäristön ja yhteistoiminnan kehityskohtina, eikä lapsen yksilöllisinä vaikeuksina. Kodin, koulun ja muiden nuorten kehitysyhteisöjen yhteistyössä korostuu sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin sekä yhteen hiileen puhaltaminen nuoren hyväksi. Yhteistyötä ja kasvatuskumppanuutta voisi verrata esimerkiksi jalkapallojoukkueeseen, sillä joukkue toiminnan sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin määrittelee menestyksen. Välillä joukkue saattaa kohdata vaikeuksia, mutta niistä on helpompi selvitä yhdessä. Sosiaalisen turvaverkon rakentaminen

onnistuu yhteisöllisellä toiminnalla ja se kannattelee erityisesti lapsia ja nuoria, jotka eivät saa tarvitsemaansa tukea esimerkiksi kotoa. (Lämsä 2017).

Kasvatuskumppanuus keskittyy Lämsän (2017) mukaan usein yhteistyön kautta esimerkiksi tapa-, terveys- ja laillisuuskasvatukseen. Tällaisia ovat esimerkiksi koulukiusaamisen ehkäisy, käytöstapojen huomiointi, päihteiltä suojelu sekä liian varhaisten seksisuhteiden välttäminen. Haasteisiin puututaan heti, eikä niiden tule antaa jatkua. Ajoittain kasvatuskumppanuus edellyttää myös poliisin tai sosiaalityöntekijän kanssa tehtyä yhteistyötä. (Lämsä 2017.) Kasvatuskumppanuuteen liittyy myös koulukummien kanssa tehty yhteistyö. Koulukummi, -mummu tai -vaari on vapaaehtoinen henkilö, joka on lasten ja nuorten tukena koulupäivien aikana esimerkiksi apuopettajana. Vapaaehtoiset pyrkivät olemaan läsnä, keskustelemaan lasten ja nuorten kanssa sekä osallistumaan retkille ja tapahtumiin. (Lämsä 2017.) Ijäs (2017) kirjoittaa, että vanhempainoimikunnilla on suuri rooli kasvatuskumppanuuden ylläpidossa. Vanhempainoimikuntien järjestämät tapahtumat ja muut aktiviteetit tukevat yhteisöllisyyttä kodin ja koulun välillä. (Ijäs 2017.) Karhuniemen (2017) mukaan vanhempainyhdistysten ja luokkatoimikuntien toiminnan perustana on tukea kodin ja koulun yhteistyön kehittämistä. Yhdistykset keskittyvät myös kehittämään erilaisia tapahtumia sekä luomaan turvallista kasvu- ja oppimisympäristöä eri keinoin. Yhdistykset pyrkivät myös tutustuttamaan lasten vanhempia toisiinsa, millä pyritään tukemaan yhteisöllisyyttä. Luokkatoimikunta keskittyy enemmän retkien, leirikoulujen ja muiden tapahtumien järjestämiseen luokkakohtaisesti. Vanhempainyhdistys ja luokkatoimikunta saattavat myös kehittää yhteisiä sääntöjä esimerkiksi matkapuhelimen käyttöön koulussa, kotiintuloaikoihin tai muihin koulun ulkopuolisiin asioihin. (Karhuniemi 2017.)

Kasvatuskumppanuutta ei pidä pitää Ijäksen (2017) mukaan itsestänselvyytenä, sillä sen onnistuminen vaatii molempien osapuolien yhteen hiileen puhaltamista. Jotta kasvatuskumppanuus toimisi, täytyy sen eteen tehdä töitä: molemminpuolinen luottamus on kaiken perusta. (Ijäs 2017.) Arminen, Helenius, Lång ja Metso (2017) toteavat, ettei kasvatuskumppanuuden toteuttamiseen ole vain yhtä tapaa, vaan se koostuu erilaisista tekijöistä. Kasvatuskumppanuuden toteutus riippuu pitkälti koulussa vallitsevasta yhteistyökulttuurista ja siihen liittyvistä toimintamalleista. Yhteistyössä on koulukohtaisia eroja. Opettajan tulisi tiedostaa oman koulunsa toimintakulttuurin säännöt ja tavat liittyen kasvatuskumppanuuden toteuttamiseen. (Arminen ym. 2017.)

3.3 YHTEISTYÖN TOTEUTTAMISMENETELMÄT

Tässä alaluvussa luodaan katsaus yhteistyön toteuttamismenetelmiin ja erilaisiin viestintäkeinoihin, joita hyödynnetään yleisesti kodin ja koulun yhteistyössä. Alaluvussa tarkastellaan myös kodin ja koulun rooleja viestittämisessä sekä positiivisuuden painottamisen tärkeyttä yhteydenpidossa.

Karhuniemen (2017) mukaan koulun ja kodin yhteistyötä toteutetaan suullisen ja kirjallisen viestinnän kautta. Suullisia menetelmiä ovat esimerkiksi erilaiset tapaamiset ja puhelut. Kirjallisia viestintäkeinoja ovat esimerkiksi tekstiviestit ja sähköiset apuvälineet kuten hallinto-ohjelma Wilma sekä sähköpostit. Kunta määrittelee yhteisistä käytännöistä vuorovaikutusta toteuttaessa. Yksittäisessä koulussa sovitaan tarkemmin koulun sisäisistä sekä yksilötason käytännöistä. On kunnan vastuulla hankkia kouluille yhteistyön toteuttamiseen tarvittavat tekniset välineet. Näitä ovat esimerkiksi ylläpitojärjestelmät, sähköiset yhteydenpitojärjestelmät kuten Wilma, tietotekniset laitteet sekä puhelimet ja niiden liittymät. (Karhuniemi 2017.)

Karhuniemen (2017) mukaan vanhempainvartit ovat yksi yleisimmistä yhteistyön toteuttamismenetelmistä. Vanhempainvartissa kokoontuvat yleensä nykyään opettaja, oppilas ja huoltajat. (Karhuniemi 2017.) Vanhempainvartteja tulee järjestää säännöllisesti, jotta huoltajia voidaan tiedottaa oppilasta koskevista asioista (Vanhempainliitto 2020). Vanhempainvartti voi olla nimeltään myös kehityskeskustelu, arviointikeskustelu tai kolmikantakeskustelu. Vanhempainvartteja järjestetään kaikkien vanhempien kanssa, vaikka koulunkäyntiin ei liittyisi minkäänlaisia haasteita. Vanhempainvartissa oppilas, huoltajat ja opettaja voivat vapaasti kertoa ajatuksistaan ja heitä mietityttävistä asioista koulunkäyntiin liittyen. Vanhempainvarteissa täytetään usein arviointilomake, johon kirjataan erilaisia kommentteja koulunkäynnistä. Keskusteluissa olisi hyvä muistaa avoimuus ja positiivisuus. (Karhuniemi 2017.) Vanhempainvartit tulisi aina pyrkiä päättämään niin, että molemmat osapuolet ovat tyytyväisiä (Vanhempainliitto 2020).

Karhuniemen mukaan (2017) yhteistyötä toteutetaan myös vanhempainilloissa. Vanhempainillat ovat tilaisuuksia, joissa kokoontuvat rehtori, opettajat ja huoltajat. Vanhempainiltojen teemojen painopiste on oppilaiden koulunkäynnissä ja hyvinvoinnissa. (Karhuniemi 2017.) Vanhempainilloissa on mahdollisuus tutustua muihin vanhempiin, opettajiin ja koulun henkilöstöön. Vanhempainilloissa vanhemmat voivat ilmaista mielipiteitään ja ajatuksiinsa yhteisiin teemoihin ja kysymyksiin liittyen. (Vanhempainliitto 2020.) Vanhempainilloissa suunnitellaan ja keskustellaan Karhuniemen (2017) mukaan esimerkiksi oppimisen ja koulunkäynnin tuesta, oppilashuollosta, opetuksen järjestämisestä, arvioinnista, kouluruokailusta, välitunneista sekä aamu- ja iltapäiväkerhotoiminnasta. Tyypillisiä aiheita ovat myös kiusaaminen ja sen ehkäisy sekä kriisi- ja onnettomuustilanteisiin liittyvät säännöt ja periaatteet. Vanhempainilloissa käydään läpi myös koulun ja kodin väliseen toimintaan liittyvät säännöt ja toiveet. Lisäksi kouluterveydenhuollosta, päihteistä sekä turvallisuusasioista keskustellaan usein vanhempainilloissa. Vanhempainillat tulisi suunnitella hyvin, jotta aika yhdessä huoltajien kanssa olisi mahdollisimmat tehokasta. Vanhempainiltakutsuissa tulee ottaa huomioon maahanmuuttajataustaisten lasten vanhemmat, joita varten kutsun voi kääntää. Suullisesti välitettävä kutsu on kuitenkin aina henkilökohtaisempi ja tehokkaampi, minkä takia sitä kannattaa myös tarpeen tullen hyödyntää. (Karhuniemi 2017.)

Erilaiset tiedotteet ovat olennainen osa yhteistyötä ja sen toteuttamista. Tiedotteissa pyritään selvästi ilmaisemaan esimerkiksi tapahtumapaikka- ja aika sekä tapahtuman järjestämisen syy. Koulutermistö saattaa olla joskus haastavaa huoltajille, joten tiedotteessa tulisi käyttää tuttua termistöä. Erityisesti maahanmuuttajien kohdalla tiedotteen kieleen ja selkeyteen tulee kiinnittää huomiota. Kodin ja koulun välillä käytetään myös viikko- ja kuukausitiedotteita, jotka voivat olla yksilöllisiä tai esimerkiksi vain yhdelle luokalle tarkoitettuja. Reissuviikko on myös käytetty tiedotemenetelmä. (Karhuniemi 2017.)

Karhuniemi (2017) toteaa sähköisten välineiden olevan tyypillinen yhteistyön toteuttamismenetelmä. Sähköisillä menetelmillä saadaan vähennettyä paperin kulutuksen määrää. Wilma-järjestelmä on selainpohjainen oppilashallintojärjestelmä, jonne merkitään esimerkiksi oppilaiden tiedot, arvioinnit sekä koulun lukuvuosisuunnitelmat. Huoltajat ja koulun henkilökunta voi viestitellä toisilleen Wilman kautta. Wilmaa hyödynnetään moninaisesti tiedottamisessa, joko yksilöllisestä tai esimerkiksi koko koululle. Wilman kautta huoltaja saa tiedon oppilaan poissaolomerkinnöistä sekä muista huomioista. Wilmasta näkyy myös

lukujärjestykset, opinto-opas sekä lukuvuosisuunnitelmat. Wilman kautta opettaja voi lähettää esimerkiksi kerran kuussa koko luokkaa koskevan viestin, jossa kerrotaan kuulumisia. Wilman kautta oppilaan pedagogiset asiakirjat ovat myös nähtävissä, sillä huoltajilla on oikeus saada ne tarvittaessa. (Karhuniemi 2017.)

Karhuniemen mukaan (2017) nykytekniikka mahdollistaa vanhempien kanssa työskentelyn myös etänä, mikäli vanhempi ei pääse esimerkiksi paikan päälle tapaamiseen. Keskusteluja järjestetään esimerkiksi Skypen kautta, jossa opettaja ja vanhemmat näkevät toisilleen Webkameran kautta. Facebook tai muut sosiaalisen median vastaavat sovellukset saattavat aiheuttaa hankaluuksia yksityisyyden suhteen. Joskus opettajan ja vanhempien väliset ystävyyssuhteet saattavat aiheuttaa haasteita opettajan työhön (Karhuniemi 2017.)

4 VUOROVAIKUTUS KODIN JA KOULUN VÄLILLÄ

Kodin ja koulun vuorovaikutus muodostuu useista eri tekijöistä. Vuorovaikutuksen toimivuus riippuu vanhemmista, opettajasta sekä muusta kouluyhteisöstä. Tässä luvussa luodaan katsaus toimivan vuorovaikutuksen keskeisiin tekijöihin ja hyötyihin sekä tarkastellaan keinoja erilaisten vuorovaikutustilanteiden hallintaan.

4.1 TOIMIVA VUOROVAIKUTUS JA SEN RAKENTAMINEN

Tässä alaluvussa tarkastellaan toimivan vuorovaikutuksen rakentamista sekä siihen liittyviä tekijöitä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Alaluvussa luodaan myös katsaus nonverbaalin ja verbaalin vuorovaikutuksen merkitykseen yhteistyössä.

Ijäs (2017) toteaa, että todelliseen vuorovaikutukseen kodin kanssa päästään, kun molempien osapuolien yhteinen kiinnostus on lapsen koulunkäynnissä ja hyvinvoinnissa. Myös Porterin (2008, 13) mukaan vanhempien sitoutuminen lapsen koulunkäyntiin kotona ja koulussa vaikuttaa lapsen koulumenestykseen positiivisesti. Opettajan ja vanhemman välinen toimivan vuorovaikutuksen tärkeys korostuu haasteellisissa tilanteissa. Porterin (2008, 40) mukaan koulunkäyntiin liittyvien haasteiden syytä ei tulisi ensisijaisesti etsiä lapsesta, vaan kodista ja koulusta saatavan tuen puutteesta.

Jotta yhteistyö toimisi hyvin, on viestinnän oltava toimivaa. Karhuniemi (2017) toteaa, että viestinnän toimiessa oikein se saa huoltajat mukaan kasvatuskumppanuuden edistämiseen. Luottamusuhteen rakentaminen on todella tärkeää huoltajan kanssa, sillä se tukee avointa kommunikointia haastavissakin tilanteissa. Luottamuksen katsotaan syntyvän keskusteluiden, kohtaamisten ja jatkuvan vuoropuhelun kautta. (Karhuniemi 2017.) Jotta vuorovaikutuksesta muodostuisi toimivaa, on ensisijaisen tärkeää, että keskustelukumppanit tuntevat tulevaisuutta kuulluiksi aidosti (Karila 2006, 107). Verbaalisen viestinnän ohella vuorovaikutuksessa korostuu nonverbaali viestintä, mikä liittyy esimerkiksi eleisiin, ilmeisiin ja henkilön käyttämään äänensävyyn. Tyyli on tärkeä myös kirjallisessa viestinnässä, sillä nonverbaalit viestit välittyvät helposti niidenkin kautta. Esimerkiksi kohteliailla sanavalinnoilla voi vaikuttaa viestin sävyyn. Missä tahansa viestityksessä olisi erittäin tärkeää ottaa huomioon

viestintätapa ja sen selkeys. Haastavimmat asiat tulisi mieluiten ilmoittaa henkilökohtaisesti esimerkiksi tapaamalla huoltaja, mutta muita asioita voi viestiä kirjoittamalla. (Karhuniemi 2017.)

Toimivan vuorovaikutuksen peruspilareita ovat Karhuniemen (2017) mukaan keskinäinen tasa-arvo ja luottamus, aktiivisuus sekä taito asettua toisen ihmisen asemaan. Luottamus on myös Ijäksen (2017) mukaan yhteistyön perusta, mikä rakentuu pikkuhiljaa ajan kanssa. Luottamuksen rakentaminen edellyttää aktiivista yhteydenpitoa. (Ijäs 2017.) Molemminpuolinen kunnioitus, toisen aito kuuleminen, lämpö, herkkyys, vastaanottokykyisyys sekä positiivisuus ovat myös Porterin (2008, 43) mukaan yhteistyön toimivuuden keskeisimmät elementit. Karhuniemi (2017) toteaa ensivaikutelman olevan merkittävä asia yhteistyön alkussa. Vuorovaikutus alkaa usein kouluun ilmoittautuessa, jolloin myös ensivaikutelma muodostuu. Vanhemmille on tärkeää tietää, että lapsi pääsee osaksi turvallista ilmapiiriä aloittaessaan koulun. Yhteistyö on tärkeää etenkin nivelvaiheissa, kun nuori siirtyy esimerkiksi luokalta toiselle. Vanhempainillat ennen koulun alkua ovat oivia kohtaamisia epätietoisuuksien ja jännityksen vähentämiseksi. (Karhuniemi 2017.)

Karhuniemen (2017) mukaan monikulttuuristen perheiden kanssa työskentely saattaa edellyttää enemmän aikaa ja syventymistä. Myös Koironen (2008) toteaa monikulttuurisen perheen kanssa toteutetun yhteistyön olevan yleensä haastavampaa. Tilanne saattaa olla haastava etenkin, jos maahanmuuttajalapsi on erityisen tuen tarpeessa, sillä erityisen tuen tarpeen suunnittelu on tarkkaa ja aikaa vievää. Jos yhteistä kieltä ei ole, voi tiivistä yhteydenpitoa olla vaikea toteuttaa. Suomalaisten vanhempien kanssa tehty yhteistyö on yleensä sujuvampaa yhteisen kielen ja kulttuuritaustan takia. (Koironen 2008, 22.) Koironen (2008) pitää yhteisen kielen puutetta suurimpana haasteena yhteistyössä, sillä se vaikeuttaa päivittäisten asioiden kertomista. Tällöin esimerkiksi puhelimella soittaminen tai kirjoittaminen ei välttämättä onnistu. (Koironen 2008, 24.) Porterin (2018) mukaan monikulttuuriset perheet saattavat jäädä vaille heidän lasta koskevaa tärkeää tietoa, kun yhteistyö jätetään toteuttamatta. Tällöin opettajakaan ei saa tarvitsemaansa tietoa lapsesta, jota voisi hyödyntää opetuksessa. (Porter 2008, 23-37.) Kielitaidon puuttuminen on yleensä kuitenkin vanhempien haaste, sillä lapsi omaksuu uuden kielen ja ympäristön melko nopeasti (Koironen 2008, 25). Myös koulujärjestelmä on saattanut Karhuniemen (2017) mukaan olla hyvin erilainen aiemmassa kotimaassa, joten uusi opetussuunnitelma, koulun ja oppilaan roolit saattavat viedä aikaa totutteluun. Erilaiset viestintämenetelmät koulun ja kodin välillä ovat lisäksi saattaneet olla hyvin

erilaisia. (Karhuniemi 2017.) Porterin (2008) mukaan ajoittain koulu yhteisöllä saattaa olla negatiivisia ennakkoluuloja valtaosasta poikkeavien perheiden kohdalla. Toisesta maasta tulevan perheen arvoja ei tarvitse välttämättä hyväksyä, mutta on tärkeää tunnistaa ja ymmärtää, miksi arvot ovat kyseiselle perheelle tärkeitä. (Porter 2008, 23-37.)

4.2 HAASTAVAT VUOROVAIKUTUSTILANTEET JA NIIDEN KOHTAAMINEN

Tässä alaluvussa tarkastellaan haastavia kodin ja koulun välisiä vuorovaikutustilanteita sekä niiden kohtaamista. Alaluvussa käydään läpi esimerkiksi tilanteita liittyen asiattomaan viestittelyyn, yhteisen kielen puuttumiseen, välinpitämättömyyteen, liialliseen yhteydenpitoon tai ylisuojeluun sekä opettajan kohtaamiin haasteisiin palautteenannossa.

Erilaiset ajattelutavat tulevat Karilan (2006) mukaan ajoittain esille opettajan ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa. Julkiset kasvatusinstituution ajattelu- ja toimintatavat saattavat olla erilaiset oppilaan perheen kasvatustapoihin verrattuna. (Karila 2006, 95.) Kun opettaja ja huoltajat kohtaavat vuorovaikutustilanteessa, tarkkailevat he kaikki tilannetta oman henkilökohtaisen linssin läpi, johon liittyvät usein esimerkiksi eri sukupolvien näkökulmat ja omat kokemukset kasvatetuksi tulemisesta (Korhonen 2006, 52).

Koulun ja kodin yhteistyössä ilmenee Ijäksen (2017) mukaan ajoittain haastavia vuorovaikutustilanteita. Haastavassa yhteistyössä vanhemmat saattavat esimerkiksi olla puuttumassa häiritsevän paljon oppilaan koulunkäyntiin tai he suhtautuvat koulunkäyntiin täysin välinpitämättömästi. Välillä haastavat tilanteet liittyvät esimerkiksi kielitaidon puutteeseen, jolloin yhteydenpito jää vähäiseksi. (Ijäs 2017.) Sähköisen viestittelyn muuttuessa yleisemmäksi myös yhteydenpito on tiheämpää. Kirjallisissa viesteissä on kuitenkin riski väärinymmärryksiin, jolloin viestittely saattaa muuttua helposti asiattomaksi. Kohtaamatta kasvokkain on helppo kirjoittaa suorat sanat enempää asiaa miettimättä. (Ijäs 2017.) Karhuniemi (2017) toteaa, että koulu yhteisössä tulisi olla selvät ohjeistukset haastavien vuorovaikutustilanteiden kohtaamiseksi. Opettajille tulisi tarjota esimerkiksi kirjallista materiaalia toimintatapojen kehittämistä varten. Esimerkiksi matkapuhelinten käytöstä haastavissa tilanteissa tulisi olla yhteiset ohjeet. Jos kodin ja koulun vuorovaikutuksessa ilmenee ongelmia, on opettaja aluksi yhteydessä kotiin. Tarvittaessa on kuitenkin otettava yhteyttä rehtoriin, sekä joskus rehtorin esimieheen ja virastoon. Kunnan opetustoimi voi olla apuna haasteellisten asioiden

viestittämisessä, etenkin jos tarve liittyy kunnan ratkaisujen seurauksiin. (Karhuniemi 2017.)

Välinpitämättömyyttä voi Ijäksen (2017) mukaan ilmaantua esimerkiksi, kun huoltajalle on ilmaistu tutkimusten tai hoidon tarpeesta lapsen tai nuoren kohdalla. Huoltaja voi vältellä vaikean asian kohtaamista torjumalla sen. (Ijäs 2017.) Joskus huoltajilla on negatiivinen asenne koko koulujärjestelmää kohtaan, mikä saattaa aiheuttaa välinpitämättömyyttä (Porter 2008, 11). Tilanne on Honkasen ja Suomalan (2009) mukaan kaikista haastavin oppilaan ja yhteistyön kannalta, jos vanhemmat eivät huolehdi roolistaan kasvattajana. Vanhemmuutta voidaan kuitenkin yrittää tukea esimerkiksi kasvatuskysymyksistä keskustellen. Vanhemmille voidaan tarjota kasvatustietoisuutta lisäävää tietoa sekä käytännön ohjeita esimerkiksi oppimishaasteiden tukemiseen liittyen. (Honkanen & Suomala 2009, 34.)

Karhuniemen teoksessa (2017) Tirkkonen (2009) toteaa, että positiivisen palautteen antaminen Wilman kanssa saattaa ajoittain unohtua, sillä sitä ei ole pakko lain mukaan lähettää. Negatiivisista asioista opettajan on taas melkein aina pakko ilmoittaa huoltajille. (Karhuniemi 2017.) Myös Ahosen (2017) mukaan kodin ja koulun yhteistyötä heikentää keskittyminen negatiiviseen palautteeseen, mikä kuormittaa vanhemmat. Opettajan tulisi miettiä, mikä tieto on oleellista lapsen koulunkäyntiin ja käyttäytymiseen liittyen. (Ahonen 2017, 247.) Wilmaan on tavallista kirjoittaa Karhuniemen (2017) mukaan kaikki tuen tarpeeseen liittyvät asiat, joten myös koulunkäyntiin liittyvät haasteet merkitään sinne tarkasti, jotta tukitoimet saataisiin suunniteltua ja järjestettyä niin, että oppilas hyötyisi niistä mahdollisimman paljon. Negatiivisen palautteen annossa etenkin Wilman tai muun sähköisen välineen kautta on hyvä olla hienotunteinen ja sen sävyä tulisi harkita hyvin. Positiivista palautetta olisi hyvä muistaa laittaa säännöllisesti. Haastavat tilanteet olisi aina hyvä hoitaa kasvotusten, jottei syntyisi väärinkäsityksiä. Jos koulussa tapahtuneesta ikävästä asiasta kuitenkin täytyy ilmoittaa esimerkiksi puhelimitse, on soitto hyvä tehdä oppilaan kanssa yhdessä, jottei koulun ja oppilaan kertomukset tapahtuneesta olisi ristiriitaisia. Puhelin on parempi kuin Wilma tai sähköposti, jos ikävästä tilanteesta täytyy ilmoittaa kotiin. (Karhuniemi 2017.)

Karhuniemi ja Lämsä (2017) toteavat oppilaiden tuen tarpeen järjestämisen ja suunnittelun saattavan joskus aiheuttaa haasteita yhteistyössä vanhempien kanssa. Esimerkiksi erityisen tuen tarve voi olla joskus vanhemmille vaikea hyväksyä. Erityisen tuen tarve saattaa esimerkiksi jännittää oman lapsen tulevaisuutta ajatellen. Jotkut vanhemmat saattavat syyttää

opettajaa oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä haasteista. (Karhuniemi ja Lämsä 2017.) Porter (2008) toteaa huoltajan saattavan kokea heidän lapsensa koulumenestyksen ja sopeutumisen kouluun riippuvan paljon oppilaan opettajasta, mikäli tuen tarpeen järjestämiselle ilmenee tarvetta. Tällöin huoltajilla voi olla taustalla itsensä syyttely, sillä huoltaja saattaa uskoa tehneensä huonon kouluvalinnan lapsensa kohdalla. (Porter 2008, 5.) On tärkeää, että huoltajien kanssa saadaan aikaan rakentava keskusteluilmapiiri, jotta lapsen tuen tarpeeseen saataisiin vastattua mahdollisimman tehokkaasti. Keskustelussa huoltajan kanssa tulisi muistaa oppilaan haasteiden lisäksi hänen vahvuutensa. (Karhuniemi ja Lämsä 2017.)

Lämsä ja Karhuniemi (2017) myös huomauttavat, että joskus vanhempi saattaa olla myös ylireagoiva, ylisuojeleva, syyttävä tai välinpitämätön yhteistyössä. Vanhemmat saattavat ottaa yhteyttä ajoittain myös rehtoreihin ja muuhun opetushallintoon. Myös opettajan epäpätevyydestä saatetaan valittaa. Opettajan täytyy kuitenkin pystyä työskentelemään myös haastavien vanhempien kanssa. Yhteistyön merkitys korostuu yleensä, kun oppilaalla on haasteita koulussa. Joskus haasteet liittyvät muihin lapsiin tai nuoriin, mikä saattaa vaikeuttaa koulunkäyntiin keskittymistä. Hankaliin tilanteisiin liittyy paljon tunteita, niin opettajalla kuin huoltajallakin. Opettaja tai huoltaja saattaa kokea epäonnistuneensa kasvatuksessa tai työtehtävässään. (Lämsä ja Karhuniemi 2017.) Jos oppilas voi Suontausta-Kyläinpään (2010) mukaan huonosti, ovat voimat välillä vähissä niin koulussa kuin kotonakin. Koulussa saatetaan ajatella, että tilanne johtuu kotioloista tai oireilua ei osata yhdistää mihinkään. Vaikka perheellä ei olisi mitään tekemistä oireilun aiheuttamisessa, on perheen rooli ongelmien selvittämisessä yhdessä oppilaan ja koulun kanssa erityisen tärkeää. Tilanne saattaa vaatia syvällistä pohdintaa ja selvitystä yhteistyön kautta toteutettuna. (Suontausta-Kyläinpää 2010, 110.)

Ahosen (2017) mukaan välillä yhteistyö on jo alusta lähtien negatiivista. Vanhemmat tai opettaja saattavat tulkita lapsen kasvun tukemisen tarkeyttä eri tavoin, jolloin kuva oppilaastakin saattaa olla hyvin erilainen. (Ahonen 2017, 244.) Porterin (2008) mukaan vanhempien tulisi pystyä myös kyseenalaistamaan opettajan opetusmetodeja ja kasvatuksellisia tapoja sekä kysyä niistä tarpeen tullen. Opettajan tulee antaa tietoa työstään mahdollisimman avoimesti. Joskus opettajan ja vanhemman välille tulee etäisyyttä, sillä vanhemmat saattavat olettaa opettajan työstä kyselemisen olevan epäkohteliasta. Vanhemmilla on kuitenkin oikeus tietää mitä koulupäivän aikana tapahtuu, jos siihen on tarvetta. Kun asioista puhutaan

avoimesti, on usein pienempi kynnyks ottaa yhteyttä, jolloin yhteistyö pysyy myös kestäväenä. (Porter 2008, 6.)

4.3 KEINOJA VUOROVAIKUTUSTILANTEIDEN HALLINTAAN

Vuorovaikutustilanteita on monenlaisia ja niiden hallintaan on kehitelty erilaisia keinoja. Tässä alaluvussa tarkastellaan erilaisia menetelmiä, joilla pyritään tukemaan yhteistyöhön liittyvää molemminpuolista luottamusta opettajan ja vanhempien välillä. Alaluvussa luodaan katsaus muun muassa säännöllisen viestinnän, ratkaisukeskeisen lähestymistavan, suoraan puhumisen ja avoimuuden tärkeyteen.

Säännöllinen viestintä auttaa Karhuniemen (2017) mukaan ylläpitämään molemminpuolista luottamusta, sillä se auttaa huoltajia tukemaan lastaan parhaalla mahdollisella tavalla koulunkäynnissä. Viestittely voi liittyä välillä yhtenäisesti koko luokkaan, jotta kuulumiset koko luokan hyvinvoinnista välittyisivät myös kotiin. Ongelmat viestinnässä ratkeavat yleensä parhaiten suoraan puhumalla. (Karhuniemi 2017.) Karhuniemi ja Lämsä (2017) painottavat, että huoltajien kanssa käydyissä keskusteluissa tulisi aina muistaa optimistinen asenne, sanattoman viestinnän tärkeys, empatia ja kunnioitus keskustelukumppania kohtaan. Haastavista asioista tulisi puhua avoimesti, mutta harkiten ja tahdikkaasti. On tärkeää osata myös tarvittaessa kääntää keskustelu alkuperäiseen aiheeseen, mikäli keskustelu on suuntaamassa väärään suuntaan. Opettajan on tärkeä osata kuunnella ja kuulla huoltajaa aidosti, jotta kaikki osapuolet tuntisivat tulevansa kuulluiksi tasapuolisesti. (Karhuniemi 2017.) Myös Ijäs (2017) toteaa kuulluksi tulemisen olevan yksi tärkeimmistä hyvän vuorovaikutuksen elementeistä. Liian nopeita tulkintoja tulisi myös Karhuniemen (2017) mukaan välttää keskustelussa. Joskus opettajalla ja huoltajilla ei ole yhteistä kieltä, jolloin ymmärrys saattaa olla puutteellista (Karhuniemi ja Lämsä 2017). Tällöin Porterin (2008) mukaan tulkkipalvelut voivat tukea kodin ja koulun välisen luottamussuhteen rakentamisesta. Tulkin tulisi olla etenkin virallisissa keskusteluissa paikalla epäselvyyksien välttämiseksi. (Porter 2008, 38.)

Ahonen (2017) toteaa tuomitsemattoman suhtautumisen vanhempiin olevan hyvä lähtökohta yhteistyön toimivuudelle. Opettajan tulisi asennoitua oppilaan mahdollisiin haasteisiin niin, että niiden ei oleteta automaattisesti johtuvan kotioloista. Vanhemmille tulee osoittaa, että

heidän näkemyksensä ovat tärkeitä. Tapaamisissa olisi hyvä, jos paikalla ei olisi useita asi-
antuntijoita, sillä heidän läsnäolonsa saattaa syrjäyttää vanhemmat tilanteesta. Tällöin van-
hemmat saattavat kokea itsensä ulkopuolisiksi. (Ahonen 2017, 245.)

Karhuniemi ja Lämsä (2017) toteavat ongelmakeskeisen lähestymistavan hankaloittavan
vuorovaikutustilanteita huomattavasti. Ratkaisukeskeinen lähestymistapa luo paremmat
mahdollisuudet vuorovaikutustilanteen onnistumiselle. (Karhuniemi & Lämsä 2017.) Myös
Porter (2008) tukee ratkaisukeskeistä lähestymistapaa vuorovaikutuksessa. Ongelman sijaan
opettajan tulisi keskustella ratkaisuista, joita oppilaan koulunkäynnin tukemisen kohdalla
voitaisiin kokeilla. (Porter 2008, 55.) Opettaja voi esimerkiksi Karhuniemen ja Lämsän mu-
kaan (2017) kysyä vanhemmilta, miten he toivoisivat asian ratkeavan. Tällöin yhteistyö tun-
tuu luontevammalta ja osapuolet kokevat olevansa osallisina päätöksenteossa. Tulevaisuus-
muistelu on myös hyvä keino haastavissa tilanteissa, sillä siinä keskitytään käymään läpi
mahdollisia eteen tulevia tilanteita ja niiden ratkaisuja. Tulevaisuusmuistelu keskittyy on-
nistuneeseen muutokseen, jolloin tilannetta pohditaan erilaisten tavoitteiden kautta. Tulevai-
suusmuistelun lopuksi sovitaan, miten toimitaan seuraavaksi, jotta oppilasta tuettaisiin par-
haiten. (Karhuniemi ja Lämsä 2017.) Opettaja ja huoltajat voivat päättää myös esimerkiksi
Ahosen (2017) mukaan palautteenantoon liittyvistä säännöistä etukäteen, jotta yhteentör-
mäyksiltä vältyttäisiin. Huoltajilta voi esimerkiksi kysyä, miten esimerkiksi negatiivista pa-
lautetta olisi heidän mielestä parasta antaa ja vastaanottaa. (Ahonen 2017, 248.)

Haastavaa tilannetta voidaan Karhuniemen ja Lämsän (2017) mukaan ennakoida esimerkiksi
pohtimalla oppilaan etua. Opettajan olisi hyvä käydä itse läpi tilanteen taustat tarkasti ennen
tapaamista sekä suunnitella, mitä haluaa sanoa keskustelussa. Opettaja voi yrittää valmistau-
tua siihen, että vanhemmat käyttäytyvät hyökkäävästi, sillä he ovat saattavat olla puolustus-
kannalla. Vanhemmat saattavat myös kokea huolen tunnetta ja syyllisyyttä, mikä purkautuu
joskus ärtymyksenä. Opettaja voi ottaa haastavaan tilanteeseen tarvittaessa myös työparin
mukaan. Haastavaa tilannetta voi myös harjoitella jonkun kanssa etukäteen, jotta todelliseen
tilanteeseen tuleminen olisi helpompaa. Olisi tärkeää olla tapaamisessa mahdollisimman
neutraalisti, välttämällä kenenkään provosoimista. (Karhuniemi ja Lämsä 2017.) Porterin mu-
kaan (2008) tällaisiin tilanteisiin tulisi myös varata sopivasti aikaa, jotta asia saataisiin rat-
kaistua. Kun aikaa on varattu tarpeeksi, on keskusteluun osallistuvilla henkilöilläkin muka-
vampi keskittyä asiaan ja pohtimiseen. (Porter 2008, 58.) Joskus opettaja on käyttäytynyt
Karhuniemen ja Lämsän (2017) mukaan itse epäoikeudenmukaisesti oppilasta kohtaan,

jolloin se on myös myönnettävä. Joskus opettajalla on esimerkiksi itsellä ollut huonoja kokemuksia taustalla jostain tilanteesta, jolloin opettaja saattaa olettaa saman tapahtuvan uudelleen tietyn oppilaan kohdalla. Näissä tilanteissa on hyvä pohtia ja yrittää ymmärtää miksi kukin tilanteen osapuoli on nähnyt asian omalla tavallaan. (Karhuniemi ja Lämsä 2017.)

4.4 KOULUN TOIMINTAKULTTUURIN VAIKUTUS YHTEISTYÖHÖN

Tässä alaluvussa käydään läpi koulun toimintakulttuurin vaikutusmahdollisuuksia koulun ja koulun yhteistyöhön. Alaluvussa esitellään koulu yhteisön perinteiden ja arvojen vaikutusta toimintakulttuuriin sekä koulun roolia viestinvälittäjänä. Lisäksi tarkastellaan koulun hallinnon tärkeää tehtävää huoltajien kannustamisessa yhteistyöhön ja sen toteuttamiseen.

Karhuniemi (2017) huomauttaa, että koulun toimintakulttuuri voi omalla toiminnallaan vaikuttaa merkittävästi yhteistyöhön. Jos koulu hoitaa esimerkiksi haasteellisten asioiden viestinnän hyvin, hoitaa se todennäköisesti muutkin asiat toimivasti koulu yhteisössä. Koulut ovat velvoitettuja viestittämään haasteellisista asioista myös lain mukaan. (Karhuniemi 2017.) Osa koulun toimintakulttuurista on Armisen, Heleniuksen, Långin ja Metson (2017) mukaan piilossa ja tiedostamatonta, osa taas julkista ja tiedostettua. Toimintakulttuurin taustalla vaikuttavat periaatteet ja arvot, jotka vaikuttavat vahvasti toimintakulttuuriin. (Arminen ym. 2017.) Koulun toimintakulttuuri ohjaa opettajaa ja rehtorin toimintaa monessa asiassa. Yhteistyö arjessa kodin kanssa jää kuitenkin usein pelkästään opettajalle. Yhteistyöhön osallistuminen on velvollisuus, eikä sitä voi jättää toteuttamatta. (Ijäs 2017.)

Koulu yhteisöllä on Karhuniemen (2017) mukaan haastava tehtävä vaikeiden asioiden hoitamisessa ja viestinnässä, sillä usein energia ei riitä kaikkeen muun opetuksen ja järjestämisen ohella. Rehtorin rooli on avainasemassa, sillä hänen tehtävänä on varmistaa, että koulu yhteisölle ja vanhemmille on tarjolla selkeät periaatteet ja toimintaohjeet koulun toimintakulttuurissa. Koululla on lain mukaan tiedottamisvelvollisuus koulun toimintakulttuurin laadimisesta sekä sen ilmoittamisesta. Huoltajat eivät saa kuitenkaan olla pelkkä tiedottamis kohde, vaan heitä täytyy pyrkiä osallistuttamaan koulun toimintaan ja lapsensa koulunkäyntiin. (Karhuniemi 2017.) Osallistuttaminen on tärkeää kaikille, sillä inhimillinen kehittyminen edellyttää Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2006) mukaan myös sosiaalisia suhteita. Eri laisissa yhteisöissä oleminen mahdollistaa sosiaalisen, emotionaalisen sekä kognitiivisen

kehityksen. Lapset oppivat toisistaan ollessaan yhdessä sekä samalla heidän käsityksensä toisistaan muodostuvat ja tarkentuvat. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14.) Osallistumista voidaan mahdollistaa useilla eri keinoilla, kuten sähköisillä kyselyillä, yhteistyöpäivillä, vanhempainkokouksilla tai esimerkiksi luokkatoimikunnilla. Osallistavan toiminnan olisi hyvä keskittyä esimerkiksi oppilaan tukimuotojen laatimiseen sekä koko koulua koskevien asioiden pohtimiseen, etenkin kodin ja koulun yhteistyön edistämistä ajatellen. (Karhuniemi 2017.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä pro gradussa kiinnostuksen kohteena on perusopetukseen valmistavan luokan opettajien kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkimus on laadullinen tutkimus ja sen analysoinnissa on hyödynnetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tässä luvussa esitellään tutkimuksen metodologisia lähtökohtia ja perustellaan niiden soveltuvuutta tutkimukseen. Aluksi tarkastellaan tutkimusongelmia ja tutkimusaineistoa, laadullisen tutkimuksen luotettavuutta sekä haastattelua tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmänä. Lopuksi luodaan katsaus aineiston analysointiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

5.1 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSAINEISTO

Tutkimuksen tutkimusongelmana on selvittää perusopetukseen valmistavan luokan opettajien kokemusten kautta miten kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan sekä millaiset tekijät vaikuttavat yhteistyön toimivuuteen. Tutkimuksen aihe on ajankohtainen, sillä maailma muuttuu globalisaation myötä ja Suomi on yhä monikulttuurisempi (Opetushallitus 2020). Opetushallituksen (2014) mukaan opettaja on keskeinen vaikuttaja maahanmuuttajaoppilaan integroinnin tukemisessa sekä sopeutumisessa koulumaailmaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012) mukaan monikulttuuriset perheet ovat yleistyneet, mikä edellyttää moninaisia yhteistyömuotoja. Karhuniemen (2017) mukaan yhteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa saattaa vaatia myös enemmän aikaa ja suunnittelua (Karhuniemi 2017). Opetushallitus (2014) toteaa toimivan kodin ja koulun yhteistyön vaikuttavan positiivisesti ja kokonaisvaltaisesti oppilaan kehitykseen sekä koulunkäyntiin. Yhteistyöllä voidaan tukea myös muun kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. (Opetushallitus 2014.)

Tutkimusaineistoon haastateltiin perusopetukseen valmistavan luokan opettajia eri puolelta Suomea. Haastateltavat löytyivät satunnaisesti Suomen peruskoulujen internet-sivuilta. Haastateltaviin otettiin yhteyttä sähköpostitse. Tutkimusaineisto muodostui lopulta neljästä haastattelusta, jotka toteutettiin kevään 2019 aikana puhelimitse ja kasvokkain. Tutkimusongelmat hahmottuivat lopulliseen malliinsa aineiston hankinnan jälkeen.

Tutkimuskysymykset muodostuivat lopulta edellä mainittujen lähtökohtien pohjalta. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää kahden tutkimuskysymyksen kautta valmistavan luokan

opettajien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkielman tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

Miten perusopetuksen valmistavan luokan opettajan ja kodin välistä yhteistyötä toteutetaan?

Millaiset tekijät vaikuttavat perusopetukseen valmistavan luokan opettajan ja kodin välisen yhteistyön toimivuuteen?

5.2 LAADULLISEN TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään esimerkiksi kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Laadullisella tutkimuksella pyritään pääsemään mahdollisimman lähelle totuutta, välittämättä onko tutkimuksessa käytetty kvalitatiivista tai kvantitatiivista menetelmää (Metsämuuronen 2006, 81). Laadullisessa tutkimuksessa havaintoaineistoa tutkitaan ja sen sisältöä argumentoidaan empiirisen analyysin tavoin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 27). Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus yleistää tutkimuksen tuloksia, minkä takia vastaamattomuuden ei katsota olevan ongelma tutkimusmateriaalia koottaessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86.) Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään pitkälti tutkijan omaan intuitioon, päättelykykyyn sekä tapaan yhdistellä ja luokitella aineistoa (Metsämuuronen 2006, 82).

Laadullisessa tutkimuksessa on Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan useita aineistonkeruumenetelmiä. Useimmiten käytettyjä niistä ovat havainnointi, haastattelu ja kysely. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83.) Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä on hyödynnetty haastattelua. Tutkimuksessa on Tuomen & Sarajärven (2008) mukaan keskeistä, että haastateltavat tietävät tutkitusta aiheesta ja heillä on siitä kokemusta. Haastateltavien hankkiminen ei siis ole sattumanvaraista, vaan tutkija valikoi haastateltavat tiedostaen, että haastateltavilla on tarkoitukseen sopivaa tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Ryen (2011, 418) toteaa, että tutkimusetiikan mukaan tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on oikeus tietää

olevansa tutkittavina ja tietää tutkimustavasta sekä halutessaan perääntyä tai kieltäytyä tutkittavina olemisesta.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan Saaranen-Kauppinen & Puusniekan mukaan (2006a) hyödyntää myös tilastoja ja aineistoa voidaan analysoida ajoittain kvantitatiivisesti eli määrällisesti. Rapley (2011) toteaa laadullisen tutkimuksen analyysintapojen vaihtelevan laajasti, eikä analysointitapoihin ole tarkkoja sääntöjä (Rapley 2011, 273.) Tässä tutkimuksessa on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Laadullinen tutkimus liitetään Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2006b) mukaan usein suoraan induktioon eli aineistolähtöisyyteen. Deduktio viittaa tavallisesti teorialähtöisyyteen. Kumpikaan edellä mainituista ei ole puhtaasti aineisto- tai teorialähtöistä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b.)

Laadullinen tutkimus on Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2006c) mukaan tieteellinen tutkimus, jonka luotettavuutta kuuluu arvioida erilaisten sille asetettujen normien mukaisesti. Tuomi & Sarajärvi (2018) toteavat luotettavuuden arviointiin liittyvän useita eri asioita. Luotettavuutta arvioitaessa otetaan huomioon tutkijan tapa esittää mitä hän aikoo tutkia ja miksi. Luotettavuudessa pidetään tärkeänä myös tutkijan perusteluja siitä, miksi tutkimus on tärkeä toteuttaa, ja mitä tutkija on oletanut tutkittavasta ilmiöstä ennen tutkielman toteuttamista. Lisäksi luotettavuutta arvioitaessa kiinnitetään huomiota tutkijan aineistonkeruutapoihin, tutkittaviin tai haastateltaviin henkilöihin eli tiedonantajiin, tutkimuksen keston, tutkijan ja haastateltavien väliseen suhteeseen, aineiston analyysiin ja sen toteuttamistapoihin, tutkimuksen korkeatasoisuuteen eettisesti, sekä tutkimuksen raportointitapaan. Tutkijan tulee kertoa yksityiskohtaisesti tutkimuksen etenemisestä ja johtopäätöksiin päätyminen eri vaiheista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163-164.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa minkäänlaisia yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä tuodaan usein esiin totuus ja objektiivisuus. Epistemologinen eli tietoteoreettinen keskustelu luokittelee totuusteorioiksi neljä eri teoriaa: totuuden koherenssi- ja korrespondenssiteoriat, konsensukseen perustuva totuusteoria sekä pragmaattinen totuusteoria. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158-159.) Koherenssiteorian mukaan väite voidaan todeta todeksi, jos väite on yhdenmukainen aiempien todeksi todennettujen väitösten kanssa. Korrespondenssiteorian mukaan väite on totta ainoastaan silloin, kun se vastaa todellisuutta ja se voidaan todentaa aistien avulla. Konsensukseen perustuvan totuusteorian mukaan totuus on

päätettävissä, jos ihmiset pääsevät yhteisymmärrykseen. Pragmaattinen totuusteoria painottaa väitteen tuomaa käytännöllisyyttä, hyötyä ja toimivuutta: jos väite toimii, on se totta. Objektiivisen tiedon mahdollisuus tuodaan esille kaikissa totuusteorioissa, mutta vain korrespondenssiteoriassa objektiiviseen tietoon luotetaan täysin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 159). Totuusteorian ja objektiivisuuden mahdollisuuden lisäksi laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan havaintojen luotettavuutta ja sen puolueettomuutta. Puolueettomuudessa tulisi huomioida, ettei esimerkiksi tutkijan ikä, sukupuoli, kansalaisuus, poliittinen asema tai muu vastaava vaikuta havainnointiin tutkimusta tehdessä. Laadullisessa tutkimuksessa usein näin kuitenkin todetaan tapahtuvan väistämättä, sillä tutkimuksen tekijä on itse oman tutkimuksensa tulkitsejä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163-164.)

Tiedetään, että on olemassa erilaisia tutkimustuloksia, jotka ovat ristiriidassa keskenään tutkijoiden eri suuntauksista ja metodeista johtuen. Tutkimuksessa käytettävät eri metodologiat eivät siis päädy aina samaan neutraaliin lopputulokseen tutkimustavasta riippumatta. Yhdysvaltalaisen laadullisen tutkimuksen traditiossa on kehitetty triangulaatio välineeksi validiteetin tarkasteluun. Triangulaatiota voidaan käyttää laadullisen tutkimuksen validiteettikriteerinä. Triangulaatiota käytettäessä tutkimuksessa yhdistetään eri menetelmät, tutkijat, tiedonlähteet ja teoriat, jolloin yhteen näkökulmaan ei voida sitoutua täysin. Triangulaatiota on useita, kuten esimerkiksi analyysin tasojen erottelu ja analysointi toisistaan irrallaan, puheen ja nonverbaalin kommunikoinnin tarkkailu tai useiden metodien käyttö yhtäaikaista tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 167-171.) Tähän pro gradu -tutkielmaan on pyritty yhdistämään teorian ja havaintojen tuoma tieto. Tutkielmassa olisi voitu hyötyä aiemmista tutkimuksista tai toisesta tutkijasta. Aiempia tutkimuksia ei valmistavan luokan opettajien näkökulmasta ole juurikaan tehty.

Laadullisen tutkimuksen avoin tiedonkeruumenetelmä vaikeuttaa Tuomen & Sarajärven (2018) teoksessa Hirsjärven (2009) mukaan tutkimuksen eettisten ongelmien hahmottamista. Tutkijalla on myös institutionaalinen asema tutkimusta tehdessä, mikä mahdollistaa tutkittavan väärinkohtelun. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 145.) Tutkijan omat arvot ja kannat saattavat vaikuttaa tutkimuksen ratkaisuihin. Tällöin puhutaan tieteen etiikasta, jossa viitataan tieteen ja tutkimuksen yhteyteen. Tutkimusten tulosten taas katsotaan vaikuttavan eettisiin ratkaisuihin laadullisessa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 145.) Tuomen ja Sarajärven teoksessa (2018) Haaparannan ja Niiniluodon mukaan (1991) tieteen etiikassa on löydettävissä viisi tärkeää peruskysymystä, joita painotetaan tavallisesti tutkimusetiikan

säännöissä. Kysymykset keskittyvät pohtimaan millaisia keinoja tutkimuksessa saa käyttää, miten tutkimusaiheet valitaan, millaista on hyvä tutkimus, miten tiedonjanoon tulisi suhtautua sekä millaisia tuloksia tutkija voi yrittää tavoitella. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 148.)

Valitsin laadullisen tutkimusmetodin pro gradu -tutkielmani tutkimusotteeksi, sillä aiheessa on kyse erilaisten kokemusten tarkastelusta perusopetukseen valmistavan luokan opettajien näkökulmista. Aineistonkeruumenetelmänä käytetään tässä tutkielmassa puolistrukturoituja teemahaastatteluja, jotka on toteutettu keväällä 2019 ja litteroitu syksyllä 2019.

5.3 HAASTATTELU TUTKIMUSMENETELMÄNÄ

Tutkimushaastattelussa kysytään kysymyksiä, tehdään oletuksia, osoitetaan ymmärrystä ja välitetään kiinnostusta tavoilla, jotka on omaksuttu kielenoppimisen yhteydessä kasvettaessa yhteisön jäseniksi. (Ruusuvuori & Tiittula 2007, 46.) Tutkimushaastattelua on hyödynnetty tiedon keräämisessä Suomessa jo 1800-luvulta lähtien (Alastalo 2005, 57). Tutkimushaastattelulla on Ruusuvuoren & Tiittulan (2017) mukaan tietty tarkoitus ja siihen on määritelty erilaiset osallistujaroolit. Tieto on haastateltavalla, ja haastattelija selvittää sekä tulkitsee sitä kysymysten kautta. Haastattelun nauhoittaminen ja muistiinpanojen tekeminen tilanteesta muuttaa tilanteen institutionaaliseksi. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 47.)

Haastattelu katsotaan Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan tutkimusmenetelmänä joustavaksi, sillä kysymyksen voi aina toistaa. Haastattelu antaa myös tutkijalle mahdollisuuden järjestää kysymykset haluamallaan tavalla. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu ei ole koskaan kilpailutilanne, sillä halutusta asiasta halutaan vain saada mahdollisimman paljon tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.) Haastattelutilanne alkaa Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017) mukaan kun haastattelija ja haastateltava sopivat siirtyvänsä aloituskeskustelusta haastatteluun. Haastattelun alussa kerrotaan lyhyesti, mitä haastattelun aikana tapahtuu. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 48.) Haastattelussa otetaan huomioon neutraalius, jotta haastateltavien vastauksiin vaikutettaisiin mahdollisimman vähän kommentoimalla. Haastattelijan päätehtäviä ovat kysymysten esittäminen ja jatkamiseen kehottaminen tai lyhyt kommentointi vastauksen riittävyteen liittyen. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 68.) Haastattelija voi vaikuttaa haastateltavan puheen muotoiluun paljon omalla johdatuksellaan, siksi on hyvä

ottaa huomioon neutraalius haastattelutilanteessa ja analyysissa. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 80.)

Laadullisella haastattelulla tarkoitetaan Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017) teoksessa Warren (2002) mukaan haastattelua, jossa haastateltava kohdataan yksilöllisesti. Laadullisessa haastattelussa ovat usein keskiössä yksittäisten haastateltavien kokemukset, näkemykset ja kertomukset. Tutkija pyrkii tutkimaan haastatteluaineistoa, eikä etsi siitä faktoja tai lainalaisyksia. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 89.)

Nikanderin, Ruusuvuoren & Hyvärisen (2010) mukaan tutkija saattaa kohdata haastattelun analyysin eri vaiheissa epävarmuuksia, jos aineistosta ei tulekaan tutkijan olettamuksien kaltaisen. Aineisto saattaa ensikatsauksella vaikuttaa vieraalta ja hämmentävältä. Ennen analyysiä aineistoon tutustutaan huolella ja sitä järjestellään sekä luokitellaan. Luokittelu, analysointi ja tulkinta ovat kolme eri vaihetta, jotka tulee erotella toisistaan. Kaikkia vaiheita tarvitaan läpi tutkimuksen, sillä niitä on tarve usein käsitellä samanaikaisesti. (Nikander, Ruusuvuori & Hyvärinen 2010, 9.)

5.4 AINEISTON KERÄÄMINEN

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla valmistavan luokan opettajia eri puolilta Suomea. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Puolistrukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan, että haastattelu-teemat ja -kysymykset ovat valittu etukäteen ennen haastattelua. Tässä tutkimuksessa käytetyn haastattelurungon laatimisessa on hyödynnetty osittain Anu Hyvösen (2016) pro gradu-tutkielman ”Luokan opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä” haastattelurunkoa. Haastattelurunko löytyy tämän tutkielman liitteenä yksi (LIITE 1). Tuomi & Sarajärven teoksessa (2018) Hirsjärvi & Hurme (2007) toteaa teemahaastattelun tarkoitettavan metodologista aineistonkeräämistapaa, joka keskittyy haastateltavien kokemuksiin perustuviin tulkintoihin ja merkityksiin tutkittavasta aiheesta. Teemahaastattelulla pyritään Hirsjärven ja Hurmen (2007) mukaan myös tutkimaan millä tavalla haastateltavien kokemat merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87.)

Teemahaastattelussa on useimpien lähteiden mukaan vapaus rakentaa ja tarkentaa kysymyksiä uudelleen haastattelun aikana tutkijan haluamalla tavalla. Teemahaastattelun toteutuksen katsotaan vaihtelevan eri tutkimuksissa strukturoidusta haastattelusta täysin avoimeen haastatteluun. Teemahaastattelussa on tärkeintä, että kaikki etukäteen valitut teemat käsitellään haastattelun aikana järjestyksestä huolimatta. Teemahaastatteluun viitattaessa puhutaan usein puolistrukturoidusta haastattelusta. Teemahaastattelulla kerätään pääasiassa kvalitatiivista tutkimustietoa. Teemahaastattelussa ei voi kysellä mitä tahansa, vaan kysymysten tulee tutkimustehtävän mukaisesti liittyä aiheeseen niin, että ne pyrkivät löytämään merkityksellisiä vastauksia. Tutkimusaiheesta jo tiedetty tieto määrittelee tutkimuksen viitekehysten, jonka mukaan tutkittavat teemat ilmiöön liittyen rakentuvat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87-88.)

Haastateltavat kerättiin sähköpostitse eri puolilta Suomea. Osa haastatteluista käytiin kasvotusten ja osa puhelimitse. Haastattelujen lähtökohtana oli ehdoton luottamuksellisuus ja haastattelut tehtiin anonyymeinä. Haastattelukysymyksiä ei annettu haastateltaville etukäteen. Haastattelujen pituuden vaihtelivat 16 minuutista 45 minuuttiin. Jokainen haastattelu oli merkittävä. Haastattelu koostui viidestätoista kysymyksestä, jotka oli jaettu neljään eri teemaan: taustatietoon, onnistuneisiin kokemuksiin, haastaviin kokemuksiin sekä muihin vuorovaikutukseen liittyviin asioihin. Haastattelujen jälkeen haastattelut litteroitiin. Haastattelukysymykset löytyvät liitteenä tämän tutkimuksen lopussa.

Litterointi tarkoittaa Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2006d) mukaan esimerkiksi äänitetyn aineiston puhtaaksi kirjoittamista. Aineiston keräämisen jälkeen aineisto pyritään muuttamaan helposti työstettävään muotoon, jotta sen analysoiminen olisi selvempää. Tutkimukseeni tuli litteroitua tekstiä lopulta 24 sivua (Times New Roman, fontti 12, riviväli 1,5).

5.5 SISÄLLÖNANALYYSI TUTKIMUSMENETELMÄNÄ

Tuomen & Sarajärven (2018, 103) mukaan sisällönanalyysi on usein käytetty tutkimusmenetelmä, joka esiintyy useimmissa laadullisen tutkimuksen tutkimusanalyseissa. Sisällönanalyysin voidaan katsoa tarkoittavan teoreettista viitekehystä, jolla analysoidaan

esimerkiksi kirjoitettuja, nähtyjä tai kuultuja sisältöjä. (Tuomi & Sarajärvi, 103.) Sisällönanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Analysoitava dokumentti voi olla esimerkiksi kirja, päiväkirja, haastattelu, kirje, artikkeli, puhe, dialogi tai muu kirjalliseen muotoon muutettu aineisto. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117-119.) Salon (2015, 169) mukaan keskeisin asia sisällönanalyysissä on ollut tiivistää ja kategorisoida erilaisia tekstejä seuraamalla sisällönanalyysille asetettuja sääntöjä. Yksiköiden rajallinen määrä rajoittaa tutkimusta Alasuutarin (2011) mukaan, joten laadullisessa analyysissä ei hyödynnetä tilastotietojen todennäköisyyksiä. Laadullisessa analyysissä yksikin strukturoidun haastattelu voi tuottaa 30 sivua litteroitua tekstiä, joten tilastollisia yksilön välisiä eroja ja niiden merkityksiä ei oteta tutkimuksessa huomioon. Yksiköiden suuren määrän ei myöskään katsota olevan tarpeellista laadullisessa analyysissä. (Alasuutari 2011, 38.) Salon mukaan (2015) sisällönanalyysiä on kritisoitu, sillä sitä voidaan käyttää myös määrällisen aineiston analysoimiseen (Salo 2015, 170).

Analyysin on Tuomi & Sarajärven (2018) mukaan tarkoitus sanallistaa tutkittava ilmiö selkeän kuvauksen kautta. Analyysin avulla aineistosta voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Laadullisessa tutkimuksessa on kaksi erilaista analysointitapaa. Analysointitavassa voidaan käyttää sisällönanalyysin lisäksi teoreettista tai epistemologista analyysia. Sisällönanalyysia ei johda mikään epistemologia tai teoria, mutta siinä käytetään usein epistemologisia tai teoreettisia lähtökohtia osana analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Weber (2011) toteaa, ettei sisällönanalyysin toteuttamiseen ole yhtä oikeaa tapaa. Sen sijaan analyysivaiheiden toteuttaminen jää tutkijan arvioinnin vastuulle. (Weber 2011, 4.) Salon (2015) mukaan sisällönanalyysi on jäänyt nykyään terminä hämäräksi, sillä laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät ovat kehittyneet ja saaneet niin paljon erilaisia painotuksia (Salo 2015, 169.)

Sisällönanalyysia aloittaessa on Tuomi & Sarajärven (2018) mukaan tärkeää rajata tutkittava ilmiö tarkasti. Sen jälkeen aineisto litteroidaan, minkä jälkeen aineisto teemoitellaan, luokitellaan tai tyypitellään. Tässä tutkimuksessa keskitytään teemoitteluun ja sen avulla laadullinen aineisto pilkotaan eri aihepiirien mukaisesti. Pilkkomisen jälkeen aineiston eri teemojen esiintymistä voidaan vertailla ja niitä voidaan ryhmitellä eri tavoin. Teemat eli aiheet etsitään ryhmittelyn jälkeen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104-107.)

Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettinen kokonaisuus rakennetaan tutkimusaineiston pohjalta. Aikaisemmilla havainnoinneilla tai teorioilla ei ole merkitystä, sillä analyysi on aineistolähtöistä. Aineistolähtöisessä analyysissä aineistoyksikköjä ei ole määritelty etukäteen, vaan ne valitaan tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti tutkimusaineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.) Aineistolähtöinen analyysi ei ole ongelmatonta, sillä havaintojen teoriapitoisuutta pidetään yleisenä periaatteena. Aineistolähtöiseen analyysiin on haastava tuoda täysin uusia havaintoja, sillä kaikkien tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden, menetelmien ja tutkimustehtävien ajatellaan olevan tutkijan asettamia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Tuomi & Sarajärven (2018) teoksen mukaan aineistolähtöisellä analyysillä voidaan viitata kolmeen erilaiseen analyysimalliin, joissa on kaikissa erilaiset analyysivaiheet. Kaikissa analyysimalleissa painotetaan, ettei niiden tule toimia teknisinä analyysin välineinä vaan työtapoina, joiden avulla pyritään välttämään tulkinnan mielivaltaisuutta analyysiprosessissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114.)

Analyysin tekoa johtavat tekijät on luokiteltu laadullisessa tutkimuksessa eri tavoilla. Analyysin päättelyn logiikassa voidaan käyttää esimerkiksi induktiivista, deduktiivista tai abduktiivista analyysia. Tuomi & Sarajärven (2018) teoksessa Milesin ja Hubermanin (1994) teorian mukaan laadullinen aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa induktiivisen aineiston analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Induktiivisella päättelyn logiikalla viitataan yksittäisestä yleiseen -ajatteluun. Induktiivisessa päättelyssä tutkimuksella pyritään luomaan uutta teoriaa havaintojen pohjalta. Deduktiivisella päättelyn logiikalla taas tarkoitetaan yleisestä yksittäiseen -ajattelua, jolloin totuuden tulisi säilyä päättelyprosessissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107.) Lisäksi Tuomi & Sarajärven (2018) teoksessa Alasuutari (2018, 107) mukaan puhutaan myös abduktiivisesta päättelyn logiikasta, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johdoteajatus, mikä mahdollistaa teorianmuodostuksen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107.)

5.6 AINEISTON ANALYSOINTI

Aiempiä tutkimuksia ei ole juurikaan tehty aiheesta, joten aineiston käsittelyyn sopi aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Teoriaohjaava tai teorialähtöinen sisällönanalyysi ei olisi sopinut analysointiin, sillä se olisi vaatinut valmista teoriaa. Valitsin tutkielmaani Tuomi & Sarajärven (2018) teoksessa esitetyn Miles ja Hubermanin (1994) kolmivaiheisen analyysimallin, jonka mukaan analyysin toteuttaminen lähtee liikkeelle litteroidun aineiston

pelkistämisestä eli redusoinnista. Aineistosta etsitään tutkimusongelman mukaisia viittauksia, jotka muutetaan eri dokumentille yksittäisiksi ilmaisuiksi eli pelkistetään. Viittauksia etsiessä voidaan käyttää apuna esimerkiksi värikoodausta, jolla samaa tarkoittavia alkuperäislauseita voidaan alleviivata. Lauseiden pelkistämisessä otetaan huomioon, että yhden lauseen sisällä voi olla useampia pelkistettäviä ilmauksia. Tavoitteena on löytää aineistosta samaa tai eriä asiaa tarkoittavia viittauksia. Tavoitteena on lisäksi erotella tutkimustehtävälle olennainen tieto muusta tiedosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114-124.)

Alkuperäislauseet ja niiden pelkistetyt ilmaisut listataan eri dokumenteille. Sen jälkeen kaikki pelkistetyt ilmaukset kootaan samalle dokumentille ja ne ryhmitellään sisältönsä mukaisesti omiin ryhmiinsä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Pelkistetyistä lauseista tai ilmaisusta tehdään Alasuutarin (2011) mukaan raakahavainto, jonka tutkija päättää olevan tärkeä tutkimuksen viitekehysten ja tutkimusongelman kannalta. Ryhmittelyllä eli klusteroinnilla pyritään jakamaan samaa tarkoittavat käsitteet ja ilmaisut omiin ryhmiinsä. Ryhmittelyn jälkeen pelkistetyistä ilmauksista tehdään alaluokkia, jotka nimetään samaa ilmiötä kuvaavien käsitteiden mukaisesti. Tutkija nimeää luokat niiden sisältöjen ja omien tulkintojensa mukaisesti. Alaluokkien luokitteluyksikkönä käytetään esimerkiksi ilmiön käsitystä, ominaisuutta tai piirrettä. Klusteroinnin avulla tutkittavasta ilmiöstä saadaan alustavaa tietoa. Samansisältöiset alaluokat yhdistetään toisiinsa ja niiden perusteella luodaan yläluokat ja pääluokat. Luokkien liittäminen tarkoittaa samantyyppisten havaintojen yhdistämistä. (Alasuutari 2011, 40.) Tuomi & Sarajärven (2018) mukaan kaikki luokittelut kootaan lopuksi yhdeksi pääluokaksi tai yläluokaksi mikä kuvaa kaikkia edellä mainittuja luokitteluja. Tutkimuskysymykseen vastataan ala- ja pääluokkien avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114-124.) Sisällönanalyysissä luokittelutavat voivat vaihdella laajasti, sillä ne ovat aineistokohtaisia ja selviävät analyysin edetessä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127).

Sisällönanalyysi pyrkii lopuksi käsitteellistämään näkemyksen tutkittavasta ilmiöstä. Klusteroinnin määrittellään olevan osa abstrahointia eli aineiston käsitteellistämistä, sillä sen aikana ja sen jälkeen tapahtuu myös abstrahointia. Abstrahoinnissa on kyse teoreettisten käsitteiden ja johtopäätösten muodostamisesta sekä luokittelujen yhdistelystä. Tutkija ikään kuin rakentaa kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä. Eri käsitteitä yhdistellään ja niistä muodostetaan uusia tapoja luokitella ilmiöitä. Abstrahoinnissa empiirinen tieto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin. Tuloksissa esitetään empiirisen aineiston pohjalta luotu käsitejärjestelmä ja aineistoa kuvaavat teemat tai käsitteet, sekä luokitteluista muodostetut käsitteet tai

kategoriat ja niiden sisältö. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124-127.) Analyysin loppuvaiheessa johtopäätöksissä pyritään ymmärtämään mitä asiat tarkoittavat ja merkitsevät tutkittaville. Lisäksi tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia omasta näkökulmastaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Sisällönanalyysia kritisoidaan jonkin verran, sillä sen sanotaan jättävän analyysin keskeneräiseksi. Analyysia kuvataan yksityiskohtaisesti, mutta johtopäätökset esitetään järjestettyinä tuloksina, mikä saattavaa aiheuttaa vaikutelman keskeneräisyydestä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.)

Alla oleva tutkimuksen analyysitaulukko on tehty Tuomi & Sarajärven teoksessa (2018) esitetyn Miles & Hubermanin (1994) kolmivaiheisen analyysimallin mukaisesti. Taulukossa näkyvät haastattelujen autenttiset alkuperäislauseet, pelkistetyt ala- ja yläluokat, sekä pääluokka, jossa tiivistyy kaikki aiemmat luokat. Taulukossa on analysoitu ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyvää aineistoa.

TAULUKKO 1

Alkuperäinen lause	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
1. Tietysti, kun läksyihin liittyvää asiaa ja heti jos jotain tapahtuu niin otetaan yhteyttä. No vanhemmilta voi tulla vaikka millaisia kysymyksiä.	Läksyt Jos jotain tapahtuu Kysymykset vanhemmilta	Kotitehtävät Aikatauluasiat ja niihin liittyvät muutokset Koulun tapahtumat ja retket	Yhteydenpitoa vaativat asiat
2. Koulunkäyntiin, ja sit ihan tavallisiin ilmoituksiin. Esimerkiksi, et missä on liikunnantunti ja mitä tavaroita pitää ottaa mukaan.	Koulunkäyntiin liittyvät asiat Kysymykset esimerkiksi koulun retkistä ja aikatauluista	Kotitehtävät Aikatauluasiat ja niihin liittyvät muutokset Koulun tapahtumat ja retket	Yhteydenpitoa vaativat asiat
3. No aika paljon se on tämmöisiin aikataulujuttuihin, tapahtumiin ja muihin.	Aikatauluasiat Koulun tapahtumat	Aikatauluasiat ja niihin liittyvät muutokset Koulun tapahtumat ja retket	Yhteydenpitoa vaativat asiat

<p>4. Enimmäkseen ne on tämmösiä niinkö tässä arjessa niinkö jotakin muutoksia vaikka aikataulussa. Taksiaika muuttuu tai on jotakin koulun ulkopuolista toimintaa, että mä aina pidän huolta siitä, että vanhemmat tietää, jos me mennään jonnekki muualle tästä koulurakennuksesta jaa sitte, jos tulee joku vierailija.</p>	<p>Muutokset arjen aikatauluissa</p> <p>Taksit tai koulun ulkopuolinen toiminta</p> <p>Vierailijat koululla</p>	<p>Kotitehtävät</p> <p>Aikatauluasiat ja niihin liittyvät muutokset</p> <p>Koulun tapahtumat ja retket</p>	<p>Yhteydenpitoa vaativat asiat</p>
--	---	--	-------------------------------------

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset. Tutkimus keskittyy tutkimaan miten kodin ja koulun välistä yhteistyötä toteutetaan sekä mitkä asiat vaikuttavat vuorovaikutuksen toimivuuteen. Aluksi käydään läpi ensimmäinen tutkimusongelma, jonka kautta pyrittiin selvittämään miten valmistavan luokan opettajan ja kodin välistä yhteistyötä toteutetaan. Toinen tutkimusongelma keskittyy esittelemään erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat valmistavan luokan opettajan ja kodin väliseen yhteistyöhön sekä sen toimivuuteen. Tutkimuksesta tehdyt päätelmät on pyritty havainnollistamaan haastattelun autenttisten lainausten avulla. Tuloksia kuvataan analyysin perusteella muodostuneiden ala- ja pääluokkien avulla. Pääluokat ovat kuvattu otsikoissa (6.1.1-6.1.4) ja (6.2.1-6.2.4) sekä alaluokat tekstin sisällä lihavoituina. Alla taulukko analyysin kautta muodostuneista pääluokista.

TAULUKKO 2.

<i>Valmistavan luokan opettajan ja kodin väliseen yhteistyöhön vaikuttavat tekijät</i>	<i>Valmistavan luokan opettajan ja kodin yhteistyön toimivuuteen vaikuttavat tekijät</i>
Pääluokat	Pääluokat
6.1.1 Yleisimmät vuorovaikutuskanavat	6.2.1 Toimivan vuorovaikutuksen tekijät sekä
6.2.1 Yhteydenpitoa vaativat asiat	6.2.2 Haastavan vuorovaikutuksen tekijät
6.3.1 Tulkkipalvelut yhteistyössä	6.2.3 Muun kouluyhteisön tuki
6.4.1 Muutokset kodin ja koulun yhteistyössä	6.2.4 Valmistavan luokan opettajan toiveet ja huomiot

6.1 VALMISTAVAN LUOKAN OPETTAJAN JA KODIN VÄLISEEN YHTEISTYÖHÖN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Tutkimuksen ensimmäinen pääkysymys keskittyi tutkimaan perusopetukseen valmistavan luokan opettajan ja kodin välisen yhteistyön toteuttamistapoja. Tutkimuskysymyksen kautta pyrittiin selvittämään mitkä vuorovaikutuskanavat olivat tavallisimpia sekä mihin asioihin yhteistyö tavallisesti liittyi. Tässä alaluvussa tutkimuksen tuloksiin on yhdistetty teoriaa. Tutkimuskysymyksen pääluokiksi muodostuivat analyysissa 6.1.1 *Yleisimmät vuorovaikutuskanavat*, 6.1.2 *Yhteydenpitoa vaativat asiat*, 6.1.3 *Tulkkipalvelut yhteistyössä* sekä 6.1.4 *Muutokset kodin ja koulun yhteistyössä*.

6.1.1 Yleisimmät vuorovaikutuskanavat

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrittiin selvittämään, miten perusopetukseen valmistavan luokan ja kodin välistä yhteistyötä toteutetaan. Aineiston mukaan yleisimpiä vuorovaikutuskanavia olivat oppilaitosten hallinto-ohjelma **Wilma**, **tekstiviestit**, **WhatsApp**, **paperiset viestit**, **puhelut** sekä **henkilökohtaiset tapaamiset**.

“No ihan muutama käyttää harvakseltaan Wilmaa. Mutta ehkä tavallisin muoto tekstiviesti ja WhatsApp.” (H1)

“Aika monet käy koululla juttelemassa. Sit on puhelin ja Wilma-viestit.” (H2)

“Tekstiviestit ja paperilla toimitettavat. Joidenkin kanssa pystyy käyttämään Wilmaa, mutta se on monesti sitte se, että se Wilman käyttö pitää ehtiä opastamaan huoltajille.” (H3)

Suurin osa haastateltavista koki, että Wilman käyttö oli monikulttuuristen perheiden kanssa vähäistä. Wilman käyttö vaatisi opettajien mukaan huoltajien erillistä opastusta.

“Henkilökohtaiset tapaamiset on niinkö aivan se ykkösjuttu.-- tekstiviesti on myös aika hyvä. Tottakai laitan myös paperitiedotteita, siinä on sitte niinku kuvia ja sanoja.” (H4)

Karhuniemen (2017) mukaan tyypillisimpiä yhteistyön toteuttamismenetelmiä yleisesti koulun ja kodin yhteistyössä ovat erilaiset suulliset ja kirjalliset viestinnän tavat. Karhuniemi mainitsee erilaisia kirjallisia menetelmiä, kuten sähköisen apuvälineen Wilman, tekstiviestit

sekä erilaiset tiedotteet. Karhuniemi mainitsee myös sähköpostin, mikä ei noussut haastattelusta esille. Suullisia viestintäkeinoja olivat esimerkiksi tapaamiset kasvokkain sekä puhe-
lut, kuten tutkimuksessakin selvisi. Karhuniemi tuo esille myös muut yhteistyötavat, kuten
vanhempainvaritit ja vanhempainillat. (Karhuniemi 2017.)

6.1.2 Yhteydenpitoa vaativat asiat

Yhteydenpito liittyi yleensä oppilaan koulunkäyntiin liittyviin asioihin. Useimmiten yhtey-
denpito liittyi haastattelujen mukaan **kotitehtäviin, aikataulumuutoksiin tai koulun ret-
kiin ja tapahtumiin**. Tärkeät asiat vaativat yleensä tulkkialaverin.

*“Koulunkäyntiin, ja sit ihan tavallisiin ilmoituksiin, esimerkiksi, et missä on liikunnantunti
ja mitä tavaroita pitää ottaa mukaan.” (H2)*

*“Sitte jos on semmosta, että pitää niinku enemmän, nii sitte pide-- otetaan niinku tulkki
..tulkkialaveri sitte koululle, jos on niinku jotaki semmosia juttuja mitä missä on niinku
enemmän selitettävää ja missä todennäköisesti sit se sanasto on niinku vierasta.” (H3)*

Tulkki tulee tilata paikalle, jos kyseessä on esimerkiksi virallisten papereiden täyttämisen
tai muu tärkeä asia, jotta väärinymmärryksiltä vältyttäisiin (Porter 2008, 38).

*“Enimmäkseen ne on tämmösiä muutoksia arjen aikatauluissa. Esimerkiksi taksiaika muut-
tuu tai on jotakin joulun ulkopuolista toimintaa.” (H4)*

6.1.3 Tulkkipalvelut yhteistyössä

Tulkkipalveluihin liittyvät tulokset sopivat molempiin tutkimuskysymyksiin, sillä tulkkipal-
veluiden voidaan katsoa olevan osa yhteistyömenetelmiä sekä sen voi katsoa vaikuttavan
yhteistyön toimivuuteen. Tulkkipalvelut sopivat kuitenkin paremmin tutkimusongelmaan,
joka käsittelee kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä, sillä tulkkipalvelut mai-
nittiin myös useammin ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyvissä haastatteluvastauk-
sissa.

Yhteistyössä hyödynnetään usein valmistavan luokan opettajien mukaan tulkkia. Tulkkipalvelut ovat olleet pääasiassa riittäviä. **Tulkki löytyy usein nopeasti, mutta joidenkin kielten harvinaisuus tuo haastetta.** Välillä tulkkien hankkiminen ja tilaaminen on aikaa vievää.

“On ollu ihan riittävää. Niitä saa tilata ihan niin paljon ku on tarve ja yleensä sitä aina kyllä saa. Jotkut kielet on tietysti vaikeampia kuin toiset ja sit on vaan pakko ottaa mikä tahansa aika mikä sillä tulkilla on.” (H1)

Tulkki tilataan tämän tutkimuksen aineiston mukaan tarvittaessa tavallisimmin paikalle oppilaan koulunkäyntiin liittyvien asioiden vuoksi. Tutkimuksen mukaan tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi oppilaan **oppimissuunnitelma- ja tavoitekeskustelut, vanhempainillat sekä kuraattorin tai muun koulun henkilökunnan kanssa järjestetyt tapaamiset.** Tapaamisia järjestetään joko vain huoltajien kesken tai myös muun koulun henkilökunnan kanssa.

“Ei ikinä siis opetustilanteessa, eli ne on aina näitä, että on joko huoltajien kesken tulossa tapaaminen tai vanhempainilta tai vaikka koko koulun vanhempainilta. Jotaki tämmöistä, että mikä liittyy kodin ja koulun yhteistyöhön.” (H4)

Tulkkipalveluiden saatavuuteen ja laatuun oltiin yleisesti ottaen tyytyväisiä. Osa valmistavan luokan opettajista hyödynsi uusia ympärivuorokautisia tulkkaukspalveluita puhelimella. Osa valmistavan luokan opettajista koki, että **tulkkipalveluita saisi olla enemmän,** sillä tulkin löytäminen oli välillä aikaa vievää.

“Niitä pitäis ehkä olla enemmän, että niitä sais sitte niinku aina kun tarvii.” (H1)

“Salamatulkkauksjutut ja ympärivuorokautinen päivystys siellä on jo ja kaikki tämmöset jutut.” (H3)

Porterin (2008) mukaan tulkkipalvelut voivat tukea kodin ja koulun välisen luottamussuhteen rakentamista. Tulkin tulisi olla etenkin virallisissa keskusteluissa paikalla epäselvyyksien välttämiseksi (Porter 2008, 38). Koirasen (2008) mukaan tulkkipalveluiden järjestäminen tulisi hoitaa hyvissä ajoin ennen vuorovaikutustilannetta vanhempien kanssa. Keskusteluihin voidaan tilata tulkki tulkikeskuksesta tai vanhemmat voivat halutessaan käyttää haluamaansa tukihenkilöä. Esimerkiksi erityistä tukea suunniteltaessa tai virallisia papereita

täytettäessä olisi hyvä käyttää virallista tulkkiä. Perhettä tulee muistuttaa tulkin vaihtolovelvollisuudesta. (Koiranen 2008, 22.)

6.1.4 Muutokset kodin ja koulun yhteistyössä

Perusopetukseen valmistavan luokan opettajan ja kodin yhteistyössä **ei koettu tapahtuneen suuria muutoksia vuosien varrella**. Älypuhelimien käytön yleistymisen seurauksena **netin kautta toimiva yhteistyö on tavallisempaa**.

“No, niin no en mä nyt ainakaan koe, että se ois hirveesti muuttunut. No just on niinku ehkä tavallisempaa käyttää niinku whatsappia ja sitte niinku kaikissa tämmöisissä sosiaalisessa medioissa.” (H1)

“Sen aikaan mitä mää oon ollu nii tekstiviestejä ja puhelimet on niinku varmasti yleistynyt entisestään, ja sillai, mutta, että ei siinä nyt mitään..eikä välineistö oo juurikaan niinku muuttunu.” (H2)

Myös Karhuniemi (2017) toteaa sähköisten välineiden olevan nykyään tyypillinen yhteistyön menetelmä, koska sillä saadaan myös vähennettyä paperin kulutuksen määrää.

“No ehkä justii, että noita teknisiä vehkeitä on tullu enempi sitte avuksi ja voi olettaa, että kaikilla on viimeistään muutaman viikon päästä siitä, ku on Suomeen tullu nii heillä on jonkinlainen älypuhelin.” (H4)

Sähköisistä välineistä esimerkiksi Skypeä hyödynnetään Karhuniemen (2017) mukaan nykyään, jos vanhempi ei pääse tapaamiseen. Facebookin ja muiden sosiaalisen median sovelusten käytössä tulee olla tarkka, sillä ne saattavat aiheuttaa hankaluuksia yksityisyyden suhteen. (Karhuniemi 2017.) Ijäksen (2017) mukaan sähköisen viestittelyn muuttuessa yleisemmäksi myös yhteydenpito muuttuu tiiviimmäksi. Tässä on kuitenkin riski myös väärinymmärryksiin ja asiattomiin viesteihin, sillä viesti on helpompi kirjoittaa kuin kohdata opettaja tai vanhempi kasvokkain. (Ijäs 2017.)

6.2 VALMISTAVAN LUOKAN OPETTAJAN JA KODIN YHTEISTYÖN TOIMIVUUTEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Analyysin toisessa osassa pyrittiin selvittämään, millaiset tekijät vaikuttavat perusopetukseen valmistavan luokan opettajan ja kodin välisen yhteistyön toimivuuteen. Toisen tutkimuskysymyksen analyysissä pääluokiksi muodostuivat 6.2.1 *Toimivan vuorovaikutuksen tekijät*, 6.2.2 *Haastavan vuorovaikutuksen tekijät*, 6.2.3 *Muun kouluyhteisön antama tuki* sekä 6.2.4 *Valmistavan luokan opettajan toiveet ja huomiot*.

6.2.1 Toimivan vuorovaikutuksen tekijät

Toimiva vuorovaikutus valmistavan luokan opettajan ja kodin välillä muodostuu useista eri tekijöistä. Toimivan vuorovaikutuksen koettiin tämän tutkimuksen mukaan alkavan molemminpuolisen luottamussuhteen rakentamisesta. Valmistavan luokan opettajan ja kodin odotetaan olevan **kiinnostuneita lapsen koulunkäynnistä**, mikä ilmenee esimerkiksi **tiivin yhteydenpidon** kautta oppilaan koulunkäyntiin liittyen. **Avoimuutta ja kunnioittamista** molempia osapuolia kohtaan pidettiin tärkeänä. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan molemminpuolisen kunnioituksen ja tasavertaisuuden tärkeyttä kodin ja koulun yhteistyössä (Opetushallitus 2016, 35-36). Erilaisten viestien ja asioiden välityksessä tulee valmistavan luokan opettajien mukaan pyrkiä **positiivisuuteen**. Olisi tärkeää muistaa ottaa yhteyttä kotiin myös positiivisiin asioihin liittyen. Valmistavan luokan opettajat mainitsivat lisäksi, että on hyvä **tavata kasvokkain** ajoittain vanhempien kanssa.

“Jos nyt jotain ikävää on sanottavaa niin sen sanoo sillä tavalla, että on mahdollisimman niinku.. sellasella tavalla, ettei nyt tulis hirveen paha mieli kuitenkaa ja se, että yrittää aina myös jotain positiivista keksiä siihen mukaan. Niinku emoji on tosi hyvä semmonen lisä siihen.” (H1)

Myös Karhuniemi (2017) painottaa viestimisen tyylin ja selkeyden tärkeyttä. Haastavammat asiat tulisi mieluiten ilmoittaa kasvokkain.

“Jos ollaan kiinnostuneita lapsen koulupäivästä ja koulunkäynnistä, se tekee helpoksi.” (H2)

Myös Ijäs (2017) painottaa yhteisen kiinnostuksen tärkeyttä lapsen hyvinvointiin ja koulunkäyntiin yhteistyössä.

“Että alusta asti, että ku meillä on se ensitapaaminen on semmonen alkuhaastattelu missä on tulkki paikalla ja sitte on huoltajat ja lapsi ja sitte koulunkäynninohjaaja, että jos hän on sillon paikalla. Sitte se, että ku käydään niinkö ensin koulun arki läpi. Niin on tärkeitä, että vanhemmille tulee heti semmonen olo, että kaikista asioista niinkö tiedotetaan heitä ja, että me toivotaan, että he on niinku.. siitä huolimatta ettei meillä oo yhteistä kieltä, niin osallisena niinkö tässä lapsen koulunkäynnissä ja, että mää kunnioitan heidän toiveitansa ja en tee mitään semmosta niinku heidän tietämättään.” (H4)

Valmistavan luokan opettajat kokivat tutkimuksen mukaan voivansa itse vaikuttaa paljon vuorovaikutussuhteen toimivuuteen. Valmistavan luokan opettajalle on erityisen tärkeää **ennakkoluuloton, sinnikäs sekä yhteistyökykyinen asenne**. On tärkeää, että **yhdenvertaisuutta korostetaan**. Valmistavan luokan opettajan olisi hyvä pitää **keskustelu avoimena** vanhempien kanssa, sillä se voi tukea luottamussuhteen rakentumista. Myös Ahonen (2017) toteaa tuomitsemattoman asenteen olevan tärkeä lähtökohta toimivalle vuorovaikutussuhteelle.

“Et ensinnäkin lähtee itse siihen niinku ennakkoluulottomasti siihen vuorovaikutussuhteeseen et ei niinku oleta mitään ennalta et millasia.. millainen joku perhe on oman kielen, taustan ja kulttuurin perusteella.” (H1)

“--tottakai voin vaikuttaa sillä, että miten ite .. ite niinku siihen asennoituu ja minkälaisella mielellä tulee siihen tapaamiseen. Sovituista asioista toki pidän ite kiinni ja sillaloi, että pyrin olemaan mahdollisimman avoin sitte sinne kodin suuntaan.” (H3)

Myös Karhuniemi ja Lämsä (2017) toteavat oikeanlaisen asennoitumisen vaikuttavan positiivisesti yhteistyön toimivuuteen. Myös sanattoman viestinnän tärkeys tulee muistaa sekä empatia ja kunnioitus yhteistyökumppania kohtaan. Asioista tulisi puhua avoimesti, myös haastavissa tilanteissa. (Karhuniemi & Lämsä 2017.) Toisen aito kuunteleminen ja kuuleminen vahvistaa yhteistyön toimivuutta (Porter 2008, 43).

“Siis kyllä, ihan niinkö täysillä että, että se on niinku sanotaan, että se on viranomaisen vastuulla. On niin kun sen hyvän vuorovaikutussuhteen ylläpitäminen ja sen niinkö luottamussuhteen rakentaminen, että sitä ei voi missään tapauksessa niinku jotenki että ”no ei

tämä toimi” nii ja sitte vaan niinkö pestä käsiä siitä. vaan, vaan siihen täytyy sitte oikeesti välillä tehdä tosi paljo töitä.” (H4)

Opetushallituksen (2014) mukaan yhteistyön järjestäminen kuuluu ensisijaisesti opettajalle ja koulu yhteisölle. Koulun tehtävä on kannustaa vanhempia osallisuuteen ja vuorovaikutukseen. (Opetushallitus 2014.)

6.2.2 Haastavan vuorovaikutuksen tekijät

Haastavat vuorovaikutustilanteet liittyivät yleensä **yhteydenpidon toteuttamatta jättämiseen**. Haastava vuorovaikutustilanne muodostuu tämän tutkimuksen mukaan esimerkiksi, kun oppilaan vanhempiin **ei saada yhteyttä, poissaoloista ei ilmoiteta, yhteinen kieli puuttuu ja-/tai tulkkauspalvelut eivät toimi odotetusti tai Wilman käytössä on epäselvyyksiä**. Valmistavan luokan opettajat kokivat myös hyötyneensä haastavista tilanteista, sillä se helpotti ennakoimaan tulevia haasteita.

“Haastavia nyt on lähinnä sellaiset vanhemmat, joihin on niinku vaikea saada yhteyttä ja jotka eivät niinku itse ota yhteyttä myöskään silloin, ku lapset on poissa koulusta. Kieli tietysti aiheuttaa vähän komplikaatioita aina.” (H1)

Myös Ijäksen (2017) mukaan yhteydenpidon toteuttamatta jättäminen aiheuttaa haasteita. Välinpitämättömyyttä saattaa ilmetä, jos huoltaja välttelee kohtaamista ja yhteydenpitoa.

“Siinä pitää niinku muistaa aina, selittää monestikki auki semmosia kulttuurisia juttuja, mitkä tavallaan on niinku meille niin itsestäänselviä, että me ei edes huomata, että me toimitaan jotenki tietyllä tavalla.. Mutta se on yks semmonen asia mikä pitää ottaa huomioon. Että koulu.. suomalainen koulujärjestelmä on uus ja suomalaiset tavat toimia koulussa on uusia ja myöskin niinku ympäröivä yhteiskunta on niinku toimintaympäristöltään ihan niinku voi poiketa paljonki siitä mihin on tottunu.” (H3)

Opetushallituksen mukaan (2015) koulun tulee infota huoltajia suomalaisesta koulujärjestelmästä sekä selittää siihen liittyviä normeja (Opetushallitus 2015, 10).

“Se on varmaan se mikä on minusta hankalinta, jos toisella on tärkeää asiaa ja emme saa toisiamme ymmärtämään.” (H4)

Yhteisen kielen puuttuminen tai luku- ja kirjoitustaidottomuus tekevät valmistavan luokan opettajien mukaan vuorovaikutustilanteista haastavia, sillä vanhempien on haastavampi osallistua oppilaan kouluelämään. Wilman haltuunotto on haastavaa ilman lukutaitoa, ja valmistavan luokan opettajien mukaan vanhemmille olisi hyvä järjestää perehdytys sen käyttöön. Yhteisen kielen puuttuminen vaikeuttaa myös Koirasen (2008) mukaan yhteydenpitoa (Koiranen 2008, 21-22).

“Just se jos vanhemmat on niinku kirjoitustaidottomia nii sillo se on niinku kaikista haastavinta se yhteistyö mut muuten pärjää kyllä ihan hyvin niinku tekstiviestien ja whatsappien kanssa.” (H1)

“No ehkä just nimenomaan se, että ehkä toi koulun toi koko toi Wilma-ympäristö. Ja sen.. sen lukeminen ja toiminen ja sitte se viesti ei kuulu tähän. Et se lukutaidotto.. nii..tausta tekee sen, ettei pystytä mun mielestä ehkä olemaan sit mukana siinä sen lapsen elämässä.. kouluelämässä.” (H2)

Samantyyppisiä havaintoja Wilman käytöstä on löytänyt Saarijärvi (2017). Myös Saarijärven haastatteluissa ilmeni, että kielitaidon puuttuminen saattaa vaikeuttaa Wilman käyttöä (Saarijärvi 2017, 14).

“Wilman niinku haltuunotto niin luku- ja kirjoitustaidottomana on niinku haastavaa. Se on kuitenkin aika... Se ei perustu kauheen paljon mihinkää kuvakkeisiin vaan se perustuu aivan.. aika lailla niinku täysin niinku teksteihin.” (H3)

Valmistavan luokan opettajat eivät kokeneet haastavia tilanteita pelkästään negatiivisiksi, sillä tilanteet opettivat ennakoimaan tulevaisuudessa. Haastavatkin tilanteet koettiin opettavaisiksi.

“Kyllähän niinku kokemuksesta aina on hyötyä, siis sillai et se niinku, seuraavalla kerralla osaa ottaa jotaki sitte paremmin huomioon ja.. ja muuta että se. Että eikai se koskaan niinku oppi ojaan kaada niin sanotusti, että aina mitä enemmän.. enemmän niitä tilanteita on ollu nii sitte sitä useampia asioita niinku muistaa seuraavalla kerralla huomioida.” (H3)

6.2.3 Muun koulu yhteistyön antama tuki

Valmistavan luokan opettajat kokivat saaneensa tukea yhteistyön toteuttamiseen eniten **työparilta, S2-opettajilta ja muilta valmistavan luokan opettajilta**. Valmistavan luokan opettajat kokivat saavansa vähänlaisesti tukea muulta koulu yhteisöltä. **Valmistavan luokan opettaja hoiti yhteistyön toteuttamisesta pääasiassa yksin.**

“Niin.. no ei nyt ehkä hirveesti, että joten tää on niinku.. tietysti työparilta. Mutta muuten niin.. ehkä tää valmista luokka on sillai vähän niinku yksin tavallaan niinku näitten asioiden kanssa.” (H1)

Yhteistyön järjestäminen jää kuulemma usein pelkästään opettajan vastuulle. (Ijäs 2017.)

“Meillä on vähän tuon S2-opettajan kanssa hirmu hyvä yhteistyö ja ihan taitoa ja.. myös kokemusta on sen verran paljon, että hankala.. tosi tiivistä yhteistyötä aika paljon. Oppimateriaalista, Wilmaan kirjautumisesta ja käytännön asioista ja ihan kaikesta.” (H2)

“On monessa suhteessa aika itsenäistä ja ehkä osin niinkö yksinäistä. Mutta tuota sitte on tieteenki nuo toiset Valo-opettajat, joitten kans voi sitte voi näistä asioista niinku helpommin keskustella, he niinku tavallaan tietää mistä on puhe ja voi saada vinkkejä.” (H3)

Salon (2014) väitöskirjan ”Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa” TriPod-mallin mukaan toisten valo-opettajien kanssa tapaaminen vahvisti valmistavan luokan opettajien identiteettiä. Opettajat kokivat, että yhdessä tekeminen vahvisti omaa opettajuutta sekä käytänteitä. Kollegoiden vertaistuki koettiin erityisen tärkeänä. (Salo 2014, 136.)

6.2.4 Valmistavan luokan opettajien toiveita ja huomioita

Valmistavan luokan opettajien haastatteluista nousi esille toiveita, joihin osa opettajista toivoi puututtavan. Valmistavan luokan opettajat jakoivat myös erilaisia huomioita omaan työhönsä liittyen. Yksi valmistavan luokan opettaja toi esille suomen kielen käsitteiden hankaluuden juuri Suomeen saapuneille perheille. **Valmistavan luokan opettaja toivoi, että esimerkiksi sosiaali- ja perhetyöntekijät tai jotkut muut perheen kanssa toimivat työntekijät avaisivat perheille keskeisiä kouluun liittyviä käsitteitä.**

Eräs valmistavan luokan opettajaa totesi, että **työssä ollaan usein arkojen asioiden äärellä**, joten valmistavan luokan opettajalta edellytetään ajoittain myös **tunteiden hallitsemista**. Opettajien mukaan **tuomitsevaa asennetta tulee välttää**. Myös Ahonen (2017) painottaa tuomitsemattomuuden tärkeyttä vuorovaikutuksessa (Ahonen 2017, 245). Valmistavan luokan opettajien mukaan on myös hyvä tietää asioita muista maista ja kulttuureista, mutta tiedonpuute niihin liittyen ei ole este hyvälle vuorovaikutukselle.

“Yks semmonen, mikä jotenki tässä työssä korostuu, että siinä ollaan kuitenkin aika monesti semmosten niinku.. tunteita herättävien aiheitten ympärillä myöskin niissä palaverieissa.”
(H3)

Yksi valmistavan luokan opettaja huomautti, että joskus eri kulttuureista tulevien vanhempien kanssa toimiminen saattaa jännittää opetusharjoittelijoita.

*“Ja sitte, ku ne on tässä ne ku ne on tässä ne opiskelijat valmistavan opetuksen ryhmässä ja ne näkee sen, että kuinka luontevaa se on niinkö se vuorovaikutus niitten vanhempien kanssa ja ennemminki näkevät sen niinkö sen suuren kunnioituksen mikä niillä vanhemmilla on sitä työtä kohtaa mitä me täällä tehhää. Ja myös sen, että miten mää kunnioitan niitä vanhempia niinku vanhempina. Ja ja heidän näkemyksiä. Ja se, että.. että eihän se oo, että **sehän on ennemminki yksilöitten kohtaamista.**”*

7 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten valmistavan luokan opettajien ja kodin välistä yhteistyötä toteutetaan sekä mitkä tekijät vaikuttavat yhteistyön toimivuuteen. Tutkimuksessa pyrittiin erittelemään erilaisia yhteistyön toteuttamistapoja sekä löytämään toimivan yhteistyön merkittävimpiä tekijöitä. Tässä luvussa pohditaan ja tarkastellaan tämän tutkimuksen keskeisiä tuloksia, tutkimuksen luotettavuutta sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia. Luvussa pyritään myös vertailemaan tuloksia teoriaosaan. Yleisesti voidaan todeta, että teoriaosa tukee hyvin tutkimuksen tuloksia. Tuloksista nousi mielenkiintoista pohdittavaa, jota voidaan mahdollisesti hyödyntää myös jatkotutkimuksissa.

7.1 TUTKIMUKSEN KESKEISET TULOKSET

Tämän tutkimuksen mukaan perusopetuksen valmistavan luokan opettajan ja kodin yhteistyön tavallisimmat vuorovaikutuskanavat olivat Wilma, tekstiviestit, WhatsApp, paperiset viestit, puhelut sekä henkilökohtaiset tapaamiset koululla. Yhteistyö liittyi useimmiten oppilaan koulunkäyntiä koskeviin asioihin, kuten kotitehtäviin, aikataulumuutoksiin tai koulun retkiin ja tapahtumiin. Valmistavan luokan opettajan ja kodin välisen yhteistyön toimivuus riippui useista eri tekijöistä. Toimivan vuorovaikutuksen koettiin koostuvan yhteisestä kiinnostuksesta oppilaan koulunkäyntiä kohtaan, tiiviistä yhteydenpidosta sekä molemminpuolisesta avoimuudesta ja kunnioituksesta. Haastavat vuorovaikutustilanteet liittyivät yleensä yhteisen kielen puuttumiseen tai yhteydenpidon toteuttamatta jättämiseen. Tulkkipalveluiden koettiin olevan pääasiassa riittävää. Tutkimustuloksia tarkastellessa keskeisintä oli löytää vastauksia tutkimuskysymyksiin sekä yhdistää teoriaa tuloksiin. Seuraavissa alaluvuissa esitellään ja pohditaan tutkimuksen tulosten mahdollisia yhtäläisyyksiä teorian kanssa.

7.1.1 Miten valmistavan luokan opettajan ja kodin yhteistyötä toteutetaan?

Halusin tässä tutkimuksessa saada selville ensimmäisen tutkimusongelman kautta, miten valmistavan luokan opettajan ja kodin yhteistyötä toteutetaan. Yleisesti ottaen perusopetuksen valmistavan luokan opettajan ja kodin välinen yhteistyö keskittyi tapaamisiin kasvokkain, keskusteluihin puheluiden ja tekstiviestien välityksellä, paperisiin tiedotteisiin sekä

sähköisten välineiden kuten hallinto-ohjelma Wilman hyödyntämiseen. Tutkimuksen tuloksia tukee tässä esimerkiksi Karhuniemi (2017), jonka mukaan yhteistyössä käytetyt yleisimmät menetelmät olivat myös Wilma, tekstiviestit ja erilaiset tiedotteet. Ainoana lisänä Karhuniemi (2017) mainitsi sähköpostin, vanhempainvartit ja -illat. Karhuniemen mukaan yhteistyössä on tyypillistä hyödyntää suullisia ja kirjallisia menetelmiä. Suullisiksi menetelmiksi Karhuniemi (2017) luetteli puhelut ja tapaamiset huoltajien kanssa, ja kirjallisiksi menetelmiksi tekstiviestit, tiedotteet sekä Wilman käytön.

Monikulttuuristen perheiden kanssa Wilman käyttö on yleensä vähäistä, sillä yhteisen kielen puutteen koettiin vaikeuttavan yhteistyötä. Valmistavan luokan opettajien mukaan Wilman käyttö edellyttäisi opastusta. Yhteisen kielen puuttumisen tuomia vaikeuksia Wilman käytössä on pohtinut myös Saarijärvi (2017) tutkimuksessaan *Kohti sujuvampaa yhteistyötä - Luokanopettajien käsityksiä Wilmasta kodin ja koulun yhteistyössä* (Saarijärvi 2017, 14).

Tutkimusvastauksissa nousi myös esille missä tilanteissa yhteistyötä toteutetaan ja milloin yhteistyölle ilmenee tarvetta. Tyypillisimmin yhteistyötä toteutetaan, kun aikatauluissa ilmenee muutoksia, kotitehtävistä on kysyttävää tai muu koulunkäyntiin liittyvä asia edellyttää yhteydenpitoa ja yhteistä aikaa. Yhteistyötä toteutetaan siis eri tapoja hyödyntäen, tilanteen mukaisesti.

Tärkeiden asioiden selvittäminen vaatii yleensä tulkkipalaverin. Tulkkipalvelut koettiin yleisesti riittäviksi ja laadukkaiksi. Nykyään valmistavan luokan opettajat hyödyntävät paljon ympärivuorokautisia tulkkipalveluita puhelimitse. Joidenkin valmistavan luokan opettajien mukaan tulkkipalveluita saisi olla kuitenkin enemmän, sillä joidenkin kielten kohdalla saatavuus on heikompaa, minkä takia työaikaa kului enemmän. Tulkki tilattiin paikalle esimerkiksi oppimissuunnitelma- ja tavoitekeskusteluihin, kuraattorin tai muun henkilökunnan kanssa järjestettyihin tapaamisiin sekä vanhempainiltoihin. Myös Porterin (2008) mukaan tulkki tulee kutsua paikalle virallisia asioita hoidettaessa, jotta kaikki osapuolet ymmärtäisivät käsitellyn asian (Porter 2008). Koironen (2008) huomauttaa, että etenkin erityistä tukea suunniteltaessa tulkin tulisi olla paikalla (Koironen 2008, 22). Lisäksi Ulkomaalaislain 203 § mukaisesti huoltajilla on myös oikeus saada tulkki erilaisten päätösten tekoa varten (Ulkomaalaislaki 2004). Tulkkipalvelut voivat parhaimmillaan tukea kodin ja koulun välistä

luottamussuhdetta sekä sen rakentamista (Porter 2008, 38). Välillä tulee vastaan pienempiä asioita, joissa opettaja voi käyttää lasta tulkkina. Tätä tulisi kuitenkin välttää, sillä oppilasta ei tule vaivata aikuisten asioilla. (Koiranen 2008, 24.)

Valmistavan luokan opettajat eivät koe yhteistyön vanhempien kanssa muuttuneen paljon viime vuosina. Ainoana muutoksena nähtiin älypuhelinien ja netin hyödyntämisen yleistyminen yhteistyössä. Myös sosiaalisen median hyödyntämisen todettiin olevan tavallisempaa. Ijäs (2017) toteaa myös sähköisten välineiden yleistyneen, minkä takia yhteydenpito on myös tiheämpää. Varjopuolena on kuitenkin viestin lähettämisen helppous, jolloin asiattomien viestien lähettäminen on helpompaa. (Ijäs 2017.) Karhuniemen (2017) mukaan suosittu sähköinen väline on esimerkiksi Skype, jonka Web-kameraominaisuudella huoltaja voi osallistua esimerkiksi vanhempainvartiin etänä. Sosiaalisen median sovellukset ovat harmaata aluetta, sillä niiden kautta yksityisyyden raja voi hämärtyä. (Karhuniemi 2017.)

Kaiken kaikkiaan valmistavan luokan opettajan ja kodin välistä yhteistyötä toteutetaan suullisesti ja kirjallisesti. Yhteistyötä toteutetaan esimerkiksi Wilman, tekstiviestien, sähköpostien, paperisten tiedotteiden, puheluiden sekä Skypen kautta. Yhteistyötä toteutetaan myös tapaamalla kasvokkain esimerkiksi vanhempainvarteissa ja vanhempainilloissa. Wilman käyttö on kuitenkin vähäistä, jos yhteinen kieli puuttuu. Wilman roolia olisikin hyvä pohtia myös jatkotutkimuksissa, sillä se hankaloittaa maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa kommunikointia. Yhteistyötä toteutetaan yleensä oppilaan koulunkäyntiin liittyen. Yleisimmin kotitehtävät, aikataulumuutokset ja koulun tapahtumat edellyttävät yhteydenottoa. Yhteistyön toteuttaminen vaatii yhteisen kielen puuttuessa tulkkipalaverin tärkeitä asioita hoidettaessa.

7.1.2 Mitkä tekijät vaikuttavat valmistavan luokan opettajan ja kodin yhteistyön toimivuuteen?

Halusin tässä tutkimuksessa saada selville toisen tutkimusongelman kautta, mitkä tekijät vaikuttavat valmistavan luokan opettajan ja kodin yhteistyön toimivuuteen. Valmistavan luokan opettajan ja kodin yhteistyön toimivuuteen vaikuttivat pääasiassa molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus, avoimuus, jatkuva yhteydenpito sekä yhteinen aito kiinnostus lapsen

koulunkäyntiä ja hyvinvointia kohtaan. Tutkimusvastauksissa nousi esille myös haastavat vuorovaikutustilanteet ja niihin johtavat asiat. Yleisimmin haastavat tilanteet liittyivät yhteisen kielen puuttumiseen tai välinpitämättömyyteen, jolloin yhteistyön toteutuminen jäi toteutumatta. Tässä alaluvussa esitellään ja pohditaan tutkimuksen tulosten mahdollisia yhtäläisyyksiä teorian kanssa.

Valmistavan luokan opettajat painottivat tässä tutkimuksessa luottamussuhteen rakentamisen toimivan vuorovaikutuksen perustana. Luottamussuhteen rakentamisen tärkeyttä painottaa myös Ijäs (2017). Tutkimuksesta ilmeni myös yhteisen kiinnostuksen tärkeys lapsen koulunkäyntiä kohtaan sekä tiiviin yhteydenpidon ylläpitämisen merkitys. Ijäs (2017) painottaa yhteisen kiinnostuksen ilmaisun tärkeyttä yhteistyössä (Ijäs 2017). Koulu on Opetushallituksen (2014) mukaan yhteistyön pääasiallinen aloitteen tekijä, jonka tehtävä on ylläpitää yhteydenpitoa säännöllisesti viestien (Opetushallitus 2014). Esimerkiksi Vanhempainliiton (2020) mukaan opettajan on järjestettävä vanhempainvartteja säännöllisesti vanhempien kanssa, jotta vanhemmat tietäisivät lastansa koskevista asioista (Vanhempainliitto 2020).

Avoimuutta ja kunnioitusta toista kohtaan pidettiin erittäin tärkeinä asioina vuorovaikutuksessa myös Karhuniemen & Lämsän (2017) mukaan. Valmistavan luokan opettajat mainitsivat myös positiivisuuden tärkeyden viestinnässä (Karhuniemi & Lämsä 2017). Karhuniemi (2017) painottaa positiivisuuden tärkeyttä viestinnässä, sillä se vaikuttaa viestin tyyliin tehden siitä lähestyttävämmän (Karhuniemi 2017). Myös Porterin (2008) mukaan positiivisuudella, vastaanottokykyisyydellä, herkkyydellä, aidolla kuuntelemisella ja kuulemisella sekä lämpimällä yhteistoiminnalla saadaan aikaiseksi sujuva yhteistyö (Porter 2008). Lisäksi Opetushallitus (2014) toteaa molemminpuolisen kunnioituksen ja avoimen keskusteluyhteyden olevan toimivan yhteistyön perusta (Opetushallitus 2014). Vanhemmat olisi tämän tutkimuksen mukaan hyvä tavata välillä kasvokkain. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012) määrittelee toimivan yhteistyön lähtökohdaksi molemminpuolisen arvostuksen ja kunnioituksen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012).

Valmistavan luokan opettajat totesivat voivansa vaikuttaa omalla panoksellaan yhteistyön toimivuuteen. Opetushallituksen (2014) mukaan yhteistyön järjestäminen kuuluu ensisijaisesti opettajalle ja kouluyhteisölle. Koulun tehtävä on kannustaa vanhempia osallisuuteen ja

vuorovaikutukseen. (Opetushallitus 2014.) Etenkin tuomitsemattoman asenteen katsotaan olevan tärkeää valmistavan opettajan työssä. Myös Ahonen (2017) huomauttaa tuomitsevan asenteen aiheuttavan hankaluuksia, joten sitä tulee välttää (Ahonen 2017). Myös sinnikkyys ja yhdenvertaisuuden korostaminen ajateltiin merkittäviksi asioiksi. Opetushallitus (2014) huomauttaa myös tasavertaisuuden olevan yksi toimivan yhteistyön perusasioista (Opetushallitus 2014).

Haastavien vuorovaikutustilanteiden katsottiin liittyvän pääasiassa yhteydenpidon toteuttamatta jättämiseen. Haastavissa tilanteissa vanhempiin ei esimerkiksi saada aina yhteyttä, poissaoloista ei ilmoiteta etukäteen, yhteinen kieli puuttuu, tulkkauspalvelut eivät toimi odotetusti tai Wilman käyttö ei onnistu. Ijäs (2017) katsoo yhteydenpidon toteuttamatta jättämisen kertovan välinpitämättömyydestä (Ijäs 2017). Välinpitämättömyyttä saattaa myös esiintyä, jos huoltajilla on negatiivinen asenne koulujärjestelmää kohtaan (Porter 2008, 11). Honkanen ja Suomala (2009) toteavat tilanteen olevan kaikista haastavin, jos vanhemmat hylkäävät roolinsa lapsensa kasvattajana (Honkanen 2009, 34).

Yhteisen kielen puuttuminen saattaa hankaloittaa tai estää huoltajien puuttumisen lapsen koulunkäynnin seuraamiseen. Tämä vaikuttaa myös Ijäksen (2017) mukaan yhteydenpitoon niin, että se jää helposti vähäiseksi (Ijäs 2017). Ymmärrys saattaa myös Karhuniemen ja Lämsän (2017) mukaan jäädä puutteelliseksi, jos yhteistä kieltä ei voida juurikaan käyttää (Karhuniemi & Lämsä 2017). Opettaja saattaa pyrkiä välillä jopa päivittäin viestittelemään kotiin, sillä vanhemmilla on oikeus Porterin (2008) mukaan tietää koulupäivän aikana tapahtuneista tapahtumista (Porter 2008, 6). Koironen (2008) huomauttaa, että juurikin päivittäiset pikkuasiat ovat tärkeitä ja niistäkin täytyy välillä infota vanhemmille. Jos yhteistä kieltä ei ole, on vaikea soittaa tai kirjoittaakaan. (Koironen 2008, 24.) Opetushallituksen mukaan (2015) koulun tehtäviin kuuluu huoltajien infoaminen suomalaisen koulujärjestelmän käytänteistä (Opetushallitus 2015, 10). Karhuniemi (2017) toteaa, että Suomen koulujärjestelmä saattaa olla hyvin erilainen kuin oppilaan kotimaassa, joten totuttelu saattaa viedä aikaa (Karhuniemi 2017).

Haastavista vuorovaikutustilanteista koettiin seuraavan myös hyviä asioita. Valmistavan luokan opettajat kokivat kehittäneensä taitojaan haastavien vuorovaikutustilanteiden

seurauksena. Valmistavan luokan opettajat kokivat ennakoivansa ja ottavansa asioita paremmin huomioon haastavien vuorovaikutustilanteiden seurauksena.

Valmistavan luokan opettajat kokivat saavansa tukea kodin ja koulun yhteistyön toteuttamiseen eniten toisilta valmistavan luokan opettajilta, suomi toisena kielenä -opettajilta sekä työpariltaan. Pääasiassa valmistavan luokan opettaja toimii kuitenkin tämän tutkimuksen mukaan yksin työssään. Tämä onkin asia, johon olisi hyvä kiinnittää huomiota tulevaisuudessa valmistavaa opetusta kehitettäessä. Toisen opettajan antama tuki voisi mahdollisesti helpottaa työhön liittyvien haasteiden selvittämistä. Kouluyhteisö voi Karhuniemen (2017) mukaan vaikuttaa omalla toiminnallaan yhteistyön toimivuuteen. Ijäksen (2017) mukaan koulun toimintakulttuuri ohjaa opettajan ja rehtorin toimintaa useilla eri tavoilla. Yhteistyön järjestäminen jää kuulemma usein kuitenkin pelkästään opettajan vastuulle. (Ijäs 2017.)

Lopuksi valmistavan luokan opettajat esittivät erilaisia huomioita ja toiveita työhönsä ja yhteistyöhön liittyen. Eräs opettaja huomautti suomen kielen käsitteiden tuottavan ajoittain haasteita juuri Suomeen saapuneille perheille. Valmistavan luokan opettaja toivoi, että esimerkiksi sosiaali- ja perhetyöntekijät tai jotkut muut perheen kanssa toimivat työntekijät avaisivat perheille keskeisiä kouluun liittyviä käsitteitä. Tässä olisikin tärkeä aihe, johon tämän tutkimuksen mukaan olisi hyvä puuttua tulevaisuudessa. Peruskäsitteiden avaamisella voisi olla suurikin helpottava vaikutus koulun aloitukseen. Eräs valmistavan luokan opettaja myös painotti, että työssä ollaan usein herkkien asioiden äärellä, joten etenkin tuomitsevaa asennetta tulisi välttää. Myös Ahonen (2017) painottaa tuomitsemattomuuden tärkeyttä vuorovaikutuksessa (Ahonen 2017, 245). Valmistavan luokan opettajien mukaan on myös hyvä tietää asioita muista maista ja kulttuureista, mutta tiedonpuute niihin liittyen ei ole este välle vuorovaikutukselle.

Yleisesti ottaen valmistavan luokan opettajan ja kodin välisen yhteistyön toimivuuteen positiivisesti vaikuttavat tekijät olivat tämän tutkimuksen perusteella yhteinen kiinnostus lapsen hyvinvointia ja koulunkäyntiä kohtaan, luottamussuhteen rakentamiseen panostaminen, tiiviin yhteistyön ylläpito, positiivinen viestintä, molemminpuolinen avoimuus ja kunnioitus sekä yhteistyökumppanin aito kuunteleminen. Lisäksi yhteistyön toimivuuteen vaikutti opettajan oma panostaminen vuorovaikutukseen sekä huoltajien kannustaminen

osallisuuteen. Yhteistyön toimivuudesta saattaa tehdä haastavaa esimerkiksi tuomitseva ja negatiivinen asenne, välinpitämättömyys tai yhteisen kielen puuttuminen.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa selvisi paljon asioita, joita pyrittiin selvittämään. Tutkimus on kuitenkin vain neljän valmistavan luokan opettajien haastatteluihin perustuva, joten sitä ei voida täysin yleistää. Tutkimukseen liitetty teoria kuitenkin tukee tuloksia. Haluaisin itse tulevana erityisopettajana muistaa vuorovaikutuksen tärkeyden ja siihen panostamisen. Olen saanut pro gradu -tutkielmani kautta tärkeää tietoa vuorovaikutuksen merkittävydestä tulevassa työssäni. Toimivalla kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä voidaan tukea oppilas kokonaisvaltaisesti niin, että hän saa ansaitsemansa turvan koulupolulla. Koska pystyn erityisopettajana itsekkin toimimaan tulevaisuudessa valmistavan luokan opettajana, koen saaneeni hyviä oppeja perusopetukseen valmistavan luokan opettajien kokemusten kautta. Tämän tutkimuksen tuloksia voi mielestäni hyödyntää kuka tahansa opettajan ammatissa työskentelevä, joka on vuorovaikutuksessa oppilaan huoltajan kanssa. Tutkimuksesta voi hyötyä myös oppilaan huoltaja, muu kouluyhteisö, sekä kuka tahansa muu kodin ja koulun yhteistyöstä kiinnostunut.

7.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tässä alaluvussa pohdin tutkimuksen luotettavuutta, yleistettävyyttä ja eettisyyttä sekä tarkastelen tutkimusta kokonaisuutena. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kuuluu arvioida, sillä kyseessä on tieteellinen tutkimus (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006c). Laadullisen tutkimuksen arviointiin ei ole Tuomen & Sarajärven mukaan (2018, 163) tarkkoja ohjeita tai sääntöjä. Olen toteuttanut tämän tutkimuksen kvalitatiivisena tutkimuksena sekä argumentoinut sen sisältöä empiirisen analyysin avulla Tuomen & Sarajärven (2018, 27) mukaisesti. Tutkimuksessa on keskitytty pääasiassa omiin tulkintoihini ja päätelmiini tutkijana, kuten Metsämuuronenkin (2006, 82) toteaa laadullisessa tutkimuksessa tapahtuvan. Tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa keskitytään erityisesti Tuomen & Sarajärven (2018) huomauttamiin osioihin. Näitä ovat tutkijan tapaa esittää aihe, tutkijan perustelut aiheen valitsemiselle ja sen toteuttamisen tärkeydelle. Lisäksi tutkijan aineistonkeruutapa, tutkittavat henkilöt tai tiedonantajat sekä heidän yhteytensä tutkijaan, tutkimuksen kesto ajallisesti, aineiston analyysin toteuttamistapa, tutkimuksen eettisyys ja raportointitapa

vaikuttavat luotettavuuteen. Tutkijan tulee lisäksi avata tekemiään päätöksiä ja etenemistä tarkasti raportoinnin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163-164.)

Aloitin suunnittelemaan tutkimustani tammikuussa 2019. Kevään aikana toteutin tutkimus-haastattelut ja litteroin ne syksyllä 2019. Syksyn aikana jatkoin tutkimuksen työstämistä, kunnes sain tutkielman valmiiksi helmikuussa 2020. Olen itse kasvatusalan opiskelija joten minun on ollut alusta asti helppo lähestyä aiheeni teemaa. Pyrin tutkimukseni suunnittelu-vaiheessa etsimään tutkimukseeni haastateltavia, joilla olisi kokemusta tutkittavasta ai-heesta. Haastateltavien hankkiminen toteutettiin tietoisesti, sillä pystyin olettamaan valmis-tavan luokan opettajilta löytyvän tietoa kodin kanssa toteutetusta yhteistyöstä. Myös Tu-omen & Sarajärven mukaan (2018) haastateltavia ei yleensä hankita sattumanvaraisesti laa-dullisessa tutkimuksessa. Päätin lopulta etsiä internetistä peruskouluun valmistavan luokan opettajia eri puolilta Suomea. Tavoitin valmistavan luokan opettajat lähettämällä heille säh-köpostikutsun. Sähköpostiviestissä ilmaisin kiinnostukseni tutkimusaihetta kohtaan sekä kerroin tutkimuksen tarkoituksesta. Ryen (2011) toteaa, että tutkimusetiikan mukaisesti tut-kimukseen osallistuvien henkilöiden tulee tietää tutkimuksesta sekä heidän tulee itse pystyä päättää tutkittavana olemisesta. Tutkittavat voivat siis halutessaan kieltäytyä haastateltavana olemisesta (Ryen 2011, 418.) Koin, että lähettämäni sähköpostiviesti oli helposti lähestyt-tävä ja opettajat pystyivät itse rauhassa päättää osallistumisestaan. Ilmoitin viestissä haastat-teluiden olevan toteutettavissa puhelimitse tai kasvokkain, sillä ne mahdollistivat mielestäni luonnollisen tavan kertoa kokemuksista. Jokainen viestiini vastannut valmistavan luokan opettaja osallistui tutkimukseen vapaaehtoisesti, lähettämäni sähköpostikutsun innoitta-mana. Myöntävän vastauksen saatuani sovimme tarkemmin haastatteluajankohdasta sekä muihin tilanteeseen liittyvistä asioista. Ilmoitin myös haastattelun yhteydessä, että välitän pro gradu -tutkielmani linkin kaikille haastatelluille valmistavan luokan opettajille saatuani tutkimuksen valmiiksi.

Olen pyrkinyt parhaani mukaan avaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksessani tehdyt ratkaisut Tuomen & Sarajärven (2018, 163-164) mukaisesti, mikä tukee tutkimukseni eetti-syyttä. Johdannossa on eritelty eri lähtökohtia, jotka ovat kannustaneet tutkimaan valmista-van luokan opettajan ja kodin välistä yhteistyötä. Tutkittavan ilmiön luonnetta on pyritty avaamaan tekstin kautta. Olen myös pyrkinyt selvittämään lukijalle tarkasti jokaisen tutki-mukseni vaiheen tutkimusraportin kautta. Olen mielestäni toiminut korkeiden eettisten

oletusten mukaisesti aineiston keräämisessä haastatellessani perusopetukseen valmistavan luokan opettajia. Valmistavan luokan opettajat toimivat tutkimukseni tiedonantajina eli haastateltavina henkilöinä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163-164). Olen käsitellyt ja analysoinut jokaisen haastatteluaineiston anonyymisti ja mahdollisimman puolueettomasti. Haastattelu-tilanteessa pyrin olemaan mahdollisimman neutraali, jotten olisi vaikuttanut haastatteluaineistoon esimerkiksi kommentoimalla tai johdattelemalla vastauksia. Haastattelijan päätehtäviä ovat kysymysten esittäminen ja jatkamiseen kehottaminen tai lyhyt kommentointi vastauksen riittävyteen liittyen (Ruusuvoori & Tiittula 2017, 68). Puolueettomuutta ei voida kuitenkaan täysin todistaa, sillä Tuomen & Sarajärven (2018, 163-164) mukaan tekijä on aina oman tekstinsä tulkitsija, jolloin ikä, sukupuoli, kansalaisuus tai muu voi vaikuttaa tutkimukseen. Olen myös pyrkinyt välttämään omien arvojeni ja kantojeni yhdistämistä tutkimukseen ja sen ratkaisuihin, kuten Tuomi & Sarajärvi (2018, 145) huomauttaa. Pyrin tulkitsemaan ja analysoimaan tutkimusta tutkittavien henkilöiden kertomien kokemusten kautta.

Tutkimuksen pienimuotoisuudesta johtuen ei tuloksia voida yleistää. Tuomen & Sarajärven (2018, 86) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoite ei myöskään ole yleistää tuloksia. Kokeneilta valmistavan luokan opettajilta saaneeni empiirinen aineisto yhdessä tutkimuksen teorian kanssa tukee vahvasti tutkimuksen tuloksia. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 194) mukaan tutkimustulosten voidaan olettaa olevan luotettavampia, kun haastatelluilla henkilöillä on kokemustaustaa aiheeseen liittyen.

Tähän pro gradu -tutkielmaan on pyritty yhdistämään teorian ja havaintojen tuoma tieto. Tutkielmassa olisi voitu hyötyä aiemmista tutkimuksista tai toisesta tutkijasta. Aiempia vastaavia tutkimuksia valmistavan luokan opettajien näkökulmasta ei ole juurikaan tehty. Ennen tutkimuksen toteuttamista osasin olettaa oman työkokemukseni perusteella, että yhteistyö saattaa olla haastavampaa monikulttuuristen perheiden kanssa, jos yhteistä kieltä ei ole. Osasin myös odottaa, että toimivan yhteistyön keskeisiä tekijöitä on molemminpuolinen kunnioitus toista kohtaan. Uutena asiana minulle tuli esimerkiksi se, että valmistavan luokan opettaja toimii työssään pääasiassa yksin. Myös Wilman vähäinen käyttö yhteistyössä yhteisen kielen puutteen takia tuli minulle uutena asiana. Uskon, että tutkimuksellani on merkitystä, sillä siitä voi hyötyä kuka tahansa yhteistyötä toteuttava henkilö. Toki tutkimus kohdistuu pääasiassa valmistavan luokan opettajan ja kodin väliseen yhteistyöhön, mutta siitä voi hyötyä esimerkiksi huoltajat tai muut opettajat. Tämä tutkimus voi mielestäni tuoda

ymmärrystä ja työkaluja molemmille yhteistyöhön sekä vuorovaikutukseen osallistuville henkilöille.

7.3 NÄKÖKULMIA JATKOTUTKIMUKSEEN

Tämä tutkimus vahvistaa aiempia tutkimustuloksia kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen, vaikka tutkimus käsitti vain pienen joukon valmistavan luokan opettajien haastatteluja ja heidän kokemuksiaan. Mielenkiintoinen jatkokysymys voisi liittyä erilaisten vuorovaikutuskanavien hyödyntämiseen. Toinen kiinnostava aihe olisi päiväkodin ja kodin yhteistyö lapsen ollessa maahanmuuttajataustainen. Lisäksi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisi olla valmistavasta luokasta perusopetukseen siirtyneiden lasten kokemukset muutoksesta. Tutkimusta yhteistyöstä ja sen hyödyistä voitaisiin myös tehdä esimerkiksi oppilaiden näkökulmasta. Hallinto-ohjelma Wilman käyttö maahanmuuttajien kanssa olisi hyödyllinen aihe tutkittavaksi.

LÄHTEET

Ahonen, L. 2017. *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Alastalo, M. 2005. Tutkimushaastattelun historia yhteiskuntatieteissä. Teoksessa T. Aaltonen, J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 59). Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. & Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.

Arminen, M., Helenius, J., Lång, N. & Metso, T. 2017. Reissuvihkosta dialogiin. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. [E-kirja] Jyväskylä: PS-kustannus.

Arnold, C. 2007. Sharing Ideas with Parents about Key Child Development Concepts. Teoksessa M. Whalley (toim.) *Involving parents in their children's learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Fennes, H. & Hapgood, K. 1997. *Intercultural learning in the classroom: Crossing borders*. London: Cassell.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. *Oppilashuollon käsikirja*. Helsinki: Tammi.

Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.

Hyvönen, A. 2016. ”Luokanopettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä”. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Haettu 12.01.2020 osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201604081419.pdf>

Härkönen, M. 2013. *“Tässä työssä on elämisen makua” Valmistavan luokan opettajien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä.* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Haettu 01.01.2020 osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41677/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201306031880.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ijäs, H. 2017. Muropakettimaisteri ja monsterivanhemmat - Kertomuksia kompastelevasta kasvatuskumppanuudesta. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa.* [E-kirja] Jyväskylä: PS-kustannus.

Jokikokko, K. 2010. *Teachers' intercultural learning and competence.* Acta universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium 114. Oulu: Oulun yliopisto. Haettu 06.02.2020 osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514263705.pdf>

Karhuniemi, T. 2017. Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa.* [E-kirja] Jyväskylä: PS-kustannus.

Karhuniemi, T. & Lämsä, A-L. 2017. Erityisen tuen järjestäminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa.* [E-kirja] Jyväskylä: PS-kustannus.

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa M. Alasuutari, A-R. Nummenmaa., M. Hännikäinen., H. Karila, K. Korhonen, M. Ikonen, M, Kronqvist, R-L. Korkeamäki, H. Rasku-Puttonen. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino. 95-107.

Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa M. Alasuutari, A-R. Nummenmaa., M. Hännikäinen., H. Karila, K. Korhonen, M. Ikonen, M, Kronqvist, R-L. Korkeamäki, H. Rasku-Puttonen. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino. 35-36.

Koiranen, T. 2008. Ikkunoita vanhempien kohtaamiseen. Teoksessa T. Koiranen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. Tutkiva opettaja(yhdistys). Jyväskylä: Tutkiva opettaja. 21-25.

Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutuksessa. Teoksessa M. Alasuutari, A-R. Nummenmaa., M. Hännikäinen., H. Karila, K. Korhonen, M. Ikonen, M, Kronqvist, R-L. Korkeamäki, H. Rasku-Puttonen. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 52.

Kuuskoski, E. 2007. Miten syntyy hyvä koulu? Teoksessa H.Niemi & R. Sarras (toim.) *Eri-laisuuden valot ja varjot: Eettinen kasvatus koulussa*. Opetusalan ammattijärjestö. Helsinki: Otava. 107.

Lankinen, N. 2019. *Pedagoginen kameleontti ja eriyttämisen maailmanmestari – Valmistavan ryhmän opettajan työnkuva ja pätevyys*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 10(3). Haettu 21.01.2020 osoitteesta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/pedagoginen-kameleontti-ja-eriyttamisen-maailmanmestari-valmistavan-ryhman-opettajan-tyonkuva-ja-patevyys>

Lämsä, A-L. 2017. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. [E-kirja] Jyväskylä: PS-kustannus.

Mattila, P. & Hartikainen, M. 2011. Interkulttuurinen osaaminen. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.) *Koulu kohtaa maailman: Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Helsinki: Opetushallitus. 85. Haettu 04.02.2020 osoitteesta: <https://julkaisut.um.fi/media/attachments/6a00d/KV-030290-FI.pdf>

Mitchell, D. & Korhonen, J. 2018. *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. [E-kirja] Jyväskylä: PS-kustannus.

Metsämuuronen, J. 2006. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Teoksessa J. Virtanen , T. Rantala, L. Remes, S. Sandelin-Benkö, P. Luoma, T. Karjalainen, K. Reinikainen & J. Metsämuuronen (toim.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.

Nikander, P., Hyvärinen, M. & Ruusuvaori, J. 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 31.10.2019 osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. 2017. *Perusopetukseen valmistava opetus*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 23.01.2020 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/perusopetukseen-valmistava-opetus>

Opetushallitus. 2020. *Yhteisöllisyys ja kulttuurinen moninaisuus*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 04.01.2020 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/yhteisollisyys-ja-kulttuurinen-moninaisuus-0>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. *Perusopetuksen laatukriteerit: Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 05.02.2020 osoitteesta: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Perusopetuslaki 628/1998. 2019. Haettu 23.01.2020 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Perusopetuslaki 5 § 1707/2009. Haettu 20.12.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Perusopetuslaki 9 § 1037/2008. Haettu 10.12.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Perusopetuslaki 14 § 477/2003. Haettu 08.12.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Perusopetuslaki 15 § 477/2003. Haettu 20.12.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Perusopetuslaki 46 § 1507/2016. Haettu 08.12.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Porter, L. 2008. *Teacher-parent Collaboration: Early Childhood to Adolescence*. [E-kirja] Camberwell, Vic : Australian Council for Education Research.

Rapley, T. 2011. Some Pragmatics of Qualitative Data Analysis. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research: Issues of theory, method and practice* (3. ed.). Los Angeles: SAGE.

Rasku-Puttonen, H. & Hännikäinen, M. 2006. Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa M. Alasuutari, A-R. Nummenmaa., M. Hännikäinen., H. Karila, K. Korhonen, M. Ikonen, M, Kronqvist, R-L. Korkeamäki, H. Rasku-Puttonen. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Rimpelä, M. 2017. Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. [E-kirja] Jyväskylä: PS-kustannus.

Rinne, R., Virta, A., Tuittu, A. & Kivirauma, J. 2011. Yhteenveto ja pohdintaa. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne. (toim.) *Vieraina koulussa?: Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Ryen, A. 2011. Ethics and Qualitative Research. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research: Issues of theory, method and practice* (3. ed.). Los Angeles: SAGE.

Räsänen, J. & Väistö, K. 2006. Yhteistyö vanhempien kanssa Teoksessa R-L. Haikonen & U-M. Hänninen (toim.) *Kohti toimivaa yhteistyötä: Moniammatillisuus voimavarana luokanopettajan työssä*. Tutkiva opettaja(yhdistys). Jyväskylä: Tuope Kampus-Data.

Räsänen, R., San, J., Järvelä, M., Alasuutari, H., Pelkonen, P., Jokikokko, K. & Salakka, H. 2005. *Conditions for intercultural learning and co-operation*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & Rinne, R. (toim.) *Vieraina koulussa?: Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Saarijärvi, H. 2017. *Kohti sujuvampaa yhteistyötä - Luokanopettajien käsityksiä Wilmasta kodin ja koulun välisen yhteistyön välineenä*. Pro gradu- tutkielma. Lapin yliopisto. 14. Haettu 03.09.2019 osoitteesta: <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62751/Saarij%c3%a4rvi.Henna.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006a. *KvaliMOTV - Laadullisen tutkimuksen elementit*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 12.02.2020 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2_2.html

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006b. *KvaliMOTV - Mitä laadullinen tutkimus on?* Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 15.02.2020 osoitteesta: https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006c. *KvaliMOTV - Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Haettu 12.02.2020 osoitteesta: https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3.html

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006d. *KvaliMOTV - Litterointi*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 11.02.2020 osoitteesta: https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_2_1.html

Salo, R. 2014. *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto. Haettu 17.02.2020 osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206745.pdf>

Salo, U-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen – Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Haettu 18.02.2020 osoitteesta: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Suontausta-Kyläinpää, S. 2010. Yhteistyö kouluyhteisössä ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampere: Tampere University Press. 110.

Talib, M-T. 2007. Opettajana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Niemi, H. & Sarras, R. *Erlaisuuden valot ja varjot: Eettinen kasvatustieteiden tiedekunta*. Opetusalan ammattijärjestö. Helsinki: Otava. 38-41.

Tikkanen, J. 2011. Rehtorit ja monikulttuurinen koulu. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & Rinne, R. (toim.) *Vieraina koulussa?: Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 235-242.

Tuittu, A, Klemelä, K., Virta, A. & Rinne, R. 2011. *Vieraina koulussa?: Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 21-25.

Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Ulkomaalaislaki 203 § 301/2004. Haettu 07.02.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040301>

Vanhempainliitto. 2020. *Vanhempainillat ja vanhempaintapaamiset*. Haettu 10.02.2020 osoitteesta: <https://vanhempainliitto.fi/opettajalle/osallistavat-ja-vuorovaikutteiset-vanhempainillat/>

Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa *Vieraina koulussa?: Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 158-159.

Weber, R. P. 1990. *Basic Content Analysis*. SAGE Publications, Inc. Haettu 03.01.2020 osoitteesta: <http://methods.sagepub.com.pc124152.oulu.fi:8080/base/download/BookChapter/basic-content-analysis/n1.xml>

LIITE 1

Haastattelurunko

Kuinka moneen perheeseen olet yhteydessä tällä hetkellä?

Mitä vuorovaikutuskanavia käytätte?

Mihin yhteydenpito yleensä liittyy? Mitä asioita hoidetaan pääasiassa?

Onnistuneet kokemukset

Mitkä tekijät tekevät vuorovaikutussuhteesta toimivan perheen kanssa?

Haastavat kokemukset

Mikä tekee kokemuksesta haastavan?

Onko haastavista kokemuksista hyötyä ajatellen jatkoa ja tulevaisuutta? Millä tavalla?

Vuorovaikutus

Ovatko vanhemmat oma-aloitteisia yhteydenotoissa? Jos ei, miksi?

Millaisissa asioissa vanhemmat ovat oma-aloitteisia?

Millä tavoin yhteisen kielen puuttuminen tai luku- ja kirjoitustaidottomuus vaikuttavat vuorovaikutukseen?

Miten arvioisitte tulkkauspalveluiden riittävyyttä?

Millaisissa tilanteissa tulkki on paikalla?

Miten tulkkipalveluiden saatavuutta ja laatua voisi kehittää?

Millaista tukea olette saaneet työyhteisöltä kodin ja koulun yhteistyön toteuttamiseen?

Koetko pystyväsi vaikuttamaan vuorovaikutussuhteen toimivuuteen? Miten?

Onko valmistavan luokan ja kodin välinen vuorovaikutus muuttunut vuosien varrella? Millä tavoin? Tuleeko mieleen lisättävää?