

VERKOSTOKOKOUS KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖMUOTONA

Henna Haapasalo

Mira Häkkinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Haapasalo, H. & Häkkinen, M. : Verkostokokous kodin ja koulun yhteistyömuotona. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma, 1997.

Tutkimuksemme tarkastelee erään jyvaskyläläisen koulun kahdella ensimmäisellä luokalla tehtyä verkostomenetelmän kokeiluprojektia ja siitä saatuja kokemuksia. Tässä projektissa verkostomenetelmää sovellettiin koulukäyttöön ensimmäistä kertaa ongelmia ennaltaehkäisevänä työmuotona. Projektin aikana järjestettiin verkostokokouksia, joihin osallistuivat luokkaa opettava opettaja, oppilaat ja heidän vanhempansa sekä vetäjinä toimineet Jyväskylän kaupungin perheneuvolan työntekijät. Tutkimuksessa haluttiin selvittää projektin eri osapuolten näkemyksiä ja kokemuksia uudeltaisesta kodin ja koulun välisestä yhteistyömuodosta. Lisäksi haluttiin saada tietoa siitä, soveltuisivatko verkostokokoukset osaksi kodin ja koulun yhteistyötä.

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus. Aineistonkeruumenetelminä on käytetty havainnointia, haastatteluja sekä kyselylomaketta. Tutkijat ovat osallistuneet ulkopuolisina havainnoijina luokissa järjestettyihin verkostokokouksiin kevään 1997 aikana. Tutkimuksen tuloksia on raportoitu analysoimalla vanhempien kyselylomakkeita sekä opettajien, oppilaiden ja projektin vetäjien haastatteluja.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että järjestetyistä verkostokokouksista oli saatu myönteisiä kokemuksia. Kaikki kokouksiin osallistujat näkivät oppilaan mukanaolon yhdeksi projektin tärkeimmistä lähtökohdista. Mielestämme verkostokokoukset soveltuvat hyvin kodin ja koulun yhteistyömuodoksi, koska osallistujat ovat kokouksissa mukana tasaveroisina vaikuttajina. Verkostokokouksien rinnalle kaivataan kuitenkin myös henkilökohtaisempaa vanhempien ja opettajien yhteydenpitoa.

Hakusanat:

Kodin ja koulun yhteistyö

Sosiaalinen konstruktionismi

Verkostotyö koulussa

ESIPUHE

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää verkostomenetelmän soveltuvuutta ja käyttökelpoisuutta kodin ja koulun välisenä yhteistyömuotona. Olemme keskittyneet tarkastelemaan niitä näkemyksiä ja kokemuksia, joita yksi verkostomenetelmän kokeiluprojekti on siihen osallistuneissa henkilöissä herättänyt. Tämä kokeilu toteutettiin erään jyvaskyläläisen ala-asteen kahdella ensimmäisellä luokalla. Projektin vetäjinä ovat toimineet Jyväskylän kaupungin perheneuvolan kolme työntekijää. Tutkimus on tehty opinäytetyönä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa.

Haluamme kiittää Jyväskylän kaupungin perheneuvolan työntekijöitä, johtava sosiaalityöntekijä Sirpa Klemolaa, psykologi Annaliisa Heikinheimoa sekä sosiaalityöntekijä Päivi Sihvosta, ainutkertaisesta mahdollisuudesta tutustua ja osallistua uraauurtavaan kodin ja koulun yhteistyöprojektiin. Erityiskiitos tuestanne tutkimusprosessimme aikana. Kiitämme myös projektiin osallistuneita opettajia, oppilaita sekä heidän vanhempiaan tutkimukseemme osallistumisesta. Samoin kiitämme tutkielmamme ohjaajaa Marja-Leena Hussoa sekä graduryhmäämme hyvistä neuvoista ja rakentavasta palautteesta. Haluamme kiittää myös Päivi Pitkästä työmme tarkastamisesta.

Olemme tehneet tämän tutkielman kiinteässä yhteistyössä ja haluamme, että se arvostellaan yhteisellä arvosanalla.

Henna Haapasalo

Mira Häkkinen

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

1 JOHDANTO	1
2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	3
2.1 NÄKÖKULMIA KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖHÖN ..	3
2.2 YHTEISTYÖN TAVOITTEET JA TEHTÄVÄT	4
2.2.1 Yhteistyön viralliset tavoitteet	4
2.2.2 Yhteistyön yleiset tavoitteet	6
2.3 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖN ESTEITÄ	8
3 VERKOSTOMENETELMÄN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	10
3.1 SYSTEEMINEN AJATTELU	11
3.2 SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI	13
3.2.1 Sosiaalisen konstruktionismin määrittelyä	13
3.2.2 Sosiaalisen konstruktionismin periaatteet	15
4 VERKOSTOKESKEINEN TYÖ	17
4.1 SOSIAALISET VERKOSTOT	17
4.2 VERKOSTOKOKOUS	18
4.3 VERKOSTOKOKOUS KOULUSSA	19
4.4 VERKOSTOKOKOUKSEN KÄYNNISTÄMINEN JA ETENEMI-	
NEN	19
5 MIKSI VERKOSTOKOKOUS?	22
5.1 MITEN VERKOSTOTYÖ VASTAA KODIN JA KOULUN YH-	
TEISTYÖN HAASTEISIIN?	22
5.2 MIKSI SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI?	23

5.3 ENTÄ RISTIRIITATILANTEET?	25
6 TUTKIMUSONGELMAT	28
7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	29
7.1 LAADULLINEN TUTKIMUS	29
7.2 TAPAUSTUTKIMUS TUTKIMUSMENETELMÄNÄ	30
7.3 ETNOGRAFINEN TUTKIMUS	31
7.4 TEEMAHAASTATTELU	32
7.5 HAVAINNOINTI	33
7.6 TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS	37
8 TUTKIMUKSEN TULOKSET	41
8.1 MILLAISIA NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA TÄMÄN PROJEKTIN OSAPUOLILLE ON SYNTYNYT VERKOSTOKOKOUKSEN KÄYTÖSTÄ KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖMUOTONA?	44
8.1.1 Vetäjien kokemukset	44
8.1.2 Opettajien kokemukset	47
8.1.3 Vanhempien kokemukset	49
8.1.4 Oppilaiden kokemukset	51
8.2 MITEN VERKOSTOKOKOUKSET SOVELTUVAT PROJEKTIN OSAPUOLTEN MIELESTÄ KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖMUODOKSI?	54
8.3 MILLAISIA NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA PROJEKTI ON HERÄTTÄNYT TUTKIJOIDEN KESKUSSESSÄ?	57
9 POHDINTA	60
LÄHTEET	63

1 JOHDANTO

Kouluissa tehdään työtä lapsi- ja nuorisoryhmien kanssa, ja opettajilla on käytännön kokemusta erilaisista luokassa syntyvistä konfliktitilanteista. Näitä oppilaiden välisiä ristiriitoja synnyttävät erilaiset häiriköinti- ja kiusaamistilanteet. Häiriköintiin tai kiusaamiseen syyllistyvät yleensä muutamat oppilaat ryhmässä tai yksi yksittäinen oppilas. Silti koko luokka ja usein myös koko kouluyhteisö on ristiriidoista selvillä ja jollakin tavalla osavastuullinen ongelmista. Ristiriitojen paineessa myös sivustakatsojat saattavat oireilla.

Perinteisesti kouluissa häiriköinti- ja kiusaamistilanteita on käsitelty oppilaskohtaisesti ottamatta muuta ympäröivää yhteisöä mukaan asian ratkaisemiseen. Tällöin asioiden käsittelystä ovat jääneet pois tärkeät sidosryhmät, kuten vanhemmat ja koulussa työskentelevä muu henkilökunta. Myös perheneuvolan työskentely kouluongelmien yhteydessä on usein keskittynyt vain oppilaaseen ja hänen perheeseensä yksilönä. Kuitenkin koulu on yksi niistä paikoista, joissa lapsi opettelee elämisen taitoja, ja opettajalla on tärkeä rooli lapsen sosiaalisena kasvattajana. Opettajan tulisikin osata ongelmallisia tilanteita tavalla, joka kasvattaisi lapsen kykyä selvitä vaikeuksista ja ristiriititilanteista. (Besag 1989, 99; Titman 1989, 112 - 113.)

Jyväskylän perheneuvolassa on lähdetty kokeilemaan uusia yhteistyömuotoja koulujen kanssa. Kokeiluissa on yhdistetty vanhempien, opettajien, koulun muun henkilökunnan, oppilaiden sekä perheneuvolan työntekijöiden voimavarat järjestämällä em. henkilöiden yhteisiä verkostokokouksia luokkaa koskevien vaikeiden ongelmatilanteiden yhteydessä. Aikaisempien kokemusten pohjalta perheneuvolan työntekijöillä heräsi ajatus soveltaa menetelmäänsä ennaltaehkäisevästi. Syksyllä 1996 käynnistettiin ongelmia ennaltaehkäisevän verkostomenetelmän kokeilu erään jyväskyläläisen ala-asteen kahden ensimmäisen luokan kanssa. Tämän kokeilun pohjalta perheneuvola tarjosi opiskelijoille tilaisuuden tehdä aiheeseen liittyvää tutkimusta opinnäytetyön aiheena.

Tässä tutkimuksessa selvitetään sitä, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia tämä ainutkertainen ennaltaehkäisevän verkostomenetelmän kokeiluppro-

jekti on herättänyt siihen osallistuvissa henkilöissä. Lisäksi haluttiin saada tietoa verkostomenetelmän soveltuvuudesta kodin ja koulun yhteismuotona. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa tiedonkeruu on tapahtunut havainnoinnin, kyselyiden ja haastattelujen avulla. Tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina ovat olleet kodin ja koulun yhteistyö sekä sosiaalinen konstruktionismi. Tutkijat ovat osallistuneet projektiluokissa järjestettyihin verkostokokouksiin kevään 1997 aikana, ja näin he ovat saaneet kokonaiskuvan verkostokokousten järjestämisestä sekä käytännön toteutuksesta. Tältä pohjalta tutkijat arvioivat menetelmän käyttökelpoisuutta kouluyhteisöön.

Tutkimustuloksista voidaan havaita kaikilla projektin osapuolilla olevan myönteisiä kokemuksia järjestetyistä verkostokokouksista. Kokoukset nähtiin toimivana kodin ja koulun välisenä yhteistyömuotona, mutta niiden rinnalle kaivattiin myös henkilökohtaisempaa yhteydenpitoa opettajan ja vanhempien välillä. Mielestämme verkostokokoukset tarjoavat opettajalle uudenlaisen mahdollisuuden toteuttaa kodin ja koulun yhteistyötä. Menetelmää ja sen käyttömahdollisuuksia tulisikin levittää etenkin opettajien tietoon. Toivommekin opinnäytetyöstämme olevan hyötyä myös tässä mielessä.

Tätä verkostomenetelmän kokeiluprojektia on tarkoitus jatkaa samoilla luokilla vanhempien toiveiden mukaisesti syksyllä 1997. Oma tutkimusprosessimme päättyi tutkimusraportin kirjoittamiseen. Aiomme esitellä saamiamme tutkimustuloksia syksyn 1997 ensimmäisessä verkostokokouksessa.

2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

2.1 NÄKÖKULMIA KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖHÖN

Kodin ja koulun yhteistyö on kaikkien kasvatustyössä mukana olevien henkilöiden välistä tiedonvaihtoa, yhteistoimintaa ja yhteydenpitoa koulun opetus- ja kasvatustehtävien kehittämisessä oppilaan parhaaksi. Yhteistyön keskeisimpiä osapuolia ovat oppilas, hänen vanhempansa ja opettaja. Myös muut henkilöryhmät (terveydenhoitaja, koulukuraattori, opinto-ohjaaja, ammatinvalinnanohjaaja, psykologi jne.) osallistuvat lapsen koko persoonallisuuden kehittämiseen. Yhteiseen tavoitteeseen pääseminen edellyttää kaikkien mukana olevien henkilöiden saumatonta yhteistyötä, vaikka jokaisella onkin oma roolinsa ja tehtävänsä. (Hirsjärvi 1983, 97 - 98.)

Kodin ja koulun yhteistyöllä on pitkät perinteet. Jo vuonna 1918 joukko uudistusmielisiä opettajia Amerikassa perustivat yhdistyksen Progressive Education Association, joka asetti toimintansa erääksi tavoitteeksi kehittää kodin ja koulun yhteistyötä, jotta lapsen tarpeet voitaisiin ottaa paremmin huomioon. (Viljanen 1992, 100.)

Myös Suomessa on pitkät perinteet kodin ja koulun yhteistyössä. Vuonna 1896 Kaarle Juhana Werkko perusti yhdistyksen, jonka tavoitteena oli kodin ja koulun lähentäminen mm. vanhempainkokousten avulla. Kotikasvatusyhdistys syntyi vuonna 1907. Yhdistyksen tarkoituksena oli etsiä keinoja kodeissa tapahtuvan kasvatuksen auttamiseksi. Nykyään Koti- ja kouluyhdistysten liitto tunnetaan nimellä Suomen vanhempainliitto. (Kailanpää 1990, 5 - 7.)

Vanhempien osallistuminen kodin ja koulun yhteistyöhön riippuu ratkaisevasti siitä, mitä koulu tarjoaa. Korpisen ym. (1980) kodin ja koulun yhteistyötutkimuksen toisessa osassa käsitellään koulun tarjoamia yhteistyömuotoja. Koko koulun järjestämät tilaisuudet olivat yleisempiä kuin luokkakohtaiset. Eniten vanhemmat olivat osallistuneet koko koulun yhteiseen juhlaan. Seuraavaksi yleisimpiä koulun järjestämiä yhteistyömuotoja olivat vanhempien illat ja keskustelutilaisuudet sekä oppilastöiden näyttelyt ja kuuntelupäivät. (Korpinen ym., 1980, 58 - 60.)

Soinisen (1986) kodin ja koulun yhteistyötä koskevassa tutkimuksessa saatiin vanhempien osalta suosituimmiksi yhteistyömuodoiksi keskustelutilaisuudet, erilaiset tiedotteet ja opettajan vastaanottoajat. Helmisen ja Kallion (1994) tutkimuksessa vanhemmat pitivät tärkeimpänä yhteistyömuotona henkilökohtaista keskustelua. (Helminen & Kallio 1994, 51; Soininen 1986, 88 - 90.)

Korpinen ym. toteavat jo vuonna 1980, etteivät perinteiset yhteistyömuodot vastaa vanhempien tarpeita ja toiveita. Kuitenkin Aulamo toteaa tutkimuksessaan vielä vuonna 1991, että yleisimmäksi kodin ja koulun yhteistyömuodoksi on saatu koulun järjestämä juhla. Myös Linjalan ja Sillanpään tutkimustulosten mukaan vanhemmat ovat osallistuneet eniten perinteisiin yhteistyömuotoihin, kuten luokan vanhempainiltaan ja koulun juhliin. Vuonna 1994 Maunu ja Österholm totesivat, että 79% huoltajista oli osallistunut koulun järjestämiin juhliin, 74% vanhempainiltaan ja 39% opettajan järjestämään keskustelutilaisuuteen. (Aulamo 1991, 80; Korpinen ym. 1980, 54; Linjala & Sillanpää 1991, 84; Maunu & Österholm 1994, 61.)

Koulu ei selvästikään ole pystynyt vastaamaan tarpeeksi vanhempien tarpeisiin ja toiveisiin. Vanhemmat haluaisivat enemmän henkilökohtaisia kontakteja. Nykypäivän vanhemmat näyttäisivät osallistuvan pienimuotoisiin luokka- ja ryhmäkohtaisiin vanhempainiltoihin. Kuitenkin tutkimustulokset osoittavat, että vielä tänäkin päivänä koulu tarjoaa mieluummin massatilaisuuksia. (Koppinen ym. 1994, 111; Korpinen 1989, 187.)

2.2 YHTEISTYÖN TAVOITTEET JA TEHTÄVÄT

2.2.1 Yhteistyön viralliset tavoitteet

Peruskoululain 2. §:n mukaan koulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi, rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.

Kodin ja koulun yhteistyön kannalta pyrittäessä toteuttamaan yhteistä kasvatustehtävää on tärkeimmät tavoitteet ilmaistu lain 3. ja 14. §:ssä. 3. §:ssä sanotaan, että peruskoulun kasvatusta ja opetusta on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Tehtäväänsä hoitaessaan peruskoulun on pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen kasvatustehtävässä. 14. § mainitsee, että koulun johtokunnan tehtävänä on vastata koulun kasvatusta ja opetuksen kehittamisestä, koulun sisäisestä, koulun ja kodin sekä koulun ja ympäröivän muun yhteiskunnan välisestä yhteistyöstä sekä työrauhan ylläpitämisestä.

Peruskoululaissa säädetään koululle tehtäväksi pyrkiä yhteistyöhön kodin kanssa, mutta se on vaikeaa, mikäli vanhemmat eivät ole aktiivisia, koska vanhempien osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Koulun on vaikea yksin päästä 2. §:n asettamiin tavoitteisiin, joten tavoitteiden tulisi olla yhdensuuntaisia kodin ja koulun kanssa. Koulun tulee olla aktiivinen aloitteentekijä, mutta vanhempien kiinnostuttua yhteistyöstä heille tulisi taata mahdollisuus vaikuttaa lapsensa koulunkäyntiin. Vanhempien kokemukset, tiedot ja taidot ovat ensiarvoisen tärkeitä koululle ja osallistuessaan esimerkiksi opetuksen kehittämiseen ja sen toteuttamiseen vanhemmat ovat suurena apuna opettajalle (Peruskoululaki 27.5. 1983).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on maininta tavoitteesta, että esim. opetussuunnitelman laatimiseen ja sen kehittämisprosessiin osallistuisivat kaikki koulun viitekehyksessä vaikuttavat henkilöt: opettajat, muut kouluyhteisön jäsenet ja koulun sidosryhmät, ennen kaikkea oppilaitten huoltajat (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 16).

Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyy kiinteästi myös oppilasarviointi. Huoltajien kanssa käytävät arviointikeskustelut voivat olla merkittävä osa koulun arviointijärjestelmää. Tamperealaisella Haiharan ala-asteella on kokeiltu opetusministeriön poikkeusluvalla todistuksetonta oppilasarviointia 1.- 4. luokilla. Kokeilun tavoitteena on ollut lisätä oppilaiden, opettajien ja vanhempien välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Kokeilua pidettiin luontevana tapana lisätä kasvattajien yhteistyötä, ja merkittävänä ansiona pidettiin kodin selkeäm-

pää vastuunottamista lapsen koulunkäynnistä. (Laaksonen 1995, 23; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 25.)

Yhteistyön tulisi olla työtapa ja apuväline työnjaosta ja vastuualueista sopimiseen. Yhteistyö vaatii kykyä ymmärtää erilaisia ihmisiä ja ajatustapoja, ja se perustuu luottamukseen ja avoimuuteen. Yhteistyö vaatii rohkeutta, epäitsekkyyttä ja oman itsensä muuttamishalua. Yhteistyöhalukkuuden onkin lähdettävä liikkeelle jokaisesta itsestään ja se luodaan sisältä päin, ei ulkopuolelta rakentaen hallinnollisin käskykirjein. Koulun ja kodin yhteistyö ei ole tietojen utelemista ja vaatimusten esittämistä toisille, vaan koulun avautumista kodeille ja niiden kautta koko ympäröivälle maailmalle. (Kantola 1980, 94 - 95; Sydänmaalakka (toim.) 1984, 67.)

2.2.2 Yhteistyön yleiset tavoitteet

Kaiken kodin ja koulun yhteistyön perimmäisenä tavoitteena on lapsen paras. Yhteistyö ei ole päämäärä sinänsä, vaan sen avulla pyritään lapsen tai nuoren kehityksen edistämiseen. Lapset tulevat erilaisista kodeista, joilla on omat kasvatustavoitteensa. Lapsen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että kodin ja koulun kasvatustavoitteet ovat samansuuntaiset. Yhteistyön tulee auttaa kotia ja koulua tuntemaan toistensa kasvatustavoitteita ja -periaatteita, jotta ne voisivat tukea toisiaan ja välttyäsiin turhilta ristiriidoilta. (Husso ym. 1980, 13 - 15; Paananen 1985, 144; Soininen 1986, 16.)

Yhteistyön tehtävänä on antaa vanhemmille tietoja lapsensa kehityksestä ja koulunkäynnistä sekä opiskeluun liittyvistä valintamahdollisuuksista. Saatuaan tietoja vanhemmat voivat paremmin tukea lapsensa koulunkäyntiä. Vanhempien osoittaessa kiinnostusta lapsen koulutyötä kohtaan lapsen motivaatio ja turvallisuuden tunne kasvavat, ja hän kokee vanhempien välittävän hänestä ja hänen työstään. Yhteistyön tulee auttaa eri osapuolia tuntemaan toisensa, eläytymään toistensa asemaan ja ymmärtämään toistensa käyttäytymistä ja toimintaa. Yhteistyön tulee myös antaa vanhemmille mahdollisuus vaikuttaa koulun toimintaan ja kehittämiseen. Vanhempien ja koulun toimiessa yhteisenä

rintamana lasten hyväksi heillä on mahdollisuus vaikuttaa myös päätöksentekijöihin. (Husso ym. 1980, 15, 16; Soininen 1986, 15, 16.)

Yhteistyön tulee poistaa ennakkoluuloja ja arkuutta ja tukea vaikeuksissa olevia oppilaita. Sen avulla voidaan myös ennaltaehkäistä erilaisten kriisien, kuten työrauhaongelmien tai koulukiusaamisen syntymistä. Yhteistyön tulee myös lisätä meidän koulu -henkeä ja tukea koulun kehittämistä alueensa omaleimaiseksi kulttuuri- ja monitoimikeskukseksi; koulun tulee olla avoin ja ympäristön asukkaiden käytettävissä. Yhteistyön tulee myös antaa sisältöä aikuisten ja lasten vapaa-ajalle ja auttaa juurtumista asuinyhteisöön. (Husso 1980, 15, 16; Soininen 1986; 15, 16.)

Pekkala ja Koivumäki (1982) ehdottavat kodin ja koulun yhteistyön perimmäiseksi tavoitteeksi koko kouluyhteisön kehittämisen sellaiseksi, että vanhemmat, oppilaat, opettajat ja muu henkilökunta voivat pitää koulua turvalisena, viihtyisänä ja suotuisana kasvu-ympäristönä. Yhteistyön tavoitteena on myös mahdollisten ennakkoluulojen poistaminen. Vanhempien ja opettajien tutustuminen on peruslähtökohtana avoimelle ja rehelliselle vuorovaikutukselle. Tällöin on helppoa selvittää myös mahdollisia esiintulevia ongelmia. (Pekkala & Koivumäki 1982, 1 - 2.)

Swick (1990, 2) määritteli tutkimusprojektinsa jatkuvaksi tavoitteeksi koulun ja perheiden vahvistamisen sekä molemminpuolisen hyödyllisen suhteen rakentamisen näiden välillä. Saavuttaakseen nämä tavoitteet koulu järjesti mm. kotikäyntejä, tiedotustilaisuuksia vanhemmille sekä avoimet ovet-päiviä koululla. Vanhemmista 75% osallistui mukaan yhteistoimintaan.

Korpisen (1990, 44 - 45) mukaan yhteistyön tehtäviin kuuluu eräänlaisesta työnjaosta sopiminen. Tiedollinen opetus on koulun tehtävä, mutta esimerkiksi sosiaalisen kasvatuksen päämäärästä on keskusteltava yhdessä vanhempien kanssa.

Yhteistyössä on kysymys jokaisen kasvamisesta; opitaan hahmottamaan yhteisesti kaikille uusi tilanne ja löytämään uusi yhteinen toimintamalli. Vanhempien ajatukset ja tunteet vaikuttavat luokan oppimisympäristöön, joten ilman vanhempien tukea ja apua yhteistyö ei onnistu. Yhteistyössä tulee myös ongelmia. Vanhemmat syyttävät koulua, opettaja vanhempia. Ongelmatilanteet

ovat kuitenkin yhteisiä ja ne kuuluvat yhdessä kasvamiseen. Yhteistyössä olisikin kyettävä lähestymään toisia myönteisin tuntein; ilmaisemalla avoimesti toiveensa ja kuuntelemalla toisten näkökulmia ongelmista kyetään selviämään. (Kantola 1980, 16, 81 - 82; Stacey 1991, 55, 65, 74.)

2.3 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖN ESTEITÄ

Aikaisempien tutkimusten pohjalta vanhemmat ovat kokeneet työesteet, ajanpuutteen ja sopimattoman ajankohdan suurimmiksi yhteistyön esteiksi. Helmisen ja Kallion tutkimuksessa vanhemmat totesivat myös yhteistyön jäykkyyden ja kaavamaisuuden sekä kasvatustavoitteiden ristiriitaisuuden olevan este koulun kanssa tehtävälle yhteistyölle. (Aulamo 1991, 105 - 106; Helminen & Kallio 1994, 74; Linjala & Sillanpää 1991, 96 - 97.) On hyväksyttävä se tosiasia, että kaikki vanhemmat eivät halua aktiivista roolia koulu yhteisössä. Kaikkia vanhempia pitäisi kuitenkin tukea ja rohkaista, jotta he saisivat mahdollisuuden osallistua yhteistyöhön sitten, kun he tuntevat olevansa valmiita siihen. (Koppinen ym. 1994, 103; Stacey 1991, 39, 51.)

Aho (1996) toteaa tutkimuksensa johtopäätöksissä, että koulun lähestymistavalla koteja kohti saattaa olla suuri merkitys siihen, miten vanhemmat kokevat voivansa osallistua lapsensa koulunkäyntiin. Yhteistyötä kehitettäessä vanhempien tulisi saada tuntee olevansa tervetulleita ja tarvittuja tukijoita. Yhteistyömuotojen täytyy tuntua omilta. (Aho 1996, 84.) Toisaalta Aho toteaa, että kiinteät ja toimivat vuorovaikutussuhteet kodin ja koulun välillä eivät synny itsestään. Ihmiset tarvitsevat aikaa tutustuakseen toisiinsa ja rohkaistua toimintaan. Näin ollen yhteistyölle tulisikin laatia pitkäkestoiset tavoitteet. Hyvä suunnittelu ja säännöllinen kanssakäyminen vievät yhteistyötä ja siitä saataavaa kasvatuksellista hyötyä eteenpäin. (Aho 1996, 84.)

Vanhempien saaminen yhteistyön aktiiviseksi vaikuttajaksi ei Ahonkaan mukaan ole aina itsestään selvää. Vanhemmat aristelevat lähestyä koulua, jossa "kuitenkin tiedetään asioista paremmin". Vanhempien osuutta oman lapsensa asiantuntijana tulisikin arvostaa, toteaa Aho (1996, 83 - 84).

Clarke on raportoinut kokeilusta, jonka tavoitteena oli saada vanhempia osallistumaan tehokkaammin lapsen kokonaiskasvatukseen. Kokeiluprojektin tarkoitus oli muuttaa vanhempien asenteita siten, että he omaksuisivat ajatuksen, jonka mukaan vanhemmat itse ovat lapsensa tärkeimpiä kasvattajia. Nämä asenteet eivät muuttuneet hetkessä. Kuitenkin vanhempien halukkuus ja vapaaehtoinen osallistuminen kodin ja koulun yhteistyöhön lisääntyivät, kun heille tarjottiin useita mahdollisuuksia osallistua ohjaus- ja koulutustilaisuuksiin ja koululle perustettiin vanhempainkeskus. (Clarke 1993, 63 - 70.)

3 VERKOSTOMENETELMÄN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Jyväskylän kaupungin perheneuvolan työntekijät Annaliisa Heikinheimo ja Sirpa Klemola ovat halunneet kokeilla sosiaalityössä yleisten verkostokokousten toimivuutta koulu yhteistyössä sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Kokeilun perustana on ollut kouluista tullut palaute perheneuvolan työskentelystä, vuosien mittaan koulu yhteistyöstä saadut kokemukset ja havainnot sekä omassa työssä käyttöön otetut uudet teoriat ja työtavat. (Heikinheimo & Klemola 1994, 13; Heikinheimo & Klemola 1997.)

Heikinheimon ja Klemolan verkostokeskeinen työtapa pohjautuu heidän mukaansa systeemitheoreettiseen ajatteluun, sosiaaliseen konstruktionismiin, ratkaisukeskeiseen toimintamalliin ja reflektointiin. Tältä pohjalta he ovat kehittäneet työtavan, jossa oppilaat, luokkaa opettavat opettajat ja oppilaiden vanhemmat kutsutaan yhdessä etsimään ratkaisuja luokkaa koskeviin ongelmiin. Ongelman täytyy koskettaa monia luokan oppilaita, jotta verkostomenetelmän käyttäminen olisi tarkoituksenmukaista ja mielekäästä. "Yksittäisongelmatapauksiin" ei tämänkaltaista verkostomenetelmää sovelleta. (Heikinheimo & Klemola 1997.)

Verkostoajattelu pohjaa asioiden, tilanteiden ja ihmisten näkemiseen laajempina kokonaisuuksina. Tämänkaltaisen systeeminä näkemys korostaa ilmiöiden ja tapahtumien keskinäistä toisiinsa vaikuttamista. Suoraviivaisen syyn ja seurauksen suhteen sijaan nähdään kehämäinen vuorovaikutus, jossa seurauksia voi johtaa syyn esille tuloon, ja se vuorostaan uuteen seuraukseen jne. Olennaista on, mistä kohdasta tapahtumaketjua aletaan tutkia: tämä punktuuminen määrittää, mitä havaitaan syinä ja niiden seurauksina. Systeemisen ajattelun keskeinen piirre on, että kokonaisuuden ymmärretään olevan enemmän ja jotain muuta kuin osiensa summa. (Mårtensson & Svedhem 1985, 49, 59; Wahlström 1992, 11 - 23.)

Verkostotyön käytännön sovelluksissa sen teoreettiset lähtökohdat ovat tiukasti nivoutuneet toisiinsa eikä niitä aina pystytä erottelemaan toisistaan. Tässä työssä keskitymme selvittämään systeeminä ajattelun ja sosiaalisen konstruktionismin käsitteitä verkostomenetelmän perustana.

3.1 SYSTEEMINEN AJATTELU

Systeeminen ajattelu on tapahtumien tarkastelua siinä kontekstissa, missä ilmiöt esiintyvät. Systeemiä tarkasteltaessa huomio keskitetään yksilöllisten piirteiden sijasta yhteyksien ja systeemin eri osien tarkasteluun. Toisaalta systeemit ovat tavoitehakuja. Lopputulos, johon systeemi päätyy, ei aina ole riippuvainen alkuehdoista, vaan systeemin sisäisten prosessien luonteesta ja sen toimintaa säätelevistä mekanismeista ja säännöistä. Lopputulos voi siten olla kahdella eri systeemillä sama niiden alkuasetelmien erilaisuudesta huolimatta. Tästä systeemin ominaisuudesta käytetään yleisnimitystä ekvifinaalisuus (Laaksonen & Wiegand 1989, 28). Korostaessaan systeemien epävakautta ja muutosalttiutta systeemin hallitsevina piirteinä systeemiteoreetikot katsovat, ettei tulisi liiaksi painottaa systeemin päämääriä ja tavoitteita, vaan hyväksyä myös ennustamattomuus systeemin ominaisuutena. Systeemimuutoksen seurauksia ei voida koskaan ennalta nähdä, vaikka joidenkin tapahtumien todennäköisyys voidaankin käyttökelpoisesti arvioida. Tässä piilee samalla jokaisen systeemin ainutlaatuisuus. (Laaksonen & Wiegand 1989, 28.)

Systeemisessä mallissa painopiste siis siirtyy yksilöstä vuorovaikutuksen pelisääntöihin. Tämä onkin systeemisessä näkemyksessä vaikuttamisen kohde. Työskentelyn lähtökohtana on tilanteen uudelleenmäärittely. Tällöin esimerkiksi oire voidaan nähdä myönteisessä valossa. Koska oireet ja ristiriidat ovat muutoksen edelläkävijöitä, niitä tulee käyttää hyväksi muutoksen käynnistämiseksi vuorovaikutuksessa. Toisaalta ei korosteta päämääriä vaan muutosta prosessina, vaikkakin lopputulos ei ole tarkkaan ennustettavissa. Systeemi ei vastusta muutosta, koska tasapainon järkkymistä ei koeta uhkana, vaan systeemi käyttäytyy oman johdonmukaisuutensa mukaisesti. Tärkeintä on ottaa vastuu tilanteen muuttamisesta, muutosprosessista. (Laaksonen & Wiegand 1989, 34 - 37.)

Systeemisen työskentelyn tärkeimpiä periaatteita ovat 1) neutraalisuus, 2) sirkulaarisuus ja 3) systeemisten oletusten muodostaminen.

Neutraalisuus merkitsee kaikkien asianosaisten tasavertaista kuuntelua, näkökulmien esille nostamista ja kaikenlaisen leimaavan kielenkäytön välttämistä. Ongelmien varsinaisia syitä ei tarvitse etsiä, eikä myöskään käytetä luokitteluja tai tehdä diagnooseja. Toisaalta kieli on tärkeimpiä kommunikaation välineitämme, ja monet systeemisen ajattelun soveltajat ovatkin pitäneet tarkoituksenmukaisena kiinnittää huomiota sellaisiin kielenkäytön piirteisiin, jotka vahvistavat perinteistä suoraviivaista ajattelua. On huomattu, että ryhmätyöskentelystä voi olla hyötyä sopivien kielellisten ilmaisujen löytämisessä, koska ryhmän jäsenet voivat antaa palautetta kielenkäytöstä ja vahvistaa siten systeemistä ajattelua. (Hoffman 1984, 335 - 337; Laaksonen & Wiegand 1989, 34 - 38.)

Sirkulaarisuudella ymmärretään systeemisessä ajattelussa sitä, että kaikki vaikuttaa kaikkeen. Perinteisessä ajattelussamme olemme tottuneet etsimään syitä ja seurauksia. Suoraviivainen syy-seuraus -ajattelu on syvästi juurtunut mieliimme, ja meidän on vaikea ajatella toisin. Käyttämämme kieli onkin kehämäisen näkemystavan omaksumisen suurimpia esteitä. Kuitenkaan systeemin sisäiset prosessit eivät noudata suoraviivaista syy-seuraus -periaatetta, vaan ovat kehämäisiä eli sirkulaarisia, ja vaikutuksiltaan vastavuoroisia, rekursiivisia. Toisaalta sirkulaarisuudella voidaan tarkoittaa jokaisen näkökulman huomioimista vuorovaikutustilanteessa. Kaikkia, joita ongelma koskettaa, haastatellaan kehämäisiä vuorovaikutussuhteita kartoittavalla tavalla. (Hoffman 1984, 333 - 335; Laaksonen & Wiegand 1989, 28, 37 - 38; Wahlström 1992, 19.)

Systeemisessä näkemyksessä yksisuuntaisen vaikutustavan hylkääminen ja sen korvaaminen vaikutusten vastavuoroisuudella merkitsee myös sitä, että ainoa todellisuus, jonka tiedämme, syntyy havaintojen tekijän ja havaittavan kohteen vuorovaikutuksena. Systeemin objektiivinen kuvailu ei sen vuoksi ole mahdollista, vaan tehdään jatkuvasti oletuksia kokonaisuuden ja osatekijöiden vuorovaikutuksesta tässä ja nyt. Toisaalta systeemiseen ajatteluun ja oletuksiin liittyvä päättely poikkeaa siitä, mihin olemme tottuneet. Sen sijaan, että edettäisiin osista kokonaisuuksiin tai kokonaisuuksista osiin, on systeemisessä ajattelussa keskityttävä malleihin, peleihin ja osien välisiin suhteisiin,

joita verrataan keskenään. Ei tarkkailla esim. opettajaa ja oppilasta, vaan heidän välistään suhdetta. Systeemien toiminnan ymmärtäminen on mahdollista vain oletusten varassa. (Laaksonen & Wiegand 1989, 37-38.)

3.2 SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI

3.2.1 Sosiaalisen konstruktioismin määrittelyä

Sosiokonstruktioistinen tutkimus on keskittynyt pääasiallisesti selittämään prosesseja, joilla ihmiset kuvailevat ja selittävät maailmaa, jossa elävät. Tarkkaa sosiaalisen konstruktioismin määritelmää ei voida kuitenkaan esittää. (Burr 1995, 2.) Sosiokonstruktioistisen tutkimuksen pyrkimyksenä on löytää yhteisiä ajattelumalleja ja -muotoja ympäröivän maailman ymmärtämiseen. Vaikka termiä konstruktivismi käytetään samasta ajattelusuunnasta puhuttaessa esim. piaget'laisesta ajattelun teoriasta, tässä tutkimuksessa on valittu sekaannuksien välttämiseksi termi konstruktioismi, jota myös K.J. Gergen käyttää. Konstruktioismin käsite on myös yhteydessä Bergerin ja Luckmannin (1966) uraauurtavaan teokseen *The Social Construction of Reality*. (Burr 1995, 2, 10; Gergen 1985, 266.)

Gergenin (1985) mukaan yhteinen todellisuus rakennetaan aina vuorovaikutustilanteessa, jolloin jokaisen osallistujan toiminta saa merkityksensä yhä uudelleen. Sosiaalisen konstruktioismin näkemyksen mukaan maailma on yhteisen vuorovaikutuksen tuote ja tulos. Sosiaalisten prosessien tutkimus muodostuu tärkeäksi pyrittäessä ymmärtämään yhdessä luodun tiedon luonnetta. (Gergen 1985, 266.) Sosiaalinen identiteetti eli yksilön sosiaalinen merkitys on väistämättä yhteydessä jokaiseen vuorovaikutustilanteeseen (Seikkula 1994).

Yksilön sosiaalisen identiteetin nähdään rakentuvan vuorovaikutussuhteissa. Niitä vuorovaikutussuhteita, joiden kautta yksilö ylläpitää sosiaalista identiteettiään, on tapana kutsua sosiaalisiksi verkostoksi. Näitten vuorovaikutussuhteiden kautta yksilö saa henkistä tukea ja tietoa sekä luo uusia ihmisuhteita (Marsella ja Snyder 1981). Tässä määrittelyssä voidaan nähdä myös

alkeita sosiaalisen todellisuuden havaitsemisesta kunkin vuorovaikutustilanteen osallistujien rakennelmana, konstruktiona. Marsella ja Snyder (1981) tarkastelevat sosiaalista identiteettiä yksilön rakenteellisena ominaisuutena, joka määrittyy yksilön kunkinhetkisistä ihmissuhteista. Yksilön identiteetti muuttuu hänen ollessaan vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa tai uusien ihmisten tullessa yksilön sosiaaliseen verkostoon. Vasta viime vuosien aikana on alettu asettaa kyseenalaiseksi mahdollisuus tarkastella yksilön sosiaalista asemaa ja merkitystä pysyvänä rakenteena. (Seikkula 1994.)

Gergen (1985) korostaa vielä kommunikaation merkitystä sosiaalisessa konstruktionismissä (Gergen 1985, 267). Myös Bahtin (1979) ja Voloshinov (1990) ovat kuvanneet inhimillisen vuorovaikutuksen merkitysten syntyvän yhä uudelleen keskustelutilanteessa. Heidän näkemyksensä mukaan yksilöllä ei ole olemassa valmista identiteettiä, jonka hän voisi tuoda aina mukanaan uuteen keskustelutilanteeseen. Jokainen keskustelu rakentaa yksilön identiteettiä keskustelussa syntyvien merkitysten mukaisesti. Bahtinin ja Voloshinovin mukaan sosiaalista identiteettiä ei nähdä erityisenä yksilön pysyvänä ominaisuutena, vaan identiteetti muuttuu tilanteiden mukaan. (Bahtin 1979; Voloshinov 1990.)

Koska sosiaalisen konstruktionismin ajattelutavan mukaan todellisuuden katsotaan rakentuvan ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa, yhtä ainoa oikeaa totuutta, todellisuutta, ei ole olemassa. Kukin tilanne, konteksti, määrittää omat raaminsa yhteisen todellisuuden muodostumiselle. Vuorovaikutustilanteiden sisällä toisiinsa suhteissa olevat ihmiset luovat kukin omaa totuuttaan tapahtumista, asioista ja ilmiöistä, ja he yhdessä rakentavat yhteisen todellisuutensa. Taistelu oikeassa ja väärässä olemisesta lakkaa olemasta tärkeä. Tilalle astuu kiinnostus sitä kohtaan, millä kaikilla mahdollisilla tavoilla voidaan ymmärtää ja toimia. (Seikkula 1994.)

3.2.2 Sosiaalisen konstruktionismin periaatteet

K.J. Gergen (1985) on artikkelissaan koonnut sosiokonstruktionististen tutkimusten periaatteita. Myös Burr (1995) nojaa Gergeniin teoksessaan 'An introduction to social constructionism'.

Metateoreettisella tasolla useimmat sosio-konstruktionistiset tutkimukset noudattavat joko yhtä tai useampia seuraavista periaatteista:

1. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan itsestään selviä totuuksia ei ole, vaan ihmiset tekevät päätelmiä siitä, mitä maailma näyttää olevan. Näitten päätelmien ja johtopäätösten tekoon vaikuttaa se, millaisessa historiallisessa ja kulttuurisessa ympäristössä elämme. (Burr 1995, 3; Gergen 1985, 266.)

Ihmisten käyttämä kieli vaihtelee eri konteksteissa, sillä konteksti asettaa omat vaatimuksensa myös vuorovaikutuksessa käytettävälle kielelle. Kielen merkityksen tunnustaminen on itsessään luonut uudenlaisia tutkimuskohteita ja -ongelmia. Esim. Kessler ja McKenna (1978) tutkivat sukupuoli-käsitteen sosiaalista rakentumista käsitteiden 'mies' ja 'nainen' määrittelyllä. Työssään he tutkivat eri kulttuurien ja alakulttuurien näkemyksiä ja määrittelyjä näistä käsitteistä. Sarbin (1984) pyrki tutkimuksessaan uudenlaiseen emotionaalisuuden määrittelyyn. (Burr 1995, 4; Gergen 1985, 267.)

2. Käsitteet, joilla maailmaa ymmärretään, ovat sosiaalisia tuotteita. Ne ovat muodostuneet vuorovaikutuksessa ihmisten välillä. Esim. Aries (1962) on tutkinut lapsuus -käsitteen muuttumista eri aikakausina. Vielä 1900-luvun alussa lapsia pidettiin "pieninä aikuisina". Myös odotukset vanhempien roolista ovat läpikäyneet valtavan muutoksen, ja tämä on esim. johtanut erilaisiin kasvatusideologioihin ja -näkömyksiin. (Burr 1995, 4; Gergen 1985, 267.)

3. Konstruktionistisesta näkökulmasta katsottuna maailman ymmärtämisen prosessia ohjaa aktiivinen ja yhteisöllinen vuorovaikutussuhde ihmisten kesken. Tämän prosessin kautta ihmiset rakentavat yhteisen todellisuutensa. Koska ihmisten välinen vuorovaikutus on ainoa tapa rakentaa todellisuutta, kielellisen kommunikaation merkitys korostuu. (Burr 1995, 4; Gergen 1985, 268.)

4. Sosiokonstruktionistinen tutkimus ei pyri yleistämään ilmiötä, vaan keskittyy sosiaalisten prosessien tutkimiseen vuorovaikutussuhteen näkökulmasta (Burr 1995, 8). Ilmiöiden havainnointi on tärkeä tiedonhankintakeino. Tutkittavia ilmiöitä ovat esim. kommunikaatio, neuvottelu ja konfliktit. Pearce ja Cronen (1980) ovat julkaisseet oman teoriansa neuvottelun todellisuudesta. (Gergen 1985, 268.)

5. Yhteisesti muodostetut ajattelumallit ovat tärkeällä sijalla yksilön sosiaalisessa elämässä, sillä nämä mallit ilmenevät yksilön muissa vuorovaikutussuhteissa. Yksilö soveltaa ajattelumallejaan eri tavoin eri tilanteissa. Erot näkyvät yksilöissä esimerkiksi muutoksena käyttäytymisessä. Psykologinen tutkimus keskittyy näiden erilaisten käyttäytymismallien selittämiseen. (Gergen 1985, 268.)

4 VERKOSTOKESKEINEN TYÖ

4.1 SOSIAALISET VERKOSTOT

Sosiaalinen verkosto ei sellaisenaan ole aktiivinen ryhmämuodoste, koska se ei välttämättä todellistu vuorovaikutuksessa. Arnkilin (1992) ja Seikkulan (1991) mukaan verkosto on toiminnan kenttä, jolle voidaan organisoida ryhmätoimintaa. Sosiaalinen verkosto on siis eräänlainen potentiaalinen ryhmä, joka sisältää ryhmänä toimimisen mahdollisuuden. Tätä mahdollisuutta voidaan käyttää sosiaalisen tuen ja yhteisyyden luomiseen. (Jauhiainen ja Eskola 1993, 59.)

Verkostoon kuuluvat ihmiset liittyvät toisiinsa tietyn kriteerin perusteella. Nämä yhdistävät kriteerit ovat erityyppisiä merkittäviä asioita yksilöiden elämässä, kuten sukulaisuus, ystävyys, työ tai vapaa-aika. Ihmisiä yhdistävä kriteeri määrää verkostossa syntyvien suhteiden luonteen ja merkityksen. (Jauhiainen ja Eskola 1993, 60.)

Vuorovaikutus on ristiriitaisesti merkittävä tekijä sosiaalisen verkoston muodostumisessa. Verkostot syntyvät vuorovaikutuksen tuloksena, mutta johonkin sosiaaliseen verkostoon kuuluvien henkilöiden ei tarvitse välttämättä olla vuorovaikutuksessa keskenään. Henkilöt eivät ehkä edes tiedosta kuuluvansa johonkin sosiaaliseen verkostoon eivätkä siten tiedä, ketä muita verkostoon kuuluu. (Jauhiainen ja Eskola 1993, 61.)

Ihmisten välisiä suhteita pidetään vuorovaikutuksen ohella tärkeinä verkoston muodostajina. Moreno (1953) korostaa emotionaalista vetovoimaa verkostoitumisessa. Tällaisen verkoston ihmisten kanssa on helppo jakaa henkilökohtaiset huolet. (Jauhiainen ja Eskola 1993, 62.)

Verkosto nähdään usein huolenpitoyhteisön tehtävien perillisenä. Sen olemassaolo ei kuitenkaan vielä takaa kenellekään sosiaalista tukea. Verkoston mahdollisuudet ovat aina vain niin hyvät tai huonot kuin mihin tai miten verkostoa käytetään. Sosiaalinen verkosto tulisikin ymmärtää toimintakentäksi, joka sisältää ryhmätoiminnan mahdollisuuden. (Jauhiainen ja Eskola 1993, 64.)

4.2 VERKOSTOKOKOUS

Ryhmän käyttäminen sosiaalityössä sai alkunsa USA:n vuosisadan vaihteen settlementtitoiminnasta yhteiskunnallisten epäkohtien poistamiseksi. 1920-luvulla ryhmiä alettiin käyttää myös NNKY:ssä ja NMKY:ssä. Siitä asti ryhmää ja ryhmän muodostamaa verkostoa ollaan aktiivisesti käytetty ryhmän jäsenten ja yhteiskunnan välisen yhteyden aikaansaamiseksi. Suomessa ryhmätyömenetelmä otettiin tietoisesti käyttöön ensin kansansivistys- ja nuorisotyössä, ja 1950-luvulta lähtien se yleistyi sosiaalityössä, erityisesti päihdehuollossa. (Jauhiainen ja Eskola 1993, 137 - 138.)

Verkostokeskeisessä työssä työntekijän tai työryhmän toimintaperiaatteena on huomioida yksilön tai ryhmän luonnollinen sosiaalinen verkosto. Erityisten verkostoterapiamenetelmien käyttöön soveltamisen yhteydessä järjestetään ns. verkostoterapiakokous. Verkostoa sinänsä ei nähdä muutoksen kohteena, vaan sen toteuttajana. Tässä verkostoterapia eroaa esim. useiden perheterapiasuuntausten ajatusmalleista, joissa mm. perhe katsotaan muutoksen kohteeksi. Kun verkoston eri ryhmittymiä osallistuu ongelman käsittelyyn, ratkaisut syntyvät yhteisen ymmärryksen rakentamisen kautta. (Seikkula 1994, 55 - 56, 69.)

Verkostokeskeisen työn perustapahtuma on siis verkostokokous, jossa yhtä aikaa seurataan tilanteitten kulkua, liitetään uusia näkökulmia toisiinsa sekä luodaan uusia merkityksiä keskusteluun. Hoitokokous-termi on syntynyt psykiatrisessa työssä, mutta tämän tyyppistä keskustelua voidaan kuitenkin toteuttaa kaikenlaisten ongelmien ratkaisemiseksi. Tärkeintä on se, että kuullaan useampia näkökulmia samanaikaisesti sekä se, että yksilöön liittyvät asiat käsitellään silloin, kun hän itse on paikalla. Näin hän tulee aktiiviseksi vaikuttajaksi omassa asiassaan, eikä vain joudu erilaisten toimenpiteiden kohteeksi. (Seikkula 1994, 125 - 126.)

4.3 VERKOSTOKOKOUS KOULUSSA

Heikinheimo ja Klemola ovat käyttäneet verkostokokousta kouluissa mm. luokassa tapahtuviin jatkuviin työrauhaongelmien ja usein toistuviin kiusaamistilanteiden ratkaisemiseen. Kun opettajan keinot tilanteiden hallitsemiseen eivät enää riitä, kutsutaan koolle oppilaat, kaikki luokkaa opettavat opettajat, oppilaiden vanhemmat sekä koulun muuta henkilökuntaa. Aloite tällaisen kokouksen koolle kutsumiseen voi tulla joko opettajalta tai vanhemmilta.

Kokoukseen kutsutaan koulun ulkopuoliset, puolueettomat vetäjät, joille on selvitetty kokoontumisen taustat mutta jotka itse eivät ole osallisena käsiteltävässä asiassa. Keskeinen ajatus on, että kokouksen jokainen osanottaja voi tuoda omasta näkökulmastaan esille häntä huolestuttavat asiat. Kun ongelmat on yhdessä kartoitettu, osanottajat mieltävät erilaisia ratkaisuehdotuksia. Tässä vaiheessa kaikki ideat ovat yhtä arvokkaita ja jokaisen mielipidettä kuunnellaan. Useista vaihtoehdoista valitaan yhdessä ne, jotka ovat tärkeimmät ja kiireellisimmät ja joihin eri osapuolet voivat osaltaan sitoutua. Tärkeä on sopia konkreettisesti se, mitä tehdään, kuka tekee sekä mihin mennessä ja miten tehtyjä sopimuksia seurataan. (Heikinheimo & Klemola 1997)

4.4 VERKOSTOKOKOUKSEN KÄYNNISTÄMINEN JA ETENEMINEN

1. Mihin tarpeeseen tai ongelmaan?

Kun verkostokokouksen tarpeellisuudesta on päätetty ja kokouksen vetäjät löydetty, on tärkeää pitää alustava keskustelu siitä, mihin tarpeeseen tai ongelmaan kokous kohdistuu. Tässä alustavassa kokouksessa tulisi olla mukana opettajat, kokouksen vetäjät sekä ne mahdolliset henkilöt, jotka kokousta ovat ehdottaneet, esim. oppilaan vanhemmat. (Heikinheimo & Klemola 1997.)

2. Ketä kokoukseen kutsutaan?

Varsinaiseen verkostokokoukseen kutsutaan koolle kaikki ne, joilla on mahdollisuus vaikuttaa muutoksen aikaansaamiseen eli oppilaiden vanhemmat, opettajat, oppilaat ja mahdolliset muut tahot. Kyseisille henkilöille lähetetään

kutsukirje, joka käynnistää alkavan yhteisen prosessin. Kirjeessä määritellään, mihin tarpeeseen kokous on kutsuttu, mihin sillä pyritään sekä ketkä kaikki kokoukseen on kutsuttu. (Heikinheimo & Klemola 1997.)

3. Keskustelun vaiheet kokouksessa

Seikkula (1994) esittelee teoksessaan hoitotyöhön sovelletun verkostokokouksen keskustelun vaiheet. Tätä kaavaa voidaan soveltaa mihin tahansa verkostokokoukseen.

A. *Aloitusvaihe*. Liitytään verkostoon, tutustutaan jokaiseen paikalla olijaan ja aloitetaan keskustelu. Esittely tapahtuu tavallisesti kahteen kertaan, sekä kätellessä että paikoilleen istuttua. Tämän jälkeen muodostetaan pienryhmiä, esim. vanhemmat, oppilaat sekä opettajat. Keskustelun vetäjät kyselevät ryhmän jäsenten havaintoja ongelman alkamisesta ja keskinäisestä vuorovaikutuksesta ongelman ympärillä. Kun tietoa alkaa kertyä, siirrytään toiseen vaiheeseen. (Seikkula 1994, 170 - 171.)

B. *Tilanteen määrittelyvaihe*. Tehtyjen havaintojen ja niistä heränneiden vastatunteiden perusteella jokainen ryhmä keskustelee keskenään. Tämä voi tapahtua lyhyesti yhdellä lauseella tai hyvinkin laajasti keskustellen. Tämän jälkeen vetäjät pyytävät jokaista ryhmää esittämään kuvauksia tapahtumista ja siitä, miten itse kukin näkee saman asian. Vetäjät pyytävät toisia ryhmiä kommentoimaan muiden jäsenten mielipiteitä. Tästä syntyy keskustelun dialogisuus. Tavoitteena on luoda kuvaa ihmisten vastavuoroisesta toiminnasta. Kommenttien perusteella työryhmälle alkaa syntyä alustava hypoteesi tilanteesta. Silloin siirrytään keskustelun kolmanteen vaiheeseen. (Seikkula 1994, 170 - 171.)

C. *Tarkentava kyselyvaihe*. Kuultujen mielipiteiden pohjalta paikalla olijoita haastatellaan tarkemmin ja keskustellaan joistakin esille tulleista teemoista. Paino siirtyy tietojen keräämisestä keskusteluun. Keskustelun muoto on varsinaista sisältöä tärkeämpi. (Seikkula 1994, 170 - 171.)

Vaiheet eivät ole kokouksen työskentelyyn tarkoitettuja kaavoja, vaan ne havainnollistavat sitä, mitä niissä näyttää tapahtuvan. Ehkä tärkein näihin vaiheisiin liittyvä asia on se, että keskustelun tulisi alkaa oppilaan ja hänen verkostonsa kertomilla asioilla, joita vetäjä seuraa ja sovittaa seuraavat kom-

mentit ja kysymykset siihen, mitä edellä sanottiin. Muutosta synnyttävä keskustelu voi tapahtua mistä hyvänsä teemasta. (Seikkula 1994, 170 - 171.)

4. Seuranta

Kokouksen päättämisvaiheessa päätetään yhdessä, millä tavoin seuranta toteutetaan sekä sovitaan seuraavasta tapaamisesta. Kokouksen jäsenet pohtivat keskenään, mitä johtopäätöksiä keskustelusta voi tehdä ja mihin lopputulokseen päädytään. Yhdessä päätetään myös jatkotoimenpiteistä. (Heikinheimo & Klemola 1997.)

5. Muistio

Kokouksesta lähetetään muistio kaikille niille, joita yhdessä tehdyt sopimukset koskevat, myös niille, jotka eivät olleet paikalla (Heikinheimo & Klemola 1997).

5 MIKSI VERKOSTOKOKOUS?

5.1 MITEN VERKOSTOTYÖ VASTAA KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖN HAASTEISIIN?

Koulun tulisi pystyä vastaamaan tämän päivän oppilaiden ja perheiden tarpeisiin. Vanhempien tulisi saada enemmän tietoa koulusta, jotta kodista ja koulusta tulisi todelliset yhteistyökumppanit. Mitä enemmän vanhemmat saavat tietoa lapsensa koulunkäynnistä, sitä paremmin he pystyvät ymmärtämään lastaan oppijana ja sitä enemmän he osallistuvat ja viihtyvät koulussa. Jos vanhemmat saadaan tukivoimaksi, lapselle tulee turvallinen olo, koska koulu ja koti osoittavat kiinnostusta hänen työtään kohtaan. Myös vanhemmille voi olla hyvinkin palkitsevaa huomata, että heidän apuaan tarvitaan. (Ames 1993, 44 - 49; Koppinen ym. 1994, 104.)

Verkostokokouksissa on mukana oppilaan kouluelämään liittyvä sosiaalinen verkosto, joka luo osaltaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja helpottaa vuorovaikutusta. Eri sukupolvien edustajat tuovat esiin mielipiteitään ja ajatuksiaan keskustelussa, joten tilanne muodostuu jokaiselle osallistujalle luonnolliseksi ja helpoksi. Keskustelu pohjautuu luokan todellisille tapahtumille sekä koulunkäynnissä ilmeneville jokapäiväisille pulmille, joista tarvittaessa edetään myös vaikeampiin asioihin. Keskusteluissa vanhemmat saavat paljon tietoa lapsensa koulunkäynnin arjesta useasta näkökulmasta.

Kun kodin ja koulun suhde toimii mutkattomasti, on sekä hyvien että ikävien asioiden selvittäminen helppoa. Hyvät suhteet vaativat erilaisuuden arvostamista, ennakkoluulojen kynnyksen madaltamista ja toisten tukemista. Suhteiden luomisessa on tärkeää, että saataisiin aikaan ilmapiiri, jossa arvostetaan toisia ja jossa on halu yrittää yhdessä. Kodin ja koulun tulisi tukea toisiaan, sillä yhdessä ne pystyvät tekemään parhaansa lapsen hyväksi. (Kohonen & Leppilampi 1994, 25; Stacey 1991, 55 - 56.)

Koska verkostokokouksissa on ulkopuoliset vetäjät, vanhemmat ja opettajat ovat yhteistyötilanteessa tasaveroisina osallistujina. Tällöin vanhem-

pien ja opettajan suhde koetaan heti lapsen ensimmäisestä kouluvuodesta lähtien luontevana ja yhteistyö käynnistyy myönteisesti ilman ennakkoluuloja.

Lindlen (1989) mukaan vanhemmat haluavat tuntea olevansa osa joukkoa kodin ja koulun yhteistyössä. Pelkkä ammattilainen - asiakas - suhde ei riitä, vaan vanhempien asemaa oman lapsensa kasvatuksen asiantuntijana tulee kunnioittaa. Lindlen mielestä onkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen tapaan, jolla vanhemmat houkuttelevat mukaan yhteistyöhön. (Lindle 1989, 15 - 17.) Nokelainen (1990) korostaa myös ihmissuhteiden solmimisen merkitystä, koska nämä vaikuttavat siihen, miten kiihkeästi koetaan kuuluvan lähiympäristöön. Toisaalta opettajan ja vanhempien tulisi kohdata yhteistyötilanteissa tasavertaisina. Kuuntelutaidot, mielipiteiden ja erilaisten näkemysten vaihto sekä rehellinen keskustelu vaikeistakin asioista lujittaa luottamusta opettajan ja vanhemman välillä. (Nokelainen 1990, 4 - 5.)

Kodin ja koulun yhteistyölle on helppoa esittää erilaisia vaatimuksia. Rakentava yhteistyö edellyttää opettajalta hyviä ihmissuhdetaitoja. Verkostokokouksen ammattitaitoiset vetäjät helpottavat myös opettajan asemaa kodin ja koulun yhteistyössä. Opettajan ei tarvitse osata kaikkea itse, vaan hänkin saa olla kohtaamistilanteessa tasaveroisen ryhmän jäsen.

5.2 MIKSI SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI?

Gergenin mukaan ihmiset rakentavat yhteisen todellisuutensa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Jokaisen osallistujan toiminta saa vuorovaikutustilanteessa merkityksen yhä uudelleen (Gergen 1985, 266.) Verkostokokouksen järjestäminen kouluun antaa edellytykset ja mahdollisuudet rakentaa yhteinen todellisuus luokan sosiaaliselle verkostolle. Jokaisen verkostokokoukseen osallistujan toiminta on tärkeää, koska hän osallistuu yhteisen todellisuuden luomiseen.

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan yhtä ainoaa totuutta ei ole olemassa, vaan todellisuus rakennetaan useasta eri näkökulmasta vuorovaikutuksen avulla (Burr 1995, 3; Gergen 1985, 267). Verkostokokouksen käytännön järjestelyillä, esim. ryhmässä toimimisella, pyritään jokaisen yksilön näkökulman

kuulemiseen ja kuuntelemiseen. Kuulluista näkökulmista keskusteleminen ja niiden kommentoiminen vastavuoroisesti luo uusia merkityksiä ja näkökulmia keskusteluun.

Vuorovaikutustilanteiden sisällä toisiinsa suhteissa olevat ihmiset luovat kukin omaa totuuttaan tapahtumista. Yhteinen todellisuus rakennetaan yhdessä, ja taistelu oikeassa ja väärässä olemisesta lakkaa olemasta tärkeä. (Wahlström 1992, 28, 44.) Verkostokokouksessa olevat koulun ulkopuoliset vetäjät antavat jokaiselle kokoukseen osallistujalle tasavertaisen mahdollisuuden esittää mielipiteitään, ja jokaisen osallistujan näkökulma on yhtä tärkeä. Ikuinen vastakkainasettelu opettajan ja vanhempien välillä poistuu.

Bahtinin ja Voloshinovin mukaan yksilöllä ei ole olemassa valmista identiteettiä, jonka hän voisi tuoda aina mukanaan uuteen keskustelutilanteeseen. Jokainen keskustelu rakentaa yksilön identiteettiä. (Bahtin 1979; Voloshinov 1990.) Jokainen verkostokokoukseen osallistuja tulee keskusteluun omana itsenään ilman valmista rooliaan esim. äitinä tai opettajana. Myös tämä mahdollistaa tasavertaisen vuorovaikutussuhteen eri osapuolten välillä.

Yksilön sosiaalisen identiteetin nähdään rakentuvan vuorovaikutussuhteissa. Näitten suhteiden kautta yksilö saa henkistä tukea ja tietoa sekä luo uusia ihmissuhteita. (Marsella ja Snyder 1981.) Verkostokokouksen koolle kutsuminen antaa yhdelle sosiaaliselle verkostolle mahdollisuuden olemassa-oloon. Oppilaat, vanhemmat ja opettajat muodostavat yhdessä uuden sosiaalisen verkoston, jonka kautta yksilöt rakentavat omaa sosiaalista identiteettiään. Myös uusien ihmissuhteiden rakentuminen, esim. vanhempien välillä, mahdollistuu.

Gergenin mukaan kommunikaation merkitys korostuu vuorovaikutuksessa. (Gergen 1985, 267.) Koska kieli on tärkeimpiä kommunikaation välineitä, on tarkoituksenmukaista kiinnittää huomiota joihinkin kielenkäytön piirteisiin. Vältetään esim. leimaavaa kielenkäyttöä, eikä käytetä luokitteluja. Tällä pyritään vuorovaikutussuhteen neutraalisuuteen. (Hoffman 1984, 335 - 337.) Koska verkostokokoukseen osallistuu sekä lapsia että aikuisia, kielen käytön tulee olla tilanteen mukaista, kaikkien ymmärrettävissä olevaa.

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan itsestään selviä totuuksia ei ole, vaan ihmiset tekevät päätelmiä ainoastaan siitä, mitä maailma näyttää olevan (Burr 1995, 3; Gergen 1985, 266). Kun verkostokokouksissa käsitellään erilaisia ongelmia, pyritään kaikki näkökulmat ottamaan huomioon ongelman määrittelyssä. Tarkoituksena on selvittää, mikä on ongelma, keitä se koskee, miten se käytännössä ilmenee, miten ongelmatilannetta ryhdytään selvittämään. Näkemykset ongelmasta saattavat olla hyvin erilaisia eri osapuolten mielestä ja joku saattaa kieltää kokonaan ongelman olemassaolon. Eri näkökulmien kuulemisen kautta pyritään saamaan ongelmasta tarkka kuvaus, jotta pulman selvittäminen mahdollistuu.

Aktiivinen ja yhteisöllinen vuorovaikutussuhde ohjaa maailman ymmärtämisen prosessia. Tämän prosessin kautta ihmiset rakentavat yhteisen todellisuutensa. (Burr 1995, 4; Gergen 1985, 268.) Verkostokokouksissa prosessin tavoitteena on ratkaista ongelma yhdessä ja sitoutua sopimukseen, joka on yhdessä rakennettu.

Yksilön saamat kokemukset yhdessä muodostetuista ajattelumalleista heijastuvat myös hänen muissa vuorovaikutussuhteissaan (Gergen 1985, 268). Verkostokokousten avulla on tarkoitus herättää osallistujissa myönteinen kuva ongelmanratkaisutilanteista ja auttaa yksilöitä soveltamaan tämäntyyppistä ongelmanratkaisua muissakin elämäntilanteissaan.

5.3 ENTÄ RISTIRIITATILANTEET?

Lapsen sosiaalisten taitojen kehitykseen kuuluu usein erilaisia ristiriitatilanteita, jotka oikein käsiteltyinä kasvattavat hänen sosiaalisia taitojaan. Koulu on yksi niistä paikoista, jossa lapsi opettelee elämisen taitoja. Siksi opettajan tulisikin osata käsitellä ongelmallisia tilanteita tavalla, joka kasvattaisi lasten kykyä selvittää ristiriitatilanteista. (Besag 1989, 99; Titman 1989, 112 - 113.) Kouluissa nämä ristiriitatilanteet ovat usein erilaisia kiusaamis- ja häiriköintitilanteita.

Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että päävastuu koulun turvallisuudesta ja esim. koulukiusaamisen lopettamisesta, vähentämisestä ja ennaltaehkäiseväs-

tä toiminnasta on koululla (Besag 1989, 99; Pikas 1990, 19; Olweus 1992, 60). Opettajan tulisi pyrkiä rakentamaan luokkaansa ilmapiiri, jossa kiusaamista ei sallita. Jos kiusaamista esiintyy, ammattitaitoinen ja oppilaansa tunteva opettaja voi välittömästi ryhtyä toimenpiteisiin kiusaamisen lopettamiseksi. (Besag 1989, 100.)

Koulukiusaaminen on sekä kotia että koulua koskettava ongelma, jolloin vanhempien ja koulun yhteistyön merkitys korostuu. Tutkijat näkevät vanhempien roolin koulukiusaamisen selvittämisessä hieman eri tavoin. Pikasin (1990, 24) mukaan vanhempien tehtävä on huolehtia, että koulussa tartutaan kiusaamiseen. Besag (1989, 155) näkee, että vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten ja voivat myös tukea tätä eniten. Olweus ja Roland korostavat opettajan ja vanhempien läheistä yhteistyötä ja avointa tiedonkulkua. (Olweus 1992, 74; Roland 1989, 145.)

Lähtökohtana kiusaamisen lopettamiselle tutkijat pitävät sitä, että aikuiset tiedostavat ongelman olemassaolon, sitoutuvat sen hoitamiseen ja osallistuvat aktiivisesti käytännön ratkaisujen etsimiseen ja toteuttamiseen. (Olweus 1990, 62.) Besagin (1989, 155 - 157) mukaan vanhempien huolet kevenevät, jos heitä informoidaan riittävästi tapahtumien kulussa ja heidän näkemyksiään kuunnellaan. Monet tutkijat pitävät hyvänä toimintamuotona kiusaamistilanteiden ratkaisemisessa erilaisia keskustelutilanteita, joissa ovat edustettuina sekä uhrien että kiusaajien perheet. Näissä tilanteissa ei ole tarkoitus etsiä syyllisiä vaan pyrkiä yhteisvoimin miettimään ratkaisuvaihtoehtoja tilanteen korjaamiseksi. (Besag 1989, 158; Olweus 1992, 89 - 90.)

Verkostokokouksen vetäjät tulevat perheneuvolasta, ja heillä on runsaasti käytännön kokemusta vaikeiden ristiriitatilanteiden selvittelystä myös koulu maailmassa. Heikinheimon ja Klemolan malli verkostokokouksesta koulussa vastaakin monelta osin tutkijoiden edellä esittämiin edellytyksiin toimivasta ristiriitatilanteen selvittämiskeinosta.

Koululla on vastuu ristiriitoja ennaltaehkäisevästä toiminnasta. Hyvän keskusteluyhteyden luominen vanhempien, opettajan ja oppilaiden välille jo ennen kuin varsinaisia ongelmia on esiintynyt helpottaa vaikeiden asioiden esilleottamista jatkossa. Jos koulussa koetaan kodin ja koulun yhteistyö

ainoastaan vaikeiden asioiden selvittelyksi, ollaan väärillä jäljillä. Verkostokouksessa keskustellaan aina normaalista koulun arjesta: sekä sen hyvistä että huonoista tapahtumista.

Verkostokokouksessa noudatetaan käytännön järjestelyissä Besagin ja Olweuksen mallia kiusaamistilanteiden ratkaisuvaihtoehtojen etsimiseksi. Ei ole tarkoitus etsiä syyllisiä tai syyttömiä, vaan pyrkiä selkeään ratkaisuun yhteisen ymmärryksen rakentamisen kautta. Tehtyihin sopimuksiin sitoudutaan ja niitä pyritään jatkossa noudattamaan.

Tämä projekti on viime kädessä saanut alkunsa vanhemmilta saadusta palautteesta, jota Heikinheimo ja Klemola ovat edellistä ongelmakeskeisistä verkostotapaamisista keränneet. Heikinheimon ja Klemolan mukaan vanhempien viesti on ollut selkeästi se, että "miksei tällaista ole järjestetty aiemmin". Tältä pohjalta ajatusta on lähdetty kehittelemään ja nyt kokeilemaan nimenomaan ongelmia ennaltaehkäisevänä kodin ja koulun yhteistyömuotona.

6 TUTKIMUSONGELMAT

1. pääongelma:

Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia tämän projektin osapuolille on syntynyt verkostokokousten käytöstä kodin ja koulun yhteistyömuotona?

Alaongelmat:

1.1 Millaisia kokemuksia vetäjillä on ollut?

1.2 Millaisia kokemuksia opettajilla on ollut?

1.3 Millaisia kokemuksia vanhemmilla on ollut?

1.4 Millaisia kokemuksia oppilailta on ollut?

2. pääongelma:

Miten verkostokokoukset soveltuvat projektin osapuolten mielestä kodin ja koulun yhteistyömuodoksi?

3. pääongelma:

Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia projekti on herättänyt tutkijoissa?

TAULUKKO 1. Tutkimusongelmien ja tiedonkeruumenetelmien yhteys

Ongelma	Tiedonkeruumenetelmä
1. pääongelma	Kysely, haastattelu
2. pääongelma	Kysely, haastattelu, havainnointi
3. pääongelma	Päiväkirjan pitäminen, kokousmuistioiden tutkiminen, havainnointi, reflektointi

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1 LAADULLINEN TUTKIMUS

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkittavan ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen sille ominaisessa ympäristössä. Tutkittava ilmiö nähdään tällöin systeeminä eikä pelkästään osiensa summana. Laadullinen tutkimus mahdollistaa pääsyn suoraan yhteyteen tutkimukseen liittyvien ihmisten kanssa heidän omassa ympäristössään. Kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa. (Patton 1990, 46; Varto 1992, 23 - 27.)

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on laadullinen tapaustutkimus, koska tutkimus tapahtui luonnollisessa ympäristössä tutkittavien luokkien, niiden oppilaiden ja heidän perheidensä, opettajien sekä perheneuvolan työntekijöiden ja tutkijoiden muodostamassa yhteisössä. Aineistoa on kerätty aidoissa tapaamisissa eli luokkien verkostokokouksissa, haastattelussa sekä kyselylomakkeen avulla. Tilanteita on pyritty kuvaamaan aitoina niihin mitään lisäämättä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei yritä muuttaa tutkimusasetelmaa omaan tutkimukseensa sopivaksi. Tutkimusasetelmassa tapahtumat ja ihmissuhteet ilmenevät luonnollisesti. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää luonnostaan esiintyviä ilmiöitä niiden luonnollisissa yhteyksissä. Tutkijan on hyväksyttävä tilanteiden moninaisuus ja muuttuminen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään miten ja miksi ihmiset käyttäytyvät, ajattelevat ja luovat tarkoituksia heille ominaisella tavalla. (Amber ym. 1995, 880; Patton 1990, 39 - 42; Syrjälä ym. 1994, 13.)

Verkostokokoukset ovat olleet oppilaiden, heidän vanhempiensa, opettajien ja perheneuvolan työntekijöiden aitoja kohtaamistilanteita. Tutkijat ovat päässeet osallistumaan koululla järjestettyihin kokouksiin ja ovat olleet niissä ulkopuolisina tarkkailijoina. Verkostokokousten tutkimusasetelmaa ei ole ollut mahdollista muuttaa tai edes vaikuttaa siihen millään tavoin.

7.2 TAPAUSTUTKIMUS TUTKIMUSMENETELMÄNÄ

Yhtenäistä tapaustutkimuksen määritelmää on vaikea esittää, koska sitä suoritetaan hyvin monella eri tavalla. Tapaustutkimuksen tavoitteet ja toteutus vaihtelevat, mutta yhteistä on kuitenkin monipuolisella ja monilla eri tavoilla hankittujen tietojen koonti tutkittavasta tapauksesta. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista, konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa. Se kohdistuu tiettyyn tapaukseen, olipa se sitten yksilö, ryhmä, yhteisö, tapahtuma tai ilmiö. (Bogdan 1992, 30; Merriam 1988, 11; Syrjälä & Numminen 1988, 6 - 8, Syrjälä ym. 1994, 13; Tesch 1990, 3.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on erään koulun kahden ensimmäisen luokan kodin ja koulun yhteistyö verkostomenetelmän keinoin. Käytännössä tätä tarkoittaa sitä, että luokissa pidetään lukukauden aikana muutama verkostokokous, johon osallistuvat oppilaat, vanhemmat, opettajat ja koulun muu henkilökunta (esim. kuraattori). Kokouksen kaksi ulkopuolista vetäjää tulevat perheneuvolasta. Tätä yhteistyötä tutkimme havainnoiden, haastatellen ja kyselylomakkeiden avulla. Lisäksi käytettävissämme on omat päiväkirjamme ja kokouksista tehdyt muistiot.

Tapaustutkimusta suoritetaan nykyhetkessä ja todellisessa arkipäivän tilanteessa, jotta tilanne säilyy mahdollisimman aitona ja häiriöttömänä. Ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössä ilman mitään keinotekoisia järjestelyjä ja pakotteita. Tapaustutkimus edellyttää luottamusta tutkijan ja tutkittavien välillä. (Bogdan 1992, 29, 32, 33; Syrjälä ja Numminen 1988, 9, 11; Syrjälä ym. 1994, 13 - 15.) Myös Pattonin (1990, 54) mukaan tapaustutkimus on paikallaan silloin, kun pyritään selvittämään tiettyä ilmiötä tiettyjen ihmisten keskuudessa. Saatua tietoa on tällöin konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista tilanteista ja tapahtumista, ihmisten tunteista ja mielipiteistä. Tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole laajoihin yleistyksiin pyrkiminen, vaan pohtia saatuja tuloksia nousseista teemoista yleisemmällä tasolla. (Patton 1990, 54; Syrjälä ja Numminen 1988, 78 - 80.) Koska verkostokokoukset ovat ehdottoman luottamuksellisia, mukana olomme kokouksissa olisi saattanut vaikuttaa keskustelun kulkuun. Kokousten

vetäjät kysyivät verkostokokouksiin osallistujien luvan tutkimuksen suorittamiselle. Intimiteettisuojaan säilyttämiseksi emme ottaneet metodiksemme kokousten videointia, vaikka alunperin olimme niin suunnitelleetkin, vaan tutkimusmetodinamme oli havainnointi.

Tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa hän toimii. Tuloksia on myös mahdollista yksilöllistää; jokainen voi niiden avulla pohtia omia kokemuksiaan ja oppia. (Syrjälä & Numminen 1988, 8; Syrjälä ym. 1994, 13.) Pyrimme kirjaamaan omia ajatuksiamme ja pohdintojamme mahdollisimman tarkasti päiväkirjoihimme. Tämä auttaa meitä ymmärtämään ja käsittelemään verkostokokousta yhteistyömenetelmänä sekä antaa virikkeitä tulevaan opettajan työhön.

7.3 ETNOGRAFINEN TUTKIMUS

Etnografinen tutkimus on eräs tapaustutkimuksen alalaji. Omassa tutkimusessamme on sekä tapaustutkimuksen että etnografisen tutkimuksen piirteitä.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena voi olla jokin kouluelämään tai opetukseen liittyvä ilmiö, yhteisö tai henkilö. (Syrjälä ym. 1994, 27, 79.) Pattonin (1990, 67) mukaan etnografinen tutkimus keskittyy selvittämään tutkittavan ihmisryhmän omaa kulttuuria. Periaatteena etnografisessa tutkimuksessa on, että jokainen ryhmä, joka viettää tietyn ajan yhdessä, muodostaa oman kulttuurinsa. Tämä vaatii tutkijalta osallistumista tutkimuksen eri vaiheisiin sekä mukanaoloa myös kenttätyöskentelyssä. Tutkijan on tultava osaksi tutkimaansa tilannetta. Vasta tällöin hän pystyy ymmärtämään tutkittavan ryhmän kulttuuria ja sen jäsenten vuorovaikutusta. (Patton 1990, 67; Syrjälä & Numminen 1988, 25.) Tässä tutkimuksessa tutkijat ovat olleet mukana luokissa järjestetyissä verkostokokouksissa kevätlukukauden ajan. Tutkijat sekä keräsivät että analysoivat saadun aineiston itse.

Etnografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä ovat mm. havainnointi, haastattelut, kenttämuistiinpanot sekä keskustelut tutkimukseen osallistuvien kanssa. (Syrjälä ym. 1994, 83 - 84.) Etnografinen lähestymistapa on holistinen eli tutkittavaa ilmiötä pyritään kuvaamaan eri näkökulmista katsottuna. Tässä tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman monipuoliseen tiedonhankintaan, jotta eri näkökulmien huomioiminen mahdollistuisi.

7.4 TEEMAHAASTATTELU

Haastattelu on aina ennalta suunniteltua. Haastattelija on tutustunut tutkimuskohteeseen sekä käytännössä että teoriassa. Tavoitteena on, että haastattelija saa luotettavaa informaatiota tutkimusongelman kannalta relevanteilta alueilta. Haastattelu on tutkijan käynnistämä ja ohjaama. Haastattelija joutuu tavallisesti motivoimaan haastateltavaa sekä ylläpitämään hänen motivaatiotaan. Hän tuntee roolinsa, mutta haastateltava oppii sen haastattelun kuluessa. Haastateltavan on voitava luottaa siihen, että annettuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti. (Hirsjärvi & Hurme 1982.)

Tässä tutkimuksessa olemme haastatelleet kahta opettajaa, neljää kokouksiin osallistunutta oppilasta sekä verkostokokousten vetäjiä eli kolmea perheneuvolan työntekijää. Otimme etukäteen puhelimitse yhteyttä haastateltaviin opettajiin ja sovimme heidän kanssaan haastatteluajoista. Perheneuvolan työntekijöiden haastattelu tapahtui ryhmäpalaverin yhteydessä. Haastattelurungot olimme suunnitelleet etukäteen. Niissä halusimme yhdistää tutkimukselle asettamamme ongelmat sekä teoriataustan. Koska olimme perehtyneet aiheeseen syvällisesti jo ennen haastatteluja, tiesimme tarkkaan, mitä asioita haluaisimme haastateltavilta kysyä.

Teemahaastattelua, lomake- ja avoimen haastattelun välimuotoa, kutsutaan puolistrukturoiduksi, koska aihepiirit ja teema-alueet ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen tarkka muoto ja järjestys. Sitä voi käyttää kuitenkin samoissa tilanteissa kuin strukturoimatonta haastattelua. Haastattelussa korostuu haastateltavien elämysmaailma ja heidän määritelmänsä tilanteesta. (Hirs-

järvi & Hurme 1982.) Vaikka olimme tehneet valmiiksi haastattelurungon, haastattelutilanteessa keskustelu eteni haastateltavan ehdoilla. Haastattelukysymykset oli tarkoitettu keskustelun pohjaksi, ajatuksille suuntaa antaviksi. Esitimme tarpeen vaatiessa tarkentavia lisäkysymyksiä. Haastateltavien omat ajatukset ja näkemykset verkostokokouksen soveltuvuudesta koulu yhteisössä haluttiin saada tarkkaan selville. Luottamuksellinen ja avoin keskustelusuhde syntyi yksilöllisestä haastattelutilanteesta, jossa haastateltava sai rauhassa, yksin tutkijoiden kanssa, pohdiskellen mieltä juuri omia kokemuksiaan ja tuntemuksiaan. Opettajien yksilöhaastatteluja ei nauhoitettu opettajien toivomuksesta. Haastattelutilanteessa toinen tutkijoista toimi haastattelijana ja toinen kirjasi haastateltavan vastaukset lähes sanatakkanaan. Haastattelutilanteen jälkeen tutkijat kävivät heti läpi saadut vastaukset yhteisymmärryksen ja luotettavuuden saamiseksi. Perheneuvolassa suoritettu ryhmähaastattelu nauhoitettiin ja aukikirjoitettiin.

7.5 HAVAINNOINTI

Bogdan ja Taylor (1975) määrittelevät havainnoinnin olevan tutkimusta, jonka olennaisena piirteenä on vuorovaikutus tutkijan ja kohteiden välillä, jälkimmäisen sosiaalisessa miljöössä. Aineistoa kerätään systemaattisesti. (Grönfors 1982, 92 - 93.)

Havainnoinnin kautta tutkija saa tietoa käyttäytymisestä ja merkityksistä, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön. Havainnointi voi vaihdella hyvin strukturoidusta, yksityiskohtaisesta havainnoinnista epämääräisempään tapahtumien ja käyttäytymisen kuvaukseen. (Soininen 1995, 110.)

Ensimmäinen tehtävä kohdennetussa havainnoinnissa on rajaaminen. Tämä tapahtuu tavallisesti vasta sitten, kun tutkijalla on ainakin jonkinlainen kokonais käsitys tutkittavasta ryhmästä, sen sosiaalisista suhteista ja kulttuurista. Tutkimuksen kohdentamiseen vaikuttavat lisäksi tutkija ja hänen henkilökohtaiset intressinsä, tutkittavien intressit, taustalla oleva teoreettinen viitekehys sekä tutkimusresurssit. (Grönfors 1982, 102.)

Tässä tutkimuksessa käytimme havainnointia tutkimusmetodin verkostokokousten aikana. Kokousten ensimmäisillä kerroilla havainnoitimme ei ollut systemaattista, vaan yleistä kokouksen kulun seuraamista ja mukana olemista. Näin saimme muodostettua itsellemme kokonaiskuvan verkostokokouksen etenemisestä. Seuraavilla kerroilla olimme etukäteen miettineet aihepiirejä, joita halusimme tarkemmin seurata ja kirjata siitä mahdollisimman paljon muistiin. Toinen tutkijoista kohdisti tarkkailunsa vetäjiin ja heidän käyttämiinsä tilanteen hallinta- ja eteenpäinviemiskeinoihin. Toinen tutkija havainnoi kokouksessa esiintulevia aiheita, joita nostettiin yhteisen keskustelun aiheiksi. Havainnot kirjattiin muistiin, koska videoiminen oli hylätty verkostokokouksen osallistujien toivomuksesta.

Ihanteellisessa tilanteessa tutkija viettää huomattavan määrän aikaa tutkimusympäristössä oppien tutkittavien jokapäiväisestä elämästä. Patton (1990) on kehittänyt sarjan ajatuksia tutkijan roolissa laadullisen tutkimuksen aikana.

A. Tutkijan rooli voi vaihdella osallistujana, toisin sanoen todellisen osallistumisen aste vaihtelee. Toisena äärimmäisyytenä on äärimäinen osallistuminen ja toisena ääripäänä taas täydellinen observoija, joka ei lainkaan osallistu sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Tässä tutkimuksessa tutkijat osallistuivat jokaiseen järjestettyyn verkostokokoukseen, mutta läsnäolomme painottui pelkkään havainnointiin. Emme osallistuneet kokouksessa vanhempien, oppilaiden, opettajien ja perheneuvolan työntekijöiden väliseen keskusteluun, emmekä muuhun kyseisten luokkien toimintaan.

B. Tutkijan rooli voi vaihdella siinä, kuinka tietoisia tutkimukseen osallistujat ovat tutkimuksesta. Äärimmäisyyksinä ovat täydellinen paljastuminen ja täydellinen salassapysyminen.

Ensimmäisissä kokouksissa tutkijat esiteltiin ja tutkijat kertoivat tutkimuksestaan. Vanhemmilta oli kysytty lupa tutkimuksen tekoon ja tutkijoiden osallistumiseen verkostokokouksiin. Tutkittavat ovat olleet tietoisia tutkimuksesta.

C. Tutkijan rooli voi vaihdella intensiivisyydessään ja laajuudessaan, toisin sanoen tutkimustilanteessa käytetyn ajan määrä vaihtelee. Jos tutkija on läsnä vain lyhyen aikaa, luotettavien suhteiden rakentamisen tutkimukseen osallistujien kanssa täytyy tapahtua aineiston keruun yhteydessä. Eskolan (1975, 134) mukaan tutkijan osallistuminen kohteena olevien ihmisten elämään saattaa myös helpottaa hänen myöhemmin suorittamiensa haastattelujen onnistumista.

Tutkijat osallistuivat verkostokokouksiin, mutta eivät muihin kodin ja koulun välisiin yhteistyömuotoihin. Lukukauden aikana yhteiset tapaamiset lujittivat kuitenkin luottamusta tutkijoiden ja tutkittavien välillä siinä määrin, että haastattelujen ilmapiiri oli tuttavallinen ja luottamuksellinen.

D. Tutkijan rooli vaihtelee tutkijan kohteesta riippuen. Kun tutkimuskysymykset on laadittu hyvin ja saatu aineisto on tarkoituksenmukaista, tutkija pystyy toimimaan tehokkaasti ja huolellisesti varmistaen käytettävissä olevan ajan oikean käytön. (Patton 1990, 205 - 219; Soininen 1995, 111 - 112.)

Tutkijat olivat perehtyneet työtapaan konkreettisesti ja tämä helpotti haastattelujen suunnittelua ja sitä, mitä haastattelujen avulla haluttiin saada selville.

TAULUKKO 2. Yhteenveto aineistonkeruun menetelmistä, tapahtumista ja ajankohdista

Ajankohta	Tapahtuma ja menetelmä
17.12.1996	Ensimmäinen tapaaminen perheneuvolan työntekijöiden kanssa (keskustelu)
28.1. 1997	Verkostomenetelmän esittely- ja koulutustilaisuus Äänekoskella. Vetäjinä Heikinheimo ja Klemola (muistiinpanot)
5.2. 1997	Osallistuminen 1a-luokan verkostokokoukseen (havainnointi ja muistiinpanot)
18.2. 1997	Osallistuminen 1b-luokan verkostokokoukseen (havainnointi ja muistiinpanot)
18.3. 1997	Perheneuvolan kirjoittama muistio verkostokokouksesta 5.2. 1997
23.4. 1997	Osallistuminen 1a-luokan verkostokokoukseen (havainnointi ja muistiinpanot). Samalla annettiin opettajien välityksellä kyselylomakkeet ja palautuskuoret vanhemmille jaettaviksi. Palautuspäivämäärä vastauksille oli 30.4. 1997.
2.5. 1997	Perheneuvolan kirjoittama muistio verkostokokouksesta 18.2. 1997
13.5. 1997	Perheneuvolan kirjoittama muistio verkostokokouksesta 23.4. 1997
14.5. 1997	Puhelinkeskustelut opettajien kanssa haastatteluajankoh- tien sopimiseksi
20.5. 1997	Perheneuvolan työntekijöiden ja tutkijoiden loppupalaveri (ryhmähaastattelu)
23.5. 1997	Opettajien ja oppilaiden haastattelut (haastattelu)

7.6 TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tai uskottavuuden tarkastelu on vasta hakemassa uomiaan. Tällä hetkellä esiintyy vielä käsitteiden kirjavuutta, joka johtuu paljolti laadullisen tutkimuksen monitieteisestä taustasta. Kun käydään keskustelua laadullisen tutkimuksen yleistettävyydestä ja uskottavuudesta, on tärkeää tehdä selväksi millaisilla ihmis-, todellisuus- ja tietokäsityksillä tutkimuksessa operoidaan. (Syrjälä ym. 1994, 75.) Tässä tutkimuksessa taustalla on vaikuttanut sosiaalinen konstruktionismi ja sen käsitykset todellisuudesta ja tiedon rakentumisesta.

Tapaustutkimuksen tekijä hankkii tietoa tutkimuskohteestaan monin eri tavoin. Eri aineistot täydentävät toisiaan. Tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, mikäli eri menetelmillä saadaan samoja tuloksia. (Syrjälä & Numminen 1988, 78, 135.) Tässä tutkimuksessa tietoja on kerätty havainnoiden, haastatellen, kyselylomakkeiden, päiväkirjojen ja kokousmuistioiden avulla. Eri menetelmien käyttö on täydentänyt ja syventänyt tutkimuksen luonnetta, vaikka kaikkea aineistoa ei olekaan käytetty tutkimuksen raportoinnissa. Tätä triangulaatiota on myös tukenut kahden tutkijan mukanaolo tutkimusprosessissa, koska näin pystyimme refleктоimaan näkemyksiämme koko prosessin ajan.

Lincoln ja Guba (1985) suosittavat laadullisessa tutkimuksessa käsitteitä vastaavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), luotettavuus (dependability) ja vahvistettavuus (confirmability). (Soininen 1995, 123 - 124.)

Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, miten tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Oleelliseksi muodostuu siis kysymys, kuinka hyvin tutkimusraportti vastaa kohdejoukon näkemyksiä ja käsityksiä tutkituista ilmiöistä ja tilanteista. Myös tutkimuksen tulokset ja niistä tehtävät tulkinnat ovat konstruktioita ja tavallaan tutkijan tekemiä tulkintoja tutkittavien tulkinnoista. Tässä tutkimuksessa suhteellisen pitkäaikainen yhteistyö tutkittavien kanssa vähentää

virheellisten tulkintojen syntymistä. Yhteistyö oli luottamuksellista ja kommunikointi tapahtui avoimessa ilmapiirissä.

Ulkoiseen validiuteen liittyvän yleistettävyyssajatuksen Lincoln ja Guba korvaavat käsitteellä siirrettävyys. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samanlaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tämän tutkimuksen taustalla on vaikuttanut verkostomenetelmän ennaltaehkäisevän toiminnan kokeilun ainutkertaisuus. Kuitenkin tutkimuskohteena on ollut kaksi tavallista ensimmäistä luokkaa oppilaineen ja heidän vanhempien. On vaikea sanoa, saataisiinko samanlaisella tutkimuksella samansuuntaiset tulokset jossain eri kontekstissa, mutta emme näe syytä, miksi samantapaista tutkimusta ei voitaisi toteuttaa missä tahansa koulussa. Mikäli samanlainen tutkimus suoritettaisiin jossain muualla, mielestämme tulisi kiinnittää enemmän huomiota sekä tutkimuksen pitkäkestoisuuteen että muuhun tutkimuskohteessa käytettäviin kodin ja koulun yhteistyömenetelmiin. (Soininen 1995, 123 - 124.)

Objektiivisuuden tilalle Lincoln ja Guba suosittelevat käytettäväksi vahvistettavuuden käsitettä, jolla tarkoitetaan sitä, että erilaisin tekniikoin varmistutaan tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. (Soininen 1995, 123 - 124.) Tutkimuksen objektiivisuus tarkoittaa tutkimusaineiston ja sen perusteella saatujen tulosten sekä aineistosta tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten yhteyttä. Yleinen keino laadullisen tutkimuksen neutraalisuuden osoittamiseksi on ulkoisten asiantuntijoiden käyttäminen tutkimusta arvioitaessa. Tässä tutkimuksessa ei ole käytetty varsinaisia ulkopuolisia tutkijoita, vaan on pyritty ohjauksen aikana saamaan tukea tehdyille päätelmille.

Reliaabeliuden sijaan Lincoln ja Guba käyttävät käsitettä luotettavuus. Tutkijan olisi järkevää suorittaa tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi koko tutkimuksen arviointi. Lincoln ja Guba suosittelevat tutkijoita arvioimaan tutkimuksensa luotettavuuden osoittamiseksi tutkimustilanteen, tutkimuksen aikana vallinneen ilmapiiriin ja mahdolliset olosuhdemuutokset. (Soininen 1995, 123 - 124.)

Tässä tutkimuksessa on edetty tutkittavien ehdoilla. Kerätty aineisto on ollut monipuolista, ja tutkijoiden ja tutkittavien välinen vuorovaikutus on ollut luontevaa ja luottamuksellista. Tutkimusprojekti on ollut kokonaisuudessaan tutkijoiden itsensä suunnittelema ja toteuttama. Tämä on saattanut johtaa aineiston analysoinnissa joihinkin virhetulkintoihin. Virhetulkintojen syntymistä tutkijat ovat pyrkineet estämään valmistautumalla haastatteluihin huolellisesti etukäteen. Haastattelukysymykset pyrittiin muotoilemaan siten, että ne antaisivat mahdollisimman hyvin tietoa tutkimusongelmiimme. Kyselylomakkeen osalta toistettavuus on haastatteluja parempi, koska siinä ei ole kysymyksiin liittyviä muuttujia. Koska kyselylomakkeet jaettiin koteihin heti viimeisten verkostokokouksien jälkeen, tutkittavilla olivat verkostokokouksissa syntyneet mielipiteet ja kokemukset tuoreessa muistissa. Tämän katsomme parantavan tutkimuksemme luotettavuutta.

Vanhemmilta saatujen vastausten lukumäärä jäi suhteellisen pieneksi (46.2%), vaikka opettajien ja projektin vetäjien mielestä vastausprosenttia voitiin pitää hyvänä tuloksena. Kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta olisi varmasti lisännyt se, että vastauksia olisi saatu kaikilta vanhemmilta.

Aineistoa analysoitaessa kerätty aineisto järjestettiin eri luokkiin tutkimusongelmien mukaan ja tämä helpotti aineiston käsittelyä sekä siitä tehtävien johtopäätösten tekoa. Aineistosta tehdyt johtopäätökset ovat uskottavia silloin, kun ne vastaavat sitä, mitä tutkittavat tarkoittivatkin. Toisin sanoen tutkijat eivät ole esimerkiksi ylitulkinneet aineiston ilmaisuja ja he tiedostavat tulkintaan vaikuttavia henkilökohtaisia merkityksiään (Syrjälä ym. 1994, 129 - 130). Vaikka tässä tutkimuksessa ei ole käytetty ulkopuolisia asiantuntijoita ja tutkimus on toteutettu tutkijoiden keskinäisessä, tiiviissä yhteistyössä, pidämme aineistosta tehtyjä johtopäätöksiä uskottavina.

Lukijalle olisi annettava mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja tulkinnan osuvuutta. Tutkimuksen raportoinnissa tulee muistaa yksityiskohtaisuus, selkeys ja systemaattisuus, jotta lukija tietäisi, miten tutkijat ovat toimineet tiedonhankinnan ja aineiston analysoinnin eri vaiheissa (Syrjälä ym. 1994, 99). Laadullisen tutkimuksen raportoinnin täytyy myös sisältää suoria lainauksia siitä, mitä tutkittavat sanovat (Patton 1990, 32).

Olemme pyrkineet noudattamaan raportoinnissamme näitä luotettavuuden arviointia helpottavia periaatteita. Kuitenkin laadulliselle tutkimukselle ominaisesti vastuu tulosten siirrettävyyden ja käyttökelpoisuuden arvioinnista jää osaltaan myös lukijalle (Syrjälä ym. 1994, 49).

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Verkostokokouksia järjestettiin erikseen molemmilla ensimmäisillä luokilla sekä syys- että kevätlukukaudella. Tässä tutkimuksessa on seurattu kevätlukukaudella järjestettyjä kokouksia, mutta käytettävissämme on ollut syyslukukauden verkostokokouksista perheneuvolassa tehdyt kokousmuistiot.

Ensimmäiseen verkostokokoukseen syksyllä 1996 vanhemmat kutsuttiin kirjeellä, jonka olivat tehneet perheneuvolan työntekijät eli kokousten vetäjät. Tämän ensimmäisen kutsun opettajat jakoivat luokissaan vanhemmille vietäväksi. Seuraavista kokouksista päätettiin yhdessä jokaisen kokouksen lopussa, ja tulevasta kokouksesta ilmoitettiin jokaiseen kotiin lähetetyssä kokousmuistiossa. Lisäksi opettajat muistuttivat oppilaita tulevasta kokouksesta suullisesti kokousta edeltävän koulupäivän aikana. Tapaamispaikkana oli koulun ruokala.

Kummankin luokan verkostokokouksiin osallistui keskimäärin 5-7 vanhempaa, pääosin oppilaiden äitejä, sekä oppilaita saman verran. Kokouksissa oli aina mukana luokkaa opettava opettaja sekä kaksi kokouksen vetäjää ja kirjuri perheneuvolasta. Muutamaan kokoukseen osallistuivat myös kouluavustaja ja koulukuraattori.

Kokouksen alussa osallistujat jaettiin pienryhmiin, joiden jäsenet kokoontuivat saman pöydän ääreen. Pienryhmät koostuivat oppilaiden, koulun henkilökunnan ja vanhempien ryhmästä/ryhmistä, osallistujien lukumäärästä riippuen. Kokousten alussa kirjattiin kokoukseen osallistujien nimet. Kirjuri toimi kokouksen sihteerinä pitäen jatkuvaa, näkyvää pöytäkirjaa piirtoheittimellä kokouksessa käsiteltävistä asioista. Muistiinpanojensa pohjalta kirjuri puhtaaksikirjoitti jokaisesta kokouksesta muistion koteihin lähetettäväksi.

Viimeisen kevätkokouksen yhteydessä esittelimme kaikille vanhemmille osoitetun kyselylomakkeen, jonka opettajat jakoivat oppilaille seuraavana koulupäivänä kotiin vietäviksi. Yhteensä kyselyjä annettiin vanhemmille 39 kappaletta, joista saimme postitse takaisin 18 kappaletta. Kyselyt pa-

lautettiin nimettöminä ja valmiissa vastauskuorissa. Vastauksia saatiin sekä kokouksiin osallistuneilta että osallistumattomilta vanhemmilta. Vaikka vastausprosentti jäi melko pieneksi (46.2%), silti opettajat ja kokousten vetäjät pitivät tulosta yllättävänkin hyvänä, kun huomioidaan vanhempien vähäinen osallistumishalukkuus kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön kyseisellä asuma-alueella opettajilta saadun tiedon mukaan.

TAULUKKO 3. Kyselyyn vastanneiden vanhempien osallistuminen verkostokokouksiin (n=18)

	<u>Osallistuminen verkostokokouksiin</u>		
	Kaikkiin	Joihinkin	Ei yhteenkään
Vanhempien lukumäärä	6	9	3

Opettajien ja oppilaiden haastattelut sovittiin puhelimitse kummankin opettajan kanssa. Haastattelimme kumpaakin opettajaa sekä molemmilta luokilta kahta kokouksiin osallistunutta oppilasta. Lisäksi haastateltiin kolmea oppilasta, jotka eivät olleet osallistuneet kokouksiin. Haastattelut toteutettiin koululla yksilöhaastatteluina rauhallisessa ympäristössä. Opettajien haastattelut olivat tunnin mittaisia, oppilaiden keskimäärin 10-15 minuuttia. Opettajien pyynnöstä haastatteluita ei nauhoitettu, vaan toinen tutkijoista kirjoitti opettajien vastaukset muistiin ja toinen suoritti haastattelun. Haastattelut aukikirjoitettiin mahdollisimman tarkkaan välittömästi haastatteluiden jälkeen.

Kokouksien vetäjien haastattelu suoritettiin perheneuvolassa ryhmähaastatteluna. Mukana olivat kaikki kolme kokousten vetäjinä toiminutta

henkilöä. Haastattelu kesti n. 1,5 tuntia, ja se nauhoitettiin ja aukikirjoitettiin.

Tämän aineiston lisäksi käytettävissä ovat olleet tutkijoiden havainnot ja kenttämuistiinpanot sekä perheneuvolan tekemät muistiot kokouksista.

Patton (1990, 376 - 377, 381) toteaa, että laadullisen aineiston analysointi on luova prosessi, jonka toteuttamiseen ei ole yhtä oikeaa tapaa. Tutkijan on itse löydettävä oma prosessinsa sekä hänelle ja tutkimukselleen sopivin työskentelymenetelmä. Tutkijan ensimmäinen tehtävä analysointivaiheessa on päättää, miten hän sen aloittaa. Tässä tutkimuksessa aineiston analysoinnin lähtökohtana ovat olleet tutkimusongelmat, joiden pohjalta aineistoa on luokiteltu ja eritelty. Tavoitteenamme on ollut kuvata tutkimusongelmiin saatuja vastauksia tarkasti ja antaa mahdollisimman totuudenmukainen kuva aineistosta ja sen monipuolisuudesta. Tutkimuksen ongelmat ovat muotoutuneet lopulliseen muotoonsa vasta tutkimusprosessin aikana, joten tutkimuksen suorittaminen on ollut joustavaa ja luonnollista. Haastatteluissa ja kyselyissä olemme pyrkineet saamaan mahdollisimman kattavat vastaukset tutkimusongelmiin. Kuitenkaan tämä tutkimuksemme ei pyri yleistykseen ainutkertaisen projektiluonteensa vuoksi, vaan tavoitteenamme on ollut kuvata juuri tähän projektiin osallistuneiden henkilöiden kokemuksia, mielipiteitä ja ajatuksia. Lisäksi olemme halunneet esitellä verkostomenetelmää uutena ja ainutlaatuisena kodin ja koulun välisenä yhteistyömuotona ratkottaessa luokassa ilmeneviä jokapäiväisiä ongelmia.

8.1 MILLAISIA NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA TÄMÄN PROJEKTIN OSAPUOLILLE ON SYNTYNYT VERKOSTOKOKOUSTEN KÄYTÖSTÄ KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖMUOTONA?

8.1.1 Vetäjien kokemukset

Verkostomenetelmän kokeileminen koulussa oli vetäjille ennestään tuttu metodi luokissa ja kouluissa tapahtuvien ongelmien ratkaisemisessa. Tällaisia tilanteita ovat olleet mm. kiusaamistilanteet, jossa on ollut mukana useita saman luokan oppilaita. Ongelmatilanteiden ohjaamisen ja oppilaiden vanhemmilta saadun palautteen kautta vetäjät saivat toivomuksia tämäntyyppisen metodin käytöstä jo ongelmien ennaltaehkäisyssä. Toivomusten pohjalta metodia päätettiin toteuttaa ennaltaehkäisevänä työmuotona, ja toiminta haluttiin kohdistaa nimenomaan koulunsa aloittaviin ensiluokkalaisiin.

”Ikään kuin sellaisen kokemuksen rakentaminen jo siinä vaiheessa kun yhteistyötä ei vielä ole, kun on uusi ryhmä...heti alusta alkaen on mahdollista keskustella kaikki yhdessä.” (Vet. 1)

Jyväskylän kaupungin sosiaalityöntekijöillä on viranomaisyhteistyötä eri työryhmien kesken, ja näiden ryhmien kesken kaupunki on jaettu vastuualueisiin. Työryhmissä on pidetty jo useita vuosia yhteistyöneuvotteluja ja eri alueille on suunniteltu kehittämisprojekteja. Yksi vetäjästä on toiminut tutkimamme koulun alueen kehittämisprojektissa, ja tältä pohjalta tuntui luontevalta yhdistää alueen kehittämisprojekti ja verkostomenetelmän kokeilu ongelmia ennaltaehkäisevänä työmuotona nimenomaan tällä alueella.

Ennaltaehkäisevä toiminta poikkeaa vetäjien aikaisemmista projekteista jossain määrin. Akuuttien kriisitilanteiden yhteydessä pidetyt verkostokokoukset ovat saaneet vanhemmat liikkeelle tehokkaasti, ja vanhempien ja oppilaiden osanotto kokouksiin on ollut runsasta. Tämän projektin aikana

törmättiin ensi kertaa siihen tilanteeseen, että kokouksiin osallistuneiden vanhempien määrä on jäänyt vähäiseksi (5 - 7 vanhempaa/ luokka).

“Onko se niin, että ihminen on sellainen, että kun sillä ei ole hätä niin se ei lähde liikkeelle. Kun on kriisi, kun ollaan huolissaan, niin sitten on se voima joka vie eteenpäin. Silloin kun asiat on ihan kohtuullisen hyvin, niin silloin ei lähdetä.” (Vet. 1)

Toisaalta projektikoulun alueella on ollut vaikeutena jo aiemmin saada vanhempia osallistumaan aktiivisesti koulun ja kodin yhteistyöhön. Tämän projektin avulla haluttiin herätellä vanhempia mukaan uudenlaiseen yhteistyöhön, joka voisi jatkua koko oppilaiden ala-asteen ajan. Uutta on nimenomaan se, että perinteinen vastakkainasettelu vanhempien ja opettajan väliltä poistuu. Myös projektin jatkuvuus voisi innostaa vanhempia sitoutumaan kodin ja koulun yhteiseen kasvatustuuseen.

“Mun on aika vaikea kuvitella, että tää projekti olisi päättynyt, mää ite vasta rupesin lämpenemään tähän työtapaan, ja ehkä tää sama voi tapahtua, miksei se vois tapahtua muillekin, lapsille, vanhemmille ja opettajille, se että kun opitaan jokin työtapa siitä saadaan enemmän irti.” (Vet. 3)

“Että se on noinkin paljon lähtenyt liikkeelle, niin se on hyvä. Voi olla, että jossain toisessa koulussa olisi saattanut tulla paljon vanhempia mutta ei välttämättä se olisi silti lähtenyt sen kummemmin liikkeelle.” (Vet.2)

“...ja sen merkitys heille olisi voinut olla hyvin ohut ja pinnallinen.” (Vet. 1)

“Mulla on vähän sellainen tuntu, että jos sen saisi nyt pikkasen vähitellen, hiukan kärsivällisesti, niin sieltä kerätään paljon isommat hedelmät.” (Vet.2)

Vaikka käytännön työskentelymalli aikaisemmissa ja tässä projektissa on ollut pitkälle sama, niin vetäjät ovat kokeneet ennaltaehkäisevän työmuodon myönteisemmäksi työtavaksi verrattuna aikaisempiin kokemuksiinsa. Näissä kokouksissa ei ole ollut syyllisten etsimisen tarvetta, ja niissä on ollut enemmän mahdollisuuksia käsitellä luokassa tapahtuvia mukavia

asioita. Vetäjien mielestä tämän projektin tärkeimmäksi näkökulmaksi nouseekin juuri ennaltaehkäisevyys. Aikaisemmissa verkostokokouksissa ongelmatilanteet ovat olleet niin lukkiutuneita, että rakentavaa ja ratkaisuihin pyrkivää keskustelua kokoukseen osallistuvien kesken on lähes mahdotonta saada aikaan. Tämän projektin tarkoituksena onkin ollut kodin ja koulun yhteistyön alkuvaiheessa rakentaa luottamuksellinen yhteistyösuhde vanhempien, oppilaiden ja opettajan välillä.

“Ihan varmasti paljon varhaisemmassa vaiheessa ne pystyvät kertomaan toisilleen huolistaan...Jos nämä ihmiset oppivat keskustelemaan, niin vaikeita kriisitilanteita ei synny.” (Vet. 1)

Vetäjien mielestä työtapa nostaa ensimmäistä kertaa lapsen tasaveroiseen asemaan muiden keskustelijoiden kanssa. Kokoukset mahdollistavat myös vanhemmille tilanteen nähdä lapsensa eri kontekstissa ja hänen toimissaan ryhmän jäsenenä.

Verkostokokouksien tarkoituksena voidaan vetäjien mielestä nähdä myös uudenlaisen keskustelukulttuurin luominen kouluihin. Tavoitteena on rakentaa pysyvä metodi koulun omaksi pääomaksi, jota koulun henkilökunta voisi käyttää lähestyessään koteja ja oppilaita.

“Ehkä se rakentaisi sellaisen kulttuurin, niin sitten mahdolliset tulevat ongelmatkaan ei näyttäytyisi niin vaikeilta kohdata, vaan olisi syntynyt tällainen keskustelutottumus.” (Vet. 1)

“Tämä tapa työskennellä välittyisi myös kouluyhteisön tavaksi toimia. Ja se voisi jäädä kouluvaikeuksien selviytymiskeinoksi.” (Vet. 3)

Projektin jatkon kokousten vetäjät ovat sitoutuneet yhteisön ehdoilla. Projektin on määrä jatkua niin pitkään kuin yhteisö kokouksia haluaa. Vetäjien omissa palavereissa on pohdittu myös parannusehdotuksia kokouksiin. Vetäjät eivät voi kuitenkaan ottaa kantaa kokouksissa käsiteltäviin asioihin, joten näittenkin ehdotusten tulisi nousta keskustelun muilta osallistujilta. Vetäjien yhteisissä palavereissa on pohdittu mm. sitä, miten saada vanhempia kokouksiin lisää ja miten tasapainotettaisiin keskustelun kulkua, niin että jokainen osallistuja otettaisiin puhujana tasaveroisesti huomioon.

8.1.2 Opettajien kokemukset

Syksyllä 1996 perheneuvolan työntekijät ottivat yhteyttä tutkimuskouluun, ja tiedustelivat ensimmäisten luokkien opettajien yhteistyöhalukkuutta alkavaan kodin ja koulun yhteiseen projektiin. Vanhempien suostumuksen jälkeen yhteiset kokoukset aloitettiin heti samana syksynä. Molemmat opettajat ovat työssään aiemmin olleet yhteistyössä kaupungin perheneuvolan kanssa, mutta yhteistyötä tämän projektin vetäjien kanssa ei ole aiemmin ollut. Myös verkostomenetelmä kodin ja koulun välisenä yhteistyömuotona oli uusi.

Opettajien ajatukset projektin alkaessa olivat sekavia. Opettajien mukaan alueella on ollut perinteisesti vaikeuksia vanhempien ja koulun välisessä yhteistyössä ja osallistuminen on jäänyt vähäiseksi. Toisen opettajan mielestä tämän projektin idea oli siinä, että uuden menetelmän avulla voitaisiin vanhempia saada aktiivisemmin mukaan koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön. Menetelmä, jossa opettaja on tasaveroisessa asemassa vanhempien kanssa, saattaisi innostaa vanhempia osallistumaan aikaisempaa enemmän. Opettajat suhtautuivat alkavaan projektiin myös realistisen kriittisesti. He eivät uskoneet sen tuovat mukanaan kovin suuria muutoksia yhteistyöhön. Ajatuksena tämäntyyppinen työskentelytapa on opettajien mielestä hieno, jos uusi yhteistyömetodi saisi vanhemmat liikkeelle.

“Uusi juttu saattaisi kiinnostaa. Ehkä vanhemmat on väsyneitä kuulemaan aina opea.” (Ope 1)

Opettajien mielestä oppilaiden mukaanottaminen päätöksentekoon toi uudenlaisen näkökulman yhteistyöhön. Opettajat kokivat tärkeäksi myös vanhempien roolin kokouksissa ja sen, että vanhemmat tunsivat voivansa vaikuttaa omalla toiminnallaan lapsensa koulunkäyntiin. Se, että asioiden käsittelyssä otetaan huomioon useita eri näkökulmia, avaa uusia ulottuvuuksia keskusteluun.

“Tuntui hyvältä, että vanhemmat kokisivat, että kaikkien osapuolten näkemykset otetaan huomioon.” (Ope 1)

*“Onhan se vanhemmille tärkeää, kun saa vaikuttaa asioihin.”
(Ope 2)*

Hyvänä opettajat kokivat myös sen, että he saivat olla kokouksissa vain osallistujina muiden joukossa, eivätkä vetäjinä niin kuin yleensä. Tasaveroisessa asetelmassa he ovat saaneet sanoa mielipiteensä ja ajatuksensa. Toinen opettajista halusi kokoustilanteissa antaa vanhemmille aikaa puhua, eikä halunnut olla itse äänessä kovin paljoa. Tämä opettaja halusi rohkaista paikalle tulleita vanhempia mukaan keskusteluun ja jätti tarkoituksella omia puheenvuorojaan vähemmälle.

Kokouksissa tehtyihin sopimuksiin opettajat suhtautuivat vaihtelevasti. Joitakin sovellettiin heti käytäntöön, esim. löytötavaralaatikko, josta koettiin olevan konkreettista hyötyä. Jotkut sopimukset jäivät toteuttamista vaille, koska opettajat katsoivat niiden sotkevan liikaa omia luokkakäytäntöjään.

Projekti olisi opettajien mielestä ollut luonnollisesti hyödyllisempi, jos vanhempia olisi ollut järjestetyissä kokouksissa enemmän mukana. Koska mukana oli vain vähän vanhempia, joidenkin rooli keskusteluissa korostui. Parannusehdotuksena opettaja 2 mainitsi kokouksen alussa tapahtuvan mielteiden kirjaamisen, jossa jokainen osallistuja voisi tuoda päällimmäiset ajatuksensa julki. Omien ajatusten selkiinnyttyä voisi olla helpompi osallistua aktiivisemmin keskusteluun.

Opettajien mielestä keskusteluun nousi usein myös epäolennaisia asioita, koska ns. vaikeita, todellisia ongelmia ei ollut. Pienestä, mitättömästä asiasta saattoi tulla kokousta hallitseva tema. Joissakin tilanteissa opettajat kokivat joutuvansa muiden osallistujien kanssa vastakkainasetteluun ja puolustamaan yksin mielipiteitään muita ryhmiä vastaan.

Opettajat kokivat ryhmissä työskentelyn toimivana, mutta huomasivat oppilaiden välillä olevan myötäilemisen tarvetta. Kun yksi oppilas kertoi jostain hänelle sattuneesta tapahtumasta, muillekin oli yllättäen sattunut

juuri samaa. Opettajien mielestä oppilailta saatu tieto ei ollut aina välttämättä luotettavaa.

Opettajat kokivat tämän metodin olevan käyttökelpoinen ja toimiva kodin ja koulun yhteistyömuoto. Opettajat arvioivat työskentelytavasta olevan hyötyä erityisesti silloin, kun käsitellään vaikeita ja monikerroksisia ongelmatilanteita.

8.1.3 Vanhempien kokemukset

Ensimmäiseen verkostokokoukseen (syksyllä 1996) vanhemmat kutsuttiin perheneuvolan työntekijöiden eli projektin vetäjien tekemän kutsun avulla. Seuraavista kokouksista sovittiin yhdessä jokaisen kokouksen lopussa. Jokaisesta kokouksesta lähetettiin kokousmuistio jokaiseen kotiin, joten seuraava tapaamisajankohta olisi pitänyt olla kaikkien vanhempien tiedossa.

Vanhempien vastauksista kävi ilmi, että koulun ja kodin yhteistyö koettiin merkittävänä ja tärkeänä asiana, varsinkin koulun aloittamisen yhteydessä. Yhteistyön kautta vanhemmat saavat tilaisuuden tutustua toisiinsa sekä koulun henkilökuntaan. Samalla he saavat tietoa koulua, luokkaa ja oppilasta koskevista asioista. Vanhempien keskeisin toive erilaisissa yhteistyötilanteissa oli tutustua muihin huoltajiin ja koulun henkilökuntaan.

“Vaikken ole ollut kokouksissa, olen tyytyväinen, kun kotona ja koulussa on yhteistyöhalukkuutta vuoroin ja toisin.” (Va 14)

“Verkostokokous sopii yhteistyömuodoksi erittäin hyvin. Tällä tavoin vanhemmat, oppilaat ja opettajat oppivat tuntemaan toisiaan paremmin ja vuorovaikutus toimii tehokkaammin.” (Va 9)

Vanhempien mielestä projektin yksi tärkeimmistä lähtökohdista oli se, että oppilaat saivat olla mukana vaikuttamassa heitä koskeviin asioihin. Tämä nähtiin myönteisenä erona perinteisiin vanhempainiltoihin verrattuna. Hyväksi vanhemmat kokivat myös sen, että verkostokokouksissa he saivat

kysyä koulun henkilökunnalta ja oppilailta koulussa tapahtuvista todellisista tilanteista suoraan. Vuorovaikutteiset keskustelutilanteet mahdollistivat vanhempien mielestä tasaveroisen ja avoimen tiedonkulun, jossa jokainen halukas sai sanoa oman mielipiteensä.

“Kaikkia osapuolia kuunnellaan tasapuolisesti. Yleensä oppilaat jäävät kuulematta perinteisissä kokouksissa.” (Va 5)

“Erinomainen tilaisuus selvittää asiat kaikkien osapuolten läsnäollessa ja sanottavansa saa sanoa.” (Va 2)

Kokoustilanteissa esilletulleet ongelmat ratkaistiin yhdessä eli tehtiin yhteisiä sopimuksia. Opettaja oli vastuussa sopimusten toimeenpanosta ja valvonnasta, ja hän kertoi sopimusten onnistumisesta seuraavassa kokouksessa. Juuri se, että kokouksissa päätetyt asiat ratkaistiin ja otettiin käyttöön heti, oli vanhempien mielestä tuloksellista yhteistyötä. Näistä tilanteista oppilaiden uskottiin oppivan käytännön elämän ongelmanratkaisutaitoja. Vanhemmat havaitsivat myös kokousten ongelmia ennaltaehkäisevän tavoitteen. Näissä kokouksissa opitun käytännön avulla ns. pienten ongelmatilanteiden käsitteleminen ja ratkaiseminen saattaisi jatkossa auttaa huomaamaan eteentulevia konflikteja ja keskustelemaan niistä yhdessä.

“On hyvä, että tällaisia kokouksia pidetään. En ole mieltänyt, että kokoukset ovat vain sitä varten, että olisi pulmia. Alkuperäinen ajatus oli, että keskustellaan kaikista asioista ennen kuin niistä tulee pulmia.” (Va 15)

Lähes kaikista vastauksista ilmeni projektin huonona puolena vanhempien vähäinen osanotto. Ne vanhemmat, jotka olivat aktiivisesti mukana, näkivät muiden vanhempien osallistumattomuuden projektin ainoaksi ongelmakohtaksi. Se, että kokouksiin osallistuivat aina vain samat perheet turhautti vanhempia. Joissain vastauksissa tulkittiin vanhempien osallistumattomuus kiinnostuksen puutteeksi lapsen koulunkäyntiä kohtaan.

“Huonona asiana olen kokenut sen, että vanhempia ei näytä kiinnostavan. Jos vanhempia ja lapsia olisi mukana enemmän tulisi kaikkien kokemukset kerralla käsiteltyä. Luokan yhteis-

henki kehittyisi, kun kaikki olisivat kuulemassa ja tekemässä päätöksiä.” (Va 15)

Vaikka ryhmien väliset keskustelutilanteet koettiin kaikissa vastauksissa tasaveroisiksi, nousi muutamassa vastauksessa esiin joidenkin vanhempien dominoiva rooli keskustelun aikana. Jotkut kokivat, että samat vanhemmat olivat äänessä liian usein, eivätkä muut ryhmän jäsenet saaneet puheenvuoroa. Yhdessä vastauksessa esitettiin kritiikkiä myös kokouksen ulkopuolisia vetäjiä kohtaan. Tämä vanhempi toivoi, että koulussa esiintyvät ongelmat ratkaistaisiin ensisijaisesti vain vanhempien ja opettajan kesken. Vasta todella vaikeissa tilanteissa tulisi kääntyä asiantuntijoiden puoleen.

Joidenkin vanhempien vastauksissa ilmeni tyytymättömyyttä kokouksissa käsiteltäviin pulmiin ja kokouksen yleiskulkuun. Joitain asioita (esim. läksyjen määrä) pidettiin turhina tällaisissa kokouksissa käsiteltäviksi. Esitettiin kritiikkiä asioiden toistoista. Samoja asioita jauhettiin joidenkin vanhempien mielestä liikaa, eikä kokouksessa päästy etenemään toivotulla tavalla. Kokoukset venyivät liian pitkiksi, jolloin oppilaat väsyivät ja keskittymiskyky väheni.

Vanhemmilta pyydettiin kyselyssä parannusehdotuksia kokouksen käytäntöihin. Nämä ehdotukset olivat hyvin konkreetteja ja varmasti käyttökelpoisia. Esitettiin mm. että lapsille tarjottaisiin kokouksen aikana mehua ja keksejä, ja että heille järjestettäisiin myös muuta puuhaa piirtämisen lisäksi. Ehdotettiin valvottua lastenparkkia kokouksen ajaksi, jolloin molempien vanhempien osallistuminen kokouksiin mahdollistuisi. Vanhemmat toivoivat kokoukseen osallistujien perusteellista esittelyä, joka auttaisi tutustumista muihin vanhempiin. Viihtyisämmästä kokouspaikasta esitettiin myös toivomuksia.

8.1.4 Oppilaiden kokemukset

Kokouksiin osallistuneiden oppilaiden vastauksista käy ilmi heidän mieltymyksensä kokouksiin. Oppilaiden mielestä kokouksissa oli ollut kivaa, myös vetäjistä pidettiin. Oppilaat kertoivat kokouksista mm. seuraavaa:

“Siellä on kiva jutella ja piirtää.” (O 1)

“Mukavaa kertoa kouluelämästä ja vastailla kysymyksiin.” (O2)

Yksi oppilas oli havainnut kokouksessa käytetyn tavan edetä ja käsitellä asioita ryhmissä. Oppilas tunsu saaneensa tarpeeksi huomiota osakseen kokouksissa. Oma rooli kokouksessa koettiin tärkeäksi.

“Lapset puhuu, aikuiset puhuu, ope ja tädit puhuu.” (O3)

“[Tädit] anto ottaa niitä papereita, ja mä kerroin kaikkia.” (O3)

Oppilaat totesivat, että kokouksessa yhdessä pohtimalla saadaan aikaan sopimuksia, joita luokassa pitäisi noudattaa.

“Tädit kyselee ja sitten tehdään sopimuksia... Ope lukee listan ja kertoo niistä kaikille.” (O 2)

“Itte sai keksiä, kun pistettiin lapset ja aikuiset yhteen niin mietittiin.” (O 4)

Eräs oppilas mainitsi hyvänä puolena kokousten pitkän keston. Hänestä oli hauska tulla koululle myös iltaisin.

Huonojakin puolia kokouksesta mainittiin.

“Aikuiset vaan jutteli... Ne olis voinu kysyä enemmän.” (O 4)

Haastatellut oppilaat suhtautuivat myönteisesti verkostokokouksiin ja siihen, että vanhemmat / toinen heistä olivat mukana juttelemassa kouluasioista. Myös ne oppilaat, jotka eivät olleet osallistuneet kokouksiin, olisivat mielellään tulleet niihin mukaan. Nämä oppilaat halusivat kertoa syitä poissaoloonsa:

“Oon muistuttanut kotona, mutta äitillä on ollut töitä tai hommia”. (O 5)

“Pikkuveli ei voi jäädä yksin kotiin.” (O 6)

Haastattelutilanteissa yksikään oppilas ei muistanut esimerkkiä kokouksissa tehdyistä sopimuksista. Hämärä mielikuva oli siitä, etteivät kaikki oppilaat luokassa kuitenkaan sopimuksia noudattaisi. Oppilaille oli epäselvää, oliko sopimus tehty omassa luokassa vai verkostokokouksessa.

Lähes kaikki kokouksiin osallistuneet henkilöt kokivat oppilaiden mukanaolon kokouksissa tärkeäksi, sillä näin oppilailta saatiin heti vastauksia esilletulleisiin asioihin ja ongelmiin. Oppilaille voitiin esittää konkreetteja

kysymyksiä esim. kiusaamistilanteista ja välituntien tapahtumista. Jotkut vanhemmat mainitsivat yllättyneensä oppilaiden selvistä vastauksista ja itsenäisestä työskentelystä kokouksissa.

”Lasten kommentit tärkeitä ja yllättävän asiallisia. Yllättävää on ollut myös huomata miten hienosti ja järkevästi oppilaat osaavat itse ratkaista ongelmia.” (Va 1)

Vanhemmat kokivat tärkeäksi myös sen, että oppilaat otettiin tasavertaisina ryhmän jäseninä huomioon ja heillekin annettiin mahdollisuus vaikuttaa, mikä yleensä ns. tavallisissa vanhempainilloista puuttuu. Myös kokousten vetäjät ja opettajat kokivat tämän tärkeäksi seikaksi.

”Hyvää on, että lapset ovat saaneet asiansa esille kuuluvasti ja niin, että ne ymmärretään... Niin, ettei tule luulo, että heistä puhutaan salaa.” (Va 12)

Opettajien mielestä ensiluokkalaiset oppilaat saattavat olla vielä hieman kypsymättömiä tämäntyyppiseen ryhmätyöskentelyyn. Heidän mielestään jotkut asiat olivat paisuneet turhan suuriksi ja epätodellisiksi. Kun yksi oppilaista oli todennut jonkun asian, toiset alkoivat myötäillä tätä näkemystä ja unohtivat ehkä omat mielipiteensä.

”Se, että oppilaat ovat mukana on tärkeää, mutta asiat saattavat heidän ryhmässään hieman paisua.” (Ope 2)

”Kun joku oppilaista sanoo negatiivista, niin kaikki lähtee siihen mukaan.” (Ope 1)

Jotkut vanhemmista toivat esiin kokousten pitkän keston ja sen väsyttävän vaikutuksen oppilaisiin. Vastauksissa toivottiin oppilaille jotain lisävirikkeitä kokouksen ajaksi.

8.2 MITEN VERKOSTOKOKOUKSET SOVELTUVAT PROJEKTIN OSA-PUOLTEN MIELESTÄ KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖMUODOKSI?

Sekä vanhempien, opettajien ja vetäjien mielestä verkostokokoukset soveltuvat hyvin kodin ja koulun yhteistyömuodoksi. Vanhemmat perustelivat myönteisiä mielipiteitään seuraavasti:

“Mahdolliset epäkohdat/ongelmat saadaan hyvin esille kaikkien osapuolten tietoon ja jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa.”

(Va 3)

“Näissä kokouksissa ei ole niin jäykkä ilmapiiri, eikä tarvitse jännittää, sillä tunnelma on ihan rento. En ole edes miettinyt muuta [yhteydenpitoa]. Tämä on ollut mielestäni ihan riittävää yhteydenpitoa.” (Va 7)

“Tietysti sopii, sillä tässä kaikilla on mahdollisuus vaikuttaa ja käsitellä niitä asioita, jotka itselle ovat tärkeitä. Koti ja koulu tulevat lähemmäksi toisiaan kuin esim. perinteisissä vanhempainilloissa.” (Va 18)

Vanhemmat kokivat saavansa kokouksissa hyödyllistä tietoa koulutoiminnasta ja sen ongelmista. Joidenkin vanhempien mielestä perinteisetkin vanhempainillat sopivat yhteistyömuodoksi, jos niissä otettaisiin lasten näkökulmat laajemmin huomioon. Verkostokokouksissa oppilaille ei tule vanhempien mukaan käsitystä, että heistä ja heidän asioistaan puhuttaisiin salaa, vaan asiat käsitellään lasten läsnäollessa. Vanhempien mielestä myös kasvatustuun jakaminen ja yhtenevien rajojen asettaminen auttavat koteja ja opettajaa yhteisessä kasvatustehtävässä. Yhdessä mietityt säännöt ja sopimukset selkeyttävät kodin ja koulun yhteistä kasvatustuun ja helpottavat ensiluokkalaisen koulutaipaleen alkua.

Opettajien ja vetäjien mielestä verkostokokoukset soveltuvat kodin ja koulun yhteistyömuodoksi, mutta lisäksi koulun tulisi tarvittaessa järjestää kahdenkeskisiä vanhempien ja opettajan välisiä tapaamisia. Perhekohtaisille keskusteluille nähdään olevan tarvetta myös siksi, että ne luovat henkilökohtaisemman suhteen perheen ja vanhempien väliin. Koska verkostokokous toimii laajana keskustelufoorumina, saattavat yksilölliset asiat jäädä joskus selvittämättä.

Vetäjien mielestä verkostokokousten todellinen arvo perustuu lapsen kuulemiseen ja hänen mielipiteidensä huomioimiseen. Verkostokokoukset nostavat myös lapsen yhteistyökumppanina uudenlaiseen, tasaveroiseen asemaan aikuisten kanssa.

“Kyllä tää työtapa on antanut tilaa myös lapsille tulla kuulluksi. Kodin ja koulun yhteistyö liitetään usein opettaja-vanhempi - keskusteluun. Minusta tää nostaa lapsen ihan erilaiseen asemaan ja mahdollistaa vanhemmankin nähdä lapsensa vähän eri kontekstissa ryhmän jäsenenä, isossa kokouksessa mukana olijana. Mä pidän aika merkittävänä sitä, että lapsi tulee kuulluksi ja mukaan.” (Vet 3)

Vetäjien mielestä yksi verkostomenetelmän soveltamisen tärkeimmistä näkökulmista on uudenlaisen keskustelukulttuurin luominen koko kouluyhteisölle. Pitkäaikaisessa verkostotyössä rakennetaan kodin ja koulun välille luottamuksellinen yhteistyösuhde, joka mahdollistaa aitojen keskusteluyhteyksien synnyn. Tätä kautta työtapaan tutustuneille henkilöille -niin opettajille, oppilaille kuin vanhemmille- jää mielikuva ongelmanratkaisutaidoista, joita he voivat soveltaa tulevaisuudessa sekä henkilökohtaisessa että työelämässään.

“Jos ajattelee niitä joitakin historiallisia kokemuksia, jolloin ollaan vuosikaudet takattu, tuskaannuttu ja kyllästetty, jossa ei enää keskustella, vaan ollaan jo mielessään ratkaistu asiat, niin se on kyllä hirveän huono lähtökohta myös perheneuvolan työlle. Jos tää on se lähtökohta, niin voi kuvitella, että se on työlästä. Jotenkin minusta on mahdotonta, että jos nämä ihmiset oppivat keskustelemaan, niin tällaiseen tilanteeseen ikinä tullaan.” (Vet 1)

Vanhempien mielestä kodin ja koulun yhteistyö kaipaisi myös joitain ns. epävirallisempia tapaamisia ja tapahtumia. Henkilökohtaisten keskustelujen, vanhempainiltojen ja reissuvihkojen kautta tapahtuvan muodollisen yhteydenpidon lisäksi vanhemmat toivovat mm. erilaisia yhteisiä retkiä ja tempauksia, teemapäiviä koko perheelle, tutustumisiltoja, lauluittoja ja lettukestejä, jalkapallo- ja sählyotteluita sekä muuta leikkimielistä yhteistoimintaa. Vanhempien mielestä tällaisella yhteistoiminnalla edesautettaisiin muihin perheisiin tutustumista sekä koko luokan yhteishengen kehittymistä. Jotkut vanhemmista olisivat valmiita jopa jokaviikkoihin tapaamisiin.

Kokousten ulkopuolisten vetäjien käyttäminen erottaa tämän työskentelytavan perinteisistä kodin ja koulun yhteistyömuodoista. Sekä vanhemmat että opettajat ovat kokeneet vetäjät asiansa osaaviksi, todellisiksi ammattilaisiksi. Vetäjät ovat vanhempien mielestä toimineet kokouksissa objektiivisesti ja sopivan ulkopuolisina. He ovat osanneet viedä keskustelua eteenpäin taitavasti ja ennakkoluulottomasti jokaista osapuolta kuunnellen. Eräs vanhemmista kertoi olevansa tyytyväinen siitä, että hänen lapsensa kouluasiat kiinnostavat myös koulun ulkopuolisia henkilöitä. Yksi vanhemmista oli sitä mieltä, että pulmat tulisi ensisijaisesti ratkoa ilman koulun ulkopuolista apua ja vasta todella vaikeissa tilanteissa tulisi hänen mielestään turvautua ammatti-ihmisten apuun. Kyseinen vanhempi näki kielteisenä sen, että vetäjinä toimivat juuri perheneuvolan sosiaalityöntekijät. Lisäksi hän arveli tämän seikan pelottaneen joitain vanhempia osallistumasta kokonaan kokouksiin.

Opettajat kokivat ulkopuoliset vetäjät myönteisenä erityisesti siksi, että näin he saivat itse mahdollisuuden olla kokouksissa tasaveroisena osallistujana muiden joukossa. Opettajien mielestä oli hyvä, etteivät vetäjät tienneet oppilaiden tai heidän perheidensä taustoja. Joitain haittavaikutuksia oli opettajien mielestä sillä, etteivät vetäjät tienneet ehkä tarpeeksi yleisistä koulunkäyntiin liittyvistä säännöistä ja asetuksista. Tämä saattoi opettajien mukaan vaikuttaa keskustelun kulkuun verkostokokouksissa.

Kokonaisuudessaan työtapa sai kiitosta kaikilta projektin osapuolilta. Kokoukset mahdollistivat kouluelämän kokemusten jakamisen. Oppilaat ja opettajat saivat yhdessä mahdollisuuden kertoa vanhemmille luokan todellisuudesta, ja vanhemmat pääsivät osaltaan vaikuttamaan lapsensa koulunkäyntiin. Työtapa on avannut vanhemmille uudenlaisen polun olla yhteydessä kouluun ja lapsensa luokkayhteisöön. Monelle vanhemmalle heräsi tunne siitä, että he tietävät, missä milloinkin mennään. Tällaisen tunteen aikaansaamista kodin ja koulun yhteistyössä voidaan pitää todella arvokkaana ja inhimillisenä kokemuksena. Yhteistyö on tältä osin saavuttanut sille asetetut tavoitteet.

8.3 MILLAISIA NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA PROJEKTI ON HERÄTTÄNYT TUTKIJOIDEN KANSSA?

Verkostomenetelmän ennaltaehkäisevän kokeilun ainutkertaisuuden vuoksi tutkimusprojektiin osallistuminen on ollut mielenkiintoinen ja opettavainen kokemus. Projektin aikana olemme huomanneet entistä paremmin sen tosiasian, miten tärkeäksi vanhemmat kokevat kodin ja koulun yhteistyön. Vaikka koulutuksessamme käsitellään jonkin verran kodin ja koulun yhteistyötä, saamamme tieto on jäänyt melko pinnalliseksi. Tämän projektin kautta olemme saaneet käytännön ohjeita ja malleja omalle työllemme. Olemme todenneet myös sen, että opettajan ei tarvitse yksin miettiä ja pohtia toimintastrategioita kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Apuna voi käyttää kollegoita, oppilaiden vanhempia ja uusina yhteistyökumppaneina keskustelutilanteiden ohjaamisen ammattilaisia perheneuvolasta. Tällainen yhteistyö ja mielipiteiden jakaminen muiden kanssa avaa uusia näkökulmia ja auttaa selkiyttämään myös opettajan omaa ajattelua.

Tähän asti olimme mieltäneet kodin ja koulun yhteistyön lähinnä vanhempainilloiksi ja oppilaskohtaisiksi arviointikeskusteluiksi. Yllättäen vakavahenkiset ja kaavamaiset vanhempainillat saivatkin rinnalleen oppilaiden, opettajan ja vanhempien yhteisen keskustelutilanteen, jonka ohjaajana toimikin joku muu kuin luokan varsinainen opettaja. Opettajalle tämä tilanne toimii tasaveroisessa asetelmassa vanhempien ja oppilaiden kanssa on täysin uusi, ja siihen hänen täytyisi osata sopeutua.

Vetäjien järjestämän verkostokokouksiin perehdyttävän koulutustilaisuuden jälkeen emme tarkalleen tiedäneet, mitä varsinaisessa kokouksessa tulisi tapahtumaan. Tilaisuudessa olimme saaneet vankan tietopaketin verkostomenetelmän teoreettisista lähtökohdista, joihin olimme myös itse tutustuneet alan kirjallisuuden avulla. Ennako-odotuksemme kokouksissa käsiteltävistä asioista olivat epäselviä, sillä varsinaisia ongelmatilanteita ei ollut kyseisillä tutkimusluokilla tiedossa. Mieleen nousi kysymys, mistä kokouksissa oikein puhuttaisiin. Osallistuttuamme ensimmäiseen verkostokokoukseen tämä asia selveni. Havaitimme, miten suuri kiinnostus van-

hemmillä oli tutustua koulun normaaliin arkipäivään. Vanhemmat halusivat tietää ja olla ajantasalla kouluelämän päivittäisistä rutiineista. Käytännön pikkuasioista syntyi vuorovaikutteista keskustelua jokaisessa kokouksessa. Keskustelu ja sen taitava ohjaaminen auttoi vanhempia ja opettajia löytämään yhteisiä ratkaisuja ja toimintamalleja, joilla kasvatusvastuuta voitaisiin jatkossa luontevasti jakaa. Keskustelun avulla päästiin yhteisymmärrykseen kodin ja koulun samansuuntaisista kasvatuslinjoista.

Yksi projektin tavoitteista vetäjien näkökulmasta oli uudenlaisen, tasa-arvoisen keskustelukulttuurin luominen kouluun. On vaikeaa sanoa, missä määrin tavoite on saavutettu, mutta projektin avulla ainakin lähtökohdat tämäntyyppiselle toiminnalle juuri tässä koulussa on luotu. Projektin jatkuesa olisikin toivottavaa, että myös muut koulun opettajat ja henkilökunta pääsisivät tutustumaan joko näiden luokkien verkostokokouksiin tai järjestämään omissa luokissa vastaavia tilaisuuksia. Vähitellen tästä työskentelytavasta tulisi koko koulun toimintamalli yhteisiä asioita pohdittaessa tai ongelmia ratkottaessa.

Asiantuntijoiden avun käyttäminen koulutoiminnassa on yleensä opettajille harvinaista. Opettaja ei ehkä huomaa hyödyntää tarpeeksi käytävissä olevia koulun ulkopuolisia voimavaroja, kuitenkin se auttaisi käsittelemään asioita monipuolisesti ja eri näkökulmista. Varsinkin noviisiopettajille tutustuminen koulun ulkopuolella oleviin yhteistyökumppaneihin voisi jatkossa helpottaa yhteydenottoa puolin ja toisin. Näissä verkostokokouksissa ammattitaitoiset vetäjät pystyivät ohjaamaan keskustelutilanteita niin, että jokaisen osallistujan näkökulmat tulivat huomioituksi. Tämä mahdollisti todellisten kokemusten jakamisen ja ajatusten vaihdon. Oman mielipiteen esittämisen kautta osallistujille muodostui tunne siitä, että he voivat vaikuttaa kokouksissa käsiteltäviin asioihin. Omien vaikutusmahdollisuuksien ymmärtäminen voisi saada jatkossa myös tähän projektiin osallistumattomia vanhempia mukaan, jos heissä pystyttäisiin herättämään tarve vaikuttaa ja sitä kautta halu osallistua. Opettajana tulisikin miettiä niitä keinoja ja tapoja, joilla mahdollistettaisiin jokaisen vanhemman mukaantulo kodin ja koulun yhteistyöhön. Kokouksiin osallistujien määrää olisi tässäkin projektissa

saatu ehkä pienillä asioilla lisättyä. Esimerkiksi oman lapsen koulussa leipoma puila ja kahvitarjoilu kokouksessa olisivat saattaneet motivoida vanhempaa saapumaan tapaamiseen.

Tämän projektin aikana pohdimme useasti sitä, mitä tällainen työskentelytapa vaatii opettajalta. Näiden verkostokokouksien käynnistäminen tapahtui projektin vetäjien aloitteesta projektin kokeilevan luonteen vuoksi. Mielestämme olisi ensiarvoisen tärkeää, että aloite vastaavien yhteistyöprojektien järjestämiseen tulisi opettajalta, sillä oma kiinnostus yhteistyöhön vaikuttaa varmasti opettajan sitoutuneisuuteen. Luonnollisesti opettajien tulisi tietää, että tällainen yhteistyön mahdollisuus on käytettävissä. Jo opettajankoulutuksessa voitaisiin esim. ihmisten vuorovaikutusta käsittelevien kurssien yhteydessä esitellä verkostotyötä ja sen koulusovelluksia laajemmin.

Opettajan rooli varsinaisissa kokouksissa voi herättää opettajassa aluksi ristiriitaisia tunteita. Hän voi kokea tilanteen joko mahdollisuutena tai uhkana. Ensimmäistä kertaa opettaja voi toimia yhteistyötilanteissa tasaveroisena osallistujana, eikä hänen tarvitse kantaa vastuuta käytännön tilanteen ohjaamisesta. Opettajalla olisi näin mahdollisuus jakaa työtaakkaansa asiantuntijoiden sekä muiden kokouksiin osallistuneiden kanssa. Kuitenkin opettajan tulisi osata hyödyntää tätä mahdollisuutta, ja tuoda omia ajatuksiaan ja näkemyksiään rohkeasti ja avoimesti julki. Toisaalta tilanne tasaveroisessa vuorovaikutussuhteessa voidaan kokea uhkana, sillä opettaja ei enää voi toimia perinteisessä vetäjän roolissa. Opettaja ei ehkä mielestään pääse vaikuttamaan tarpeeksi käsiteltäviin asioihin, vaan joutuu mukautumaan yhteisiin pelisääntöihin. Verkostokokouksiin osallistuminen vaatiikin opettajalta uudenlaista asennoitumista omaan rooliinsa, jossa hän esittää mielipiteitään vain omien reaalikokemustensa pohjalta. Samoin opettajan tulisi antaa myös vanhemmille mahdollisuus toimia yhteistyön voimavarana ja kannustaa heitä sitoutumaan siihen. Pitkäjänteisellä yhteistyöllä, johon sekä koti että koulu ovat sitoutuneet, saavutetaan luottamuksellinen suhde, jossa toimitaan lapsen edun mukaisesti.

9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia verkostomenetelmän soveltuvuutta ennaltaehkäisevänä työmuotona kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tutkimus kohdentui verkostomenetelmän kokeiluprojektin eri osapuolten näkemysten ja kokemusten kartoittamiseen sekä menetelmän soveltuvuuden arvioimiseen kodin ja koulun yhteistyömuotona.

Tutkimustuloksissa havaittiin jälleen kerran kodin ja koulun yhteistyön tarpeellisuus ja sen merkitys vanhemmille. Vanhemmat haluavat saada todellista tietoa koulun arkipäivästä ja lapsensa koulumenestyksestä. Samalla he kaipaavat tutustumista toisiin vanhempiin sekä koulun työskentelykulttuuriin. Verkostokokouksissa, joissa vanhemmat, opettajat ja oppilaat yhdessä yhdistävät voimavaransa, avataan yhteistoiminnan uusia mahdollisuuksia, joiden avulla koulua voidaan kehittää entistä eheämmäksi ja toimivammaksi systeemiseksi kokonaisuudeksi.

Yksi tämän projektin tärkeimmistä lähtökohdista oli oppilaiden mukanaolo kokouksissa tasaveroisina osallistujina, keskustelijoina ja vaikuttajina. Verkostomenetelmän erään teoreettisen peruskäsitteen, sosiaalisen konstruktionismin, mukaan todellisuus rakennetaan yhdessä useasta eri näkökulmasta vuorovaikutuksen avulla. Näin ollen jokaisen verkostokokoukseen osallistujan näkökulmien huomioiminen on tärkeää, koska hän osallistuu yhteisen todellisuuden luomiseen.

Kaikki verkostomenetelmän kokeiluprojektiin osallistuneet näkivät oppilaiden mukanaolon erittäin myönteisenä seikkana, joka avasi oppilaille uudenlaisen mahdollisuuden tulla kuulluksi. Vaikka kouluissa ei tämän tyyppisiä verkostokokouksia järjestettäisikään, mielestämme olisi silti tärkeää huomioida ja kuunnella oppilaiden näkökulmia erilaisista asioista. Koulun tulisikin yhä enemmän antaa oppilailleen tilaisuuksia vaikuttaa yhteisiin päätöksiin. Mielestämme verkostokokouksissa käytetty malli, jossa jokaisen osallistujan näkemyksiä kuunnellaan, antaa oppilaille kuvan sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutustaitojen merkityksestä yksilölle, hänen sosiaaliselle verkostolleen ja koko ympäröivälle yhteisölle. Verkostokokousten malli

auttaa lasta kasvamaan yhteisön tasavertaiseksi jäseneksi, joka kokee voivansa vaikuttaa.

Myös tässä projektissa törmättiin - ehkä hieman yllätyksenäkin - kodin ja koulun yhteistyön ikuiseen ongelmaan: miten saada oppilaiden vanhemmat osallistumaan aktiivisemmin? Koska verkostokokous oli tässä koulussa yhteistyömuotona uusi, arveltiin sen herättävän mielenkiintoa vanhemmissa ja houkutella heitä osallistumaan. Vanhempien osallistuminen kokouksiin jäi kuitenkin vähäiseksi. Tämä ongelma tulee varmasti olemaan yksi syksyn 1997 verkostokokousten keskustelun aiheista.

Tämän verkostomenetelmän kokeilun sekä sitä seuranneen tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, voidaanko tämäntyyppistä työskentelymetodia käyttää kodin ja koulun yhteistyömuotona. Kokeilu on osoittanut verkostokokousten olevan käyttökelpoinen yhteistyön väline, mutta se kaipaa rinnalleen myös henkilökohtaisempaa yhteydenpitoa opettajan ja vanhempien välillä. Verkostokokousten ulkopuoliset vetäjät piristävät osaltaan kodin ja koulun perinteistä, joskus kaavoihin kangistunutta yhteistyötä. Tätä kautta koulussa saadaan solmittua siteitä muihin kasvatuksen yhteistyökumppaneihin ja saadaan mahdollisuuksia tutustua asiantuntijoiden käyttämiin toimintamalleihin.

Yleensä vanhempien osallistuminen kodin ja koulun yhteistyöhön riippuu ratkaisevasti siitä, mitä koulu tarjoaa (Korpinen ym. 1980, 58 - 60). Näin ollen opettajan rooli muodostuu merkittäväksi avatessa ja ylläpidettäessä yhteyksiä oppilaiden koteihin. Pekkalan ja Koivumäen (1982, 1 - 2) mukaan vanhempien ja opettajan tutustuminen on peruslähtökohtana avoimelle ja rehelliselle vuorovaikutukselle. Verkostokokousten ulkopuoliset vetäjät ovat mahdollistaneet vanhempien, opettajien ja oppilaiden kohtaamisen tasa-arvoisina keskustelutilanteissa. Tämä on helpottanut ja vienyt eteenpäin eri osanottajaryhmien mielipiteiden vaihtoa ja rakentanut luottamuksellista yhteistyösuhdetta.

Korpisen (1989) mukaan perinteiset yhteistyömuodot eivät ole vastanneet vanhempien tarpeisiin ja toiveisiin. Näin ollen koulun tulisi kehittää uusia, vetovoimaisia yhteistyöhankkeita, joihin jokaisen osapuolen olisi

auttaa lasta kasvamaan yhteisön tasavertaiseksi jäseneksi, joka kokee voivansa vaikuttaa.

Myös tässä projektissa törmättiin - ehkä hieman yllätyksenäkin - kodin ja koulun yhteistyön ikuiseen ongelmaan: miten saada oppilaiden vanhemmat osallistumaan aktiivisemmin? Koska verkostokokous oli tässä koulussa yhteistyömuotona uusi, arveltiin sen herättävän mielenkiintoa vanhemmissa ja houkutella heitä osallistumaan. Vanhempien osallistuminen kokouksiin jäi kuitenkin vähäiseksi. Tämä ongelma tulee varmasti olemaan yksi syksyn 1997 verkostokokousten keskustelun aiheista.

Tämän verkostomenetelmän kokeilun sekä sitä seuranneen tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, voidaanko tämän tyyppistä työskentelymetodia käyttää kodin ja koulun yhteistyömuotona. Kokeilu on osoittanut verkostokokousten olevan käyttökelpoinen yhteistyön väline, mutta se kaipaa rinnalleen myös henkilökohtaisempaa yhteydenpitoa opettajan ja vanhempien välillä. Verkostokokousten ulkopuoliset vetäjät piristävät osaltaan kodin ja koulun perinteistä, joskus kaavoihin kangistunutta yhteistyötä. Tätä kautta koulussa saadaan solmittua siteitä muihin kasvatuksen yhteistyökumppaneihin ja saadaan mahdollisuuksia tutustua asiantuntijoiden käyttämiin toimintamalleihin.

Yleensä vanhempien osallistuminen kodin ja koulun yhteistyöhön riippuu ratkaisevasti siitä, mitä koulu tarjoaa (Korpinen ym. 1980, 58 - 60). Näin ollen opettajan rooli muodostuu merkittäväksi avatessa ja ylläpidettäessä yhteyksiä oppilaiden koteihin. Pekkalan ja Koivumäen (1982, 1 - 2) mukaan vanhempien ja opettajan tutustuminen on peruslähtökohtana avoimelle ja rehelliselle vuorovaikutukselle. Verkostokokousten ulkopuoliset vetäjät ovat mahdollistaneet vanhempien, opettajien ja oppilaiden kohtaamisen tasa-arvoisina keskustelutilanteissa. Tämä on helpottanut ja vienyt eteenpäin eri osanottajaryhmien mielipiteiden vaihtoa ja rakentanut luottamuksellista yhteistyösuhdetta.

Korpisen (1989) mukaan perinteiset yhteistyömuodot eivät ole vastanneet vanhempien tarpeisiin ja toiveisiin. Näin ollen koulun tulisi kehittää uusia, vetovoimaisia yhteistyöhankkeita, joihin jokaisen osapuolen olisi

mahdollisuus sitoutua. Pitkäkestoisen, suunnitelmallisen ja säännöllisen yhteistyön avulla on mahdollisuus rakentaa kodin ja koulun yhteistyötä ja siitä saatavaa kasvatuksellista hyötyä eteenpäin.

Koulussa järjestettävien verkostokokousten avulla saavutetaan useita kodin ja koulun yhteistyölle asetettuja tavoitteita. Peruskoululain mukaan koulun tulee tukea kotia sen kasvatustehtävässä. Mielestämme verkostokokouksissa asioista avoimesti keskusteleminen mahdollistaa yhteisten kasvatustavoitteiden löytymisen ja niihin sitoutumisen luontevammin kuin perinteisissä vanhempainilloissa. Lapsen kehityksen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että kodilla ja koululla on samansuuntaiset kasvatustavoitteet, näin vältetään turhilta ristiriidoilta. Kodin ja koulun yhteistyön tärkeimpinä tavoitteina Husso ym. (1980, 1 - 2) pitävät kasvatettavan persoonallisuuden tasapainoiseksi kehittämistä, mielenterveyden säilyttämistä, lapsen kokonaisvaltaista huomioonottoa sekä lapsen kasvatuksessa ja opetuksessa mukanaolevien henkilöiden toiminnan auttamista. Verkostokokousten avulla tuetaan monipuolisesti sekä oppilasta että hänen kokouksiin osallistuvaa sosiaalista verkostoaan.

Sahlbergin (1996, 115) mukaan postmodernin ajan yksi visio koulusta on oppiva organisaatio tai oppiva koulu. Tällaisen vision toteuttaminen edellyttää mm. organisaation mentaalisten mallien käsittelyn taitojen kehittämistä. Organisaatiossa eli tässä tapauksessa kouluyhteisössä nämä mallit rakentuvat sosiaalisista vuorovaikutussuhteista. Blakersin ja Collinsin (1983, 21) mukaan vanhempien ja opettajien välisen yhteistyön tavoitteena on luoda laadultaan ja luonteeltaan sopiva lapsen yksilölliset tarpeet huomioiva koulutus, joka vastaa myös muuttuvan yhteiskunnan tarpeita. Verkostomenetelmän soveltaminen koulussa edistää vuorovaikutussuhteiden muodostumista, koska kokouksiin osallistujat otetaan keskusteluissa huomioon tasaveroisina ja jokaisen mielipiteitä kuunnellaan. Koska verkostomenetelmän kokeiluprojektin tavoitteena oli uudenlaisen keskustelukulttuurin luominen koko kouluyhteisön tulevaisuuden voimavaraksi, tämä projekti on omalta osaltaan auttanut koulua vastaamaan postmodernin yhteiskunnan koululle asettamiin haasteisiin.

LÄHTEET

- Aho, P. 1996. Rakennetaan siltaa samaan suuntaan. Perheiden ja koulun yhteistyötutkimus alkuopetuksessa vanhempien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.
- Amber, A-M., Adler, P., Adler, P. & Detzner, D. 1995. Understanding and evaluating qualitative research. *Journal of Marriage and the Family* 57 (4), 879-893.
- Ames, C. 1993. How school-to-home communications influence parent beliefs and perceptions. *Equity and Choice*, 9, 3, 44-49.
- Aulamo, K. 1991. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun ala-asteella maaseudulla ja kaupungissa vanhempien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Bahtin, M. 1979. Kirjallisuuden ja estetiikan ongelmia. Progress: Moskova.
- Besag, V. E. 1989. Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management. Philadelphia: Open University Press.
- Blakers, C. & Collins, C. W. 1984. The challenge of change: a review of high schools in the act. 2. Critical papers. Canberra: Australian Capital Territory Schools Authority.
- Bogdan, B. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Burr, V. 1995. An introduction to social constructionism. London: Routledge.
- Clarke, J. 1993. Strategies addressing discrepancies in educational and behavioral priorities and expectations between staff and middle-class K-5 parents. Ed. D Practicum Report. Nova University, USA.
- Ervasti, S. 1990. Tapaamme koululla: oheisaineistoa opettajalle. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Eskoia, A. 1975. Sosiologian tutkimusmenetelmät 2. Porvoo: WSOY.
- Gergen, K. J. 1985. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* 40: 266-275.

- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Heikinheimo, A. & Klemola, S. 1994. Solmut auki yhteisöajattelulla. Opettaja 38, 12-13.
- Heikinheimo, A. & Klemola, S. 1997. Koulutustilaisuus Äänekosken terveydenhuolto-, sosiaalitoimen ja koulujen henkilökunnalle 28.1. 1997.
- Helminen, M. & Kallio, A. 1994. Vanhempien ja opettajien näkemyksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja kasvatuksesta Valkeakosken ala-asteiden 1. ja 6. luokilla. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoffman, L. 1984. Perheterapia. Systeminen näkemys. Espoo: Weilin & Göös.
- Husso, M-L., Korpinen, E. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus I. Tutkimuksen tausta, teoreettisia lähestymistapoja sekä johdatus empiirisen aineiston keräämiseen: ongelmat ja mittarit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 161.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1993. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Kailanpää, A. 1990. Koti- ja kouluyhdistysten liiton 80 -vuotishistoriikki. Koti- ja kouluyhdistysten liitto.
- Kantola, A. 1980. Yhdessä onnistumme. Jyväskylä: Gummerus.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu: yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- Korpinen, E. 1989. Kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen - haaste opettajien perus- ja täydennyskoulutukselle. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.), 1989.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.

- Korpinen, E., Husso, M-L. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyö-tutkimus II. Yhteistyön toteutuminen peruskoulun ala-asteella, opettajien ja vanhempien käsitykset yhteistyön tehtävistä, vanhempien asennoituminen sekä yhteistyöaktiivisuuteen yhteydessä olevista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 162.
- Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) 1989. Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Julkaisusarja B: 34.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Laaksonen, R. 1995. Vanhemmat mukaan arviointikeskusteluun: Haiharan koulu kokeili suullista väliarvostelua. Spektri 5, 23.
- Lindle, J. 1989. What do parents want from principals and teachers? Educational Leadership 47 (2), 15-17.
- Linjala, M. & Sillanpää, S. 1991. Kodin ja koulun yhteistyö kokonaisopetus-kokeilussa: oppilaiden vanhempien ja opetusharjoittelijoiden osallistuminen yhteistyöhön. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Marsella, A. & Snyder, K. 1981. Stress, social supports, and schizophrenic disorders: toward an interactional model. Schizophrenia Bulletin 7. 152-163.
- Maunu, T. & Österholm, M. 1994. Kodin ja koulun yhteistyö osana koulun kehittämistä Länsinummen ala-asteella Pietarsaassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Merriam, S. B. 1988. Case study research in education. A qualitative approach. San Fransisco: Jossey-Bass publishers.
- Munthe, E. & Roland, E. (toim.) 1989. Bullying. An international perspective. London: David Fulton Publishers.
- Mårtensson, L. & Svedhem, L. 1985. Psykologi. Teoksessa L. Svedhem (toim.), 1985.

- Nokelainen, L. 1990. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa S. Ervasti ym. (toim.), 1990.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suomentanut Maija Mäkelä. Keuruu: Otava.
- Paananen, S. 1985. Pulpettiko puristaisi! Keuruu:Otava.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Pekkala, E. & Koivumäki, S. 1992. Henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona II. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 196.
- Peruskoululaki 27.5. 1983.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Espoo: Weilin & Göös.
- Roland, E. 1989. A system oriented strategy against bullying. Teoksessa E. Munthe & E. Roland (toim.), 1989, 143-151.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehitysprojektin valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Seikkula, J. 1994. Sosiaaliset verkostot. Ammattiauttajan voimavara kriiseissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. Julkaisusarja A: 109.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.
- Stacey, J. 1991. Parents and teachers together: partnership in primary and nursery education. Milton Keynes: Open University Press.
- Svedhem, L. (toim.) 1985. Nätverksterapi. Teori och praktik. Malmö: Carlssons.
- Swick, K. 1990. A rural teacher - parent partnership to enhance school success. ERIC, ED 317287.

- Sydänmaalakka, T. (toim.) 1984. Koulu on yhteistyötä. Lastensuojelun ja koulun yhteistyön nykytilanne ja kehitysnäkymiä. Lastensuojelun ja koulun yhteistyötä selvittäneen työryhmän raportti. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu 71. Lahti: Esan Kirjapaino Oy.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustudkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Tattum, D. P. & Lane, D. A. (toim.) 1989. Bullying in schools. London: Trentham Books.
- Tesch, R. 1990. Qualitative research: analysis types and software tools. New York: Falmer.
- Titman, W. 1989. Adult responses to children's fears, including resource materials. Teoksessa D. P. Tattum & D. A. Lane (toim.), 1989, 105 - 115.
- Wahlström, J. 1992. Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 94.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Voloshinov, V. 1990. Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia. Suomentanut T. Laine. Tampere: Vastapaino.