

**Opettajien kokemuksia
TCM-ryhmänhallintamenetelmäkoulutuksen merkityk-
sestä kasvatussyhteistyölle**
Minna Kalliainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2024
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kalliainen, Minna. 2024. Opettajien kokemuksia TCM-ryhmänhallintamenetelmäkoulutuksen merkityksestä kasvatusyhteistyölle. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 59 sivua.

Opettajan työhön kuuluva yhteistyön tekeminen vanhempien kanssa voi toisinaan joutua koetukselle. Kokkolassa heräsi huoli haastavasti käyttäytyvien oppilaiden määrän lisääntymisestä kouluissa ja siellä päädyttiin kouluttamaan kahden alakoulun opettajia TCM-ryhmänhallintamenetelmän (Teacher Classroom Management) käyttöön. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius selvitti tämän pilotoinnin vaikuttavuutta. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten opettajat muuttivat vuorovaikutustapojaan vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä TCM-koulutuksen myötä ja millaisia merkityksiä tämä opettajien kokemusten mukaan tuotti.

Tutkimukseni aineistona on yllä mainitun pilotoinnin yhteydessä fokusryhmähaastattelun (opettajia N=12, erityisopettajia N=4) keinoin kerätty aineisto. Analysoin valmiiksi litteroitua aineistoa laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Analysoinnin loppuvaiheissa Bronfenbrennerin ekologinen teoria ja systeeminen ajattelutapa jäsensivät ajatteluani, joten analysointi sai myös teoriaohjaavia piirteitä. Tutkimukseni on kvalitatiivinen ja lähtökohdiltaan fenomenologis-hermeneuttinen.

Opettajien kokemuksen mukaan heidän vuorovaikutuksensa laatu ja määrä vanhempien kanssa paranivat koulutuksen myötä. Opettajat kokivat, että hyvän huomaaminen kertaantui, sillä opettajien myönteisillä vuorovaikutustavoilla vanhempien kanssa oli heidän mukaansa positiivista merkitystä opettajalle itselleen, vanhemmille, oppilaalle sekä opettajan ja vanhemman väliselle suhteelle.

Avainsanat: TCM-ryhmänhallintamenetelmä, kasvatusyhteistyö, kasvatuskumppanuus

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ	7
	2.1 Opettajan ja vanhempien välinen yhteistyö.....	7
	2.2 Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet.....	12
	2.3 Bronfenbrennerin ekologinen teoria	14
	2.4 Systeminen ajattelu	17
	2.5 Ihmeelliset vuodet TCM-menetelmä.....	19
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
	3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys	22
	3.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä	22
	3.3 Tutkimuskohde	26
	3.4 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu	27
	3.5 Aineiston analyysi	29
	3.6 Eettiset ratkaisut.....	35
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	39
	4.1 Kasvatuskulttuurien kohtaaminen opettajan ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa.....	39
	4.1.1 Positiivinen viestintä kasvatusyhteistyössä.....	39
	4.1.2 Vahvuusperusteisuus ja ratkaisukeskeisyys kasvatusyhteistyössä.....	41
	4.1.3 Vanhemmuuden tukeminen kasvatusyhteistyössä.....	42
	4.1.4 Yhteistyötaidot kasvatusyhteistyössä.....	43
	4.2 TCM-koulutuksen myötä muodostuneiden ja vahvistuneiden vuorovaikutustapojen merkitys kasvatusyhteistyölle.....	44
	4.2.1 TCM-koulutuksen merkitys opettajalle.....	45
	4.2.2 TCM-koulutuksen merkitys vanhemmalle.....	46
	4.2.3 TCM-koulutuksen merkitys oppilaalle	48
	4.2.4 TCM-koulutuksen merkitys opettajan ja vanhemman väliselle vuorovaikutukselle	49
5	POHDINTA	51
	5.1 Tulosten tarkastelu	51
	5.2 Tutkimuksen arviointi.....	55

5.3 Jatkotutkimusaiheet.....	58
LÄHTEET	60

1 JOHDANTO

Perusopetuslain (perusopetuslaki 3§) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (POPS 2014) koulun tulee tehdä yhteistyötä kodin kanssa. Niiden mukaisesti opetuksen järjestäjä vastaa yhteistyön edellytysten järjestämisestä. Lähtökohdat yhteistyölle ovat kunnioitus, luottamus ja tasavertaisuus. Vanhempien kanssa käytävään vuorovaikutukseen tarvitaan koulun henkilöstön aloitteellisuutta sekä monipuolista viestintää (POPS 2014).

Opettajien ja vanhempien vuorovaikutuksella on merkittävä yhteys oppilaan hyvinvointiin ja oppimiseen (Epstein, 1991; Webster-Stratton, 2011). Janhunen (2013) on todennut niin ikään kodin ja koulun välisen yhteistyön vaikuttavan oppilaan kouluhyvinvointiin lisäämällä oppilaan turvallisuuden- ja mukavuuden tunnetta. Lisäksi näitä tunteita lisäävät vanhempien antama aika, kannustus sekä kiinnostus kouluasioita ja lapsen elämää kohtaan. Lämsän (2013) mukaan toimivalla kodin ja koulun yhteistyöllä voidaan jopa ehkäistä ongelmia.

Opettajien ammattijärjestön tiedotteessa (2022) kerrotaan, että nuorten lisääntynyt väkivalta on yhteiskunnallinen ongelma, jonka ratkaisemiseen tarvitaan yhteistyötä ja resursseja. Ojala (2017) tuo esiin oppilaiden huolestuttavalla tavalla lisääntyneet poissaolot koulusta. Korhonen (2006) mainitsee, että lasten mielenterveystilastojen valossa voidaan huolestunutta keskustelua kotikasvatuksen ja vanhemmuuden tilasta pitää aiheellisena. Varhain alkaneiden käytösongelmien on osoitettu enteilevän myöhemmin nuoruus- ja aikuisiällä monenlaisia ongelmia, mutta jos käyttäytymisen ongelmiin puututaan varhain, voidaan ongelmien kroonistuminen helpommin estää (Webster-Strattonin, 2011). Rantanen ja kollegat (2017) korostavat, että erityisesti tilanteissa, joissa oppilaalla on vaikeuksia säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään sekä sopeutua kouluun, on kodin ja koulun välisellä luottamuksellisella yhteistyöllä huomattava merkitys.

Monia opettajia mietityttää, miten tehdä yhteistyötä psyykkisesti oireilevan oppilaan vanhempien kanssa, milloin ja kenen pitäisi toimia (Ojala, 2017). Ojala (2017) arvelee, että osaamattomuuden kokemus saattaa johtua luokanopettajakoulutukseen liittyvän erityispedagogisten opintojen vähyydestä. Orell

(2021) kirjoittaa saman suuntaisesti viitattaessaan tutkimukseensa, jonka mukaan opettajat kokivat opettajaopintojensa sisältäneen vähän tai ei lainkaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyvää ohjausta. Ojala lisää, että opettajat eivät kuitenkaan kaivanneet lisäkoulutusta vuorovaikutus- ja tunnetaitoihin.

Kokkolassa heräsi huoli haastavasti käyttäytyvien oppilaiden määrän lisääntymisestä kouluissa ja siellä päädyttiin kouluttamaan alakoulun opettajia Ihmeelliset vuodet, opettajan TCM-ryhmänhallintamenetelmän, (Teacher Classroom Management) käyttöön, jotta saataisiin tutkimusnäyttöön perustuvia keinoja puuttua tähän kielteiseen ilmiöön (Maunula ym., 2022). Maunula ja kollegat (2022) toteavat, että tämän pilotoinnin taustalla on ajatus siitä, että lapsen, nuoren ja perheen arki muodostavat systemisen kokonaisuuden. Jotta lasta, nuorta ja perhettä voidaan tukea, tulee huomioida koko systeminen kokonaisuus. Tämä edellyttää monialaista ja sektorirajat ylittävää yhteistyötä ja systemisen ajattelumallin ymmärtämistä. TCM-ryhmänhallintamenetelmän kehittäjä Webster-Stratton (2011) väittää, että opettajien ja vanhempien tehdessä yhteistyötä, he samalla auttavat kaikkia muita lapsia ja heidän perheitään.

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, miten opettajat kokevat TCM-ryhmänhallintamenetelmäkoulutuksen muuttaneen heidän vuorovaikutustapojaan vanhempien kanssa sekä millaisia merkityksiä opettajat kokevat tällä olevan. Bronfenbrennerin ekologinen teoria ja systeminen ajattelumalli auttoivat minua jäsentämään tämän tutkimuksen haastatteluaineistosta nousseet teemat eri systemitasoille ja ymmärtämään opettajien ja huoltajien välisen kasvatusyhteistyön merkitystä eri yksilöille. Systemisen ajattelumallin mukaan muutos systeemin yhdessä osassa vaikuttaa merkittävästi myös systeemin muihin osiin (Luomanen & Luomanen-Jaakkola, 2023).

2 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) mainitaan, että opetuksen järjestäjän tulee huolehtia kodin ja koulun välisen yhteistyön toteutumisesta ja kehittamisestä. Tässä teorialuvussa esittelen yhteistyöhön liittyviä käsitteitä ja elementtejä. Lisäksi tarkastelen kodin ja koulun välistä yhteistyötä Bronfenbrennerin ekologisen teorian viitekehyksessä sekä systeemisen ajattelun pohjalta.

2.1 Opettajan ja vanhempien välinen yhteistyö

Opettajan ja vanhempien välisestä yhteistyöstä käytetään eri nimityksiä eri yhteyksissä. Kasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien välisestä vuorovaikutuksesta on käytetty eri käsitteitä aikakaudesta riippuen (Karila, 2006). Karilan mukaan käytetyt käsitteet, kuten yhteistyö, kumppanuus ja tukeminen kertovat vallalla olevasta kasvatusyhteistyön luonteesta sekä osapuolten välisestä vallasta ja asemasta. Kekkonen käyttää käsitettä kasvatuskumppanuus (2012) ja kuvaa sitä toiminnaksi, jossa pyritään yhteisymmärrykseen, luottamuksellisuuteen ja toisen kunnioittamiseen. Luoteeltaan hänen mukaansa kasvatuskumppanuus on epävirallista. Lämsä (2013) on vertaillut kasvatusyhteistyötä ja kasvatuskumppanuutta. Kasvatuskumppanuus on hänen mukaansa syvempää, dialogista vuoropuhelua, jossa osapuolten välillä korostuu ratkaisukeskeisyys, ja jossa molemmat osapuolet ovat tasavertaisia. Kasvatusyhteistyössä asioiden hoidossa taas korostuu tiedottaminen ja ongelmakeskeisyys. Tällöin keskustelun osapuolet toimivat Lämsän mukaan rinnakkain asiantuntijuuden ollessa yhdensuuntaista. Perusopetussuunnitelmassa (POPS 2014) korostuu sana yhteistyö ja siinä käytetään käsitettä kasvatusyhteistyö, joka on ristiriidassa Lämsän määritelmän kanssa. Tässä tutkimuksessani käytän käsitettä kasvatusyhteistyö ja ajattelen sen sisältävän opetussuunnitelmassa mainitut elementit. Perusopetussuunnitelmassa 2014 todetaan seuraavasti:

Yhteistyön lähtökohtana on luottamuksen rakentaminen, tasavertaisuus ja keskinäinen kunnioitus. Yhteistyössä otetaan huomioon perheiden moninaisuus sekä tiedon ja tuen tarpeet. Yhteistyön onnistumiseksi tarvitaan koulun henkilöstön aloitteellisuutta ja henkilökohtaista vuorovaikutusta vanhempien kanssa sekä muutoin monipuolista viestintää. Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan sekä yhteisö- että yksilötasolla.

Alasuutari (2006) mainitsee, että tasavertaisuutta korostetaan tänä päivänä puhuttaessa kasvatuskumppanuudesta, mutta käytännössä sama vanhempi voi kokea yhteistyön ammattilaisen kanssa joko tasavertaiseksi tai valtaa sisältäväksi tilanteesta riippuen. Hän ajattelee vanhempien kokevan tasavertaiseksi kanssakäymiseksi arkiset tilanteet ja tilanteet, joissa keskustelu liittyy kasvatuksen käytännön kysymyksiin. Okeke (2014) pitää tärkeänä, että vanhemmat tietävät ja ymmärtävät ne osallistumisen tavat, joita koulu heiltä odottaa. Lisäksi vanhempia tulee opastaa näihin osallistumisen tapoihin.

Ijäs (2013) ajattelee, että toisinaan vanhemmille saattaa olla vaikeaa ottaa puheeksi kotikasvatukseen liittyviä asioita. Vanhemmat voivat hänen mukaansa kokea helposti huonommuutta kasvattajina ja lisäksi perhe-elämä koetaan monesti henkilökohtaisena asiana. Hannonin ja O'Donnellin (2022) tutkimuksesta käy ilmi, että köyhyydestä kärsivät perheet aistivat opettajien toiminnasta stereotyyppistä ajattelua heitä kohtaan. Tämä saa toiset perheet asettumaan puolustuslinjalle ja toiset taas pyrkimään antamaan itsestään mahdollisimman hyvän kuvan. Orell (2020) pitää kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tärkeänä sitä, että keskusteluissa esille voidaan nostaa myös epäkohtia. Reissuvihkosta dialogiin hankkeessa ilmeni Armisen ym. (2013) näkemys siitä, ettei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa toteuttaa kasvatuskumppanuutta. Opettajat ja koulun henkilökunta toimivat siinä kulttuurissa, joka koulussa on. Lisäksi vanhempien ja opettajien odotukset ovat yksilöllisiä ja vaihtelevaisia.

Kaskela ja Kekkonen (2006) määrittelevät kasvatuskumppanuutta ohjaaviksi periaatteiksi seuraavat neljä periaatetta; kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi. Kuulemisessa he korostavat eläytyvää kuuntelua, jossa kuuntelija on keskittynyt ja aidosti läsnä. Tämä näyttäytyy toiselle osapuolelle rehellisyytenä, empaattisuutena ja aitona kiinnostuksena kuulla, mitä toisella on sanottavana. Tällainen aito kuunteleminen on heidän mukaansa mahdollista vain, jos ilmapiiri

on myönteinen ja turvallinen. Webster-Stratton (2011) esittää, että opettajilla on taipumus keskeyttää ja antaa neuvoja sen sijaan, että kuuntelisivat aktiivisesti sekä tekisivät avoimia kysymyksiä vanhemman puheeseen liittyen, mikä olisi merkityksellistä, jotta vanhempien tärkeä panos saataisiin esille. Kaskela ja Kekkonen (2006) ajattelevat, että toisinaan kuulija saattaa ennakoida keskustelutilanteen sisältävän eriäviä mielipiteitä tai vaikkapa syyttelyä, jolloin tilanne voi olla haastava myös kuulijan näkökulmasta. Karhuniemi (2013) kertoo, että viestinnässä, niin puhutussa kuin kirjoitetussakin, sävyt ja tyyli ovat vähintään yhtä merkityksellisiä kuin sanoma itse. Lämsä (2013) taas nostaa esille, että opettajan käyttämä kieli voi olla monelle vanhemmalle vierasta. Hän korostaa, että opettajan vastuulla on yhteisen ymmärtämisen löytyminen. Myös Graham-Clay (2005) pitää tärkeänä, että opettaja välttää liiallisen ammatillisen sanaston käyttöä keskusteltaessa vanhempien kanssa. Kaskela ja Kekkonen (2006) esittävät, että aidon kuuntelun kautta voidaan oppia hyväksymään ja kunnioittamaan toista ihmistä ja tämän kautta saavuttaa aitoa ja rehellistä vuoropuhelua.

Toinen kasvatuskumppanuuden periaate, kunnioittaminen, on toisen hyväksymistä ehdoitta, toisen arvostamista ja hyväksymistä (Kaskela & Kekkonen, 2006). Kaskelan ja Kekkonen mukaan on todennäköisesti helpompaa hyväksyä sellaisia toimintatapoja ja arvoja, jotka ovat lähellä omia ajatuksia ja tapoja toimia kuin luoda kunnioittava suhde silloin, kun kohdataan erilaisuutta. Karila (2006) väittää, että ammattilaiselle ei ole helppoa ymmärtää arvoja, jotka poikkeavat omista tärkeinä pitämistä arvoista, mutta korostaa tämän kuitenkin olevan ammattilaiselle väistämätön haaste. Soinin ja kollegoiden (2008) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat kuormittaviksi opettajan ja vanhempien erilaiset käsitykset lapsen koulunkäyntiä tukevista rakenteista, lapsen vaikeat kotiolut tai välinpitämättömyyden. Heidän mukaansa toimiva kodin ja koulun yhteistyö nähtiin kuitenkin tärkeäksi. Graham-Clay (2005) ohjeistaa opettajia hankkimaan tietoa ymmärtääkseen perheiden moninaisuutta. Rantasen ja kollegoiden (2017) tutkimuksen mukaan vanhemmat eivät kaivanneet kokonaisuudessaan koululta tukea vanhemmuuteensa vaan ensisijaisesti tukea lapselleen, mutta toisaalta saamaan koululta tukea arkeensa, he olivat kokeneet sen hyvin myönteisenä.

Luottamuksen syntymiseen tarvitaan Kaskelan ja Kekkonen (2006) näemyksen mukaan kuuntelun ja kunnioittamisen lisäksi aikaa ja kohtaamisia. He kirjoittavat, että useimpien vanhempien mielestä luottamus työntekijöihin rakentuu työntekijän ja lapsen välisestä suhteesta ja siitä, miten työntekijät välittävät tietoaan, ajatteluaan ja tuntojaan lapsesta. Blue-Banning (2004) kertoo tutkimuksestaan, jonka mukaan vanhemmat korostivat sitä, että opettajien tulee olla avoimia ja rehellisiä, eikä keskusteluun saisi piilottaa negatiivisia asioita. Samoin Karhuniemen (2013) mukaan luottamuksellisen suhteen syntyminen opettajan ja vanhempien välille edellyttää avoimuutta ja läpinäkyvyyttä. Graham-Clay (2005) ajattelee, että jokainen positiivinen vuorovaikutustilanne vahvistaa sekä vanhempien ja kodin välistä suhdetta että lopulta myös koko yhteisön suhdetta. Hyvin samoilla linjoilla Kaskelan ja Kekkonen (2006) kanssa on Lämsä, jonka mukaan kasvatuskumppanuuden onnistumisen lähtökohtana on niin ikään molemminpuolinen luottamus ja kunnioitus kasvatuskumppaneina (Lämsä 2013). Luottamus syntyy kohtaamisissa, aktiivisessa vuoropuhelussa ja vanhempien osallistamisessa lapsensa koulunkäyntiin ja hyvinvointiin (Karhuniemi, 2013).

Neljäntenä kasvatuskumppanuuden periaatteena Kaskela ja Kekkonen (2006) pitävät dialogisuutta. Sen ydin on heidän mukaansa niin ikään kuulemisessa, erityisesti tasavertaisessa kuuntelussa, jossa toisen tietämys ja ajatukset eivät ole arvokkaampia kuin toisen, vaan keskustelussa on tilaa olla myös eri mieltä. He korostavat, että dialogissa sovitellaan yhteen erilaisia tulkintoja kumppanin osapuolen todellisuudesta ja pyritään löytämään yhteistä ymmärrystä. Tätä voisi kuvata toisen ymmärryksen ymmärtämiseksi. Alasuutari (2006) ajattelee, että keskustelijoiden ymmärtäessä toistensa tapaa jäsentää käsiteltäviä asioita, voidaan vuorovaikutuksen päämäärä saavuttaa. Ijäs (2013) kuvaa, että avoimeen, dialogisuuteen pohjautuvaan vuorovaikutukseen voi päästä silloin, kun ennakkokäsityksistä päästetään irti ja ollaan valmiita avoimeen vuorovaikutukseen. Alasuutari korostaa ammattilaisen omia pohdintoja suhteessa kulttuurisiin kehyksiin ja omiin tulkintoihin. Orell (2020) kirjoittaa tutkimustuloksistaan, joiden mukaan koulun ja kodin yhteistyön tausta-ajatuksena on yhteisen ymmär-

ryksen löytyminen, mutta sen rakentuminen jää toisinaan epäselväksi. Vanhemmat saattavat joutua yksilöinä kouluinstituutiota vastaan, jos yhteisessä ymmärryksessä esiintyi poikkeamia. Rantanen ja kollegat (2017) toteavat myös, että toisinaan vanhemmat ja opettajat voivat odottaa kasvatuskumppanuudelta eri asioita. Sekä Orell että Rantanen kollegoineen pitävät ideaalina tilannetta, jossa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä avataan ja yhteensovitetaan erilaisia näkemyksiä heti yhteistyön alkumetreilla. Karila (2006) tuo esiin näkökulman, että vanhemmilla on erilaisia käsityksiä ja odotuksia kasvatuskumppanuudelta koulun kanssa, joten intensiteetti ja valmius rakentaa kumppanuussuhdetta vaihtelevat. Orell (2020) väittää, että opettajien välillä on suurta eroa siinä, millaisen merkityksen opettajat yhteistyölle antavat. Suppeimmillaan yhteistyö koetaan velvollisuutena ja laajimmillaan yhteisen ymmärryksen etsimisenä.

Okeke (2014) korostaa vanhempien osallisuuden merkitystä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Hänen mielestään huoltajia tulisi rohkaista mukaan yhteistyöhön myös opetussuunnitelmiin liittyvissä asioissa, sillä tämä vahvistaisi kodin ja koulun yhteistyötä. Epstein (1991) raportoi tuloksista, joiden mukaan oppilaiden lukutaito lisääntyi sekä oppilailla, joiden vanhemmat auttoivat lapsiaan kotona säännöllisesti että niillä oppilailla, joiden vanhempia opettajat kannustivat tukemaan lapsiaan. Trumbull ja kumppanit (2003) toteavat tutkimuksessaan liittyen latinalaisen siirtolaisväestön koulunkäyntiin, että vanhempien osallisuus kouluyhteisön asioihin ei vain opettanut vanhemmille taitoja vaan lisäsivät positiivisia suhteita kodin ja koulun välillä. Ijäksen (2013) kokemuksen mukaan myönteinen kodin ja koulun välinen yhteistyö lisää myös ryhmän sisäisiä osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksia.

Webster-Stratton (2011) pitää kodin ja koulun välisessä yhteistyössä merkityksellisenä myönteisten asioiden kertomista säännöllisesti. Hänen mukaansa tällöin vanhemmat ovat vastaanottavaisempia myös ikävämpiä asioita kerrottaessa. Samaan tapaan ajattelee Lämsä (2013), joka kuvaa yhteistyön tekemisen helpommaksi ja antoisammaksi, jos yhteistyö kodin kanssa pohjautuu jo ennakoon rakennettuun myönteiseen ilmapiiriin. Erityisesti perheet, joiden lapsen

opintopolulla on ollut haasteita, hyötyvät Lämsän mukaan palautteesta, jossa kuvataan lapsen ja nuoren edistymistä. Hänen jatkaa, että toimivalla yhteistyöllä voidaan ehkäistä ongelmien syntymistä, toimivia ratkaisuja voidaan löytää helpommin ja lisäksi voidaan vaikuttaa myönteisesti lapsen asennoitumiseen kouluun kohtaan.

2.2 Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) mainitaan, että vanhempien tulee saada tietoa lapsensa oppimisen ja kasvun edistymisestä, jotta he voivat huolehtia kasvatustehtävästään. Vanhempien kanssa tulee myös keskustella opetuksen järjestämiseen liittyvistä keskeisistä asioista. Opetussuunnitelmassa ohjataan opettajia käyttämään kannustavia ja oppimista ja kehitystä myönteisesti kuvaavia viestejä. Palautetta tulee antaa säännöllisesti. Viestinnän tapoina opetussuunnitelmassa mainitaan henkilökohtaiset tapaamiset, ryhmätapaamiset sekä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen. Näiden lisäksi huoltajille tarjotaan mahdollisuuksia tutustua koulun arkeen ja osallistua koulun toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Esimerkkejä kodin ja koulun välisestä yhteistyömuodoista ovat muun muassa vanhempainillat, erilaiset tapahtumat, vanhempainyhdistystoiminta ja luokkatoimikunnat, vanhempainvarit, tiedotteet, viestintä Wilman avulla, puhelinviestintä, internetsivut ja sosiaalinen media (Karhuniemi, 2013).

Graham-Clay (2005) jakaa koulun ja kodin välisen yhteistyön muodot yksisuuntaiseen ja kaksisuuntaiseen viestintään sekä viestintään teknologian avulla. Yksisuuntaista viestintää ovat muun muassa tiedotteet ja arvioinnit, joita voi välittää monella eri tapaa. Kaksisuuntainen viestintä sisältää vuoropuhelua vanhempien ja opettajan välillä. Kaksisuuntaista viestintää voi toteuttaa puhelinkeskusteluissa, vanhempaintapaamisissa tai vapaamuotoisissa tapahtumissa. Kuusimäen (2021) mukaan opettajien ja vanhempien välinen yhteistyö ja viestintä ovat viimeisten vuosikymmenten aikana muuttunut tehokkaammaksi ja aktiivisemmaksi nykytekniikan myötä.

Wilma tai vastaava sähköinen viestinnän väline on aktiivisessa käytössä kaikissa Suomen kouluissa. Karhuniemen (2013) mukaan Wilmaa on kritisoitu siitä, että se on kuin koulumaailman rikosrekisteri. Sen kautta annetaan hänen mukaansa positiivista palautetta harvoin, mikä voi johtua siitä, että opettajilla on velvollisuus tiedottaa epäkohdista ja ikävistä asioista. Sen sijaan samanlaista pakkoa ei ole positiivisten asioiden suhteen. Kuusimäki (2021) selvittää tutkimuksensa perusteella, että vanhemmat kokivat saaneensa digitaalisen viestinnän kautta vähemmän kannustavaa palautetta kuin opettajat kokivat antaneensa. Rantasen ja kollegoiden (2017) tutkimuksen mukaan tekstiviestit ja puhelinoito ovat sähköisiä viestintäkanavia, kuten Wilmaa tai Helmiä toimivampia yhteydenpidon tapoja silloin, kun tietoa on tarpeen vaihtaa nopeasti ja reaaliaikaisesti. Sen sijaan sähköisiä viestintäkanavia pidettiin toimivina yleisessä tiedottamisessa tai palaverien sopimisessa. Kuusimäen (2021) mukaan digitaalinen viestintä toimii oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä koskevissa informatiivisissa asioissa hyvin. Hän kuvaa laadukkaan, digitaalisen viestinnän piirteiksi seuraavat; selkeys, luettavuus, informatiivisuus, säännöllisyys, tehokkuus sekä monipuolisuus.

Karhuniemen ajattelee (2013) vanhempainvartti keskustelun sujuvan parhaiten kunnioittavassa ilmapiirissä, jossa vanhemmilla on myös mahdollisuus tehdä kysymyksiä opettajille. Koska keskusteluihin käytettävä aika on rajallinen, tulee etukäteen miettiä, mihin aika on tarkoituksenmukaista käyttää ja tarvittaessa keskustelua voidaan sopia jatkettavan myöhemmin. Graham-Clay (2005) kritisoi lyhyttä keskusteluaikaa vanhempien kanssa ja pitää sitä riittämättömänä aikana merkitykselliselle viestinnälle lapsen kehittymisestä. Hän korostaa, että riippumatta viestintävälineestä, sen tulisi edistää kasvatuskumppanuutta ja oppilaiden oppimista. Samoilla linjoilla on Kuusimäki (2021), joka toteaa, että opettajien ja vanhempien välisessä kasvatuskumppanuudessa keskeistä on kahdensuuntainen, arvostava yhteistyö.

2.3 Bronfenbrennerin ekologinen teoria

Bronfenbrennerin ekologinen teoria yhdessä systeemisen ajattelun kanssa taustoitaa näkemykseni kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä laajemmin. Tässä kappaleessa käsittelen Bronfenbrennerin ekologista teoriaa ja seuraavassa kappaleessa systeemistä ajattelua. Nämä kaksi kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa. Bronfenbrennerin ekologinen teoria huomioi kehittyvän yksilön vuorovaikutuksen eri kasvuympäristöjen kanssa ja se on luonteeltaan kokonaisvaltaista (Bronfenbrenner, 1979; Karila & Puroila, 2001, 204; Orell, 2020). Tämä teoria auttaa ymmärtämään kasvatustilannetta eri ympäristötasojen kontekstissa. Karilan ja Puroilan (2001) mukaan huomiota tulee kiinnittää vuorovaikutuksen prosesseihin niin yksilöiden-, ympäristön kuin ympäristötasojen välillä. He kertovat ympäristön koostuvan ekologisessa teoriassa sisäkkäin rakentuneista järjestelmistä, jotka ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemi. Yksilön kehitys tapahtuu prosesseina näissä ympäristöissä.

Karila ja Puroila (2001) avaavat Bronfenbrennerin systeemien tasot. Mikrosysteemi muodostuu roolien ja henkilöiden välisten suhteiden sekä toimintojen kokonaisuudesta, jonka henkilö kokee konkreettisesti ympäristössä. Latvala (2012) tiivistää mikrosysteemin koostuvan lapsen näkökulmasta hänen välittömästä lähiympäristöstään, kuten kodista ja koulusta. Myöhemmin Bronfenbrenner laajensi mikrotason käsittämään myös henkilön temperamentin, persoonallisuuden ja käsitysjärjestelmien piirteet (Bronfenbrenner, U. suom. Toppi, 2016).

Mesosysteemi käsittää yhteydet ja prosessit mikrosysteemien välillä (Karila & Puroila, 2001). Bronfenbrenner (1979) erottelee mesosysteemistä neljä erilaista yhteyden tyyppiä, jotka ilmenevät myös kodin ja koulun välisessä yhteydessä. Näitä ovat ensinnäkin monipuolinen osallistuminen, kuten lapsen oleminen sekä koti- että kouluympäristössä. Toisena Bronfenbrenner mainitsee epäsuoran yhteydenpidon, jolloin yksilö ei toimi aktiivisesti mikrosysteemeissä vaan toimii linkkinä mikrosysteemien välillä. Kolmas tyyppi on risteävä viestintä eri tavoin. Viestintä voi olla yksisuuntaista tai se voi toimia molempiin suuntiin. Neljäntenä tyyppinä Bronfenbrenner mainitsee tietämyksen toisesta, mikä voi rakentua eri tavoin, vuorovaikutuksessa tai muilla keinoin saadusta tiedosta.

Seuraavat systeemitasot ovat eksosysteemi ja makrosysteemi. Eksosysteemi sisältää niin ikään kahden tai useamman ympäristön välisiä yhteyksiä, mutta yksi tai useampi ympäristö on sellainen, joka vain välillisesti vaikuttaa kehittyvään henkilöön (Karila & Puroila, 2001). Lapsen näkökulmasta eksosysteemi on taso, joka vaikuttaa häneen, mutta johon hän ei osallistu. Makrosysteemi sisältää Karilan ja Puroilan (2001) mukaan edeltävien tasojen taustalla olevat uskomusjärjestelmät ja ideologiat sekä arvot ja toimintamallit. Bronfenbrenner (1975) kuvaa makroympäristön sisältävän esimerkiksi lapsen vanhempien työolosuhteet sekä koulun ja yhteisön suhteen, eikä ainoastaan suorana vaikutuksena lapseen vaan myös välillisenä vaikutuksena perhe- ja yhteisöelämän kaavoihin.

Karila ja Puroila (2013) toteavat, että kasvatus ja kehitys toteutuvat erilaisissa ja eritasoisissa systeemeissä ja kasvatustapahtumat tapahtuvat yksilön ja kasvattajapersonien ja -yhteisöjen välillä. Heidän mukaansa kehittyvän yksilön kannalta potentiaali sisältyy mikrosysteemien välisiin suhteisiin, mesosysteemiin, jolla voidaan ajatella tarkoitettavan vaikka kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Oma tutkimukseni asettuu tarkastelemaan mesosysteemiä eli kahden mikrosysteemin välistä vuorovaikutusta. On kuitenkin syytä nostaa esille myös eksosysteemin merkitys siltä osin, että tarkastelen TCM-koulutuksen merkitystä mesosysteemille. Eksosysteemi vaikuttaa välillisesti kasvatuskulttuuriin ja niiden keskinäiseen yhteensopivuuteen (Karila & Puroila, 2001). Seuraavalla sivulla oleva taulukko havainnollistaa eri systeemitasojen ilmiöitä sekä sitä, mikä niissä on merkityksellistä.

Kuvio 1. Kasvatukselliset ilmiöt eri systeemitasoilla (Puroila & Karila, 2001)

Systeemitaso	Kasvatuksen kannalta keskeiset ilmiöt
mikrosysteemi	kasvatuksellinen vuorovaikutus kasvatukseen osallistuvien ominaisuudet kasvatuskäsitykset, käsitysjärjestelmät kasvatuskulttuurit
mesosysteemi	kasvatuskulttuurien kohtaaminen
eksosysteemi	voimavarat ja tuki kasvatukselle
makrosysteemi	kasvatusta ohjaavat arvot ja kasvatuserjestelmät

Bronfenbrennerin (1975) mukaan ekologisessa lähestymistavassa henkilö, ympäristö ja niiden väliset suhteet käsitteellistetään sekä järjestelminä että systeemien osajärjestelminä. Hän jatkaa, että tarkasteltaessa yksilön kehittymistä, tulee huomio kiinnittää lapsen näkökulman lisäksi lasta välittömästi ympäröiviin ympäristöihin mikro- ja makrorakenteissa. Hänen mukaansa fenomenologisen ihmisen ekologian tutkimuksen kautta voidaan pyrkiä ymmärtämään, mitä eri ympäristötasot, kuten mikro- ja makrotasot merkitsevät niille ihmisille, jotka niissä ovat. Karila ja Puroila (2001) toteavat, että ihmisten roolit rakentuvat vuorovaikutuksessa muiden kanssa mikrosysteemeissä, mutta niiden juuret ovat kulttuurin rakenteissa eli roolit ovat kytkeytyneet makrosysteemin rakenteisiin. Orell (2020) kirjoittaa, että Suomalaisen yhteiskunnan nopeatahtinen moninaistuminen edellyttää, että opettajilla on riittävästi valmiuksia ymmärtää opettajan työn yhteiskunnallisia ulottuvuuksia niin mikro- kuin makrotasolla.

Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä puhuttaessa monesti ajatellaan kasvattajien välistä vuorovaikutusta. Karila ja Puroila (2001) nostavat esiin myös lapsen toiminnan merkityksen tälle vuorovaikutukselle. He toteavat, että lapsen toiminta muokkaa aikuisten käsityksiä esimerkiksi toimivista kasvatuserjelmistä eri tilanteissa. Toisin sanoen lapsen ja aikuisten ominaisuudet muokkaavat kasvatuksellista vuorovaikutusta.

2.4 Systeminen ajattelu

Systemisessä ajattelussa olennaista on, että huomio ei kiinnity yksilöön vaan ilmiöihin ja suhteisiin (Luomanen & Luomanen-Jaakkola, 2023). Luomanen ja Luomanen-Jaakkola (2023) kuvaavat tätä niin, että systeemisten elementtien mallissa sankareiden ja syyllisten etsimisen sijasta huomio kiinnitetään ilmiön havainnoimiseen ja ymmärtämiseen. Karila ja Puroila (2001) väittävät, että usein kotien ongelmia ja haasteita pohdittaessa huomio kiinnittyy vain kotiin, yhteen mikrosysteemiin, vaikka ratkaiseva tekijä saattaisi löytyä muilta systeemien tasoilta. Luomasen ja Luomanen- Jaakkolan (2023) mielestä laadukkaan opetuksen ja kasvatuksen sekä pedagogisten yhteisöjen työntekijöiden hyvinvoinnin kannalta huomio tulisi kiinnittää yksilön sijasta yhteisöihin, koska työtä tehdään yhdessä, osana erilaisia systemisesti toimivia verkostoja. Murto (2000) viittaa systemisessä ajattelussa siihen, että jokaisen tulisi tutkia omaa osuuttaan haastavissa tilanteissa. Jotta tämä olisi mahdollista, on osapuolten saatava kaikki olennainen tieto ymmärrettävästi.

Luomanen ja Luomanen-Jaakkola (2023) kirjoittavat, että jos tarkoituksena on rakentaa kestävää hyvinvointia, yksittäinen ihminen, yhteisö ja asia tulee nähdä osana ympäristöä ja systeemiä. He viittaavat englantilaissyntyiseen Gregory Batesoniin (1904-1980), joka jo 1930-luvulla antropologisen tutkimuksensa yhteydessä päätyi siihen ajatukseen, että erilaiset yhteisöt ovat vuorovaikutussuhteiden systeemejä. Jotta ihmisen tai yhteisön toimintaa on mahdollista ymmärtää, tulee huomio kiinnittää erityisesti vuorovaikutukseen ja toiminnan dynamiikkaan. Karila ja Puroila (2001) mainitsevat, että on tärkeää tarkastella systeemin sisäisiä vuorovaikutuksia eli sekä sitä, miten yksilö käyttäytyy muita kohtaan kuin sitä, miten muut systeemin osat toimivat häntä kohtaan.

Korhonen (2006) korostaa yksilöiden historiallisen, kuten sukupolvisen, ulottuvuuden läsnäoloa kaikissa vuorovaikutustilanteissa, joten vanhemmat ja ammattilaiset tulee ymmärtää myös yksilöinä, eikä pelkästään ryhmänsä edustajana vuorovaikutustilanteissa. Jokainen ihminen tuo siis keskusteluun oman henkilöhistoriansa ja omat kokemuksensa. Graham-Clay (2005) toteaa, että vanhempien omat koulukokemukset voivat vaikuttaa heidän suhteutumiseensa

opettajaan ja erityisesti huonoista koulukokemuksista voi olla haittaa silloin, kun oppilaalla on haasteita käyttäytymisessä tai oppimisessa. Alasuutari (2006) käyttää käsitettä kulttuurinen kehys tarkoittaessaan tulkintatapoja, joiden mukaan yksilöt jäsentävät kokemuksiaan ja toimintaansa.

Kodin ja koulun yhteistyö sisältää monia tasoja, kuten yksilötason sekä yhteisö- ja yhteiskuntatason, minkä vuoksi yhteistyö tulee nähdä monen suuntaisena toimintana yhteiskunnan rakenteissa (Orell, 2020). Orell kuvaa lapsen paikan tässä yhteistyössä määrittelemättömäksi, sillä lapsi voi olla yhteistyön kohde, syy tai aihe. Karilan (2006) mukaan kasvatuksen ammattilaisen ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen muodostuu rajapinta, jossa kohtaavat moninaiset ajattelutavat ja näkemykset liittyen niin lapseen kuin kasvattamiseenkin. Näiden näkemysten ympärillä on Karilan mukaan laajasti ajateltuna vallalla olevat kulttuuriset näkemykset niin kasvatusinstitutionaaliset kuin yhteiskunnalliset näkemykset.

Fagerström (2016) kuvaa, että systeemiteoreettisessa orientoituneessa työssä muutoksen jossakin systeemin osassa ajatellaan vaikuttavan myös muihin systeemin osiin. Systeemit muodostuvat hänen mukaansa yksilön, perheen, yhteisön ja yhteiskunnan systeemeistä. Myös Luomanen ja Luomanen-Jaakkola (2023) toteavat, että asioiden syy-seuraussuhteet eivät ole yksisuuntaisia vaan kehämaisissa, joissa muutos systeemin yhdessä osassa vaikuttaa merkittävästi kokonaisuuteen. Kalavainen (2014) käyttää käsitettä systeeminen konstruktionismi, jossa hänen mukaansa kiinnitetään huomiota siihen, miten asiat tapahtuvat tai mikä asian aiheuttaa, eikä siihen, mitä tapahtuu. Hän korostaa mallia toiminta – reflektio – oppiminen. Taustalla on ymmärrys siitä, että suhdeverkostossa toimivien ihmisten toimintaa ei voida mallintaa samalla tavalla kuin liukuhihnatyön eri vaiheita.

2.5 Ihmeelliset vuodet TCM-menetelmä

Teacher Classroom Management (TCM) kuuluu Ihmeelliset vuodet (Incredible Years, IY) ohjelmakokonaisuuteen. TCM-menetelmän ydinteemoja ovat yhteistyö vanhempien kanssa, myönteisten suhteiden luominen oppilaisiin, ennakoiva opettaja, myönteisyyden edistäminen, kannustaminen ja kehuminen, huonon käytöksen hallitseminen ja ongelmanratkaisutaitojen oppiminen (Webster-Stratton, 2011). Tämän ryhmämuotoisen kokonaisuuden on kehittänyt yhdysvaltalainen emeritaprofessori Carolyn Webster-Stratton (Maunula ym., 2022). Ihmeelliset vuodet (IY) kokonaisuuteen kuuluvat opettajille suunnattujen ryhmänhallintamenetelmäkoulutuksien lisäksi vanhemmille ja lapsille suunnatut ryhmät, joiden tarkoituksena on vähentää 3-8-vuotiaiden lasten käyttäytymishäiriöihin liittyviä riskitekijöitä, kuten tunne- ja sosiaalisen toiminnan vaikeuksia (Webster-Stratton, 2011). Webster-Stratton kertoo IY-koulutussarjan perustuvan kognitiiviseen sosiaalisen oppimisen teoriaan.

TCM-koulutuksen yksi päätarkoitus on kouluttaa opettajia luokan hallintaitoihin. Ydinasioita luokan hallinnassa ovat oppilaiden motivointi, kannustaminen, sosiaalisten taitojen lisääntyminen, epätoivottavan käyttäytymisen vähentyminen, sosiaalisten taitojen-, vihanhallinnan ja ongelmanratkaisutaitojen oppiminen (Webster-Stratton, 2000). Kokkolassa toteutettava koulutus pohjautuu Webster-Strattonin (2011) kirjaan; Kuinka edistää lasten ja nuorten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Kirja sisältää useita tarkoituksia. Ensimmäinen tarkoitus on lisätä opettajien tietämystä siitä, kuinka he voivat tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa kasvatuksellisissa asioissa ja lasten tunne-elämän haasteiden tyydyttämisessä. Yhteistyössä korostuvat vanhempien osallistaminen koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön ja säännöllinen yhteydenpito kotiin, minkä avulla voidaan luoda merkityksellisiä suhteita oppilaisiin. Toinen tarkoitus on esitellä luokanhallintastrategioita, joissa korostuu lapsen emotionaalinen lukutaito.

TCM-menetelmä pohjautuu opettajan työmenetelmien osalta pyramidin malliseen kuvioon, jonka alimmilla tasolla, perustasolla, korostuvat muun mu-

assa myönteisten asioiden huomioiminen, kannustus, oppimismotivaation, itseluottamuksen ja itsevarmuuden sekä ongelmaratkaisukyvyyn lisääntyminen. Tämä taso antaa hyvät edellytykset oppilaan, opettajan ja perheen väliselle suhteelle. Seuraavat tasot sisältävät ennakoivia luokan hallinnan keinoja, kuten säännöt, rajat ja kurinpitosuunnitelman. Ylimmällä tasolla keskitytään niihin keinoihin, jotka tulevat kysymykseen, jos oppilas käyttäytyy väkivaltaisesti tai loukkaavasti. Opettajien kuusi päivää kestävässä koulutuksessa keskeisiä menetelmiä Webster-Strattonin (2011) mukaan ovat ryhmässä käydyt keskustelut ongelmanratkaisun- ja yhteistyön hengessä, erilaisten videomateriaalien hyödyntäminen, opettajien toteuttamat itsearviointia ja kokemuksellisuutta sisältävät harjoitukset, käyttäytymissuunnitelmien laatiminen sekä tehtävät omassa luokassa koulutuspäivien välillä.

Jo kolmen vuosikymmenen ajan Ihmeelliset vuodet menetelmiä on tutkittu kansainvälisesti ja menetelmä on todettu vaikuttavaksi häiriökäyttäytymisen hoidossa ja ehkäisyssä (Webster-Stratton, 2011). Webster-Stratton (2011) nostaa esiin seuraavia tutkimustuloksia TCM-koulutuksen vaikuttavuudesta. Tutkimustulosten mukaan TCM- koulutuksen käyneet opettajat loivat positiivisemmän ilmapiirin luokkaan, olivat johdonmukaisempia ja kehuivat oppilaita enemmän kuin verrokkiryhmän opettajat. Lisäksi koulutuksen käyneiden opettajien luokan oppilailta havaittiin vähemmän aggressiivista käytöstä ja käyttäytymisongelmia ja he olivat yhteistyökykyisempiä verrattuna verrokkiryhmän oppilaisiin. Edelleen Webster-Stratton lisää koulutuksen lisänneen merkittävästi vanhempien sitoutumista ja osallistumista koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Hylandin (2014) tutkimuksen mukaan opettajien itsevarmuus mahdollisuudesta vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen kasvoi menetelmän myötä. Mielenkiintoista hänen tutkimustuloksissaan oli koulutuksen aikainen dramaattinen muutos opettajien käsityksistä ja roolista oppilaiden käyttäytymiseen liittyen. Lähtötasolla opettajat nimittäin pitivät oppilaiden käyttäytymishäiriöitä pääosin kodista johtuvina ja seurantatilanteessa opettajat näkivät oman roolinsa keskeisenä tekijänä.

Webster-Stratton (2011) korostaa TCM-menetelmän käytössä sitoutuneisuutta ja sopeutumista sen käyttöön. Vaikka tutkimustulosten ajatellaan pitkälti johtuneen opettajan käyttäytymisen muutoksista, on myös vanhempien osuus arvokas (Hyland, 2014). Hyland korostaa TCM-koulutuksessa opettajan ja vanhemman suhteen rakentamisen tärkeyttä, opettajan ja vanhemman viestinnän kehittämistä sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön johdonmukaisuutta ja edistämistä positiivisuuden hengessä.

Webster-Stratton (2011) mainitsee opettajan vuorovaikutus-, ongelmanratkaisu- ja neuvottelutaitojen olevan ratkaisu toimivaan yhteistyöhön vanhempien kanssa. Hän käyttää käsitettä teacher-parent communication ja collaboration, josta myöhemmin käytän sanaa yhteistyö. Webster-Starron tarkoittaa tällä yhteistyöllä tasavertaista kumppanuutta, jossa kummankin osapuolen tiedot ja ajatukset ovat samanarvoisia. Hänen mukaansa on tärkeää kertoa vanhemmille heti ja mahdollisimman suoraan, jos on huomannut lapsella käytös- tai oppimisvaikeuksia. Vanhemmilla voi olla oleellista tietoa lapsensa tai perheensä tilanteesta, mikä taas auttaa molempia osapuolia ymmärtämään tilannetta paremmin. Webster-Stratton (2011) kuvaa taitaviksi niitä opettajia, jotka ottavat vanhemmat mukaan pohtimaan oppilaan ongelmaan ratkaisua. Hän ajattelee, että yhteistyön ansiosta opettaja ja perhe saa enemmän tukea, suhteet oppilaisiin on paremmat sekä koko luokka voi toimia paremmin.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mikä merkitys TCM-ryhmänhallintamenetelmäkoulutuksella ja sen käyttöönotolla on opettajien ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen ja millaisia merkityksiä opettajat kokevat tällä vuorovaikutuksella olevan.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opettajan kokemuksen mukaan hänen vuorovaikutustapansa vanhempien kanssa ovat muuttuneet TCM-koulutuksen myötä?
2. Millaisia merkityksiä opettajien kokemuksen mukaan opettajan ja vanhempien välisellä TCM-koulutuksen myötä muovautuneella vuorovaikutuksella on?

3.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä

Opinnäytetyöni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, joka asettuu fenomenologis-hermeneuttiselle tieteenfilosofiselle tutkimuskentälle. Ontologialtaan ja epistemologialtaan tutkimukseni asettuu konstruktivismin uskomusjärjestelmän kentälle. Tutkimus pohjautuu siihen ajatukseen, että ihmisille todellisuus rakentuu eri tavoin riippuen muun muassa siitä, millaisia elämäkokemuksia ja käsityksiä ihmiselle on muodostunut eri paikoissa, tilanteissa ja kulttuureissa eri aikoina (Heikkinen ym., 2005). Heikkinen ja kollegat kirjoittavat, että konstruktivismin mukaan tutkija on osa sitä todellisuutta, jota hän tutkii.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa yhdistyvät kaksi erilaista tutkimussuuntaa (Kakkori, 2009). Kakkorin (2009) mukaan fenomenologiassa tutkitaan ilmiöiden olemuksia ja hermeneutiikan ajatellaan olevan oppia tulkinnoista. Hän kuvaa lisäksi näiden tutkimussuuntien eroa niin, että fenomenologian päämääränä ja pyrkimyksenä on löytää asioiden olemus ja hermeneutiikan

kassa asiat tulevat asioiksi tulkintojen ja kielen kautta. Fenomenologis- hermeneuttisen tutkimuksen avulla pyritään esittämään ihmisen kokemus jäsenyneenä ja ymmärrettävänä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat tätä niin, että tutkimuksessa yritetään nostaa näkyväksi tutkijan tulkinnan avulla se, minkä tottumus on häivyttänyt itsestään selväksi. Laineen (2018) mukaan kokemusten merkityksiä voidaan lähestyä ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Tässä tutkimuksessa pyrin tulkitsemaan fokusryhmähaastattelun keinoin kerättyjä opettajien kokemuksia TCM-ryhmänhallintamenetelmäkoulutuksesta. Erityisesti pyrin ymmärtämään opettajien kokemuksia TCM-koulutuksen merkityksestä heidän ja vanhempien väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen.

Laine (2018) kuvaa fenomenologiselle ja hermeneuttiselle tutkimussuunnille merkittäviksi yhteisiksi käsitteiksi seuraavat; kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Hän kuvaa, että kokemukset ja merkitykset syntyvät subjektien välillä siinä yhteisössä, jossa ihminen elää, joten ne ovat yhteisöllisiä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esille myös ihmisen olevan aina osa yhteisöä, jonka vaikutuksessa merkitykset syntyvät. Merkitykset eivät synny itsestään, synnynnäisesti, vaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa yhteisöllisyyden merkitys tulee näkyväksi jo ryhmähaastattelutilanteen myötä. Lisäksi opettajien kokemukset vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä pohjautuvat heidän aiempiin yhteistyökokemuksiinsa eli merkitykset ovat tässäkin suhteessa syntyneet subjektien välisessä suhteessa. Laineen (2018) mukaan on tärkeä ymmärtää yksilö yhteisön jäsenenä, jolloin hänen kokemuksensa voidaan ajatella tuovan esille myös jotain yleistettävää. Hän kuitenkin täsmentää, että fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on ennen kaikkea tuoda esiin vaikka vain yhden ihmisen sen hetkinen merkitysmaailma sen sijaan, että se pyrkisi etsimään jotain yleistettävää.

Huhtinen ja Tuominen (2020) korostavat fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan vuorovaikutusta tutkimuskohteen kanssa. Siinä tutkija pyrkii pääsemään tutkittavan maailmaan, jolloin tutkittavaa ilmiötä tutkitaan tutkittavan henkilön kokemustodellisuuden eli elämismaailman kautta. Puusa ja Juuti (2020) kiinnittävät huomion lisäksi ylisukupolvisuuteen merkityksiä pohdittaessa. He

väittävät, että kasvatuksen myötä sukupolvet siirtävät toisilleen myös sellaisia merkityksiä, joiden ei ajatella olevan ihmisten tuottamia. Opettajien ja vanhempien välisessä yhteistyössä on läsnä, usein tiedostamatta, myös aiempien sukupolvien kokemukset.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan aikaisempi ymmärrys ja tietämys ovat läsnä kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Laine, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtävä, teorian muodostus ja aineiston analyysi ovat sidoksissa toisiinsa ja kehittyvät tutkimuksen edetessä (Kiviemi, 2018). Kiviniemi korostaa edelleen, että tutkijan omat teoreettiset näkökulmat vaikuttavat siihen, miten ja mihin suuntaan tutkimus etenee. Tuomen ja Sarajärven (2008) mukaan tutkijan käyttämät käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät vaikuttavat aina tuloksiin. Tutkijan tulee olla tietoinen tästä ongelmasta, jotta ennakoasetelma vaikuttaisi mahdollisimman vähän. Tuomi ja Sarajärvi (2008) kuvaavat, että ongelmaa pyritään lieventämään sillä, että tutkija kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä.

Seuraavaksi kuvaan omaa ajattelutapaani, jolla on ollut vaikutusta siihen, miten olen tulkinut ja ymmärtänyt aineistoa. Tutkimusta tehdessäni olen tiedostanut oman systemisen ajattelutapani, joka on syventynyt työskennellessäni perhekuntoutuksen ohjaajana systemisen työskentelytavan mukaisesti. Ajattelen, että jokin muutos jossakin vuorovaikutussuhteessa liikauttaa montaa muutakin suhdetta, vuorovaikutussysteemin osasta. Mielikuvissani on biljardipöytä, jossa yksi pallon liikahdus saattaa liikauttaa montaa muutakin palloa aivan kuin tapahtuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. En kuitenkaan lähtenyt hakemaan aineistosta systemistä ajattelumallia tukevia elementtejä vaan tulkitsin aineistoa tutkimuskysymysteni johdattamana.

Tuomi ja Sarajärvi (2008) kirjoittavat, että fenomenologinen merkitysteorian mukaisesti ihmisen toiminta on aina suuntautunut johonkin ja ihminen kokee todellisuuden aina antamiensa merkitysten kautta. Aarnos (2018) käyttää käsitettä eksistentiaalinen fenomenologia, jolla hän tarkoittaa kokemusten merkitystä ihmisen itsensä olemassaololle. Huhtinen ja Tuominen (2020) kertovat, että fenomenologiassa tietämyksen ajatellaan rakentuvan vastavuoroisessa suhteessa

maailman kanssa, jolloin tieto ja ymmärrys muodostavat kokemuksen. Heidän mukaansa ihmisen kokemus on kokonaisvaltaista ja jatkuvasti muutoksessa, jonka vuoksi tietyn asian mittaamisen sijaan on järkevämpää kuvata sitä sellaisena kuin sen arjessa ja toiminnallisuudessa ihmisille ilmenee. Tässäkin tutkimuksessa on huomioitavaa, että opettajat toivat haastatteluissa esiin heidän juuri sen hetkiset ajatukset ja kokemukset. Tuomi ja Sarajärvi (2018) pitävät kokemuksen luoman merkityksen käsitteellistämistä fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen ydinasiana.

Hermeneutiikka on teoria ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine 2018). Huhtinen ja Tuominen (2020) kuvaavat fenomenologian olevan lähtökohdiltaan hermeneuttinen, sillä vain tulkintojen kautta voidaan kuvata toimintaa. Kakkorin (2009) mukaan hermeneutiikan avulla pyritään saamaan tekstistä objektiivisesti esiin se merkitys, mitä on tarkoitettu. Olennaista on merkitysten ymmärtäminen. Tähän ymmärtämiseen pyritään hermeneuttisen kehän avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2008) kuvaavat niin ikään hermeneuttista kehää kehämaiseksi uuden ymmärryksen rakentumiseksi. Kakkori (2009) ajattelee hermeneuttisen kehän osien ja kokonaisuuksien dialektiseksi vuorovaikutukseksi. Kehällä ”liikkuminen” mahdollistaa olemisen ymmärtämisen, jota voi aina saada syvemmäksi. Hänen mukaansa ymmärtäminen ei tule koskaan päätökseen. Laine (2018) määrittelee hermeneuttisen kehän tutkimukselliseksi dialogiksi tutkimusaineiston kanssa. Hänen mukaansa tarkoitus on, että kehällä kulkiessaan tutkija irtaantuisi omasta näkökulmastaan ja välittömistä ajatuksistaan sekä omista tulkinnoista. Hermeneuttinen tulkitseminen perustuu Kakkorin (2009) mukaan kolmeen seikkaan. Nämä ovat jo hallussa oleva, ennakkonäky ja esikäsitys. Näiden perusteella jokin tulkitaan joksikin. Olennaista hänen mukaansa hermeneutiikassa on ymmärtäminen ja tulkinta ja se, miten ymmärtäminen on yhteydessä olemiseemme. Kakkori mainitsee lisäksi mielenkiintoisen näkökulman; hermeneuttisessa kokemuksessa jotakin tapahtuu tulkitsijalle itselleen. Tutkimusta tehdessäni sain keua, kuinka ymmärrykseni syveni aineistoon palattaessa uudelleen. Jokin pieni

oivallus avasi ajatteluni uudelleen, jolloin pystyin lähestymään aineistoa eri tavalla, uusin silmin. Erityisesti ylä- ja pääluokkia muodostettaessa huomasin ymmärtäväni entistä syvemmin myös systeemistä ajattelua.

3.3 Tutkimuskohde

Tutkin, miten opettajat kokivat TCM-ryhmänhallintamenetelmä-koulutuksen ja sen käyttöönoton muuttaneen heidän vuorovaikutustapojaan vanhempien kanssa sekä millaisia merkityksiä opettajat kokivat vuorovaikutuksellaan vanhempien kanssa olevan.

Kokkolassa päädyttiin keväällä 2021 pilotoida TCM-ryhmänhallintamenetelmää lisääntyneiden oppilaiden käyttäytymisen haasteiden vuoksi, mutta syvempänä tarkoituksena oli löytää kestäviä ja ennalta tutkittuja ratkaisuja kasvuympäristöistä ja palveluista esiin nouseviin negatiivisiin ilmiöihin. Maunula ja kollegat (2022) kertovat, että tausta-ajatuksena oli ymmärrys siitä, että lasten, nuorten ja perheiden elämä on systeminen kokonaisuus, jonka vahvistamiseen tarvitaan moniammatillista, sektorirajat ylittäviä toimenpiteitä. Heidän mukaansa TCM-ryhmänhallintamenetelmää on tutkittu kansainvälisestikin paljon yli 30 vuoden ajan ja se on todettu vaikuttavuudeltaan hyväksi. Suomessa TCM-ryhmänhallintamenetelmän käyttöönotto on tullut systemaattisemmaksi vasta viime vuosina. Ihmeelliset vuodet-ohjelmaan, jonka osa myös TCM-ryhmänhallintamenetelmä on, kuuluvia vanhemmuusryhmiä on sen sijaan toteutettu jo yli 15 vuotta (Maunula ym., 2022).

Kokkolassa yhden lukukauden kestävään TCM-ryhmänhallintakoulutukseen osallistui kahdeksan opettajaa kahdesta eri koulutusta eli yhteensä 16 opettajaa. Opettajista neljä oli erityisopettajia. Tähän pilotointiin liittyen Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydenius selvitti monitieteisen interventiotutkimuksen keinoin TCM-ryhmänhallintamenetelmän vaikuttavuutta lukuvuoden 2021-2022 aikana. Tutkimuksen aineisto hankittiin teemoitetuilla fokusryhmähaastatteluilla. Käytän omassa tutkimuksessani näitä litteroituja teema-haastatteluja. Pilotointi on Iltan Alueellisen oppimisverkoston, Soiten ja Kokkolan kaupungin kehittämishankkeen yhteinen.

TCM-pilotin tutkimus tarkasteli Maunulan ja kollegojen (2022) mukaan opettajan kokemusta seuraavista näkökulmista; opettajan ryhmähallintataidot sisältäen oppilaat ja luokkaryhmän, kodin ja koulun yhteistyö, kouluyhteisö ja koulun toimintakulttuuriin sekä opettajan työssä jaksamiseen. Omassa tutkimuksessani keskityn erityisesti opettajien ja vanhempien väliseen yhteistyöhön. Käytän tutkimuksessani opettajan ja vanhempien välisestä yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta käsitteitä kasvatusyhteistyö ja kasvatuskumppanuus. Käytän nimitystä vanhempi, mutta tarkoitan sillä niin biologisia vanhempia kuin muita lapsen kasvatuksesta vastaavia huoltajia. Oppilaalle tärkein kasvualusta on koti, joten systemisen ajattelumalliin pohjaten ajattelen, että nimenomaan vuorovaikutus opettajan ja vanhempien välillä on avainasemassa koko oppilaan systemisessä kokonaisuudessa.

3.4 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu

Tutkimusaineistoni koostuu valmiista ryhmähaastatteluaineistosta, jonka Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydenius keräsi osana tutkimusta, joka selvitti TCM-ryhmähallintamenetelmän pilotoinnin vaikutuksia lukuvuoden 2021-2022 aikana.

Kokkolassa yhden lukukauden kestävään TCM-ryhmänhallintakoulutukseen osallistuneet 16 opettajaa olivat vakituisessa työsuhteessa olevia opettajia. Opettajista 14 työskenteli luokka-asteilla 1-6 ja neljä opettajaa toimi erityisopettajina. Tutkimuksen aineisto hankittiin tutkimuskysymyksiin perustuvilla teemoitetuilla fokusryhmähaastatteluilla kolmena eri haastattelukertana; kahden koulutuspäivän jälkeen, koulutuksen lopussa eli kuuden koulutuspäivän jälkeen sekä noin kolmen kuukauden kuluttua koulutuksen päätyttyä. Koska tutkimuskysymykset oli teemoitettu, oli aineistosta helppo löytää vastaukset, jotka liittyivät kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Tutkimusaineistoni koostuu kuudesta eri litteroidusta ryhmähaastattelusta. Tutkimukseen osallistuneiden kahden koulun opettajia haastateltiin erillisinä ryhminä. Kaikissa haastatteluissa oli paikalla pääsääntöisesti kahdeksan opettajaa (muutamalla haastattelukerralla vastauksia oli seitsemältä opettajalta).

Litteroidussa aineistossa sekä koulut että haastateltavat opettajat on koodattu kirjaimilla/numeroilla. Haastattelut toteutettiin koronan vuoksi etäyhteydellä. Haastattelijana toimi tutkimuksen vastuullinen johtaja. Yhteensä litteroitua tekstiä oli 189 sivua.

Ryhmähaastattelu eroaa yksilöhaastattelusta jo siinä, että tilanne sisältää useita vuorovaikutussuhteita, jotka vaikuttavat siihen, kuinka yksilö tilanteessa toimii (Valtonen & Viitanen, 2020). Pietilä (2010) toteaa, että vuorovaikutus ryhmähaastattelussa ei aina kohdistu haastateltavaan vaan se voi kohdistua myös muille osallistujille. Ryhmäkeskustelu on aina monisyinen ja pitää sisällään erilaisia valta-asetelmia, jännitteitä ja tunteita, joiden olemassa on hyvä tiedostaa (Valtonen & Viitanen, 2020). Haastateltavien antamat merkitykset rakentuvat dialogisessa vuorovaikutuksessa, johon kaikkien paikalla olioiden odotukset vaikuttavat (Eskola ym., 2018). Tässä tutkimuksessa haastateltavat ovat keskenään työkavereita, joten jakavat yhteisen työkuulttuurin, mikä saattaa vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Toisaalta haastateltavat saattavat ymmärtää toisiaan paremmin ja voivat helpommin yhtyä ja jatkaa toisen ajattelua, mutta toisaalta joskin tilanteessa haastateltavien tuttuus saattaa estää jonkin tietyn ajatuksen esilletuomista.

Haastattelulla on monia hyötyjä esimerkiksi sähköiseen tai paperisiin kyselyihin verrattuna. Haastateltavalla on mahdollisuus tarkentaa kysymystä ja tarvittaessa vastaustaan, jotta yhteinen ymmärrys haastateltavan ja haastattelijan välille syntyisi. Lisäksi haastattelussa haastateltava todennäköisesti keskittyy sovitun ajan haastatteluun, kun taas kyselyä täytettäessä keskittyminen saattaa jakaantua useampaan asiaan tai se voidaan tehdä kiireisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2013) mainitsevat, että haastattelun joustavuutta lisää se, että haastattelija pystyy vaihtelevaan kysymysten järjestystä tarvittaessa, kysymys voidaan toistaa tai sitä voidaan tarkentaa. Tämän tutkimuksen aineistosta kävi ilmi, että haastateltavilla oli mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä sekä vastauksiaan.

Tämän tutkimuksen ryhmähaastattelun kysymykset oli teemoiteltu etukäteen neljään teemaan; opettajan ryhmähallintataidot sisältäen oppilaat ja luokkar ryhmän, kodin ja koulun yhteistyö, koulu yhteisö ja koulun toimintakulttuuri

sekä opettajan työssä jaksaminen. Haastattelu eteni teemoittain, mutta kysymykset eivät olleet sanatarkasti samat kahden eri koulun haastatteluissa. Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan on makuasia, kuinka täsmällisesti ja samankaltaisesti haastattelija kysymykset haastattelutilanteessa esittää. Heidän mukaansa vaihteluväli on lähes avoimesta haastattelusta strukturoituun haastatteluun. Tämän tutkimuksen haastatteluissa puhuttiin asioista hyvin konkreettisesti, mikä Laineen (2018) mukaan onkin hyväksi silloin, kun halutaan saavuttaa haastateltavien kokemuksia.

3.5 Aineiston analyysi

Analysoin haastatteluaineiston kvalitatiivisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Analysoinnin loppuvaiheilla jäsensin aineistosta tekemäni tulkinnat Bronfenbrennerin systeemisen teorian avulla, joten aineiston analyysi sai loppuvaiheessa myös teoriaohjaavia piirteitä. Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä voidaan saada tietoa tutkittavan ilmiön olemuksesta (Eskola, Suoranta, 2014). Puusa ja Juuti (2020) korostavat, että tutkija esiyymmärrys aiheesta ohjaa väistämättä jollakin tapaa aineiston analyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysin keinoin tutkitaan aineistosta inhimillisiä merkityksiä. Siinä tutkittava ilmiö pyritään kuvaamaan tiiviissä ja ymmärrettävässä muodossa. Tavoitteena on ymmärtää ja hakea merkitystä rikkaasta sanallisesta aineistosta objektiivisella ja systemaattisella tavalla (Levinthal ym. 2021). Kiviniemi (2018) pitää analyysin ydinasiana löytää keskeiset teemat, joiden varaan analyysi voidaan rakentaa. Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan laadullinen aineiston käsittely tapahtuu loogisen päättelyn ja tulkinnan avulla.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) viittaavat Milesiin ja Hubermaniin, jotka kuvaavat aineistolähtöisen analyysin kolme vaihetta; ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen (reduointi), toinen vaihe on aineiston ryhmittely (klusterointi) ja kolmas vaihe on teoreettisten käsitteiden luominen, jossa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin tai aineistoa kuvaaviin teemoihin (abstrahointi). Puusa (2020) kuvailee aineiston analyysiä vaiheeksi, jossa aineistoa eritellään,

luokitellaan ja tiivistetään ja tämän kautta syntyneen kokonaiskuvan avulla voidaan tutkittava aihe esitellä uudesta näkökulmasta.

Aluksi käsittelin aineiston niin, että luin huolellisesti läpi koko aineiston ja otin tietoisesti ajallista etäisyyttä aineistoon. Muutaman viikon kuluttua luin aineiston uudelleen ja alleviivasin teksteistä kaikki asiat, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiini. Puusa (2020) korostaa aineistolähtöisen analyysin tekemisessä sitä, että tutkija lukee aineistoa mahdollisimman avoimesti ilman, että aiempi teoria ja tietämys aiheesta suuntaisi ajattelua ja samalla estäisi näkemästä tutkimuksen kannalta jotain merkityksellistä.

Ensimmäisessä vaiheessa aineistoon tutustumisvaiheen jälkeen loin molempien koulujen osalta omat taulukot, joihin keräsin haastatteluaineistosta suorat lainaukset laajasti tutkimuskysymyksittäin. Puusa (2020) mainitsee, että aineiston käsittelyvaiheessa aineistoa tulee saattaa sellaiseen karsittuun ja selkeään muotoon, jonka avulla on mahdollista vastata tarkoitettuihin kysymyksiin. Lainaukset koodasin kirjaimin ja numeroin niin, että koodi ilmaisi koulun, haastateltavan sekä haastatteluajankohdan. Koodin perusteella minun oli helppo palata tarvittaessa alkuperäisilmauksen pariin. Puusa (2020) pitää merkityksellisenä sitä, että eri vaiheissa tehtyihin päätelmiin on helppo palata. Sisällytin kaikki alkuperäisilmaukset taulukoihin. Käsittelin aineistoa koko ajan niin, että haastatteluiden ajankohdat eivät sekoittuneet keskenään. Jos vastaus liittyi mielestäni molempiin tutkimuskysymyksiin, kopioin vastauksen kumpaankin taulukkoon.

Toisessa vaiheessa muutin suorat lainaukset pelkistetympään muotoon. Tämän jälkeen halusin saada itselleni kokonaiskuvan siitä, mitä kukin haastateltava oli vastannut tutkimuskysymyksiini liittyen. Tiedostin kuitenkin vahvasti koko ajan ryhmähaastattelun tuomat haasteet. Kaikki haastateltavat eivät vastanneet kaikkiin kysymyksiin, joten en voi tietää, onko henkilö, joka ei ole vastannut, samaa vai eri mieltä kuin henkilöt, jotka aiheesta ovat puhuneet ääneen. Kuitenkin tekemäni taulukko henkilöittäin lisäsi minun kokonaiskäsitystäni haastattelutilanteesta ja antoi minulle käsityksen siitä, että pääsääntöisesti haastateltavat ovat olleet samoilla linjoilla keskenään. Tämä ei kuitenkaan lisää tutkimukseni yleis-

tettävyyttä vaan kertoo kokemuksista, joita yksittäisillä opettajilla on ollut. Valmiiksi litteroidulla aineistolla on tästä näkökulmasta haittana se, että aineiston tulkitsijalla ei ole tiedossa haastateltavien nyökkäykset tai muut viestinnän keinot, jotka eivät välity pelkän kirjoitetun tekstin perusteella. Haastattelut on toteutettu etäyhteydellä koronan vuoksi, joten haastattelijalle itselleenkin ei ole välittynyt kattavaa kuvaa haastattelutilanteen tunnelmasta.

Kolmannessa vaiheessa ryhmittelin aineistoa etsimällä pelkistetyistä ilmauksista yhteneväisyyksiä ja eroja ja loin näiden perusteella alaluokkia. Apuna käytin värikoodeja. Puusa (2020) toteaa koodaamisen olevan hyvä pohja aineiston yhdistelemiselle samankaltaisuuksien mukaan ja korostaa havaintojen luokittelun sisältävän aina tulkitsemista. Eskola (2018) kuvailee aineiston analysoinnin olevan niin isojen kuin pienienkin päätöksien tekemistä. Tässä vaiheessa koin hyödylliseksi yhdistää molempien koulujen vastaukset samaan taulukkoon, jolloin minulla oli kaksi taulukkoa niin, että pelkistetyt ilmaukset olivat tutkimuskysymyksittäin. Seuraavilla sivuilla olevissa taulukoissa on esitetty, mitkä alaluokat muodostin ja miten yhdistin eri alaluokista yläluokkia sekä edelleen pääluokat. Seuraavassa kappaleessa kuvaan, kuinka ylä- ja pääluokat muodostuivat.

Taulukko 1*Aineiston luokittelu ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan*

Pelkistetty ilmaus	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Positiivinen viestintä on lisääntynyt	Positiivisen viestinnän lisääntyminen	Positiivinen viestintä	Kasvatuskulttuurit kohtaavat
Arviointikeskusteluihin tullut lisää vahvuuksista puhumista, kehumista ja ratkaisukeskeisyyttä.	Vahvuudet ja ratkaisukeskeisyys arviointikeskustelussa.	Vahvuusperusteisuus ja ratkaisukeskeisyys	
Vanhemmille annettu hyvää palautetta vanhemmuudesta	Vanhemmuuden tukeminen	Vanhemmuuden tukeminen	
Vanhemmille annettu keinoja toisin toimimiseen.	Toisin toimimisesta keskusteleminen		
Yhteistyö- ja viestintäkeinot ovat lisääntyneet, erityisesti haastavimmissa perheissä.	Yhteistyötaitojen lisääntyminen	Yhteistyötaidot	
Vanhat taidot ovat vahvistuneet.	Taitojen syveneminen		
Perheen kanssa tehtävä yhteistyö on lisääntynyt.	Yhteistyön lisääntyminen		
Keskusteluihin valmistautuminen positiivisia asioita pohtimalla.	Keskusteluihin valmistautuminen		

Taulukko 2

Aineiston luokittelu toisen tutkimuskysymyksen mukaan

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Rohkeutta ja panostamista positiiviseen viestintään on tullut lisää.	Rohkeutta ja panostusta positiiviseen viestintään. 3hlö	Merkitys opettajalle	Voimavarat ja tuki kasvatukselle
Yhteistyön tekeminen vanhempien kanssa helpottuu.	Yhteistyön tekeminen helpottuu. 2hlö		
Opettaja on saanut uskoa tulevaisuuteen ja voimavaroja työhön.	Toiveikkautta ja voimavaroja työhön. 1hlö		
Negatiivisuuden merkitystä lapselle ja perheelle on alettu pohtia.	Vuorovaikutuksen merkityksen pohdinta. 2hlö		
Vahvistanut ymmärrystä, miksi kannattaa olla kotiin yhteydessä hyvän huomauttamisessa.			
Kotiinkin voisi tulla samoja käytänteitä.	Positiivisten keinojen siirtyminen kotiin (toive). 3hlö	Merkitys vanhemmalle. (Positiivisen vuorovaikutuksen merkitys lapsen vuorovaikutussuhteisiin kotona.) Myös merkitys lapselle.	
Vanhemmat ilahtuvat positiivisista viesteistä.	Positiiviset viestit ilahduttavat vanhempia. 2hlö		
Hyvän kuuleminen tuo voimavaroja ja luottamusta oman lapsen kasvattamisen.	Voimavaroja oman lapsen kasvattamiseen. 3hlö		
Vuorovaikutus kodin kanssa vaikuttaa siihen, millaisen kuvan vanhemmat saavat koulusta ja opettajasta.	Vuorovaikutus vaikuttaa vanhempien kuvaan opettajasta ja koulusta. 1hlö		
Positiivisuus ja hyvä vuorovaikutus kotiin parantavat oppimistuloksia ja koulunkäyntiä.	Hyvä vuorovaikutus kodin kanssa vaikuttaa myönteisesti koulunkäyntiin. 3hlö		
Hyvän huomaaminen vaikuttaa oppilaan käytökseen.	Hyvän huomaaminen vaikuttaa positiivisesti lapsen käytökseen 3 hlö	Positiivisen vuorovaikutuksen merkitys oppilaalle	
Jos vedetään samaa köyttä, se tukee oppilaan koulunkäyntiä ja on suuri etu.	Perheen kanssa yhteinen suunta tukee oppilaan koulunkäyntiä. 1hlö		
Hyvän huomaaminen hyvä lähtökohta luottamuksellisen suhteen rakentamiselle	Luottamuksellinen suhde rakentuu hyvän huomauttamisen kautta. 2hlö		
Positiivinen tunnelma on lisääntynyt keskusteluissa.	Positiivinen tunnelma lisääntyy. 1hlö	Merkitys opettajan ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen	
Det här som påverkar hemåt också att hurdan bild föräldrarna får av skolan och läraren , att är det sen nånting som man behöver ta kontakt gällande nånting då som så man har en positiv kontakt att byggade på.	Positiivinen suhde antaa hyvän pohjan vanhemmille ottaa yhteyttä opettajaan. 1hlö		
Positiivinen palaute kertaantuu, kun sen saa koulussa ja kotona.	Hyvän huomaaminen kertaantuu. 2hlö		
		Merkitys usealle suhteelle, Huomio vuorovaikutussuhteissa	

Pohtiessani ylä- ja pääluokkia ymmärsin ydinasian olevan yksilöiden välisessä vuorovaikutuksen prosesseissa niin yksilöiden-, ympäristöjen kuin ympäristötasojenkin välillä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta ala- ja yläluokat muodostuivat kasvatusyhteistyöhön liittyvistä toimintatavoista ja teemoista. Toisen tutkimuskysymyksen osalta yläluokkia pohtiessani ymmärsin, että opettajat nostavat esille kokemuksia, jotka liittyvät heidän vanhempien kanssa toteutuvan vuorovaikutuksen merkitykseen eri yksilöille ja myös muihin vuorovaikutussuhteisiin. Yläluokat muodostuivat toisen tutkimuskysymyksen osalta niin, että jaottelin alaluokat sen mukaan, mihin yksilöön merkitykset pääasiassa kohdentuivat. Systemisen ajattelutavan mukaisesti merkitykset ovat toki monisyiset ja monisuuntaiset.

Pääluokkia pohtiessani jäsensin tulkitsemani ilmiöt systeemisten tasojen väliseksi vuorovaikutukseksi, minkä Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan tukeutuen voi havainnollistaa. Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaan ympäristö koostuu sisäkkäin rakentuneista järjestelmistä, kuten mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemi (Karila, Puroila, 2001). Tämän teorian pohjalta pääluokaksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan muodostui mesosysteemin tasolle asettava kasvatuskulttuurit kohtaavat. Puroila ja Karila (2001) kuvaavat mesosysteemin tasolla tapahtuvaa kasvatuksellista ilmiötä tällä käsitteellä, kuten aiemmin kuviossa 1 esittelin. Tutkimuksessani mesosysteemin tasoa edustaa opettajan ja vanhemman välinen vuorovaikutus eli kahden mikrosysteemin välinen vuorovaikutus. Toisen tutkimuskysymyksen osalta mukaan tuli myös eksosysteemin taso. Tässä tutkimuksessa sitä edustaa TCM-ryhmänhallintakoulu, joka vaikuttaa välillisesti mesosysteemin tasolle eli opettajan ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen. Pääluokaksi toisen tutkimuskysymyksen osalta muodostui Puroilan ja Karilan (2001) eksosysteemin tasolla käyttämä kasvatuksellinen ilmiö, voimavarat ja tuki kasvatukselle.

Eskola (2018) kuvaa teoriasidonnaiseksi analyysitavaksi sitä, että analyysillä on joitakin teoreettisia kytkentöjä. Nämä aiemmat kytkennöt liittyvät itselläni Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan ja systeemiseen ajattelumalliin. Tehdessäni analyysiä en pyrkinyt löytämään todisteita näille ajattelumalleille,

mutta väistämättä analyysin edetessä, sen loppuvaiheilla, hahmotin, kuinka muodostamani luokat asettuvat Bronfenbrennerin systeemisille tasoille niiden vaikuttaessa toinen toisiinsa. Bronfenbrennerin teorian hyöty on siinä, että sen avulla voidaan tarkastella eri tasojen välisen vuorovaikutuksen yhteyttä yksilöön. Nämä teoriat toimivat ikään kuin tulkintakehyksinä. Eskola (2018) toteaa, että tutkijan käyttäessä teoriaa tulkintakehyksenä, hän tulkitsee ilmiötä teorian kautta.

Puusa (2020) kertoo, että hermeneutiikan avulla aineiston analyysiin saadaan luokittelun, tulkinnan ja eri analyysivaiheiden välille yhteyksiä ja vaikutuksia. Hermeneuttisella kehällä liikkueessaan tutkijan tulkinnat ja ymmärrys syvenevät ja ne lähestyvät vähitellen kohti perusteltua tulkintaa. Kakkorin (2009) mukaan hermeneuttisella kehällä kulkeminen mahdollistaa olemisen ymmärtämisen. Myös Seitamaa (2014) toteaa aineiston luokittelun etenevän syklisesti. Eskola (2018) nostaa esille, että aineiston ei kuulu olla tutkijalle ainoastaan keino todistaa tai kumota omia hypoteesejä vaan aineiston tulee olla myös ajatusten virittäjä. Abstrahoinnissa tutkija kykenee Puusan (2020) mukaan irtaantumaan yksittäistapauksista ja kertomaan tutkittavasta ilmiöstä jotain yleisellä, korkeammalla abstraktitasolla. Tämän tutkimuksen aineistoa analysoidessani hermeneuttisella kehällä liikkuminen syvensi omaa ajatteluani niin aineiston tulkinnan kuin laajemmin systeemisen ajattelunkin suhteen.

3.6 Eettiset ratkaisut

Tutkijan tulee toimia eettisten periaatteiden mukaisesti, ihmistä kunnioittaen, jotta luottamus tutkijan ja tutkittavien välille voi syntyä (Puusa & Julkunen, 2020). Tutkimuksessani on huomioitu eettiset seikat ja luvat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) suositusten mukaisesti. Avaan seuraavaksi, miten olen huomionnut tutkimuksessani uskottavuuden, eettisyyden ja luotettavuuden. Puusa ja Juuti (2020) ovat nostaneet juuri nämä käsitteet tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa. Heidän mukaansa uskottavuutta lisää se, että tutkimuksen lukija voi hyväksyä tutkimuksen tulokset oikeiksi ja voi luottaa siihen, että tutkimuksen aineisto on kerätty asianmukaisesti ja aineiston analyysissä on

noudatettu huolellisuutta. Puusa ja Julkunen (2020) korostavat uskottavuuden näkökulmasta sitä, että tutkittavaa ilmiötä on kuvattu syvällisesti ja monipuolisesti. Tätä he pitävät myös laadullisen tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena.

Tutkimuksen haastatteluaineisto tuli itselleni valmiiksi litteroituna ja pseudonymisoituna. Valmiin aineiston vuoksi aineiston käsittelyn suhteen omalla vastuullani oli erityisesti aineiston huolellinen ja tarkka käsittely, säilytys ja tutkimuksen valmistuttua myös poisto. Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa määrittäköön kuitenkin, että haastatteluaineisto ei sisällä arkaluonteisia asioita. Haastatteluaineistosta käy ilmi, että haastateltaville tarjottiin mahdollisuutta tutustua aineistoon ja pyytää poistettavaksi itseä mietittyitä kohtia. Haastattelun avainkysymys on luottamus haastattelijan ja haastateltavien välillä (Eskola & Suoranta, 2014). Puusa ja Juuti (2020) korostavat, että tutkimuksen tekeminen ei saa aiheuttaa haittaa sen kohteena oleville ihmisille vaan sen tulisi ennemminkin hyödyttää heitä.

Tutkimuksessa hyödynnetty haastattelu toteutettiin ryhmähaastatteluna, joka saattaa vaikuttaa vastaajien vastauksiin. Sosiaaliset tilanteet pitävät aina sisällään erilaisia tunteita ja jännitteitä, jotka on hyvä ottaa huomioon (Valtonen & Viitanen, 2020). Aaltio ja Puusa (2020) mainitsevat, että haastattelutilanteen kuvaus lisää tutkimuksen luotettavuutta. Valmiin haastatteluaineiston vuoksi pystyn tätä kuvailemaan vain sen tiedon pohjalta, mitä aineistosta ilmenee. Toisaalta tieto siitä, että aineisto on ammattitaidolla kerätty ilman tietoa minun tutkimuksen kysymyksistä, lisää tutkimuksen luotettavuutta. Aaltio ja Puusa (2020) mainitsevat, että haastateltavien puheeseen vaikuttavat haastattelutilanne, jossa haastateltava muotoilee sanottavansa juuri siinä hetkessä sopivaksi katsomallaan tavalla. Tutkimukseni haastatteluaineistosta käy ilmi, että kyseiset haastateltavat kokivat haastattelutilanteen rennoksi.

Tutkimukseni luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään kuvaamalla tutkimuksen eri vaiheita niin tarkasti, että lukijalle muodostuisi käsitys siitä, että tutkimuksessa on valittu tarkoituksenmukaiset toteuttamistavat ja lisäksi tutkimuksen kuvauksen avulla se olisi myös toistettavissa. Aaltio ja Puusa (2020) korostavat laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa päättelyketjujen läpinäkyvyyttä.

Laadullisessa tutkimuksessa tulee huomioida ja tehdä näkyväksi tutkijan esiymmärrys aiheesta, sillä se suuntaa tutkijan ajattelua kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Aaltola & Puusa, 2020). Olen kuvannut omaa esiymmärrystäni systeemisestä ajattelumallista ja siitä, että en etsinyt aineistosta teemoja tähän liittyen vaan poimin kaikki kommentit, jotka liittyivät laajasti opettajien ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen. Vasta analyysin loppuvaiheessa havaitsin vastausten yhdistyvän myös systeemiseen ajattelumalliin ja Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemisille tasoille.

Tutkijan tulee suhtautua kriittisesti ja reflektiivisesti omiin tulkintoihinsa ja lähtökohtiinsa. Jotta tämä on mahdollista, tulee tutkijan ottaa riittävä etäisyys tulkintoihin, jotka nousevat spontaanisti. Vaikka fenomenologinen tutkimus lähtee aineistosta käsin, sitä ohjaa jotkin teoreettiset lähtökohdat liittyen esimerkiksi tutkimuskohteeseen ja ihmiskäsitykseen (Laine 2018). Laine kirjoittaa, että tutkimuksen tekemisen aikana tutkimuskohdetta koskevat teoriat pyritään siirtämään syrjään, mutta ne on tarpeen ottaa tarkasteluun sitten, kun oma tulkinta on suoritettu.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pystyvät arvioimaan ne, jotka ovat valmiita pyrkimään ymmärtämään tutkijan tekemiä tulkintoja (Huhtinen & Tuominen, 2020). Pyrin kirjoittamaan tutkimukseni kaikki vaiheet niin, että lukijalle heräisi halu ymmärtää tulkintojani. Haastattelutilanteessa haastateltavat on valittu sen vuoksi, että he tietävät tutkittavasta aiheesta ja tällöin samalla tutkija omaksuu faktanäkökulman kieleen (Puusa, 2020). Puusa myös mainitsee, että jos tutkija ei olettaisi haastateltavien olevan rehellisiä, veisi se pohjan tutkimuksen tekemisen järkevyydeltä ja arvosta.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on huomioitava kahdella eri tasolla se, miten ihminen voi ymmärtää toista. Miten haastattelija on ymmärtänyt haastateltavaa ja ymmärtääkö tutkimusraportin lukija raportin niin kuin tutkija on tarkoittanut. Lisäksi omassa tutkimuksessani tulee tähän tasoon liittyen vielä pohdittavaksi, olenko minä ymmärtänyt haastattelijan tekemän kysymyksen samalla tavalla hänen kanssaan. Ymmärtäminen on mahdollista silloin, kun molemmat tasot ovat riittävän yksiselitteisesti aukikirjoitettu.

Puusan (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta haastaa sen moninaisuus, jonka vuoksi tärkeään asemaan nousevat tutkimuksen tarkistettavuus, perusteltavuus ja avoimuus.

Laine (2018) kertoo, että tutkimus syntyy aina dialogissa. Jokaisessa tutkimuksen vaiheessa tutkija tekee valintoja. Tässä tutkimuksessa haastatteli on tehnyt ensin omat valintansa ja myöhemmissä vaiheissa minä. Tämä voi olla jopa hyöty, sillä aineistoon on todennäköisesti helpompi ottaa etäisyyttä, kun ei ole ollut itse mukana haastattelemassa. Toisaalta puuttumaan jää tunnelma ja ne viestinnälliset elementit, joita ei ole voinut siirtää kirjoitettuun muotoon. Vastaava haastattelu videoituna voisi antaa lisää informaatiota säilyttäen kuitenkin etäisyyden.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

4.1 Kasvatuskulttuurien kohtaaminen opettajan ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa

Tulosluvun ensimmäisessä luvussa esitellään, millaisia vuorovaikutustapojen muutoksia opettajat kokivat omassa vuorovaikutuksessaan vanhempien kanssa TCM-koulutuksen myötä. Tulokset esitellään kasvatuskulttuurit kohtaavat- pääluokan alle muodostuneiden yläluokkien mukaisesti. Puroila ja Karila (2001) käyttävät käsitettä kasvatuskulttuurit kohtaavat havainnollistaessaan Bronfenbrennerin systemisen teorian mukaan kasvatuksellisia ilmiöitä eri systeemitasolla. Mesosysteemin tasolla eri mikrosysteemit, kuten koti ja koulu, ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Tässä tapauksessa kasvatuksellista vuorovaikutusta kuvataan opettajan ja vanhempien välisenä vuorovaikutuksena. Kasvatuskulttuurit kohtaavat pääluokan alle muodostuivat seuraavat yläluokat; positiivinen viestintä, vahvuusperusteisuus ja ratkaisukeskeisyys, vanhemmuuden tukeminen sekä yhteistyötaidot.

4.1.1 Positiivinen viestintä kasvatusyhteistyössä

Opettajat kokivat, että TCM-ryhmänhallintamenetelmäkoulutuksen myötä heidän positiivinen viestintänsä vanhempien kanssa lisääntyi. Positiivisen viestinnän lisääntymiseen liittyviä vastauksia oli lähes jokaisella haastateltavalla. Koulutus vahvisti opettajien kokemuksen mukaan sitä, että he panostivat enemmän lapsen onnistumisten ja positiivisten asioiden esille tuomiseen wilma-merkinnöissä niin yksilötasolla kuin ryhmätasolla.

Tai jotenkin kuitenkin vahvistanu sitä, totta kai mä laitan, joutuu joskus laittaa et pitäähän sen olla totuudenmukaista, et miten se lapsi siellä koulussa on, mutta ei joka pikkujuttua, et jotenki mä en, mun mielestä tämä vahvistaa sitä, et enemmän yrittää painottaa sitä lapsen onnistumisia ja tämmösiä myös wilma-merkinnöissäkin. (opettaja 15)

Mä oon ainaki yrittäny skarpata siinä, ku mä aattelin että meillä on tosi hyövä luokka ja mehän yleensä aina sanotaan, mutta mä oon yrittäny siinä skarpata että mä enemmän lait-tasin, vielä enemmänki vois laittaa, mutta että ollaan kyllä niinkö - ja monesti on laitettu - ku on semmosia tilanteita että koko luokkaki on niinkö onnistunu tai on ollu hyöviä semmosia, niin on laitettu "kollegan" kans sitte koko luokallekin. Mutta myös niitä yksittäisiäki yritetty muistaa. (opettaja 1)

Tycker så här känslan av att våga vara positiv i flera situationer, både i klassen och olika situationer med klassen i gymnasalen, i matsals situationen och med föräldrar och på föräldramöten jag tänker som vi har haft som exempel här, att man tackar de som sitter tyst och snällt vid maten, man tackar de som sköter sig, man lyfter fram det här positiva med föräldrasamtal. (opettaja 7)

Yhteydenpidossa korostui wilman käytön merkitys viestintävälineenä, mutta myös muussa yhteydenpidossa opettajat kokivat nostavansa esiin positiivisia asioita. Positiivisen viestinnän lisääntymisen johdosta voidaan ajatella, että kodin ja koulun välinen kasvatuskulttuuri muuttui myönteisemmäksi, mutta huomionarvoista oli myös se, että osa opettajista olisi toivonut vanhemmilta aktiivisempaa roolia positiivisiin viesteihin vastaamisessa. Toisilla opettajilla oli kokeimuksia siitä, että he saavat vanhemmilta ilahuneita vastausviestejä lähettämiinsä positiivisiin viesteihin, mutta toiset opettajat taas kokivat, että vanhemmat eivät vastaa viesteihin.

Tuntuu ehkä aluks, että tää on nyt niinkö vähän työlästä yrittää muistaa taas lisää viestitellä, ja laittaa terveisiiä enemmän, mutta ainaki mää on saanu sitte kyllä niihin tosi paljo ilahuneita vastauksia. (opettaja 13)

..jag kan förstå att om det kommer lektionsanteckningar att man kanske då får man inget svar, men när man skriver så här enskilda meddelanden så skulle jag nog önska att det kommer. (opettaja 5)

Opettajat kokivat tärkeänä, että vanhemmat vastaisivat viesteihin ja pohtivat, että vanhempien kanssa tulisi keskustella yhteisistä käytänteistä ja tavoitteista vuorovaikutuksen ja yhteydenpidon käytänteiden suhteen.

4.1.2 Vahvuusperusteisuus ja ratkaisukeskeisyys kasvatusyhteistyössä

Vahvuusperusteisuus ja ratkaisukeskeisyys tuli esille pääasiassa arviointikeskusteluiden yhteydessä muutamana opettajan osalta. Arviointikeskusteluissa tärkeässä asemassa oli kannustaminen, positiivisuus sekä kehuminen. Positiivisuudesta lähteminen nähtiin lähtökohdaksi arviointikeskustelussa. Opettajat kertoivat tuovansa arviointikeskusteluissa esille oppilaan vahvuuksia. Opettajan kertoessa vanhemmille lapsen koulussa näyttäytyvistä vahvuuksista ja muista myönteisistä asioista kohtaavat samalla kodin ja koulun kasvatuskulttuurit. Lapsi on yksilönä kodissa ja koulussa, kahdella eri mikrosysteemin tasolla, joissa lapseen vaikuttavat erilaiset kasvatuskäsitykset ja joissa kasvatukseen osallistuvilla henkilöillä on erilaiset ominaisuudet. Mesosysteemin tasolla nämä mikrosysteemit ovat vuorovaikutuksessa keskenään, millä on merkitystä yksilölle. Esimerkiksi eräs opettaja toi esille, että omalla esimerkillä voi olla merkitystä myös siihen, kuinka vanhempi voisi itse sanoittaa vahvuuksia ja kehuja omasta lapsesta. Tällainen esimerkkinä toimiminen pitää sisällään ratkaisukeskeisyyden elementtejä, ajatusta siitä, mitä kohti kannattaisi edetä.

Ja se toisaalta tietysti se on nyt varmaan semmonen luonnekysymys että mihin kukin on totunut, mutta jollain lailla mä ajattelin että mekin voidaan näyttää sitä esimerkkiä ja totuttaa sitä vanhempaa jollain lailla siihen, että hän voi myös ihan sillä lailla antaa palaa myös itse sen lapsen kehun kanssa.. (Opettaja 13)

Toiveikkuuden ylläpitäminen on myös ratkaisukeskeisyyteen viittaava tärkeä elementti, joka tuli esille vastauksista. Opettajat toivat esille kokemuksensa siitä, että koulutus on lisännyt toiveikkuutta ja ratkaisukeskeisyyttä vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Ja ehkä jotenkin semmonen ratkaisukeskeinen näkökulma kuitenkin niihin haasteisiin tuolta koulutuksen kautta, että ei... Niinkun, että jotenkin yrittää sillä myönteisellä tavalla ja viedä sitä viestiä vanhemmille. Ei sillä tavalla, että vanhemmille tulee semmonen ihan toivoton olo, että mitäs tässä voi tehdä. Jotenkin semmonen toiveik... Yrittää jotenkin toiveikkaasti viedä asioita eteenpäin ja... Et se jotenkin on vahvistunut ton koulutuksen kautta. (opettaja 15)

Et kyllä sitä on tietosesti nyt miettinyt ehkä hieman erillä lailla, että miten ne asiat tuo vanhemmille esille ja vaikka aikasemminkin on sitä hyvää siellä tuonut esille, mut et jotenkin se tapa ehkä että miten niistä voidaan ponnistaa eteenpäin niiden vahvuuksien kautta, niin se on ollut kyllä ehkä semmonen kantava voima nyt tässä viimeisimmissä keskusteluissa. (opettaja 14)

Toiveikkuuden ylläpitäminen on merkittävä tekijä kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa eli kasvatuskulttuurien kohtaamisessa. Toiveikkuuden ilmapii-
rin voi saavuttaa muun muassa myönteisyyden, vahvuuksien ja ratkaisukeskeisyyden kautta. TCM-ryhmänhallintakoulutus näyttää lisänneen ja vahvistaneen näitä vuorovaikutuksen elementtejä.

4.1.3 Vanhemmuuden tukeminen kasvatusyhteistyössä

Tutkimuksessani vanhemmuuden tukemiseen liittyvät huomiot liittyivät siihen, että opettajat antoivat hyvää palautetta vanhemmuudesta vanhemmille ja vanhemmille annettiin lisäksi keinoja toisin toimimiseen. Toisin toimiminen linkittyy myös ratkaisukeskeisyyteen, mutta tässä tutkimuksessa luokittelin sen vanhemmuuden tukemiseksi, joka siis parhaimmillaan toteutuu ratkaisukeskeisesti. Vanhemmuuden tukemiseen liittyviä kommentteja oli vain muutamalla opettajalla.

Koen että oon yrittänyt vielä myös sitä vanhemmuutta sillä tavalla tukea ja antaa hyvää palautetta, jos siellä näkee et kotona on autettu lasta koulutyössä tai tuettu, niin semmosta... Kasvatuskumppanuuteen on tullut mun mielestä tästä koulutuksesta mulla vielä lisää, niinkun semmosta että on hyödyllistä saada se koti mukaan siihen. (opettaja 12)

...hän (vanhempi) sitten anto mulle ihan suoraan palautetta, että kun niissä sun merkinnöissä on sitten kuitenkin aina myös se, et lähetään kannustamaan siihen, että miten vois toimia toisin, tai on keksitty joku keino siihen, että miten sen ois voinut ehkä ratkaista toisella tavalla, nini se tuntu itestäkin hyvältä. Ja justiin toi arviointikeskustelukohta mulla kans, että mä lähin lähestymään niitä nyt yleensäkin sitä positiivista, mutta nyt ihan erityisesti, että kehuin ja kannustin ja ne sujukin tosi hienosti. (opettaja 14)

Koulutuksen myötä vain muutama opettaja toi esille suoranaisesti vanhemmuuden tukemiseen liittyviä kommentteja, kuten opettajan huomioita siitä, että lasta on autettu ja tuettu kotona tai että opettaja on antanut vanhemmille vinkkejä, kuinka voisi toimia toisin. Toisaalta, jos vanhemmuuden tukemista tarkastellaan laajemmassa mittakaavassa, voidaan kaikki lasta ja vanhempia hyödyttävä vuorovaikutus nähdä vanhemmuutta tukevaksi ja siitä näkökulmasta katsottuna vanhemmuuden tukeminen on lisääntynyt koulutuksen myötä.

4.1.4 Yhteistyötaidot kasvatusyhteistyössä

Opettajat kokivat, että TCM-koulutuksen myötä heidän yhteistyötaitonsa muuttuivat. Joitakin vastuksia liittyi myös yhteistyömäärän lisääntymiseen. Opettajat kokivat, että heidän yhteistyönsä määrä ja yhteistyötaitonsa lisääntyivät, taidot syvenivät ja vanhempien kanssa käytäviin keskusteluihin valmistauduttiin positiivisia asioita pohtimalla. Opettajat saivat lisää työvälineitä yhteistyön tekemiseen. Yhteistyö- ja viestintäkeinot lisääntyivät erityisesti haastavien perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Kasvatuskumppanuuteen on tullut mun mielestä tästä koulutuksesta mulla vielä lisää, niinkun semmosta että on hyödyllistä saada se koti mukaan siihen. (opettaja 12)

Sinne on saanu sitte kyllä onneks kans työvälineitä nytten vähäsen tästä, miten sitä sais positiivisempaan suuntaan sitä kanssakäymistä näitten haastavien vanhempien kans. (opettaja 14)

Så att det där, det har fallit se naturligt för mig, men sen kanske det har gjort att man just så ni var inne på tidigare att hur man säger dom, hurdana komplimanger man ger, så hur man som formulerar sig så att kanske lite annorlunda nu än tidigare. (opettaja 4)

Ja redan med det här att man skulle få en ny klass, att det kändes som man har helt annat tankesätt, vad man går igenom med sin nya klass, att; "det här ska jag börja med", att; "så här tar jag kontakt med föräldrarna. Det här ska vi göra i klassen med reglerna", att nu har man haft det förut, men vilken vikt det har egentligen, och det tror jag kommer att synas i arbetet framöver. (opettaja 8).

Opettajat kokivat, että TCM-koulutus vahvisti entisestään hyviksi todettuja tapoja toimia vanhempien kanssa ja antoi varmuutta siihen, kuinka vanhempien olla yhteydessä vanhempien kanssa. Lisäksi opettajat kokivat perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä tärkeäksi positiivisuuden, yhteisen kielen ja yhteisen ymmärryksen löytymisen ja ylipäätään sen, että koti saadaan mukaan yhteistyöhön. TCM-koulutuksen voidaan ajatella vahvistaneen kasvatuskulttuurien välisen yhteistyön tekemisen määrää ja laatua.

4.2 TCM-koulutuksen myötä muodostuneiden ja vahvistuneiden vuorovaikutustapojen merkitys kasvatusyhteistyölle

Tässä luvussa esitellään, millaisia merkityksiä opettajat kokivat TCM-koulutuksen myötä muodostuneiden ja vahvistuneiden vuorovaikutustapojen tuoneen kasvatusyhteistyölle. Pääluokaksi muodostui tuloksia kattavasti yhdistävä teema; voimavarat ja tuki kasvatukselle. Puroila ja Karila (2001) kuvaavat Bronfenbrennerin systemisen teorian mukaan eksosysteemin tasolla tapahtuvaa kasvatuksellista ilmiötä käsitteellä voimavarat ja tuki kasvatukselle. Yksilöön vaikuttavat systemisen teorian mukaan kaikki systemiset tasot. Tässä tulososiossa kuvaan, millaisia merkityksiä kodin näkökulmasta eksosysteemin tasolle asettuvalla TCM-koulutuksella oli opettajien kokemusten mukaan heille itselleen, vanhemmille, oppilaalle sekä vanhemman ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen.

4.2.1 TCM-koulutuksen merkitys opettajalle

Opettajien kuvasivat TCM-koulutuksen hyödyttäneen heitä itseään opettajana muun muassa siten, että koulutuksen myötä he saivat lisää rohkeutta viestintään vanhempien kanssa ja lisäksi viestintään panostaminen kasvoi. Rohkeus lisääntyi niin haastavien kuin positiivisten asioiden viestinnän suhteen. ”*Rohkeasti otetaan myös ne haasteet tavallaan esille*” (opettaja 14). Viestintään panostaminen tuli esille yhden opettajan seuraavassa kommentissa: ”*Varmaan ainakin jotenkin tän myötä selvästi se (panostus) nousi sillä lailla myös siitä*” (opettaja 9).

Seuraavassa vaastauksessa nousee esille tärkeä vuorovaikutuksen perusta, aitous.

Se on ollut kauheen käsinkosketeltavan mukavaa se tunnelma siinä, vaikka onkin ollut nyt etänä, mutta sillai kuitenkin semmonen, että jotenkin semmonen positiivisuus on lisääntynyt. Et jotenkin rohkeammin sanotaan sitä semmosta hyvää palautetta ja sillai aidosti. (opettaja 9)

Opettajilla oli myös kokemuksia siitä, että yhteistyön tekeminen vanhempien kanssa helpottui: ”*Se helpottuu se jatkoyhteistyö, kun tavallaan tulee semmonen jotenkin luottamuksellinen ja hyvä vuorovaikutus sinne* (opettaja 9). Muutama opettaja toi esille, että hän on saanut lisää toiveikkautta ja voimavaroja työhön. ”*Yrittää jotenkin toiveikkaasti viedä asioita eteenpäin ja... Et se jotenkin on vahvistunut ton koulutuksen kautta*” (opettaja 15). Kotien mukaan saaminen koettiin merkitykselliseksi. ”*No tää on ainaki vahvoistanu mulla sitä, että on kirkastunu se kuva, että miksi on niinku hyödyllistä kotiinkin olla yhteydessä siinä hyvän huomaamisessa*” (opettaja 12).

Esille tuli myös se, että opettaja oli alkanut pohtia myös negatiivisen vuorovaikutuksen merkitystä.

Jotenkin koulutus herätteli sitäkin miettimään, että minkälainen vaikutus sillä on sitten kotona, että siellä voi joskus olla suurikin vaikutus ja sillä voi olla, se tuo semmosta negatiivista ilmapölyä

sinne kotiin, ja lapsi voi saada koviakin rangaistuksia, me ei voida koskaan tietää, että jotenkin tämmöset asiat on mietityttäny. (opettaja 15).

TCM-koulutuksen myötä opettajat kokivat saaneensa tukea vanhempien kanssa tehtävään kasvatusyhteistyöhön siten, että saivat lisää rohkeutta niin haastavien kuin positiivisten asioiden viestintään. Viestinnän aitouden merkitys nousi esille. Opettajat kokivat, että yhteydenpito vanhempien kanssa helpottui luottamuksellisuuden ja hyvän vuorovaikutuksen ansiosta. Lisäksi esille tuli, että negatiivisten asioiden kertomisen merkitystä lapselle alettiin pohtia aiempaa enemmän. Esille tullut toiveikkuuden ylläpitämisen vahvistuminen koulutuksen myötä on merkittävä voimavara ja tuki kasvatukselle.

4.2.2 TCM-koulutuksen merkitys vanhemmalle

Opettajilla oli myös kokemuksia ja toisaalta myös toiveita siitä, mitä merkityksiä TCM-koulutuksesta olisi vanhemmille. Opettajilla oli toiveita siitä, että positiiviset keinot siirtyisivät myös kotiin. Tämä tuli esille esimerkiksi seuraavissa kommenteissa:

Tuota mä oon just ajatellu, että se on mun mielestä tosi tärkeä just mitä te sanoitte, että toivois, että tää menis kotiinki. Että tavallaan sen kautta myös monet, jotka tsemppailee vaikka läksyjen kans tai jotain tämmöistä, että sais se semmoinen positiivinen tavallaan, niin että tämä menetelmä vois levitä sinne kotiakki. (opettaja 1)

Att man sku vilja att även föräldrarna sku börja tänka mera positivt. (opettaja 6)

Niin tulee semmosta vertaistukea ja hyvään kannustamisen kautta vanhemmillekin semmosia yhteistyökuvioita ja ehkä saadaan samanlaisia käytänteitä käyntiin oppilaiden kanssa. Et pikkuhiljaa myös sinne kotiin heijastuu. (opettaja 12)

Haastatteluissa tuli esille opettajan kokemus siitä, että vanhemmat ilahtuivat saadessaan positiivisia viestejä. Vanhempien ilahtumisella oli merkitystä

myös oppilaalle. Tässä kappaleessa huomio kuitenkin kiinnittyy vanhemman kokemukseen.

...ainaki mää on saanu sitte kyllä niihin tosi paljo ilahtuneita vastauksia ja sillä lailla se palaute sieltä kodeista päin on ollut se, että tulipa hyvä mieli, ja juttelimme tästä lapsen kanssa, ja näin pois päin. Että sillä lailla mulle ehkä oli niinku, sanotaan semmonen kimmoke tästä koulutuksesta myös siihen, että sitä sitten sitä wilmaa käyttäis vielä vähän enemmän niihin hyvien terveisten ja onnistumisten kertomiseen. (opettaja 13)

Muutama opettaja koki, että vanhemmat olivat saaneet voimavaroja ja luottamusta lapsensa kasvattamiseen. Lisäksi toiveena tuli esille, että positiivisuuden keskittymisellä olisi laajasti hyvinvointia lisäävä vaikutus. Tästä esimerkkinä seuraavat kommentit:

Ja ehkä siitä omasta lapsesta hyvän kuuleminen, niin se tuo sinne voimavaroja ja luottamusta kasvattaa sitä lasta ja saa... Mä jotenkin koen, et saa ehkä vanhemmatkin ponnistelemaan enemmän ja myös mukaan siihen, että he kokevat merkitykselliseksi sitten ne omatkin ponnistelut siellä kotona. Jollakin lailla ihan sellasia ihan hienovaraisia juttuja, että mä koen että mä oon saanut vanhempia mukaan siihen lapsen arkeen ja semmosia joilla selkeästi on saattanut olla itsetunnon kanssa ja helposti, että mä en osaa tai näin, niin on ollut ilahduttavaa huomata semmonen että tää on kivaa ja tää on mukavaa ja mä onnistuin ja mä oonkin hyvä tässä, ja sitten nähdä se vanhemmistakin se ilo että onnistutaan asioissa. (opettaja 12)

Toivon ainakin, että sillä ois vaikutusta kaikkien hyvinvointiin, niin oppilaiden kuin henkilökunnan että sitä kautta myös vanhempien hyvinvointiin. Eli tavallaan tällöinen positiiviseen keskittyminen ja vahvuuksien nostaminen, niin sillä ois ennen kaikkea hyvinvoinnillinen merkitys. (opettaja 5)

Opettajien kokemusten mukaan TCM-koulutuksella oli merkitystä vanhemmille. Systemisen teorian mukaan eksosysteemin taso, tässä tapauksessa TCM-koulutus, vaikuttaa välillisesti myös sellaisiin yksilöihin, jotka eivät itse ole

suoranaisessa vuorovaikutuksessa kyseiseen asiaan. TCM-koulutus on välillisesti vaikuttanut joidenkin opettajien kokemusten mukaan siihen, että vanhemmat ilahtuivat positiivisista viesteistä, positiivisuus kodeissa lisääntyi sekä vanhemmat saivat voimavaroja ja luottamusta oman lapsen kasvattamiseen. Esille tuli toive ja ajatus siitä, että positiivisuuteen ja vahvuuksiin keskittymisellä olisi hyvinvoinnillinen merkitys.

4.2.3 TCM-koulutuksen merkitys oppilaalle

Opettajat toivat esille myös kokemuksiaan siitä, millaisia merkityksiä kasvatusyhteistyöllä oli oppilaalle. TCM-koulutuksella oli opettajien kokemusten mukaan merkitystä oppilaalle myös opettajan ja vanhempien välisen yhteistyön kautta. Oppilas hyötyi välillisesti TCM-koulutuksesta molemmissa mikroympäristöissä, niin koulussa kuin kotonakin. Muutamat opettajat olivat havainneet, että positiivisuus ja hyvä vuorovaikutus opettajan ja vanhempien välillä paransivat oppilaan käytöstä. Esille tuli toive ja ajatus, että positiivinen vuorovaikutus lisäisi hyvinvointia ja sitä kautta koulunkäyntiä ja oppimistuloksia.

...ihan sitte vaikutti heti tuota oppilaankin käytökseen positiivisesti täällä, että se tuli niinkö tuolta koulutuksesta jotenkin se vahvistavan hyöän huomaaminen, niin se kertaantuu sitten kun siellä kotonakin vielä jutellaan ja ilahdutaan.” (opettaja 12)

Tavallaan sit mä uskon, että lapski siellä kotona ku neki huomaa, et aiku hienoo et sä sait tällasen niinku wilma-viestin tai näin. Niin myöski, että laps haluaa ite pyrkiä siihen semmoseen niinkö, että se on miellyttävä tunne ja että mä enemmän haen sitä sillä lailla mun toiminnassa, ainaki uskon niin, että niin se näyttää ainaki vaikuttavan. (opettaja 1)

... jos ollaan niinku kehuttu ja sanottu jotakin, niin ne yrittää sitte toineki kerta tehdä samalla lailla. (opettaja 3)

Ja sitten taas kun me kasvatetaan hyvinvointia, niin sitä kautta me saavutetaan myös parempia oppimistuloksia. Että se olis ehkä semmoinen haave ja unelma, että hyvinvointia ja hyviä oppimistuloksia. (opettaja 5)

Haastattelussa tuli esille opettajan kokemus siitä, kuinka oppilas ehdottomasti hyötyy opettajan ja vanhempien yhteisestä linjasta. *”Ehdottomasti on hyötyä lapselle jos vedetään samaa köyttä, kyllähän se oppilaalle tukee niiden koulunkäyntiä ja on suuri etu”* (opettaja 1).

Muutamien opettajien kokemusten mukaan TCM-koulutuksella oli välillisesti tukea oppilaalle, sillä oppilaan käytös koulussa parani, kun hyvät asiat huomattiin sekä kotona että koulussa. Hyvän huomaaminen kertaantui. Kodin ja koulun välinen yhteinen linja oli erään opettajan kertoman mukaan voimavara oppilaalle sen tukiessa oppilaan koulunkäyntiä.

4.2.4 TCM-koulutuksen merkitys opettajan ja vanhemman väliselle vuorovaikutukselle

Opettajien kokemuksen mukaan hyvän huomaaminen oli hyvä lähtökohta luottamuksellisen suhteen rakentamisessa vanhempien kanssa. Luottamuksellisuuden merkitys vuorovaikutustilanteissa tuli esille opettajien kokemuksissa muun muassa seuraavasti: *” Se helpottuu se jatkoysteistyö, kun tavallaan tulee semmonen jotenkin luottamuksellinen ja hyvä vuorovaikutus sinne* (opettaja 9) ja *” Se on kauheen hyvä lähtökohta kuitenkin siihen vanhempien suhteen rakentamiseen, luottamuksellisen suhteen rakentamiseen sinne kotiin* (opettaja 13). Yhteisen ymmärryksen syntyminen opettajan ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa koettiin merkitykselliseksi.

Opettaja 6 toi esille kokemuksensa siitä, että positiivisella kohtaamisella vanhempien kanssa on merkitystä sille, millaisen kuvan vanhemmat saavat opettajasta ja koulusta. Toisaalta positiivinen suhde antaa vanhemmille hyvän pohjan ottaa yhteyttä opettajaan.

Och ja tänkar också att det här som påverkar hemåt också att hurdan bild föräldrarna får av skolan och läraren , att är det sen nånting som man behöver ta kontakt gällande nånting då som så man har en positiv kontakt att byggade på. Hit till jag tänke lite liknande de som vi var in på tidigare att man ha bemötande med mot barnen är positivt på samma sätt så har man ju byggt positivt behållande med föräldrarna. (opettaja 6)

Opettaja 9 kertoi, että positiivinen tunnelma lisääntyi keskusteluissa. ”*Se on ollut kauheen käsinkosketeltavan mukavaa se tunnelma siinä, vaikka onkin ollut nyt etänä, mutta sillai kuitenkin semmonen, että jotenkin semmonen positiivisuus on lisääntynyt.*”

TCM-koulutuksen myötä opettajat kokivat, että hyvän huomaaminen ja positiivisuus ovat hyvä lähtökohta yhteistyön tekemiselle ja luottamuksellisen suhteen rakentumiselle vanhempien kanssa. Näillä koettiin olevan merkitystä siihen, millaisen kuvan vanhemmat saavat koulusta ja opettajasta ja tällä on edelleen merkitystä sille, millä tavoin vanhemmat ovat yhteydessä opettajaan. Kasvatusyhteistyön perusta ja voimavara on luottamuksellinen suhde, jonka opettajat kokivat rakentuvan hyvän huomaamisen kautta eli voidaan ajatella TCM-koulutuksella olleen merkitystä opettajien ja vanhempien välisen luottamuksen rakentumisessa.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat kokivat TCM-ryhmän-hallintamenetelmäkoulutuksen muuttaneen heidän vuorovaikutustapojaan vanhempien kanssa sekä millaisia merkityksiä opettajat kokivat vuorovaikutusellaan vanhempien kanssa olevan. Tuloksista käy ilmi, että opettajat muuttivat vuorovaikutustapojaan vanhempien kanssa koulutuksen myötä. Vuorovaikutuksen merkityksen osalta tärkeä tutkimustulos oli opettajien huomio siitä, että myönteinen vuorovaikutus kertaantui. Opettajan vuorovaikutustavoilla vanhempien kanssa oli merkitystä opettajalle itselleen, vanhemmille, oppilaalle sekä opettajan ja vanhemman väliselle suhteelle. Hyvän huomaaminen jossakin suhteessa heijasteli hyvää myös muihin vuorovaikutussuhteisiin. Hyvän huomaaminen koettiin myös hyväksi lähtökohdaksi luottamuksellisen suhteen rakentamiselle.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, miten opettajan kokemuksen mukaan heidän vuorovaikutustapansa vanhempien kanssa muuttuivat TCM-koulutuksen myötä. Lähes kaikki opettajat kokivat lisänneensä positiivista viestintää vanhempien kanssa. Lisäksi useimmat opettajat kokivat yhteistyön määrän lisääntyneen sekä yhteistyötaitojensa vahvistuneen erityisesti haastavien tilanteiden osalta. Muutama opettaja koki lisänneensä koulutuksen myötä vahvuusperusteisuutta, ratkaisukeskeisyyttä ja vanhemmuuden tukemista vuorovaikutuksessaan vanhempien kanssa. Osa opettajista toi esille, että olisivat toivoneet vanhempien aktiivisempaa reagointia viesteihin. Soini ja kollegat (2008) ovat todenneet tutkimuksessaan, että opettajat kokivat hyvinvointinsa lisääntyvän, jos he kokivat saavansa vanhemmilta tukea pedagogiseen työhönsä. Tämän tutkimuksen aineistosta ilmeni, että opettajat alkoivat pohtimaan sitä, että vanhempia tulisi ohjeistaa vuorovaikutuksen käytänteisiin koulussa. Maunula ja kollegat (2022) nostavat aineistosta esiin opettajien toiveen, että vanhemmat rohkaistuisivat vuorovaikutukseen opettajien kanssa, eikä viestintä olisi niin paljon opettajan asiapainotteista tiedottamista. Okeke (2014) korostaa, että vanhempien

tulee tietää ja ymmärtää, millaista vuorovaikutusta ja osallistumista koulu ja opettaja heiltä odottaa. Monen vanhemman käsitys koulusta pohjautuu heidän omiin koulumuistoihinsa monien vuosien taakse, hyvin eri aikakauteen. Vanhemmat tarvitsevat uutta tietoa tämän päivän koulusta. Myös Graham-Clay (2005) pitää erittäin tärkeänä, että vanhemmat tietävät, miten kasvatusyhteistyötä koulussa toteutetaan. Erityisesti tämä korostuu tilanteissa, jolloin vanhemmilla ilmenee huolta lapsestaan. Jokaisessa koulussa on määritelty yhteistyön tekemisen raamit, mutta jokainen opettaja ja vanhempi tuo oman persoonansa mukaan yhteistyöhön. Korhonen (2006) toteaa, että sekä opettaja että vanhempi tulee ymmärtää vuorovaikutustilanteissa myös yksilöinä, eikä pelkästään ryhmänsä edustajina. Graham-Clay (2005) pitää tärkeänä, että opettajat löytävät tehokkaita ja monipuolisia viestintäkeinoja vanhempien kanssa, mutta viestinnän tulee olla harkittua, inhimillistä ja kumppanuutta vahvistavaa.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, millaisia merkityksiä opettajien kokemuksen mukaan opettajien ja vanhempien välisellä TCM-koulutuksen myötä muovautuneella vuorovaikutuksella oli. Tulosten mukaan opettajat lisäsivät positiivisten asioiden kertomista vanhemmille ja kokivat tällä olevan moninaisia merkityksiä niin itselleen, vanhemmille, oppilaille kuin heidän ja vanhempien väliseen suhteeseen. Myös Allenin (2020) tutkimus osoittaa TCM-koulutuksella olleen positiivisia vaikutuksia kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Webster-Strattonin (2011) mukaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä merkityksellistä on myönteisten asioiden kertominen säännöllisesti.

Tämän tutkimuksen tuloksissa korostui luottamuksellisen suhteen muodostuminen tärkeys opettajien ja vanhempien välille. Hyvän huomaaminen koettiin hyväksi lähtökohdaksi luottamuksellisen suhteen rakentumiselle. Kunnioitus lasta ja perhettä kohtaan nousi esille opettajien haastatteluissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) korostetaan kodin ja koulun välisen yhteistyön luottamusta, tasavertaisuutta ja kunnioittamista. Myös Kekkonen (2012) nostaa kasvatuskumppanuudessa keskiöön luottamuksellisuuden ja toisen kunnioittamisen. Niin ikään Lämsä (2013) tietää onnistuneen vuorovaikutuksen lähtökohdaksi luottamuksen ja kunnioituksen. Kaskelan ja Kekkosen

(2006) mukaan vanhempien mielestä luottamus rakentuu muun muassa siitä, miten työntekijät välittävät tietojaan, tuntojaan ja ajatteluaan. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat saivat rohkaistusta ja vahvistusta siihen, miten tuovat asioita esille vanhempien kanssa, joten voidaan ajatella, että opettajat ovat koulutuksen myötä saaneet myös keinoja rakentaa luottamuksellista suhdetta vanhempien kanssa.

Erään opettajan kokemuksen mukaan kodin ja koulun välinen yhteinen linja tukee oppilaan koulunkäyntiä. Lisäksi esille tuli toiveen tasolla se, että positiivinen vuorovaikutus kodin kanssa lisäisi hyvinvointia ja sitä kautta koulunkäyntiä ja oppimistuloksia. Epstein (1991) on todennut, että lapsi menestyi paremmin koulussa, jos vanhemmat auttoivat ja tukivat tätä. Henderson ja Berla (1994) väittävät, että kiistatta on niin, että koulun tehdessä yhteistyötä kodin kanssa oppimisen tukemiseksi, menestyvät näiden perheiden lapset paremmin myös muuten elämässään.

TCM-koulutus herätti opettajia pohtimaan vanhemmille kerrotun negatiivisen viestinnän merkitystä lapselle. Opettajat kokivat, että aina ei ole järkevää laittaa jokaista pientä negatiivista asiaa tiedoksi vanhemmille, koska ei voida tietää, miten kotona reagoidaan. Tutkimuksessa esille tuli viestien aitouden merkitys. Blue-Banningin (2004) mukaan vanhemmat kokevat tärkeäksi, että opettajien viestintä on avointa, eikä sinne ole piilotettu negatiivisia viestejä. Opettajien ajatusta vahvistaa myös Kuusimäen (2021) tutkimus, jossa kirjoitetaan, että vanhemmat kokivat vähäpätöisistä käyttäytymiseen liittyvistä asioista informoinnin turhana. Vaikkakin tässä tutkimuksessa korostui myönteisten asioiden kertomisen tärkeys, pitivät opettajat kuitenkin tärkeänä, että tarvittaessa myös negatiivisia asioita tuodaan esille. Eräs opettaja kertoi saaneensa rohkeutta tuoda esille myös haasteita. Orell (2020) pitää tärkeänä, että kodin ja koulun välisessä yhteistyössä voidaan ottaa esille myös epäkohtia. Kiljala ja Roukala (2023) toteavat, että TCM-koulutuksen myötä opettajat saivat eväitä positiivisen suhteen luomiseen vanhempiin ja sen avulla selviytymään vaikeistakin asioista. Karhuniemi (2013)

toteaa, että sävyt ja tyyli ovat vähintään yhtä merkityksellisiä vuorovaikutuksessa kuin sanoma itse. Vuorovaikutus voi olla tyyliiltään positiivinen, vaikka käsitteilyssä olisi vaikeitakin asioita.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä TCM-koulutuksen myötä muovautuneella vuorovaikutuksella vanhempien kanssa oli. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta TCM-koulutuksella olleen myönteisiä merkityksiä opettajien ja vanhempien välisen yhteistyölle, mesotasolle sijoittuvalle kasvatuskulttuureiden kohtaamiselle ja sillä edelleen merkitystä yksilöille mikrotasoilla eli kodissa ja koulussa. Orell (2020) toteaa, että opettajan tulee ymmärtää työnsä ulottuvuudet eri systeemitasoilla. Karila ja Puroila (2001) ovat havainneet, että usein huomiota saatetaan kiinnittää yhteen mikrosysteemiin, vaikka ratkaisu löytyisi muilta systeemien tasoilta. Eri systeemien tasot vaikuttavat toisiinsa. Shernoffin ja Kratochwillin (2007) sekä Baker-Henninghamin ym. (2009) ovat havainneet, että TCM -ohjelman hyödyt voivat ulottua opettajaoppilas vuorovaikutussuhdetta laajemmalle, kuten opettajien psyykkisiin hyötyihin (Hyland, 2014). Tässä tutkimuksessa huomio on kiinnitetty meso- ja eksosysteemin tasoille ja on pyritty nostamaan esiin näiden systeemitasojen välisten yhteyksien merkityksiä. Kodin näkökulmasta eksosysteemin tasolle asetettava TCM-koulutus heijastelee vaikutuksia lapsille ja vanhemmille sekä näiden väliseen vuorovaikutukseen mikrosysteemin tasoon asti. Toisin sanoen, vaikka vanhemmat ja lapset ovat vain välillisesti hyötäneet opettajan myönteisen vuorovaikutuksen kautta TCM-koulutuksesta, ulottuvat sen hyödyt lapselle niin koti- kuin kouluympäristöissäkin.

On erittäin tärkeää, että opettajat saavat koulutusta, jossa heidän taitonsa kohdata vanhempia myös haastavissa tilanteissa kasvaa, koska väistämättä jokainen opettaja kohtaa näitä tilanteita työssään. Hannon ja O'Donnell (2022) ovat todenneet, että kaikki opettajat kohtaavat kuormittavia tilanteita, ja jos opettajat eivät saa koulutusta näihin tilanteisiin, he omaksuvat erilaisia selviytymisstrategioita. Ojala (2017) kirjoittaa väitöskirjassaan, että opettajat antavat haastavien tilanteiden jatkua ja oireilevia lapsia "seuraillaan", koska opettajat eivät tiedä,

miten ja kenen pitäisi toimia. On siis merkityksellistä kouluttaa opettajia omaksumaan hallittuja ja tutkimusperusteisesti vaikuttavia tapoja toimia vanhempien kanssa. Opettajan toimivat ja myönteiset vuorovaikutustavat hyödyttävät niin opettajaa itseään, vanhempia kuin lapsiakin niin sujuvissa kuin haastavissakin tilanteissa.

5.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimukseni on kvalitatiivinen, aineistolähtöinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa on ensikädessä syytä myöntää, että tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja arvioinnin tulee koskea koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 2014). Arvioin tutkimustani seuraavaksi uskottavuuden, siirrettävyyden ja vahvistettavuuden näkökulmista.

Uskottavuuden näkökulmasta arvioin, mikä on ollut suhteeni tutkimusaineistoon. Tutkimuksessani oli käytössä valmiiksi litteroitu aineisto, jonka suhteen on toimittu koko tutkimusprosessin ajan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suositusten mukaisesti. Aineisto oli jo valmiiksi pseudonymisoitu, joten en ole missään tutkimuksen vaiheessa tunnistanut haastateltavia. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet koulut ovat minulle täysin vieraita, joten minuun ei vaikuttanut mitkään ennakkokäsitykset kouluista tai haastateltavista. Tätä pidän valmiin aineiston etuna.

Koen, että valmiin aineiston käsittely vähentää omien tausta-ajatusten vaikuttavuutta tuloksiin, koska en ole voinut vaikuttaa haastattelutilanteeseen. Lisäksi haastattelu on tehty tilanteessa, jossa ei ole tiedetty tämän tutkimuksen tekemisestä, eikä näin ollen tutkimuskysymyksistäkään. Tutkimuskysymykset eivät siis ole voineet johdatella haastattelijaa. Tutkimuksessa tutkija yrittää saada tulkintansa avulla esiin sen, minkä tottumus on häivyttänyt (Tuomi ja Sarajärvi 2018). Tutkimusaineiston käsittelyyn liittyy kuitenkin aina tutkijan omat ennakkokäsitykset. Omalla kohdallani tiedostan vahvan systemisen ajattelun pohjan, joka väistämättä vaikutti tapaani lukea aineistoa. En näe sitä kuitenkaan haittana vaan mahdollisuutena löytää näitä elementtejä ja ymmärtää aineistoa syvemmin. Lisäksi minulla on kokemuksia, joiden mukaan opettajat eivät huomioi riittävästi

vanhempien tietämystä lapsesta vaan ottavat vuorovaikutuksessa helpommin pelkästään asiantuntijan roolin. Pysin tietoisesti vaientamaan tämän ajatuksen, mutta siitä huolimatta aineistosta ei noussut paljoa vastauksia, joissa vanhemmat olisivat olleet asiantuntijaroolissa. Toisaalta haastattelijan tekemät kysymykset saattoivat vaikuttaa opettajien valitsemaan näkökulmaan.

Tutkimusta tehdessäni kamppailin usein sen asian kanssa, kannattaako minun perehtyä TCM-koulutuksen tarkkaan sisältöön vai ei. Päädyin siihen, että perehdyin TCM-menetelmään, mutta en halunnut hankkia tarkkaa tietoa koulutuspäivien sisällöstä, sillä halusin säilyttää avoimuuden aineistoon. Ajattelen, että tieto koulutuspäivien sisällöstä olisi ohjannut liiaksi ajatteluani etsimään tiettyjä elementtejä opettajien puheesta. Halusin tulkita opettajien kokemuksia ilman liiallisia ennakkokäsityksiä.

Laine (2018) kertoo, että tutkimus syntyy aina dialogissa. Jokaisessa tutkimuksen vaiheessa tutkija tekee valintoja. Tässä tutkimuksessa haastattelija on tehnyt ensin omat valintansa ja myöhemmissä vaiheissa minä. Tämä voi olla jopa hyöty, sillä aineistoon on todennäköisesti helpompi ottaa etäisyyttä, kun ei ole ollut itse mukana haastatteluvaiheessa. Toisaalta puuttumaan jää tunnelma ja ne viestinnälliset elementit, joita ei ole voinut siirtää kirjoitettuun muotoon. Vastaava haastattelu videoituna voisi antaa lisää informaatiota säilyttäen kuitenkin etäisyyden. Tuomen ja Sarajärven (2008) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on huomioitava kahdella eri tasolla se, miten ihminen voi ymmärtää toista. Ensimmäinenkin ymmärtäminen tulee pohdinnan alle haastatteluvaiheessa. Miten voidaan varmistua siitä, että haastattelija on ymmärtänyt haastateltavaa? Tämän tutkimuksen ryhmähaastattelussa kaikki ryhmän jäsenet eivät vastanneet samoihin kysymyksiin. Ei voida siis tietää, oliko kaikilla muilla ryhmän jäsenillä saman suuntaisia vai eri suuntaisia ajatuksia jostakin teemasta. Toinen taso liittyy tutkijan tekemään raporttiin. Ymmärtääkö tutkimusraportin lukija raportin niin kuin tutkija on tarkoittanut? Tässä tutkimuksena ymmärtämiseen toi pienen haasteen aineiston ja haastattelutilanteen kaksikielisyys. Osa haastateltavista vastasi ruotsiksi. On tärkeää, että haastateltava saa vastata vahvimmalla kielellään. Itselle oli

huomattavasti hankalampaa tulkita ruotsin kieltä kuin suomen kieltä. Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta kirjoittamalla auki mahdollisimman yksiselitteisesti tutkimuksen eri vaiheet, esittämällä pelkistettyjä ilmauksia tulkitsemieni tutkimustulosten tueksi sekä kuvaamalla ilmiöitä mahdollisimman tarkasti kohdetta vastaavaksi. Haastatteluaineiston koodaaminen mahdollisti minulle nopean ja luotettavan tavan palata alkuperäisilmaisuihin, mikä lisäsi aineiston hallittavuutta selkeästi.

Tulosten arvioinnin ja siirrettävyyden suhteen on syytä huomioida kaksi seikkaa. Haastateltavien määrä sekä tutkimuksessa käytetty menetelmä, ryhmähaastattelu, joka eroaa yksilöhaastattelusta siinä, että ryhmätilanne sisältää useita vuorovaikutussuhteita, jotka vaikuttavat siihen, kuinka yksilö tilanteessa toimii (Valtonen & Viitanen, 2020). Tässä tutkimuksessa ryhmän jäsenet olivat osallistuneet koulutukseen yhdessä ja sielläkin pohtineet asioita yhdessä. Vastaukset saattaisivat olla erilaisia, jos ryhmä koostuisi opettajista, jotka eivät ole keskenään niin tuttuja. Pietilä (2010) toteaa, että vuorovaikutus ryhmähaastattelussa ei aina kohdistu haastateltavaan vaan se voi kohdistua myös muille osallistujille. Ryhmäkeskustelu on aina monisyinen ja pitää sisällään erilaisia valta-asetelmia, jännitteitä ja tunteita, joiden olemassa on hyvä tiedostaa (Valtonen & Viitanen, 2020). Haastattelutilanteessa avainkysymys on luottamus haastattelijan ja haastateltavien välillä (Eskola & Suoranta, 2014). Tässä tutkimuksessa haastatellut toteutettiin etäyhteydellä, jolla saattoi olla vaikutusta tunteen välittymiseen. Tämän tutkimuksen osalta haastateltavat kokivat, että haastattelutilanne oli rento ja luonnollinen.

Haastateltavien määrä, 12 opettajaa ja neljä erityisopettajaa, on melko kattava. Opettajat ovat kuitenkin vain kahdesta koulusta ja yhdestä kaupungista, joten tulokset eivät ole laajasti yleistettävissä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleistettävyys ei olekaan päämäärä vaan saada syvällistä tietoa haastateltavien kokemuksista. Fenomenologisessa tutkimuksesta lähdetään yksilön perspektiivistä, mutta samalla kuitenkin ymmärretään yksilön olevan yhteisön jäsen ja yhteisön jäsenillä on keskenään samanlaisia piirteitä, joten jossain määrin myös yksilön kokemukset tuovat esille jotain yleistettävää (Laine, 2018).

Tutkimuksessani käyttämäni aineistoa on analysoitu eri tieteenaloja yhdistävässä tutkimuksessa ja lisäksi ainakin yhdessä pro -gradututkielmassa. Omat tutkimustulokseni oli linjassa näiden tutkimusten kanssa. Koen tämän lisäävän tutkimukseni vahvistettavuutta. Lisäksi TCM-menetelmästä on myös vertaisarvioituja kansainvälisiäkin tutkimuksia, joihin viitataan omassa tutkimuksessani.

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut minulle opettavainen matka niin tutkimuksellisesta näkökulmasta kuin oman ajattelun kehittymisenkin kannalta. Kuten Laine (2018) toteaa, hermeneuttisessa kokemuksessa, tulkitsemisessä, tutkijan omatkin ennakkokäsitykset muuttuvat ymmärtämisen ja tulkinnan kautta, jolloin jotakin tapahtuu myös tutkijalle itselleen.

5.3 Jatkotutkimusaiheet

Opettajien ja vanhempien välinen yhteistyö on niin moniulotteinen ja tärkeä aihe, että siinä olisi mielestäni useitakin mielenkiintoisia tutkimusaiheita. Ensinnäkin kiinnostavaa olisi tutkia, kuinka pitkäkantoisia vaikutuksia TCM-koulutuksella on ollut opettajille. Millaisia kokemuksia opettajilla olisi opettajan ja vanhempien välisen yhteistyön merkityksestä esimerkiksi vuoden tai kahden vuoden päästä TCM- koulutuksen päättymisen jälkeen ja millaiset vuorovaikutustavat ovat jääneet käytäntöön. Laajemminkin voisi tutkia sitä, mikä opettajien kokemuksen mukaan on auttanut heitä yhteistyötaitojen kehittämisessä, esimerkiksi koulu, työ tai oma aiempi elämä.

Tässäkin tutkimuksessa nousi esille tarve selventää vanhemmille koulun ja kodin välisen yhteistyön käytänteitä. Orell (2022) on myös todennut, että opettajien ja vanhempien olisi tärkeä keskustella yhteistyön tekemisestä, jotta sillä olisi mahdollisuus syventyä. Olisikin mielenkiintoista tutkia, millaisia tapoja kouluilla on perehdyttää vanhempia yhteistyön tekemiseen. Syvyyttä tutkimukselle tulisi, jos opettajien kokemusten lisäksi tutkittaisiin myös vanhempien kokemuksia siitä, millaisen kodin ja koulun välisen yhteistyön he kokevat parhaiten hyödyttävän heidän perhettään ja lastaan.

Perheet ovat niin moninaisia, että tuskin on mahdollista luoda yhtä saplunaa palvelemaan kaikkia perheitä. Miten opettajia tulisi valmistaa kodin ja koulun väliseen yhteistyön tekemiseen, niin että siinä huomioitaisiin niin opettajien kuin perheidenkin erilaiset taustat? Orell (2022) on tutkimuksessaan luokitellut opettajien roolit yhteistyöhön velvoitettuihin, yhteistyöllä korjaajiin sekä yhteistyön rakentajiin. Perheet saattavat olla keskenään hyvin erilaisissa asemassa yhteistyön tekemisen suhteen riippuen opettajasta. Koulut ovat eittämättä suureen haasteen edessä moninaisten perheiden haasteiden kanssa. Tämä on havaittu monessa kunnassa ja joihinkin kouluihin on palkattu eri tittleillä työntekijöitä, jotka työskentelevät perheiden ja lasten hyväksi ilman pedagogista vastuuta (Karvi, 2023). Orellin (2022) mukaan kokemukselliset harjoitusmuodot voisivat vahvistaa opettajien yhteistyötaitoja kotien kanssa. Koulun perhetyöntekijä voisi olla merkittävässä asemassa opettajan “valmentamisessa” yhteistyön tekemiseen vanhempien kanssa. Yksi mielenkiintoinen tutkimuskohde olisikin tutkia, miten opettajat ja perheet hyötyvät koulun “perhetyöntekijästä”?

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177-188). Gaudeamus.
- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 183). PS-kustannus.
- Alasuutari, M. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-M. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 71-89). Vastapaino.
- Allen, K., Hansford, L., Hayes, R., Allwood, M., Byford, S., Longdon, B., Price, A. & Ford, T. (2020). Teachers' perceptions of the impact of the Incredible Years® Teacher Classroom Management programme on their practice and on the social and emotional development of their pupils. *British Journal of Educational Psychology* 90(1), 75-90. <https://doi.org/10.1111/bjep.12306>.
- Arminen, M., Helenius, J., Lång, N. & Metso, T. (2013). Reissuvihkosta dialogiin. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi, Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 243, 255). PS-kustannus. Opetus 2000.
- Blue-Banning, M., Summers, J., Frankland, H.C., Nelson, L.L. & Beegle, G. (2004). Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration. *Exceptional Children* 70(2), 167-184. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/001440290407000203>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiment by Nature and Design* (s. 209-210). Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1975). *The Ecology of Human Development in Retrospect and Prospect. Speeches/Meeting Papers*. <https://eric.ed.gov/?id=ED128387>.
- Bronfenbrenner, U. (2016). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (suom. A. Toppi). United Press Global.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on Student Achievement of Teachers' Practices of Parent Involvement. Teoksessa B. Silvern (ym.), *Advances in reading/language research: A research annual 5. Literacy through family, community, and school interaction* (s. 261-276). Elsevier Science/JAI Press.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. painos (s. 209-214). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27-51). PS-kustannus.

- Fagerström, K. (2016). *Ihmissuhteita rakentava ja ylläpitävä lastensuojelu: Hackneyn malli ja systeeminen käytäntö lastensuojelussa*. Työpaperi 42. Helsinki. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-778-7>
- Granlund, K., Harju- Luukkainen, H., Maunula, M. & Palosaari, O. (2022). TCM-ryhmänhallintamenetelmän käyttöönotto: laadullinen monitieteinen pilottitutkimus opettajien kokemuksista. *Kasvun tuki aikakauslehti* 2(1), 39-48. <https://journal.fi/kasvuntuki/article/view/128823>.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *The School Community Journal* 15(1), 117-129. <https://psycnet.apa.org/record/2005-08657-009>.
- Hannon, L. & O'Donnell G. M. (2022). Teachers, parents, and family-school partnerships: emotions, experiences, and advocacy. *Journal of Education for Teaching* 48(2), 241-255. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1989981>
- Helenius, A. (2001). Varhaiskasvatuksen juurilla. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (35). PS-kustannus.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340-354.
- Henderson, A. & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is Critical to Student Achievement*. National Committee for Citizens in Education, Washington, DC.
- Huhtinen A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 296-307). Gaudeamus.
- Hyland, L. (2014). *The Incredible Years Teacher Classroom Management Programme in Ireland: A process evaluation and observational assessment of teacher-pupil outcomes*. PhD thesis, National University of Ireland Maynooth. <http://mural.maynoothuniversity.ie/4998/>
- Ijäs, H. (2013). Iloa ja eloa kodin ja koulun yhteistyöhön. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi, Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 211-215). PS-kustannus. Opetus 2000.
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/11943>
- Juuti, P. & Puusa, A. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. (2020). Teoksessa (toim.) A. Puusa & P. Juuti, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 143, 175). Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. (2020). Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 175). Gaudeamus.
- Kalavainen, J. (2014). Lainattua vai omaa laatua – kriittinen näkökulma oppilaitoksen laatuajatteluun. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16(2), 82-90. <https://journal.fi/akakk/article/view/113692/67074>

- Karhuniemi, T. (2013). Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi, Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 71-126). PS-kustannus. Opetus 2000.
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia: hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 29(4), 273–280. <https://doi.org/10.33336/aik.94208>.
- Karhuniemi, T. (2013). Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi, Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 71-80). PS-kustannus. Opetus 2000.
- Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-M. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 92-96). Vastapaino.
- Karila, K., & Puroila, A.-M. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos, & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 204-226). PS-kustannus.
- Kaskela, M & Kekkonen, M. (2006). *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen* (s. 32-38). Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskus. Oppaita 63. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kekkonen, M. (2011). *Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskurssiivisilla näyttämöillä*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66856>
- Kiljala, J. & Roukala, M-M. (2023). *TCM-menetelmän ja -koulutuksen merkitys opettajan työhyvinvoinnille*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/92354>
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. painos. (s. 75-87). PS-kustannus.
- Korhonen, M. (2006). Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-M. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 50-51). Vastapaino.
- Kuusimäki, A. (2021). *The views of Finnish parents and teachers on digital communication in the home-school partnership* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://hdl.handle.net/10138/337995>
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. painos (s.28-50). PS-kustannus.
- Latvala, J-M. (2012). Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti - NMI Bulletin* 22(1), 29-41. Niilo Mäki -säätio. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1_2012_Latvala.pdf

- Levinthal, C., Kuusisto, E. & Tirri, K. (2021). *Finnish and portuguese parents' perspectives on the role of teachers in parent-teacher partnerships and parental engagement*. *Education Sciences* 11, 306. <https://doi.org/10.3390/educsci11060306>.
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/133430>
- Luomanen, T. & Luomanen-Jaakkola, L. (2023). *Inhimilliset systeemit: pedagogisten yhteisöjen systeemitietoinen kulttuuri* (s. 10-14). Edita.
- Lämsä, A-L. (2013). Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi, Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 13, 52-56). PS-kustannus. Opetus 2000.
- Markkanen, E-L. & Pusa, A-M. (2023). Sitouttavan kouluuyhteisötyön arviointi. Arvioinnin loppuraportti. Julkaisut 20:2023. [Sitouttavan kouluuyhteisötyön arviointi \(karvi.fi\)](https://www.karvi.fi)
- Murto, K. (2000). Näkökohtia yhteisölliseen oppimiseen ja oppimaan oppimiseen. *Aikuiskasvatus* 20(2), 142-150. <https://doi.org/10.33336/aik.93281>
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia* (s. 95-97). [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/53185>
- Okeke, C. I. (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education* 34(3), 1-9. School of General & Continuing Education. University of Fort Hare. South Africa. <http://www.sajournalofeducation.co.za>
- Opettaja. OAJ-areena. (2022). Luettu 17.3.2024
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/nuorten-lisaantynyt-vakivalta-on-yhteiskunnallinen-ongelma--tukipalvelut-ontaava-kuntoon/>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Orell, M. (2020). *Kodin ja koulun yhteistyö - oletus yhteisestä ymmärryksestä?* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://www.utupub.fi/handle/10024/150842>
- Orell, M., & Pihlaja, P. (2022). Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa. *Kasvatus*, 52(1), 51-64. <https://doi.org/10.33348/kvt.107964>
- Perusopetuslaki. 1998. 628/21.8.1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskurssiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (212). Vastapaino.
- Puroila, A-M. & Karila, K. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa (toim.), K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen, (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 204-223). PS-kustannus.
- Puusa, A. (2020). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145-156). Gaudeamus.

- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189-201). Gaudeamus.
- Rantanen, J., Vehkakoski, T., Kurkinen, H & Kilpeläinen, T. (2017). Tulistuva lapsi, rauhalliset aikuiset? Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Teoksessa S. Puukari, Lappalainen, K & Kuorelahti, M. (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 244-273). PS-kustannus.
- Rimpelä, M. (2013). Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaaksi, Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 18). PS-kustannus. Opetus 2000.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2014). *Kvalitatiivinen sisällönanalyysi*. https://www.academia.edu/589363/Kvalitatiivinen_sis%C3%A4ll%C3%B6n_analyysi.
- Soini, T., Pietarinen, J. Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä. *Aikuiskasvatus* (4), 244–257. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93841/52519>
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., & Hernandez, E. (2003). Parent involvement in schooling: According to whose values? *The School Community Journal* 13(2), 45-72. <https://www.adi.org/journal/fw03/trumbull,%20et%20al.pdf>
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (s. 41, 76, 117-127). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valtonen, A. & Viitanen, M. (2020). Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 119-120). Gaudeamus.
- Webster-Stratton, C. (2000). The incredible years training series. US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. 1-24. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/oj-jdp/173422.pdf>
- Webster-Stratton, C., Reid, M. & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 33, 105–124. <https://portal.ct.gov/-/media/SDE/ESSA-Evidence-Guides/TreatingConductProbs>
- Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. Profami oy.
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C. & Newcomer, L. L. (2011). The Incredible Years Teacher Classroom Management Training: The Methods and Principles That Support Fidelity of Training Delivery. *School Psychology Review* 40, (4), 509–529. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540771.pdf>