

**LUOKANOPETTAJIEN TUNTEET KODIN JA KOULUN  
VÄLISEN LUOTTAMUSSUHTEEN RAKENTUMISEN ERI  
VAIHEISSA**

Marianne Mikkonen

Riina Niemi

Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma

Kevät 2011

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

## TIIVISTELMÄ

**Mikkonen, M. & Niemi, R. 2011. Luokanopettajien tunteet kodin ja koulun välisen luottamussuhteen rakentumisen eri vaiheissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma, 89 sivua.**

Tutkimus käsittelee luokanopettajien kokemia tunteita kodin ja koulun yhteistyössä. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia vaiheita kodin ja koulun välisen luottamussuhteen rakentumisessa voidaan erottaa luokanopettajien kuvauksen perusteella sekä millaisia tunteita opettajat kokevat luottamussuhteen rakentumisen eri vaiheissa. Aineistonkeruun menetelmänä käytettiin teemahaastattelua ja tutkimusaineisto koostui viiden luokanopettajan haastatteluista. Aineisto kerättiin syksyllä 2010 ja analysoitiin sisällönanalyysin menetelmällä.

Tutkimusaineiston perusteella syntyi kolme kodin ja koulun välisen luottamussuhteen rakentumisen vaihetta: luottamusta rakentava, koetteleva ja syventävä vaihe. Nämä vaiheet määritettiin opettajien yhteistyökuvausten ja niihin liitettyjen tunteiden perusteella. Tutkimuksemme opettajat suhtautuivat yhteistyöhön myönteisesti, mutta halu toteuttaa aitoa yhteistyötä ja dialogia vanhempien kanssa vaihteli. Tutkimuksessa havaittiin, että rakentavassa vaiheessa luottamussuhteen vasta kehittyessä opettajat kokivat positiivisten tunteiden rinnalla myös puolustavia tunteita, kuten pelkoa ja epävarmuutta, johtuen vanhempien tuntemattomuudesta. Koettelevassa vaiheessa kodin ja koulun välillä oli usein ristiriitoja tai yhteistyö oli muuten ongelmakeskeistä, minkä vuoksi tätä vaihetta määrittivät voimakkaasti negatiivisiksi koetut puolustavat ja paljastavat tunteet. Luottamussuhteen rakentumisen viimeisessä eli luottamusta syventävässä vaiheessa tyypillisiä olivat myönteiset tasapainotunteet ja kulttuuritunteet. Tällöin kodin ja koulun välillä vallitsi vahva keskinäinen luottamus, jolloin myös vaikeat tilanteet hoidettiin hyvässä yhteisymmärryksessä.

Keskeiset käsitteet: kodin ja koulun yhteistyö, luottamus, tunteet

# SISÄLLYS

<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>1 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ</b> .....	<b>7</b>
1.1 YHTEISTYÖ JA SEN TAVOITTEET .....	8
1.2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ PROSESSINA .....	10
1.2.1 Tutustumisvaihe .....	10
1.2.2 Verkostoitumisvaihe .....	13
1.2.3 Kasvatuskumppanuus .....	15
1.3 LUOTTAMUS KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSSÄ.....	17
<b>2 TUNTEET</b> .....	<b>21</b>
2.1 TUNNETEOREETTISIA PARADIGMOJA.....	24
2.1.1 Naturalistinen lähestymistapa.....	24
2.1.2 Kognitiivinen lähestymistapa.....	25
2.1.3 Konstruktivistinen lähestymistapa .....	26
2.2 TUNTEIDEN LUOKITTELUA.....	27
2.2.1 Myönteiset ja kielteiset tunteet .....	27
2.2.2 Puolustavat, paljastavat, tasapaino- ja kulttuuritunteet.....	29
2.3 TUNTEET OPETTAJAN TYÖSSÄ.....	31
2.3.1 Tunteet osaksi ammattitaitoa.....	32
2.3.2 Tunteiden vaikutus kodin ja koulun yhteistyöhön .....	33
<b>3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>35</b>
<b>4 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>38</b>
4.1 AINEISTON KERÄÄMINEN JA TUTKIMUSJOUKKO .....	39
4.2 AINEISTON ANALYYSI .....	41
4.3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	44

<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>50</b>
5.1	SUHTAUTUMINEN YHTEISTYÖHÖN.....	51
5.2	LUOTTAMUSTA RAKENTAVA VAIHE.....	53
5.2.1	Tiedon välittäminen.....	54
5.2.2	Tutustuminen ja yhteistoiminta.....	55
5.3	LUOTTAMUSTA KOETTELEVA VAIHE.....	60
5.4	LUOTTAMUSTA SYVENTÄVÄ VAIHE.....	63
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>66</b>
6.1	LUOTTAMUSSUHDE OSANA YHTEISTYÖPROSESSIA.....	67
6.2	YHTEISTYÖMENETELMÄT LUOTTAMUKSEN SYVENTÄMISESSÄ.....	70
6.3	OPETTAJAN JAKAMATON ASiantuntijuus.....	74
6.4	TUNTEIDEN TIEDOSTAMINEN OSANA OPETTAJUUDEN KEHITTYMISTÄ....	75
6.5	TUTKIMUSTULOSTEN ARVIOINTIA.....	76
6.5.1	Tutkimustulosten sovellettavuus.....	78
6.5.2	Jatkotutkimusaiheita.....	80
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>83</b>
	<b>LIITE 1 KIRJE OPETTAJILLE</b> .....	<b>90</b>
	<b>LIITE 2 HAASTATTELURUNKO</b> .....	<b>91</b>
	<b>LIITE 3 ESIMERKKI AINEISTON ANALYYSISTA</b> .....	<b>92</b>

## JOHDANTO

Tunteet ovat osa ihmisyyttä ja läsnä kaikessa mitä teemme ja koemme. Sosiaaliset tilanteet aiheuttavat monenlaisia tunteita ja ohjaavat toimintaa, vaikka emme välttämättä aina ymmärräkään tunnekokemustemme syitä ja seurauksia. (Nummenmaa 2010; 9, 11.) Tutkimuksessa tunteiden merkitys on pyritty pitkään sivuuttamaan, mutta viime vuosina kiinnostus tunteiden tutkimiseen on virinnyt monilla tieteenaloilla. Tunteiden merkitys on tunnustettu myös eri ammateissa. Ihmissuhdetyöntekijät, kuten opettajat, kohtaavat työssään monenlaisia tilanteita, joissa tunteet ovat keskeisessä asemassa. (Forsberg 2006; 27, 29.) Tämän tutkimuksen perusteella kodin ja koulun väliset yhteistyötilanteet voivat herättää opettajissa voimakkaitakin tunteita. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajan ja vanhemman välinen luottamus on keskeisesti yhteydessä tunteiden kokemiseen.

Kartoittavaa tutkimusta kodin ja koulun yhteistyön muodoista, opettajien ja vanhempien asenteista sekä yhteistyön esteistä on tehnyt mm. Korpinen tutkimusryhmineen (1980a, 1980b, 1991), mutta nämä tutkimukset ovat jo suhteellisen vanhoja. Viime vuosina on tutkittu muun muassa yhteistyön esteitä ja mahdollisuuksia (Kaarre 2002; Lehtolainen 2008) sekä vanhempien kokemuksia yhteistyöstä (Alasuutari 2004; Viisteensaari 2010). Metso (2004) on omassa kasvatussosiologisessa tutkimuksessaan selvittänyt kotien ja koulujen suhtautumista yhteistyöhön. Tässä tutkimuksessa luottamus on keskeinen yhteistyön laatua kuvaava käsite. Tutkimuksen perusteella on nähtävissä, että vahva opettajan ja vanhemman välinen luottamus lisää opettajan myönteisiä tunteita kodin ja koulun yhteistyötä kohtaan. Toisaalta muissa tutkimuksissa on saatu näyttöä siitä, että kodin ja

koulun yhteistyön toteuttaminen lisää osapuolten välistä luottamusta (ks. esim. Adams ja Christenson 2000; Tschannen-Moran & Hoy 2000). Luottamuksellisen yhteistyösuhteen on todettu edistävän myös oppilaiden koulumenestystä (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy 2001).

Opettajien kokemia tunteita kodin ja koulun yhteistyössä ei ole aiemmin Suomessa tutkittu. Muualla tehdyissä tutkimuksissa (mm. Hargreaves 2001, Lasky 2000) on pyritty selvittämään, mitkä tekijät kulttuurissa ja kouluorganisaatiossa vaikuttavat opettajien tunnekokemuksiin yhteistyössä vanhempien kanssa. Kotimaisessa tunnetutkimuksessa ajankohtaiseksi on psykologisen tutkimuksen ohella noussut tunteiden sosiaalinen ja kulttuurinen puoli (Forsberg 2006, 30). Koulumaailmassa tunnetutkimus on suurimmaksi osaksi liittynyt oppilaiden tunteiden kohtaamiseen (esim. Bom & Minkkinen 2009) ja tunnekasvatukseen (Autio & Tikkakoski 1998), mutta myös opettajien kokemia tunteita on jonkin verran tutkittu (esim. Kauppinen, 2010; Pakarinen & Riski 2004). Tunneälytaito- ja työelämässä yleensä on tutkinut mm. Isokorpi (2003). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda näkyviksi ja hyväksyttäväksi opettajien tunteet sekä nostaa esille opettajan ja vanhemman välisen luottamussuhteen merkitys tunteiden kokemisessa.

Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2010 ja se koostuu viiden opettajan teema-haastattelusta. Tutkimusongelmia lähestyttiin aineistolähtöisesti ja aineisto analysoitiin sisällönanalyysin menetelmällä. Haastatteluaineiston perusteella on luotu kodin ja koulun välisen luottamussuhteen rakentumisen malli, jonka avulla on pyritty ymmärtämään sitä, miten opettajan ja vanhempien välinen luottamus kehittyy yhteistyön myötä. Luottamussuhteen rakentumisessa voidaan erottaa luottamussuhdetta rakentava, koetteleva ja syventävä vaihe. Näissä vaiheissa opettajat kokevat erilaisia tunteita, joiden luokittelussa on käytetty apuna tunteiden teoreettisia jäsennyksiä.

## 1 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Koti on lapsen ensimmäinen ja kehityksen kannalta tärkein kasvuyhteisö, jolla on perusvastuu lapsen kasvatuksesta ja hoidosta (Kuuskoski 2002, 5; Pulkkinen 2002, 122). Viimeistään siinä vaiheessa kun lapsi menee kouluun, koti saa siitä rinnalleen uudenlaisen kasvatusinstituution. Vanhempien ja opettajien välinen suhde muodostaa rajapinnan julkisten kasvatusinstituutioiden sekä perheen lasta, lapsuutta ja kasvatusta koskevien ajattelutapojen ja käytäntöjen välille (Karila 2006, 95). Opettajan ja vanhempien erilaiset lähtökohdat oppilaan hyväksi toimimisessa vaikuttavat siihen, millaisesta näkökulmasta he asiaa katsovat. Opettajalla on takanaan organisaatio ja hänelle oppilas on yksi muiden joukossa. Vanhemmille lapsi on kuitenkin oma ja ainutkertainen. (Hilasvuori 2002, 18.) Vaikka koululla on opetussuunnitelmaan kirjattu sekä kasvatus- että opetustehtävä, on vanhemmilla lapsestaan ensisijainen kasvatusvastuu (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; 14, 20). Metson (2004, 191) mukaan vanhemmat ja opettaja voivat sitoutua yhteiseen lapsen kasvattamisen projektiin nimenomaan kasvatustehtävän kautta. Jotta koti ja koulu toimisivat oppilaan parhaaksi samassa suunnassa ja mahdollisimman tuloksellisesti, tarvitaan niiden välille keskustelua ja yhteistoimintaa.

## 1.1 Yhteistyö ja sen tavoitteet

Kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan yhteydenpitoa, yhteistoimintaa sekä jatkuvaa ja monipuolista tietojen ja näkemysten vaihtoa kodin ja koulun välillä (Husso, Korpinen & Korpinen 1980, 2). Kodilla ja koululla on oppimisen tukemisessa toisiaan täydentävä rooli (Callender & Hansen 2004, 27). Ne eivät voi korvata toisiaan, mutta yhteistyötä tekemällä on mahdollista saada paljon hyvää aikaan. Sillä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia esimerkiksi oppilaan koulumenestykseen, opiskeluun sitoutumiseen sekä asennoitumiseen (Callender & Hansen 2004, 25; Siniharju 2003, 115). Vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisäksi yhteistyöllä on vaikutusta koulun yleiseen ilmapiiriin. Vanhemmat puolestaan saavat arvokasta tietoa lapsensa oppimisesta ja kasvusta sekä keinoista niiden tukemiseksi. (Hellström 2008, 102; Leino 2009, 196.)

Kodin ja koulun yhteistyön lähtökohdaksi määritellään opetusta koskevassa lainsäädännössä yksiselitteisesti ”eri osapuolten kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus” ja se korostaa opettajien aktiivista aloitetta yhteistyössä siten, että vanhemmille mahdollistetaan lastensa oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteellinen tukeminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20). Opetussuunnitelman suunnassa Opetushallitus ja Vanhempainliitto esittävät yhteisessä julkaisussaan neljä keskeistä toimivan yhteistyön tekijää, jotka ovat kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja vuoropuhelu (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 11). Kun nämä neljä edellytystä täyttyvät, toteutetaan yhteistyössä kasvatuskumppanuutta, mikä on sekä kodin että koulun kannalta ideaalitalanne (ks. Karila 2006, Kaskela & Kekkonen 2007). Käytännössä kodin ja koulun yhteistyö ei kuitenkaan aina toteudu sille asetettujen odotusten mukaisesti. Yhteistyön sisällöissä ja laadussa on suurta vaihtelua eri koulujen, opettajien ja perheiden välillä. (Hellström 2008, 102.)



Opetussuunnitelmaan ei ole kirjattu yksityiskohtia kodin ja koulun yhteistyön muodoista, joten vastuu käytännön toteutuksesta ja yhteistyön muodoista jää kunnille, kouluille ja opettajille. Kodin ja koulun yhteistyölle tulisi luoda hyvät rakenteet kirjaamalla koko koulua koskevat yhteistyön periaatteet. Niiden avulla toimintaa voidaan kehittää edelleen tavoitteellisesti ja pitkäjänteisesti. Kun koululla on yhteinen linja yhteistyön toteuttamisessa, ei yhteistyö jää vain yksittäisten opettajien mahdollisen innostuksen varaan. (Launonen Pohjola & Holma 2004, 109.) Kunkin opettajan ja luokan käytänteet muodostuvat vähitellen keskusteluissa ja toiminnassa vanhempien kanssa. Vanhemmat tulisi hyväksyä tasavertaisiksi kumppaneiksi ja heidän toiveitaan ja odotuksiaan yhteistyölle tulisi kuulla. (Ojala & Launonen 2003, 317.) Vanhemmat eivät kuitenkaan ole yhtenäinen joukko vaan halu ja valmiudet yhteistyöhön vaihtelevat. Erilaisten vanhempien kanssa syntyy erilaisia vuorovaikutussuhteita ja opettajan vastuulla on kehittää työvälineitä vastaamaan näihin vaatimuksiin. (Karila 2006, 96–97; Metso 2002, 70; Torkkeli 2002, 40.)

Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen ja vastuun jakamisen tavoitteeksi on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004, 20) kirjattu lapsen oppimisen edellytysten, turvallisuuden sekä kouluhyvinvoinnin kokonaisvaltaisen edistäminen. Yhteistyö kodin ja koulun välillä ei siis ole päämäärä sinänsä, vaan keskiössä on lapsi (Husso ym. 1980, 13). Näin myös yhteistyö tulisi suunnitella sen mukaan, kuinka se tukee parhaiten lapsen kasvua ja oppimista (Hellström 2008, 100). Kodin ja koulun yhteistyö käsittää monia erilaisia lähestymistapoja oppilaan koulunkäyntiin, sen haasteisiin ja ongelmakohtiin. Ongelmien ratkaiseminen ei kuitenkaan saisi olla ainoa yhteistyön motiivi, vaan yhteistyön tarkoituksena on myös luoda sosiaalista verkostoa, luottamusta sekä yhteisöllistä tukea. (Launonen ym. 2004, 95.)

## 1.2 Kodin ja koulun yhteistyö prosessina

Kodin ja koulun yhteistyötä on tarkasteltu ajallisesti etenevänä prosessina, joka vuorovaikutuksen myötä kehittyy myös laadullisesti kohti kasvatuskumppanuutta (esim. Launonen ym. 2004, Karila 2006). Kasvatuskumppanuus on yhteistyön päämäärä, mutta se tulee ymmärtää myös opettajan ammatillisena asenteena, joka ohjaa toimintaa ja näkyy käytännöissä kaikissa yhteistyön vaiheissa (Kaskela & Kekkonen 2007, 19). Launosen ym. (2004, 102) mallissa yhteistyö syvenee tutustumisen ja verkostoitumisen kautta kasvatuskumppanuuteen. Samalla yhteistyön osapuolten välinen luottamus kasvaa ja sosiaalinen pääoma lisääntyy. Kasvatuskumppanuus painottaa vanhempien osallisuutta lapsen kasvun tukemisessa. Sen kehittyminen edellyttää tutustumista, yhteistyötä tukevia rakenteita ja käytäntöjä sekä yhteistä toimintaa. (Launonen ym. 2004; 102, 109; Karila 2006, 97-107.)

### 1.2.1 Tutustumisvaihe

Opettajan ja vanhempien suhde alkaa toisiinsa tutustumisella, jolloin molemmat osapuolet rakentavat kuvaa toisesta ja siitä, voiko tähän luottaa. Yhteistyön alussa tutustumiseen ja opettajan ja vanhemman välisen suhteen luomiseen kannattaa käyttää aikaa, sillä tutustuminen on keskeinen luottamusta rakentava tekijä. (Karila 2006; 97, 100.) Launosen ym. (2004; 97, 102) mukaan tutustumisvaiheen onnistumisen kannalta keskeistä on turvallisuus, kuulluksi tuleminen, osallisuus sekä kohtaaminen. Yhteistyön pitäisi olla alusta asti vanhempia osallistavaa, jolloin heitä keskustelun kautta autetaan oivaltamaan yhteistyön mahdollisuuksia, kuten oppilaan hyvinvoinnin edistämistä.

Opettajan tulisi rakentaa suhdetta oppilaan vanhempiin myönteisten asioiden kautta. Näin opettaja voi viestittää vanhemmille, että koulu on kiinnostunut oppilaasta sekä hänen hyvinvoinnistaan ja oppimisestaan. (Callender & Hansen

2004, 26; Leino 2009, 195.) Tyypillisesti koulusta kuitenkin otetaan yhteyttä kotiin vasta silloin, kun jotain vaikeuksia ilmenee (ks. esim. Metso 2004, 126–127), mikä ei useinkaan edistä myönteisen suhteen kehittymistä niiden välille. Toistuvat negatiiviset yhteydenotot voivat johtaa ristiriitaiseen opettajan ja vanhempien väliseen suhteeseen ja saada vanhemmat ajattelemaan, ettei koululla ole heille mitään positiivista kerrottavaa. (Callender & Hansen 2004, 26; Vuorinen 2000, 21–22.) Myös vanhempien yhteydenotot kouluun liittyvät yleensä ikäviin tapahtumiin tai huoleen lapsen koulunkäynnistä. Yhteydenottojen ajatellaan esimerkiksi häiritsevän opettajaa, jolloin hänelle ei haluta soittaa turhaan. (Metso 2004, 127.) Sen sijaan jos oppilaan koulunkäynnissä ei ole minäkäänlaisia ongelmia, vanhemmat eivät välttämättä koe tarvetta olla yhteydessä opettajaan ja motivaatio toteuttaa kodin ja koulun yhteistyötä laskee (Soininen 1986, 54).

Ongelmien ilmaantuessa opettajan ja vanhemman näkemykset saattavat myös olla keskenään ristiriidassa. Kodin ja koulun yhteistyössä voi tulla eteen tilanteita, jolloin vanhemmat eivät halua kuulla tai uskoa kielteisiä asioita omasta lapsestaan. Usein tällaisissa tapauksissa sekä opettaja että vanhemmat ovat puolustuskannalla, ja molemmat yrittävät selittää asiaa omasta näkökulmastaan. Usein opettajat puhuvatkin siitä, miten vanhemmat eivät ymmärrä lastensa parasta tai sitä, että koulussa halutaan auttaa oppilasta. (Alaja 2000, 109.) Keskustelu ei voi edetä, jos osapuolten tavoitteena on ainoastaan saada toinen ymmärtämään oma näkökulma, mutta kummaltakaan ei löydy halua ymmärtää toisen näkökulmaa (Kiesiläinen 2004, 41).

Vanhempien osallistuminen lastensa koulunkäyntiin on usein ollut vähäistä, vaikka kiinnostusta siihen löytyy. Vanhempien aktiivisuutta on pyritty lisäämään, mutta opettajien toimintatavat ovat helposti ohjanneet vanhempia yksipuoliseen vastaanottajan rooliin. Tämä voi johtaa siihen, että vanhemmat eivät koe olevansa kovin tervetulleita osallistumaan koulun toimintaan. (Eloranta

2000, 69–70; 78–79.) Koulukeskusteluissa on perinteisesti puhuttu paljon siitä, kuinka vanhempainiltoihin eivät usein tule juuri ne vanhemmat, joiden sinne pitäisi tulla (esim. Siniharju 2003, 83). Vähäinen osallistuminen koulun tilaisuuksiin katsotaan yleensä vanhempien viaksi tai ongelmaksi. Siniharjun (2003, 108) tutkimuksessa opettajat arvioivat vanhempien ajan puutteen tärkeimmäksi yhteistyön esteeksi. Monilla on pieniä lapsia tai iso perhe, yksinhuoltajia on paljon ja muutenkin perheen ja työelämän yhdistäminen on työlästä. Kaikilla ei ole tahdosta huolimatta mahdollisuutta osallistua esimerkiksi vanhempainiltoihin poikkeavien työaikojen, perheen tai henkilökohtaisten syiden takia. Edellä mainitut vanhempien osallistumisen esteet ovat usein opettajalle näkymättömiä, jolloin syytä vain arvaillaan.

Opettajien näkemyksen mukaan myös vanhempien negatiivinen tai passiivinen asenne on yksi yhteistyön este (Siniharju 2003, 111). Vanhempien asenteelliset esteet voivat vaikuttaa osallistumishalukkuuteen, ja vanhempainilta saatetaankin nähdä kielteisesti vanhemmuuden arviointitilanteena, jota perinteinen pulpeteissa istuminen on omiaan korostamaan. Useimmat vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä (ks. myös Lepistö 2009, 69), mutta pelko siitä, että leimautuu huonoksi tai välinpitämättömäksi isäksi tai äidiksi estää aitoa vuorovaikutusta ja aiheuttaa kielteisiä tunteita ja jännitteitä. (Metso 2004, 124–125.)

Voidaan pohtia, onko yhteistyön toimintatavoissa jotain sellaista, mikä vaikeuttaa vanhempien osallistumista. Metson (2004, 150–151) tutkimuksessa todetaan, että vanhempien vähäinen näkyvyys tulkitaan helposti kiinnostuksen puutteeksi, vaikka todellisuudessa myös koulu omilla käytännöillään ja suhtautumistavoillaan vaikuttaa vanhempien saamiin rooleihin ja osallisuuteen. Samoin kuin vanhemmat, myös koulu voi olla passiivinen osapuoli, jos esimerkiksi pakollisten vanhempainiltojen lisäksi ei muita tilaisuuksia järjestetä tai vanhemmille ei tarjota mahdollisuuksia tavata opettajia henkilökohtaisesti. Siniharjun

(2003, 109) tutkimuksessa opettajien ajan puute sekä voimavarojen riittämättömyys nähtiin merkittävänä yhteistyön haasteena. Monella oma perhe vie aikaa ja siihen halutaan vapaa-ajalla myös panostaa. Koulutyö itsessään vie paljon voimia ja usein valmistelutöitä on myös iltaisin. Yhteydenpitoa kotien kanssa pidetään tärkeänä, mutta samalla se nähdään ylimääräisenä lisänä opettajan muutenkin kiireisessä työssä (Metso 2004, 117). Aika on ulkoinen tekijä, mutta toisaalta ajan käyttö ja priorisointi ovat ainakin osittain osoitus sisäisistä arvostuksista (Husso ym., 1980, 19).

Tutustumista voidaan edistää järjestämällä vapaamuotoisia tapahtumia, joissa opettaja ja vanhemmat pääsevät keskustelemaan keskenään (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 18). Monissa kouluissa luokkatoimikunnat, vanhempainyhdistykset tai muuten aktiiviset vanhemmat ja opettajat toteuttavat erilaisia yhteistyömuotoja, joita voivat olla esimerkiksi peli-illat, retket, myyjäiset ja urheilutapahtumat (Vuorinen 2000, 21–22). Vanhempien ideoita tulisi kuunnella ja heidän aloitteitaan yhteisestä toiminnasta tukea. Näin kodin ja koulun välille voidaan luoda sellaisia yhteistoiminnan muotoja, jotka vanhemmat kokevat mieluisiksi. (Warren, Hong, Rubin & Uy 2009, 2245.) Tärkeintä on, että vanhemmat kokevat olevansa tervetulleita koulun toimintaan.

### **1.2.2 Verkostoitumisvaihe**

Verkostoitumisvaiheessa pyritään osapuolten välisiin yhteisiin keskusteluihin ja toimintatavoista sopimiseen. Tämä voi konkreettisesti tarkoittaa sitä, että vanhemmat laativat vapaaehtoisia verkostosopimuksia eli sopivat yhdessä tietyistä kasvatuskäytännöistä. Sopimukset voivat koskea esimerkiksi suhtautumista lasten käytöstapoihin tai toimintaa kiusaamistilanteissa, jolloin ne tukevat vanhempien omaa ja yhteistä kasvatusvastuuta. Jotta koulu voi olla todellinen kasvatusyhteisö, vanhempien sitoutuminen koulun kasvatustavoitteisiin sekä käyttäytymiseen liittyviin arvoihin ja normeihin on ensiarvoisen tärkeää. Van-

hempien osallisuuden tukeminen vuorovaikutuksessa ja tavoitteiden sopiminen yhdessä keskustellen, ovat oleellisia asioita kasvatuskumppanuuden kehittymisen kannalta. (Launonen ym. 2004; 102, 105, 108.) Vanhempien roolin tulee olla tasavertainen suhteessa opettajaan, mikä luo edellytykset avoimelle ja tasa-arvoiselle vuorovaikutukselle (Warren ym. 2009, 2245). Opettajan tulisi myös kartoittaa vanhempien toiveita ja odotuksia sekä sitä, mitä he ovat valmiita tarjoamaan koululle (Ojala & Launonen 2003, 317).

Tasavertainen kodin ja koulun suhde ei ole välttämättä kuitenkaan itsestäänselvyys. Vanhemmat edustavat aina hyvin monenlaisia kasvatuseriaatteita ja ajattelutapoja, jotka saattavat olla kaukana opettajan omista näkemyksistä. (Karila 2006, 95–97.) Koulu instituutiona, ja opettajat sen osana, edustavat yleisesti ottaen keskiluokkaa ja tämä keskiluokkaisuus näkyy myös suhteissa vanhempiin. Metson (2004, 149–151) tutkimuksen mukaan keskiluokkaisten kotien arvot ovat yhteneväisiä koulun kanssa ja näiden vanhempien uskotaan arvostavan koulutusta enemmän kuin alemmista sosiaaliluokista tulevat vanhemmat. Koulutettujen vanhempien uskotaan myös tukevan vahvemmin koulun toimintaa ja arvomaailmaa, kun taas työväenluokkaisia vanhempia pidetään passiivisempina ja etäisempinä.

Opettajalle vieraan elämäntilanteen ja erilaisten arvojen ymmärtäminen on haasteellista, mutta välttämätön toimivan yhteistyön edellytys (Karila 2006, 96). Kodin ja koulun erilaiset arvomaailmat voi kuitenkin johtaa siihen, ettei opettaja välttämättä näe vanhempia tasavertaisina toimijoina, vaan pitää itseään heitä parempana. Tästä saattaa muodostua este kasvatuskumppanuuden kehittymiselle, sillä vanhempien on vaikea ottaa vastaan opettajan viestejä, jos he tulkitsevat tämän olevan heidän ”yläpuolellaan” tai paheksuvan heidän ajattelutapojaan. Opettaja voi myös tiedostamattaan kohdistaa vanhempiin arvostelua, mikä saattaa vaikeuttaa kunnioittavaa ja tasavertaista yhteistyötä. (Alaja 2000, 110–111.) Laskyn (2000, 857) tutkimuksen mukaan opettajilla on taipumus ar-

vostella ja luokitella kaikenlaisia vanhempia. Kielteissävytteinen arvostelu liitetään usein vanhempiin, jotka haastavat opettajan näkemyksiä ja kyseenalaistavat hänen ammattitaitoaan sen sijaan, että tukisivat tämän menetelmiä ja ratkaisuja.

Aidon vuorovaikutuksen luominen kodin ja koulun välille on haaste, joka vaatii uusien toimintatapojen omaksumista. Sen perusedellytyksenä on vanhempien ja koulun henkilöstön vastavuoroinen ja jatkuva sitoutuminen vuorovaikutukseen sekä kuulluksi tulemisen kokemus ja molemminpuolinen kunnioitus (Karila 2006, 94). Laatia kodin ja koulun yhteistyöhön -raportissa (2007, 12) korostetaan kuulemisen tärkeyttä, sillä sen avulla luodaan suhdetta kodin ja koulun välille. Kuuleminen edellyttää turvallista ja avointa keskusteluilmapiiriä ja pyrkimystä yhteisen ymmärryksen rakentamiseen ja erilaisten näkökulmien huomioonottamiseen. Kuulluksi tulemisen kokemus vahvistaa luottamusta ja rohkaisee vanhempia pyrkimään omalta osaltaan kasvatuskumppanuuteen (Karila 2006, 99). Keskinäinen arvostus ja kunnioitus lisäävät vuorovaikutuksen myönteisyyttä ja avoimuutta. Kunnioitus tulisi säilyttää erityisesti niissä tilanteissa, kun kodin ja koulun näkemykset, arvot ja kokemusmaailma eivät kohta. (Laatia kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 12.)

### **1.2.3 Kasvatuskumppanuus**

Laadukas kodin ja koulun välinen yhteistyö vaatii, että aikuiset näkevät toisensa voimavarana ja että kodin ja koulun välille syntyy kumppanuussuhde (Kuuskoski 2002, 5-6). Kasvatuskumppanuus onkin yhteistyön vahvin ja viimeinen vaihe, jossa osapuolten välillä vallitsee vahva luottamus. Siinä kodilla ja koululla on selkeä työnjako ja jaettu vastuu yhteistyön tekemisestä. Yhteiset tavoitteet ohjaavat toimintaa ja osapuolet ovat määritelleet toimintasuunnitelman yhteistyössä toistensa kanssa. (Launonen ym. 2004, 102; ks. myös Kaskela & Kekkonen 2007.) Kasvatuskumppanuudessa oleellista on, että vanhempien

erilainen ja erityinen asiantuntijuus tunnustetaan opettajan asiantuntijuuden rinnalla. Opettajaa pidetään lasten kehityksen sekä ohjaamisen ja kasvattamisen keinojen asiantuntijana, joka tuntee oman ryhmänsä ja yksittäiset oppilaat sen jäseninä. Opettaja myös tietää, minkälaisessa kehityksen ja oppimisen vaiheessa tietynikäinen lapsi yleensä on. Kuitenkin perheen ja sen ihmissuhteiden sekä vanhemmuuden osalta tärkein tieto on nimenomaan vanhemmilla. (Alasuutari 2004, 167; Stacey 1991, 95–96.)

Syrjäläisen (1995, 17) tutkimuksessa todetaan, että kodin ja koulun yhteistyö on muuttunut tiiviimmäksi ja vanhempien rooli koulunkäynnissä on kasvanut. Vanhemmat haluavat entistä aktiivisemmin tietää koulun toiminnasta ja periaatteista, jolloin he ottavat useammin yhteyttä kouluun ja osallistuvat myös aktiivisemmin vanhempainiltoihin. Metson (2002, 73) mukaan vanhempia myös toivotaan mukaan koulun kehittämiseen, esimerkiksi avuksi opetussuunnitelman, oppilaan oppimista koskevien suunnitelmien ja oppilaan oppimisen sekä koulun toiminnan arviointiin. Vaikka opettajat odottavat vanhemmilta vastavuoroisesti aktiivisuutta, osallistumista ja oma-aloitteista yhteydenpitoa (Metso 2004, 81), on vanhempien aktiivisuudella myös toinen puolensa. Kaikki opettajat eivät ole halukkaita kasvatuskumppanuuteen eikä avoin toimintamalli sovi perinteiseen, asiantuntijalähtöisyyttä korostavaan opettajan rooliin (Syrjäläinen 1995, 19), jossa ammatti-ihmisen nähdään koulutuksensa, tiedepohjansa ja alan ammattikielen hallinnan myötä omaavan tärkein ja oikein tieto lapsesta. Jos opettaja arvottaa oman tietämyksensä vanhempien näkökulmaa tärkeämmäksi, ei hän huomioi sitä myöskään tehdessään päätöksiä. (Kaskela & Kekkonen 2007, 19.)

Vanhempien liiallinen aktiivisuus saatetaan nähdä omaa työtä rajoittavana ja ahdistavana tekijänä. Avoimuus voi lisätä opettajan epävarmuutta, jolloin palaute koetaan uhkaavana ja yhteydenotot aiheuttavat pelkoa; opettajat pelkäävät oman ammattitaitonsa arvostelua tai mitätöintiä. (Syrjäläinen 1995, 16–17;



Niemi 2000, 24.) Toisaalta opettaja on alansa asiantuntija, eikä hänen tarvitse täyttää kaikkia kotien toivomuksia. On paljon sellaisia asioita, joista opettaja voi päättää ilman vanhempien mielipiteiden kuulemista. Kuitenkin se, että opettaja kertoo vanhemmille toimintatavoistaan ja perustelee ratkaisujaan, kertoo opettajan arvostuksesta vanhempia kohtaan. (Metso 2002, 72.)

### **1.3 Luottamus kodin ja koulun yhteistyössä**

Luottamusta on vaikea määritellä tyhjentävästi sen lukuisten merkitysten ja ilmiön moniulotteisuuden vuoksi. Luottamusta onkin eri tieteenaloilla määritetty hyvin erilaisista lähtökohdista (Kotkavirta 2000, 57–59). Määrittelemme tässä luottamuksen nimenomaan ihmisten välisten suhteiden luonnetta kuvaavana käsitteenä (ks. Ilmonen 2005), mutta huomioimme myös opettaja–vanhempisuhteeseen liittyvät erityispiirteet ja käsittelemme opettajaa kouluinstituution edustajana.

Kotkavirran (2000, 59) mukaan luottamukseen liitetään useimmiten ihmisten välinen kanssakäyminen. Luottamus voidaan määritellä optimistiseksi asenteeksi ja uskoksi toisen hyvyyteen. Siihen liittyy myös keskeisesti käsitys toisen pätevyydestä ja ihmissuhteissa luottamus edellyttääkin oletusta siitä, että toinen on luottamuksen arvoinen ja täyttää tietyt odotukset. (Govier 1997, 4; Kotkavirta 2000, 57–58.) Luottamusta esiintyy paitsi läheisissä ihmissuhteissa, myös sellaisten ihmisten välillä, joilla on vain etäinen suhde toisiinsa tai ei suhdetta ollenkaan sekä silloin, kun toisesta ei voi saada tietoa ja käyttäytymistä ja seurauksia ei voi ennustaa (Govier 1997, 6; Seligman 2000, 47–48). Toiseen luottaminen on aina tietynlaista riskinottoa, sillä takeita toisen täydellisesti luotettavuudesta ei ole. Luottamus tarkoittaaakin käytännössä tunnetta siitä, että toiseen voi luottaa, vaikka luottamuksen pettämisen mahdollisuus on olemassa. (Govier 1997, 4.) Luottamuksen kohteen toimintaa seurataan ja siitä tehdään

tulkintoja, joita testataan ja niihin pohjautuen ratkaistaan, onko toinen osapuoli luotettava vai ei (Ilmonen 2005, 58).

Mäkelä & Ruokonen (2005) kirjoittavat luottamuksesta osapuolten yhtenevinä intresseinä. Sen mukaan luottamuksessa on kyse toimintaan kohdistuvista odotuksista, jolloin toisen odotetaan toimivan intentionaalisesti oikein, koska tämä hyödyttää myös luotetun omia etuja. Teorian mukaan ihmiset luottavat helpommin heille tuttuihin ihmisiin tutussa ympäristössä kuin tuntemattomiin ihmisiin vieraassa ympäristössä. Toisaalta on huomattava, että ihminen käyttäytyy tuntemattoman kanssa, kuin luottaisi tähän. Luottamus voi kuitenkin lakata, mikäli toinen pettää hänelle asetetut odotukset. (Mäkelä & Ruokonen 2005, 34–35.)

Vanhempien opettajaa kohtaan kokeman luottamuksen lähtökohtana on, että opettaja edustaa yhteistyössä instituutiota, koululaitosta. Lagerspetzin (1998) mukaan instituutioita kohtaan voidaan kokea vain teknistä luottamusta, joka liittyy tulevien tapahtumien ennustettavuuteen (Kotkavirta 2000, 59; ks. Seligman 2000, 47–48). Vanhemmat siis odottavat opettajan toimivan roolissaan tietyllä tavalla. Luottamus johonkin organisaatioon perustuu usein luottamukseen kyseisen organisaation työntekijöihin ja toisaalta tietyssä organisaatiossa toimiminen voi lisätä luottamusta yksilöön (Nooteboom & Six 2003, 5). Opettaja on ammattinsa puolesta asiantuntija, jolloin opettajan oletetaan olevan luotettava, koska hänellä on koulutuksen kautta hankittu pätevyys työhönsä (Seligman 2000, 48). Nämä luottamukseen vaikuttavat tekijät painottuvat siinä vaiheessa, kun vanhempi ei vielä lainkaan tunne opettajaa.

Kotkavirta (2000, 60) jakaa yksilöiden väliset sosiaaliset suhteet karkeasti välittyneisiin ja välittömiin vuorovaikutuksen laadun perusteella. Suhde on välittynyt silloin, kun toinen osapuoli edustaa jotain yhteiskunnallista tai kulttuurista instituutiota, kuten opettaja edustaa koululaitosta. Tällöin ollaan vuorovaiku-

tuksessa jonkin funktion ja sitä vastaavan roolin kanssa. Vuorovaikutus on välitöntä siinä tapauksessa, kun toinen nähdään ainutkertaisena yksilönä ilman häneen liitettävää funktionaalista roolia. Käytännössä nämä muodot sekoittuvat keskenään. Vuorovaikutus vaikuttaa myös luottamussuhteeseen: mitä vahvempi luottamus on, sitä vapautuneemmin yksilö voi suhtautua esimerkiksi kulttuurisiin normeihin ja käyttäytymismalleihin. Sen sijaan heikossa luottamussuhteessa pyritään pitämään yllä erilaisia koodeja ja manereita. (Seligman 2000, 43.) Välitön luottamus on syvempää, sillä se perustuu kokemuksen kautta hankittuun tietoon toisen luotettavuudesta. Samalla myös kulttuurisista normeista ja käyttäytymismalleista voidaan ainakin jossain määrin vapautua.

Opettajan ja vanhemman välisen yhteistyön tavoitteena on luoda osapuolten välille sellainen luottamussuhde, joka mahdollistaa pitkäjänteisen työn oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen hyväksi (Adams & Christenson 2000, 480). Tämä tarkoittaa varmuutta siitä, että niin kotona kuin koulussakin toimitaan yhteistyösuhteen tai sille asetettujen päämäärien eteen parhaalla mahdollisella tavalla. Vanhemman ja ammattilaisen väliseen suhteen rakentuminen alkaa tutustumisesta, jonka kautta osapuolet muodostavat käsityksensä toisen luotettavuudesta (Karila 2006, 97). Puhuttaessa luottamuksesta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, tulee huomioida erilaisia tekijöitä. Vanhempien luottamus kouluun ja opettajaan rakentuu sen tiedon varaan, mitä he saavat opettajan ja lapsen välisestä suhteesta (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 12). Opettajan tehtävänä on tutustumisen kautta vakuuttaa vanhemmat sekä halustaan että kyvystään toimia oppilaan edun mukaisesti (Goddard ym. 2001, 14). Kahden ihmisen välisen luottamuksen rakentuminen vie aikaa ja se vaatii riittävän määrän kohtaamisia. Näiden kohtaamisten myötä kumppanin toimintatavat tulevat tutuiksi ja häneen oppii kokemuksen kautta luottamaan. (Karila 2006, 100–101.) Luottamuksen syntyminen näissä kohtaamisissa edellyttää turvallista ja myönteistä ilmapiiriä, jossa kuulemisen ja kunnioituksen periaatteet toteutuvat. Sil-

loin ihminen kokee tulevansa hyväksytyksi sellaisena kuin on ja uskaltaa puhua asioista avoimesti ja rehellisesti. (Kaskela & Kekkonen 2007; 32–34, 36.)

Goddardin ym. (2001, 14) mukaan luottamus on vastavuoroinen prosessi, jonka rakentamisesta kaikki osapuolet ovat vastuussa. Luottamuksen rakentamisen kannalta on tärkeää, että sekä vanhemmat että opettajat ilmaisevat selkeästi huolensa oppilaiden hyvinvoinnista. Opettajan vastuuta ei kuitenkaan pitäisi väheksyä ja opettajalla onkin asemansa puolesta velvollisuus huolehtia omalta osaltaan vuorovaikutuksen toimimisesta. Vanhemman ja opettajan kohtaamisissa vanhempi pelaa yksityisillä pelisäännöillä ja opettaja ammatillisilla. Opettajan pitäisi olla vuorovaikutuksen ammattilainen, jolloin hänellä on myös vuorovaikutusvastuu. (Kiesiläinen 2004, 44–45.)

## 2 TUNTEET

Tunteet ovat pitkään olleet filosofien kiinnostuksen kohteena, mutta niitä on tutkittu myös muun muassa psykologian ja sosiologian aloilla (Kauppinen 2010, 18). Tunteiden tutkimus on siis vähitellen lähestynyt luonnontieteiden tutkimuskenttää, mutta tunteiden toimintaa on todella alettu ymmärtää vasta viimeisen kahden vuosikymmenen aikana (Nummenmaa 2010, 9). Nykykäsitteksen mukaan tunnesuhteet ovat perustana monimuotoiselle vuorovaikutukselle, ja tunteet ovat keskeinen osa ihmisen olemassaoloa. Toisaalta tunteiden on katsottu olevan myös kielteinen ilmiö, rationaalista ajattelua häiritseviä aistimuksia, joita ei voi tutkia ja joilla ei ole tutkimusarvoa. Tämä voi olla syynä siihen, että tunteita on kasvatuksen alalla tutkittu suhteellisen vähän, vaikka oppiminen ja opetus perustuvat pitkälti vuorovaikutukseen ja sitä kautta myös tunteisiin. (Hargreaves 2001; Kauppinen 2010, 18.)

Tunnetutkimukseen liittyvää käsitteistöä on kirjallisuudessa käytetty vaihtelevasti ja erityisesti tunteen ja emotion käsitteet voivat helposti aiheuttaa sekaannusta. Arkikielessä niitä käytetään usein toistensa synonyymeinä, mutta psykologiassa emotion ja tunne eivät tarkoita täsmälleen samaa asiaa (Keltikangas-Järvinen 2010, 152). Schachterin ja Singerin (1962) mukaan emotionilla tarkoitetaan elämyksellisesti neutraalia fysiologista tilaa. Tunteella puolestaan tar-

koitetaan kokemusta, jolloin ihminen antaa emootiolle tulkintansa aiempien kokemustensa sekä ympäristöstä saamiensa vihjeiden perusteella. (Wager 1999, 329; ks. myös Lazarus 1991, 34–35.) Myös Damasio (2000, 253–258) erottaa emootion ja tunteen toisistaan. Hänen mukaansa emootio on aistimus, jonka ihminen kokee kehonsa kautta. Emootio ilmenee siis ensimmäiseksi fysiologisenä kehon aistimuksena, ja vasta tämän jälkeen emootion tunteminen on mahdollista. Tunne on emootion seuraus, kokemus, joka saa ihmisen toimimaan. Emootioon ja tunteeseen liittyy olennaisesti myös tietoisuus. Tunteen saaminen ei ole sama asia kuin tunteen tietäminen, sillä tunteen pohtiminen on kokemusta korkeammalla tasolla. Tässä tutkimuksessa emootiolla tarkoitetaan yksinkertaisesti fysiologista reaktiota ja tunne määritellään yksilön kokemukseksi. Koska tutkimuksen kohteena ovat opettajien kokemukset, käytämme ainoastaan käsitettä tunne.

Tunne on ilmiönä monitahoinen, minkä vuoksi sille on vaikea löytää täsmällistä ja kattavaa määritelmää. Goleman tarkoittaa (1997, 341) tunteella ”elämyksellisiä mielenliikkeitä ja niihin liittyviä ajatuksia, psykologisia ja biologisia tiloja sekä ylläkköitä toimintaan”. Tämä kokonaisvaltainen määritelmä huomioi sekä tunteiden biologisen perustan että psykologisen ja sosiaalisenkin puolen. Myös Keltikangas-Järvinen (2010) on pyrkinyt kuvaamaan tunteita mahdollisimman monipuolisesti. Hänen mukaansa tunteet ilmenevät kolmella tasolla. Fysiologiselle tasolle kuuluvat tunteisiin liittyvät fysiologiset reaktiot eli emootiot. Elämyksellinen taso tarkoittaa tunteiden havaitsemista ja kokemista, ja tunteiden ilmaisemisen taso käsittää tunteiden osoittamisen vuorovaikutustilanteessa. Tunteista puhuttaessa tarkoitetaan tavallisesti elämyksellistä tasoa, jossa keskeistä on tunteiden tunteminen ja mielialojen ja tunnelmien kokeminen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 174–182.)

Isokorpi & Viitanen (2001, 30–31) ovat kuitenkin pyrkineet erottamaan tunteen, tunnetilan ja mielialan käsitteellisesti toisistaan. Tunnetilalla tarkoitetaan yksi-

lön kokemuksellista tilaa, joka koostuu yhdestä tai useammasta yhtä aikaa koetusta tunteesta. Selkeyden vuoksi vain yhdestä tunteesta koostuvaa tunnetilaa tarkoitettaessa kannattaa kuitenkin tunnetilan sijaan puhua tunteen kokemisesta. Tunnetila on kokijansa havaitsema ja sisältää arvion hänessä tietyllä hetkellä vaikuttavien tunteiden kokonaisuudesta. Voidaan sanoa, että tunteiden elämyksellinen taso on kestosta riippumatta jossain määrin tunteiden aidoin taso. Kokemukseen liittyy myös se, miten voimakkaana tai pitkäkestoisena jokin tunne koetaan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 174.) Golemanin (1997, 341) mukaan tunteella tarkoitetaan tavallisesti suhteellisen intensiivistä ja lyhytaikaista tilaa, vaikka sen voimakkuus ja kesto voivat vaihdella. Tunteen ja mielialan välille onkin pyritty tekemään ero juuri niiden keston perusteella. Tunne on kestoltaan lyhytaikainen, kun puolestaan pitkään kestävä, vähemmän intensiivistä tunnetilaa kutsutaan mielialaksi. (Goleman 1997, 342; Isokorpi & Viitanen 2001, 30–31.)

Tunteen kokeminen ei välttämättä kuitenkaan tarkoita sen tiedostamista. Selvästi koettu tunne voi jäädä huomaamatta, jos siihen ei kiinnitetä huomiota. Juuri tunteiden tiedostamattomuus tekee niistä vaikuttavia ja ihmistä sitovia. (Turunen 1990, 13–14.) Tunteet ovat vastavuoroisia ja muodostuvat suhteessa johonkin kohteeseen tai tilanteeseen (Turunen 2004, 169; Wager 1999, 328). Tunteiden kautta ilmennetään suhdetta ihmisiin ja asioihin eli ympäröivään maailmaan, ja ne vaikuttavat toimintamme taustalla koko ajan. (Isokorpi 2004, 30; Turunen 1990, 11.) Tunteet esimerkiksi ohjaavat toimintaa sosiaalisissa tilanteissa, muokkaavat kehon vireystilaa sekä vaikuttavat siihen, mitä asioita ympäristössä havaitaan ja miten niitä tulkitaan (Nummenmaa 2010, 11). Tässä tutkimuksessa keskitymme käsittelemään tunteita lähinnä elämyksellisellä tasolla.

## 2.1 Tunneteoreettisia paradigmoja

Lazaruksen (1991, 34–35) mukaan tunteet koostuvat toisistaan riippuvista tekijöistä, jotka muodostavat monimutkaisia ajatusten, tuntemusten ja ruumiillisten muutosten yhdistelmiä (ks. myös Puolimatka 2004, 20–21). Se, mitä kulloinkin katsotaan tapahtuvan, riippuu näiden suhteesta. Tunneteorioiden tarkoituksena on kuvata näitä prosesseja sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. (Lazarus 1991, 34–35.) Psykologisessa tunteiden tutkimuksessa voidaan erottaa naturalistinen, kognitiivinen ja konstruktivistinen tunteiden tutkimuksen paradigma, joilla kaikilla on toisistaan selkeästi erottuva filosofinen ja teoreettinen perustansa. Tunnekokemuksen selittämisen, ymmärtämisen ja tulkitsemisen kannalta katsottuna paradigmat kuitenkin enemmän täydentävät toisiaan, kuin sulkevat toisensa pois. (Varila 2004, 93–94.) Yksimielisyys eri suuntauksissa vallitsee ainakin siitä, että tiedolliset ja emotionaaliset prosessit liittyvät toisiinsa eli ajatukset sisältävät tunteita ja tunteet ajatuksia. (Wager 1999, 328.)

### 2.1.1 Naturalistinen lähestymistapa

Erityisesti naturalistinen suuntaus korostaa tunteiden esisosaalista ja biologiaan perustuvaa puolta (Wager 1999, 328–329). Siinä tunteet on jaettu perustunteisiin ja sekoittuneisiin tunteisiin. Perustunteet ja niiden aiheuttavat reaktiot ovat syntyneet evoluution myötä antamaan ihmiselle tietoa toimintaympäristössä tapahtuvista muutoksista. Ne esiintyvät samanlaisina kulttuurista riippumatta. (Nummenmaa 2010, 33–34; Varila 2004, 94–96.) Perustunteista on nimetty eri tavoin (Nummenmaa 2010, Wager 1999), mutta täydelliseen yksimielisyyteen tutkijat eivät ole päässeet. Esimerkiksi Golemanin (1996, 6; 2003, 341–342) mukaan perustunteita ovat *viha, pelko, ilo, rakkaus, yllätys, inho, suru* sekä *häpeä*.



Varila (2004 94–95) kuvaa ihmisen kyvyn tuntea tunteita taipumuksena viihtyä hyvässä ympäristössä ja toisaalta välttää tai torjua huonoa ympäristöä. Esimerkiksi vaaran uhatessa tunteet aiheuttavat ihmisessä fysiologisen stressireaktion, jossa keho virittyy taistele tai pakene -tilaan. Näin tunteiden avulla pystytään suojautumaan ulkoisilta vaaratekijöiltä. (Lazarus & Lazarus 1994, 179.) Kaikilla perustunteilla onkin selkeästi rajattu tarkoituksensa toiminnan ohjauksessa. Myös negatiivisiksi koetuilla tunteilla on tärkeä merkitys selviämislle. Ongelmia tulee, mikäli ihminen ei pysty tunnistamaan tunteiden aiheuttajaa ja tunne-reaktio pitkittyy. (Nummenmaa 2010, 34.)

### **2.1.2 Kognitiivinen lähestymistapa**

Kognitiivisessa suuntauksessa tunteella tarkoitetaan sellaista kokemuksellista tilaa, jonka yksilö on itsessään havainnut, tulkinnut ja nimennyt (Varila 2004, 96). Huomio kiinnittyy siis tunteen ja ajattelun sekä tunteen ja tiedon väliseen suhteeseen (Puolimatka 2004, 27). Esimerkiksi Lazarus (1991, 3) pitää tunteita ilmiönä ennen kaikkea psykologisena, mutta korostaa myös tunteiden sekä biologisia ja fysiologisia että käyttäytymiseen liittyviä ominaispiirteitä. Puolimatkan (2004, 28) mukaan tunteita luonnehtii oleellisesti intentionaalisuus, eli tunne suuntautuu aina johonkin kohteeseen. Se sisältää tietoa, arviointia ja motivaatiota, jotka kaikki vaikuttavat toimintaan. Tieto koostuu käytettävissä olevasta informaatiosta, arviointi informaation henkilökohtaisesta merkityksestä ja motivaatio halusta ja valmiudesta toimia olemassa olevissa olosuhteissa. Yksilön tulkinta tunneärsykkeestä määrittääkin sen, millaisena hän tunteen koee (Varila 2004, 96). Koska tunne tulkitaan tiedollisesti, yksilön subjektiivisten uskomusten kautta, ihminen pystyy vaikuttamaan omiin tunteisiinsa. Tämä voi tapahtua esimerkiksi mielikuvatyöskentelyn avulla, minkä vuoksi ihmisen tunnekokemusten tiedollista tulkintaa on mahdollista manipuloida, jopa vääristää. Kognitiivisessa lähestymistavassa ajatellaankin, että tunteita voidaan jossain määrin säädellä. (Varila 2004, 95–96; ks. myös Puolimatka 2004, 27–28.)

### 2.1.3 Konstruktivistinen lähestymistapa

Konstruktivistisessa suuntauksessa keskeistä on tunteiden muotoutuminen sosiaalisten sääntöjen ja roolien sekä kielellisten käytäntöjen säatelemänä. Yhteisö luo tunnesääntönsä eli normit siitä, milloin jotakin tunnetta voidaan kokea, pitääkö tunnekokemus peittää tai muuntaa ja saako tunteita ilmaista ja miten. (Varila 2004, 97; Wager 1999, 330.) Kulttuuri siis muokkaa tunneilmauksiamme (Puolimatka 2004, 19). Monimutkaisia sosiaalisissa tilanteissa viriäviä tunteita ovat esimerkiksi häpeä, ylpeys ja syyllisyys, joita kutsutaan myös roolinotto- tai minätietoisuusemootioiksi. Koska konstruktivistinen lähestymistapa huomioi myös kulttuurin vaikutuksen eli vallitsevat arvot ja normit, soveltuu se monimutkaisten tunteiden jäsentämiseen sekä käytettäväksi silloin, kun halutaan ymmärtää erilaisten yhteisöjen tunnemaailman laatua ja luonnetta. (Varila 2004, 98–99.) Vaikka ihmisen kokemat tunteet vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä ja päinvastoin, on tunteiden ilmaisullinen ulottuvuus tärkeää erottaa itse tunteesta (Isokorpi 2003, 50). Tunteiden ilmaiseminen ei ole automaattista ja ihminen voikin ilmaista tunteita oman tulkintansa mukaan niin kuin kokee tilanteeseen sopivaksi (Wager 1999, 330–331). Konstruktivistisessa lähestymistavassa voidaan tutkia myös sitä, missä määrin ihmisellä on halu tuntea oikein tai oikeutetusti ja kuinka paljon ihminen sen vuoksi pyrkii vaikuttamaan omiin tunteisiinsa.

Tunteet ja tarve niiden sanallistamiseen ovat inhimillinen ominaisuus (Tuovila 2006, 14). Varilan (2004, 97) mukaan konstruktivistinen paradigma painottaa kielen merkitystä, sillä kieli on sekä tajunnan jäsentäjä että keino ilmaista itseä. Kieli myös osaltaan määrittelee tunteiden määrän ja laadun. Mitä enemmän kulttuurissa esiintyy tunnepuhetta, sitä tärkeämmäksi tunteellisuus koetaan ja sitä useampia koettuja tunteita esiintyy. Suomalaisten tunnesanoja tutkinut Tuovila (2005) havaitsi, että naisilla tunnesanojen määrä on keskimäärin miehiä

suurempi. Naiset ovatkin tilanteessa, jossa heidän oletetaan olevan tunteellisia ja toisaalta saman asian vuoksi heitä väheksytään (Varila 2004, 97).

## **2.2 Tunteiden luokittelua**

Tunteille on ominaista eräänlainen hallitsemattomuus tai tavoittamattomuus. Tunteiden tiedostaminen kuitenkin mahdollistaa myös tunteiden luokittelun ja niiden kokonaisvaltaisemman hahmottamisen. Erilaiset tunnejäsennykset ovat yksilön kannalta hyödyllisiä, koska ne ovat apuna tunteiden käsittelyssä helpottaen kokemusta tunteiden hallitsemattomuudesta. (Ihanainen 1995, 39.) Tunnejäsennyksistä on hyötyä myös siksi, että ne auttavat hahmottamaan yksittäisiä tunteita osana laajempaa kokonaisuutta. Näin tunteita voidaan tarkastella niiden tehtävän perusteella yksittäisten tunteiden sijaan. Tässä tutkimuksessa käytämme pääasiassa Turusen (1990) kuvaamaa tunnejaottelua, jonka mukaan perustunteet jaetaan eksistentiaalisiin ja defensiivisiin tunteisiin. Tätä jäsenystä olemme täydentäneet Perheentuvan (1995) ja Ihanaisen (1995) jaotteluilla, joihin edellisten lisäksi luetaan myös tasapaino- ja kulttuuritunteet. Kyseinen jäsenitys tulee soveltaen esille kirjallisuudessa yleisemminkin (ks. esim. Lazarus & Lazarus 1994) ja se auttaa hahmottamaan sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita ja niiden vaikutuksia ihmisen toimintaan. Olemme tehneet jakoa myönteisiin ja kielteisiin tunteisiin siksi, että se on arkikielessä yleisesti käytetty ja tutkimuksemme kannalta keskeinen tapa jaotella tunteita. Tällainen jäsenitys tulee esille myös kirjallisuudessa (ks. esim. Lazarus 1991, Keltikangas-Järvinen 2010, Nummenmaa 2010).

### **2.2.1 Myönteiset ja kielteiset tunteet**

Arkiajattelun tyypillisin jako lienee ryhmittely positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin. Positiiviset tunteet koetaan tavoiteltavina ja ne pyritään säilyttämään, kun taas negatiivisia tunteita pyritään välttämään tai sulkemaan pois tietoisuu-

desta. (Uusitalo 2006a, 108.) Molemmilla tunteilla on omat tärkeät tehtävänsä hyvinvoinnin edistämiseksi. Negatiivisiksi koetut tunteet kertovat että toiminnassa on syytä muuttaa jotain. Näin siis myös niillä on välillisesti myönteisiä vaikutuksia. Negatiivisiksi koettujen tunteiden hyödyntäminen voi kuitenkin olla vaikeaa ja se edellyttää, että ihminen kykenee työstämään tunteita ja niiden taustalla vaikuttavia asioita. Positiiviset tunteet puolestaan kertovat, että ympäristössä ja omassa kehossa on kaikki hyvin, eikä yksilöä uhkaa mikään välitön vaara. Näin koettu mielihyvä vapauttaa ihmisen resursseja muun muassa luovaan toimintaan. (Lazarus 1991, 5-6; Nummenmaa 2010, 189-190.)

Tunteiden tehtävänä on edistää ihmisen hyvinvointia, mutta vaikutus voi käytännössä olla myös päinvastainen. Yksilöiden välillä on huomattavia eroja siinä, kuinka paljon he tyypillisesti kokevat myönteisiä ja kielteisiä tunteita. Tällaiset osin synnynnäiset ja osin oppimisen myötä syntyneet erot voivat osaltaan selittää hyvinvointieroja. Näin tunteet vaikuttavat myös normaalisti toimiessaan yksilön hyvinvointiin ja siihen, kuinka hyvin tämä selviää elämästään. Mikäli ihminen ei kykene tunnistamaan tunteitaan ja muuttamaan käyttäytymistään niiden pohjalta, voi toiminnan säätelyn tavoite jäädä toteutumatta ja negatiivinen tunnetila pitkittyä. Tällöin ihminen stressaantuu. Tunnetoiminnot ovat yksilön hyvinvoinnille erityisen vahingollisia silloin, kun ne toimivat epätarkoituksenmukaisesti. Vakavimpia esimerkkejä tästä ovat erilaiset riippuvuudet ja tunne-elämän häiriöt. (Nummenmaa 2010; 187-188, 190.)

Voimakkaita tunne-elämyksiä kuvatessaan ihmiset korostavat usein negatiivisia tunteita ja vastoinkäymisiä, mikä voi olla yhteydessä siihen, että kielteisiksi koettuja perustunteita on paljon enemmän kuin myönteisiä (Wager 1999, 329). Negatiiviset tunteet ovat myös ilmeisempiä, helpommin osoitettavissa ja voimakkaammin vaikuttavia, vaikka tunteet liittyvät yhtä lailla myös positiivisiin kokemuksiin (Keltikangas-Järvisen 2010, 173). Kulttuurin merkitys negatiivisten tunteiden korostamisessa on suuri ja kielteiset tunteet voivatkin kuulua olen-

naisena osana tietynlaiseen kulttuuriin (Isokorpi 2004, 10). Kulttuuri määrittää pitkälti sen, mitkä tunteet ovat sopivia ja millaisia tunteita ihminen ylipäänsä saisi kokea (Keltikangas-Järvinen 2010, 153).

## 2.2.2 Puolustavat, paljastavat, tasapaino- ja kulttuuritunteet

*Eksistentiaalisia eli paljastavia* tunteita ovat häpeä, ahdistus ja tyhjiys. Näitä tunteita kohdataan sekä tietoisesti että tiedostamatta, ja ne ovat luonteeltaan hajottavia ja murtavia. Eksistentiaaliset tunteet toisaalta herättävät ihmisen todellisuuteen, mutta myös saavat hänet pakenemaan sitä. Tällaiset tunteet ovat usein tuskallisia ja niitä pyritään välttämään, mutta kohdattuina ne herättävät ihmisen tietoisuutta itsestään ja auttavat arvioimaan omaa persoonallisuutta. (Ihanainen 1995, 40; Turunen 1990, 22.) Lazarus ja Lazarus (1994, 41) kirjoittavat eksistentiaalisista tunteista samansuuntaisesti, mutta he lukevat tunteiden joukkoon häpeän ja ahdistuksen lisäksi syyllisyyden. Nämä tunteet ovat eksistentiaalisia siksi, että uhkat, joille tunteet perustuvat, liittyvät elämän peruskysymyksiin: siihen, keitä olemme, paikkaamme maailmassa, elämään ja kuolemaan ja olemassa olemisen laatuun. On siis kyse tunteista, joiden kautta opitaan ymmärtämään sekä itseä, että ympäröivää maailmaa. Eksistentiaaliset tunteet liittyvätkin vahvasti ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Parhaimmillaan ne tekevät ihmissuhteet miellyttäväksi niin, että kumppani otetaan huomioon. Eksistentiaalisten tunteiden paine voi kuitenkin johtaa myös vääristyneeseen ja torjuvaan yksilön ja ympäristön väliseen suhteeseen. Paljastavat tunteet mahdollistavat tietoisuuden ympäristöstä, vaikka tunteet ovatkin suurimmaksi osaksi tiedostamattomia. (Turunen 1990, 126–127.)

*Defensiivisiä eli puolustavia* tunteita ovat viha, pelko ja kateus. Nämä tunteet ovat usein näkymättömästi mukana ihmissuhteissa ja ihmisten kohtaamisissa. Defensiivisten tunteiden tehtävä on minuuden puolustaminen ja ne nousevat tahattomasti esiin silloin, kun yksilöön kohdistuu jokin ulkoinen uhka. Sosiaali-

selta kannalta ihmistä uhkaavia ovat eksistentiaaliset tunteet, joita defenseseillä pyritään torjumaan. Uhkaavissa tilanteissa defensiiviset tunteet ovat usein luonnollisia, mutta myös hyödyllisiä ja terveellisiä sekä välttämättömiä persoonallisuuden eheydelle. Defensiiviset tunteet siis suojaavat ihmistä, mutta toisaalta ne myös rajoittavat toimintaa. (Ihanainen 1995, 39; Turunen 1990; 91–92, 106–107.) Puolustava käyttäytyminen usein joko lopettaa vuorovaikutuksen, vääristää sitä tai haittaa sitä muualla tavoin (Kiesiläinen 2004, 53). Siksi yksilön kehitys voi toisinaan vaatia defensesien murtumista. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö joutuu kohtaamaan eksistentiaaliset tunteensa, jotka ovat tietyllä tavoin defensiivisten tunteiden vastakohta. Ihmisen persoonallisuudessa jompikumpi puoli on yleensä vallitseva. (Turunen 1990; 91–92, 106–107.)

Defensiivisten ja eksistentiaalisten tunteiden lisäksi Ihanainen (1995, 40) ja Perheentupa (1995; 104, 108, 110–113) liittävät tunnejäsennykseen myös tasapaino- ja kulttuuritunteet. Perheentupa (1995, 104) kirjoittaa tunteista itsehallinnan kokemuksena. Yksilön hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että hän kokee voivansa vaikuttaa omiin tunteisiinsa sen sijaan, että tunteet ohjailisivat yksilöä. Tällöin ihminen kokee olevansa tasapainossa. *Tasapainotunteita* ovat esimerkiksi onni, ilo ja tyytyväisyys, ja ne saavat tilaa, kun puolustavat ja paljastavat tunteet eivät hallitse ihmisen tunnekokemuksia (Ihanainen 1995, 40). Lazarus ja Lazarus (1994, 9) puhuvat tasapainotunteista tunteina, jotka syntyvät miellyttävistä elämäntilanteista. Nämä tunteet paljastavat myönteisen puolen ihmisen tunneelämästä, suojelevat kielteisiltä tunteilta ja parantavat elämänlaatua.

*Kulttuuritunteisiin* voidaan lukea esimerkiksi kunnioitus, kiitollisuus, rehellisyys, rohkeus, avoimuus, luottamus ja hartaus. Ne ovat vahvasti tahdonalaisia tunteita ja niiden toteutuminen edellyttääkin osapuolilta tietoista pyrkimystä kulttuuritunteiden värittämään vuorovaikutukseen, että yksilö aktiivisesti tahdotu luottaa toiseen tai kunnioittaa tätä. Yhteisölliset, ihmisten väliset tunteet syntyvätkin yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten ilmiöiden tai tapahtumien kaut-

ta. Kulttuuritunteita voidaankin pitää ihmisen synnynnäisinä mahdollisuuksina, mutta niiden ilmaiseminen opitaan vasta yhteisössä. Kulttuuritunteet luovat tasapainoa itsen ja ympäröivän maailman välille ja ne edistävät yhteenkuuluvuutta. Koska kulttuuritunteet ovat yhteisöllisiä, ne voivat tukea yhteistyötä ja mahdollistaa myös puolustavien ja paljastavien tunteiden rakentavan kohtaamisen. Kulttuuritunteille onkin yhteistä niiden prosessoiva, muutosta eteenpäin vievä voima. Esimerkiksi rehellisyys on tärkeä voima häpeän kohtaamisessa. Vain rehellisyydellä voidaan päästä aitoon ja aktiiviseen syyllisyyden kokemiseen, jolle kaikki moraalit perustuu. Myös eksistentiaaliset ja defensiiviset tunteet voivat työelämässä olla yhteisöllisiä tunteita, jolloin tämä yhteisöllisyys on tärkeää tiedostaa, jotta raskaita ja kuluttavia tunteita ei tarvitsisi kantaa yksin. (Ihanainen 1995, 40; Perheentupa 1995, 110–113.)

### **2.3 Tunteet opettajan työssä**

Keltikangas-Järvisen (2010, 153) mukaan kulttuuri määrittää suurelta osin sen, mitkä tunteet ovat sopivia ja millaisia tunteita ihminen ylipäänsä saisi kokea. Forsberg (2006) kirjoittaa, kuinka ammatillisuuteen on pitkään liitetty neutraaliuden vaatimus eli omia tunteitaan ei saisi näyttää työssään. Niin sanottu moderni asiantuntijuus kuvaa tätä ilmiötä ja sen olennaisena ajatuksena on, että työntekijä kykenee pitämään häiritsevät tunteet taka-alalla ja kontrolloimaan toimintaansa järjellä. Tunteiden hyväksyminen osaksi ihmissuhdetyötä voi kuitenkin hyödyttää erilaisissa institutionaalisissa ja kulttuurisissa puitteissa toteutettavien ammattien edustajia kuten opettajia. (Forsberg 2006, 29–33.) Myös Iso-korpi (2004, 9) näkee tunteiden merkityksen keskeisenä opettajan työn kannalta. Voimaannuttavat kokemukset koetaan positiivisina ja ne kantavat eteenpäin, mutta vastaan tulee myös henkisiä voimavaroja kuluttavia, negatiivisina koettuja tilanteita. Kun tunteet suljetaan taka-alalle työhön kuulumattomina ilmiöinä, voi tiettyjen tunteiden kokeminen alkaa aiheuttaa häpeää. Niiden purka-

matta jättäminen voi kostautua myös esimerkiksi työn mielekkyyden katoamisena tai työuupumuksena. (Forsberg 2006; 31–33, 40; Isokorpi 2004, 16.)

### 2.3.1 Tunteet osaksi ammattitaitoa

Isokorpi (2004, 9) korostaa tunnytyön merkitystä opettajan varsinaisen työn lisänä, mikä tarkoittaa nimenomaan kykyä tunnistaa tunteita ja ymmärrystä tunteiden toimintaa ohjaavasta vaikutuksesta. Tunnytyö mahdollistuu vasta, kun opettajalla on riittävät tunneälytaidot eli kyky yhdistää tunnekokemukset ja ajattelu. Ensinnäkin tulisi osata *tiedostaa omat tunteensa* eli kyetä havaitsemaan millaisia tunteita erilaiset tilanteet itsessä herättävät. Tunteiden tiedostamista on myös se, että havaitsee millaisia tunnereaktioita oma käytös ja tunteiden ilmaiseminen aiheuttaa ympäristössä. *Toisten tunteiden tunnistaminen* tarkoittaa ymmärrystä siitä, että ihmisissä voi herätä erilaisia tunteita samassa tilanteessa. Ne voi havaita joko suorina, verbaalisina ilmauksina tai epäsuorasti sanattoman viestinnän välityksellä. *Tunteiden helpottaminen* on epämiellyttävien tunteiden työstämistä ajattelun keinoin. Ajatuksiaan muuttamalla ihminen voi vähitellen muuttaa myös tunnekokemuksiaan toisenlaisiksi. *Tunteiden ymmärtäminen* on omien tunnereaktioiden pohtimista ja analysointia. Voi esimerkiksi pohtia, mikä tunteen aiheutti ja mistä se johtuu. *Tunteiden hallinta* on kykyä käyttää tunteita siten, että ne auttavat saavuttamaan omia tavoitteita ja päämääriä. Epämiellyttävääkin tunnetta sietää, jos tietää sen olevan välttämätön tavoitteen saavuttamisen kannalta. (Isokorpi 2004, 19–21.)

Metsämuuronen (1999) avaa artikkelissaan tutkimustaan pehmeästä osaamisesta niin sanottuna yliammatillisena osaamisena, joka erottaa hyvän ammattilaisen vieläkin paremmasta. Pehmeä osaaminen kattaa vuorovaikutustaitojen ohella myös tunteet ja niiden hyödyntämisen osaksi ammattilaisuutta. Työssään tunteensa näyttävä ammattilainen saa asiakkaansakin antamaan enemmän, kuin mitä ilman ammattilaista tapahtuisi. (Metsämuuronen 1999; 144, 149.) Ko-



din ja koulun välisessä yhteistyössä tämä voisi tarkoittaa pyrkimystä kulttuuritunteiden värittämään vuorovaikutukseen. Siten opettaja voi yhteistyötilanteissa välittämisen ilmapiiriä, joka innostaa myös vanhemmat mukaan toimimaan lapsensa parhaaksi.

### **2.3.2 Tunteiden vaikutus kodin ja koulun yhteistyöhön**

Luokanopettajan työn inhimilliseen vuorovaikutukseen kuuluvat vaikeat ja epäselvät ongelmatilanteet sekä eettinen ja sosiaalinen vastuunotto edellyttävät tunteiden hyväksymistä osaksi työtä rationaalisen ajattelun rinnalla. (Forsberg 2006, 29.) Myös tunneälytaitojen tärkeys tulisi ymmärtää paremmin, mutta nämä yksin eivät riitä. Lisäksi tulisi kiinnittää huomiota siihen, miksi opettajien tunteet ilmenevät eri tavoin rakentuneissa tilanteissa siten kuin ilmenevät. Hargreavesin (2001) luoman emotionaalisen maantieteen käsitteen avulla voidaan jäsentää opettajan ja vanhempien välistä suhdetta ja emotionaalista läheisyyttä uhkaavia tekijöitä. (Hargreaves 2001, 1075.)

Hargreaves (2001) esittelee artikkelissaan emotionaalisen maantieteen käsitteen, jonka avulla voidaan hahmottaa läheisyyden ja etäisyyden rakenteita inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Se kuvaa opettajan työhön liittyvää sosiokulttuurista, moraalista, ammatillista ja fyysistä etäisyyttä. Sosiokulttuuriseen etäisyyteen liittyvissä pohdinnoissa hän käsittelee opettajan ja vanhempien välistä suhdetta. Tutkimuksen mukaan sosiokulttuurinen etäisyys ei välttämättä johdu puutteellisista tiedoista tai ennakkoluuloista vaan opettajat näyttäisivät suojelevan itseään työuupumukselta pitämällä riittävää etäisyyttä vanhempiin. Moraalisen etäisyyden kannalta merkityksellistä on, kuinka opettajien ja vanhempien arvostukset kohtaavat. Vanhempien opettajan työlle antama tuki, hyväksyntä ja arvostus luovat läheisyyttä opettajan ja vanhempien välille. Kielteisiä tunteita puolestaan herättää se, jos vanhemmat eivät arvosta opettajan päämääriä ja kyseenalaistavat ne. Tutkimuksen mukaan keskeistä ei kuitenkaan ole mielipitei-

den erilaisuus vaan tapa suhtautua niihin; löytyykö opettajalta halua työstää erilaisia näkemyksiä yhdessä vanhempien kanssa? Ammatilliseen etäisyyteen kuuluvat opettajan ammatillista autonomiaa ja opetuksellisia ratkaisuja koskevat pohdinnat. Vanhempien antama positiivinen palaute koetaan omaa työtä kantavana ja se herättää opettajissa positiivisia tunteita. Toisaalta opettajan ammatillista autonomiaa kritisoiva palaute on tutkimuksen mukaan selvässä yhteydessä fyysiseen etäisyyteen. Fyysinen etäisyys sisältää vuorovaikutuksen intensiteettiin liittyvät asiat. Se tarkoittaa kaikkea konkreettista yhteydenpitoa ja yhteistyötä opettajan ja vanhempien välillä. (Hargreaves 2001, 1062–1075.)

Hargreavesin (2001, 1060) mukaan vuorovaikutus rakentuu aina kulttuurisesti eikä ole olemassa yhtä oikeaa ja universaalialta tapaa siihen, kuinka läheinen opettajan ja vanhemman välisen suhteen tulisi olla. Läheisyys on ennen kaikkea psykologinen ja sosiaalinen ilmiö ja siihen liittyy aina tunteet; ihminen voi tuntea toisen hyvinkin etäiseksi tunnetasolla, vaikka tämä olisi fyysisesti lähellä. (Hargreaves 2001, 1060.) Oppilaat ovat koulun tärkeimmät asiakkaat ja suhde heihin on yleensä melko läheinen. Myöskään vanhempien merkitystä ei saisi väheksyä, koska heillä on tärkeä rooli oppilaan koulunkäynnin kannalta. Suhde vanhempiin voi kuitenkin jäädä etäiseksi, jolloin yhteistyö herättää opettajissa pelkoa ja ahdistusta. Yhteistyö aiheuttaa opettajissa negatiivisia tunteita erityisesti silloin, kun päämäärät ja arvostukset eivät eroavat toisistaan, valtasuhteissa on ristiriitoja ja emotionaalista kohtaamista ei tapahdu. Opettajat voisivat kuitenkin kokea yhteistyön myös tunnetasolla palkitsevammaksi, mikäli vanhemmat olisivat kiinteämpi osa koulun arkea ja jos erilaisista näkemyksistä neuvoteltaisiin avoimesti. (Hargreaves 2001, 1075.)

### **3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET**

Aiheen valinta oli pitkällisen pohdinnan ja eri vaihtoehtoista keskustelun tulos. Olimme kiinnostuneita kodin ja koulun yhteistyöstä, koska se on olennainen osa opettajan työtä, mutta sitä käsitellään koulutuksessa vain pintapuolisesti. Sopivan näkökulman löytäminen osoittautui kuitenkin haastavaksi, sillä kodin ja koulun yhteistyötä on tutkittu paljon emmekä halunneet vain toistaa aikaisempia tutkimuksia. Tavoitteena oli saada käytännön tietoa kodin ja koulun yhteistyöstä sekä realistinen käsitys siitä, miten aktiivisesti opettajat todellisudessa tekevät yhteistyötä ja millaisia asioita siihen liittyy. Näiden pohdintojen myötä heräsi mielenkiintomme opettajien kokemia tunteita kohtaan. Tunteita kodin ja koulun yhteistyössä ei ole tutkittu Suomessa aiemmin. Kuitenkin tunteet vaikuttavat ihmisen kaikkeen toimintaan joko tiedostetusti tai tiedostamatta (Isokorpi 2003, 52; ks. myös Lazarus & Lazarus 1994), jolloin niiden merkitys olisi syytä tunnustaa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja opettajien yhteistyössä kokemat tunteet ohjasivat tutkimuksemme etenemistä aineiston keräämisestä sen analyysiin asti. Aineiston työstämisen myötä tutkimuksemme tavoitteet tarkentuivat ja myös tutkimuskysymykset saivat lopullisen muotonsa.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuskysymykset tarkentuvat tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Näin tapahtui myös meidän tutkimuksessamme. Alkuperäinen tutkimusta ja erityisesti aineistonkeruuta ohjaava tutkimuskysymyksemme oli:

*Millaisia tunteita opettajat kokevat tehdessään yhteistyötä kotien kanssa?*

Aineiston työstämisen myötä päädyimme tarkentamaan tutkimuksemme aihetta ja sitä kautta myös tutkimuskysymyksiä. Moilasen ja Rähän (2010, 51) mukaan tutkimusongelmia muokataan tutkijan esiymmärryksen laajentuessa ja aineistosta löydetään uusia näkökulmia ja merkityksiä. Aineistoon perehtyminen auttaa näkemään kyseisen tutkimuksen kannalta kaikkein mielenkiintoisimmat ja hedelmällisimmät merkityksenannot. Koska teimme aineistolähtöistä tutkimusta, olimme valmistautuneet siihen, että aineisto voi analyysivaiheessa ohjata meitä tutkimaan sellaisia asioita, joihin emme aikaisemmin olleet kiinnittäneet huomiota, mutta joilla koimme olevan tutkimusarvoa. Aineistosta nousikin vahvasti esille erilaisten tunteiden kokeminen yhteistyön ja tutustumisen eri vaiheissa. Kiinnostuimme siitä, mistä erilaisten tunteiden kokeminen johtuu ja millä tavalla tunteet ovat yhteydessä opettajan ja vanhempien välisen suhteen laatuun.

Koska kaikissa haastatteluissa tuli esille opettajan ja vanhempien tutustumisen tärkeys, halusimme myös tuoda sen esille tutkimuksessamme. Muodostimme aineiston avulla kuvaa siitä, mikä tutustumisessa on se tekijä, joka auttaa kokemaan kodin ja koulun yhteistyön myönteisenä asiana omassa työssä. Aineistosta oli erotettavissa erilaisia luottamussuhteen kuvauksia, ja päädyimmekin jäsentämään aineistoa luottamussuhteen kehittymisen näkökulmasta. Halusimme tuoda kodin ja koulun yhteistyön tutkimukseen myös uutta näkökulmaa ja päätimme tarkastella kodin ja koulun välisen luottamussuhteen raken-

tumista opettajien tunnekokemusten kannalta. Tutkimuskysymykset täsmen-  
tyivät aineiston työstämisen myötä seuraaviksi:

*Millaisia vaiheita kodin ja koulun välisen luottamussuhteen rakentumisessa  
voidaan erottaa luokanopettajien kuvauksen perusteella?*

*Millaisia tunteita luokanopettajat kokevat luottamussuhteen rakentumisen  
eri vaiheissa?*

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Käytämme tutkimuksessamme laadullista lähestymistapaa, jota on mahdotonta määritellä yksiselitteisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17; Hirsjärvi ym. 2009, 161–163). Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen siten, että tutkittavaa asiaa käsitellään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Siinä pyritään löytämään ja paljastamaan tosiasioita pikemminkin kuin todentamaan jo tiedettyä. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollista yleistettävyyttä. Kuvailemisen lisäksi tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan teoreettisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.)

Ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa tehdä laadullista tutkimusta, vaan tutkija tekee tutkimuksen edetessä jatkuvasti valintoja (Eskola 2010, 181–182). Tutkimusprosessi on joustava eikä välttämättä etene lineaarisesti. Näin tutkimustehävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi voivat tarkentua vähitellen tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2010, 70.) Keräsimme aineiston laadulliselle tutkimukselle hyvin tyypillisellä teemahaastattelulla, jossa etukäteen valitut teemat ohjaavat haastattelua (Eskola & Vastamäki 2010, 26; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Aineisto voi olla tutkijan ajattelua virittävä, jolloin aineisto ohjaa tutkijan mielenkiintoa (Eskola 2010, 182) ja tärkein tutkimustamme määrit-

tävä metodologinen valinta olikin aineistolähtöisyys. Aineistolähtöisen analyysin päämääränä on luoda teoreettinen kokonaisuus työstämällä aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Kiviniemen (2010, 74) mukaan kerätyn aineiston merkitys teoreettisen tarkastelun jäsentäjänä on keskeinen laadullisessa tutkimuksessa. Analyysin perusteella muodostimme uusia teoreettisia käsitteitä ja aineistosta löydetty teemat myös määrittivät tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen. Analyysin viimeisessä vaiheessa tosin luovuimme pyrkimyksestä puhtaaseen aineistolähtöisyyteen ja hyödynsimme olemassa olevaa teoriaa yksittäisten tunteiden luokittelussa suuremmiksi kokonaisuuksiksi.

#### **4.1 Aineiston kerääminen ja tutkimusjoukko**

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 58–59) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua harkinnanvaraisesta näytteestä, sillä tutkimusjoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. Jo muutamaa henkilöä haastattelemalla voidaan saada merkittävää tietoa, kun määrällisten yleistysten sijaan voidaan keskittyä aineiston yksityiskohtiin. Olimme ensimmäistä kertaa tutkimuksen tiimoilta yhteydessä koulun rehtoriin keväällä 2010, jolloin saimme luvan tehdä tutkimusta koululla. Teimme tutkimussuunnitelman kesän aikana ja lähetimme haastattelupyynnön koulun rehtorille sähköpostitse syksyllä 2010. Hän välitti pyynnön koulussa työskenteleville opettajille ja sen perusteella tutkimukseen osallistui viisi luokanopettajaa, neljä naista ja yksi mies. Haastateltavista kolme oli ollut työelämässä 12–15 vuotta ja kaksi 6–10 vuotta, joten he kaikki olivat kokeneita opettajia ja myös työskennelleet kyseisessä koulussa jo useamman vuoden ajan. Heidän opettamansa luokka-asteet vaihtelivat toisesta viidenteen luokkaan siten, että jokainen luokka-aste oli edustettuna.

Tutkimusaineisto kerättiin syys- ja lokakuussa 2010. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina viikon välein koulun yhteistoimintatuntien aikana ja paikana oli luokkahuone. Haastateltavien valitseminen samasta koulusta helpotti

tutkimuksen käytännön toteutusta, mutta lisäksi se antoi mahdollisuuden pohdita koulun yhteisten toimintamallien ja työyhteisön merkitystä yhteistyölle eri opettajien kokemana. Opettajien haastattelujen kautta loimme kuvaa kyseisen koulun työilmapiiristä ja yhteistyöhön liittyvistä yleisistä käytänteistä, mikä antoi meille tärkeää tietoa tutkimusjoukon taustalla vaikuttavista tekijöistä.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna. Metodologisesti teemahaastattelussa on keskeistä ihmisten tulkinnat asioista, heidän asioille antamansa merkitykset sekä se, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Näin haastattelu vapautuu tutkijan näkökulmasta ja haastateltavan oma ääni saadaan kuuluviin. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen etukäteen valittujen teemojen varassa, mutta kysymysten tarkkaa muotoa tai järjestystä ei ole ennalta päätetty. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.) Teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välille voi olla vaikea vetää rajaa (Eskola & Vastamäki 2010, 29). Teemahaastattelun avoimuus voikin vaihdella lähes avoimen haastattelun tyyppisestä strukturoidusti etenevään haastatteluun (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 75). Vaikka teemahaastattelu on joustava, tutkijan on kuitenkin suunnitteluvaiheessa tärkeää tiedostaa omat aikomuksensa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 106). Teemahaastattelua ohjaa aina tutkimuksen viitekehys sekä asetetut tutkimusongelmat, joihin pyritään haastattelun avulla löytämään vastauksia (Eskola & Vastamäki 2010, 35). Haastattelun suunnittelua ohjasi alkuperäinen, vielä hyvin laaja tutkimusongelma eli halumme tietää minkälaisia tunteita opettajat kokevat tehdessään yhteistyötä kotien kanssa. Olimme tehneet valmiiksi haastattelurungon (Liite 2), mutta käytännössä haastatteluissa painottuivat erilaiset teemat sen mukaan, millaisia kokemuksia tutkittavilla yhteistyöstä oli.

Haastattelutilanteeseen kuuluu haastattelun tallentaminen, jolloin haastattelija voi keskittyä mahdollisimman luontevaan ja vapaaseen keskusteluun ilman tarvetta tehdä jatkuvasti muistiinpanoja (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92). Kaikki haastattelut nauhoitettiin haastateltavien suostumuksella ja ne tallennettiin



edelleen nauhurista tietokoneelle mp3-muodossa. Haastattelut olivat pituudeltaan noin 35–50 minuuttia. Ne litteroitiin viikon sisällä mahdollisimman yksityiskohtaisesti kirjaten myös huomioita haastattelutilanteesta ja sen tunnelmasta. Eskolan (2010, 179) mukaan litterointi onkin hyvä tehdä huolellisesti, sillä se auttaa aineistoon tutustumista. Litteroitua aineistoa kertyi noin 85 sivua. Litteroinnin jälkeen haastattelut vielä kuunneltiin useita kertoja läpi, jolloin aineisto tuli yhä tutummaksi meille tutkijoille.

## 4.2 Aineiston analyysi

Analyysin tavoitteena on selkiyttää hajanaista aineistoa ja tuottaa siten uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2008, 137). Analysoimme opettajien haastattelut aineistolähtöisesti, jolloin pääpaino oli aineistossa esiintyvillä teemoilla. Aineistolähtöisyys näkyy pyrkimyksenä luoda tutkimusaineistosta teorettinen kokonaisuus, johon aikaisemmat havainnot, tiedot tai teoriat eivät vaikuta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Vaikka pyrkimyksemme aineistolähtöisyyteen oli vahva, omat kokemuksemme, tietomme aiheesta sekä aiemmin lukemamme teoriat ohjasivat varmasti jossain määrin huomiotamme analyysivaiheessa. Laadullisessa tutkimuksessa tulee kuitenkin hyväksyä se tosiasia, että tutkija on inhimillinen ja hänen omat kiinnostuksen kohteensa ja ennakkokäsityksensä suuntaavat aina jossain määrin tutkimuksen kulkua (Kiviniemi 2010, 74).

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 136) mukaan ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa analysoida laadullista aineistoa. Miles ja Huberman (1994, 91) erottavat aineistolähtöisessä laadullisen aineiston analyysissä kolme vaihetta: aineiston pelkistäminen eli redusointi, ryhmittely eli klusterointi sekä teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Näiden vaiheiden mukaisesti aloitimme analyysin pelkistämällä aineistoamme eli karsimalla siitä pois tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat (Alasuutari 2004, 40). Aineisto on tärkeää käydä läpi systemaatt-

tisesti, jotta tehdyt havainnot eivät jäisi satunnaisiksi oivalluksiksi (Eskola & Suoranta 2008, 150). Aluksi etsimme litteroidusta tekstistä alkuperäisen tutkimustehtävän mukaisesti kaikki yhteistyötä ja yhteistyötilanteissa ilmeneviä tunteita kuvaavat ilmaisut ja listasimme ne tekstinkäsittelyohjelmalla eri tiedostoihin. Tässä vaiheessa annoimme kullekin haastateltavalle oman värikoodin, joiden avulla erotimme haastateltavien vastaukset toisistaan. Tämän jälkeen yhdistimme koetut tunteet yhteistyöhön liittyvien ilmaisujen kanssa samaan tiedostoon oikeaan asiayhteyteensä. Tämä kävi melko helposti, koska aineisto oli meille tuttu. Mikäli emme olleet täysin varmoja siitä, mihin jokin tunneilmaus kuului, tarkistimme sen asiayhteyden alkuperäisestä litteroidusta aineistosta. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 136) mukaan aineisto analysoidaan yleensä kontekstissaan, jolloin tutkimuksessa aineisto säilyy alkuperäisessä sanallisessa muodossaan. Käytimme edelleen pelkistämisvaiheessa alkuperäisiä ilmauksia, koska emme halunneet yksinkertaistaa aineistoa liikaa. Koska haastatteluaineistossamme opettajat kuvasivat sekä yksittäisiä yhteistyötilanteita että yleensä yhteistyötä kotien kanssa, koimme erityisen tärkeänä, ettei opettajien yksittäisiä lauseita irrotettu niiden asiayhteydestä.

Myös tunneilmaisujen ymmärtäminen edellytti kontekstin huomioimista, sillä aineisto ei avautunut pelkästään yksittäisten sanojen tai toteamusten kautta. Analyysivaiheessa erotimme aineistosta monen virkkeen mittaisia tunnenarratiiveja ottaen haastateltavien puheen lisäksi huomioon sen, miten hyvin he tiedostivat omat tunteensa ja millä tavalla he niistä puhuivat. Tunnenarratiivilla tarkoitetaan kertomusta tai juonta, joka kuvaa tunteen herättäviä tekijöitä, niiden taustoja sekä toiminnan syitä. (Lazarus 1999, 205.) Tunnenarratiivi paljastaa myös ne henkilökohtaiset merkitykset, joita ihminen antaa tunteita nostattavalle tapahtumalle. Yksilöt voivat siis kokea saman tilanteen ja sen aiheuttamat tunteet hyvin eri tavoin. (Lazarus & Lazarus 1994, 5–6.)

Myös Kauppinen (2010, 82) on käyttänyt tutkimuksessaan tunnenarratiivin käsitettä. Hänen tutkimuksessaan sillä tarkoitetaan ajatuksellisesti kokonaista haastatteluaineiston osaa, jonka ytimenä on jokin tunnesana, mutta ydinsisältö voidaan päätellä myös kokonaisuudesta. Tässä tutkimuksessa mukailemme tätä määritelmää, mutta olemme tarkentaneet tunteiden analyysia jakamalla tunnenarratiivit suoriin ja epäsuoriin. Suorat tunnenarratiivit ovat siis opettajien puheessaan nimeämiä tunteita (esim. *"kyllä se jännitti mennä sinne"* H2). Epäsuorilla tunnenarratiiveilla puolestaan tarkoitamme muita ilmaisuja ja laajempia kokonaisuuksia, joiden perusteella opettajan tunne on voitu tulkita ilman tunteen nimeämistä (esim. *"kyllä se mietitytti edellisenä iltana -- että huhhuijaa, mitähän siellä osaa sanoo ja sillä tavalla vielä, että siinä pysyis semmonen neutraali ilmapiiri että ketään ei syyllistetä"* H2).

Laadulliselle analyysille on tyypillistä, että aineistoa jäsennetään ja tulkitaan useassa vaiheessa (Eskola & Suoranta 2008, 151). Aloitimme aineiston ryhmitteilyn etsimällä aineistosta samankaltaisuuksia. Kokosimme samaa tarkoittavia ilmauksia alaluokiksi, jotka nimesimme kunkin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Jäsensimme aineistoa muun muassa *yhteistyön tasoja, tutustumista, yhteistyön prosessiluonnetta, yhteistyötä helpottavia tekijöitä, yhteistyötä hankaloittavia tekijöitä sekä tuttuuden ja luottamuksen välistä suhdetta* kuvaavien ilmausten mukaan. Näin aineisto tiivistyi entisestään. Tässä vaiheessa mukana oli kuitenkin vielä paljon sellaista aineistoa, joka ei ollut oleellista lopullisten tutkimuskysymystemme kannalta.

Ryhmitellessämme aineistoa eri tavoin, aloimme hahmottaa siinä yhteistyön erilaisia vaiheita. Kiviniemen (2010, 79) mukaan aineiston analyysi on laadullisessa tutkimuksessa suuntaa antavaa ja se usein täsmentää tutkimuskysymyksiä. Myös meidän tutkimuksessamme tutkimuskysymyksemme tarkentuivat lopulliseen muotoonsa nimenomaan analyysivaiheessa. Täsmentyneiden tutkimuskysymysten ratkaisemiseksi teimme vielä yhden kokonaan uuden ryh-

mittelyn, jossa kokosimme uuteen tiedostoon alaluokiksi yhteistyön eri vaiheita kuvaavat ilmaisut sekä niihin liittyvät tunnenarratiivit. Näin aineistosta karsiutui paljon lopullisten tutkimuskysymystemme kannalta epäoleellista informaatiota.

Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään teoria rakentamaan aineiston perusteella (Eskola 2010, 182). Ryhmittelimme yhteistyötä kuvaavat ilmaisut ja tunnenarratiivien alaluokat yläluokiksi, joista viimeisessä analyysin vaiheessa muodostuivat luottamussuhteen rakentumista kuvaavat vaiheet. Nimesimme ne luottamusta *rakentavaksi*, *koettelevaksi* ja *syventäväksi* vaiheeksi. Näihin vaikuttaa vahvasti opettajan *suhtautuminen yhteistyöhön*, joka ilmentää opettajan pyrkimystä kokea itse kulttuuritunteita ja luoda kulttuuritunteiden kokemisen mahdollistava ilmapiiri myös vanhemmille. Analyysin viimeisen vaihe oli teoriasidonnainen, sillä jäsensimme opettajien eri vaiheisiin kuuluvia tunnenarratiiveja teoriaan pohjautuen. Hyödynsimme olemassa olevia Turusen (1990), Ihanaisen (1995) ja Perheentuvan (1995) tunnejäsennyksiä, joiden perusteella tunnenarratiivit luokiteltiin defensiivisiin, eksistentiaalsiin, tasapaino- ja kulttuuritunnenarratiiveihin. Näin muodostimme empiirisestä aineistosta oman teoreettisen mallimme.

### 4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen objektiivisuus syntyy tutkijan oman subjektiivisuuden tiedostamisesta (Eskola & Suoranta 2008, 16–18). Tutkijan olisi pystyttävä näkemään omat lähtökohtansa ja tiedostamaan oma esiyymmärryksensä niin hyvin kuin mahdollista, sillä tutkijan tekemät tulkinnat perustuvat aina jonkinlaisiin olettamuksiin tutkittavasta ilmiöstä (Moilanen & Rähkä 2010, 52). Ennen haastatteluja perehdyimme jonkin verran kodin ja koulun yhteistyötä koskevaan teoriaan, jotta meillä oli riittävä tietopohja haastattelujen toteuttamiseen ja käsitys siitä, millaista tutkimusta aiheeseen liittyen on tehty. Tutkimusasetelmam-

me oli kuitenkin aineistolähtöinen ja varsinaisesti syvennyimme teoreettiseen viitekehykseen vasta aineiston analyysin jälkeen. Näin omat ennakkokäsityksemme olivat keskeisessä asemassa haastatteluteemojen laatimisessa ja haastattelutilanteissa. Aineistolähtöinen ote ja teorian tietoon syventyminen vaiheittain toimi hyvin, sillä siten teorian tieto ei ohjannut liikaa aineistonkeruuta tai analyysia. Vaikka teorioiden syvempi tunteminen olisi voinut jäsentää käsitystämme yhteistyöstä ilmiönä ja samalla haastatteluiden teemoja, olisi teoria voinut vaikuttaa tutkimuksen kulkuun ja sitä kautta heikentää aineistolähtöisyyttä. Aiempien tutkimusten merkitys korostui analyysin viimeisessä vaiheessa, jossa tunteita luokiteltiin yläkategorioihin. Lisäksi aiemmat tutkimukset auttoivat näkemään oman tutkimuksemme merkityksen laajemmassa kontekstissa ja antoivat näkökulmaa tulosten arviointiin.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimuksen jokaisessa vaiheessa on ollut mukana kaksi tutkijaa. Näin tutkimusta voidaan tarkastella jossain määrin objektiivisemmin, kun kahden tutkijan subjektiiviset käsitykset on jouduttu yhdistämään ja ne ovat olleet jatkuvan arvioinnin alla. Aineiston hahmottamisen ja tulkinnan kannalta keskinäiset keskustelumme olivat avainasemassa, minkä merkitystä myös Moilanen ja Räihä (2010, 57) korostavat. Analyysivaiheessa teimme aineiston hahmottamiseksi visuaalisia kaavakuvia, joiden kautta pyrimme ymmärtämään omaa ja toisen ajattelua. Keskustelimme aineiston analyysivaiheessa tulkintojemme taustoista ja pyrimme näkemään omien ennakkokäsitystemme ja asenteidemme vaikutukset. Vaadimme itseltämme ja toisiltamme perusteluita aineistosta esitetyille tulkinnoille ja näin analyysistä karsiutui tutkijoiden luomia, alkuperäiseen aineistoon kuulumattomia merkityksiä. Suhtauduimme siis tietoisesti aineistoon ja sen tulkintaan kriittisesti kyseenalaistaen sekä omia että toisen tulkintoja. Tuomi ja Sarajarvi (2009, 142) korostavat tutkimusprosessin julkisuutta luotettavuutta parantavana tekijänä ja seminaareissa olemmekin altistaneet työskentelymme ulkopuoliselle kritiikille ja pyrkineet avoimuuteen tutkimuksemme etenemisestä.

Valitsimme tutkimusmenetelmäksi teemahaastattelun, koska se antoi mahdollisuuden toteuttaa aineistonkeruu joustavasti meitä kiinnostavien teemojen suunnassa ja ilman tarkasti etukäteen määritettyjä kysymyksiä. Halusimme lähestyä tutkimusaihetta aineistolähtöisesti ja jättää teemojen sisällä tilaa haastateltavien tärkeiksi kokemille asioille. Kiviniemen (2010, 81) mukaan haastatteluun liittyy tutkijasta riippuvaa vaihtelua, kun tutkimusprosessin edetessä tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät. Näin tapahtui myös meidän kohdallamme, kun haastatteluiden edetessä ymmärryksemme yhteistyöstä ilmiönä lisääntyi. Olemme molemmat tutkijoina vielä noviiseja, emmekä olleet aiemmin käyttäneet haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Saimme haastattelurungon valmisteluun apua kokeneemmalta tutkijalta, joka osasi kiinnittää huomiota haastattelun onnistumisen kannalta keskeisiin asioihin. Tämän lisäksi olisi ollut hyödyllistä testata haastattelurungon toimivuutta esihaastattelussa, mutta se ei ollut aikatauluongelmien vuoksi mahdollista enää ennen ensimmäistä haastattelua.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 104) mukaan haastattelussa tutkija saa haastateltavan vastauksesta välittömän palautteen siitä, onko aiottu merkitys keskustelussa tavoitettu. Tutkijalla on mahdollisuus tarkentaa kysymystä ja näin ohjata tiedonannon suuntaa. Tässä tutkimuksessa tämä oli erityisen tärkeää, koska tutkimme opettajien kokemuksia ja tunteita. Tarkentavien kysymysten esittäminen nousi tärkeään rooliin etenkin niissä haastattelutilanteissa, joissa haastateltava kuvaili kokemuksiaan hyvin suppeasti. Haastateltavien kyky kuvata tunteitaan sanallisesti vaihteli kuitenkin hyvin paljon. Koimme etteivät opettajien nimeämät tunteet riittäneet kuvaamaan kokemusta tarpeeksi syvällisesti. Päädyimme analyysissämme huomioimaan suorien tunnenarratiivien lisäksi myös epäsuorat tunnenarratiivit ja opettajien nonverbaalisen viestinnän haastattelutilanteissa, joiden kautta saimme arvokasta lisätietoa. Epäsuorat tunnenarratiivit antoivat kokonaisvaltaista tietoa opettajien tunnekokemuksista ja niiden kautta pääsimme käsiksi myös sellaisiin tunteisiin, joita haastateltavat

eivät varsinaisesti nimenneet. Analyysin loppuvaiheessa luokittelimme luottamuksen rakentumisen eri vaiheissa esiintyviä tunteita ja niitä kuvaavia tunnenarratiiveja teoriaan pohjautuen yläluokiksi (Liite 3). Luokittelun kannalta oli oleellista, että pystyimme tulkitsemaan tunnenarratiivin keskeisen sisällön. Tunteiden tulkitseminen ja nimeäminen ei kuitenkaan ollut aina aivan yksiselitteistä, mikä heijastui myös tunteiden luokitteluun. Tunnejäsennyksissä ongelmia aiheutti se, ettei kaikkia nimeämiämme tunteita löytynyt lähteinä käyttämistämme jäsennyksistä sellaisenaan. Tällaisissa tilanteissa pohdimme, mikä perustunne voisi olla kyseisen tunteen pohjana. Lisäksi luokitteluun vaikutti tunteen tehtävä (vrt. esim. defensiiviset ja eksistentiaaliset tunteet).

Haastattelua tutkimusmenetelmänä voidaan pohtia myös eettiseltä kannalta. Tutkimusjoukkomme käsitti viisi opettajaa, joiden osallistumisesta tutkimukseen koulun muut opettajat olivat tietoisia. Opettajien työyhteisössä haastateltavien henkilöllisyys voi siis ainakin teoriassa selvittää tutkimuksesta. Olemme kuitenkin pyrkineet siihen, ettei haastateltavien henkilöllisyys paljastuisi missään vaiheessa. Jokaisen haastattelun alussa kerroimme tutkimuksen perustuvan luottamuksellisuuteen ja että haastatteluaineistoa käsitellään vain tutkijoiden ja seminaariryhmän kesken, ja näin olemme myös toimineet. Haastattelut perustuivat opettajien kuvaileville esimerkeille erilaisista yhteistyötilanteista, joita emme ole tutkimusraportissamme tuoneet esille muuten kuin yleisellä tasolla. Sitaateista tai muusta tekstistä ei paljastu haastateltavan sukupuoli, työkokemus, hänen opettamansa luokka-aste tai mikään muukaan asia, josta haastateltavan voisi tunnistaa. Luotettavuuden lisäämiseksi kerromme raportissamme haastateltavien tietyt taustatiedot, joilla voi tutkimuksen kannalta olla merkitystä, mutta liian henkilökohtaiset, esimerkiksi omaan perheeseen liittyvät asiat, olemme jättäneet tutkimuseettisistä syistä mainitsematta.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 131) mukaan tutkijan on selvitettävä tutkimukseen osallistujille tutkimuksen tavoitteet, menetelmät sekä mahdolliset riskit. Osallis-

tujien on siis selkeästi tiedettävä, mistä tutkimuksessa on kyse. Ennen haastatte-  
lujia pyysimme rehtoria välittämään haastatteluun osallistujille saatekirjeen, jos-  
sa kerroimme tutkimuksen aiheen ja pyysimme opettajia miettimään etukäteen  
tunteita herättäneitä yhteistyötilanteita (Liite 1). Lähes kukaan haastateltavista  
ei kuitenkaan ollut lukenut kirjettä, joten he eivät tarkalleen tiedeneet, millaiseen  
tutkimukseen ovat osallistumassa. Kirje oli myös kirjoitettu hyvin yleisluontoi-  
sesti eikä se todellisuudessa selventänyt riittävästi tutkimuksen kohdetta. Kos-  
ka tutkimuskysymyksemme muotoutuivat lopullisesti vasta aineistonkeruun  
jälkeen, oli riittävä tiedonanto ennen tutkimusta myös hankalaa. Kerroimme  
haastateltaville tutkivamme yhteistyön herättämiä tunteita ja että tavoittemme  
oli saada totuudenmukainen kuva opettajien ajatuksista yhteistyöhön liittyen.  
Emme kuitenkaan tarkemmin osanneet eritellä tutkimuksen tarkoitusta, koska  
se oli meille vielä tuossa vaiheessa epäselvä.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimusjoukko jää usein hyvin  
pieneksi (Moilanen & Räihä 2010, 65). Haastattelimme viittä opettajaa, sillä ha-  
lusimme perehtyä tutkittavaan ilmiöön tarkemmin pienen otoksen kautta. Tut-  
kimuksen luottavuuden tarkastelussa tämä on otettava huomioon, sillä tutki-  
musjoukon koko voi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tulokset ovatkin synty-  
neet vain kyseisten viiden opettajan vastausten perusteella ja on mahdollista,  
että tulokset olisivat muotoutuneet erilaisiksi isommassa tutkimusjoukossa.  
Huomionarvoinen seikka on myös se, että rehtori määräsi haastateltavat, mikä  
voi herättää pohdintaa siitä, oliko juuri kyseisten opettajien valintaan jokin syy.  
Tutkittavien suojaan kuuluu olennaisena osana osallistujien vapaaehtoinen  
suostumus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131) ja oletamme, että kyseisillä opettajilla  
oli myös mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta niin halutessaan. Oma toi-  
veemme oli saada haastateltavaksi sekä miehiä että naisia eri luokka-asteilta,  
mutta muita kriteerejä ei ollut. Saattaa olla, että tutkimukseen on valittu tietyn-  
laisia opettajia, mikä näin pienessä otoksessa voi ratkaisevasti vaikuttaa tulok-  
siin. Myös sillä voi olla merkitystä, että haastatelluista vain yksi oli mies ja lo-



put naisia. Toisaalta tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tehdä sukupuolten välille eroja, vaan tarkastella opettajia yksilöinä. Vaikka otos on pieni, tulokset voivat olla yleistettävissä myös suurempaan opettajajoukkoon, sillä niille löytyy tukea monista muista tutkimuksista.

## 5 TULOKSET

Kertomansa mukaan opettajat suhtautuvat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön myönteisesti; se nähdään välttämättömänä osana koulun arkea ja sitä pidetään hyvin tärkeänä. Kuitenkin haastatteluissa tuli ilmi myös yhteistyön varjo-  
puolia, jotka vähensivät yhteistyöhalukkuutta. Yhteistyö syvenee prosessinomaisesti vaihe vaiheelta ja tunteet ovat siinä mukana joko tietoisesti tai tiedostamatta. Kirjallisuudesta ei löytynyt tutkimuksemme kannalta sopivaa teoreettista mallia, joten päädyimme määrittelemään luottamussuhteen rakentamisen vaiheet itse haastatteluaineiston perusteella. Teoreettista mallia luodessa jouduimme pelkistämään ilmiötä ja rajanvedot ovatkin sopimuksenvaraisia. Kuitenkin luomamme mallin avulla ilmiön ymmärtäminen helpottuu. Kuvaamme yhteistyön kaarta *luottamussuhteen rakentumisena* ja siinä on erotettavissa *luottamusta rakentava, koetteleva ja syventävä vaihe*, joihin liittyy opettajien kuvauksen mukaan erilaisia tunteita. Lisäksi prosessiin vaikuttavat olennaisesti opettajien aiemmat yhteistyökokemukset, joiden perusteella on muotoutunut *suhtautuminen yhteistyön tekemiseen*.

Yhteistyön sujuminen perustuu tutkimuksessamme opettajan subjektiiviseen näkemykseen, sillä onnistunutta yhteistyötä määrittävät opettajien kokemat tunteet. Tasapainotunteet (esim. ilo ja tyytyväisyys) ovat vallitsevia silloin kun

yhteistyö vanhempien kanssa sujuu ja opettajien kokemus yhteistyöstä on positiivinen. Niiden yhteydessä esiintyy kulttuuritunteita (esim. kunnioitus ja rehellisyys), joiden kokeminen on yhteisöllistä ja jotka edellyttävät osapuolilta halua niiden värittämään vuorovaikutukseen. Defensiiviset tunteet (esim. viha ja pelko) ovat puolestaan pinnalla silloin, kun yhteistyö ei suju, mikä herättää myös eksistentiaalisia tunteita (esim. ahdistus ja häpeä). Tällöin kokemus yhteistyöstä on negatiivissävytteinen.

## 5.1 Suhtautuminen yhteistyöhön

Tutkimuksemme lähtökohtana on, että opettajat kokevat erilaisia tunteita tehdessään yhteistyötä kotien kanssa. Tunteiden tiedostamisen taso kuitenkin vaihtelee opettajien välillä. Kaikilla haastattemillamme opettajilla on yhteistyöhön myönteinen suhtautuminen ja yhteistyöhön perusvirettä kuvattiin muun muassa ilon, onnen, varmuuden, hyödyllisyyden, helpotuksen ja toiveikkouden tunteilla. Eräs opettaja kuvasi yhteistyötä kaksijakoisesti: Silloin kun yhteistyö sujuu, se on iloa, onnea ja varmuutta, mutta kun se ei suju, se on pelottavaa. Samanlainen kokemus oli havaittavissa myös muilla haastateltavilla.

*”En, mää en koe sitä niinku negatiivisena että mieluummin päinvastoin. Omat kokemukset on ollu semmosia, että se on yleensä niinku lähteny helpottamaan omaa olemista ja olotilaa.”(H2)*

Opettajan halu kokea yhteisöllisiä kulttuuritunteita on yhteydessä siihen, millaisen suhteen hän pyrkii erilaisiin vanhempiin luomaan. Yhdellä opettajalla on luokassaan noin kaksikymmentä lasta ja yhteistyökumppanina vähintään yhtä monta vanhempaa. Haastatteluiden perusteella vanhemmista suurimman osan kanssa yhteistyösuhde muodostuu opettajaa tyydyttäväksi, jolloin myös yhteistyö koetaan mieluisaksi. Tällaista yhteistyö on opettajien kuvausten perusteella silloin, kun kotona ymmärretään koulun näkemys ja tuetaan sitä. Kuitenkin

pieni osa vanhemmista voi aiheuttaa opettajalle voimakkaita negatiivisiksi koettuja tunteita, mikäli yhteistyö on jostain syystä hankalaa. Ristiriitatilanteissa opettajat näkevät pääosin syyntä olevan nimenomaan vanhemmissa ja heidän kykenemättömyydessään ymmärtää oppilaan paras koulun ja opettajan näkökulmasta. Haastateltavat ovatkin valmiita kokemaan kulttuuritunteita lähinnä silloin, kun he saavat olla itse määräävässä asemassa ja vanhemmat tukevat tehtyjä ratkaisuja.

Eräissä haastattelussa nousi esille toive siitä, että vanhemmat pyrkisivät pitämään hyvät välit opettajaan, sillä vanhempien asenteet heijastuvat myös opettajan asenteisiin oppilasta kohtaan. Viileiden, negatiivisten tai arvostelevien vanhempien lasten kanssa haastateltava kokee joutuvansa ponnistelemaan enemmän, kun taas hyvä opettajan ja vanhemman välinen suhde auttaa jaksamaan tavallista haastavammankin oppilaan kanssa ja vaikuttaa myös siihen, kuinka paljon opettaja oppilaasta pitää.

Osa haastateltavista toi esille, että omien lasten myötä ymmärrys vanhempia kohtaan on kasvanut, kun lapsen ainutkertaisuuden on saanut kokea omakohtaisesti. Oppilaiden vaikeudet koetaan henkilökohtaisemmin ja myös vanhempien tuntemuksiin samaistutaan. Eräs opettaja kertoi, että tuo kohtaamisissa vanhempien kanssa esille myös omaa vanhemmuuttaan ja sitä kautta ymmärrystä oppilaiden vanhempien näkökulmaa kohtaan.

*”Että sillä arvolla ja sillä rakkaudella niitä täällä täytyy jokaista hoitaa ja opettaa ja opastaa että... Mää aina sanonki, että mä teen saman minkä tekisin omillekin lapsilleni, että samalla tavalla kohtelenkin niitä täällä.”*

(H4)

Haastateltavat kertovat haluavansa kohdata vanhemmat tasaveroisina ja lähtökohtana on pikemminkin kaksi ihmistä kuin opettaja ja vanhempi rooleissaan. Rooleihin liittyviä jännitteitä esiintyy kuitenkin helposti erityisesti tutustumisen

alkuvaiheessa. Opettajat pyrkivät helpottamaan niitä, osa tietoisesti ja osa tiedostamattaan. Nuhteettoman kansankynttilän kuvaa vierastetaan yleisesti ja eräs opettaja kertoikin aktiivisesti pyrkivänsä eroon kliseisestä opettajan roolista. Hän toi esille näkökulman, jonka mukaan jalustalle asetetun opettajan virheitä seurataan tarkemmin ja niihin tartutaan, kun taas inhimillisenä tutuksi tulleelle opettajalle ne annetaan anteeksi osana ihmisyyttä. Pyrkimällä tietoisesti tuomaan esiin omaa inhimillistä puoltaan opettaja voi luoda vanhempiin tasa-veroista suhdetta.. Suhtautuminen tapaamisiin vanhempien kanssa voi muuttua rennommaksi tutustumisen ja vahvistuneen luottamuksen myötä, jolloin opettaja uskaltaa tulla esiin ammatillisen roolin takaa ja olla oma itsensä. Kun opettaja on osoittanut osaamisensa vanhempien silmissä ja ansainnut heidän luottamuksensa, eivät huumori ja rento ote vie ammatillista uskottavuutta.

## **5.2 Luottamusta rakentava vaihe**

Rakentavassa vaiheessa luodaan perustaa opettajan ja vanhemman välisen luottamussuhteen kehittymiselle. Sitä edeltävät ennakkokäsitykset ja -asenteet, joihin vaikuttavat erityisesti aikaisemmat kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä. Rakentavassa vaiheessa on erotettavissa kaksi erilaista kodin ja koulun välisen yhteistyön muotoa, jotka ovat tiedon välittäminen sekä tutustuminen ja yhteistoiminta. Tiedon välittämiseen kuuluu koulusta kotiin tapahtuva yleisistä asioista tiedottaminen sekä lapseen liittyvät informatiiviset yhteydenotot. Tutustumisella ja yhteistoiminnalla tarkoitetaan opettajan ja vanhemman välisiä vastavuoroisia tapaamisia, esimerkiksi vanhempainiltoja ja -vartteja sekä vapaamuotoisempia kohtaamisia erilaisten retkien tai peli-iltojen merkeissä. Luottamusta rakentavassa vaiheessa opettaja ei voi tietää, kuinka yhteistyö alkaa sujua ja millaiseksi luottamussuhde kunkin vanhemman kohdalla muodostuu. Näin hän joutuu yhteistyötä tehdessään pohtimaan suhdettaan vanhempiin, mikä herättää tasa-painotunteiden rinnalla myös defensiivisiä ja eksistentiaali-

sia tunteita. Luottamusta rakentavalle vaiheelle tyypillistä on, ettei kaikkea yhteistyöhön panostettua energiaa päästä hyödyntämään oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseen. Tavoitteena onkin päästä yhteistyön syventävään vaiheeseen, jolloin tasapainotunteet saavat enemmän tilaa ja fokus saadaan kohdistettua lapseen.

### 5.2.1 Tiedon välittäminen

Tiedon välittäminen luo pohjaa yhteistyölle ja luottamukselle ja se on osa yhteistyötä kaikissa vaiheissa. Kuitenkin erityisesti uuden luokan kanssa opettajat pitävät tärkeänä, että vanhemmat saavat riittävästi tietoa koulun ja luokan käytännöistä. Näin vanhemmilla pitäisi periaatteessa olla tieto opettajan toimintatavoista, jolloin yhteistyön voisi ainakin opettajan näkökulmasta katsoen ajatella sujuvan paremmin. Tiedon välittämiseen luetaan kuuluvaksi sekä koulun yleisistä asioista että oppilaan asioista tiedottaminen.

Tiedottaminen on usein yksipuolista ja ilmoitusluonteista, ja se tapahtuu tavallisesti sähköpostin, reissuvihkon, tai tekstiviestin välityksellä. Periaatteessa myös vanhempainillat voivat jäädä tiedottamisen tasolle, mikäli viestintä on yksipuolista eikä vanhempien mielipiteitä kuulla. Opettajat pitävät tiedottamista luonnollisena ja vakiintuneena osana yhteistyötä ja opettajan toimenkuvaa eikä kukaan haastateltavista kyseenalaista sen merkitystä. Riittävällä tiedottamisella pidetään vanhemmat ajan tasalla koulun tapahtumista ja näin luodaan perustaa kotien luottamukselle koulua ja opettajaa kohtaan.

*"Alusta asti oikeesti on yhteydessä kotiin ja... Pitää huolta että siellä nyt suunnilleen tiedetään missä mennään ja mitä tapahtuu ja... Näkee niitä nii. Siitä se vaan lähtee, luottamus."(H3)*

Tiedon välittämiseen kuuluu myös oppilaan asioista kertominen. Haastattelemlamme opettajilla yhteydenottojen syynä on pääasiassa jokin negatiivinen

tapaus koulussa tai huoli oppilaan oppimisesta. Näin yhteydenotot ovat usein ainakin lievien defensiivisten ja eksistentiaalisten tunteiden sävyttämiä. Vaikka myönteisistä asioista kertominen nähdään periaatteessa tärkeänä kaikkien oppilaiden kohdalla, se ei näy kaikkien haastateltujen opettajien käytännön toimissa. Viestintä kotiinpäin koetaan pääosin helpoksi ja vaivattomaksi silloin, kun oppilaille ei ole koulussa vaikeuksia. Näin siis ongelmien puuttuminen nähdään jo itsessään positiivisena asiana. Usein koulussa tapahtuneita myönteisiä asioita ei yksistään nähdä riittävänä syynä yhteydenotolle vaan opettajat pyrkivät tuomaan niitä esille ollessaan vanhempien kanssa muutenkin tekemisissä, esimerkiksi arviointikeskusteluissa. Perusolettamus on, että koulutyö sujuu ja poikkeamat tästä ilmoitetaan kotiin. Mikäli myönteisistä asioista kuitenkin ollaan kotiin yhteydessä, tapahtuu se yleisimmin silloin, kun oppilaalla on ollut vaikeuksia oppimisessa ja hän on selvästi edistynyt tai kun hän on parantanut työskentelyään tai käyttäytymistään.

*”että ’Jos ei nyt hirveesti mitään kuulu niin sillen voitte päätellä että menee niinkun pitää mennäkin.’ Että ihan suotta minä diipa daapaa sinne jauhan, koska siitä ei hyödy niinku kukaan mitään.” (H3)*

Erityisesti tiedottaminen koetaan neutraaliksi osaksi yhteistyötä eivätkä opettajat juurikaan liitä siihen tunteita. Tiedottaminen on viikoittaista eikä siihen odoteta vanhemmilta vastauksia. Oppilasta koskevia positiivisia asioita opettajat sen sijaan kertoisivat pääosin mielellään, joskaan kaikki opettajat eivät pidä sitä tärkeinä. Positiivisista asioista kertomisen taustalla on yleensä opettajan kokemat tasapainotunteet, joita esimerkiksi oppilaiden käytös oppitunnilla on herättänyt.

## **5.2.2 Tutustuminen ja yhteistoiminta**

Vanhempiin tutustuminen nousi merkittäväksi tekijäksi siinä, miten yhteistyö ja luottamussuhde kehittyvät. Opettajat pitävät vanhempiin tutustumista en-

siarvoisen tärkeänä ja he ovat valmiita panostamaan tutustumiseen aikaa myös varsinaisen työajan ulkopuolella. Tutustuminen tapahtuu kohtaamalla vanhemmat henkilökohtaisesti erilaisissa tilanteissa. Tyypillisiä tapoja edistää tutustumista ovat alkuvaiheessa nimenomaan tutustumiseen tähtäävä vapaamuotoinen toiminta, jota kutsumme yhteistoiminnaksi, vanhempainillat sekä myöhemmässä vaiheessa arviointikeskustelut ja vanhempainvarit. Haastateltavien mukaan tuttuuden aste vaikuttaa siihen millä tavalla opettaja lähestyy vanhempia, mutta jo pelkästään se että tuntee vanhemmat kasvoilta helpottaa yhteistyön tekemistä. Alussa varovaisuus ja tunnusteleva ote ovat tyypillisiä ja myös tarpeellista, jotta opettaja oppii tietämään, miten erilaisia vanhempia tulee käsitellä. Vastauksissa painottuikin se, että mitä enemmän vanhempien kanssa on ollut tekemisissä ja mitä paremmin vanhempia tuntee, sen helpompaa heidän kanssaan on toimia.

*”Tiedän että hän on semmonen ja osaan siihen suhtautua ja mielestäni osaan häntä käsitellä sitten sen mukaan että... Mietittävä minkälainen hän on ja miten hänen kanssa pärjää” (H3)*

Vanhempainillat on perinteinen yhteistoiminnan muoto, joka toistui haastateltavien puheessa. Vanhempainiltoja järjestetään kyseisessä koulussa kaksi lukuvuodessa ja niihin liittyy usein sekä kaikille yhteinen osio, että luokkakohtainen keskustelu. Toteutus riippuu opettajasta ja vanhempainilloille asetetaankin hyvin erilaisia tavoitteita. Ääripäissään vanhempainilta voi joko painottua tiedottamiseen tai osallistaa vanhempia yhteiseen päätöksentekoon ja kannustaa verkostoitumiseen. Haastatellut opettajat arvostavat vanhempien näkemyksiä ja haluavat käyttää vanhempainiltojen aikaa tutustumisen ohella yhteisistä asioista sopimiseen. Eräs haastateltava kokee vanhempainillat erityisen myönteisesti osittain siitä syystä, että vanhemmat itse ovat aktiivisia, mikä mahdollistaa vuorovaikutteisen keskustelun.



*"-- sitte me käyvään yhdessä ne niitten vanhempien ajatukset läpi -- että se tulee tavallaan sieltä se mulle se ajatusmaailma ja se että mitä ne ajattelee just siitä asiasta, että ei tarvi mun niinku pomottaa. Että ois semmonen yhteinen päätös."(H2)*

Tavoitteet ja toiminta on erotettava toisistaan, sillä ne eivät aina kohtaa. Vaikka opettaja kertoisi arvostavansa vanhemman mielipiteitä ja kaipaavansa heitä mukaan päätöksentekoon, se ei välttämättä näy hänen tavassaan tehdä yhteistyötä kotien kanssa eli esimerkiksi juuri vanhempainillan toteutuksessa. Kyse voi olla opettajan viitseliäisyydestä, mutta aina keinot tai voimavarat eivät yksinkertaisesti riitä aktivoimaan passiivisia vanhempia niin, että heidät saisi innostettua toimintaan mukaan. Vanhempainiltojen toteutuksessa nähdään muutostarpeita, sillä usein yhteisissä tilaisuuksissa opettaja puhuu ja vanhemmat kuuntelevat. Toiminnan muuttaminen koetaan kuitenkin vaikeaksi, jos vanhemmat eivät opettajan näkökulmasta ole ollenkaan aloitteellisia tai halukkaita itse muuttamaan rooliensa aktiivisempaan suuntaan.

*"Mutta haluaisin ne sellaisiksi toiminnallisiksi enemmän, että sais niitä vanhempia niinku aktivoitua ja osallistumaan ja puhumaan ja kertomaan -- sitä tietoo mitä heillä on ja ajatuksia niin se ei sit siirry mulle millään tavalla --"(H1)*

Uuden luokan saatuaan monilla opettajilla on tapana järjestää yhteistoimintaa vanhempien kanssa. Se sisältää vapaamuotoisia retkiä, peli-iltoja tai muuta rentoa tekemistä, jossa tavataan sekä tutustutaan puolin ja toisin. Opettajat kokevat pelkästään tutustumiseen tähtäävän toiminnan miellyttävänä, sillä yhteistyötilanne on neutraali ja siinä korostuu opettajan ja vanhempien tasa-arvoinen asema aikuisina. Yhteistoiminta vähenee kuitenkin vähitellen ja osa opettajista kokee, ettei vanhemmista aina löydy halukkuutta esimerkiksi luokkatoimikuntaan. Opettajat ovat yhtä mieltä siitä, että vanhempien tunteminen on tärkeää,

mutta osa opettajista korostaa myös vanhempien keskinäisen tutustumisen merkitystä. Kun vanhemmat tuntevat toisensa, he voivat sopia asioista tahoiltaan, eikä kaiken informaation tarvitse aina kulkea opettajan kautta.

*”Kyllä ainakin siinä vaiheessa kun tulee uus luokka, niin siinä vaiheessa mun mielestä ne (yhteinen tekeminen) on tärkeitä. Miksei tietysti muutenkin. -- ite haluaa oppia tunteen niitä vanhempia niinkun vähän vapaammassa merkeissä ja sit sekin must olis tärkeitä et vanhemmat tuntee toisiaan ja sillä lailla niinkun tutustuvat.”(H5)*

Yhteistoiminnan määrästä ja muodoista ei koulussa ole yhteisiä määräyksiä, vaan on jokaisen opettajan omalla vastuulla, kuinka paljon haluaa käyttää aikaa vanhempiin tutustumiseen. Lähtökohtaisesti työajan ulkopuolella tapahtuva yhteistoiminta nähdään ylimääräisenä työnä erityisesti siksi, että siitä ei makseta palkkaa. Kun opettajat tapaavat vanhempia enemmän kuin on pakollista, tuntuu ajatus siitä ahdistavalta ja tuskalliselta siihen saakka, kunnes opettaja ja vanhemmat tapaavat. Yhteistoiminta koetaan kuitenkin palkitsevana erityisesti siinä vaiheessa, kun tilanne on ohi, ja se nähdään hyvänä keinona luoda suhdetta vanhempiin. Yhteistyö ja yhteinen toiminta koetaan tärkeäksi ja pakolliseksi, jotta kodin ja koulun välille syntyisi luottamus.

Opettajat kuvaavat tunteiden vaikutusta itseensä ja tapaan tehdä yhteistyötä hyvin eri tavoin. Toiset opettajat kokevat vanhempiin tutustumisen vaiheessa pääosin defensiivisiä ja eksistentiaalisia tunteita. Yleisimmin ennen uusiin vanhempiin tutustumista tunteista pinnalla ovat jännitys, epävarmuus ja jopa pelko siitä, miten vanhemmat ottavat vastaan lastaan koskevia asioita ja miten yhteistyö lähtee sujumaan. Erityisesti kasvokkain tapahtuvat virallisemmat tapaamiset jännittävät monia haastateltavia, sillä koskaan ei voi olla aivan varma, mitä vanhempien suunnalta on odotettavissa. Opettajat, jotka ovat kokeneet erityisen haastavia yhteistyötilanteita, ovat myös oppineet suhtautumaan varovai-

semmin yhteistyöhön uusien vanhempien kanssa. Näille opettajille on yhteistä myös omien tunteidensa tiedostaminen.

*"Kaikki yhteistyö ennen kun sä niitä vanhempia vielä tunnet, niin tuntuu tosi semmoselta stressaavalta ja pelottavalta ihan siitä syystä, kun et tiedä mitä sieltä on tulossa." (H4)*

Osalla opettajista tilaa jää heti yhteistyön alkumetreistä lähtien enemmän myös tasapainotunteille. Heillä vallitsevana tunteena on positiivinen uteliaisuus oppilaiden vanhempia ja perheitä kohtaan, eikä kohtaaminen erityisesti pelota tai jännitä. Tällaisilla opettajilla on taustalla paljon myönteisiä yhteistyökokemuksia tai he eivät anna kokemilleen epämiellyttäville tunteille suurta painoarvoa. Kaikki haastateltavat tapaavat mielellään uusia vanhempia ja ovat halukkaita tutustumaan heihin, vaikka kokisivatkin alussa jännitystä tai ahdistuksen tunteita. Ainoastaan tutustumisen kautta suhdetta on mahdollista syventää siten, että tasapainotunteet voivat vahvistua. Epämukavien tunteiden kokeminen ei ole välttämätöntä, mutta kylläkin hyvin tavallista, ennen kuin vanhemmat ovat tulleet tutuiksi ja suhde syvenee luottamukselliseksi. Sujuva yhteistyö koetaan omaa työtä helpottavaksi tekijäksi ja tällöin myös kynnys ottaa yhteyttä kotiin madaltuu; kun opettaja ja vanhemmat tulevat toimeen keskenään, yhteistyötä myös tehdään mielellään.

*"Onhan se paljon helpompaa, jos tietää, et siellä ollaan mukana hommassa – ja silloin ne saa helpommin siihen auttamaan sitä työtä –vanhempien kans jos pärjää, niin sitten tää sujuu ihan täysin." (H3)*

Jos yhteistyö ei vanhempien osalta toimi opettajan haluamalla tavalla, se voi aiheuttaa haastateltavissa defensiivisiä tunteita kuten turhautumista ja jopa vihaa. Eräs tällaisia tunteita herättävä tekijä on se, etteivät tietyt vanhemmat osallistu vanhempainiltoihin. Ärtymys herää joko lapsen puolesta tai siksi, etteivät vanhemmat poissaolonsa vuoksi ole selvillä käytännön asioiden hoitamisesta.

Mikäli opettaja ei tee mitään asian hyväksi, hänen kokemansa defensiiviset tunteet jäävät elämään ja voivat vaikuttaa myös opettaja–oppilas -suhteeseen. Tunteet voivat myös aiheuttaa opettajassa tarpeen ottaa yhteyttä kotiin tilanteen ratkaisemiseksi, jolloin yhteistyössä voidaan edetä luottamusta koettelemaan vaiheeseen.

### 5.3 Luottamusta koetteleva vaihe

Koettelemaan vaiheeseen kuuluvat kodin ja koulun väliset haasteelliset tilanteet, joissa tarvitaan molemminpuolista ymmärrystä ja tukea tavallista enemmän. Tähän vaiheeseen voidaan lukea esimerkiksi erilaiset ristiriidat ja ongelmatilanteet koulussa, negatiivisista asioista kertominen vanhemmille, lapseen liittyvä huoli tai opettajan toiminnan arvosteleminen. Erityisesti koettelevassa vaiheessa työyhteisöä pidetään merkittävänä tukena ja kaikki haastateltavat ilmaisivatkin tyytyväisyytensä siellä vallitsevaan yhteisöllisyyteen. Rehtori ja erityisopettaja koetaan tärkeiksi taustavoimiksi, joilta saa apua ja tukea tarvittaessa, mikä luo turvallisuutta kohdata vaikeita ristiriitatilanteita. Näin siis työyhteisö on osaltaan lisäämässä tasapainotunteiden kokemista muuten vaikeissa, defensiivisten ja eksistentiaalisten tunteiden värittämissä, tilanteissa. Työilmapiiri koulussa koetaan yleisesti myönteiseksi eikä ketään jätetä yksin ongelmien kanssa. Opettajat kertoivatkin pystyvänsä puhumaan kollegoiden kanssa avoimesti vaikeuksistaan vanhempien kanssa, mutta kuitenkin niin ettei salassapitosäännöksiä loukata.

Lapsen oppimiseen liittyvästä huolesta kertominen koetaan erityisen vaikeaksi, varsinkin jos vanhemmat eivät ole tuttuja. Opettajat ovat usein epävarmoja siitä, miten vanhemmat suhtautuvat lapsen vaikeuksiin ja saako heiltä tarvittavaa tukea. Epävarmuus tulee esille siten, että opettajat ovat tavallista tiedusteluvammalla linjalla yhteydessä kotiin ja pyrkivät olemaan herkinä vanhempien reaktioille. Erään haastateltavan mukaan osa vanhemmista kokee oppilaan on-

gelmistä puhumisen loukkauksena itseään kohtaan, mikä saattaa tuoda yhteistyöhön ristiriitoja. Usein vanhemmat kuitenkin myös arvostavat opettajan osoittamaa huolta eikä torjunta ole välttämättä ensimmäinen reaktio. Kotona on voitu pohtia samanlaisia asioita ja vanhemmat ovat itsekin huolissaan, jolloin opettajan yhteydenotto on oikeastaan huojentava. Osapuolten tuttuus ja luottamussuhteen lujittuminen auttavat opettajaa ja vanhempia löytämään yhteiset tavoitteet ja toimintatavat.

*”Aina sitten kun -- kaikki luottaa siihen, että tässä ei niinku todellakaan kukaan hyökkää sua kasvattajana vastaan ja ihan oikeesti on vaan kysymys huolesta ja kuinka sitä lasta autetaan niin aina se sitten niinku on jatkossa helpompaa. Harvoin se sitten enää ku on istuttu alas ja pohdittu niin kärjistyy, mutta sitä ennen.”(H4)*

Haastateltavat kokevat, että opettajan ja vanhempien välisen yhteisymmärryksen löytyminen on usein erityisen hankalaa silloin, kun oppilaan koulunkäynnissä on jotain ongelmia. Opettajien mielestä vanhemmilla ei välttämättä ole riittävästi tietoa oppimisesta ja koulun arjesta, jotta he ymmärtäisivät, mikä on oppimisen kannalta lapselle parasta. Oppilaan ongelmat voivat olla myös sen luonteisia, etteivät vanhemmat ymmärrä vaikeuksien vakavuutta. Erään haastateltavan mukaan vanhemmat saattavat enemmänkin miettiä sitä, mitä muut lapset ajattelevat esimerkiksi luokalle jäämisestä kuin sitä, mikä oikeasti olisi paras ratkaisu, ja tämä johtaa helposti näkemyksellisiin ristiriitoihin. Haastateltavien mukaan erilaiset näkemykset tulevat esille silloin, jos vanhempien mielestä mitään ongelmaa ei ole, koska sitä ei ilmene kotona, mutta lapsen koulukäyttäytymisen perusteella opettaja on asiasta eri mieltä. Opettajat kokevat vaikeaksi saada vanhemmat ymmärtämään, että lapsi voi toimia eri tavalla kotona ja koulussa. Aineiston perusteella opettajat arvostavat vanhempia kasvattajan roolissa, mutta kun kyse on oppimisesta, luottavat he omaan ammattitaitoonsa. Vaikka yhteisen ymmärryksen löytyminen olisi hankalaa, haastateltavat omien

sanojensa mukaan arvostavat vanhempien mielipiteitä ja näkevät ne tärkeinä. Aineiston perusteella opettajat kuitenkin usein pitävät omaa näkemystään vanhempien kantaa oikeampana tai merkittävämpänä.

*"-- ärsyttävää se on kun on niin tonttuja, että eivät osaa miettiä, miten se asia oikeesti voisi olla. -- Minkäs sille voi, jos ei tajua niin ei tajua. (H3)*

Jos tyydyttävää ratkaisua ei löydetä tai ratkaisu on vain näennäinen, luottamussuhde ei voi edetä syventävään vaiheeseen, vaan se jää rakentavalle tasolle. Jos siis esimerkiksi opettajan ja vanhemman välille ei saada aikaiseksi molempia tyydyttävää kompromissia eikä yhteisymmärrystä synny, ei myöskään luottamussuhde voi vahvistua. Tällöin jäädään rakentavan ja koettelevan vaiheen kehälle siihen asti, kunnes jokin myönteinen tekijä muuttaa luottamussuhteen kehitystä.

*"Se jäi vähän ehkä niinku ilmaan loppuviimein sitte. Saatiin siinä niinku mukamas asiat sovittua, mutta eihän se... En tiää, loppuviimein ei se siitä mikskään muuttunu." (H3)*

Koettelevalle vaiheelle ovat ominaisia eksistentiaaliset ja defensiiviset tunteet kuten pelko, ahdistus ja turhautuminen sekä jännitys. Vaikeista asioista kertomista jännitetään, jos vanhemmat ovat tuntemattomia ja heidän suhtautumistaan asioihin on vaikea ennustaa. Haastatteluiden perusteella monet opettajat kokevat pelkoa siitä, että hankalissa tilanteissa asiat lähtevät menemään huonosti. Yhdeksi vaikeimmista asioista koetaan se, että vanhemmat eivät ymmärrä lapsen ongelmia, eikä kodin ja koulun välillä saada aikaan yhteistä linjaa. Tämä asia tuli esille kaikissa haastatteluissa. Opettajat kokevat vahvoja turhautumisen ja jopa aggression tunteita, jos oppilaan koulunkäynnissä on opettajan mielestä pulmia, ja vanhemmat eivät niitä ymmärrä tai ole niistä kiinnostuneita.

*" -- tuskastuttaa että hei haloo, ettei tää niinku mee niin hyvin ku pitäsi, että 'ymmärrätkö?' "(H2)*

Haastatteluiden perusteella vanhempien yhteistyöhaluttomuus tai hankalat kodin ja koulun väliset suhteet voivat johtaa opettajan kyynisyyteen ja heikentää uskoa omaan vaikutusmahdollisuuksiin. Opettajat haluavat lapsen parasta, mutta eivät voi toimia vanhempien ohi. Myös se, että vanhemmat syyttävät opettajaa lapsen virheistä tai oppimisvaikeuksista, aiheuttaa epämiellyttäviä tunteita, ahdistusta, ärtymystä ja turhautuneisuutta. Vaikka opettajat tekevät työnsä parhaansa mukaan, he kuitenkin kokevat riittämättömyyden tunteita. Haastavien yhteistyötilanteiden kautta opettajat ovat oppineet suhtautumaan kodin ja koulun yhteistyöhön vähemmän tunteellisesti. Kokemuksen myötä on lisääntynyt myös ymmärrys siitä, että kaikkeen ei voi vaikuttaa eikä siitä tarvitse syyllistää itseään.

*"Hymyssä suin. Vähän sydän itkien että kun ei se mene välttämättä perille sitten kuitenkaan se asia." (H1)*

#### **5.4 Luottamusta syventävä vaihe**

Syventävälle vaiheelle ominaista on opettajan ja vanhemman välinen vahva luottamussuhde, jonka synnyttyä yhteistyön tekeminen koetaan sujuvaksi. Yhteinen ymmärrys toiminnan tavoitteista ja keinoista on saavutettu ja molempien mielipiteitä kuullaan ja kunnioitetaan. Kumpikin osapuoli tunnustaa toisen asiantuntijuuden ja vanhemmat ja opettaja ovat tasavertaisia oppilaita koskevassa päätöksenteossa. Olemme nimenneet vaiheen luottamusta syventäväksi, sillä vaikka luottamus opettajan ja vanhemman välillä on jo olemassa, ei luottamussuhde ole silti koskaan valmis, vaan se kehittyy ajan ja vaihtuvien tilanteiden myötä. Syventävässä vaiheessa voidaan olettaa, että laadukasta yhteistyötä tekemällä luottamus vahvistuu entisestään.

Syventävään vaiheeseen voidaan päästä koettelevan vaiheen kautta, mikäli ongelmatilanne kyetään ratkaisemaan rakentavasti ja molemmat osapuolet seisovat epäilyksettä tehtyjen päätösten takana. Syventävään vaiheeseen pääseminen ei kuitenkaan välttämättä edellytä ristiriitoja tai ongelmia, vaan se voidaan saavuttaa myös pitkän ajan ja laadukkaan positiivissävytteisen yhteistyön myötä. Keskeistä on, että luottamus vahvistuu prosessinomaisesti ja se vaatii yleensä runsaasti aikaa ja kodin ja koulun välistä kanssakäymistä. Syventävään vaiheeseen pääsemisen edellytyksenä on yhteisöllisten kulttuuritunteiden hyväksyminen osaksi yhteistyötä kaikissa tilanteissa, jolloin emotionaalinen kohtaaminen osapuolten välillä mahdollistuu.

Syventävää vaihetta luonnehtivat vahvasti myönteisiksi koetut tasapainotunteet kuten onni, ilo ja tyytyväisyys. Syventävässä vaiheessa opettajat voivat luottaa siihen, että vanhemmat tukevat heidän työtään, ja vanhempien kanssa on saavutettu toimiva keskusteluyhteys. Opettajat tuntevat vanhemmat niin hyvin, ettei yhteydenottoja tai vanhempien reaktioita tarvitse jännittää ja yhteydenpito yleensäkin koetaan helpommaksi kuin rakentavassa vaiheessa. Kun opettajat tietävät, mitä vanhemmilta voi odottaa ja millä tavalla he suhtautuvat lapsensa koulunkäyntiin, on erityisesti vaikeiden asioiden esille ottaminen helpompaa eikä se aiheuta opettajissa enää ahdistusta tai jännitystä. Kaikki haastattavat näkevät tutustumisen ja luottamuksen rakentumisen omaa työtä helpottavina tekijöinä ja kokevat, että yhteistyön eteen tehty työ kannattaa.

*"Mut sitten kun se luottamus syntyy, niin sit se helpottuu. -- pakko vaan tehdä sitä, koska ilman sitä sitä luottamusta ei niinku synny siihen yhteistyöhön." (H4)*

Haastatteluiden perusteella opettajat kokevat suurta helpotusta ja varmuutta, kun yhteistyö vanhempien kanssa alkaa toimia ja koti ja koulu pyrkivät samoihin tavoitteisiin. Tavoitteiden asettamisen lisäksi olennaista on se, että opettaja



ja vanhemmat ovat yhtä mieltä niistä keinoista, joilla tavoitteet pyritään saavuttamaan. Luottamusta syventävässä vaiheessa vanhemmat ovat tietoisia lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista ja voimavarat voidaan keskittää oppilaan hyvinvoinnista ja oppimisesta huolehtimiseen. Kun yhteinen ymmärrys on löydetty, vapautuu tasapainotunteiden myötä voimavaroja sen pohtimiseen, millainen yhteistyö tukee lapsen kehitystä parhaiten. Eräässä haastattelussa tuli esille se, kuinka tärkeää on, että myös oppilas tietää kodin ja koulun toimivan yhteistyössä ja vaativan tältä samanlaisia asioita. Yhteistyön keskiössä eivät siis ole opettaja, vanhemmat ja heidän välinen suhteensa vaan nimenomaan lapsi.

*"Kyllähän se varmuutta tuo, että nyt ku tuntee vanhemmat ja tuntee oppilaat ja tietää, että muutaman kohilla siellä on huolta ja sitten ne vanhemmat niistä huolista on jo tietosia, niin nyt jatkossa ku niistä puhutaan, niin jotenki puhutaan vaan asiasta." (H4)*

## 6 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaisia tunteita luokanopettajat kokevat tehdessään yhteistyötä kotien kanssa. Aineistona tutkimuksessamme oli viidelle luokanopettajalle tehdyt teemahaastattelut, joissa käsitelimme sekä yleensä yhteistyöhön että yksittäisiin yhteistyötilanteisiin liittyviä tunteita. Kysyimme opettajilta suoraan, millaista yhteistyötä he tekevät ja kuinka he toteuttamansa yhteistyömuodot kokevat. Tämän lisäksi pyysimme opettajia palauttamaan mieleensä yhteistyöhön liittyviä positiivisia ja negatiivisia kokemuksia. Tutkimusotteemme oli aineistolähtöinen ja tutkimuskysymykset tarkentuivat tutkimuksen edetessä. Päädyimme tekemään aineiston pohjalta oman teoreettisen mallin, jonka avulla voidaan hahmottaa yhteistyössä kehittyvää luottamussuhdetta ja tunteiden roolia tässä prosessissa. Tunteiden luokittelussa luovui aineistolähtöisyydestä ja loimme oman jäsennyksemme teoriaohjaavasti jo olemassa olevien tunneluokittelujen pohjalta.

Teoreettinen jäsennyksemme perustuu kodin ja koulun välisessä yhteistyössä muodostuvaan luottamussuhteeseen. Yhteistyön kaarta on pyritty jäsentämään aiemminkin, mutta hieman eri näkökulmasta (ks. Karila 2006, Launonen ym. 2004). Aineistomme perusteella yhteistyön onnistumisen kannalta keskeistä on nimenomaan se, millainen luottamussuhde opettajan ja vanhemman välille

muodostuu (ks. Adams & Christenson 2000, 477). Tähän perustuen muodostimme yhteistyösuhteen kehittymistä kuvaavat luottamussuhteen rakentumisen vaiheet, joita ovat luottamusta rakentava, koetteleva ja syventävä vaihe (vrt. Adams & Christenson 2000). Lisäksi niitä edeltää opettajan suhtautuminen yhteistyöhön, joka vaikuttaa kaikkiin vaiheisiin jossain määrin. Tunteita luokittelimme Turusen (1990) sekä Ihanaisen (1995) ja Perheentuvan (1995) tekemiä luokitteluja yhdistelemällä defensiivisiin, eksistentiaalisiin, tasapaino- ja kulttuuritunteisiin. Defensiivisten (esim. pelon ja suuttumuksen) sekä eksistentiaalisten (esim. ahdistuksen ja häpeän) tunteiden kokeminen on yleisintä luottamuksen ollessa vielä hauras eli luottamuksen rakentavassa ja koettelevassa vaiheessa. Sen sijaan tasapainotunteet (esim. ilo ja tyytyväisyys) ovat vallitsevia luottamusta syventävässä vaiheessa. Luottamusta syventävään vaiheeseen pääseminen on todennäköisintä silloin, kun opettaja pyrkii yhteistyön kaikissa vaiheissa omalla toiminnallaan aktiivisesti kulttuuritunteiden (esim. kunnioituksen ja avoimuuden) kokemiseen.

## **6.1 Luottamussuhde osana yhteistyöprosessia**

Ennen kuin opettaja tuntee oppilaita ja heidän vanhempiaan, käy hän läpi monenlaisia tunteita. Opettajat joutuvat tasapainoilemaan sen kanssa, millainen suhde vanhempiin on tarkoituksenmukainen. Tästä on jokaisella opettajalla oma näkemyksensä, ja opettajan suhtautuminen yhteistyöhön määrittääkin pitkälti sen, miten opettaja yhteistyötä alkaa toteuttaa. Toiset haluavat pitää vanhemmat etäällä, kun taas toiset pyrkivät luomaan vanhempiin emotionaalisesti läheisen suhteen. Tällaisen suhteen rakentaminen edellyttää opettajalta vaivanäköä, mutta on myös paljon sellaisia tekijöitä, joihin opettaja ei omilla toimillaan voi vaikuttaa (ks. Hargreaves 2001, 1060–1062). Opettajan tulee yhteistyötä suunnitellessaan huomioida esimerkiksi se, että vanhemmat ovat keskenään erilaisia ja siten he kaipaavat myös yhteistyöltä erilaisia asioita. Perheiden voi-

mavarat vaihtelevat myös elämäntilanteiden mukaan ja samassakin perheessä tilanteet voivat muuttua. Kaikki vanhemmat eivät myöskään välttämättä tiedosta yhteistyön mahdollisuuksia lapsen tukemisessa. (Warren ym. 2009, 2247; ks. myös Carlisle, Stanley & Kemple 2005.)

Luottamussuhteen rakentumisen vaiheita kuvaavassa mallissa opettajan ja vanhemman välisen suhteen katsotaan alkavan aina luottamusta rakentavasta vaiheesta. Siinä koetaan pääosin myönteisiä tunteita, mutta rakentavaan vaiheeseen kuuluu olennaisena osana epä tietoisuus vanhempien reaktioista. Kuitenkin luottamussuhteen rakentaminen onnistuu ainoastaan hyväksymällä kaikenlaiset tunteet osaksi prosessia ja tekemällä yhteistyötä niistä huolimatta. Isokorven ja Viitasen (2001, 127–128) mukaan tunteet voivat antaa tilanteesta sellaista merkityksellistä tietoa, jota muut havainnot eivät kerro. Kielteisten tunteiden hyväksyminen ja niiden analysoiminen on osa tunnetyötä ja se edistää opettajan ammattitaitoa. Se kuinka pian suhde etenee luottamusta syventävään vaiheeseen, on yksilöllistä ja riippuu monesta asiasta. Tutkimuksemme mukaan eräs keskeinen tekijä on opettajan pyrkimys luoda tilaa kulttuuritunteille ollessaan vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa. Ei ole itsestäänselvyys, että syventävää vaihetta koskaan saavutettaisiin ja tässä ratkaiseva tekijä on nimenomaan kulttuuritunteiden, kuten avoimuuden ja kunnioituksen, puuttuminen vuorovaikutuksesta. Kulttuuritunteet ovat yhteisöllisiä, joten yksin opettajan pyrkimys laadukkaaseen vuorovaikutukseen ei riitä.

Koettelevan vaiheen kannalta on olennaista huomata, että sen ilmentyminen vaihtelee opettajan suhteissa eri vanhempiin. Toisten kohdalla tähän vaiheeseen voi johtaa pelkästään se, että koulusta tulee jokin negatiivinen viesti kotiin, toisilla vaaditaan todellinen näkemysten ristiriita. Koettelevan vaiheen ilmentyminen riippuu pitkälti luottamussuhteen vahvuudesta ja ongelmien ratkaiseminen määrittää sen, mihin suuntaan luottamussuhde kehittyy. Tällaiset yhteistyötilanteet voivat herättää opettajissa voimakkaita defensiivisiä ja eksisten-

tiaalisia tunteita. Syventävän vaiheen saavuttamisen kannalta oleellista kuitenkin on, että opettaja pyrkii negatiivisista tunteistaan huolimatta tietoisesti kokemaan myös kulttuuritunteita eli esimerkiksi kunnioittamaan vanhempia ja heidän näkemyksiään. Mikäli ongelmatilanteessa saavutetaan yhteinen ymmärrys, luottamus myös vaikeista asioista selviämiseen helpottaa yhteistyön tekemistä jatkossa.

Tässä tutkimuksessa luottamusta syventävää vaihetta määrittävät siinä koetut tasapainotunteet, kuten ilo ja varmuus. On kuitenkin tärkeää huomata, ettei myönteisten tunteiden painottuminen tarkoita sitä, ettei syventävään vaiheeseen pääsyn jälkeen voisi ilmetä ongelmia. Luottamussuhdetta syventävässä vaiheessa suhtautuminen ongelmatilanteisiin kuitenkin eroaa rakentavasta vaiheesta siten, että siinä energiaa ei tarvitse käyttää vanhempien reaktion jännittämiseen, vaan voidaan keskittyä itse asiaan. Voidaan nimittäin ajatella, että juuri syvässä luottamussuhteessa osapuolet uskaltavat olla eri mieltä ja kertoa ajatuksistaan rehellisesti. Opettajan ja vanhemman välisen suhteen ei tarvitse olla täydellinen ollakseen toimiva eikä se myöskään edellytä ehdotonta yksimielisyyttä. Syventävässä vaiheessa molemmat kuitenkin ymmärtävät toisen näkökulman ja osapuolten välillä on vahva ja avoin keskusteluyhteys, jolloin myös vaikeiden asioiden käsittely on helpompaa kuin muissa vaiheissa. Tämän aineiston ja oman tulkintamme perusteella syventävään vaiheeseen ei varsinaisesti kuulu negatiivisia tunteita tai merkittäviä ristiriitoja.

Luottamussuhteen rakentumista kuvaavat vaiheet ovat vain yksi jäsennys siitä, miten kodin ja koulun välisen yhteistyön ilmiötä voidaan hahmottaa. Kyseessä on kahden tutkijan tulkinta viiden opettajan haastatteluista ja olemme sisällyttäneet vaiheisiin vain ne asiat, jotka aineistosta nousi esille. Tämän vuoksi paljon asioita on myös jäänyt näiden vaiheiden ulkopuolelle. Myös rajanveto eri vaiheiden välillä on jossain määrin keinotekoinen. Esimerkiksi eri vaiheisiin sisällytetyt yhteistyön muodot ovat suuntaa antavia ja voivat varsin hyvin jat-

kua, vaikka luottamuksen osalta siirryttäisiin seuraavaan vaiheeseen. Koska nimenomaan tunteet määrittävät luottamussuhteen eri vaiheita, eivät ne ole tarkkarajaisia. Siirtyminen vaiheesta toiseen voi samallakin opettajalla tapahtua hyvin eri tahdissa eri vanhempien kanssa. Vaikka tunteiden kokeminen on yksilöllistä ja opettajien välillä on vaihtelua, on aineistossa nähtävissä selkeitä jatkumoa siinä, miten tunteet muuttuvat yhteistyösuhteen edetessä. On myös huomattava, että luottamussuhteen rakentumisen vaiheita on tarkasteltu vain opettajan näkökulmasta. Opettajien kuvaamissa yhteistyötilanteissa ei oteta huomioon sitä, miten vanhemmat tilanteet näkevät ja kokevat. Haluamme korostaa, että yksittäistä opettajaa ei voi yleisesti luokitella kuuluvaksi johonkin luottamussuhteen rakentumisen vaiheeseen, sillä luottamussuhde on erilainen eri vanhempien kanssa.

## **6.2 Yhteistyömenetelmät luottamuksen syventämisessä**

Yhteistyötä kodin ja koulun välillä on tehty pitkään ja siihen liittyykin historiallinen painolasti. Monet käytännöt ovat vakiintuneet eikä niiden tarkoituksenmukaisuutta kyseenalaisteta. Käytäntöjen muuttaminen vaatii paitsi aikaa, myös vahvaa uskoa siihen, että uusi tapa toimia on vanhaa parempi. Vanhempainillat ovat tyyppiesimerkki siitä, miten vaikeaa vanhoja käytänteitä on muuttaa, vaikka ne eivät erityisen toimivia olisikaan. Toisaalta uusien toimintatapojen juurruttaminen voi myös onnistua, mistä hyviä esimerkkejä ovat arviointikeskustelut ja vanhempainvartit. Haastattelemamme opettajat kokevat nämä suhteellisen uudet yhteistyön muodot jo vakiintuneeksi osaksi kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta.

Haastatteluissa painottui yhteistyön tärkeys erityisesti uusia vanhempia kohdattaessa. Tällöin jo vakiintuneet ja viralliset yhteistyömuodot kuten vanhempainillat ja vanhempainvartit eivät yksinään riitä rakentamaan opettajan ja vanhempien välille toimivaa suhdetta. Yhteistyö rakentuu helposti ongelmien ympärille

(Metso 2004, 126–129) ja myös meidän haastatteluaineistomme tukee tätä näkemystä. Opettajat eivät ole tottuneet ottamaan yhteyttä kotiin kertoakseen varata vasten positiivisesta kehityksestä ja se koetaan jossain määrin ylimääräisenä työnä, jota ilmankin pärjätään. Kuitenkin yhteistyösuhteen rakentaminen positiivisten asioiden ympärille voisi olla huomattavasti hedelmällisempi lähtökohhta, kuin yhteyden ottaminen kotiin vasta ongelmien ilmetessä. Panostaminen kodin ja koulun yhteistyöhön tulisikin ymmärtää pitkän tähtäimen sijoitukseksi, joka lisää vanhempien sitoutumista lapsensa koulunkäyntiin ja oppimiseen (Warren ym. 2009, 2246).

Koulusta tulevia myönteisiä viestejä sivutaan myös Hartikaisen ja Huusarin (2004) tutkimuksessa, jossa todetaan, että monet vanhemmat kritisoivat yhteistyön rakentamista kielteisten asioiden ympärille. Vanhemmat kokevat negatiivisuuden helposti heikentävän heidän kiinnostustaan kodin ja koulun yhteistyötä kohtaan. Omassa tutkimuksessamme haastateltavat tunnustivat tämän ongelman työssään, mutta muutosta toimintatavoissa ei silti ollut tapahtunut. Positiivisista asioista kerrotaan kyllä silloin, kun vanhempien kanssa ollaan muutenkin tekemisissä, esimerkiksi vanhempaintapaamisissa, mutta niiden takia ei erikseen olla yhteydessä kotiin, paitsi jos oppilaan koulunkäynnissä on tapahtunut selkeää edistystä. Kysymys on osittain rajanvedosta opettajien työn ja vapaa-ajan välillä. Yhteistyötä toteutetaan vain silloin, kun se nähdään todella tarpeellisena, sillä yhteydenpidon koetaan vievän paljon opettajien vapaa-aikaa. Opettajat eivät halua olla jatkuvasti saatavilla, mikä nähdään olennaisena tekijänä myös oman jaksamisen kannalta.

Luottamuksen rakentamisvaiheessa opettajat kokevat yhteistyön tutustumisen kannalta erityisen tärkeäksi, minkä vuoksi sitä toteutetaan uusien vanhempien kanssa aktiivisemmin kuin myöhemmissä vaiheissa. Tällöin yhteistyön tarkoituksena on vahvasti opettajan ja vanhemman välisen suhteen luominen. Pitkään samaa luokkaa opetettaessa yhteistyö kuitenkin vähenee määrällisesti.

Tähän voi olla syynä sekä opettajan halu selvitä vähemmällä työllä että toisaalta kokemus siitä, ettei yhteistyö enää yhteisten tavoitteiden ja toimintatapojen löydyttyä anna suurta lisäarvoa oppilaan kehitykselle ja oppimiselle. (ks. Callender & Hansen 2004, 26.) Syventävässä vaiheessa yhteistyötä siis yleisesti ottaen tehdään vähemmän kuin yhteistyösuhteen alussa, tosin riippuen siitä, onko oppilaan koulunkäynnissä ongelmia tai muita aktiivista yhteistyötä vaativia tekijöitä.

Yhteistyö muuttuu ajan myötä myös laadullisesti. Uuden luokan saatuaan opettajat järjestävät helpommin yhteisiä tilaisuuksia vanhempien kanssa, mutta myöhemmin tällaiselle ei enää nähdä tarvetta. Koulun yhteisesti sopimat yhteistyömuodot säilyvät, mutta vapaaehtoiset tilaisuudet vähenevät selvästi, mikä oli nähtävissä aineistossamme. Tämä voi olla yhteydessä siihen, että yhteistyön merkitys muuttuu eikä tarkoituksena ole enää opettajan ja vanhemman luottamussuhteen luominen. Kun voimavarat voidaan keskittää täysin lapseen ja hänen koulunkäyntiinsä, ei yhtä tiivistä yhteistyötä välttämättä enää tarvita. Kun sekä koti että koulu tuntevat toistensa toimintatavat ja ovat tietoisia lapsen edistymisestä, vähäisempikin yhteistyö koetaan riittäväksi.

Tutkimusten mukaan vanhemmat kuitenkin toivovat kodin ja koulun yhteistyöltä jatkuvuutta (ks. esim. Hartikainen & Huusari 2004, 64). Yhteistyön ollessa vähäistä saattaa se myös vanhempien näkökulmasta kaventaa heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa lapsen kasvuun ja kehitykseen (Alasuutari 2004, 165). Opettaja ja vanhempi saattavat siis kokea yhteistyön eri tavoin, mikä voi vaikuttaa kodin ja koulun väliseen luottamukseen. Se, mikä on riittävää yhteistyötä opettajalle, ei välttämättä riitä vanhemmille. Tschannen-Moranin ja Hoyn (2000, 327) mukaan yhteistyön ja luottamuksen välillä on havaittu monitasoinen yhteys. Yhteistyö näyttäisi lisäävän luottamusta ja luottamus laadukasta yhteistyötä. Toisaalta puutteellinen luottamus heikentää yhteistyön laatua ja vastavuoroisesti etäinen ja huonosti toteutettu yhteistyö luottamusta.



Luottamuksen vahvistuminen vaikuttaa selkeästi siihen, millä tavalla vanhemmat suhtautuvat opettajaan. Mikäli opettajan ja vanhemman suhde on jäänyt emotionaalisesti etäiseksi, on luottamus teknistä (Kotkavirta 2000, Seligman 2000) ja se pohjautuu yhteneviin intresseihin (Mäkelä & Ruokonen 2005, 34–35). Tällöin pienikin epävarmuus tai ristiriidat voivat tehdä luottamukseen särön. Opettajat kuvasivat haastatteluissa tapauksia, joissa vanhemmat käyttäytyivät hyvin aggressiivisesti. Kyseessä oli poikkeuksetta vanhempi, jonka kanssa opettaja ei ollut luonut suhdetta henkilökohtaisella tasolla. Näissä tilanteissa saattoi olla kyse myös väärinymmärryksistä tai siitä, ettei vanhemmalla ollut asioista riittävää tietoa tai tieto tuli jostain muualta kuin opettajalta. (ks. myös Hargreaves 2001, 1064.)

Yksilön hyvinvoinnin kannalta on keskeistä, että hän voi kokea luottamuksen ja turvallisuuden tunteita (Kotkavirta 2000, 56). Opettaja voi omalla toiminnallaan pyrkiä toteuttamaan yhteistyötä kotien kanssa siten, että luottamussuhde vahvistuu. Tämä edellyttää emotionaalista kohtaamista ja kulttuuritunteiden jakamista vuorovaikutuksessa (ks. Perheentupa 1995). Toisaalta omiin tunteisiin voidaan pyrkiä vaikuttamaan jo ennen niiden ilmenemistä välttelemällä tilanteita, joissa epämiellyttäviä tunteita koetaan (Nummenmaa 2010). Mikäli opettaja kokee yhteistyötilanteet pelottavina tai ahdistavina, voi hän alkaa välttelemään yhteistyön tekemistä ja tiedostamattaan pitää tätä tunteiden säätelyn keinona. Tällöin yhteistyösuhde ei pääse kehittymään emotionaalisella tasolla, jolloin siihen liittyy yhä enemmän negatiivisia tunteita. Tunteiden tiedostaminen voi edistää tavoitteellista vuorovaikutusta ja lujittaa opettajan ja vanhempien välistä luottamusta, kun opettaja uskaltaa olla rehellinen ja inhimillinen, mutta kuitenkin ammatillinen. Jos opettaja ei uskalla olla vuorovaikutuksessaan avoin tai kerro vanhemmalle omia, eriäviä mielipiteitään ja huoliaan, ei yhteistyö voi edetä parhaalla mahdollisella tavalla. Rehellisyys ja avoimuus ovat esimerkki kulttuuritunteista, jotka lisäävät yhteenkuuluvuutta (Ihanainen 1995, 40). Kiesiläisen (2004, 89) mukaan vuorovaikutuksen ollessa herkkä häiriöille saatetaan

vaikeista asioista puhumista ja negatiivisia tunteita pelätä. Tämä nousi aineistosta vahvasti esille erityisesti sellaisissa tapauksissa, jolloin vanhemmat eivät olleet kovin tuttuja tai he suhtautuivat palautteeseen torjuvasti.

### 6.3 Opettajan jakamaton asiantuntijuus

Tutkimuksen mukaan näyttäisi siltä, että erityisesti hankalissa tilanteissa opettajat luottavat enemmän omaan ammattitaitoonsa kuin vanhempiin. Tulos on samansuuntainen Adamsin ja Christensonin (2000) tutkimuksen kanssa, jossa todetaan vanhempien luottavan opettajaan enemmän kuin opettaja luottaa vanhempiin. Tämä voi selittyä muun muassa yhteistyön vähäisyydellä. Lisäksi opettajat kokevat, ettei vanhemmilla ole riittävästi halua eikä myöskään kykyä olla mukana tukemassa opettajaa opetus- ja kasvatustyössä. Näin ollen vanhemmat eivät myöskään opettajan näkökulmasta osoita olevansa luottamuksen arvoisia, jolloin opettajan luottamus vanhempiin jää luonnollisesti vähäiseksi.

Tässä tutkimuksessa opettajan vähäinen luottamus vanhempiin tuli esille erityisesti niissä tilanteissa, kun vanhemmat eivät ymmärtäneet tai hyväksyneet lapsensa koulunkäyntiin liittyviä ongelmia. Tällaisissa tapauksissa opettajat helposti näkivät ristiriitojen lähtevän vanhempien vääränlaisesta ajattelusta, jolloin heitä pidettiin ”hankalina tapauksina”. Kiesiläisen (2004, 49) mukaan ihminen usein olettaa toisten toimivan samalla tavalla kuin itse toimii. Omista tavoista ei haluta poiketa ja niitä pidetään keskimääräistä parempina. Jos toinen osapuoli on asioista täysin eri kannalla, tilanteesta voi tulla haasteellinen. Opettajat eivät välttämättä näe omassa toiminnassaan mitään vikaa tai eivät ainakaan osaa sanoa, miten sitä voisi muuttaa. Tulkintamme mukaan jotkut opettajat pitivät omia näkemyksiään lähes poikkeuksetta oikeina ja kokivat, ettei vanhemmilla ole koulumaailmasta riittävästi tietoa, jotta he voisivat arvioida sitä, mikä lapselle on parasta. Opettajat toki arvostivat vanhempia kasvattajina ja pyrkivät myös osoittamaan tämän heille, mutta käytännössä monet haastateltavat tur-

hautuivat siitä, etteivät vanhemmat ymmärtäneet tilannetta tai oppilaan ongelmia. Yhdessä haastattelussa nousi tässä yhteydessä esille vanhempien alhainen koulutustaso, mikä kyseisen haastateltavan mukaan vaikutti vanhempien kykyyn ymmärtää oppilaan vaikeuksia. Myös Metson (2004, 155) tutkimuksessa vanhempien alhaisella koulutustasolla on havaittu olevan yhteys siihen, miten hyvin opettaja ja vanhempi löytävät yhteisen kielen ja ymmärryksen. Koulutus antaa vanhemmille erilaisia resursseja kohdata koulu ja saada siellä äänensä kuuluviin.

#### **6.4 Tunteiden tiedostaminen osana opettajuuden kehittymistä**

Tunteet ovat merkittävässä roolissa ammattitaidon kehittämisen kannalta. Tunteiden tiedostaminen ja hyväksyminen voivat lisätä ymmärrystä itsestä ja omasta työstä. Siten ne pitäisi nähdä olennaisena osana avoimuutta, tietämistä ja reagoimista omaan asiantuntijuuteen, ei virheiden tai häiriöiden lähteenä. (Isokorpi & Viitanen 2001, 114–115.) Haastattelemamme opettajat toivat eri tavoin esiin omaa suhtautumistaan tunteisiin ja tulkintamme mukaan tunteiden tiedostamisen taso vaihteli opettajien välillä. Jotkut opettajat kuvasivat itseään avoimesti tunteelliseksi ja kertoivat tunteiden vaikuttavan omaan tapansa tehdä työtä, kun taas toiset eivät suoraan avanneet tunteiden merkitystä itselleen ja työlleen. Eräs haastatelluista puolestaan kielsi tunteiden näkyvän toiminnassaan juuri lainkaan. Kuitenkin jokaisen opettajan kertomusten perusteella tunteet ovat työssä läsnä, tiedosti niiden olemassaoloa ja merkitystä tai ei.

Haastatellut opettajat ilmaisivat tekevänsä yhteistyötä mielellään ja kuvailivat yhteistyötä yleisellä tasolla pääosin positiivisin tunnenarratiivein, mutta jotkut opettajat toivat alusta lähtien esiin myös yhteistyöhön liittyvät negatiiviset tunteet. Avoimesti erilaisista tunteista puhuvien opettajien suorat ja epäsuorat tunnenarratiivit olivat hyvin yhteneväiset. Samoin heidän tapansa puhua yhteistyöstä yleisellä tasolla sekä yksittäistapauksissa olivat linjassa. Joissain haastat-

teluissa näkyi pyrkimys tuoda esille yhteistyön tärkeyttä ja sen positiivisia puolia, mutta rivien välistä oli luettavissa että annettu kuva saattoi olla yksipuolinen. Erään opettajan puheessa oli nähtävissä arastelua tietyistä tunteista puhuttaessa. Hän ei nimennyt negatiivisiksi kokemiaan tunteita vaan kuvasi tätä ”tyhmiksi tunteiksi”. Negatiivisiin tunteisiin liitetäänkin usein jotain kiellettyä; ne koetaan luvattomiksi ja vääriksi ja niiden kokeminen voi herättää syyllisyyttä (Uusitalo 2006a, 109–110).

## 6.5 Tutkimustulosten arviointia

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on oleellista pohtia sitä, miten todenmukaisen kuvan olemme opettajien tunnekokemuksista saaneet. Esimerkiksi Pakarisen ja Riskin (2004) opettajien tunteita kartoittavan päiväkirjatutkimuksen perusteella opettajat kokevat työssään pääosin positiivisia tunteita. Myös meidän aineistomme perusteella opettajat kokevat yhteistyön pääosin miellyttävänä. Pyysimme opettajia palauttamaan mieleen sekä positiivisia että negatiivisia yhteistyökokemuksia. Negatiivisten yhteistyökokemusten mieleen palauttaminen oli selkeästi helpompaa myös vuosien takaa. Sen sijaan positiivisia yhteistyökokemuksia opettajat pohtivat pitkään ja monet tyytyivät vastaamaan, ettei osaa eritellä mitään yksittäistä kokemusta. Nummenmaan (2010; 119, 192) mukaan negatiiviset tunteet koetaan kokonaisvaltaisina, jolloin ne jättävät voimakkaan muistijäljen ja saavat yksilön kokemuksina suuren painoarvon. Näin myös aineistossa korostuivat defensiiviset ja eksistentiaaliset tunteet. Kaikki haastattelut eivät kuitenkaan nimenneet edellä mainittuja tunteita oma-aloitteisesti vaan niitä jouduttiin kysymyksillä tarkentamaan ja toisaalta myös tulkitsemaan epäsuorien tunnenarratiivien kautta. Pyrimme myös analyysissamme huomiomaan haastattelutilanteen ja kysymystenasettelun vaikutuksen sekä tutkittavien pienen lukumäärän. Siten emme halunneet tehdä erilaisten tunnenarratiivien

vien välillä määrällistä tarkastelua vaan keskityimme niiden avulla jäsentämään aineistoa eri vaiheita tyypillisesti määrittävien tunteiden kautta.

Uusitalon (2006b, 178) mukaan tunteiden tulkinnan ongelmallisuus ilmenee usein siinä, etteivät ihmiset osaa sanallistaa tunteitaan. Tämä tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Kaikki haastateltavat eivät välttämättä olleet tietoisia omista tunteistaan tai he eivät osanneet nimetä tai analysoida niitä, millä saattoi olla vaikutusta tuloksiin. Tunteet ovat aiheena henkilökohtainen ja vaikka ilmapiiri haastatteluissa oli mielestämme avoin ja salliva, eivät kaikki haastateltavat välttämättä halunneet kertoa kaikkia asioita täysin avoimesti. Tutkija voi helposti myös olettaa, ettei jotain tiettyjä tunteita koeta, jos niistä ei puhuta. Lisäksi on mahdollista, että ihminen peittää tietynlaiset tunteet muiden tunteiden alle eikä tietoisesti tai tiedostamatta halua paljastaa niiden olemassaoloa. (Uusitalo 2006b, 178.) Tutkimusaiheemme ei kuitenkaan mielestämme ollut haastateltaville niin arka, että tämä ongelma olisi näkynyt haastatteluissa.

Yksilön kokema tunne ja sen aiheuttama ulospäin näkyvä tunnereaktio vastaavat hyvin usein toisiaan (Nummenmaa 2010, 77). Haastattelutilanteissa haastateltavien puhetapa muuttui selkeästi sen mukaan, millaisesta asiasta he kulloinkin kertoivat. Esimerkiksi voimakkaita negatiivisia tunteita herättäviä tilanteita kuvaillessaan haastateltavien käyttämä sanasto ja elekieli muuttuivat vahvemmaksi ja elävästi mieleen jääneessä tilanteessa koettu tunnereaktio saattoi nousta uudelleen pintaan. Haastatteluissa käytettiin voimasanoja, vahvasti kuvailevaa kieltä ja toisaalta nähtiin myös ilon ja liikituksen kyyneleitä. Epäsuorat tunnenarratiivit ja haastateltavien sanaton viestintä auttoivat jossain määrin tiedostamattomaksi jääneiden tunteiden havaitsemisessa, mutta siitäkin huolimatta aineistomme analyysiin jäi tulkinnanvaraa eikä tekemämme tulkinta välttämättä ole yksiselitteisesti oikea. Koska tunteet koetaan henkilökohtaisesti, voi ulkopuolisen olla hyvin vaikea osoittaa sitä, milloin tunteen kielellinen ilmaus kuvaa täsmällisesti yksilön kokemaa tunnetta (Keltikangas-Järvinen 2010, 185).

Ihminen ei myöskään tunteita kuvatessaan pysty täysin erottamaan tunnetta ja kognitiivista havaintoa toisistaan. Näin ollen tunnetta on mahdotonta kuvaila ”puhtaana” sekoittamatta siihen havaintoja ja tulkintoja tunteen aiheuttamasta tilanteesta. Lisäksi tunteen sanallista kuvausta voidaan pitää eräänlaisena itseraporttina, joka sisältää monia ongelmia, joita liittyy itse itsestään kertomiseen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 190.)

Tutkimustuloksia arvioitaessa on huomioitava, että haastateltavat saattoivat antaa itsestään ja toiminnastaan epärealistisen kuvan. Julki- ja käyttöteorian käsitteiden avulla voidaan havainnollistaa sitä ristiriitaa, mikä käytännön toiminnan ja siitä kerrotun välillä voi olla. Julkiteorian (espoused theory) avulla ilmaistaan usein toivottua käyttäytymistä, jonkinlaista käyttäytymisen ihannetta. Käyttöteoria (theory in use) on puolestaan se, jonka mukaan todellisuudessa käyttäytyään. Julkiteoria ja käyttöteoria voivat olla yhteneväisiä tai poiketa toisistaan joko tiedostamatta tai tiedostetusti. (Schön 1990, 255–256.) Julkiteorian ja käyttöteorian erojen aiheuttamaa virhettä vastauksissa hälventää esimerkiksi se, että tekemämme haastattelut olivat melko pitkiä. Vastausten epäloogisuudet ja erot saman opettajan julki- ja käyttöteorian välillä tulivat ainakin osittain ilmi, kun asioita käsiteltiin sekä yleisellä tasolla että yksittäisten tilanteiden kautta.

### **6.5.1 Tutkimustulosten sovellettavuus**

Tämä tutkimus tuo näkyväksi opettajan tunteet osana kodin ja koulun yhteistyötä ja voi herättää opettajia ajattelemaan omia tunteitaan sekä niiden vaikutusta työssään. Aineiston perusteella voidaan päätellä, että opettajat eivät välttämättä juuri ajattele työhönsä liittyviä tunteita tai tiedosta lainkaan niiden olemassaoloa. Ihminen reagoi aina osittain tunteillaan, vaikka rationaalista ajattelukaan ei pidä vähätellä. Järkevyyttä voidaan kuitenkin käyttää myös keinona vältellä omien tunteiden kohtaamista. (Turunen 1990, 16.) Tunteet ohjaavat

toimintaa, minkä vuoksi niiden olemassaolo on hyvä tiedostaa, jotta omalle toiminnalleen voi löytää perusteita ja selityksiä. Erilaisten tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen taito on myös edellytys tunteiden hallinnalle (Cacciatore 2007, 18). Hankalat tilanteet voivat aiheuttaa niin opettajassa kuin vanhemmassakin erilaisia tunteita kuten hermostuneisuutta, vihaa tai luottamuksen puutetta. Näiden tunteiden hyväksyminen luonnollisena osana yhteistyötä on askel kohti ongelman ratkaisua ja tunteiden käsittelemistä. Ymmärrys siitä, miksi riskitilanne koetaan hankalana voi auttaa parantamaan itseluottamusta ja olemaan avoin samankaltaisille tilanteille tulevaisuudessa. (Stacey 1991, 94–95.) Opettajan tulee osata hallita ja käsitellä omia tunteitaan myös niissä tilanteissa, kun vanhempi ei siihen kykene (Kiesiläinen 2004, 53). Omien ja vanhempien tunteiden ymmärtäminen voi auttaa toimimaan ammatillisesti hankalissa yhteistyötilanteissa, jolloin omat vuorovaikutustaidot joutuvat todelliseen koetukseen.

Tutkimuksemme voi auttaa nykyisiä ja tulevia opettajia ymmärtämään, millaisia vaatimuksia hyvä kodin ja koulun välinen yhteistyö asettaa opettajalle ja mihin yhteistyössä kannattaa kiinnittää huomiota. Onnistuneen yhteistyön lähtökohta on vanhempiin tutustuminen ja luottamuksen luominen ja vasta sen jälkeen voidaan keskittyä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Toisaalta tutkimuksessa korostetaan, että luottamussuhde on kaikkien vanhempien kanssa erilainen, sillä jokaisella vanhemmalla on omanlaisensa tarpeet ja odotukset yhteistyötä kohtaan. Erityisesti nuorten opettajien on tärkeää tiedostaa, ettei yhteistyötä voi eikä tarvitse tehdä samalla tavalla kaikkien kanssa. On myös hyvä osata varautua siihen, että yhteistyö voi herättää hyvin monenlaisia tunteita, jopa sellaisia, jotka koetaan kielletyiksi. Myös tällaiset tunteet ovat kuitenkin hyväksytyjä, kunhan niitä vain osaa käsitellä oikealla tavalla. Tutkimus on tehty opettajan näkökulmasta, mutta siitä voi olla hyötyä myös vanhemmille. Se voi auttaa vanhempia ymmärtämään opettajan toimintatapoja ja näkemään yhteistyötilanteiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Sekä opettajat että vanhem-

mat voivat myös luottamussuhteen rakentumisen vaiheiden kautta hahmottaa sitä, millainen oma yhteistyösuhde on ja miten luottamusta voisi vielä syventää tai onko se tarpeellista.

Laineen (2010, 44) mukaan tutkimus on onnistunut, mikäli se auttaa näkemään ilmiön aikaisempaa selkeämmin ja monipuolisemmin eli jos ymmärrys aiheesta on syvempi ja jäsentyneempi kuin tutkimuksen alussa. Tutkimuksemme suurin hyöty onkin varmasti meille itsellemme, koska tutkimuksen teon myötä olemme saaneet perehtyä tulevan työmme kannalta tärkeään osa-alueeseen syvemmin, kuin opintojen puitteissa muuten olisi ollut mahdollista. Tutkimuksen tekeminen on antanut meille uudenlaisen näkökulman yhteistyöhön ja auttanut myös jäsentämään omaa opettajan roolia kodin ja koulun välisen yhteistyösuhteen rakentumisessa. Uskomme, että perehtyneisyys yhteistyöhön ja kriittinen suhtautuminen siihen antaa lisävalmiuksia luottamuksellisen yhteistyösuhteen muodostamiseen erilaisten vanhempien kanssa ja laadukkaan yhteistyön toteuttamiseen.

### **6.5.2 Jatkotutkimusaiheita**

Sekä oman kokemuksemme perusteella että haastateltavien mukaan opettajan koulutus ei anna juuri minkäänlaisia valmiuksia kodin ja koulun yhteistyön toteuttamiseen. Tämä tuli kaikissa haastatteluissa esille hyvin vahvasti. Yksi opettajista oli sitä mieltä, että koulutuksessa tulisi keskittyä enemmän erityisesti vuorovaikutustaitojen kehittämiseen, sillä onnistunut yhteistyö edellyttää opettajalta hyviä sosiaalisia taitoja. Jatkotutkimuksen kohteena voisikin olla opiskelijoiden käsitykset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja siitä, millaisia valmiuksia se edellyttää ja millaisia valmiuksia koulutus heidän mielestään antaa. Toisaalta mielenkiintoista olisi tutkia myös vastavalmistuneiden opettajien näkemyksiä koulutuksen antamasta tietotaidosta, kun työelämän todelliset vaatimukset ovat paljastuneet. Mihin yhteistyön osa-alueisiin nuorten opettajien



mielestä koulutuksessa tulisi panostaa? Mitkä ovat kokemattomana opettajana vaikeimpia asioita yhteistyön toteuttamisessa ja miten käsitykset ovat muuttuneet kokemuksen myötä?

Kodin ja koulun välisen luottamussuhteen kehittymisen kannalta mielenkiintoista olisi testata jatkotutkimuksessa luottamussuhteen eri vaiheita ja haastatella opettajia siitä, miten he kokevat tällaisen teorian sopivan käytäntöön. Tutkimuksessa voisi selvittää, osaavatko opettajat analysoida kodin ja koulun välistä luottamussuhdetta sekä siihen liittyviä tunteita ja kuinka eri vaiheet näkyvät erilaisissa yhteistyösuhteissa. Näin teoriasta voisi paljastua sen heikot kohdat ja toisaalta uuden tiedon avulla vaiheet voisivat täsmentyä ja selkiytyä. Olisi myös tärkeää selvittää tarkemmin, mitkä yksittäiset tekijät vaikuttavat luottamussuhteen rakentumiseen. Aiemmin on tutkittu opettajuustyylin merkitystä (Jalasaho & Virman 2009) luottamussuhteeseen, mutta olisi kiinnostavaa selvittää pidemmällä aikavälillä, miten työelämä vaikuttaa opettajaan ja tämän opettajuustyyliin ja miten nämä muutokset näkyvät opettajan tavassa toteuttaa yhteistyötä.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kodin ja koulun yhteistyötä opettajan näkökulmasta, mutta olisi mielenkiintoista ottaa huomioon myös vanhempien näkemykset ja tutkia luottamussuhteen kehittymistä siltä kannalta. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tutkittu vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä (ks. esim. Hartikainen & Huusari 2004, Kuorelahti & Liimatainen 1996), mutta näissä tutkimuksissa on keskitytty lähinnä yhteistyön toteuttamiseen eri yhteistyömuotojen kannalta, ei niinkään opettajan ja vanhemman väliseen luottamussuhteeseen. Myöskään vanhempien kokemia tunteita kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ei liioin ole tutkittu. Omaan tutkimukseemme liittyen olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka yhteneväisiä vanhempien kokemat tunteet ovat opettajien tunnekokemusten kanssa ja mitä tekijöitä erityisesti negatiivisiksi koettujen tunteiden taustalla on. Vaikka yhteistyön keskiössä pitäisi olla

lapsi, kiinnittyy huomio helposti opettajan ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen. Olisikin ehkä tarpeellista selvittää, miten lapsi kokee opettajan ja vanhempien välisen yhteistyösuhteen ja miten esimerkiksi opettajan ja vanhemman väliset ristiriidat näyttäytyvät lapselle ja vaikuttavat hänen koulunkäyntiinsä.

## LÄHTEET

- Adams, K. S. & Christenson, S. L. 2000. Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of school Psychology*, 38(5), 477–497.
- Alasuutari, M. 2004. *Kuka lasta kasvattaa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Autio, M. & Tikkakoski, N. 1998. "Kipinän se jätti" : tunnekasvatuskokeilu ala-asteella. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-1998767071>. Viitattu 27.1.2011.
- Bom, M. & Minkkinen, M. 2009. Luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien kokemuksia ja näkemyksiä oppilaiden tunteiden kohtaamisesta. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu200904211473>. Viitattu 14.1.2010.
- Cacciatore, R. 2007. *Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille.* Helsinki: Opetushallitus.
- Callender, S. & Hansen, A. 2004. *Family-School Partnership: Information and Approaches for Educators.* Teoksessa A. S. Canter, L.Z. Paige, M.D. Roth, I. Romero & S. A. Carroll (toim.) *Helping Children at Home and Schools II: Handouts for Families and Educators.* Bethesda: National Association of School Psychologists. 25–28.
- Carlisle, E., & Stanley, L. & Kemple, M. 2005. Opening Doors: Understanding School and Family Influences in Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33, 3. 155–162.
- Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu.* Jyväskylä: PS-Kustannus. 64–85.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysi-menetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus. 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–44.
- Forsberg, H. 2006. Tunteet työssä – esimerkkinä sosiaalityönä tehtävä ihmissuhdetyö. Teoksessa K. Määttä (toim.) Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Avaimia tunteiden tulkintaan. Helsinki: Finnlectura. 27–44.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. 2001. A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary School. *The Elementary School Journal*, 102, 3–17.
- Goleman, D. 1996. *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ.* London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva.* Helsinki: Otava.
- Govier, T. 1997. *Social Trust and Human Communities.* Montreal Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Hargreaves, A. 2001. Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*. 103, 6. 1056–1080.
- Hartikainen, S. & Huusari, T-M. 2004. Yhteistä kasvatusvastuuta, luottamusta ja lapsen tukemista. Kodin ja koulun yhteistyö kolmannen luokan vanhempien näkökulmasta. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10500/G0000455.pdf?sequence=1>. Viitattu 9.4.2011
- Hellström, M. 2008. *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hilasvuori, T. 2002. Aikuisten yhteistyöllä lapsen oppimisen hyväksi. Teoksessa *Koti ja koulu –kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001.* Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 18–20.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Husso, M-L., Korpinen, E. & Korpinen, R. 1980. *Kodin ja koulun yhteistyötutkimus I. Tutkimuksen tausta, teoreettisia lähestymistapoja sekä johdatus empiirisen aineiston keräämiseen: ongelmat ja mittarit.*

- Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 161.
- Ihanainen, P. 1995. Tunteiden tiedostaminen -emotionaalis-moraalinen vahvistuminen aikuiskoulutuksessa. Siinä ei ollut salaseuran makua. Työelämän tutkimukset. Helsinki: Opetushallitus.
- Ilmonen, K. 2005. Luottamuksen operationalisoinnista. Teoksessa P. Jokivuori (toim.) Sosiaalisen pääoman kentät. Jyväskylä: Minerva. 45–68.
- Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hamk/Aktk julkaisuja 1/2003.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. Tunnevoimaa. Tampere: Tammi.
- Jalasaho, R. & Virman, R. 2009. Vanhemman ja opettajan välinen luottamus sekä opettajuustyylin merkitys kasvatuskumppanuuden rakentumiselle. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu200906091704>. Viitattu 28.3.2011.
- Kaarre, N. 2002. Yhteistyö - klisee vai tosiasia: kodin ja koulun/päiväkodin välinen yhteistyö henkilökohtaisen opetussuunnitelman kontekstissa. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu2002881986>. Viitattu 3.9.2010
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 91–108.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2007. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 63.
- Kauppinen, E. 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi. Acta Universitatis Tamperensis 1522. Tampere University Press.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Tunne itsesi suomalainen. Helsinki: WSOY.
- Kiesiläinen, L. 2004. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutus-aidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Arator.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle

tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 70–85.

- Korpinen, E., Husso, M-L. & Korpinen R. 1980a. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus II. Yhteistyön toteutuminen peruskoulun ala-asteella, opettajien ja vanhempien käsitykset yhteistyön tehtävistä, vanhempien asennoituminen sekä yhteistyöaktiivisuuteen yhteydessä olevista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatus-tieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 162.
- Korpinen, R., Korpinen E. & Husso M-L. 1980b. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus III. Opettajien ja oppilaiden huoltajien käsityksiä yhteistyön esteistä sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämisestä: käytännön järjestelyt, yhteistyömuodot ja yhteistyösisällöt. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 163.
- Korpinen, E. & Husso, M-L. 1991. (toim.) Vanhemmat – opetuksen käyttämätön voimavara: tutkimustuloksia koulun ja kodin yhteistyöstä peruskoulussa ja opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Moniste.
- Kotkavirta, J. 2000. Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 55–68.
- Kuorelahti, P. & Liimatainen, M. 1996. ”Yhteisapelillä se sujuu”: kodin ja koulun yhteistyö vanhempien kokemana. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kuuskoski, E. 2002. Kodin ja koulun yhteistyöhön aikaa, oivalluksia ja rahaa. Teoksessa Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 5–6.
- Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. 2007. Opetushallitus & Suomen Vanhempainliitto. <http://www.edu.fi/julkaisut/laatukuvaus2007.pdf>. Viitattu 27.1.2011
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.
- Lasky, S. 2000. The Cultural and Emotional Politics of Teacher-Parent Interactions. *Teaching and Teacher Education* 16. 843–860.

- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus. 91-111.
- Lazarus, R. S. 1991. Emotion and Adaptation. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. & Lazarus, B. N. 1994. Passion & Reason. Making Sense of Our Emotions. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. 1999. Stress and Emotion. New Synthesis. New York: Springer.
- Lehtolainen, R. 2008. Keltaista ja kimaltavaa: kodin ja koulun yhteistyöstä kodin ja koulun yhteyteen. Studia Paedagogika. Helsingin yliopisto.
- Lepistö, M. 2009. Kodin ja koulun yhteistyö lapsen kasvun ja kehityksen tukena. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu200904081393>. Viitattu 27.1.2011
- Metso, T. 2002. Hyvä alku kodin ja koulun yhteistyölle. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Helsinki: Opetushallitus. 68-74.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Jyväskylän yliopisto. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data Analysis. An Expanded Sourcebook. London: SAGE.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 46-69.
- Mäkelä, P. & Ruokonen, F. 2005. Luottamus sosiaalisen pääoman teorioiden ydinkäsitteenä. Teoksessa P. Jokivuori (toim.) Sosiaalisen pääoman kentät. Jyväskylä: Minerva Kustannus.
- Niemi, H. 2000. Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. Teoksessa U-M Ekebon, M. Helin & R. Tulusto (toim.) Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita.
- Nooteboom, B. & Six, F. 2003. Introduction. Teoksessa B. Nooteboom & F. Six (toim.) The Trust Process in Organizations: Empirical Studies of the

- Determinants and the Process of the Trust Development. Cheltenham: Edward Elgar. 1-15.
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.
- Pakarinen, J. & Riski, J. 2004. Tunteva opettaja: päiväkirjatutkimus opettajan tunteista, tunnetaidoista ja näiden yhteydestä hyvinvointiin sekä työtyytyväisyyteen Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Perheentupa, A-V. 1995. Mielen hyvinvointi sosiaalipedagogisena haasteena. Sosiaalis-emotionaalisen aikuiskoulutuksen lähtökohdat. Teoksessa A-V. Perheentupa (toim.) Ihminen, tunteet ja yhteisön elämä. Sosiaalipedagogisia näkökulmia. Helsinki: Arator.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. [http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/po\\_16\\_1\\_versio.doc](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/po_16_1_versio.doc). Viitattu 2.9.2010.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Schön, D. A. 1990. Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seligman, A. 2000. Luottamus ja yleinen vaihto. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 39-54.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alku-opetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983-1984 ja 1998-1999. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 242.
- Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:109. Tutkimuksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Stacey, M. 1991. Parents and Teachers Together. Partnership in Primary and Nursery Education. Philadelphia: Open University Press.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 5.



- Torkkeli, M. 2002. Kuuluuko koulussa vanhempien ääni? Teoksessa *Koti ja koulu - kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 38-41.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuovila, S. 2005. *Kun on tunteet. Suomen kielen tunnesanojen semantiikka*. Acta Universitatis Ouluensis: Series B, Humaniora 65. Oulun Yliopisto. <http://herkules oulu.fi/isbn9514278070/isbn9514278070.pdf>. Viitattu 27.1.2011.
- Tuovila, S. 2006. Suomalaisille tärkeät tunnesanat. Teoksessa K. Määttä (toim.) *Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Avaimia tunteiden tulkintaan*. Helsinki: Finnlectura. 14-26.
- Turunen, K. E. 1990. *Ihmisen ymmärtäminen*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Turunen, K. E. 2004. *Tunne-elämä*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Uusitalo, T. 2006a. *Kielletyt tunteet*. Teoksessa K. Määttä (toim.) *Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Avaimia tunteiden tulkintaan*. Helsinki: Finnlectura. 108-130.
- Uusitalo, T. 2006b. *Surun tutkimus ja tutkijan tunteet*. Teoksessa K. Määttä (toim.) *Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Avaimia tunteiden tulkintaan*. Helsinki: Finnlectura. 170-186.
- Varila, J. 2004. *Tunteet aikuiskasvatuksen tutkimuskohteeksi*. *Aikuis-kasvatus* 2/2004, 92-101.
- Vuorinen, J. 2000. *Koti ja koulu keskustelee - Jatkoa vanhalle vai jotain uutta?* Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 10-29.
- Wager, M. 1999. *Tutkijuus ja tunteet*. Teoksessa S. Näre (toim.) *Tunteiden sosiologiaa II. Historiaa ja säätelyä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 325-342.
- Warren, M. R., Hong, S, Rubin, C. L. & Uy, P. S. 2009. *Beyond the Bake Sale: A Community-Based Relational Approach to Parent Engagement in Schools*. *Teachers College Record*. 111, 9. 2209-2254.

**KIRJE OPETTAJILLE****LIITE 1**

Hei,

kiitos, että olet suostunut osallistumaan haastatteluamme!

Keräämme aineistoa Pro Gradu-tutkielmaamme, jonka aiheena on kodin ja koulun välisen yhteistyön herättämät tunteet luokanopettajissa. Vastaukset käsitellään nimettöminä ja niitä käytetään vain kyseisen opinnäytetyön yhteydessä. Myöskään koulun nimi ei käy ilmi tutkimuksesta.

Pyydämme Sinua valmistautumaan etukäteen miettimällä, millaisia **yhteistyötilanteita olet työssäsi kohdannut ja miltä nämä tilanteet ovat Sinusta tuntuneet**. Jos mahdollista, **pyri palauttamaan mieleen tunteita, joita tilanteissa koit**.

Toivomme, että saamme haastattelujen perusteella mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan opettajien ajatuksista ja kokemuksista kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen. Kaikenlaiset vastaukset ovat siis arvokkaita eikä vääriä vastauksia ole.

Kiitos yhteistyöstä, tapaamme haastattelussa!

Marianne Mikkonen & Riina Niemi

*Monenlaiset sosiaaliset tilanteet ja tapahtumat saavat meissä aikaan erilaisia tunnekokemuksia. Tunteet ohjaavat toimintaamme, muokkaavat kehomme vireystilaa ja vaikuttavat ympäristön havaitsemiseen ja tulkintaan. Olemme usein epävarmoja omista tunteistamme ja varsinkin siitä, mikä tietyn tunteen on meissä aiheuttanut. Tunteita voi monesti syntyä silloinkin, kun emme ole tietoisesti edes havainneet mitään, mikä voisi aiheuttaa tunteita.*

Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia.

## HAASTATTELURUNKO

## LIITE 2

### 1. TAUSTATIEDOT

- Sukupuoli
- Ikä
- Työssäoloaika (Kyseisessä koulussa/yleensä)

### 2. YHTEISTYÖN KUVAUS

- Kuvailisitko /kertoisitko millaista yhteistyötä teet kotien kanssa? (ku-ka/mikä määrittelee?)
- Millaisia tilanteita?
- Kuinka vanhemmat tai huoltajat suhtautuvat?
- Miltä yhteistyö itsestäsi tuntuu
  - o mikä on hankalinta tai mikä tuntuu helpolta
  - o miksi?
- Kenen aloitteesta yhteistyö tapahtuu?

### 3. TUNNE

- Onko mieleesi jäänyt jokin erityisen onnistunut kokemus yhteistyöstä?
  - o Tilanne lyhyesti
  - o Tunteiden erittely
- Onko mieleesi jäänyt jokin erityisen haastava kokemus yhteistyöstä
  - o Tilanne lyhyesti
  - o Tunteiden erittely
- Mitä arvelet, miten tunteet vaikuttavat?
  - o yhteistyön suunnitteluun?
  - o tilanteen ollessa käynnissä?
- Kuinka avoin opettaja voi olla on tunteistaan vanhemmille?
- Miten purat tunteita?
  - o Missä vaiheessa?
  - o Miten?
  - o Kenen kanssa?
- Miten yhteistyöhön liittyvät tunteet ovat muuttuneet kokemuksen myötä?
- Nimeä yksi tunne, jonka erityisesti liität kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

## ESIMERKKI AINEISTON ANALYYSISTA

## LIITE 3

## LUOTTAMUSSUHDETTA KOETTELEVA VAIHE

*Suorat tunnenarratiivit kursivoilla*

## JÄNNITYS (def.)

- kyllä se niinku mietitytti edellisenä iltana, ku seuraavana aamuna oli palaveri, että huhhuijaa, että mitähän siellä osaa sanoo ja sillä tavalla vielä, että siinä niinku pysys niinku semmonen neutraali ilmapiiri, että ketään ei syyllistetä
- Niin siis kyllä niinku *jännitti* mennä sinne (H2)

## AHDISTUS (eksist.)

- ensimmäinen vanhempainilta -- et se alko jo oikeestaan siitä. (H5)
- sillon ku ei tunne vanhempia niin valtava *ahdistus* ja *epävarmuus* ja *pelko* siinä on, että ja *pelko* siitä, että mitä jos nää asiat lähtee menee ihan mäkeen (H4)
- vanhemmat ei jostain syystä sit voinu hyväksyä sitä, että se lapsi ei niinku vaan opi vaan syy oli sitten aina tietenkin minun (H1)

## AGGRESSIO, VIHA (def.)

- siinä kieltämättä niinku meinas lämmetä -- itelläkin jo sitten jossaki vaiheessa, että ei tää oo enää todellista. -- ihan nauratti jopa, että tää ei oo niinku enää totta -- suorastaan *vihan tunteita*, että ei hyvänen aika että...ihan laidasta laitaan oikeestaan. (H5)
- en mä nyt tiedä onks se sitten niinkun vaikeeta, mutta *ärsyttävää* se on kun on niin tonttuja että eivät osaa miettiä miten se oikeesti vois se asia olla. *Ärsyttävää*, ei se vaikeeta. Minkäs sille voi jos ei tajua, niin ei tajua. (H3)
- *Vitutti*. -- *Eli ärsytti*. -- Ei vaan niinku edelleenkaan uskota niinku aikuista opettajaa vaan uskotaan sitä lasta joka on...meidän mielestämme jotakin tehny. (H3)

## TURHAUTUMINEN (def.)

- Kyllähän se niinkun *turhauttaa*, että kun ei saa mitään kanavaa sinne, sinne lapsen kotia. Ja jossain vaiheessa siiten tulee semmoseksi kyyniseksikin, et voiko... voi-daanko me niinkun tähän koskaan vaikuttaa että onko se nyt ihme jos tällä lapsella näin menee jos niin kun sen kotiväkikään ei oo näistä asioista kiinnostunu et paljonko mulla on sitten mahdollisuus vaikuttaa tähän, tähän vielä... (H4)

- Hymyssä suin. Vähän sydän itkien että kun ei se mene välttämättä perille sitten kuitenkaan... se asia. (H1)
- semmonen *turhautuminen* sillä, et ku oli tehny niinku työnsä omasta mielestään parhaalla mahdollisella tavalla -- että mikään ei niinku riitä (H1)
- *tuskastuttaa* että hei haloo, ettei tää niinku mee niin hyvin ku pitäsi, että ”ymmärrätekö?” (H2)

*Liitteessä käytetyt sitaatit on valittu kuvaamaan aineiston analyysin periaatteita, ja se kuvaa vain osaa aineistossa esiintyvistä tunteista. Esimerkistä on jätetty pois useita sitaatteja tutkimuseettisistä syistä.*