

**Perheet kodin ja koulun välisessä yhteistyössä: erityis-
opettajien kokemuksia**

Jani Lahtinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lahtinen, Jani. 2019. Perheet kodin ja koulun välisessä yhteistyössä: erityisopettajien kokemuksia. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. 61 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisina erityisopettajat kokevat perheet kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Pyrkimyksenä oli tarkastella erityisopettajien perhekäsityksiä kokemusten kautta – millaisina perheet näyttäytyvät erityisopettajien työssä. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin avoimella haastattelulla ja haastateltuja erityisopettajia oli kuusi. Tutkimuksen löydökset perustuvat fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaiseen analyysiin.

Tutkimuksessa haastatellut erityisopettajat arvioivat yhteistyötä perheiden toiminnan kautta. Erityisopettajien kokemuspuheesta nousi esille neljä erilaista yhteistyön perhetyyppiä, joita määrittävät perheiden osallistumisen määrä ja tavat kodin ja koulun välisessä yhteistyössä: 1) yhteistyökykyisiksi arvioidut aktiiviset perheet, 2) yhteistyökyvyttömiksi arvioidut aktiiviset perheet, 3) yhteistyökykyisiksi arvioidut passiiviset perheet ja 4) yhteistyökyvyttömiksi arvioidut passiiviset perheet. Yhteistyö koettiin mahdolliseksi ja pääsääntöisesti sujuvaksi kolmen ensin mainitun perhetyypin kanssa. Haastavimmaksi yhteistyö kuvattiin yhteistyökyvyttömien passiivisten perheiden kanssa.

Erityisopettajien mukaan perheiden toiminnan taustalla vaikuttavat monet tekijät, joista yhteistyön haasteissa korostuvat perheiden tausta ja sosioekonomiset seikat. Suhteessa aikaisempaan tutkimukseen analyysi vahvistaa näkemystä siitä, että perheiden erilaisuuden, erilaisten taustojen ja sosiaalisen viitekehyksen tunnistaminen ja tunnustaminen on yhteistyön onnistumisen kannalta tärkeää. Erityisopettajien kokemus oli, etteivät koulutus tai koulujen nykyiset ohjeet auttaneet heitä perheiden kohtaamisessa.

Asiasanat: erityisopettaja, perhe, kodin ja koulun yhteistyö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
1.1	Kodin ja koulun välinen yhteistyö	6
1.2	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	8
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	10
2.1	Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus.....	11
2.2	Aineiston keruu.....	12
2.3	Aineiston analyysi	14
2.4	Tutkimuksen luotettavuus	16
2.5	Tutkimuksen eettisyys	18
3	TUTKIMUKSEN LÖYDÖKSET	19
3.1	Yhteistyökykyisiksi arvioidut aktiiviset perheet.....	21
3.2	Yhteistyökyvyttömiksi arvioidut aktiiviset perheet	22
3.3	Yhteistyökykyisiksi arvioidut passiiviset perheet	25
3.4	Yhteistyökyvyttömiksi arvioidut passiiviset perheet.....	27
3.5	Kohti toimivaa yhteistyötä	31
4	POHDINTA	35
4.1	Osallistumisen määrä ja tapa onnistuneen yhteistyön mittareina	36
4.2	Ymmärrys ja epäluottamus osana yhteistyötä.....	39
4.3	Yhteistyön perhetyyppejä selittäviä tekijöitä.....	41
4.4	Perheiden taustan merkitys.....	43
4.5	Tutkimuksen rajoitukset	44
4.6	Lopuksi: keskustelu, ratkaisut ja jatkotutkimus.....	46
	LÄHTEET	50

LITTEET	58
----------------------	-----------

1 JOHDANTO

Kun vanhemmat saavat Wilmasta postia, joka ei miellytä, he ottavat suoraan yhteyttä rehtoriin tai jopa ylemmäksi. Kouluorganisaation sisällä, jossa opetus- ja kasvatustyö pitäisi olla keskiössä, valuu nyt hirmuisesti aikaa tällaisten ”häiriö- ja hukassa olevien vanhempien” viestien selvittelyyn. [...] ensi lukuvuoden vielä katson, ja sitten vaihdan alaa, jos ei jotakin tapahdu. (nimim. Pikku Myy, Iltalehti 10.5.2018, osa artikkelista: Opettajien karut tarinat vanhempien lähettämistä viesteistä: haukkumista, uhkailua ja syytöksiä – ”Minua on jopa uhattu fyysisellä väkivallalla”)

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä luonnehditaan tieteellisessä keskustelussa usein positiivisemmaksi ilmiöksi, kuin millaisina käytännön kohtaamiset lopulta opettajien kokemina näyttäytyvät (Dusi 2012, 15; ks. myös Hornby & Lafaele 2011, 38). Myös koulutuspoliittista päätöksentekoa ohjaavissa raporteissa (esim. Perusopetus 2020 2010; Julin & Rumpu 2018) yhteistyöllä nähdään kasvava ja aiempaa vahvempi merkitys: ”[o]petus ja kasvatusta toteutetaan yhteistyössä kotien kanssa siten, että se edistää oppilaiden kehitystä ja oppimista sekä jokaisen mahdollisuuksia saada kykynsä ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea” (Perusopetus 2020 2010, 90). Julkiseen keskusteluun nousseiden epäkoh- tien (ks. esim. uutisartikkeli yllä) perusteella tällaisen yhteistyön onnistuminen on kuitenkin haastavaa.

Tämä työ on lähtenyt liikkeelle huomioistani liittyen eroon kodin ja koulun välistä yhteistyötä määrittävien ideaalien ja todellisuuden välillä. Kohtasin erityisopettajan opinnoissani, harjoitteluissa ja sijaisuuksissa toisistaan poikkeavia näkemyksiä yhteistyön merkityksestä ja käytännön toteutuksesta. Työtäni on siis ohjannut ymmärrys ja huoli siitä, miten suureksi ero opetussuunnitelmissa ja laeissa muotoiltujen tavoitteiden sekä koulumaailman ja yhteistyön konkreettisten tilanteiden välillä voi kasvaa.

1.1 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Kodin ja koulun väliseksi yhteistyöksi ymmärretään yleensä kaikki toiminta, jossa koti ja koulu toimijoina ovat yhteydessä toisiinsa. Näin ymmärrettynä yhteistyö pitää sisällään kaiken kasvokkaisen ja välineellisen viestinnän sekä erilaiset koulun toimintaan osallistumisen muodot, jopa yksittäisen allekirjoituksen esimerkiksi koepaperissa. Yhteistyö ei kuitenkaan tarkoita yksinomaan yhdessä toimimista, sillä toiminta voi olla myös yhdensuuntaista – opettaja viestii, mutta koti ei vastaa, tai toisinpäin. Kodin ja koulun välisen toiminnan ymmärtämisessä on myös kielellisiä ja kansainvälisiä eroja. Kansainvälisestä, englanninkielisestä keskustelusta ei löydy vastinetta suomenkieliselle sateenvarjokäsitteelle ja termistö on kirjavaa. Esimerkiksi yhteistyön luonnetta kuvaavat termit “educational partnership” (mm. Oostham & Hooge 2013) ja “parent engagement” (Ferlazzo 2011; ks. myös esim. Baker, Wise, Kelley & Skiba 2016) ovat 2000-luvulla haastaneet termit “parental collaboration” ja “parent involvement”.

Suomessa kodin ja koulun välistä yhteistyötä tutkittiin innokkaasti varsinkin 2000-luvun alkuvuosina (esim. Vuorinen 2000; Rantala 2002; Alasuutari 2003; Metso 2004; Niemi 2006; Tynjälä 2006; Välijärvi 2006). Sen jälkeen tutkimukset näyttäisivät vähentyneen, ja esimerkiksi tietokantahakujen (esim. Google Scholar ja Finna) perusteella kodin ja koulun yhteistyötä tarkasteleva suomalainen nykytutkimus on pääosin opinnäytetöiden varassa. Yhteistyön merkitys ei ole kuitenkaan vähentynyt. Lukuisten kansainvälisten tutkimusten mukaan onnistuneesta yhteistyöstä hyötyvät lasten ohella perheet mutta myös opettajat ja koulu ja jopa koulua ympäröivä yhteisö (esim. Fan & Chen 2001; LaRocque, Kleiman & Darling 2011; Lawson & Alameda-Lawson 2012; Epstein 2013). Onnistuessaan kodin ja koulun välinen yhteistyö vaikuttaa positiivisesti oppilaiden oppimistuloksiin (Jeynes 2012), käytökseen ja opiskelumotivaatioon (Sheldon & Epstein 2002) sekä sosiaalisiin taitoihin (Ferlazzo 2011). Lisäksi onnistunut yhteistyö parantaa esimerkiksi koulun yleistä ilmapiiriä, opettajien työmotivaatiota ja helpottaa opettajien työtä (Epstein 2010). Oppilaiden vanhemmat ovat motivoituneita osallistumaan yhteistyöhön (Jeynes 2010) ja kokevat kykenevänsä tukemaan lastaan

koulunkäynnissä (Epstein 2010). Farrellin ja Collierin (2010, 4–5) mukaan yhtenä kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeimpänä tehtävänä onkin edistää perheiden osallistumista.

Suomessa yhteistyön käytäntöjä ohjaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014), jonka mukaan suomalaisen peruskoulun arkeen kuuluvat perinteisten vanhempainiltojen ohella nykyiseen oppilasarviointiin liittyvät säännölliset vanhempaintapaamiset sekä toistuva oppilas-, luokka- ja koulutapahtumista tiedottava viestintä sähköisten viestintäkanavien kautta. Säännöllisen ja toistuvan vuorovaikutuksen lisäksi opettajien työarkeen sisältyy tarpeenmukaisesti vanhempien tapaamisia ja viestintää. Vanhempia aktivoidaan osallistumaan peruskouluun myös vanhempainyhdistystoiminnassa sekä järjestämällä varainkeruutapahtumia, ja koulun toimintaa pyritään tekemään näkyväksi ja tutuksi järjestämällä kodin ja koulun päiviä, joihin vanhempien toivotaan osallistuvan. Lisäksi vanhemmille on tarjottu mahdollisuuksia vaikuttaa opetussuunnitelmien sisältöihin. (ks. POPS 2014.)

Kodin ja koulun välisen yhteistyön roolia erityisopetuksessa on korostettu opetussuunnitelmissa jo yli vuosikymmenen ajan (vrt. POPS 2004 & 2014). Perusopetuslaki (628/1998) velvoittaa erityisopettajat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, jonka organisointivastuu on opetuksen järjestäjällä eli kouluilla (POPS 2014). Opetussuunnitelman mukaan koulun tulee järjestää opetus ja kasvatusta yhteistyössä huoltajien kanssa. Erityisopetuksen osalta mainitaan: ”Kun oppilaalla on tuen tarvetta, kodin ja koulun yhteistyön merkitys korostuu.” Yhteistyö määritellään ”tärkeäksi”, jotta voidaan selvittää tuen tarpeet ja suunnitella sekä toteuttaa oppilaan tukea onnistuneesti. (POPS 2014, 62–66) Muita tärkeitä yhteistyön hyötyjä ei valtakunnallinen opetussuunnitelma erityisopetuksen osalta nimeä. Opetussuunnitelmassa ohjeistetaan paikallisesti päättämään ”kotien kanssa tehtävän yhteistyön keskeiset toimintaperiaatteet” ja miten oppilaan tukea käytännössä järjestetään yhteistyössä huoltajien kanssa (POPS 2014, 75). Oppilashuollon osalta valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa todetaan, että huoltajien osallisuus on ”hyvinvointia vahvistavaa” (POPS 2014, 79; myös: Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013).

Siihen, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia kodin ja koulun väliselle yhteistyölle muodostuu, vaikuttavat Suomessa useat toimintaympäristön muutokset: perheiden monimuotoistuminen (esim. Moring 2013; Keurulainen 2014; Kestilä & Martelin 2018, 32–33) ja eriarvoistuminen (esim. Kolbe 2010, 5–9; Jalovaara 2013, 151–153, 164–165), sosiaalisten ongelmien kirjo, josta kertovat muun muassa lisääntyneet lastensuojeluilmoitukset (esim. Kestilä, Knape & Hetemaa 2019, 196–197), sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden (esim. Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011, 9–25) ja erityisoppilaiden kasvanut lukumäärä (Suomen virallinen tilasto 2018). Kansainvälisesti suuntaus vaikuttaa samankaltaiselta. Esimerkiksi Epsteinin (2013, 14) mukaan opettajat kohtaavat työssään aiempaa monimuotoisempia perheitä: perhetyypit ovat moninaistuneet, ja perheiden sosioekonomiset, rodulliset, kielelliset, kulttuuriset ja akateemiset taustat ovat hyvin vaihtelevia. Thrupp (2018, 50) on kuitenkin kiinnittänyt huomiota siihen, ”miten moninaisilla tavoilla sosiaaliset viitekehykset usein unohdetaan tai niiden merkitystä väheksytään” sekä siihen, ”miksi olisi parempi hyväksyä ne ja hyödyntää niitä”.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni alkuperäisenä pyrkimyksenä oli tavoittaa erityisopettajien arvoihin ja asenteisiin perustuvia käsityksiä heidän kohtaamistaan perheistä. Halusin myös päästä käsiksi siihen, miten ymmärrys perheistä vaikuttaa yhteistyöhön ja erilaisten lasten ja perheiden mahdollisuuksiin rikkoa eriarvoistumisen kierre. Lyhyen erityisopettajan työkokemukseni perusteella tiesin tätä tutkimusta aloittaessani, että erityisoppilaiden vanhempien joukossa on sellaisia, joiden oma koulupolku on ollut esimerkiksi omien oppimisvaikeuksien vuoksi haastava. Kokemukseni perusteella oletin myös, että työhön kuuluva kodin ja koulun välinen yhteistyö on hyvin kirjavaa – jokaisen erityisopettajan ”näköistä”, omiin kokemuksiin ja vuorovaikutustaitoihin pohjautuvaa. Lisäksi oletin, että kunkin erityisopettajan oma perhe- ja työhistoria vaikuttaa niiden arvojen ja asenteiden taustalla, joiden muodostaman linssin läpi erityisopettajat perheitä katselevat.

Päädyin tarkastelemaan aihetta erityisopettajien kodin ja koulun välistä yhteistyötä koskevien kokemusten kautta, haastatteluaineiston avulla. Tutkimukseni tavoitteena on paitsi tuoda esille näitä kokemuksia, myös lisätä ymmärrystä erityisopettajien perhekäsityksistä ja perhekäsitysten roolista erityisopettajien työssä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisina erityisopettajat kokevat perheet?
2. Miten erityisopettajat kokevat perheet kodin ja koulun välisessä yhteistyössä?

Näiden kysymysten rinnalle on tutkimusprosessin aikana noussut erilaisia tarkentavia kysymyksiä. Näistä tärkein on kysymys siitä, mihin haastatellut erityisopettajat pohjaavat arvionsa perheiden yhteistyökyvystä:

3. Millaisten tekijöiden erityisopettajat kokevat selittävän perheiden toimintaa?

Toinen tarkentava kysymys liittyy tutkimusasetelmaani: mitä erityisopettajien kokemuksia kartoittava tutkimukseni oikeastaan tarkastelee. Useiden perhetutkijoiden (mm. Gubrium & Holstein 1990, 1-10; Morgan 1996; Silva & Smart 1999, 1-12) mukaan perheellä on useita määritelmiä. Osa tutkijoista (mm. Rantala 2002, 14; Jalovaara 2013, 152-153; Jokinen 2014, 167) puolestaan väittää, että perhettä on mahdotonta määritellä. Näissä pohdinnoissa on kyse ennen kaikkea perheen käsitteen määrittelemisestä ja määrittelyn haasteista, eikä niinkään siitä, millaisin tavoin perhe vaikkapa viranomaispuheessa käsitetään tai millaisia perherakenteita tai -muotoja tunnustetaan (vrt. virallinen perhekäsitys: Keurulainen 2014, 46; Suomen virallinen tilasto 2018; Väestöliiton perhebarometri 2018). Silva ja Smart (1999, 11) kannustavat tarkastelemaan perheitä viranomaismääritelmien sijaan toiminnan kautta: "families 'are' what families 'do'" (ks. myös Morgan 1999). Esimerkiksi Forsbergin (2014, 127) mukaan tutkijan on mahdollista: "...tutkia mitä tahansa tilannetta, jossa perheestä puhutaan..."

Haastattelemani erityisopettajat käyttivät sanoja vanhemmat ja perheet synonyyminomaisesti puhuessaan perheestä (vrt. Farrell & Collier 2010, 10). Viittaan tässä tutkimuksessa sekä vanhemmilla että perheellä siihen sosiaaliseen toimijaan, joka osallistuu kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja siten vaikuttaa erityisopettajan työhön, sen käytänteisiin ja edelleen kokemuksiin. Keskityn niihin merkityksiin ja mielikuviin, joita perheestä ja perheiden toiminnasta haastateluissa tuotetaan, enkä niinkään siihen, mitä perheen sisällä tapahtuu (vrt. Gubrium & Holstein 1990, 6–34). Ymmärrän kielen ja puheen ylipäätään aktiiviksi sosiaalisen todellisuuden tuottajiksi, enkä neutraaleiksi raportoinnin välineiksi (vrt. Forsberg 2014, 127). Tältä osin tutkimukseni kytkeytyy konstruktionistisen perhetutkimukseen (Forsberg 2014).

Kokemusten tutkimiseen valitsin tutkimusotteen, jota kuvaan fenomenologis-hermeneuttiseksi. Valintaa tukee muun muassa se, että konstruktionistiseen perhetutkimukseen liittyy usein fenomenologinen ote (Forsberg 2014, 126–127, 251). Tutkimusraporttini etenee fenomenologista tutkimusperinnettä kunnioittaen. Esittelen aluksi menetelmäni peruseriaatteet, haastatteluaineiston hankinnan ja analyysin erilaiset vaiheet sekä tutkimuksen luottavuutta ja eettisyyttä koskevat huomiot. Päähuomio tutkimuksessa on analyysillä, jonka löydöksiä kuvaan fenomenologisen otteen mukaisesti ilmiölähtöisesti, ilman kytköksiä aiheeseen liittyvään teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin. (mm. Perttula 2009, 145; Laine 2015, 36–37.) Raporttini lopussa, pohdintaluvussa, nivon tutkimukseni löydökset aiempaan keskusteluun ja tutkimuksiin, eli tarkastelen tutkimukseni antia suhteessa laajempaan perspektiiviin.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä tutkimuksessa tarkastelun alle on asetettu erityisopettajien kokemuspuhe yhteistyöstä perheiden kanssa. Fenomenologisen perinteen mukaisesti tutkimukseni lähtökohtana ovat ihmisten yksilölliset kokemukset, jotka refleктоivat yksilön sosiaalis-kulttuurisen kontekstin kanssa ja tulevat näkyviksi esimerkiksi

kokemuksia kuvaavassa puheessa (esim. Latomaa 2009, 17; Perttula 2009, 148; Laine 2015, 29–32). Fenomenologisessa tutkimusotteessa tarkasteltava ilmiö halutaan nähdä alkuperäisenä, sellaisena kuin se ilmenee, vailla sitoutumista teoriaan ja ennakkokäsityksiin (esim. Spiegelberg 1965, 656) eikä teoreettinen viitekehys siten ohjaa tutkijan aineistonkeruuta tai analyysia (mm. Perttula 2009, 145; Laine 2015, 36–37). Erityisesti Heideggerin (esim. 2000) eksistentiaaliseen fenomenologiaan liittyy myös hermeneutiikka eli tutkittavan kohteen mahdollisimman puhdas tulkitseminen ja ymmärtäminen (ks. myös Rauhala 1990).

2.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

En erottele tässä tutkimuksessa fenomenologista ja hermeneuttista otetta, vaan tutkimuksessani on piirteitä molemmista. Perttulan (2009, 139–140) mukaan ero fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimustavan välillä ei ole aina selvä: molemmissa tutkimustavoissa voidaan olla kiinnostuneita aineiston perusteella rakennetuista kokemuksista tai aiheeseen syventävästä ymmärtämisestä. Tutkimustapojen ero määrittyy tutkijan asemasta ja asenteesta. Hermeneutiikka sallii tutkijan luonnollisen ja historiallisen tutkimuskohtaisen aseman ja asenteen, ja fenomenologiassa pyritään sen sijaan ankarampaan objektiivisuuteen, tutkijan etääntymiseen etukäteistiedosta sulkeistamisen avulla. (Perttula 2009, 139–149, 156–157.) Pyrin tutkimuksessani sulkeistamaan – laittamaan syrjään – ennakkokäsityksiäni tutkimastani ilmiöstä, jotta aineistoni pääsi aidosti ääneen (esim. Perttula 2009, 145). Silti esiyymmärrykseni määrittelemä tieto ja asenne tekivät minusta hermeneuttisen tulkitsijan ja ymmärtäjän: erityisopettajana tulkitsin haastattelimieni erityisopettajien kokemuksia osittain sosiaalisesti kohdejoukkoon yhteenkuuluvana enkä voinut tästä roolista täysin etääntyä (ks. Perttula 2009, 142).

Tutkijan on Perttulan (2009, 143–147) mukaan tunnistettava omat ennakkosenteensa tutkimastaan ilmiöstä ja irrottauduttava niistä tietoisesti asennoitumalla samaansa uuteen tietoon kriittisen avoimesti ja sitä aiempiin käsityksiinsä reflektoiden (myös van Manen 2006, 77–109). Ennen aineistonkeruuta palautin

mieleeni kokemuksiani kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Kokemukseni olivat muodostuneet sekä alakouluikäisen lapsen vanhempana että erityisopettajan viransijaisuuksissa. Lisäksi minulla oli erityispedagogiikan opinnoista kertynyttä etukäteistietoa yhteistyöstä ja sen roolista erityisopettajan työssä. Kollegiaalisten keskustelujen perusteella tiesin, että opettajilla oli hyvin erilaisia asenteita perheitä sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä kohtaan: Osalle opettajista yhteistyö oli luontevaa ja he puhuivat yhteistyöstä ja vanhemmista positiivisesti. Sen sijaan osa opettajista puhui vanhemmista ja yhteistyön hyödyistä neutraalisti tai jopa negatiivisesti. Erilaiset asenteet näyttivät perustuvan opettajien omiin kokemuksiin yhteistyöstä, mutta osa opettajakollegojen epävirallisesta opettajainhuoneen perhepuheesta vaikutti heijastelevan myös heidän omaa perhehistoriaansa ja elämäntilannettaan.

Ennakkokäsitystäni leimasi ymmärrys kokemusten moninaisuudesta ja siitä, että erityisopettaja lähestyy yhteistyötilanteita yksilöllisistä lähtökohdista. En kuitenkaan halunnut tämän käsityksen ohjaavan haastatteluita tai aineiston tulkintaa (vrt. Lehtomaa 2009, 164–166). Lehtomaan (2009, 178) mukaan fenomenologisen tutkimuksen aineistoa ei hankita, ”vaan se syntyy tutkijan kyvystä kuulla, olla läsnä ja tulla vaikutetuksi”. Ennen tutkimushaastatteluja kirjoitin itselleni ohjenuoraksi haastattelupaperiini: ”Ole avoin, kuuntele, älä keskeytä, ihmettele.” Halusin muistuttaa itseäni siitä, että voin tietää ilmiöstä etukäteen vain rajallisesti. Ohjenuora muistutti myös tutkittavien kokemusten ainutlaatuisuudesta, josta voisin tavoittaa vain sellaisen osan, jonka haastateltavat haluavat kertoa. Lisäksi halusin huomioida mahdolliset muutokset omassa ymmärryksessäni. (vrt. Lehtomaa 2009, 166, 192; Perttula 2009, 143, 155–156.)

2.2 Aineiston keruu

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi avoimen haastattelun, koska fenomenologisen tutkimusperinteen mukaan monimutkaisten, yksilöllisten kokemusten ja tutkittavan sisäisen maailman tavoittaminen onnistuu parhaiten tällaisessa haas-

tattelussa (esim. Miles & Huberman 1994, 17; van Manen 2006, 66; Juden-Tupakka 2007, 86–86). Sovelsin aineiston valinnassa harkinnanvaraista otantaa (ks. harkinnanvaraisesta otannasta: Robinson 2014, 25, 36–37), ja tavoitin haastateltavat ns. lumipallo-otannalla Facebookin kautta. Haastateltaviksi valikoitui kuusi peruskoulun erityisopettajaa (kaksi miestä, neljä naista), jotka työskentelivät haastatteluhetkellä kaupunkialueiden kouluissa pääkaupunkiseudulla, Pirkanmaalla, Varsinais-Suomessa ja Pohjanmaalla. Haastateltavista kaksi oli virassa alakoulun erityisluokanopettajina, kaksi alakoulun laaja-alaisena erityisopettajana ja kaksi yläkoulun laaja-alaisena erityisopettajana (ks. tarkoituksenmukaisesta otosstrategiasta: Robinson 2014, 33–34). Haastatelluilla oli keskimäärin 18 vuoden työkokemus erityisopetuksesta, ja he olivat iältään 40–55-vuotiaita (keskiarvoikä n. 48 vuotta). Neljällä haastatelluista oli omia lapsia. Heistä kahden lapset olivat alaikäisiä ja asuivat kotona ja kahden lapset olivat jo muuttaneet omilleen. Kahdella haastatelluista ei ollut lapsia ja he asuivat yksin. Osallistuneet olivat tutkimuksen tavoitteiden kannalta homogeeninen ryhmä (erityisopettajuus ja työkokemus) ja silti taustatekijöiltään (sukupuoli, ikä, perhetilanne, asuinpaikka, koulun sijainti ja työnkuva) riittävän heterogeenisia, jotta kokemuspuheen mahdollisia eroja olisi mahdollista tarkastella myös suhteessa näihin tekijöihin (vrt. Robinson 2014, 28; Laine 2015, 43, 47).

Haastattelin tutkimukseen osallistuneita syksyllä 2018 heidän omissa luokahuoneissaan, jotta haastattelut olisivat mahdollisimman avoimia ja keskustelunomaisia (vrt. Laine 2015, 39). Korostin haastattelujen aluksi, että tarkoitus on keskustella etukäteen lähettämieni saatekirjeen (liite 1) ja väljän haastattelurungon (liite 2) mukaisista aiheista vapaasti ja että ensisijaisesti tarkoituksena on pitää oman työhistorian kokemuksissa. Haastatellut puhuivat omaehtoisesti, ja pyrin ohjailemaan haastatteluja mahdollisimman vähän. Tein tarkentavia välilyksymiä, jos koin, että haastatellun puhe etäännytti liiaksi perhepuheesta tai yhteistyöpuheesta. Annoin haastateltavien puhua jokseenkin vapaasti, ja mielestäni keskustelut etenivät haastateltavien ehdoilla joustavasti ja spontaanisti – usein

huumorin sävyttäminä. (vrt. Patton 2002, 342–343; Lehtomaa 2009, 170.) Keskimäärin haastattelut kestivät 45 minuuttia, ja niistä kertyi sanasta sanaan litteroituna 64-sivuinen (fontti 12, riviväli 1) tekstiaineisto.

2.3 Aineiston analyysi

Analyysini tulkinnat ja löydökset perustuvat litteroituun haastatteluaineistoon, josta etsin viittauksia erityisopettajien kokemuksista perheisiin ja yhteistyöhön liittyen. Valitsin analyysiini Laineen (2015) kuvaaman hermeneuttisen otteen. Laineen (2015, 38) mukaan tällainen tutkimusote edellyttää tekstin lukemista kokonaisuutena, josta tutkija voi vasta vähitellen tehdä erottelevia tulkintojaan (ks. myös Schleirmacher 1998a, 232; 1998b, 27–28). Otteen mukaisesti jokaista aineistoon tutustumiskertaa seuraa tulkinta ja kriittinen reflektio (esim. Schleirmacher 1998b, 86–87; Latomaa, 2009, 69; Laine 2015, 37–38), ja tekstin tulkitsemisen ja ymmärtämisen välisestä vuoropuhelusta muodostuu vähitellen tutkijan käsitys tutkimastaan ilmiöstä (ks. Latomaa 2009, 17–88). Huomioin lisäksi Heideggerin (2000, 102) ajatuksen, jonka mukaan väline, ilmiö tai tutkimuskohde huomataan erityisesti silloin, kun se haastaa käsityksen normaalista. Pyrin tunnistamaan tutkimusaineistostani sellaisia aineksia, jotka erityisopettajien omaan kokemukseen perustuen ovat poikkeamia tai jotka poikkeavat omista ennakkotiedostani.

Käytännössä hermeneuttinen ote ilmeni analyysissäni yhä syventyvinä aineiston tarkasteluina. Pyrin näissä tarkasteluissa erottamaan välittömät tulkintani, jotta löytäisin mahdollisimman uskottavan ja todennäköisen tulkinnan ja päätelmän haastateltujen kokemukspuheesta. (Laine 2015, 38–43; Moilanen & Rähä 2015, 58; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2014, 21.) Tekemiini tulkintoihin liittyi hallittua subjektiviteettia (esim. Ahonen 1994, 122–125), eli pyrin tunnistamaan ja sulkeistamaan (mm. Lehtomaa 2009, 165; Laine 2015, 38) ennakko-olettamuksiani (Perttula 2009, 143–149). Nämä esiyymmärrykseeni perustuvat oletukset muuttuivat analyysin edetessä: vertailin aineistotekstin kie-

len välittämiä merkityksiä osittain esiymmärrykseni varassa, mutta siitä vähitellen ja tietoisesti irtautuen (mm. Schleirmacher 1998b, 92–93; Niskanen 2009, 91; Laine 2015, 33–38).

Alkuperäiset tutkimuskysymykseni ja työni pääotsikko olivat väljiä, joten aluksi etsin aineistosta ainoastaan erityisopettajien puhetta perheistä enkä pyrkinyt luokittelemaan perhepuhetta kategorioihin. Poistin analyysini ensimmäisessä vaiheessa (vrt. Laine 2015, 41–42) aineistosta puheen, joka ei liittynyt kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön tai perheisiin. Analyysin seuraava vaihe perustui ymmärrykseeni kielestä ja sen muodostamista merkityksistä: pyrin tunnistamaan rajaamastani aineistosta erilaisia ja samanlaisia ilmauksia, joiden taustalle oli tulkittavissa erilaisia laajempia merkityksiä (Moustakas 1994, 9; Schleirmacher 1998a, 229; Schleirmacher 1998b, 9–10; Latomaa 2009, 25–32; Laine 2015, 41–42).

Haastateltujen alkuperäiset ilmaukset olivat toisen vaiheen jälkeen jaoteltuina alustaviin kuvauskategorioihin yhteistyössä toimivista ja toimimattomista perheistä, erityisopettajien vuorovaikutustaidoista sekä yhteistyötä määrittävistä rooleista. Analyysini kolmannessa vaiheessa pyrin jakamaan kategorioiden sisältöä alempiin merkityskategorioihin (Laine 2015, 43). Analyysiyksikkönä olivat yksittäisten lauseiden ja sanojen sijaan ajatuskokonaisuudet. Jakoperusteena oli haastateltavien ajatusten yhteenkuuluvuus: samaa tarkoittavat ajatukset siirsin samaan merkityskategoriaan. Näin esimerkiksi viittaukset vanhempien osallistumisen sopivasta määrästä päätyivät yhteen kategoriaan. Ajatuskokonaisuuksien ymmärtäminen edellytti myös haastattelulitterointeihin palaamista ja aikaisempien analyysivaiheiden uudelleentarkastelua. Näin kykenin mielestäni tavoittamaan haastateltujen kokemuksen ja näkökulman mahdollisimman aitona ja välttyin vääriltä tulkinnoilta.

Kolmannessa vaiheessa tunnistin erityisopettajien puheen aktiivisista ja passiivisista perheistä. Se nousi esille perheiden toimintaa sekä toimivuutta tai toimimattomuutta erottelevana kriteerinä. Ajatuskokonaisuudet muodostivat kahdeksan ryhmiteltyä merkityskokonaisuutta, jotka rajasin analyysin viimeisessä tarkasteluvaiheessa neljään: yhteistyössä toimiviksi arvioidut aktiiviset ja

passiiviset perheet sekä toimimattomiksi arvioidut aktiiviset ja passiiviset perheet (kuvio 2). Koin kokemuspuheen yhteistyön onnistumisesta ja perheiden toimintaa määrittävistä seikoista tutkimuskysymyksen kannalta kaikkein merkittävimmäksi, ja jätin viimeisten systemaattisten tarkastelujen ulkopuolelle muun muassa vuorovaikutustaitoja ja erilaisia rooleja kuvaavat merkityskategoriat. Keskittyminen valittuun neljään kategoriaan näytti tuottavan aivan uutta tietoa erityisopettajien työnkuvasta ja kokemuksista (vrt. Perttula 2009, 145).

2.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tarkastelen työni luotettavuutta fenomenologiseen ja hermeneuttiseen tutkimusotteeseen soveltuvilla mittareilla. Arvioin luotettavuutta tutkimukseni uskottavuuden kautta eli työni 1) tulosten siirrettävyydestä ja 2) vastaavuudesta sekä 3) tutkimukseni riippuvuudesta ja 4) vahvistettavuudesta (Guba & Lincoln 1988, 84–85). Hermeneutiikan luotettavuuden arvioinnin kannalta on tärkeä tunnistaa, että ilmiön ymmärtämiseen kuuluu subjektiivinen hermeneuttinen ote – juuri tämän tutkimuksen kontekstissa toimiva tutkijaminä, jolla on tutkimuskohteeseen liittyvää sosiaalista yhteenkuuluvuutta (ks. Perttula 2009, 147, 155). Perttula (2009, 157) muistuttaa, että tutkijan tulkinnat ja ymmärrys rakentuvat historiallisesti: tutkijan oma elämäntilanne ja sen mukainen asenne ovat ymmärtämisessä läsnä (vrt. myös Gadamer 1984, 58). *Siirrettävyyden* tarkastelussa tämä merkitsee sitä, että tutkimukseeni liittyy subjektiivista ymmärtämistä eikä tutkimukseni ole toistettavissa eikä sellaisenaan siirrettävissä (emt.). Lisäksi on otettava huomioon tutkimukseni ainutlaatuinen luonne: kyse on yksittäisten erityisopettajien kokemuksista, joita he ovat tuoneet esille yksittäisissä haastattelutilanteissa. Tutkimusasetelma on siten toistettavissa, mutta todennäköisesti erilaisin löydöksin. Tulokseni asettuvat kuitenkin pohdintaluvussa vuoropuheluun aikaisemman tutkimuksen kanssa, ja tältä osin tulokset ovat siirrettävissä yksittäisen tutkimuksen kontekstista osaksi laajempaa tieteellistä keskustelua.

Hermeneuttista analyysia leimaa aina tutkijan tekemien tulkintojen kontekstuaalisuus ja toisaalta suhde merkityksiä tuottavan kokijan (tässä erityisopettajat) perspektiiviin (ks. Patton 2002, 113–115; Niskanen 2009, 91). Tynjälän (1991, 390) näkemyksen mukaan tutkimuksen *vastaavuus* tavoitetaan, kun tutkijan tulkinnat vastaavat tutkittavien alkuperäisiä ajatuskokonaisuuksia (myös esim. Perttula 2009, 157). Olen pyrkinyt vastaavuuteen vahvalla aineistolähtöisyydellä: en ole lisännyt tutkimukseni löydöksiin enkä niihin perustuvaan pohdintaan mitään sellaista, joka ei perustuisi haastateltujen puheeseen. Tuon löydösluvussa esille haastateltavien alkuperäisilmauksia, joiden avulla pyrin lisäämään tulkintojeni läpinäkyvyyttä lukijalle. Lisäksi olen pysynyt avoimena uusille löydöksille ja toisaalta pyrkinyt sulkeistamaan omaa esiyymmärrystäni siten, ettei se asetu esteeksi haastateltujen alkuperäisten kokemusten tavoittamisessa.

Myös tutkimuksen *riippuvuutta* arvioitaessa on muistettava, että fenomenologinen tutkija on osa tutkimustaan ja siten tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät tutkimuksen edetessä (esim. Perttula 2000, 429). Pattonin (2002, 552–553, 566) sekä Guban ja Lincolnin (2005, 207) mukaan tutkijan on kerrottava lukijalle kaikki, millä voi olla merkitystä tutkimuksen eri vaiheissa. Olen pyrkinyt tähän tuomalla esille oman historiani, esiyymmärrykseni ja näiden vaikutuksen tutkimukseni kulkuun sekä sen, miten tutkimuksen fokus on analyysin edetessä muotoutunut. Perttulan (2009, 157) mukaan fenomenologista metodia voi ylipäätään toteuttaa ja lähestyä joko ankarasti (ks. Varto 1992, 91) tai, kuten tässä tutkimuksessa, subjektiivisuus huomioiden, jolloin esille nousee tutkimuksen subjektiivisen suhteellinen ja yksittäistä koskeva luonne (Perttula 2009, 157).

Vahvistettavuutta arvioitaessa on muistettava laadulliselle tutkimukselle tyypillinen prosessiluonne – tutkimuksen eri vaiheet muotoutuvat tutkimuksen edetessä. Siten tutkimusote, -kysymykset ja aineiston keruu sekä analyysi limityvät toisiinsa ja kehittyvät tutkimuksen edetessä ja sen vaatimalla tavalla. (Mm. Hakala 2015, 21; Kiviniemi 2015, 74; Laine 2015, 41.) Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessiani ja tekemiäni tulkintoja tarkasti, jotta laadulliselle tutkimukselle tunnusomainen hallittu subjektiviteetti tulee lukijalle näkyväksi (vrt. Seale

1999, 157; Holliday 2007). Kiviniemen (2015, 87) mukaan ”tulkintojen todenperäisyyttä [...] saattaa olla mahdoton osoittaa”, mutta ”tutkija voi raportoinnissaan tarjota lukijalle välineet arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä lukijan kannalta uskottava”.

2.5 Tutkimuksen eettisyys

Lähetin haastateltaville ja heidän rehtoreilleen sähköpostitse saatekirjeen (liite 1), jossa kerroin, että haastatteluja käytetään vain tähän tutkimukseen ja että haastattelut ovat luottamuksellisia. Saatekirjeessä todetaan, että tunnistetiedot ja tunnistettavat seikat eivät tule ulkopuolisten nähtäviksi ja ne muutetaan raportissa niin, ettei yksittäisiä vastaajia ja heidän puhettaan voi tunnistaa ja yhdistää. Uuden Tietosuojalain (Tietosuojalaki 1050/2018) mukaisesti lähetin haastateltaville ennen haastatteluja tietosuojailmoituksen. Lähetin ennen haastatteluja myös haastattelurungon (liite 2), jotta haastatelluilla oli mahdollisuus perehtyä etukäteen tutkimusaiheeseen, mutta myös mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta, jos he olisivat kokeneet tutkimusaiheen liian sensitiiviseksi. Muun muassa Perttula (2009, 153) korostaa, että kokemuksen tutkimuksessa haastateltavien osallistumishalu on ratkaisevaa, koska tutkimus on henkilökohtaista.

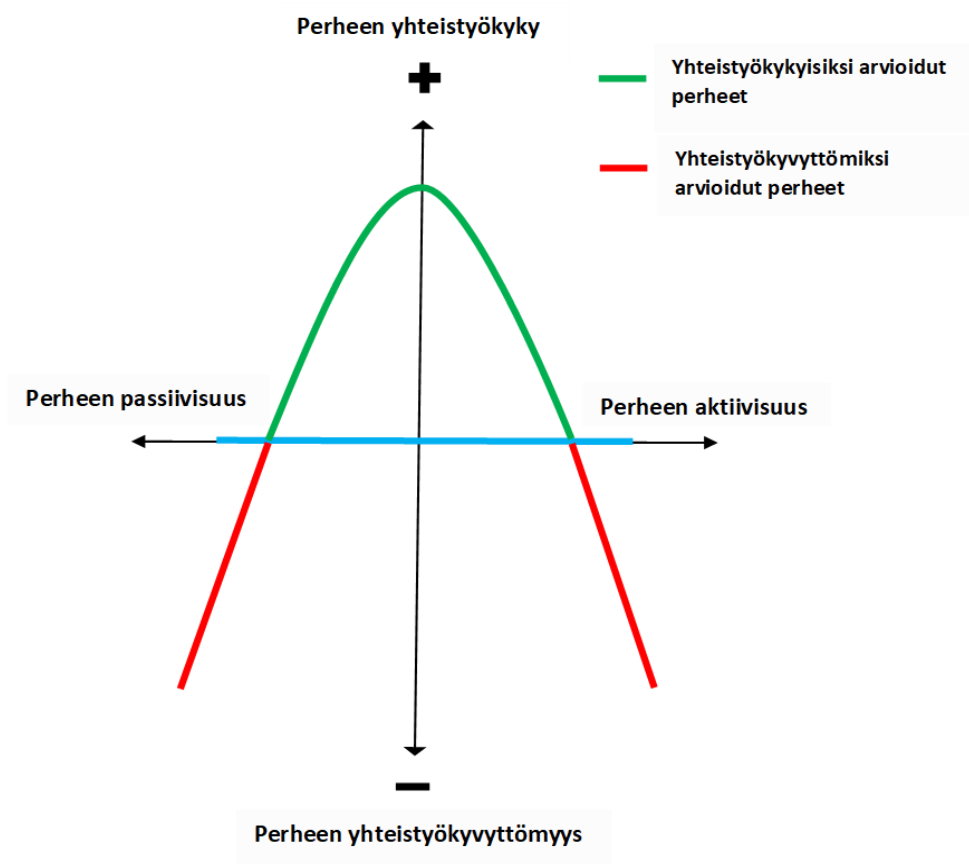
Haastatellut tekivät osallistumispäätöksensä saatekirjeestä, haastattelurungosta ja tietosuojailmoituksesta saamiensa tietojen perusteella. Haastatellut varmistivat saaneensa riittävät tiedot osallistumisperusteista erillisellä suostumuslomakkeella (liite 3), jossa he allekirjoituksellaan vahvistivat ymmärtävänsä tutkimukseen liittyvät eettiset seikat ja oman vapaaehtoisuutensa. Muistutin vielä haastattelutilanteiden alussa, että osallistuminen on vapaaehtoista, haastattelun voi keskeyttää milloin tahansa ja että hävitän haastattelujen tallenteet ja litteroinnit tutkimukseni valmistuttua. Kerroin myös tutkimukseni aikataulun, aiheen, tavoitteen ja omat motiivini tutkimukseen. (Esim. Hirsjärvi & Hurme 2009, 20–21.)

3 TUTKIMUKSEN LÖYDÖKSET

Edellä kuvatussa analyysissä erityisopettajien kokemuspuheesta hahmottui neljä *yhteistyön perhetyyppiä* (kuvio 2), joiden nimeäminen perustui erityisopettajien puheeseen aktiivisista ja passiivisista perheistä sekä perheiden yhteistyökykyisyydestä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Erityisopettajien kuvailuissa korostui perheiden toiminnan eli osallistumisen määrän ja tapojen merkitys. Osallistumisen määrä konkretisoituu varsinkin puheessa siitä, miten *erityisen aktiivisten* ja *erityisen passiivisten* perheiden osallistumisen tai osallistumattomuuden koettiin vaikuttavan yhteistyöhön ja edelleen erityisopettajan työmäärään. Tällaiset sujuvaa yhteistyötä hankaloittaviksi arvioidut aktiiviset ja passiiviset perheet olen analyysin edetessä nimennyt *yhteistyökyvyttömiksi*. Vastaavasti sekä aktiivisissa että passiivisissa perheissä on sellaisia perheitä, joiden osallistumisen erityisopettajat arvioivat olevan yhteistyön kannalta tavanomaista ja sujuvaa. Nämä erään haastatellun erityisopettajan kuvaamat ”normiperheet” olen nimenmyyt *yhteistyökykyisiksi*. Lisäksi osa lähtökohtaisesti yhteistyökyvyttömiksi arvioituista perheistä voi haastateltujen kokemusten mukaan oppia, kehittyä tai aktivoitua yhteistyökykyiseksi. Haastateltujen mukaan perherakenteella ei ole merkitystä perheen tavalle osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön: erilaisista perhemuodoista, kuten yksihuoltaja- ja ydinperheistä, voidaan olla yhteistyössä passiivisia tai aktiivisia ja erityisopettajan työn kannalta yhteistyökykyisiä tai -kyvyttömiä. Sen sijaan perheen demografisista tekijöistä erityisesti sosioekonomisen ja kulttuurisen taustan voi tulkita joissain tapauksissa vaikuttavan yhteistyökykyyn ja myös perheen aktiivisuuteen tai passiivisuuteen.

Se on perheestä kiinni ja henkilöistä kiinni, et jotkut on ihan yliaktiivisii ja sit taas toisii ei niinku kiinnosta, koska virkamiehellä on niinku viestintävastuu, et jos koti ei oo kiinnostu, mun pitää kuitenkin olla sinne yhteydessä ja kertoo ne asiat, kuulostella milt siel kuulostaa. Sit on just sellasii vanhempii, tota, jotka koko ajan viestittää ja jotka halua tietää ja mitä nyt on tehty ja, ne on ne ääripäät. Ja sit on ne normaalit tulee vanhempainiltaan tai laittaa jonkun Wilma-viestin tai ihan semmost perusviestintää. (Haastateltava 3)

Olen jäsentänyt kuvioon 1 perheiden aktiivisuuden ja passiivisuuden suhdetta erityisopettajien kokemaan yhteistyökykyyn ja -kyvyttömyyteen. Käytännössä sekä aktiivisuuden että passiivisuuden kasvaessa kokemus yhteistyön sujuvuudesta muuttuu negatiiviseksi. Nämä haastateltavan 3 kuvaamat ääripäät edustavat kuviossa yhteistyökyvyttömien perheiden toimintamalleja, jotka erityisopettajien kokemusten mukaan asettavat vuorovaikutukselle haasteita ja lisäävät työ määrää. Vastaavasti riittävä aktiivisuus ja sopiva passiivisuus määrittävät yhteistyön normaaliutta ja sujuvuutta.



KUVIO 1. Perheiden osallistumisen määrän vaikutus erityisopettajien kokemukseen perheiden yhteistyökyyvystä.

Jokainen haastatelluista erityisopettajista arvioi yhteistyön sopivuutta vertaamalla sitä omiin kokemuksiinsa ja työhistoriaansa. Arviot perustuivat pääsääntöisesti kysymyksiin siitä, kuinka usein ja millaisissa asioissa vanhempien kuuluu ottaa roolinsa mukaan yhteyttä ja mikä on oman työn kuormittavuuden kannalta sopiva vanhempien yhteistyöhön osallistumisen määrä ja tapa. Löydösten

alaluvut ovat haastatteluaineiston analyysin perusteella muodostamiani yhteistyön perhetyyppejä, jotka kuvaavat perheiden erilaisia toimintamalleja akselilla aktiivinen-passiivinen ja yhteistyökykyinen-yhteistyökyvytön.

3.1 Yhteistyökykyisiksi arvioidut aktiiviset perheet

Erityisopettajien kokemusten mukaan useimmat perheet toimivat yhteistyössä koulun ja erityisopettajan kanssa ”normaalisti”. Haastatellut erityisopettajat määrittelivät jokseenkin laveasti, mikä on normaali ja heidän työnsä kannalta sopiva tapa vanhempien osallistumisessa yhteistyöhön. Perheiltä odottamaansa ”normaaliuteen” kaksi erityisopettajista liitti puheen ”toimivista” ja ”toimimattomista” perheistä. Perhe koettiin toimivaksi, jos se toimii erityisopettajan haluamalla tavalla tai vanhempien oma-aloitteinen toiminta yhteistyössä on työn kannalta sopivan sujuvaa ja määrällisesti kuormittamatonta. Yhteistyökykyisten perheiden arvioitiin osallistuvan yhteistyöhön tavanomaisesti ja sopivan aktiivisesti, jos vanhempien lähettämien viestien määrä on maltillinen eikä viestejä tule liian taajaan. Erityisopettajien näkökulmasta sujuvaan aktiivisen vanhemman rooliin kuuluu koulun ja erityisopettajan ehdottamiin tapaamisiin ja tilaisuuksiin osallistuminen sekä tapaamisissa tai viesteissä yhteisesti sovittujen tai erityisopettajan ehdottamien tehtävien mahdollisimman ongelmaton hoitaminen. Vanhempien muiksi tehtäviksi mainittiin muun muassa osallistuminen kotiläksyihin ja yleinen kiinnostus lapsen koulunkäyntiin.

No on monenlaisia perheitä, että että, on toimivia perheitä, että siis niinku toimivia perheitä on ja toimimattomia perheitä on. On ydinperheitä. Siis kumpaakin löytyy ja sitte on niinku tosi niinku särmiä yksinhuoltajia jotka niinku tekee ne hommat niinku sovitut, että jos niinku jotain, repii sen tavallaan omasta selkänahasta. Näkee, että varmasti joutuu duunia painaan kotona. No sitte no tietysti on niinku laidasta laitaan. (Haastateltava 1)

Normiperhe on sellanen, et tavallaan luottaa, et koulu hoitaa hommansa ja he hoitaa hommansa ja sit se lapsi oppii ja kasvaa ja käyttäytyy se on niinku semmonen normi ja sit jotkut on niinku semmosisa, että ne on heti samoilla linjoilla, et joo, näin määhän ajattelen ja näin tehdään ja hyvä, et tehdään näin [...] määhän silloin nuorena [erityisopettajana] ajattelin, että kaikki perheet toimii niinku munkin perhe on aina toiminu ja mun oma perhe toimii, mut eihän ne toimi. Et kokemusten kautta oppinu ja lasten kertomusten kautta, et perheillä on aika erilaisia systeemejä ja mielenkiinnon kohteita ja mitä priorisoidaan. (Haastateltava 3)

3.2 Yhteistyökyvyttömiksi arvioidut aktiiviset perheet

Useassa haastattelussa tuli esille, että erityisopettajaa kuormittavat ”yliaktiiviset” vanhemmat, jotka lähestyvät erityisopettajaa tarpeettoman useasti tai häiritsevällä tavalla. Eräs haastatelluista kuvasi ”curling-vanhempia”, jotka haluavat toistuvasti ylimääräistä tietoa lastensa koulunkäynnistä. Myös kaksi muuta erityisopettajaa kertoi vanhemmista, jotka pyrkivät osallistumaan sekä vaikuttamaan lastensa kaikkiin koulunkäynnin tapahtumiin ja joilla on pyrkimyksenä tasoittaa lastensa koulupolkua jopa liikaa. Tällaisten vanhempien koettiin olevan erityisen herkkiä reagoimaan lastensa koulupuheeseen, minkä perusteella vanhemmat saattavat ottaa opettajaan yhteyttä joskus useitakin kertoja päivän aikana.

Eikä suostu yhteistyöhön tai sit on jo niin, toinen ääripää on tämmönen, et aina kun jotain sattuu, lapsi soittaa koulusta vanhemmille, hetken päästä isä ilmestyy tänne, tulee hoitamaan asiat [...] ja sit on myös näitä ns. curling-vanhempia, jotka on huolissaan vaikei oon mitään syytä ja jotka päivittäin kysyy, joskus useestikin, että mitä tapahtuu. (Haastateltava 3)

Haastatellut erityisopettajat määrittivät puheessaan eri tavoin niin sanottua huokattua vanhemmuutta – sekä suhteessa aktiivisuuteen että passiivisuuteen. Haastateltavat kuvasivat muun muassa yliaktiivisiksi koettuja vanhempia, jotka pyytävät toistuvasti apua, eli tukeutuvat erityisopettajaan tarpeettoman paljon.

Mut sit on näitä vanhemmuuden kanssa hukassa olevia vanhempia, jotka toiset pyytää joka asiaan ohjetta elikkä voi soittaa iltapäivällä, että kuule nyt tapahtu tämmöstä ja tämmöstä, että mitä mun pitää, kannattais tehdä ja mitä pitäis tehdä ja sit on tavallaan semmonen ohjekirja, että jos olisin sinä, toimisin näin, mutta, tee nyt oma ratkaisu kuitenkin. Ja sit on semmosii, jotka ei edes huomaa, että heidän vanhemmuus on hukassa ja sit on niitä, jotka kieltäytyy ottaa ohjeis vastaan. Ne on näitä hukassa olevia vanhempia. (Haastateltava 3)

Liiallisen aktiivisiksi nimettiin myös erityisopettajaa hyökkäävästi tai aggressiivisesti lähestyvät vanhemmat, joiden näkemys oman lapsensa toiminnasta ja tarpeista eroaa erityisopettajan mielipiteestä. Haastatteluissa kuitenkin korostui ammatillinen näkemys siitä, että vuorovaikutuksessa on tärkeää ymmärtää tilanteiden konteksti. Opettaja on kasvokkaisissa tapaamisissa ja viestintätilanteissa omassa roolissaan koulun edustajana, ja vanhemmat ovat omassa roolissaan, ja

molempien ymmärrys lapsesta on tärkeää tulla esitetyksi. Haastatellut korostivat, että vanhemmilla on oikeus näkemyksiinsä lapsistaan, mutta kaikki haastatellut painottivat myös vanhempien kotikontekstia: vanhemmat tietävät vain sen, millainen lapsi on kotona, eikä heillä ole erityisopettajien kokemusten mukaan kokonaisvaltaista käsitystä lapsensa toiminnasta ja käytöksestä koulukontekstissa. Useat haastatelluista mainitsivat, että vuorovaikutukseen liittyy monesti vanhempien tunnelatausta, jota ammattilaisen pitää ymmärtää – opettajan omat tunteet eivät kuulu kohtaamisiin.

Hyökkäävien vanhempien käytöksen syyksi nimettiin muun muassa vanhempien omat huonot koulukokemukset. Erityisesti vanhempien koulukiusaamiskokemusten sekä huonojen kokemusten opettajista, erityisopetuksesta ja omista oppimisvaikeuksista oletettiin vaikuttavan siihen, että vanhemmilla on tarve hyökätä erityisopettajaa ja koulua kohtaan. Tällaisissa tapauksissa hyökkäävän asenteen ymmärrettiin liittyvän oman lapsen edun puolustamiseen. Toisaalta haastatteluissa tuli myös esille kokemuksia vanhempien lukkiutuneista asenteista: ”näköalattomat” vanhemmat eivät suostu kuuntelemaan tai ymmärtämään koulun tai muiden ammattilaisten näkökulmia.

Semmosia huoltajia, erittäin hyökkäviä, uhkailevia jopa, että saatetaan uhkailla, ei siis mitenkään väkivallalla, mutta joillakin toimenpiteillä. Tämmöstä asiatonta käytöstä, johonka tavallaan sitten vaan pitää valmistautua, että okei, rauhallisesti, ei voi provosoitua tietenkää, kuunnella, mitä heillä on sanottavana ja yrittää viedä asioita eteenpäin. (Haastateltava 6)

Kaikilla haastatelluilla oli pitkä erityisopettajan työkokemus ja useat haastatelluista kertoivat, että vanhempien reagointiaktiivisuus yhteydenotoissa erityisopettajaan on lisääntynyt: vanhempien koettiin ottavan aiempaa nopeammin ja herkemmin yhteyttä ja yhteydenottojen olevan aiempia ”kärkkäämpiä”. Osa haastatelluista koki, että syynä ovat muuttuneet viestintätavat: Wilma- tai Helmi- viestejä on helpompaa lähettää verrattuna puhelinsoittoihin. Haastatteluissa tuli myös esille kokemuksia, joiden mukaan vanhemmat viestivät sosiaalisessa mediassa oppimillaan tavoilla nopeasti ja useasti, ja edelleen, kärkkäästi ja hyökkää-

västi. Vanhempien yliaktiivisuutta ja siihen kytkeytyviä negatiivisia toimintamalleja voi siis selittää omalta osaltaan vuorovaikutuskanavien teknologinen kehitys.

...mutta se ehkä mikä semmonen yleinen trendi näis vanhemmis näkyy nykyään, et some ja tää, et varsinki, kun on näin KIVA-kouluasioissa selvitelty, nii näit kiusaamisjuttui, nii ne on tosi, tota, välillä aika hyökkääviä ne vanhemmat [...] vanhemmat on aika sillai niinku, jotenki se, että mulla on selkeesti kokemus, että ne kuvittelee, ku ne vastaa Wilmal tänne jostakin asiast, ne vastaa vähän samal taval, ku some, mutta ne kaikki jää sinne. Tavallaan voi tulla hirveen röyhkee ja ivallinen vastaus, et nyt heidän lastaan ei olla huolehditu. Varsinki viime talvena oli sellasta, että heidän lastaan, kuules nyt erityisopettaja ja semmost niinku. (Haastateltava 4)

...kun mä mietin sitä alakoulua, niin siellä kyllä, jos siihen vertaa, niin ehkä nyt on paljon aktiivisempia vanhemmat, ja just ylittelee [kodin ja koulun rajaa], tai tulee niinku aika hyökkääviäki juttuja, mutta sitte mä mietin sitä alakoulun työtäkin, että kyllähän sielläkin osa vanhemmista saatto olla aika kärkeä, että ei ehkä kuitenkaa hirveesti, ehkä aktiivisempia on huoltajat, näin vois sanoa. Aktiivisempia, on todellaki, joo. (Haastateltava 6)

Perheiden sosioekonomisen taustan merkitys nousi haastatteluissa esille eri tavoin. Haastatelluista erityisopettajista kahden koulu sijaitsee heidän mukaansa ”hyvällä asuinalueella”, jolla asuu paljon korkeakoulutettuja vanhempia ja keskimääräistä parempituloisia ihmisiä. Sosioekonominen tausta heijastuu vanhempien toimintaan näiden erityisopettajien kokemuksen mukaan siten, että ”kaikilla aktiivisten” vanhempien aktiivisuus näyttäytyy liiallisena aktiivisuutena myös erityisopettajan työn kannalta. Vanhemmat pyrkivät esimerkiksi puuttumaan erityisopettajan ja koulun toimintaan sekä rooleihin, ja siten he ylittävät näin kodin ja koulun välistä määrittelemätöntä rajaa.

Erityisopettajat myös kokivat, että työssään ja arjessaan aktiiviset ja kiireiset vanhemmat ovat usein kiireisen aktiivisia kodin ja koulun yhteistyössä. Silti näiden kiireisten vanhempien tulkittiin olevan liian vähän läsnä lastensa arjessa. Haastateltujen mielestä vanhempien voi olla vaikea tunnustaa hukattua vanhemmuuttaan eli omaa puutteellista rooliaan lapsen elämässä, ja kasvatusvastuun koettiin siirtyvän koululle. Jos kotona rajoja ei määritellä eikä kotona ole sääntöjä, erityisopettajien kokemuksen mukaan lapset hakevat koulussa käytöksellään rajoja ja rajoittajaa. Näissä tilanteissa haastatellut kokivat tulevansa syytetyiksi ”löysästä auktoriteetista”.

Nii, en määh sitä voi yleistää, että kyllä sitä on niinku missä, noh, isä ja äiti samassa osotteessa ja voi olla korkeestikoulutettuja, mutta poika pelaa silti esimerkiksi yökaudet. Ne ei saa sitä toimiin vaan siä ja tota ja se sitte vaikuttaa kouluun, että että tota, on niinku tavallaan kädettömiä siinä vaiheessa niinku sen niinku oman vanhemmuutensa kanssa, että että tota eivät saa tavallaan sitä rajaa rakennettua tai sitte eivät ota niinku ulkopuolelta apua siihen, että pistettäs tää niinku jotenki toimiin, et et heikkoa vanhemmuutta siinä tapauksessa, mut sitten niinku niitä on niinku siellä täällä erilaisia variaatioita. (Haastateltava 1)

...sitä välillä voi olla aika niinku hölmistyny, mul tulee mieleen, kun mulla kerran oli täs yks palaveri, oli kakkosluokan oppilas ja luokanopettaja pyysi, et määh olen mukana ja sit se, siinä oli vanhemmat, jokka oli korkeekoulutettuja, ja sitte siin palaveris sitte, kyl määh meinasin tuolilt tippuu, ku sit se äiti kysy, et, et ku puhuttiin täst ruutuajasta ja kuinka paljo saa käyttää, ku sitä vissii ei sitte muuta tehtykkää, nii sit hän niinku kysy, että kenen se sitte pitää sanoo, et kuin paljon saa niinku sitä ruutuaikaa käyttää. Sinun pitää sanoa, juuri sinun. Niinku välil on semmosia niinku, et hetkinen, et joku voi ajatella noin, niin voi ajatella. (Haastateltava 4)

Haastateltujen puheesta käy ilmi, että erityisen aktiivisten perheiden kanssa vuorovaikutussuhde on kuitenkin olemassa. Erityisen aktiivisten perheiden kanssa kyetään haastateltujen erityisopettajien mielestä lopulta jonkin tasoiseen yhteistyöhön, vaikka yhteistyön ei koettaisi olevan onnistunutta tai helppoa.

3.3 Yhteistyökykyisiksi arvioidut passiiviset perheet

Erityisopettajat kuvasivat osaa perheistä passiivisiksi, mutta riittävän yhteistyökykyisiksi – yhteistyö voi onnistua perheitä eri tavoin aktivoimalla. Olennaista on passiivisuuden syiden tunnistaminen. Erityisopettajat kokivat esimerkiksi vanhempien ymmärryksen tai ymmärtämättömyyden koulusta määrittävän yhtenä tekijänä heidän osallistumisaktiivisuuttaan ja toimintaansa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Ymmärtämättömyyden koulusta arvioitiin passivoivan vanhempia erityisesti silloin, kun vanhempien ei koeta näkevän omaa rooliaan merkityksellisenä osana lapsensa koulunkäyntiä. Vaikka vanhempien asiantuntijuuden koettiin liittyvän tuntemukseen omasta lapsesta ja lapsen ominaisuuksista, kuten sosiaalisista taidoista, temperamentista ja toimintatavoista kotiympäristössä, vanhempien asiantuntijuutta nykyisen koulumaailman kontekstista kuvattiin osittain rajoittuneeksi. Haastateltujen näkemys oli, että vanhemmat eivät välttämättä ymmärrä nykykoulun toimintaa tai vaatimuksia, jos heidän tietonsa perustuvat omiin koulukokemuksiin, etäälle nykykoulusta. Erityisesti

haastateltavat korostivat puutteellista tietämystä nykyisestä erityisopetuksesta. Vanhemmat saattavat jopa kieltää tarpeen erityisopetukseen, jos heidän tietonsa ovat puutteellisia tai perustuvat vanhoihin näkemyksiin ”tarkkailuluokista” tai esimerkiksi vammaisuudesta. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien koettiin kyseenalaistavan lapsensa erityisopetuksen tuen tarvetta, jos vanhempien käsitykset erityisopetuksesta ovat peräisin kokemuksista alkuperäisessä kotimaassa.

...vanhemmilla on niin paljon tunnetta niis asiois mukana, että sitten, ei nimenomaan ne tulee, voi olla, että ne tulee jollain tavalla liian äkkiä, tai sitten, ei niinku ymmärretä, mist puhutaan, jos aatellaan, et puhutaan, vaikka erityisluokasta, niin sanotaan, että mun ikäsillä on se kuva erityisluokista, et ne on niitä tarkkailuluokkia, sil on ne niinku hullut tyytit ja näin, vaikka erityisopetus on kehittyne tosi paljon, on ihan niinku vääränlainen kuva siitä, mitä on erityisopetus ylipäänsä ja mitä se tarkoittaa, tai tehostettu tuki... (Haastateltava 5)

Tällaisten perheiden arvioitiin kuitenkin kehittyvän yhteistyökykyisiksi tietämystä ja ymmärrystä lisäämällä. Erityisopettajat kuvasivat tarvetta selittää erityisopetuksen perusteita sekä perheiden omaa roolia osana lapsen koulunkäyntiä.

Kaksi erityisopettajaa toi esille kokemuksiaan, joissa perheet saattavat vaikuttaa yhteistyössä passiivisilta, jos vanhemmat eivät esimerkiksi vastaa viesteihin. Erityisopettajat olivat tottuneita omiin viestintätapoihinsa ja keskimääräisiin vastaamisreaktioihin, joihin he vertasivat passiivisemmin toimivia vanhempia. Passiivisuuden oletetuiksi syiksi haastatteluissa mainittiin mm. yksinhuoltajien arjen kiireet – aika ei aina riitä kouluasioihin keskittymiseen. Vaikka erityisopettajien pitää kokemustensa mukaan säännöllisesti aktivoida vanhempia lastensa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa, pidettiin tällaisia perheitä kuitenkin halukkaina yhteistyöhön koulun kanssa. Passiivisen yhteistyökykyisiksi tulkittiin myös perheet, jotka ovat erityisopettajan yhteistyössä melko näkymättömiä. Tällaisissa perheissä vanhempien oletettiin ajattelevan lapsensa koulunkäynnin sujuvan hyvin, joten heillä ei ole syytä olla erityisopettajaan yhteydessä.

...jos on niinku tämmönen perhe, jos on niinku, lapsi asuu esimerkiksi molemmissa perheissä ja sitte siellä on niitä lapsia enemmän ja näin, niin usein se passivoittaa, vaikka pitäskin aktivoida itse asiassa sitä keskustelua, niin usein se passivoituu, mutta sitten se, mie

soitan aika usein ja sitten vanhemmat kuitenkin, se on se puhelimesta puhuminen helpompi. Nehän sanoo, et hei, onhan mulla viis minuuttia aikaa, kun se et mä Wilmassa kävisin keskustelua. (Haastateltava 2)

Semmoset kodit, jos nuorilla menee koulu hyvin, ei tuu koulusta mitään, he tulee yleensä näihin vanhempainiltoihin, he tulee vartteihin, ja kuulee, että asiat menee hyvin, niin ei heillä silloin tavallaan oo sitte huoltakaa, mut sit on tietysti, osa on niitä, että vaikka sinne laittaa viestiä, tai soittaa, että ollaan nyt tosi huolestuneita, nii he on sitä mieltä, että ei tässä heidän mielestään oo mitään, kaikki sujuu ihan hyvin, täällä kotona menee ihan hyvin, että on näitä. (Haastateltava 6)

Osa erityisoppilaiden vanhemmista kuvattiin niin sanotuiksi ”pettymysvanhemmiksi”, joiden vanhemmuuden kokemusta leimaavat toistuvat pettymykset omaa lastaan koskevilla ongelmatilanteissa. Pettymysvanhempien asenne tulkittiin alistuneeksi ja siitä syystä passiiviseksi. Erityisopettajan tehtäväksi yhteistyössä nostettiin systemaattinen kannustus – vanhempia on tuettava uskomaan lapseensa ja omiin taitoihinsa vanhempina. Tätä kautta passiivisia perheitä aktivoitua riittävän yhteistyökykyisiksi.

3.4 Yhteistyökyvyttömiksi arvioidut passiiviset perheet

Yhteistyön kannalta haastavimmaksi yhteistyön perhetyypiksi kuvattiin erityisen passiiviset perheet, joita on vaikea aktivoida. Erityisopettajat toivat esille haasteita, jotka lisäsivät selvästi kokemusta perheiden yhteistyökyvyttömyydestä. Yksi tekijä liittyi haastattelujen perusteella siihen, että passiivisesti toimiviin vanhempiin ei aina synny luottamuksellista suhdetta, eli erityisopettajat suhtautuvat joskus epäilevästi vanhempien motiiveihin vuorovaikutustilanteissa. Kolme erityisopettajaa koki, että osa passiivisista ja etäällä pysyttelevistä vanhemmista saattaa omalla toiminnallaan peitellä joitakin epäkohtia tai jopa salaisuuksia perheestä tai omasta elämäntilanteestaan.

Osa on sellasii, jotka haluaa peitellä jotakin ja sit hyökkäys on paras puolustus. Ei anna niinku tavallaan auttaa eikä tuoda sitä apua sinne perheeseen, koska siellä on jotakin, mitä he ei halua paljastaa. (Haastateltava 3)

Tämmösis tilanteis, kun vanhempi kauheen yhtäkkiä, kauheen hyökkää, niinku esimerkiksi kouluu ja muita vanhempii kohtaa ja rupee puolustaan sitä omaa lastaan, niin silloin kyllä herää semmonen, että mitähän siel perhees on, onks siel joku alkamas tai meneillään, joku avioerojuttu tai joku, koska sit niin ku yhtäkkiä se oma laps onki se, sitä halutaan niin

kauheesti suojella, jollain tasolla. Semmosta mää oon joittenki kolleegojen kans puhunu, et tavallaan, ku sulla on ittellä kaikki asiat sekasin, niin sä yrität sitä lastas puolustaa, koet huonoo omaatuntoo, ku ehkä se ero tulee ja mihin se laps menee. (Haastateltava 4)

Luottamuspulaa lisäsi se, että passiivisiksi koettujen vanhempien tulkittiin aika ajoin asettuvan keinotekoiseen rooliin. Haastateltavat kuvasivat vanhempien taipumusta aktivoitua hetkellisesti tai esittää aktiivista. Seuraava sitaatti kuvaa myös erityisopettajan omaa epäluottamusta toistuvasti passiivisesti toimivia vanhempia kohtaan.

Pääsääntöisesti esittää niinku fiksumpaa niinku näin ja moni sitte tekee semmosta, että niinku joissakin tapauksissa joku selkeesti vetää jotain roolia, että kyllä he nyt sitte sanoo pelaaminen loppuu ja sitte sen jo niinku tiätää siinä vaiheessa, että näytöt on jo niinku annettu, että vähän tota, että annas kattoon ny. Eihän sitä tiätenkää voi sanoo siinä, mutta ajattelee mielessään vaan, että historia on mikä on siinä vaiheessa jo monella, että on ne niinku jo kuullu ehkä jo ne jutut. (Haastateltava 1)

Erityisopettajien mukaan onnistunut yhteistyö on vaikeinta erityisen passiivisten perheiden kanssa: yhteistyökyvyttömiksi arvioitujen passiivisten perheiden vanhempia ei näytä kiinnostavan lastensa koulunkäynti ja vanhempiin on hankala saada yhteyttä. Koettu ristiriita on ilmeinen, sillä osa haastatelluista toi esille myös sen, että juuri erityisoppilaiden vanhempien osallistuminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön tukee onnistunutta erityisopetusta.

Niitten kanssa on ollu joo, että sehän on ollu, että mitä vittuu sää tänne soitat, että joo, että mitäs tässä sitten, että joo, hyvää päivänjatkaa vaan... (Haastateltava 1)

...ja osa on tälläsii niinku saippuanpaloja, et niist ei saa mitään otetta, et ne jotenki soljuvasti aina niinku liukenee niist tilanteista ja sovituisia asioista ja taas odotellaan ja taas on vaikee saada palaverii koolle ja sillee niinku, on myös sen tyyppisiä. (Haastateltava 3)

Mä puhun nyt niinku erityisryhmien kannalta, niin sehän on valitettavan yleistä se, että perheet aika vähän osallistuu, et täämösiin yhteisiin juttuihin esimerkiks, nii ne vanhemmat joitten sois olevan paikalla, nii aika usein ne ei sitten syystä tai toisesta tule. Ja sitten on ollu vanhempia, joka ihan suoraan sanoo, että tiet sä, et ei pysty, ei jaksaa, ei kykene niinku vaan illal tulee enää mihinkää. Et se oma, vaikka elämänhallinta tai se arjen hallinta niin haastavaa, että , et se on niinku liikaa, et jos vaikka tulis vielä illalla käymään lapsen koululla, että näin. Mut että, mä nään, että koulu tekee sitä paljon ja yrittää paljon, mutta et aika vaikee saada monia vanhempia aktivoitumaan, siihen lähtemään mukaan. (Haastateltava 5)

Erityisopettajan työn kannalta erityisen ongelmallisiksi nimettiin perheitä, joiden toimintaa määrittää jokin haastava tilanne, joka edelleen vaikeuttaa yhteistyötä

ja perheen arkea ylipäättään. Tällaisia tilanteita saattoi haastateltavien mukaan ilmetä aktiivisissakin perheissä, mutta useassa haastattelussa kuvattiin ennen kaikkea passiivisille perheille tyypillisiksi koettuja sosiaalisia, kulttuurisia tai taloudellisia haastavia tilanteita. Kaikki haastatelluista kuvasivat haastavien sosiaalisten tilanteiden heijastuvan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Lisäksi kolmen haastatellun mukaan tilanne tulee näkyväksi myös lapsen käytöksessä koulussa.

Usein, jos on hyvin haastava lapsella se tilanne yleensä se on myös perheellä haastava se tilanne, et menee sillai käsi kädessä, että harvoin on niin, että lapsi on tosi haastava ja kodissa on niinku kaikki ok. Että toki niinkin voi olla, jotain neurologista, tän tyyppistä, mut että, niinku sanottua, jos mä yleistän, niin aika usein, sitten, kun sä eka oot tavannu lasta ja huomaat, että minkä tyyppisiä haasteita on esimerkiksi tunne-elämään ja näin liittyen, ja sit, kun tapaa vanhempia ja kuuntelee näin, nii sitte niinku ymmärtää niitä tavallaan paremmin, että mistä niit haasteita tulee, että moni semmonen haastava, et nyt jos aatellaan haastavasti käyttäytyvää lasta ja semmonen, mikä ehkä sit näkyy koulussa semmosena levottomuutena tai aggressiivisuutena tai tän tyyppiset, nii tota, usein siel on sitte kodissa ylipäänsä sitä tuen tarvetta. (Haastateltava 5)

Haastatteluissa tuli myös esille, että perheissä, joiden resurssien uskottiin koulun arjessa selviytymiseen, ei koettu olevan voimavaroja tukea lapsen koulunkäyntiä. Tällaisia perheitä kuvattiin moniongelmaisiksi: perheet ovat usein laajalajaisen tuen tarpeessa ja kouluun liittyvä tuki on vain yksi osatekijä. Osa haastatelluista koki, että moniongelmaiset perheet eivät välttämättä osaa hakea tai halua vastaanottaa tukea, ja edelleen, kieltäytyvät toistuvasti saamistaan ohjeista.

...perheissä ei oo välttämättä niitä struktuureja. Ei oo sitä säännöllisyyttä. Se voi johtua siitä, että siä ei oon niitä voimavaroja siä perheessä, että se on niinku kaikki paukut jo käytetty, ja sitte, jos niinku koulu rupee jotain vikisee turhista asioista, niin on se ny tietysti varmaan voi aiheuttaa sitte tietysti sitä vastareaktioo, että mitäs tänne ny soittelet noin tyhmästä asiasta, mutta joo, kyl se niinku näkyy kyllä se aina se semmonen niinku, onko se ny osattomuutta, mitä se on, että voimavarat tavallaan on käytetty, että siä, että perheessä saattaa usein olla niinku muitakin lapsia, että niilläkin on jotain ongelmaa. (Haastateltava 1)

Ja sitten, ehkä mun työuran aikana on tullu semmonen, että yhä useammilla perheillä on aika voimakas tuki siellä takana eli sillonku tavataan perheitä, niin siellä saattaa olla sosiaalityöntekijöitä, perhetyöntekijöitä, psykologeja, kuraattoreja, että tämmönen laaja viranomaisverkosto on aika yleinen sillon, kun me keskustellaan vanhempien kanssa, käyään sitä dialogia sen lapsen ympärillä. Se on semmonen ehkä lisääntyvä. (Haastateltava 2)

...usein on se tilanne, että en välttämättä niinku luota siihen, että perhe pärjää sillä, että nyt tää lapsi saa jonkun tehostetun tuen tai erityisen tuen päätöksen ja sit se on sillä selvä,

vaan niinku sanoin jo aikasemmin, niin sitä semmosta perhetyötä, tai mikskä sitä nyt sanois tai sanotaan sosiaalipuolella, nii semmoselle olis tosi iso tarve, et se koko perhe niinku sais niis haastavis tilanteis apuu, silloin ku puhutaan semmosest tosi haastavista, mitä on meilläkin niinku koko ajan meneillään useampi sellanen tapaus. (Haastateltava 5)

Myös passiivisuuteen liitettiin puhe hukatusta vanhemmuudesta – vanhempien koettiin olevan monella tapaa hakoteillä lapsiensa kasvatuksessa. Kasvatuksellista eksymistä tulkittiin kuitenkin perheiden elämäntilanteiden eikä vanhempien ominaisuuksien kautta – hukattua vanhemmuutta ei nähty valintana vaan tilanteena, johon vanhemmat ovat esimerkiksi sosiaalisista syistä ajautuneet. Haastateltujen erityisopettajien mukaan tällaisissa perheissä ei esimerkiksi osata asettaa lapsille rajoja.

...ainakin osittain lapset sanoo, että mä pelasin, kun äiti tai isä oli pädillä tai kännykällä tai sit voi olla, että lapsi on se pieni valtiass siellä kotona, että hän määrää ja hän päättää, mitä tehdään tai mitä syödään, mikä leffa katotaan. (Haastateltava 3)

Lisäksi lasten arkeen ja koulunkäyntiin liittyvien perustoimintojen ymmärrys voi olla puutteellista. Haastatellut kertoivat, että heidän pyrkimyksenään on puuttua mahdollisimman vähän oppilaiden koulun ulkopuoliseen kasvatukseen. Tästä huolimatta he totesivat, ettei kasvatuksellisten ohjeiden antamiselta vanhemmille voi aina välttyä. Vanhempia ohjeistetaan, jos erityisopettajat kokevat, että vanhemmat ovat vanhemmuutensa kanssa hukassa, mutta myös silloin, jos vanhemmat kysyvät itse kasvatukseen liittyviä neuvoja. Omaan työhönsä liittyen erityisopettajat kertoivat antavansa ohjeita läksyjien tekemisen tukemisesta ja tärkeydestä – osan vanhemmista kuvattiin olevan jopa tietämättömiä siitä, että koulusta tulee läksyjä. Lisäksi haastatellut toivat esille ääritilanteita, joissa he joutuvat neuvomaan vanhempia lasten säänmukaisessa pukeutumisessa, koulurepun pakkaamisessa, ikätasoisessa unenmäärässä ja vapaa-ajan viettotavoissa, kuten ruutuajan ja liikunnan määrässä. Näissä tilanteissa erityisopettajille saattoi myös tulla kokemus siitä, että lapsen etu ei enää toteudu.

Et aika usein tavallaan paljastuu, et ajaa, en mä tienny, et tääl on läksyjä tai muuta, mut et, toi on vaikee kysymys arvioida, et onks vanhemmuus muuttunu. Ei se varmaan kaikil oo, mutta elämä on paljon kiireisempää ylipäänsä, et ehkä semmonen tietynlainen hektisyys, mikä liittyy kaikkeen, ihmisillä on hirveesti asioita, niin ehkä se on siin mieles muut-

tunu, että sille lapselle ei oon niin paljon aikaa, mikä sit näkyy niinku tääl koulussa. Monella on niinku selkeesti sellanen aikuisen tarve, mitä täytyy sit tuoda niinku esiin myös niis vanhempaintapaamisissa, et ihan täs niinku lähetään, et hän tarvitsee sitä, että te aamulla katsotte, mitä tota laitetaan päälle, ja illalla katsotte, mitä reppuun laitetaan ja kysytte, että mitä hei sul tuli läksys ja kuuntelet, kun se lapsi lukee. Siis tämmöst itsestäänselvyyksiä, mitkä sitten ei oookkaan itsestäänselvyyksiä. Nii on siin varmasti, mä uskon, että se on semmonen niinku yhteiskuntaan liittyvä ja sitä kautta vanhemmuuteen ja kaikkee niinku. (Haastateltava 5)

Sit on semmosii, jotka ei edes huomaa, että heidän vanhemmuus on hukassa ja sit on niitä, jotka kieltäytyy ottaan ohjeis vastaan. Ne on näit hukass olevii vanhempii. Sit onneks tosi harva vanhempi tai perhe on semmonen, et ei kiinnostu, mitä te teette siä, tehkää mitä tykkäätte, ja jokku tarvii ihan perusasioita, miten lapsen pitää nukkuu ja peseytyy ja ulkoilla ja ihan alotetaan siitä, nää pitää olla kunnossa, sit vast voidaan edetä. (Haastateltava 3)

Kyl ne on ollu semmosia, sanotaanko, moniongelmaista. Siä on niinku päihdeongelmaa, kaikkee niinku semmost löytyy, no osattomuutta, siis tavallaan niinku perhe-elämäkin on niinku karannu hyppysistä, että ei se niinku, lapsien paikka ei oo enää siä perheessä. (Haastateltava 1)

Oman perustyönsä ohella erityisopettajat kertoivatkin tekevänsä konsultoivaa ohjausta. Jos oppilaan tai perheen asia ei heidän mielestään kuulu erityisopettajan tai koulun rooliin, he ohjaavat perheitä kohti muita asiantuntijoita. Kaikki haastateltavat kokivat sekä perheiden konsultoivan ohjauksen että laaja-alaisen tuen tarpeen kasvaneen uransa aikana. Yhteistyökyvyttömiksi arvioitujen passiivisten perheiden keskeiseksi ongelmaksi koettiin myös kyvyttömyys hakea ja vastaanottaa apua.

...ne tilanteet on niinku monesti jumissa siä kotonaki sitte ja on tota semmosta neuvottomuutta ja apua ei sitte toisaalta aina välttämättä tahdottas ottaa niinku vastaan ja oon itteki sanonu, että kysykää tähän nyt apua, jos on tehty jo lastensuojeluilmotukset ja muut, että on tavallaan se kanava sinne auki, et on siis semmosta kyvyttömyyttä käyttää tarjottua apua. (Haastateltava 1)

...ja sit, jos mä tiedän, et jos vanhemmat olis suostuvaisia johonkin sosiaalitoimen palveluihin, perhepalveluihin, mut jos mä tiedän, että ne on vähän saamattomii, nii mä kysyn, että sopiiko, et mä otan yhteyttä sinne ja mää pyydän heitä soittamaan teille. Nii useimmiten se sopii ja sit se asia menee eteenpäin. (Haastateltava 3)

3.5 Kohti toimivaa yhteistyötä

Suurin osa haastatelluista mainitsi vanhempien kuuntelemiseen perustuvan luottamuksen olevan onnistuneen kodin ja koulun välisen yhteistyön kannalta

avainasemassa. Kaksi haastatelluista korosti lisäksi vanhempien arvostamista tämän luottamuksen rakentumisessa. Yksi erityisopettajista nosti kuuntelemisen ja arvostamisen rinnalle vuorovaikutuksen minä-sinä-asetelman purkamisen kohti me-henkeä. Tämän erityisopettajan kokemuksen mukaan erilaisten ihmisten ymmärtäminen ja arvostaminen sekä pyrkimys dialogisuuteen perustuu hänen omaan henkilökohtaiseen kasvuunsa ihmisenä – ei siis niinkään koulutuksen tuomaan ymmärrykseen. Kaiken kaikkiaan vanhempien koettiin hyökkäävyydestä, vaativuudesta tai passiivisuudesta huolimatta haluavan lastensa parasta – huonoksi tulkittuja toimintamalleja ei nähty yksinomaan vanhempien omana valintana.

Ja mulla on semmonen käsitys, että ei oo huonoja vanhempia. Niinku kukaan ei halua olla huono vanhempi lähtökohtaisesti. Meille käy erinäkösiä asioita ja joskus se vanhemmuus on tosi haastavaa ja siin on niin isoja haasteita, että se ei vaan onnistu. Se ei edelleenkään poista sitä halua olla hyvä vanhempi. Ja kun sitä, sen kautta peilaa, niin sillonhan syntyy välittömästi kunnioitus sitä vanhempaa kohtaan, joka on ehkä tehny eri ratkasun, kun mie itse olisin tehny. (Haastateltava 2)

Haastateltujen erilaisten työympäristöjen merkitys tuli näkyväksi, kun he kuvailivat perheiden ongelmien luonnetta ja vanhempien aktiivisuuden tasoa. Passiivisuus yhteistyössä ja kyvyttömyys ottaa vastaan tarjottua konsultaatiota tai apua liittyivät erityisopettajien kokemusten mukaan yleensä sosiaalisiin, kulttuurisiin tai taloudellisiin ongelmiin. Ne erityisopettajat, jotka kuvailivat haastateluissa haastavia kokemuksia yhteistyöstä passiivisten perheiden kanssa, liittivät kokemuksensa vanhempiin, joilla on ongelmia päihteiden, mielenterveyden, maahanmuuttoon liittyvän sopeutumisen tai pitkäaikaisen työttömyyden kanssa. Esimerkiksi ne kaksi haastateltua erityisopettajaa, joiden kouluissa oli runsaasti maahanmuuttajataustaisia oppilaita, kuvasivat yhteistyökyvyttömyyttä leimaavan passiivisuuden liittyvän kulttuurisiin eroavaisuuksiin. Erityisopettajat, jotka kokivat, että vanhempien on vaikeaa ymmärtää koulukontekstia, puhuivat perheistä, joissa työ- ja elämismaailma on etäällä koulun akateemisuudesta. He eivät kuitenkaan nimenneet tällaisia perheitä työväen luokkaan kuuluviksi tai sellaisiksi, joissa on alempi koulutustaso tai huono taloudellinen tilanne.

Ja tietysti se kulttuuri on niin erilainen ja se perhe ja tottakai se uskonto ja onhan siitä islamistakin omat tulkintansa, mutta monessa on se semmonen autoritäärinen meininki, että että kyl se niinku omat haasteensa on tuonu ja tuo edelleen, mutta nykyään näitä nyt kun tapaa, niin se tulkki on siinä mukana, ja tota, tottakai siinä saa montaa muutakin juttua selittää, että kun ne vanhemmat ei itte käyny suomalaista koulusysteemiä, niin tota saa vääntää rautalangasta, mut siihenkin jotenkin niin tottunu. Ne on niinku oma porukkinsa tietyllä tavalla, joo. Maahanmuuttajat. (Haastateltava 1)

Sosioekonominen tausta nousi kuitenkin esille siinä, että erityisopettajat, joiden oppilaiden perheissä vastaavia ongelmia ilmeni vähemmän ja vanhemmat kuvattiin korkeasti koulutetuiksi, kertoivat haastavista kokemuksistaan pääosin eritavoin aktiivisten vanhempien kanssa. Lisäksi haastatellut toivat esille erilaisia työkokemuksiaan ja niiden tuomaa perspektiiviä. Esimerkiksi erityisopettaja, joka kuvaili nykyisen koulunsa sijaitsevan niin sanotulla hyvällä alueella, oli aiemmin ollut erityisopettajana erityiskoulussa, jonka oppilailla ja perheillä oli erilaisia laaja-alaisia haasteita. Tämä haastateltu kuvasi koulujen välistä kuilua ongelmatilanteiden mittasuhteiden kautta.

...samast mun edellisest koulust, sielt erityiskoulust, mis oli paljon paljon rankempaa moni, tapauksii, hän oli ollu siel opettajana, tääl oli erityisluokanopettajan, määh kerran, tuol ruokalas puhuttii sitä keskenää, nii tää rehtori, tää sanos, et se on hyvä, että tuokaa tota näkökulmaa tänne jossain kohtaa, kun tääl välil joku oppilas katkasee kynän nii siit nostetaan kauhee haloo kotonakin. Et nää asiat on aika niinku sillai suhteellisii, et mikä nyt on se oleellinen ja mikä ei niinku. Kerran siel oli oppilas, joka oli Afrikas pari vuotta jossain luolas, sit ihmeteltii, joku opettaja, ku ei se, hänel pysy kynä kädes, jossain ollu niinku paos kaikkee, pelkäs tappoo, nii sit vähä niinku, oho, ehkei se kynä oon se ensimmäinen asia tos kohtaa, mitä tarttee pitää kädes. (Haastateltava 4)

Erityisopettaja, jonka aiemmassa koulussa vanhemmat olivat aktiivisempia kuin hänen nykyisessä koulussaan, kuvasi puolestaan koulujen eroa seuraavasti:

Vanhemmat oli aktiivisempia, ku oli jotain koulun tapahtumia, niin mun mielestä, ja vanhempainiltoja, nii niit vanhempia oli siis enemmän paikalla, mut määh en sit tiedä, että johduu se siitä, että se oli yleisopetuksen luokka ja asuinalue oli semmonen, että ehkä ylipäänsä ne vanhemmat on aktiivisempii kaikkien asioiden kanssa. (Haastateltava 5)

Jokainen erityisopettajista toi esille, että kodin ja koulun välinen yhteistyö kuuluu olennaisena osana heidän työhönsä ja että onnistuessaan yhteistyön ei koeta aiheuttavan lisätyötä. Sen sijaan syystä tai toisesta epäonnistuneen yhteistyön koettiin lisäävän työmäärää ja työn kuormittavuutta. Ainoastaan kaksi haastateltua

luista toi esille, että kodin ja koulun välinen yhteistyö voi onnistuessaan helpottaa heidän työtään. Haastatteluista välittyy siis kuva yhteistyöstä yhtenä erityisopettajan työkuvan osasena, mutta ei varsinaisesti omaa työskentelyä mahdollisesti helpottavana tai edesauttavana työkaluna.

Haastatellut kokivat oppineensa kodin ja koulun yhteistyön käytänteet ja niissä tarvittavat vuorovaikutustaidot omatoimisesti työssä oppimalla, työvuosien ja yhä uusien tapaamisten myötä. Opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen roolia kuvattiin varsin sekundaarisena. Useat haastatelluista kertoivat, että työuran alussa kodin ja koulun välinen yhteistyö oli haastavaa. Vanhempien tapaaminen esimerkiksi jännitti, koska vastavalmistuneet erityisopettajat saattoivat olla tapaamiaan vanhempia nuorempia eikä heillä ollut vielä kokemusta kohtaamisista. Eräs haastatelluista totesi, että koki uransa alussa vanhemmat kaiken kaikkiaan hankaliksi. Haastatteluissa tuli esille, että lisääntyneet elämän- ja työkokemus ovat tuoneet varmuutta, avarakatseisuutta ja ymmärrystä yhteistyöhön. Haastatellut, joilla oli omia lapsia, kuvasivat ymmärryksensä vanhemmuudesta ja perheistä muuttuneen omien lasten myötä – ammatillisen näkökulman rinnalle on tullut vanhemman näkökulma. Kokonaisuudessaan haastatellut toivat esille, että erilaisuuden ymmärtämisen ja hyväksymisen kautta vuorovaikutuksesta on tullut luontevampaa ja rennompaa, ja he kokevat pystyvänsä kohtaamaan perheet pääsääntöisesti avoimesti omana itsenään.

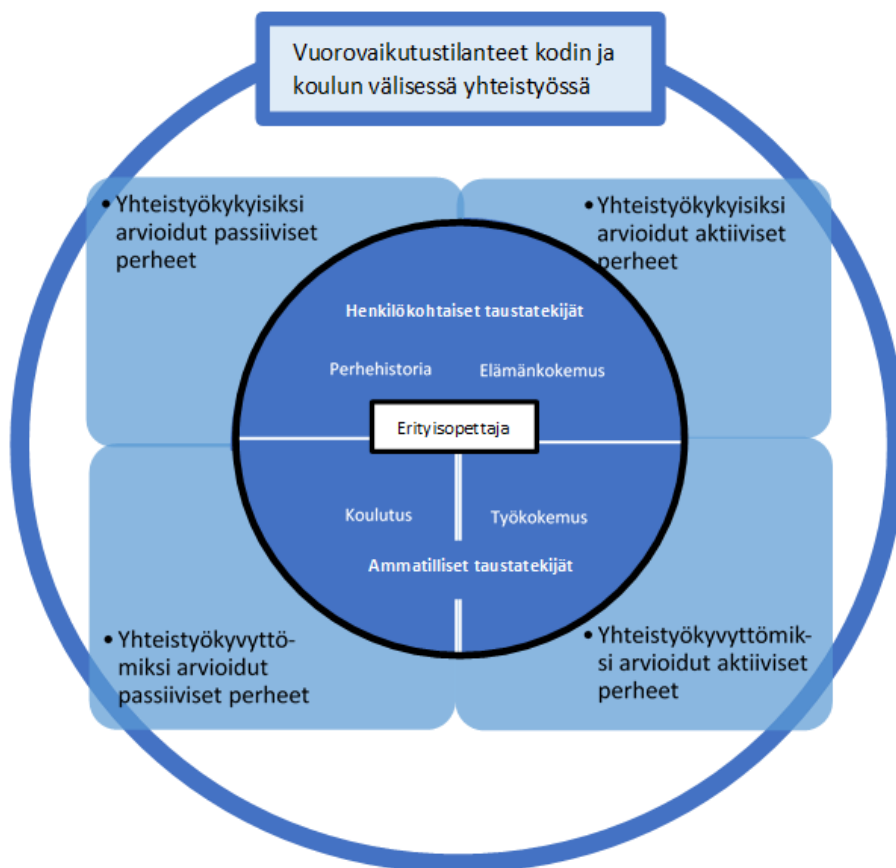
Erityisopettajien kokemusten mukaan koulun rooli oppilashuollollisessa perhetyössä on heikentynyt. Tätä perusteltiin erityisesti terveydenhoitajien, kuraattoreiden ja koulupsykologien puutteella. Erityisopettajat kokivat joutuvansa puuttumaan asioihin, joiden hoitaminen kuuluisi heidän mielestään toiselle koulumaailman ammattilaiselle, sekä asioihin, joiden hoitaminen ei ylipäätään kuuluisi koululle. Kaksi haastatelluista koki, että monesti koulu yrittää ”tekohengittää” haastavaan oppilaaseen ja perheeseen liittyvää tilannetta, jos perhe ei suostu ottamaan vastaan tarjottua konsultaatiota kohti muita ammattilaisia tai jos muiden ammattilaisten palveluita ei ole heti saatavilla. Tällaisissa tilanteissa koulun perustehtävä – opetus ja kasvatusta – saattaa haastateltujen mukaan ikään kuin hukkuu perhetyön alle. Lisäksi yksi haastatelluista toi esille, että perhetyötä olisi

mahdollista sovittaa myös koulutyön rinnalle. Hänen koulussaan, jossa oppilaista yli neljäkymmentä prosenttia on maahanmuuttajataustaisia, perhe- tai sosiaalityöntekijälle olisi jatkuva päivittäinen tarve.

4 POHDINTA

Analyysin löydökset rakentuvat neljän erilaisen perheiden ja vanhempien toimintaa ja yhteistyökykyisyyttä määrittävän *yhteistyön perhetyypin* ympärille (kuvio 2). Näihin kategorisointeihin olen päätenyt tulkitsemalla haastattelemieni erityisopettajien puhetta heidän omista kokemuksistaan, ja edelleen, etsimällä yhtymäkohtia ja eroavaisuuksia tästä kokemuspuheesta. Analyysin perusteella erityisopettajien arviot ja näkemykset perheistä määrittyivät suhteessa perheiden toimintaan – ”families ‘are’ what families ‘do’” (Silva & Smart 1999, 11). Näissä arvioissa kuvattiin lisäksi toimintaa selittäviä tekijöitä – sitä, miksi perheiden oletetaan toimivan tietyllä tavalla. Lisäksi haastatteluissa tuli eri tavoin näkyväksi erityisopetuksen konteksti – kodin ja koulun välinen yhteistyö on määrältään ja luonteeltaan erilaista verrattuna yleisopetukseen. Esimerkiksi erityisoppilaiden oppimiseen tai käytökseen liittyvät haasteet edellyttävät monialaisia tapaamisia ja oppilashuoltopalavereita sekä lähes päivittäistä yhteydenpitoa vanhempiin.

Olen pyrkinyt pitäytymään fenomenologisessa tutkimusotteessa – en ole sovittanut analyysiini ennalta määriteltyjä teoreettisia oletuksia tai kehyksiä, vaan olen antanut erilaisten teemojen nousta esille mahdollisimman luonnollisesti. Fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen kuuluu myös löydösten kriittinen vertailu aihepiiriä koskevaan aikaisempaan tutkimukseen ja tällaiseen vertailuun perustuva arviointi sekä löydösten sitominen laajempaan tutkimuskenttään. Tämän pohdinnan tavoitteena on sekä vertailla, arvioida että nivoa tutkimukseni tuloksia osaksi laajempaa monitieteistä tutkimuskenttää.



KUVIO 2. Erityisopettajien kokemuksen mukaiset neljä yhteistyön perhetyyppeä.

4.1 Osallistumisen määrä ja tapa onnistuneen yhteistyön mittareina

Tutkimuksessani haastateltujen erityisopettajien kokemusta yhteistyön onnistumisesta ohjasivat arviot perheiden toiminnasta, erityisesti aktiivisuudesta tai passiivisuudesta. Löydökset ovat samansuuntaisia kuin Bezdekin, Summersin ja Turnbullin (2010) koulualan ammattilaisten asenteita kartoittaneessa tutkimuksessa. Heidän tutkimuksessaan yhteistyö vanhempien kanssa määrittyi kolmen teeman kautta: 1) ero perhekeskeisen puheen ja käytännön toimien välillä, 2) vanhempien yhteistyöhön osallistumisen määrä ja tavat, ja 3) vanhempien syyttäminen yhteistyön epäonnistumisesta. Omassa tutkimuksessani erityisopettajien kokemus yhteistyöstä määrittyi teeman 2 suuntaisesti suhteessa *osallistumisen mää-*

rään ja tapoihin: vanhemmat osallistuvat yhteistyöhön liikaa, liian vähän tai tavanomaisesti ja noudattavat sujuvan yhteistyön toimintamalleja joko hyvin, huonosti tai sopivasti. Osallistumisen määrä koettiin erityisopettajien työn kannalta tavanomaisen sopivaksi, jos vanhemmat eivät lähetä viestejä tai pyri tapaamaan erityisopettajaa liian usein. Osan vanhemmista koettiin olevan erityisen aktiivisia tai passiivisia, ja heidän kanssaan kodin ja koulun välinen yhteistyö miellettiin eri tavoin hankalaksi. Yhteistyön onnistumisen näkökulmasta vanhemmat tulkittiin siis joko yhteistyökykyisiksi tai -kyvyttömiksi.

Tähän tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat tulkitsivat osallistumisen määrän normaaliutta ja sopivuutta erityisesti suhteessa työmäärään sekä omiin aikaisempiin kokemuksiinsa. Vaikka aineiston perusteella ei voi esittää yleispätevää mittaristoa sopivalle osallistumisen määrälle, kukin haastatelluista ilmaisi määrittelevänsä jopa tarkasti niitä rajoja, joiden ylittyminen merkitsee liikaa aktiivisuutta tai passiivisuutta (vrt. kuvio 1). Bezdekin ym. (2010, 360) tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat, terapeutit ja terveydenhuollon ammattilaiset eivät sen sijaan määritelleet sopivaa osallistumisen määrää – haastatteluissa nousi esille ainoastaan abstraktiksi jäänyt ilmaus ”right amount”, oikea määrä.

Osallistumisen tapa määrittyi kiinteässä suhteessa aktiivisuuteen ja passiivisuuteen. Tähän liittyi myös kahden haastatellun puhe toimivista ja toimimattomista perheistä. Kaikki haastatellut kokivat, että vanhemmat osallistuvat yhteistyöhön sopivalla tavalla, jos vanhemmat toimivat erityisopettajan toiveiden mukaisesti. Vastaavasti Bezdekin ym. (2010, 361) tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien mielestä vanhempien sopiva tapa osallistua yhteistyöhön on esimerkiksi lasten kotiläksyissä auttaminen annettujen ohjeiden mukaisesti. Kaiken kaikkiaan opettajien on tulkittu asettavan kodin ja koulun väliselle yhteistyölle monia tavoitteita: opettajat odottavat vanhempien avustavan kotiläksyissä, takaavan suotuisan kasvuympäristön, keräävän varoja ja osallistuvan koulutapahtumiin sekä opettajan tapaamisiin (Rudney 2005, Hornbyn ja Lafaelen 2011, 44 mukaan). Vastaavia tavoitteita nousi esille myös tässä tutkimuksessa.

Haastattelemani erityisopettajat kuvasivat vanhempien osallistamista jokseenkin yksisuuntaisesti: erityisopettajilla on omaan kokemukseen perustava näkemys onnistuneesta yhteistyöstä, ja vanhempien tulisi osata tähän mukautua tai oppia mukautumaan. Kun vanhempien oma-aloitteinen ja aktiivinen erityisopettajan lähestyminen ylittää tietyn rajan, se saatetaan kokea liialliseksi aktiivisuudeksi ja kriittisyydeksi. Bezdek ym. (2010, 360) toteavatkin, että sekä vanhempien sopiva osallistumisen määrä että tapa rajautuvat ammattilaisten mielipiteissä kapeasti (myös Vincent 1996, Vincentin 2017, 547 mukaan), mikä asettuu osittain esteeksi aidon kahdensuuntaisen vuorovaikutuksen muodostumiselle. Oostdam ja Hoogen (2013, 337) näkemyksen mukaan opettajien ja vanhempien suhdetta leimaa yhä tietty marssijärjestys: avoimuuden sijaan opettajat pyrkivät pitämään vanhemmat etäällä tai tyytyvät kertomaan vanhemmille, mitä näiden pitäisi tehdä.

Tutkimukseeni osallistuneet erityisopettajat kuvasivat myös, että vanhempien aktiivisuus ja mielipiteiden suoruus ovat heidän työuransa aikana kasvaneet. Oostdam ja Hoogen (2013, 337) tutkimustulos on samansuuntainen: vanhemmat ovat aiempaa paremmin informoituja, kriittisempiä ja asemoivat itsensä aiempaa voimakkaammin suhteessa kouluun. Lisäksi he ilmaisevat opettajalle suuremmin mielipiteitään lastensa ongelmista tai pettymyksistä (emt.).

Kaiken kaikkiaan yhteistyöhön kuuluvan viestinnän määrän ja muodon koettiin työuran aikana kasvaneen ja muuttuneen. Yhdeksi syyksi mainittiin uudet viestintävälineet ja -tavat: aiempien puhelinsoittojen lisäksi nykyisin viestitään erilaisilla sähköisillä alustoilla, kuten Wilma- ja Helmi-järjestelmien avulla. Sähköiset järjestelmät eivät ole ainoastaan lisänneet viestinnän määrää, vaan ne ovat myös muuttaneet – yhdessä lisääntyneen sosiaalisen median käytön ja verkkovälitteisen viestinnän kanssa – viestinnän tapaa. Erityisopettajat toivat esille, että vanhempien yhteydenpito voi olla some-viestinnän kaltaista: nopeatempoista, toistuvaa, harkitsematonta, syyttävää ja vaativaa.

Haastatellut erityisopettajat eivät arvioineet eksplisiittisesti sitä, millaisten perheiden kanssa yhteistyötä on helpoin kehittää. He antoivat kuitenkin ymmär-

tää, että lähtökohtaisesti kaikkein sujuvinta yhteistyö on sopivan aktiivisten perheiden kanssa. Liian aktiivisiksi tulkittujen perheiden kanssa yhteistyön koettiin onnistuvan, jos erityisopettaja näkee vaivaa yhteisten pelisääntöjen luomisessa. Niin ikään monien passiiviseksi koettujen perheiden nähtiin kehittyvän jossain määrin yhteistyökykyisiksi erityisopettajan tuella ja kannustuksella. Haastavimmiksi yhteistyön onnistumisen kannalta koettiin erityisen passiiviset vanhemmat, joita ei haastateltujen erityisopettajien kokemuksen mukaan kiinnosta lastensa koulunkäynti, joihin on hankala saada yhteyttä ja joita haastava elämäntilanne jollain tavoin estää osallistumasta yhteistyöhön.

4.2 Ymmärrys ja epäluottamus osana yhteistyötä

Olen edellä käsitellyt Bezdekin ym. (2010) tutkimuksessa esille nousseista teemoista keskimmäistä, vanhempien osallistumisen tapaa ja määrää. On kuitenkin huomioitava, että myös Bezdekin ym. teemat 1 ja 3, *ero perhekeskeisen puheen ja käytännön toimien välillä sekä vanhempien syyttäminen epäonnistumisesta*, tulevat tutkimuksessani eri tavoin näkyviksi. Ensinnäkin haastatellut korostivat vanhempien ymmärtämistä ja toivat monin tavoin esille sitä, ettei huonoksi tulkittuja toimintamalleja pidetty ensisijaisesti vanhempien valintana. Erityisopettajat siis kokivat, että vanhemmat yrittivät toimia lapsensa parhaaksi. Vanhempien oma näkemys tilanteista lienee hyvin samanlainen, sillä Lasaterin (2016, 254) haastatellututkimuksen mukaan vanhempien tarkoituksena on toimia lapsensa puolesta: avustaa, tukea ja suojella lastaan parhaan kykynsä mukaisesti, vaikka he eivät aina osaisi toimia rakentavasti (myös Henderson, Mapp, Johnson & Davies 2007, 151).

Silti on syytä panna merkille, että tässä tutkimuksessa epäonnistuneen yhteistyön taustat koettiin pääsääntöisesti vanhempien toiminnan kautta, vaikka erityisopettajat eivät suoraan syyttäneet vanhempia yhteistyön epäonnistumisesta (vrt. Bezdek ym. 2010, teeman 3 mukaisesti). Haastatellut toivat esille puutteita omassa erityisopettajan koulutuksessaan ja edelleen sitä, että he ovat oppineet kokemuksen kautta paremmiksi toimijoiksi yhteistyössä. Oma merkitystä

epäonnistuneessa yhteistyössä käsiteltiin siis lähinnä uran alkuvaiheiden kautta. Sen sijaan haastatteluissa ei noussut esille eksplisiittisiä reflektioita oman taustan merkityksestä. Trainor (2010, 246-247) tuo kuitenkin esille yhdysvaltalaista koulujärjestelmää kohtaan esitetyn kritiikin siitä, että keskiluokkaisilla opettajilla saattaa olla kulttuurisia esteitä ymmärtää vanhempia, joiden tausta eroaa heidän omastaan – opettajat nojaavat yhä stereotyyppisiin käsityksiin rodusta ja luokasta. Tällaiseen ilmiöön en haastatteluieni perusteella päässyt käsiksi. Sen sijaan osassa haastatteluista kuului yleinen epäluottamus vanhempien motiiveja ja toimintavarmuutta kohtaan.

Tutkimukseeni osallistuneiden erityisopettajien mielestä onnistunut yhteistyö edellyttää luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta oppilaiden vanhempiin. Luottamus on erityisopettajien mukaan saavutettavissa dialogisin keinoin: kuuntelemalla oppilaiden vanhempia sekä arvostamalla heidän erilaisuuttaan ja edelleen tietämystään omasta lapsestaan. Kuitenkin vain yksi haastattelemistani erityisopettajista kuvaili omaa toimintaansa dialogisuuden ihanteiden (esim. Wihersaari 2010) mukaisesti: hän kuvasi toistuvasti yhteistyötä ”meidän” (opettaja ja vanhemmat) keskisenä toimintana, eli viittasi systemaattisesti niin sanottuun kumppanuusajatteluun (ks. kumppanuusajattelusta esim. Epstein 2010; Ferlazzo 2011).

Vaikuttaakin siltä, että puheen tasolla erityisopettajat pyrkivät noudattamaan vakiintunutta käsitystä perhekeskeisyydestä, avoimuudesta ja ymmärtävästä vuorovaikutuksesta (Bezdekin ym. 2010, teeman 1 mukaisesti), mutta käytännössä työn arki ja puutteet koulutuksessa tuottavat myös toisenlaisia kokemuksia ja niiden mukaista ymmärrystä yhteistyöstä – perheiden näkökulmaa ymmärtävä puhe ei muutu todeksi käytännössä (ks. myös Hornby & Lafaele 2011, 38; Dusi 2012, 15). Onkin ilmeistä, että myös opettajien asenteilla on merkitystä yhteistyön onnistumisessa (vrt. Hornby & Lafaele 2011, 45-46). Muun muassa Oostdamin ja Hoogen (2013, 344-345) mukaan koulun on pyrittävä ymmärtämään mahdollisimman laajasti erilaisia vanhempia ja perheitä, jotta yhteistyöstä tulee sopeutuvaa ja joustavaa.

4.3 Yhteistyön perhetyyppejä selittäviä tekijöitä

Haastatteluiden perusteella on mahdollista nimetä erilaisia tekijöitä, joiden erityisopettajat kuvasivat tai arvioivat vaikuttavan siihen, miksi vanhemmat toimivat yhteistyössä tietyllä tavalla ja mistä mahdolliset ristiriidat syntyvät. Tällaisia yhteistyön perhetyyppejä selittäviä tekijöitä ovat hukattu vanhemmuus, eriävät näkemykset lapsesta, ymmärtämättömyys koulumaailmasta, vanhempien omat koulukokemukset ja perheiden (sosioekonominen) tausta. Kuvatut tekijät nivoutuvat myös yhteen varsin ilmeisin ja odotetuinkin tavoin. Esimerkiksi Trainor (2010) näkee vanhempien erilaisen historian ja taustan vaikuttavan kokonaisuudessaan siihen, miten he kykenevät toimimaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä (myös esim. Hornby & Lafaele 2011, 45; Oostdam & Hooge 2013).

Hukattu vanhemmuus. Hukatussa vanhemmuudessa kyse oli tulkintojen mukaan siitä, ettei lapselle osata asettaa rajoja, vanhemmat eivät tunnista omaa epätasapainoista rooliaan kasvattajina ja siitä, että perusarki perheissä on eri tavoin kriisiytynyttä. Puhe hukatusta vanhemmuudesta liitettiin sekä kiireisiin uravanhempiin, lastaan suojeleviin ja puolustaviin vanhempiin että passiivisiin vanhempiin. Sihvosen (2016, 78) mukaan tällaisessa yleisessä puhetavassa lasten ongelmat ja ongelmakäytös tulkitaan seuraukseksi ”hukassa olevasta vanhemmuudesta” ja ”vanhemmuuden puutteesta”.

Eriävä näkemys lapsesta ja ymmärtämättömyys koulumaailmasta. Tutkimukseeni osallistuneiden erityisopettajien mukaan vanhempien ja opettajien odotukset ja tulkinnat lapsesta ovat erilaisia, ja vanhemmat tukeutuvat yhteistyössä ja esittämässään näkemyksissä siihen, millaisena he näkevät lapsensa kotikontekstissa (vrt. LaRocque, Kleiman ja Darling 2011, 115; Lasater 2016, 238). Erityisopettajien mielestä sekä aktiivisten että passiivisten yhteistyökyvyttömien perheiden voi myös olla vaikea ymmärtää koulukontekstia, ja ristiriitoja syntyy muun muassa keskusteluissa lapsen tuen tarpeesta ja laajuudesta (vrt. esim. Lake & Billingsley 2000, 244–245; Hornby & Lafaele 2011, 43; Lasater 2016, 238). Eriävä näkemys lapsesta ja vanhempien ymmärtämättömyys koulumaailmasta tulkittiin

myös syiksi hyökkäävälle ja aggressiiviselle käytökselle sekä erityisopettajien toiminnan kyseenalaistamiselle (vrt. Bezdek ym. 2010, 360; Lasater 2016, 249–250, 253–254).

Vanhempien omat koulukokemukset. Haastatteluissa nousi esille erityisopettajien näkemys siitä, että erityisesti vanhempien omat negatiiviset koulukokemukset vaikuttavat sekä yhteistyön onnistumiseen että yhteistyöaktiivisuuteen. Kiusatut ja oppimisvaikeuksista kärsineet vanhemmat suhtautuvat yhteistyöhön ja koulusta tuleviin signaaleihin epäilevästi tai kieltävästi (vrt. Hornby & Lafaele 2011, 40; Baker ym., 176) tai käyttäytyvät hyökkäävän aktiivisesti – vanhemmat ovat ikään kuin valmiiksi kyseenalaistavalla puolustuskannalla. Omien koulukokemuksien on todettu vaikuttavan myös siihen, miten vanhemmat osallistuvat lapsensa koulunkäyntiin, esimerkiksi kotiläksyissä avustamiseen (Vincent 2017, 548).

Perheiden tausta. Haastatteluaineistoni perusteella keskeisimmäksi selittäväksi tekijäksi nimettiin – varsin implisiittisesti ja harvoin eksplisiittisesti – perheiden tausta ja sosioekonominen konteksti. Tämä ilmeni muun muassa viittauksina koulujen sijaintiin, vanhempien koulutukseen ja erilaisiin elämäntilanteisiin. Osa tähän tutkimukseen osallistuneista erityisopettajista toi esille, että heidän koulunsa sijaitsee sosioekonomisesti ”hyvällä alueella”. Samat opettajat puhuivat pääsääntöisesti vanhemmista, jotka ovat yhteistyössä aktiivisia tai liian aktiivisia. Osa erityisopettajista puolestaan toi esille, että koulu sijaitsee alueella, jossa asuu paljon työttömiä ja päihdeongelmaisia, tai että koulun oppilaissa on paljon maahanmuuttajataustaisia lapsia. Tällaisten opettajien puheessa toistui ensisijaisesti näkemys passiivisesta yhteistyöhön osallistumisesta. Tulkitsen haastateltavien kokemuserojen linkittyvän tavalla tai toisella kouluihin, ja edelleen, niiden kontekstiin (vrt. Thrupp 2018, 50–51). Myös Smithin ja Wohlstetterin (2009, 3) mukaan useat tutkimukset ovat osoittaneet, että perheen yhteiskuntaluokkaan ja esimerkiksi rotuun liittyvät demografiset tekijät vaikuttavat merkittävästi siihen, miten ja kuinka paljon lapsen koulunkäyntiin sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön osallistutaan (ks. myös Naumanen & Silvennoinen 2010, 67–88; Galves & Tarres 2017; Vincent 2017, 548).

4.4 Perheiden taustan merkitys

Haastatteleman erityisopettajat toivat esille, että perheet, joiden lapset tarvitsisivat koulussa annettavien tukitoimien lisäksi eniten tukea koulunkäyntiinsä kotoa, osallistuvat kodin ja koulun yhteistyöhön passiivisimmin (vrt. Baker ym. 2016, 176). Tässä yhteydessä haastatteleman erityisopettajat nostivat yhteiskunnallisen muutoksen erityisen merkittäväksi yhteistyötä kuormittavaksi seikaksi: monet korostivat, että perheiden sosiaaliset ongelmat ovat heidän uransa aikana kasvaneet. Erityisesti päihteet, mielenterveysongelmat, maahanmuuttajien sopeutuminen, työttömyys ja köyhyys tulevat yhä näkyvämmiksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. (Vrt. Julin & Rumpu 2018, 185.)

Perheiden taustan ei voi tulkita määrittävän perheiden yhteistyökykyä automaattisesti (vrt. Hornby & Lafaele 2011, 46). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa yksinhuoltajien ja kiireisten vanhempien koettiin vaikuttavan passiivisilta elämäntilanteensa takia (vrt. Hornby & Lafaele 2011, 41; Baker ym. 2016, 175–176), ja haastatellut toivat esille oletuksen kaikkien vanhempien pyrkimyksestä toimia lapsensa parhaaksi. Toisaalta haastateltujen erityisopettajien tulkintoja siitä, miten perheiden tausta vaikuttaa ja missä yhteistyön nykyhaasteet sijaitsevat, ei ole syytä väheksyä. Tutkimukseni perusteella perheiden sosiaalinen, kulttuurinen ja taloudellinen tilanne voivat vaikuttaa siihen, kuinka aktiivisia tai passiivisia vanhemmat ovat kodin ja koulun välisessä yhteistyössä (vrt. esim. Trainor 2010, Vincent 2017).

Muun muassa Vincent (2017, 548) ja Trainor (2010) ovat lähestyneet kysymystä vanhempien osallistumista määrittävistä yhteiskunnallisista seikoista bourdieulaisittain *pääoman* käsitteen kautta (vrt. Bourdieu 1986): vanhempien yhteistyö riippuu heidän hallussaan olevista pääomista, ja siitä, kuinka vanhemmat kykenevät aktivoimaan pääomiaan. Vincentin (2017, 548) mukaan pääomista *taloudellinen* vaikuttaa muun muassa perheen asuinalueeseen ja sitä kautta konkreettisesti koulun valikoitumiseen. *Sosiaalisen* pääoman avulla vanhempien omien verkostojensa avulla mahdollista auttaa lastaan. *Kulttuurinen* pääoma kuvaa muun muassa vanhempien kykyä ymmärtää koulujärjestelmää. (Emt.; vrt.

Trainor 2010, 247–248; Rytönen 2016, 30–31.) Trainorin (2010) mukaan pääomien kertyminen ja saavutettavuus on perheiden kesken hyvin erilaista, mikä heijastuu kokonaisvaltaisesti vuorovaikutukseen koulun ja kodin välillä. Lisäksi, Vincentin (2017, 549) mukaan pääomien aktivointi ei ole yksin vanhempien käsissä, vaan siihen kohdistuu ulkopuolisia rajoittavia tekijöitä. Esimerkiksi köyhyys on harvoin aktiivisen valinnan tulos.

Trainor (2010, 248) painottaa pohdinnoissaan kulttuurista ja sosiaalista pääomaa. Esimerkiksi erityisopetuksen toimintatapojen ymmärtäminen vaatii kulttuurista pääomaa, jotta sosiaalisen pääoman aktivointi ylipäättään mahdollistuu (emt., 253). Tämä kulttuurisen ja edelleen sosiaalisen pääoman puute ilmeni tutkimuksessani muun muassa siinä, miten erityisopettajat kuvailivat vanhempien ymmärtämättömyyttä koulumaailmasta sekä kyvyttömyyttä etsiä tai vastaanottaa apua ja tukea. Trainor (2010) korostaakin, että vanhempien osallisuuden parantaminen ja ennen kaikkea tasa-arvoistaminen edellyttää tarttumista kulttuurisen pääoman jakautumiseen eli muun muassa koulumaailman ymmärrettäväksi tekemiseen. Näin kulttuurinen pääoma voi toimia eräänlaisena väliaskelmana myös muiden, vaikeammin saavutettavien pääomien kerryttämisessä (emt.). Lisäksi, Vincentin (2017, 552) mielestä perheitä ympäröivien, sosiaalisesti rakentuneiden esteiden ja mahdollisuuksien tarkastelu on avainroolissa, kun halutaan ymmärtää sitä, miten kulttuurinen pääoma tai sen puute perheissä periytyy.

4.5 Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimukseni rajoitukset liittyvät aineistoon ja valittuun tutkimusotteeseen. Ensinnäkin aineisto tuo esille vain tähän tutkimukseen haastateltujen kuuden erityisopettajien kokemukset. Laajempi aineisto saattaisi tuottaa paremmin yleistettävää tietoa yhteistyöstä (vrt. Julin & Rumpu 2018), mutta iso otanta edellyttäisi rajatumpaa haastattelua tai kyselytutkimusta, joilla kokemuspuhetta olisi vaikea tavoittaa. On myös huomioitava, että tutkimukseen osallistuneet ilmoittautuivat

vapaaehtoisiksi, joten he saattavat olla keskimääräistä valveutuneempia ja kiinnostuneempia erityisopetuksen kehityksestä. Lisäksi haastatellut työskentelivät kaupunkialueiden kouluissa. Maaseutukoulujen erityisopettajien kokemuspuhe perheistä voisi olla erilaista. Silti tutkimus tuo mielestäni esille fenomenologiselle perinteelle tyypillisen tutkimuskohtaisen ja ainutkertaisen kuvauksen eikä siten pyri yleistettävyyteen (esim. Perttula 2009, 156–157). Toiseksi rajasin tutkimusprosessin loppuvaiheissa puheen vuorovaikutustaidoista ja erilaisista rooleista analyysini ulkopuolelle. Tämä osa aineistosta voisi tuottaa erillisessä tarkastelussa omanlaistaan tietoa erityisopettajien kokemuksista. Kolmas huomio tutkimuksen rajoituksista liittyy hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Olen tehnyt analyysistä tulkintoja, jotka ovat omiani (Latomaa 2009, 64–66). Nämä tulkinnat perustuvat opettajien kokemuspuheeseen eli heidän omiin kokemuksiinsa, joita he kertoivat omien valintojensa mukaisesti. Esimerkiksi Perttulan (2009, 147–149) mukaan haastateltavat tulkitsevat ja yrittävät ymmärtää omia kokemuksiaan puheensa avulla ja tutkija puolestaan tulkitsee kokemuspuhetta oman ymmärryksensä varassa. Siten kokemusten tulkitseminen ja ymmärtäminen on aina niiden uudelleen kuvaamista ja muotoilemista – alkuperäisen kokemuksen tavoittaminen on mahdotonta (emt.).

Kokemuspuheen tarkastelun haasteena ovat haastateltavien ennakkoesiintymiset sekä vakiintuneet ja opitut puhutavat (Latomaa 2009, 17–88; Perttula 2009, 115–162), ja tässä tutkimuksessa haastateltujen erityisopettajien puheeseen oli sekoittunut väistämättä monia aineksia. Haastatteluissa ei tullut esille, millä tavoin esimerkiksi kollegiaalinen puhe on vaikuttanut erityisopettajien kokemuksiin yhteistyöstä. Erityisopettajien puhe hukatusta vanhemmuudesta kuitenkin noudattelee julkiseen keskusteluun 2000-luvulla vakiintunutta diskurssia (Sihvonen 2016). Haastatteluiden perusteella on lisäksi mahdoton tarttua käytännön tilanteisiin eli siihen, miten haastatteluissa muotoillut ideaalit konkretisoituvat vuorovaikutuskäytännöissä (vrt. Hornby & Lafaele 2011; Dusi 2012). Hornby ja Lafaele (2011, 45) puolestaan muistuttavat, että usein opettajat tekevät myös yleisiä ja virheellisiäkin oletuksia siitä, ettei vanhempia kiinnostaisi lapsensa

koulunkäynti tai koulujen yleiset toimintatavat (Hornby 2000, Hornbyn ja Lafaelen 2011, 45 mukaan).

Lisäksi on tärkeä muistaa, että tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien mielestä enemmistö vanhemmista toimii yhteistyössä normaalisti, eli yhteistyöhön liikaa tai liian vähän osallistuvat edustavat ääripäitä (vrt. Baker ym. 2016, 175). Haastatteluissa ja niiden analysoinnissa ilmiöön liittyvät poikkeamat saivat – hermeneuttiselle tutkimukselle tyypillisesti (Heidegger 2000, 102) – keskeisen roolin. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) raportti (Julin & Rumpu 2018) kuitenkin osoittaa, että tällainen poikkeama on suomalaisessa koulumaailmassa olemassa. Kyselyyn vastanneiden peruskoulun oppilaiden (n=13363) mukaan osa huoltajista arvostaa lapsensa koulunkäyntiä ja osallistuu yhteistyöhön *melko vähän, erittäin vähän tai ei lainkaan* (emt., 104). Lisäksi osa vastanneista opettajista (n=2688) arvioi huoltajien yleensä osallistuvan *harvoin* (emt., 109).

4.6 Lopuksi: keskustelu, ratkaisut ja jatkotutkimus

Kytökset ja havainnot haastatteluaineistosta yhdessä osoittavat, että yhteistyön haasteiden taustalla vaikuttaa huomattavasti yksittäisiä perheitä ja erityisopettajia laajempi toiminnallinen kokonaisuus. Ensinnäkin perheiden ongelmat ja taustat kertovat omaa tarinaansa siitä, miten eriarvoisuus tällä hetkellä koulumaailmassa ja erityisopetuksen kontekstissa näyttäytyy. Haastattelujen perusteella olisi ensisijaisen tärkeää saada juuri erityisen passiiviset perheet, eli ne perheet, joiden aktivoinnin erityisopettajat kokevat kaikkein haastavimmaksi, mukaan kodin ja koulun yhteistyöhön. Perheiden taustan tunnistaminen on tässä monella tapaa merkityksellistä. Esimerkiksi Thruppin (2018, 52) mukaan ”hallitusten, opettajien ja muiden kasvatuksessa toimivien tulisi hyväksyä ja ottaa huomioon [oppilaiden ja koulujen] sosiaaliset kontekstit sekä käyttää niitä hyväkseen”.

Toiseksi, ja tähän kytkeytyen, erityisopettajat kaipaavat perheiden aktivointiin huomattavasti nykyistä monipuolisempaa ja toimivampaa työkalupakkia ja

taustatukea. Haastatellut erityisopettajat kokivat, etteivät he ole saaneet yhteistyöhön ja siinä tarvittaviin vuorovaikutustaitoihin riittävästi valmistavaa koulutusta (vrt. Bezdek 2010; Farrell & Collier 2010; Hornby & Lafaele 2011; Oostdam & Hooge 2013; Lasater 2016). Sen lisäksi, että opettajista olisi koulutettava yhä parempia vuorovaikuttajia (esim. Sajaniemi 2008; Kostiainen & Gerlander 2009; Wihersaari 2010), kyse on tulkintojeni perusteella myös kokonaisvaltaisesta valmistautumisesta erilaisten perheiden kohtaamiseen. Yhteistyön suunnittelu ja toteuttaminen edellyttää ymmärrystä erilaisista perheistä eli siitä, kenen kanssa yhteistyötä tehdään. Esimerkiksi Ferlazzon (2011, 12) mukaan koulun tulisi kuunnella vanhempien ajatuksia, ideoita ja huolia erityisen tarkkaan. Kuitenkin vain yksi tässä tutkimuksessa haastatelluista erityisopettajista korosti vanhempien erilaisten lähtökohtien ja näkökulmien arvostamisen tärkeyttä (ks. myös Hornby ja Lafaele 2011, 44–45) ja toi esille oman asenteensa merkityksen (vrt. Lasater 2016, 255).

Jatkotutkimuksen ja erityisopetuksen kehityksen kannalta keskeistä on se, miten haastatteluaineistostani nousi esille erityisopettajien ”yksinäisyys” yhteistyötilanteissa. Tutkimukseni perusteella yhteistyön tarkempi suunnitteleminen ja määrittäminen jää miltei kokonaan sitä tekevien opettajien vastuulle. Yhteistyön toteuttamiseen vaikuttavat siis vahvasti kunkin opettajan persoona, yksilölliset taidot ja ammatillinen kokemus sekä kouluyhteisön oma aktiivisuus asiassa. Laajassa mittakaavassa tämä merkitsee yhteistyötapojen suurta kirjoa ja oppilaiden eriarvoista asemaa, vaikka juuri onnistunut yhteistyö koulun ja kodin välillä voisi omalta osaltaan purkaa yhteiskunnan eriarvoistumisen kierrettä. Viitteet sosioekonomisen taustan merkityksestä perheiden osallistumistavoissa kertovat siitä, miten koulujen eriarvoistuminen koskettaa erityisesti sellaisia perheitä, jotka eivät osaa tai kykene osallistumaan yhteistyöhön (ks. myös Jeynes 2012, 731).

Haastatteluissa nousi esille, ettei tukea yhteistyön kehittämiseen ole löytenyt juurikaan koulujen yhteisistä toimintamalleista. Suomessa valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittelee kodin ja koulun yhteistyön vastuun kuuluvan la-

veasti kouluille, eli käytännössä jokainen yksittäinen koulu vastaa itse yhteistyötä koskevista suunnitelmista ja ohjeistuksista. Tutkimukseni perusteella tarkempia suunnitelmia ja ohjeistuksia on kuitenkin vähän – koulut noudattelevat pääosin valtakunnallista opetussuunnitelmaa (ks. POPS 2014). Kokonaisuudessaan nykyinen suomalainen kodin ja koulun yhteistyön toimintamalli noudattaa oletusta siitä, että periaatteessa kaikenlainen vanhempien osallistuminen koulunkäyntiin auttaa lasta (Ferlazzo 2011, 12). Ferlazzon (emt.) mukaan useat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että siirtyminen pelkän vanhempien osallistamisen tasolta yhteistyöhön sitouttamiseen näkyy esimerkiksi parempina oppimistuloksina. Tällainen käänne näyttäisi suomalaisesta yhteistyöajattelusta vielä laajassa mittakaavassa puuttuvan. Ylipäätään yhteistyön rooli on tämän tutkimuksen perusteella osittain hahmoton, vaikka esimerkiksi Oostdam ja Hooge (2013, 346) vaativat, että koulujen pitäisi panostaa yhteistyön suunnittelemiseen samassa mittakaavassa kuin muiden toimintojensa suunnittelemiseen.

Useat kansainväliset tutkimukset ovat myös osoittaneet vanhempien osallistumista kehittävät ohjelmat toimiviksi. Muun muassa Jeynesin (2012) kattava meta-analyysi tuo esille, miten tällaiset ohjelmat parantavat oppilaiden akateemisia saavutuksia ja opettavat vähemmän aktiivisia ja motivoituneita vanhempia osallistumaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Ohjelmissa on esimerkiksi kannustettu vanhempia lukemaan lastensa kanssa ja osallistumaan kotitehtävien tekemiseen. Vanhempien ja opettajien välisen vuorovaikutussuhteen tasa-arvoa on myös pyritty kehittämään osallistamalla vanhempia lapsensa koulunkäyntiä koskeviin päätöksiin. (Emt., myös Fan & Chen 2001; Hornby & Lafaele 2011, 44; Baker ym. 2016, 174.) Jeynes (2012, 710) nostaa esille pohdinnan siitä, onko vanhempien osallisuuden oltava oma-aloitteista ja vapaaehtoista ollakseen toimivaa vai voiko vanhempia myös opettaa osallistumaan.

Suomessa on toistaiseksi toteutettu varsin niukasti valtakunnallisia ohjelmia tai hankkeita, joilla pyrittäisiin parantamaan vanhempien osallisuutta kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Mielestäni tällaisissa ohjelmissa, erityisopettajien koulutuksen kehittämisessä, yhteistyön painoarvon ymmärtämisessä sekä yhteiskunnallisten erojen tunnustamisessa ja tunnistamisessa ovat ratkaisun

avaimet siihen, miten koulun ja kodin välistä yhteistyötä voidaan varsinkin erityisopetuksen kontekstissa parantaa.

LÄHTEET

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 114–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, M. (2003). *Kuka lasta kasvattaa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G. & Skiba, R. J. (2016) Identifying barriers: creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26 (2), 161–184.
<http://www.adi.org/journal/2016fw/BakerEtAlFall2016.pdf>
- Bezdek, J., Summers, J. A. & Turnbull, A. (2010). Professionals' attitudes on partnering with families of children and youth with disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(3), 356–365.
http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/Full_Journals/ETDD201009V45n3.pdf#page=39
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). New York: Greenwood.
- Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: research review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2 (1), 13–33.
https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5784/pdf/cepsj_20012_1_Dusi_The_family_school_relationships_in_Europe_D_A.pdf
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan* 92 (3), 81–96.
<https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Why future educators need a college course on school, family and community partnerships. Teoksessa (toim.) *A powerful impact: The importance of engaging parents, families and communities in improving student success. Essays by GEMS education advisers and partners* (s. 14–16). E-kirja. <http://learningfoundation.org.uk/wp-content/uploads/2016/03/GEMS-Parent-Engagement6604327.pdf#page=14>

- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1–22. DOI: 10.1023/A:1009048817385
- Farrell, A. F. & Collier, M. A. (2010). School personnel's perceptions of family-school communication: a qualitative study. *Improving Schools*, 28 (2), 4–20. DOI: 10.1177/1365480209352547
- Ferlazzo, L. (2011). Involvement or engagement. *Educational Leadership*, 68 (8), 10–14. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may11/vol68/num08/Involvement-or-Engagement%2%A2.aspx>
- Forsberg, H. (2014). Konstruktionistinen lähestymistapa perheeseen. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme & K. Jokinen (toim.) *Perhetutkimuksen suuntauksia* (s. 123–138). Helsinki: Gaudeamus.
- Gadamer, H. G. (1984). The Hermeneutics of suspicion. Teoksessa G. Shapiro & A. Sica (toim.) *Hermeneutics: Questions and prospects* (s. 54–65). Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Galvez, I. E. & Tarres, M. B. (2017). Family-school collaboration practices at successful schools in disadvantage environments. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 93–106. DOI: 10.7129/PSRI_2017.29.07
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1990). *What is family?* Mountain View, CA: Mayfield.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1988). Naturalistic and rationalistic enquiry. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) *Educational research, methodology and measurement: an international handbook* (s. 81–85). Oxford: Pergamon Press.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paragimatic controversies, contradictions and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research* (3. painos, s. 191–215). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hakala, J. (2015). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (4. uudistettu painos, s. 14–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heidegger, M. (2000). *Oleminen ja aika*. Tampere: Vastapaino.
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R. & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York, NY: The New Press.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holliday, A. (2007). *Doing and writing qualitative research*. London: Sage.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63 (1), 37–52. DOI: 10.1080/00131911.2010.488049
- Jalovaara, M. (2013). Perheet ja perhedynamiikka. Teoksessa J. Erola & P. Räsänen (toim.) *Johdatus sosiologian perusteisiin* (s. 150–167). Helsinki: Gaudeamus.
- Jeynes, W. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112 (3), 747–774.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47 (4), 706–742. DOI: 10.1177/0042085912445643
- Jokinen, K. (2014). Perhekäytäntöjen sosiologia. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme & K. Jokinen (toim.) *Perhetutkimuksen suuntauksia* (s. 167–191). Helsinki: Gaudeamus.
- Juden-Tupakka, S. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s. 62–90). Tampere: Tampere University Press.
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Keurulainen, A. (2014). *Muuttuva suomalainen perhe* (Väitöskirja, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta). Itä-Suomen yliopisto, Kuopio.
- Kestilä, L., Knape, N. & Hetemaa, T. (2019). Suomalaisten sosiaali- ja terveystalouden käyttö tilastojen valossa. Teoksessa L. Kestilä & S. Karvonen (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2018* (s. 188–206). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Kestilä, L. & Martelin, T. (2019). Suomen väestörakenne ja sen kehitys. Teoksessa L. Kestilä & S. Karvonen (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2018* (s. 26–45). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

- Kilpeläinen, K. (2018). Opettajien karut tarinat vanhempien lähettämistä viesteistä: haukkumista, uhkailua ja syytöksiä – ”Minua on jopa uhattu fyysisellä väkivallalla” *Iltalehti* 10.5.2018.
<https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/201805092200928632>
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (4. uudistettu ja täydennetty painos, s. 74–88). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kolbe, L. (2010). Esipuhe: luokat, myytit ja suuri kansallinen kertomus. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa* (s. 5–9). Helsinki: Gaudeamus.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. (2009). Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Puheviestinnän vuosikirja. Prologi* 2009, 6–25.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (4. uudistettu ja täydennetty painos, s. 29–51.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lake, J. F. & Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education*, 21(4), 240–251. DOI: 10.1177/074193250002100407
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: the missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55 (3), 115–122. DOI: 10.1080/10459880903472876
- Lasater, K. (2016). Parent-teacher conflict related to student abilities: the impact on students and the family-school partnership. *School Community Journal*, 26 (2), 237–262. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Latomaa, T. (2009). Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (3. painos, s. 17–88). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lawson, M. A. & Alameda-Lawson, T. (2012). A case study of school-linked, collative parent engagement. *American Educational Research Journal*, 49 (4), 651–684. DOI: 10.3102/0002831211427206
- Lehtomaa, M. (2009). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (3. painos, s. 163–194). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (4. uudistettu ja täydennetty painos, s. 52-73). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Morgan, D. H. J. (1996). *Family connections. An introduction to family studies*. Cambridge: Polity Press.
- Morgan, D. H. J. (1999). Risk and family practices: accounting for change and fluidity in family life. Teoksessa E. B. Silva & C. Smart (toim.) *The new family?* (s. 13–30). London: Sage.
- Moring, A. (2013). *Oudot perheet. Normeja ja ihanteita 2000-luvun Suomessa* (Väitöskirja, filosofian, historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos). Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. (2010). Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa* (s. 67–88). Helsinki: Gaudeamus.
- Niemi, H. (2006). Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 73–94). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Niskanen, S. (2009). Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (3. painos, s. 89–114). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Oostdam, R. & Hooge, E. (2013). Making difference with active parenting: forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (2), 337–351. DOI: 10.1007/s10212-012-0117-6
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. www.finlex.fi

- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perttula, J. (2000). Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleenmuotoilua. *Kasvatus*, 31 (5), 428–442.
- Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (3. painos, s. 115–162). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. (2010). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Perusopetuslaki 628/1998. www.finlex.fi
- Rantala, A. (2002). *Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan perheen kanssa* (Väitöskirja, kasvatustieteiden tiedekunta). Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Rauhala, L. (1990). *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: a theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11 (1), 25–41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2014). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Rytkönen, M. (2016). Koulutuksen periytyvyys – kulttuuri eriarvoistaa. Teoksessa K. Söder & A. Karlsson (toim.) *Suomen koulutuspolitiikan tulevaisuus* (s. 26–34). Helsinki: Into.
- Sajaniemi, J. (2008). Kodin ja koulun yhteistyö arviointi- ja kehityskeskustelussa: Mitä se vaatii, mitä se antaa? Teoksessa T. Koiranen, M.-L. Husso & E. Korpinen (toim.) *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2008* (2) (s. 77–83). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Schleirmacher, F. (1998a). General hermeneutics. Teoksessa A. Bowie (toim.) *Friedrich Schleirmacher. Hermeneutics and criticism and other writings* (s. 225–268). Cambridge: University Press.
- Schleirmacher, F. (1998b). Hermeneutics and criticism. Teoksessa A. Bowie (toim.) *Friedrich Schleirmacher. Hermeneutics and criticism and other writings* (s. 1–224). Cambridge: University Press.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2002). Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement. *Education and Urban Society*, 35 (1), 4–26. DOI: 10.1177/001312402237212
- Sihvonen, E. (2016). Huoli kadonneesta vanhemmuudesta 2000-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa: lasten kasvatusta ja vastuullinen vanhemmuus. *Kasvatus & Aika* 10 (1), 72–86.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68587>
- Silva, E. B. & Smart, C. (1999). The 'new' practices and politics of family life. Teoksessa E. B. Silva & C. Smart (toim.) *The new family?* (s. 1–12). London: Sage.
- Smith, J & Wohlstetter, P. (2009). *Parent involvement in urban charter schools: A new paradigm or the status quo?* US: National Center on School Choice.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509552.pdf>
- Spiegelberg, H. (1965). *The phenomenological movement: a historical introduction*. (2. painos). Hague: Nijhoff.
- Suomen virallinen tilasto 2018. *Erityisopetus*. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/erop/2017erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto 2018. *Perheet*. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/perh/2018/perh_2018_2019-05-22_laa_001_fi.html
- Tietosuojalaki 1050/2018. www.finlex.fi
- Thrupp, M. (2018). Opettajat ja sosiaalinen eriarvoisuus: pitäisikö yhteiskunnallisen kontekstin merkitys unohtaa, pitäisikö sitä väheksyä vai pitäisikö se ottaa aidosti huomioon? Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* (s. 47–64). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Trainor, A. A. (2010). Reexamining the promise of parent participation in special education: An analysis of cultural and social capital. *Anthropology & Education Quarterly*, 41 (3), 245–263. DOI: 10.1111/j.1548-1492.2010.01086.x.
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. (2011). Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtorien kokemana* (s. 9–34). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22 (5-6), 387–398.
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 99–102). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos,
- van Manen, M. (2006). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. (2. painos) Faculty of Education, The University of Western Ontario, Canada: The Althouse Press.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vincent, C. (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent-school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29(5), 541–557. DOI: 10.1080/09540253.2016.1274387
- Vuorinen, J. (2000). Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu* (s. 10-29). Jyväskylä: PS-kustannus,
- Väestöliiton perhebarometri 2018. Helsinki: Väestöliitto.
- Välijärvi, J. (2006) Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 9–26). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Wihersaari, J. (2010). *Kohtaaminen – opettajuuden ydin?* (Väitöskirja, kasvatustieteen tiedekunta). Tampereen yliopisto, Tampere.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelujen saatekirje tutkimukseen osallistuneiden rehtoreille

Arvoisa rehtori,

opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikkaa ja teen pro gradu -tutkielmaa. Tutkimusaiheeni käsittelee erityisopettajien perhekäsityksiä erityisopettajien näkökulmasta. Ilmiötä ei ole aiemmin Suomessa tutkittu erityisopettajien omien kokemusten kautta, heidän kertomanaan. Toivoisinkin, että voisin haastatella koulunne erityisopettajaa tutkimusaineistoani varten. Erityisopettaja NIMI on jo ilmoittanut minulle sähköpostitse oman suostumuksensa haastatteluun. Tässä sähköpostissa tiedustelen, tarvitseeko kotikunnassanne/-kaupungissanne lähettää erillistä tutkimuslupahakemusta kouluhallintoon vai riittääkö teidän antama lupa erityisopettajan tutkimushaastatteluun?

Toteutan tutkimukseni aineistonkeruun nauhoitettuna yksilöhaastatteluna, joka kestää n. 45 minuuttia. Käytän haastattelussa väljää teemarunkoa (ohessa liitteenä), jonka etukäteen lukemalla voi palauttaa mieleen omia työkokemuksiaan yhteistyöstä erilaisten perheiden kanssa. Haastattelussa pyritään keskustelemaan ilmiöstä avoimesti, omaa työtä ja omia kokemuksia pohdiskellen. Tarkoitukseni on kerätä haastatteluaineisto syys-lokakuussa 2018.

Haastattelu on luottamuksellinen enkä luovuta siinä esille tulevia tunnistettavia seikkoja ulkopuolisten nähtäväksi. Litteroitua haastattelua käytetään vain tähän tutkimukseen ja haastatteluaineisto hävitetään tietosuojasetusten mukaisesti. Aineistolähtöisiä tutkimustuloksia raportoidessa häivyttän ja muutan tunnistetiedot (koulu, erityisopettaja, oppilaat, huoltajat, perheet) niin, ettei yksittäisiä vastaajia ja esiin tulleita seikkoja voi tunnistaa. Ohessa liitteinä myös nykyisten tietosuojasetusten mukainen Jyväskylän yliopiston tietosuojailmoitus sekä suostumuslomake.

Toimitan halutessanne valmiin pro gradu -tutkielmani teille ja haastatellulle erityisopettajalle.

Vastaustanne odottaen,
ystävällisin terveisin,

Jani Lahtinen [yhteystiedot poistettu]

Liite 2. Haastattelurunko

Jani Lahtinen, erityispedagogiikan opiskelija
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, erityispedagogiikan laitos

Jani Lahtinen
[yhteystiedot poistettu]

Avoin haastattelu pro gradu -tutkielman aineistoksi:

Erityisopettajan kokemuksia yhteistyöstä erilaisten perheiden kanssa

Taustatiedot: sukupuoli, ikä, nykyinen työtehtävä

Kerro itsestäsi erityisopettajana ja omasta perheestäsi.

- Millainen on koulutus- ja työhistoriasi?
 - Missä olet työskennellyt, missä tehtävissä ja kuinka kauan?
- Millainen on oma perheesi?
 - Keitä siihen kuuluu?
- Millaisena koet perheesi merkityksen sinulle?

Haastatteluteema:

Kerro työstäsi perheiden kanssa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

- Millaista on tehdä yhteistyötä perheiden kanssa?
- Onko yhteistyö perheiden kanssa työsi kannalta merkityksellistä?
- Mitkä taidot auttavat sinua yhteistyössä?
- Millaisina erilaiset perheet näyttävät työssäsi?
- Millaista erilaisuutta tai samuutta olet havainnut perheissä?
 - Miten erilaisuus vaikuttaa työhösi?
- Onko suhtautumisesi perheisiin muuttunut työsi kautta?
 - Mistä syystä?

Liite 3. Suostumuslomake

[yliopiston logot yms. lomaketiedot poistettu]

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen erityisopettajien perhekäsityksistä.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Jani Lahtinen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tiedotteessa tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Suostun siihen, että tutkimuksessa käsitellään erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvia tietoja rotu tai etninen alkuperä, poliittinen mielipide, uskonnollinen tai filosofinen vakaumus, ammattiliiton jäsenyys, geneettisten tai biometristen tietojen käsittely henkilön yksiselitteistä tunnistamista varten, terveyttä, seksuaalista käyttäytymistä tai suuntautumista koskevat tiedot.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään, suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.