Metropolia

Sanna Korell

# Kasvatuskumppanuus ja kiusaaminen

## Kodin ja ammattikasvattajien välinen yhteistyö prevention ja intervention välineenä

Metropolia Ammattikorkeakoulu
Sosionomi (ylempi AMK)
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
15.1.2013

Metropolia

**Tiivistelmä**

| | |
|---|---|
| Tekijä(t)<br>Otsikko<br><br><br>Sivumäärä<br>Aika | Sanna Korell<br>Kasvatuskumppanuus ja kiusaaminen<br>Kodin ja ammattikasvattajien välinen yhteistyö prevention ja intervention välineenä<br>118 sivua +7 liitettä<br>kevät 2013 |
| Tutkinto | Sosionomi (ylempi AMK) |
| Koulutusohjelma | Sosiaaliala |
| Suuntautumisvaihtoehto | Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö |
| Ohjaaja(t) | Yliopettaja Jyrki Konkka<br>Lehtori Katja Ihamäki |

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli selvittää, miten kasvatuskumppanuusmalli on nivellettävissä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen kodin ja koulun välisen yhteistyön malliksi ja miten se toimii ennaltaehkäisyn ja puuttumisen välineenä kiusaamistapauksissa. Työni keskeisenä tavoitteena oli tuottaa tietoa kasvatuskumppanuudesta ennaltaehkäisyn ja puuttumisen välineenä lasten välisessä kiusaamisessa. Opinnäytetyössä oli kasvatuskumppanuusnäkökulman lisäksi sosiologista kehittämisnäkökulmaa. Opinnäytetyöni perustuu systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen. Tutkimusaineistona käytettiin tutkimustuloksia 2000-luvulla Suomessa toteutetuista kymmenestä lasten ja nuorten hyvinvointia edistävästä hankkeesta sekä kymmenestä väitöskirjasta. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena oli selvittää 1) kasvatuskumppanuuden ja kodin ja koulun välisen yhteistyön toteutumista sekä kasvatuskumppanuuden niveltämistä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen estävät ja edistävät tekijät 2) lasten välisen keskinäisen kiusaamisen ennaltaehkäisyä ja puuttumista estävät ja edistävät tekijät sekä kasvatuskumppanuuden ja kodin ja koulun välisen yhteistyön mahdollisuuksia ennaltaehkäisyn ja puuttumisen välineenä kiusaamisessa. Aineisto analysoitiin käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tulosten mukaan kasvatuskumppanuusmalli on siirrettävissä perusopetukseen. Tämä vaatii ajattelutapojen muutosta ja käsitteen merkityksen syvällistä pohdintaa, jonka jälkeen seuraa käytännön organisointi. Tuloksissa korostuu kasvatuskumppanuuskoulutuksen tärkeys ja yhteisen ajan merkitys luottamussuhteen muodostumiselle. Lähtökohtana kiusaamisen vähentämiselle on kiusaamisongelman tiedostaminen ja tunnustaminen. Kiusaamisen ennaltaehkäisevä työ alkaa siitä, kun yhteisön eri toimijat, eli varhaiskasvattajat, opettajat, koulun henkilökunta, oppilaat ja huoltajat, keskustelevat ja luovat yhteisen ymmärryksen siitä, mitä kiusaaminen on ja miten siihen puututaan. Yhteistyön toimivuutta edistää se, että kumpikin osapuoli, niin koti, päivähoito kuin koulu, kunnioittaa ja arvostaa toistensa näkemyksiä ja tiedostaa mahdollisuutensa vaikuttaa kiusaamisen vähentämiseen. Luottamuksellinen ilmapiiri vanhempien ja ammattikasvattajien välillä antaa tilaisuuden keskustella myös instituutioon liittyvistä ongelmakohdista, kuten kiusaaminen. Kasvatuskumppanuus on toimiva väline koulukiusaamista vastaan. Vastuu aloitteellisuudesta yhteistyön kehittämisessä sekä kiusaamiseen puuttumisessa on päivähoidolla ja koululla.



| | |
|---|---|
| Avainsanat | kasvatuskumppanuus, kiusaaminen, kodin ja koulun välinen yhteistyö peruskoulussa, ennaltaehkäisy, puuttuminen |

Metropolia

**Abstract**

| | |
|---|---|
| Author(s)<br>Title<br><br><br>Number of Pages<br>Date | Sanna Korell<br>Educational partnership and bullying<br>Co-operation between home and professional educator as a tool for prevention and intervention in bullying cases<br><br>118 pages + 7 appendices<br>Spring 2013 |
| Degree | Master of Social Services |
| Degree Programme | Social Services |
| Specialisation option | Child, Youth and Family Work |
| Instructor(s) | Jyrki Konkka, Principal Lecturer<br>Katja Ihamäki, Senior Lecturer |


The purpose of this thesis was to research how educational partnership in early childhood education can be applied to basic education and how educational partnership work as a tool for prevention and intervention in bullying. Priority of this thesis was to produce information for educational partnership as a tool for prevention and intervention of bullying among children.

This thesis included perspective of educational partnership and sociological development. This thesis is consisted on method of systematic literature view. The research data consists of ten publications published in Finland as well as ten dissertations from the past 10 years. The purpose of the systematic literature overview was to research the causes which prevents or promotes realization of 1) educational partnership, co-operation between home and school and applying of educational partnership to basic education, 2) prevention and intervention of bullying among children and educational partnership as well as co-operation between home and school as a tool for prevention and intervention of bullying among children. This data was analyzed based on the collected data by using the content analysis method.

The results indicate that the concept of educational partnership can be applied to basic education. It requires changes in ways of thinking and the whole concept thorough reflection. This is followed by practical organization of the model. The starting point for reducing bullying is recognizing and acknowledging it. The prevention of bullying starts with different participants agreeing on what bullying is and how it can be stopped. It is necessary for both home, daily care and school to respect each other´s views and to understand that they can influence bullying. It is also necessary to have a trustworthy atmosphere between guardians and professional educator so that the problems relating to institution can also be discussed. In conclusion, educational partnership is a working tool in the battle against bullying. The early childhood education and school has responsibility for co-operation in the development of initiative and intervened in bullying.



| | |
|---|---|
| Keywords | educational partnership, bullying, co-operation between home and school in basic education, prevention, intervention |

**Sisällys**


1 Johdanto 1

2 Varhaiskasvatus ja perusopetus 4

2.1 Viralliset säädökset ja ohjeistukset kasvatustyöstä 5

2.1.1 Varhaiskasvatustoimintaa linjaavat asiakirjat ja suunnitelmat 5

2.1.2 Perusopetusta linjaavat asiakirjat ja suunnitelmat 7

2.2 Vuorovaikutussuhteet toimintaympäristössä 10

2.2.1 Varhaiskasvatusyhteisö ja sosiaaliset suhteet 10

2.2.2 Kouluyhteisö ja sosiaaliset suhteet 11

2.3 Urjalan kunnan varhaiskasvatus ja perusopetus 12

3 Kasvatuskumppanuus 14

3.1 Kasvatuskumppanuuden synty ja teoreettiset lähtökohdat 14

3.1.1 Urie Bronfenbrennerin ekologinen kasvatusteoria 14

3.1.2 Kontekstuaalisen kasvun malli 16

3.1.3 Hilton Davisin kumppanuusmalli 18

3.2 Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksen kontekstissa 19

3.3 Kasvatuskumppanuus Urjalan kunnan varhaiskasvatuksessa 21

4 Kodin ja koulun välinen yhteistyö 22

4.1 Kodin ja koulun välisen yhteistyön määrittäjiä 22

4.2 Perusopetuksessa toteutettavia yhteistyön muotoja 24

4.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö Urjalan kunnan peruskouluissa 26

5 Kiusaaminen 28

5.1 Kiusaamisen määritelmiä 28

5.2 Kiusaamisen ilmenemismuotoja ja roolijakoja 30

5.3 Kiusaamisen syitä 34

5.4 Kiusaamisen seuraamuksia 36

5.5 Kiusaamiseen puuttuminen 37

5.6 Kiusaamisen vastainen työ Urjalan kunnassa 40

6 Tavoite ja tutkimustehtävät 42

7 Opinnäytetyön toteutus 44

7.1 Metodologiset lähtökohdat 44
7.2 Aineiston sisäänotto- ja poissulkukriteerit 45
7.3 Aineiston hakuprosessi ja kuvaus 47
7.4 Aineiston analyysi 51

8 Tulokset 54

8.1 Kodin ja ammattikasvattajien väliseen yhteistyöhön vaikuttavat tekijät 54
8.1.1 Kasvatuskumppanuuden toteutuminen 54
8.1.2 Kodin ja koulun yhteistyön toteutuminen 59
8.2 Pienten lasten kiusaamiseen ja koulukiusaamiseen vaikuttavat tekijät 65
8.2.1 Kasvatuskumppanuus ennaltaehkäisyn ja puuttumisen välineenä 65
8.2.2 Kodin ja koulun yhteistyö ennaltaehkäisyn ja puuttumisen välineenä 70

9 Yhteenvetoa ja johtopäätökset 74

10 Pohdinta 83

10.1 Kuka vastaa oppilaan pahoinvoinnista kouluyhteisössä? 83
10.2 Luotettavuus ja eettisyys 91
10.3 Jatkotutkimusaiheita 92
10.4 Lopuksi 93

Lähteet 97

Liitteet

Liite 1. Pilottikuntien kasvatusyhteistyön käytäntöjä
Liite 2. Kasvatuskumppanuuden ja yhteisöllisyyden tekijöitä
Liite 3. Ihmisarvo malli ja sen toteuttaminen ihmisarvoluokassa
Liite 4 Tutkimusaineisto: Kehittämishankkeet ja -projekti
Liite 5. Tutkimusaineisto: Väitöskirjat
Liite 6 Tutkimustulosten ryhmittely (alaluokat: a-d)
Liite 7. Tutkimustulosten ryhmittely (yläluokat: e-f))

Kuviot

Kuvio 1. Kontekstuaalisen kasvun malli perheessä ja päivähoidossa kasvavan lapsen näkökulmasta.
Kuvio 2. Kasvatuskumppanuus – vuorovaikutuksen kolmiosuhde.
Kuvio 3. Kasvatuskumppanuus - ammattikasvattajan ja vanhemman erilaiset roolit.

Taulukot

Taulukko 1. Kiusaamisprosessin roolit ja niiden lyhyet kuvaukset ja näissä rooleissa olevien lasten suhteelliset osuudet 10 – 15–vuotiaiden lasten ja nuorten ikäryhmissä.
Taulukko 2. Kehittämishankkeiden valintaprosessi
Taulukko 3. Väitöskirjojen valintaprosessi
Taulukko 4. Hylätyt väitöskirjat

Peruskoulun kolmasluokkalainen:

”Minun mielestäni koulukiusaaminen ei ole järkevää! Järkevää se ei ole siksi, koska molemmille tulee paha mieli ja paha mieli aiheuttaa riitaa ja riita voi aiheuttaa väkivaltaa. Yleensä kiusaajasta itsestä tuntuu pahalta ja siksi hän purkaa pahaa mieltä toiseen. Kiusatusta taas tuntuu pahalta, koska hyvätuuli katoaa ja tuntuu siltä, että toi ei enää haluu olla mun kaveri. Sivusta seuraajan pitäisi kiusatun hyväksi puolustaa kiusattua tai mennä kertomaan välituntivalvojalle. Opettajan pitäisi puhua kiusaamisesta, olla valppaana ja seurata sitä. Myös vanhempien pitäisi puuttua kiusaamiseen. He voivat keskustella asiasta opettajien kanssa ja järjestää tapaamisen toistensa kanssa. Tapaamisessa molemmat lapset kertovat, mitä on tapahtunut. Ja aikuisten tehtävä on puhua anteeksipyynnöstä ja anteeksiannosta.” (Piironen-Malmi – Strömberg 2008: 150).

# 1 Johdanto

Kodin ja ammattikasvattajien välistä yhteistyötä pidetään yleisesti erittäin tärkeänä. Perheen ja koulun välinen vastuunjako kasvatuksessa on kuitenkin ollut eräs viime aikojen kasvatuspoliittisten keskustelujen kiistellyimpiä aiheita. Monet ympäristön ja yhteiskunnan muutostekijät ovat koskettaneet lapsiperheiden arkea ja vaikuttaneet niiden tilanteeseen sekä kasvattamisen ja vanhemmuuden ehtoihin. Kasvatusvastuukeskustelun kannalta olennaista on ymmärtää koulun ja perheen piirissä hankittujen kokemusten kietoutuminen ja vaikuttaminen toisiinsa erottamattomalla tavalla. Nyky-Euroopassa lapset ja nuoret viettävät suuren osan päivästä kasvattamista ja koulutusta varten luotujen järjestelmien parissa. Lasten ja nuorten kasvatus on siirtynyt paljolti alan ammattilaisten käsiin, jolloin huoltajat jakavat kasvatusvastuunsa ja vanhemmuutensa erilaisten yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa. (Alasuutari 2003: 13; Vesikansa 2009:1.)

Kasvatuskeskusteluista nousee vahvasti esiin huoli ja sen myötä tarve kehittää yhteistyössä eri toimijoiden kanssa menetelmiä lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi. Suomalaisnuorten pahoinvointi nähdään pitkäaikaisena ja syvälle yhteiskuntaan ulottuvana ilmiönä. Jo vuonna 1989, ennen internetiä tai kolmiulotteisia pc-pelejä, 14-vuotias koulukiusattu raumalaispoika ampui kaksi luokkatoveriaan kesken koulupäivän. Tapauksen myötä avautunut keskustelu koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta jatkuu, sillä koulukiusaaminen on yhä jokapäiväinen ilmiö. (Rowley 2009: 40.) Koulukiusaaminen on vahvasti yhteydessä kouluviihtyvyyteen, mutta myös laajemmin nuoren vertaissuhteisiin ja opiskelumotivaatioon sekä sitä kautta työelämään ja yhteiskuntaan kiinnittymiseen. Koulukiusaaminen on riskitekijä sekä kiusatun että kiusaajan psyykkiselle, fyysiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille. Koulukiusaamiseen kohdistuvat tutkimukset monipuolisten interventiovälineiden löytämiseksi ovat perusteltuja, sillä yhä useammin koulukiusaamisen on todettu olevan syynä lasten ja nuorten psyykkiseen pahoinvointiin. (Kiviniemi 2008: 101; Pörhölä 2008: 104.)

Mannerheimin Lastensuojeluliiton ja Folkhälsanin teettämä tutkimus vahvisti käsitystä, jonka mukaan koulukiusaamisen juuret löytyvät jo pienten lasten parista. Tämän vuoksi kiusaamista ehkäisevä työ tulisi aloittaa jo varhaiskasvatuksessa. Vaikka varhaiskas-

vatuksen henkilöstö tunnistaa ilmiön, sen olemassaoloon ei ole kuitenkaan kiinnitetty aina riittävästi huomioita tai siitä ei ole käytetty kiusaamisen käsitettä. Tutkimuksen mukaan kiusaaminen varhaiskasvatuksessa muistuttaa suurelta osin koulukiusaamista ilmiönä. (Kirves - Stoor-Grenner 2011b: 1.) Sonja Perren (2000) painottaa, että pienten lasten välinen kiusaaminen on ongelma, johon tulee suhtautua vakavasti. Perrenin tutkimusten mukaan päiväkodissa tapahtuvan kiusaamisen seurauksia uhrille ovat yksinäisyys, heikentynyt itsetunto ja vastenmielisyys koulun aloittamiseen. (Kirves - Stoor-Grenner 2011b: 3.)

Yhteistyö kodin ja ammattikasvattajien välillä sekä koulukiusaaminen ovat olleet kiinnostukseni kohteena jo parinkymmenen vuoden ajan niin huoltajan kuin ammattikasvattajan rooleista käsin. Olen ollut mukana kehittämässä kodin ja ammattikasvattajien välistä yhteistyötä sekä kiusaamiseen puuttumista niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessa. Työskentelin lastentarhanopettajana 1990 luvun loppupuolelta 2000 luvun alkupuolelle, kun kasvatuskumppanuusmallia oltiin tuomassa varhaiskasvatukseen ja viimeisten neljän vuoden aikana olen perehtynyt kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä koulukiusaamiseen Urjalan kunnan koulukuraattorina. Selvittäessäni koulukiusaamistapauksia on vastaani tullut useampi tapaus, jossa kiusaaminen on alkanut jo päivähoidon puolella ja se on jatkunut kouluun siirryttäessä. Näiden tapausten selvittäminen ja kiusaamisen loppuminen on ollut haasteellisempaa, koska kiusaamisesta on tullut jo vahva käyttäytymismalli kiusaajalle sekä muille ryhmän jäsenille.

Opinnäytetyöni tavoitteena on tuottaa tietoa systemaattisen kirjallisuuskatsauksen kautta varhaiskasvatuksessa toteutetun kasvatuskumppanuusmallin niveltämisestä perusopetukseen ja erityisesti kasvatuskumppanuuden käyttömahdollisuuksista ennaltaehkäisemisen ja puuttumisen välineenä kiusaamistapauksissa. Tuottamani tieto antaa viitekehyksen, jonka pohjalta voidaan rakentaa yhtenevä malli Urjalan kunnan varhaiskasvatuksesta perusopetukseen; kodin ja ammattikasvattajien väliseen yhteistyöhön sekä kiusaamiseen puuttumisessa. Yhtenevällä toimintamallilla turvataan pyrkimys tasavertaiseen lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseen Urjalan kunnan päivähoidosta peruskouluun. Tutkimukseni on paikoitellen Urjalan varhaiskasvatusta ja perusopetusta kritisoiva ja kyseenalaistava, joka ei tarkoita sitä, että vähättelisin tai kiistäisin niiden ansioita. En ole jättänyt huomioimatta sitä tosiasiaa, että ongelmallinen käyttäytyminen saattaa selittyä myös päivähoidon tai koulun ulkopuolisilla tekijöillä. Kriittistä otetta on

vaikeata välttää. Sen taustalla on pyrkimys, tiedostamisen kautta, tarjota Urjalan kunnassa vieläkin parempi päivähoito ja koulu kaikille.

Sopeutumattomia oppilaita käsitteleviä tutkimuksia löytyy useampia ja eri lähestymisnäkökulmista käsin tutkittuna (vrt. Kivirauma 1995, Jahnukainen 1997, Seppovaara 1998, Naukkarinen 1999, Kuula 2000, Kuorelahti 2000, Haapaniemi 2003). Vastauksia koulusopeutumattomuuden syihin on haettu opettajilta, vanhemmilta sekä oppilailta itseltään. Koulun rooli sopeutumattomuuteen vaikuttavana tekijänä on jäänyt tutkimuksissa vähemmälle huomiolle. Tämä on osaltaan vaikuttanut siihen, että olen päätynyt tarkastelemaan tutkimuskohdettani myös sosiologisesta kehittämisnäkökulmasta käsin ja peräänkuulutan päivähoidon ja koulun ensisijaista kasvatusvastuuta lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäjinä sekä näissä yhteisöissä tapahtuvan kiusaamisen ennaltaehkäisijöinä ja puuttujina.

Opinnäytetyöni rakentuu siten, että alkuosan teoriaosuudessa avaan varhaiskasvatuksen, perusopetuksen, kasvatuskumppanuuden, kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä kiusaamisen käsitteitä käytännössä sekä niitä linjaavien asiakirjojen ja suunnitelmien kontekstissa. Tämän jälkeen esittelen opinnäytetyöni tutkimusasetelman ja tulososion. Päätän työni pohdintaosuuteen, jonka aloitan ensin monitahoisella kriittisellä puheenvuorolla kasvatusvastuusta ja lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisestä niin yhteiskunta- kuin yksilötasolla. Jatkan pohdintaani arvioiden työni luotettavuutta ja eettisyyttä sekä jatkotutkimusaiheita. Viimeistelen pohdintani loppusanoihin.

Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan tässä työssä varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa sekä aamu- että iltapäiväkerhoissa toteutettavaa kodin ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten välistä kumppanuusmallia. Käytän nimitystä ”ammattikasvattajat” yhdistäessäni varhaiskasvatuksen ja koulun kasvatustyön ammattilaiset yhdeksi ryhmäksi. Kodin ja ammattikasvattajien välisellä preventiolla ja interventiolla puolestaan tarkoitetaan ennaltaehkäisemistä ja puuttumista, jossa käytetään hyväksi kodin ja ammattikasvattajien yhteistyötä. Kiusaaminen ja koulukiusaaminen tarkoittavat tässä työssä samaa asiaa ja niillä viitataan lasten ja nuorten väliseen kiusaamiseen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen instituutioissa. Käytän työssäni käsitteitä ”vanhempi” ja ”huoltaja” samassa merkityksessä, koska tutkimukseeni sisältyy myös ne oppilaasta huolehtivat aikuiset, jotka eivät ole oppilaan biologisia vanhempia.

## 2 Varhaiskasvatus ja perusopetus

Varhaiskasvatuksen toimintakokonaisuus muodostuu kunnan tai yksityisen järjestämästä päivähoidosta ja esiopetuksesta sekä muusta varhaiskasvatustoiminnasta, kuten esimerkiksi aamu- ja iltapäiväkerhot. Varhaiskasvatus on kasvatuksellista vuorovaikutusta, jossa vanhemmat ovat osallisia lapsensa varhaiskasvatuksessa sekä kunnan palvelujen asiakkaina että kasvatuskumppaneina tukemassa lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Sen ensisijainen tavoite on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Varhaiskasvatus sisältää päivähoidon, jota tarjotaan sosiaalisena palveluna perheille, sekä toisaalta kasvatuksellisen ja pedagogisen toiminnan, jossa opetuksen lisäksi toteutuvat samanaikaisesti hoito ja kasvatus. Varhaiskasvatuksessa on oleellista lasten, varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä vanhempien vuorovaikutus ja kasvatuksellinen kumppanuus. Varhaiskasvatusta toteutetaan yhteistyössä laajan lasta ja perhettä palvelevan verkoston kanssa, jossa ovat osallisina sosiaali-, terveys- ja opetustoimi sekä erilaiset lapsi- ja perhetyötä tekevät järjestöt, yhteisöt ja seurakunnat varhaiskasvatuspalveluineen. (Varhaiskasvatuksen valtakunnallisia linjauksia 2002:9–12; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003; 2005.)

Perusopetus määritellään yleissivistäväksi koulutukseksi, jota järjestetään koko ikäluokalle. Suomalaisen koulutusjärjestelmän perusta on yhdeksänvuotinen peruskoulu, vuosiluokat 1-9. (Opetus- ja koulutusministeriö 2011.) Perusopetus on määritelty osana koulutuksen perusturvaa, jolla on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. (POPS 2004:4.) Perusopetus edistää kannustavaa vuorovaikutusta, yhteistyötä, yhteistä vastuunottoa ja osallisuutta. Erityistä huomiota kiinnitetään oppilaiden mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan ja yhteiseen työskentelyyn sekä toimintaympäristöön. Osallisuuden kautta tuetaan oppimista, hyvinvointia sekä vastuulliseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista. Oppilasta tukeva yhteisöllinen koulu arvostaa oppilaiden, opettajien, muiden kouluyhteisön jäsenten ja asiantuntijoiden sekä perheiden merkitystä toiminnassaan. Koulu tekee yhteistyötä esiopetuksen ja muun varhaiskasvatuksen, aamu- ja iltapäivätoiminnan, muiden perusopetusta antavien koulujen, jatko-opintoja tarjoavien oppilaitosten, sosiaali- ja terveystoimen sekä muiden lasten kasvua ja kehitystä tukevien toimijoiden kanssa. (OPH 2011:7.)

## 2.1 Viralliset säädökset ja ohjeistukset kasvatustyöstä

### 2.1.1 Varhaiskasvatustoimintaa linjaavat asiakirjat ja suunnitelmat

Varhaiskasvatusyhteisössä kasvatus perustuu vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteään yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Kasvatus ei kuitenkaan ole pelkästään kasvattajan ja kasvavan keskinäistä vuorovaikutusta vaan kasvatus on rakennettu välillisesti yhteisön sosiaalisiin rakenteisiin; kasvatusyhteisöön ja sen kasvatuskulttuuriin. Varhaiskasvatuksen institutionaalinen tehtävä on määritetty virallisissa ohjausdokumenteissa hoidon, opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuudeksi. (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003; 2005; Nummenmaa 2006: 23.)

Varhaiskasvatusta ja päivähoidon ammattikasvattajien työtä sekä kodin kanssa tehtävää yhteistyötä ohjataan valtakunnallisilla ja kuntakohtaisilla asiakirjoilla. Lasten päivähoitoa ja esiopetusta sekä muuta varhaiskasvatustoimintaa koskevat lait ja asetukset, varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, antavat kunnille raamit miten toteuttaa varhaiskasvatusta. Kunnallisia asiakirjoja ovat kunnan varhaiskasvatuksen linjaukset ja strategiat, kunnan varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat, yksikön varhaiskasvatussuunnitelma sekä lapsen oma varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelma. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 8-9.)

Varhaiskasvatuksen valtakunnallista linjauksista tehdyn asiakirjan tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen sisällön ja laadun kehittämistä koko siinä palvelu- ja tukijärjestelmässä, joka on luotu lasten ja perheiden tueksi ennen lasten oppivelvollisuuden alkamista. Erityisenä painopisteenä ovat varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttaminen, vanhempien ja henkilöstön kasvatuskumppanuus sekä lasten neuvolan, päivähoidon, esiopetuksen ja perusopetuksen yhteistyö. Tavoitteena on, että kaikissa lapsiperheiden palveluissa omaksutaan lapsi- ja perhelähtöiset varhaiskasvatuksen tavoitteet, toimintatavat ja yhteistyökäytännöt. Lapsen varhaiskasvatuksen palvelukokonaisuus määrittyy tällöin kunkin lapsen ja hänen perheensä tarpeista. (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002.)

Varhaiskasvatussuunnitelma (Vasu) on puolestaan asiakirja, jossa varhaiskasvatusta koskevat laatutekijät määritellään. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tehtävä

on toimia valtakunnallisena varhaiskasvatuksen sisällöllisen kehittämisen ja ohjauksen välineenä. Sen tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, ohjata sisällöllistä kehittämistä ja luoda osaltaan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiselle yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita. Edelleen tavoitteena on lisätä varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista tietoisuutta, vanhempien osallisuutta lapsensa varhaiskasvatuksen palveluissa ja moniammatillista yhteistyötä eri palvelujen kesken, joilla tuetaan lasta ja perhettä ennen oppivelvollisuuden alkamista. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on lisätä lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Hyvinvointi ei ole vain tavoite itsessään, vaan se on myös pohja lapsen viihtymiselle, oppimiselle ja kehitykselle. Parhaat mahdolliset hyvän kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset syntyvät silloin, kun lapsi voi hyvin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 7-8, 15.) Hujala ym. (1999: 71) määrittelevät varhaiskasvatuksen laadunhallinnan toimintatavaksi, jonka avulla lapset, vanhemmat, henkilökunta ja hallinto yhdessä kehittävät ja arvioivat toimintaa tavoitteiden suuntaisesti.

Vanhemmilla on ensisijainen lasten kasvatusoikeus- ja vastuu sekä lapsensa asiantuntemus yhteistyössä varhaiskasvattajien kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelmassa on määritelty vanhempien osallisuus lasten varhaiskasvatuksessa kasvatuskumppanuutena, osallisuutena yksikön toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa ja sen arvioinnissa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 31–33.)

Varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelman perusteet toimivat kunnallisten ja yksikkökohtaisten suunnitelmien pohjana. Valtakunnallisen asiakirjan teksti on yleisellä tasolla. Sitä käydään läpi ensin kunnan näkökulmasta ja lopulta jokaisen yksikön näkökulmasta yhteisen keskustelun ja pohdinnan avulla. Tavoitteena on saada näistä varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien perusteista mahdollisimman toimiva ja laadukas varhaiskasvatuksen ohjauksen väline ja keskeinen henkilöstön työväline palvelemaan kunta- ja yksikkökohtaisesti. Ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua, vaan erilaisia näkökulmia, joita todennetaan yhdessä ja kehitetään jatkuvana prosessina. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 43–45.)

### 2.1.2 Perusopetusta linjaavat asiakirjat ja suunnitelmat

Perusopetusta ohjaava kokonaisuus muodostuu valtakunnallisista ja paikallisista perusopetusta koskevista säädöksistä. Peruskoulun säädöspohjana toimivat perusopetuslaki (PoL 628/1998) ja – asetus (852/1998) sekä valtioneuvoston asetus (VNA) perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. Muita perusopetusta ohjaavia säädöksiä ovat esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma sekä opetussuunnitelmaan perustuva perusopetusasetuksen 9§:n mukainen vuosittainen suunnitelma. Valtakunnalliset tavoitteet korostavat perusopetuksen sivistystehtävän lisäksi erityisesti opetuksen kasvatuksellisia tavoitteita, oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, opetuksessa annettavia tietoja ja taitoja sekä koulutuksellisen tasa-arvon edistämistä ja elinikäistä oppimista. Perusopetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maassa. (VNA 2001: 2. luku; 422/2012; PoL 628/1998: 4 luku; POPS 2004:10.)

Perusopetuslain (PoL 628/1998) mukaan opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa ja opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (PoL 3§ 2 mom. (477/2003); 3§ 3 mom. ja 29§ 1 mom.). Oppilaalla on lain mukaan oikeus työpäivinä saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (PoL 30§ 1 mom. (642/2010)). Oppilaalla on myös oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto sekä laissa määritellyt opintososiaaliset edut ja palvelut. Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Oppilashuoltotyötä toteutetaan yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajiensa tai muun laillisen edustajan kanssa. (PoL 31§ 1mom. ja 31a § 1 mom. (477/2003); 31a § 3 mom. (642/2010).)

Opetuksen, ohjauksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana on huolenpito hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä. Koulutyö järjestetään siten, että oppilaan hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle on mahdollisimman suotuisat edellytykset. Kouluyhteisön tulee olla turvallinen, ilmapiiriltään kunnioittava sekä ystävällinen. Oppimisympäristön

turvallisuutta tai terveyttä vaarantaviin tekijöihin puututaan heti. Koulupäivän tulee rakenteellaan, sisällöillään ja toimintatavoillaan luoda mahdollisuudet rauhalliseen työskentelyyn ja asioihin syventymiseen, yhdessä oppimiseen ja tekemiseen sekä oppimisen ilon ja mielekkyyden kokemuksiin. (OPH 2011: 6.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kansallinen kehys, jonka pohjalta paikallinen opetussuunnitelma laaditaan. Opetuksen järjestäjällä on vastuu opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä. Opetussuunnitelmassa päätetään perusopetuksen kasvatus- ja opetustyöstä ja täsmennetään perusteissa määriteltyjä tavoitteita ja sisältöjä sekä muita opetuksen järjestämiseen liittyviä seikkoja. Perusopetuksen opetussuunnitelmaa laadittaessa tulee ottaa huomioon esiopetuksen opetussuunnitelma ja perusopetuksen yhtenäisyys sekä muut kunnassa tehdyt lapsia, nuoria ja koulutusta koskevat päätökset. (POPS 2004: 10.)

Opettajan tulee opetuksessaan noudattaa opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma voidaan laatia siten, että siinä on kuntakohtainen osio, alueittaisia tai koulukohtaisia osioita sen mukaan kuin opetuksen järjestäjä päättää. Perusopetuksen opetussuunnitelman yhtenäisyys edellyttää eri opettajaryhmien yhteistyötä opetussuunnitelmaa laadittaessa. Oppilaan huoltajien on voitava vaikuttaa varsinkin opetussuunnitelman kasvatustavoitteiden määrittelyyn. Myös oppilaita voidaan ottaa mukaan opetussuunnitelmatyöhön. Opetussuunnitelma tulee oppilashuoltoa sekä kodin ja koulun yhteistyötä koskevalta osalta laatia yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa. (POPS 2004: 10.)

Vuonna 2010 Perusopetuslakiin (642/2010) tehtiin muutoksia, jotka edellyttivät esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien sekä paikallisten opetussuunnitelmien päivittämistä. Näiden perusopetuslakiin tehtyjen muutosten tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja koko kouluyhteisön hyvinvointia. Lisäksi muutoksilla on täydennetty oppilaiden henkilötietojen käsittelyä, salassapitoa ja luovuttamista koskevia säännöksiä. Opetushallituksen antamat määräykset perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksista ja täydennyksistä (2010) koskivat muun muassa oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotoja, joihin kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppilashuolto sekä oppimisympäristön turvallisuus sisältyvät. Sen lisäksi, että opetuk-

sen järjestäjä noudattaa Opetushallituksen antamia määräyksiä ja toimeenpanee ne, tulee sen valvoa perusopetuksen opetussuunnitelman noudattamista ja toteutumista. (emt. 2010: 33–34, 43–53.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät koulun toimintakulttuuriin kuuluvan kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Koulun toimintakulttuuriin sisältyy oppituntien lisäksi koulujen ulkopuolinen toiminta, kuten teemapäivät sekä erilaiset tapahtumat. Opetussuunnitelman perusteet tuo uutena koulujen oppisisältöihin opintokokonaisuudet, joiden edellytetään näkyvän myös koulun toimintakulttuurissa. Oppilaiden osallisuutta ja aktiivista roolia koulun toimijana korostetaan ja tätä estäviä piilorakenteita tai asenteita halutaan nostettavan keskusteluun. Koulun toimintakulttuurilla tiedetään olevan vahva yhteys turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön luomiseen. Turvallisuus ja viihtyvyys ovat taas keskeisiä, oppimista edistäviä tekijöitä. Toimintakulttuuria rakennettaessa ja kehitettäessä keskeistä olisi avoin ja vuorovaikutteinen yhteistyö, joka osallistaa siihen kaikki koulun sisällä työskentelevät aikuiset ja lapset sekä kodit ja muun yhteiskunnan. (OPH 2004: 19; Jääskeläinen – Junttila 2003: 41–45; Arola 2007: 54–56.)

Jokaisella organisaatiolla on oma kulttuurinsa, joka näkyy sen arjen toiminnassa, ajattelussa, päätöksenteossa ja suhtautumisessa ympäröivään yhteiskuntaan. Organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan syvimmällä, usein tiedostamattomalla, tasolla olevia arvoja, arvostuksia, menettelytapoja ja tottumuksia eli organisaation kirjoittamatonta toimintatapaa. Kulttuuri on organisaation sielu, jonka sen jäsenet jakavat ja joka määrittää jonkin ihmisjoukon tapaa toimia. Organisaatio luo tietoisesti tai tietämättään tapoja, joilla se reagoi sisäisiin ja ulkoisiin ongelmiin. (Heikkilä-Laakso - Heikkilä 1997: 386; Mustonen 2003: 46.) Toimintakulttuuria voidaan hyvin kuvata jäävuorena, josta on näkyvissä vain huippu, suurin osa on näkymättömissä ja tästä näkymättömästä luonteesta johtuu, että se ymmärretään usein annettuna ja että sitä ei tiedosteta. (Juuti 1995: 29; Mustonen 2003: 46.)

Koulussa on ainakin kolme kulttuurijärjestelmää: oppilaiden kulttuuri, opettajien kulttuuri ja hallintokulttuuri (Antikainen 1986: 110). Näiden kolmen yhteisestä toiminnasta ja siihen liittyvistä odotuksista muodostuu koulun vuorovaikutuskulttuuri. Tämä yksilöi-

den vuorovaikutuksista rakentuva sosiaalinen verkosto on koulukulttuurin selkäranka, sillä se luo edellytykset informaation vaihtamiselle ja jalostumiselle (Sahlberg 1996: 85; Mustonen 2003: 46–47.) Kulttuuri muodostuu työyhteisön jäsenten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Rehtorilla on ainakin kolmenlaisia tapoja vaikuttaa organisaationsa kulttuuriin: vaikuttamalla koulun tarinoihin, luomalla symboleja ja rituaaleja tai olemalla kulttuurisesti aktiivinen kommunikoija tai aktiivinen opettajien toimiin osallistuja. Olennaista kuitenkin on, että pystyäkseen kehittämään koulua johtajan on tunnistettava omassa koulussaan vallitseva kulttuuri. (Mustonen 2003: 48.)

## 2.2 Vuorovaikutussuhteet toimintaympäristössä

### 2.2.1 Varhaiskasvatusyhteisö ja sosiaaliset suhteet

Varhaiskasvatusyhteisössä opetellaan kantamaan vastuuta ja hyväksymään ryhmässä olevat erilaiset yksilöt. Yhdessä työskentely on tärkeää, sillä se auttaa parhaimmillaan lapsia sekä syventämään erilaisten asioiden ymmärtämistä että kehittämään vuorovaikutuksessa tarpeellisia ryhmätaitoja. (Hänninen – Rasku-Puttonen 2006: 14.) Varhaiskasvatuksen sosiaalista toimintaympäristöä voidaan kuvata ryhmän sisäisellä toiminnalla, ryhmän dynamiikalla, tilassa olevien ihmisten välisillä suhteilla ja vuorovaikutuksella. Päiväkodin sosiaaliseen toimintaympäristöön sisältyy kaikki, mitä lapset ja kasvattajat tekevät hoitopäivän aikana. Lasten hoitoon tulo- ja kotiinlähtötilanteissa myös lapsen tuoja ja hakija ovat osa sosiaalista ympäristöä. (Koivunen 2009: 183.)

Sosiaaliset suhteet vaikuttavat monella tapaa työskentelyyn varhaiskasvatusyhteisössä. Päivittäiset kokemukset ja oppiminen toisten lasten kanssa on tärkeitä, sillä ne tarjoavat mahdollisuuden sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja vaikuttavat ryhmän ilmapiirin rakentumiseen. Sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä inhimillisen kehityksen perustana. Varhaiskasvatus tarjoaa yhteisönä puitteet yksilön kognitiiviseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Varhaiskasvatusyhteisössä tuetaan yksilön jäsenyyttä ryhmässä ja kanssakäymistä, jonka kautta yksilö oppii tuntemaan itseään. Lapset oppivat myös tuntemaan toisiaan ja tarkentamaan havaintojaan toisista lapsista, kun he työskentelevät yhdessä. Samalla kun he joutuvat käsittelemään erilaisia ajatuksia, kokemuksia ja näkökulmia ryhmässä, heidän omat käsityksensä laajenevat. Tämä tarkoittaa sitä, että lapset eivät yksistään sisäistä ja omaksu yhteisön kulttuuria, vaan he myös muokkaavat omalla aktiivisella panoksellaan sitä. (Hänninen – Rasku-Puttonen 2006: 14.)

### 2.2.2 Kouluyhteisö ja sosiaaliset suhteet

Kodin ohella koulu on yksi nuoren tärkeimmistä yhteisöistä. Koulussa yhteisöllä tarkoitetaan erilaisia pienryhmiä, luokkia ja muita opetusryhmiä, koko koulua, oppilaiden ja koulun kasvattajien kasvattajayhteisöä sekä koulun lähiympäristöä. Yhteisö ei muodostu automaattisesti, vaan yhteisöllisyys kehittyy vähitellen ja sitä on myös pidettävä yllä. (Mustikkamäki 2004: 101; Kivistö 2005: 39; Sarha 2005: 25; Hännikäinen – Rasku-Puttonen 2006: 15; Salovaara – Honkanen 2011: 41.)

Oppivelvollisuus velvoittaa oppilaat osalliseksi sosiaalista järjestelmää, jonka kouluyhteisö muodostaa. Yhteisön jäsenet tulevat kukin omista taustoistaan, perheistään, etnisistä tai uskonnollisista ryhmistään ja ajattelumalleistaan. Oppilaat sijoitetaan asuinkunnan kouluihin lähikouluperiaatteella, joka tarkoittaa sitä, että oppilas käy yleensä kotipaikkaansa lähinnä sijaitsevaa koulua. Samanikäiset oppilaat jakautuvat saman koulun sisällä eri luokkaryhmittymiin, jotka muotoutuvat etupäässä virallisen tahon toimesta. Luokkaryhmittymissä pyritään ottamaan huomioon muun muassa oppilashuollolliset näkökulmat. Oppilailla itsellään on vain rajalliset tai ei lainkaan mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, millaiseen luokkayhteisöön hän sijoittuu. Pienellä paikkakunnalla koulua koskettavat myös ympäröivän kyläyhteisön ominaisuudet, joka tarkoittaa sitä, että kaikki ovat tietoisia toistensa asioista. (Hamerus 2008: 93–95.)

Yhteisöllisyys on käsite, joka nousee esiin, kun puhutaan yhteisöstä. Yhteisöllisyys koulussa merkitsee yksilön kokemusta, tunnetta siitä, että koulussa on hyvä olla ja kaikilla on mahdollisuus osallisuuteen koulun toiminnassa. Yhteisöllisyyden muodostavat niin yksittäiset oppilaat kuin koko ryhmä. Yhteisöllisyys ei näy vain kouluyhteisön jäsenille vaan myös ulospäin. Koulu, jonne on kiva ja turvallista tulla kertoo yhteisöllisyyden toteutumisesta ja se tekee kouluviihtyvyyden näkyväksi. Kokemus kouluyhteisöön kuulumisesta ja koulun turvallisuudesta on tärkeää niin jokaiselle oppilaalle, opettajalle, kuin koulun muille aikuisille. Koulun yhteisöllinen ilo ja turvallisuus vahvistavat yksilön ja koko yhteisön hyvinvointia. (Salovaara – Honkanen 2011: 41–42.)

Ihmisen luontainen sosiaalisuus on osin perusta yhteisöjen ja yhteisöllisyyden muodostumisessa. Yhteisöllisyyden toteutuminen edellyttää jaettuja arvoja, normeja ja päämääriä, sekä erilaisuuden hyväksyvää, keskustelevaa ja neuvottelevaa yhteisöä. Tarvi-

taan myös avoimuutta, luottamusta, vuorovaikutusta ja osallistumista, joiden saavuttaminen edellyttää puolestaan yhteistä aikaa, paikkaa, rutiineja ja pysyvyyttä. Yksilö tarvitsee tunteen ryhmään kuulumisesta, omasta tarpeellisuudesta ja ryhmään hyväksymisestä. Hyvin toimiva yhteisö antaa jäsenilleen enemmän, kuin yksittäiset suoritukset erikseen, yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. (Hoikkala 2008: 7-9; Salovaara – Honkanen 2011: 42.)

Koulumaailma heijastaa yhteiskunnan arvoja ja sitä millainen ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys sitä hallitsevat. Opetus saa arvot ja tavoitteet ympäröivästä yhteiskunnasta. Nykyisin koulun ulkopuolelta tulee voimakkaita vaatimuksia opetuksen tehostamiseksi. Oppilaista tulee jalostaa huippuosaajia työelämän tarpeisiin. Nämä vaatimukset sulkevat pois sivistyneisyyden, luovuuden, inhimillisyyden ja yhteisöllisyyden, jossa mielihyvää tuottava itsensä toteuttaminen, tehokkuus ja luovuus yhdistyvät korkeatasoiseen moraaliin. (Uusikylä 2006a: 27–28.)

## 2.3 Urjalan kunnan varhaiskasvatus ja perusopetus

Urjalan kunnan varhaiskasvatusta toteutetaan päiväkotihoitona Laukeelan päiväkodin neljässä lapsiryhmässä, Halkivahan ja Nuutajärven ryhmäperhepäiväkodeissa, alueellisena perhepäivähoitona eri puolilla pitäjää, esiopetusryhmissä Aseman, Kirkonkylän ja Halkivahan kouluilla sekä aamu- ja iltapäivätoimintana Aseman, Kirkonkylän ja Urjalankylän kouluilla. Urjalan kunnan päiväkodissa tuetaan lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista. Toiminnan tavoitteena on vahvistaa yksilöllisesti lapsen hyvää itsetuntoa, oppimaan oppimista ja toimimista aktiivisena ryhmän jäsenenä. Toiminnassa painotetaan lapsilähtöisyyttä ja teematyöskentelyä pienryhmissä sekä yhteistyötä vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. (Urjalan kunnan päivähoito)

Urjalan kunnan aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteena on tarjota koululaiselle turvallinen ja mukava paikan viettää vapaa-aikaa sekä vähentää lapsen yksinäisiä hetkiä vanhempien ollessa töissä. Toiminnassa on sekä vapaata leikkiä, lepoa sekä ohjattua toimintaa. Toimintaa ohjaavat valtakunnalliset opetushallituksen perusteet ja kuntakohtainen suunnitelma (aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnitelma). Lisäksi molemmissa toimipaikoissa on oma toimintasuunnitelma sekä päivärytmi. (Urjalan kunnan aamu- ja iltapäivätoiminta)

Urjalan kunnan esiopetuksessa toteutetaan esiopetusta koskevaa opetussuunnitelmaa, joka perustuu esiopetuksesta annettuun lainsäädäntöön (eduskunta 23.12.99/ 1288, 24.6.2010/642) ja Opetushallituksen antamiin esiopetuksen perusteisiin (2.12.2010). Sen laadinnassa on otettu huomioon varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen jatkumo ja yhtenäistäminen, esiopetuksen erityisluonne sekä kunnassa tehdyt lapsia koskevat päätökset ja linjaukset. Tämän suunnitelman tekemiseen ovat osallistuneet kaikki Urjalan esiopettajat ja esiopetuksesta vastaava viranhaltija. Opetussuunnitelmatyössä on tehty yhteistyötä perusturvan viranhaltijoiden kanssa. Opetussuunnitelmaan on kirjattu, että lasten huoltajia tullaan kuulemaan toiminnan kasvatustavoitteita suunniteltaessa ja arvioitaessa. Tämä kunnallinen esiopetuksen opetussuunnitelma tuli voimaan 1.8.2011 alkaen toistaiseksi. (Urjalan kunnan esiopetussuunnitelma 2011)

Urjalan kunnan perusopetus pitää sisällään 5 alakoulua, vuosiluokat 1-6 (260 oppilasta) ja yläkoulun, vuosiluokat 7-9 (170 oppilasta). Sekä Kirkonkylän koulussa että Huhdin koulussa on myös pienluokka. Perusopetus noudattaa kuntakohtaisen perusopetussuunnitelman mukaista suunnitelmaa oppilaan hyvinvoinnin edistämisessä ja kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamisessa. Urjalan kunnan perusopetussuunnitelmaan (2011) tehdyt muutos ja täydennyskohdat on kirjattu Urjalan kuntakohtaiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan, joka otettiin käyttöön 1.8.2011.

# 3 Kasvatuskumppanuus

## 3.1 Kasvatuskumppanuuden synty ja teoreettiset lähtökohdat

Kasvatuskumppanuus voidaan ymmärtää osaksi yhteiskunnallista kehityskulkua, jossa sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset murrokset ovat muuttaneet perheen ja päivähoidon tehtäviä ja institutionaalisia suhteita. Kasvatuskumppanuus on muotoutunut lasta, lapsuutta, vanhemmuutta, perhettä, päivähoitoa ja varhaiskasvatusta sääntelevien sosiaali-, perhe- ja päivähoitopoliittisten uudistusten myötä. (Kekkonen 2012:27.)

Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksessa ei ole vain suomalainen ilmiö vaan eri maiden varhaiskasvatussuunnitelmat ja kirjallisuus välittävät tietoa kansainvälisesti vallalla olevasta kumppanuuden ajatuksesta. Julkisten instituutioiden toiminta halutaan useissa maissa nivoa kiinteäksi kokonaisuudeksi kotikasvatuksen kanssa. Suomessa kuten muuallakin maailmassa tähän yhteistyömuotoon on viime aikoina kiinnitetty enemmän huomiota ja sitä on pyritty syventämään kasvatuskumppanuuden lähtökohdista käsin. (ks. Karila 2003; Knopf - Swick 2007; Khong - Ng 2005.)

Suomessa alkusysäyksen kohti kasvatuskumppanuutta sai aikaan varhaiskasvatuksessa virinnyt kriittinen toiminnan arviointi, joka johti varhaiskasvatuksen uudelleenarviointiin. Sen seurauksena alettiin etsiä uusia lapsesta ja kasvatuskontekstista lähteviä tarkastelukulmia varhaiskasvatukseen ja sen esiopetukseen. Vastauksen varhaiskasvatuksen kaipaamaan laajempaan otteeseen toi Bronfenbrennerin (1979; 1989) ekologinen teoria kasvun ja kehityksen viitekehykseksi. (Hujala – Puroila - Parrila - Nivala 2007: 17.)

### 3.1.1 Urie Bronfenbrennerin ekologinen kasvatusteoria

Ekologinen kasvatusteoria on teoriaperusteiltaan moniselitteinen. Se on saanut vaikutteita muun muassa sosiologiasta, psykologiasta, biologiasta, yhteiskuntatieteistä ja antropologiasta. Näin ollen on ymmärrettävää, että käsitteenä ekologian määrittely on väljää. Urie Bronfenbrenner on kehittänyt ekologisen teorian perustaen ajatuksiaan Lewinin käyttäytymisteoriaan. Psykologian näkökulmasta sen teoreettiset juuret löytyvät Lewinin (ks. esim.1935) kenttäteoriasta, jonka mukaan yksilön käyttäytyminen (B) selittyy yksilön (P) ja ympäristön (E) vuorovaikutuksen funktiona: B=f (PE). Lapsen

kasvu ja kasvuympäristö muodostavat kokonaisuuden, jossa ne nähdään toisistaan erottamattomina ilmiöinä. (Bronfenbrenner 1978; 1989; Hujala ym. 2007: 17–18.)

Bronfenbrennerin teoria antaa vastauksia lapsen ja ympäristön vuorovaikutusprosessin synnystä ja toiminnasta. Siinä tarkastellaan lapsen kehitysprosessia kiinteässä yhteydessä siihen ympäristöön, jossa se tapahtuu. Kun tietämyksemme lapsen elinolosuhteista lisääntyy, voimme sen tiedon perusteella rakentaa ymmärrystämme kasvusta ja oppimisesta sekä arvioida kasvatuksen ja kasvun mahdollisuuksia. Kasvatusprosessia ja lapsen oman kasvun tukemista voimme puolestaan lähestyä, kun olemme tiedostaneet kasvun ja sen mahdollisuudet. Ekologinen teoria pyrkii siis rakentamaan perustaa kokonaisvaltaiselle tarkastelulle, jossa yksilö voidaan ymmärtää vain osana hänen omaa ympäristöään. Näkökulman pohjalta kasvatuksen päämääränä on saavuttaa tasapaino yksilön ja systeemin suhteen kesken. Tasapainon puuttuminen ilmenee teorian mukaan lapsen ongelmina. Toisin sanoen ekologiseen teoriaan nojaten lapsessa havaittava ongelma tai käyttäytymishäiriö ei ole vain lapsen ongelma, vaan myös merkki yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen toimimattomuudesta. (Apter – Conoley 1984; Hujala - Puroila – Parrila-Haapakoski – Nivala 1998: 8-11; Hujala ym. 2007: 18.)

Bronfenbrenner (1979) jakaa ekologiseksi malliksi nimeämänsä yhteistyömallin neljään sisäkkäisiin, laajeneviin ympyröihin eli ympäristöihin, jossa ytimessä on lapsi ja hänen välitön kasvuympäristönsä. Näitä ympäristöjä hän kutsuu mikro-, meso-, ekso- sekä makrosysteemiksi. Yksilön välitön ympäristö, mikrosysteemi, muodostuu toiminnoista, rooleista ja henkilöiden välisistä suhteista, joita henkilö kokee ympäristössään. Lapsen mikrosysteemejä ovat kaikki ne ympäristöt, joihin hän on välittömässä yhteydessä. Näitä ovat esimerkiksi koti, koulu, sukulaiset, ystävät. Mesosysteemi käsittää puolestaan ne ympäristöjen väliset suhteet, joissa lapsi toimii aktiivisesti. Se tarkastelee vuorovaikutusta, joka tapahtuu lapsen kasvuympäristössä toimivien ihmisten välillä. Esimerkkeinä tällaisista vuorovaikutussysteemeistä, joissa lapsella itsellään on aktiivinen rooli, ovat kodin ja päivähoidon välinen vuorovaikutus tai kodin ja kaveripiirin välinen vuorovaikutus. (Hujala ym. 2007: 22–23.)

Ekosysteemiksi kutsuttu ympäristö tarkoittaa lapsen välittömän toimintaympäristön laajentumaa. Lapsen toimintaympäristön ulkopuolinen elämäntodellisuus vaikuttaa merkittävästi siihen, mitä hänen lähiympäristössään tapahtuu, vaikka lapsi itse ei aktii-

visesti osallistu tämä systeemin toimintoihin. Välillinen vaikutus kohdistuu lapseen vanhempien, päivähoitajien, opettajien ja muiden kasvattajien ja aikuisten elämänpiirin kautta. Työn maailma, sosiaalis-taloudelliset tekijät, tukipalvelut sekä asumiseen ja vapaa-ajanviettoon liittyvät tekijät edustavat erilaisia instituutioita lapsen kasvatusympäristöjen ulkopuolella. Nämä edellä mainitut ovat ekosysteemin osasysteemejä. (Hujala ym. 2007: 22–23.)

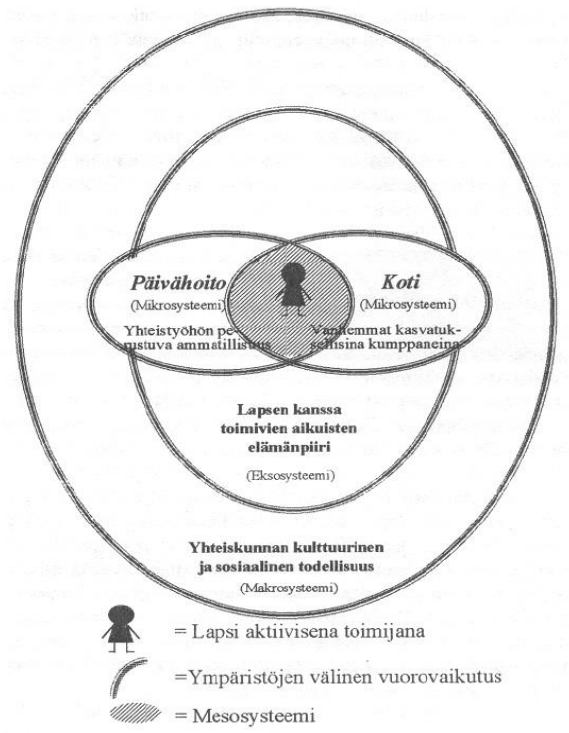
Yhteiskunnan ideologinen systeemi, makrosysteemi, määrittää viimekädessä lapsen kannalta ekosysteemin, kuten myös meso- ja mikrosysteemien toimivuutta. Makrosysteemi viittaa kulttuurin tai osakulttuurin institutionaalisiin malleihin, kuten ekonomisiin, sosiaalisiin, kasvatuksellisiin sekä laki-, että poliittisiin järjestelmiin, jotka toimivat kyseisen yhteiskunnan reunaehtoina. Makrotasolta välittyy myös tosiasiat modernissa yhteiskunnassa, jotka liittyvät elämisen perusteisiin koskien työ- ja kasvatustehtävien jakamista perheen, päivähoidon ja koulun välillä. Kun lapsen kasvuympäristöjen välinen vuorovaikutus toimii, muodostuu siitä keskeinen kulmakivi sekä perheen että päivähoidon laadukkaalle kasvatukselle. Ekologiseen teoriaan pohjaava kontekstuaalisen kasvun malli antaa vahvan perustan uudelle yhteistoimintaan perustuvalle kasvatusotteelle. (Hujala ym. 2007: 26–27.)

### 3.1.2 Kontekstuaalisen kasvun malli

Bronfenbrennerin ekologisesta teoriasta nousee kasvun kontekstuaalisuuden korostus. Kontekstuaalisen kasvun tarkastelutapa käyttää ekologisen teorian käsitteitä ja rakenteita, mutta antaa sille pedagogisen sisällön. Näkökulma lapsen kasvuun ja oppimiseen, jossa kasvun tarkastelun lähtökohtana on lapsi ja hänen kasvuympäristönsä erottamattomina, on kontekstuaalinen. Kontekstuaalisen kasvun mallissa kasvun ja kasvatuksen perusidea on vuorovaikutusprosessi. Se muotoutuu yksilön käyttäytymisen ja sosiaalisen ympäristön yhteisrakentumisesta, niiden jakamattomuudesta. Kun meillä on tietämystä niistä olosuhteista, joissa lapset elävät, voimme lisätä ymmärrystä kasvusta ja oppimisesta sekä arvioida kasvatuksen ja kasvun mahdollisuuksia. Tämän tiedon ja ymmärryksen kautta voimme lähestyä kasvatusprosessia ja tukea lapsen omaa kasvua. (Hujala ym. 2007: 18–19, 21.)

Lasten toiminta ja elämä on sidoksissa vanhempien, opettajien ja muiden aikuisten todellisuuteen, lasten kaveripiirin arkeen sekä koko siihen kulttuuriin ja yhteiskunnallisiin valintoihin ja ratkaisuihin, jotka heijastuvat lapseen ja joihin lapsi heijastuu. Se, millainen vuorovaikutussuhde rakentuu eritasoisten kasvatusympäristötekijöiden välille, on kasvun ja kehityksen kannalta tärkeää. Esimerkkeinä lapsen välittömän toimintaympäristön ulkopuolisista vuorovaikutussuhteista, mutta erittäin oleellista lapsen arjen kannalta, ovat vanhempien suhde kulttuurisiin ilmiöihin, kuten väkivaltaan tai päivähoitohenkilöstön suhde vanhempiin. (Hujala ym. 2007: 19.)

Kontekstuaalisen kasvun (ks. kuvio 1) yhteydessä lapsi nähdään toiminnan aktiivisena osallistujana. Ennen ekologisen kasvun teorian syntyä, tarkastelukulma on ollut pääsääntöisesti aikuisesta lapseen päin. Modernin lapsitutkimuksen seurauksena tarkastelu on pyritty kääntämään päinvastaiseksi, lapsesta lähteväksi. Lapsen toiminta nähdään ympäristöön vaikuttavana toimintana. Näin ollen lapsi muokkaa omalla aktiivisella osallistumisella ja toiminnallaan kasvuympäristönsä vuorovaikutusta. Lapsi ei ole vain ympäristönsä vaikutuksen alainen. (Hujala ym. 1998: 14–16.)




Mikrosysteemi:
Koti: vanhemmat ja sisarukset
Päiväkoti- tai kouluyhteisö: opettajat, muu henkilökunta, vertaisryhmä
Mesosysteemi:
Yhteys lapsen eri elinympäristöjen välillä
Eksosysteemi:
Kasvatus- ja koulutuspalveluiden laatu, vanhempien työaikajärjestelyjen joustavuus ja sosiaalinen verkosto
Makrosysteemi:
Sosiaali-, koulutus-, perhe ja työvoimapolitiikka (Huttunen 1985)

Kuvio 1. Kontekstuaalisen kasvun malli perheessä ja päivähoidossa kasvavan lapsen näkökulmasta (Hujala ym. 1998: 15; Härkönen 2008: 34).

Bronfenbennerin (1979) mukaan lapsen kehitykselle olisi edullista, että hänen kaksi tärkeää yhteisöään eli koti ja päivähoito leikkaisivat toisiaan ja muodostaisivat yhdessä laajemman ympäristön. Näin päivähoito olisi lapsen elämässä suojaavana tekijänä silloin, kun erilaiset riskit uhkaavat lapsen kasvua ja kehitystä. Kontekstuaalisen kasvun näkökulman mukaan lapsen kasvua tulee aina tarkastella kasvattajan, lapsen ja systeemin yhteisenä asiana. Kasvatuksen avainsanana on yhteistyö lapsen elämässä vaikuttavien ja lapselle tärkeiden ihmisten kesken sekä lapsesta vastaavien instituutioiden välillä. Yhteistyön edellytyksenä on tieto ja ymmärrys lapsen kasvusta, että lapsi on yhteistyön keskiössä sekä kasvattajan yhteisöllinen ja kokonaisvaltainen rooli. (Hujala ym. 2007: 28–29.)

### 3.1.3 Hilton Davisin kumppanuusmalli

Hilton Davisin teoria vuorovaikutteisesta palvelumallista on ollut vaikuttamassa kasvatuskumppanuuden käsitteen ja sisällön muovaantumiseen. Kasvatuskumppanuus tukeutuu Davisin teoriaan vuorovaikutteisessa, voimavara- ja perhelähtöisessä lähestymistavassa, jonka keskiössä on Davisin kehittämä kumppanuusmalli. Davisin malli on kehitetty sairaan tai vammaisen lapsen vanhempien kohtaamiseen, mutta se soveltuu lähestymistavaksi myös terveiden lasten vanhempien kanssa. Lähestymistapa edesauttaa myös tarttumaan tilanteisiin, joissa lapsella havaitaan erityisen tuen tarvetta. (Davis 2003: 3; Kaskela - Kekkonen 2006: 7.)

Davisin kumppanuusmallin taustalla on vanhempien kohtaaminen tilanteessa, joka on heille uusi, raskas ja tunteita herättävä. Kumppanuussuhteen rakentumiseen tarvitaan ammattilaisilta Davisin mukaan selkeä käsitys tavoiteltavan suhteen laadusta, keskustelua vanhempien odotuksista sekä yhteisten tavoitteiden luomista keskustelujen pohjalta. Davisin mukaan keskusteluissa kannattaa ottaa esille myös se, että ammattilaiset eivät ole kaikkivoipia tai kaikkitietäviä. Lisäksi Davis kannustaa keskustelemaan siitä, mikä tekee kasvatuskumppanuussuhteesta onnistuneen. Kumppanuussuhteen piirteinä Davis määrittelee läheisen yhteistyön, yhteiset tavoitteet, täydentävän asiantuntijuuden, molemminpuolisen kunnioituksen, neuvottelemisen, kommunikaation, rehellisyyden ja joustavuuden. Olennaista Davisin mukaan on vanhempien kokema tunne olevansa osallisia tilanteessa, joka puolestaan edistää heidän sopeutumistaan uuteen tilanteeseen. (Davis 2003: 42–44.)

## 3.2 Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksen kontekstissa

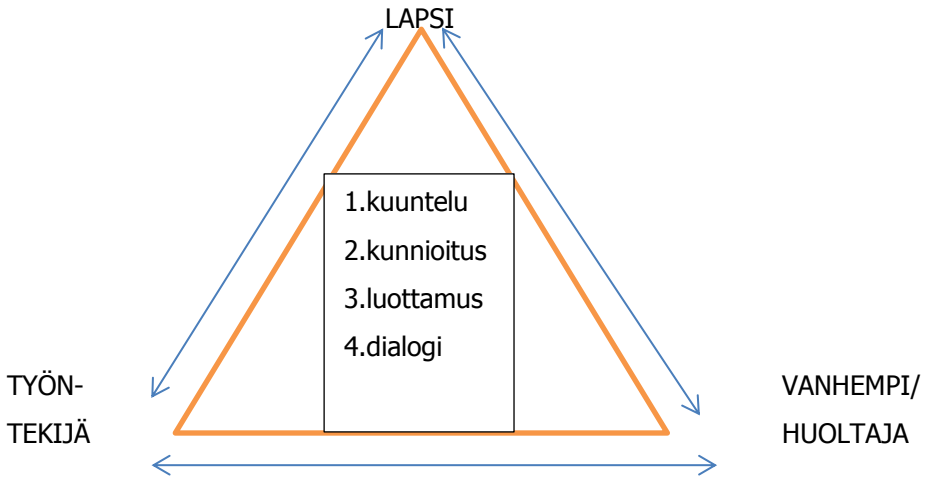
Kasvatuskumppanuus on keino tehdä laadukasta varhaiskasvatustyötä. Kumppanuusajatteluun kuuluu varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja lapsen vanhempien yhteisymmärrys kasvatuksesta ja sen tavoitteista. Kasvatuskumppanuuden rakentamisen ja ylläpitämisen päävastuu on varhaiskasvatuksen henkilöstöllä. Koska kasvatuskumppanuus tarkoittaa laajempaa käsitettä kuin yhteistyö, siihen sisältyy vanhempien osallisuuden vahvistamista, kumppanuuteen liittyvän osaamisen vahvistamista ja toimintayksiköiden kumppanuuskulttuurin uutta rakentamista. Kasvatuskumppanuuden kehittymisen haasteita ovat päiväkodin lapsiryhmissä tapahtuvat muutokset, lyhyet kasvattajasuhteet ja uusien kasvatuskumppanuussuhteiden rakentaminen. (Järvinen - Laine - Hellman-Suominen 2009: 118–119.)

Karilan (2006) mukaan kasvatuskumppanuus on jatkuvasti kehittyvä ja syventyvä käsite, jonka kantavin sisältö löytyy siinä hetkessä, jossa kasvattaja, vanhempi ja lapsi kohtaavat. Vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten vuorovaikutusta on tarkasteltu erilaisista näkökulmista eri aikakausina. Vuorovaikutuksesta puhuttaessa on aiemmin käytetty muun muassa käsitteitä yhteistyö ja tukeminen. Tuoreimpana käsitteenä käytetään tällä hetkellä kasvatuskumppanuutta. Se, mitä käsitettä asiasta kulloinkin käytetään, on merkityksellinen seikka. Puhetavat ilmentävät taustakäsityksiä kodin, perheen ja julkisen instituutioiden kasvatusyhteistyön luonteesta sekä yhteistyön eri osapuolten asemasta ja vallasta. Nykyinen kasvatuskumppanuusajattelu eroaa merkittävästi aiemmin käytetyistä näkökulmista. Sen perustana on vanhempien ja ammatti-ihmisten molemminpuolinen kunnioitus, sekä käsitys siitä, että sekä vanhemmilla että ammatti-ihmisillä on olennaista tietoa lapsesta ja yhteisiä tavoitteita lapsen kasvatuksessa. Vuorovaikutus toimii lapsen erilaisten kasvuympäristöjen, kuten kodin ja päivähoidon, välisenä linkkinä ja edistää ehyen kasvuympäristön muodostumista lapselle. (Karila 2006: 91–93.)

Kaskela ja Kekkonen (2006: 17—29) ovat jaotelleet kasvatuskumppanuuden tarkastelun kahdeksaan osa-alueeseen. Nämä osa-alueet ovat kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksen kehittämisenä, ammatillisena vuorovaikutuksena, päivähoidon ja kodin jaettuna kasvatustehtävänä, lapsen ja vanhemman suhteen kannatteluna, lapsen ko-

kemusten ja tarinoiden kuulemisena, vanhempien osallisuutena, kasvattajan kasvatustietoisuutena sekä kasvattajan tunnevuorovaikutuksena.

Kasvatuskumppanuus tarkoittaa työntekijöiden ja vanhempien molemminpuolista, tasavertaista ja jatkuvaa vuoropuhelua lapsen kasvun tukemiseksi. Tämä kolmiosuhde (ks. kuvio 2) rakentuu kunnioittavassa ja kuulevassa kanssakäymisessä, mikä luo perustan keskinäiselle luottamukselle ja vuoropuhelulle. Kumppanuuden keskeiset periaatteet ovatkin kuuntelu, kunnioitus, luottamus ja dialogi. (Kekkonen 2004:15.)




Kuvio 2. Kasvatuskumppanuus – vuorovaikutuksen kolmiosuhde (Kekkonen2004:15)

Kasvatuskumppanuussuhde syntyy tutustumisen kautta. Tutustuessaan vanhempi ja työntekijä tunnustelevat, voiko toiseen luottaa. Luottamuksen rakentumiseen vaikuttaa kuulluksi tulemisen kokemus molemmin puolin. Keskeisenä ehtona on kunnioittaminen, jotta kasvatuskumppanuus voi toteutua. Kasvatuskumppanuuden rakentumiselle luovat pohjan varhaiskasvatuksen päivittäiset käytännöt. Monelle vanhemmalle on tärkeää vaihtaa kuulumisia lasten tulo- ja hakutilanteissa. Vanhempien omat käytännöt lasten tulo- ja hakutilanteissa rajoittavat tai mahdollistavat kasvatuskumppanuuden rakentamisen näissä tilanteissa. Esimerkkinä voidaan mainita perheen järjestely lapsen haku- ja vientivastuusta päivähoitoon, esikouluun tai aamu- ja iltapäiväkerhoon. Lasten tulo- ja hakutilanteiden rinnalle keskeiseksi tilanteeksi rakentaa kasvatuskumppanuutta voidaan nostaa kasvatuskeskustelut lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa. Näissä tilanteissa kuulluksi tuleminen ja sitä kautta keskinäinen kunnioitus luovat mahdollisuuden vanhemmille ja työntekijälle löytää yhteisiä linjoja, jotka palvelevat

lasten etua. Varhaiskasvatuksen työntekijältä edellytetään nykyään vuorovaikutussuhteisiin soveltuvia ammatillisia työvälineitä. (Karila 2006: 97–107.)

Kasvatuskumppanuuden ammattitaitoon kuuluu vuorovaikutustaitojen harjoittelu, työntekijän oman ammattitaidon reflektointi sekä yhteisen ymmärryksen etsiminen. Varhaiskasvatuksen työntekijä pyrkii lasten vanhempien kanssa dialogiin, jossa suhtautuminen toiseen osapuoleen on aitoa ja arvostavaa. Työntekijä kuuntelee lapsen vanhempia eikä tulkitse sanomia vaan kysyy tarkennusta, jos ei tiedä, mitä toinen tarkoittaa. Työntekijä ei käytä ammattitermejä keskustellessaan lapsen vanhempien kanssa vaan puhuu ”samaa kieltä”. Parhaimmillaan kasvatuskumppanuus voi olla yhteistä ajatusten vaihtoa, oppimista ja ongelmanratkaisua. (Karling ym. 2008: 294.)

## 3.3 Kasvatuskumppanuus Urjalan kunnan varhaiskasvatuksessa

Urjalan varhaiskasvatussuunnitelmaan on kirjattu yleisellä tasolla lapsen kasvua ja kehitystä tukevat toimintamallit sekä kasvatuskumppanuussuhteinen yhteistyö kodin ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten välillä. Keskustellessani kasvatuskumppanuuden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa, minulle selvisi etteivät kaikki Urjalan kunnan varhaiskasvatuksen työntekijät ole suorittaneet kasvatuskumppanuuskoulutusta. Urjalan varhaiskasvatus toteuttaa kyllä varhaiskasvatussopimusten, -suunnitelmien, arviointien laatimiset, kehityskeskustelut sekä keräävät lapsilta ja vanhemmilta palautteet varhaiskasvatuksen toteutumisesta, joiden pohjalta kehitetään toimintaa. Kasvatuskumppanuuskoulutuksen puuttuminen on kehittämiskohta, johon tarvitaan muutosta. Jotta kasvatuskumppanuusmalli saadaan toteutumaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja kodin välillä mahdollisimman yhtenevästi ja kitkattomasti, vaatii se riittävää perehtymistä ja kouluttautumista kodin ja ammattikasvattajien väliseen vuorovaikutukseen. Koulutus lisää myös näkyä kasvatuskumppanuuden niveltämisen tärkeydestä varhaiskasvatuksesta esikoulun kautta alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Se antaa myös valmiudet kumppanuussuhteiseen yhteistyöhön muiden ammattikasvattajien kanssa.

# 4 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

## 4.1 Kodin ja koulun välisen yhteistyön määrittäjiä

Vanhempien ja koulun vuorovaikutuksesta on keskusteltu pitkään Suomessa. Jo 1800 - luvulla kansakoululaitoksen kehittäjä Uno Cygnaeus esitti toiveen kotien ja kansakoulun läheisestä yhteistyöstä. Hänen ihanteenaan oli saada opettajien ja vanhempien välille syntymään luottamuksellinen suhde. (Metso 2004:41.) V. Müller oli Gygnausin kanssa samoilla linjoilla 1900- luvun alkupuolella kannanotoissaan. Opettajain lehden ensimmäisessä numerossa vuonna 1906 Müller otti kantaa artikkelissaan Kodin ja koulun yhteistoiminta, kuinka useissa Suomen kodeissa vanhemmilla oli virheellisiä käsityksiä koulun tarkoituksesta. Müllerin mukaan se näkyi siinä, etteivät vanhemmat panneet lapsiaan kouluun. Müllerin sanoin: ”Koulujen opettajat voivat kumminkin, kun vain tahtovat vähän vaivaa nähdä, poistaa väärinkäsitykset vanhemmissa, niin että koulupakko tulee kaikille iloiseksi sanomaksi. Paljon vaivaa tässä ei opettajan tarvitsekaan nähdä. Hänen tulee vaan rakentaa kodin ja koulun yhteistoiminnan perusteet. Jos vanhemmat tuntevat koulun ja sen toiminnan sekä opettajan hyvän tahdon, niin jokainen heistä rientää panemaan lapsensa kouluun.” Koululla pidettävät vanhempainkokoukset olivat Müllerin mielestä parasta yhteistoimintaa. Tällaista yhteistoimintaa oli ehdottomasti saatava aikaan, jos koulu aikoi menestyksellisesti toimia. Müllerin näkemys oli, että koulun työn ja tarkoituksen täytyi olla vanhemmille selvä; se edisti heidän haluaan lähettää lapsensa kasvatettavaksi ja oli osoituksena vanhempien luottamuksesta kouluun ja opettajaan. (Siniharju 2003:1.)

Kodin ja koulun yhteistyön tärkeys huomattiin jo varhain, mutta käytännön toimia sen kehittämiseksi tehtiin vähän. Cygnaeuksen ja Müllerin ajoista on tapahtunut edistystä, mutta kodin ja koulun yhteistyö ja sen kehittäminen puhuttaa edelleen. Käsitettä kodin ja koulun yhteistyö käytetään nykyisin yleisesti kuvaamaan kaikenlaista yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä. Usein todetaan, että yhteistyötä pitää olla, mutta sen varsinaiset sisällöt ja tavoitteet jäävät epäselviksi. (Metso 2004: 42, 117.) Koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinta on 1990- luvulta alkaen lisännyt kodin ja koulun yhteistyötä ja tuonut siihen uusia muotoja (Syrjäläinen 2002; Siniharju 2003).

Kodin ja koulun yhteistyö on opettajien ja huoltajien tehtäväkentän raja-aluetta. Suomalainen koululainsäädäntö on koko olemassaolonsa ajan suosittanut näiden kasvatus-

tahojen yhteisymmärrystä ja toistensa tukemista. (Husso 2008:3.) Perusopetuslaissa (PoL) on kodin ja koulun yhteistyöstä kirjoitettu ainoastaan muutamalla sanalla: Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Perusopetuksen valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (POPS) sen sijaan korostetaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja vanhempien mahdollisuutta osallistua lapsen koulunkäyntiä koskeviin asioihin. Lapsen eläessä niin koulun kuin kodinkin vaikutuspiirissä, muodostuu yhteistyö näiden kahden yhteisön välillä merkitykselliseksi. (PoL 628/1998: 3§; POPS 2004: 22.)

Opetushallituksen (OPH) julkaisussa ”Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön” selvitetään kasvatusvastuun jakautumista kodin ja koulun välillä. Ensisijainen, kokonaisvaltainen ja ylittämätön kasvatusvastuu lapsesta ja nuoresta on aina vanhemmilla. Koti ja perhe ovat lapsen tärkein kehitysympäristö. Myös koulu on lapsen kasvulle ja oppimiselle tärkeä kehitysympäristö. Koulun kasvatusvastuun perusta on se, että kouluyhteisön aikuiset toimivat yhteisten pelisääntöjen mukaan ja ovat johdonmukaisia toiminnassaan. Kodilla ja koululla on lasten ja nuorten kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa omat, toisiaan täydentävät tehtävänsä. Kodin ja koulun yhteistyö on parhaimmillaan vastavuoroista ”kasvatuskumppanuutta”. (OPH 2007:3.)

Kodin ja koulun yhteistyö on ollut aiemmin hyvin kirjavaa, koska siihen ei ole annettu yhtenäisiä ohjeita. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on ensimmäistä kertaa kirjattu toimintamallit ja periaatteet kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. (mm. Koiranen 2008: 4.) Kodin ja koulun yhteistyön sisältöä ja tarpeita on määritelty usealla tavalla. Se koostuu muun muassa vanhempien osallistumisesta lapsensa koulunkäyntiin, opettajan ja vanhemman välisestä yhteydenpidosta ja tiedonjakamisesta sekä vanhempien keskinäisestä verkottumisesta. Yksi yhteistyön edellytys on kiistatta tehokas kommunikaatio ja tiedonvaihto yhteistyön osapuolten välillä. (Latvala 2006:13 ). Samansuuntaista viestiä ovat antaneet jo aiemmin tehdyt tutkimukset (mm. Williams – Chavkin 1989; Smit – van Esch – Claessen 1996), joiden mukaan menestyvän koulun ominaispiirteenä on hyvä kodin ja koulun välinen yhteistyö, joka sisältää tehokkaasti organisoidut yhteydenpitotavat eri tasoilla sekä yhteisen keskustelun kasvatustavoitteista. (Launonen - Pulkkinen 2004: 32–33.)

Vastuu kodin ja koulun yhteistyön edellytysten kehittämisestä on opetuksen järjestäjällä. Yhteistyö edellyttää koulun henkilöstön aktiivisuutta ja aloitteellisuutta sekä keskus-

telua ja tiedottamista huoltajan, opettajan ja oppilaan oikeuksista sekä velvollisuuksista. Yhteistyön lähtökohtana on eri osapuolien keskinäinen kunnioitus. Kodin ja koulun yhteistyössä otetaan huomioon perheiden erilaisuus, yksilölliset tarpeet sekä perheen kieli- ja kulttuuritausta. (OPH 2011: 34.)

## 4.2 Perusopetuksessa toteutettavia yhteistyön muotoja

Kodin ja koulun välillä toimivat vuorovaikutussuhteet voivat olla luonteeltaan yhteydenpitoa, yhteistyötä tai yhteistoimintaa. Jos huoltaja tyytyy vain koulusta tulevan informaation vastaanottajan rooliin, niin se kuvastaa kodin ja koulun välistä vuorovaikutussuhdetta pelkästään yhteydenpitona. Yhteydenpito merkitsee sitä, että koti ja koulu ovat yhteydessä vain silloin, kun siihen on erityinen tarve. Useimmiten tämä tarkoittaa valitettavasti sitä, että kyseessä on jokin epämiellyttävä tapahtuma ja koulusta tulee oppilaan huoltajalle pääasiassa aina ikäviä uutisia. (Vuorinen 2000: 21–22; Pulkkinen 2002: 220–221; Ojala – Launonen 2003: 316; Kinnunen – Viitala 2008: 6-7.)

Koulusta kotiin tuleva informaatio välittyy yleensä koulua ja kotitehtäviä koskevina kirjallisina tiedotteina. Oppilaat toimivat näiden viestien viejinä kodin ja koulun välillä. Oppilaan poissaolovihko kulkee kodin ja koulun väillä huoltajan allekirjoitettavana, joka toimii luvallisen poissaolon varmistuksena. Reissuvihko-käytäntö on ollut yleistä useimmissa kouluissa. Kyseinen vihko on väline, joka kulkee oppilaan mukana päivittäin ja johon opettaja sekä huoltajat kirjoittavat tiedotteita ja viestejä. Näiden perinteisten paperiversioiden rinnalle on tullut tietotekniikan kehityksen myötä sähköiset reissuvihot, jotka toimivat niin tiedotteiden, poissaolojen kuin päivittäisten viestien välittäjänä. (Kinnunen – Viitala 2008: 7.)

Yhteistyöstä voidaan puhua puolestaan silloin, kun opettajat ja vanhemmat voivat tehdä jotain yhdessä. Kun koulusta löytyy aktiivinen koti- ja kouluyhdistys tai muuten aktiivisia vanhempia ja opettajia, löydetään helposti aitoja yhteistyön muotoja. (Vuorinen 2000: 22.) Perinteiset vanhempainillat ovat toimintakulttuuriltaan muodostuneet lähinnä rehtorin pitkiksi esitelmiksi, yksipuoliseksi tiedonannoksi, jonka jälkeen huoltajat jakautuvat luokkiinsa, jossa puolestaan opettajat jatkavat sanankuulemistilaisuutta. Vanhemmat jäävät usein passiivisiksi osallistujiksi näissä yksisuuntaisissa tiedoksiannoissa. On kuitenkin syytä muistaa, että kodin ja koulun yhteistyössä ja sen laadullises-

sa sisällössä on vaihteluita niin luokittain kuin kouluittain. Joissain tapauksissa opettaja pitää vain yhden vanhempainillan jääden odottamaan yhteydenottoa huoltajilta, kun taas toisessa koulussa opettaja toimii huoltajien kanssa läheisessä yhteistyössä koko lukukauden ajan. (Launonen – Pohjola - Holma 2004: 91–94; Kinnunen – Viitala 2008: 8.) Yleistyneinä yhteistyön esimerkkeinä ovat myös vanhempaintoimikunnat sekä koulun vanhempainyhdistykset (Kinnunen – Viitala 2008: 8).

Yhteistoiminnasta on kysymys vuorostaan silloin, kun kodin ja koulun väliselle toiminnalle on asetettu yhteisiä tavoitteita ja toiminnassa käytetään niitä tukevia toimintoja. Vanhempainvartti on yksi vanhempien tärkeäksi kokema yhteistyön muoto. Vanhempainvartissa vanhemmat vaihtavat keskustellen ajatuksia opettajan kanssa omaa lasta koskevissa asioissa. Näitä keskusteluja toteutetaan kuitenkin melko harvoin, vain kerran pari vuodessa. (Torkkeli 2002: 39; Ojala – Launonen 2003: 316.)

Yhteistoiminta on vaativin yhteistyön taso ja edellyttää kodin ja koulun vuorovaikutukselta selvästi enemmän. Tämä tarkoittaa sitä, että kodin ja koulun välille luodaan aito dialogi. Jotta aito vuorovaikutus pääsisi muodostumaan, edellyttää se uusien toimintatapojen omaksumista. Yksi mahdollinen toimintamalli on oppilaan, huoltajien ja opettajien keskenään käymät kehityskeskustelut sekä arviointikeskustelut. (Vuorinen 2000: 22; Siniharju 2003;Launonen – Pulkkinen 2004: 93; Kinnunen – Viitala 2008: 8.) Näiden keskustelujen avulla voidaan yhteistoimin kehittää oppilaan oppimisympäristöjä, tukea oppilaan työn suunnittelua, tavoitteiden asettamista ja niiden saavuttamista sekä saada että antaa informaatiota oppilaan kehityksestä ja koulumenestyksestä. (Hongisto 2000: 91–94; Metso 2000:134; Kinnunen – Viitala 2008: 9.)

Huoltajien mahdollisuutta osallistua koulun kasvatustyön tavoitteiden asettamiseen, suunnitteluun ja arviointiin yhdessä opettajien ja oppilaiden kanssa pidetään tärkeänä. Koululle on asetettu vaatimus yhteistyöstä huoltajan kanssa siten, että huoltaja voi osaltaan tukea lapsensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. Jotta tämä tavoite toteutuisi, annetaan huoltajille tietoa opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä, opintoihin liittyvästä arvioinnista, oppilaan tuen tarpeista ja tuen saannin mahdollisuuksista, huoltajan mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä kouluyhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistämiseen. Koulun tulee antaa huoltajille tietoa oppilashuollon toiminnasta sekä kouluyhteisön toimintamalleista ja tiedotta-

miskäytänteistä erilaisissa ongelma-, onnettomuus- ja kriisitilanteissa. Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan sekä yhteisö- että yksilötasolla. (OPH 2011: 34.)

Jos perusopetuksen oppilaasta on tehty havainto, joka aiheuttaa huolta oppilaan oppimisesta, kouluviihtyvyydestä tai yleisestä hyvinvoinnista, on ensiarvoisen tärkeää, että oppilaan huoltajalle välittyy mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tieto kyseisestä havainnosta. Opetushenkilöstön tulee pääsääntöisesti aina ensimmäisenä jakaa huolensa oppilaan huoltajan kanssa. (Lahtinen 2011:182.) Oppilashuollolla edistetään välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuuria kouluyhteisössä sekä varmistetaan kaikille tasavertainen oppimisen mahdollisuus. Oppilashuoltotyötä ohjaavat luottamuksellisuus, kunnioittava suhtautuminen oppilaaseen ja huoltajaan sekä heidän osallisuutensa tukeminen. Työssä tulee turvata se, että oppilaan ja huoltajan näkemyksiä kuunnellaan. (OPH 2011: 43–44.)

Koulukulttuuristamme puuttuvat vahvat ja kantavat perinteet vanhempien osallisuudelle. Ideoita yhteistyöhön opettajat ovat saaneet lähinnä oman työkokemuksensa kautta. Nykyinen opettajakoulutus antaa vain vähän valmiuksia erilaisten vanhempien kohtaamiseen konkreettisessa tilassa. Eira Korpisen (2000) tekemän tutkimuksen mukaan vain 10 prosenttia luokanopettajista uskoi saaneensa koulutuksesta riittävät valmiudet kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön. Vastavalmistuneet opettajat kokivat erityisen haasteelliseksi henkilökohtaiset tapaamiset vanhempien kanssa. Tarvittavat yhteistyötaidot lisääntyvät opettajilla vasta vähitellen käytännön kokemuksen myötä. (Launonen ym. 2004: 94).

## 4.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö Urjalan kunnan peruskouluissa

Urjalan koulukuraattorina pääsen työskentelemään kaikilla Urjalan peruskouluilla. Työskennellessäni kaikilla kouluilla minulla on ollut erinomaiset mahdollisuudet tehdä havaintoja näiden kuluneiden neljän vuoden aika, kuinka jokaisella koululla on omat vakiintuneet toimintakulttuurinsa. Urjalan kunnan peruskouluissa toteutetaan eriarvoisesti kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Opettajilla on hyvin erilaiset näkemykset yhteistyön määrästä ja laadusta, mikä on riittävää, missä asioissa tulisi olla yhteydessä kotiin päin ja miten vanhemmat kohdataan. Osa peruskoulun opettajista varsinkin alakoulun puolella tarjoavat pääsääntöisesti mahdollisuuden vanhempainvartteihin vähin-

tään kerran lukuvuodessa, tarvittaessa useammin. Osa opettajista vaikuttaa tyytyväisiltä, kun huoltajat eivät varaa aikoja vanhempainvartteihin, eivätkä markkinoi vanhempainvartteja tärkeinä kohtaamisina; mahdollisuutena tutustumiseen, kuulluksi tulemiseen ja luottamussuhteen muodostumiseen. Yläkoulun puolella puolestaan luokanvalvojan tehtävien sisäistäminen ja toteuttaminen tuottaa osalle opettajista isoja haasteita, koska heiltä puuttuvat osaaminen ja kokemus vanhempien kohtaamisesta. Kodin ja koulun välisen yhteistyön sujumattomuuteen on syynä myös opettajien eriävä näkemys oppilaan kasvatusvastuun kuulumisesta opettajan perustehtävään.

Urjalan peruskouluissa on tarkoituksena toteuttaa yhtenevän mallin mukaisesti oppilashuoltoa. Näissä oppilashuoltotyöryhmien kokoontumisissa ovat harvoin huoltajat tai oppilas itse mukana antamassa äänensä kuuluville. Tästä voisi lähteä pohtimaan, onko kyseessä kehittämiskohta, jossa kasvatuskumppanuuslähtöisellä vuorovaikutuksella olisi osallistava vaikutus huoltajiin mukaan saamiseksi keskustelemaan lapsensa asioista yhdessä koulun kanssa. Pääsääntöisesti yhteydenpito koululta kotiin päin näyttää edelleen olevan ongelmalähtöistä. Vaikka Wilma, Urjalan perusopetuksen käytössä oleva sähköinen viestintäjärjestelmä, mahdollistaa myönteisen palautteen välittymisen myös kotiin päin, käytetään sitä valitettavan harvoin. Joidenkin oppilaiden kohdalla Wilmaan merkityt huomautukset koskevat ainoastaan tekemättömiä läksyjä, unohduksia. myöhästymisiä, luvattomia poissaoloja tai asiatonta käyttäytymistä koulupäivän aikana.

Yhden alakoulun oppilaan huoltaja totesi tapaamisemme yhteydessä, että hänestä tuntuu, ettei luokanopettajalla ole mitään hyvää sanottavaa hänen lapsestaan tai hänestä kasvattajana. Tämän huoltajan toiveena oli tehdä mahdollisimman vähän yhteistyötä opettajan kanssa ja mieluiten välttyä kokonaan kanssakäymiseltä kyseisen opettajan kanssa. Tässä tapauksessa voisi todeta, että kasvatuskumppanuussuhteinen yhteistyö oli täysin kadoksissa. Osalla kouluista on vahvat perinteet kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä erilaisten toiminnallisten tapahtumien ja toimivan vanhempainyhdistystoiminnan kautta. Osalta alakouluista sekä yläkoululta nämä puuttuvat lähes kokonaan. Vain pakolliset perinteiset vanhempainillat vedetään läpi. Näillä kouluilla, joissa opettajilla on keskenään yhteinen näkemys kodin ja koulun yhteistyöhön panostamisesta, löytyy myös aktiivista vanhempainyhdistystoimintaa sekä edellytyksiä kumppanuussuhteiseen vuorovaikutukseen.

# 5 Kiusaaminen

## 5.1 Kiusaamisen määritelmiä

Kiusaaminen on ikivanha ilmiö, jota ensimmäisen kerran Suomessa on lähdetty tutkimaan jo vuonna 1936 Matti Koskenniemen toimesta (Kaukko – Niemilehto – Oikarinen – Pesonen 2011). Suunnitelmallisempaa tutkimusta koulukiusaamiseen liittyen on tehty vasta 1970-luvun alkupuolelta lähtien erityisesti Pohjoismaissa. 1980- luvulla ja 1990-luvun alussa kiusaamisen tutkimuksia alettiin tehdä myös Japanissa, Isossa-Britanniassa, Irlannissa, Alankomaissa, Australiassa, Kanadassa ja Yhdysvalloissa. Näiden maiden lisäksi ainakin Uudessa Seelannissa, Saksassa, Belgiassa, Sveitsissä, Italiassa, Espanjassa, Portugalissa ja Ranskassa on nykyään tutkittu koulukiusaamista. (Sanders 2004:2; Hamerus – Kaikkonen 2011:59.)

Kiusaamisen määrittäminen on haastavaa. Se on ilmiö, jota on vaikea määritellä ja mitata, koska siinä on kyse toiminnan lisäksi myös asenteesta: kuinka kiusattu itse asennoituu kiusaamiseen ja kuinka muut yhteisön jäsenet suhtautuvat kiusattuun. Näin ollen tärkeäksi muodostuu yksilön; kiusatun, kiusaajan tai muiden oppilaiden oma kokemus ilmiöstä yhteisössä. (Hamerus 2006; Hamerus – Kaikkonen 2011: 62.) Kiusaamisen määritelmissä on ollut vaihtelevuutta niin yksittäisten tutkijoiden kuin eri maiden välillä. Määritelmät ovat vaihdelleet hyvin laajasta määritelmästä kapea-alaiseen käyttäytymisen määrittelyyn. (Macklem 2003; Naito – Glien 2005; Thelin 2004:28; Wernersson 2004: 92–93; Hamerus – Kaikkonen 2011:59.)

Dan Olweuksen (1992) määritelmän mukaan yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiiviselle teolle. Negatiivinen teko voidaan tuottaa sanoin, fyysisistä kontaktia käyttäen tai elein, ryhmästä sulkemalla tai kieltäytymällä noudattamasta toisen toiveita. Tällainen teko on kyseessä silloin, kun joku tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon. Olweuksen määritelmä korostaa toistuvuutta ja jatkuvuutta sekä ryhmän voimasuhteiden epätasapainoa, jolloin negatiivisen teon kohteen on vaikea puolustautua. Olweus liittää tiukasti käsitteet kiusaaminen, koulukiusaaminen ja uhriksi joutumisen toisiinsa, jolloin määritelmässä korostuu yksilön altistuminen saman kiusaajan tai samojen kiusaajien toistuvalle kiusaamiselle. (Olweus 1992: 14–15; Macklem 2003:1; Hamerus – Kaikkonen 2011: 60.)

Anatol Pikas (1990) käyttää kiusaamisesta ryhmäväkivallan määritelmää, joka hänen mukaansa merkitsee ryhmän hyökkäystä yksilöä vastaan. Ryhmän kielteinen käyttäytyminen on fyysistä tai psyykkistä hyökkäystä ja siihen voi sisältyä tai se voi olla yhteisöstä poissulkemista. Tällainen kielteinen käyttäytyminen on tietoista ja se kohdistuu huonossa asemassa olevaan oppilaaseen. Ryhmän kielteinen käyttäytyminen on yhteisön arvojen vastaista, joten ryhmän jäsenet vahvistavat keskinäisessä vuorovaikutuksessa toistensa käyttäytymistä. Pikasin määritelmä ei sisällä kiusaamisen kestoa koskevaa kriteeriä, koska hänen mukaansa määritelmän tulisi perustua loogisesti laadullisiin tekijöihin. (Pikas 1990: 31–32, 56–57; Hamerus – Kaikkonen 2011:61.)

Christina Salmivallin (2000) määritelmä koulukiusaamisesta on samansuuntainen kuin Olweuksen. Salmivallin määritelmä painottaa myös kiusaamisen systemaattisuutta eli tarkoituksellinen toista vahingoittava käyttäytyminen kohdistuu toistuvasti yhteen tai samaan yksilöön. Se voi olla harmin, pahan mielen tai haitan tarkoituksellista muodostamista toiselle. Toistuvuuden lisäksi kiusaaja on usein kiusattua vahvempi, joka voi johtua iästä, fyysisestä voimasta, asemasta ryhmässä, tukijoukoista (kiusaajia on monia) tai liittyä johonkin muuhun ominaisuuteen tai resurssiin. Olennaista kiusaamisessa on Salmivallin mukaan se, että kiusaaja saa vallalla ja voimalla yliotteen kiusatusta. Tuolloin kiusaaminen voidaan luokitella vallan tai voiman väärinkäytöksi. (emt. 12–13.)

Salmivalli (2003) korostaa myös kiusaamisen eri roolien merkitystä sekä kiusaamisen näkymistä usein ryhmässä, jolloin se on selkeästi ryhmäilmiö. Tämän kaltainen ilmiö saa alkunsa sekä perustuu jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Tällainen ryhmä on usein pysyvä sosiaalinen ryhmä, jossa jäsenillä on selkeät omat roolinsa. Ryhmän vaikutus kiusaamiseen on valtava. Kiusaajat ovat pääosin tavallisia koululaisia, eivätkä mitenkään erityisesti häiriintyneitä tai aggressiivisia. (emt. 11–12.) Salmivallin mukaan oppilaat, jotka seuraavat kiusaamista sivusta ovat keskeisessä asemassa, koska he joko puolustavat kiusattua tai lähtevät mukaan kiusaamiseen. Hänen mukaansa lapsi- tai nuorisoryhmässä tapahtuva kiusoittelu tai härnääminen jonka kohteeksi joutuu milloin kukin ryhmän jäsenistä, ei täytä kiusaamisen kriteerejä. (Salmivalli 1998; 2003: 11.)

Olweuksen määritelmä koulukiusaamisesta on yleisesti hyväksytty ja se on yhtenäistänyt kansainvälistä kiusaamista koskevaa tutkimusta. Määritelmä tekee tutkimuksen kiusaamisesta vertailukelpoisemmaksi. Yhteinen määritelmä auttaa myös kouluissa

henkilökuntaa huomioimaan kouluissa tapahtuvaa kiusaamista tehokkaammin ja toimimaan kiusaamisen suhteen johdonmukaisella tavalla. (Macklem 2003: 1-2; Hamarus 2006: 47.) Se miten kiusaaminen määritellään, vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin ohjaamalla ymmärrystä kapeaan tai laaja-alaiseen ymmärtämiseen. Määritelmä saattaa myös vaikuttaa siihen, kuinka nopeasti kiusaamiseen reagoidaan. Yhteisön ja varhaisen puuttumisen kannalta kiusaamisen määritelmässä on oleellista kaksi kriteeriä: 1) valtaepätasapaino, jossa kiusattu ei kykene tasaveroisesti puolustautumaan sekä 2) yksilön subjektiivinen kokemus. Valtaepätasapaino voi olla sosiaalista, esimerkiksi ystävien määrä, tai fyysistä, kuten esimerkiksi voimakkuus tai henkistä, joka voi liittyä esimerkiksi sanavalmiuteen. Se on oleellinen kriteeri, jolla erottaa oppilaiden tasavertaiset nahistelut kiusaamisesta. Kiusaamisessa kiusattu on altavastaaja ja kykenemätön puolustautumaan yhteisössään kiusaajaa vastaan. (Hamerus 2008: 12–14; Hamerus – Kaikkonen 2011: 66.)

Päivi Hamarus (2008) on kritisoinut hyvin vahvasti kiusaamisen määritelmässä ilmenevää jatkuvuuden ja toistuvuuden vaatimusta. Hän kyseenalaistaa määritelmää, koska hänen mielestään siinä jää liikaa varaa tulkinnalle. Hamarus esittääkin kysymyksen, että jos vain toistuva ja pitkään jatkunut toiminta on kiusaamista, milloin ja missä tämä raja sitten kulkee ja tekoja aletaan kutsua kiusaamiseksi. Hamarus toteaa, että ulkopuolisen on mahdotonta määrittää selkeää rajaa siitä, milloin jotkut teot aletaan luokitella kiusaamiseksi. Tämän takia Hamerus pitää ensiarvoisen tärkeänä, että kiusattua ja tämän tuntemuksia kuunnellaan. Usein kiusatulle muodostuu uhkakuva kiusaamisesta jo muutaman ”kiusaamiskerran” jälkeen ja oppilas alkaa pelätä leimautuvansa. (emt. 12–13.)

## 5.2 Kiusaamisen ilmenemismuotoja ja roolijakoja

Kiusaaminen voidaan jakaa epäsuoraan ja suoraan sekä luokitella sosiaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen kiusaamiseen ja se voi olla sekä yksilö- että ryhmäkiusaamista. Koulukiusaamista voidaan tarkastella 1) kiusaajan, 2) kiusatun, 3) muiden oppilaiden kuin kiusaajan tai kiusatun näkökulmasta tai 4) kouluyhteisön sekä siellä olevien sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. (Maclem 2003; Höistad 2003: 80; Hamerus 2008:45–46; Hamerus – Kaikkonen 2011: 65–66.)

Kun uhrin kimppuun hyökätään suhteellisen avoimesti, kutsutaan sitä suoraksi kiusaamiseksi. Suoran kiusaamisen muotoja ovat muun muassa uhrin lyöminen tai potkiminen, haukkuminen ja huutaminen. Epäsuoralla kiusaamisella puolestaan viitataan käyttäytymiseen, johon liittyy uhrin sosiaalista eristämistä toisista, ryhmän ulkopuolelle sulkemista tai uhrin vahingoittamista kiertoteitse. Kiertoteitse vahingoittaminen voi tarkoittaa esimerkiksi juorujen levittämistä tai ryhmän jäsenten manipuloimista siten, että ne alkavat karttaa uhria. (Olwaus 1992: 15; Salmivalli 1998: 35–36; Hamerus – Kaikkonen 2011: 61.)

Psyykkinen kiusaaminen voi ilmetä sekä hiljaisena että sanallisena kiusaamisena. Se on pääsääntöisesti suoraa kiusaamista. Hiljainen kiusaaminen eli ruumiinkieli on tavallisin ja hienovaraisin kiusaamisen muoto, jota ei pysty helposti havaitsemaan. Tällainen kiusaaminen sisältää muun muassa katseen välttämistä, tuijottamista, ilmeilyä, huokailua, vaikenemista, selän kääntämistä tai toisen kohtelemista kuin hän olisi vain ilmaa. Hiljainen kiusaaminen voi pitkään jatkuneena tehdä suurta pysyvää vahinkoa kiusatulle. Tällaista tapahtuu usein katseilta piilossa, mutta myös avoimesti. Hiljaisen kiusaamisen uhrit ovat yleensä huomaamattomia ja hiljaisia ryhmän lapsia, eivät melua eivätkä kerro omista mielipiteistään tai tunteistaan avoimesti. Sanallinen kiusaaminen on helpompi huomata kuin hiljainen kiusaaminen. Psyykkinen kiusaaminen koostuu yleensä kuiskuttelusta, ahdistelusta, pilkkaamisesta, matkimisesta, uhkailusta, huomauttelusta esimerkiksi liittyen ulkonäköön, yleisestä kommentoinnista, nauramisesta tai pilan teosta. Psyykkinen kiusaaminen voi sisältää myös lappujen lähettämisestä tai toisen omistaman tavaran rikkomisesta. (Höistad 2003: 80–82.) Psyykkinen kiusaaminen voi olla myös epäsuoraa, jolloin esimerkiksi levitetään juoruja toisesta. Tällaista kiusaamista voidaan vahvistaa elein ja esimerkiksi fyysisesti muun muassa tönimällä. Psyykkinen kiusaaminen voi kehittyä niin pitkälle, että haukkuminen ja nimittely koventuvat ja kiusaamiseen voi tulla mukaan uusia muotoja, kuten eristämistä ja fyysistä väkivaltaa. (Hamarus 2008:46–47.)

Fyysinen kiusaaminen on yleensä fyysistä väkivaltaa ja aggressiivisuutta toista lasta kohtaan. Kaikkein helpointa on havaita kiusaaminen, jossa kiusataan ruumiillisesti ja näkyvästi. Sen voi myös havaita näkemättään tilannetta esimerkiksi revityistä vaatteista tai mustelmista. Tällainen kiusaaminen on enemmänkin poikien juttu, niin päiväkodissa kuin koulussa. Ruumiillinen kiusaaminen voi olla myös epäsuoraa eli esimerkiksi vahin-

gossa tönäisy, nipistäminen, seisominen toisen tiellä tai lyödä ovi kiinni nenän edestä. Uhrin tavaroiden kätkeminen tai repun heittäminen voivat olla kiusaamista. Kiusaamisessa ei ole tarkoitus jäädä kiinni, joten fyysinen kiusaaminen pyritään tekemään niin, ettei sitä huomattaisi ollenkaan. (Höistad 2003: 85.)

Amerikkalainen tutkija Nicki R. Crick (2002; 1998) on puolestaan tutkinut paljon rationaalista kiusaamista. Kun ihmissuhteissa ilmenee kiusaamista, jonka tarkoituksena on vahingoittaa vertais- ja ystävyyssuhteita, kutsutaan sitä rationaaliseksi kiusaamiseksi. Tämä voi ilmetä esimerkiksi sosiaalisten aktiviteettien ulkopuolelle jättämisenä tai ystävyyssuhteiden kontrolloimisena. (Crick ym. 2001: 197; Crick - Bigbee 1998: 337.) Nicki R. Crickin ja David A. Nelsonin (2002: 599–607) tutkimus osoitti, että rationaalinen kiusaaminen on yleisempää tyttöjen kuin poikien keskuudessa. Hamaruksen (2006: 87; 2008:65) tutkimuksessa selvisi myös tämä sama ystävyyssuhteissa tapahtuva ilmiö, josta Hamarus käyttää nimitystä suhdekriisi. Suhdekriisinä alkavassa kiusaamisessa voi olla taustalla kiusaajan ja kiusatun aiempi hyvä ystävyys, johon jostain ulkoisesta syystä on syntynyt kriisi. Suhdekriisissä kiusaaminen voi alkaa niin, että kolmas henkilö vaikuttaa osapuolten väliseen suhteeseen tavalla, joka johtaa kiusaamiseen.

Prosessikiusaaminen puolestaan on sanan mukaisesti prosessimaista kiusaamista, jossa kiusaaja etenee pikkuhiljaa kohti omaa tavoitettaan. Kiusaaja aloittaa kiusaamisen testaamalla kiusattuaan. Tämän jälkeen hän siirtyy nimittelemään häntä, eli niin sanotusti jatkaa kiusaamista sanallisella kiusaamisella. Seuraavaksi kiusaaminen prosessissa on edistynyt jo sosiaaliselle puolelle, jolloin kiusattu eristää kiusatun pois ryhmästä ja viimeisenä vaiheena seuraa fyysinen väkivalta. (Olweus 1992; Hamarus 2008: 45–56.)

Kiusaamisprosessissa on yleensä aina mukana useampi osapuoli. Kiusaamistilanteessa oppilailla on erilaisia sosiaalisia rooleja ja ne syntyvät aina yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Rooleja säätelevät yksilöille tyypilliset tavat toimia ryhmässä, mutta myös muiden ryhmän jäsenten odotukset sekä ryhmän sisäiset normit. Roolit saattavat muodostua itseään toteuttaviksi ennusteiksi, mutta yksilöiden roolit ja käyttäytyminen voivat myös muuttua. Samankaltaisissa rooleissa toimivat lapset muodostavat usein keskenään ihmissuhdeverkostoja eli pienryhmiä. (Salmivalli 1998: 46–49; Salmivalli 1999: 24.)

Salmivallin (1998: 52) tutkimusten mukaan kiusaamistilanteissa voidaan erottaa ainakin kiusaajien, apurien, uhrien, vahvistajien, puolustajien ja ulkopuolisten roolit. (ks. taulukko 1) Nimetyt roolit eivät välttämättä ole vakiintuneita, vaan ne voivat usein vaihdella ryhmästä ja tilanteesta riippuen. Kiusaamistilanteiden tunnistaminen ja niihin puuttuminen on haasteellista. Kiusaamisongelman pitkittyessä koululuokkaan muodostuu vakiintuneita rooleja ja ongelmallisia vuorovaikutussuhteita kiusattujen ja kiusaajien välille. (Karhunen 2008: 173.)

Taulukko 1. Kiusaamisprosessin roolit ja niiden lyhyet kuvaukset ja näissä rooleissa olevien lasten suhteelliset osuudet 10 – 15–vuotiaiden lasten ja nuorten ikäryhmissä. (Salmivalli 2003: 33.)

| **Rooli** | **Kuvaus** | **%** |
|---|---|---|
| Kiusattu | Toistuvasti kiusattu lapsi | 5-15 |
| Kiusaaaja | Aktiivinen, aloitteellinen kiusaamisen ”primus motor” | 7-10 |
| Apuri | Menee mukaan kiusaamiseen, avustaa kiusaajaa | 7-10 |
| Kannustaja | Tulee paikalle katsomaan, naureskelee, rohkaisee kiusaajaa | 15-20 |
| Puolustaja | Asettuu kiusatun puolelle ja tukee häntä, yrittää saada toiset lopettamaan kiusaamisen | 15-20 |
| Hiljainen hyväksyjä | Vetäytyy syrjään, ei ole huomaavinaan kiusaamista | 25-35 |

Kiusaamisprosessiin liittyvät roolit ovat suhteellisen pysyviä sekä tytöillä että pojilla, jopa sosiaalisen ympäristön muuttumisesta huolimatta, etenkin jos oppilasryhmässä ei toteuteta interventioita. (Salmivalli 1998: 77–78.) Suurin osa kiusatuista pääsee eroon roolistaan vasta iän myötä, mutta kiusaaminen voi joissain harvinaisemmissa tapauksissa loppua spontaanistikin. Tällaisissa tilanteissa kiusaajaryhmä saattaa hajota tai luokan sosiaalinen rakenne sekä roolien jako mennä uusiksi, esimerkiksi luokkaan tulleiden uusien oppilaiden myötä. On kuitenkin todennäköisempää, että kiusaaminen jatkuu, koska etenkin kiusatun rooli on hyvin pysyvä. (Salmivalli 2003: 23.)

## 5.3 Kiusaamisen syitä

Kiusaamista voidaan tarkastella eri näkökulmista. Ensiksikin huomio voidaan kohdentaa kiusatun tai kiusaajan ominaisuuksiin. Tällöin kysytään, mikä tekee kiusatusta kiusatun tai kiusaajasta kiusaajan. Lisäksi voidaan tutkia kiusaajan tai kiusatun persoonallisuuden piirteitä, koulumenestystä tai perhetaustaa. Tällöin toimenpiteet suunnataan useimmiten kiusatun käyttäytymisen muuttumiseen. Kiusatun on oltava sanavalmiimpi, rohkeampi ja sosiaalisesti taitavampi. Toisaalta huomio voidaan suunnata niihin oppilaisiin, jotka eivät ole aktiivisesti mukana kiusaamisessa. Heitä ohjataan käyttäytymään siten, että he eivät kannusta kiusaajia, lähtevät pois havaitessaan kiusaamista tai kehottavat kiusaajia lopettamaan kiusaamisen. Kolmas vaihtoehto on suunnata näkökulma yhteisöön, sen rakenteisiin ja kiusaamisilmiön dynamiikkaan, siihen miten kiusaaminen tuotetaan yhteisön jäsenten vuorovaikutuksessa, miten se syntyy ja kehittyy. Kiusaaminenhan tapahtuu nimenomaan yhteisössä, sen jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa. Ilmiö tarvitsee syntyäkseen ja kehittyäkseen yhteisön, jossa vallitsevat tietyt lainalaisuudet. (Hamarus 2009: 131.)

Kiusatuksi joutuminen herättää lapsissa ja nuorissa tarpeen tietää, miksi juuri minulle kävi näin. Kielteisiä kokemuksia pyritään selittämään itselle ja muille jollakin tavoin. Ihmisellä on taipumus hahmottaa maailmaa ja tehdä sosiaalista todellisuutta ymmärrettävämmäksi ja ennustettavammaksi etsimällä syitä toisten ihmisten käyttäytymiseen. Miksi jotain tapahtuu? Miksi joku käyttäytyy tietyllä tavalla? Toiminnan ja sen taustalla olevan syyn välinen yhteys ei kuitenkaan ole yksiselitteinen ja näin ollen toiminnan syyn ja havaitun käyttäytymisen välinen monisyinen yhteys tuo havainnointiin haasteita. Se miten toinen ihminen käyttäytyy voi olla seurausta monesta eri syystä ja toisaalta taas yksi ja sama syy voi johtaa useaan erilaiseen toimintatapaan. On luonnollista ajatella esimerkiksi, että koulukiusaaminen johtuu jostain kiusatun ominaisuudesta, kuten arkuudesta tai ujoudesta, vaikka kyseiset piirteet voivat yhtä hyvin olla kiusaamisen seurausta kuin sen syitäkin. On myös harhaanjohtavaa ajatella, että tietyt ominaisuudet tai luonteenpiirteet johtavat kiusaamiseen. Ne voivat kyllä lisätä riskiä tulla kiusatuksi, mutta eivät aina johda kiusatuksi tulemiseen. (Karhunen 2008: 175; Salmivalli 2003: 29–32.)

Kun kiusatut pohtivat kiusatuksi tulemisen syitä, he itse nostavat kuitenkin vahvasti esiin sekä kiusatun että kiusaajan henkilökohtaiset ominaisuudet sekä perhetaustasta (sisäisiä tekijöitä) johtuvat syyt. Kiusatuksi tulleiden mukaan kiusatuksi tulemiseen liittyvät kielteiset ominaisuudet ovat useimmiten fyysiseen olemukseen, persoonallisuuteen tai johonkin pysyvämpään käyttäytymisen piirteeseen kuuluvia asioita. Perhetaustasta nousevat syyt puolestaan koskevat usein vanhempien alkoholismia tai jatkuvia riitoja vanhempien kanssa. Kiusaaja kuvataan puolestaan suosituksi, vaikutusvaltaiseksi tai kerrotaan, että häntä ihaillaan. Kiusaajan nähdään tällöin omaavan ominaisuuksia, joilla on merkittävä sosiaalinen funktio vertaisryhmässä.( Karhunen 2008: 182.)

Koulukiusaamiseen syyllistyvät ovat useimmiten aivan tavallisia, mukavia lapsia ja nuoria, jotka ryhmässä tai ryhmänä käyttäytyvät ilkeästi yhtä ryhmän jäsentä kohtaan. (Sainio ym. 2009: 34.) Kiusaamisen vaikuttimena toimii pääsääntöisesti vallan, aseman ja suosion tavoittelu. Huomio kiinnittyy usein kiusatun oppilaan erilaisuuteen ja kiusaaminen alkaa kiusatun erilaisuuden nimeämisestä. Keskeistä kiusaamisessa on kiusatun toiseus, joka tuotetaan luomalla kiusatulle tietynlainen maine. Yhteisön hauskuttaminen, kiusatun ja opettajan harhauttaminen sekä erilaiset rituaalit ovat keinoja, jolla voimistetaan kiusaamista. Kiusaaminen on keino tuottaa ja vahvistaa oppilaskulttuuria. (Hamerus 2008: 204; Karhunen 2008: 183–184.)

Kasvattajat voivat koulukiusaamistapauksia selvittäessään kohdata hyvin erilaisia kertomuksia siitä, mitä oikeastaan on tapahtunut ja kuka tapahtumista on vastuussa. Kiusaaja, kiusattu ja kiusaamista sivusta seuranneet oppilaat saattavat nähdä kiusaamistapahtumat ja niihin johtaneet syyt eri tavoin. Kukin heistä kertoo tapahtumista omaa kertomustaan, joka heijastelee kertojansa todellisuutta. (Karhunen 2008:173.) Kun kiusaamistilannetta lähdetään selvittämään, löytyy siihen hyvin erilaisia selityksiä, riippuen kenen näkökulmasta koulukiusaamistapauksista kerrotaan. (emt. 186.)

Vaikka huono ilmapiiri mainitaan usein kiusaamisen syyksi, ei Christina Salmivallin oma aineisto tue tätä näkemystä. Enemmistö luokan oppilaista voi kokea luokan ilmapiirin myönteiseksi ja silti jotakuta oppilasta kiusataan toistuvasti. Toisaalta oppilaat voivat kokea luokan ilmapiirin huonoksi, mutta systemaattista kiusaamista ei kuitenkaan esiinny, vaan huono yhteishenki saa erilaisia muotoja. Salmivalli ei itse usko siihen, että pelkkä ilmapiirin tai luokkahengen kehittäminen sinällään riittäisi ratkaisemaan kiusaa-

misongelman. (Salmivalli 1998: 36.) Koulun koolla tai asuinpaikalla ei tutkimusten mukaan myöskään näyttäisi olevan yhteyksiä kiusatuksi joutumiseen tai kiusaajana toimimiseen, vaan ennemminkin siihen ovat yhteydessä koulun sisäiset toimintatavat. (ks. Olweus 1997; Wolke – Woods – Stanford – Schultz 2001; O'Moore – Kirkham 2001) Koulun kokoa tärkeämpiä seikkoja kiusaamisen vähäisyyteen ovat olleet koulun sisäinen ilmapiiri, yhteiset säännöt ja niiden noudattaminen sekä vanhempien osallistuminen kouluun liittyviin asioihin. (Ma 2002; Trotta Tuomi 2001.)

## 5.4 Kiusaamisen seuraamuksia

Kiusatun osa on kova, sillä kiusaamisessa koko hänen psyykkinen olemuksensa haavoittuu. Pahinta, mitä ihmiselle voi tapahtua on, että hänet jätetään yhteisön ulkopuolelle. Kiusatun tuskaa voi ymmärtää sellainen henkilö, jota kiusataan tai on joskus kiusattu. Mitä tapahtuu lapselle, joka alkaa kokea koulun rangaistuksena ja jatkuvien loukkausten lähteenä? Kuinka lapsi kokee, kun hän jatkuvasti saa todisteita olevansa vähempiarvoinen kuin luokan muut oppilaat? Meistä kukaan ei ole syntynyt maailmaan tullakseen kiusatuksi, alennetuksi tai suljetuksi ulkopuolelle. Meillä kaikilla tulisi olla samanlainen oikeus voida hyvin. (Höistad 2003: 9-17.)

Kiusatuksi joutumisen tekee erityisen traumaattiseksi se, että se ei ole ohimenevä vaan pysyvä tilanne, joka jatkuu monien kiusattujen kohdalla vuodesta toiseen. Kiusaaminen ei ole muusta luokan sosiaalisesta elämästä irrallaan, vaan siihen sisältyy kokonaisvaltainen ihmisarvon menetys vertaisryhmässä. Kiusatuksi joutuminen on yhteydessä yleiseen ahdistuneisuuteen, sosiaaliseen ahdistuneisuuteen, huonoon itsetuntoon, kielteiseen minäkuvaan, yksinäisyyteen, itsetuhoajatuksiin ja masentuneisuuteen. (Salmivalli 2003: 19–20; Pörhölä 2008.) Tina Holmberg-Kalenius (2008: 32–34) kirjoittaa kiusatun menetyksistä ja toteaa, että pitkään jatkuneen kiusaamisen seurauksena uhri muuttuu näkymättömäksi ja häntä ei ole, vaikka hänen fyysinen kehonsa on läsnä. Tämä on vahingollista varsinkin lapselle, jonka minuus on vielä kasvuvaiheessa. Kiusattu alkaa vähitellen uskoa, mitä hänestä sanotaan.

Hamarus (2008: 79) toteaa kiusaamisen vaikuttavan kiusattuun kaikkein vakavimmin yksilötasolla. Pitkään jatkunut kiusaaminen aiheuttaa sellaisia henkisiä vaurioita, jotka nousevat myöhemmin esiin. Kiusaaminen vaikuttaa kokonaisvaltaisesti lapsen kasvuun

ja kehitykseen. Kiusaamisen negatiiviset vaikutukset koskettavat kiusaajan ja kiusattujen lisäksi myös muuta lapsiryhmää. Ryhmässä, jossa kiusaamista tapahtuu, vallitsee turvaton ilmapiiri. Kiusaamisen ehkäisy on tärkeää, sillä tutkimukset osoittavat kiusaamisella olevan vakavat ja pitkäkestoiset seuraukset. Jos kiusaamiseen ei puututa, lapsen psyykkinen ja fyysinen hyvinvointi vaarantuu. (Eriksson - Lindberg - Flygare - Daneback 2002; Kiviniemi 2008: 101.) Pepler, Craig, Connolly ja Hendersson (2005) mm. tuovat esiin sen kuinka kiusatuille sekä kiusaajille voi myöhemmin elämässä ilmetä ihmissuhdeongelmia. Andre Souranderin ym. (2009) mukaan kiusaavilla lapsilla on taipumus jatkaa kiusaamista aikuisina, jos kukaan ei pysäytä negatiivista käyttäytymistä. (Kirves - Stoor-Grenner 2011a: 1.)

## 5.5 Kiusaamiseen puuttuminen

Perusopetuslaki (629/1998: 29) velvoittaa opetuksen järjestäjän laatimaan opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelman oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010 sisältää ohjeistuksen siitä, kuinka oppilaille, heidän huoltajilleen ja koulun henkilöstölle tulee antaa myös tietoa väkivallan, kiusaamisen ja häirinnän erilaisista ilmenemistavoista, ennaltaehkäisystä ja kouluyhteisön toimintatavoista näissä tilanteissa sekä koulussa sovellettavista järjestysmääräyksistä. (OPH 2011:47.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edellytetään myös kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatimista esiopetukseen. Lapsille, heidän huoltajilleen sekä esiopetuksen henkilöstölle tulee, aivan kuten perusopetuksessa, antaa tietoa väkivallan, kiusaamisen ja häirinnän erilaisista ilmenemistavoista, ennaltaehkäisystä ja esiopetuksen toimintatavoista näissä tilanteissa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010: 24.)

Opettajien katsotaan olevan avainasemassa kiusaamisen vähentämisessä. Opettajat eivät kuitenkaan ole tutkimusten mukaan selvillä läheskään kaikesta kiusaamisesta, vaikka se olisi selkeästi systemaattista ja jatkuvaa. Opettajan kyky tunnistaa kiusaaminen on välttämätön edellytys puuttumiselle. Kun opettajalla on sitoutunut asenne kiusaamisongelmien hoitamiseen, ennustaa se todennäköisesti kiusaamisen määrän vähenemistä luokassa. Myös opettajan käytössä olevat menetelmät sekä hänen luottamuksensa niihin vaikuttavat todennäköisesti lopputulokseen. Jokainen kiusaamista vähen-

tävän tai ennaltaehkäisevän toimenpiteen teho riippuu viimekädessä opettajasta, sillä hän on useimmiten se aikuinen, joka interventiota toteuttaa. Opettaja toimii kuitenkin kouluyhteisössä, jossa kaikkien panostusta tarvitaan, jotta kiusaamiseen voidaan puuttua tehokkaasti. Tässä yhteistyössä koulukiusaamista vastaan on myös organisaation johdon taholta saatu tuki välttämätön. (Salmivalli 1998: 37–38.)

Kun kyse on pienten lasten keskinäisestä kiusaamisesta, tulisi muistaa, että lapset harvoin pystyvät selvittämään kiusaamistilannetta keskenään. Myöskään kiusaaja ei yleensä lopeta kiusaamistaan ilman aikuisten väliintuloa. Siksi olisikin tärkeää, että aikuiset puuttuvat tilanteeseen suoraan, kun sellaista huomaavat ja lopettavat kiusaamisen välittömästi. (Alsaker 2010: 3.) Pelkkä väliintulo ei kuitenkaan riitä kiusaamistilanteessa, vaan on tärkeää, että aikuinen myös keskustelee kiusaajan kanssa asiasta ja siitä, mitä tapahtui ja miten tällaista pääsi tapahtumaan. Yleensä keskustelussa on hyvä olla kaksi aikuista mukana niin, että toinen kirjaa keskustelun ylös ja toinen johtaa keskustelua. Näin voidaan varmistaa se, että myöhemmin ei syntyisi epäselvyyksiä kyseisestä keskustelusta, kun läsnä on ollut kaksi aikuista kuuntelemassa lasta. (Salmivalli 2000: 55.)

Aikuisten tulisi osata erottaa, milloin kyse on normaaleista ristiriidoista lasten välillä ja milloin taas kyse on kiusaamisesta. Lisäksi aikuisten tulisi tunnistaa lapsista merkkejä, jotka viittaavat kiusaamiseen. Näitä ovat muun muassa psykosomaattiset oireet kuten jatkuva päänsärky tai lapsen pitkään jatkuva haluttomuus lähteä päiväkotiin tai kouluun. Aikuisten tulisi keskustella myös lapsiryhmässä hyväksyttävästä ja ei-hyväksyttävästä käytöksestä. Tämä auttaa lapsia hahmottamaan minkälainen käytös on sallittua ja minkälainen ei ja tuo lisäksi turvallisuuden tunnetta ryhmän lapsille kun he voivat kokea, etteivät ole yksin hankalissa tilanteissa. (Alsaker 2010: 3.)

Vaikka Hamarus (2008) korostaa kiusatun kuulemista ja tämän kokemuksiin luottamista, hän ei kuitenkaan usko, että kiusaamistilannetta tulisi tulkita vain kiusatun näkökulmasta. On tärkeää, että ylilyönneiltä vältytään ja kaikki osapuolet ovat mukana, kun tilanteita selvitetään. Lisäksi liialliset kiusaamistilanneilmoitukset saadaan rajoitettua todellisten tilanteiden ilmoittamiseen, kun kaikille osapuolille on selvää, mitä kiusaamisella heidän koulussaan tarkoitetaan. Tarvitaan myös ajatusten vaihtoa ihmisten erilaisuudesta, liittyen niin ulkoisiin kuin kokemusperäisiin tuntemuksiin. Tämän kaltaiset

keskustelut voivat olla hyödyllisiä myös luokkahengen kohottamisen kannalta, kun oppilaat oppivat tunnistamaan toistensa rajoja. (emt. 14–15.)

Kiusaamisen vähentäminen on asetettu tavoitteeksi useammalla koululla, mutta jos kiusaamisesta ei tiedetä, ei siihen myöskään voida puuttua. Lähtökohtana kiusaamisen vähentämiselle on kiusaamisongelman tiedostaminen ja sen tunnustaminen. Jos asiaa vähätellään tai sitä ei tunnisteta oman koulun ongelmaksi, ei kiusaamisen vastainen työ voi kunnolla käynnistyä. Asiallisen informaation avulla voidaan edistää tietoisuuden lisääntymistä kiusaamisesta oman koulun sisällä. Kiusaaminen ei ole harvinainen marginaali-ilmiö, vaan valitettavan tavallinen ongelma, jota esiintyy kaikissa kouluissa. (Salmivalli 2000: 55; 2003: 44.)

Hameruksen tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät ymmärtäneet kiusaamisen määritelmään sisältyvää pitkäkestoisuutta puuttumisen ehtona tai edellytyksenä; pikemminkin oppilaat odottivat puuttumista kiusaamiseen jo varhaisessa vaiheessa. Vaikka pitkäkestoisuus on perustellusti valittu määrittämään kiusaamista tieteellisissä tutkimuksissa, on Hameruksen mukaan kuitenkin perusteltua pohtia koulun arkea ajatellen, voitaisiinko koulussa ottaa käyttöön erilaisia kiusaamisen määritelmiä tai kiusaamisen ”asteita”. Tämä edistäisi Hameruksen näkemyksen mukaan kiusaamiseen puuttumisen jo varhaisessa vaiheessa eikä ohjaisi odottamaan kiusaamisen tapahtumista pitkällä aikajaksolla. Jos kiusaamiseen puuttuminen pitkittyy, se leviää ja tarttuu yhteisössä ja saattaa levitä myös yhteisön ulkopuolelle. Hamerus muistuttaa, kuinka kauan jatkunut kiusaaminen vakiinnuttaa yhteisön vuorovaikutussuhteet, jonka jälkeen niihin on erityisen vaikea puuttua. Hamerus nostaa esiin mahdollisuuden ottaa käyttöön erilaisia kiusaamisen määritelmiä sekä kiusaamisen käsittelemistä monesta näkökulmasta. Hamerus pitää myös oleellisena, että kiusaamiseen sisältyvät ryhmädynamiikkaan, vuorovaikutukseen, kulttuuriin sekä valtaan liittyvät seikat ymmärretään ja niistä keskustellaan. Eettisten periaatteiden selkeys on edellytys sille, että kiusaaja kokee kiusaamisesta tervettä syyllisyyttä ja muuttaa käyttäytymistään. (Hamerus 2006: 210.)

Salmivallin (1998) mukaan on tärkeää, että entistä enemmän kiinnitettäisiin huomiota koulun työskentelyilmapiiriin, kasvatuskulttuuriin ja kiusaamiseen liittyviin asenteisiin. Erityisesti koulun sääntöjen selkeys ja johdonmukaisuus ovat kiusaamista ehkäiseviä tekijöitä varsinkin alemmilla luokilla, kun puolestaan ylemmillä luokilla kiusaamista vä-

hentävät selkeät oppimistavoitteet ja oppilaiden motivoituneisuus koulutyöhön. (Ma 2002; Salmivalli 1998:38.) Kirjallisuudessa on korostettu koulun oman kiusaamisen vastaisen toimintamallin merkitystä tehokkaana kiusaamisen vähentämisessä. Riittävä tuki koulutasolla kiusaamisen vähentämiselle on kiusaamisen vastaisen työn edellytys. (Salmivalli 1998: 39.)

Hamerus ja Kaikkonen (2011) puhuvat ennaltaehkäisevän työn puolesta, jotta kiusaaminen ei ehtisi vakiintua oppilaiden keskuudessa yhteisön tavaksi toimia ja näin vaikeuttaisi siihen puuttumista. Kiusaamisen ennaltaehkäisevä työ alkaa siitä, kun yhteisön eri toimijat, opettajat, koulun henkilökunta, oppilaat ja huoltajat keskustelevat ja luovat yhteisen ymmärryksen siitä, mitä kiusaaminen on ja miten kiusaamistilanteisiin puututaan. Ilman tätä yhteistä ymmärrystä kukin havaitsee ja tulkitsee kiusaamistilanteet omista lähtökohdistaan. Kun samassa koulussa tai organisaatiossa työskentelevillä on samanlainen ymmärrys ilmiöstä, he voivat toimia ilmiön suhteen johdonmukaisella tavalla. Oppilaan subjektiivinen kokemus on aina riittävä syy lähteä selvittämään, mistä on kysymys, oli sitten kysymyksessä kiusaaminen tai ei. (emt. 66.)

## 5.6 Kiusaamisen vastainen työ Urjalan kunnassa

Urjalan kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaan ei ole kirjattu yksityiskohtaista suunnitelmaa kiusaamisen ennaltaehkäisemisestä ja puuttumisesta päivähoidossa. Varhaiskasvatussuunnitelmaan ei ole myöskään eritelty kiusaamisen eri ilmenemismuotoja tai määritelty mikä on kiusaamista. Varhaiskasvatussuunnitelmasta löytyvät yleiset ohjeistukset siitä, miten lapsen hyvinvointi ja turvallisuus tulee taata hoitopäivän aikana. Esiopetussuunnitelma sisältää ainoastaan valtakunnallisten ohjeistusten mukaiset kirjaukset kiusaamiseen puuttumisesta. Urjalan kunnan peruskouluissa on käytössä KiVa Koulu- kiusaamisenvastainen toimenpideohjelma, joka toteutuu vain osittain. KiVa Kouluun liittyviä oppitunteja toteuttavat kaikki koulut, mutta kiusaamistapauksien selvittelyyn valikoituneen KiVa - tiimin työskentely on hyvin näkymätöntä sekä yhteistyö KiVa Koulun kautta oppilaiden huoltajiin. Tämä johtunee osittain siitä, että esimerkiksi yläkoulun puolella KiVa Koulun toiminta aloitettiin vasta syksyllä 2012. KiVa Koulun toiminnasta löytyy kyllä tiedote huoltajille Wilmassa, joka on käytössä sekä alakouluilla että yläkoululla. Vaikka KiVa Koulun toiminta ei ole ollut kaikin osin toimivaa, se ei tarkoita sitä, ettei jokaiseen opettajan tietoon tulleeseen kiusaamistapaukseen olisi puututtu. Ala-

koulun puolella kiusaamistapaukset hoitavat useimmiten luokanopettajat ja koulukuraattori yhteistyössä huoltajien kanssa. Yläkoululla puolestaan vertaissovittelu ja KiVa Koulu ovat ensisijaiset puuttumisvälineet koulukiusaamiseen. Toistuvat kiusaamistapaukset ohjautuvat rehtorille ja koulukuraattorille, sekä kiusaamisen jatkoseuranta. Koulukuraattorina ja opettajilta saamieni tietojen perusteella olen tehnyt päätelmän, ettei yläkoulun oppilaiden huoltajilta tule koululle päin yhtä nopeasti tai useasti yhteydenottoja kiusaamistapauksista kuin alakouluilta. Koen koulukuraattorina, että vanhemmat ovat käyttämätön voimavara kiusaamisen vastaisessa työssä, johon heitä saisi osallistettua kasvatuskumppanuuden kautta. Urjalan peruskouluilla ei ole kirjattuna yhtenevää, yksityiskohtaista suunnitelmaa kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja puuttumiseen. Urjalan kuntakohtaiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2011) on kirjattuna kiusaamisen määrityksiä, mutta ei ennaltaehkäisemisen ja puuttumisen menetelmiä. Kyseiseen dokumenttiin on kirjattu ohjeistukset miten jokaisen koulun tulee tehdä suunnitelma kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi ja kiusaamiseen puutumisesta. Näitä suunnitelmia ei valitettavasti löydy kaikilta kouluilta.

# 6 Tavoite ja tutkimustehtävät

Tarkoituksenani oli opinnäytetyön alkuvaiheessa lähteä selvittämään kodin ja koulun yhteistyön mahdollisuuksia koulukiusaamiseen puuttumisessa Urjalan kunnan peruskouluissa. Opinnäytetyön prosessin edetessä minulle selkeni paremmin se, mitä haluan tarkastella. Kiusaamiseen puuttumisen rajaaminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön olisi kaventanut työni käsittämään vain peruskouluja. Olin kuitenkin kiinnostunut kiusaamisilmiöstä ja kodin ja ammattikasvattajien välisestä yhteistyöstä laajemmin Urjalan kunnassa ja siksi asetin opinnäytetyöni tavoitteeksi tuottaa tietoa kasvatuskumppanuudesta kiusaamisen ennaltaehkäisemisen ja puuttumisen välineenä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.

Tutkimukseni perustuu siihen käsitykseen, että päivähoito ja koulu eräinä mikrosysteemeinä voivat tukea lasten ja nuorten vanhempia kohtaamaan erilaisia ongelmia. Päivähoidon ja koulun perhekeskeinen työ rakentuu perheen kulttuurin ja lähiympäristön tuntemukseen, jolloin vanhempia tuetaan sen tietämyksen pohjalta. (vrt. Garbarino 1990; Tonttila 2006: 13.) Työni rakentuu sekä teoria- että hypoteesisidonnaisuuteen. Tämän opinnäytetyön tehtävänä on tutkittuun tietoon perustuen selvittää mitkä asiat edesauttavat kasvatuskumppanuuden niveltämistä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen sekä erityisesti miten kasvatuskumppanuutta voidaan käyttää prevention ja intervention välineenä kiusaamistapauksissa. Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa tietoa, joka lisää sekä ymmärrystä että halua kasvatuksen ammattilaisten keskuudessa lähteä kehittämään yhtenevää toimintamallia Urjalan kunnan päivähoidosta peruskouluihin, koskien kodin ja ammattikasvattajien välistä yhteistyötä sekä kiusaamisen ennaltaehkäisemistä ja puuttumista. Yhtenevällä toimintamallilla, kuten kasvatuskumppanuudella, voidaan edesauttaa tasavertaista lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämistä sekä kodin ja ammattikasvattajien välisen yhteistyön toteutumista Urjalan kunnan päivähoidossa ja peruskouluissa. Näistä lähtökohdista käsin olen asettanut opinnäytetyölleni seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Minkälaisten asioiden on todettu vaikuttavan kasvatuskumppanuusmallin toteutumiseen kodin ja ammattikasvattajien välillä?
2. Minkälaisia kokemuksia on tullut esiin kasvatuskumppanuudesta ennaltaehkäisyn ja puuttumisen välineenä ongelmatilanteissa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla on tarkoitus selvittää asiantuntijoiden, varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja huoltajien näkemyksiä asioista, jotka ovat olleet edistämässä tai estämässä kasvatuskumppanuuden toteutumista varhaiskasvatuksessa. Samanaikaisesti kysymykseen sisältyy alakysymys, jonka tarkoituksena on selvittää asiantuntijoiden, koulun henkilöstön ja huoltajien näkemyksiä siitä, mitkä ovat kodin ja koulun välistä yhteistyötä edistäviä tai estäviä tekijöitä perusopetuksessa. Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on ollut kartoittaa varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden, ammattilaisten ja huoltajien näkemyksiä niistä tekijöistä kasvatuskumppanuudessa, joilla on ollut ennaltaehkäisevä tai korjaava vaikutus lasten keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa ja jotka on koettu toimiviksi tai puutteellisiksi varhaiskasvatuksessa. Samanaikaisesti tähän toiseen kysymykseen liitetyn alakysymyksen tavoitteena on kartoittaa asiantuntijoiden, koulun henkilöstön ja huoltajien näkemyksiä niistä tekijöistä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä perusopetuksessa, jotka ovat estäneet tai edistäneet ennaltaehkäisyä ja puuttumista koulukiusaamistapauksissa.

Kasvatuskumppanuus tuottaa mukanaan vaatimuksen yhteistyöosaamisesta, jota osaamista tarvitaan lasten huoltajien, muun henkilöstön ja keskeisten yhteistyökumppaneiden kanssa työskenneltäessä. Tämän vaatimuksen täyttymistä kartoitan myös tutkimuskysymysteni kautta

Olen päätynyt omassa työssäni lähestymään kiusaamisen ongelmaa varhaiskasvatuksen ja kouluyhteisön ongelmana. Kun yksilön ongelmat pyritään näkemään osoituksena koko yhteisöä koskevasta ongelmasta, tuo sosiologinen lähestymistapa koulumaailmaan yhteisöpatologista ajattelua. Tämä lähestymistapa tutkii myös sitä, mikä vaikutus koululla on oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen ja miten kouluyhteisön vuorovaikutussuhteissa ilmeneviin kehittämistarpeisiin puututaan. (ks. Kuorelahti 2000) Aimo Naukkarisen mukaan ongelmat tulisi nähdä koulun kulttuurissa, oppimiskäsityksessä, opettajien ammatillisuudessa ja kouluyhteisön ongelmanratkaisutavoissa (Naukkarinen 1999: 195). Työni yhteisöpedagogista ajattelua tukee se, että tarkastelen kiusaamisongelmaan puuttumista kasvatuskumppanuuden näkökulmasta.

# 7 Opinnäytetyön toteutus

## 7.1 Metodologiset lähtökohdat

Toteutan opinnäytetyöni kasvatuskumppanuuden näkökulmasta käyttäen tutkimusmenetelmänä systemaattista kirjallisuuskatsausta. Koska kasvatuskumppanuusmallia ei ole toteutettu perusopetuksessa toimintamallina kuten varhaiskasvatuksessa, en voinut lähteä tekemään kyselyä opettajilta tai vanhemmilta perusopetuksessa toteutetusta kasvatuskumppanuudesta ja sen vaikuttavuudesta koulukiusaamiseen. Toinen seikka, joka vaikutti tutkimusmenetelmäni valikoitumiseen, oli se, ettei kasvatuskumppanuuden toteutumisesta perusopetuksessa eikä sen käytöstä kiusaamiseen puuttumisen välineenä löydy vielä tieteellisesti tutkittua relevanttia tietoa. Koska systemaattista kirjallisuuskatsausta käytetään tutkimustiedon kokoamiseen, tiivistämiseen ja levittämiseen (vrt. Pekkala 2001), palvelee se mielestäni opinnäytetyölleni asettamaa tavoitetta.

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on tieteellinen tutkimusmenetelmä, joka perustuu tutkimusongelmaa käsittelevään kirjallisuuteen. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on identifioida eli tunnistaa ja kerätä jo olemassa olevaa tietoa sekä arvioida tiedon laatua. Lisäksi systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tehtävänä on syntetisoida eli koota eri näkökantoja yhtenäiseksi näkemykseksi rajatusta ilmiöstä retrospektiivisesti eli aiemmin tapahtunutta katsastaen. Sen avulla voidaan perustella ja tarkentaa valittua tutkimuskysymystä sekä tehdä luotettavia yleistyksiä. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus noudattaa aina tieteellisen tutkimuksen periaatteita eli se perustuu tutkimussuunnitelmaan, on toistettavissa ja pyrkii vähentämään systemaattista harhaa, jolla tarkoitetaan tutkimusprosessissa tapahtuvia virheitä, jotka muuttavat tutkimustulosta tai päätelmiä. (Kääriäinen – Lahtinen 2006: 39.) Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on sekundaaritutkimus olemassa oleviin tarkasti rajattuihin ja valikoituihin tutkimuksiin, joka kohdistuu tiettynä aikana tehtyihin tutkimuksiin. (Shojania ym. 2007; Johansson 2007: 4.)

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen työstäminen on kumulatiivinen tutkimusprosessi, joka etenee järjestelmällisesti vaihe vaiheelta. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen vaiheita ovat tutkimussuunnitelma, tutkimuskysymysten määrittäminen, alkuperäistutkimusten haku ja valinta sekä laadun arviointi, alkuperäistutkimusten analysointi ja

tulosten esittäminen. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus edellyttää prosessin tarkkaa suunnittelua sekä tietolähteiden ja hakuprosessin huolellista kirjaamista. Hyvin raportoitu hakuprosessi on toistettavissa ja voidaan tarvittaessa päivittää myöhemmin. Haku rajataan yleensä koskemaan tiettyä ajanjaksoa ja aloitetaan laajoilla käsitteillä. Aineistoa karsitaan rajaamalla aihepiiri ja päätetään alkuperäistutkimusten hyväksymis- ja poissulkukriteerit, minkä tarkoituksena on saada kasaan mahdollisimman validi, kattava ja luotettava joukko tutkimuksia. (Kääriäinen – Lahtinen 2006: 39; ks. myös Petticrew 2001; Khan – Kunz – Kleijnen – Antes 2003; Johansson 2007: 5-6.)

Tässä opinnäytetyössä pyrittiin toteuttamaan systemaattisen kirjallisuuskatsauksen periaatteita siinä määrin kun se oli mahdollista. Tiedonhaku tehtiin systemaattisesti ja tarkasti, mutta tutkimusten valikointia ei ollut mahdollista tehdä systemaattisen katsauksen mukaisesti. Opinnäytetyön tekijä valikoi mukaan otettavat tutkimukset katsaukseen yksin. (vrt. Petticrew 2001; Khan ym 2003; Johansson 2007: 6.)

## 7.2 Aineiston sisäänotto- ja poissulkukriteerit

Opinnäytetyöskentelyni käynnistyi jo syksyllä 2009, mutta jatkui systemaattisemmin vasta keväällä 2011. Tutkimusaiheeni valikoitui jo alusta lähtien käsittelemään koulukiusaamista ja kodin ja koulun välistä yhteistyötä, johon syntyi tarkennusta sekä syvyyttä valmistumisprosessin etenemisen myötä. Aloitin aineistonkeruun valmistelun ja koehakujen tekemisen keväällä 2010, kun työni tutkimusmenetelmäksi alkoi varmistua systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen suunnitelman tekemiseen kuuluu keskeisenä osana sisäänotto- ja poissulkukriteerien muodostaminen. Sisäänotto- ja poissulkukriteereillä tarkoitetaan sitä, millaisia tutkimuksia tutkija ottaa aineistoon mukaan ja millaisia ei. Systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen analysoitavaksi otettavat tutkimukset valitaan luomalla sisäänotto- ja poissulkukriteerit sekä tarkastelemalla, miten ne sopivat tiedonhaun tuloksena tuleviin tutkimuksiin. Kriteerien avulla tutkija asettaa aineistolle rajoja, jotta saisi mahdollisimman edustavan joukon tutkimuksia. Kriteerit nousevat tutkimuskysymyksistä ja käytännöllisistä asioista, kuten tutkimuksen ajallisista resursseista käsin. Niitä voivat olla muun muassa kieli, julkaisuvuosi, käytettävä aineisto, tutkimuskohde, tutkimuksen tyypit ja menetelmät sekä tutkimuksen tuloksiin liittyvät seikat. (Metsämuuronen 2005: 39; Aveyard 2007: 59; Rutter ym. 2010: 22–23, 38.)

Lähdin selvittämään syksyllä 2011 ennen lopullisten sisäänotto- ja poissulkukriteerien luomista keväällä 2012 kuinka paljon aiheesta on saatavilla tutkimuskysymyksieni kannalta relevanttia tutkimusta. Tämä oli tarpeellista, jotta pystyin kriteereissä rajaamaan aineistonhankintaa tarkoituksenmukaisella tavalla. Olin tutustunut jo aikaisemmin syksyllä 2010 aihevalintaani internetin kautta, jolloin minulle selvisi heti, että materiaalin runsaus aiheuttaisi sekä aihealueen että aineiston rajauksen suhteen haasteita. Perehtyessäni opinnäytetyöni aihealueista koostuviin tieteellisiin tutkimusjulkaisuihin sekä aiheita käsitteleviin kehittämishankkeisiin alkoi myös tutkimusaiheeni selkiintyä pitkittyneen opinnäytetyöprosessin myötä.

Tässä työssä sisäänotto- ja poissulkukriteerien valintaan vaikuttivat kaksi keskeistä tekijää: tutkimuskysymykset ja opinnäytetyön asettamat rajoitukset. Ensisijaisesti valitsin sisäänotto- ja poissulkukriteerit tutkimuskysymysten pohjalta. Otin aineistoon mukaan vain tutkimukset, joissa oli tutkittu kasvatuskumppanuutta, kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja koulukiusaamista peruskoulussa sekä pienten lasten kiusaamista varhaiskasvatuksessa. Toinen sisäänotto- ja poissulkukriteereihin keskeisesti vaikuttanut tekijä oli opinnäytetyön tekemiseen liittyvät rajoitukset. Huolellisesti toteutettu systemaattinen kirjallisuuskatsaus vaatii tarkkaa työtä ja vie paljon aikaa. Aveyardin (2007: 12–13) mukaan menetelmä sopii kuitenkin opinnäytetyöhön, vaikka maisterin opinnäytetyöltä ei voi vaatia samanlaista tarkkuutta, kuin kansainväliset tutkimuslaitokset vaativat systemaattisilta kirjallisuuskatsauksiltaan. Hän neuvoo metodioppaassaan, että opinnäytetyöntekijä voi hyödyntää menetelmästä päälinjoja ja yleisiä periaatteita. Aveyard (2007: 12–13) suosittelee tekemään opinnäytetyössä tiukkoja rajauksia aineiston suhteen erityisesti aineiston keruuseen käytettävän ajan ja aineiston hankintaan liittyvien kustannusten suhteen. (emt. 71–72.)

Opinnäytetyön tekemiseen liittyvät vaatimukset vaikuttivat sisäänotto- ja poissulkukriteereihini aineiston määrän ja laadun osalta. Pyrin siihen, että aineistoa tulisi riittävästi suhteessa ylemmän AMK opinnäytetyön vaatimustasoon, mutta ettei sitä tulisi liikaa, jotta saisin tutkimukseni valmiiksi. Tästä syystä rajasin tutkimusaineistoni sisäänottokriteeriksi hankejulkaisujen ja väitöstutkimusten tutkimustulokset ja poissulkukriteeriksi muut julkaisut kuten esimerkiksi opinnäyte- ja pro gradu-työt, joiden tutkimustulokset jäivät valintani ulkopuolelle.

Toinen rajaus koski tutkimusmateriaalini aikajanaa. Varmistaakseni tuoreen tutkimustiedon päädyin rajaamaan tutkimusaineistoni sekä hankkeissa että väitöskirjoissa kymmeneen vuoteen; vuosina 2002–2012 Suomessa toteutettuihin ja julkaistuihin tutkimuksiin. Aikajanasta poiketen valikoitui yksi vuonna 2001 julkaistu väitöstutkimus mukaan lopulliseen tutkimusaineistoon. Tämä kyseinen julkaisu löytyi koehakujen yhteydessä keväällä 2010 ja sisälsi vastauksia työni molempiin tutkimuskysymyksiin. Valintakriteereinä sekä hankejulkaisuissa että väitöstutkimuksissa ovat olleet samat eli lasten ja nuorten, huoltajien sekä ammattilaisten tuottama viimeaikainen tieto kasvatuskumppanuudesta, koulun ja kodin välistä yhteistyöstä sekä koulukiusaamisen ennaltaehkäisystä ja puuttumisesta. Väitöskirjojen julkaisukielen sisäänottokriteeriksi tiedonhaussa valitsin suomen lisäksi myös englannin sekä ruotsin.

## 7.3 Aineiston hakuprosessi ja kuvaus

Kasvatuskumppanuudesta, kodin ja koulun yhteistyöstä sekä koulukiusaamisesta löytyy runsaasti tuoretta, monitieteellistä ja -metodista tutkimusaineistoa. Pienten lasten kiusaamiseen liittyvää kotimaista tutkimusmateriaalia on sen sijaan vielä toistaiseksi vähän saatuvilla. Tein tämän havainnon tutkimusaiheeni koehakuja tehdessäni ja näkemykseni vahvistui työni edetessä. Suunnitelmallinen tiedonhaun rajaaminen ja tietokantojen valitseminen kuuluivat seuraavaan vaiheeseen katsauksen suunnittelun valmistuttua. Koehakujen jälkeen päätin lopulliset hakusanat ja hakukriteerit. Kartoittavien koehakujen perusteella päädyin käyttämään tiedonkeruussani kehittämishankejulkaisujen kohdalla Mannerheimin lastensuojeluliiton (MML), Opetushallituksen (OPH), Suomen kuntaliiton (Kunnat.net), Suomen vanhempainliiton ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL), Sosiaalialan osaamiskeskuksen (Pikassos) sekä Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen (Stakes) www-sivustoja. Väitöstutkimusten osalta päädyin puolestani käyttämään Melinda (aik. Linda) yliopistokirjastojen yhteistietokantaa ja Pikiverkkokirjastoa, joka toimii Pirkanmaan yleisten kirjastojen kokoelmatietokantana. Tiedonhaun avainsanoiksi valitsin kasvatuskumppanuus, koti ja koulu/ kodin ja koulun yhteistyö sekä kiusaaminen/ koulukiusaaminen. Huolellisimmin toteutetuissa systemaattisissa kirjallisuuskatsauksissa on lisäksi aineistoa haettu myös etsimällä tutkimuksia hyväksymiskriteerit täyttäneiden tutkimusten lähdeluetteloista.

Kehittämishankkeista valikoituneiden hankejulkaisujen valintaprosessi on esitetty taulukossa 2. Työhön hyväksyttiin lähteet hankejulkaisuista, joihin sisältyi tutkimustuloksia kasvatuskumppanuuden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa, kodin ja koulun välisestä yhteistyön toteutumisesta peruskoulussa, kiusaamisen ennaltaehkäisemisestä ja puuttumisesta varhaiskasvatuksessa tai peruskoulussa.

Taulukko 2. Kehittämishankkeiden valintaprosessi

| Tietokanta | Kehittämishankkeet | otos | Rajaukset | Kaikki osumat | Aineistoon hyväksytyt |
|---|---|---|---|---|---|
| MLL (Mannerheimin lastensuojeluliitto) | kasvatuskumppanuus | 1 | vuosina 2002–2012 toteutetut kehittämishankkeet Suomessa, jotka sisältävät kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksessa kodin ja koulun yhteistyö peruskoulussa kiusaaminen/ koulukiusaaminen varhaiskasvatuksessa tai peruskoulussa | 17 | 1 (sekä kasvatuskumppanuus, että kiusaaminen) |
| | kodin ja koulun yhteistyö | 0 | | | |
| | kiusaaminen/ koulukiusaaminen | 1 | | | |
| THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos) | kasvatuskumppanuus | 1 | | 4 | 1 |
| | kodin ja koulun yhteistyö | 0 | | | |
| | kiusaaminen/ koulukiusaaminen | 0 | | | |
| OPH (opetushallitus) | kasvatuskumppanuus | 0 | | 40 | 2 |
| | kodin ja koulun yhteistyö | 1 | | | |
| | kiusaaminen/ koulukiusaaminen | 1 | | | |
| Suomen vanhempainliitto | kasvatuskumppanuus | 1 | | 4 | 2 |
| | koti ja koulu/ kodin ja koulun yhteistyö | 1 | | | |
| | kiusaaminen/ koulukiusaaminen | 0 | | | |
| Kunnat.net (Suomen kuntaliitto) | kasvatuskumppanuus | 1 | | * | 1 |
| | koti ja koulu/ kodin ja koulun yhteistyö | 0 | | | |
| | kiusaaminen/ koulukiusaaminen | 0 | | | |
| Pikassos | kasvatuskumppanuus | 2 | | 4 | 2 |
| Sitra | Koti ja koulu | 1 | | * | 1 |

(* En onnistunut määrittelemään lukumääräisesti kaikkien kehittämishankkeiden osuutta otokseen)

Perusteluna puolestaan hankejulkaisujen hylkäämiselle oli se, ettei kyseisten kehittämishankkeiden toiminta suuntautunut kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämiseen, kasvatuskumppanuuteen tai kiusaamiseen (esim. päihdekasvatukseen suuntautuneet hankkeet jäivät pois). Osumissa oli mukana myös kohteita, joissa kehittämishanke ei ollut vielä päättynyt (esim. Reissuvihosta dialogiin- verkostohanke), joten hanketuloksia kyseisestä hankkeesta ei ollut vielä saatavana eli nämä sisältyivät niihin hankkeisiin, jotka eivät osuneet asetetulle aikajanalle.

Kehittämishankkeet ja -projekti, jotka täyttivät tutkimusaineistolleni asettamat sisäänottokriteerit, olivat Suomen Kuntaliiton Kasvatus tulevaisuuteen (KASTU) -, Varhainen tukeminen monimuotoistuvassa varhaiskasvatuksessa (VAKA -verkko) -; Reilusti rinnakkain -, Tukevasti alkuun, vahvasti kasvuun (Tukevasti) -, Kasvatuskumppanuus- (Stakes), Joustava perusopetus (JOPO) -, Muistuttaa kasvatusvastuusta (MUKAVA) -, KiVa koulu-, Kiusaamisen ehkäisy alle kouluikäisten lasten parissa -hankkeista ja Moniammatillisesti yhdessä lapsen parhaaksi - projektista koostetut dokumentit. Kyseisistä hankkeista ja projektista löytyi yhtymäkohtia opinnäytetyölleni asettamaan tutkimusongelmaan; kodin ja koulun yhteistyön vaikutus koulukiusaamisen ennaltaehkäisemisessä ja puuttumisessa kasvatuskumppanuuden näkökulmasta. Valintaani vahvisti myös näitä hankkeita yhdistävä tavoite edistää lasten ja nuorten hyvinvointia sekä kehittämiskohtien sijoittuminen varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen. VAKA – verkko-, Kasvatuskumppanuus- ja Kiusaamisen ehkäisy alle kouluikäisten lasten parissa – hankkeet olivat suunnattu varhaiskasvatukseen, Mukava-, Reilusti rinnakkain -, Tukevasti - ja Kiva Koulu - hankkeet kohdentuivat ensisijaisesti perusopetukseen mukaan lukien esiopetus, Jopo-hankkeen kohderyhmään kuuluivat puolestaan perusopetuksen yläkoulun oppilaat ja Kastu- hanke sekä Monialaisesti yhdessä lapsen parhaaksi projekti sisälsivät kehittämiskohteita sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen kohderyhmistä.

Hanke- ja projektimateriaalin lisäksi valikoitui kymmenen väitöskirjatutkimusta, jotka täyttivät vastaavat sisäänottokriteerit kuin kehittämishankkeet ja -projekti. Väitöskirjoista valikoituneiden lähteiden valintaprosessi on esitetty taulukossa 3. Työhön hyväksyttiin tutkimustuloksia väitöskirjoista, joihin sisältyi otoksia kasvatuskumppanuudesta varhaiskasvatuksessa, kodin ja koulun välisestä yhteistyötä peruskoulussa tai lasten välisestä kiusaamisesta varhaiskasvatuksessa tai peruskoulussa ja jotka vastasivat asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Taulukko 3. Väitöskirjojen valintaprosessi

| Tietokanta | Hakusanat | Rajaukset | Kaikki osumat | Aineistoon hyväksytyt |
|---|---|---|---|---|
| Melinda (aik.Linda) yliopistokirjastot | kasvatuskumppanuus koti ja koulu/ kodin ja koulun yhteistyö kiusaaminen/ koulukiusaaminen | Suomessa toteutetut väitöstutkimukset vuosina 2001-2012 suomen, englannin tai ruotsin kielellä | 33 | 9 |
| | kasvatuskumppanuus | varhaiskasvatus | 3 | 2 |
| | koti ja koulu/ kodin ja koulun yhteistyö | peruskoulu | 17 | 3 |
| | kiusaaminen/ koulukiusaaminen | varhaiskasvatus/ peruskoulu | 13 | 4 |
| Piki-verkkokirjasto | kasvatuskumppanuus koti ja koulu/ kodin ja koulun yhteistyö kiusaaminen/ koulukiusaaminen | Suomessa toteutetut väitöstutkimukset vuosina 2002-2012 suomen, englannin tai ruotsin kielellä | 13 | 7 |
| | kasvatuskumppanuus | varhaiskasvatus | 2 | 1 |
| | koti ja koulu/ kodin ja koulun yhteistyö | peruskoulu | 5 | 2 |
| | kiusaaminen/ koulukiusaaminen | varhaiskasvatus/ peruskoulu | 6 | 4 |

Kasvatuskumppanuutta ja päivähoidosta kouluun siirtymistä käsittelevistä väitöstutkimuksista valikoituivat Tuula Tonttilan (2006) Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys, Hannele Karikosken (2008) Lapsen koulun aloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön sekä Marjatta Kekkosen (2012) Kasvatuskumppanuus puheena: varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyvistä väitöstutkimuksista valikoitui Juha-Matti Latvalan (2006) Digitaalisen kommunikaatiosovellutuksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi sekä Raili Lehtolaisen (2008) Keltaista ja kimaltavaa: kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen.

Koulukiusaamista käsittelevistä väitöstutkimuksista valikoituivat Päivi Hameruksen (2006) Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta, Arto Soilamon (2006) Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa, Ilpo Kurosen (2010) Peruskoulusta elämänkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkulusta peruskoulun jälkeen sekä Sanna Herkaman (2012) Koulukiusaaminen: loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa.

Margaret Trotta Tuomen (2001) väitöstutkimus Human Dignity in learning Environment: Testing a Sociological Paradigm for a Diversity-positive Milieu with School Starters oli rajatapaus suhteessa tutkimusaineistolle asettamaani aikarajaan. Halusin kuitenkin ottaa tämän tutkimuksen mukaan, koska se sisälsi sekä vanhempien kasvatuskumppanuuteen että koulukiusaamiseen liittyvää tutkimusta.

Perusteluna tutkimusten hylkäämiselle (ks. taulukko 4) oli useimmiten se, etteivät ne vastanneet tutkimuskysymyksiin. Seuraavana tulivat julkaisut, joissa tutkimukset eivät olleet toteutuneet Suomessa tai tutkimus oli toteutettu aikajanan ulkopuolella vaikka itse julkaisu oli ilmestynyt aikajanan puitteissa.

Taulukko 4. Hylätyt väitöskirjat

| Tietokannat | Ei vastaa annettuihin tutkimuskysymyksiin | Ei vastaa aikajanaa | Ei toteutettu Suomessa | Aineistosta hylätyt |
|---|---|---|---|---|
| Melinda (aik.Linda) | 15 | 5 | 5 | 25 |
| Piki-verkkokirjasto | 5 | 1 | 0 | 6 |
| Melinda ja Piki- verkkokirjasto | 20 | 6 | 5 | 31 |

Päätin hakuprosessin toistamalla sen kirjaimellisesti raportointini mukaisesti. Tällä pyrin varmistamaan hakukriteerien ja haku-tulosten luotettavuuden sekä tutkimuksen toistettavuuden. Prosessin toistaminen tuotti samat tulokset kuin ensimmäinen hakuprosessi.

## 7.4 Aineiston analyysi

Tässä työssä käytetään induktiivista - eli aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, joka on tyypillisin menetelmä kirjallisuuskatsausaineistojen analysoinnissa (vrt. Kääriäinen –

Lahtinen 2006: 43). Olen tiivistänyt keräämäni aineiston ja pyrkinyt luomaan aineistosta selkeän ja yhtenäinen kokonaisuuden. (vrt. Tuomi – Sarajärvi 2009: 95.) Induktiivisella sisällönanalyysillä etsitään, tässä työssä käytetystä aineistosta, kiusaamista kokeneiden lasten ja nuorten sekä ammattilaisten näkemyksiä ennalta ehkäisemisestä ja puuttumisesta koulukiusaamistapauksissa sekä kodin ja ammattikasvattajien kokemuksia kasvatuskumppanuussuhteisesta yhteistyöstä. Aineiston analyysi on kirjallisuuskatsauksen vaikein osuus ja kaikista altein virheille, minkä vuoksi analysoinnin suunnittelu on erittäin tärkeää. (Johansson ym. 2007: 95.)

Induktiivinen sisällönanalyysi on jaettu eri vaiheisiin, joita ovat analyysiyksikön valinta, aineistoon tutustuminen, aineiston pelkistys, aineiston luokittelu sekä tulkinta, abstrahointi ja analyysin luotettavuuden arviointi. Analyysiyksikkö voi olla esimerkiksi sana, sanayhdistelmä, lause tai ajatuskokonaisuus, joka sisältää useita lauseita, riippuen tutkimustehtävästä. Tässä työssä olen määrittänyt analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, koska koin sen helpottavan analyysin liikkeellelähtöä, kun analyysiyksikkönä on enemmän kuin yksi sana tai lause. Pelkistämisessä etsitään vastausta tutkimuskysymykseen. Tässä työssä etsitään vastausta kysymyksiin: minkälaisten asioiden on todettu vaikuttavan kasvatuskumppanuuden niveltämiseen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen ja miten kasvatuskumppanuusmalli toimii prevention ja intervention välineenä lasten ja nuorten välisessä kiusaamisessa varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Aineistolähtöisen menetelmän ensimmäinen vaihe on pelkistäminen, jolloin aineistolta kysytään tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä. Etsin aineistoni tutkimustuloksista kasvatuskumppanuutta, kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä pienten lasten kiusaamista ja koulukiusaamisen ennaltaehkäisyä ja puuttumista kuvaavia ilmaisuja. Pelkistämisen jälkeen tein jokaisesta hankkeesta (Liite 4) sekä väitöskirjasta (Liite 5) omat taulukot, josta selviävät tutkijat/ tutkimusraportin tekijät, valmistumisvuosi/ hankkeen kesto, tutkimuksen aihe/ hankkeen nimi/ tavoite, tutkimus-/ tiedonkeruumenetelmät, tiedossa oleva otos, luotettavuus sekä tutkimustulokset pelkistetyssä muodossa. En käsittele tutkimusten ja hankejulkaisujen tutkimusmenetelmiä ja otosta varsinaisessa tekstissä lainkaan vaan ne selviävät suoraan liitetiedostoina löytyvistä taulukoista. (vrt. Janhonen – Nikkonen 2001: 23–29.)

Seuraava vaihe oli aineiston ryhmittely alaluokkiin, jossa etsin pelkistetyistä ilmaisuista erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Yhdistin samaa tarkoittavat ilmaisut omiin luokkiinsa ja

annoin niille sisältöä kuvaavat nimet: a) kasvatuskumppanuutta ja b) kodin ja koulun välistä yhteistyötä edistävät ja estävät tekijät sekä c) pienten lasten kiusaamista ja d) koulukiusaamista ennaltaehkäisevät ja puuttumista estävät ja edistävät tekijät muodostaen näistä (Liite 6) omat taulukot. Kolmas vaihe oli aineiston abstrahointi, joka tässä työssä tarkoitti alaluokkien a ja b sekä c ja d keskinäistä yhdistämistä samansisältöisiksi luokiksi, jonka jälkeen niistä saatiin muodostettua yläluokat e) kasvatuskumppanuus peruskoulussa ja f) kasvatuskumppanuus puuttumisen välineenä (Liite 7) omaksi taulukoksi. Lopuksi kokosin yhteen analyysituloksista johdetut vastaukset tutkimustehtävieni pohjalta asettamiini tutkimuskysymyksiin ja kehittämistarpeeseen. (vrt. Janhonen - Nikkonen 2001: 26–29.)

Induktiivisessa analyysissa tutkija ei määrää mikä on tärkeää, vaan tulokset syntyvät aineistosta käsin. Aineistolähtöisessä analyysissa tutkijan on suljettava aiheeseen liittyvät ennakkokäsitykset ja teoriat mielestään. Tavoitteena on analysoida aineistoa mahdollisimman objektiivisesti ja tuoda tutkijan tulkinta vasta lopuksi mukaan analyysiin. Täysin objektiivista ja tutkijan ennakkokäsityksistä puhdasta analyysia on kuitenkin mahdotonta tehdä ja tutkijan tulkinta kietoutuu aina jollakin tapaa analyysiin. (Hirsjärvi – Remes - Sajavaara 2009: 155; Eskola - Suoranta 2008: 19; Tuomi - Sarajärvi 2009: 123.)

# 8 Tulokset

Olen koonnut tulososioon systemaattisen kirjallisuuskatsaukseni tulokset. Sisällönanalyysin tuloksena saatiin alakategoriat: kasvatuskumppanuuteen, kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, pienten lasten kiusaamiseen ja koulukiusaamiseen vaikuttavat tekijät. Yläkategorioiksi muodostuivat: Kasvatuskumppanuus peruskoulussa ja kasvatuskumppanuus ennaltaehkäisemisen ja puuttumisen välineenä kiusaamisessa. Käytän tulososiossa enimmäkseen suoria lainauksia tutkimus- ja hankejulkaisuista, joihin olen merkinnyt asianmukaiset lähdeviittaukset.

## 8.1 Kodin ja ammattikasvattajien väliseen yhteistyöhön vaikuttavat tekijät

### 8.1.1 Kasvatuskumppanuuden toteutuminen

Kasvatuskumppanuus-projektissa, joka toteutettiin vuosina 2003–2005, oli tavoitteena vahvistaa päivähoidon työntekijöiden valmiuksia tasavertaiseen yhteistyöhön vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Tarkoituksena oli luoda uudenlaista perustaa perheiden ja päivähoidon väliselle yhteistyölle, kasvatuskumppanuudelle. Kasvatuskumppanuus päiväkodissa – osaprojektiin osallistuneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokivat päivittäiset keskustelut hyviksi käytännöiksi vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Myös kahdenkeskiset suunnitelmalliset keskustelut koettiin toimiviksi yhteistyömuodoiksi. Yhteistyössä henkilökunta koki haastavana vanhempien erilaisen ajatusmaailman, vanhempien erilaiset toiveet, vaikeiden asioiden esille ottamisen sekä vieraskulttuuristen perheiden asiat ja yhteistyön vaatiman ajankäytön. (Siltanen ym. 2004: 12–14.)

Tonttilan (2006) tutkimukseen osallistuneet äidit olivat puolestaan kokeneet lapsen siirtymisen kouluun vähentävän sekä vanhemmuuden tukea että heikentävän lapsen saamia kuntoutuspalveluita. Käytäntö oli osoittanut vanhemmille, että opettajien keinot kasvatuskumppanuuden toteuttamiselle olivat rajalliset. Vanhempia tavattiin niin harvoin, että kasvatuksellista kumppanuutta oli vaikea rakentaa. Vanhempien oma aktiivisuus edisti asiaa. Opettajien lähtökohdat yhteistyön toteuttamiselle olivat erilaisia. Perheen lähtökohdat huomioiva kumppanuus antoi arvoa vanhempien panokselle ja sai heidät sitoutumaan yhteistyöhön. Oppimistavoitteisiin keskittyvä työskentely ei suonut perheelle tarvittavaa tukea. Ongelmakohdiksi nimettiin ajan puute ja tottumattomuus vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Pelkästään ongelmien ympärille rakentuva

yhteistyö korosti lapsen vammaisuutta. Sitä vastoin onnistuneen kumppanuuden myötä molempien osapuolten puheesta välittyi arvostus toisiaan kohtaan. (emt. 206.)

Hannele Karikosken (2008) tutkimuksessa tuli esiin samansuuntaisia tuloksia kuin Tonttilan (2006) tutkimuksessa. Karikosken tutkimukseen osallistuneet vanhemmat kertoivat kuinka yhteistyön tekeminen väheni kotien ja koulun kesken verrattuna lasten esiopetusvuoden aikaiseen säännölliseen yhteistyöhön. Vanhemmat olivat vuorovaikutuksessa koulun ja opettajien kanssa vanhempainiltojen, kahdenkeskisten keskustelujen ja juhlien puitteissa ja tämän lisäksi oli satunnaisia yhteydenottoja silloin, kun lapsella oli koulussa tai kotona koulunkäyntiin liittyviä ongelmia. Kun vanhemmilla oli tunne, että koulussa menee hyvin, yhteydenpitoa opettajaan ei koettu tarpeellisena. Osa vanhemmista ei vaatinut enempää yhteistyötä, mutta osalle nykykäytäntö ei ollut riittävää. Myös Tuula Metso (2004) osoitti tutkimuksessaan, että vanhemmat eivät saaneet riittävästi tietoa lapsensa koulunkäynnistä. (Karikoski 2008: 95–96.)

Karikosken (2008) tutkimukseen osallistuneiden joukossa oli työttömiä vanhempia ja kotiäitejä, joita kiinnosti koulun toiminta. Jostain syystä kuitenkin heille kynnys astua kouluun oli liian korkea vaikka opettaja oli maininnut mahdollisuudesta vierailla koulussa. Saman laisia havaintoja oli tullut esiin Metson (2004) omassa tutkimuksessa. Tulokset antavat viitteitä siitä, että vanhempien sosiaaliluokalla olisi merkitystä vanhempien osallistumiseen koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Sosiaalinen tausta antoi vanhemmille erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia resursseja kohdata koulu ja tulla kuulluksi. (Karilakoski 2008: 154–155.)

Vuosina 2001–2005 toimineessa KASTU- hankkeessa panostettiin lasten ja nuorten hyvinvointiin yhteisöllisesti vanhemmuutta vahvistamalla (Liite 1). Tutkimustuloksissa tuli esiin se, että hankkeen pilottiprojekteissa oli osattu hyödyntää hyvin valmiita malleja ja niihin liittyvää koulutusta oli järjestetty eri toimijoille. Samanaikaisesti oli levitetty kasvatuskäsitteitä tai herätetty keskustelua niiden uusista tulkinnoista ja siten lisätty kasvatustietoisuutta (esim. vanhemmuuden roolikartta, varhainen puuttuminen, kasvatuskumppanuus, yhteinen asiantuntijuus). Pilotit olivat kehittäneet yhteisöllisiä toimintamalleja sekä työvälineitä mm. kodin, koulun, päiväkodin ja neuvolan kasvatusyhteistyöhön. Kokoontumisten ja koulutusten järjestäminen oli vahvistanut moniammatillisten verkostojen ennaltaehkäisevää yhteistyötä pilottikunnissa. Lisäksi pilotit olivat lisänneet

yhteistyötä vapaaehtoisjärjestöjen ja seurakuntien kanssa järjestämällä yhdessä mm. kerhoja ja tapahtumia. Lasten ja nuorten ongelmien ennaltaehkäisyyn oli puututtu varhaisessa vaiheessa yhdessä. Tämän yhteisvastuullisen puuttumisen myötä syntyi myös tuloksia. Esimerkiksi ilkivallan ja näpistysten sekä kiusaamisen ehkäisemiseksi oli laadittu yhteisiä toimintamalleja ja menettelytapoja. Puuttumista oli tehostettu myös erilaisin kampanjoin. (Salminen 2005a: 14.)

KASTU - hankkeesta saadut tulokset osoittivat, että projekteille asetettujen tavoitteiden toteutumista edesauttoi eri tahojen vahva sitoutuneisuus, toimiva verkosto sekä työntekijäresurssit. Tavoitteiden toteutumista eniten estävänä tai hidastavana tekijänä pidettiin kiristyneestä kuntataloudesta johtuvaa resurssipulaa. Jotkut pilottiprojektit olivatkin joutuneet karsimaan ja täsmentämään tavoitteistoa. Myös perustyön paineet ja kiire sekä työntekijöiden vaihtuminen ja sitouttaminen koettiin hidastaneen projektia. Pilottiprojektista saadut kokemukset, kerätty tieto, voidaan hyödyntää tulevaisuudessa, niin omassa lähiyhteisössä, kuin valtakunnallisesti. Käytäntö osoitti, että eri tahojen sitouttamiseen kannattaa panostaa heti alusta lähtien samoin kuin riittävän rahoituksen järjestämiseen. Toinen tärkeä huomio oli se, että perustyöntekijät ja vanhemmat tulisi osallistaa heti alusta lähtien mukaan toimintaan jolloin luotaisiin kaikille yhteinen näkemys ja visio. Tavoitteet tulisi rajata myös realistisimmaksi. (Salminen 2005a: 24.)

KASTU -hankkeen aikana oli ilmennyt, että yhteisöllisyyden luomiseksi tarvitaan toimivien rakenteiden lisäksi yhteisön jäsenten keskinäistä arvostusta, luottamusta sekä tukea. Tämän saavuttaminen vaatii osallistujilta aitoa kohtaamista ja tutustumista. Tutustumiseen puolestaan tarvitaan yhteistä aikaa ja kohtaamisen paikkoja sekä avointa asennetta. Yhteisöllisyyden vahvistuminen ilmenee yhteenkuuluvuuden tunteena. Kasvatuskumppanuus ja yhteisöllisyys rakentuvat useista eri tekijöistä. Hankkeesta kerätty kooste, kumppanuutta ja yhteisöllisyyttä edistävistä tekijöistä, löytyy liitteistä. (Liite 2; Salminen 2005a: 30; 2005b.)

KASTU -hankkeessa tarkasteltiin monessa eri yhteydessä käsitteitä: ammatillisuus ja asiantuntijuus sekä näiden käsitteiden uusia tulkintoja. Erilaisissa kohtaamisissa ei aina tiedä, keskusteleeko henkilö oman elämänkokemuksen asiantuntemuksella vai koulutukseen perustuvalla ammatillisuudella. Tärkeätä olisi osata yhdistää nämä voimavarat. Ruohonjuuritason toimijat ovat nostaneet esille arkojakin asioita, jotka tiedostettuna

voivat olla kuitenkin "hiljaisen tiedon helmiä" ja vaikuttaa keskinäisen luottamuksen sekä vuorovaikutuksen syntymiseen. Esimerkiksi oman keskeneräisyyden tunnustaminen ammattikasvattajana ja/tai vanhempana voi helpottaa kohtaamista kasvatusyhteistyössä. Se edellyttää myös toisen ihmisen erilaisuuden kunnioittamista ja vajavaisuudenkin ymmärtämistä. (Salminen 2005a: 34.)

Kasvatuskumppanuus-projektin alun kyselystä selvisi, että arvokeskustelu oli kuulunut päivittäiseen keskusteluun lähes jokaisessa päiväkodissa ja että keskusteluissa oli huomioitu myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Eroja havaittiin kuitenkin siinä, millä tasolla arvokeskusteluissa päiväkodeissa oltiin. Osa työntekijöistä oli kyennyt peilaamaan arvoja arkityöhönsä, osa vasta aloitteli arvojen "aukipuhumista". Kasvattajat mainitsivat tärkeimmiksi työtään ohjaaviksi arvoiksi kotikasvatuksen tukemisen, lapsen yksilöllisyyden huomioiminen, toisen huomioonottamisen, lapsilähtöisyyden, erilaisuuden kunnioittamisen sekä turvallisuuden. Vaikka päivähoidon työntekijät olivat pohtineet omia arvojaan yhdessä, eivät he maininneet keskustelleensa niistä vanhempien kanssa. (Siltanen ym. 2004: 9-10.)

Kasvatuskumppanuuskoulutus nousi tärkeäksi kaikissa kasvatuskumppanuutta käsittelevissä tutkimuksissa. Sen alkujuuret löytyvät vuosilta 2003–2005, jolloin Stakesin Kasvatuskumppanuus-hankkeessa kehitettiin Kasvatuskumppanuus koulutusohjelmaa varhaiskasvatuksen ammattilaisille. VAKA – verkko -hanke, jonka yksi keskeinen sisällöllinen lähtökohta oli kasvatuskumppanuuden syventäminen, oli jatkoa Kasvatuskumppanuus- hankkeelle. (Antikainen - Pullinen – Junno 2008: 36.) Tässä tutkimusaineistossa näiden kahden edellä mainitun hankkeen lisäksi kasvatuskumppanuuskoulutus oli sisältynyt KASTU-, Reilusti rinnakkain- ja Tukevasti -hankkeisiin sekä Monialaisesti yhdessä lapsen parhaaksi projektiin. Kyseistä aihetta oli käsitelty myös Tonttilan (2006), Karikosken (2008) ja Kekkosen (2012) tutkimuksissa.

VAKA-verkko- hankkeessa koulutetut olivat erittäin tyytyväisiä koulutuksen asiasisältöön ja sen sovellettavuuteen omassa työssä. Palautteen mukaan koulutus lisäsi ja vahvisti varhaisen puuttumisen ja tuen sekä kasvatuskumppanuuden osaamista. Osallistujille koulutuksen sisältöjen tärkeimpiä oppeja ja oivalluksia olivat kuuntelemisen taito, kasvatuskumppanuuden tärkeys ja merkitys, lapsen ja perheen ensitapaamisen merkitys, hoitosuhteen alun tärkeys sekä vanhempien kunnioituksen keskeisyys. Yhtei-

set keskustelut ja kokemusten vaihto mainittiin useimmin koulutusten parhaimpana antina. Lisätukea koulutettavat kokivat tarvitsevansa vaikeiden asioiden puheeksi ottamisessa, vanhempien haastamisessa tarkastelemaan omia tulkintojaan ja mielikuviaan sekä opittujen taitojen siirtämisessä työvälineiksi arkeen. (Antikainen ym. 2008: 37.)

Marja-Liisa Akselin ja Eeva Vyyryläinen antoivat kasvatuskumppanuuskouluttajina oman äänensä kuuluville VAKA- verkko- hankkeessa. He kertovat, kuinka koko henkilöstön kouluttaminen nähdään tärkeänä, jotta kasvatuskumppanuuden periaatteet lähtevät elämään ruohonjuuritasolla. Kasvatuskumppanuuskoulutus antaa työntekijälle mahdollisuuden kehittää omia vuorovaikutustaitojaan, jotta hän pystyy paremmin toimimaan yhteistyössä vanhempien kanssa lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. (Akselin – Vyyryläinen 2008:41.)

Reilusti rinnakkain- hankkeessa (2008) tehtiin kehittämistyön pohjaksi kysely vanhemmille kodin ja koulun välisen yhteistyön toimivuudesta. Kyselyn tulokset käytiin kouluissa läpi vanhempainilloissa ja opettajien kokouksissa ja niiden pohjalta kehitettiin yhteistyötä kouluittain. Lisäksi hankkeessa toteutettiin opettajien koulutusta kasvatuskumppanuuteen. Ensin oli koulutettu kouluttajia, jotka veivät kasvatuskumppanuutta eteenpäin omissa kunnissaan. Koulutusta toteutettiin myös kuntayhteistyönä. Koulutusten suunnittelu ja toteutus oli tehty yhteistyössä THL:n erikoissuunnittelija Marjatta Kekkosen kanssa. Hankkeen tarkoituksena oli kerätä uusia ja hyväksi havaittuja toimintamalleja perheen ja koulun vuorovaikutuksen lisäämiseksi. (Reilusti rinnakkain- hankkeen kotisivut)

Monialaisesti yhdessä lapsen parhaaksi – projektissa työstettiin koko henkilöstön kasvatuskumppanuusajattelua yhdessä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen esimiesten ja työntekijöiden kanssa. Projektissa koottiin yhteenvetoja erilaisista työpajoista ja koulutuksista, tehtiin johtopäätöksiä ja saatiin näkyväksi kasvatuskumppanuus-ajattelun omaksumista kentällä. Esimiesten näkemyksiä omien työyhteisöjensä kasvatuskumppanuusajattelun jalkautumisesta ja kehittämisen etenemisestä kuultiin ja kirjattiin yhteisissä tapaamisissa. Kasvatuskumppanuudesta kerrottiin ja sitä markkinoitiin mahdollisimman laajasti kaikkien lasten ja nuorten kanssa toimivien aikuisten keskuudessa, minkä toivottiin pikku hiljaa vaikuttavan asiakaslähtöisen työotteen omaksumiseen. (Mikkola ym. 2011a: 10; 2011b: 14.)

Oppilaanohjaushanke, Koulun laatuhanke ja Kelpo-hanke olivat mukana kasvatuskumppanuusajattelun levittämisessä kouluihin. Koulun laatua kehitettäessä ja ohjeistettaessa kirjasi rehtori Riitta Hietanen (2011) yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen, mikä tarkoittaa joustavaa ja perheen tarpeet huomioon ottavaa yhteistyötä kaikkien lasten ja nuorten palveluiden kesken. Kodin ja koulun välinen kasvatuskumppanuus kirjattiin toimintasuunnitelmiin ja sen toteuttamista tullaan seuramaan vuorovaikutteisissa vanhempaintapaamisissa sekä kyselyjen avulla. Kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena on toimivan kasvatuskumppanuuden toteuttaminen. (Mikkola ym. 2011a: 12; 2011b: 27.)

### 8.1.2 Kodin ja koulun yhteistyön toteutuminen

Vuonna 2010 tehdyt muutokset ja täydennykset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja perusopetuslakiin ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on noussut kouluelämässä tärkeäksi kehittämishaasteeksi. Jo ennen näitä uudistuksia sisältyi Mukava – hankkeen osaprojekteihin tavoite tukea niin vanhempien kuin opettajien kasvatustyötä. Mukava – hankkeen läpäisevänä periaatteena oli yhteistoiminta vanhempien kanssa, jolla on erityinen merkitys oppilaan sosiaalisen kasvun tukemisessa. (Pulkkinen 2002: 242.)

Kodin ja koulun yhteistyön laatutasossa on todettu niin vanhempien kokemusten kuin tutkimusten mukaan paljon vaihtelua, riippuen opettajasta, luokasta ja koulusta. Tähän tarvitaan muutosta; yhteistyön laatutaso ei saa olla riippuvainen yksittäisen opettajan persoonasta tai innokkuudesta. Oikeus hyvään kodin ja koulun yhteistyöhön kuuluu kaikille. Mukava – hankkeessa kodin ja koulun yhteistyöprojektin pyrkimyksenä oli tiivistää vanhempien ja opettajien sekä vanhempien keskinäistä vuorovaikutusta. Hanke vaikutti tämän lisäksi myös kodin ja koulun yhteistyön periaatteisiin kuntien opetussuunnitelmissa, yhteistyön toiminnallisiin rakenteisiin koulu- ja kuntatasolla sekä paikalliseen opettajien täydennyskoulutukseen. (Launonen ym. 2004: 109 – 111.) Opettajakoulutuksen merkitys nousi esiin niin hankkeista kuin väitöstutkimuksista. Opettajankoulutus kasvattaa ehkä edelleen liiaksi oppituntikeskeiseen ajatteluun, eikä anna riittävästi valmiuksia aitoon yhteistyöhön vanhempien kanssa (ks. Niemi 2000: 24; Metso 2004).

Yhtenä ratkaisuna kodin ja koulun yhteydenpidon ongelmiin kehitettiin Mukava-hankkeessa tekniseksi apuvälineeksi digitaalinen viestintäsovellus Kivahko, ” Kiva vihko”, joka toimi sähköisenä reissuvihkona. (Latvala 2004: 113.) Sähköisen viestinnän kehittyminen ei kuitenkaan saa jäädä ainoaksi yhteydenpitovälineeksi kodin ja koulun välillä. Marjatta Kekkosen (2009) mukaan koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön tarvittavat uudistukset pitävät sisällään sekä osallistumisen että osallisuuden. Tiedotuksesta ja vanhempiin vaikuttamisesta tulisi siirtyä vuoropuheluun, dialogisuuteen ja mahdollisuuksiin olla mukana. Kouluntason tilaisuuksista tulisi siirtyä luokkakohtaisiin tapaamisiin. Opetussuunnitelmakeskeisyydestä kehitysympäristölähtöisyyteen, jossa oppimistavoitteiden lisäksi pohditaan lasten rooleja ja mm. siirtymätilanteita. Opettajavetoisuudesta tulisi puolestaan siirtyä moniammatilliseen yhteistyöhön.

Yli 80 % Mukava-hankkeeseen vastanneista vanhemmista koki tiedonkulun koulun ja kodin välillä hyvänä, he luottivat opettajiin ja olivat tietoisia koulun päämääristä ja tukivat niitä. Varauksellisin suhtautuminen vanhemmilla oli opettajien osaamisessa toimia vanhempien välisen verkottumisen ja yhteistyön organisoimiseksi. Vain noin puolet vastanneista luotti opettajien osaamiseen näissä kohdin. (Pulkkinen – Launonen 2005: 178–181.)

Vanhempien välisessä verkottumisessa olivat alakoululaisten vanhemmat selkeästi aktiivisempia luomaan suhteita lapsen luokkatovereiden vanhempiin kuin yläkoululaisten vanhemmat. Alakoululaisten vanhempien keskuudessa oli myös enemmän toimintaa vanhempien ydinryhmässä, kuten vanhempaintoimikunnassa, joka osallistui luokkakohtaisen yhteistyön suunnitteluun ja järjestämiseen. Selkeä ero näiden kahden välillä oli myös alakoululaisten vanhempien eduksi siinä, että he kokivat tuntevansa riittävän hyvin lapsensa luokkatovereiden vanhemmat, jotta voivat tarvittaessa ottaa yhteyttä ja keskustella kouluun tai lasten toimintoihin liittyvistä asioista. (Pulkkinen – Launonen 2005: 180–181.) Myös Kivahkoa oli mahdollisuus käyttää verkottumisen välineenä. Kivahkon mahdollistamalla keskustelualueella olivat vanhemmat käyneet lukemassa viestejä, mutta vain harva oli osallistunut itse keskusteluun. Syynä tähän saattoi olla tottumattomuus Internetissä oleviin keskustelukanaviin. Käyttäjien arvion mukaan Kivahkolla oli kuitenkin mahdollisuudet tukea vanhempien verkottumista, kunhan he oppisivat keskustelualueen käytön. (Latvala 2004: 117.)

Kivahkon käytöstä saadussa palautteessa oltiin lähes yksimielisiä siitä, että Kivahko parantaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä kyseistä sovellusta halutaan käyttää jatkossakin. Opettajien haastattelut ja käyttäjiltä saatu välitön palaute tukevat myös tätä myönteistä tulosta. Opettajilta tuli myös vertailevaa palautetta Kivahkon ja perinteisten yhteydenottotapojen välillä. Yksi opettajien huomioista koski sitä, kuinka Kivahkon kautta oli helppo tiedottaa myös myönteisistä oppilaisiin liittyvistä asioista, mitä ei välttämättä tullut tehtyä perinteisillä yhteydenottotavoilla. Sovellus koettiin vanhempien yhteydenpitoa opettajaan päin helpottavana ja puolestaan opettajien lähettämien viestien tehokkaampana vastaanottamisena. Opettajien arvion mukaan vanhempien kynnys ottaa yhteyttä opettajaan madaltui Kivahkon myötä. Myönteisenä asiana opettajat kokivat myös kodin ja koulun välisten paperilappujen määrän vähenemisen ja viestien perillemenon varmistumisen. Edellä mainittujen seikkojen perusteella opettajien kokemus oli, että Kivahko helpotti heidän työtään. (Latvala 2004: 116–117.)

Jotta Kivahkon toiminnan kehitys saataisiin parhaimmilleen, se tarkoittaisi koko kouluyhteisön viestimenä toimimista ja yhteydenoton mahdollisuutta kaikkiin yhteisön jäseniin. Kivahkon mahdollisuudet toimia ainoana viestintätapana kodin ja koulun välillä esti käyttäjien mukaan asiat, jotka vaativat allekirjoituksia tai muuta todistettua hyväksyntää sekä toiminnot, jotka vaativat toisenlaista yhteydenpitoa kuten vanhempainillat ja muut henkilökohtaiset tapaamiset. Vaikka Kivahko ei käyttäjien arvion mukaan kata kaikkea koulun ja kodin välillä viestintää, se tarjoaa kuitenkin uusia ja monipuolisia mahdollisuuksia kouluyhteisön viestinnän tehostamiseen. (Latvala 2004: 117–118.)

Kun Kivahkon merkitystä tarkasteltiin yhteisen kasvatusvastuun näkökulmasta, mahdollisti Kivahko esimerkiksi nopean sopimisen kasvatuksellisista toimenpiteistä. Tästä oli malliesimerkkinä eräs MUKAVA- hankkeen kouluista, joka kävi Kivahkon kautta keskustelua siitä, miten pitäisi suhtautua nuorten tavanomaiseen alkoholin käyttöön läheisessä puistossa koulupäätösviikonloppuna. Kasvatusyhteistyön tuloksiin vaikuttavat paljolti se, miten yhteiset arvolähtökohdat tiedostetaan ja miten niihin vastavuoroisesti suhtaudutaan. Tähän vaaditaan osapuolten välistä kommunikointia, johon Kivahko pystyi tarjoamaan tehokkaan kanavan. (Latvala 2004: 119–120.)

Raili Lehtolaisen (2008) tutkimuksen mukaan opettajat ja vanhemmat kertoivat yhteyden rakentuvan usein jonkun ongelman tai vaikeuden ympärille, jonka tiimoilta äitiin otetaan yhteyttä reppuvihkon tai puhelimen välityksellä. (emt. 2008:360; ks. myös Tonttila 2006; Karikoski 2008.) Jos koulun ja kodin yhteydessä tapahtuva reflektio ja ymmärryksen rakentaminen kiinnittyy etupäässä lapsen vaikeuksiin ja niiden selvitystyöhön, ei se edistä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. (ks. Metso 2004: 126; Lehtolainen 2008: 360.)

Koulun toimintakulttuurin muutosta kaivattiin myös korvaamaan perinteisiä vanhempainiltoja. Margaret Trotta Tuomi toi esiin tutkimuksensa toiminnalliseen puoleen kuuluvista perheilloista, kuinka merkittävä vaikutus yhteisillä tilaisuuksilla, kuten hänen tapauksessaan näillä perheilloilla, oli luottamussuhteen muodostumiselle. Perheiltojen myötä vanhemmat tulivat tutuiksi keskenään sekä opettajansa kanssa ja kykenivät keskustelemaan eteen tulevista haasteellisimmistakin käytännön tilanteista. Reilusti rinnakkain- hankkeessa oppilaiden vanhemmilta saatiin kyselyiden kautta vastaavia esityksiä perinteisten toimintamallien rinnalle. (Trotta Tuomi 2001: 158–159; Jokinen 2011: 56–61.)

Reilusti rinnakkain- hankkeen kyselyistä nousi esiin vanhempien näkemyksiä asioista, jotka heidän mielestään olivat toimivia ja mukavia yhteistyömuotoja. Vanhemmat olivat kokeneet toimivina erimuotoiset tapaamiset ja yhteiset tilaisuudet opettajan sekä muiden vanhempien kanssa. Vanhemmat pitivät henkilökohtaisista keskusteluista opettajan kanssa, vanhempainilloista, reissuvihkon välityksellä tiedottamisesta sekä yhteisistä tapahtumista ja toimintapäivistä. Yhteistyön kehittämistoiveet kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa liittyivät yhteiseen viestintään silloinkin, kun asiat sujuvat. Vanhemmat kaipasivat myös opettajalta aktiivisuutta yhteydenpidossa. Vanhemmat olivat halukkaita pääsemään mukaan koulun toimintaan ja toiminnan suunnitteluun. Viestintään odotettiin kehitystä sähköisen viestinnän muodossa. Vaikka vanhempien vastauksissa oltiin etupäässä tyytyväisiä yhteistyöhön, haluttiin vielä lisätä yhteistyötä ja keskustelua. (Jokinen 2008: 55–63.)

Heidi Kaipainen ja Mari Ryynänen (2011) kartoittivat peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaiden vanhempien odotuksia ja kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Vanhemmilla teetetty kysely tehtiin yhteistyössä Lapsen- ääni kehittämisohjelman

kanssa. Kyselyn tuloksia hyödynnettiin Tukevasti- hankkeen kehittämistyössä, joka koski Tukevasti - toimintamallia siirryttäessä päivähoidosta esiopetuksen kautta kouluun. Vanhempien vastauksissa tuli vakuuttavasti esille opettajien kanssa tehtävän yhteistyön ensisijaisuus koulun henkilökunnasta. Seuraavina tulivat rehtori, toisten oppilaiden vanhemmat ja terveydenhoitaja, joiden kanssa haluttiin tehdä yhteistyötä. Vanhemmat odottivat tiivistä yhteistyötä, avointa ja rohkeaa kommunikointia lapsensa asioissa, mahdollisiin ongelmiin puuttumista sekä aktiivista yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Vanhemmat olivat valmiita panostamaan omalla aktiivisuulla ja osallisuudella yhteistoiminnan kehittämiseen, mutta vastuu yhteistyön onnistumisesta koettiin kuuluvan etupäässä opettajille ja koululle. (emt. 35–40.)

JOPO – hankkeessa panostettiin erityisesti nuoriin, jotka olivat vaarassa jäädä ilman päättötodistusta. JOPO – hankkeesta saatujen tutkimustulosten mukaan oppilaiden tilanteiden paranemiseen on vaikuttanut eniten pienryhmäopiskelu ja henkilökohtainen tuki ja ohjaus. Myös työpaikkaopiskelu, välitön puuttuminen poissaoloihin ja kodin ja koulun tehostunut yhteistyö ovat edistäneet oppilaiden tilannetta. (Manninen – Luukannel 2008:3.)

Hieman kärjistäen voi JOPO – hankkeen tuloksista päätellä, että onnistuminen ja saavutetut tulokset johtuvat seuraavista JOPO -rahoituksen ja toimintamallin mahdollistamista osatekijöistä: välittömän ja aktiivisen puuttumisen malli poissaolojen kontrolloinnissa, pienryhmäopetus ja henkilökohtainen tuki, vaihtelun tarjoaminen teoriaopintoihin ja luokkahuoneopetukseen työpaikkaopiskelulla, moniammatillinen tuki ja yhteistyö. Myönteistä vaikutusta koulun arjessa tukivat yhden toimintatavan (esim. puuttuminen poissaoloihin) ja pienryhmäopetuksen mahdollistava resurssien muutos sekä joustaminen ”pulpetissa istumisen” pakosta. Myös moniammatillisella yhteistyöllä oli selkeä merkitys oppilaiden tilanteiden paranemisessa, sillä sen avulla voitiin ongelmiin puuttua kokonaisvaltaisemmin. JOPO: ssa ei siten näyttäisi vielä nykymuodossaan olevan niinkään kyse varsinaisesta pedagogisesta uudistuksesta tai uudenlaisten opetusmenetelmien mukanaan tuomasta ratkaisusta, vaan enemmänkin ongelmiin puuttumisen ja kasvatuksellisen tuen lisääntymisestä. (Manninen- Luukannel 2008: 67–68.)

Vähiten JOPO: sta oli hyötynyt noin 10 % oppilaista, joiden lähtötilanteet ja perhetilanteet olivat olleet vaikeimmat. Kyseessä ei siis ollut niinkään JOPO -hankkeen toimimat-

tomuus, vaan oppilaan todella vaikea elämäntilanne ja siitä aiheutuneet vaikeudet estivät opiskeluun paneutumisen. Yksi JOPO -toiminnan vaikuttavuutta heikentävä tekijä oli ongelmien kasaantuminen. Jotta JOPO -toiminnan vaikuttavuutta voitaisiin lisätä ja erilaiset oppijat kyettäisiin ottamaan kokonaisvaltaisemmin huomioon perusopetuksessa edellyttää se myös erilaisten moniammatillisten tukitoimien suunnittelua osana JOPO -toiminnan kehittämistä ja vakiinnuttamista. Erityisen tärkeää olisi varhaisen tuen ja puuttumisen mallien kehittäminen. Erilaiset käynnissä olevat erityisen tuen, oppilashuollon, oppilaanohjauksen ja yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeet tulisi myös entistä selvemmin integroida paikallista, alueellista ja valtakunnallista yhteistyötä tukeviksi kokonaisuuksiksi. (Manninen- Luukannel 2008: 68.)

Toinen tekijä, joka näyttäisi osaltaan vaikeuttavan oppilaiden koulunkäyntiä vaikean elämäntilanteen lisäksi, on vanhempien kasvattajaroolin katoaminen, joissakin tapauksissa jopa tietoinen kouluvastaisuus. Koulujärjestelmä on tällaisissa tilanteissa hyvin haastavan tehtävän edessä. Kärjistäen voidaan sanoa, että JOPO -hanke ja koulut joutuvat paikkaamaan vanhemmuuteen ja yhteiskunnallisiin ongelmiin liittyviä seurauksia, joiden hoito ei niille ensisijaisesti kuulu. Toisaalta JOPO -hankkeen myötä koulu on tarjonnut monelle oppilaalle usein sen ensimmäisen ja ainoan luottamukseen ja kunnioitukseen perustuvat aikuissuhteen, jonka avulla nuori on päässyt jaloilleen ja opinnoissa eteenpäin. (Manninen- Luukannel 2008: 68–69.)

Manninen ja Luukannel (2008) odottavat kunnilta systemaattista panostusta perheiden psykososiaaliseen tukeen, joka voisi olla juuri JOPO: ssa kehitetty toimiva malli moniammatillisesta yhteistyöstä eri toimijatahojen kesken. Heidän näkemyksensä mukaan sosiaali- ja terveyspalveluiden toimintaa tulisi vahvistaa integroiden sitä vahvemmin mukaan kokonaisuuteen. Kunnissa tulisi myös ennakoida koulupudokasongelman laajuutta. Esimerkiksi yksinhuoltajaperheiden suuri määrä alueella tai kunnassa näyttäisi indikoivan psykososiaalisten ongelmien olemassaoloa, joka oppilaiden kohdalla saattaa näyttäytyä koulunkäyntiin liittyvinä haasteina. (emt. 69.)

JOPO -toiminnan vakiinnuttamista vaikeuttavat toiminnan vaativat suuremmat resurssit ja kuntien taloudellinen tilanne. JOPO: ssa kehitettyjen uusien toimintamallien levittäminen muuhun perusopetukseen vaatii puolestaan koulujen toimintakulttuurin ja oppiainekeskeisyyteen liittyvien rakenteellisten tekijöiden kehittämistä. (Manninen- Luu-

kannel 2008: 64–66.) Näitä samoja muutoksia tarvitaan myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä kehitettäessä. Useammassa tutkimuksessa nousi esiin vanhempien odotukset koulun aktiivisuudesta yhteydenpitäjinä kotien suuntaan, kuten Tukevasti-, VAKA-verkko ja JOPO- hankkeissa sekä Raili Lehtolaisen (2008) tutkimuksessa.

## 8.2 Pienten lasten kiusaamiseen ja koulukiusaamiseen vaikuttavat tekijät

### 8.2.1 Kasvatuskumppanuus ennaltaehkäisyn ja puuttumisen välineenä

Kiusaamisen ehkäisy alle kouluikäisten lasten parissa – hankkeesta tehty selvitys osoitti, että päiväkodin työntekijöillä ei ole riittävästi tietoa tunnistaa kiusaaminen eikä keinoja puuttua siihen. Vanhemmat toivovat enemmän keskustelua aiheesta päiväkodin henkilökunnan kanssa. (Kirves – Stoor-Grenner 2010a: 41–42; 2010b: 4.)

Kiusaamisen ehkäisy alle kouluikäisten lasten parissa – hankkeesta saatujen tulosten perusteella voidaan tehdä johtopäätös siitä, että kiusaamisen ehkäiseminen on hyvä aloittaa mahdollisimman varhain. Kiusaamisen juuret löytyvät jo pienten lasten parista ja on tärkeää katkaista kiusaamisen kierre mahdollisimman varhain sekä ehkäistä sen syntymistä. Kiusaamisen ehkäisyn keinot ja avaimet löytyvät jokaisesta työyhteisöstä. Se edellyttää kuitenkin kiusaamisen merkityksen ymmärtämistä, tietoisuutta kiusaamisesta sekä tietoa kiusaamisen ehkäisyn keinoista. Keskeisiä tekijöitä ovat lasten vuorovaikutustaitojen ja empatiakyvyn vahvistaminen ja olennaista on tukea lasten myönteisiä vertaissuhteita ja ryhmässä toimimisen taitoja. Päiväkodin työntekijän tehtävä on havainnoida tarkasti ja sensitiivisesti lapsiryhmäänsä ja huolehtia siitä, että jokainen lapsi pääsee ryhmän toimintaan ja leikkiryhmiin mukaan. Kiusaamiseen puuttumisen ja sen ehkäisyn suunnitelma tulisi ottaa osaksi kuntien ja yksikköjen varhaiskasvatuksen suunnitelmaa. (Kirves – Stoor-Grenner 2010a: 44–45, 53; 2010b: 1, 11.)

Kiusaamisen vastaiseen työhön tarvitaan kaikkien lapsen ympärillä toimivien aikuisten sitoutumista ja osallisuutta. Kiusaamisen ehkäisyyn tai puuttumiseen ei ole yhtä tapaa, joka sopisi kaikkiin tilanteisiin. Olennaista kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä ja puuttumisessa on tavoitteellinen ja tietoinen toiminta, jota tukee asianmukaisesti laadittu kirjallinen suunnitelma. Kiusaamiskeskustelussa tulisi huomioida yksittäisen lapsen leimaamisen vaarat sekä niin sanotun syntipukki-ilmiön välttäminen. Kiusaamisen ehkäisy on nähty aiemmin yksilökeskeisestä ongelmalähtöisyydestä käsin. Muutoksena aiem-

paan tulisi kiusaamisen ehkäisy ymmärtää koko yhteisön yhteiseksi asiaksi, jossa aikuisen toiminta on ratkaisevaa. Lasten osallisuus ja yhteisöllisyys ovat keskeisiä ehkäiseviä periaatteita, joiden avulla pyritään tuottamaan lapsille myönteisiä ja positiivisia kokemuksia toisten ihmisten kanssa toimiessaan. (Kirves – Stoor-Grenner 2010b: 1-2, 10–11.)

Kiusaamisen ehkäisy alle kouluikäisten lasten parissa – hankkeen haastatteluissa vanhemmat toivoivat selvästi enemmän arvo- ja kasvatuskeskusteluja päiväkodin henkilökunnan kanssa. Kiusaamista voidaan ehkäistä laatimalla johdonmukaisia sääntöjä yhdessä vanhempien kanssa. Näitä ovat muun muassa yhteiset sopimukset siitä, millä tavoin syntymäpäiväkutsuja jaetaan. Voivatko vanhemmat hoitaa syntymäpäiväkutsut kokonaan päiväkodin ulkopuolella? Voidaanko yhdessä sopia, että jos kutsuja jaetaan päiväkodissa, kutsutaan kaikki? Lasten kanssa keskustellaan siitä, onko syntymäpäiväkutsuilla kiristäminen ja uhkailu hyvien tapojen mukaista ja saako niin tehdä. Vanhemmilla on näissä asioissa suuri rooli, mutta henkilöstö kantaa vastuun siitä, että säännöt laaditaan ja niitä noudatetaan. Myös esimerkiksi retkieväistä voidaan laatia tällaiset yhteiset säännöt. Voidaan sopia, millaiset eväät retkelle otetaan mukaan ja miten eväitä jaetaan toisille lapsille, siten ettei joku jää toistuvasti ilman. Yhdessä laadituista säännöistä lapsille välittyy tunne siitä, että yhteisöllä on yhteinen arvopohja, jossa toisia kunnioitetaan ja kaltoin kohteluun puututaan. (Kirves – Stoor-Grenner 2010a: 47; 2010b: 48–50.)

Vanhempainiltaa voi käyttää yhtenä kiusaamisaiheen ja sen ehkäisyä käsittelevänä foorumina. Yksi osa kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelmaa voi olla vanhempainillan järjestäminen aiheesta. Vanhempainilta voi lisätä vanhempien tietoisuutta kiusaamisesta ilmiönä sekä vahvistaa kasvatuskumppanuutta. (Kirves – Stoor-Grenner 2010b: 50–51.) Kiusaamisen ehkäisy alle kouluikäisten lasten parissa -hanke tuotti käsikirjan ja koulutusta kiusaamisen ehkäisyyn, tunnistamiseen ja puuttumiseen kuntien, järjestöjen ja seurakuntien päivähoidossa sekä lapsi- ja kerhotoiminnassa. Tämän vuonna 2010 julkaistun käsikirjan tarkoituksena on toimia käytännön tukimateriaalina ja ohjeistuksena kiusaamistilanteiden ehkäisemiseen sekä niihin puuttumiseen. Se toimii myös apuvälineenä kun päivähoitoyksiköt laativat omia kiusaamisen ehkäisyn suunnitelmiaan. Tarkoituksena ei ole ollut luoda valmista mallia, vaan kuvata kuinka kiusaamista ehkäisevä työ saadaan osaksi arjen toimintaa. (emt. 2010b:1.)

Tonttilan (2006) tutkimuksessa tuli esiin huoltajan kokemus siitä, kuinka hyvä luottamuksellinen ilmapiiri antaa tilaa tuoda keskusteluun myös ongelmallisia asioita. Kasvatuskumppanuuteen perustuvassa suhteessa voidaan luottamuksellisesti keskustella myös kiusaamiseen liittyvistä asioista. Tiedon kulku kodin ja päivähoidon välillä myös oman lapsen roolista vertaisryhmässä on tärkeää. Yhteneviin kasvatusarvoihin liittyvä keskustelu on erityisen tärkeää ja siihen tulisi pyrkiä jo ennen kuin lapsi käyttäytyy muita kohtaan aggressiivisesti tai jo kiusaa muita. Jos lasten välillä esiintyy aggressiivista käyttäytymistä tai kiusaamista, on erittäin tärkeää, että päiväkodin henkilöstö osaa puuttua tilanteeseen vanhempia tuomitsematta ja kunnioittavasti. Näin lasta pystytään auttamaan yhdessä parhaiten löytämään muunlaisia tapoja ratkaista tilanteita. Jos vanhemmilla ja henkilökunnalla on näkemyseroja tapahtuneesta, tulee dialogisen keskustelun merkitys esiin erityisesti silloin. (Kirves – Stoor-Grenner 2010a: 46; 2010b: 46–47.)

Vanhemmat ovat kokeneet myös tilanteita, joissa kumppanuussuhde ei ole kaikilta osin toiminut kiusaamistilanteissa. Mannerheimin Lastensuojeluliitto on vastaanottanut vanhempien yhteydenottoja, joissa heiltä kysytään toimintaohjeita, kun lapsi on kotona kertonut, ettei päiväkodissa uskota kiusaamista tapahtuvan, eikä siihen haluta puuttua. Luottamuksellisen keskustelun sijaan on syntynyt tilanne, jossa osapuolet puolustavat omaa kantaansa. Osapuolten erilaiseen näkemykseen voi olla syynä se, ettei heillä ole yhtenevää käsitystä siitä, mitä pidetään kiusaamisena. Yhteisymmärryksen saavuttaminen näkemyseroissa edellyttää riittävää arvokeskustelua. Vanhempien huoli tulee aina ottaa vakavasti. On tärkeää, että vanhemmat saavat riittävän selkeät perustelut henkilökunnalta miksi he eivät pidä tilannetta kiusaamisena. Vanhempien tulee saada totuuden mukaista tietoa lapsen roolista ja asemasta vertaisryhmässä, ystävistä ja mahdollista konflikteista niistä. (Kirves – Stoor-Grenner 2010a: 46.)

Margaret Trotta Tuomi (2001) selvitti tutkimuksessaan miten erilaisuuden hyväksyvä ilmapiiri luodaan kouluun ja vältetään muun muassa syrjäytymistä sekä koulukiusaamista. Trotta Tuomi esitti tutkimuksessaan ihmisarvoon ja maailmankansalaisuuteen perustuvaa mallia (Liite 3) siitä, miten tällainen ympäristö kouluyhteisössä luodaan, sekä toimintatutkimuksen kyseisen teorian toteuttamiskelpoisuuden arvioimiseksi. Tutkimuksen tavoitteena oli estää ongelmien alkaminen luokassa, opettaa lapsia ratkaise-

maan ongelmia ja tarjota oppilaille suotuisa ympäristö sekä keventää samalla opettajien työtaakkaa. (Trotta Tuomi 2001: 245.)

Ihmisarvomalliin (ks. Liite 3) kuuluu opettajien ja vanhempien kumppanuus silloin, kun kyseessä ovat koulussa olevat lapset. Jos lapsi halutaan ottaa kokonaisuudessaan huomioon, on opettajien ja vanhempien kumppanuus välttämätöntä, koska päävastuu lastensa kasvattamisesta on vanhemmilla huolimatta siitä, että useimmissa yhteiskunnissa osa lasten kasvatuksesta tapahtuu koulussa. Trotta Tuomen mukaan opettajan ja vanhemman kumppanuus on ainoa keino tavoittaa lapsi kokonaisuudessaan. (Trotta Tuomi 2001: 246–247.)

Jotta opettajan ja vanhempien kumppanuus voivat toteutua, pitää Trotta Tuomen mukaan ensinnäkin ymmärtää, että totuuden löytäminen on arvokasta, jotta päästäisiin neuvottelemalla parhaaseen mahdolliseen ratkaisuun. Toiseksi tarvitaan luottamusta siihen, että neuvotteluprosessiin osallistuvia kohdellaan reilusti, vaikka heidän ajatuksensa eivät olisi suosiossa. Kolmanneksi tarvitaan vallan uudelleenjakamista. Valta perustuu totuuteen ja oikeudenmukaisuuteen eikä voimaan ja manipulaatioon. Neljänneksi tulee ryhmän kyetä määrittelemään ja ylläpitämään ryhmän sisäisiä normeja. Viidenneksi tulee ryhmän nähdä moninaisuus voimavarana ja manipulaationa. Lopuksi tulee jokaiseen oikeuteen sisältyä käänteinen velvollisuus suojella tätä oikeutta muilta. Tärkeimpänä ei saa olla vain minun oikeuteni ja toisen velvollisuudet vaan myös minun velvollisuuteni ja toisen oikeudet. (Trotta Tuomi 2001: 247.)

Trotta Tuomen (2001) tutkimuksen mukaan sekä vanhemmat että opettajat olivat halukkaita olemaan yhteistyössä kasvatuskumppanuuden puolesta. Tutkimus oli osoittanut, että sekä opettaja että vanhemmat olivat hyötyneet kumppanuudesta. Tutkimus osoitti myös, että opettajan vaikuttamismahdollisuudet kasvoivat luokassa, kun tieto kulki useammin vanhempien ja opettajan välillä. Kumppanuuden todettiin parantaneen arviointikeskusteluiden laatua pienentämällä todennäköisyyttä, että lapset kehittäisivät ”kaksinaispersoonan”, yhden roolin kotiin ja toisen kouluun. Kumppanuuden nähtiin myös alentavan opettajien ja vanhempien välisen yhteydenpidon kynnystä. Trotta Tuomi arvioi vanhempien olevan suurin hyödyntämätön voimavara nykykouluissa. (emt. 248–250.)

Trotta Tuomen tutkimuksessa tuli esiin, kuinka oppilaiden osallistuminen sääntöjen määrittelyyn paransi niiden laatua ja lasten sitoutumista niihin. Tästä huolimatta sääntöjen rajoja kokeiltiin. Tutkimusprojekti ei estänyt ongelmien ilmaantumista, mutta antoi asianosaisille viitekehyksen, jossa niitä voitaisiin käsitellä. Trotta Tuomen kyselyyn nimettöminä vastanneista, yhtä lukuun ottamatta, oli kaikilla ollut myönteinen mielipide projektista. Trotta Tuomen mukaan oikeudenmukaisuuden ympäristöön pyrkiminen on jatkuva prosessi, joka vaatii kokoaikaisen huomion. Neuvottelu ja kumppanuus tarjoavat osallisille työkalut vaikuttaa proaktiivisesti tulevaisuuteen. (Trotta Tuomi 250–251.)

Ihmisarvomallin toteutuminen ihmisarvoluokassa (ks. Liite 3) kuvaa sitä, kuinka sekä neuvottelu että kasvatuskumppanuus vaativat Trotta Tuomen mukaan sellaisen ympäristön rakentamista, joka perustuu keskinäiseen kunnioittamiseen ja jossa on turvallista esittää uusia ajatuksia. Tämän lisäksi on välttämätöntä omata kykyä tunnistaa käsillä oleva kysymys ja olla tästä yhtä mieltä, havaita ja löytää päätöksenteolle välttämättömät tosiasiat, mukaan lukien siihen liittyvät eettiset periaatteet, esittää ajatuksia yhteistyössä muiden kanssa sekä päästä yksimielisyyteen sovitun toiminnan toteutumiseksi. Sitoutuminen ennakkoluulottomaan totuuden etsimiseen, yhteisvastuu, vastavuoroisuuden periaate, luottamus oikeudenmukaiseen kohteluun, ryhmän valta luoda ja muuttaa omia normejaan sekä kollektiivinen turvallisuus ovat välttämättömiä tekijöitä, joita tarvitaan myönteisen ympäristön luomiseen, jotta neuvottelu voidaan järjestää. (Trotta Tuomi 2001:251.)

Trotta Tuomen (2001) tutkimuksen toiminnalliseen puoleen kuuluivat perheillat, joilla pyrittiin luomaan keskinäistä luottamuksen henkeä. Luokan vanhempien päätöksellä perheiltoihin kokoonnuttiin joka kolmas viikko. Perheillat toteutettiin nyyttikesteinä perhepuiston pienessä mökissä avoimien ovien periaatteella. Näihin perheiltoihin osallistui vanhempia ja koululaisen sisaruksia, opettaja ja joskus joitakin vierailijoita. Perheilloissa oli epämuodollinen ja kodikas tunnelma, joissa lapset leikkivät ulkona ja sisällä ja vanhemmat keskustelivat keskenään tärkeistä asioista. Trotta Tuomi kuvasi, kuinka moni pieni asia, vaikkapa tarve opettaa pikku-Liisalle hiukan enemmän kertotaulua, tuli esiin pehmeällä tavalla, kun isä sattui kysymään tätä asiaa opettajalta muun seurustelun lomassa. Tällä tavoin voitiin asioita saada kuntoon jo silloin, kun ne eivät olleet vielä käyneet kovin vaikeiksi. Trotta Tuomen sanoin ”kyse on ongelmien ennalta ehkäisystä”. Lopuksi esille pystyttiin ottamaan isompiakin kasvatuskysymyksiä. Perheiltojen

myötä vanhemmat tulivat tutuiksi keskenään ja keskustelivat vilkkaasti lapsiperheiden eteen tulevista käytännön tilanteista. Perheiltojen palkitsevuus näkyi Trotta Tuomen mukaan siinä, että suuri osa perheistä kävi niissä säännöllisesti. (emt. 158–159.)

Kiusaamisen lopettaminen ja ennaltaehkäiseminen eivät onnistu yksinkertaisin menetelmin, koska niihin ei ole olemassa yhtä oikeaa mallia, joka sopisi kaikkiin tilanteisiin. Lapsen vuorovaikutussuhteissa esiin tulevat ongelmat tulee ymmärtää siinä kontekstissa, missä ne tapahtuvat ja sen jälkeen kokeilla ja valita sopivin strategia. (Macintyre 2009.) Tärkeää on, että koko lapsen ympärillä toimiva verkosto sitoutuu ja osallistuu kiusaamiseen puuttumiseen sekä ehkäisyyn. Onnistunut kiusaamisen ehkäisy edellyttää kasvatuskumppanuutta ja yhteisiä arvoja vanhempien ja päiväkodin kanssa. (Kirves – Stoor-Grenner 2010a: 44–46.)

### 8.2.2 Kodin ja koulun yhteistyö ennaltaehkäisyn ja puuttumisen välineenä

Päivi Hameruksen (2006) tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mukaan kiusaamiseen ei puututa kollektiivisen pelon johdosta. Kiusatessaan jotain oppilasta kiusaaja herättää pelon kaikissa yhteisön oppilaissa: kuka tahansa oppilas on vaarassa joutua kiusatuksi. Pelko estää kiusaamiseen osallistumattomiakin puuttumasta tilanteeseen. Tämä aiheuttaa puolestaan kollektiivista syyllisyyttä. Kiusaamiseen osallistuvat voivat kokea syyllisyyttä sekä ne jotka eivät puutu kiusaamiseen. Tällä tavoin kiusaaminen koskettaa koko luokan hyvinvointia. (emt. 205.) Kun yhteisössä vallitsee kollektiivinen pelko, eivät oppilaat kerro kiusaamisesta kotona vanhemmilleen tai koulussa koulun henkilökunnalle.

Toinen seikka, joka esti kiusaamiseen osallistumattomien oppilaiden puuttumisen, oli heidän sosiaalisesti laaja arvostus ja luottamus luokassaan tai jos he olivat mielipiteensä kanssa yksin. Toisaalta taas vaikutusvaltaa omaavan oppilaan puuttuminen kiusaamiseen vaikutti tehokkaasti. Jos kiusattu oivalsi, ettei häneen kohdistunut kiusaaminen johtunut todellisuudessa hänen erilaisuudestaan, vaan kiusaajalla oli sama piirre, se vaikutti kiusaamisen loppumiseen. Kiusattu sai tästä oivalluksesta vahvistusta ja rohkaisua vastustaa kiusaamistaan. (Hamerus 2006: 205.)

Hameruksen (2006) tutkimuksen mukaan kiusaaminen on usein yleisesti yhteisön tiedossa oleva ilmiö, joka leviää tehokkaasti yhteisössä ja jopa sen ulkopuolelle. Koska kiusaamisilmiöstä näyttäytyy vain pinta koulun arjessa, on opettajia helppo harhauttaa ja he luulevat jopa kiusaamiseksi tarkoitettuja tilanteita ystävyyden osoituksina. Kiusaaminen on ilmiö, joka on kietoutunut koulun sosiaalisiin suhteisiin, kulttuurisiin arvostuksiin ja epävirallisiin normeihin. Tämän vuoksi kiusaamisilmiöön puuttuminen vaatii yhteisön jäsenten sosiaalisten suhteiden, yhteisön kulttuuristen merkitysten ja oppilaiden vuorovaikutusten hyvää tuntemista. (emt. 205–206.)

Sanna Herkaman (2010) tutkimuksen yhteenvedossa todetaan kiusaamisen olevan hyvin monitahoinen ilmiö, joka näyttää hyvin erilaisena eri kouluyhteisön toimijoiden näkökulmasta tarkasteltuna. Tämä tarkoittaa sitä, että kiusaamiseen tarttuminen ja siihen puuttuminen vaatii kouluyhteisössä systemaattisia toimia ja keskustelua siitä, mikä koetaan kiusaamiseksi ja mitä se itse kullekin tarkoittaa. Tarvitaan tietoisuuden lisäämistä ja puuttumistoimien integroimista osaksi kouluyhteisön toistuvia käytänteitä, joka mahdollistaa sen, ettei kiusaamisesta tule osa joidenkin oppilaiden arkipäiväistä vuorovaikutusta koulussa (emt. 202.)

Herkaman (2010) tulokset osoittavat, että oppilaiden koulukiusaamiskokemuksia kartoitettaessa ja interventioita suunniteltaessa olisi syytä tukeutua oppilaskeskeiseen näkökulmaan. Tällä Herkama tarkoittaa sitä, että niin koulukiusaamisen määrittelyssä, sen yleisyyden arvioinnissa kuin kiusaamisen ennaltaehkäisyssä, puuttumisessa ja akuutin kiusaamisen päättymisen jälkeen tarjottavassa tuessa olisi huomioitava oppilaiden omat kokemukset ja heidän tapansa ymmärtää koulukiusaaminen. (emt. 198.)

Herkaman (2010) tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että opettajat puuttuvat kiusaamistapauksiin ainakin silloin, kun koulussa ilmenee jotakin tavallisuudesta poikkeavaa (esim. välituntitappelu, joku alkaa itkeä, oppilas kertoo kiusaamisesta opettajalle). Kiusaaminen ei kuitenkaan aina näy koulun arjessa järjestyshäiriöinä, sanaharkkoina tai tappeluina. Kiusattu ei välttämättä itke tai muuten oirehdi siten, että opettaja kokisi puuttumisen välttämättömäksi. Kun kiusaaminen kytkeytyy tiiviisti esimerkiksi oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin tai vertaisryhmän rakenteisiin, vaatii opettajalta erityistä herkkyyttä tunnistaa oppilaiden vertaissuhteissa mahdollisesti ilmenevää loukkaavaa viestintää. Herkaman mukaan merkille pantavaa on, että kiusaaminen ei

aina näy koulun arjessa ongelmakäyttäytymisenä. Kiusaamisen havaitseminen ja siihen puuttuminen vaatii kouluyhteisössä herkkyyttä tunnistaa oppilaiden välisissä suhteissa esiintyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja. Jotta kiusaamisongelmia voitaisiin koulun arjessa tehokkaasti ehkäistä ja niihin voitaisiin puuttua, on kiusaaminen kyettävä kouluyhteisössä tunnistamaan ja nimeämään kiusaamiseksi yhtenevällä tavalla. Kiusaamiseen puuttuminen edellyttää koulun henkilökunnan tietoisuuden lisäämistä siitä, miten oppilaat ymmärtävät koulukiusaamisen. (emt. 199–200.)

KiVa Koulu on kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma, joka toimii valtakunnallisesti ja on käytössä myös Urjalan peruskouluissa. Ohjelmassa suositellaan kiusaamistapausten käsittelyä ensin koulussa ja niistä tiedottamista vanhemmille koulussa vakiintuneiden käytäntöjen mukaisesti, kuten esimerkiksi puhelinsoitto, reissuvihko, kirje kotiin, Wilmaviestit tai vanhempainvartit. Tämän toimintamallin on todettu edistävän oppilaan vastuunottoa omista teoistaan. Jos seuranta ei tuota tulosta ja kiusaamista ei saada loppumaan vaan se jatkuu, voidaan kiusaamiseen osallistuneiden oppilaiden vanhemmat kutsua koululle. Kaikkia vanhempia on hyvä tiedottaa etukäteen koulun kiusaamisen vastaisista toimintatavoista, jolloin vältytään turhilta väärinkäsityksiltä. KiVa Koulu – ohjelmassa suositellaan vanhempainillan järjestämistä heti kouluvuoden alussa, jossa vanhemmille kerrotaan, että koulu on mukana ohjelmassa, mitä se tarkoittaa koulun käytäntöjen kannalta, ketkä kuuluvat koulun KiVa -tiimiin, keihin vanhempien tulisi ottaa yhteyttä epäillyssä kiusaamistapauksessa ja niin edelleen. Vanhemmille on myös hyvä kertoa ja sopia heidän kanssaan siitä, miten yhteydenpito koteihin tapahtuu kiusaamistapauksissa (kuka ottaa yhteyttä, missä vaiheessa ja millä tavalla). Vanhempainillassa voidaan myös esittää koulun tilannekartoituksen tulokset. Vanhemmille on tärkeää kertoa myös virtuaalisesta Vanhempien oppaasta, josta vanhemmat löytävät tietoa kiusaamisesta, KiVa Koulu - ohjelmasta ja omista keinoistaan vaikuttaa, joka löytyy KiVa Koulun www-sivuilta. (Sainio ym. 2009:36–37.)

Mukava- hankkeesta saadut tulokset osoittivat, että kotien välisen keskinäisen yhteistyön tukeminen lisää yhteisvastuullista puuttumista. Vanhempien keskinäisissä suhteissa ala- ja yläkoulun välillä osoittautui olevan selkeä ero alakoululaisten vanhempien eduksi. Alakoulun vanhemmat kokivat tuntevansa riittävän hyvin lapsensa luokkatovereiden vanhemmat, jotta voivat tarvittaessa ottaa yhteyttä ja keskustella kouluun tai lasten toimintoihin liittyvistä asioista. (Pulkkinen – Launonen 2005: 180–181.)

Trotta Tuomi pitää tärkeänä, että opettajakoulutuksessa kehitetään ja vahvistetaan opettajien taitoja ryhmädynamiikassa, ristiriitojen ehkäisyssä ja niiden ratkaisemisessa. (Trotta Tuomi 2001: 255.) Koulu on avainasemassa, kun kysymyksessä on ryhmään, luokkayhteisöön vaikuttaminen. Luokanopettajalla on tuntemus omasta lapsiryhmästään ja ymmärrys sen dynamiikasta, koska opettaja on ryhmänsä kanssa päivittäin tekemisissä. Oppilaan vanhemmilla ei ole tätä samaa tietoa mitä heidän opettajallaan on. Lapsen rooli luokkaryhmässä voi olla aivan eri kuin kotona tai kotipihan kaveriporukassa. Vanhemmat eivät välttämättä tunne kaikkia lapsensa luokkakavereita tai tapaa heitä ryhmänä. Opettaja on luokkaryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen ohjaaja ja hänellä on paremmat mahdollisuudet puuttua koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen kuin oppilaan vanhemmilla. Vanhemmat puolestaan tuntevat omat lapsensa perusteellisesti. Kotona luodaan perusta vuorovaikutustaitojen, ryhmässä toimimisen, empatian, erilaisuuteen suhtautumisen ja suvaitsevaisuuden kehittymiselle, joka toteutuu vanhempien ja lasten vuorovaikutuksessa. Sitä suurempi mahdollisuus vanhemmilla on vaikuttaa lapsensa sosiaaliseen käyttäytymiseen, mitä varhaisimmasta kehitysvaiheesta on kysymys. (Sainio ym. 2009:35.)

Ilpo Kurosen (2010) tutkimukseen osallistuneiden nuorten aikuisten kertomukset osoittavat, että lähiyhteisöllä on tärkeä merkitys sopeuduttaessa elämässä eteen tuleviin haasteisiin ja vaatimuksiin. Näyttää siltä, että perheen ja ystävien psykososiaalinen tuki saa merkityksensä usein vasta myöhemmin nuorten aikuisten reflektoidessa elämänsä kriisejä ja käännekohtia sekä niistä selviytymistä. (emt. 333.)

Vaikka perusvastuu lapsen kasvatuksesta on vanhemmilla, koulun vastuulla on lasten väliset keskinäiset tapahtumat koulussa. Koulun vastuulla on myös huolehtia siitä, ettei kukaan joudu systemaattisen kiusaamisen kohteeksi. Koti ja koulu voivat omalla toiminnallaan sekä yhteistyössä estää kiusaamista ja olla mukana kiusaamistapausten selvittämisessä. Toinen toistensa syyllistäminen ei hyödytä ketään, mutta toimivan työnjaon ja yhteistyön kehittämisellä voidaan saavuttaa paras lopputulos. Yhteistyön toimivuutta edistää se, että kumpikin osapuoli, niin koti kuin koulu, kunnioittaa toisiaan ja tiedostaa, että kummallakin on mahdollisuus vaikuttaa kiusaamisen vähentämiseen. Selvästi sovitut työnjaot kuuluvat osana toimivaan yhteistyöhön. Tärkeintä on huomata yhteisvastuu siten, ettei kumpikaan osapuolista, sen enempää koti kuin koulukaan, siirrä vastuuta kokonaan toiselle osapuolelle. (Sainio ym. 2009:35–36.)

# 9 Yhteenvetoa ja johtopäätökset

Tarkastelin opinnäytetyössäni tutkimustuloksia kasvatuskumppanuuteen, kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja kiusaamiseen liittyvistä hankkeista sekä väitöstutkimuksista. Opinnäytetyöni tarkoituksena oli tuottaa tietoa sekundaariaineistoni kautta siitä, minkälaisiin asioihin tulisi kiinnittää huomiota, jotta kasvatuskumppanuusmalli olisi nivellettävissä Urjalan kunnan varhaiskasvatuksesta perusopetukseen ja käytettävissä ennaltaehkäisyn ja puuttumisen välineenä, erityisesti lasten ja nuorten välisissä kiusaamistapauksissa.

Näen katsaukseni merkittävänä, koska Urjalan kunnan varhaiskasvatuksesta ja perusopetuksesta puuttuvat yhtenevästi toteutuvat kodin ja ammattikasvattajien välisen yhteistyön sekä kiusaamisen ennaltaehkäisyn ja puuttumisen mallit. Haluan vaikuttaa opinnäytetyöni kautta Urjalan kunnan lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseen sekä lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaan (2009) kirjatuttujen kehittämiskohtien että varhaiskasvatussuunnitelman, esiopetus- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tehtyjen muutos – ja täydennyskohtien (2011) toteutumiseen. Sekä Urjalan kunnan lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma että Urjalan kuntakohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, esiopetus ja perusopetuksen opetussuunnitelmat tarvitsevat toteutuakseen yksityiskohtaisempia tarkennuksia ja selvennyksiä.

Kasvatuskumppanuuden niveltämistä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen voidaan lähteä tarkastelemaan vertailemalla varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen instituutioista kasvatusyhteisöinä ja sosiaalisina toimintaympäristöinä kasvatuskumppanuuden näkökulmasta. Lapsi kasvaa sekä kehittyy ja oppii kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa ympäristössä ja sen eri instituutioissa. Olennainen lähtökohta hoidolle, kasvatukselle ja opetukselle on se, että perhe, päivähoito ja koulu ovat instituutioita, jotka sijaitsevat samassa yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. (ks. Härkönen 2003:24.) Varhaiskasvatuksessa lapsi on niin hoidossa, kasvatuksessa kuin opetuksessa. Varhaiskasvatus on kasvatuksellista vuorovaikutusta, jossa vanhemmat ovat osallisia lapsensa varhaiskasvatuksessa sekä kunnan palvelujen asiakkaina että kasvatuskumppaneina tukemassa lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatuksen ensisijainen tavoite on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. (ks. Varhaiskasvatuksen valtakunnallisia linjauksia 2002: 9–12.) Myös perusopetuksella on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Tähän tehtävään sisältyy vaatimus, jonka mukaan perusopetuksen on an-

nettava oppilaalle mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen sekä toteuttaa opetusta yhteistyössä kotien kanssa ja taata opetukseen osallistuvalle turvallinen opiskeluympäristö. (ks. POPS 2004:4; PoL 3§ 2 mom. (477/2003); 3§ 3 mom. ja 29§ 1 mom.)

Varhaiskasvatuksessa puhutaan vanhempien ensisijaisesta lasten kasvatusoikeudesta ja vastuusta sekä lapsensa asiantuntemuksesta, joka toteutuu yhteistyössä varhaiskasvattajien kanssa. (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 31) Perusopetuslakiin ei ole kirjattu kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä muuta kuin se, että opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Perusopetuksen valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa sen sijaan korostetaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja vanhempien mahdollisuutta osallistua lapsen koulunkäyntiä koskeviin asioihin sekä yhteistyön merkityksellisyyttä näiden kahden yhteisön välillä. Käytännössä kodin ja koulun yhteistyössä vanhemmilla on aina esisijainen, kokonaisvaltainen ja ylittämätön kasvatusvastuu lapsesta ja nuoresta. Koulun kasvatusvastuun perusta on se, että kouluyhteisön aikuiset toimivat yhteisten pelisääntöjen mukaan ja ovat johdonmukaisia toiminnassaan. Kodilla ja koululla on lasten ja nuorten kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa omat, toisiaan täydentävät tehtävänsä. (ks. PoL 628/1998: 3§; POPS 2004: 22; OPH 2007: 3.)

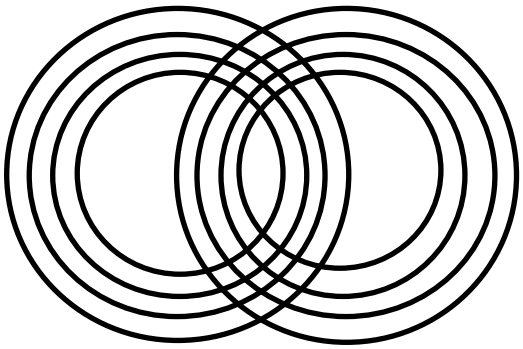
Varhaiskasvatuksessa kodin ja ammattikasvattajien välisen kasvatuskumppanuuden rakentamisen ja ylläpitämisen päävastuu on varhaiskasvatuksen henkilöstöllä. Koska kasvatuskumppanuus tarkoittaa laajempaa käsitettä kuin yhteistyö, siihen sisältyy vanhempien osallisuuden vahvistamista, kumppanuuteen liittyvän osaamisen vahvistamista ja toimintayksiköiden kumppanuuskulttuurin uutta rakentamista. (ks. Järvinen ymt. 2009: 118–119.) Myös perusopetuksessa vastuu kodin ja koulun yhteistyön edellytysten kehittämisestä on opetuksen järjestäjällä. Yhteistyö edellyttää yhteistyön osapuolilta tehokasta kommunikaatiota, koulun henkilöstön aktiivisuutta ja aloitteellisuutta sekä keskustelua ja tiedottamista huoltajan, opettajan ja oppilaan oikeuksista sekä velvollisuuksista. Yhteistyöhön sisältyvät muun muassa vanhempien osallisuus lapsensa koulunkäyntiin, opettajan ja vanhemman välinen yhteydenpito ja tiedonjakaminen sekä vanhempien keskinäinen verkottuminen. Kun kodin ja koulun yhteistyö toimii parhaimmillaan, se on vastavuoroista ”kasvatuskumppanuutta”. (ks. OPH 2011: 34; Latvala 2006:13; OPH 2007: 3.)

1. Minkälaisten asioiden on todettu vaikuttavan kasvatuskumppanuusmallin toteutumiseen?

Carol Keyes (2002) soveltaa Bronfenbrennerin ekologista teoriaa valaistessaan vanhemman ja opettajan välisen yhteistyön moninaisuutta (ks. kuvio 3). Kuvion vasemmalla olevat neljän ympyrän kehät ilmentävät ammattikasvattajan ja oikealla olevat vanhemman ominaisuuksia. Sisin ympyrä, mikrosysteemi, sisältää opettajan tai vanhemman henkilönä, joka rakentuu kaikista häneen liittyvistä tekijöistä; kulttuuri, arvot, roolit, voimavarat, persoonallisuuden piirteet, odotukset, tieto ja kokemukset lapsesta ja lapsista sekä niihin sisältyen sen hetken mahdollisuudet yhteistyöhön. Seuraava kehä tarkoittaa mesosysteemiä, missä vanhemmat ja henkilöstö ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa tuoden siihen myös aikaisemmat kokemuksensa. Kahdesta uloimmasta kehästä sisempi ekso- ja ulompi makrosysteemi edustavat etäisempiä sosiaalisia konteksteja, kuten työpaikkoja, palveluita ja lakeja. ( ks. Hujala ym. 2007: 21–26; Keyes 2002: 185–186.)

AMMATTIKASVATTAJA

Kulttuuri ja arvot
Kasvattajan rooli
Henkilökohtaiset ominaisuudet
Odotukset, tavoitteet
Vuorovaikutustaidot
Lapsuuden tietous
Ammatillinen osaaminen ja taidot



VANHEMPI

Kulttuuri ja arvot
Vanhemman rooli
Henkilökohtaiset ominaisuudet
Odotukset, tavoitteet
Vuorovaikutustaidot
Oman lapsen tuntemus

Kuvio 3. Kasvatuskumppanuus - ammattikasvattajan ja vanhemman erilaiset roolit. (Keyes 2002)

Kasvatuskumppanuutta toteutetaan virallisesti kodin ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten välisen kasvatusyhteistyön mallina. Vaikka kasvatuskumppanuus termiä käyte-

tään myös perusopetuksessa, kun puhutaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä, sitä ollaan vasta siirtämässä toimintamallina perusopetukseen. Hujala ym. (2007) näkevät kasvatuskumppanuus-mallin siirtymisen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen haasteellisena. Oppilaan huoltajat ovat jo varhaiskasvatuksen kautta tietoisia kumppanuussuhteesta, kun sitä vastoin koulun henkilöstö lähtee opettelemaan uutta mallia kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. (emt. 21.)

Kasvatuskumppanuuden toteutuminen edellyttää Karilan mukaan ajattelutapojen muutosta ja käsitteen merkityksen syvällistä pohdintaa. (Karila 2006: 93.) Koulukulttuurissamme ei ole yhtä vahvoja ja kantavia perinteitä vanhempien osallisuudelle kuin varhaiskasvatuksessa. Kasvatuskumppanuuden ammattitaitoon kuuluu vuorovaikutustaitojen harjoittelu, työntekijän oman ammattitaidon reflektointi sekä yhteisen ymmärryksen etsiminen. Varhaiskasvatuksen työntekijältä edellytetään nykyään vuorovaikutussuhteisiin soveltuvia ammatillisia työvälineitä. (ks. Karling – Ojanen – Sivén – Vihunen - Vilén 2008: 294; Karila 2006: 107) Perusopetuksen opettajat saavat ideoita yhteistyöhön lähinnä oman työkokemuksensa kautta. Nykyinen opettajakoulutus antaa Siniharjun sekä Launosen ym. tutkimusten mukaan vain vähän valmiuksia erilaisten vanhempien kohtaamiseen konkreettisessa tilassa. Tarvittavat yhteistyötaidot lisääntyvät opettajilla vasta vähitellen kokemuksen myötä. (Siniharju 2003:168; Launonen ym. 2004: 94.)

Kasvatuskumppanuuskoulutus nousee tärkeäksi kaikissa kasvatuskumppanuutta käsittelevissä tutkimuksissa. Tonttilan (2006) tutkimus tukee sekä kasvatuskumppanuuskoulutusta että kasvatuskumppanuuden siirtämistä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tonttilan näkemys on, että vanhemmat tarvitsevat kasvatuksellista kumppanuutta myös lapsen kouluvuosina. Opettajien valmiutta kumppanuuteen perustuvaan yhteistyöhön pitää Tonttilan mukaan kehittää sekä keskustelujen että koulutuksen avulla. Samoin Tonttila näkee päiväkodin ja koulun välisen yhteistyön lapsen siirtyessä kouluun tärkeänä kehittämishankkeena. (Tonttila 2006: 206.)

Marjatta Kekkonen (2009) näkee kasvatuskumppanuuden niveltämisen mahdollisuudet varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Kekkonen on siirtämässä varhaiskasvatuksessa toteutuvaa kasvatuskumppanuutta myös kodin ja koulun välisen yhteistyön lähtökohdaksi. Kekkosen näkee sen synnyttämisessä kaksi vaihetta, johon ensimmäisenä tarvi-

taan asennetyö oman pään kanssa, jonka jälkeen seuraa käytännön organisointi. Kasvatuskumppanuus koulussa tarkoittaa yhteisvastuullista kasvatusta, jaettua kasvatustehtävää. Kekkosen mukaan paras hetki aloittaa yhteistyö on, kun koulu alkaa. Koulun aloitus merkitsee monessa suhteessa kovaa pudotusta vanhemmille. Mahdollisuus tavata henkilökuntaa putoaa murto-osaan siitä, mitä se on ollut varhaiskasvatuksen puolella. (vrt. Tonttila 2006; Karikoski 2008.)

Karikosken (2008) näkemys kasvatuskumppanuuden muodostumisesta kodin ja koulun välille kohtaa Kekkosen (2009) näkemysten kanssa. Karikoski ei näe edellytyksiä yhteistyön rakentumiseen luottamukselliseksi vuorovaikutussuhteeksi eli kasvatuskumppanuudeksi, jos yhteistyö käynnistyy koulunaloitusvaiheessa virallisesti ja muodostuu vain harvoista tapaamisista. Kumppanuusajattelussa on tyypillistä käsitys lapsen jaetusta kasvatusvastuusta ja sosiaalistamisesta yhteiskuntaan. Kun pystytään ajattelemaan, ettei oppimista, koulutuksen tulosta, tuota koulu vaan lapset vanhempiensa, opettajiensa ja tovereidensa avulla, puhutaan jaetun vastuun ymmärtämisestä. Tällaisessa mallissa korostetaan sitä, miten perheet ja opettajat yhdessä työskentelevät edistääkseen lasten akateemista ja sosiaalista kasvatusta ja kehitystä. Tällöin vanhemmilla ja opettajalla on luonnollinen tarve jakaa informaatiota lapsesta ja olla toistensa voimavarana. (ks. Christenson 1999: 148–149.) Vanhempien osallisuus lapsensa kouluelämään ei ole varsinaisesti kuulunut Suomalaisen koulun toimintakulttuuriin, jonka seurauksena vanhemmat ovat jääneet meillä usein koulumaailman ulkopuolelle, joka on saattanut vieraannuttaa vanhempia lapsen arkielämästä. (Karikoski 2008: 154.)

Kun yhteistyö tarkoittaa käytännössä sitä, että tavataan kerran tai kahdesti lukuvuodessa, ei voida puhua dialogista. Osapuolet jäävät väistämättä toisilleen varsin vieraiksi. Vanhemmat jäävät vaille vanhemmuuden tukea, eikä myöskään opettaja saa riittävää tietoa oppilaasta. Osa vanhemmista ei rohkaisusta huolimatta osaa, halua tai jaksa kiinnostua osallistumisesta ja sekin on opettajan hyväksyttävä (Ikonen - Ojala 2001: 82). Olennaista on miettiä, miksi yhteistyö koulussa oppilaan perheen kanssa on tärkeää ja tuoda esille kaikki siitä saatava hyöty. Opettaja pitää omalta osaltaan vuorovaikutuskanavan auki lapsen kotiin ja vanhemmat vastaavat omasta puoliskostaan. Kun pidetään lähtökohtina perhettä ja lapsen oppimisen tukemista, tehdään yhteistyötä myös koulussa perhelähtöisesti. Vain harva perhe pystyy vastustamaan sellaista vuorovaikutusta, joka lähtee hyvästä tahdosta ja lapsen parhaasta. Jos pystytään luomaan sellai-

nen ilmapiiri, että myös koulun piirissä koetaan eräänlaista molemminpuolista kasvatuskumppanuutta, ollaan yhteistyössä jo hyvin pitkällä. (Tonttila 2006: 200; Karikoski 2008.)

Toinen haasteellinen siirtymävaihe Kekkosen mukaan on yläkouluun siirtyminen, jossa perheet kokevat hapuilua. Koulun tulisi olla kasvatuskumppanuudessa aloitteellinen, jotta vanhemmat voisivat kokea olevansa kutsuttuja mukaan. Vanhempien valmius ja herkkyys yhteistyöhön vaimenee muutoin myöhemmin. Aktiiviset perheet kyllä etsivät yhteistyömuodon, mutta kaikilla perheillä ei ole samoja mahdollisuuksia. Yhteistyöllä ei tavoitella opettajien ja vanhempien roolin hämärtämistä, vaan pikemminkin päinvastoin: vanhemmille kirkastuu, mitä heiltä odotetaan. (Kekkonen 2009.)

Urjalan lähikunnista esimerkiksi Hämeenlinna kuuluu pilottikuntiin, jossa ”Monialaisesti yhdessä lapsen parhaaksi” -hankkeen turvin on kehitetty kasvatuskumppanuusmallia tavoitteena siirtää sitä vähitellen toteutettavaksi kaikissa varhaiskasvatuskeskuksissa, esiopetuksessa ja alakouluissa. Soveltuvin osin sitä muokataan jatkossa myös yläkouluihin ja lukioon sekä muihin palveluihin sopivaksi asiakaslähtöiseksi toimintatavaksi. (Korhonen - Seppänen - Rantanen - Tuomi – Mikkola 2011: 15–16.)

Hämeenlinnan kaupunki on luomassa vahvaa monialaista kasvatuskumppanuusajattelua, jonka tavoitteena on lisätä lasten ja perheiden hyvinvointia. Kasvatuskumppanuuden kehittämisen tärkeys Hämeenlinnassa näkyy tuntuvana panostuksena mm. henkilöstön osaamisen kehittämisessä, jossa kasvatuskumppanuuskoulutuksilla on huomattava rooli. Tuotteistamisen kautta kasvatuskumppanuutta on jäsennetty, selkiinnytetty ja mallinnettu. Kasvatuskumppanuus on kirjattu vuodesta 2012 Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatuksessa jo käytössä olevana monialaisena yhteistyön mallina. Kouluissa toimintamallia on pilotoitu ja opetuspalveluissa sitä kehitetään edelleen. (Mikkola ym. 2011a: 14–16; 2011b: 30–32.)

Hankkeista ja tutkimuksista saaduissa tuloksissa on vahvasti korostunut yhteisen ajan merkitys sekä koulun vastuu kumppanuussuhteen muodostumisessa. Kiire on usein niin huoltajilla kuin työntekijöillä yhteisen tapaamisajan järjestämisen esteenä. Työt, opiskelu tai joku muu asia, kuten sairastaminen voivat rajoittaa yhteydenpitoa tai kohtaamista. Se, että päästään tutustumaan ilman, että siihen tarvitaan jokin erityinen syy,

ongelma lapsen koulunkäynnissä, on erittäin merkityksellistä. Perinteiset vanhempainillat voidaan vaihtaa toiminnallisiin tai keskustelua synnyttäviin, vuorovaikutusta edistäviin kokoontumisiin. Tutustumisen kynnystä voivat madaltaa esimerkiksi vanhempainillat, joihin sisällytetään erilaisia ulko- tai sisäpelejä, kun ensin on käyty vanhempainillan tietopuoliset asiat läpi. Uutena vuorovaikutusta edistävänä välineenä voidaan pitää sähköistä viestintää kodin ja koulun välillä, joka toimii Wilman - muodossa koko Urjalan kunnan perusopetuksessa. Suurin hyöty sähköisessä viestinnässä on tiedon kulku kaikkina vuorokauden aikoina. Puutteena voidaan todeta verkkovioista johtuvat katkokset nettiyhteydessä, jotka toisinaan häiritsevät sekä tiedonkulkua että tiedonsaantia. Kuulluksi tulemisen tärkeys on esiintynyt myös vanhempien palautteessa ammattilaisten kohtaamisissa. Perhelähtöinen yhteistyö ja yhtenevät lähtökohdat yhteistyölle lisäävät molemminpuolista arvostusta, jossa kasvatuskumppanuudella on merkittävä osuus. Täytyy kuitenkin myös hyväksyä se, etteivät kaikki huoltajat ole yhtä aktiivisia yhteistyössä.

2. Minkälaisia kokemuksia löytyy kasvatuskumppanuudesta ennaltaehkäisyn ja puuttumisen välineenä ongelmatilanteissa?

Bronfenbrennerin elinympäristöjä voidaan tarkastella sosialisaation näkökulmasta, jolla tarkoitetaan prosessia, jossa yksilö sosiaalistetaan ja sosiaalistuu tiettyihin yhteisön, siis elinympäristönsä normeihin ja rajoituksiin. Sosialisaatioprosessissa yhteisön normit ja tavat vaikuttavat siihen, millaista palautetta yksilölle annetaan hänen käyttäytymisestään ja toiminnastaan. Saatu palaute ja siitä tehdyt tulkinnat muokkaavat edelleen yksilön näkemystä itsestään ja ympäristöstään. Sosialisaatio ei tarkoita yksilön kannalta vain sosiaalisten ja kulttuuristen normien sisäistämistä, vaan yksilö on aktiivinen toimija, joka on vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja fyysisen ympäristönsä kanssa. (Hirsto 2001: 23–24; Rauste-von Wright - von Wright 1998.)

Kasvatuskumppanuudessa ymmärretään lasten toiminnan ja elämän sidonnaisuus vanhempien, opettajien ja muiden aikuisten todellisuuteen, lasten kaveripiirin arkeen sekä koko siihen kulttuuriin ja yhteiskunnallisiin valintoihin ja ratkaisuihin, jotka heijastuvat lapseen ja joihin lapsi heijastuu. Erittäin oleellista lapsen arjen kannalta ovat vanhempien suhde kulttuurisiin ilmiöihin, kuten väkivaltaan tai ammattikasvattajien suhde vanhempiin. Ekologiseen teoriaan nojaten lapsessa havaittava ongelma tai käyttäytymis-

häiriö ei ole vain lapsen ongelma, vaan myös merkki yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen toimimattomuudesta. (Hujala ym. 2007: 18–19.) Näin ollen vanhempien rooli korostuu etenkin kiusaamisen ennaltaehkäisevässä työssä. Kodin kasvatusarvot heijastuvat lapseen ja hänen tapaansa liittyä vertaisryhmään ja toimia siinä. Onnistunut kiusaamisen ehkäisy edellyttää kasvatuskumppanuutta ja yhteisiä arvoja vanhempien ja päivähoidon henkilöstön välillä. (Kirves – Stoor-Grenner 2010a: 46; 2010b: 46, 49.)

Kasvatuskumppanuuteen perustuvassa suhteessa voidaan luottamuksellisesti keskustella myös kiusaamiseen liittyvistä asioista. Vanhempien on tärkeä saada mahdollisimman varhain tietoa lapsensa roolista vertaisryhmässä. Kodin kasvatusarvojen rooli on erityisen tärkeä silloin, kun lapsi käyttäytyy muita kohtaan aggressiivisesti tai jo jopa kiusaa muita. Vanhempien on tärkeä saada tietoa sekä neuvoja siitä, miten lapsen kanssa tulisi toimia, jotta väkivaltainen käytös saadaan loppumaan. Työntekijän roolista tulee merkittävä, kun hän pyrkii kertomaan vanhemmille tuomitsematta ja kunnioittaen, miten lasta autetaan yhdessä parhaiten löytämään muunlaisia tapoja ratkaista tilanteita. Dialogisen keskustelun merkitys tulee esiin erityisesti silloin, kun vanhempien ja henkilöstön näkemykset eroavat toisistaan. (Kirves – Stoor-Grenner 2010a: 46; 2010b: 46–47.)

Kuten edellä on jo todettu, perheellä ja huoltajalla on suuri rooli kiusaamisen ehkäisyssä. Vaikka kiusaaminen on ryhmäilmiö ja akuutit tilanteet tulee ratkaista siinä ympäristössä missä kiusaaminen tapahtuu, tulee kiusaaminen huomioida aina koko lasta ympäröivän verkoston yhteisenä asiana (Salmivalli 2003). Kodin kasvatusarvot heijastuvat lapseen ja hänen tapaansa liittyä ja toimia vertaisryhmässä. Yhteiset arvot ja kasvatuskumppanuus luovat onnistumisen edellytykset ennaltaehkäisevälle kiusaamisen vastaiselle työlle. (Kirves - Stoor-Grenner 2010b:46,49.)

KASTU – hankkeesta oli saatu hyviä tuloksia yhteisvastuullisista kumppanuusajatteluun pohjautuvista toimenpiteistä. Lasten ja nuorten ongelmien ennaltaehkäisyyn oli vaikutettu puuttumalla niihin yhteisvastuullisesti mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Esimerkiksi ilkivallan ja näpistysten sekä kiusaamisen ehkäisemiseksi oli laadittu yhteisiä malleja ja menettelytapoja. Puuttumista oli tehostettu myös erilaisin kampanjoin. (Salminen 2005a: 14.)

Myös Tonttilan (2006) tutkimuksessa tuli esiin kasvatuskumppanuuden myönteinen vaikutus ongelmallisten asioiden käsittelemisessä. Kun vanhempien ja koulun henkilöstön välillä muodostuu luottamuksellisen ilmapiiri, on sen vaikutuksesta helpompi tuoda keskusteluun myös ongelmallisia asioita, kuten kiusaamiseen liittyviä aiheita. Tiedon kululla on suuri merkitys, jotta ikävään käytökseen päästäisiin puuttumaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Eriävät näkemykset lasten välisistä konflikteista vanhempien ja henkilökunnan välillä nostavat dialogisen keskustelun arvoa. (Kirves – Stoor-Grenner 2010a: 46; Kirves – Stoor-Grenner 2010b: 46–47.)

Hankkeista ja tutkimuksista saadut tulokset vahvistavat oletustani kasvatuskumppanuuden toimivuudesta puuttumisen välineenä kiusaamistapauksissa. Kasvatuskumppanuuden mallintaminen avaa uusia mahdollisuuksia ymmärtää koulukiusaamista, joka puolestaan edistää yhteisen toimintamallin kehittämistä puuttumiseen. Samalla, kun kehitetään puuttumismallia koskien koko perusopetusta, voidaan kirjata myös koulukohtaiset ratkaisumallit vastaamaan jokaisen koulun tarpeita. Toimivassa kumppanuussuhteessa ei tarvitse jäädä epätietoisuuteen tai oletuksien varaan vaan mieltä askarruttavat asiat voi selvittää mahdollisimman pian. Yhteydenotot toimivat niin koulusta kotiin kuin huoltajalta kouluun päin. Kumppanuussuhteisessa ilmapiirissä kynnys madaltuu, jolloin yhteistyö sujuu mutkattomasti ja nopeasti, kun epävarmuus ei hidasta yhteydenottamista. Pois jäävät myös arvuuttelut riittävistä perusteista tai rohkeuden keräämisestä vastapuolen kohtaamiseen. Vaikka mielipiteet olisivat eriävät tapahtumien kulusta kiusaamisasiaa selvitettäessä, luo kasvatuskumppanuus turvallisen taisteluareenan kiusaamista vastaan.

# 10 Pohdinta

## 10.1 Kuka vastaa oppilaan pahoinvoinnista kouluyhteisössä?

Aila Tiilikkala (2005) toteaa tutkimuksessaan, kuinka vanhemmuus, siinä tapahtuneet muutokset ja siihen kohdistuvat odotukset ja vaatimukset ovat herättäneet eri tahoilla mielenkiintoa ja yhteiskunnallista keskustelua. Monet ympäristön ja yhteiskunnan muutostekijät ovat koskettaneet konkreettisesti lapsiperheitä ja vaikuttaneet niiden tilanteeseen sekä kasvattamisen ja vanhemmuuden ehtoihin. Sirkka Rousu (2009) on kiinnittänyt myös huomiota yhteiskunnassa viimeisten vuosikymmenien aikana tapahtuneisiin rakenteellisiin muutoksiin, kuten ikääntyminen, työttömyys, alueellinen keskittyminen ja perhetyyppien muutokset, jotka ovat synnyttäneet moninaisia haasteita. Näistä yhteiskunnan rakenteellisista muutoksista on seurannut ongelmia, jotka ovat herättäneet eri toimijat vastuulliseen päätöksentekoon ja kansalaistoimintaan lapsen ja nuoren kasvuolosuhteiden, niin fyysisen, psyykkisen, kuin sosiaalisen kasvuympäristön turvaamiseksi. (emt. 5.)

Näistä edellä mainituista lähtökohdista käsin ovat syntyneet tutkimusaineistona tarkastelemani kehittämishankkeet ja -projekti sekä Lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma, joka on lakisääteinen apuväline kunnalliseen päätöksentekoon. Lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelman tarkoituksena on johtaa sekä kehittää kunnassa lasten ja nuorten hyvinvointityötä. Suunnitelman tarkoituksena on myös ohjata kunnan lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointi- ja lastensuojelupolitiikkaa. Kunnanvaltuusto hyväksyy eri toimijoiden yhteistyönä laatiman lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelman ja seuraa sekä arvioi sen toteutumista. (Rousu 2009: 5.)

Raija Julkusen kriittinen puheenvuoro pysähdytti miettimään omaa arviointinäkökulmaa tutkimusaineistooni. Julkunen tuo vahvasti esiin puheenvuorossaan, kuinka tänään kaikkia toimijoita – kansalaisia, perheitä, yrityksiä, johtajia, työnantajia, julkisia yhteisöjä – puhutellaan vastuun nimissä. Hänen oletuksensa on, että vastuun esilletulo on osa sitä uutta hallintamuotoa, jonka sanastoon kuuluvat myös tilivelvollisuus, näyttö, läpinäkyvyys, arviointi, vaikuttavuus ja auditointi. Julkusen mukaan vastuuta ei osoiteta vain ”yhteiskunnalle”, vaan valtiolle, kunnille, alueille, ylikansallisille yhteisöille, viranomaisille, työnantajille, yrityksille, työntekijöille, ammattilaisille, kansalaisille, järjestöil-

le, perheille, vanhemmille, omaisille, läheisille ja jokaiselle meistä omana vastuuna. (Julkunen 2006: 533–535.)

Sosiaalista pääomaa koskevan keskustelun myötä yhteisöjen merkitys hyvinvoinnin tutkimuksessa on noussut jälleen arvoonsa. Esimerkiksi David Halpern (2005) on uudessa kirjassaan koonnut vakuuttavaa näyttöä siitä, että sosiaalisella pääomalla, siis sosiaalisilla verkostoilla, vastavuoroisuuden normeilla ja luottamuksella, on merkitystä hyvinvoinnin edistämisen kannalta. Sosiaalinen pääoma edistää terveyttä, parantaa oppimistuloksia tai vähentää rikollisuutta. Samoin on saatu jo vakuuttavaa näyttöä siitä, että sosiaalinen pääoma ja hyvinvointivaltio laajoine palveluineen täydentävät ja tukevat toinen toisiaan (Oorschot - Arts 2005; Lehtonen - Kääriäinen 2005). Lähiyhteisöjen hyvinvointivaikutusten korostaminen ei siten merkitse sitä, että haluttaisiin hakea vaihtoehtoa laajoille hyvinvointipalveluille vaan enemmänkin sitä, että hyvinvointi muodostuu toimivan kansalaisyhteiskunnan ja hyvinvointivaltion yhteisvaikutuksena. Sosiaalisten ongelmien syitä koskevissa tutkimuksissaan Jorma Sipilä korosti jo kolme vuosikymmentä sitten yhteisöllisyyden ja hyvinvointivaltion merkitystä. Näyttääkin siltä, että hänen nuorten poikkeavuutta tarkastelevalla mallillaan on edelleen sovellutusarvoa erityisesti mitä tulee sen lähiyhteisön merkitystä korostavaan puoleen (Kääriäinen - Ellonen 2005: 347).

Vaikka Ellosen (2008a: 100–101; 2008b: 165–166) tutkimustulokset osoittivat sosiaaliseen pääomaan liittyvän myös negatiivisia vaikutteita tavallisiin nuoriin ihan tavallisessa jokapäiväisessä yhteisössä juuri ulossulkemisen kautta, se ei estä häntä näkemästä sosiaalisen pääomaan panostamisen myönteisiä vaikutteita kouluyhteisössä. Kun puhutaan yhteisöllisestä sosiaalisesta pääomasta ja sen merkityksestä, tulee koulua ajatella enemmänkin yhtenäisenä kasvuympäristönä kuin yksittäisinä henkilöinä. Yhteisöllisen sosiaalisen pääoman luominen edellyttää paitsi opettajien myös muiden koulun aikuisten läsnäoloa. Ellosen mukaan sosiaalisen pääoman merkityksen huomioiminen yhteisöllisenä elementtinä kaipaa lisää empiiristä tutkimusta. Tutkimuksensa perusteella Ellonen yhtyy ehdottomasti viimeaikaisiin julkisuudessa esillä olleisiin keskusteluihin siitä, että kouluihimme tarvitaan lisää yhteisöllisyyttä ja panostusta sosiaaliseen pääomaan.

Hamarus (2006) on puolestaan tutkinut kiusaamista sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta, mitkä ovat aiemmissa tutkimuksissa jääneet vähälle tarkastelulle. Hänen tavoitteenaan oli ymmärtää kiusaamista ilmiönä yhteisössä, sillä ilmiön syvällinen ymmärtäminen on kiusaamiseen puuttumisen ehto. Nämä tulokset ovat edesauttaneet havainnoimaan kiusaamista eri silmin kuin aikaisemmin ja kehittämään kouluille uusia tapoja puuttua siihen. Oppilaan sosiaaliseen turvallisuuteen panostaminen on oleellinen keino luotaessa turvallista oppimisympäristöä, jossa ei kiusata. Kiusaamisen määritelmä tulisi myös ymmärtää koulussa aiempaa laajemmalla tavalla, jotta liian kapea määrittely ei estäisi puuttumasta kiusaamiseen, Hamarus muistuttaa (2008).

Tutkimusaineistoni kohderyhmiin suunnatut, kasvatuskumppanuuteen perustuvat, toimintamallit ovat kukin tutkimustulostensa mukaan osoittautuneet lasten ja nuorten hyvinvointia edistäviksi. Osa näiden hankkeiden toimintamenetelmistä on juurtunut hyviksi käytänteiksi ja osa puolestaan etsii vielä soveltuvia välineitä ja kasvualustaa juurtuakseen. Raha esittää kuitenkin valitettavan usein suurta roolia, kun suunnitellaan lasten- ja nuorten hyvinvointia edistäviä toimenpiteitä. Useammat kunnat painiskelevat säästötoimenpiteiden kanssa. Heikki Suominen (2003: 148) tuo esiin artikkelissaan: ”Diskurssiivianalyysi lasten hyvinvointiselonteoista”, kuinka investointi-diskurssin mukaan väestön uusiutuminen ja yhteiskunnan jatkuvuus edellyttävät hyvinvoivia lapsia. Tämän saavuttamiseksi tarvitaan investointia, eli lapset ja lapsiperheet on asetettava etusijalle päätöksenteossa. Investointi-diskurssissa tarkastellaan yhteiskuntaa oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Tarvitaan yhteiskuntapoliittista tietoa ja käytännön ratkaisuja tasoittamaan eroja eri asemassa olevien lasten ja perheiden sekä nykyisten ja tulevien sukupolvien kesken.

Näen tutkimusaineistona käyttämäni hankkeet ja projektin sekä hyvinvointiin että talouteen satsaamisena, jossa lasten ja nuorten psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin panostamalla tullaan näkemään myös taloudellinen hyöty yhteiskunnalle. Ne ovat tuoneet varhaiskasvatukseen, koulumaailmaan sekä vapaa-aikaan kohdennettua tutkimustietoa sekä toimivia malleja, joilla on kyetty ja kyetään lisäämään lasten ja nuorten sekä heidän perheidensä hyvinvointia. Viime-aikainen aiheita koskeva tutkimus osoittaa, että kyseisiin hankkeisiin on kannattanut ja vastaavanlaisiin hankkeisiin kannattaa investoida.

Tutkija Atte Oksanen (2005b) on puolestaan kiinnittänyt huomiota samaan asiaan kuin Henry A. Giroux (1997, 65–86; 2003, 103–120.). Giroux'n mukaan nuoret eivät enää edusta Yhdysvalloissa toivoa vaan uhkaa. Nuoret on pahimmillaan demonisoitu. Mediassa herätetyt keskustelut kääntävät tavallaan huomion pois todellisista ongelmista. Nuorista tulee syntipukkeja. Giroux'n mukaan samaan aikaan, kun nuoret nähdään pahan kasvoina, heille kohdistettuja sosiaalisia etuuksia on leikattu pois. Sama ilmiö on Oksasen mukaan havaittavissa myös Suomessa. Oksanen toteaa Nuorisoseuran julkaiseman lehden pääkirjoituksessa kuinka leikkauksia lapsilta, nuorilta ja lapsiperheiltä on tehty tehokkaasti 1990-luvun alun laman jälkeen samalla kun lehdet ovat huutaneet otsikoita lasten hyvinvoinnista. Oksanen (2005a) kritisoi nyky-yhteiskuntaa siitä, että se tekee hyvinvoinnistakin teknistä tulosmittausta. Ongelmien kuvaamisen sijaan pitäisi keskittyä konkreettisiin toimiin, joilla ongelmia voisi ratkaista. (Oksanen 2005a; Salminen 2005a: 35.) Jopo- hanke on ollut yksi osoitus siitä, kuinka konkreettisin toimin on päästy puuttumaan ja vaikuttamaan nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseen tuloksekkaasti.

Sari Vesikansan (2009) huoli kohdistuu opettajien jaksamisen kautta kouluyhteisön hyvinvoinnin heikkenemiseen ja sen vaikutuksista lapseen aikuistumisprosessin osatekijänä. Vesikansan (2009) kriittinen arviointi koulun roolista lapsen aikuistumisprosessin osatekijänä vakavoittaa. Hän toteaa, kuinka perheen tietyssä määrin korvaamaton asema lasten elämässä sekä huonosti toimivan vanhemmuuden haitallisuus lasten tasapainoisen kehityksen kannalta on yleisesti hyväksytty tosiasia. Vastavuoroisesti vastaavaa ajattelua ei useinkaan sovelleta kouluun lasten kasvuyhteisönä. Jos koulun itsenäistä roolia lasten aikuistumisprosessin osatekijänä ja osana oikeutta hyvään lapsuuteen vähätellään, pitää Vesikansa sitä kasvatuspoliittisesti vahingollisena ajattelutapana, koska se estää kiinnittämästä huomiota laadultaan eritasoisen koulunkäynnin vaikutuksiin lasten ja nuorten kasvuprosessissa. (Vesikansa 2009: 266–267.)

Tästä edellä mainitusta johtuen tulisi Vesikansan mukaan julkisuuden kasvatuspuhunnassa nykyistä enemmän painottaa hyvän perheen lisäksi sitä, että jokaiselle lapselle tulee olla tarjolla myös hyvä koulu. Tarpeellisena keskustelun aiheena Vesikansa pitää myös sitä, missä määrin kouluilla on ylipäätään edellytyksiä käytännössä toteuttaa tehtäväänsä niiden henkisten ja aineellisten resurssien turvin, joita niille on osoitettu nykyisessä yhteiskunnallisten voimavarojen jakopolitiikan oloissa. Jatkuva "äärirajoilla

eläminen", siinä määrin kuin sitä esiintyy, on omiaan luomaan epätoivoa ja kyynisyyttä opettajien keskuudessa. Nämä edellä mainitut asiat voivat Vesikansan mukaan johtaa pakoon ammatista, koulujen ilmapirin huononemiseen ja sitä kautta koulukasvatuksen laadun heikkenemiseen. Tästä seuraa Vesikansan näkemyksen mukaan väistämättä asenteiden koveneminen häiriökäyttäytyjiksi leimautuvia oppilaita kohtaan sekä paineita tukeutua kurinpidollisiin otteisiin järjestyksen turvaamiseksi kouluissa. Lopputuloksena tällaisesta kehityksestä mitä todennäköisimmin on kasvatuksen katoaminen, josta peruskoulua luotaessa on puhuttu. (Vesikansa 2009: 267.)

Vesikansan (2009) pelko ei sinällään ole aiheeton, koska samanaikaisesti, kun opetuksen ja oppilaan hyvinvoinnin edistämistä kouluyhteisössä tehostetaan, lisääntyy myös opettajien työmäärä ja lisäkouluttautumisen tarve, jota ei päätöksenteossa välttämättä huomioida. Helena Rajakaltio (2011) toteaa tuoreessa väitöskirjassaan, kuinka kouluun kohdistuvat odotukset ja vaateet tulevat niin hallinnon, talouselämän, opetusviranomaisten, vanhempien kuin muidenkin sidosryhmien, kansalaisten ja yhä voimakkaammin julkisen sanan, median taholta. Individualismia korostavassa ajassa koulun odotetaan kompensoivan yhteiskunnasta katoavia, ihmisiä yhtyeenliittäviä yhteisöjä. Koulun toivotaan muodostuvan yhteisöksi, joka tarjoaa yksilölle yhteenkuulumisen tunteen ja turvan kilpailukenttien keskellä. Globalisaation seurauksena tapahtunut yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja moniarvoistuminen asettavat niin ikään odotuksia koulun muutokselle (mm. Kuukka 2009).

Koulun kasvatus- ja opetustyön käytäntöön vaikuttavat monet kontekstuaaliset tekijät, koulutuspolitiikan linjaukset sekä vallitsevat kasvatusnäkemykset ja niistä johdetut paikalliset ja koulukohtaiset kehittämisstrategiat. Nämä monimutkaiset strategiset kytkennät saattavat jäädä tiedostamattomiksi, mutta silti opettajan ja rehtorin työhön kohdistuviksi paineiksi. Rajakaltio nostaa esiin tutkimuksessaan, kuinka vaikeata on tunnistaa saati tarkkaan osoittaa, millaisten mekanismien kautta laajemmat yhteiskunnalliset virtaukset ja säätelijät välittyvät kouluun. Ne ilmenevät koulun arjen käytännöissä, toimintatavoissa ja vuorovaikutuksessa erilaisina diskursseina, julkisbyrokratian ja yksityissektorin toisiinsa sekoittuvina ulokkeina. (Rajakaltio 2011: 19.)

Koulu on yhteiskunnan sosiaalisen järjestelmän areena. Se on kuin tutkan säde, joka valaisee millaisessa yhteiskunnassa kulloinkin elämme, kuten sosiologi Nils Christie

(1972) asian ilmaisee. Rajakaltio pohtii, mitä käynnissä oleva yhteiskunnallinen muutos koulun näkökulmasta merkitsee, millä tavoin uusi hallinnan logiikka muokkaa koulua ja miten koulu siitä selviytyy. Rajakaltion tutkimuksen tarkoituksena on lisätä koulun muutokseen liittyvää ymmärrystä. (Rajakaltio 2011: 19.)

Rajakaltio on halunnut tuoda koulun kehittämistä pohtivalle keskustelun kentälle kasvatusteoreettista argumentaatiota, jonka mukaan koulu on perustaltaan moraalinen yhteiskunnallinen instituutio. Hän on halunnut tuoda näkyviin myös koulun todellisuuden, sen kompleksisuuden yhteiskunnallisessa kontekstissa ja luoda ymmärrystä koulun erityisyyteen. Rajakaltio kokee tärkeäksi äänen antamisen niille, jotka työtä tekevät, eli tässä tapauksessa koulun opetushenkilöstölle. (emt. 2011: 265.)

Stefan Wallin muistutti vuosille 2007–2011 tehdyn Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelman esipuheessa, kuinka hallituksen panostus lapsiin ja nuoriin on sekä itseisarvo että välttämättömyys. Hän mainitsi, kuinka Suomella on edessään haastava näkymä, kun kohtaamme väestörakenteen muutoksen. Tästä selviytyminen vaatii itseensä uskovan, toisiinsa luottavan ja yhdessä vastuuta kantavan kansan. Yhteiskuntapolitiikan perusta on kasvu- ja kasvatusyhteisöissä sekä lasten ja nuorten hyvinvoinnissa. (Wallin 2007:3.)

Nykyinen Kulttuuri- ja urheiluministeri Paavo Arhinmäki jatkaa Stefan Wallinin kanssa samoilla linjoilla tuoreessa Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelman vuosille 2012–2015 esipuheessaan. Arhinmäki toivoo, että tämä kyseinen ohjelma toimii laajalti nuorisolain tavoitteiden mukaisesti nuorten kasvua ja itsenäistymistä tukevana, nuorten aktiivista kansalaisuutta ja sosiaalista vahvistamista edistävänä sekä kasvu- ja elinoloja parantavana ohjelmana. Arhimäen toiveena on myös, että ohjelma toimii pohjana laajoille kansalaiskeskusteluille nuorisoasioista ja uusille nuorisopoliittisille avauksille. Lasten ja nuorten asiat ovat kaikkien asioita, ja kaikki asiat koskettavat lapsia ja nuoria. (Arhinmäki 2011:4.)

Suomessa oppimistulokset ovat olleet huippuluokkaa, mutta kouluviihtyvyys sen sijaan on Euroopan huonoimpia. Yhä useampi nuorisotutkija valitsee tutkimuskohteekseen kouluelämän kehittämisen. Osittain näistä syistä Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma on valmisteltu tiiviissä yhteistyössä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämis-

suunnitelman vuosille 2012–2016 kanssa. Molemmissa ohjelmissa painotetaan muun muassa lasten ja nuorten koulutuksellista tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta. (Arhinmäki 2011:4-5.)

Jarno Paalasmaa (2011) puolestaan on koonnut artikkeleita useammilta kasvatusalan johtavilta asiantuntijoilta yliopistomaailmasta. Hänen tavoitteena on ollut rakentaa vuoropuhelua vaihtoehtopedagogiikan ja valtavirran kasvatustieteen välille. Paalasmaa tuo esiin Arhinmäen tavoin, kuinka Suomalaista koulutusjärjestelmää pidetään hienona luomuksena, josta osoituksena on toistuva Pisa-menestys (Programme for International Student Assessment). Tämän perusteella voisi todeta, että peruskoulumme lukeutuu maailman parhaisiin. Osoituksena Suomalaisen koulutusjärjestelmän jatkuvasta pyrkimyksestä kehittyä ovat osoituksena muun muassa Opetushallituksen asettamien työryhmien valmistelemat uudet perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteet. (Paalasmaa 2011: 10, 17, 20.)

Vaikka Pisa-tutkimustulosten mukaan koulutusjärjestelmämme näyttää jo valmiiksi erinomaiselta, ei Paalasmaan (2011) mukaan näiden tulosten merkitystä pitäisi kuitenkaan ylikorostaa. Matemaattinen ja luonnontieteellinen menestys ja lukutaito eivät kerro paljoakaan luovuudesta, tunne-elämän kehityksestä, empatiakyvystä tai vuorovaikutustaidoista. Samanaikaisesti Pisa-menestyksen kanssa ovat puolestaan lasten ja nuorten psyykkiset häiriöt, pahoinvointi ja väkivallan käyttö lisääntyneet. Tosiasia on, etteivät kyseiset ongelmat johdu tiedon puutteesta vaan tunne-elämän ristiriidoista. Paalasmaa ei ole siirtämässä kotien kasvatusvastuuta koululle, mutta hänen näkemyksensä mukaan koulunkin tulee kehittää toimintaansa opettamisesta ja suorittamisesta kasvattamisen ja eettisyyden suuntaan. Myös Erja Vitikan (2009) väitöskirjan mukaan peruskoulujen opetussuunnitelmat laahaavat ajastaan jäljessä ja korostavat vielä vanhanaikaisesti tietoa ja suoritusta (emt. 267–274). Kehitystyössä tarvitaan sen sijaan vahvaa sivistysajattelua ja ihmisyyden näkökulmaa. (Paalasmaa 2011: 20.)

Koulu on ihmisten elämässä keskeinen yhteiskunnallinen laitos. Lapsuudesta varhaisaikuisuuteen saakka vietetään koulussa 12 vuotta eli noin 12 000 tuntia. Tämän vuoksi ei voi olla täysin yhdentekevää mitä lapsille ja nuorille tapahtuu noiden vuosien aikana. (Lämsä 2009: 34.) Koulukiusaaminen ja vertaiskiusaaminen yleensäkin ovat ihmissuhteissa esiintyvä ongelma, joka voi liittyä yksilön ominaispiirteisiin, kasvuympä-

ristöön tai vuorovaikutustaidoissa esiintyviin puutteisiin, yksilön kasvun ja kehityksen häiriöihin, yksilöiden ja ryhmien välisiin vuorovaikutusongelmiin tai yhteisön ongelmiin. Näin monimuotoisen ilmiön tutkiminen edellyttää useiden tieteenalojen välistä yhteistyötä. Pisa-tutkimusten toistuvasti osoittamien erinomaisten oppimistulosten lisäksi Suomi voisi olla edelläkävijämaa myös oppilaiden kouluviihtyvyyden ja vertaissuhteiden tukemisessa. (Pörhölä 2008: 103.) Tästä suuntauksesta voitaneen pitää esimerkkeinä Kiusaamisen ehkäisy alle kouluikäisten lasten parissa – hanketta, Mukava-hankkeen osaprojekteja sekä KiVa-koulu kiusaamisen vastaista toimenpideohjelmaa, joista saatu tutkimustieto, kokemukset ja tulokset ovat osoittaneet vaikuttavuutensa kouluviihtyvyyteen sekä oppilaan vertaissuhteita edistävistä toimintamalleista.

Marjatta Kekkosen (2012) mukaan kasvatuskumppanuus voidaan ymmärtää jatkuvana neuvotteluna siitä, mikä on yksityisen perheen ja julkisen palvelutoiminnan välinen rajapinta ja missä kulkee kodin ja ammattikasvattajien jaetun kasvatusvastuun raja. Kodin ja julkisen kasvatusinstituution (päivähoidon/koulun) rajapinta ei koskaan ole täysin pysyvä, vaan pikemminkin alati murtuva (fractal) erottelu. Kahtiajako yksityiseen ja julkiseen neuvotellaan toistuvasti ja tilannekohtaisesti yhteiskunnan eri tasoilla. (Forsberg 2007; Puroila 2004; Strandell 2009; Kekkonen 2012: 32.) Kasvatuskumppanuudessa on kysymys lapsipalvelujen laajemmasta muutoksesta, jossa kumppanuus edustaa julkisen vallan poliittista aloitetta selviytyä vähemmän vakiintuneessa ja vähemmän turvallisessa maailmassa yhdistämällä valtio kansalaisyhteiskuntaan tavalla, jossa hallinto, yrityssektori, vapaaehtoistoiminta ja kansalaisyhteiskunta toimivat yhteisesti julkisen politiikan asioissa (Strandell 2009; Franklin - Bloch - Popkewitz 2003: 3, 5–7; Sulkunen 2007; Kekkonen 2012: 32).

Vuonna 2010 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tehdyt muutokset ja täydennykset ovat yhdenmukaisia Uusikylän hyvän koulun määritelmään, jonka mukaan koulussa oppilaat ja henkilökunta kantavat yhdessä vastuuta siitä, että jokaista kohdellaan ihmisarvon mukaisesti ja kenenkään ei tarvitse pelätä. Hyvässä koulussa aikuisten toimesta ohjataan kaikkia oppilaita puuttumaan, jos jotain oppilasta kohdellaan kaltoin. Kun oppilaiden turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet huomioidaan, on oppilailla energiaa toteuttaa itseään, opiskella tehokkaasti ja nauttia osaamisestaan. (Uusikylä 2003: 88–89.)

Kokoavasti voi todeta, että lapsen kasvu ja kehitys kohti nuoruutta ja aikuisuutta edellyttää asiantuntijoiden mukaan koko elinkaaren matkalta perheen ja yhteiskunnan tukea. Jotta lapsi saavuttaa itsenäisen ja täysivaltaisen kansalaisen aseman siihen tarvitaan erilaisten toimintavalmiuksien omaksumista. Tässä prosessissa tarvitaan yhteiskunnan sosiaalistamis-, kasvatus- ja opetusjärjestelmää, joiden tulee tuottaa jokaiselle lapselle nämä valmiudet. Lisäksi on pystyttävä hahmottamaan, että digitaalisena sukupolvena tämän päivän lapset ja nuoret siirtävät osaamistaan vanhemmille sukupolville. Sukupolvinen vuorovaikutus on muuttumassa kaksisuuntaiseksi osaamisen ja taitojen siirtämisen kannalta. Lapset tarvitsevat jokapäiväistä läsnä olevaa suhdetta aikuisiin, jotka kykenevät riittävästi jakamaan lasten ilot ja murheet sekä opastamaan maailmaan suuntautumisessa ja sen ymmärtämisessä. Nuoren itsetuntoa ja omatoimisuutta on rohkaistava oman elämän valinnoissa ja päätöksissä. Lapsi- ja nuorisokasvatuksen perusta on kodissa, varhaiskasvatuksessa, koulussa sekä vapaa-ajan vertaisryhmissä ja kasvuyhteisöissä ("kodissa, koulussa ja kavereissa"). Kukaan ei ole osaton lasten ja nuorten hyvinvoinnista – vastuu on yhteinen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2007: 10–11.)

## 10.2 Luotettavuus ja eettisyys

Olen päätynyt opinnäytetyössäni tutkimusotteeseen, joka tekee mielestäni oikeutta tutkittavan ilmiön olemukselle ja kysymyksenasettelulle. Olen tiedostanut, ettei opinnäytetyössä käytettävä menetelmä johda itsessään tietoon ja valinnut opinnäytetyölleni tutkimusmenetelmän, jonka avulla sain vastaukset tutkimuskysymyksiini. (vrt. Anttila 2006: 512–517.)

Olen selvittänyt yksityiskohtaisesti tutkimusprosessini vaiheet ja perustellut asianmukaisesti tutkimusmetodini sekä tutkimusaineistoni valintaan johtaneet tekijät. Olen tuonut tutkimusaineiston lukijan saataville ja merkinnyt kaikki käyttämäni lähteet asianmukaisesti. Näin tutkimusraportin lukijan on mahdollista saada selville, kuinka johtopäätöksiin on päädytty ja arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollista yleistettävyyttä. (vrt. Saarela-Kinnunen - Eskola 2001: 160.)

Olen pyrkinyt olemaan tarkka ja huolellinen kaikissa opinnäytetyöni vaiheissa. Olen hakenut systemaattisesti, tarkoin rajaamaani, tutkimusaiheeseen liittyvää tieteellisesti

tutkittua ja kehittämishankkeista koottua, luotettavaa tietoa valitsemistani tietokannoista ja www. sivustoilta. Keräämäni tutkimustiedon olen ensin ryhmitellyt ja analysoinut, jonka jälkeen olen muodostanut tuloksista yhteenvedon ja arvioinut vielä yhdistetyn tiedon luotettavuuden. Sekundaariaineistossa käytetyn julkaisun luotettavuus on suorassa suhteessa aineiston luetettavuuteen. Alkuperäistutkimusten laadun arviointi voi olla vaikeaa ja ristiriitaista tai jopa mahdotontakin. (vrt. Kontio - Johansson 2007: 105–107.) Olen noudattanut tiedonhankinnassa ja tutkimuksessani eettisesti kestäviä tutkimusmenetelmiä, kuten hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää. (vrt. Vilkka 2009: 30.)

Olen pyrkinyt vastaamaan tutkimuskysymyksiini mahdollisimman kattavasti ja selkeästi. Toteutin tutkimusaineistoni tarkastelun opinnäytetyössäni analogisesti, teorian ja sekundaariaineiston vuoropuheluna. Vertasin varhaiskasvatuksessa toteutetun kasvatuskumppanuusmallin siirrettävyyttä päivähoidon kontekstista peruskoulun kontekstiin kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja erityisesti sen käyttömahdollisuuksia kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä sekä puuttumisessa. Tässä työssä tulosten tulkintaa ohjaa myös sosiaalialan ammatillisista kokemuksistani kumpuava hiljainen tieto. Kaikki tutkimus on tutkijan ja kohteen vuoropuhelua, joka tapahtuu aineiston avulla; aineisto on aina tutkijan ja kohteen välissä, se ei ole koskaan pala kohdetta, joka antaisi tutkijalle välittömän kosketuksen itse todellisuuteen (Töttö 1999: 126).

Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkijan on osattava tarkistaa vastaako hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Aineiston tulkinnan sanotaan olevan reliaabeli silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Eskola – Suoranta 2001: 210–211, 213.)

## 10.3 Jatkotutkimusaiheita

Olen keskustellut vanhempien, koulun ja esikoulun henkilöstön kanssa sekä kiinnittänyt huomiota alakouluilla työskennellessäni siihen, kuinka varhaiskasvatuksessa muodostuneet sosiaaliset suhteet ja lasten ryhmittymät ovat siirtyneet esikoulusta kouluun. Oppilaiden ja huoltajien kertomuksista on tullut ilmi tapauksia lasten välisistä konflikteista, jotka ovat alkaneet jo päiväkodissa ja jatkuneet koulukiusaamisena. Opinnäytetyöni

tulosten valaisemana olisi mielenkiintoista tutkia oletusta: Ehkäisemällä kiusaamista päiväkodeissa voidaan vähentää myös koulukiusaamista.

Jotta kasvatuskumppanuus saataisiin siirtymään varhaiskasvatuksesta perusopetukseen, haluaisin tehdä kyselyn koulun henkilökunnalle ja oppilaiden huoltajille heidän valmiudestaan sitoutua ja toimia lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi kasvatuskumppanuus-mallin mukaisesti. Minua kiinnostaisi selvittää miten koulun henkilöstö ja oppilaan huoltajat ovat valmiita omalta osaltaan edistämään kodin ja koulun saattamista dialogiseen ja vastavuoroiseen vuoropuheluun.

Koulukiusaamiseen liittyen olisi tärkeätä selvittää ensin opettajien, oppilaiden sekä huoltajien käsityksiä koulukiusaamisesta ilmiönä kouluyhteisössä. Toinen selvitettävä asia olisi opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemykset; mielipiteet, toiveet ja omat valmiudet kiusaamisen ennaltaehkäisemisestä ja puuttumisesta ennen kun lähdetään suunnittelemaan ja luomaan yhteistä arvopohjaa ja koulun yhteisiä toimintamalleja.

## 10.4 Lopuksi

Olen toiminut runsaan neljän vuoden ajan Urjalan kunnan koulukuraattorina. Tänä aikana olen tehnyt tilastointia oman työni toteutumisesta, niin sisällöllisestä jakautumisesta kuin kohderyhmistä sekä tehnyt kyselyitä oppilaiden kokemuksista koulu hyvinvoinnista koulukiusaamiseen liittyen. Tähän kirjanpitoon ovat sisältyneet niin perusopetuksen koulukohtaiset yhteenvedot kuin koko perusopetuksen yhteenveto oppilastapaamisista sekä yhteistyöstä oppilaan huoltajien kanssa. Yhteenvedot ovat osoittaneet, että oppilastapaamiset niin yksilö- kuin ryhmätasolla ovat vakiinnuttaneet myönteisesti paikkansa, kun sen sijaan oppilaiden huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä ollaan vasta alkutekijöissä. Kodin ja koulun välisen yhteydenpidon helpottamiseksi on Urjalassa otettu käyttöön syyslukukauden 2012 alusta koko perusopetuksen kattava Wilma, sähköinen viestintäjärjestelmä. Tämä järjestelmä ei palvele kuitenkaan kaikkia perheitä, joka tulee ottaa yhteydenpidossa huomioon.

Koulukiusaamiseen liittyvissä kyselyissä sekä käytännön yhteistyössä on selkeästi noussut esiin oppilaiden odotukset opettajia kohtaan ensisijaisina koulukiusaamiseen puuttujina. Samoin on ilmennyt, etteivät oppilaat ole kertoneet kiusaamiskokemuksistaan

kenellekään ja huoltajat ovat ottaneet ensisijaisesti yhteyttä vasta, kun kiusaaminen on kestänyt jo pidemmän aikaa. Räikein esimerkki on ollut tiedonsaanti kiusaamisesta vasta yläkoulun viimeisellä luokalla, vaikka kiusaamista oli esiintynyt esikouluajoista lähtien ja kiusaaja oli ollut sama oppilas koko ajan. Oma intressini saada kodin ja koulun yhteistyössä käyttämättä jääneet resurssit hyödynnettyä ovat osaltaan olleet vahvistamassa opinnäytetyöni aihevalintaa sekä vahva näkemykseni kodin ja koulun yhdessä tekemisen myönteisistä vaikutteista oppilaan hyvinvointiin kouluyhteisössä.

Lähestyin opinnäytetyössäni koulua oppilaan sosiaalisena toimintaympäristönä. Näin ollen tarkasteluni keskittyi kouluun oppilaan kasvamisen, viihtymisen, ystävyyssuhteiden solmimisen, ihmissuhteiden opettelun ja omaehtoisten kokeilujen paikkana. Koin tärkeänä selvittää sitä, miten tiedollisen oppimisen ohella koulussa voidaan edistää lasten ja nuoren hyvinvointia tukemalla oppilaan sosiaalisia taitoja ja sosiaalista kasvua ja kehitystä. Kun lähtökohtana on ennaltaehkäistä ja puuttua koulukiusaamiseen kouluyhteisössä, on koulun tehtävä ennen kaikkea auttaa oppilasta selvittämään elämänhallintaan liittyviä merkityksellisiä elämän ilmiöitä ja hankkimaan elämästä selviytymisen keinoja ja välineitä. Tässä prosessissa yhteyden rakentaminen koulusta kotiin, kotiväen tietämiin keinoihin ja välineisiin osoittautuu erityisen merkitykselliseksi.

Kiireisten koulupäivien keskellä tulee harvemmin pysähdyttyä pohtimaan syvällisesti koulun arvolähtökohtia ja yhteiskunnallisia yhteyksiä. Tämä perustehtävän tietoinen jäsentäminen kuuluu kuitenkin tärkeänä osana koulutyötä, sillä koulun toiminta perustuu monin tavoin opetus- ja kasvatustyön taustalla oleviin arvoihin. Koulun yhteiskunnallinen rooli on myös muutoksessa ja sekin edellyttää koulun perinteisten toimintatapojen ja lähtökohtien uudelleenarviointia. Arvoihin viittaamisen lisäksi tarvitaan niiden määrittelyä, mitä niillä tarkoitetaan ja mikä niiden yhteys on käytännön työhön. Arvot sitovat meidät yksilöinä ja yhteisöinä. Arvot liittyvät läheisesti normeihin, jotka ilmenevät koulussa hyväksyttyinä käyttäytymistapoina, järjestyssääntöinä ja esimerkiksi opetussuunnitelman ja perusopetuslain määräyksinä. Mielekäs arvojen haltuun ottaminen ja niistä keskusteleminen edellyttää jonkinlaista arvojen jäsentämistä ja tarkastelukulman määrittämistä. Myös arvoja jäsentävät luokittelut ovat tarpeellisia. (Launonen – Pulkkinen 2004: 15–16.)

Peruskoulun kasvatus- ja opetustavoitteet määritellään lainsäädännössä samansuuntaisesti kuin vastaavat asiat varhaiskasvatuksen lainsäädännössä. Samoin varhaiskasvatuksen, esiopetuksen suunnitelmat sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät kodin ja ammattilaisten välisestä yhteistyöstä sekä kiusaamiseen puuttumisesta yhdenmukaiset ohjeistukset. On luonnollista, että koulu jatkaa varhaiskasvatuksessa alkanutta kasvatustehtävää, lapsen terveen kasvun ja kehityksen sekä hyvinvoinnin edistämistä, yhteistyössä kodin kanssa. Varhaiskasvatus ja koulu muodostavat perheiden ja kodin ohella keskeisen huolenpidon, kasvun ja oppimisen yhteisön. Näin ollen on myös perusteltua, että lastenneuvolasta lähtöisin oleva ja varhaiskasvatukseen siirtynyt kasvatuskumppanuus malli otettaisiin käyttöön perusopetuksessa kodin ja koulun välisen yhteistyön mallina; ei vain käsitteenä vaan käytännön toimintana.

Kiusaamisesta lapsille ja nuorille aiheutuvat haitat ovat kiistattomat. Pienten lasten kiusaamisesta löytyvät tutkimukset antavat viitteitä siitä, että kiusaaminen alkaa jo varhaiskasvatuksesta ja se vaikuttaa kiusatun lapsen koulun aloittamiseen kielteisesti. (vrt. 2000 Perren.) Kurosen (2010) tutkimus nosti esiin koulukiusaamisen vaikutukset nuoren syrjäytymiseen. Tutkimus osoitti, kuinka kiusaaminen on vakava peruskouluun pesiytynyt ja syrjäytymiskehitykseen yhteydessä oleva vitsaus, joka traumatisoi ja kriisiyttää sangen monen yksilön elämän ja kätkee kouluyhteisöön pahoinvointia (ks. myös Kuula 2000). Luopa, Pietikäinen ja Jokela (2008) osoittivat tutkimuksessaan, että koulun aikuisten ja oppilaiden käsitykset kiusaamisen yleisyydestä poikkeavat toisistaan. Koulun keinovalikoimaa tulisikin vahvistaa yhteisöjen rakentamisessa kasvupohjaksi turvalliselle ilmapiirille, yhteishengelle ja koulussa viihtymiselle. Kontrollin ja kurin lisääminen tai kasvatusvastuun siirtäminen muille koulun ulkopuolisille toimijoille ei edistä vaikeuksiin ajautuneiden lasten ja nuorten kohtaamista koulussa. Tarvitaan pitkäjänteistä koulukulttuuriin ulottuvaa kiusaamista ennaltaehkäisevää työtä ja opettajille keinoja havaita kiusaaminen silloin, kun on merkkejä huonosta työilmapiiristä, opiskeluun liittyvistä vaikeuksista, poissaoloista, masentuneisuudesta tai runsaasta oirehtimisesta. (Kuronen 2010: 328.)

Koulukiusaamiseen puuttuminen ja sen ennaltaehkäiseminen vaatii yhteneviä toimintamalleja varhaiskasvatukseen sekä kouluyhteisöön niin lapsille/oppilaille, lasten/oppilaiden huoltajille kuin varhaiskasvatuksen/koulun henkilökunnalle. Koulukuraattorina työnkuvaani sisältyy kouluyhteisön psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen ja

kehittäminen. Tämä yksilö- ja yhteisötasolla tehtävä työ on asiantuntijana toimimista kehitettäessä kouluhyvinvointia, kodin ja koulun välistä yhteistyötä, kouluyhteisön toimintamalleja suunniteltaessa ja luotaessa malleja viranomaisyhteistyöhön sekä muiden sidosryhmien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Olen lähestynyt tarkasteltavaa kohdettani sekä kasvatuskumppanuuden että sosiologisesta kehittämisnäkökulmasta käsin ja peräänkuulutan varhaiskasvatuksen ja koulun ensisijaista kasvatusvastuuta lapsen ja nuoren hyvinvoinnin edistämisessä ja varhaiskasvatus- ja kouluyhteisössä tapahtuvan kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä ja puuttumisessa. Näitä edellä mainitsemiani asioita olen työstänyt opinnäytetyössäni ja koonnut yhteen tutkimustietoa kasvatuskumppanuusmallista, kiusaamisesta ja kodin ja ammattikasvattajien välisestä yhteistyöstä sekä arvioinut kriittisesti saamaani tietoa.

Opinnäytetyöni haastetta lisäsi tutkimusmenetelmä, jota on käytetty etupäässä hoitotieteissä, mutta joka on tulossa mukaan myös sosiaalityötä käsitteleviin tutkimuksiin. Vaikka työni rajaaminen ei onnistunut kaikilta osin tavoitteideni mukaisesti, onnistuin keräämään tarvittavan tutkimustiedon, joka puoltaa kasvatuskumppanuuden niveltämistä perusopetukseen sekä kasvatuskumppanuutta prevention ja intervention välineenä lasten ja nuorten välisessä kiusaamisessa ja todentamaan asettamani hypoteesin.

Margaret Trotta Tuomi (2001) otti esiin väitöstutkimuksessaan jo runsaat kymmenen vuotta sitten vanhemmat koulun käyttämättömänä voimavarana. Hänen näkemyksensä oli, että vanhempien ja koulun tulisi olla enemmän yhteistyössä keskenään, koska siitä hyötyisivät kaikki. Trotta Tuomi korosti, että vanhempien ja koulun välistä kumppanuutta tarvitaan jo ennen kuin ongelmia alkaa ilmaantua. Hänen mielestään vanhempien ja opettajan toistensa tuntemus olisi tärkeää, jotta he tietävät, mitä keneltäkin voi odottaa. (emt. 251.) Tuoreet tutkimustulokset vahvistavat Trotta Tuomen näkemyksiä ja omia tavoitteitani, kehittää kasvatuskumppanuutta ja saada vanhempien käyttämättömät resurssit voimavaraksi kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja puuttumiseen.

## Lähteet


Akselin, Marja-Liisa – Vyyryläinen, Eeva 2008. Kasvatuskumppanuuskouluttajien mietteitä. Teoksessa Antikainen, Satu - Anne Pullinen, Anne - Junno, Seija (toim.) 2008: VAKA-verkko Hämeenlinnan ja Riihimäen seuduilla– varhainen tukeminen monimuotoistuvassa varhaiskasvatuksessa -hanke1.6.2006–31.10.2008. VAKA-verkko-hanke loppuraportti. Hämeenlinna. Verkkodokumentti. 40–41. <.http://www.pikassos.fi/images/stories/hankkeet/varh_kasv_hankkeet/vaka_loppuraportti.pdf>. Luettu 15.12.2012.

Alasuutari, Maarit 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.

Alsaker, Francoise 2010. Bullying in kindergarten. Education.com. Verkkodokumentti.<http://www.education.com/reference/article/kindergarten-bullying/?page=3>. Luettu 26.11.2012.

Antikainen, Ari 1986. Johdatus kasvatussosiologiaan. Juva: WSOY.

Antikainen, Satu - Anne Pullinen, Anne - Junno, Seija (toim.) 2008. VAKA-verkko Hämeenlinnan ja Riihimäen seuduilla– varhainen tukeminen monimuotoistuvassa varhaiskasvatuksessa –hanke 1.6.2006–31.10.2008. VAKA-verkko- hanke loppuraportti. Hämeenlinna. Verkkodokumentti. <.http://www.pikassos.fi/images/stories/hankkeet/varh_kasv_hankkeet/vaka_loppuraportti.pdf>. Luettu 15.12.2012.

Anttila, Pirkko 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi Oy.

Arhinmäki, Paavo 2011. Esipuhe. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012-2015. Valtioneuvosto. 8.12.2011. Verkkodokumentti. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisopolitiikka/Kehittxmisohjelma_2012-2015/Liitteet/Lanuke_2012-15_hyvaksytty.pdf> Luettu 28.5.2012.

Apter, Steven J. – Conoley, Jane Close 1984. Childhood Behavior Disorders and Emotional Disturbance. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Arola, Pauli 2007. Voiko koulun toimintakultturia kehittää? Teoksessa Arola, Pauli – Sallila, Pekka (toim.) 2007: Koulussa kansalaiseksi. Opettajat ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura. (Saarijärvi: Saarijärven Offset).

Aveyard, Helen 2007. Doing a literature review in health and social care: A practical guide. Maidenhead. New York: Open University Press.

Bronfenbrenner, Urie 1989. Ecological System Theory. Annals of Child Development. A Recearch Annual: Six theories of child developement. Revised formulation and current issues. 6, 187-249. JAI Press inc.

Bronfenbrenner, Urie 1979. The Egology of human Development. Cambridge: Harvard University Press.

Brotherus, Annu 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 251. Helsinki: Yliopistopaino.

Christenson, Sandra 1999. Families and Schools: Rights, Responsibilities, Resources and Relationships. Teoksessa Pianta, Robert Cox, Martha (toim.) 1999: The Transition to Kindergarten. National Center for Early Development and Learning. Baltimore: Paul Brookes Publishing. 143–177.

Christie, Nils 1972. Om skolan inte fanns. Stockholm: Wahlström - Widstrand.

Crick, Nicki R. - Nelson, David A. 2002. Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there`d be friends like these. Journal of Abnormal Child Psychology 30: 599–607. Verkkodokumentti. <https://webspace.utexas.edu/lab3346/School%20Bullying/CrickNelson2002/Crick%20Nelson%202002.pdf.>. Luettu 20.12.2012.

Crick, Nicki R. - Nelson, David A. - Morales, Julie R. - Cullerton-Sen, Crystal, Casas, Juan F. - Hickman, Susan E. 2001. Relational victimization in childhood and adolescence: I hurt you through the grapevine. Teoksessa Juvonen, Jaana – Graham, Sandra (toim) 2001: Peer harrasment in school. The plight of the vulnerable and victimized. The Guidford Press: New York. 196-214. Verkkodokumentti. <http://www.stopsuicide.ch/site/sites/default/files/docs/Peer_Harassment_in_School__The_Plight_of_the_Vulnerable_and_Victimized.pdf.>. Luettu 20.12.2012.

Crick, Nicki. R - Bigbee, Maureen A. 1998. Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. Journal of Consulting and Clinical Psychology 66: 337–347.

Davis, Hilton 2003. Miten tukea sairaan tai vammaisen lapsen vanhempia? Suomen sairaanhoitajaliitto ry. Sipoo: Silverprint.

Ellonen, Noora 2008a. Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto: Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Tampere: Tamperen yliopistopaino- Juvenes print. Verkkodokumentti. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67814/978-951-44-7206-0.pdf?sequence=1 >. Luettu 15.5.2010.

Ellonen, Noora 2008b: Yhteisöllisyyttä ja tasapuolisuutta nuorten hyvinvoinnin tukemiseen. Janus vol. 16 (2) 2008: 161–166.

Eriksson,Björn - Lindberg, Odd - Flygare, Erik - Daneback, Kristian 2002. Skolan – en arena för mobbning. En forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan. Stockholm: Skolverket.

Eriksson, Päivi – Koistinen, Katri 2005. Monialainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen julkaisuja 4:2005. Kerava: Savion Kirjapaino Oy.

Eskola, Jari - Suoranta, Juha 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino

Eskola, Jari – Suoranta, Juha 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. Painos. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy:ssä.

Forsberg, Lucas 2007. Involving parents through Analyzing Interpretative Practise. Teoksessa Denzin, Norman K. - Lincoln, Yvonna S. (toim.) 2007: Handbook of Qualitative Research. Second Edition. Sage Publications. Inc. California: Thousand Oak.

Franklin, Barry, M. - Bloch, Marianne N. – Popkewitz, Thomas S. -2003- Educational Partnerships and the State: The Paradoxes of Governing Schools, Children and Families. USA: Palgrave Macmillan.

Garbarino, James 1990. The human ecology of early risk. Teoksessa Meisels, Samuel J. Shonkoff, Jack P. (toim.) 1990: Handbook of early childhood intervention. Cambridge: Cambridge University Press.

Giroux, Henry A. 2003. The Abandoned Generation. Democracy Beyond the Culture of Fear. New York: Palgrave Macmillan.

Giroux, Henry A. 1997. Channel Surfing. Racism, The Media, and The Destruction of Today's Youth. New York: St. Martin's Griffin.

Gordon, Tuula 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) 1999: Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 99–116.

Haapaniemi, Liisa 2003. Sopeutumattomien erityisluokkaopetus – konfliktisimulaattoriko?. Tampereen yliopisto Kasvatustieteenlaitos. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

Hakkarainen, Pentti 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Halpern, David 2005. Social Capital. Cambridge: Polity Press.

Hamerus, Päivi – Kaikkonen, Pauli 2011. Kiusaamisen määritelmät ja määrittely. Kasvatuslehti 42(1):8–68.

Hamarus, Päivi 2009. Miten estää koulukiusaamista? Teoksessa Saloviita, Timo (toim.) 2009: Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Juva: WS Bookwell Oy.

Hamerus, Päivi 2008. Koulukiusaaminen: huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja

Hamerus, Päivi 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia koulukiusaa-misesta. Jyväskylän yliopisto: psykologian ja sosiaalityön tutkimus. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heikkilä – Laakso, Kristiina – Heikkilä, Jorma 1997: Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiot-

toa keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:57. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.

Herkama, Sanna 2012. Koulukiusaaminen: loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities, no. 190. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Verkkodokumentti. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40393/978-951-39-4914-3.pdf?sequence=1>. Luettu 30.12.2012.

Hietanen, Riitta 2011. Perusopetuksen laatu. Hämeenlinnan kaupungin opetuspalveluiden kehittäminen. Verkkodokumentti. < http://www.hameenlinna.fi/Kehittyva-Hameenlinna/Kaynnissa-olevat-hankkeet/>. Luettu 18.5.2012.

Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita.10 painos. Helsinki: Tammi.

Hirsto, Laura 2001. Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 4/2001. Väitöskirja. Verkkodokumentti. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/hirsto/ensimmai.pdf>. Luettu 27.5.2012.

Hoikkala, Tommi 2008. Kilpailuyhteiskunta Suomi ja kasvuyhteisöjen repeilevät ketjut. Nuorisotyölehti 8: 7-8.

Holmberg-Kalenius, Tina. 2008. Elämää koulukiusaamisen jälkeen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Hongisto, Annika 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Koiranen, Tuuli – Husso, Marja-Leena – Korpinen, Eira (toim.) 2000: Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2/2008: 86–116.

Houtsonen, Jarmo 2000. Identiteetin rakentaminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa Houtsonen, Jarmo – Kauppila, Juha – Komonen, Katja (toim.) 2000: Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatussosiologisia avauksia suomalaiseen oppimiseen. Sosiologian laitoksen julkaisuja 3. Joensuu: Joensuu University Press.

Hujala, Eeva 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Teoksessa Hujala, Eeva - Nivala, Veijo – Parrila-Haapakoski, Sanna - Puroila, Anna-Maija (toim.) 1998: Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.

Hujala, Eeva – Fonsén, Elina – Heikka, Johanna (toim.) 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti, osa III. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Verkkodokumentti. <http://www.uta.fi/laitokset/okl/vokl/pdf/030309Fooruminjulkaisu%5B1%5D(2).pdf>.
Luettu 27.5.2012.

Hujala, Eeva - Parrila, Sanna - Lindberg, Päivi - Nivala, Veijo - Tauriainen, Leena – Vartiainen, Pirkko 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Hujala-Huttunen, Eeva - Nivala, Veijo 1996. Yhteistyö päivähoidossa. Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Tampere: Varhaiskasvatus 90 Oy.

Hujala, Eeva - Puroila, Anna-Maija - Parrila, Sanna - Nivala, Veijo 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: T-Print.

Hujala, Eeva - Puroila, Anna-Maija - Parrila-Haapakoski, Sanna - Nivala, Veijo 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.

Husso, Marja-Leena 2008. Keskustelua kodin ja koulun yhteistyöstä. Teoksessa Koiranen, Tuuli – Husso, Marja-Leena – Korpinen, Eira (toim.) 2008: Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2/2008: 3.

Huttunen, Eeva 1985. Lapsi, perhe ja päivähoito ekologisen tutkimuksen valossa. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 16: 4-9.

Hännikäinen, Maritta – Rasku-Puttonen, Helena 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisena yhteisönä. Teoksessa Karila Kirsi - Alasuutari Maarit - Hännikäinen Maritta - Nummenmaa Anna Raija - Rausku-Puttonen Helena (toim.) 2006: Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 11–16.

Härkönen, Ulla 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa Niikko, Anneli – Pellikka, Ismo – Savolainen Erkki (toim.) 2007: Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuun yliopisto. Savolinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Verkkodokumentti. Savolainen Erkki (toim.) 2008.
< http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/index.htm>. Luettu 2.9.2012.

Härkönen Ulla 2003. Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuun yliopiston kasvatustiedekunnan tutkimuksia N:o 86. Verkkodokumentti.
< http://sokl.uef.fi/harkonen/verkot/tutkimus2003.pdf>. Luettu 27.5.2012.

Höistad, Gunnar 2003. Irti kiusaamisen kierteestä : opas kouluille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja. Jyväskylä: Gummerus.

Ikonen, Oiva - Ojala, Terhi 2001. Vanhemmat ja HOJKS. Teoksessa Ikonen, Oiva – Virtanen, Pirkko (toim.) 2001: HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 80–87.

Jackson, Philip W. 1990. Life in classrooms. New York: Teachers College Press.

Jahnukainen, Markku 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 182. Helsinki.

Janhonen, Sirpa - Nikkonen, Merja. 2001. Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY.

Johansson, Kirsi 2007. Kirjallisuuskatsaukset – huomiosystemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen. Teoksessa Johansson, Kirsi - Axelin, Anna - Stolt, Minna - Ääri, Riitta-Liisa (toim.) 2007: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. A:51/2007:3-9.

Johnson, Peter 2006. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Teoksessa Nummenmaa Anna Raija – Välijärvi, Jouni (toim.) 2006: Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 49–61.

Jokinen, Kristiina 2008. Kysely huoltajille koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä ja sen kehittämisestä. Verkkodokumentti. <http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/397-reilustirinnakkain_kysely.pdf>. Luettu 16.11.2012.

Julkunen, Raija 2006. Vastuupuheen esiinmarssi. Yhteiskuntapolitiikka 71 (5): 533–540.

Juuti, Pauli 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Aavaranta-sarja 38. Keuruu: Otava.

Järvinen, Mervi - Laine, Anne - Hellman-Suominen, Kirsi 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Helsinki: Kirjapaja.

Jääskeläinen, Liisa - Junttila, Rauno 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet. Teoksessa Kauppinen, Jorma – Jääskeläinen, Liisa – Montonen, Marja ja Tella, Anneli (toim.) 2003: Lukion opetussuunnitelmaopas. Vammala: Opetushallitus. 41–45.

Karhunen, Sanna 2008. Miksi meidän luokassa kiusataan? Nuorten käsityksiä ja kokemuksia koulukiusaamisen syistä. Teoksessa Lairio, Marjatta - Heikkinen Hannu L. T. – Penttilä, Minna (toim.) 2008: Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura. 173–194.

Kaipainen, Heidi ja Ryynänen, Mari 211. Ystävyys yhteistyö ja hyvä vanhemmuus: Kartoitus Espoon kaupungin ekaluokkalaisten, sekä heidän vanhempiensa kokemuksista lapsen ensimmäisestä kouluvuodesta ja vanhemmuudesta lapsen ensimmäisen kouluvuoden ajalta. Opinnäytetyö. Verkkodokumentti. <https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/35858/Kaipainen_Heidi_Ryynanen_Mari.pdf?sequence=1>. Luettu 30.11.2012.

Karikoski, Hannele 2008. Lapsen koulun aloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto julkaisuja E 100. Oulu: Oulun yliopistopaino. Verkkodokumentti.

<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514287459/isbn9789514287459.pdf >. Luettu 10.12.2012.

Karila, Kirsti 2006: Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila Kirsti, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija nummenmaa, Helena Rasku-Putkonen (toim.) 2006: Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 94–101.

Karila, Kirsti 2003. Kasvatuskumppanuus–uhka vai mahdollisuus. Lastentarha 66(4): 58–61.

Karling, Marjo - Ojanen, Tuija - Sivén, Tuula - Vihunen, Riitta - Vilén, Marika 2008. Lapsen aika. Helsinki: WSOY Op-pimateriaalit Oy.

Kaskela, Marja - Kekkonen, Marjatta 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakesin oppaita 63. Vaajakoski:Gummerus Kirjapaino Oy.

Kaukko, Arto – Niemilehto, Tiina – Oikarinen, Saila – Pesonen, Riikka 2011. Koulu kiusaamisen historiaa. Verkkodokumentti. <http://www.sampo2002.oulu.fi/nasut/ historiakurssi.html >. Luettu 11.12. 2012.

Kekkonen, Marjatta 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapsetpäivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Lapset, nuoret ja perheet –osasto tutkimuksia 72/2012. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.

Kekkonen Marjatta 2009. Kasvatuskumppanuus yhteistyön lähtökohdaksi. Seminaari aineistoa. Verkkodokumentti. <http://pedagogiikkaa.blogspot.com/2009/03/paivittyva-raportti-rehtoriseminaarista.html>. Luettu 27.5.2012.

Kekkonen, Marjatta 2004. Vanhemmuuden tukemisesta kasvatuskumppanuuteen. Sosiaali- ja terveydenhuollon laatuverkoston tiedotuslehti LaatuPala 3/2004. Helsinki: Uusimaa Oy. Verkkodokumentti. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75189/LaatuPala304.pdf?sequence=1.> Luettu 27.5.2012.

Keyes, Carol R. 2002. A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. International Journal of Early Yers Education 10 (3): 177–191.

Khan, Khalid S. – Kunz, Regina – Kleijnen, Jos – Antes, Gerd 2003. Five steps to conducting a systematic review. Journal of the Royal Society of Medicine (JRSM) 96(3): 118–121.

Khan, Khalid S. - ter Riet, Gerben - Glanville, Julie - Sowden, Amanda J. - Kleijnen, Jos. 2001. Undertaking Systematic Reviews of Research on Effectiveness. NHS Centre for Reviews and Dissemination: University of York

Khong, Lana Yiu Lan - Ng. Pak Tee. 2005. Educational Research for Policy and Practice.

2005/4: 1-11.

Kiilakoski Tomi 2009. Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa. Nuorisotutkimusverkosto. Verkkojulkaisusarja. Verkkodokumentti. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/viiltoja.pdf>. Luettu 20.12.2012.

Kinnunen, Eeva-Liisa – Viitala, Johanna 2008. Kodin ja koulun välinen yhteistyö alkuopetuksessa. Teoksessa Koiranen, Tuuli – Husso, Marja-Leena – Korpinen, Eira (toim.) 2008: Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2/2008: 6-15.

Kirves, Laura - Stoor-Grenner, Maria 2011a. Kiusaavatko pienetkin lapset. Helsinki: Fram.

Kirves Laura - Stoor-Grenner, Maria 2011b. Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa. Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen. Helsinki: Fram.

Kiviniemi, Liisa 2008. Psykiatrisessa hoidossa olleen nuoren aikuisen kokemuksia elämästään ja elämää eteenpäin vievistä asioista. Väitöskirja. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 150. Kuopio: Kopijyvä.

Kivirauma, Joel 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksiaan. Erityispedagogiikan laitos. Research reports n:o 53. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kivistö, Sanna 2005. Nuorisotyöntekijänä koulussa; yksilö- vai yhteistyötä. Teoksessa Marja-Liisa Sarha (toim.) 2005: Nuorisotyötä koulussa. Suolahti: Humanistinen ammattikorkeakoulu. 39–44.

Knopf, Herman T. - Swick, Kevin J. 2007. How Parents Feel About Their Child's Teacher/School: Implications for Early Childhood Professionals. Early Childhood Education Journal. 2007/4: 291–296.

Koiranen, Tuuli 2008. Ikkunoita vanhempien kohtaamiseen. Teoksessa Koiranen, Tuuli – Husso, Marja-Leena – Korpinen, Eira (toim.) 2008: Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2/2008: 4-5.

Koivunen, Pirjo-Leena 2009. Hyvä päivähoito : työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kontio, Elina – Johansson, Kirsi 2007. Systemaattinen tarkastelu alkuperäistutkimuksien laatuun. Teoksessa Johansson, Kirsi - Axelin, Anna - Stolt, Minna - Ääri, Riitta-Liisa (toim.) 2007: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. A:51/2007: 101–108.

Korhonen, Arja 2010. Kasvatuskumppanuus on jatkuvaa vuoropuhelua lapsen asioissa.

Mankonen, Jenni (toim.) 2010: Arjessa mukana Hämeenlinnan kaupungin Asukaslehti 3/2010. Hämeenlinna: Painoyhtymä Oy.

Korpinen, Eira 2000. Vanhemmat ja esiopetus. Teoksessa Korpinen, Eira (toim.) 2000:

Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 8/2000. Jyväskylä: Tuope. 138–149.

Koskela, Teija 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Acta Universitatis Lapponiensis 167. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kuorelahti, Matti 1999. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research numerona 169. Jyväskylän yliopistopaino.

Kurosen, Ilpo 2010. Peruskoulusta elämänkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkulusta peruskoulun jälkeen.

Kuula, Ritva. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.

Kuukka, Katri 2009. Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. "Sen yhteisen hyvän löytäminen".Akateeminen väitöskirja. Tampereen Yliopisto Kasvatustieteiden laitos. Tampereen Yliopistopaino - Juvenes Print. Tampere University Press.

Kääriäinen, Juha – Ellonen, Noora 2005. Nuoret lähiyhteisössä - hyvinvointitutkimusta Jorma Sipilän jalanjäljillä. Janus 13 (3): 341-348.

Kääriäinen, Maria – Lahtinen, Mari 2006: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutkimustiedon jäsentäjänä. Hoitotiede 18 (1). 37 – 45.

Lahtinen, Nina 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Juva: Bookwell Oy.

Lahtinen, Matti – Lankinen, Timo 2010. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Laine, Kaarina 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Latvala, Juha-Matti 2006. Digitaalisen kommunikaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 292. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Latvala, Juha-Matti 2004. Tietotekniikka tehostamaan kodin ja koulun yhteistyötä. Teoksessa Launonen, Leevi - Pulkkinen, Lea (toim.) 2004: Koulu kasvuyhteisönä - kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.112–121.

Launonen, Leevi - Pulkkinen, Lea (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä - kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.

Launonen, Leevi – Pohjola, Kirsi – Holma, Pirjo 2004. Kodin ja koulun välinen yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa Launonen, Leevi- Pulkkinen, Lea (toim.) 2004: Koulu kasvuyhteisönä - kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus. 91–111.

Launonen, Leevi – Pulkkinen, Lea (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä - kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–75.

Lehtolainen, Raili 2008. Keltaista ja kimaltavaa. Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/36303/keltaist.pdf?sequence=1>. Luettu 27.5.2012.

Lehtonen, Heikki – Kääriäinen Juha 2005. Hyvinvointivaltiot ja sosiaalisen pääoman ulottuvuudet. Teoksessa Jokivuori, Pertti (toim.) 2005: Sosiaalisen pääoman kentät. Jyväskylä: SoPhi. 293–312.

Leino-Kilpi, Helena 2007. Kirjallisuuskatsaus-tärkeää tiedon siirtoa. Teoksessa Johansson, Kirsi - Axelin, Anna - Stolt, Minna - Ääri, Riitta-Liisa (toim.) 2007: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. A:51/2007:2.

Lewin, Kurt 1935. A Dynamic Theory of Personality. Osmania University. Universal Library. Verkkodokumentti. <http://archive.org/details/dynamictheoryofp032261mbp >. Luettu 30.11.2012.

Lindqvist, Ulla Löthman-Kilpeläinen, Leeni von Schantz, Merja - Alanne, Marinoora Nieminen, Sanna. 2011. Tukevasti toimintamallit 2009–2011. Tukevasti alkuun, vahvasti kasvuun ja Tukevasti verkossa – hankkeet. Loppuraportti. Lapsen ääni 2009–2011. Verkkodokumentti. <http://www.lapsenaani.fi/VARHAINEN_TUKI/TUKEVASTI_ALKUUN/Loppuraportti%20Tukevasti-hankkeista%20korjattu.pdf>. Luettu 11.10.2012.

Lämsä, Anna-Liisa 2009. Mun on paha olla: näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ma, Xin 2002. Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders. School Effectiveness and School Improvement. Volume 13 (1): 63-89.

Macintyre, Christine 2009. Bullying and Young Children. Understanding the issues and tackling the problem. London, New York: Routledge.

Macklem, Gayle L. 2003. Bullying and teasing. Social power in children`s groups. New York: Kluver.

Mannerheimin lastensuojeluliitto (MML). Verkkosivusto.< http://www.mll.fi/>. Luettu 18.11.2009-31.12.2012.

Manninen, Jyri – Luukannel, Saara 2008. Joustava perusopetus. Jopo-toiminnan vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2008. 36.

Manninen, Jyri- Burman – Koivunen –Kuittinen – Luukannel, Saara – Passi – Särkkä 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Melinda (aik. Linda) yliopistokirjastojen yhteistietokanta. www-sivustot: <http://melinda.kansalliskirjasto.fi/F/?func=find-b-0&con_lng=fin&local_base=fin01_opac>. Luettu 18.11.2009-31.12.2012.

Metso, Tuija. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Metso, Tuija 2000. Vanhemmat koulun toimintaa arvioimaan. Kuntien ja koulujen arviointikäytäntöjä. Helsinki: Opetushallitus.

Metsämuuronen, Jari 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos. 4 laitos. Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, Jari 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Mikkola, Tarja – Korhonen, Arja – Seppänen, Sirpa – Rantanen, Tytti – Tuomi, Marika 2011a. Monialaisesti yhdessä lapsen parhaaksi - projektin 2009 - 2011 loppuraportti. Hämeenlinna: Hämeenlinnan kaupungin viestintäkeskus. Verkkodokumentti. <http://www.e-julkaisu.fi/hameenlinnan_kaupunki/monialaisesti_yhdessa/>. Luettu 27.5.2012.

Mikkola, Tarja – Korhonen, Arja – Seppänen, Sirpa – Rantanen, Tytti – Tuomi, Marika 2011b. Monialaisesti yhdessä lapsen parhaaksi - projekti 2009 – 2011. Verkkodokumentti. <http://www.hameenlinna.fi/pages/396216/Kaste_loppuraportti_200911.pdf>. Luettu 27.5.2012.

MUKAVA – projekti Muistuttaa KasvatusVastuusta 2012. Verkkodokumentti. <http://opspro.peda.net/jyu/viewerprint.php3?DB=mukava&printmode=full>. Luettu 27.5.2012.

MUKAVA - hanke. 2012. Projektit. Opettajainkoulutus. Verkkodokumentti. <http://www.mukavahanke.com/>. Luettu 27.5.2012.

Mustikkamäki, Nina 2004. Näkökulmia yksilöiden sitoutumiseen ja alueiden kehityksen väliseen suhteeseen. Teoksessa Markku Suoranta – Kati-Jasmin Kosonen (toim.) 2004: Yksilö, kulttuuri ja innovaatioympäristö. Avauksia aluekehityksen näkymättömään dynamiikkaan. Tampere: Tampere University Press.

Mustonen, Kari 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutumi-

nen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Oulun yliopistopaino.

Müller, V. 1906. Kodin ja koulun yhteistoiminta. Opettajain lehti 1: 3. Verkkodokumentti. <http://digi.lib.helsinki.fi/aikakausi/secure/browse.html?action=publications&identification=0783-3849&alphabet=V&publisher=Valistus%2C+&mnemonic=Opettajain+lehti+%3A+kansanopetusta+k%E4sittelev%E4+kuvallinen+viikkolehti.+&searchType=publisherAlphabet&year=1906&language=fi>. Luettu 9.4.2013.

Naito, Takashi – Gielen, Uwe P. 2005. Bullying and ijime in Japanese schools. A sociocultural perspective. In Denmark, Florence – Krauss, Herbert H. – Wesner, Robert W. – Midlarsky, Elizabeth – Gielen, Uwe P. (Eds.): Violence in schools. Cross-national and cross-cultural perspectives. New York: Springer. 169-190.

Naukkarinen, Aimo 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Niemi, H. 2000. Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. Teoksessa: Ekebom, Ulla-Maija - Helin, Merja - Tulusto, Riitta (toim.) Satayksi koulu ongelmaa. Helsinki: Edita

Nummenmaa, Anna Raija 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskiulttuuri. Teoksessa Karila Kirsi, Alasuutari Maarit, Hänninen Maarit, Nummenmaa Anna Raija ja Rausku-Puttonen Helena (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. 19–33. Tampere: Vastapaino.

Numminen, Ulla – Ouakrim-Soivio, Naajat 2009. Joustava perusopetus. Jopo-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 26.

Numminen, Ulla – Ouakrim-Soivio, Naajat 2007. Joustava perusopetus. Jopo-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 15.

Ojala, Terhi – Launonen, Leevi 2003. Kodin ja koulun yhteistyö-pakkopullaa vai kasvatuskumppanuutta? Teoksessa Ikonen, Oiva – Virtanen, Pirkko (toim.): HOJKS II. Yksilölliset opetus-suunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus. 313–324.

Oksanen, Atte 2005a. Murheellisten lasten maa. Puheenvuoro Mannerheimin lastensuojeluliiton Lapsen hyvä -juhlaseminaarissa 4.10.2005 Helsingissä. Teoksessa Salminen, Pirjo (toim.) 2005a: Kasvatus tulevaisuuteen. Loppuraportti.

Oksanen, Atte 2005b. Pahuuden kuvia. Teoksessa:. Pahuus 4/2005. Nuorisotutkimus 23:2005. Verkkodokumentti. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/node/426>. Luettu 20.12.2012.

Olweus, Dan 1997. Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective

intervention program. Irish Journal of Psychology, 18(2): 170–190.

Olweus, Dan 1992. Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava.

O'Moore, Astrid Mona - Kirkham, Colin 2001. Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. Aggressive Behavior. Volume 27(4): 269–283.

Oorschot, Wim van - Arts, Wil 2005. The social capital of European welfare states: the crowding-out hypothesis revisited. The Journal of European Social Policy 15 (1), 5-26.

Opetushallituksen kehittämishankkeet. Arkisto. Verkkodokumentti. < http://www.oph.fi/prime245.aspx>. Luettu 18.11.2009-31.12.2012.

Opetushallitus (OPH) 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy. Verkkodokumentti. <http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf> Luettu 27.5.2012.

Opetushallitus (OPH) 2007. Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. Helsinki. Verkkodokumentti. <http://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf>. Luettu 23.11.2009. Päivitetty 27.5.2012.

Opetushallitus (OPH) 2004. Peusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Opetus ja kulttuuriministeriön (OKM). www-sivustot. <http://www.minedu.fi/OPM/ >. Luettu 8.10.2012.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2011. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012-2015. OKM julkaisuja 2012:6. Helsinki. Verkkodokumentti. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/OKM06.pdf>. Luettu 20.12. 2012.

Opetus- ja kulttuuriministeriö(OKM) 2007. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011. Helsinki. Verkkodokumentti. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Lapsi-_ja_nuorisopolitiikan_kehittamisohjelma_2007-2011>. Luettu 20.12.2012

Paalasmaa, Jarno 2011. Suomalainen koulutusjärjestelmä, kunnallinen perusopetus ja vaihtoehdot. Teoksessa Paalamaa, Jarno (toim.) 2011: Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Juva: PS-kustannus.

Paju, Petri 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Väitöskirja. Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 115. Helsinki: Hakapaino

Pekkala, Eila 2001: Systemaattiset kirjallisuuskatsaukset. Teoksessa Voutilainen, Päivi

- Leino-Kilpi, Helena - Mikkola, Taru - Peiponen, Arja (toim.) 2001. Hoitotyön vuosikirja 2001 näyttöön perustuva hoitotyö. Helsinki: Tammi. 58-67.

Pepler, Debra J. - Craig, Wendy M. - Connolly, Jennifer - Henderson, Kathryn 2002: Bullying, Sexual Harassment, Dating Violence, and Substance Use Among Adolescents. Teoksessa Wekerle, Christine - Wall Anne-Marie (toim.) 2002: The Violence and Addiction Equation: Theoretical and Clinical Issues in Substance Abuse and Relationship Violence. New York: Brunner-Routledge. 153-168.

Perren, Sonja 2000. Kindergarten children involved in bullying: social behavior, peer relationships, and social status. Doctoral dissertation. Department of Psychology. University of Berne. . Basel: Selbstverlag. Verkkodokumentti. <http://sospais.files.wordpress.com/2010/05/bullying_.pdf>. Luettu 16.7.2012.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere 2011. Verkkodokumentti. < http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf>. Luettu 1.12.2012.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2004. Vammala: Verkkodokumentti. <http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf>. Luettu 1.12.2012.

Perusopetusasetus (852/1998). Verkkodokumentti. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980852>. Luettu 1.12.2012.

Perusopetuslaki (PoL) 642/2010. Verkkodokumentti. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>: Luettu 2.12.2012.

Perusopetuslaki (PoL) 642/2010: 30§ 1 mom. Laki perusopetuslain muuttamisesta. Verkkodokumentti. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>: Luettu 2.12.2012.

Perusopetuslaki (PoL) 642/2010: 31§ 1 mom. Laki perusopetuslain muuttamisesta. Verkkodokumentti. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>: Luettu 2.12.2012.

Perusopetuslaki (PoL) 642/2010: 31a§ 3 mom. Laki perusopetuslain muuttamisesta. Verkkodokumentti. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>: Luettu 2.12.2012.

Perusopetuslaki (PoL) 629/1998. Verkkodokumentti. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a628-1998>. Luettu 2.12.2012.

Perusopetuslaki (PoL) 629/1998: 29§ 1 mom.. Verkkodokumentti. http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629. Luettu 2.12.2012.

Perusopetuslaki (PoL) 629/1998: 3 § 2 mom. (477/2003). Verkkodokumentti.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a13.6.2003-477>. Luettu 2.12.2012.

Perusopetuslaki (PoL) 629/1998: 3 § 3 mom. (477/2003). Laki perusopetuslain muuttumisesta. Verkkodokumentti. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a628-1998>. Luettu 2.12.2012.

Perusopetuslaki (PoL) 628/1998: 3§. Verkkodokumentti. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 2.12.2012.

Perusopetuslaki (PoL) 628/1998: 4 luku. Verkkodokumentti. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 30.11.2012.

Petticrew Mark 2001. Systematic reviews from astronomy to zoology: myths and misconceptions. BMJ 2001; 322: 98-101. Verkkodokumentti. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1119390/>. Luettu 11.12.2012.

Piironen-Malmi, Ulla – Strömberg, Seija 2008. Välittämisen pedagogiikka. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Pikas, Anatol 1990. Irti kouluväkivallasta. Espoo: Weilin - Göös.

Pikassos. Sosiaalialan osaamiskeskus. Varhaiskasvatuksen hankkeet. Verkkosivusto: <http://www.pikassos.fi/kehittamistoiminta-3/varhaiskasvatus/var-hankkeet>. Luettu 15.4..2012.

Piki-verkkokirjasto. Pirkanmaan yleisten kirjastojen kokoelmatietokanta. Verkkosivusto: <https://piki.verkkokirjasto.fi/web/arena>. Luettu 18.11.2009-31.12.2012.

Poikolainen, Jaana: 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta.. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Tutkimuksia 182.

Pollard, Andrew 1984. Goodies, jokers and gangs. Teoksessa Hammersley, Martyn – Woods, Peter (toim.) 1984: Life in School. The sociology of Pupil Culture. Milton Keynes: Open University Press. 238–254.

Purjo Timo (toim.) 2008. Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuullisen aikuisuuteen. Nuorten erityiskasvatuksen mahdollisuudet ja keinot. Tampere: Juvenes Print.

Pulkkinen, Lea - Launonen, Leevi 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita.

Pulkkinen Lea 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen pääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Puroila, Anna-Maija 2010. Lapset (ja tutkija) päiväkotiarjen näyttämöllä. Varhaiskasva-

tus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Joulukuu 2010: 1–14. <http://www.peda.net/verkkolehti/jyu/varhaiskasvatus?m=content&a_id=63> .Luettu 24.10.2012.

Puroila, Anna-Maija 2004. Vanhemmat ja ammattilaiset kohtaavat – syntyykö yhteistyötä? Teoksessa Puroila, Anna-Maija (toim.) 2004: Kehittyvä perhetyö. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 12. Oulu.

Putnam, Robert D. 1995. Bowling alone. America's declining social capital. Journal of Democracy. 6:65-78.

Pörhölä, Maili: 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaava tekijä miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa Autio, Minna – Eräranta, Kirsi - Myllyniemi Sami (toim.) 2008: Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot - vuosikirja 2008. Helsinki: Hakapaino Oy. 94–104.

Rajakaltio, Helena 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä : peruskoulu muutosten ristipaineissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen Yliopistopaino - Juvenes Print. Verkkodokumentti. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/66847>. Luettu 27.12.2012.

Rasku-Puttonen, Helena 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila Kirsti, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija nummenmaa, Helena Rasku-Putkonen (toim.) 2006: Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy. 111–125.

Rasku-Puttonen, Helena – Rönkä, Anna 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa Launonen, Leevi- Pulkkinen, Lea (toim.) 2004: Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus. 175–185.

Rauste-von Wright, Maijaliisa - von Wright, Johan 1998. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Reilusti rinnakkain- hanke. Hankkeen kotisivut. Hankkeen kuvaus. Verkkodokumentti. <http://peda.net/veraja/kuopio/reilusti_rinnakkain/reilusti-rinnakkain/hankkeen_kuvaus>. Luettu 8.10.2012.

Rousu, Sirkka: 2009. Lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelman laadinta kunnissa: opas lakisääteisen suunnitelman laadintaan. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Rowley, Christopher 2009. Alkujärkytyksestä tekoihin. Aika välittää. Teoksessa Kauhajoen jälkipaini. Nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja. Hoikkala, Tommi – Suurpää, Leena (toim.) 2009: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 25. Helsinki. Verkkodokumentti. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kauhajoki.pdf>. Luettu 15.12.2012.

Rutter, Deborah - Francis, Jennifer - Coren, Esther - Fisher, Mike 2010. SCIE systematic research reviews: guidelines (2nd edition). London: Social Care Institute for Excellence. Verkkodokumentti.

<http://www.scie.org.uk/publications/researchresources/rr01.pdf>. Luettu 11.6.2012.

Saarela-Kinnunen, Maria - Eskola, Jari 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, Juhani - Valli, Raine (toim.) 2001: Ikkunoita tutkimusmetodeihin I - Metodin valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus. 158–169.

Sahlberg, Pasi 1996. Kuka auttaisi opettajaa - post moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education. Psychoogy and Social Research 119.

Sainio, Miia – Kaukiainen, Ari – Willför-Nyman, Ulrika – Annevirta, Tiina – Pöyhönen, Virpi – Salmivalli, Christina 2009. KiVa Koulu. Opettajan opas yläkoululle. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön- julkaisusarja,4.

Salminen, Pirjo 2005a. Kasvatus tulevaisuuteen. Loppuraportti. Verkkodokumentti. <http://shop.kunnat.net/product_details.php?p=129>. Luettu 27.5.2012.

Salminen, Pirjo 2005b. Hyvä kasvatus on yhteiskunnan rakentamisen kulmakivi. Teok sessa Salminen, Pirjo (toim.) 2005: Yhdessä kasvattamaan. Kohti välittämisen toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Opetus 2000-sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, Christina 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS -kustannus.

Salmivalli, 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Opetus 2000-sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, Christina 2000. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, Christina 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Gaudeamus.

Salo, Petri 2002. Yhteisökasvatus – taustaa, käsitteistöä ja toimintamuotoja. Teoksessa Sivonen, Seppo (toim.) 2002: Yhteisö kehittämisen kentällä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja Sarja B, n:o 20. Joensuun yliopistopaino.

Salovaara, Reija - Honkonen, Tiina 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Porvoo: PS-kustannus.

Sanders, Cheryl E. 2004. What is buylling? Teoksessa Sanders, Cheryl E. – Phye, Gary D. (toim.) 2004: Bullying. Implicatiöns for the classroom. Amsterdam: Elsevier. 1-18.

Sarha, Marja-Liisa 2005. Nuorisotyöntekijänä peruskoulussa. Teoksessa Sarha, Marja-

Liisa (toim.) 2005: Nuorisotyötä koulussa. Suolahti: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Seppovaara, Riitta 1998. Kerran tarkkislainen - aina tarkkislainen? Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977–94. Väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 192.

Shojania, Kaveh G. - Sampson, Margaret - Ansari, Mohammed T. - Ji, Jun - Doucette, Steve - Moher, David 2007. How quickly do systematic reviews go out of date? A survival analysis. Ann Intern Med. 2007 Jul 16;147(4):224–233. Verkkodokumentti. <http://annals.org/article.aspx?articleid=736284>. Luettu 26.10.2012.

Siltanen, Ulla – Mäntylä, Sari – Viitasaari, Leena 2004. Kasvatuskumppanuus päiväkodissa – projekti 2003. Tampereen kaupungin sosiaali- ja terveystoimen monisteita. Nide 12/2004.Tampere.

Siniharju, Marjatta 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsingin yliopisto Opettajankoulutuslaitos Tutkimuksia 242. Väitöskirja: Yliopistopaino. Verkkodokumentti. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/siniharju/kodinjak.pdf>. Luettu 21.12.2012.

Smit, Frederik – van Esch, Wil – Claessen, John 1996.: Empowerment on perents and new Participation Act. Intitute for Applied Social Sciences. University Nijmegan. SCO Kohnstamm Institute. Netherlands.

Soilamo, Arto 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajakoulutuslaitos. Annales Universitatis Turkuensis C 249. Turku: Painosalama Oy. Verkkodokumentti. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/43426/C_249Soilamo.pdf?sequence=2>. Luettu 10.12.2012.

Sourander, Andre - Ronning, John - Brunstein-Klomek, Anat – Gyllenberg, David – Kumpulainen, Kirsti – Niemelä, Sonja - Helenius, Hans - Sillanmäki, Lauri - Ristkari, Terja - Tamminen, Tuula - Moilanen, Irma - Piha, Jorma - Almqvist, Frederik 2009. Childhood bullying behavior and later psychiatric hospital and psychopharmacologic treatment: findings from the Finnish 1981 birth cohort study. Archives General Psychiatry. Vol 66(9):1005-1012. Verkkodokumentti. <http://archpsyc.jamanetwork.com/article.aspx?volume=66&issue=9&page=1005>. Luettu 27.5.2012.

Strandell, Harriet 2009 Policies of Early Childhood Education and Care – Partnership, Individualisation and "Guided Spontaneity". Teoksessa Anne Trine Kjörholt - Jens Qvortrup (toim.) 2009: The Modern Child and the Flexile Labour Market. Child Care Policies and Practices at a Crossroad? Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Sulkunen, Pekka 2007. Re-inventing the Social Contract. Acta Sociologica. September 2007. Vol. 50(3): 325–333.

Suomen kuntaliitto (Kunnat.net). Verkkopalvelusivustot. <http://www.kunnat.net/fi/Sivut/default.aspx>. Luettu 19.11.2009-31.12.2012.

Suomen vanhempainliitto. Verkkopalvelusivustot.< http://www.vanhempainliitto.fi/>. Luettu 18.11.2009-31.12.2012.

Suominen, Heikki 2003. Diskurssiivianalyysi lasten hyvinvointiselonteoista. Yhteiskuntapolitiikka 68 (2003):2: 141–151.

Syrjälä, Leena 1994. Tapaustutkimuksen luonnehdintaa. Teoksessa: Syrjälä, Leena – Ahonen, Sirkka - Syrjäläinen, Eija - Saari, Seppo 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.

Syrjälä, Päivi – Lyytinen, Heikki 2004. Tietokonepelin käyttö lukemaan oppimisen tukena esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Launonen, Leevi- Pulkkinen, Lea (toim.) 2004: Koulu kasvuyhteisönä - kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus. 122–130.

Syrjäläinen, Eija 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL). Verkkopalvelusivustot. <http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/etusivu>.Luettu 18.11.2009-31.12.2012.

Thelin, Annika Andrae 2004. Inlednig och sammanfattande reflektioner. Teoksessa Thelin, Annika Andrae – Williamson, Hazel (toim.) 2004: Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24–25 september 2003 i Stockholm. Kööppenhamina: Pohjoismainen ministerineuvosto ANP 2004: 724: 27–31.

Tiilikka, Aila 2005. Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta

Tolonen, Tarja 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolen arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.

Tonttila, Tuula 2006. Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 272.

Torkkeli, Markus 2002. Kuuluuko koulussa vanhempien ääni? Teoksessa Sulku, Sirpa (toim.) 2002: Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Lasten oikeuksien päivien seminaari 2001. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto. (Kauhava: Kauhavan Kirjapaino.

Tramèr, Martin R. 2001. A Rational Approach to the Control of Postoperative Nausea

and Vomiting: Evidence from Systematic Reviews. ACTA Anaesthesiologica Scandinavica. Volume 45(1): 4-13.

Trotta Tuomi, Margaret 2001. Human Dignity in the Learning Environment. Testing a Sociologigal Paradigm for a Diversity-Positive Milineu with School Starters. Institute for Educational Research. Research Raports 10. Jyväskylä: University Printig House and ER-paino Ky.

Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki:Tammi

Tuomisto, Tuija – Salmivalli, Christina – Poskiparta, Elisa 2009. KiVa Koulussa ei kiusata! Teoksessa Lämsä, Anna-Liisa (toim.) 2009: Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Töttö, Pertti 1999. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolle puolen? Metodipoliittinen puheenvuoro. Sosiologia 36 (4): 280–292.

Urjalan lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma 2009. Verkkodokumentti. < http://www.urjala.fi/portal/sosiaali-_ja_terveyspalvelut/lasten_ja_perheiden_palvelut/lastensuojelu/>. Luettu 27.5.2012.

Urjalan kunnan perusopetuksen opetussuunnitelma vuosiluokille 1-9. 2011. Verkkodokumentti. <http://www.urjala.fi/portal/koulutus/opetussuunnitelmat/>. Luettu 27.5.2012.

Urjalan kunnan esiopetussuunnitelma 2011. Johdanto - Urjalan kunta. Verkkodokumentti. <http://www.google.fi/#hl=fi&sclient=psy-ab&q=Urjalan+kunnan+esiopetussuunnitelma+2011&oq=Urjalan+kunnan+esiopetussuunnitelma+2011&gs_l=serp.12...83878.83878.0.85484.1.1.0.0.0.0.1028.1028.7-1.1.0...0.0...1c.2.12.psy-ab.G7bXiXdSuEQ&pbx=1&bav=on.2,or.r_qf.&fp=bfa5c35f9291cef&biw=1600&bih=756>. Luettu 30.12.2012.

Urjalan kunta. Päivähoito. Urjalan kunnan aamu- ja iltapäivätoiminta. Kunnan verkkosivut. http://www.urjala.fi/portal/sosiaali-_ja_terveyspalvelut/paivahoito/

Uusikylä, Kari 2010. Vastaiskuja: inhimillisen elämän puolesta. Jyväskylä : PS-kustannus.

Uusikylä, Kari: 2006a. Hyvä paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Uusikylä, Kari 2006b. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa: Perkiö-Mäkelä, Merja – Nevala, Nina – Laine, Vappu (toim.) 2006: Hyvä koulu. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Uusikylä, Kari: 2003. Vastatulia inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Juva: Bookwell Oy.

Vaka-verkko. Hämeenlinnan ja Riihimäen seuduilla - varhainen tukeminen monimuotoistuvassa varhaiskasvatuksessa –kehittämishanke. Verkkodokumentti. < http://www.pikassos.fi/images/stories/hankkeet/varh_kasv_hankkeet/vaka_loppuraportti.pdf>. Luettu 2.3.3012.

Valtioneuvoston asetus (VNA) 422/2012. Perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja perusopetuksen tuntijaot. Verkkodokumentti. <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2012/20120422>. Luettu 30.12.2012.

Valtioneuvoston asetus (VNA) 2001: 2. luku. . Perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja perusopetuksen tuntijaot. Verkkodokumentti. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>. Luettu 2.2012.

Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietintö 1974:15. Helsinki: Valti on painatuskeskus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakesin oppaita 56. Toinen tarkistettu painos.Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. Verkkodokumentti. < http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>. Luettu 17.9.2012.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003 . Stakesin oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. 2002. STM julkaisuja 2002:9. Verkkodokumentti. http://www.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/kasvatus/varkasv.htm. Luettu 27.5.2012.

Vesikansa, Sari 2009. Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Genealoginen tutkimus perheen ja koulun välisen kasvatusvastuun politiikasta. Helsingin yliopisto, Sosiologian laitoksen tutkimuksia 261. Helsinki: Kiriprintti.

Vitikka, Erja 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsennys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Vuorinen, Jukka 2000. Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa Ahlbom, Anne – Eloranta, Seppo – Hongisto, Annika – Tuisku, Pirjo – Valde, Eero – Valtanen, Jukka – Vuorinen, Jukka (toim.) 2000: Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 10–29.

Wallin, Stefan 2007. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011. Tulevaisuus velvoittaa, tämä päivä ratkaisee. Opetusministeriön julkaisuja 2007:41. Helsinki: Yliopistopaino. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm41.pdf>. Luettu 27.8.2012.

Wernersson, Inga 2004. Reflektioner över presentationer av nordisk forskning om

mobbning i skolan. Teoksessa: Thelin, Annika Andrae – Williamson, Hazel (toim.) 2004: Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24-25 september 2003 i Stockholm. Kööppenhamina:Pohjoismainen ministerineuvosto ANP 2004: 724: 92-96.

Wexler, Philip 1992. Becoming Somebody.Toward a Social Psykology of School. London - Washington D.C.: The Farmer Press.

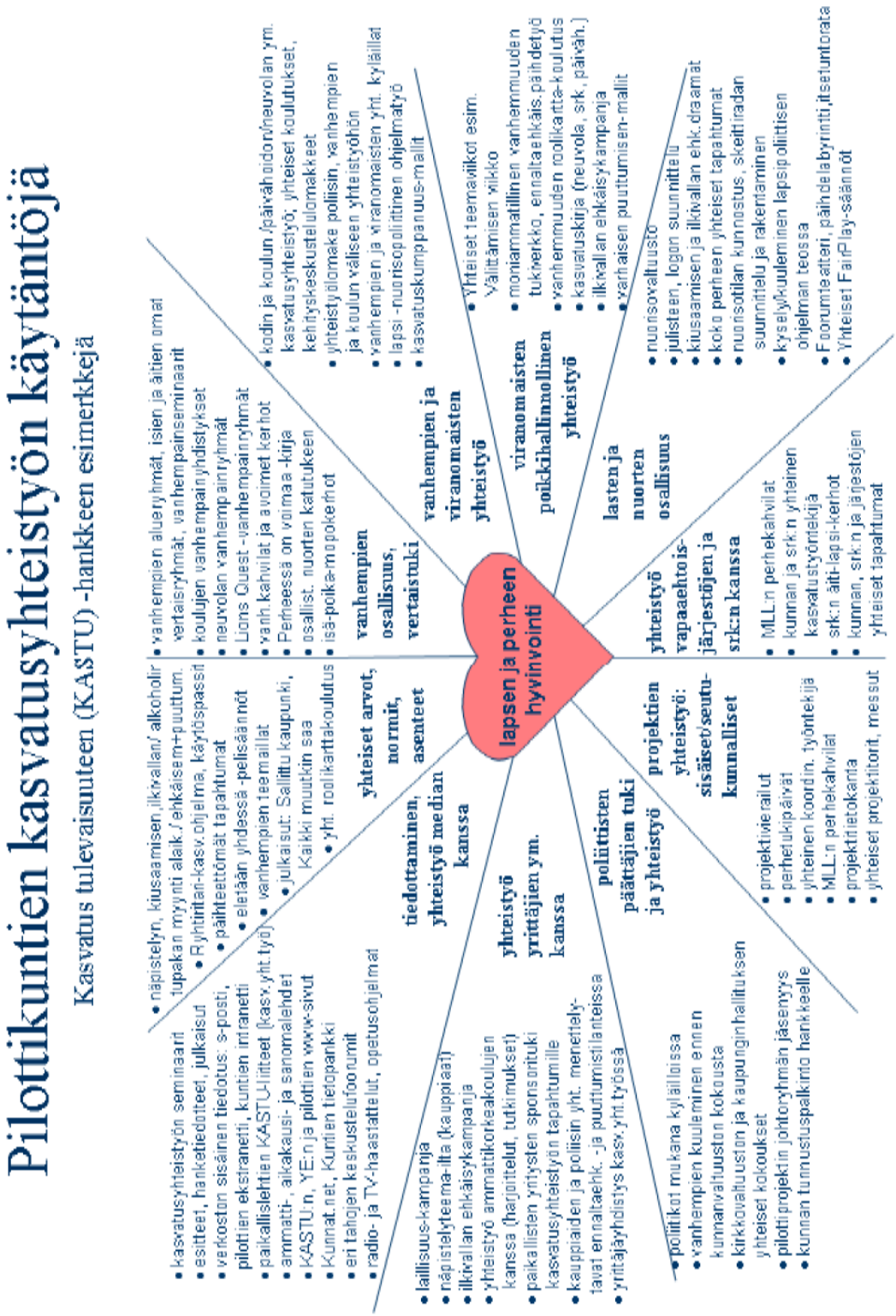
Williams, D L. – Chavkin, N F. 1989: Essential elements of strong parent involvement-progtams. Educational Leadership 47: 18–20.

Willis, Paul 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Alkuteos 1977: Learning to labour. How working class kids get working class jobs. Tampere: Vastapaino.

Wolke Dieter - Woods Sarah - Stanford Katherine - Schultz Henrike 2001. Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. British Journal of Psychology 92: 673-696. Great Britain: The British Psychological Society.

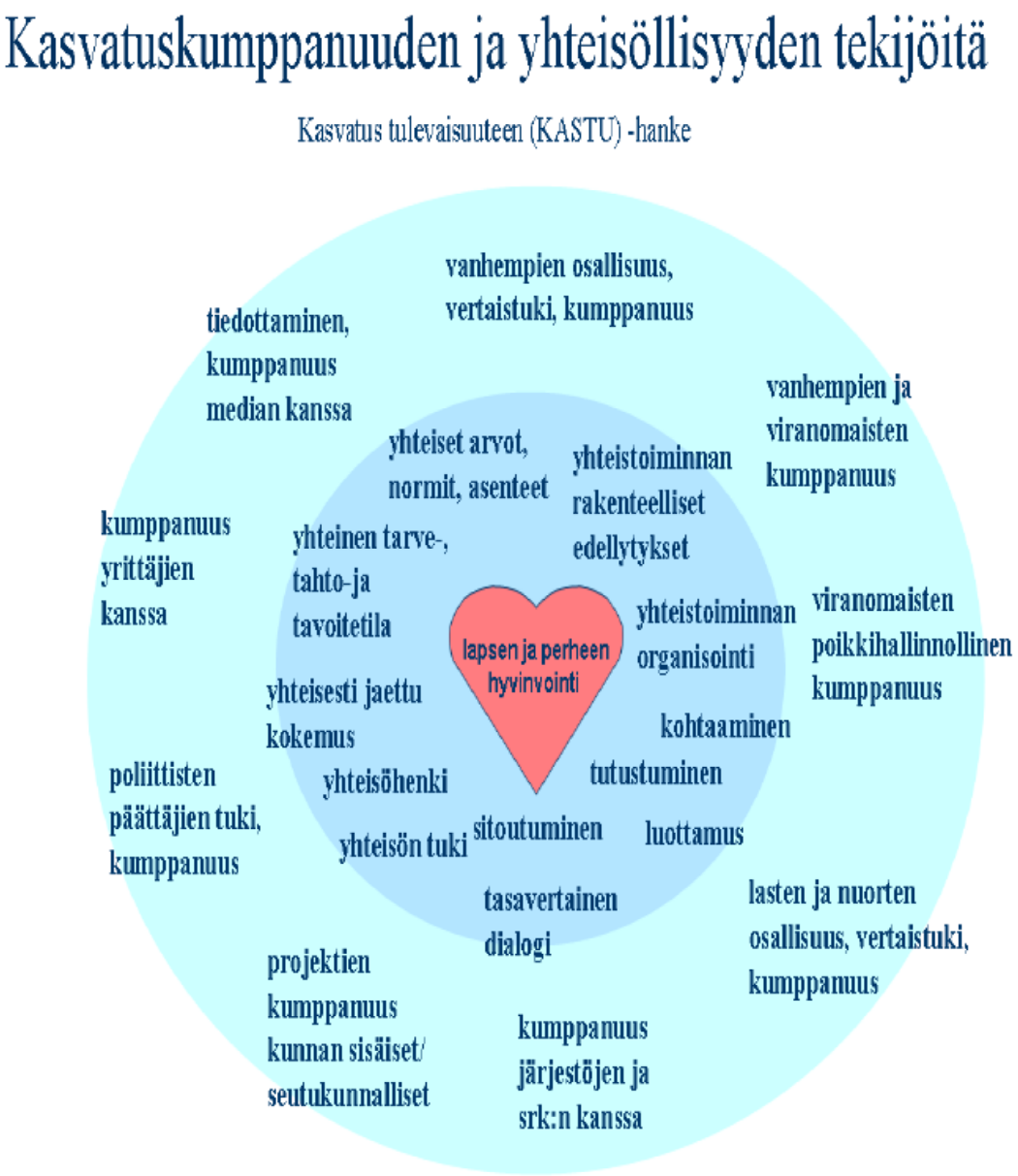
Woods, Peter 1986. Inside schools. Ethnography in Educational Research. London – New York: Rourledge – Kegan Paul.

## 1. Pilottikuntien kasvatusyhteistyön käytäntöjä



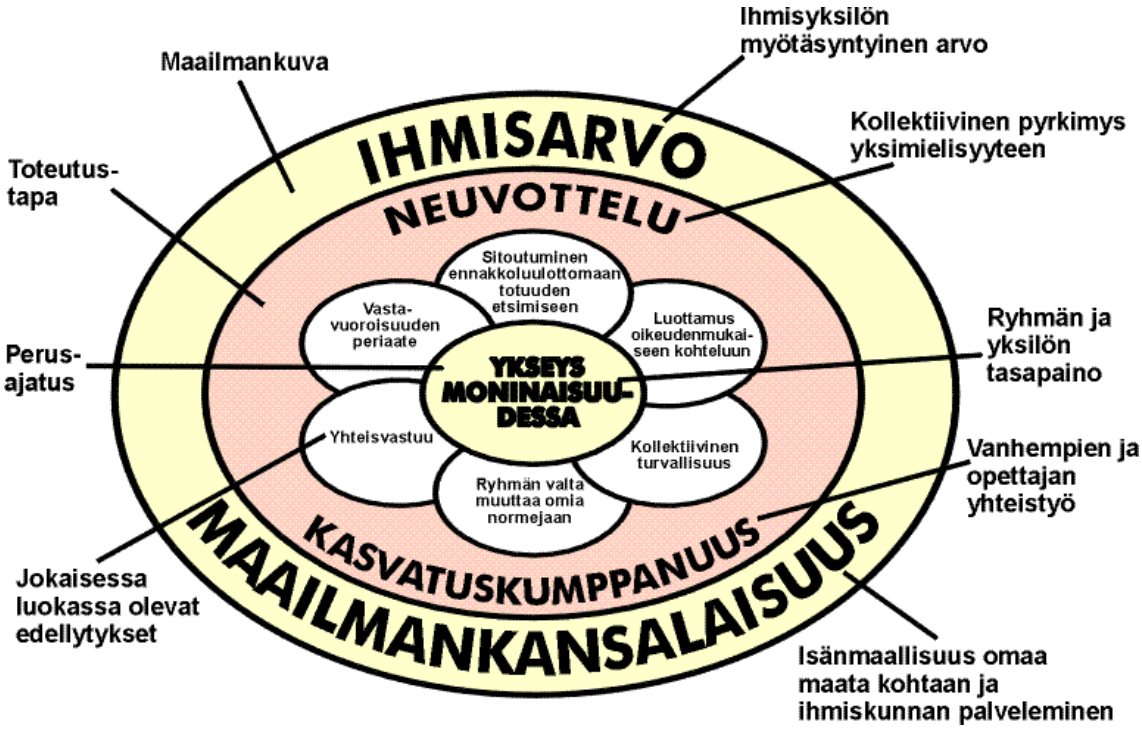

(Salminen (toim)) 2005a: Liite 1)

**2. Kasvatuskumppanuuden ja yhteisöllisyyden tekijöitä**

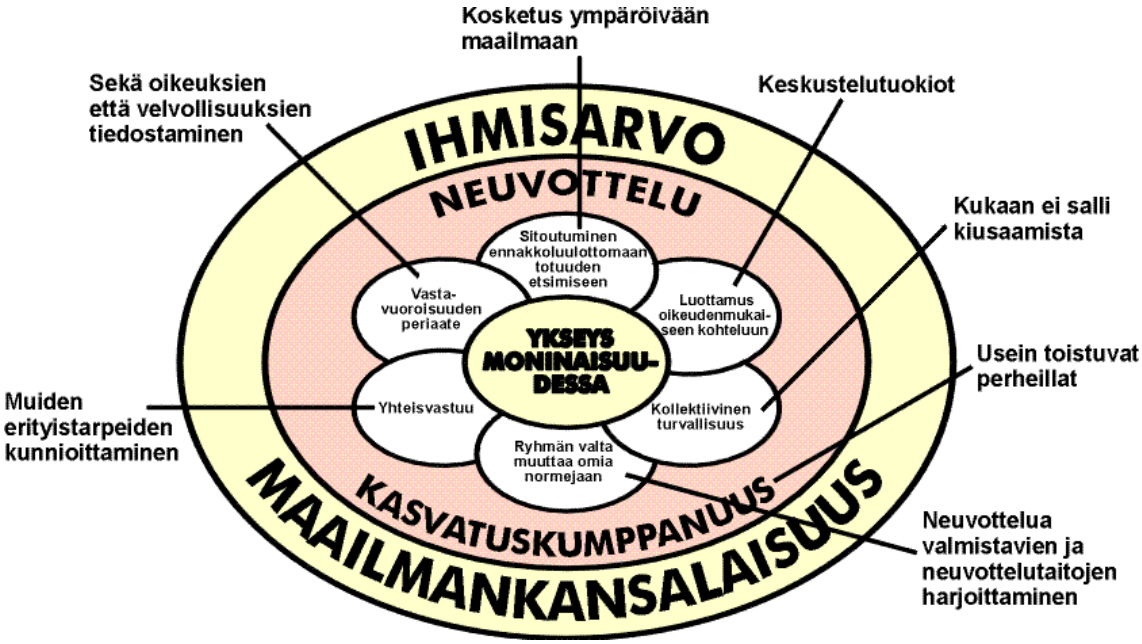



(Salminen 2005a: Liite 2)

## 3. Ihmisarvo malli ja sen toteuttaminen ihmisarvoluokassa




Ihmisarvomalli. (Trotta Tuomi 2001: 246)




Mallin toteuttaminen ihmisarvoluokassa. (Trotta Tuomi 2004: 252)

# 4. Tutkimusaineisto: Kehittämishankkeet ja -projekti

| Raportoijat | Hanke/ Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Kasvatuskumppanuuden syntymistä/ koulukiusaamisen ennaltaehkäisemistä ja puuttumista estäviä ja edistäviä tekijöitä |
|---|---|---|---|---|
| Salminen, Pirjo 2005a; 2005b | KASTU 2001-2005<br><br>Tavoite: Lisätä lasten ja nuorten hyvinvointia yhteisöllisesti vanhemmuutta vahvistamalla. | Arviointikyselyt:<br>-pilottiprojekteihin osallistuneille syksyllä 2004 vuosittainen seurantakysely, josta vastauskoosteet ja Toukokuussa 2005 samoihin kysymyksiin kokosi vastaukset pilottiyhteys-henkilö ohjausryhmänsä jäsenten kanssa<br><br>Samoja asioita joita seurantakysely sisälsi käytiin myös läpi tiimipalaverien ja pilottivierailujen keskusteluissa. Näistä keskusteluista kerättiin dokumentteja sekä "arjen hiljaista tietoa".<br><br>Monimuotoinen ja eri aikaan kerätty lähde-materiaali. Hankkeen toiminnalliset tavoitteet ovat sen kaltaisia, ettei niille ei ole luotu laatu-standardeja tai numeroiksi muutettuja tavoitearvoja, että tulosten "mittaaminen" tai niiden vertaaminen olisi mahdollista.<br><br>Hankkeeseen osallistui 25 kuntaa:<br>2004 vastauskooste 20 projektista<br>2005 vastauskooste 23 projektista | -validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %-<br><br>-vastauksia ei voida esittää ja luokitella prosentuaalisesti, vaan ainoastaan suuntaa antavasti | Yhteisöllisten toimintamallien ja työvälineiden puuttuminen/kehittäminen eri toimijoiden väliseen kasvatusyhteistyöhön<br>- Kohtaamistilanteissa ammattikasvattajan ja vanhemman eriarvoisuus/tasavertaisuus asiantuntijuudessa ja ihmisinä<br>- Ammattikasvattajan ja/tai vanhemman oman keskeneräisyyden tunnistamattomuus/ tunnistaminen<br>- Yhteisön jäsenten keskinäisen/ ammattikasvattajien ja vanhempien välisen arvostuksen, luottamuksen ja kunnioituksen puuttuminen/löytäminen<br>- Kasvatustietoisuuden puutteellisuus/lisääminen<br>- Ei ymmärretä/ymmärretään yhteisvastuun merkitys<br>- Eriävät/puutteelliset tapakasvatukset ja arvo-pohjat kodin ja koulun välillä/yhtenevän tapakasvatuksen ja arvopohjan rakentaminen yhteistyössä perheiden kanssa<br>- Osallisuuden puuttuminen/lisääminen<br>-- Varhaisen puuttumisen sopimuksia ei ole/on tehty<br>- Hidas/nopea puuttuminen |

| Raportoijat | Hanke/ Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Kodin ja koulun välistä yhteistyötä estäviä ja edistäviä tekijöitä |
|---|---|---|---|---|
| MUKAVA - hanke. 2012:Verkkodokumentti<br><br>Väitöstutkimus: Latvala, Juha-Matti 2006<br><br>Mukava-hankeen Kokonaiskoulupäiväprojekti: Pulkkinen, Lea - Launonen, Leevi 2005<br><br>Mukava-hankkeessa syntyneet oppilaan kasvua tukevat toimintamallit ja –suunnitelmat: Launonen, Leevi – Pulkkinen, Lea (toim.) 2004<br><br>Mukava-hankkeen tieteelliset lähtökohdat: Pulkkinen Lea 2002 | MUKAVA 2002-2005<br><br>Tavoite: Kehittää toimintamalleja oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemiseksi ja koulun sosiaalisen pääoman lisäämiseksi | Seurantatutkimus, joka toteutettiin Jyväskylän yliopistossa sijaitsevassa Ihmisen kehitys ja sen riskitekijät, huippututkimusyksikössä professori Lea Pulkkisen johdolla<br><br>Hankkeen seitsemään osaprojektiin sisältyi kokeilutoiminnan järjestäminen ja sen tieteellinen tutkimus Kokeilukoulujen lisäksi tutkimuksessa oli mukana vastaava määrä verrokkikouluja, joista kerättiin tietoa kasvavan lapsen kehityksestä ja koulun toiminnasta ilman Mukava - hankkeeseen liittyviä kokeiluja.<br><br>Hankkeessa mukana neljä paikkakuntaa Kokeilukoulut: Etelä-Sipoon koulu, Sipoo Karjulan koulu, Sievi; Keljon, Kilpisen, Lehtisaaren yläasteen ja Voionmaan koulut, Jyväskylä sekä Männistön koulu, Kuopio<br>Esimerkkejä kyselylomake otoksista:<br>Kokonaiskoulupäivästä tehdyt kyselyt:<br>Kokeilukoulu opettajat 2002 N 124<br>2005 N 114<br>Verrokkikoulu opettajat 2002 N 174<br>2005 N 151<br>Vanhemmille 2003 N 875 ja 2005 N 659<br>Kouluviihtyvyys oppilaat 2003 N 653 ja 2005 N 716 | --validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %+<br><br>Opettajat:<br>Kokeilukoulu<br>2002 71%<br>2005 99%<br>Verrokkikoulu<br>2002 47%<br>2005 76%<br>Vanhemmat:<br>2003 81,3%<br>2005 72%<br>Oppilaat:<br>2003 79%<br>2005 86% | - Koulun arvolähtökohtien ja yhteiskunnallisten yhteyksien syvällinen pohtimisen sekä tietoisen jäsentämisen pois jättäminen/toteutuminen<br>- Yhteydensaantiin liittyvät vaikeudet<br>- Vanhempien ja opettajien näkemyserot yhteistyön toimivuudesta<br>- Vanhempainyhdistys-toiminta puuttuu/toteutuu<br>- Eriävät/yhtenevät arvopohjat<br>- Opettajien puutteellinen koulutus<br>- Kouluorganisaation tuen puute<br>- Toiminnallisten menetelmien puuttuminen<br>- Koulu- ja luokkakohtaisten vanhempainiltojen puuttuminen/toteutuminen tai kokoontumisia on vain harvoin/riittävästi<br>- Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön puutteellisuus/toimivuus<br>- Luokkakohtaisen yhteistyön suunnitelman puuttuminen/laatiminen<br>- Vahvan, myönteisen perusvireen puuttuminen/löytyminen yhteistyölle<br>- Puuttuvat/toimivat perinteet<br>- Aika ja sen puuttuminen/järjestäminen<br>- Aidot kosketuskohdat vanhempien kokemusmaailmaan puuttuvat/löytyvät<br>- Vanhemmat eivät osallistu/osallistuvat koulun toimintaan/normien rakentamiseen<br>- Oppilashuollon toimimattomuus/kehittäminen<br>- Ongelmalähtöisyys/ratkaisukeskeisyys<br>- Jäykät/toimivat vanhempainillat<br>Opettajan flegmaattisuus/innostavuus |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | - yhteistyön rakentajana<br>- Perheen tarpeet jätetään huomioimatta/huomioidaan<br>- Yhteistyötä ei hahmoteta riittävän monipuolisesti eri toimijoiden osallisuuden näkökulmasta<br>- Viestinnän puute/tehokkuus<br>- Maahanmuuttajaperheiden tarpeiden humiottajättäminen /huomioiminen<br>- Yhteistyö riippuvainen yksittäisen opettajan tai vanhemman satunnaisesta innostuksesta<br>- Opettajan kyynisyys<br>- Opettajien täydennyskoulutus puuttuu<br>- KiVahko, sähköinen reissuvihko<br>- Vanhempien ja opettajien näkemysten kohtaaminen yhteistyön sujuvuudesta<br>- Yhteisen arvopohjan rakentaminen yhteistyössä perheiden kanssa/verkostosopimukset<br>- Opettajakoulutuksen kehittäminen<br>- Koulu- ja luokkakohtaiset vanhempainillat/ vapaamuotoiset tapaamiset<br>- Vanhempainiltakulttuurin uudistaminen<br>- Opetussuunnitelmaan tehdyt muutokset<br>- Oppilaan ja vanhemman myönteiset sosiaaliset suhteet kouluyhteisössä<br>- Perheiltatyyppiset kokoontumiset<br>- Tutustumisen aloittaminen jo eskarivuoden aikana<br>- Moniammatillinen yhteistyö<br>- Yhteistyöllä on selkeät rakenteet, toimielimet ja kirjatut periaatteet |

| Raportoijat | Hanke/<br>Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Kasvatuskumppanuuden syntymistä estäviä ja edistäviä tekijöitä |
|---|---|---|---|---|
| Kaskela, Marja - Kekkonen, Marjatta 2006<br><br>Karila, Kirsti 2005a; 2005b<br><br>Siltanen, Ulla Mäntylä, Sari Viitasaari, Leena 2004 | Kasvatuskumppanuus 2003–2005<br><br>Tavoite:<br>- Vahvistaa päivähoidon työntekijöiden valmiuksia tasavertaiseen yhteistyöhön vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa.<br>- Luoda uudenlaista perustaa perheiden ja päivähoidon väliselle yhteistyölle<br>- Kasvatuskumppanuus päiväkodissa – osaprojekti 2003 | Monialaisen projekti, tiiviissä yhteistyössä seitsemän kunnan (Helsinki, Kirkkonummi, Siilinjärvi, Janakkala, Hattula, Kalvola ja Renko) kanssa.<br>- Koordinoinnista ja sisällöllisestä seurannasta vastasi moniammatillinen asiantuntijaryhmä.<br>- Yhteistyötä kahden osaamiskeskuksen – Pikassoksen ja FS – Kompetenscenterin kanssa<br><br>- v- 2003 osaprojekti: laadullinen useamman tapauksen tapaustutkimus<br>Lasten vanhemmille ja henkilöstölle kyselyt, havainnointi, haastattelut toimintakauden alkaessa ja päättyessä, vanhempien ja henkilöstön lapsikohtaisten keskustelujen nauhoitukset<br>- Yksi Tampereen seudun päiväkoti, toimintakausi 2002-2003. | -validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %--<br><br>Monialainen asiantuntijaryhmä | - Ammattikasvattajan puutteet vanhemman kohtaamisessa ja keskusteluosaamisessa<br>- Kasvatuskumppanuusvalmius<br>- Kielteinen/myönteinen/avoin asenne<br>- Tulkintojen tekeminen<br>- Ei ymmärretä/ymmärretään toisen ihmisen vajaavaisuutta<br>- Ei kunnioiteta/kunnioitetaan toisen ihmisen erilaisuutta<br>- Ei ole aikaa/järjestetään aikaa kohtaamiselle ja tutustumiselle<br>-ammattikasvattajan ja vanhemman välisten suunnitelmallisten kasvatuskeskustelujen puuttuminen/ toteuttaminen<br>-kasvatuskumppanuus-koulutuksen puuttuminen/ järjestäminen ja/tai sen arvostuksen puute/ arvostaminen |

| Raportoijat | Hanke/ Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Kodin ja koulun välistä yhteistyötä estäviä ja edistäviä tekijöitä |
|---|---|---|---|---|
| Numminen, Ulla – Ouakrim-Soivio, Naajat 2009; 2007 | JOPO 2006–2008<br><br>Tavoite: Oppilaan hyvinvoinnin edistäminen; tukea oppilaita, jotka ovat vaarassa jäädä ilman perusopetuksen päättötodistusta | Kehittävä arviointi oli mukana koko hankkeen ajan alusta loppuun. Prosessiarviointi, CIPP-malli.<br>”Rolling Feedback” – malli<br>Aineistonkeruumenetelmänä osallistuva havainnointi (Jopo-hankkeen koulutusjaksot), verkko-lomakkeet, sähköinen oppilastietojen koontipohja, teemahaastattelut, keskustelut ja ryhmäarvioinnit koulutusjaksoilla sekä verkkopohjaisen projektiympäristön käyttö.<br><br>2007-2008 Vaikuttavuuden arviointi Ryhmien vetäjien valmiilla arviointi-pohjalla tekemä oppilaskohtainen tilastointi ja kuvaus (N = 624 oppi-lasta) Vetäjien, rehtoreiden ja kunnan edustajien täyttämä koulu- ja kuntakohtainen arviointilomake (n = 54 kuntaa, 65 koulua)<br>Oppilaille tarkoitettu palaute- ja arviointikysely (n = 265) Oppilaiden huoltajille tarkoitettu palaute- ja arviointikysely (n = 170)<br>Sidosryhmäpohjaiset teemahaastattelut kolmessa kunnassa<br>Jopo-ryhmien vetäjät (n = 5)<br>Rehtorit (n = 2)<br>Oppilaat (n = 4)<br>Huoltajat (n = 2)<br>Kunnan kouluhallinnon edustajat (n = 1) | -validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %- | - vanhemman luottamuspula/luottamus opettajan ammatillisuudesta<br>- varhaisen puuttumisen mallia/sopimusta ei ole/on tehty<br>- kodin ja koulun yhteisen arvo- ja tapakasvatuksen puutteellisuus/löytyminen<br>-hidas/nopea puuttuminen<br>-vanhemman ja/tai opettajan yhteisen ajan puute/ löytyminen<br>-vanhempi ja/tai opettaja ei arvosta/arvostaa yhteydenpitoa<br>-yhteistyömuotojen toimimattomuus/toimiminen<br>-oppilaan kielteinen/myönteinen asenne yhteistyöstä<br>-opettajan asenne ja toiminta<br>-yhteisötyön seurannan ja kehittämisen puuttuminen/löytyminen<br>-vanhemman kouluvastasuus/koulumyönteisyys<br>-puutteellinen/moniammatillinen yhteistyöverkosto<br>- Opettajan sijainen epäpätevä – huonoa käytöstä tämän epäpätevän opettajan taholta<br>-koululta ja viranomaisilta vain negatiivista/myös myönteistä palautetta<br>-epäluottamus/luottamus viranomaisyhteistyöhön<br>-koulun sujuvuudesta vanhemmille informaation puute/riittävyys<br>- viestittämis-ongelmat/-sujuvuus |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | -opettajan aloitteellisuuden puu-<br>te/aloitteellisuus yhteydenpidossa<br>-oppilaan opetusjärjestelyihin ja kurinpitoon<br>liittyviä erimielisyyksiä/yhteistyön sujuvuus<br>- syyllistäminen/ei syyllistämistä<br>-kodin ja koulun riitaiset/toimivat välit<br>-vanhemman tuen puute/löytyminen lapselleen<br>- epärehellisyys/rehellisyys, asioiden peitte-<br>ly/avoimuus<br>- epärealistiset/realistiset odotukset<br>-vanhempien keskinäiset odotukset lapsensa<br>koulunkäynnistä ovat ristiriitaiset/yhtenevät<br>-vanhempien tavoittamattomuus/tavoitettavuus<br>- Riittävästi Jopo-toiminnan selvittämistä van-<br>hemmille<br>-yhteydenpitoon satsaaminen myös palaverein<br>-vanhempainkokoontuminen<br>- yhteiset linjanvedot oppilaalle koulun ja kodin<br>kanssa |

| Raportoijat | Hanke/ Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Kasvatuskumppanuuden syntymistä estäviä ja edistäviä tekijöitä |
|---|---|---|---|---|
| Antikainen, Satu, Pullinen, Anne, Junno, Seija (toim.) 2008 | VAKA- verkko 2006-2008<br><br>Tavoite: Varhaisen tuen työtapojen kehittäminen ja kasvatuskumppanuuden syventäminen varhaiskasvatuksen toimijaverkostossa | VAKA- verkko-hankkeen loppuraportti muodostuu projektityöntekijöiden kokoamasta VAKA- verkko-hankkeen kehittämiskaaren kuvauksesta sekä hankkeen eri toimijoiden kirjoittamista artikkeleista.<br><br>VAKA- verkko-hanke on ollut laaja hanke. Kaikkea tapahtunutta ei ole kuvattu loppuraportissa. Tarkempi kehittämistoiminnan kuvaus on luettavissa hankkeen väliraporteista I–III, (www.hameenlinna.fi). Kasvatuskumppanuus-koulutuksesta kerättiin sekä hankkeen että Stakesin koulutuspalautteet. (153:osallistujaa). Kasvatuskumppanuus-peruskurssit jatkuivat työmenetelmäohjauksina, joissa keskustellen ja kokemuksia jakaen syvennettiin kasvatuskumppanuustietoisuutta sekä vahvistettiin sen toteutumista arjessa.<br><br>Kasvatuskumppanuus-koulutuksen vaikuttavuuskyselyt syksy 2007 (n=92) ja kevät 2008 (n=53) | -validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %-<br>VAKA- koulutuspalaute ja Stakesin koulutuspalaute tuottivat hyvin samansuuntaisen tuloksen. | Kasvatuskumppanuuskoulutus:<br>Koulutukseen osallistujat olivat hyvin tyytyväisiä koulutuksen asiasisältöön ja sen sovellettavuuteen omassa työssä. Palautteen mukaan koulutus lisäsi ja vahvisti varhaisen puuttumisen ja tuen sekä kasvatuskumppanuuden osaamista. Osallistujille koulutuksen sisältöjen tärkeimpiä oppeja ja oivalluksia olivat kuuntelemisen taito, kasvatuskumppanuuden tärkeys ja merkitys, lapsen ja perheen ensitapaamisen merkitys, hoitosuhteen alun tärkeys sekä vanhempien kunnioituksen keskeisyys. Yhteiset keskustelut ja kokemusten vaihto mainittiin useimmin koulutusten parhaimpana antina. Lisätukea koulutettavat kokivat tarvitsevansa vaikeiden<br>asioiden puheeksi ottamisessa, vanhempien haastamisessa tarkastelemaan omia tulkintojaan ja mielikuviaan sekä opittujen taitojen siirtämisessä työvälineiksi arkeen.<br>- Koko henkilöstön kouluttaminen on tärkeää, jotta kasvatuskumppanuuden periaatteet lähtevät elämään ruohonjuuritasolla. Kasvatuskumppanuuskoulutus antaa työntekijälle mahdollisuuden kehittää omia vuorovaikutustaitojaan, jotta hän pystyy paremmin toimimaan yhteistyössä vanhempien kanssa lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. |

| Raportoijat | Hanke/ Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Kodin ja koulun yhteistyötä estäviä ja edistäviä tekijöitä |
|---|---|---|---|---|
| Jokinen, Kristiina 2009 | Reilusti rinnakkain 2008–2008: osa valtakunnallista Kelpo- hanke<br><br>Tavoite: Kodin ja koulun välisen yhteistyön vahvistaminen<br><br>Kerätä uusia ja hyväksihavait-tuja toiminta-malleja per-heen ja koulun vuorovaikutuk-sen lisäämisek-si | Pohjatyönä kysely vanhemmille kodin ja koulun yhteistyön toimivuudesta:<br>11 kuntaa: 5950 oppilasta<br>vastaukset: 1857 lapsesta<br>vastaajat: 197 vanhempaa<br>Mitä hyvää, mukavimmat ja toimivimmat asiat: 1230 vastausta<br>Mitä kehitettävää: 958 vastausta, joissa osassa kommentoitiin, että yhteistyö toimii<br>- Yhteistyötä on kehitetty kyselyiden pohjalta kouluittain<br>- Kouluissa on käyty tulokset läpi vanhempainilloissa ja opettajien kokouksissa<br>- Jatkona hankkeessa on aloitettu opettajien koulutus kasvatuskumppanuuteen | -validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus % +<br>yht. 31%<br>vaihteluväli:<br>62-14%<br><br>yläkoulu 29%<br>alakoulu 71%<br><br>Pelkät prosenttiluvut eivät anna todellista kuvaa vanhempien mielipiteistä. | Mitä hyvää, mukavimmat ja toimivimmat asiat:<br>- Ajantasainen tiedottaminen<br>- Henkilökohtaiset keskustelut opettajan kanssa<br>- Vanhempainillat<br>- Reissuvihko<br>- Yhteiset tapahtumat ja tekeminen: juhlat, retket,<br>toimintapäivät<br>Mitä kehitettävää:<br>- Enemmän yhteistyötä ja keskustelua<br>- opettajan aktiivista yhteydenottoa toivottiin<br>- Yhteydenpitoa silloinkin, kun menee hyvin<br>- Vanhempia mukaan toimintaan ja sen suun-nitteluun<br>- Yhteisiä tapahtumia: esim. retkiä: oppilaat, vanhemmat, opettaja<br>- Sähköinen viestintä<br>TOIVEITA VANHEMPAINILLOISTA:<br>Vanhemmilla on hyvin erilaisia toiveita ja tar-peita: asiallisia/viihteellisiä<br>- Ei voi olettaa kaikkien osallistuvan kaikkeen<br>- Vanhempia pitäisi aktivoida osallistumaan tilaisuuksiin, mitkä kokevat omikseen<br>- Koulu voisi suunnitella paletin, jossa olisi kai-kille vanhemmille jotakin:<br>- Toiminnallisia, jossa lapset mukana (liikuntaa, pelaamista, retkiä<br>- Talkoita<br>- Luentotyyppisiä tilaisuuksia (lapsen kasvusta, kehityksestä, kasvattamisesta)<br>- Keskustelevia |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Oman luokan vanhemmille<br>Juhlia<br>- Vaikuttamistoimintaa (vanhempainyhdistys, koulun toiminnan kehittäminen)<br>Mitä muuta haluaisit sanoa:<br>”Kodin ja koulun yhteistyön merkitystä ei voi korostaa liikaa! Lasten ja nuorten hyvinvointi ja kasvatus on vaativaa työtä eikä se onnistu ellemme me kaikki kanna siitä vastuuta yhdessä |
| Raportoijat | Hake/<br>Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Koulukiusaamisen ennaltaehkäisemistä ja puuttumista estäviä ja edistäviä tekijöitä |
| Sainio, Miia – Kaukiainen, Ari - Willför-Nyman, Ulrika – Annevirta, Tiina – Pöyhönen, Virpi – Salmivalli, Christina 2009<br><br>Salmivalli, Christina 2010<br><br>Tuomisto, Tuija – Salmivalli, Christina – Poskiparta, Elisa 2009 | KiVa Koulu 2006–2009<br><br>Tavoite: Lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen; koulukiusaamisen vähentäminen ja ennaltaehkäiseminen. | Kehittämistyö, vaikuttavuuden arviointi kouluvuosina 2007–2008 ja 2008–2009.<br>-kotimaisten ja ulkomaisten asiantuntijoiden kuuleminen: koulukiusaamisentutkijoita, interventio-ohjelmien kehittäjiä, entisiä koulukiusattuja, toiminnallisten menetelmien taitajia, peruskoulun opettajia, koululaisten vanhempia, sekä lapsia ja nuoria<br>-videokuvauksia oppitunneilta<br>-kokeilu- ja vertailukoulut<br>-117 perusopetusta antavaa koulua/eri puolella Suomea, sekä suomen että ruotsinkielisiä kouluja | -validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %+<br><br>KiVa Koulu-ohjelmalle myönnetty 9.12.2009 Euroopan rikoksentorjunta-kilpailun ensimmäinen palkinto | - Vanhempi ei ilmoita/ilmoittaa kouluun epäilyistään eikä/ tai tietoonsa tulleesta kiusaamisesta<br>- Vanhempi ja/ tai opettaja, oppilas ei tutustu/tutustuu KiVa Koulu-ohjelmaan<br>- Oppilas ei ota/ottaa vastuuta teoistaan<br>- Opettajien/vanhempien tiedonpuute/riittävä tietämys kiusaamis-ilmiöstä<br>- Vanhempien tiedottamatta jättäminen/ tiedottaminen<br>- Yhteiset toimintamallit ja työvälineet puuttuvat/ tai ne eivät toimi/löytyvät kirjattuna ja niitä kehitetään koko ajan |

| Raportoijat | Hanke/ Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Kiusaamisen ennaltaehkäisemistä ja puuttumista estäviä ja edistäviä tekijöitä |
|---|---|---|---|---|
| Kirves, Laura - Stoor-Grenner, Maria 2011a; 2011b | Kiusaamisen ehkäisy alle kouluikäisten lasten parissa 2009-2010<br><br>Tavoite: Tuottaa toimintamalli alle kouluikäisten lasten kiusaamisen ehkäisemiseen ja siihen puuttumiseen. Saada käsitys kiusaamisen luonteesta varhaiskasvatuksessa sekä kerätä tietoa kiusaamisen ehkäisyn käytännöistä. | Laadullinen selvitys<br>3-6 vuotiaiden lasten, lasten vanhempien ja päiväkodin työntekijöiden haastattelut,<br><br>Lasten ryhmätilanteiden havainnointi<br><br>Luotiin kuva kotimaisesta ja kansainvälisestä alle kouluikäisten lasten kiusaamista koskevista tutkimuksista ja kirjallisuudesta<br><br>4 suomenkielisestä ja 4 ruotsinkielisestä päiväkotia: N=61 3–6-vuotiasta lasta, N=24 lasten vanhemmat ja N=29 päiväkodin työntekijät | validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %- | - Kasvatuskumppanuuden puuttuminen/toimivuus<br>- Kodin ja varhaiskasvatuksen yhteisen arvo- ja tapakasvatuksen puutteellisuus/olemassaolo<br>- kiusaamiseen puuttuminen ei koeta/koetaan koko lasta ympäröivän verkoston yhteisenä asiana<br>- Varhaiskasvattajien toiminnan merkitys<br>- Kiusaamista ei ymmärretä/ymmärretään koko yhteisön yhteisenä asiana<br>- Suunnitelma: tavoitteellinen ja/ tai tietoinen toiminta löytyy/puuttuu<br>- Yhteisvastuullisuus puuttuu/löytyy<br>- Kaikki aikuiset eivät sitoudu/ osallistu<br>Suunnitelmaa ei ole/on kirjattuna varhaiskasvatuksen kunta- ja/tai yksikkökohtaiseen varhaiskasvatuksen suunnitelmaan<br>- Lapsen myönteisiä vertaissuhteita ja ryhmässä toimimisen taitoja ei tueta/tuetaan<br>- Lasten vuorovaikutustaitojen ja empatiakyvyn vahvistumista ei tueta/tuetaan<br>- Hidas/nopea puuttuminen<br>- Varhaiskasvattajien/ vanhempien tiedonpuute/tietoisuuden lisääminen kiusaamisilmiöstä |

| Raportoijat | Hanke/ Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Kasvatuskumppanuuden syntymistä/ koulukiusaamisen ennaltaehkäisemistä ja puuttumista estäviä ja edistäviä tekijöitä |
|---|---|---|---|---|
| Lapsen ääni: Lindqvist, Ulla - Löthman-Kilpeläinen, Leeni - von Schantz, Merja - Alanne, Marinoora - Nieminen, Sanna<br><br>Opinnäytetyö: Kaipainen, Heidi ja Ryynänen, Mari<br><br>Ystävyys yhteistyö ja hyvä vanhemmuus: Kartoitus Espoon kaupungin ekaluokkalaisten, sekä heidän vanhempiensa | Tukevasti alkuun, vahvasti kasvuun 2009-2011<br><br>Tavoite: Löytää uusia tapoja tukea varhaisesti lapsiperheitä: Tukevasti toimintamalli siirtymävaiheessa päivähoidosta esiopetuksen kautta kouluun | Palautekyselyt: asiakkaat, työntekijät; projektityöntekijöiden kokemukset<br><br>Osahankkeista saadut kokemukset, havainnot, monitahoinen arviointi<br><br>Asiakaspalautteet:<br>1. kysely kevät 2010 esiopetuksen vanhemmille ja lapsille, palautettu 13 kpl 13 vanhempaa ja 13 lasta = 26 vastausta<br>2. kysely syksy 2010 1. luokan vanhemmille ja lapsille, palautettu 141 kpl (vastauksia 141 vanhempaa ja 141 lasta = 282 vastausta)<br>3. uusintakysely kevät 2011 em. kohde sama kuin syksyn kyselyssä, palautettu 144 kpl (yhteensä 288 vastausta)<br>(Palautteet on koostettu kahdesta ensimmäisestä kyselystä ja kevään 2011 alustavista tuloksista)<br><br>Kyselylomakkeet rakennettiin hankkeen puolesta Tulosten purkaminen ja analysointi: Kyselylomakkeissa sekä kvantitatiivisia, että kvalitatiivisia kysymyksiä. Tulokset koottiin kvantitatiivisten kysymysten osalta Spss-ohjelmalla. Kvalitatiivisten kysymysten koostamiseen käytettiin sisällönanalyysiä | validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %+<br><br>palautus 2010:<br>kevät 54 %<br>syksy 68,1 %<br>palautus 2011:<br>kevät 69,1 %<br><br>Kasvatuskumppanuuden koulutukset, yhteensä 56 palautetta (osallistujia 67) - osasta koulutuksia, suullista palautetta, osasta ei ole kerätty palautetta | Vanhempien oma aktiivisuus:<br>-opettajan tapaamiset ja keskustelut<br>-vanhempien oman aktiivisuuden lisääminen<br>-vanhempainyhdistyksen toimintaan/koti- ja kouluyhdistystoimintaan osallistuminen<br>-reissuvihko<br>-tiedottamisen seuraaminen<br>-vanhempainiltatoiminta<br>-kodin ja koulun yhteistyö<br>-sääntöjen noudattaminen<br>-avoin ilmapiiri<br>Vanhempien odotukset koululta:<br>-tiivis viestintä kodin ja koulun välillä<br>-avoin ja rohkea kommunikaatio liittyen lapsen asioihin<br>-mahdollisiin ongelmiin puuttuminen<br>-aktiivinen yhteistyö kodin ja koulun välillä<br>-opettajan tapaamiset ja muihin tapaamisiin osallistuminen<br>-vanhemmilla halu tutustua toisiin vanhempiin<br>-vastuun suuntaaminen yhteydenotoissa koululle päin, vanhemmat odottavat koululta aktiivisuutta yhteydenotoissa kodin ja koulun välillä<br>Koulutukset opettajille:<br><br>kasvatuskumppanuus peruskoulutus<br>-kasvatuskumppanuus kouluttajakoulutus<br>-tukea vuorovaikutteisen vanhempainillan pitämiseen |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| kokemuksista lapsen ensimmäisestä kouluvuodesta ja vanhemmuudesta lapsen ensimmäisen kouluvuoden ajalta | | | | - Miten luoda onnistunut alku kodin ja koulun yhteistyölle, koulutus tuleville 1. luokan opettajille<br>Koulutuspalaute:<br>- ”Minusta kasvatuskumppanuuskoulutus oli todella antava ja virkistävä, työnohjauksellisen otteensa vuoksi. Oman työn jakaminen ja muiden ongelmien, kokemusten ja ratkaisumallien kuunteleminen toi paljon ideoita ja ajatuksia omaan työhön. ”-<br>”Toivoisin kaikkien saavan kurssin kokemuksen lapsen auttamiseksi koulupolun läpi.” |
| Raportoijat | Projekti/<br>Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Kasvatuskumppanuuden niveltämistä estäviä ja edistäviä tekijät |
| Mikkola, Tarja – Korhonen, Arja – Seppänen, Sirpa – Rantanen, Tytti – Tuomi, Marika 2011a; 2011b | Monialaisesti yhdessä lapsen parhaaksi 2009–2011<br>Tavoite:<br>- Vahvistaa lasten, nuorten ja lapsiperheiden osallisuutta palvelujärjestelmässä myös siten, että palvelut tuodaan suoraan kehitysympäristöihin perhekeskustoiminnan ideologian mukaisesti | - Kehittämishanke osana Kasper-hanketta, 11 eri osahanketta, joista yhtenä Kasvatuskumppanuushanke<br><br>- Kaksi väliarviointia; elokuu 2010 ja huhtikuu 2011. Arvioitsijoina suuri joukko avaintoimijoita niin tekijöitä kuin päättäjiä.<br><br>- Loppuarviointi koostui kahdesta projektiryhmän työpajasta elokuussa 2011 sekä ohjausryhmän haastatteluista ja kyselyistä projektin avaintoimijoille syyskuussa 2011.<br>-tuloksia arvioitu myös toimintakonsepteissa erikseen laadullisin kriteerein, Bikva-arvioinnin, fokus- | -validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %-<br><br>Projektissa luotu kasvatuskumppanuus-tuotteistettu toimintamalli/palvelukonsepti on kirjattu vuoden 2012 lasten ja nuorten palvelujen palvelusopimukseen. Koulussa toimintamallia on pilotoitu ja kehitetään edelleen | -asiantuntijalähtöisyys<br>-Ei jäsennetty, ei selkiinnytetty, ei mallinnettu<br>-palvelusopimuksen puuttuminen<br>-ammattikasvattajille ja vanhemmille suunnatut tyytyväisyys- seurantakyselyt puuttuvat<br>-ammattikasvattajan puutteet vanhemman kohtaamisessa ja keskusteluosaamisessa<br>-kasvatuskumppanuusvalmius<br>- Eri hallintokuntien haluttomuus sitoutumiseen<br>-kehittämishaluttomuus<br>-kasvatuskumppanuuskoulutuksen puuttuminen ja/tai sen arvostuksen puute<br>-kasvatuskumppanuusajattelun työstäminen puuttuu<br>-asiakaslähtöisyys<br>-tuotteistaminen<br>-palvelusopimus |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | lasten, nuorten ja perheiden palvelujen uudistaminen laajana kokonaisuutena perinteiset sektorirajat ylittäen | ym. haastattelujen sekä kyselyjen avulla.<br><br>-vasu-työryhmä kerää vanhempien näkemyksiä keskusteluissa | | -ammattikasvattajille ja vanhemmille on säännöllisiä tyytyväisyys- ja seurantakyselyitä<br>-ammattikasvattajan keskusteluosaamisen ja vanhemman kohtaamisen vahvistaminen<br>-kasvatuskumppanuusvalmius<br>-eri hallintokuntien sitoutuminen<br>-kehittämishalukkuus<br>Kasvatuskumppanuuskoulutuksen arvostus ja sen mahdollistaminen<br>-kasvatuskumppanuusajattelun työstäminen monniammatillisesti |

## 6. Tutkimusaineisto: Väitöskirjat

| Tutkijat | Tutkimuksen aihe/ Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Kasvatuskumppanuuden syntymistä/ koulu-kiusaamisen ennaltaehkäisemistä ja puuttumista estäviä ja edistäviä tekijöitä |
|---|---|---|---|---|
| Trotta Tuomi, Margaret 2001 | Human Dignity in learning Environment: Testing a Sociological Paradigm for a Diversity-positive Milieu with School Starters<br><br>Tavoite:<br>Tutkimuksessa esitetään teoria, jonka pohjalta luodaan ympäristö, joka estää ongelmien alkaminen luokassa, keventää opettajan taakkaa ja tarjoaa oppimiselle suotuisan ympäristön. Toimintatutkimus tehtiin ensimmäisellä ja toisella luo-kalla. | Human Dignity in learning Environment: Testing a Sociological Paradigm for a Diversity-positive Milieu with School Starters<br><br>Tavoite:<br>Tutkimuksessa esitetään teoria, jonka pohjalta luodaan ympäristö, joka estää ongelmien alkaminen luokassa, keventää opettajan taakkaa ja tarjoaa oppimiselle suotuisan ympäristön. Toimintatutkimus tehtiin ensimmäisellä ja toisella luo-kalla. | validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus % - | tutustuminen perheisiin, iloiset perheillat<br>- keskustellut vanhempien kanssa<br>- myönteinen ympäristö esti koulukiusaamisen<br>-huomiointi, kuten esim. että koulun piha voi olla pelottava paikka lapsille.<br>-opettaja ja vanhemmat hyötyivät kumppanuudesta<br>- opettajan vaikutusmahdollisuudet luokassa kasvoivat, kun tieto kulki useammin vanhempien ja opettajan välillä<br>- Kumppanuus paransi arviointikeskustelujen laatua pienentämällä todennäköisyyttä, että lapset kehittäisivät ”kaksinaispersoonan”, yhden roolin kotiin ja toisen kouluun.<br>- Kumppanuus alensi opettajan ja vanhempien välisen yhteydenpidon kynnystä<br>-projekti ei estänyt ongelmien ilmaantumista mutta antoi asianosaisille viitekehyksen, jossa niitä voitiin käsitellä. |
| Tutkijat | Tutkimuksen aihe/Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä |
| Latvala, Juha-Matti 2006 | Digitaalisen kommunikaatio-sovelluksen kehittäminen kodin ja koulun välisen vuoro-vaikutuksen edistämiseksi<br><br>Tavoite:<br>Selvittää Kivahkon toimintojen ja ominaisuuksien sopivuutta | Design-perustainen tutkimus-ote kokeilu-, tutkimus- ja kehittämisprosessissa<br><br>Kyselylomakkeet vuonna 2003. | validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus % +<br><br>Vastaukset:<br>käyttäjät(31) 34 %<br>Vanhemmat (24) 46 % | -kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen<br>- Sovelluksen käyttö helpotti yhteydenpitoa koteihin erityisesti koulupäivän aikana<br>-positiiviset viestit olivat lisääntyneet kodin ja koulun välillä Kivahkon myötä<br>- Sovelluksen kätevyys<br>-viestinvälityksen nopeus<br>- Opettajan tai vanhempien tavoitettavuuden parantuminen |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | kodin ja koulun yhteistyöhön sekä käytettävyyteen liittyviä tekijöitä.<br><br>Kehittää tieto- ja viestintätekniikkaa hyödyntävä sovellus kodin ja koulun välisen yhteydenpidon tueksi. | Kivahko-sovelluksen prototyypin valmistuttua sitä sitä kokeiltiin jyväskyläläisen yläkoulun kahdella luokalla noin kahden kuukauden ajan huhtikuusta toukokuun loppuun 2003<br><br>Vanhempien tunnuksia luotiin 52, oppilaiden tunnuksia 44 ja opettajien tunnuksia kaksi kappaletta. Myös rehtorille luotiin opettajan oikeuksilla varustettu tunnus. Näiden lisäksi ylläpidolla oma tunnuksensa<br><br>Ilmoittautumislomakkeen tiedot saatiin kaikilta kokeiluun osallistuneilta 47 vanhemmalta (90 %)<br><br>Kivahkon sovelluksen käyttöä laajennettiin seitsemälle koululle eri puolilla Suomea<br><br>lukuvuosi:2003–2004<br>27 luokkaa seitsemästä koulusta:<br>464 osallistui kokeiluun: 512 oppilaan vanhempia, joista 104 ylä- ja 404 alakoulusta<br>16 opettajaa<br><br>lukuvuosi 2004-2005<br>46 luokkaa vuosiluokilta 1–10<br>kaksi ylä- ja kolme alakoulua<br>osallistui 267 perhettä: (73,6%)<br>16 opettajaa | oppilaat (5) 11 %<br><br>opettajat(2) 100%<br><br>2003-2004<br>Vastaukset:<br>299(58,4%)<br>Alakoulusta<br>54,9 %.<br>Yläkoulusta<br>65,4 %<br><br>2004-2005<br>Vastaukset:<br>159 (59,5%)<br>ensimmäinen luokka 69 (59,5%)<br>seitsemäs luokka seitsemäs luokka 90 (59,6 %)<br>syksy: 217 (81,3%)<br>ensimmäinen luokka 93(80,2 %)<br>seitsemäs luokka 124 (82,1%)<br>Vastaukset<br>kevät: 178 (66,7)<br>ensimmäinen luokka 77 (82,8 %)<br>seitsemäs luokka 101 (81,5 %)<br><br>opettajat syksy/kevät 14 (87,5 %)<br>yht. 12 (75%) | - Yhteydenpidon tehostuminen<br>- Kivahkon helppokäyttöisyys<br>- Kivahkolla viestinnän luotettavuus<br>- Yhteydenottokynnyksen madaltuminen<br>- Vanhempien verkottumismahdollisuus<br>- Mahdollisuus välittää ja vastaanottaa tietoja<br>-keskusteluja oli käyty lukemassa, vaikka ei oltu osallistuttu itse keskusteluun<br>- Halu olla Kivahkon kautta yhteydessä koko koulun henkilökuntaan<br>- vanhempien mahdollisuuksia sopia oppilaiden yhteisistä kotiintuloajoista Kivahkon avulla<br>- salasanojen muistaminen<br>-tekstiviestien katkeaminen<br>-ongelmat sisäiänkirjautumisessa |

| Tutkijat | Tutkimuksen aihe / Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Koulukiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ja puuttumiseen vaikuttavia tekijöitä |
|---|---|---|---|---|
| Hamerus, Päivi 2006 | Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta | 7.-9. luokkalaisten tukioppilaiden 85 kirjoitusta (v.2002–2003) aiheesta "koulukiusaaminen" ja 10 teemahaastattelua (v.2003–2005)<br><br>V. 2002 kootut ensimmäiset kirjoitukset (nro 1-35) muodostavat ensisijaisen aineiston, jota on täydennetty ja testattu v. 2003 (nro 36–85) kerätyillä kirjoituksilla.<br><br>10 haastattelua muodostavat syventävän aineiston | validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %- | oppilaiden ja opettajien erilainen/yhteinen ymmärrys kiusaamisesta<br>-oppilaiden odotukset kiusaamiseen puuttumisessa ovat eriävät kuin kiusaamisen määrityksissä<br>-eettisten periaatteiden selkeys oppilaille<br>-ilmiön näkeminen kokonaisvaltaisesti koko yhteisön sosiaalisten suhteiden näkökulmasta<br>-luokan sosiaalisten suhteiden tasapaino<br>-kiusatulla on ystävä yhteisössä<br>- estetään kiusaajalta muun ryhmän sosiaalinen tuki kiusaamiseen<br>-opettajan tiedon lisääminen kiusaamisilmiöstä<br>-opettajan pedagoginen johtajuus<br>-opettajalla työkalut puuttumiseen<br>-opettajan oppilaskulttuurin tuntemus<br>-kouluyhteisöllä on selkeä käsitys oikeasta ja väärästä, tavoiteorientoitunutta toimintaa, ryhmädynaamisten taitojen soveltamista opetuksessa, ymmärrystä oppilaskulttuurista ja epävirallisista normeista sekä vuorovaikutustaitojen hallintaa ja niiden johtamista. |

| Tutkijat | Tutkimuksen aihe / Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Koulukiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ja puuttumiseen vaikuttavia tekijöitä |
|---|---|---|---|---|
| Soilamo, Arto 2006 | Maahanmuuttaja-oppilaan osallisuus koulukiusaamisessa<br><br>Tavoite:<br>Selvittää minkälaisia näkemyksiä ja kokemuksia maahanmuuttajaoppilailla ja suomalaisilla oppilailla on koulun piirissä tapahtuvista oppilaiden välisistä konflikteista, erityisesti kiusaamisesta. Tässä tutkimuksessa kartutetaan tietoa sellaisesta kiusaamisesta, jossa maahanmuuttajaoppilas on tavalla tai toisella osallisena | Tutkimukseen osallistui kuuden turkulaisen alakoulun kaikki kolmas ja viidesluokkalaiset oppilaat<br>(N=633) yhteensä 26 koululuokasta. Otos muodostui 526 suomalaisesta ja 107 maahanmuuttajataustaisesta oppilaasta. Aineisto kerättiin survey-tutkimukselle tyypilliseen tapaan kyselylomaketta<br>käyttäen.<br><br>Kaikista 633 tutkimukseen osallistuneesta oppilaasta maahanmuuttajaoppilaita oli<br>107 ja suomalaisia oppilaita 526<br><br>Mittaus suoritettiin käyttäen kyselylomaketta, jossa oli sekä<br>strukturoituja että avoimia kysymyksiä. | validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %+ | Oppilaiden käsitykset siitä, mikä on koulukiusaamista, eroavat toisistaan<br>- Näitä ovat rankaiseminen ja opettajan sekä uhrin että kiusaajan välinen keskustelu.<br>- Sopimalla<br>- Kieltämällä<br>- Lisävalvonnalla<br>- Kotiin ilmoittamalla<br>En tiedä<br><br>Suomalaiselle uhrille koulu ja maahanmuuttajalle koti ovat paikkoja, joissa kiusaamisesta vaietaan.<br><br>Mahdollisesti osa kiusatuista maahanmuuttajista jättää kertomatta opettajalleen, jos hän tulkitsee opettajansa akkulturaatioasenteen maahanmuuttajia kohtaan negatiiviseksi<br><br>- Opettajalleen avautuu vain joka viides suomalainen ja reilusti alle puolet maahanmuuttajataustaisista koulukiusatuista<br><br>- lasta lähellä olevat aikuiset ovat varsin usein täysin tietämättömiä lapseen kohdistuvasta kiusanteosta. |

| Tutkijat | Tutkimuksen aihe / Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Kasvatuskumppanuuden syntymiseen vaikuttavia tekijöitä |
|---|---|---|---|---|
| Tonttila, Tuula 2006 | Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys<br><br>Tavoite:<br>Tarkastella millä tavoin päiväkodin ja koulun henkilökunta kohtaa vuoropuhelussa toisen ihmisen, tässä tapauksessa vammaisen lapsen äidin.<br><br>Tuottaa lisätietoa siitä, miten osapuolet voivat oppia toinen toisiltaan, äidit ammatti-ihmisiltä ja myös toisinpäin | Seurantatutkimus: samoja äitejä haastateltiin kahdesti<br>V.1997 esihaastattelut:<br>2 vammaisen lapsen äitiä (ei mukana tutkimusaineistossa)<br><br>Tutkimusaineisto:<br>32 eri aikoina tehtyä haastattelua/haastateltavia oli kaikkiaan 24.<br>V.1998 haastattelut:<br>8 päiväkotityöntekijää<br>10 vammaisen lapsen äitiä<br>V.2003 haastattelut<br>8 vammaisen lapsen äitiä<br>6 koulun opettajaa<br>Tutkimusaineisto analysoitiin käyttäen fenomenologisen psykologian tutkimusmetodia, joka muokattiin tähän tutkimukseen soveltuvaksi.<br>Tutkimuksen taustalla oli Bronfenbrennerin ekologinen teoria,<br>Gallimoren ekokulttuurinen näkemys ja interaktiivisesti suuntautunut perhetutkimus, joissa huomioidaan ihmisen ympäristö ja elämäntilanne kokonaisuudessaan | validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %<br>100 | Harvat/ säännölliset, päivittäiset tapaamiset ja keskustelut henkilökunnan kanssa<br>- Kiireisyys /riittävä aika<br>- Vuorovaikutuksen toimimattomuus/ toimivuus<br>- Arvostuksen puute/ Työntekijän arvostus äidin omaa lastaan koskevista mielipiteistä ja kokemuksista<br>-T yöntekijän pidättyväisyys<br>- Lapsen päivästä ei kerrota/ päivittäisistä toiminnoista kertominen äidille<br>- Kielteinen/myönteinen ilmapiiri<br>- Vanhemmuuden tuen vähäisyys<br>- Huoltaja tiedon vastaanottajan roolissa<br>- Vähäinen dialogi<br>- Vähäinen vuorovaikutus<br>- Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön vähentyminen<br>- Työntekijöiden vaihtuvuus<br>- Kuljetusoppilas<br>- Moniammatillinen verkostotyö<br>- Lapsen vanhempien ääni ei kuulu<br>- Vanhemmille ei kerrota etukäteen moniammatillisesta verkostopalaverista/ Vanhempien kanssa etukäteen keskustelut moniammatillinen verkostopalaverin kokoonpanosta ja sisällöstä<br>- Yhteiset etukäteen sovitut hoitoneuvottelut<br>- Tärkeät asiapaperit eivät siirry/ siirtyvät mukana nivelvaiheessa<br>- Työelämän mukanaan tuomat esteet<br>- Opettajan asenne ja toiminta<br>- Henkilökunnalla ei ole/ on lisäkoulutusmahdollisuus/ työnohjausta<br>- Lapsen kuntoutuspalveluiden heikentyminen |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Opettajien rajalliset keinot toteuttaa kasvatuskumppanuutta<br>- Pelkkien ongelmien ympärille rakentuva yhteistyö<br>- Opettajien kasvatuskumppanuuskeskustelujen ja koulutuksen puute<br>- Tyytyväisyys ja luottamus työntekijöitä toimintaa kohtaan<br>- Työntekijän ystävällisyys ja avoimuus<br>- Koulunkäyntiavustaja<br>- Puhelinkeskustelut<br>- Tasa-arvoinen kumppanuus<br>- Moniammatillinen verkostotyö<br>- Vanhempi tulee kuulluksi<br>- Opettajat tutustuvat oppilaan vanhempiin<br>- Perhelähtöisyys<br>- Opettajien aloitteellisuus yhteydenpidossa<br>- Vanhempien oma aktiivisuus<br>- Autetaan vanhempia sitoutumaan<br>- Osallistava toiminta koulussa<br>- Vanhempien kokemus arvostuksesta<br>- Varhaiskasvattajien kokemus yhteistyön tärkeydestä<br>- Vanhemmuuden tuki<br>- Varhaiskasvatuksen ammattilainen hallitsee ristiriitatilanteet<br>- Henkilökunnan lisäkoulutus ja työnohjaus<br>- Vanhempien sitoutuneisuus<br>- Opettajille järjestetyt keskustelut kasvatuskumppanuudesta ja kasvatuskumppanuuskoulutukset |

| Tutkijat | Tutkimuksen aihe / Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä |
|---|---|---|---|---|
| Karikoski, Hannele 2008 | Lapsen koulun aloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön<br><br>Tavoite:<br>Selvittää, tulkita ja ymmärtää vanhempien antamia merkityksiä lapsen koulun-aloittamisesta ekologisena siirtymänä | Haastattelut:<br>21 oululaista vanhempaa: 13 perheen vanhempien haastattelut ja kolmen perheen vanhempien kirjoittamat päiväkirja-dokumentit ja haastatellut | validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %- | -lasten vanhemmat olivat erittäin tyytyväisiä esikouluvaiheessa käydyistä keskusteluista ja vanhempaintapaamisista esikoulun henkilöstön kanssa, joissa työntekijät kyselivät vanhemmilta lapsista, kuuntelivat heidän toiveitaan ja vanhemmille kerrottiin lastensa päivittäisestä työskentelystä.<br>-päivittäinen tiedonvaihto miten lapsen päivä meni<br>- ei ole päivittäistä yhteyttä opettajaan niin kun ennen oli tarhan hoitajiin<br>- Silloin kun tuntuu, että koulussa menee hyvin, niin sitä ei tule otettua opettajaan yhteyttä<br>- Vanhemmat olivat vuorovaikutuksessa koulun ja opettajien kanssa vanhempainiltojen, kahdenkeskisten keskustelujen ja juhlien puitteissa ja lisäksi oli satunnaisia yhteydenottoja silloin, kun lapsella oli koulussa tai kotona koulunkäyntiin liittyviä ongelmia.<br>-lapsi toimi pitkälti tiedonvälittäjänä opettajan ja vanhempien välillä siirryttyään esikoulusta kouluun<br>koulun toimintakulttuuri oli muuttunut enemmän vanhempia osallistavammaksi kuin aikaisemmin, muun muassa arviointikeskustelujen myötä.<br>-vanhempia, jotka kokivat kynnyksen astua kouluun liian korkeaksi<br>- toinen toisensa tukeminen lapsen kasvattamisessa vaatii luottamuksellista keskustelua ja yhteistä näkemystä kasvatuksesta ja molempien roolista kasvattajana. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | -erilaisista esiopetuskäytännöistä johtuen perheet olivat eriarvoisessa asemassa kodin ja koulun yhteistyön käynnistämisessä<br>Yhteistyön eriarvoisuutta voi vähentää muuttamalla nykykäytäntöä siten, että yhteistyö käynnistyy suunnitellusti ja säännöllisesti jo esiopetusvaiheessa kodin, esikoulun ja koulun kesken esimerkiksi vanhempien, esikoulunopettajien ja alkuopetuksenopettajien yhteisessä keskustelussa, jossa jaetaan tietoa lasten esiopetusvaiheesta.<br>-vanhempien mukana oleminen yhteisissä tiedonsiirtokeskusteluissa, oman lapsensa asiantuntijoita, mahdollistaa vanhempien kuulluksi tulemisen, jolloin heidän toiveensa lapsen kasvun ja oppimisen eteenpäin saattamiseksi otetaan huomioon.<br>Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä |

| Tutkijat | Tutkimuksen aihe / Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Kodin ja koulun yhteistyötä estävät ja edistävät tekijät |
|---|---|---|---|---|
| Lehtolainen, Raili 2008 | Kultaista ja kimmeltävää Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen<br><br>Tavoite:<br>Hahmottaa koulun ja kodin yhteyttä selvittämällä arjen käytännöissä jaettuja yhteyttä rakentavia ajattelu- ja toimintatapoja tietyllä paikkakunnalla | varsinaisesti kotien (N=32) ja koulun (N=13) konteksteissa toimivien ihmisten kokemuksista ja ajatuksista kertovien puheiden, kirjoitusten ja kuvien viitekehyksessä.<br><br>Toimintojen aikana kerättiin kuvien ja kirjoitusten avulla tuotettujen kertomusten aineisto (N=501), jonka sisältämä tieto liittyy tässä keskusteluissa saatuun tietoon. | validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %- | - Aikataulut<br>- Avoimuus<br>- Pohtivuus<br>- Kasvokkaisuus<br>- Säännöllisyys<br>- Koulun aloite ja kodin tuki<br>- Ihmisten kohtaamattomuus<br>- Sitouttavien yhteysmuotojen puute<br>- Vanhakantaiset käsitykset yhteyden rakentumisesta<br>- Lapsen elämää koskeva tieto kiinnostuksen kohteena<br>- Vanhempien työpanos toivottu<br>- Yhteys yksipuolista tiedottamista<br>- Yhteys rakentuu ongelmien ympärille |
| Tutkijat | Hanke/<br>Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Koulukiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ja puuttumiseen vaikuttavia tekijöitä |
| Kuronen, Ilpo 2010 | Peruskoulusta elämänkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkulusta peruskoulun jälkeen. | Laadullinen tutkimus<br>Narratiivista lähestymistapaa soveltava elämäkerta- ja elämänkulun tutkimus.<br>Koulutuselämäkerrat, joita lähestyttiin neljän tutkimuskysymyksen näkökulmasta<br>Kertojia 22:<br>Valittu haastateltaviksi nuoria aikuisia, joiden koulu-uraa olivat leimanneet kielteiset koulukokemukset ja elämän- | validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %-<br><br>Tutkittavat | -opettaja ei uskonut kiusatun oppilaan kertomaa<br>-opettaja ei havainnut tai tulkinnut kiusaamiseksi<br>-vaikea havaita<br>- isän ymmärtäväisyys<br>-kiusaamisesta ei puhuttu ääneen |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Tavoite: Tuottaa nuorten aikuisten kertomuksia koulusta ja elämänkulusta sekä tietoa siitä, miten koulukokemukset kertojien arvioimina ovat vaikuttaneet nuorten aikuisten elämänkulkuun. | tapahtumat sekä niistä käynnistyneet kielteiset elämän-prosessit ja syrjäytymisriskit. Kertomusaineistoa jäsenneltiin kategorisoimalla ja teemoittelulla.<br><br>Koulusuhteita ja elämänkulkuja käsiteltiin tyyppikohtaisesti teemojen valossa. Esitutkimushaastattelut loka-kuun 2004 - tammikuun 2005 ja laajentavat haastattelut maaliskuu - kesäkuu 2006.<br><br>Haastateltujen tilannetietoja päivitetty ryhmä-ohjaajan kanssa toukokuussa ja joulukuussa 2008.<br><br>Esitutkimustani varten valitsin haastateltaviksi kuusi opiskelijaa<br><br>Tutkimusaineistoni muodostui siten 22 tutkittavan 27:sta erillisestä haastattelusta. Haastatelluista 16 oli naisia ja kuusi miestä. Viisi haastateltua oli alle 20-vuotiaita, 12 oli 20–25-vuotiaita, neljä 26–30-vuotiaita ja yksi yli 30-vuotias. | tulivat haastatteluihin mielellään ja suhtautuivat tilanteeseen luontevasti. Kävimme ennen haastattelua läpi keskustelun pääteemoja. Korostettu sitä, että haastateltava itse päättää, mitä hän haluaa kertoa ja mitä jättää kertomatta ja että heidän antamansa tiedot ovat luottamuksellisia. Avointa ja perusteellista elämänkerrontaa | koulussa/kotona<br>-opettajan välinpitämättömyys<br>-opettajan omat ongelmat<br>-kotona puhuminen<br>-koulun vaihtaminen<br>-koulukiusaamisen siirtyminen alakoulusta yläkouluun<br>-kotoa ei kerrottu kiusaamisesta koululle<br>-oppilaan aloitteellisuus<br>-kodin ja koulun yhteistyö<br>-kotoa lapselle ohje olla välittämättä<br>-puuttumista vaativa yhteydenotto kodilta koululle<br>-puuttuminen riittämätöntä tai tilapäistä koululta<br>-välineet kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ja siihen puuttumiseen näyttäytyivät vaatimattomina<br>- kiusaaminen yhdistettiin huonoon oppimisilmapiiriin ja työrauhaongelmiin luokissa<br>- oppilaan erilaisuus ja heikko ryhmäytyminen altistivat kiusaamiselle<br>- luokkatoverit eivät näyttäneet tietävän, mitä kiusaamisesta seuraa sen kohteena olevalle |

| Tutkijat | Tutkimuksen aihe / Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Koulukiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ja puuttumiseen vaikuttavia tekijöitä |
|---|---|---|---|---|
| Herkama, Sanna 2012 | Koulukiusaaminen: loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa<br><br>Tutkimus on osa professori Maili Pörhölän johtamaa tutkimushanketta; Henkinen väkivalta vuorovaikutussuhteissa koulun ja työelämän konteksteissa.<br><br>Tavoite:<br>Perehtyä koulukiusaamiseen kytkeytyviin loukkaaviin vuorovaikutusprosesseihin yläkoulun oppilaiden näkökulmasta. Kiinnitetty erityisesti huomiota näihin prosesseihin liittyviin tulkintoihin ja merkityksenantoihin | Tutkimukseen osallistui 371 seitsemäs ja kahdeksasluokkalaista oppilasta, jotka halusivat osallistua ja joilla oli vanhempiensa lupa osallistumiseen. Näistä oppilasta kuusi oli jättänyt merkittävän osan tehtävistä tekemättä. Näin ollen tarkastelen tässä tutkimuksessa yhteensä 365 oppilaan tuottamaa aineistoa. Oppilaista 189 oli tyttöjä ja 176 poikia, ja he olivat iältään 13–17-vuotiaita.<br>Tutkimuksen kohderyhmäksi valitsin yläkoulun seitsemäs ja kahdeksasluokkalaiset oppilaat kahdesta syystä. Ensinnäkin oleelliseksi arvioin sen, että vastaajat kykenisivät kuvailemaan koulukiusaamiseen kytkeytyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja Tämän tutkimuksen aineisto koostuu määrällisestä ja laadullisesta tutkimusmateriaalista Kyselyyn vastasi yhteensä 344 vastaajaa | validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %- | - Kiusaamisen vastaisessa työssä ja interventioita suunniteltaessa oppilaita on tuettava erityisesti vuorovaikutussuhteisiin ja ryhmän rakenteisiin kietoutuvan kiusaamisen havaitsemisessa ja selvittämisessä<br><br>- Oppilaiden kanssa on hyvä keskustella siitä, miten vertaissuhteissa esiintyviä ongelmia on mahdollista selvittää.<br><br>- Kun kiusaaminen kytkeytyy osaksi oppilaiden vertaissuhteita ja ryhmän rakenteita, tarvitaan aikuisten apua<br><br>- Kiusaamisesta voi tulla pitkään jatkuessaan osa koululuokan vakiintuneita vuorovaikutustapoja. Se on liian iso haaste vertaisryhmän selvitettäväksi<br><br>Kiusaamisenvastaisessa työssä tulisikin ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat ymmärtää kiusaamista ja tulkita kiusaamiseen liittyviä tapahtumia.<br>- Välttämättä samanlaiset toimenpiteet eivät ole tarkoituksenmukaisia kaikille oppilasryhmille<br>- Oppilaiden koulukiusaamiskokemuksia kartoitettaessa ja interventioita suunniteltaessa olisi syytä tukeutua oppilaskeskeiseen näkökulmaan. Tämä tarkoittaa sitä, että niin koulukiusaamisen määrittelyssä, sen yleisyyden arvioinnissa kuin kiusaamisen |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Laadullinen aineisto koostui vastauksista kolmeen avoimeen kysymykseen (n = 345) ja omakohtaisten koulukiusaamiskokemus-ten kuvauksista (n = 151 | | ennaltaehkäisyssä, puuttumisessa ja akuutin kiusaamisen päättymisen jälkeen tarjottavassa tuessa olisi huomioitava oppilaiden omat koke-mukset ja heidän tapansa ymmärtää koulu-kiusaaminen |
| Tutkijat | Hanke/Tavoite | Tutkimusmenetelmät/otos | Luotettavuus | Kasvatuskumppanuutta estäviä ja edistäviä teki-jöitä |
| Kekkosen, Marjatta 2012 | Kasvatuskumppa nuus puheena: varhaiskasvattaja t, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä<br><br>Tavoite: Selventää mitkä yhteistyötä koskevat tulkinnat voidaan identifioida kasvatuskumppa nuudeksi | sosiaalinen konstruktionismi ja diskurssianalyysi<br><br>Kasvattajien puhuntana tuottamat selonteot, tarinat, kuvaukset ja muistelut kasvattajien, vanhempien ja lasten välisistä kokoontumisista, keskusteluista, neuvotteluista, sopimisista, neuvon-pidoista, ohjaustilanteista, eroista, yhteen tulemisista ja kohtaamisista<br><br>1. Teemahaastattelut<br>2. Ryhmäkeskustelut<br>3. Vertaishaastattelut, annetuista teemoista<br><br>Alkuhaastattelut: 31.5.–11.6. 2004<br>Keskusteluryhmään osallistuneet kasvattajat: 6 nauhoitettua haastattelua Tutkija välittömässä vuoro-vaikutuksessa haastateltaviin,<br><br>merkitysten rakentaja ja tuottaja | validiteetti +<br>-reliabiliteetti +<br>-vastaus %- | - Kotikäynnit tutustumiseen panostaminen<br>- Kumppanuusyhteistyö syvenee molemmin puoliseksi kasvatusvuorovaikutukseksi, jossa jaetaan vanhempien ja kasvattajien lasta koskevia kokemuksia, tietoja ja valtaa<br>- Tasavertaisuus kasvatuskumppanuudessa merkitsee, että ammattilaiset asennoituvat ennakkoluulottomasti ja myönteisesti lasten erilaisiin vanhempiin (asiakkaisiin), kunnioittavat lapsen moninaisia perhekulttuureja, uskovat vanhempien kykyyn kehittyä lapsensa kasvattajana sekä rohkaisevat perheitä osallistumaan lapsen varhaiskasvatusta koskevaan suunnitteluun ja toteuttamiseen kasvatuskumppanuuden rakentamisen kannalta tähdelliseksi nousee se, millä tavalla perheiden erilaiset lapsen kasvatukseen, hoitoon, huolen-pitoon ja oppimiseen liittyvät arvot, asenteet, kysymykset, huolet ja tuen tarpeet varhaiskasvatuspalveluissa tulkitaan<br>- Kasvatuskumppanuudessa tulee olla tilaa myös ristiriidoille ja konflikteille<br>- Visio varhaiskasvatuksesta yhteiskunnallisena foorumina, jossa kaikki pienten lasten hoitoon, huolenpitoon, kasvatukseen ja opettamiseen |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Kuvata, millaisia puhetapoja käyttäen varhaiskasvatukse n ammattilaiset rakentavat kasvatuskumppan uuden merkityksiä. Tutkimuksessa ollaan kiinnostu-neita siitä, minkä-laisia toimijuuksia, vuorovaikutusta-poja ja suhteita varhaiskasvattajat tuottavat varhais-kasvattajien, van-hempien ja lasten kohtaamisia kos-kevissa kuvauksis-sa. | Ryhmäkeskustelut: 11.5.2004 – 14.6.2006 Keskusteluryhmän jäsenet (6) sekä ryhmän ohjaaja: 16 kokoontumista 13 nauhoitettua ryhmätapaamista . Tutkija osallisena ryhmätapaamisissa, kuuntelija, tallentaja, satunnaiset kommentit<br><br>Vertaishaastattelut: 16.2. 2006–28.3.2006 Keskusteluryhmän jäsenet 3 nauhoitettua vertaishaastattelua. Tutkija välillisesti osallise-na kysymysten kautta, ja keskustelun etene-misen ohjaajana | | |

## 4. TUTKIMUSTULOSTEN RYHMITTELY (alaluokat):
### a) Kasvatuskumppanuuteen vaikuttavat tekijät

| **Kasvatuskumppanuutta estävät tekijät** | **Kasvatuskumppanuutta edistävät tekijät** |
|---|---|
| Ei ole aikaa kohtaamiselle ja tutustumiselle | Ajan löytyminen kohtaamiseen ja tutustumiseen |
| Eriävät arvopohjat | Yhteisen arvopohjan rakentaminen yhteistyössä perheiden kanssa |
| Yhteistyömuotojen toimimattomuus | Toimivien yhteistyömuotojen kehittäminen |
| Kasvattajien väliset puutteelliset suhteet | Kasvattajien väliset hyvät suhteet |
| Osallisuuden puuttuminen | Osallisuuden lisääminen |
| Kasvatustietoisuuden puutteellisuus | Kasvatustietoisuuden lisääminen |
| Yhteisön jäsenten keskinäisen/ ammattikasvattajien ja vanhempien välisen arvostuksen, luottamuksen ja kunnioituksen puuttuminen | Yhteisön jäsenten keskinäinen/ ammattikasvattajien ja vanhempien välinen arvostus, luottamus ja kunnioitus |
| Kielteinen asenne | Avoin asenne |
| Ammattikasvattajan ja/tai vanhemman oman keskeneräisyyden tunnistamattomuus | Ammattikasvattajan ja/tai vanhemman oman keskeneräisyytensä tunnistaminen |
| Ei kunnioita toisen ihmisen erilaisuutta | Toisen ihmisen erilaisuuden kunnioittaminen |
| Ei ymmärrä toisen ihmisen vajaavaisuutta | Toisen ihmisen vajaavaisuuden ymmärtäminen |
| Kohtaamistilanteissa ammattikasvattajan ja vanhemman eriarvoisuus asiantuntijuudessa ja ihmisinä | Kohtaamistilanteissa ammattikasvattajan ja vanhemman tasavertaisuus asiantuntijoina ja ihmisinä |
| Yhteisöllisten toimintamallien ja työvälineiden puuttuminen eri toimijoiden kasvatusyhteistyöstä | Yhteisölliset toimintamenetelmät ja työvälineet eri toimijoiden välisessä kasvatusyhteistyössä |
| Kasvatuskumppanuuskoulutuksen puuttuminen ja/tai sen arvostuksen puute | Kasvatuskumppanuuskoulutuksen arvostus ja sen mahdollistaminen |
| Markkinoinnin puuttuminen | Kasvatuskumppanuuden markkinointi |
| Ammattikasvattajan ja vanhemman välisten suunnitelmallisten kasvatuskeskustelujen puuttuminen | Ammattikasvattajan ja vanhemman väliset suunnitelmalliset kasvatuskeskustelut |
| Kasvatuskumppanuusvalmius | Kasvatuskumppanuusvalmius |
| Ammattikasvattajan puutteet vanhemman kohtaamisessa ja keskusteluosaamisessa | Ammattikasvattajan keskusteluosaamisen ja vanhemman kohtaamisen vahvistaminen |
| Ammattikasvattajille ja vanhemmille suunnatut tyytyväisyys- seurantakyselyt puuttuvat | Ammattikasvattajille ja vanhemmille on säännöllisiä tyytyväisyys- ja seurantakyselyitä |
| Vanhempien alhainen sosiaaliluokka | Vanhempien korkea sosiaaliluokka |
| Tulkintojen tekeminen | Myönteinen ja avoin suhtautuminen |
| Asiantuntijalähtöisyys | Asiakaslähtöisyys |
| Kasvatuskumppanuusajattelun työstäminen puuttuu | Kasvatuskumppanuusajattelun työstäminen moniammatillisesti |
| Kehittämishaluttomuus | Kehittämishalukkuus |
| Eri hallintokuntien haluttomuus sitoutumiseen | Eri hallintokuntien sitoutuminen |
| Palvelusopimuksen puuttuminen | Palvelusopimus |
| Ei jäsennetty, ei selkiinnytetty, ei mallinnettu | Tuotteistaminen |

## b) Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön vaikuttavat tekijät

| **Kodin ja koulun välistä yhteistyötä estävät tekijät** | **Kodin ja koulun välistä yhteistyötä edistävät tekijät** |
|---|---|
| Vanhemman ja/tai opettajan ajan puute | Vanhempi ja/tai opettaja varaavat yhteistä aikaa |
| Vanhempi ja/tai opettaja ei arvosta yhteydenpitoa | Vanhempi ja/tai opettaja arvostavat yhteydenpitoa |
| Yhteydensaantiin liittyvät vaikeudet | KiVahko, sähköinen reissuvihko/ Wilma-sähköinen viestintäjärjestelmä |
| Yhteistyömuotojen toimimattomuus | Toimivien yhteistyömuotojen kehittäminen |
| Koulu- ja luokkakohtaisten vanhempainiltojen puuttuminen tai kokoontumisia on vain harvoin | Koulu- ja luokkakohtaiset vanhempainillat/ vapaamuotoiset tapaamiset |
| Kouluorganisaation tuen puute | Kouluorganisaation tuki |
| Opettajien puutteellinen koulutus kodin ja koulun väliseen yhteistyön toteuttamiseen | Opettajakoulutuksen kehittäminen |
| Koulun johdon näkemyserot | Koulun johdon yhtenevä näkemys |
| Vanhempien ja opettajien näkemyserot yhteistyön toimivuudesta | Vanhempien ja opettajien näkemysten kohtaaminen yhteistyön sujuvuudesta |
| Vanhempainyhdistystoiminta puuttuu | Vanhempainyhdistystoiminta |
| Puutteellinen yhteistyöverkosto | Moniammatillinen yhteistyö |
| Ei ole luotu yhteneviä varhaisen tuen ja puuttumisen malleja | Yhtenevät varhaisen tuen ja puuttumisen mallit |
| Vanhemman kouluvastaisuus | Vanhemman koulumyönteisyys |
| Yhteistyön seurannan ja kehittämisen puuttuminen | Säännöllinen yhteistyön seuranta ja sen kehittäminen |
| Vanhemman ääni ei tule kuulluksi | Vanhemman ääni tulee kuulluksi |
| Asiantuntijalähtöisyys | Perhelähtöisyys |
| Opettajan asenne ja toiminta | Opettajan asenne ja toiminta |
| Työnohjauksen puuttuminen | Työnohjaus |

## c) Pienten lasten kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ja puuttumiseen vaikuttavat tekijät

| **Pienten lasten kiusaaminen, ennaltaehkäisemistä ja puuttumista estävät tekijät** | **Pienten lasten kiusaaminen, ennaltaehkäisemistä ja puuttumista edistävät tekijät** |
|---|---|
| Varhaiskasvattajien/vanhempien tiedonpuute kiusaamisilmiöstä | Varhaiskasvattajien/vanhempien tietoisuuden lisääminen kiusaamisilmiöstä (esim. koulutukset, vanhempainillat) |
| Kodin ja varhaiskasvatuksen yhteisen arvo- ja tapakasvatuksen puutteellisuus | Kodin ja varhaiskasvatuksen yhteinen arvo- ja tapakasvatus |
| Yhteiset varhaisen puuttumisen toimintamallit/ sopimus ja työvälineet puuttuvat | Kehitetään yhteiset varhaisen puuttumisen toimintamallit/sopimus ja työvälineet |
| Ei sitouduta toimimaan yhdessä sovituin tavoin | Sitoudutaan vahvasti toimimaan yhdessä sovitun tavoin |
| Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön puutteellisuus | Esi- ja alkuopetuksen tiivis yhteistyö |
| Lasten vuorovaikutustaitojen ja empatiakyvyn puutteellisuus | Lasten vuorovaikutustaitojen ja empatiakyvyn vahvistaminen |
| Lapsen myönteisiä vertaissuhteita ja ryhmässä toimimisen taitoja ei tueta | Lapsen myönteisiä vertaissuhteita ja ryhmässä toimimisen taitoja tuetaan |
| Hidas puuttuminen | Nopea puuttuminen |
| Yhteisön jäsenten keskinäisen arvostuksen, luottamuksen ja kunnioituksen puuttuminen | Yhteisön jäsenten keskinäinen arvostus, luottamus ja kunnioitus |
| Suunnitelmaa ei ole kirjattuna varhaiskasvatuksen kunta- ja/tai yksikkökohtaiseen varhaiskasvatuksen suunnitelmaan | Suunnitelmaa on kirjattuna varhaiskasvatuksen kunta- ja/tai yksikkökohtaiseen varhaiskasvatuksen suunnitelmaan |
| Tavoitteellinen ja tietoinen toiminta puuttuvat | Tavoitteellinen ja tietoinen toiminta |
| Yhteisvastuullisuus puuttuu | Yhteisvastuullisuus |
| Ei ymmärretä koko yhteisön yhteisenä asiana | Ymmärretään yhteisön yhteisenä asiana |
| Varhaiskasvattajien toimimattomuuden merkitys | Varhaiskasvattajien toiminnan merkitys |
| Koko lasta ympäröivän verkoston yhteinen asia | Koko lasta ympäröivän verkoston yhteinen asia |
| Kasvatuskumppanuuden puuttuminen | Kasvatuskumppanuus |

## d) Koulukiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ja puuttumiseen vaikuttavat tekijät

| **Koulukiusaamisen ennaltaehkäisemistä ja puuttumista estävät tekijät** | **Koulukiusaamisen ennaltaehkäisemistä ja puuttumista edistävät tekijät** |
|---|---|
| Opettajien/vanhempien tiedonpuute kiusaamis-ilmiöstä | Opettajien/vanhempien tietoisuuden lisääminen kiusaamisilmiöstä (esim. koulutukset, vanhempainillat) |
| Kodin ja koulun yhteisen arvo- ja tapakasvatuksen puutteellisuus | Kodin ja koulun yhteinen arvo- ja tapakasvatus |
| Varhaisen puuttumisen sopimuksia ei ole tehty | Varhaisen puuttumisen sopimukset |
| Yhteiset toimintamallit ja työvälineet puuttuvat | Kehitetään yhteiset toimintamallit ja työvälineet |
| Ei ymmärretä yhteisvastuun tärkeyttä | Ymmärretään yhteisvastuun merkitys |
| Ei sitouduta toimimaan yhdessä sovituin tavoin | Sitoudutaan vahvasti toimimaan yhdessä sovitun tavoin |
| Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön puutteellisuus | Esi- ja alkuopetuksen tiivis yhteistyö |
| Koulun johdon näkemyserot | Koulun johdon yhtenevä näkemys |
| Saman luokan vanhemmat eivät tunne toisiaan | Saman luokan vanhempien toistensa tunteminen |
| Hidas puuttuminen | Nopea puuttuminen |
| Yhteisön jäsenten keskinäisen/ ammattikasvattajien ja vanhempien välisen arvostuksen, luottamuksen ja kunnioituksen puuttuminen | Yhteisön jäsenten keskinäinen/ ammattikasvattajien ja vanhempien välinen arvostus, luottamus ja kunnioitus |
| Kasvatuskumppanuuden puuttuminen | Kasvatuskumppanuus |
| Tavoitteellinen ja tietoinen toiminta puuttuvat | Tavoitteellinen ja tietoinen toiminta |

## 5. TUTKIMUSTULOSTEN RYHMITTELY (yläluokat):
## e) Kasvatuskumppanuus peruskoulussa

| Kasvatuskumppanuutta estävät tekijät | Kasvatuskumppanuutta edistävät tekijät |
|---|---|
| Ajan puute tapaamisissa | Riittävä yhteinen aika tapaamisiin |
| Yhteistyötä ei arvosteta | Yhteistyön arvostaminen |
| Monipuoliset yhteydenpidon välineet puuttuvat | Monipuoliset yhteydenpidon välineet |
| Yhteistyömuotojen yksipuolisuus | Toimivat ja monipuoliset yhteistyömuodot |
| Kaikki toimijat eivät osallistu | Kattaa koko kouluorganisaation |
| Eriävät arvot | Yhtenevät arvot |
| Kasvatuskumppanuuskoulutus puuttuu | Kaikilla kasvatuskumppanuuskoulutus |
| Koulun johdon näkemyserot | Koulun johdon yhtenevä näkemys |
| Arvostus, kunnioitus, luottamus puuttuvat | Arvostus, kunnioitus, luottamus |
| Vanhempainyhdistystoiminta puuttuu | Vanhempainyhdistystoiminta |
| Puutteellinen yhteistyöverkosto | Moniammatillinen yhteistyö |
| Yhteiset toimintamallit puuttuvat | Yhteiset toimintamallit |
| Vanhemman kouluvastaisuus | Vanhemman koulumyönteisyys |
| Yhteistyön seurannan ja kehittämisen puuttu-minen | Säännöllinen yhteistyön seuranta ja sen kehit-täminen |
| Vanhemman ääni ei tule kuulluksi | Vanhemman ääni tulee kuulluksi |
| Asiantuntijalähtöisyys | Perhelähtöisyys |
| Koulun asenne ja toiminta | Koulun asenne ja toiminta |
| Työnohjaus | Työnohjaus |
| Kasvattajien keskinäiset suhteet | Kasvattajien keskinäiset suhteet |
| Osallisuuden puuttuminen | Osallisuus |
| Kehittämishaluttomuus | Kehittämismyönteisyys |
| Kasvatuskumppanuusvalmius puuttuu | Kasvatuskumppanuusvalmius |
| Keskeneräisyyttä ei tunnisteta | Keskeneräisyyden tunnistaminen |
| Erilaisuutta ei hyväksytä | Erilaisuuden hyväksyminen |
| Eriarvoisuus | Tasavertaisuus |
| Kasvatuskeskustelut puuttuvat | Kasvatuskeskustelut |
| Eri hallintokuntien sitoutumattomuus | Eri hallintokuntien sitoutuminen |
| Palvelusopimuksen puuttuminen | Palvelusopimus |
| Ei jäsennetty, ei selkiinnytetty, ei mallinnettu | Tuotteistaminen |

## f) Kasvatuskumppanuus ennaltaehkäisyn ja puuttumisen välineenä

| **Ennaltaehkäisemistä ja puuttumista estävät tekijät** | **Ennaltaehkäisemistä ja puuttumista edistävät tekijät** |
|---|---|
| Tiedonpuute kiusaamisilmiöstä | Riittävä tieto kiusaamisilmiöstä |
| Ei tunnusteta kiusaamisen olemassaola | Kiusaamisen olemassaolon tunnustaminen |
| Tieto ei kulje | Tiedonkulku |
| Yhteinen arvo- ja tapakasvatus puuttuu | Yhteinen arvo- ja tapakasvatus |
| Yhteiset toimintamallit puuttuvat | Yhteiset toimintamallit |
| Kasvatuskumppanuuden puuttuminen | Kasvatuskumppanuus |
| Ei sitoutumista | Sitoutuminen |
| Nivelvaiheet | Nivelvaiheet |
| Koulun johdon näkemyserot | Koulun johdon yhteinen näkemys |
| Hidas puuttuminen | Nopea puuttuminen |
| Vanhemmat eivät tunne toisiaan | Vanhemmat tuntevat toisensa |
| Puutteelliset vuorovaikutustaidot | Hyvät vuorovaikutustaidot |
| Arvostus, kunnioitus, luottamus puuttuvat | Arvostus, kunnioittaminen, luottamus |
| Puutteellinen empatiakyky | Empatiakyky |
| Tietoinen ja tavoitteellinen toiminta puuttuu | Tavoitteellinen ja tietoinen toiminta |
| Ei kirjattu suunnitelmiin | Kirjattu suunnitelmiin |
| Yhteisvastuun puute | Yhteisvastuu |
| Koko lasta ympäröivän verkoston yhteinen asia | Koko lasta ympäröivän verkoston yhteinen asia |