



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

HYVÖNEN ANU

LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA KODIN JA KOULUN VÄLISESTÄ VUORO-
VAIKUTUKSESTA JA YHTEISTYÖSTÄ

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2016



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Hyvönen Anu	
Työn nimi/Title of thesis Luokanopettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Maaliskuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 76 + 2 liitettä
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä. Ensimmäisenä tavoitteena oli kerätä yleisiä kokemuksia kaikenlaisista vuorovaikutus- ja yhteistyötilanteista, selvittää sitä, mikä tekee vuorovaikutuksesta sellaista, mitä se on ja miten opettajat kokevat erilaiset vuorovaikutustilanteet. Toisena tavoitteena oli tutustua lähemmin niihin tilanteisiin, joissa opettajan täytyy käsitellä kokemiaan vaikeita vuorovaikutustilanteita. Tarkoituksena olikin tutkia, millaisia voimavaroja opettajilla on vaikeiden tilanteiden purkamisessa ja käsittelyssä.</p> <p>Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa käytettiin pääosin fenomenologista tutkimuksen lähestymistapaa. Tutkimusmenetelmänä oli haastattelu, jossa hyödynnettiin teemahaastattelun menetelmiä. Haastattelut toteutettiin kahdella koululla ja haastateltavina oli yhteensä kuusi (6) naisluokanopettajaa. Haastattelut toteutettiin keväällä 2015. Tutkimuksen analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä sekä induktiivista päättelyä. Analysointiprosessin tukena hyödynnettiin teemoittelua ja taulukointia. Tulosten käsittelyn yhteydessä esitetään tulosten tueksi katkelmia haastatteluista sekä luodaan yhteyksiä esitettyyn teoriaan.</p> <p>Tutkimuksessa haastatellut opettajat kokivat kodin ja koulun vuorovaikutuksen pääosin toimivana ja tärkeänä. Vaikeita kohtaamisia pidettiin yksittäisinä tapauksina. Toimivaa vuorovaikutusta pidettiin erittäin tärkeänä silloin, kun lapsen koulunkäynnissä ilmeni ongelmia. Opettajat huomasivat vuorovaikutuksen linkittyvän voimakkaasti negatiivisten asioiden ympärille. Vuorovaikutussuhteen syntymisessä tärkeänä pidettiin tutustumista ja luottamuksen rakentamista, johon vaikutti erityisesti opettajien ja vanhempien kasvokkain tapahtuva kohtaaminen. Kokemuksen koettiin tuovan varmuutta vanhempien kohtaamiseen. Vaikeiden tilanteiden käsittelyssä opettajat korostivat erityisesti kollegoiltaan saamaansa tukea.</p> <p>Tutkimustuloksia ei voida suoraan yleistää haastateltavien pienen määrän takia. Luotettavuutta pyrittiin lisäämään avaamalla tutkimusprosessi mahdollisimman hyvin. Tulosten käsittelyssä etsittiin yhtäläisyyksiä teoriaan, mikä osaltaan lisää luotettavuutta. Tutkimuksen tulokset rohkaisevat pohdimaan suhtautumista kodin ja koulun vuorovaikutukseen. Suurin osa yhteistyötilanteista on onnistuneita ja vaikeita kohtaamisia on hyvin harvoin. Jatkotutkimuksissa voisi perehtyä miesopettajien vastaaviin kokemuksiin tai opettajan voimavarojen riittävyyteen ja yhteistyöhön suhtautumiseen vaikeassa työyhteisössä työskenneltäessä.</p>			
Asiasanat/Keywords fenomenologia, haastattelu, kodin ja koulun vuorovaikutus, kodin ja koulun yhteistyö, perusopetus			

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	1
2	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖN PERUSTA	4
2.1	Yhteistyön lähtökohdat ja tarkoitus	4
2.2	Yhteistyöhön liittyvät säädökset	6
2.3	Kasvatuskumppanuus.....	8
2.4	Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen pääkanavat.....	10
3	OPETTAJAN VUOROVAIKUTUSTAITOT	14
3.1	Viestinnän taidot	14
3.2	Tutustuminen ja luottamuksen rakentaminen	16
3.3	Kuunteleminen ja empatia.....	18
4	VUOROVAIKUTUKSEEN JA YHTEISTYÖHÖN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ	20
4.1	Koulun toimintakulttuuri kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.....	20
4.2	Vuorovaikutuksen ja viestinnän tavat	22
4.3	Vuorovaikutussuhteen kehittyminen.....	23
4.4	Syitä vaikeisiin vuorovaikutustilanteisiin	24
4.5	Toiminta haastavassa vuorovaikutustilanteessa.....	26
5	OPETTAJAN VOIMAVARAT VAIKEIDEN VUOROVAIKUTUSTILANTEIDEN KÄSITTELYSSÄ	28
5.1	Opettajan oman keinot vaikeiden vuorovaikutustilanteiden käsittelyyn	28
5.2	Työyhteisön keinot tukea opettajaa vuorovaikutustilanteiden käsittelyssä	30
5.3	Muita keinoja vaikeiden vuorovaikutustilanteiden käsittelyyn.....	32
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
6.1	Tutkimusongelmat ja tutkimuskohde.....	34
6.2	Kvalitatiivinen tutkimus.....	35
6.3	Kokemuksen tutkimus.....	36
6.4	Haastattelu tutkimusmenetelmänä	38
6.5	Aineiston analysointi.....	41
6.6	Luotettavuus ja eettisyys	45
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	48
7.1	Luokanopettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta	48
7.2	Toimiva vuorovaikutus ja yhteistyö.....	55

7.3	Kokemuksia vaikeista koulun ja kodin välisen vuorovaikutuksen tilanteista	60
7.4	Luokanopettajien voimavarat vaikeiden vuorovaikutustilanteiden käsittelyssä	63
8	POHDINTA	68
8.1	Tutkimuksen keskeiset tulokset.....	68
8.2	Luotettavuus, eettisyys ja yleistettävyys tässä tutkimuksessa	69
8.3	Mahdollisia jatkotutkimuskysymyksiä.....	70
	LÄHTEET	71
	LIITTEET (2 kpl)	

1 JOHDANTO

Luokanopettajan työ on vuorovaikutustyötä. Opettaja kommunikoi työpäivänsä aikana useiden eri tahojen kanssa. Suuri osa vuorovaikutuksesta tapahtuu oppilaiden kanssa, mutta työhön siis kuuluu tämän lisäksi paljon muitakin vuorovaikutustilanteita. Jotta opettaja pystyy tekemään työtään oppilaiden kanssa parhaalla mahdollisella tavalla, on tärkeää, että opettaja oppii tuntemaan oppilaansa yksilöllisesti. Jokaisen lapsen taustalla on koti ja huoltajat, jotka vaikuttavat suuresti lapsen elämään. Jotta opettaja voi tuntea oppilaansa, on hänen tunnettava myös heidän vanhempansa. Vanhemmat ovat oman lapsensa asiantuntijoita ja voivat näin olla suuri tuki ja voimavara opettajalle. Vanhemmilla on myös muuta asiantuntemusta, josta voi olla opettajalle ja koko kouluyhteisölle suurta apua (Karila 2006, 93). Erityisen ajankohtainen tämä tutkimusaihe on nyt 2000-luvulla, kun oppilaat halutaan entistä enemmän nähdä omina persooninaan, yksilöinä. Yksilöiden taustalla vaikuttava koti ja sen tunteminen auttaa opettajaa ymmärtämään esimerkiksi tietyn lapsen toimintaa ja käyttäytymistä. Tällä tiedolla ja kodin kanssa tehtävällä yhteistyöllä voidaan tukea lasta parhaalla mahdollisella tavalla.

Tutkimuksen aihe on aina ajankohtainen ja tärkeä. Niin kauan, kun lapsen taustalla vaikuttavat tekijät nähdään tämän kasvun ja kehityksen kannalta merkittävänä, tarvitaan yhteistyötä vanhempien kanssa. Suurimman kasvatusvastuun lapsesta kantavat vanhemmat, joten heidän mukanaolonsa lapsen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa tulisi olla itsestään selvä peruseriaate. Vaikka kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä on tehty paljon tutkimuksia erilaisista näkökulmista, voi siitä silti löytää uusia huomioita. Muuttuvassa ja kehittyvässä maailmassa myös tämä ilmiö saa uusia piirteitä ja muokkautuu koko ajan, jolloin uusia tutkimuksia tarvitaan aina ajoittain.

Yleisesti ottaen kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä on vain hyvää sanottavaa ja sitä pidetään yhteiskunnallisessa puheessa tärkeänä osana koulun arkea. Suhde kodin ja koulun välillä nähdään opettajan ja vanhempien silmissä usein myös toimivana. Esimerkiksi Minken ym. (2014, 539) tutkimuksessa suurin osa (62,3 %) vanhemmista ja opettajista totesivat yksimieleisesti suhteensa positiiviseksi. Ainoastaan 9,7 prosenttia mielsivät suhteensa negatiiviseksi. Yhtä mieltä suhteen laadusta oli jopa 72 prosenttia vastanneista. (Minke, Sheridan, Moorman Kim, Hoon Ryoo & Koziol 2014, 539.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena luokanopettajat näkevät kodin ja koulun

vuorovaikutuksen käytännössä ja millaisia kokemuksia heillä näistä yhteistyötilanteista on. Tutkimuksessa pyritään avaamaan myös sitä, millaisia voimavaroja opettajilla on käsitellä vaikeiksi kokemiaan vuorovaikutustilanteita.

Tämä tutkielma on eräänlaista jatkumoa tekijän kandidaatintutkielmaan, jossa käsiteltiin yleisemmin luokanopettajan vuorovaikutustilanteita ja -taitoja. Tuolloin monessa lähteessä tuli esille kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen tärkeys, mutta monia aiheeseen liittyviä lähteitä leimasi myös negatiivinen kuva huoltajista sekä koulun ja kodin välisestä suhteesta (mm. Cantell 2011; Ekebon, Helin & Tulusto 2000). Puhuttiin esimerkiksi paljon siitä, mitä tehdä vaikeiden tai vaativien vanhempien kanssa. Myös yleisessä puheessa tuntuu siltä, että opettajat pitävät muun muassa vanhempainiltoja pakkopullana ja toisaalta huoltajat kokevat saavansa koulusta yhteydenottoja ainoastaan silloin, kun lapsi on tehnyt jotain väärää. Keyes (2002, 181) toteaaikin artikkelissaan, että opettaminen on fyysisesti ja emotionaalisesti uuvuttavaa, jolloin vanhempien kanssa kommunikointi saatetaan nähdä yhtenä rasittavana lisätyötehtävänä. Myös media asettaa usein kodin ja koulun vastakkain, eikä yhteistyön positiivisiin puoliin kiinnitetä juuri huomiota. Nämä ajatukset innoittivat tutkimaan tarkemmin sitä, kuinka luokanopettajat todellisuudessa kokevat kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen, onko yleinen negatiivinen asenne totta, vai nähdäänkö vuorovaikutus koulun arjessa toisessa valossa. Näihin ajatuksiin päästään kiinni, kun tutustutaan todella asian äärellä olevien opettajien ajatuksiin. Tässä tutkimuksessa kokemuksiaan avaavat kuusi (6) luokanopettajaa, joita haastateltiin puolistrukturoidun haastattelun periaattein. Heidän kokemustensa johdattelimina päästään tutustumaan työmaailmassa olevien opettajien aitoihin kokemuksiin, jotka liittyvät kodin ja koulun vuorovaikutukseen sekä yhteistyöhön.

Tutkielman rakenne jakautuu karkeasti kolmeen osaan – teoriaan, metodilukuun sekä tuloksien tarkasteluun. Teoriaosan luvuissa 2-5 tarkastellaan tarkemmin muun muassa sitä, miksi kodin ja koulun välistä yhteistyötä tehdään, millaisin säädöksin sitä säännellään valtakunnallisesti, millaisia vuorovaikutustaitoja opettajilla olisi tärkeä olla, mitkä tekijät vaikuttavat vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön sekä millaisia voimavaroja ja tukia opettajilla voi olla käytössään, kun he kohtaavat vaikeita vuorovaikutustilanteita. Teoriaosassa ei voida tehdä kaikenkattavaa esittelyä opettajien vuorovaikutukseen liittyvistä tekijöistä, sillä aihe on hyvin laaja ja monenkirjava. Siksi tutkija on joutunut tekemään ratkaisuja teoriaosan laajuuden suhteen ja nostamaan esiin ainoastaan tärkeimmiksi kokemiaan tekijöitä.

Metodiosassa, luku 6, tarkastellaan tarkemmin tutkimuksen toteuttamista. Luvussa kerrotaan tarkemmin tutkimuskohteesta sekä tutkimusaineiston hankinnasta. Siinä käsitellään laadullista tutkimusta, kokemuksen tutkimusta sekä tässä tutkimuksessa käytetyn puolistrukturoidun teemahaastattelun peruseräitä. Samassa luvussa esitellään myös käytetty aineistonanalyysimenetelmä, sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on toteutettu Tuomen ja Sarajärven (2012) esittelemää aineistolähtöistä sisällönanalyysiä mukailemalla. Lopuksi tutustutaan vielä tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviin tavoitteisiin.

Pääluvussa 7 käsitellään tutkimuksen tuloksia. Tulokset on jaettu alalukuihin tutkimusongelmien mukaan. Esille nostettuja tuloksia pyritään lujittamaan lainaamalla suoraan haastateltavia sekä tekemällä yhteyksiä teorian ja tulosten välille. Viimeisenä päälukuna, luku 9, on pohdinta-luku, jossa koko tutkimusta käsitellään kokonaisvaltaisesti. Luvussa käsitellään muun muassa tutkimuksen tuloksia, tehtyjä johtopäätöksiä sekä tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Esille nostetaan myös mielenkiintoisia jatkotutkimusmahdollisuuksia, jotka ovat nousseet esille tutkimuksen teon lomassa.

2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖN PERUSTA

Kodin ja koulun yhteistyö on olennainen osa opettajan työtä. Oppilaat eivät tule kouluun tyhjiöstä, vaan jokaisella on omanlainen taustansa, johon huoltajat kuuluvat tärkeänä vaikuttajana. Jotta oppilaiden koulunkäynti sujuisi hyvin, edellyttää se yhteistyötä opettajien ja huoltajien välillä. Seuraavassa tarkastellaan yhteistyön peruseriaatteita, yhteistyön tarkoitusta, siihen liittyviä säädöksiä, kasvatuskumppanuus-käsitettä sekä vuorovaikutuksessa käytettäviä kanavia.

2.1 Yhteistyön lähtökohdat ja tarkoitus

Kodin ja koulun välisen yhteistyön päämääränä on lapsen oppimisen, terveen kasvun ja kehityksen tukeminen hänen koko oppimispolkunsa ajan (Ijäs 2013, 213; Karhuniemi 2013a, 77; Lahtinen 2011, 318; Lämsä 2013, 60). Tähän pyritään tukemalla niin yksittäisiä oppilaita kuin kehittämällä koko luokan ja koulun yhteisöllisyyttä. Aikuisten sosiaalisen verkoston kehittyminen tulee mahdolliseksi huoltajien ja koulun hyvässä yhteistyössä. Hyvä yhteistyö auttaa vastuun ottamista lapsen hyvästä ja toimivasta arjesta. Yhteistyön osapuolten on tärkeää arvostaa ja kuunnella aidosti toisiaan sekä toimia niin, että keskinäisen luottamuksen on mahdollista syntyä (Ijäs 2013, 213–215). Jotta huoltajien ja koulun välinen vuorovaikutus voi onnistua, tulee molempien osapuolien sitoutua myönteisen yhteistyön peruseriaatteisiin. (Opetushallitus 2007, 11.)

Yhteistyön päätavoite on toimia lapsen parhaaksi (Alasuutari 2004, 91; Arminen, Helenius, Lång & Metso 2013, 241). Yhteistyöllä myös jaetaan lapsen kasvatusvastuuta vuorovaikutteisessa ja keskusteleavassa ympäristössä (Metso 2002, 69). Lasta ei kuitenkaan pidä unohdtaa tämän toiminnan ulkopuolelle, sillä kun lapsi on mukana yhteistoiminnassa, hän kokee olevansa tärkeä läheisille aikuisille. Lapsen on todettu myös hyötyvän koulunkäynnissään kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä – kun hän huomaa aikuisten kiinnostuksen omaan koulunkäyntiinsä, motivoi se häntä opiskelemaan (Christenson, Godber & Anderson 2005, 30–31; Ekebon, Helin & Tulusto 2000, 23; Hilasvuori 2002, 20; Rosenthal & Sawyers 1996, 195). Lapsensa koulunkäyntiin osallistuvien vanhempien lapset saavatkin usein parempia arvosanoja, heillä on paremmat sosiaaliset taidot ja he käyttäytyvät paremmin niin koulussa kuin kotonakin. Kodin ja koulun hyvät välit luovat lapsille myös turvallisuuden tunnetta. (Korpinen 2010, 196–197.)

Lapsen oppimisen tukeminen ja hänen hyvinvointinsa takaaminen onnistuu parhaiten silloin, kun kodin ja koulun kokemukset yhteistyöstä ovat positiivisia ja vuorovaikutus on avointa. Tasa-arvoisessa vuorovaikutuksessa käydystä kommunikoinnista seuraa realistisia ja positiivisia kokemuksia sekä opettajalle että huoltajalle. Tällöin toteutuu parhaiten myös kodin ja koulun yhteinen kasvatusvastuu. (Karhuniemi 2013a, 73.) Toimiva yhteys mahdollistaa nopean puuttumisen lapsen vaikeuksiin, sillä pieniksikin koetut asiat voidaan tuoda helpommin esille (Laine 2009, 193). Näin pystytään estämään niiden kasvamisen suuremmiksi oppimista ja kasvua haittaaviksi ongelmiksi (Metso 2002, 69–70.)

Yhteistyötä kotien kanssa voidaan tehdä useilla eri tasoilla, kuten luokka- ja oppilastasolla. Luokkatason yhteistyön tarkoituksena on vahvistaa luokan yhteisöllisyyttä ja sosiaalisia suhteita. Vanhemmilla on tuolloin mahdollisuus tutustua opettajaan, mutta myös toisiinsa. Luokkatason yhteistyössä voidaan ratkoa koko luokkaa koskevia asioita ja tiedustella vanhempien toiveita yhteistyölle. Oppilastason yhteistyön tavoitteena on tukea oppilaan henkilökohtaista koulunkäyntiä. Siinä jaetaan tietoa oppilaasta molemmin puolin – opettajan oppilaantuntemus kasvaa ja vanhemmat saavat tietoa lapsensa koulunkäynnin etenemisestä. Oppilastason onnistunut yhteistyö mahdollistaa myös varhaisen puuttumisen oppilaan ongelmiin. (Opetushallitus 2007, 13–14.) Toimivassa vuorovaikutussuhteessa vanhemmat pystyvät kertomaan opettajalle esimerkiksi sellaisista lapsen elämässä tapahtuneista muutoksista, joiden uskovat vaikuttavan lapsen koulutyöhön (Arminen ym. 2013, 229).

Vaikka kodin kanssa tehtävä yhteistyö muodostaa eräänlaisen jatkumon varhaiskasvatuksesta alkaen, liittyy tuohon jatkumoon nivelvaiheita, joissa yhteistyö muuttuu voimakkaasti. Esimerkiksi lapsen siirtyminen peruskouluun tuo suuria muutoksia yhteistyöhön. (Karhuniemi 2013a, 73–74; Ojala & Launonen 2003, 318.) Aiemmin huoltajat ovat päivittäin kohdanneet varhaiskasvatuksen henkilöstöä, mutta koulussa vuorovaikutus hoituu esimerkiksi lapsen välityksellä. Tuolloin onkin tärkeää kehittää yhteistyölle uusia toimintatapoja ja hyödyntää huoltajien suurta kiinnostusta lapsensa koulunkäyntiin varaamalla yhteistyölle mahdollisimman paljon aikaa. (Opetushallitus 2007, 16–17.) Aloite vuorovaikutukseen on luontevinta tehdä koulun suunnalta, sillä edellyttäähän jo Opetussuunnitelman perusteet opettajan toimivan aktiivisena aloitteentekijänä (Karhuniemi 2013a, 75; Metso 2002, 70).

Hyvän yhteistyön perusta rakennetaan heti vuorovaikutuksen alkaessa. Suhteen luomiseen ja tutustumiseen kannattaa käyttää rauhassa aikaa. Yhteistyön kannalta olennaista onkin se, minkälainen suhde opettajan ja huoltajien välille syntyy. Luottamuksellisen suhteen muo-

dostumiseksi, myönteisessä ilmapiirissä tapahtuva tutustumisvaihe on erittäin tärkeä (Ijäs 2013, 213.) Tälle pohjalle rakennettu yhteistyö kantaa hedelmää pitkälle tulevaisuuteen ja helpottaa vaikeidenkin tilanteiden ratkaisemista (Karhuniemi 2013a, 71; Metso 2002, 72). Tällöin kodin ja koulun yhteistyö nähdään voimavarana niin koulussa kuin kotonakin. Yhteistyötä ja sen toimivuutta ei pidä kuitenkaan pitää itsestäänselvyytenä, vaan vuorovaikutusta on pidettävä yllä aktiivisesti. Vastuuta tästä ei ole syytä lykätä pelkästään opettajan vastuulle, vaan siitä voivat huolehtia yhteistyön molemmat osapuolet. Yhteistyön ylläpitämisessä säännöllinen vuorovaikutus on avainasemassa. (Opetushallitus 2007, 18–19.)

2.2 Yhteistyöhön liittyvät säädökset

Kodin ja koulun yhteistyö on pitkäaikaista vuorovaikutteista toimintaa, joka kattaa lapsen koko kasvatuksellisen ja opetuksellisen polun aina varhaiskasvatuksesta toisen asteen opintoihin saakka. Kodin ja koulun yhteistyötä määritellään valtakunnallisten ja paikallisten päätösten kokonaisuudessa, joka ohjaa koulun toimintaa. Perusopetusta koskevia päätöksiä ovat muun muassa perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetus sekä opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma. (Opetushallitus 2007, 7.)

Koulun tulee olla yhteistyössä kotien kanssa perusopetuslain (628/1998) mukaan (Perusopetuslaki 628/1998, 3§). Valtioneuvoston asetuksessa (1435/2001) määritellään tarkemmin yhteistyön merkitys: "*Opetus ja kasvatustulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea.*" (Valtioneuvoston asetus 1435/2001, 4§.)

Opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan kodin ja koulun välisen yhteistyön keskeiset periaatteet, jotka ohjaavat paikallisten opetussuunnitelmien tekemistä. Paikallisissa opetussuunnitelmissa tulee määritellä esimerkiksi se, kuinka huoltajat voivat osallistua opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun sekä arviointiin. Koulun vastuulla on antaa tietoa huoltajille muun muassa mahdollisuuksista osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Koulun on myös tärkeää aktiivisesti kehittää sellaisia yhteistyömuotoja, joissa huoltajien osallisuus mahdollistuu. (Opetushallitus 2004, 22; Opetushallitus 2007, 9–10.)

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuorovaikutusta ja yhteistyötä kodin ja koulun välillä perustellaan oppilaan kokonaisvaltaisella terveellä kasvulla ja oppimisen tukemisella. Vuorovaikutuksen ajatellaan lisäävän myös opettajan oppilaantun-

temusta, mikä tukee opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Kodilla on kuitenkin ensisijainen vastuu lapsen kasvusta. Koulun tehtävä on tukea kotia sen kasvatustehtävässä tekemällä huoltajien kanssa yhteistyötä, jolloin he voivat osaltaan tukea lapsen oppimista ja koulunkäyntiä. Yhteistyön perustana on oltava osapuolten välinen kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. (Opetushallitus 2004, 22.)

Uusissa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa pätevät samat perusajatukset. Yhteistyön tehtävä on tukea kasvatusta sekä opetusta. Lisäksi se edistää oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä. Huoltajalla on ensisijainen kasvatustavastuu, jota koulu tukee. Koulun vastuulla puolestaan on oppilaan opetus ja kasvatustavastuu kouluyhteisön jäsenenä. Uudessa opetussuunnitelmassa huoltajien osallisuuden tulee olla keskeinen osa koulun toimintakulttuuria. Kasvatustavastuyhteistyöllä ajatellaan olevan vaikutuksia niin yksittäisen oppilaan, luokan kuin koko kouluyhteisön hyvinvoinnille ja turvallisuudelle. Opetuksen järjestäjällä on vastuu kodin ja koulun yhteistyön edellytyksistä ja kehittämisestä. Tämä tarkoittaa sitä, että koulun henkilöstön tulee olla aloitteellista. Yhteistyön lähtökohtana ovat luottamuksen rakentaminen, osapuolten tasavertaisuus sekä keskinäinen kunnioitus. Perheiden moninaisuus sekä erilaiset tiedon ja tuen tarpeet tulee myös huomioida kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. (Opetushallitus 2015, 35.)

Kodin kasvatustehtävän onnistumiseksi huoltajien tulee saada tietoa lapsensa edistymisestä koulussa. Tässä kannustavat ja oppilaan edistymistä myönteisesti kuvaavat viestit ovat tärkeitä. Palautteen tulee olla myös säännöllistä, jolloin huoltaja voi tukea lapsensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. Yhteistyössä hyödynnetään henkilökohtaisia sekä ryhmätapaamisia, mutta myös tieto- ja viestintäteknologiaa. Kodin ja koulun välistä yhteistä arvopohdintaa pidetään tärkeänä osana yhteisen kasvatustavastuyön perustaa. (Opetushallitus 2015, 36.)

Myös huoltajien keskinäistä vuorovaikutusta edistetään kodin ja koulun yhteistyöllä. Vanhempien verkostoitumisen ja yhteisen toiminnan nähdään lujittavan yhteisöllisyyttä sekä tukevan opettajien ja koulun työtä. (Epstein 1995, 81–82; Metso 2002, 72–73.) Vanhempien ryhmäytyminen heijastuu lapsiin herättämällä heissä turvallisuuden tunnetta. Laaja huoltajaverkosto voi toimia jopa voimavarana opettajalle. (Ojala & Launonen 2003, 317–318.) Huoltajilla on paljon taitoja ja ammattiosaamista, jota on helppo hyödyntää koko luokan hyväksi (Ekebom, Helin & Tulusto 2000, 23; Karhuniemi 2013a, 75; Peltonen 2008, 28).

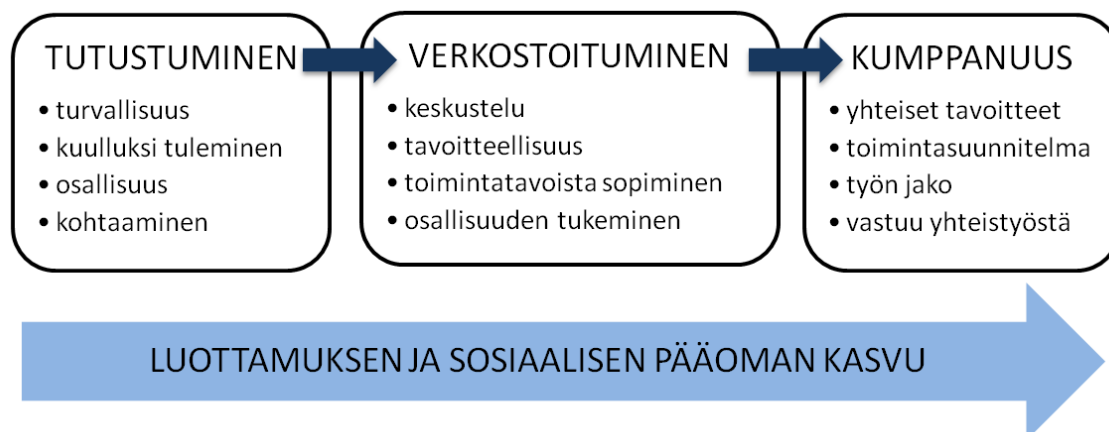
2.3 Kasvatuskumppanuus

Kuten jo edellä on mainittu, on kodin ja koulun yhteistyön perustana ajatus siitä, että koti on pääasiallisessa vastuussa lapsen kasvatuksesta ja koulun tehtävä on tukea kotia tässä työssä. Pitkälti tälle ajatukselle rakentuu myös kasvatuskumppanuuden käsite. Lämsä (2013, 50–51) määrittelee kasvatuskumppanuuden huoltajien ja kasvatuksen ammattilaisten sitoutumisena, jonka tarkoituksena on toimia yhdessä, yhteisten tavoitteiden mukaisesti, lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Se on epävirallista ammattilaistointia, joka pyrkii yhteisymmärrykseen osapuolten välille. Kumppanuudessa erityisen tärkeitä ovat luottamus, sitoutuminen ja keskinäinen kunnioitus.

Vuorovaikutus, jossa huoltajia kuunnellaan lastensa asiantuntijoina, on kasvatuskumppanuuden olennainen ulottuvuus. Huoltajilla on lapsesta sellaista tietämystä, jonka jakaminen ammattilaiselle tukee lapsen hyvinvointia sekä oppimista. Toisaalta opettaja on tässä suhteessa kasvatuksen ammattilainen, jolla on puolestaan oma asiantuntijuutensa tarjottavanaan. (Arminen ym. 2013, 241; Karila 2006, 93; Lämsä 2013, 51, 58.) Kasvatuskumppanuudessa nämä kaksi asiantuntijuuden tasoa kohtaavat aidossa ja tasavertaisessa vuorovaikutussuhteessa, jolloin voidaan puhua jaetusta asiantuntijuudesta (Christenson, Godber & Anderson 2005, 33; Metso 2002, 70). Tällaisessa vuorovaikutussuhteessa molempien osapuolten näkökulmat lapsen kehittymisestä laajenevat ja tukevat näin molempien osapuolten kasvatustyötä (Karila 2006, 91). Epstein (1995, 81) huomauttaa, että mikäli opettaja näkee oppilaan erityisesti lapsena, näkee hän myös vanhemmat todennäköisemmin kumppaneina, joiden kanssa tehdään yhdessä työtä lapsen parhaaksi. Mikäli oppilas nähdään pelkkänä oppilaana, jää perhekin todennäköisesti koulumaailman ulkopuolelle. (Epstein 1995, 81.)

Vaikka valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa kasvatuskumppanuus-käsitettä ei käytetä, on moni koulu ryhtynyt hoitamaan velvollisuuttaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä kasvatuskumppanuuden periaatteita noudattaen. Tämä on muuttanut koulujen vuorovaikutuskulttuuria, sillä huoltajia pidetään nyt tasavertaisina lapsen tuntijoina. Huoltajien erityisenä vastuualueena ovat kodin tapahtumat ja opettajan vastuulla on kouluympäristö. Jakamalla tietoa ja kokemuksia näistä kahdesta maailmasta, opitaan jotain lapsesta ja pystytään tukemaan hänen kehitystään. (Lämsä 2013, 53–54.)

Kasvatuskumppanuus ei kuitenkaan rakennu hetkessä, siihen johtava prosessi vaatii pitkäjänteisyyttä. Kuviossa 1 on esitetty vaihe vaiheelta etenevä prosessi, jossa tavoitteena on saavuttaa yhteisöllinen kasvatuskumppanuus.



KUVIO 1. Yhteydenpidosta kasvatuskumppanuuteen (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 102).

Kasvatuskumppanuudessa on tärkeää yhteisten tavoitteiden asettaminen ja niihin pyrkiminen yhteistyön tuella. Tämä tarkoittaa sitä, että perinteinen asioiden tiedotusluontoinen ilmoittaminen ei enää riitä. Jotta jokaisen perheen sekä lapsen yksilölliset tarpeet voidaan huomioida ja toimia niiden vaatimalla tavalla, edellyttää se opettajan ja huoltajien yhteisen kielen löytämistä. Hyvä, luottamuksellinen yhteys kodin ja koulun välille on hyvä löytää jo ennen ongelmien ilmaantumista, jotta hankalat tilanteet olisivat helpommin käsiteltävissä. Kasvatuskumppanuuden onnistumisessa opettajan ammattitaidolla onkin suuri merkitys. Opettajalla täytyy olla vuorovaikutustaitoja, hänen pitää pohtia omaa toimintaansa sekä pyrkiä yhteisen ymmärryksen löytämiseen vuorovaikutustilanteissa. (Lämsä 2013, 56–57.)

Molemminpuolinen kunnioitus on olennainen osa kasvatuskumppanuuden toteutumista. Tällä tarkoitetaan muun muassa toisen erilaisten käsitysten ja elämäntapojen kunnioitusta. (Keyes 2002, 179.) Kasvatuskumppanuudessa ammattilaisella on velvollisuus luoda hyvät olosuhteet kumppanuuden kehittymiselle. Tämän takia on tärkeää, että ammattilainen kykenee kunnioittamaan omasta näkökulmastaan poikkeavia elämäntapoja. Vastavuoroisuuden vaatimus toki edellyttää tätä myös vanhemmilta, mutta ammattilaista se velvoittaa erityisellä tavalla. (Karila 2006, 96.)

Kasvatuskumppanuuden käsite on saanut osakseen myös kritiikkiä. Kumppanuus korostaa tasa-arvoista ja vastavuoroista vuorovaikutussuhdetta, mutta ei huomioi mahdollisia konflikteja kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa. Tämän takia olisikin parempi puhua kumppanuuteen pyrkimisestä, sillä todellista kumppanuutta on käytännössä hyvin vaikea saavuttaa. (Metso 2004, 30.)

2.4 Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen pääkanavat

Vanhempainillat ovat kuuluneet pitkään kodin ja koulun yhteistyöhön. Niissä keskitytään usein ajankohtaisiin asioihin ja ne rakennetaan jonkin teeman ympärille. Koko koulun vanhempainillassa teemana voi olla esimerkiksi opetuksen järjestäminen, koulunkäynnin tuki tai kodin ja koulun välisen viestinnän pelisäännöt. Vanhempainiltoja ei kannata tuhlata asioihin, jotka voidaan hoitaa kirjallisilla tiedotteilla. Vanhempainilloissakin voidaan edistää yhteistyötä esimerkiksi pitämällä keskustelupaneeleita tai tekemällä ryhmätöitä. Tällöin myös vanhempien ääni saadaan vanhempainilloissa paremmin esille. (Karhuniemi 2013b, 106–107.)

Suomalaisessa koulukulttuurissa on pitkään ollut vallalla näkemys, että vanhempainiltoihin eivät osallistu ne vanhemmat, joiden olisi tärkeä olla mukana. Vuorovaikutusta käydään siis enemmän sellaisten vanhempien kanssa, joiden kanssa asiat jo sujuvat. Yleensä tällaisia vuorovaikutuksen ulkopuolelle jääviä vanhempia ovat juuri ne, joiden lapsella on sellaisia ongelmia, joita yhteistyö voisi helpottaa. Tällainen käsitys on niin opettajilla kuin vanhemmillakin. (Metso 2004, 125.)

Luentomaiset vanhempainillat ja näennäinen kuulumisten vaihtaminen ei riitä kodin ja koulun välisen yhteistyön sisällöksi. Tällainen lähtökohta karkottaa helposti viimeisetkin vanhemmat vanhempainilloista. Huoltajat haluavat ennemmin keskustella opettajan kanssa henkilökohtaisesti juuri oman lapsensa asioista, jolloin voidaan keskittyä juuri tämän vahvuuksiin sekä kehittämiseen. (Ijäs 2013, 216.)

Luokan omissa vanhempainilloissa pääpaino on usein toisiinsa tutustumisessa, opettaja kertoo itsestään ja tutustuu vanhempiin, mutta vanhemmat tutustuvat myös toisiinsa. Vanhempainilta voi olla myös vapaamuotoisempi, kuten retki tai peli-ilta. Luokan vanhempainilloissa keskustelulle on paremmat mahdollisuudet kuin suurissa koko koulun tilaisuuksissa. Luokan vanhempainillassa voidaan myös perustaa luokkatoimikunta, jonka vetovastuussa on usein joku huoltajista. (Karhuniemi 2013b, 109–110.)

Arviointikeskusteluilla on kouluyhteisöissä monia nimiä, kuten vanhempainvartti tai kehityskeskustelu. Kaikilla näillä tarkoitetaan opettajan ja vanhemman kahdenkeskisiä tapauksia, missä myös lapsi voi olla mukana. Vanhemmat osallistuvat mielellään näihin keskusteluihin, sillä ne keskittyvät juuri oman lapsen asioihin (Virtanen & Onnismaa 2003, 356). Myös opettajat kokevat nämä tilaisuudet useimmiten hyödyllisiksi, sillä ne lisäävät

yhteistyötä ja auttavat löytämään ratkaisuja mahdollisiin ongelmiin. (Karhuniemi 2013b, 115–116.) Arviointikeskusteluilla tavoitetaan lähes kaikki vanhemmat, myös ne joiden kanssa on ollut muutoin vähemmän yhteistyötä (Tuisku 2000, 44). Vanhemmat kokevatkin keskustelut tärkeiksi ja informatiivisemmiksi kuin vanhemmanillat myös silloin, kun lapsella ei ole ongelmia koulunkäynnissä (Arminen ym. 2013, 229).

Arviointikeskustelu sujuu aina sitä helpommin, mitä parempi suhde vanhempiin on ennen keskustelua. Keskustelussa on tärkeä muistaa kunnioittava ja positiivinen asenne. Tällainen suhtautuminen tuottaa usein keskustelulle hyvän lopputuloksen. Arviointikeskusteluissa on hyvä muistaa myös vanhempien kuunteleminen. Vaikka opettaja voi johdatella keskustelua, voi huoltajalla olla mielessään asioita, joista hän haluaa erityisesti keskustella. (Karhuniemi 2013b, 116.) Virtanen ja Onnismaa (2003, 357) huomasivat tutkimuksessaan, että osa vanhemmista kertoi hyvin avoimesti ongelmistaan, kun saivat siihen mahdollisuuden rauhallisessa ympäristössä ja kahden kesken opettajan kanssa. Tällaiseen ei ole mahdollisuutta suurissa vanhempainilloissa. (Virtanen & Onnismaa 2003, 357.) Opettajalla onkin haastetta siinä, kuinka hän pystyy ohjaamaan keskustelua, mutta samalla myös kuuntelemaan vanhempaa aidosti (Tuisku 2000, 46).

Kehityskeskustelu on parhaimmillaan osapuolten välinen aito dialogi, jossa vuorovaikutus on sujuvaa. Silloin keskustelun sisältö on tilanteessa etusijalla. Mahdolliset ennakkokäsitykset unohtuvat ja keskustelusta muodostuu niin vanhemmille kuin opettajalle ainutlaatuinen tilaisuus havainnoida lasta toisen osapuolen näkökulmasta. (Vuorinen 2000, 10–11.)

Tiedotteet ovat paljon käytetty vuorovaikutuskanava koulun ja kodin välillä. Niillä hoidetaan monenlaisia asioita aina koko koulun asioista luokan sisäisiin asioihin. Tiedotteita kirjottaessa on kuitenkin tärkeä huomioida kohderyhmä. Käytetyn kielen tulee olla sellaista, ettei viestin sisältö katoa opettajan ammattikieleen tai -termeihin. Jos ammattisanasto ei avaudu vanhemmille, on se yksi syy yhteisen ymmärryksen puutteelle (Cantell 2011, 270; Hilasvuori 2002, 19; Keyes 2002, 180). Viesti on aina hyvä lukea loppuksi läpi lukijan näkökulmasta – tuleehan asia varmasti ymmärretyksi oikein. Viestin on oltava kieleltään neutraali, ystävällinen ja kohtelias. (Karhuniemi 2013b, 118.)

Erilaisia kuukausi- tai viikkotiedotteita voidaan käyttää luokassa vakiintuneena vuorovaikutusvälineenä. Tiedotteisiin voidaan koota niin tulevia tapahtumia ja huomioita, mutta niissä voidaan käydä läpi myös menneitä tapahtumia ikään kuin palautetta antaen. Kun asioista tiedotetaan tehokkaasti vähentää se myös kotien epävarmuutta ja väärinkäsityksiä

asioiden kulusta. (Karhuniemi 2013b, 120.) Säännöllisten tiedotteiden jakaminen voi myös osaltaan hillitä niiden vanhempien yhteydenottotarvetta, jotka haluavat usein selostuksia koulun arjesta (Cantell 2011, 181).

Tiedottamisessa on kyse useimmiten enemmänkin yhteydenpidosta kuin yhteistyöstä. Siitä puuttuu usein yhteistyölle ominainen dialogisuus ja vastavuoroisuus. Tiedottaminen on usein koulun tapa viedä viestiä vanhemmille, jolloin se jää yksisuuntaiseksi ja vanhempien rooliksi jää ainoastaan tiedon vastaanottaminen. (Metso 2004, 118.)

Sähköiset vuorovaikutuskanavat ovat tulleet viimeaikoina ahkeraan käyttöön. Suurin Suomessa käytettävä sähköinen viestintäjärjestelmä on Wilma, jolla voi monipuolisesti viestiä kotien ja koulun välillä. Wilmaan päätyvät usein negatiiviset merkinnät, kuten poissaolot ja unohdukset. Sitä onkin kritisoitu positiivisten viestien puutteesta. Negatiivisen palautteen antamista sähköisissä viestimissä on hyvin tarkkaan harkittava ja se on tehtävä hienovaraisesti. Myös palautteen määrään on hyvä kiinnittää huomiota, ettei perhe uuvu negatiiviseen tiedottamiseen. Tämän takia positiivisen palautteen antaminen kannattaa ottaa osaksi rutiineja, jotta sitäkin tulee välillä annettua. (Karhuniemi 2013b, 123–126.)

Sähköisen viestinnän helppous on osaltaan madaltanut kynnystä ottaa yhteyttä kouluun (Lahtinen 2011, 317). Tosin tämän takia pikaistuksissa ja tarkemmin ajattelematta kirjoitettuja viestejä lähtee yhä useammin opettajalle esimerkiksi juuri Wilman kautta. (Cantell 2011, 177.) Näihin viesteihin on hyvä suhtautua hyvin ammatillisesti. Viestiin vastatessa on hyvä valita sanansa ja tyyli huolellisesti tai miettiä jopa sitä, olisiko jokin toinen viestintäkeino parempi tapa lähestyä kyseistä vanhempaa. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 177.)

Mikäli opettajalla on tarvetta keskustella tarkemmin jostain asiasta vanhemman kanssa, mutta kohtaaminen kasvokkain ei ole mahdollista, toimii puhelin kirjoitettuja viestejä parempana viestintävälineenä. Mikäli asia on akuutti, voidaan puheluun ottaa mukaan myös oppilas, jolloin sekä koulun että lapsen näkökulma tulevat heti esille. Puheluissa sovitut asiat voidaan vielä vahvistaa esimerkiksi Wilma-viestillä, jolloin molemmille osapuolille jää talteen muistutus sopimuksista. (Karhuniemi 2013b, 128.)

Onkin tärkeä muistaa, että sähköiset viestimet eivät voi hyvistä puolistaan huolimatta korvata kokonaan esimerkiksi kasvokkain käytyjä keskusteluja. Puhutussa keskustelussa asioista voidaan kertoa tarkemmin ja samalla mahdollistetaan tarkentavien kysymysten teke-

minen. Tällöin tulkinnanvara ja rivien välistä lukeminen rajoitetaan mahdollisimman vähäiseksi. (Cantell 2011, 259, 264.)

Vanhempainyhdistykset ja luokkatoimikunnat toimivat usein eräänlaisena välikätenä kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. Joskus vanhemman on helpompi lähestyä toista vanhempaa kuin suoraan opettajaa tai muuta koulun henkilökuntaa. Tällöin vanhempainyhdistys voi toimia eräänlaisena kanavana palautteen antamiselle. (Lahtinen 2011, 353.) Yhdistykset lisäävät myös yhteisöllisyyttä ja toimivat eräänlaisina foorumeina. Luokkatoimikunnat katsovat asioita tietyn luokan näkökulmasta. Ne kehittävät usein toiminnallista yhteistyötä järjestämällä esimerkiksi luokan yhteisiä juhlia ja organisoimalla leirikoulujen rahoituksen hankkimista. Luokkatoimikunta voi myös etsiä luokan vanhempien keskuudesta asiantuntijuutta, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi opetuksessa. (Karhuniemi 2013b, 113–114.)

Luokkatoimikunnan toimintaan osallistuminen voi olla hyvä vaihtoehto niille vanhemmille, jotka haluavat osallistua hyvin aktiivisesti koulun toimintaan. Tällainen toiminta liittyy vanhemmat vahvasti koulun toimintaan, mutta välttään siltä, että opettaja kokisi vanhempien tulevan liikaa hänen reviirilleen. Vanhempien apu kouluun liittyvissä oheistoiminoissa onkin usein opettajalle arvokasta. (Cantell 2011, 193.)

Epämuodolliset kohtaamiset kodin ja koulun välillä voivat usein olla tehokkaampia vuorovaikutuksen ja yhteistyön edistäjiä kuin erityisesti sitä varten järjestetyt tilaisuudet. Tällaisia epämuodollisia kohtaamisia ovat esimerkiksi teemapäivät ja vapaamuotoiset tapahtumat. Epämuodollisissa tilaisuuksissa osallistujat voivat tutustua toisiinsa helpommin (Christenson, Godber & Anderson 2005, 33; Metso 2002, 71). Opettaja saa myös paremman kuvan lasten taustoista, kun keskustelu voi olla rennompaa ja vapaampaa. (Arminen ym. 2013, 230, 243.)

Epävirallisissa tapaamisissa opettajan kannattaa pyrkiä käyttämään tavallista, arkipäiväistä puhekieltä. Jotkut vanhemmat saattavat vältellä esimerkiksi vanhempainiltoja sen takia, että kokevat ne liian vieraiksi muun muassa käytetyn kielen vuoksi. Vapaamuotoiset tapahtumat voivat toimia hyvin tällaisten vanhempien tutustumistapana kouluun ja opettajaan. (Cantell 2011, 215.)

3 OPETTAJAN VUOROVAIKUTUSTAITOT

Opettaja on ammattinsa puolesta kodin ja koulun välisen vuorovaikutussuhteen vastuullinen osapuoli. Opettaja on ammattilaisena velvollinen toimimaan vuorovaikutussuhteessa koteihin. Jotta vuorovaikutus olisi onnistunutta ja tarkoituksenmukaista, on tärkeää, että opettajalla on hyvät yleiset vuorovaikutustaidot. Ne helpottavat hänen toimintaansa ja luovat pohjaa hyvän yhteistyön rakentumiselle. Seuraavassa käsitellään opettajan työn tärkeimpiä vuorovaikutustaitoja kodin ja koulun yhteistyötä silmälläpitäen.

3.1 Viestinnän taidot

Opettaja vastaa lähtökohtaisesti yhteistyön tekemisestä, koska se kuuluu hänen työhönsä. Hänen tulee olla ammattitaitoinen, riippumatta siitä, millaiset vuorovaikutustaidot vastapuolella on. (Cantell 2011, 268.) Opettaja kohtaa työssään hyvin erilaista lähtökohdista tulevia ihmisiä, joten heidän vuorovaikutustaitonsa voivat olla hyvin vaihtelevia. Jos vanhemmilla on huonot vuorovaikutustaidot, vaaditaan opettajalta enemmän osaamista. Mikäli omaa roolia vuorovaikutuksen vastuullisena osapuolena ei ymmärrä, määrittävät vanhempien vuorovaikutustaidot opettajan onnistumista omassa ammatissaan. (Kiesiläinen 1998, 20, 39.)

Opettaja on vuorovaikutustilanteessa ammattilainen, mikä luo velvoitteita tilanteen kulun ja toisen huomioimisen suhteen. Opettajan ammattimaisuutta on se, että hän pystyy antamaan vanhemmalle tilaa kertoa omista tuntemuksistaan ja kokemuksistaan. Yhteistyötaitoja on viimeaikoina alettukin pitää asiantuntijan ominaisuuksina. (Andonov 2007, 65.)

Opettajan ammatissa vuorovaikutus voi tapahtua hyvin monenlaisessa muodossa. Nykyään sähköinen viestintä on kasvanut huomattavasti kuten myös puhelimen käyttö. Kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus keskittyy lähinnä vanhempainiltoihin, arviointikeskusteluihin sekä palavereihin. Sekä Lämsä (2013, 56–57) että Karhuniemi (2013a, 72) muistuttavat kirjallisen viestinnän tulkinnallisista ongelmista. Mikäli viestien tyyli ei ole selkeä ja kieli ymmärrettävä, ei toinen osapuoli välttämättä pysty tulkitsemaan viestiä tarkoitettulla tavalla. Kirjallisen viestinnän ongelmana onkin, ettei tehtyä tulkintaa voi heti varmistaa viestin lähettäjältä. Kasvokkain kohdatessa puolestaan sanattomalla viestinnällä on suuri merkitys tulkinnan kannalta.

Ilmoitusluontoiset jokapäiväiset asiat voidaan huoletti viestiä kirjallisesti, mutta haastavat tilanteet vaativat usein erilaista lähestymistapaa. Ongelmatilanteissa henkilökohtaisen kontaktin ottaminen helpottaa vuorovaikutustilannetta, sillä kielenkäytöllä ja kunnioittavalla viestinnän sävyllä voidaan edesauttaa viestin ymmärtämistä ja yhteisymmärrykseen pääsemistä. (Karhuniemi 2013a, 72–73.)

Koska opettajat ovat omia persooniaan tehdessään työtään, on heillä omia tapojaan kommunikointiin. Silti opettajan on huolehdittava siitä, etteivät hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa estä vuorovaikutusta. Opettaja on kodin ja koulun välisessä vuorovaikutussuhteessa ammattilainen, joten hän on viimekädessä vastuussa vuorovaikutuksesta. Ammattimaisena osajana hänen toimintaansa ei saisi vaikuttaa esimerkiksi henkilökemioiden yhteensopimattomuus. (Lämsä 2013, 57.) Minke ym. (2014, 538–539) huomasivat kuitenkin tutkimuksessaan, että opettajan ja vanhempien yhteinen näkemys suhteensa hyvästä laadusta vaikutti siihen, kuinka opettaja arvioi lapsen sosiaalisia taitoja ja käyttäytymistä. Lapsen taidot arvioitiin tuolloin paremmaksi. Kun vanhempien ja opettajan näkemykset suhteensa olivat erimieliset tai suhde nähtiin yhteisesti negatiivisemmassa valossa, opettajat arvioivat lapsen käyttäytymisen ongelmallisemmaksi. (Minke ym. 2014, 538–539.)

Väistämätön tosiasia on se, että jokainen tekee myös joskus virheitä. Opettajan ammatissa virheiden tekeminen vuorovaikutussuhteissa on yleistä, sillä opettajien eteen tulevat tilanteet ja ihmiset ovat hyvin erilaisia ja tilanteita on päivittäin paljon. Epäonnistumisilla on kuitenkin tärkeä rooli vuorovaikutustaitojen ja ammatillisen kehittymisen kannalta. (Kiesiläinen 1998, 25.)

Opettajuuden ensimmäiset vuodet kehittävät paljon aloittelevaa opettajaa kodin ja koulun välisissä vuorovaikutusasioissa. Ensimmäisinä vuosina ei ole välttämättä käytössä kovin laajoja toimintamalleja vanhempien kohtaamiseen ja suhteiden luomiseen. Laursen (2006, 136–137) totesi tutkimuksessaan, että vanhempien suhtautuminen kokemattomiin opettajiin voi olla myös epäasiallista ja opettajien taitoja kyseenalaistavaa. Tosin kaikki kerätyt, niin hyvät kuin huonotkin, kokemukset kehittävät jatkuvasti opettajaa. (Laursen 2006, 136–137.)

Elbazin mukaan opettajan käytännön tieto vuorovaikutustilanteisiin syntyy havainnoinnin, vertailun, onnistumisten ja epäonnistumisten sekä koulutuksen kautta. Se on syntynyt useissa erilaisissa tilanteissa opettajan henkilökohtaisten tulkintojen pohjalta. Kohdates-

saan työssään erilaisia vuorovaikutustilanteita, valitsee hän sopivan toimintatavan tietoisesti päätelyä avulla ja tarvittaessa soveltaa omaa tietoaan. (Andonov 2007, 62.)

Kauppila (2005, 52–60) jakaa vuorovaikutuksen kahdeksaan perustyyliin: ystävälliseen, ohjaavaan, hallitsevaan, uhmaiseen, aggressiiviseen, epävarmaan, alistuvaan sekä joustavaan. Useissa näistä vuorovaikutustyylistä on sellaisia ominaisuuksia, joita vaaditaan opettajalta. Ystävällinen vuorovaikutustyyli on hyvin sosiaalinen, siinä halutaan lähestyä toista osapuolta ja se näyttäytyy muille usein hyväntahtoisuutena. Pitkälle kehittynyt ystävällinen tyyli ilmenee toisen ymmärtämisenä, empaattisuutena, kykyä samaistua toiseen sekä tunnetason osallistumisena toisen ihmisen tilanteeseen. Tämän tyylin edustaja onkin yleensä hyvä kuuntelija. Myös luottamus, kohteliaisuus ja kyky kompromisseihin ovat luontaista.

Ohjaavassa vuorovaikutustyyliissä korostuu halu antaa neuvoja ja ohjeita toiselle osapuolelle. Tyyli ei ole kuitenkaan dominoiva, vaan tarkoituksena on aina auttaa ja jakaa asiantuntemusta. Tyylin edustaja esittää mielellään ratkaisumalleja, jotka hänen mielestään ovat kaikkein parhaita. Tyyli luo toiselle osapuolelle turvallisuuden tunnetta, sillä hän saa paljon ohjausta, mutta voi näyttäytyä myös hallitsevana mikäli keskustelukumppani tuntee itsensä ja mielipiteensä vähempiarvoisiksi. (Kauppila 2005, 53–54.)

Joustava vuorovaikutustyyli auttaa yksilöä toimimaan haasteellisissa, monitahoisissa vuorovaikutustilanteissa. Tyyliin ominaista on pyrkiä ihmisseläisyyteen, luottamukseen, kohteliaisuuteen toisen huomioon otamiseen sekä kiireettömyyteen. Tyylin edustajalla onkin usein halua miellyttää ja huomioida vuorovaikutuskumppaniaan, jolloin tilanteesta muodostuu toimiva ja mukava. Hän myös kykenee myöntymään muiden ehdotuksiin ja pitää heidän mielipiteitään tärkeinä. Olennaista on myös se, että hän uskoo asioihin olevan useita oikeita ratkaisuja, mikä helpottaa yhteisen näkemyksen löytymistä. (Kauppila 2005, 59–60.)

3.2 Tutustuminen ja luottamuksen rakentaminen

Kun opettaja ja vanhemmat kohtaavat ensimmäistä kertaa ryhdytään vuorovaikutussuhdetta rakentamaan tutustumisen avulla. Tutustumisvaiheessa osapuolet kokoavat kuvaa siitä, voiko toiseen luottaa. (Christenson, Godber & Anderson 2005, 32.) Karilan tutkimuksessa vanhempien luottamusta herätti erityisesti se, kuinka innostuneesti työntekijät suhtautuvat työhönsä ja kuinka aidosti he välittivät lapsista. Myös kuulluksi tuleminen kokemus lisäsi

luottamuksen tunnetta. Luottamuksellinen suhde perustuukin vanhempien mielessä hyvään vuorovaikutusosaamiseen. (Karila 2006, 97–99.)

Tutustuminen ja luottamuksen rakentaminen on hyvä aloittaa mahdollisimman pian esimerkiksi henkilökohtaisilla tapaamisilla (Keyes 2002, 184). Tämä tosin vie paljon aikaa, mutta alkuvaiheessa nähty vaiva palkitsee jatkossa (Cantell 2011, 256). Olennaista on, että tutustuminen tapahtuu mahdollisimman pian yhteistyön alkaessa. (Laine 2009, 195.) Ensimmäisen luokan alkaessa vanhemmat ovat myös usein hyvin kiinnostuneita lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista, joten tätä mielenkiintoa on hyvä hyödyntää myös tutustumisprosessiin (Metso 2002, 69). Epsteinin (1995, 84) mukaan tutkimukset osoittavat, että yhteistyö hiipuu sitä mukaa, mitä korkeammalla luokkatasolla oppilas on. Siksi on tärkeää, että koulu ja opettaja tekevät työtä kumppanuuden säilyttämisen ja kehittämisen eteen. (Epstein 1995, 81.)

Tutustumisvaiheessa tärkeää on ilmaista kiinnostusta vanhempia ja heidän lapsiaan kohtaan. Avoimuus ja välittömyys luovat kuvaa aidosta kiinnostuksesta ja pitää kynnyksen matalalla vanhempien yhteydenotoille. Arvostuksen osoittaminen ja vanhempien ottaminen oman kasvatus- ja opetustehtävänsä rinnalle rakentaa pohjaa luottamukselliselle vuorovaikutussuhteelle. (Laine 2009, 195.)

Yhteistyölle on tärkeä luoda peruseriaatteet heti yhteistyön alkaessa. Kun kodin ja koulun välille sovitaan selkeät toimintamallit, on osapuolten helppo toimia näiden ohjeiden mukaisesti. (Cantell 2011, 214.) Vanhemmat tietävät milloin opettajaan voi olla yhteydessä ilman, että heidän täytyy pohtia yhteydenoton sopivuutta. Tämä madaltaa mahdollista yhteydenottokynnystä, joka vanhemmilla voi olla selkeiden pelisääntöjen puuttuessa.

Luottamusta on hyvä rakentaa yhteisissä kohtaamisissa ja keskusteluissa. Vuorovaikutuksen on hyvä olla pitkäjänteistä, mikä kannustaa vuoropuheluun ja rohkaisee vanhempia osallistumaan yhteistoimintaan aktiivisesti. (Karhuniemi 2013a, 72.) Hyväksyvä, avoin ja rehellinen viestintä herättää nopeasti luottamusta ja mahdollistaa toimivan vuorovaikutuksen syntymisen. (Kauppila 2005, 70–71, 79.)

Luottamus vanhempien ja opettajien välille syntyy heidän välisissä kohtaamisissa ja niissä muodostuneista kokemuksista (Kauppila 2005, 79). Näihin kokemuksiin vaikuttaa moni tekijä, kuten asenteet, vastavuoroisuus, keskusteluyhteys, toiminnan oikeudenmukaisuus, erilaisten näkemyksien kunnioittaminen, yhteisten pelisääntöjen sopiminen ja noudattami-

nen, palautteen anto, kohtaamisten kiireettömyys, toistensa kannustaminen sekä opettajan ammattimainen toiminta. (Peltonen 2008, 27.) Usein ensimmäisen tapaamisen yhteydessä joudutaan korjaamaan vanhempien käsityksiä nykypäivän koulunkäynnistä tai oppimista koskevia asenteita (Vuorinen 2000, 11).

Luottamuksen ja yleisemmin yhteistyönkin rakentumiseen vaikuttavat omalta osaltaan opettajan suhtautuminen yhteistyöhön. Esimerkiksi aiemmilla kokemuksilla voi olla vaikutusta siihen, millaisia odotuksia uusien vanhempien kohtaamiseen on muodostunut. Yhteistyön lähtötilanteeseen vaikuttavat myös opettajan käsityksen erilaisista kodeista, näkemys opettajuudesta ja yhteistyön tärkeydestä ja toteutustavoista sekä yleinen asenne näitä vuorovaikutustilanteita kohtaan. (Peltonen 2008, 27.) Lasky (2000, 857) totesi tutkimuksessaan, että opettajat kokivat yhteistyön mukavampana sellaisten vanhempien kanssa, joiden arvot ja odotukset yhteistyölle olivat samat omien näkemysten kanssa. Vanhemmat, joiden ajatusmaailma ei kohdannut vanhempien kanssa, aiheuttivat opettajille muun muassa turhautumisen ja jopa vihan tunteita. Opettajien mielestä tällaiset vanhemmat kyseenalaistivat opettajan asiantuntemusta, eivät tukeneet koulun käytänteitä ja kasvattivat lapsiaan koulun arvojen vastaisesti. (Lasky 2000, 857.)

Luottamus opettajan ja vanhempien välillä helpottaa heidän välistä yhteistyötä. Esimerkiksi opettajan asiantuntemus herättää vanhemmissa luottamusta. Opettaja voi muun muassa esitellä opetussuunnitelmaa ja näyttää näin, mihin pedagogiset valinnat perustuvat. Tämä antaa käsityksen siitä, että opettaja on ammattitaitoinen hoitamaan lapsen opetusta, jolloin vanhempi voi luottaa tämän tehtävän huoletta opettajalle. Myös toistensa tunteminen ja molemminpuolinen kunnioitus lisäävät luottamusta. (Cantell 2011, 192, 271.)

3.3 Kuunteleminen ja empatia

Hyvät kuuntelutaidot ovat olennaisessa osassa vanhempia kohdatessa. Erityisesti tilanteissa, joissa vanhemmalla on paljon sanottavaa ja hän haluaa asiansa kuulluksi, on tärkeää, että opettaja kuuntelee rauhallisesti vanhemman voimakkaatkin tunteenpurkaukset. Asiatomat puheet toki kannattaa jättää omaan arvoonsa, tärkeää on kuunnella rauhallisesti keskeyttämättä vanhempaa (Lämsä & Karhuniemi 2013, 175.) Kun vanhempi on saanut asiansa esille, on pahin tunnemyrsky jo laantunut ja tilannetta voi ryhtyä rakentamaan asialliseksi keskusteluksi. Keskustelutilanteessa kannattaa kysyä välillä selventäviä kysymyk-

siä, jotta varmistuu siitä, ettei asiassa tule väärinymmärryksiä. Tämä osoittaa myös sitä, että vanhemman asiaa on kuunneltu ja siitä ollaan kiinnostuneita. (Leino 2009, 191–192.)

Yksi opettajan arvokkaimpia taitoja kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa onkin aktiivinen kuuntelu. Sillä tarkoitetaan kykyä huomata ja ymmärtää toisen osapuolen lähettämiä viestejä puheen edetessä. Ei riitä, että kuuntelee toista, vaan on yritettävä ymmärtää mitä toinen sanoo. (Tuisku 2000, 46, 51.) Aktiivinen kuuntelu on osallistuvaa ja intensiivistä eläytymistä toisen viestiin, mutta myös tilan antamista asian rauhallista esittämistä varten. Tämä mahdollistaa molemminpuolista, yhteistä, ymmärrystä rakentavan ilmapiirin. (Kauppila 2005, 182–183.)

Aktiivinen kuuntelija ottaa vuorovaikutuskumppaninsa viestejä vastaan kaikilla aisteilla. Hän huomioi niin sanattomat kuin sanallisetkin viestit. Aktiivisuus tulee myös siitä, että ilmaisee toiselle kuuntelevansa tämän viestejä tarkoin. Nyökkäykset ja lyhyet sanalliset ilmaisut osoittavat kuuntelijan aktiivisuutta. Aktiivinen kuuntelija voi myös huomata sen, mitä toinen ei syystä tai toisesta kerro tai mitkä asiat ovat hänelle vaikeita. (Kauppila 2005, 182–183.)

Tunne siitä, että tulee kuulluksi helpottaa myös puhujaa. Hän voi luottaa siihen, että hänen asiansa tulee kuulluksi ja hänet otetaan tosissaan. Tämä helpottaa vaikeiden asioiden esiintuomista sekä niiden käsittelyä. Pelkkä passiivinen kuuntelu ei vielä tuo keskusteluun tätä turvallisuuden tunnetta puhujalle. (Cantell 2011, 260–261.) Hyvä kuuntelija rohkaisee toimillaan puhujaa kertomaan myös vaikeista asioista ja varmistaa sen, että hän on ymmärtänyt kuulemansa oikein (Kauppila 2005, 184; Kiesiläinen 1998, 86).

Empatiassa on kyse ymmärtävästä vuorovaikutuksesta. Empatian taito on kykyä ilmaista yhteenkuuluvuutta sekä huomata pienistä vihjeistä vuorovaikutuksen toisen osapuolen ajatuksia, siis samaistua tähän ja havaita tämän tunteita. Empaattisuus auttaa toista avautumaan ja kertomaan ajatuksiaan monipuolisesti. Korkean empatian tasoa pidetään usein parhaana sosiaalisen vuorovaikutuksen tyylinä. (Kauppila 2005, 52–53, 186.)

Opettajan empatiakyky nousee erittäin tärkeäksi silloin, kun puhutaan vaikeista asioista. Kyky astua toisen asemaan auttaa opettajaa näkemään se, miltä vaikeat asiat vanhemman silmin voivat tuntua. Empaattinen opettaja ei töksäytä ikäviä tietoja suoraan vanhemmalle, vaan kykenee esittämään asiat niin, että ne on mahdollista vastaanottaa helpommin. (Cantell 2011, 263.)

4 VUOROVAIKUTUKSEEN JA YHTEISTYÖHÖN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Kodin ja koulun välisen yhteistyön toimimiseen vaikuttaa useita tekijöitä. Olennaisinta on hyvä vuorovaikutus. Toimiva vuorovaikutus ei kuitenkaan synny itsestään, vaan sitä voidaan edesauttaa omalla ja jopa koko koulu yhteisön toiminnalla. Aina, yrityksestä huolimatta, vuorovaikutustilanteet eivät tosin toimi halutulla tavalla. Tällöin on hyvä pohtia syitä siihen, miksi tilanteesta muodostui vaikea. Seuraavassa käsitellään niitä tekijöitä, jotka mahdollistavat toimivaa vuorovaikutusta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tämän lisäksi tutustutaan yleisimpiin tilanteisiin, jotka näyttävät opettajalle ongelmallisina ja pohditaan, kuinka haastaviksi osoittautuneissa tilanteissa olisi hyvä toimia.

4.1 Koulun toimintakulttuuri kodin ja koulun välisessä yhteistyössä

Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on pitkään vallinnut tapa, jossa yhteistyön muotona ovat pääsääntöisesti tiedotusluontoiset vanhempainiltatapahtumat. Nämä, pari kertaa vuodessa eteen tulevat tilaisuudet, hoidetaan niin koulun kuin vanhempain puolesta velvollisuuden tunteesta. Tämän takia suomalainen kodin ja koulun yhteistyö kaipaakin kipeästi uusia toimintatapoja, jotka motivoivat molemmat osapuolet yhteistyöhön. (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 91–92.) Koulun toimintakulttuuri määrittääkin sen, millaiset suhteet koteihin muodostuu (Arminen ym. 2013, 234).

Koulun toimintakulttuuria olisi tärkeää muuttaa niin, että kodin ja koulun yhteistyölle rakennettaisiin myönteinen perusvire sekä toimintatavat, jotka kannustavat ja motivoivat yhteistyön osapuolia (Davis-Kean & Eccles 2005, 61; Laine 2009, 196; Rosenthal & Sawyers 1996, 195). Jotta nämä tavoitteet voisi saavuttaa, on tärkeää, että yhteistyö koetaan kannattavana ja osapuolten kannalta hyödyllisenä toimintana, eikä rasitteena, jota hoidetaan pakon sanelemana. Koska vanhemmat ovat yleensä kiinnostuneita ensisijaisesti oman lapsensa koulunkäynnistä, olisi tärkeää, että kouluissa pystyttäisiin panostamaan henkilökohtaisiin keskusteluihin. Myös vaativat ja laatu tietoiset vanhemmat asettavat kouluille uusia haasteita toimintakulttuurin kehittämiseen. (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 92–93.)

Colemanin (1998, 49) teoksessa vanhemmat ilmaisevat huoltaan kasvokkaisten kohtaamisten vähyydestä sekä niiden laadusta. Vanhemmat kokevat, että tapaamiset ovat kiireisiä eikä keskustelulle ja tutustumiselle jää aikaa. Tapaamisissa opettaja lähinnä kertoo siitä, millaista lapsen koulumenestys on. Vanhemmat haluaisivat kuulla myös enemmän päivittäisiä tai viikoittaisia kuulumisia koulusta.

Harmittavan usein opettajan ja huoltajien kahdenkeskinen yhteydenpito keskittyy ongelmien ympärille, jolloin vuorovaikutus saa helposti negatiivisen sävyn. Opettaja ottaa silloin yhteyttä kotiin, kun lapsella on ongelmia. (Cantell 2011, 254; Coleman 1998, 49–50.) Toisaalta myös vanhemmat tekevät aloitteen vuorovaikutukseen usein vain silloin, jos jokin asia lapsen koulunkäynnissä aiheuttaa huolta. (Metso 2004, 126–127.)

Koulukulttuurissamme ei ole vakiintuneita perinteitä vanhempien osallisuudelle. Yhteistyön muodot vaihtelevat kouluittain ja opettajittain. Opettajat eivät koe saavansa koulutuksen aikana valmiuksia kodin ja koulun välisiin kohtaamisiin, jolloin tarvittava tietotaito kertyy vasta työkokemuksen myötä. (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 94.) Siksi koko kouluyhteisön olisi hyvä pysähtyä välillä pohtimaan sitä, millaisin uusin toimintamallein yhteistyötä kotien kanssa voitaisiin hoitaa paremmin (Davis-Kean & Eccles 2005, 71; Leino 2009, 196). Lasky (2000, 857) huomasi tutkimuksessaan, että työympäristö, joka ei rohkaise tai anna lupaa kehittää suhteita vanhempiin, esti syvällisen ja luottamuksellisen suhteen syntyä. Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus rajoittui yksittäisiin kohtaamisiin esimerkiksi vanhempainilloissa ja rahankeruutapahtumissa. (Lasky 2000, 857.)

Hyvä erimerkki yhteisöllisestä koulun toimintakulttuurista voi löytyä kyläkouluista. Kyläkoulujen tyypillinen piirre on usein se, että huoltajat ja kyläläiset osallistuvat usein hyvin aktiivisesti koulun toimintaan. Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä muodostuu näin monimuotoinen kokonaisuus, mikä lisää yhteisöllisyyden tunnetta. Tämän ansiosta kodin ja koulun välille muodostuu luontevat, avoimet ja läheiset välit. Kyläkoulu mahdollistaa enemmän henkilökohtaisten yhteyksien muodostamista kouluun, jolloin huoltajien osallistuminen koulun toimintaan on laajempaa. Usein kaikki tuntevat toisensa, jolloin yhteistyön koetaan olevan helpompaa. (Korpinen 2010, 187, 196.)

4.2 Vuorovaikutuksen ja viestinnän tavat

Yhteistyön on perustuttava luottamukselliseen ja kunnioittavaan vuorovaikutukseen. Tällöin yhteistyö toimii voimavarana myös vaikeissa tilanteissa. Yhteistyö luo uskoa lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen niin opettajalle kuin huoltajillekin. (Korpinen 2010, 195.) Kun opettaja osoittaa arvostusta ja kunnioitusta vanhemman näkökulmille, vältetään siltä, että vanhempi tulkitsee opettajan viestit häneen suuntautuvaksi kritiikiksi tai syytöksiksi. Opettaja voi siis omalla myönteisellä suhtautumisellaan edesauttaa avointa ja tasa-arvoista vuorovaikutusta huoltajien kanssa. (Alasuutari 2004, 113–114.)

Hyvä vuorovaikutus on tehokasta, tavoitteellista ja yhteistyösuhteita säilyttävää. Sosiaalisesti taitava vuorovaikuttaja säilyttää hyvän hengen yhteistyössä, mutta kykenee myös saavuttamaan hyviä tuloksia ja seurauksia. Hyvän kontaktin saaminen vuorovaikutuksen toiseen osapuoleen vaatii kykyä lähettää sellaisia signaaleja, että ne voidaan tulkita myönteisiksi. (Kauppila 2005, 70.)

On tärkeää, että koulusta tulevat viestit eivät käsittele ainoastaan ongelmatilanteita, vaan tuovat esiin myös positiivisia asioita. Erityisen tärkeää myönteinen palaute lapsesta on silloin, kun yhteydenpidossa on jouduttu käsittelemään ongelmallisia tilanteita. (Coleman 1998, 50; Ekebom, Helin & Tulusto 2000, 23; Lämsä 2013, 59.) Positiiviset huomiot helpottavat myös vuorovaikutustilanteen aloittamista, sillä jokainen vanhempi kuulee varmasti mielellään lapsestaan hyviä asioita (Cantell 2011, 272; Leino 2009, 192; Metso 2002, 71).

Ongelmakeskeisen lähestymistavan sijaan vuorovaikutustilanteissa olisi hyvä keskittyä ratkaisukeskeisiin menettelytapoihin. Opettajan ja koulun ammatillisuutta on se, että erilaisiin tilanteisiin kyetään löytämään niihin sopivia ratkaisukeinoja yhteistyössä kotien kanssa. (Cantell 2011, 297; Peltonen 2008, 28.) Rosenthal ja Sawyers (1996, 196) rohkaisevatkin opettajia pohtimaan, ovatko tapaamiset vanhempien kanssa ongelmakeskeisiä ja nähdäänkö vanhempien rooli keskeisenä tilanteiden ratkaisun kannalta.

Kodin ja koulun vuorovaikutuksen tarkoitus ei ole ratkoa ainoastaan ongelmatilanteita. Sen yhtenä päätarkoituksena on luoda luottamuksellinen sosiaalinen verkosto, joka rakentaa yhteisöllisyyttä. Tässä verkostossa syntyvät positiiviset sosiaaliset suhteet kasvattavat koko koulun sosiaalista pääomaa. (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 95.)

Lapsen takia on tärkeää, että myös huolenaiheet voidaan ottaa puheeksi jo hyvissä ajoin ongelman ilmettyä. Nopeasti luodussa keskusteluyhteydessä voidaan löytää ongelmaan välitön ratkaisu tai huoli voidaan jopa todeta aiheettomaksi. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 166.) Opettajan kannattaa kuitenkin pohtia sitä, tarvitseeko tilanne välitöntä yhteydenottoa, vai onko asia sellainen, että se voi mennä ohi ilman, että siitä keskustellaan vanhempien kanssa (Cantell 2011, 261).

4.3 Vuorovaikutussuhteen kehittyminen

Karilan (2006, 105–107) tutkimuksessa vuorovaikutussuhteen kehittymisen huomattiin katkeavan helposti alkuvaiheen tutustumiseen. Koska vanhempien ja opettajien kohtaamisia on vähän, nousevat kehitys- ja arviointikeskustelut sekä arjen kohtaamiset suureen osaan vuorovaikutussuhteen syventymisen kannalta. Keskusteluissa tehdyt, molempien näkökulmia hyödyntävät, yhteiset päätökset lapsen kasvatustilanteissa ilmentävät kasvatuskumppanuutta ja vahvistavat vuorovaikutussuhteen kehitystä. (Karila 2006, 105–107.)

2000-luvun alkupuolella oli käynnissä Mukava-hanke, jonka yhtenä osa-alueena oli kehittää kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Hankkeessa yhteistyötä kehitettiin usein eri keinoin, kuten lisäämällä luokan vanhempien keskinäistä verkostoitumista, muodostamalla vanhempien ydinryhmä, uudistamalla vanhempainiltookulttuuria vuorovaikutteisempaan ja osallistuvampaan suuntaan, tehostamalla viestintää teknologian avulla sekä muodostamalla yhteistyölle selkeät rakenteet ja peruseriaatteet. Hankkeen koettiin lisänneen yhteisöllisyyden tunnetta sekä tuoneen vuorovaikutuksen molemmille osapuolille voimavaroja. (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 99–111.)

Vuorinen (2000, 21–22) on jakanut kodin ja koulun välisen yhteistyön kolmeen tasoon: yhteydenpitoon, yhteistyöhön ja yhteistoimintaan. Vaatimattomin näistä on yhteydenpito, jossa vuorovaikutusta osapuolten välillä on ainoastaan silloin, kun käsiteltävänä on ongelma. Tyypillistä on myös se, että yhteydenoton aloitteellisena osapuolena on yleensä koulu. Tämä johtaa siihen, että koti kokee koulun kaikki yhteydenotot negatiivisiksi, sillä asia on aina ikävä. Yhteistyössä puolestaan opettajalla ja vanhemmilla voi olla jo yhteistä tekemistä ja näin löydetään aitoja yhteistyömuotoja.

Kehittynein ja vaativin yhteistyön taso on yhteistoiminta. Siinä toiminnalle asetetaan yhteisiä tavoitteita ja niitä tukevia toimintamalleja. Vuorovaikutukselta vaaditaan enemmän,

sillä osapuolten välille luodaan aito dialogi. Yhteistoiminnan haasteena onkin luoda sellaiset yhteistyön toimintatavat, joiden avulla yhteistyö syventyy yhteistoiminnan tasolle. Opettajan, vanhempien ja oppilaan väliset kehityskeskustelut voivat olla yksi mahdollisuus aidon dialogin saavuttamiselle. (Vuorinen 2000, 22.)

Vuorovaikutussuhteen ja yhteistyön kehittyminen on pitkä prosessi. Kehittyminen alkaa jo ensimmäisessä kohtaamisessa, kun luottamusta toiseen aletaan rakentaa. Kun yhteistyö saa yhteisesti sovitut tavoitteensa, kehittyy myös yhteistyö. Yhteinen toiminta sovittuja tavoitteita kohti, sekä onnistumisten arvioiminen muokkaavat yhteistyötä aina parempaan suuntaan. (Kiesiläinen 1998, 93.)

4.4 Syitä vaikeisiin vuorovaikutustilanteisiin

Cantell (2011) on koonnut teokseensa paljon opettajien ja muiden kasvatustyötä tekevien ihmisten kokemuksia kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta. Suurin osa opettajista kokee enemmistön vanhemmista sellaisiksi, joiden kanssa yhteistyö sujuu normaalisti. Vanhemmat ottavat yhteyttä oikeissa asioissa, kuten oppimiseen tai kiusaamiseen liittyvissä huolissa. He osallistuvat aktiivisesti lapsensa koulunkäyntiin, ovat yhteistyökykyisiä ja tekevät oman osansa yhteisten asioiden järjestelyssä. Joukkoon mahtuu kuitenkin myös niitä, jotka esimerkiksi omalla liiallisella aktiivisuudellaan aiheuttavat opettajille ylimääräistä työtaakkaa. Osa opettajista kokeekin, että ääripäät vanhempien suhtautumisessa ovat entistä näkyvämpiä – vanhemmista löytyy liiallista vaativuutta, mutta myös välinpitämättömyyttä ja vetäytymistä. (Cantell 2011, 172–173, 175.)

Vanhempien korkea aktiivisuus voi opettajan silmissä näyttäytyä opettajan ja koulun alueelle tulemisena. Opettaja saattaa kokea, että vanhemmat eivät luota hänen asiantuntemukseensa ja osaamiseensa, vaikka vanhempien omat tarkoituksiperät olisivat olleet heidän mielestään hyvät. Tämä voi aiheuttaa opettajan ja vanhempien välille luottamuspulaa, mikä näkyy yhteistyössä. (Cantell 2011, 178.)

Vanhemmat suhtautuvat lapseensa yleensä hyvin tunteellisesti. Tämän takia lasta koskevissa huolissa vanhempien tunteet nousevat hyvin helposti pintaan. Tämä voi vaikuttaa vuorovaikutustilanteeseen voimakkaastikin. (Leino 2009, 191.) Opettajan ammattitaitoa on se, että hän ymmärtää vanhemman reaktiot esimerkiksi silloin, kun lapsen käytöstä puolustellaan, vaikkei se ole tarkoituksenmukaista (Ekebon, Helin & Tulusto 2000, 23–24).

Opettajan ongelma vaikeissa vuorovaikutustilanteissa on monesti se, että vaikka hän tietää paljon vuorovaikutustilanteista, hän ei pysty tunnetasolla kuitenkaan hyväksymään vanhemman vaikeuksia esimerkiksi nähdä virheitä lapsessaan. Tällainen lähestyminen voi näkyä vaikkapa opettajainhuoneessa päivittelynä siitä, kuinka vanhemmat eivät ymmärrä lapsensa parasta. Tässä tilanteessa on tärkeää, että opettaja pyrkii vähitellen yhä syvemmällä tasolla hyväksymään sen tosiasia, että useille ihmisille tyypillistä on haluttomuus ja vaikeus tunnustaa ja käsitellä tekemiään virheitä. (Ekebom, Helin & Tulusto 2000, 109.)

Usein tällaisessa tilanteessa molemmat osapuolet ajautuvat puolustuskannalle. Opettaja kertoo, että koulussa kaikki on tehty juuri niin kuin on pitänyt ja vanhemmat kertovat samaa omista toimistaan. Kun opettaja tässä tilanteessa havaitsee ja myöntää omat ongelmansa käsitellä omia puutteitaan, sitä helpompi hänen on myös ymmärtää vanhempien vaikeuksia. Virheiden hyväksymisen myötä vuorovaikutukseen tulee empatiaa ja osapuolten puhe muuttuu puheeksi ihmiseltä ihmiselle. (Ekebom, Helin & Tulusto 2000, 109.)

Opettajien palautteenantokyky voi olla hyvin vaihteleva. Vaikeudet siinä aiheuttavat usein ongelmia, sillä esimerkiksi itsensä korkeammalle jalustalle nostava opettaja antaa palautetta ylhäältäpäin, jolloin sitä on myös vaikeaa ottaa vastaan. Tilanteessa ei auta edes ystävällinen ja rakentava sävy, sillä vanhemmat huomaavat hyvin tarkkaan, jos opettajalla on tällainen suhtautuminen heitä kohtaan. Itseidealisointi, ajatus siitä, että on itse parempi kuin vanhemmat, on hyvin vaarallista opettajan työssä. Kun tämän riskin tiedostaa, auttaa jo se pudottautumaan jalustalta ja viestimään vanhempien kanssa tasavertaisesti. (Ekebom, Helin & Tulusto 2000, 110.)

Vuorovaikutuksessa yksi yleinen ristiriidan aiheuttaja ja tilanteet hankaloittaja on väärinymmärrys. Syystä tai toisesta vuorovaikutuksen osapuolet ovat ymmärtäneet toisilleen lähetetyt viestit erilailla, jolloin vuorovaikutustilanne häiriintyy. Tällöin on tärkeä huomata ristiin mennyt viestintä, jolloin tilanne voidaan oikaista. (Hämäläinen & Sava 1989, 51.)

Toinen hämmennystä aiheuttava tekijä voi olla se, että vanhemmilla ja opettajalla voi olla hyvin erilainen näkemys lapsen toiminnasta, sillä lapsen rooli koulussa ja kotona voi olla hyvin erilainen. Vanhemmat voivat saada opettajalta sellaisia viestejä, joista eivät tunnista lainkaan omaa lastaan. Tämä voi johtua siitä, että lapsi toimii ryhmässä hyvin eri tavoin, kun kotioloissa. Tällainen ristiriitainen tilanne voi aiheuttaa vanhemmissa hämmennystä – kuunnellako opettajaa vai omaa lasta. Monesti lapsen toimet kieltävät vanhemmat eivät usko opettajan lausuntoihin juuri sen takia, ettei heidän käsityksensä lapsesta vastaa opetta-

jan antamaa viestiä ja he mieluummin luottavat omaan kokemukseensa. (Cantell 2011, 225–226.)

Kodin ja koulun välisen vuorovaikutussuhteen merkitys korostuu silloin, kun lapsella on ongelmia koulunkäynnissään (Alasuutari 2004, 91). Hankalissa tilanteissa niin opettajan kuin vanhemmankin saattaa olla vaikea ottaa yhteyttä toiseen osapuoleen. Esimerkiksi toisen suhtautuminen viestiin voi arveluttaa, jolloin kynns yhteydenottoon nousee. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 164.) Usein käy myös niin, että ongelmat kerääntyvät samoihin perheisiin, mikä mutkistaa entisestään yhteistyötä näiden perheiden kanssa. Opettajan on kuitenkin tärkeä muistaa, että vanhemmilla on oikeus kuulla opettajan rehellinen näkökulma siihen, kuinka heidän lapsensa koulussa toimii. (Cantell 2011, 201, 262.)

4.5 Toiminta haastavassa vuorovaikutustilanteessa

Vaikeissa vuorovaikutustilanteissa opettajan on hyvä muistaa, että yhteistyötä tehdään lapsen parhaaksi (Lämsä & Karhuniemi 2013, 167). Tätä näkökulmaa voi käyttää yhteistyön rakentamiseen. Kun molemmat osapuolet ymmärtävät, että vaikeidenkin keskustelujen lähtökohtana on molemmille tärkeä asia, lapsi, tuo se keskustelulle selkeän yhteisen pohjan. (Alasuutari 2004, 113.)

Vaikeissa vuorovaikutustilanteissa kannattaa ensisijaisesti pyrkiä tapaamaan kasvokkain. Tämä vähentää väärinymmärryksen riskiä ja antaa aikaa tilanteen selvittelylle. Mikäli tilanne on akuutti, voidaan asiaa käsitellä puhelimitse. Kirjallista viestintää kannattaa käyttää hankalissa tilanteissa ainoastaan äärimmäisissä tapauksissa. Tällainen tilanne voi syntyä esimerkiksi silloin, jos vanhempi kieltäytyy tapaamisista tai yhteistä aikaa ei löydy eikä vanhempaa tavoiteta puhelimitse. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 173, 175–176.)

Mikäli opettaja uskoo tulevan tapaamisen olevan haasteellinen, on hänen hyvä valmistautua kohtaamiseen jo etukäteen. Kollegoilta voi esimerkiksi pyytää tarvittavia faktoja, mikäli käsiteltävänä on esimerkiksi nähty kiusaamistilanne tai epäilty oppimisvaikeus. Kollegaa voi myös pyytää tilanteeseen mukaan, sillä se voi helpottaa myös neutraalin keskustelutilanteen luomista. Vanhempien mahdolliseen hyökkävään käytökseen kannattaa myös varautua, sillä se on monelle luonnollinen puolustusmekanismi, kun huoli lapsesta herää. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 169, 173.) Opettajan onkin tärkeä käyttäytyä tilanteessa am-

mattimaisesta ja rauhallisesti, vaikka vanhempien käytös herättäisi voimakkaita tunteita (Cantell 2011, 229).

Tärkeintä haastavan vanhemman kohtaamisessa on saada tilanne rauhoittumaan. Kiihtyneessä mielentilassa on turha pyrkiä keskusteluun. Tilanteen rauhoittelussa olennaista on aktiivinen kuunteleminen. Siinä toisen näkökulma kuunnellaan provosoitumatta. Kuuntelu yleensä helpottaa tilannetta, mikä mahdollistaa rakentavan keskusteluyhteyden luomisen ja jonkinlaiseen ratkaisuun pääsemisen. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 171.)

Haastavassa tilanteessa on tärkeää, että sekä vanhempi että opettaja saavat kerrottua oman kantansa käsiteltävään asiaan. Näiden näkemysten pohjalta pyritään yhteiseen näkemykseen. Opettajan on pystyttävä perustelemaan huolellisesti koulun näkökulma huoltajalle. (Cantell 2011, 277.) Jos keskustelussa ei kuitenkaan saavuteta yhteistä lopputulosta, kannattaa tilanteesta tehdä kirjallinen muistio, johon kirjataan ylös molempien osapuolten näkökannat. Tarvittaessa tähän voidaan palata, jolloin välttyään tilanteen jumiutumisen saman asian uudelleen käsittelyyn ja voidaan jatkaa asiassa heti eteenpäin. (Lahtinen 2011, 350.)

Vaikeat tilanteet on tärkeä käsitellä loppuun asti, ristiriitoja ei kannata jättää selvittämättä. Mikäli ratkaisua ei ole mahdollista heti löytää, voidaan asian äärelle palata jonkin ajan kulluttua, kun tahot ovat voineet pohtia asiaa itsekseen tai tuen avulla. (Cantell 2011, 185.) Opettajan on kuitenkin taattava lapsen sujuvan koulutyön jatkuminen, mikä tarkoittaa rakentavan yhteistyön tekemistä kodin kanssa. Haastavissa tilanteissa toimiminen onkin osa opettajan ammattitaitoa. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 174.)

Vaikean vuorovaikutustilanteen ratkaisemisessa voidaan käyttää tukena ongelmaratkaisumallia ja neuvottelutaitoja. Ensimmäisenä on selvitettävä, mistä ongelmassa on kyse ja mitä tietoja tarvitaan ongelman ratkaisemiseksi. Tämän jälkeen otetaan yhteys toiseen osapuoleen ja aloitetaan neuvottelut. Ongelmanratkaisussa on hyvä etsiä useita erilaisia vaihtoehtoja tilanteen ratkaisemiseksi, jolloin on helpompi löytää molemmille osapuolille sopiva ratkaisu. Kun sellainen löydetään, hiotaan se niin, että jokainen on varmasti tyytyväinen lopputulokseen. Lopuksi on tärkeä myös arvioida ratkaisun onnistumista sekä iloita yhdessä saavutetusta tuloksesta. (Kauppila 2005, 193–194.)

5 OPETTAJAN VOIMAVARAT VAIKEIDEN VUOROVAIKUTUS- TILANTEIDEN KÄSITTELYSSÄ

Jokainen opettaja kokee varmasti uransa aikana hankalia vuorovaikutustilanteita huoltajien kanssa. Jotta nämä tilanteet eivät jäisi vaivaamaan mieltä ja aiheuttamaan turhaa stressiä, on tärkeää, että niitä voidaan käsitellä. Tähän jokaisella on persoonansa mukaisia, hyväksi koettuja toimintatapoja. Seuraavassa esitellään keinoja, joiden avulla vaikeita tilanteita voidaan käsitellä ja omaa työssäjaksamistaan näin edistää.

5.1 Opettajan oman keinot vaikeiden vuorovaikutustilanteiden käsittelyyn

Opettajan tärkein työväline on hänen oma persoonansa (Ekebom, Helin & Tulusto 2000, 110). Tätä ajatusta voidaan käyttää ihmissuhdetyössä kuvaamaan sitä, kuinka työtä voi tehdä monilla erilaisilla tavoilla. Ongelmaksi ajatus muuttuu silloin, jos ajatellaan, ettei tätä työvälinettä voida kehittää, vaan ajatellaan ihmisen olevan pysyvästi tietynlainen. (Kiesiläinen 1998, 22.)

Monelle tämän työvälineen kehittäminen ei kuitenkaan tunnu tärkeältä. Ihmisenä kasvaminen, itsetuntemus ja omien tunteiden ja asenteiden tunnistaminen ja kehittäminen on jatkuva ja pitkäaikainen prosessi. Näiden asioiden pohtiminen ja tiedostaminen kuitenkin helpottaa kohtaamaan vaikeita tilanteita, sillä ne eivät tällöin pääse turhaan kuluttamaan yksilön voimavaroja tai vaikuttamaan negatiivisesti vuorovaikutustilanteisiin. (Ekebom, Helin & Tulusto 2000, 110.)

Opettaja on usein yksin kohdatessaan hankalan huoltajan. Tällöin on hyvä pystyä käsittelemään vaikeaa tilannetta itsenäisesti. Tilanteen pohtiminen itsenäisesti voi jo auttaa, erityisesti silloin, jos opettaja on jo kokenut vastaavanlaisia tilanteita. Tilanteessa voi pohtia sitä, olisi voinut toimia toisin ja voiko omalla toiminnallaan vaikuttaa tulevaisuudessa vastaavanlaisiin tilanteisiin. Tällainen itsereflektio on tärkeä osa oman toiminnan muuttamisessa ja kehittämisessä (Himberg 1996, 59).

Itsereflektiolla opettaja voi pohtia omaa vaikutustaan koettuihin ongelmatilanteisiin. Se toimii myös yleisenä työvälineenä itsensä kehittämisessä. Itsereflektiossa tutkitaan omaa toimintaa itsen ulkopuolelta. Tällä pyritään löytämään uusia näkökulmia omalle toiminnal-

le ja mahdollisesti näkemään sieltä niin hyviä toimintatapoja kuin kehitettäviäkin asioita. (Hämäläinen & Sava 1989, 122.)

Reflektoinnilla voidaan käsitellä myös laajempia kokonaisuuksia kuin yksittäisiä ongelmatilanteita. Sillä voidaan rakentaa parempaa ymmärrystä omista ammatillisista käytännöistä. Erilaisten yksittäisten ongelmien käsittely on osa tätä pitkäaikaista prosessia. Reflektointia voidaankin pitää jatkuvana prosessina, johon vaikuttaa aina aiemmat kokemukset sekä nykyinen tilanne. Kun menneiden tilanteiden määrä kasvaa, vaikuttaa se eteen tulevien ongelmien ratkaisuun, sillä käytössä on enemmän tapahtumia, joita uusissa tilanteissa voidaan hyödyntää. (Meriläinen 2002, 271–272.)

Vaikka reflektoinnissa käytetään hyväksi menneisyyteen sidoksissa olevaa tietoa, ovat sen tavoitteet tulevassa. Reflektoinnin tarkoituksena on löytää sellaisia ratkaisuja, joiden avulla voidaan esimerkiksi välttää aiemmat epäonnistumiset. Reflektio perustuukin jollain tavoin virheistä oppimiseen. Tosin siinä voidaan hyödyntää myös aiempia onnistumisen kokemuksia. (Meriläinen 2002, 273.)

Halutessaan opettaja voi pyrkiä tietoisesti kehittämään omia vuorovaikutustaitojaan. Tähän tarkoitukseen on paljon erilaisia lyhytterapiakoulutuksia. Viime aikoina on käytetty paljon NLP-koulutusta eli neurolingvistisen prosessoinnin koulutusta. Sen tavoitteena on muun muassa kehittää vuorovaikutustaitoja ja lisätä jaksamista. (Himberg 1996, 59.)

Opettajan on hyvä kehittää omia vuorovaikutustaitojaan ja oppia ymmärtämään se, ettei hän voi aina vaikuttaa siihen, kuinka toinen osapuoli reagoi erilaisissa tilanteissa. Opettajan on hyvä opetella esimerkiksi sitä, miten hän voi auttaa omalla toiminnallaan vanhempia ottamaan palautetta helpommin vastaan. (Ekebom, Helin & Tulusto 2000, 110.) On tärkeä kuitenkin tiedostaa se, että vaikka itse on tehnyt parhaansa, ei se silti takaa vanhempien toiminnasta automaattisesti mitään (Cantell 2011, 217).

Vaikeita vuorovaikutustilanteita pohtiessa opettajan on hyvä muistaa hänen ammatillinen asemansa kasvatustyössä. Jokaisessa tilanteessa on tarkoitus toimia niin, että työn tavoitteet saavutetaan. Kasvatustyössä työn tavoitteet voivat kuitenkin usein olla kaukana tulevaisuudessa. Tällöin ammatin prosessiluonteisuus tulee esiin. (Kiesiläinen 1998, 27.) Sillä hetkellä vaikeilta tuntuvat tilanteet voivat olla ainoa oikea tie ajateltaessa työn kokonaisuutta. Kun esimerkiksi ristiriidat vanhempien kanssa on saatu käsiteltyä asiamukaisesti, helpottaa se usein tulevia kohtaamisia.

5.2 Työyhteisön keinot tukea opettajaa vuorovaikutustilanteiden käsittelyssä

Opettajien välinen vuorovaikutus on tärkeä osa koulun toimivaa arkea. Nykyisin siihen on alettu kiinnittää erityisesti huomiota, sillä koulun opettajakulttuurilla on huomattu olevan tärkeä merkitys koulun yleiseen asenteeseen ja toimintatapoihin. Sillä on vaikutusta myös opettajien ammatilliseen kehitykseen. (Husu 2002, 133; Kohonen & Leppilampi 1994, 66.) Tästä huolimatta työyhteisöjä on edelleen hyvin monenlaisia, toisissa viihdytään paremmin kuin toisissa ja myös tuen saaminen ja antaminen on vaihtelevaa (Himberg 1996, 10).

Opettajan työssä kollegat ovat parhaimmillaan jokapäiväisen työn tuki ja apu myös vaikeissa tilanteissa (Cantell 2011, 285). Yleensä parhaimmaksi tueksi muodostuvat samojen luokka-asteiden opettajat tai sellaiset henkilöt, joiden kanssa yhteistyötä tehdään enemmän. (Hämäläinen & Sava 1989, 141.)

Laursen (2006, 97–98) nosti haastattelututkimuksessaan esille tiimityöskentelyn merkityksen palautteen, huolenpidon ja kannustuksen saannissa. Hänen haastattelemansa opettajat kokivat, että erityisesti tiiviin yhteistyön tuoma tuki auttoi heitä jaksamaan ongelmatilanteissa. Opettajat kokivat myös pystyvänsä kehittämään omaa toimintaansa paremmin silloin, kun he toimivat yhteistyössä muiden opettajien kanssa.

Hargreaves on jakanut opettajakulttuurin viiteen kategoriaan. Individualistisessa ajattelussa opettajat tekevät työtään itsenäisesti ja autonomisesti omassa luokassaan, mutta samalla ovien ulkopuolelle jäävät palaute, tuki ja kannustus. Klikkiytyneessä kulttuurissa opettajakunta on jakautunut ryhmiin, joiden sisällä yhteistyö voi toimia, mutta ryhmien väliset suhteet ja kommunikaatio voivat olla huonot. Yhteistyökulttuurissa vuorovaikutus on spontaania – työyhteisöä leimaa auttamisen, tukemisen ja avoimuuden ilmapiiri. Periaatteena on opettajan henkilökohtainen tarve yhteistyölle. Järjestetyssä kollegiaalisuudessa yhteistyöhön ohjataan ylhäältäpäin. Tässä piileekin se ongelma, että halu yhteistyöhön ei tule opettajilta itseltään, vaan hallinnolliselta tasolta. Viimeinen opettajakulttuurin kategoria on liikkuva mosaiikki, jossa yhteistyö perustuu työryhmiin ja niiden välillä liikkumiseen. (Husu 2002, 134–136.)

Työyhteisön tuki auttaa hallitsemaan stressiä, joka syntyy vaikeissa tilanteissa. Kollegoiden kanssa voidaan vaihtaa kokemuksia ja etsiä ratkaisuja, joita ei välttämättä itse ole tullut ajatelleeksi. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 178.) Toimivassa työyhteisössä saa myös emotionaalista tukea – toisia kuunnellaan, heidät hyväksytään omina itsenään ja toisilleen an-

netaan positiivista palautetta. Myös rehellisyys on osa toimivaa työyhteisöä, joten myös negatiivista palautetta on voitava antaa. Tämä tulee kuitenkin pukea rakentavaan muotoon, jolloin viesti on helpompaa ottaa vastaan. (Himberg 1996, 48–49.)

Luottamuksellinen, avoin ja tukea tarjoava työilmapiiri auttaa työntekijää kohtaamaan ja voittamaan ongelmatilanteita. Tällaisessa ilmapiirissä työntekijöiden kehittyminen on mahdollista, sillä työhön liittyvistä vaikeistakin kysymyksistä voidaan keskustella yhdessä. (Hämäläinen & Sava 1989, 30.)

Kohonen ja Leppilampi (1994, 66–67) puhuvat teoksessaan kollegiaalisesta ohjauksesta, jolla he tarkoittavat opettajien ammatilliseen kehittymiseen tähtäävää vapaaehtoista toimintaa. Kollegiaalinen ohjaus on täysin luottamuksellinen prosessi, jossa omaa asiantuntemusta jaetaan toisten kanssa. Tällä pyritään kehittämään jokaisen omaa ammatillista kasvua. Ohjauksen tulisi olla osanottajia kannustavaa ja tilanteisiin mukautuvaa. Tavoitteena on aktiivisesti ja pitkäjänteisesti kehittää niin omaa kuin muiden työtä.

Epäonnistumisten hetkellä on tärkeää, että tilanteita voidaan käsitellä yhdessä kollegoiden kanssa. Näistä keskusteluista on mahdollista oppia hyvin paljon. (Andonov 2007, 63.) Onkin tärkeää, että opettajat voivat muodostaa sellaisia yhteisöjä, joissa vaikeista tilanteista on mahdollista puhua ilman pelkoa arvostelusta tai syyllistämisestä. (Kiesiläinen 1998, 25.) Usein työyhteisössä vertaistukea saa lähikollegoiltaan, joiden kanssa tulee parhaiten juttuun – harvoin kukaan jää täysin yksin (Cantell 2011, 51).

Kollegoiden lisäksi koulun johdolla on suuri merkitys siinä, millaiseksi työyhteisö muotoutuu (Hämäläinen & Sava 1989, 180). Vuorovaikutuskulttuurin luominen ei kuitenkaan saa olla ainoastaan esimerkiksi rehtorin vastuulla, vaan johdon roolina on olla enemmän aloitteen tekijä ja rohkaisija. Johdon on tärkeä luoda työyhteisöön sellainen ilmapiiri, jossa työntekijät voivat avoimesti puhua myös ongelmista. Tämän lisäksi on tärkeää, että työorganisaatio kykenee ratkaisemaan havaittuja ongelmia ja ennaltaehkäisemään tulevia haasteita. Tämä ajatus pätee niin yksittäisten opettajien ongelmien käsittelyyn kuin yhteisön sisällä ilmaantuviin ongelmiin. (Cantell 2011, 50, 64.) Rehtori on vastuussa siitä, että opettajilla on tarpeeksi tietoa, taitoja ja halua kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön toteuttamiselle ja että he saavat tarvittaessa tukea ja ohjausta erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin (Arminen ym. 2013, 235).

Vaikeissa tilanteissa opettajien on tärkeä pystyä hakemaan tukea myös koulun johdolta, kuten rehtorilta. Rehtorin on hyvä keskustella opettajien kanssa myös epävirallisesti heidän työnteostaan, jolloin rehtorin on helpompi tukea opettajia vaikeammissakin tilanteissa. Mitä parempi suhde työntekijöillä on esimieheen, sitä helpompi heidän on pyytää häneltä apua. Jo pelkät hyvät suhteet lieventävät työntekijöiden stressikokemusta, sillä he tiedostavat tuen olemassaolon. Jos esimies taas koetaan etäiseksi, lisää se työntekijöiden stressiä ja nostaa myös kynnystä pyytää tarvittavaa tukea. (Hämäläinen & Sava 1989, 180–181.)

5.3 Muita keinoja vaikeiden vuorovaikutustilanteiden käsittelyyn

Opettaja voi hakea apua vaikeiksi kokemiinsa tilanteisiin myös työyhteisönsä ulkopuolelta. Tämä voi olla tarpeellista silloin, kun työyhteisön toiminta ja henki ei mahdollista tuen saamista tai sen ei koeta olevan riittävää. Ulkopuolinen tuki voi olla aiheellista myös silloin, kun oma ammattitaito ei riitä asian kokonaisvaltaiseen ratkaisemiseen. Tällöin turvaututaan usein moniammatillisessa yhteistyössä tehtävään toimintaan, joka tukee opettajan työtä.

Työnohjaus voidaan lukea yhdeksi opettajien ammatillisen koulutuksen muodoksi. Siinä keskitytään arjen todellisiin ongelmatilanteisiin ja niitä käsitellään työnohjaajan kanssa. Koettua tilannetta käydään yhdessä uudelleen läpi ja sitä analysoidaan useilta kanteilta. Työnohjaus pyrkii siihen, että opettaja pystyisi arvioimaan kokemuksiaan uudessa valossa ja löytäisi näin tulevia tilanteita varten toimintamalleja, jotka sopivat juuri hänelle. Ohjaus voi myös rohkaista koettamaan uusia ratkaisuja, mikä laajentaa opettajan ammattitaitoa. (Himberg 1996, 57–68.)

Työnohjausta annetaan usein ryhmissä. Ryhmäohjauksen hyvinä puolina voidaan pitää monipuolisemman palautteen saamista verrattuna yksilöohjaukseen. Ryhmässä voi syntyä uusia ideoita sekä ammatillisen kasvun ja kehittymisen kannalta tärkeää kannustusta ja tukea. Ryhmässä jaetut kokemukset, niin onnistumiset kuin epäonnistumisetkin, auttavat myös muita ryhmäläisiä oppimaan tilanteesta ja pohtimaan omia toimintatapoja vastaavallisissa tilanteissa. (Hämäläinen & Sava 1989, 191.)

Työnohjauksella on myös työterveydellisesti ennaltaehkäisevä vaikutus, sillä sen avulla voidaan vähentää työuupumusta sekä sairauslomien tarvetta. Tosin jos työnohjaukseen tartutaan vasta sitten, kun tilanteesta ei tunnuta millään muilla keinoilla selvittävän, ollaan

asian kanssa jo myöhässä. Tällöin opettaja voi tarvita jo työterveyshuollon palveluja. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 178.)

Täydennyskoulutus on osa luokanopettajan ammatillista kehitystä. Koulutusta voidaan suunnata hyvin moneen opettajan työn osa-alueeseen, joista vuorovaikutustaidot ovat yksi osa. Koulutuksessa keskistytään usein sellaisiin sisältöihin, joilla koetaan olevan vaikutusta käytännön työhön. Kursseilta halutaan usein konkreettisia vinkkejä ja ratkaisuja, joita opettaja voi soveltaa haluamallaan tavalla käytännön työssään. Täydennyskoulutuksella ei vastata yksittäisen opettajan tämänhetkisiin ongelmatilanteisiin, vaan sillä varaudutaan enemmän tulevaan. (Meriläinen 2002, 260.)

Yhteistyö sosiaali- ja terveystoimen kanssa tulee kysymykseen silloin, kun opettaja näkee tarvetta terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön varmistamiseen tai lapsen suojeluun. Oppilashuolto ja muut moniammatillisen yhteistyön muodot auttavat opettajaa silloin, kun huoltajien kyky lapsensa kasvatusvastuun hoitoon on heikentynyt. Opettajan työssä vaikeimpia tilanteita kodin ja koulun välisessä yhteistyössä onkin se, kun opettajan täytyy pohtia yhteistyön riittävyttä ja mahdollista tarvetta siirtyä pohtimaan ensisijaisesti lapsen suojelua. (Peltonen 2008, 33.)

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, jossa käytetään enimmäkseen fenomenologista tutkimusotetta. Seuraavassa luvussa esitellään tutkimusongelmat ja -kohde sekä avataan tutkimuksen metodologista viitekehystä tutustumalla laadulliseen tutkimukseen ja fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Luvussa tarkastellaan myös haastattelua tutkimusaineiston hankintamenetelmänä sekä sisällönanalyysiä aineiston analysointikeinona. Myös tutkimusprosessia kuvataan aina aineiston hankinnasta sen analysointivaiheeseen saakka. Lopuksi käsitellään vielä tutkimuksen luotettavuutta ja etiikkaa.

6.1 Tutkimusongelmat ja tutkimuskohde

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemuksia koulun ja kodin välisestä vuorovaikutuksesta, ajatuksia siitä, mitä tekijöitä he pitävät tärkeänä tuossa vuorovaikutussuhteessa tai mikä niissä koetaan hankalana. Tämän lisäksi tarkastellaan sitä, minkälaisia keinoja luokanopettajilla on käsitellä vaikeiksi kokemiaan vuorovaikutustilanteita.

Tutkimusongelmat muotoutuivat kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimusprosessin aikana. Erityisesti haastatteluissa kerätty materiaali vaikutti osaltaan lopullisten tutkimusongelmien rakentumiseen.

Tutkimusongelmiksi muodostuivat:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on koulun ja kodin välisestä vuorovaikutuksesta?
2. Millaisia keinoja ja voimavaroja luokanopettajilla on vaikeiden tilanteiden käsittelyssä?

Tutkimuksen alueellinen rajaaminen tehtiin yhteen pohjoissuomalaiseen kaupunkiin. Koulut, joista tutkimuksen haastateltavat olivat, ovat tavallisia lähikouluja. Luokanopettajat valikoituivat tutkittaviksi ensisijaisesti kahdesta syystä. Koska tutkija itse valmistuu luokanopettajaksi, koetaan tämä ryhmä käytännön kannalta järkeväksi valinnaksi. Toinen kriteeri oli se, että luokanopettajilla voidaan ajatella olevan enemmän yhteydenpitoa koteihin kuin esimerkiksi aineenopettajilla. Luokanopettajat ovat päivittäin tekemisissä samojen lasten ja heidän huoltajiensa kanssa ja näin ollen heillä on paljon kokemuksia koulun ja kodin välisestä vuorovaikutuksesta.

Haastateltavia etsittiin olemalla aluksi yhteydessä sähköpostitse kahden koulun rehtoreihin. Viestissä tiedusteltiin opettajien halukkuutta osallistua haastatteluun. Toinen kouluista oli tutkijalle ennestään tuttu, joten rehtori välitti viestin eteenpäin ja pyysi käymään koululla henkilökohtaisesti kysymässä haastateltavia. Myös toiselta koululta tuli myöntävä vastaus. Lopulta näistä kahdesta koulusta saatiin niin monta haastateltavaa, että lisähaastateltavien etsimistä ei koettu tässä vaiheessa enää tarpeelliseksi.

Haastateltaviksi valikoitui kuusi (6) luokanopettajaa, jotka kaikki olivat naisia. Heistä jokainen oli ollut työelämässä jo useita vuosia, kokeneimmat lähentelivät jo eläkeikää. Haastatteluhetkellä haastateltavat olivat opettajina aina toiselta vuosiluokalta viidenteen vuosiluokkaan asti. Koska suuri osa haastatteluista tehtiin yhdellä koululla, koetaan haastateltavien anonymiteetin säilymiseksi tärkeänä, ettei heitä identifioida tarkemmin. Haastateltavat peilasivat haastattelussaan kokemuksiaan koko työuransa ajalta, joten voitane sanoa, että kokemukset sijoittuvat laajasti alakoulun maailmaan. Tämän takia heidän tämänhetkisellä luokka-asteella ei tutkimuksen kannalta ole suurta merkitystä, sillä opettajien kertomat kokemukset eivät ole suoraan sidonnaisia heidän tämän hetkiseen tilanteeseensa.

6.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan sellaista tutkimustapaa, jonka avulla pyritään kuvaamaan todellista elämää (Creswell 2007, 36). Tutkimuskohteesta voidaan löytää useita erilaisia asioita, jotka tavalla tai toisella liittyvät toisiinsa. Laadullinen tutkimus pyrkiikin tutkimaan tutkimuskohdettaan kokonaisvaltaisesti, eikä etsi saadusta aineistosta yksittäisiä irrallisia havaintoja (Kiviniemi 2001, 68). Yleisesti voidaan sanoa, että laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ennemmin löytää ja paljastaa tosiasioita kuin todentaa tutkimuksen avulla jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152.)

Laadullinen tutkimus sopii tämän tutkimuksen tutkimusotteeksi, sillä tarkoituksena on juuri todellisten tilanteiden tutkiminen luokanopettajien kokemusten kautta. Ihmisten väliset vuorovaikutustilanteet ovat hyvin elämänläheisiä ja herättävät osapuolissa paljon erilaisia ajatuksia. Laadullisella tutkimuksella pystytään kartoittamaan juuri näitä ihmisten ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa hankitaan esimerkiksi haastattelemalla, pyytämällä kohdejoukolta kirjoitelmia, havainnoimalla tai muilla vastaavilla menetelmillä (Kiviniemi 2001, 68). Kaikella tällä pyritään siihen, että tutkittavien näkökulma pääsee mahdollisimman hyvin esille. Täydellistä objektiivisuutta ei voida laadullisessa tutkimuksessa kuitenkaan saavuttaa, sillä tutkija ja hänen tuottamat tutkimustulokset ovat voimakkaassa yhteydessä toisiinsa. (Creswell 2007, 37–39; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152, 155.)

Laadullisessa tutkimuksessa inhimillinen ihminen, tutkija, on aineistonkeruun väline, jolloin tutkimuksella on taipumus muokkautua (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155). Tutkijan näkökulma aineistoon ja siitä tehdyt tulkinnat voivat muuttua hänen tietoisuudessaan tutkimusprosessin aikana. Esimerkiksi tutkimusongelmat ja aineiston analysointi kehittyvät tutkimuksen edetessä. (Creswell 2007, 39.) Tämä hyödyntää myös itse tutkimusta – tutkimusongelmat jalostuvat ja uudet näkökulmat avaavat uusia mahdollisuuksia. Tutkijan on kuitenkin tiedostettava ajattelunsa kehittyminen ja oltava valmis tutkimusprosessin muutoksiin, jotta hän voi hyötyä tästä laadullisen tutkimuksen ominaisuudesta. (Kiviniemi 2001, 68–69.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan myös tämän tutkimuksen aineisto hankittiin haastatteluin, jossa tutkija on tiedonkeruun välineenä. Tästä johtuen myös tämän tutkimuksen tutkimusprosessissa tapahtui laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan muutoksia. Tarkemmin tutkimusprosessista kerrotaan myöhemmissä luvuissa.

6.3 Kokemuksen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena ei ole kaikenkattavien yleistyksien tekeminen. Ennenkin pyritään esimerkiksi kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä tai ymmärtämään ihmisten tietäntyyppistä toimintaa. Siksi on tärkeää, että valitut informantit tietävät tutkittavasta asiasta paljon tai että heillä on siitä kokemuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 85.)

Fenomenologisesti orientoitunutta tutkimusta käytetään Suomessa paljon ihmistieteiden alalla, muun muassa kasvatustieteessä. Tällaisessa tutkimuksessa tavoitellaan ihmisen kokemusmaailman saavuttamista ja hänen asioille antamiensa merkitysten ymmärtämistä. Fenomenologisesti orientoituneessa tutkimuksessa tärkeää on se, että tutkittava ilmiö tavoitetaan juuri sellaisena, kuin se tutkittavalle ilmenee (Creswell 2007, 61). Siksi tutkittavien

äänen kuunteleminen on olennaista fenomenologisessa tutkimuksessa. (Lehtovaara 1995, 81.)

Fenomenologiassa tutkitaan siis ihmisten kokemuksia, jotka syntyvät heidän ja todellisuuden vuorovaikutuksessa. Kokemus muodostuu niistä merkityksistä, joita ihminen antaa havainnoilleen. Pohjimmiltaan juuri nuo merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen kohteena. (Laine 2001, 26–27.) Kokemus on siis eräänlainen merkityssuhde, joka muodostuu subjektista, kokijasta, hänen tajunnallisesta toiminnastaan sekä siitä objektista, kohteesta, johon tämä tajunnallinen toiminta kohdistuu (Perttula 2005, 116).

Tämä tutkimus noudattelee kevyesti fenomenologista tutkimuksen lähestymistapaa, sillä tutkimuskohteena ovat juuri kokemukset. Kovin syvällisiin fenomenologisiin pohdintoihin ei tutkimuksen puitteissa syvennytä, mutta fenomenologian pääpiirteitä ja periaatteita on käytetty tutkimuksen lähtökohtina.

Kokemuksia tutkiessa aineiston hankintamenetelmän on tärkeää olla sellainen, että se auttaa tutkittavaa ilmaisemaan mahdollisimman hyvin juuri autenttisia kokemuksia. Kokemuksen kuvauksessa hyviä menetelmiä ovat esimerkiksi puhe, teksti, eleet ja ilmeet. Jotta näihin kokemusten ilmauksiin voidaan palata, tulee ne voida jollain tavalla tallentaa – puhetta voidaan nauhoittaa, tekstiä kirjoittaa ja eleitä sekä ilmeitä videoida. (Perttula 2005, 140.)

Fenomenologisella tutkimuksella ei pyritä löytämään universaaleja totuuksia tai yleistyksiä. Pikemminkin tarkoituksena on ymmärtää tutkittavien merkitysmailmaa juuri tutkimushetkellä. Fenomenologia kuitenkin näkee ihmisen yhteisönsä jäsenenä, jolloin heillä voi yhteisössään olla yhteisiä merkityksiä asioista. Tällöin kokemuksen tutkimus voi paljastaa jotain yleistä tuosta yhteisöstä. (Laine 2001, 28–29.) Yhdestä ilmiöstä tutkija voi siis nostaa esiin tiettyä osallistujaa koskevaa ymmärrystä, mutta hän voi myös löytää sellaista yhteistä ymmärrystä, joka on tullut ilmi useiden tutkittavien kohdalla (Perttula 2005, 154).

Koska fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään toisen ihmisen kokemusten mahdollisimman hyvään ymmärtämiseen, tulee tutkijan tunnistaa omat ennakkoluulonsa ja näin nähdä se, miten ne vaikuttavat hänen tekemiin tulkintoihin (Lehtovaara 1995, 82–83). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan on suhtauduttava kriittisesti tekemiinsä tulkintoihin. (Laine 2001, 32.)

6.4 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Tutkimusmenetelmänä haastattelu on hyvä väline silloin, kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee tai miten hän perustelee toimintaansa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 72). Haastattelua voidaan pitää eräänlaisena keskusteluna, vaikkakin haastattelijalla on tilanteessa eräänlainen johdattelijan rooli. Koska haastattelu on kuitenkin vuorovaikutustilanne, vaikuttavat sen molemmat osapuolet tilanteen etenemiseen ja lopputulokseen. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 267; Eskola & Suoranta 1998, 86; Eskola & Vastamäki 2001, 24.)

Tutkimushaastattelussa vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavan välillä rakennetaan käytännössä samoin keinoin kuin tavallisessa kasvokkain kohtaamisessa. Haastattelussa erityistä on kuitenkin se, että sillä on erityinen tarkoitus ja osallistujilla erityiset roolit. Haastattelijalla on tilanteessa tietämätön osapuoli, joka on tehnyt aloitteen tilanteen syntymiseksi. Hän pyrkii saamaan tietoa ohjaamalla keskustelua niin, että haastateltava, jolla haluttua tietoa on, kertoo sen haastattelijalle. Haastattelijan toimintaa ohjaavat tehtävän tutkimuksen tavoitteet, joiden suunnassa haastattelijalla vie keskustelua eteenpäin. Keskustelun nauhoittaminen on myös yleinen tapa tutkimushaastattelua tehdessä, jolloin tilanne selkeästi erottuu tavanomaisesta keskustelusta tuoden siihen institutionaalisia piirteitä. (Ruusuvaori & Tiittula 2005, 22–23.)

Tämän tutkimuksen tiimoilta suoritetuissa haastatteluissa ei aivan päästy perinteiseen keskusteluasetelmaan, sillä haastattelutilanteissa tutkijalla oli voimakas kysymysten asettajan rooli. Tähän lienee vaikuttanut esimerkiksi se, että tutkija ei ole kokenut haastattelijaa, jolloin haastattelu ajautuu helposti kysymys-vastaus-linjalle.

Haastattelua tehdessä on hyvä noudattaa tiettyjä peruspiirteitä, jotka kuuluvat myös normaaliin arkikeskusteluun. Haastattelulla on hyvä olla selkeä alku ja loppu. Haastattelijan on kohteliasta kertoa alussa vielä itsestään, tutkimuksesta tai haastattelun käytännön toteuttamisesta. Itse haastattelun aikana haastattelijan on tärkeää osoittaa kuuntelemistaan esimerkiksi minimipalautteella, kuten ynähdyksillä tai pikku sanoilla sekä odottaa, että haastateltava saa sanottua asiansa loppuun asti ilman turhia keskeytyksiä. (Ruusuvaori & Tiittula 2005, 24–26.) Koska tätä tutkimusta tehtäessä osa haastateltavista oli tutkijalle ennestään tuttuja, koettiin heidän kohdallaan haastattelutilanne heti alussa luontevaksi eikä erityisiä aloituskeskusteluja tarvittu. Haastattelurunko oli rakennettu niin, että ensimmäiset kysymykset olivat hyvin konkreettisia, jolloin ne toimivat eräänlaisena lämmittelynä haastattelun alussa.

Haastattelu on tutkimusmenetelmänä hyvin joustava. Se antaa tutkijalle mahdollisuuden tarkkailla haastateltavan puhetta ja elekieltä niin, että hän voi halutessaan esimerkiksi syventää aineistoa tekemällä lisäkysymyksiä, korjata mahdollisia väärinkäsityksiä sekä käydä tarkempaa keskustelua mielenkiintoisina kokemistaan aihealueista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 193–194; Tuomi & Sarajärvi 2012, 73–74.)

Haastattelulla on tosin omat ongelmansaakin, kuten se, että haastateltavat saattavat vastata sosiaalisesti korrekteja vastauksia, jolloin tutkimuksen luotettavuus kärsii (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 195). Myös haastattelijan asenteet, mielipiteet ja odotukset voivat vaikuttaa haastattelun etenemiseen ja tulkintaan. Haastattelijalla saattaa etsiä omia ennakkoodotuksiaan vastaavia vastauksia, jolloin uudet näkökulmat jäävät huomiotta. Myös väärinymmärryksillä, niin haastattelijan kuin haastateltavankin puolelta, on oma osansa haastattelun ja sen analysoinnin luotettavuutta pohdittaessa. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 121.)

Tätä tutkimusta suunniteltaessa aineistonhankintatavaksi oli ehdolla niin kysely kuin haastattelukin. Kyselyn etuna olisi ollut suurempi tutkittavien joukko, jolloin heidän ajatuksiinsa ja kokemuksiinsa olisi ollut mielenkiintoista vertailla. Toinen merkittävä seikka olisi ollut se, että aineistonhankintatilanteessa tutkijalla ei olisi ollut niin suurta vaikutusta tutkittavien vastauksiin, sillä vastaukset olisi annettu kirjallisesti, kukin tahollaan. Silti haastattelu valikoitui tämän tutkimuksen aineistonhankintamenetelmäksi, sillä sen koettiin antavan laajempia ja syvällisempiä vastauksia kuin kirjallisen kyselyn. Haastattelussa on myös mahdollisuus tarttua mielenkiintoisilta vaikuttaviin seikkoihin ja pyytää niistä tarkempaa kerrontaa. Yleensäkin voidaan ajatella, että kokemusten jakaminen on helpompaa suullisesti kuin kirjallisesti. Sosiaalisesti korrektien vastauksien antaminen tässä tutkimuksessa ei todennäköisesti ole kovin suuri ongelma, sillä tutkittava aihe ei ole erityisen arkaluontoinen. Tosin omien, henkilökohtaisten kokemusten jakaminen voi toisinaan olla vaikeaa varsinkin silloin, jos ne ovat negatiivisia.

Haastattelulla pyritään saamaan hyvin paljon tietoa juuri tutkijan haluamasta aiheesta. Jotta haastattelutilanteessa päästään pintapuolisia pohdintoja syvemmälle, on suositeltavaa, että haastateltavalla on mahdollisuus valmistautua haastattelun aiheeseen jo ennen itse haastattelutilannetta. Haastateltavalle voi esimerkiksi tarjota mahdollisuutta tutustua tutkimusongelmiin, -kysymyksiin tai teemoihin. Jo tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää, että tutkittava tietää, mitä aihetta tuleva haastattelu käsittelee. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 73.)

Tämän tutkimuksen osalta noin viikko ennen haastatteluja jokaiselle haastateltavalle lähetettiin sähköposti, jossa kerrottiin tarkemmin haastattelun teemoista. Tarkkoja haastattelukysymyksiä ei annettu ennen haastattelua.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa haastattelutilanne etenee etukäteen valittujen teemojen ohjaamana. Teemahaastattelussa ei käytetä tarkkoja, yksityiskohtaisia, tutkijan etukäteen määrittelemiä kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 87; Eskola & Vastamäki 2001, 26; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 197.) Tämä mahdollistaa sen, että tutkijan näkökulma ei vaikuta haastatteluun yhtä voimakkaasti, vaan haastattelu etenee tutkijan ohjaamana, mutta haastateltavan ääni pääsee paremmin kuuluviin. Teemahaastattelussa keskeistä on ihmisten tekemät tulkinnat asioista ja asioille annetut merkitykset. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Teemahaastattelussa tavoitellaan merkityksellisten vastauksien löytämistä tutkimusongelmien viitoittamana. Haastattelun teemat ovat useimmin sidoksissa tutkimuskohteeseen liittyvään teoriaan. Teemahaastattelu antaa kuitenkin mahdollisuuden poiketa ennalta määritellyistä kysymyksistä, mikäli tutkija kokee sen haastattelutilanteessa tarpeelliseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 75.) Haastattelussa läpikäytävät teemat kuitenkin varmistavat sen, että jokaisessa haastattelussa käsitellään samoja asioita ja aihepiirejä (Eskola & Suoranta 1998, 88).

Haastattelua varten muodostettiin puolistrukturoituun teemahaastatteluun sopiva haastattelurunko (LIITE 1), jonka teemat muodostuivat kolmesta alkuperäisestä tutkimusongelmasta. Suurien teema-alueiden alle hahmoteltiin vielä hieman tarkempia kysymyksiä, joiden ohjaamana haastattelussa voitiin edetä. Haastattelutilanteessa kysymyksiä ei luettu sanatarkkaan, vaan runko toimi eräänlaisena muistilappuna, josta tutkija pystyi tarkistamaan, että kaikki ennalta suunnitellut aiheet tuli käsiteltyä. Haastatteluissa poikettiin silloin tällöin ajatelluista kysymyksistä, mikäli haastateltavien vastaukset herättivät tutkijassa lisäkysymysten tai asian syventämisen tarvetta.

Teemahaastattelu vaatii luonteensa vuoksi rauhallisen ja haastateltavan kannalta turvallisen ympäristön. Tällaisia voivat olla esimerkiksi tutkittavan koti, julkinen laitos tai vaikkapa hänen työpaikkansa. Tutkijan on hyvä antaa tutkittavalle mahdollisuus ehdottaa, missä hän haluaa tulla haastatelluksi (Eskola & Suoranta 1998, 92). Tällöin välttyään siltä, että haastateltava tuntee olonsa haastattelun aikana epä mukavaksi. (Eskola & Vastamäki 2001, 27–28; Hirsjärvi & Hurme 2000, 73–74.) Tutkimuksen haastattelut suoritettiin opettajien

omilla kouluilla rauhallisissa työhuoneissa. Haastateltavat saivat itse valita haastattelupaikan ja kokivat kouluympäristön käytännön kannalta kaikkein helpoimmaksi, sillä haastattelut suoritettiin heidän työpäivänsä yhteydessä. Haastattelujen ajankohdaksi valikoitui vuoden 2015 huhtikuu, jolloin kaikki haastattelut suoritettiin vajaan viikon sisällä. Haastattelut oli hyvä suorittaa ennen opettajien kevätkiireitä ja tutkijalla oli myös tuolloin mahdollisuus mennä paikanpäälle pidemmäksi ajanjaksoksi.

Ensimmäinen haastatteluista toimi eräänlaisena esihaastatteluna, jonka jälkeen oli muutama päivä aikaa korjailla teemahaastattelurunkoa seuraavia haastatteluja varten. Itse haastattelumista ja nauhureiden käyttöä oli harjoiteltu jo aiemmin keväällä muiden opintojen puitteissa. Haastattelurunkoon tehtiin ensimmäisen haastattelun perusteella muutamia pieniä lisäyksiä, mutta käytännössä kaikki haastateltavat vastasivat samoihin kysymyksiin. Haastattelut suoritettiin sen verran joustavasti, että niissä ei orjallisesti noudatettu ennalta rakennettua haastattelurunkoa. Haastattelun lopussa tutkittaville annettiin myös mahdollisuus kertoa sellaisista asioista, jotka eivät heidän mielestä tulleet esille haastattelussa, mutta jotka he kokivat tutkimuksen kannalta tärkeiksi.

Haastattelut olivat pituudeltaan 30–45 minuuttia. Haastattelumateriaalia tuli yhteensä noin 3 tuntia ja 30 minuuttia. Haastatteluiden jälkeen nauhoitteet litteroitiin kokonaisuudessaan. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 49 sivua (Times New Roman, fontti 12, riviväli 1,5).

6.5 Aineiston analysointi

Aineiston analysointi on systemaattinen prosessi, jossa kerätystä aineistosta etsitään, tutkimusongelmien ohjaamana, tutkimuksen kannalta olennaisin tieto käsittelyyn (Alasuutari 2011, 40). Esiin nostettua tietoa järjestellään ja pilkotaan pienempiin osiin, jonka jälkeen tietoja yhdistellään ja niistä voidaan muodostaa esimerkiksi taulukointeja. Analysoinnilla aineistosta nostetut tulokset tehdään merkityksellisiksi ja järkeviksi kokonaisuuksiksi. (Syrjälä & Numminen 1988, 123–124.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analysointi alkoi haastatteluaineiston litteroimisesta, puhtaaksi kirjoittamisesta. Haastattelut litteroitiin kokonaan, jottei aineistosta epähuomiossa jäisi sellaisia osia pois, joiden merkitystä ei litterointivaiheessa vielä huomannut. Aineistosta karsittiin pieniä, tutkimuksen kannalta merkityksettömiä, osia pois vasta useiden lu-

kukertojen jälkeen. Tässä vaiheessa myös alkuperäiset tutkimusongelmat alkoivat muotoutua aineistosta nostettujen seikkojen viitoittamana.

Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston järjestämistä teemojen mukaisesti. Siinä tutkimusaineistoa paloitellaan ja kootaan niistä mielekkäitä ryhmiä eri aiheiden mukaisesti. Jos aineistonhankintamenetelmänä on käytetty teemahaastattelua, on käytännössä tämä vaihe jo tehty haastatteluvaiheessa, sillä usein haastattelu etenee teema kerrallaan. Tämän jälkeen voidaan helpommin etsiä tiettyä teemaa kuvaavia ajatuksia. (Eskola & Vastamäki 2001, 41–42; Tuomi & Sarajärvi 2012, 93.) Koska teemahaastattelu oli tässä tutkimuksessa aineistonhankintamenetelmänä, löytyivät teemat aineistosta helposti. Tosin kun aineistoa käsiteltiin tarkemmin, huomattiin, että haastateltavien vastaukset linkittyivät muihin vastauksiin niin, että teema-alueet eivät olleet täysin erillisiä kokonaisuuksiaan.

Laadullisen tutkimuksen analyysissä päättelyn logiikkana voidaan käyttää joko induktiivista, deduktiivista tai abduktiivista päättelyä. Induktiivisessa päättelyssä teoria muodostetaan yksittäisestä yleiseen ja deduktiivisessa päinvastoin. Abduktiivinen päättely täydentää edellä mainittujen päättelytapojen jättämää aukkoa. Voidaan ajatella, että pelkkien havaintojen perusteella ei voida muodostaa uutta teoriaa. Abduktiivisessa päättelyssä teoriamuodostus mahdollistuu, kun havaintojen teon tukena kulkee jonkinlainen johtoajatus. (Grönfors 1985, 27, 30, 33; Tuomi & Sarajärvi 2012, 95.) Tässä tutkimuksessa käytetään induktiivista päättelyä, jolloin havaintojen teko tehdään tutkimalla ensin yksittäisiä haastatteluja ja kokoamalla niistä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Näistä havainnoista voidaan mahdollisesti tehdä yleistyksiä, jotka pätevät kyseiseen tutkimusjoukkoon. Tutkijan esiin nostamien havaintojen luotettavuutta pyritään parantamaan etsimällä teoriasta mahdollisia yhtäläisyyksiä tehtyihin havaintoihin.

Aineistolähtöisessä analyysissä tarkoituksena on tuottaa aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköitä ei ole mietitty etukäteen, vaan ne valitaan tutkimusongelmien mukaisesti aineistosta. Aineistolähtöisen analyysin toteutuksessa aiemmat teoriat ja tiedot eivät saisi vaikuttaa analysoimiseen tai sen lopputulokseen, vaan ainoastaan analyysin toteuttamismekanismiin. Aineistolähtöisen analyysin ongelmana voidaan pitää sitä, että täysin objektiivisia havaintoja ei käytännössä ole olemassa. On pohdittava sitä, voiko tutkija tehdä analyysiään täysin aineistosta käsin ilman, että hänen ennakkokäsityksensä asiasta vaikuttavat siihen. Joskus tätä ongelmaa pyritään pienentämään niin, että tutkija avaa ra-

portissaan ennakkokäsityksiään ja tiedostaa ne analyysivaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 95–96.)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysin pohjana on käytetty Tuomen ja Sarajärven (2012) esittelemää Milesin ja Hubermanin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tämä koettiin sopivimmaksi, koska haluttiin tutkia juuri niitä asioita, joita tutkittavat tuovat omassa puheessaan ilmi. Myös tutkimuksen toteutus tehtiin hyvin aineistolähtöisesti, sillä haastattelumateriaali hankittiin käytännössä tutkimusprosessin ensimmäisenä askeleena heti tutkimusongelmien hahmotuttua.

Milesin ja Hubermanin aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen pääaiheeseen 1) aineiston pelkistäminen, 2) aineiston ryhmittely ja 3) teoreettisten käsitteiden luominen. Nämä puolestaan jakautuvat useisiin alavaiheisiin. Liitteessä 2 nähdään koko analyysivaiheen eteneminen aina haastattelunauhoituksen käsittelystä kokoavan käsitteen muodostamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108–109.)

Milesin ja Hubermanin aineiston tekninen analysointivaihe alkaa aineistosta tutkimussuunnissa poimittujen alkuperäisilmaisujen pelkistämisestä. Pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään joukoiksi samankaltaisuuksien mukaan. Tässä vaiheessa tutkijan tulkinta tulee esiin. Hän määrittelee sen, millä perusteella ilmaisut ryhmitellään samoihin tai eri kategorioihin. Tämän jälkeen muodostetaan ala- ja yläkategorioita. Viimeisessä vaiheessa yläkategoriat yhdistetään yhdeksi kaikenkattavaksi kategoriaksi. Tässä prosessissa syntyneiden ala-, ylä- ja yhdistävien kategorioiden avulla vastataan tutkimusongelmiin. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 101.)

Tässä tutkimuksessa litteroitua aineistoa luettiin muutaman kerran ennen tärkeimpien ilmauksien etsimistä. Aineiston lukemisella pyrittiin hahmottamaan aineistosta kokonaiskuva, minkälaisia aihepiirejä aineistosta löytyy. Tämän jälkeen aineistosta etsittiin tutkimusongelmien suunnassa tärkeitä ilmauksia, jotka merkittiin tutkimusongelmien mukaisin värikoodein. Tämän jälkeen ilmaukset siirrettiin taulukkoon, johon lisättiin myös alustavasti ala- ja yläluokat. Aluksi jokaisella haastateltavalla oli oma taulukkonsa, mutta samankaltaisuuksien etsinnässä taulukointi muuttui niin, että kaikki haastateltavat sekoittuivat yhteen taulukkoon luokitusten mukaisesti. Kun pelkistystä ryhmiteltiin mielekkäisiin ryhmiin, saattoivat alustavat luokkanimitykset muokkautua ja yhtenäistyä. Taulukoinnin viimeisessä vaiheessa ilmaukset ryhmiteltiin eräänlaisiin väittämiin tai kokoaviin käsitteisiin,

jotka edustavat tutkimuksessa esiin nostettuja tuloksia. Nämä väittämät on merkitty taulukon oikeaan laitaan. Taulukossa 1 esitetään esimerkki tehdystä taulukoinnista.

H.	MITÄ SANOI	PELKISTYS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	KOKOAVA VÄITTÄMÄ
5	ne on todellakin enimmäkseen tosiaan positiivista, että hirveen ihana on ollu	enimmäkseen kohtaamiset positiivisia	enimmäkseen positiivista	vuorovaikutus	PÄÄASIASSA TOIMIVAA
1	minusta tuntuu että niinku suurin osa tai suurimman osan kanssa vanhemmista niin se yhteydenpito toimii niinku hyvin	suurimmaksi osaksi yhteydenpito toimii hyvin	enimmäkseen toimivaa	vuorovaikutus	
4	yleensä ne on ne negatiiviset semmosia yksittäisiä tuota kohtaamisia	negatiiviset kokemukset yksittäisiä	vähän negatiivisia tilanteita	vuorovaikutus	
1	on aktiivisempaa se viestintä niitten perheitten kanssa, joissa on jotain erityistä tavallaan	viestintä aktiivista niiden kanssa, joilla jotain ongelmaa	viestintä keskittyy ongelmiin	vuorovaikutus	KESKITTYY ONGELMIIN
5	jos on ongelmaoppilas luokassa, jolla on ongelmia vaikka oppimisessa tai käytöksessä tai muuta, niin hänellehän lähtee varmasti enemmän ku sitten taas jollekin, joka käyttäytyy fiksusti ja ei tarttee häntä niinkun huomauttaa ja näin	oppilaalle, jolla on vaikeuksia, lähtee myös eniten yhteydenottoja kotiin	viestintä keskittyy ongelmiin	vuorovaikutus	
6	mulla on paljon erityislapsia, erityistappauksia, niin tuota hirveesti niitten asioitten ympärillä pyörii	erityislapsien asiat ajavat muiden edelle, enemmän yhteydenpitoa	viestintä keskittyy ongelmiin	vuorovaikutus	

TAULUKKO 1. Esimerkki tutkimusaineiston luokittelusta.

Sisällönanalyysi on keino järjestellä aineisto niin, että siitä voidaan helpommin tehdä johtopäätöksiä. Sisällönanalyysi onkin eräänlaista tekstianalyysiä, jossa tekstistä etsitään sen merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 104). Itse sisällönanalyysi ei tuota suoraan johtopäätöksiä. Sen avulla aineistosta nostetaan esiin olennainen, jotta näistä tiedoista pystytään tekemään teoreettisia pohdintoja. Pohdinta puolestaan on tutkijan oman ajatteluprosessin tehtävä. (Grönfors 1985, 161.) Tutkijan on siis itse tehtävä tulkinnat sisällönanalyysin pohjalta, eikä esiteltävä järjesteltyä aineistoa suorina tuloksina (Tuomi & Sarajärvi 2012, 103). Usein laadullisen aineiston käsittelyssä ongelmana on se, että analyysin pohjalta tehtävä tulkinta jää pieneen osaan, eikä tutkittavaa ilmiötä näin ollen käsitelty tarpeeksi syvällisesti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 144).

Sisällönanalyysissä aineisto järjestetään siten, että se on mahdollisimman tiivistä ja selkeää. Aineistossa oleva informaatio on kuitenkin säilytettävä. Laadullisessa tutkimuksessa analysoinnissa tarkoituksena onkin informaatioarvon lisääminen muodostamalla hajanaisesta aineistosta selkeitä kokonaisuuksia ja johtopäätöksiä. Käytännössä aineisto siis puretaan osiin, käsitellään ja kootaan uudella tavalla kokonaisuudeksi tutkijan tulkinnan ohjaamana. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108.)

Kun tutkija on saanut pelkistettyä aineistonsa, voi hän ryhtyä tekemään siitä tulkintaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija tekee esille nostamiensa pelkistysten nojalla rakennekokonaisuuksia, jotka ilmentävät aineistosta saadut tulokset. (Alasuutari 2011, 44.)

6.6 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksen luotettavuustarkastelu ei ole täysin yksiselitteistä. Kirjallisuudessa esitetyt luotettavuuden määreet validiteetti ja reliabiliteetti ovat voimakkaasti yhteydessä määrälliseen tutkimukseen, joten niiden suora käyttö kvalitatiivisessa tutkimuksessa on ongelmallista. Olennaista on, että luotettavuustarkastelussa arvioidaan koko tutkimuksen kokonaisuutta, sitä onko tutkimus johdonmukainen. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 136, 140.)

Tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida koko tutkimusprosessista aina tutkimuskohteen valinnasta tutkimuksen raportointiin saakka (Eskola & Suoranta 1998, 211). Tutkijan tulee tuoda raportissaan esimerkiksi ilmi omat ennakkokäsityksensä, aineiston keruun yksityiskohdat ja ongelmat, tutkimushenkilöiden valikoitumisperusteet, aineiston analysointi sekä se, millä perustein hän pitää tutkimustaan luotettavana ja eettisenä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 140–141.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan on selvitettävä perusteet kaikkiin niihin valintoihin, mitä hän on tutkimuksen tiimoilta tehnyt, sekä avattava tutkimusprosessin kaikki vaiheet näkyviin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden osoittaminen vaatii siis tutkimusprosessin yksityiskohtaisen selvittämisen, jotta lukija kykenee itsenäisesti tutkimuksen arviointiin (Grönfors 1985, 178).

Syrjälä ja Numminen (1988) korostavat teoksessaan tutkijan vaikutusta tutkimusprosessiin, erityisesti aineiston hankinta ja analysointivaiheessa. Tutkijan on siis tärkeä pohtia esimerkiksi sitä kuinka tutkijan läsnäolo vaikuttaa tutkimustilanteeseen, samaistuuko hän liikaa tutkittaviinsa, vaikuttavatko hänen ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta tutkimustilanteessa ja onko aineiston hankinnassa tai analysoinnissa tapahtunut virheitä. (Syrjälä & Numminen 1988, 136–137, 143.) Tämän takia tutkijan tulee raportoida oma tutkimusprosessinsa niin huolellisesti, että lukijalla on mahdollisuus nähdä, miten tutkija on päätenyt tulkintoihinsa (Creswell 2007, 209; Hirsjärvi & Hurme 2000, 189; Kiviniemi 2001, 81–82).

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa pitää tiedostaa tutkijan vaikutus tiedonkeruuseen, analysointiin ja niiden avulla tehtyihin tulkintoihin, tulee silti pyrkiä siihen, että tutkimus avaa mahdollisimman hyvin juuri tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia tutkimuskohteesta. Tosin vaikka esimerkiksi haastattelut kuinka pyrkisivät kuvaamaan tutkittavien ajatuksia, on se kuitenkin haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksen tulos. Triangulaatiolla voidaan etsiä vahvistusta tutkijan tekemille tulkinnoille. Siinä esimerkiksi haastattelulla hankittua informaatiota verrataan muista lähteistä saataviin tietoihin ja näistä voidaan löytää yhtäläisyyksiä, jotka osittain vahvistavat saatua tulosta (Creswell 2007, 208; Grönfors 1985, 174). Tosin ihmisten käsitykset voivat olla hyvinkin vaihtelevia, jolloin menetelmä ei välttämättä toimi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.)

Triangulaatiolla voidaan siis korjata luotettavuusvirhettä, joka syntyy esimerkiksi vain yhden tutkimusmenetelmän, toisin sanoen yhden näkökulman, käytöstä (Eskola & Suoranta 1998, 69). Triangulaatiotapoja on useita ja niitä voidaan hyödyntää eri tarpeiden ja mahdollisuuksien mukaisesti. Paljon käytettyjä ovat esimerkiksi tutkija-, metodi- ja teoriatriangulaatio. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 112–113.) Tässä tutkimuksessa tehtyjä havaintoja pyritään vahvistamaan tekemällä linkkejä teorian ja havaintojen välille. Toisen tutkijan käyttö olisi ollut mielenkiintoinen lisä tutkimukselle, mutta se ei mahdollistunut tutkijan tehdessä tutkimustaan yksin.

Tämän tutkimuksen luotettavuuteen tähdätään ottamalla muun muassa edellä mainitut seikat huomioon tutkimusprosessissa. Tutkija pyrkii avaamaan kaikki tutkimusprosessiin liittyvät seikat parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkimusraportin alussa tuodaan esille tutkijan aiemmat kytkökset ja näkemykset aiheeseen. Metodiluvussa pyritään avaamaan aineistonhankinta ja analysointiprosessia mahdollisimman selkeästi. Tutkijan tekemiä valintoja myös perustellaan lähdeaineistoon viitaten. Tutkimuksessa pyritään kriittiseen pohdintaan sekä erilaisten näkökulmien huomioimiseen tutkimuksessa tehtyjä valintoja perusteltaessa.

Tutkijan tavoitteena on myös huomioida mahdollisimman tarkasti oma vaikutuksensa tutkimuksen toteutukseen, analysointiin ja raportointiin. Esimerkiksi haastattelu aineistonhankintamenetelmänä sekä aineiston analysointivaihe tarvitsevat pohdintaa tutkijan vaikutuksesta niihin. Näitä pohdintoja pyritään sisällyttämään mahdollisimman paljon kyseenomaisten aiheiden käsittelyyn.

Yksiselitteisten eettisten periaatteiden määrittely laadullisessa tutkimuksessa on hankalaa, sillä tutkimukset ovat lähes poikkeuksetta ainutlaatuisia. Eettisyyteen täytyy pyrkiä läpi

tutkimusprosessin aina sen suunnittelusta raportointiin sekä vielä tutkimuksen valmistuttuakin. (Syrjälä & Numminen 1988, 160.) Jos tutkija itse tunnistaa tutkimuksen eettisen puolen, on todennäköistä että hän myös tekee tutkimustaan eettisten periaatteiden mukaisesti (Eskola & Suoranta 1998, 52).

Ihmistieteissä ihmisarvoihin liittyvät periaatteet muodostavat tutkimuksen eettisen pohjan (Eskola & Suoranta 1998, 56; Grönfors 1985, 189). Tällöin eettisiä pohdintoja tehdessä pääosaan nousee tutkijan ja tutkittavan välinen suhde. Tutkijalla on velvollisuus informoida tutkittaviaan muun muassa tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä. Tutkimussuhteen on perustuttava vapaaehtoiseen suostumukseen ja tutkittavalla on oltava mahdollisuus peruuttaa osallistumisensa tai antamansa aineiston käyttö tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 131.) Erittäin tärkeää on myös, että tutkimussuhde on täysin luottamuksellinen, tutkittavan anonymiteetti säilyy ja tutkittava pystyy luottamaan siihen, että tutkija pitää sovitusta lupauksista kiinni (Eskola & Suoranta 1998, 57; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41; Syrjälä & Numminen 1988, 161–162).

Tämän tutkimuksen etiikkaa pohtiessa päähuomio kiinnittyy vahvasti tutkija-tutkittavasuhteeseen. Tutkijalle on ensisijaisen tärkeää, että tutkittavien henkilöllisyys ei paljastu. Vaikka tutkimuskohde ei ole erityisen arkaluontoinen, on silti tärkeää, että tutkittavien anonymiteetti säilyy. Tämän takia tutkimuksen raportoinnissa ei paljasteta esimerkiksi haastateltavien kouluja tai anneta tarkkoja tietoja heidän työuristaan. Myös tutkimusaineisto, nauhoitteet sekä litteroidut tekstit, hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyvät myös tutkimuslupa-asiat. Luvat on hyvä pyytää niin asianosaisilta viranomaisilta kuin tutkittaviltakin. Aineistonkeruu on myös hoidettava niin, että se on läpinäkyvää, esimerkiksi haastattelujen nauhoittamisesta on hyvä kertoa etukäteen. (Eskola & Suoranta 1998, 52–53.) Tässä tutkimuksessa ennen haastateltavien etsimistä, hankitaan kyseenomaisesta kaupungista tutkimuslupa. Haastattelutilanteessa jokaiselta haastateltavalta puolestaan pyydetään vielä kirjallinen lupa haastattelulle sekä annetaan mahdollisuus muun muassa ilmoittaa halukkuudesta lukea litteroitu haastattelu mahdollisia korjauksia varten.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tehdyn tutkimuksen tuloksia. Esittely etenee tutkimusongelmien mukaisesti. Tulosten jäsentämiseksi ensimmäinen tutkimusongelma on jaettu kolmeen ensimmäiseen alalukuun. Ensimmäisenä kuvataan haastateltujen luokanopettajien yleisiä kokemuksia kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä. Tämän jälkeen pureudutaan tarkemmin toimivan yhteistyön ominaispiirteisiin ja viimeisenä haastaviin vuorovaikutustilanteisiin. Viimeisessä kappaleessa käsitellään toisen tutkimusongelman mukaisesti luokanopettajien voimavaroja vaikeiksi kokemiensa tilanteiden käsittelyssä.

7.1 Luokanopettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta

Kaikki haastateltavat kokivat poikkeuksetta, että kodin ja koulun välinen vuorovaikutus on pääsääntöisesti toimivaa. Haastavat kohtaamiset koettiin yksittäisiksi ja jopa melko harvinaisiksi tilanteiksi.

"-- minusta tuntuu että niinku suurin osa tai suurimman osan kanssa vanhemmista niin se yhteydenpito toimii niinku hyvin." (H1)

Vuorovaikutustilanteet rakentuvat monien haastateltavien mukaan usein ongelmien ympärille. Tällaisia ongelmia ovat usein esimerkiksi läksyjen tekemättä jättäminen, käytösongelmat koulussa sekä oppimisvaikeudet. Opettajat kokivat näiden tilanteiden ratkaisemisessa tärkeäksi huoltajille tiedottamisen ja heidän kuuntelemisen.

"-- sillonhan se vanhempien ja tota opettajan kommunikointi on niinku erityisen tärkeää jos lapsella on jotain vaikeuksia." (H1)

"-- jos on ongelmaoppilas luokassa, jolla on ongelmia vaikka oppimisessa tai käytöksessä tai muuta, niin hänellehän lähtee varmasti enemmän (viestejä kotiin) ku sitten taas jollekin, joka käyttäytyy fiksusti ja ei tarttee häntä niinkun huomauttaa ja näin." (H5)

Pienten ongelmatilanteiden raportointi ja käsittely kotien kanssa vei opettajien aikaa sen verran, että sitä ei jäänyt enää niin sanottujen tavallisten oppilaiden hyvän käytöksen tai onnistuneitten suoritusten kertomiseen koteihin. Hyvän palautteen antamisen merkitys tiedostettiin, mutta käytännössä sitä tapahtui verrattain vähän. Osa opettajista oli myös sitä mieltä, että vanhemmat voivat päätellä koulun sujuvan hyvin jo siitä, ettei koulusta tule viestejä. Myös turhien viestien lähettämistä pyrittiin välttämään, sillä osa opettajista koki, että vanhemmat ärsyntyvät liiasta viestinnästä. Yksi opettaja kertoi käyttävänsä viestin-

nässä kuukausitiedotetta, johon sai kootusti tiedotusasioita. Eräs alkuopetuksen opettaja kertoi viestivänsä koteihin päiväkirjatyypillisesti esimerkiksi silloin kun oppilailta alkaa uusi oppimiskokonaisuus tai kun koulupäivään on sisältynyt jokin normaalista kouluarjesta poikkeava tapahtuma, kuten uimahallireissu, ja kertonut sen sujumisesta. Tällaiseen arkisten asioiden viestittelyyn kehottaa myös Karhuniemi (2013b, 120), sillä viestit edesauttavat vanhempien pysymistä lapsensa kouluarjessa mukana.

Ongelmatilanteiden nouseminen suureen rooliin kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa tulee esille Metson (2004, 126–127) tutkimuksessa että Cantellin (2011, 254) ko-koamissa opettajien kokemuksissa. Pelkkä ongelmien käsittely voi johtaa siihen, että vuorovaikutus saa negatiivisen sävyn, vaikka tarkoitus olisikin alun perin hyvä ja lapsen etua ajatteleva.

Kaikessa toiminnassa opettajat kertoivat peruseriaatteenksi lapsen parhaaksi toimimisen. Se nähtiin myös yleisesti kaikkien opettajien kivijalkana, jolla voidaan perustella käytännössä kaikki opettajien toiminta. Myös vanhempien toivottiin ymmärtävän se, että kaikki toiminta tehdään lasta ajatellen – jopa negatiivisilta tuntuvat yhteydenotot tehdään lapsen parasta silmälläpitäen.

"-- mä aina yritän vanhemmille sanoa sitä että ja niinku toivosin sitä, että vanhemmat ymmärtäs sen, että me, minä ja niinku vois sanoa, että uskon että kaikki opettajat tehdään niinkun työtämme sydämestämme ja sillä tavalla niinku halutaan aina aidosti sen lapsen parasta. Et jotenkin niinku että niin kauan ku vanhemmat niinku ymmärtää sen, niin he ymmärtää, että se negatiivinenkin tieto tai semmone mitä palautetta me joudutaan täältä koulusta antamaan, niin se on niinku tarkotettu sen lapsen hyväksi." (H1)

Lapsen asema yhteistyön keskiössä tulee esille useissa lähteissä. Muun muassa Alasuutari (2004, 91), Korpinen (2010, 196–197) ja Metso (2002, 69) ovat kirjoittaneet teoksissaan aiheesta. Lapsen parhaan ajattelemisen on koko kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön tarkoitus. Yhteistyöllä tuetaan lasta kokonaisvaltaisesti kasvun, kehityksen ja oppimisen osa-alueilla.

Jotta lapsen paras toteutuisi mahdollisimman hyvin, korostivat useat haastateltavista matalan kynnyksen periaatetta. He kokivat tärkeänä sen, että vanhemmat pystyisivät avoimesti kertomaan lasta koskettavista asioista myös opettajalle.

"-- mä aina vanhemmille korostan sen, että pitääkää ihan matalaa kynnystä kun otatte yhteyttä, että mitä aikasemmin ne saahaan niinkun ne murheet sieltä esille, niin sitä nopeemmin se lähtee taas se puro virtaamaan." (H2)

"-- hyvinkin avoimesti vanhemmat kertoo niistä, jos kotona on jotain ongelmatilanteita tai muutoksia. Et tota ymmärtävät sen, että minun on hyvä tietää, että miks joku lapsi käyttäytyy jotenkin erillä tavalla kuin normaalisti." (H3)

Kotona esiin tulleet murheet ja tavallista arkielämää mullistavat tapahtumat haluttaisiin tietää myös koulussa, sillä tiedon koettiin helpottavan opettajan työtä. Lapsessa koulupäivän aikana ilmennyt poikkeava käytös on tällöin helpommin selitettävissä ja opettajan on myös mahdollista keskustella oppilaan kanssa tämän huolista. Lämsä ja Karhuniemi (2013, 164) kuitenkin muistuttavat, että aina yhteyden ottaminen vaikeassa tilanteessa ei ole helppoa. Esimerkiksi perheen ongelmista puhuminen voi tuntua vaikealta, vaikka niistä kertominen opettajalle voisi helpottaa lapsen koulunkäyntiä.

Positiivisuuden merkitys kaikessa viestinnässä tuli esille hyvin monessa haastattelussa. Se koettiin tärkeänä osana niin kasvokkain käytävässä vuorovaikutuksessa kuin kirjallisessa viestinnässäkin. Erityisen tärkeänä viestinnän positiivista virettä pidettiin silloin, kun käsiteltävänä oli vaikeita tilanteita.

"-- ongelmatilanteissa ni se positiivisen palautteen osa minusta on kans semmonen toinen asia mikä ois tosi tärkeä --." (H4)

"-- varsinkin sitten jos on jonkun yksittäisen oppilaan kanssa ollu haastetta, niin sitten hyvin mielelläni laitan sitten sinne väliin sitten niinku niitä helmiä, et mitä sitten tämän päivän hyvät jutut." (H2)

"-- yleensä laitan jonkun kivan loppuun, että harjoitus tekee mestarin tai että harjottelemalla asiat sujuu ja uskon, että lapsesi tässä nyt kehittyy ja tämmöstä." (H5)

Positiivisella viestinnällä halutaan varmastikin pitää yllä vanhempien kokemusta siitä, että koulu haluaa toimia lapsen hyväksi eikä ainoastaan muistuttaa ongelmallisista tilanteista. Positiivisten asioiden esiin nostaminen vaikeita asioita käsiteltäessä kasvattaa myös vanhempien uskoa siihen, että opettaja ei pidä lasta niin sanotusti täysin huonona oppilaana, vaan opettaja näkee myös ne hyvät asiat joita lapsessa on, mutta ne eivät juuri kyseisessä tilanteessa ole tulleet esille.

Opettajien näkemykset positiivisen palautteen merkityksestä tulivat esille myös esimerkiksi Colemanin (1998, 50) sekä Lämsän (2013, 59) teoksissa. He korostivat myös positiivisten viestien osuutta käsiteltäessä ongelmatilanteita. Cantell (2011, 272), Leino (2009, 192) ja Metso (2002, 71) muistuttavat myös siitä, kuinka positiivisten puolien löytäminen lapsesta luo vanhemmalle uskoa siihen, että opettaja näkee lapsessa myös jotain hyvää.

Opettajat käyttivät viestinnässään useita eri kanavia. Tiedostusluontoiset asiat hoidettiin usein kirjallisin viestein paperilla, tekstiviesteillä, sähköpostilla tai Wilman välityksellä. Isommat asiat, joista opettajat halusivat vanhempien kanssa keskustella, hoituivat opettajien mielestä parhaiten puhelimitse.

"-- Wilma on erinomainen yhteydenpitoväline, et sillä saa nopeesti asioita kaikille tiedotettua, mutta siinä on tietysti se puoli, että hyvin tarkkaan pitää miettiä se, että millä tavalla niistä asioista kertoo, et se on niin hienovarasta se, et joku sana minkä minä ymmärrän ihan eritavalla kuin vanhemmat --." (H3)

"-- sen ainakin oon aatellu, että se niinkun just kaikki viestit varsinkin nykyään ku mitä käytetään sähköstä viestintää ja sähköpostia ja Wilmaa, että tuota sen pitää olla hyvin semmonen yleinen se tason --." (H4)

Kirjallisen viestinnän ongelmana koettiin juuri viestin sävyn esiintuonti. Monet haastateltavat kokivat kirjallisessa viestinnässä tulkinnan ongelmia, joita erityisesti vaikeammat asiat nostivat esiin. Vanhemmat saattavat hyvälläkin tarkoitetun viestin ymmärtää väärin, jolloin asia paisuu turhan isoihin mittasuhteisiin. Ilmoitusasioiden hoitoon Wilma koettiin hyväksi ja tehokkaaksi välineeksi, mutta enemmän sisältöä sisältäviin viesteihin sen ei koettu soveltuvan niin hyvin. Tällaiset asiat haluttiin enemmän hoitaa puhelimitse, jolloin viestin sävyn erottaminen on puolin jos toisin helpompaa.

Lämsä (2013, 56–57) sekä Karhuniemi (2013a, 72) korostavat kirjallisen viestinnän tulkinnallisia ongelmia. Viesteissä käytetty tyyli, kieli ja ammattisanasto voivat aiheuttaa väärintulkintoja, mikä haittaa vuorovaikutusta. Myös Hilasvuori (2002, 19) muistuttaa ammattisanaston ja termien välttämisestä. Vanhemmille mahdollisesti tuntematon opettajien ammattikieli voi aiheuttaa hämmennystä ja estää yhteisen ymmärryksen syntymistä. Kuten haastatellut opettajat, myös Karhuniemi (2013b, 126, 128) kehottaa välttämään kirjallisen viestinnän välineitä vaikeiden tilanteiden ratkomisessa. Parempia vaihtoehtoja ovat puhelut ja erityisesti kasvokkain kohtaaminen.

Arviointikeskustelut koettiin vuorovaikutuksen kannalta kaikkein hedelmällisimmiksi. Niihin vanhemmat osallistuivat opettajien kokemuksen mukaan hyvin aktiivisesti, sillä keskustelussa kyse on juuri oman lapsen asioiden käsittelystä.

"-- kaikki vanhemmat tulee aina näihin arviointikeskusteluihin, he haluaa niinku kuulla mitä heidän lapselleen kuuluu, mikä on tietenkin kaikista tärkeintä." (H1)

Yksi opettajista haluaisi kuitenkin vielä vaikuttaa enemmän siihen, millä asenteella näihin keskustelutilanteisiin tullaan.

"Et vielä ku sais sen muuttumaan sillä tavalla, et se ei oo semmonen tuomiopäivä se ku tullaan, että se niinku ois semmonen sama asia ku neuvolassa käynti, että niinku yhdessä jutellaan että mitä on tapahtunu ja miten on lapsi kehittyny ja mitä taitoja on oppinu, että se ois semmone positiivinen kokemus" (H4)

Vaikka vanhemmat olivat aktiivisia osallistumaan arviointikeskusteluun, koki tämä opettaja, että vanhemmat eivät välttämättä tule sinne rentoina pohtimaan oman lapsen edistymistä. Hän ehkä ajatteli, että vanhemmat saattavat jopa pelätä sitä, mitä opettajalla on sanottavana lapsesta eivätkä näin näe itseään tasavertaisina lapsensa kasvattajina. Tällöin koulu nähdään korkeampana auktoriteettina, joka kertoo miten asiat ovat ja vanhemmille jää vain kuuntelijan rooli.

Haastateltavien yleisnäkemyksistä arviointikeskustelujen suosiosta näkyy myös Tuiskun (2000, 44) teoksessa – arviointikeskustelut tavoittavat lähes kaikki vanhemmat. Keskustelujen suosio viittaa vanhempien haluun puhua erityisesti oman lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista, kuten Ijäs (2013, 216) artikkelissaan toteaa.

Suhtautuminen luokan vanhempainiltoihin oli pääasiassa positiivinen, mutta toisaalta ne koettiin myös jossain määrin hankaliksi tilanteiksi. Vanhempien osallistuminen niihin on pienempää, joten nämä tilaisuudet saattoivat tuntua vaikeilta. Eräs haastateltava oli myös huomannut luokan vanhempainilloista mielenkiintoisen ilmiön:

"-- usein koen sen niin, että ne vanhemmat jotka siellä ovat paikalla niin he kyllä tietävät jo nämä asiat ja niissä perheissä ne asiat ovat kunnossa, et tavallaan sieltä vanhempainillasta puuttu ne, joitten oikeesti pitäis olla kuulemassa ne asiat." (H1)

Vanhempainiltoihin suhtautumiseen vaikutti myös se, miten tuttu luokka ja sen vanhemmat olivat opettajille. Tuttujen ihmisten kanssa vanhempainillat sujuivat hyvin, mutta uusien vanhempainkohtaaminen saattoi hieman jännittää etukäteen.

"Vanhempainillat on minusta yleensä semmosia, että yleensä jää niinku mukava mieli ja siinä vaiheessa ku on niinku tuttuja, et se eka vanhempainilta tietenkin jännittää aina uuden ryhmän kanssa, mutta sitten kun pikkuhiljaa pääsee niinku tutuksi ja alkaa muistaa vanhemmat ja saa luotua semmosen toimivan systeemin, ni sitten vanhempainillat on mukavia kohtaamisia." (H4)

Vanhempainiltojen todettiin myös muuttuneen viimeaikoina. Vanhempainilloista on haluttu toiminnallisempia ja vanhempien osallistumista on haluttu lisätä. Pelkkiä tiedotustilaisuuksia ne enää harvoin ovat, vaan ohjelmassa on vaihtelevasti esimerkiksi ryhmätöitä. Myös vanhempien keskinäiseen ryhmäytymiseen on haluttu panostaa.

"-- nykysin vanhempainiltoihinkin, että ne ei oo kyllä sitä infoa, vaan siellä vanhemmat tekee ryhmätöitä ja että vanhemmat laitetaan osallistumaan sitten vaikka, nytkin oli vasta semmoinen vanhempainilta, jossa vanhemmat osallistu niinku tavallaan opetussuunnitelman suunnitteluun, että vanhemmat pääsee osallistumaan." (H5)

Metso (2004, 125) on huomannut myös tutkimuksessaan saman ilmiön vanhempainilloista kuin yksi haastateltavista. Vanhemmat, jotka erityisesti hyötyisivät vanhempainilloista, eivät sinne saavu. Haastatelluilla oli myös kokemuksia siitä, kuinka vanhempainillat ovat muuttuneet osallistuvammiksi ja vanhempia ryhmäyttäväksi toiminnaksi. Tällaiseen toimintaan kannustaa myös Karhuniemi (2013b, 107).

Koska arviointikeskusteluja, vanhempainiltoja ja muita kohtaamisen hetkiä on koulun puolesta lukuvuoden aikana kuitenkin melko vähän, nousevat vanhempien puolelta tulevat kasvokkain kohtaamiset tärkeään rooliin.

"-- hirmu paljonhan meillä vanhemmat käy ihan paikanpäälläkin, eli kun meillä on tuo päiväkotit -- sillan saattaa, että ottaavat hihasta kiinni tai sitten minä otan kiinni, että on jottain asiaa." (H6)

"-- kyllä silti se kasvokkain kohtaaminen, on tärkeä, kyllä se on tärkeä et oppii tuntee ne lasten vanhemmat ja kasvot." (H1)

Koulun arjessa tapahtuvat kohtaamiset helpottavat tutustumista ja näin ollen madaltavat osaltaan kynnystä vanhempien ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Kirjallisten viestien taustalla olevista henkilöistä tulee tuttuja persoonia, joiden kanssa on helppo keskustella asiasta kuin asiasta.

Haastateltavat pohtivat myös omaa rooliaan vuorovaikutuksessa. Moni korosti opettajan ammattilaisen roolia, johon kuuluu esimerkiksi päävastuu vuorovaikutuksesta ja sen mahdollisimman hyvästä onnistumisesta.

"-- kyllähän se opettaja on se, että vaikka kemia ei kohtaakaan, niin kyllähän mun pitäis kuitenkin ammattilaisena saada pidettyä se suhde niinku asiallisena -- jos kotiväki ei oo niin kykenevä kommunikoidaan, niin opettajan pitää pystyä siitä huolimatta kommunikoidaan. Se on itseasiassa aika, voi sanoa, että se on mun mielestä ehkä se ydin siinä." (H1)

Vuorovaikutustilanteissa toimiminen nähtiin opettajan ammatillisena tehtävänä, jossa vuorovaikutustaidot ovat osa opettajan ammattitaitoa. Opettajan tehtävänä nähtiin kaikenlaisien tilanteiden asiallinen hoitaminen. Tosin vanhemmillakin todettiin olevan vastuuta omasta asiallisesta käyttäytymisestä. Eräs opettaja muistutti myös, että kodin ja koulun

välisessä vuorovaikutuksessa molemmat osapuolet ovat ihmisiä, jolloin myös virheitä sattuu.

Opettajan ammatillista asemaa vuorovaikutuksessa korostaa myös Kiesiläinen (1998, 20, 39). Opettajan ammattitaitoon kuuluu se, että hän kykenee kommunikoimaan kaikenlaisten ihmisten kanssa. Olivat vastapuolen vuorovaikutustaidot mitkä tahansa, täytyy opettajan pyrkiä mahdollisimman hyvään vuorovaikutukseen. Lämsä (2013, 57) puolestaan muistuttaa, ettei esimerkiksi henkilökemioiden yhteensopimattomuus saa olla este opettajan ammattimaiselle toiminnalle, vaan opettajan on siitä huolimatta kyettävä asialliseen vuorovaikutukseen.

Kaikki haastateltavat kokivat kehittyneensä uransa aikana vuorovaikutuksessa. Moni näki virheiden tekemisellä olevan osansa kehityksessä, sillä niitä tilanteita käsittelemällä oma toiminta kehittyi tulevia vuorovaikutustilanteita ajatellen. Eräs haastateltava koki myös hyvien kokemusten parantaneen vuorovaikutuksen laatua tuoden tilanteisiin itseluottamusta ja varmuutta omasta toiminnasta.

"-- laatu on varmaan parantunu minusta kokemuksen myötä, et se mikä siihen vaikuttaa, että onko ne kokemukset pääsääntöisesti kuitenkin ollu ihan hyviä tai on huomannu mikä toimii ja mikä ei --." (H4)

"-- ihmisenä kasvaminen, että kyllähän sitä virheistä pittää oppia ja koittaa niinku mieltää niitä asioita, että voisko tän jotenkin toisella tavalla hoitaa." (H3)

Kiesiläisenkin (1998, 25) pitää opettajien kokemia epäonnistumisia tärkeänä osana ammatillista kehittymistä. Koska vastoinkäymiset ovat välttämätön osa arkea, kannattaakin ne kääntää voimavaraksi ja oppimismahdollisuuksiksi. Myös Andonov (2007, 62) toteaa epäonnistumiset osaksi opettajan käytännön tiedon syntyä. Epäonnistumisten lisäksi hän nostaa esille myös onnistumisen kokemukset, havainnoinnin ja kokemusten vertailun opettajan kehittymistä edistäviksi tekijöiksi.

Lähes jokainen haastateltu opettaja koki kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen kahden asiantuntijuuden kohtaamisena:

"-- just näissä kasvatusasioissa, että kyllähän ne vanhemmat on oikeesti sen lapsen asiantuntijoita, että mä oon ammattilainen kasvattajana --." (H3)

"-- ehkä tässä iän myötä on tullu sitten rohkeuskin sannaoo vaikka vanhemmille, että miten kannattaa menetellä ja mistä ei kannata huolestua --." (H5)

Opettajien nähtiin olevan kasvatuksen ammattilainen, mutta vanhemmilla nähtiin olevan suuri rooli oman lapsensa tuntijoina. Vanhemmilla koettiin olevan lapsesta sellaista tietoa, mitä opettaja yksin ei voi välttämättä saavuttaa. Toisaalta erityisesti kokeneimmat opettajat kokivat pystyvänsä antamaan myös vanhemmille sellaisia kasvatuksellisia tai opetuksellisia neuvoja, joita vanhemmat eivät tienneet. Parilla opettajalla oli myös kokemuksia siitä, että vanhemmilla ei ollut tarpeeksi voimakasta auktoriteettia omaa lastaan kohtaan, jolloin vanhemmat pyysivät apua opettajalta, jotta lapsi saataisiin kuriin.

Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen näkeminen kasvatuskumppanuutena ja asiantuntijuuden jakamisena näkyy vahvasti viimevuosien keskustelussa. Esimerkiksi Arminen ym. (2013, 241), Karila (2006, 93), Metso (2002, 70) ja Lämsä (2013, 51) puhuvat jaetusta asiantuntijuudesta, jossa korostuu opettajan ammattitaidon ja vanhempien lapsensa tuntemuksen yhdistäminen, tietojen jakaminen ja oman käsityksen laajentaminen saatujen tietojen nojalla.

7.2 Toimiva vuorovaikutus ja yhteistyö

Toimivan vuorovaikutuksen merkkinä pidettiin sitä, että myös hankalista asioista pystytään keskustelemaan asiallisesti vanhempien kanssa. Vanhemmat ymmärtävät, että asiaa käsitellään, jotta lapsen asiat parantuisivat. Tällöin myös he ovat halukkaita yhteistyöhön ja vuorovaikutus on näin helpompaa.

"-- vaikka on vaikeitakin asioita, niin siitä huolimatta asioista pystytään keskustelemaan, eikä niinku rueta henkilötasolla riitelemään tai syyttelemään." (H3)

"-- erään oppilaan kohalla oli vähän tarkoitus, että jos hän kertaisi ekaluokan, mutta sitten kun minä siitä ilmotin, niin sitten tuota vanhemmat sitten otti sen asian niin, että nyt me ruetaan kyllä niin tekemään työtä ja siinä ruettiin tekemään sitten yhteistyötä ja se onnistu ja se näin jälkepäin katsottuna oli kyllä sen lapsen onni, että näin kävi, että siitä sitten me kiiteltiin toisiamme puolin ja toisin --." (H5)

Opettajat kokivat, että erityisesti oman lapsen oppimisvaikeudet herättivät vanhemmat toimimaan yhteistyössä opettajien kanssa. Toisaalta osalla opettajista oli myös kokemuksia, joissa vanhemmat kielsivät aluksi hyvinkin jyrkästi lapsen vaikeudet, mutta ajan myötä myöntivät ja suostuivat yhteistyöhön.

Myös esimerkiksi Ijäs (2013, 213), Korpinen (2010, 195) ja Metso (2002, 72) viittaavat yhteistyön merkitykseen vaikeiden tilanteiden käsittelyssä. Kun yhteistyön molemmat osapuolet luottavat toisiinsa ja tavoittelevat yhdessä lapsen etua, voidaan hänen kehitykseensä

vaikuttaa hyvinkin paljon. Toisen osapuolen tuki on tällöin tärkeää niin opettajalle kuin vanhemmallekin.

Jotta vuorovaikutus olisi toimivaa ja vaikeitakin asioita pystyttäisiin käsittelemään, kokivat opettajat vanhempiin tutustumisen olevan tässä avainasemassa. Tutustumisen on hyvä alkaa mahdollisimman pian uusien vanhempien kanssa, jotta suhdetta päästään heti rakentamaan. Erityisesti alkuopetuksessa tutustumisella on suuri merkitys.

"-- pitkään tehny pelkästään ykkös-kakkosella töitä ja se on niinkun oma haasteensa se eka-luokka. Ja oon siinä kyllä niinkun todennu, että kannattaa siihen alkuun panostaa --." (H3)

"-- ensimmäisiä asioita mitä kannattaa tehdä ni on, ja tavoitteena on, että ois se toimiva vuorovaikutussuhde." (H4)

Ensimmäisellä luokalla osa vanhemmista on ensi kertaa kosketuksissa kouluun vanhemman näkökulmasta. Toiminta on muuttunut heidän omista kouluajoistaan ja muutos lapsen päivähoitoaikaankin on suuri. Opettajat kokivatkin tärkeänä sen, että ensimmäisessä yhteisessä luokan vanhempainillassa opettajat kertovat koulun käytänteiden lisäksi myös avoimesti itsestään ja toimintatavoistaan, jotta vanhemmat pääsisivät tutuksi myös opettajan persoonaan. Laine (2009, 195) puhuu myös ensimmäisten tapaamisten merkityksestä. Hänen mukaansa vuorovaikutussuhteen alussa tehty työ palkitsee myöhemmin. Avoin asenne auttaa myös pitämään vanhempien yhteydenottokynnyksen matalalla.

Tutustuminen koettiin myös pitempiaikaisena projektina, johon pelkkä vanhempainilta ei riitä. Jo aiemmin mainitut kasvokkain tapahtuvat kohtaamiset esimerkiksi aamuisin tai jopa kouluajan ulkopuolella edistävät tutustumista huomattavasti. Tutustumisen koettiin olevan myös edellytys suurempien yhteisten projektien toteuttamiselle ja edellytys vaikeiden asioiden helpommalle hoitamiselle.

"-- on senkin asian hyväksynty, että se aina se alku ku ei tunne vielä kaikkia, että tuota siihen pittää ottaa aikaa, että tutustutaan ja sen jälkeen kun alkaa tuntee ihmiset, ni sitten voidaan tehdä yhteisiä asioita yhdessä, tempauksia ja semmosia --." (H4)

"-- sitten joittenkin kohalla tulee niitäkin hankalia asioita sitten käsiteltäväksi, että on esimerkiksi joutunu laittamaan tutkimuksiin lasta, niin tuota ne on sitten ehkä helpompi hoitaa näitten tuttuun vanhempien kanssa -- vanhemmat ottaa niinku paremmin sen asian, että ei oo niin kovasti sitä vastustusta, että ei mejän lapsessa mittään vikkaa oo." (H6)

Tutustuminen toimii opettajien kokemuksissa eräänlaisena kivijalkana, jonka tukemana toimivaa vuorovaikutusta rakennetaan ja pidetään yllä. Ilman tutustumista vanhempiin ja lasten taustalla oleviin ihmisiin, perheisiin ei saa kunnollista tuntumaa, jolloin yhteistyön

tekeminen voi tuntua vaikeammalta. Koska vanhempainilloissa opettajalla jää harvemmin aikaa tutustua jokaiseen perheeseen tarkemmin, kertoi yksi opettaja hankkivansa tuntumaa perheisiin teettämällä kotona kyselyn liittyen muun muassa lapsen koulunkäyntiin. Nämä kyselyt antoivat oivan välineen tutustua niin lapseen kuin myös perheeseen ja siihen ilma-
piiriin, joka kotona vallitsee lapsen koulunkäynnistä.

Ehkä kaikkein tärkeimmäksi ja vaativimmaksikin toimivan vuorovaikutuksen osa-alueeksi haastatellut opettajat nostivat luottamuksen. Moni opettaja piti sitä kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen peruseriaatteena.

"Et piän sitä hyvin hyvin tärkeenä, että ekaluokalta lähtis se yhteistyö sujumaan sillä tavalla, että vanhemmat kokevat niin, että mä oon luotettava aikuinen ja mä oon sellanen aikuinen, joka oikeesti haluan tehdä niitten lasten eteen työtä." (H3)

"-- ehottomasti sanon sen luottamuksen kaikkein tärkeimmäksi, että kun tutustutaan ja sitten minä kerron omat systeemini ja koulun systeemit ja että vanhemmille tehhään selväksi, että näin toimitaan, ja sitten kans toimitaan niin kun luvataan, niin se luottamus." (H6)

Luottamuksen tärkeys ilmenee erityisesti niissä tilanteissa, joissa käsitellään vaikeita asioita. Kun molemmat osapuolet luottavat toisiinsa, on helppo kuunnella toisen osapuolen mielipiteitä ja ottaa ne huomioon. Opettajat kokivat, että luottamuksen vallitessa vanhemmat pystyivät tukeutumaan myös opettajan ammattitaitoon helpommin.

Karila (2006, 98–99) ja Laine (2009, 195) kehottavat opettajia osoittamaan aitoa kiinnostusta lapsia ja heidän vanhempiaan kohtaan. Tämä herättää luottamusta siihen, että opettaja on innostunut työstään ja välittää lapsista aidosti. Cantell (2011, 192) puolestaan kannustaa opettajia osoittamaan asiantuntemustaan esimerkiksi kertomalla opetussuunnitelmista, joihin heidän työnsä perustuu.

Luottamuksen rakentaminen oli muutaman haastateltavan mielestä haasteellista. He eivät oikein itsekkään tienneet kuinka luottamusta saisi kaikkein parhaiten kasvatettua.

"-- aina miettii kun saa uuden ryhmän, että millä sanoilla sen luottamuksen sais niitten kanssa rakennettua --." (H2)

Yksi haastateltavista koki parhaaksi keinoksi rehellisyyden ja itsestään kertomisen. Hän koki, että opettajan avoimuus rohkaisi myös vanhempia kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen.

"-- varmaan niinkun tota vanhempainilloissa, kun tapaa vanhemman, niin mä kerron itestäni ja kokemuksestäni ja perheestäni, et ku se on semmosta avointa, rehellistä." (H3)

Jos opettaja jää vanhemmille kovin etäiseksi hahmoksi, on kynnys omien ajatusten jakamiseen varmasti suurempi. Opettajan tehtävä on myös tasoittaa tietä hyvälle vuorovaikutukselle, joten itsestä lähtevä aloite voi olla siihen helpoin tie. Tutustumisen tavoin myös luottamuksen rakentaminen koettiin pitkäaikaisena tehtävänä. Eräs haastatelluista oli kohdannut tilanteen, jossa pitkäaikainen, usean opettajan ja usean luokka-asteen ajan kestänyt epäluottamuksen kierre saatiin oikaistua ja lapsenkin asiat alkoivat sujua näin paremmin.

Karhuniemi (2013a, 72) ja Kauppila (2005, 70, 79) pitävät luottamuksen syntymistä pitkäjänteisenä prosessina, johon kuuluu yhteisiä kohtaamisia ja keskusteluja. Toisen hyväksyvä, avoin ja rehellinen viestintä auttavat luottamuksen kehittämisessä. Opettajien kannattaa myös kannustaa vanhempia osallistumaan aktiivisesti yhteiseen toimintaan, jolloin luottamusta rakentavia kohtaamisia muodostuu useammin.

Toimivan vuorovaikutuksen rakentamisessa erityisesti epävirallisilla opettajien ja vanhempien kohtaamisilla oli suuri merkitys. Niissä voitiin keskustella muistakin asioista, kuin lapsen koulunkäynnistä, jolloin opettaja ja vanhemmat pääsivät tutustumaan henkilökohtaisemmalla tasolla. Yksi kohtaamispaikka oli luokkatoimikunnan toiminta, joihin osa haastateltavista kertoi osallistuvansa:

"-- luokkatoimikunta -- ne on myöskin semmosia mukavia hetkiä, koska silloin ollaan vähän niinku erilaisen asian ääressä, et niissä tulee monesti niinku just semmosia rentoja keskusteluja, hyviä keskusteluja." (H1)

Myös koulunajan ulkopuolella tehtävät projektit, joihin myös vanhemmat aktiivisesti osallistuvat, toimivat hyvinä kohtaamispaikkoina:

"-- me järjestettiin, minä olin siinä mukana järjestämässä, niin luokan kanssa ja vanhemmat oli mukana isolla joukolla vanhemmat, niin lastenjuhla. Ja sitten ku me oltiin täällä koulussa niinku kouluajan ulkopuolella illalla ja vanhemmat oli ja minä olin näin, ni se oli niinku semmonen, että kyllähän se on niinku tosi otollinen hetki semmoselle yhteiselle, vaikka siinä ei tietenkään puhuta lapsista eikä mistään niinku semmosesta varsinaisesti kouluun liittyvää. -- aina ku tavallaan päästään välillä myöskin puhumaan jostain tai olemaan yhdessä ilman, että tavallaan meillä on mitään muuta ku vaan se yhdessä olo melkein se tarkoitus." (H1)

Kouluun epäsuorasti liittyvät tapahtumat koettiin jollain tavalla rennompina tilaisuuksina, sillä silloin ei tarvinnut käsitellä lasten asioita. Esimerkiksi arviointikeskustelut edustavat enemmän muodollista tapahtumaa, jossa päätarkoituksena on kouluasioiden käsittely. Eri-laisissa tapahtumissa kommunikointi on vapaampaa ja näin ollen toisiinsa tutustutaan lähes huomaamatta. Samanlainen huomio keskusteluilmapii-ristä vapaamuotoisissa tapaamisissa oli myös Christensonilla, Godberilla ja Andersonilla (2005, 33), Metsolla (2002, 71) sekä

Armisella ja muilla (2013, 230, 243). Hekin näkivät epävirallisten tapaamisten helpottavan tutustumista kanssakäymisen ollessa rennompaa. Cantell (2011, 215) huomioi myös sen, kuinka tällaiset kohtaamiset voivat helpottaa erityisesti vanhempien tutustumista opettajaan ja koulun ilmapiiriin.

Muutamat opettajat näkivät oppilaidensa vanhempia myös vapaa-ajallaan esimerkiksi kauppareissuilla. Silloin saatettiin vaihtaa muutama sana tai vain tervehtiä.

"-- ni kun tapaa vanhempia (koulun ulkopuolella) ni, ni jutellaan niistä asioista ja mä koen, että se on semmosta hyvin niinku, hyvin, miten mä nyt sanosin, luonnollista se kanssakäyminen." (H3)

Haastateltavat kokivat tällaiset kohtaamiset mielekkäinä eivätkä kokeneet tarvetta esimerkiksi rajoittaa liikkumistaan sen takia, että vanhemmat saattaisivat kohdata heidät vaikkapa kapakassa. Koulun ulkopuoliset kohtaamiset lisäävät ehkä vanhempien silmissä opettajien inhimillisyyttä – heidät koetaan samanlaisina, tasavertaisina ihmisinä, jolloin myös lapseen liittyvästä kanssakäymisestä tulee helpompaa.

Yksi opettaja kertoi saaneensa vanhemman puolelta ehdotuksen yhteistyöhön. Opettaja koki tällaisen avuntarjoamisen erittäin tervetulleeksi osaksi koulun ja kodin välistä yhteispeleä:

"-- yksi isä soitti, sano että kun hän on ammatiltaan ensihoitaja, niin voisko hän tulla pitämään tämmöstä terveystietotuntia, ja ensiaputuntia lapsille. Se oli mun mielestä ihan mahtava niinku yhteydenotto, että tottakai aina tämmösiä ois kiva saada sitten niinku enemmänkin, että jotenkin niinku se et se katoais se raja siinä --." (H1)

Tällaiset kotoa lähtevät yhteydenotot kielivät molemminpuolisesta toimivasta vuorovaikutuksesta ja kodin ja koulun madaltuneista raja-aidoista. Myös muutamalla muulla opettajalla oli kokemusta siitä, kun esimerkiksi isovanhempia on pyydetty mukaan koulun toimintaan. Vaikka tuolloin aloite on tullut koulun puolelta, kokivat opettajat nämä tilanteet tärkeinä, sillä lasten perheet tulivat tuolloin entistä lähemmäs opettajien kokemusmaailmaa.

Esimerkiksi Peltonen (2008, 28) sekä Ojala ja Launonen (2003, 318) kehottavat opettajia hyödyntämään vanhempien ammattiosaamista luokan toiminnan ja opetuksen hyväksi. Opettajan laajat verkostot voivat toimia voimavarana esimerkiksi opetuksen tai erilaisten tapahtumien järjestämisessä.

7.3 Kokemuksia vaikeista koulun ja kodin välisen vuorovaikutuksen tilanteista

Opettajat kokivat, että hankalaksi muodostuneissa vuorovaikutustilanteissa jo lähtöasetelmat tilanteeseen ovat olleet vaikeat. Opettajat pohtivat ennakkoasenteiden ja aiempien huonojen kokemusten vaikutusta vanhempien negatiiviseen kouluun ja opettajiin suhtautumiseen:

"-- minkälaisia niinku aikasempia kokemuksia vanhemmilla on, että onko heillä niinku hyviä kokemuksia vai huonoja kokemuksia ja ylipäätänsä niinkun et onko niinku semmosta, onko niinku lähtökohtaisesti luottamus vai lähtökohtaisesti epäluottamus." (H1)

Jos vanhemmilla on epäluottamus koulua kohtaan, tämä näkyy myös heidän suhtautumisessaan ongelmatilanteisiin:

"Siihenhän se helposti, niissä tilanteissa kun lapsella on koulussa ongelmia, niin lähtee, että kun sinä aina syytät ja tota vanhemmat on silleen puolustuskannalla --." (H3)

Näissä tilanteissa eteneminen tuntui opettajista vaikealta. Luottamuksen synnyttäminen olisi tärkeää, mutta siihen pääseminen on taas vaikeaa negatiivisessa ilmapiirissä. Tilanteen rauhottaminen ja vanhempien kuunteleminen oli yksi lääke, jota osa haastateltavista piti tärkeänä tällaisissa tilanteissa. Samaa ehdottavat myös Lämsä ja Karhuniemi (2013, 171), jotka nostavat esille aktiivisen kuuntelun merkityksen sekä rauhallisena pysymisen. Ekebom, Helin ja Tulusto (2000, 109) taas muistuttavat, että sekä opettaja että vanhemmat voivat vaikeassa tilanteessa ajautua puolustuskannalle. Kun opettaja tiedostaa tämän, on hänen helpompi muokata omaa suhtautumistaan, mutta myös ymmärtää vanhempien tapa reagoida tilanteeseen.

Tavallisia haastavia tilanteita olivat myös ne, joissa ongelmatilanteen käsittelyssä lapsella ja koululla on eriävät mielipiteet tilanteen etenemisestä:

"-- hyvin tyypillinen tilanne on se, että koulussa on ollu ristiriitatilanne ja lapsi kertoo sen hyvin erilailla miten se on koulussa nähty tapahtuvan. Ja vanhemman on vaikeee uskoo muuta kun se lapsen kertoma --." (H2)

Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että vanhemmat puolustavat lapsiaan, mutta peräänkuuluttivat samalla sitä, että myös koulun kantaa kuunneltaisiin. Osa haastatelluista muistuttikin siitä, että lapset eivät välttämättä aina kerro täyttä totuutta varsinkin jos oman toiminnan ymmärretään olleen väärin. Tällöin vanhempien objektiivinen suhtautuminen helpottaisi tilanteen ratkaisemista.

Cantell (2011, 225–226) mainitsee teoksessaan lasten erilaiset roolit kotona ja koulussa. Koska vanhemmat eivät ole välttämättä nähneet lastaan toimivan kouluympäristössä, voi siellä ilmenevä, mutta kotona näkymätön toiminta hämmentää vanhempia. Vanhemman on helpompi luottaa omaan kokemukseensa lapsensa käytöksestä, kuin sellaiseen, mitä hän ei ikinä ole lapsensa toiminnassa henkilökohtaisesti kokenut.

Vaikeissa vuorovaikutustilanteissa viestinnän tavalla on tärkeä osa. Moni haastateltava piti puhumista parhaana viestintäkeinona silloin, kun asioita täytyy selvittää enemmän:

"-- taas joutuu soittamaan sitten siitä asiasta, mut ku se aina niinku tämmösissä asioissa ni on se puhuminen ni varmaan se paras viestintäkeino, kuin se, että laitot sähköisesti viestiä--." (H4)

Kuten jo aiemmin tuli ilmi, kirjallinen viestintä voi olla ongelmallista tulkintavirheiden mahdollisuuden takia. Soittaminen on myös nopeampi keino saada asiat selvitettyä. Suorassa viestinnässä keskustelu pysyy myös ehkä paremmin asialinjalla, sillä esimerkiksi Wilma-viestejä voi kirjoittaa hyvin nopeasti vihasessa mielentilassa, eikä kirjoittaja tule edes ajatelleeksi mitä tuli kirjoitettua:

"Joskus ehkä voi olla, että vanhemmat ei sitä niin harkitsekkaan ku se on niin helppo pistää sinne (Wilmaan) silleen aika rajujakin juttuja." (H3)

Myös Cantell (2011, 177) ja Lämsä ja Karhuniemi (2013, 177) ovat huomanneet Wilman helppouden madaltavan kynnystä myös ajattelemattomien viestien lähettämiseen. Aina ylilyönnit eivät jää ainoastaan viesteihin, sillä muutama opettaja oli kokenut myös hyök-käyksiä niin puhelimitse kuin kasvokkainkin:

"-- pitäis lähettää niinkun eteenpäin niitä tutkimuksia, että aina yleensä on vähän tämmöstä erityis-, kun ne on aika vaikeita sitten niin tuota, oli kyseessä yksinhuoltajaäiti ja suuttui ihan hirveesti mulle siitä. -- soitti minun henkilökohtaiseen puhelimeen monta kertaa ja haukku mut ihan todella niinku pataluhaksi." (H6)

"-- hän tuli, ku lapset lähti pois, niin luokkaan ja sitten sitä tuli niinkun ihan niin että mä en kerenny kissaa sanoa siihen, kun sitä tuli, että mitä mä oon tehny ja tota että valehtelen ja en niinku kuuntele sitä lasta ja en ymmärrä sitä lasta --" (H3)

Vanhemmat eivät välttämättä ymmärräkään mitä tulevat sanoneeksi, sillä vimmastuksissaan on helppo sanoa sellaisia asioita, joita ei normaalissa keskustelussa missään nimessä sanoisi. Yksi haastateltavista päättikin sanoa asiasta suoraan vanhemmalle, jotta tämä tajuaisi toimintansa vakavuuden:

*"-- sanoinikin siinä jossakin vaiheessa kun sain suuvuoroo, että jos minä sulle niinkun huuta-
sin päin naamaa tommosia asioita, niin mä oon ihan varma, että tuolla kellojen alla oltas
kunnianloukkauksesta syyttämässä, et mieti vähän, että millä lailla sanot asioita." (H3)*

Monet opettajat muistuttivatkin, että myös opettajat ovat ihmisiä, mikä olisi hyvä muistaa kaikissa vaikeissa vuorovaikutustilanteissa. Sekä vanhemmat että opettaja ovat aikuisia, joiden tulisi kyetä keskustelemaan asioista asiallisesti. Inhimillisyyden tulisi säilyä, vaikka tilanteet olisivat hankalia eikä yhteisymmärrystä heti ole. Ekebom, Helin ja Tulusto (2000, 109) korostavatkin empatian tärkeyttä vuorovaikutuksessa. Se muokkaa vuorovaikutusta ihmisten väliseksi puheeksi.

Moni opettaja piti tärkeänä positiivisten viestien osaa viestintätilanteissa. Jotta koko vuorovaikutustilanne ei jäisi pelkästään negatiivisten asioiden käsittelyyn, on tärkeää tuoda esiin myös lapsen liittyviä onnistumisia:

"-- et se kuitenkin ois semmonen toiveikas se puhelu ja se, että niinku jossakin asiassa sun lapsi kuitenkin on pärjänny, että se on tämä, et sen sais johonkin väliin aina sanottua." (H4)

Tämä antaa vanhemmille luottoa siihen, että opettaja uskoo lapseen eikä hänen tarkoituksenaan ole olla pahanilmanlintu, joka etsii lapsesta vikoja. Positiiviset viestit myös lisäävät vanhempien uskoa lapseen ja mikäli viesti tavoittaa lapsen, voi se motivoida toimimaan jatkossakin hyvällä tavalla.

Itse vuorovaikutustilanteessa opettajat kokivat tärkeäksi kuunnella vanhempia ja antaa heille tilaa tuoda ilmi omat huolensa:

*"-- sillon ku tuota vanhempi tulee niinku hyökkäämään sua kohti niin se on vaan ainut konsti oikeestaan se, että sä kuuntelet ja annat sen tulla sieltä mitä sieltä tulee -- tavallaan mie-
luummin vähän perääntyy ja antaa sen vanhemman niinku tuoda se asia esille ja lähtee sit-
ten miettii, että miten sitä lähetään rakentaa." (H1)*

Monesti jo tämä voi helpottaa tilannetta, kun vanhempi saa sanottua mieltä painaneen asi-
an. Hyökkäävältä tuntunut käytös voi rauhoittua, kun päällimmäiset tunnot on saatu ilmais-
tua ja mielessä velloneet asiat on nostettu pöydälle. Lahtinen (2011, 350) korostaa sitä, että
sekä vanhemmat kuin opettajakin saavat kertoa näkemyksensä käsiteltävään asiaan. Kun
näkökulmat on jaettu, voidaan ryhtyä etsimään yhteistä näkemystä asiaan.

Vaikeissa vuorovaikutustilanteissa olennaista on, että hankaluuksista huolimatta päästään
jonkinlaiseen yhteisymmärrykseen käsittelemällä asia niin hyvin kuin mahdollista. Tällöin
yhteistyö lapsen hyväksi voi jatkua.

"-- usein siinä käy niin, että päästään jonkinlaiseen sopimukseen ja päästään jonkinlaiseen ratkaisuun ja tuota tilanne lähtee eteenpäin." (H2)

Opettajilla oli sen verran hyvät kokemukset myös vaikeista tilanteista, ettei kukaan ollut jäänyt täydelliseen solmuun vanhempien kanssa. Jokainen koki, että ristiriidat ja muut ongelmat ratkesivat ennemmin tai myöhemmin, joten kukaan ei ollut jäänyt vihamieheksi vanhempien kanssa. Erityisesti ajan kulumisella tuntui olevan positiivinen vaikutus vaikeiden vuorovaikutussuhteiden parantumiseen. Mikäli ongelmallinen tilanne ei ratkea yhdellä istumalla, suosittelee Lahtinen (2011, 350) kirjallisen muistion tekemistä jo käsiteltyihin asioihin liittyen, jotta seuraavassa tapaamisessa ei tarvitse käsitellä samoja asioita uudelleen. Cantell (2011, 185) sekä Lämsä ja Karhuniemi (2012, 174) korostavat sitä, että asiat on tärkeää käsitellä loppuun asti, mutta tarvittaessa on hyvä pitää pohdintataukoja, jotta osapuolten ajatukset mahdollisesti selkiytyvät.

Opettajat kokivat, että hankalat tilanteet jäivät helposti ajatuttamaan. Vanhat, jo loppuun käsitellyt, asiat saattoivat joskus nousta opettajien mieliin. Myös akuutit tilanteet saattoivat jäädä ajatuksiin:

"Kyllä ne jää mieleen pyörimään, että ne muutamat mitkä on ollu, niin kyllä minä oon niitä miettiny -- yks tapaus sattuu niinku perjantaina, niin vaikka se niinku tavallaan koululla täällä selvitettiin, niin mutta se viikonlopun se pyöri vaan mielessä, että kyllä ne tahtoo jäähä sitten mieleen pyörimään, että jos se on tullu joku selvittely, että no miten olis voinu sanoa tai miten ois pitäny tehdä tai menikö tää nyt oikein ja mitä tapahtuu tulevaisuudessa --." (H5)

Erityisesti nopeaa toimintaa vaatineet tai lyhyessä ajassa selviteltyt tilanteet mietityttivät jälkikäteen. Yleisiä ajatuksia oli juuri se, olisiko tilanteessa voinut toimia paremmin. Tulevien vaikeiden tilanteiden käsittelyä varten nämä pohdinnat ovat hyvin arvokkaita. Pohdintojen tuloksena voi syntyä hyviksi todettuja toimintamalleja tai ajatuksia siitä, mitä ei kannata tulevaisuudessa tehdä. Kehityksen kannalta tällainen itsereflektio on erittäin tärkeää.

7.4 Luokanopettajien voimavarat vaikeiden vuorovaikutustilanteiden käsittelyssä

Haastatellut opettajat kokivat erittäin tärkeänä sen, että vaikeissa tilanteissa ei jäisi yksin. Tässä työyhteisön tuella on suuri merkitys. Työyhteisö voi auttaa tilanteen ollessa käynnissä, mutta myös silloin, kun opettaja on selvinnyt tilanteesta ja kokee tarpeelliseksi puida sitä vielä jälkikäteen.

Monet opettajat kokivat tärkeänä sen, että kun vanhempien kanssa kokoonnutaan koululle ja jo etukäteen tiedetään ongelmien mahdollisuus, niin keskustelussa olisi jo alusta lähtien mukana ainakin erityisopettaja. Myös rehtorin rooli keskusteluissa nähtiin tärkeänä.

"-- tottakai niinkun voi ensimmäisen kerran yrittää niinkun olla vaan pienelläkin porukalla, mutta tuota sitten mahdollisimman äkkiä sitten isompi porukka, niin jotenkin tuntuu, että se ehkä löytyy ne oikeet sanat ja ratkasut helpommin." (H2)

"-- arviointikeskusteluissa jos on semmonen tunne, että ei oo niinku tällöinen helppo tilanne, niin sitten melkein aina pyyän vähintään erityisopettajan siihen kaveriksi sitten että on sitten semmonen neutraalimpi tilanne keskustella." (H2)

Useamman henkilön läsnäolo helpotti opettajien mielestä keskustelun etenemistä ja piti tilanteen neutraalina. Kollegoiden mukanaolo saattoi myös tuoda esiin sellaisia ratkaisuvaihtoehtoja, joita opettaja yksin ei olisi osannut ehdottaa. Opettajan on myös helpompi perustella omaa toimintaansa ja koulun kantaa, jos tätä näkemystä on tukemassa myös muita koulun henkilökunnasta:

"-- minä ja erityisopettaja ja me sitten perusteltiin sitä, että miks mä oon toiminu mitenkin missäkin tilanteessa." (H1)

Tilanteissa, joissa käsitellään esimerkiksi lapsen oppimisvaikeuksia, on erityisopettajalla mahdollisuus kertoa oma näkemyksensä asiaan ammattitaitoonsa perustuen. Tämä voi tuoda viestiin lisää uskottavuutta, jos vanhemmat eivät koe luokanopettajaa tarpeeksi asiantuntevana kyseisessä asiassa.

Lämsä ja Karhuniemi (2013, 168, 173) rohkaisevat valmistautumaan vaikeaksi oletettuihin tilanteisiin etukäteen. Kollegoiden, kuten erityisopettajan asiantuntemus tai kiusaamistilanteen todistanut opettaja voivat antaa tarvittavia tietoja tai tulla mukaan keskusteluun kertomaan henkilökohtaisesti näkemyksensä. Mikäli ongelma kulminoituu opettajan ja vanhemman välille, voi ulkopuolinen henkilö toimia myös tilannetta neutralisoivana voimana.

Rehtorin rooli koettiin ehkä eniten opettajan tukijana ja koulun näkökulman edustajana. Yhdessä haastattelussa tuli ilmi myös rehtorin rooli hallinnollisten tehtävien toimittamisessa:

"-- olen tosin yhden kerran turvautunu rehtoriin sen takia, kun tuli tällöinen vähän maahanmuuttajavastainen vanhempi mulle sitten juttelemaan vähän ärhättäen sävyyn, että kun meidän luokalle oli tullut maahanmuuttaja, ni silloin minun oli pakko turvautua sitten rehtoriin, minä sanoinkin tälle hyvin sillä tavalla ystävällisesti tälle vanhemmalle, että mennään juttelemaan tästä asiasta nyt rehtorin kanssa, että kun minä en näistä asioista voi päättää, että minä vaikka siirtäsin lapsen vaikka eri luokalle --." (H5)

Tilanteiden jälkikäsitteilyyn haastatteluissa tuli ilmi hyvin monenlaisia menetelmiä. Useat käsittelivät tilanteita opettajakollegoiden kanssa ja kokivat tämän keinon todella hyväksi.

"-- meidän talossa on ollu aina ihan äärimmäisen hyvä työhenki, et työkavereitten kanssa pystyy purkamaan ja miettimään, että mitä tälle asialle voi tehdä." (H3)

"-- aina jos sitä saa sen kollegan kanssa tai tuota työkaverin kanssa sitä asiaa niinku käyä läpi, ni ainahan se niinku on eteenpäin se, et siitä niinku eri puolia saattaa löytyä --." (H4)

Jälkipuinneista sai vahvistusta omalle toiminnalleen, mutta myös eväitä tulevia tilanteita silmällä pitäen. Työyhteisön toimivalla vuorovaikutuksella on tässä suuri merkitys, sillä avoimet ja välittävät suhteet helpottavat niin tuen hakemista kuin saamista.

Hämäläinen ja Sava (1989, 141) pitävät opettajien kollegiaalista tukea tärkeänä paitsi ongelmatilanteiden purkamisessa, myös päivittäisen työn tukena. Laursenin (2006, 97–98) tutkimuksessa kollegoiden tuki näkyi palautteen antamisena, huolenpitona sekä kannustamisena. Laursenin tutkimuksessa haastatellut opettajat kokivat myös kehittyvänsä enemmän silloin, kun he tekivät yhteistyötä kollegoiden kanssa. Himberg (1996, 48) puolestaan nosti esille uusien näkökulmien ja ratkaisumallien löytymisen kollegoiden kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta.

Erittäin vaikeiden tilanteiden käsittelyssä eräs opettaja oli hyödyntänyt myös koululla olutta koulupsykologia sekä koulun rehtoria:

"-- meillä oli hirveen hyvä koulupsykologi täällä, ja tota niitä hänen kanssa puitiin niitä ja sitten oli myöskin rehtori mukana siinä --." (H3)

Kaikista hankalimmissa tilanteissa pelkkä opettajakollegan tuki ei enää välttämättä riitä. Tällöin tarvitaan asiantuntevampaa apua ja uskoa siihen, että on toiminut oikein. Rehtori voi auttaa siinä, kuinka tulevaisuudessa toimitaan, mikäli tilanne vielä jatkuu tai jos vastaavia tapauksia tulee uudestaan. Yhdessä voidaan myös pohtia sellaisia toimintamalleja, jotka edesauttavat koko kouluyhteisön kehitystä.

Opettajalla itsellään on myös keinoja, joiden avulla hän voi käsitellä koettuja tilanteita. Kuten jo aiemmin mainittiin, on tärkeää, että opettajan on helppo hakea tukea muilta työyhteisön jäseniltä. Aina tämä ei kuitenkaan ole mahdollista:

"-- olinkin semmosella pienellä koululla, missä ei niitä kollegoita hirveesti ollu, ni sitä niinku vähän jäi yksin sen asian kanssa, eikä ollu edes erityisopea, ei edes kiertävää erityisopettajaa, et se oli niin huono se tilanne ni tota sillon jäi yksin." (H4)

"-- se johtaja, ni mä en saanu mittään tukea häneltä, vaikka mä yritin saadakin, niin hän vaan kohautteli olkapäitään, et se nyt on semmonen se ihminen, että minun piti niinku selvitä siitä ihan itse niinku ajattelemalla." (H6)

Pienillä kouluilla ongelmana voi olla se, että työyhteisöön kuuluu vain muutama jäsen ja esimerkiksi erityisopettajaa ei ole paikalla ollenkaan. Myös työyhteisön sisäiset ongelmat voivat vaikeuttaa tuen saamista. Tämän takia työyhteisön ilmapiiriin olisi tärkeää kiinnittää huomiota, jotta kukaan ei joutuisi tahtomattaan tilanteeseen, jossa tukea ei saa.

Hämäläinen ja Sava (1989, 180–181) muistuttavat esimiehen ja työntekijöiden hyvien suhteiden tärkeydestä. Käytännössä vain toimivat suhteet mahdollistavat tuen saamisen esimieheltä. Sama pätee myös työyhteisön muihin suhteisiin, kuten Himberg (1996, 48–49) huomauttaa. Toimivassa työyhteisössä on mahdollista saada monipuolisesti emotionaalista tukea.

Opettajan itsereflektio on iso osa tilanteiden jälkipuinnissa. Vaikka asiaa olisi käsitelty jo muiden ihmisten kanssa, on tärkeää, että myös omassa päässään pääsee asiassa jonkinlaiseen lopputulemaan.

"-- kyllä ne tahtoo jäähä sitten mieleen pyörimään, että jos se on tullu joku selvittely, että no miten olis voinu sanoa tai miten ois pitäny tehdä tai menikö tää nyt oikein ja mitä tapahtuu tulevaisuudessa --." (H5)

Itsereflektiossa juuri näillä kysymyksillä on tärkeä osa. Itse tapahtunutta käsitellään ja hyväksytään se, miten asia on ratkennut. Toisaalta pohditaan myös sitä, miten tämän kokemuksen avulla voidaan vaikuttaa myös tuleviin tilanteisiin. Opittiinko tapauksesta hyviä toimintamalleja, joita kannattaa käyttää myös tulevaisuudessa vai todetaanko, että käytetty toimintamalli ei ollut paras mahdollinen. Tämän jälkeen voidaan miettiä, mitä pitää tehdä, jotta seuraavalla kerralla vastaava tilanne sujuisi jouhevammin.

Meriläisen (2002, 272–273) mukaan reflektointi onkin tulevaisuuteen suuntaavaa tavoitteellista toimintaa, mutta siinä hyödynnetään juuri menneitä kohtaamisia ja niiden pohjalta tehtyjä päätelmiä. Se onkin jatkuva prosessi, jonka tueksi saa koko ajan uutta käytännön tietoa.

Opettajat olivat huomanneet myös sen elämän realiteetin, että kaikkeen ei voi itse aina vaikuttaa:

"-- on niinku tavallaan hyväksyny sen, että tämmösiä tapauksia tottakai tulee uralle sillon tällön." (H4)

Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa on aina vähintään kaksi osapuolta. Tämä tarkoittaa sitä, että vuorovaikutuksen toimivuus on riippuvainen ainakin kahden itsenäisen henkilön toiminnasta. Voidaan siis todeta, että ristiriitojen mahdollisuus on aina olemassa. Tiedostamalla tämän, ihminen voi jo pudottaa suuren taakan harteiltaan – vaikka yrittäisi aina parhaansa, voi vuorovaikutustilanteessa käydä niin, että kaikki ei sujukaan ilman ongelmia. Saman toteavat teoksissaan myös Cantell (2011, 217) sekä Ekebom, Helin ja Tulusto (2000, 110), kaikkeen ei voi itse vaikuttaa.

Kahden opettajan haastattelussa tuli esille koulun ulkopuoliset keinot vaikeiden tilanteiden käsittelyssä. He kertoivat esimerkiksi lainsäädännöstä, työnohjauksesta sekä opettajalla olevasta ammatillisesta tukiverkostosta.

"-- minkälaisia valtuuksia kouluilla on, niin onhan nyt sinne niinku nyt on tarkennettu ja se on todellakin tarpeen, että sinne on jätetty sitä opettajankin harkintaa --." (H1)

"-- oon kyllä saanu sitten ihan työnohjausta niin niin koulun ulkopuolella, vaikeissa tilanteissa." (H3)

"-- onneksi meillä sit kuitenkin on se verkosto, että on lastensuojelu mukana ja perheneuvola mukana --." (H3)

Yksi haastateltava kertoi lainsäädännön tuen tarpeellisuudesta, sillä näillä ylemmän tahon antamilla valtuuksilla opettaja voi esimerkiksi perustella vanhemmille sitä, miksi on toiminnut tietyllä tavalla. Toinen haastateltava puolestaan kertoi saaneensa apua vaikean tilanteen käsittelyyn työnohjauksesta ja muistutti myös esimerkiksi perheneuvolan kanssa tehtävästä yhteistyöstä vaikeiden tilanteiden tullessa eteen.

Työnohjaus voi tulla myös tarpeelliseksi, jos opettaja kokee tarvitsevansa ulkopuolista tukea. Himberg (1996, 57) määrittelee työnohjauksen yhdeksi opettajien ammatillisen koulutuksen muodoksi. Lämsä ja Karhuniemi (2013, 178) puolestaan korostavat työnohjauksen merkitystä jo työterveydelle. Tässä tärkeässä osassa on se, että tarve ohjaukselle huomataan ajoissa. Peltonen (2008, 33) muistuttaa moniammatillisen yhteistyön mahdollisuuksista erittäin vaikeiden tilanteiden kohtaamisessa. Opettajat voivat kuitenkin kokea nämä toimet hyvin raskaiksi, jos kysymys on esimerkiksi lastensuojeluun liittyvistä asioista.

8 POHDINTA

Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus ja yhteistyö ovat olennainen osa lapsen koulukäynnin tukemista. Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta on erittäin tärkeää, että hänelle läheiset aikuiset tekevät yhteistyötä keskenään, lapsen etua ajatellen. Vuorovaikutuksen toimiminen mahdollistaa sen, että opettaja ja vanhemmat kykenevät yhteisymmärryksessä tukemaan lasta. Tällainen kasvatuskumppanuus on nykyään kodin ja koulun välisen yhteistyön ihanne. Moniarvoinen yhteiskunta mahdollistaa kuitenkin sen, että opettajan kohtaamat vanhemmat voivat olla hyvin erilaisia toisiinsa ja opettajaan verrattuna. Monet näkökulmat ja mielipiteet aiheuttavatkin kodin ja koulun vuorovaikutukseen myös ongelmatilanteita.

8.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Vaikeista hetkistä huolimatta opettajien ja vanhempien kohtaamiset ovat tämän tutkimuksen mukaan pääsääntöisesti onnistuneita ja tuottavat haluttuja tuloksia. Samaan johtopäätökseen on tullut myös Cantell (2011). Onnistumisen kokemusten voimalla ja rohkaisemina opettajien on hyvä tarttua myös vaikeisiin kohtaamisiin, sillä onnistunut yhteistyö tuo iloa niin opettajalle, vanhemmille kuin erityisesti myös lapsille. Haastatteluissa tuli erityisesti esille se, että yhteistyötä tehdään juuri lapsen parasta ajatellen. Vaikka opettajat lähestyivät vanhempia usein negatiivisen asian johdosta, toivoivat haastateltavat, että vanhemmat näkisivät näiden yhteydenottojen taakse – tarkoituksena on toimia lapsen parhaaksi ja yhteistyön avulla korjata opettajan huomaamia epäkohtia. Yhteydenpidon negatiivisuuden on huomannut muun muassa Metso (2004, 126–127) tutkimuksessaan.

Tutkimuksessa haastatellut opettajat kannattivat vuorovaikutuksessa kasvokkaisia kohtaamisia. Näissä tapaamisissa luottamuksen rakentaminen mahdollistui haastateltavien mukaan parhaiten. Nopeasti aloitetun tutustumisen koettiin helpottavan vuorovaikutussuhteen kehittymistä. Opettajilla oli myös paljon kokemuksia siitä, kuinka epäviralliset kohtaamiset vanhempien kanssa laskevat kynnystä vuorovaikutukselle. Epävirallisissa tapaamisissa päästään tutustumaan ilman erityisiä rooleja tai virallisen tapaamisen tuomaa jännitettä.

Haastatteluissa ilmeni, että opettajat tukeutuvat vaikeissa vuorovaikutustilanteissa paljon kollegoiden puoleen. Heidän kanssaan jaettiin kokemuksia ja pohdittiin toimintatapoja tulevien tilanteiden varalta. Toisaalta muutamalla haastateltavalla oli kokemuksia sellaisesta

työyhteisöstä, jossa kollegiaalista tukea ei saanut. Esimerkiksi Himberg (1996, 48) rohkaisee opettajia pohtimaan yhdessä ratkaisuja ongelmiin. Hänen mukaansa useamman näkökulman esittäminen voi edistää uusien ratkaisumallien löytämistä. Työvuosien tuoma kokemus näkyi myös selvästi opettajien puheessa. Opettajat olivat oppineet omista ja muiden kokemuksista ja sovelsivat näitä tietoja uusissa kohtaamisissa.

Tutkimuksen tekeminen kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta on lisännyt tekijän ymmärrystä luokanopettajan monenkirjavasta työnkuvasta. Se on myös auttanut saamaan realistisemmän kuvan siitä, mitä opettajan työ on tällä hetkellä. Luokassa tehtävä työ on vain yksi osa opettajan ammattia, mihin nykyään kuuluu paljon muuta oheistyötä. Tutkimuksen teko on myös auttanut ymmärtämään, miten tärkeää kodin ja koulun välinen yhteistyö on lapsen kannalta. Tutkimuksen tuomista tuloksista on apua varmasti myös opiskeleville ja vastavalmistuneille luokanopettajille, joita mietityttää opettajan työhön liittyvät käytännön seikat, joihin koulutuksessa ei ole suuremmin kiinnitetty huomiota.

8.2 Luotettavuus, eettisyys ja yleistettävyytässä tutkimuksessa

Tutkimuksen raportoinnissa on pyritty avaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessin etenemistä. Tällöin lukija voi itse arvioida niitä menetelmiä ja toimintatapoja, joita tutkimuksen teossa on käytetty ja näin pohtia myös tutkimuksen luotettavuutta. Tulosluvussa on esitetty paljon katkelmia haastatteluista, mikä osaltaan helpottaa lukijaa tekemään omia päätelmiään aineistosta. Tutkimusprosessin avaaminen näin ollen lisää tutkimuksen luotettavuutta, mutta mahdollistaa myös ulkopuolisen lukijan tehdä omia päätelmiään luotettavuuskysymyksestä.

Koska tutkijoita oli vain yksi, ei tutkimuksen teossa ole voitu käyttää tutkijatriangulaatiota. Tämä vaikuttaa siihen, millaisia näkökulmia on tuotu esille ja mitä tuloksista on haluttu nostaa esille. Tuloksien käsittelyssä tutkija onkin tehnyt valintojaan perustuen esimerkiksi siihen, että asia on tullut esille useissa haastatteluissa, ilmennyt monta kertaa haastateltavan puheessa tai on ollut sellainen, ettei tutkija ole sitä tullut omissa pohdinnoissaan ajatelleeksi. Tulokset on myös kytketty teorialuvussa esitettyihin lähteisiin. Tulosten luotettavuuden arviointi perustuu sille olettamukselle, että tutkittavat ovat puhuneet haastatteluissa totta. Näiden kriteerien valossa tutkija kokee tehneensä tutkimuksen ja sen raportoinnin luotettavan tutkimuksen kriteerien mukaisesti.

Tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta pyrittiin tiedottamaan mahdollisimman hyvin haastateltaville. Heille lähetettiin ennen haastatteluja sähköpostit, joissa tiedotettiin vielä tarkemmin tutkimuksesta. Heiltä myös pyydettiin kirjallisesti luvat haastatteluun, annettiin mahdollisuus lukea ja tehdä korjauksia heitä koskevaan aineistoon sekä tutustua valmiiseen raporttiin ennen sen julkaisemista. Kukaan haastateltavista ei kokenut haastattelun korjausmahdollisuutta tarpeelliseksi. Tutkimuksessa on myös pidetty eettisesti tärkeänä sitä, että haastateltavien henkilöllisyydet eivät paljastu.

Koska tutkimuksen aineisto on hyvin pieni ja haastattelut on suoritettu ainoastaan kahdella koululla, ei tutkimustuloksia voida suoraan yleistää. Koska tuloksille kuitenkin löydettiin yhteneväisyyksiä teoriasta, voitane todeta, että tulokset ovat linjassa tutkimuksessa esitetyn teoriapohjan kanssa. Lukija voi myös itse arvioida tulosten yleistettävyyttä vertaamalla omaa kokemustaan tässä tutkimuksessa esitettyihin tuloksiin.

8.3 Mahdollisia jatkotutkimuskysymyksiä

Tutkimuksen teon aikana heräsi myös useampia mielenkiintoisia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Koska aineisto koostui pelkästään naisista, olisi mielenkiintoista tutkia sitä, eroavatko miesopettajien kokemukset kodin kanssa käytävästä vuorovaikutuksesta jollain tavalla. Kokevatko he esimerkiksi luottamuksen saamisen helpommaksi tai lisääkö miesopettaja isien aktiivisuutta vuorovaikutukseen? Olisi mielenkiintoista pureutua lisäksi siihen, miten hankala työyhteisö vaikuttaa opettajan kohtaamien vaikeiden vuorovaikutustilanteiden käsittelyyn, hänen voimavaroihinsa sekä siihen, miten opettaja suhtautuu kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Myös kotien näkökulman tiedostaminen, vuorovaikutukseen ja koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön, voi avata opettajan silmiä omaan toimintaan. Olisi kin mielenkiintoista tutkia, kohtaavatko opettajien ja vanhempien käsitykset esimerkiksi luottamuksen synnystä tai vuorovaikutuksen ja yhteistyön tarkoituksesta.

Vaikkei tämä tutkimus tuonut esiin uusia mullistavia tuloksia, osoitti se, että luokanopettajat pitävät yhteistyötä kotien kanssa merkityksellisenä ja toimivana, mutta paikoin myös haastavana tehtävänä. Vuorovaikutuksen keskittyminen vaikeiden tilanteiden ympärille ja vähäinen aika yhteistyölle tiedostettiin ongelmalliseksi, mutta tilanteen muuttamiseksi ei ilmaistu suurta aktiivisuutta. Ehkä seuraavana haasteena kodin ja koulun väliselle vuorovaikutukselle on muuttaa yhteistyön kulttuuria niin, että kaikenlainen tieto lapsesta koetaan viestinnässä tarpeelliseksi.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. (2004). *Kuka lasta kasvattaa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Andonov, L. (2007). *Opettajan ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehykset koululaisen kehityskeskusteluissa*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Arminen, M., Helenius, J., Lång, N. & Metso, T. (2013). Reissuvihkosta dialogiin. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 223–244). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Christenson, S. L., Godber, Y. & Anderson, A. R. (2005). Critical issues facing families and educators. Teoksessa Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S & Walberg, H. J. (toim.), *School-family partnerships for children's success* (s. 21–39). New York: Teachers College Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration. The power of three*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Davis-Kean, P. E. & Eccles, J. S. (2005). Influences and challenges to better parent-school collaboration. Teoksessa Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S & Walberg, H. J. (toim.), *School-family partnerships for children's success* (s. 57–73). New York: Teachers College Press.
- Ekebon, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. (2000). *Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita.

- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701–712
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 24–42). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Grönfors, M. (1985). *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: Werner Söderström Oy.
- Hilasvuori, T. (2002). Aikuisten yhteistyöllä lapsen oppimisen hyväksi. Teoksessa *Koti ja koulu - kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001* (s. 18–20). Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Himberg, L. (1996). *Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä, uskalla*. Helsinki: Werner Söderström Oy.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Husu, J. (2002). Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa Kansanen P. & Uusikylä, K. (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* (s. 129–150). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. (1989). *Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen*. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.
- Ijäs, H. (2013). Iloa ja eloa kodin ja koulun yhteistyöhön. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 211–221). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Karhuniemi, T. (2013a). Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 71–93). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karhuniemi, T. (2013b). Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 105–133). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen H. (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 91–108). Tampere: Vastapaino.
- Kauppila, R. A. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), 177–191.
- Kiesiläinen, L. (1998). *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä*. Helsinki: Arator Oy.
- Kiviniemi, K.. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 68–84). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. (1994). *Toimiva koulu: yhdessä kehittäen*. Helsinki: Werner Söderström Oy.
- Korpinen, E.. (2010). Vanhemmat kyläkoulun voimavarana. Teoksessa Korpinen, E. (toim.), *Eläköön kyläkoulu!* (s. 182–200). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahtinen, N. (2011). *Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 26–43). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 843–860.
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. (2004). Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.), *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria* (s. 91–111). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laursen, P. F. (2006). *Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Lehtovaara, M. (1995). Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa Nieminen, J. (toim.), *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista* (s. 71–90). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Leino, S. (2009). Koulu ja perhe – vuorovaikutuksella tuloksiin. Teoksessa Saloviita, T. (toim.), *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 189–197). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lämsä, A-L. (2013). Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 49–67). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lämsä, A-L. & Karhuniemi, T. (2013). Haastavan vanhemman kohtaaminen. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 163–180). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Meriläinen, M. (2002). Täydennyskoulutus luokanopettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus* (s. 244–280). Helsinki: Werner Söderström Oy.
- Metso, T. (2002). Hyvä alku kodin ja koulun yhteistyölle. Teoksessa Saloranta O. (toim.), *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus* (s. 68–74). Helsinki: Opetushallitus.
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatustieteet – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

- Minke, K. M., Sheridan, S. M., Moorman Kim, E., Hoon Ryoo, J. & Koziol, N. A. (2014). Congruence in parent-teacher relationships: The role of shared perceptions. *The Elementary School Journal*, 114 (4), 527–546.
- Ojala, T. & Launonen, L. (2003). Kodin ja koulun yhteistyö – pakkopullaa vai kasvatuskumppanuutta? Teoksessa Ikonen O. & Virtanen, P. (toim.), *HOJKS II: Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus* (s. 313–324). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2007). *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön*. Haettu (22.11.2015) osoitteesta: http://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf
- Opetushallitus (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus
- Peltonen, H. (2005). Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa Peltonen H. (toim.), *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi* (s. 16–39). Opetushallitus: Saarijärven Offset Oy.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tie-
teenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Mer-
kitys, tulkinta, ymmärtäminen* (s. 115–162). Helsinki: Dialogia.
- Perusopetuslaki 628/1998 (2016). *Perusopetuslaki. 21.8.1998/628*. Haettu (5.3.2016) osoit-
teesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Rosenthal, D. M. & Sawyers, J. Y. (1996). Building successful home/school partnerships: Strategies for parent support and involvement. *Childhood Education*, 72 (4), 194–200.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaiku-
tus* (s. 22–56). Tampere: Vastapaino.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulu: Oulun yli-
opiston kasvatustieteiden tiedekunta.

- Tuisku, P. (2000). Keskustelun kiemurat – miten selviytyä niistä ja kehittyä? Teoksessa Vuorinen, J. (toim.), *Arviointi ja kehityskeskustelu* (s. 43–63). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valtioneuvoston asetus 1435/2001 (2016). *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 20.12.2001/1435*. Haettu (5.3.2016) osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>
- Virtanen, N. & Onnismaa, J. (2003). Kehityskeskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. *Kasvatus*, 34 (4), 351–358.
- Vuorinen, J. (2000). Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa Vuorinen, J. (toim.), *Arviointi ja kehityskeskustelu* (s. 10–29). Jyväskylä: PS-kustannus.

TEEMAHAASTATTELURUNKO

VUOROVAIKUTUS KOULUN JA KODIN VÄLILLÄ

- Määrä
- Vuorovaikutuskanavat
- Vuorovaikutuksen sävy
- Minkälaisia asioita pääsääntöisesti hoidetaan?

KOKEMUKSIA VUOROVAIKUTUKSESTA

- Positiivisia kokemuksia
 - mikä teki kokemuksesta positiivisen
 - minkälaisena koet positiiviset tilanteet
 - onko niistä hyötyä jatkossa
- Negatiivisia kokemuksia
 - mikä teki kokemuksesta negatiivisen
 - miten tilanteesta selvittiin
 - minkälaisena koet negatiiviset tilanteet
 - onko niistä hyötyä jatkossa
- Minkälaisissa tilanteissa otetaan yhteyttä (koulu → koti / koti → koulu)
- Millaisena koet koulun ja kodin välisen vuorovaikutuksen
 - missä tilanteessa näin? miksi?

VUOROVAIKUTUKSEN YLLÄPITÄMINEN JA KEHITTÄMINEN

- Millä tavoin ylläpidät vuorovaikutussuhdetta?
- Minkä tekijöiden koet vaikuttavan eniten siihen, millaiseksi vuorovaikutustilanne muodostuu?
- Koetko voivasi vaikuttaa itse siihen, minkälaiseksi vuorovaikutussuhde muodostuu?
- Oletko pyrkinyt tietoisesti kehittämään koulun ja kodin välistä vuorovaikutusta? Miten?
- Oletko pyrkinyt tietoisesti kehittämään omia vuorovaikutustaitojasi? Miksi? Miten?
- Ovatko kokemuksesi koulun ja kodin välisestä vuorovaikutuksesta muuttuneet työvuosiesi aikana? Miten?

LIITE 2 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2012, 109).

