

“Se on yhteispeliä.”

**Luokanopettajien ja huoltajien kokemuksia kasvatuskumppanuudesta
alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa**

Milla Hankonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hankonen, Milla. 2021. Luokanopettajien ja huoltajien kokemuksia kasvatuskumppanuudesta alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 81 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien ja huoltajien kokemuksia kasvatuskumppanuudesta alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa. Tämä lisäksi tarkasteltiin, mitkä tekijät koulukiusaamiskontekstin kasvatuskumppanuudessa koettiin kehityskohteina luokanopettajien ja huoltajien näkökulmista.

Tutkimus oli otteeltaan laadullinen ja sen lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimukseen osallistui 5 huoltajaa ja 3 luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla ja analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysia.

Tulosten mukaan sekä luokanopettajat että huoltajat kokivat kasvatuskumppanuuden merkittävänä alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa. Kasvatuskumppanuudella koettiin olevan ennaltaehkäisevä vaikutus koulukiusaamiseen ja sen tavoitteena oli toimia yhteistyössä lapsen parhaaksi. Tämä edellytti toimivaa vuorovaikutusta opettajan ja huoltajan välillä. Kehitettävää kasvatuskumppanuudessa koulukiusaamisen näkökulmasta oli yhteiskunnallisella- ja yksilötasolla.

Tulokset olivat pääosin linjassa aiempien kasvatuskumppanuutta käsittelevien tutkimusten kanssa. Kasvatuskumppanuus on käsitteenä melko uusi, joten tämä tutkimus lisäsi ymmärrystä aiheesta. Kasvatuskumppanuus on merkityksellistä niin koulukiusaamisen ehkäisyyn kuin siihen puuttumisen kannalta.

Asiasanat: kasvatuskumppanuus, koulukiusaaminen, kasvatusyhteistyö, alkuopetus, huoltajat, luokanopettajat

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
2 KOULUN JA KODIN YHTEISTYÖ	7
2.1 Sosiaalinen vuorovaikutus kouluissa	7
2.2 Kasvatusyhteistyö ja kasvatuskumppanuus	9
2.2.1 Kasvatuskumppanuus siirtymävaiheessa ja alkuopetuksessa	12
2.2.2 KASVATUKUMPPANUUS KOULUKIUSAAMISTILANTEISSA	14
3 KOULUKIUSAAMINEN	16
3.1 Koulukiusaamisen määritelmät	16
3.1.1 Kiusaamisen metodit ja strategiat	16
3.1.2 Kiusaaminen sosiaalisena ilmiönä	18
3.2 Kiusaaminen ilmiönä koulussa ja alkuopetuksessa	20
3.3 Koulukiusaamisen ehkäiseminen	22
4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	26
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
5.1 LAADULLINEN TUTKIMUS	27
5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	30
5.3 Aineiston analyysi	32
5.4 Eettiset ratkaisut	37
6 TULOKSET	41
6.1 Kasvatuskumppanuuden merkitykset	41
6.1.2 Agenda: lapsen parhaaksi toimiminen	42
6.1.2 Käytännön toteutus	49
6.2 Kehityskohteet	54
7 POHDINTA	59
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	59
7.2 Tutkimuksen luotettavuus	66
7.3 Jatkotutkimushaasteet	69
LÄHTEET	71
LIITTEET	79

1 JOHDANTO

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) toteuttaman kouluterveyskyselyn tuloksista käy ilmi, että vuosina 2017 ja 2019 lähes 35% suomalaisista perusopetuksen 4. ja 5. luokan oppilaista oli kokenut koulukiusaamista lukukauden aikana (Kouluterveyskysely 2017 & 2019). Tämä määrä on suuri, ottaen huomioon kiusaamisen pitkäaikaiset vaikutukset. Kiusaamisen uhri kokee kokonaisvaltaista paha oloa, josta voi seurata kokemus oman ihmisarvon menetyksestä, mielenterveyden ongelmia ja pahimmillaan itsemurha (Salmivalli 2003, 19-20). Suomessa paljastui loppuvuodesta 2020 koulukiusaamistapaus, jonka seurauksena uhri joutui koulukiusaajien toteuttaman raa'an henkirikoksen uhriksi. Suomalaiset uutismediat ovat tämän myötä käsitelleet koulukiusaamista sekä sen ehkäisemistä ja siihen puuttumista. Kyse on siis vakavasta ongelmasta, joka on suomalaisissa kouluissa aivan liian yleinen.

Aikuisten vastuu ja rooli kiusaamisen ehkäisemisessä sekä siihen puuttumisessa on merkittävä (Craig, Pepler & Blais 2007, 474; Pepler & Craig 2007). Etenkin alkuopetusikäisen oppilaan kohdalla huoltajat ja opettajat ovat merkittävimmät aikuiset lapsen elämänpiirissä. Tällöin näiden aikuisten, kodin ja koulun välisellä vuorovaikutuksella voi olla valtava merkitys lapsen kasvun ja kehityksen kannalta (Rantanen, Vehkakoski, Kurkinen & Kilpeläinen 2017, 184). Tutkimukset ovat osoittaneet huoltajan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen vähenevän lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen (Murray, McFarland-Piazza & Harrison 2015, 1047). Tällä voi olla vaikutusta lapsen hyvinvointiin koulussa.

Suomalaisessa hyvinvointivaltiossa yksi merkittävä kasvatuspoliittinen ajatus on, että koulu ja koti jakavat vastuun lasten kasvattamisesta yhdessä. Koululla on yhteiskunnassa sivistävä ja opettava tehtävä, mutta samalla se jakaa kodin kanssa vastuun lapsen kokonaisvaltaisesta huolenpidosta. (POPS 2014, 34; Vesikansa 2009, 228-229.) Jaettu kasvatusvastuu vaatii molemmilta osapuolilta yhteistyötä, jotta lapsen etu toteutuisi.

Alkuopetusvuodet ovat nivelvaihe esiopetuksesta perusopetukseen siirryttäessä. Nivelvaiheessa koulun ja kodin välinen vuorovaikutus korostuu entisestään, sillä alkuopetuksen aikana huoltajat ja luokanopettaja luovat luottamuksellista perustaa kasvatuskumppanuudelle (Rantanen ym. 2017, 189). Kiireisessä arjessa sähköinen viestintä mahdollistaa koulun ja kodin välisen yhteydenpidon, mutta rakentaako pelkkä välillinen viestintä kasvatuskumppanuutta? Usein luokanopettajan ja huoltajien välinen vuorovaikutus ja yhteistyö korostuu oppilasta koskettavissa konfliktitilanteissa (Rantanen ym. 2017, 244). Hamaruksen (2008, 108) mukaan huoltajan ja opettajan kasvatusyhteistyö on ensiarvoisen tärkeää koulukiusaamisen ehkäisemisessä. Koulukiusaaminen on tunteita herättävä aihe etenkin huoltajalle, mutta samalla se vaatii opettajalta taitoa käsitellä tilannetta perheiden ja oppilaiden kanssa (Rantanen ym. 2017, 267; Steth & Kalin 2011, 84). Miten luokanopettajat ja huoltajat kokevat kasvatuskumppanuuden tunteita herättävässä ja sensitiivisessä kontekstissa?

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokanopettajien ja huoltajien kokemuksia kasvatuskumppanuudesta alkuopetuksen koulukiusaamistilanteessa. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan opettajan ja huoltajan välistä vastavuoroista liittoa, jossa toimitaan oppilaan edun mukaisesti (Rantanen ym. 2017, 259; Karila 2006, 94). Käsitettä määritellään tarkemmin luvussa 2. Tavoitteena on lisätä tietoa kasvatuskumppanuuden mahdollisista hyödyistä ja haasteista sekä huomata mahdollisia kehityskohteita kasvatuskumppanuudessa, jotta koulukiusaamista voitaisiin ehkäistä ja siihen voitaisiin puuttua entistä tehokkaammin. Mitä kokonaisvaltaisemmin kiusaamisilmiötä ymmärretään, sitä tehokkaammin opettajat pystyvät hyödyntämään eri strategioita koulukiusaamisen vastaisessa toiminnassa (De Luca, Nocetini & Mennesini 2019, 7). Koulukiusaamisen ehkäiseminen ei kuitenkaan rajoitu vain koulun seinien sisäpuolelle. Myös kodeilla on mahdollisuus vaikuttaa koulukiusaamisilmiöön ja sen ehkäisemiseen.

Tutkimukseni lähtökohtana ovat aiheen merkitys yhteiskunnallisesti sekä oma kiinnostukseni aiheeseen. Koulukiusaamisilmiön yleisyys sekä sen vakavat seuraukset ovat nousseet otsikoihin laajalti viimeisen vuoden aikana.

Yhteiskunnallisella tasolla on keskusteltu myös koulukiusaamisen ehkäisyn strategioista ja etenkin niiden puutteista sekä kehityskohdista. Koronaepidemian myötä mediassa on käsitelty myös lasten ja nuorten hyvinvointia kotioloissa. On selvää, että yhteiskunnallisella tasolla on löydettävä ratkaisuja, jotta tilanne voi kehittyä parempaan suuntaan. Tulevana luokanopettajana näen tulevaisuuden ammattini suurimpana huolenaiheena koulukiusaamisen. Koulukiusaamisen ehkäiseminen ja siihen puuttuminen vaativat tehokkaita strategioita, vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Koulukiusaamisen ennaltaehkäisy vaatii pitkäjänteistä ja järjestelmällistä toimintaa, joka tulee aloittaa jo oppilaiden koulutaipaleen alusta. Mikäli kodin kanssa on onnistuttu luomaan luottamuksellinen ja avoin kasvatuskumppanuussuhde, on myös kiusaamiseen puuttuminen lähtökohtaisesti sujuvampaa.

2 KOULUN JA KODIN YHTEISTYÖ

2.1 Sosiaalinen vuorovaikutus kouluissa

Kaikki yksilöllinen ja yhteisöllinen toiminta tapahtuu sosiaalisissa rakenteissa, joista useat ovat instituutioita (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 16-17). Keskeisessä asemassa instituutioiden, kuten koulun toiminnassa ovat kieli ja vuorovaikutus (Mietola & Lappalainen 2005, 129). Sosiaaliset rakenteet ovat välttämättömiä yhteisön elämän kannalta, mutta samalla sosiaalisten rakenteiden muodostumisen kannalta välttämätöntä on ihmisten välisen vuorovaikutuksen mahdollistaminen (Antikainen ym. 2013, 16). Nämä kaksi tekijää ylläpitävät toisiaan. Sosiaalinen vuorovaikutus käsittää kaiken ihmisten välillä tapahtuvan toiminnan. Sosiaalisen vuorovaikutuksen alakäsitteitä ovat muun muassa sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset taidot. Sosiaalisiin taitoihin liittyvät vuorovaikutustaidot kehittyvät jo varhaislapsuudessa ja kehityksen seurauksena vuorovaikutustaidot ovat hyvin yksilökohtaisia. (Kauppila, R.A. 2006, 19, 22.) Taitava vuorovaikuttaja on tietoinen vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuudesta ja osaa kiinnittää huomiota siihen, miten itseään vuorovaikutustilanteessa ilmaisee (Conderman, Johnston-Rodriguez, Hartman, Kemp, 2010, 177). Vuorovaikuttamiselle perustan luo viestintä, kommunikaatio, jota tapahtuu verbaalisella ja non-verbaalisella tasolla (Kauppila 2006, 26-27). Vuorovaikutuksen haasteet ilmenevät ei-säännönmukaisuutena; vuorovaikutustilanteissa on vaikea ennakoida toisen osapuolen toimintaa (Suoninen ym. 2014, 30).

Koulu muodostaa vuorovaikutuksellisen yhteisön, jossa yksilöiden kehitys tapahtuu suhteessa muihin (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 11). Sosiaalinen vuorovaikutus on keskeinen osa koulua ja kielen on katsottu olevan merkittävin työkalu opetuksessa (Antikainen ym. 2013, 254). Oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja tukeminen ovat osa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2014, 21). Vuorovaikutustaitoihin kuuluvat muun muassa keskustelu-, neuvottelu-, esiintymis-, yhteistyö-,

viestintä- ja tunnetaidot (Kauppila 2006, 24). Sosiaalinen vuorovaikutus tarjoaa kuitenkin mahdollisuuden jatkuvaan oppimiseen. Vuorovaikutus ja kommunikaatio vaativat prosessiin osallistuvilta jatkuvaa tiedonsiirtoa, -käsittelyä sekä varmistusta sille, että toinen osapuoli on ymmärtänyt kommunikaation merkitykset (Conderman ym. 2010, 177). Nykymaailmassa koulu nähdään omana sosiaalisena kontekstinaan. Koulun henkilökunnan ja oppilaiden lisäksi huoltajat katsotaan kuuluvaksi tähän sosiaaliseen verkostoon, vaikka he eivät fyysisesti ole läsnä kouluarjessa. (Vesikansa 2009, 228.)

Koulun sosiaalisessa verkostossa jokaisella on oma roolinsa ja tehtävänsä. Opettajien työnkuvaan kohdistetaan yhä enemmän vaatimuksia. Kasvattajan ja pedagogin lisäksi opettajalla nähdään olevan suuri vastuu niin oppilaiden koulunkäynnistä, kuin myös kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. (Vesikansa 2009, 228.) Myös Nikkola ja Löppönen (2014, 21, 27) painottavat vastuuta, joka opettajalle asetetaan kouluinstituutiossa. Opettajan rooli yhteisössä nähdään ratkaisijana, mutta syvätasolla tapahtuva vuorovaikutus ja emotionit, jotka opettaja luokan kanssa jakaa ovat kenties merkittävin vuorovaikutuksen muoto opettajan työnkuvassa. Opettaja on keskeisessä asemassa, kun tarkastellaan sosiaalista vuorovaikutusta kouluissa. Luokassa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta ja sen taustalla olevasta agendasta on aina vastuussa aikuinen (Salovaara & Honkonen 2014, 90). Oppilaiden lisäksi opettaja toimii vuorovaikutuksessa useiden eri tahojen kanssa päivittäin. Kollegojen välinen vuorovaikutus työyhteisön sisällä tarjoaa tavan siirtää tietoja, taitoja, arvoja ja normeja asiantuntijoiden välillä (Nummenmaa 2006, 19). Opettaja joutuu jatkuvasti omaksumaan uutta tietoa ja kehittämään vuorovaikutustaitojaan kohdatessaan erilaisia ihmisiä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 15).

Opettajan ammatissa vuorovaikutussuhteet ulottuvat myös koulun ulkopuolelle. Huoltajat ja perheet ovat merkittävässä roolissa opettajien työnkuvassa oppilaiden ohella (Mietola & Lappalainen 2005, 113, 129). Salovaara ja Honkonen (2014, 167-168) korostavat yhteistyön tekemistä myös muiden oppilaalle merkittävien aikuisten, kuten isovanhempien ja kummien kanssa. Opettajien asenne huoltajia kohtaan voi vaihdella suuresti. Opettaja voi

kokea huoltajat auktoriteetteina, valvojina, joille opettaja on "tilivelvollinen" oppilaaseen liittyvissä asioissa. Opettaja voi myös kokea tarvetta ammatillisen etäisyyden säilyttämiseksi opettajan ja huoltajan välisessä vuorovaikutussuhteessa, sillä opettajat voivat nähdä huoltajan useaan eri tapaan, esimerkiksi liian haavoittuvaisena, opettajan kilpailijana tai jopa työskentelyn esteenä. Ideaalia olisi, että opettaja ja huoltaja nähtäisiin tässä vuorovaikutussuhteessa tasa-arvoisina jäseninä. (Steth & Kalin 2011, 83-84.) Koulujen hektisessä arjessa opettajien vuorovaikutus huoltajien kanssa painottuu usein sellaisiin tilanteisiin, joissa koulurutiinit rikkoutuvat tai opettaja kokee huolta oppilaasta (Mietola & Lappalainen 2005, 113). Opettajan ja huoltajien välisessä vuorovaikutuksessa etenkin opettajalla on hyvä olla tilannetajua ja sensitiivisyyttä (Rantanen ym. 2017, 267). Huoltajalla on lapseensa voimakas tunneside, joka eroaa opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta (Steth & Kalin 2011, 84). Olisi kuitenkin tärkeää, että kasvatusyhteistyössä viestintää tapahtuisi muissakin kuin negatiivissävytteisissä tilanteissa (Honkanen & Suomala 2009, 34).

2.2 Kasvatusyhteistyö ja kasvatuskumppanuus

Perusopetuslaki velvoittaa koulua tekemään yhteistyötä oppilaiden kotien kanssa (1136/2003, §3). Tästä yhteistyöstä käytetään kontekstista riippuen eri käsitteitä, kuten vuorovaikutus, tukeminen sekä kasvatuskumppanuus (Karila 2006, 92). Kasvatuskumppanuuden voidaan katsoa eroavan kasvatusyhteistyöstä, sillä kasvatuskumppanuuden ominaisuudet eroavat hieman kasvatusyhteistyön ominaisuuksista (Rantanen ym. 2017, 259). Kasvatuskumppanuuden toimivuuden edellytyksinä ovat vastavuoroisuus ja sitoutuminen (Karila 2006, 94). Kasvatuskumppanuudelle keskeisiä ominaisuuksia ovat dialogisuus, ratkaisukeskeisyys, tukeminen, jaettu asiantuntijuus sekä opettajan ja vanhemman toimiminen yhdessä. Tärkeää on, että molemmat osapuolet kunnioittavat toista ja että kasvatuskumppanuudessa vallitsee molemminpuolinen luottamus. Kasvatusyhteistyössä lähtökohta on

enemmän opettajalähtöinen, jolloin opettaja on tarvittaessa yhteydessä vanhempaan, yksipuolisena asiantuntijana. (Rantanen ym. 2017, 259.)

Kasvatuskumppanuus nähdään huoltajan näkökulmasta osana vanhemmuutta (Salovaara & Honkonen 2014, 163). Huoltajien osallisuutta oppilaan koulunkäyntiin kuvataan usein yksinkertaistetusti. Huoltajien tehtävä on huolehtia kotitehtävistä, olla tarvittaessa yhteydessä opettajaan ja tarkkailla lapsen koulunkäyntiä ulkopuolelta (Kinsley 2011, 4). Huoltajien vastuualue nähdään koulun ulkopuolella, mutta samalla kodin merkitys lapsen kasvattajana on korostunut. Koulun näkökulmasta huoltajat ovat pääasiallisesti vastuussa lapsen kasvattamisesta (Vesikansa 2009, 228). Joissain tutkimuksissa huoltajat ja koulu edustavatkin täysin eri osa-alueita oppilaan koulunkäynnissä ja nämä tahot kommunikoivat vain tarpeen vaatiessa (Kinsley 2011, 11). Tällöin kasvatuskumppanuus ei toteudu. Huoltajat ovat merkittävä osapuoli opettajan vuorovaikutussuhteissa. Huoltajien ja opettajien vuorovaikutussuhde on erityinen, sillä siihen velvoittaa jo perusopetuslaki (1136/2003, 3§). Tämä vuorovaikutussuhde eroaa koulun sisällä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta, sillä sitä leimaa usein huoltajien toiveet ja odotukset koulun ja kodin välisen vuorovaikutuksen laadusta (Conderman ym. 2010, 178). Nämä toiveet ja odotukset ovat jokaisen huoltajan kohdalla yksilöllisiä.

Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus tapahtuu nykypäivänä pääasiassa sähköisesti (Kuusimäki, Uusitalo-Malmivaara & Tirri 2019, 2). Tällaiset viestintäkeinot ovat määrällisesti lisänneet koulun ja kodin välistä yhteydenpitoa ja niiden avulla opettaja voi aiempaa vaivattomammin jakaa huoltajille positiivisia huomioita oppilaista (Salovaara & Honkonen 2014, 164). Huoltajien kokemus sähköisestä kommunikaatiosta koulun ja opettajan kanssa on pääosin positiivinen (Kuusimäki, Uusitalo-Malmivaara & Tirri 2019, 6). Huoltajien ja opettajien tapaamiset painottuvat usein vanhempainiltoihin. Yleisesti niitä kuitenkin pidetään tärkeinä, sillä huoltajille erityisen tärkeää on, että opettaja kertoo avoimesti luokan kuulumisia. Haasteina vanhempainilloissa on usein huoltajien passiivisuus, sillä usein he tyytyvät kuuntelijan rooliin. Huoltajien aktiivinen osallistaminen lisää tunnetta siitä, että heitä arvostetaan, ja että he ovat tasavertaisia suhteessa opettajaan

kasvatuskumppanuussuhteessa. (Salovaara & Honkonen 2014, 164-165.) Vesikansa (2009, 224) tuo esiin tutkimuksessaan huoltajien mahdollisuuden valita millaisessa roolissa ja kuinka aktiivisesti he osallistuvat kasvatuskumppanuussuhteessa.

Etenkin kodin puolelta voidaan kokea koulumaailma opettajien reviiiriksi, jolloin koulun asema vuorovaikutuksessa on korostunut, huoltajan roolin jäädessä myötäeläjäksi opettajan puheille (Karila 2006, 92, 107). Okeken (2014, 4) mukaan huoltajat eivät usein tiedä, miten he voivat tehdä yhteistyötä lapsen koulun kanssa. Yleisimpiä muotoja koulun ja kodin väliselle yhteistyölle ovat kirjalliset tiedotteet, raportit sekä koulun ohjelmat, mutta suosituin tapa yhteistyön toteuttamiseksi ovat yhä opettajan ja huoltajan väliset keskustelut (Allen 2008, 124). Keskustelut muokkaavat kasvatuskumppanuussuhdetta, sillä keskustelija analysoimalla osapuolet oppivat ymmärtämään toistensa merkityksmaailmoja ja näkökulmia (Karila 2006, 107). Opettajat ja vanhemmat usein suosivat toisistaan poikkeavia, mutta toisiaan täydentäviä rooleja kasvatuskumppanuudessa (Bilton ym. 2018, 15). Kodin osallisuus merkityksellisenä osapuolena kasvatuskumppanuudessa on kasvanut ajan saatossa ja samalla huoltajat ovat suhtautuneet vuorovaikutukseen yhä positiivisemmin (Rantanen ym. 2017, 245). Tutkimusten mukaan vanhemmat ovat kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä ja haluavat osallistua siihen (Okeke 2014, 4). Hyvän kasvatuskumppanuuden toteutumisen haaste ei ole osapuolten asennoitumisessa jaettua kasvatustehtävää kohtaan, vaan vaikeuksia ilmenee käytännön toteutuksessa (Karila 2006, 94). Opettajat kokevat erityisen haasteellisenä, mikäli vanhempi ei esimerkiksi osallistu koululla järjestettäviin keskustelutilaisuuksiin (Mietola & Lappalainen 2005, 121). Huoltajat taas kokevat muun muassa kasvavien luokkakokojen vievän opettajalta resursseja kasvatuskumppanuuden toteuttamiseen, vuorovaikutuksen ollessa yhä enemmän yksipuolista (Tao, Lau & Yiu 2019, 647).

Lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen kannalta on välttämätöntä, että hänelle merkittävien yhteisöjen, perheen ja koulun, välillä on yhteys sekä jaettu vastuu lapsesta (Allen 2008, 124). Okeken (2014, 7) tutkimukseen osallistuneista

25 huoltajasta 18 koki, että kodilla ja koululla on yhtä suuri vastuu lapsen koulunkäynnistä. Toimivasta ja vastavuoroisesta kasvatuskumppanuudesta hyöttyy eniten oppilas (Allen 2008, 124). Kodin ja koulun välisen yhteistyön, kasvatuskumppanuuden, merkitys korostuu etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaalla esiintyy haasteita esimerkiksi tunne-elämässä, käytöksessä tai kaverisuhteissa. Kasvatuskumppanuus tarjoaa vanhemmille arvokasta informaatiota lapsen koulupäivistä ja samalla opettajat saavat tietoa lapsen kotioloista. Tällöin molempien osapuolten resurssit tukea lasta kasvun ja kehityksen haasteissa kasvaa. (Rantanen ym. 2017, 244-245.) Kasvatuskumppanuuden onnistumisen kannalta osapuolten välisen suhteen olisi hyvä pysyä kasuaalina ja avoimena, jolloin keskinäinen luottamus lisääntyisi (Bilton ym. 2018, 15). Luottamuksen rakentumisen kannalta on merkittävää, että opettaja ja huoltajat käyttävät tarpeeksi resursseja toisiinsa tutustumiseen ja pyrkivät kohtaamaan toisensa tarpeeksi usein (Karila 2006, 97, 101). Nämä asiat ovat edellytyksiä oppilaan kasvua ja turvallisuutta ajatellen (Salovaara & Honkonen 2014, 162), mutta niillä on merkitystä myös huoltajan ja luokanopettajan kasvatuskumppanuussuhteen muodostumisen kannalta. Siirtymä alkuopetukseen muuttaa myös huoltajien ja luokanopettajien yhteistyöverkostoja (Lipponen & Paananen 2013, 44). Siirtymässä syntyy huoltajan ja opettajan välille uusi kasvatuskumppanuus.

2.2.1 Kasvatuskumppanuus siirtymävaiheessa ja alkuopetuksessa

Perusopetuksen kahdesta ensimmäisestä vuosiluokasta käytetään nimitystä alkuopetus. Alkuopetuksella on oma tärkeä tehtävänsä osana lapsen koulupolkua, sillä se pyrkii turvaamaan esiopetuksen ja perusopetuksen välisen siirtymävaiheen suunnitelmallisen, monialaisen yhteistyön avulla (POPS 2014, 98). Esi- ja alkuopetuksen välisen nivelvaiheen keskiössä on oppilas, lapsi, joka kokee muutoksia roolissaan, identiteetissään ja ympäristössään (Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013, 25). Alkuopetuksen yksi keskeinen tehtävä on luoda eheä pohja oppilaan oppimiselle sekä tulevien vuosien koulutielle (POPS 2014, 98). Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen on

merkittävä ekologinen muutos lapsen elämässä (Lipponen & Paananen 2013, 39). Kasvatuskumppanuuden merkitys kasvaa myös oppilaan koulutaipaleen siirtymä- ja nivelvaiheissa (Rantanen ym. 2017, 253). Siirtymä- ja nivelvaiheessa vastuuaikeisten yhteistyö kokee myös muutoksia (Lipponen & Paananen 2013, 40). Varhaiskasvatuksen opettajat, luokanopettajat ja huoltajat kokevat siirtymävaiheen vuorovaikutuksen merkitykselliseksi (Ahtola ym. 2015, 176). Itse kasvatuskumppanuussuhteen rakentaminen alkaa jo ennen lapsen varsinaista koulun aloitusta ja kasvatuskumppanuudella on kriittinen rooli lapsen kouluun sopeutumisessa (Tao, Lau & Yiu 2019, 647).

Varhaiskasvatuksessa korostuu huoltajien ja päiväkodin työntekijöiden kiinteä, päivittäinen vuorovaikutussuhde, joka edesauttaa kasvatuskumppanuussuhteen muodostamista. (Karila, Lipponen & Pyhälto 2013, 53). Siirtymävaiheissa tapahtuu henkilövaihdoksia, jolloin kasvatuskumppanuudelle täytyy luoda uudelleen pohja, luottamus (Rantanen ym. 2017, 253). Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen kasvatuskumppanuutta ohjaa aikojen saatossa kehittynyt, institutionalisoitunut käsikirjoitus, joka tukee yhteistyön tavoitteita (Lipponen & Paananen 2013, 41). Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen kasvatuskumppanuussuhteen alkua ohjaavat siis institutionaaliset raamit ja samalla siirtymävaiheessa toimivat osapuolet luovat uusia institutionaalisia käytäntöjä ja uutta toimintakulttuuria (Karila, Lipponen & Pyhälto 2013, 54). Kasvatuskumppanuuden ja -yhteistyön toteuttaminen on aina inhimillistä toimintaa, jolloin se ei ole täysin kontrolloitavissa ulkoisesti (Lipponen & Paananen 2013, 49).

Lapsen siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen on merkityksellinen käytännöllisistä ja symbolisista syistä, etenkin lapsen huoltajalle (Ahtola ym. 2015, 177). Siirtymävaihe voi herättää huoltajassa esimerkiksi huolta siitä, että oma lapsi joutuu koulukiusaamisen uhriksi (Tao, Lau & Yiu 2019, 643). Huoltajat kokevatkin kouluun ja opettajaan tutustumisen merkityksellisempänä osana siirtymävaiheen kasvatuskumppanuutta. Lisäksi huoltajat kokevat tiedon välityksen ja vuorovaikutuksen erittäin tärkeänä osana lapsen koulutaipaleen aloitusta. (Ahtola ym. 2015, 175-177.) Kaikesta huolimatta sekä vanhempien että opettajien aktiivisuus kasvatuskumppanuudessa on vähäisempää

peruskouluun siirryttäessä kuin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen aikana. Vanhempien osalta tätä voidaan selittää esimerkiksi lapsen iän mukaan kasvavalla itsenäisyydellä ja vastuulla. Opettajat taas voivat kokea kasvatuskumppanuuden muuttuvan kouluun siirtymän jälkeen formaalimmaksi. (Murray, McFarland-Piazza & Harrison 2014, 1047.) Opettajan ja huoltajan kohtaamiset arjessa vähenevät ja päivittäiset, spontaanit keskustelutuokioiden vaihtuvat perusopetukseen siirryttäessä ennalta sovittuihin tapaamisiin, kuten vanhempainiltoihin.

2.2.2 Kasvatuskumppanuus koulukiusaamistilanteissa

Kasvatuskumppanuudella on merkitys koulukiusaamistilanteissa. Koulukiusaamisen käsite määritellään tarkemmin tutkimuksen luvussa kolme. Koulukiusaamisen käsitteleminen kasvatuskumppanuudessa ei aina tarkoita akuuttia kiusaamistilannetta, jolloin kiusaamistilanne on niin sanotusti käynnissä. Myös koulukiusaamisen ennaltaehkäisy on tärkeää. Opettaja voi tuoda aiheen osaksi huoltajien kanssa tehtävää kasvatusyhteistyötä esimerkiksi esittelemällä koulun toimintamallit koulukiusaamisen vastaisessa toiminnassa sekä rohkaisemalla huoltajia ottamaan yhteyttä, mikäli heillä on epäily koulukiusaamistilanteesta (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick 2004, 88).

Hamaruksen (2008, 103) mukaan kiusaamistilanteesta aikuiselle kertominen voi olla lapselle haasteellista ja siksi luottamuksellinen suhde vanhempien kanssa on edellytyksenä sille, että lapsi puhuu kotona mahdollisesta koulukiusaamisesta. Kiusatun lapsen käytöksessä tapahtuu usein ensimmäiseksi muutoksia kotona, jolloin vanhemmat kiinnittävät tähän huomiota (ks. KiVa Koulu 2009). Näin koulukiusaamistilanne alkaa paljastua kotona. Oppilaiden yksisuuntainen viestintä on esimerkki huoltajan ja opettajan välisen kasvatusyhteistyön merkityksestä. (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick 2004, 88.) Koulukiusaamistilanteessa keskustelukontakti oppilaan, mutta etenkin huoltajan ja opettajan välillä on tärkeää, ja usein tällaisessa tilanteessa osapuolet pyrkivät kokoontumaan keskustellakseen osapuolten toiveista sekä tilanteen jatkosta (Hamarus 2008, 108-109). Huoltajat

ja opettajat voivat pyrkiä minimoimaan ja kontrolloimaan vuorovaikutusta kasvatuskumppanuudessa välttääkseen konflikteja (Bilton ym. 2018, 15). Koulukiusaamistilanteessa koulun ja kodin välinen kasvatusyhteistyö on lähes välttämätöntä, vaikka aihe onkin erittäin sensitiivinen ja tunteita herättävä (Hamarus 2008, 108).

3.1 Koulukiusaamisen määritelmät

On olemassa useita eri tapoja määritellä kiusaaminen. Tutkimusten perusteella yleisin määritelmä on se, että kiusaaminen on ei-satunnaista, pidemmällä aikavälillä tapahtuvaa fyysistä, psyykkistä tai sosiaalista väkivaltaa. Se on aggressiivista käyttäytymistä, jota kiusaaja kohdistaa kiusattuun. Kiusaamisessa ilmiönä keskeistä on vallan ja voiman epätasapaino. (Hamarus 2008, 12; Salmivalli 2003, 10-11; Salmivalli 1998, 30.) Kiusaaminen ilmiönä määritellään tiettyjen tunnuspiirteiden avulla. Keskeistä kiusaamisessa on suunnitelmallisuus (Hamarus 2008, 12). Kiusaaja on tietoinen toiminnastaan. Yleistä koulukiusaamistilanteissa on kiusaajan negatiivisten tunteiden ja ominaisuuksien projisointi uhriin (Nikkola & Löppönen 2014, 20-21). Hän pyrkii väärinkäyttämään omaa statustaan suhteessa kiusattuun (Salmivalli 2003, 11).

3.1.1 Kiusaamisen metodit ja strategiat

Kiusaaminen voidaan ajatella alalajina aggressiolle, sillä se sisältää tietyt aggressiivisen käyttäytymisen piirteet. Kiusaaminen ei kuitenkaan aina vastaa aggression tunnuspiirteitä, sillä kiusaaja ei välttämättä ole aggressiotilassa kiusaamistilanteessa. (Salmivalli 1998, 29-31.) Eri tekijöistä riippuen kiusaamista ilmenee useissa eri muodoissa, jotka usein on karkeasti jaettu kolmeen kategoriaan. Kiusaaminen voi olla fyysistä esimerkiksi lyömistä, tönimistä tai potkimista, sanallista, kuten nimittelyä, uhkailua tai sosiaalista kiusaamista, joista esimerkkeinä syrjiminä tai valheiden levittäminen (Grotper & Crick 1996; Swart & Bredekamp 2009, 407). On kuitenkin yleistä, että uhriin kohdistuvan kiusaamisen muodot vaihtelevat eri tilanteissa. Muun muassa ikä on vaikuttava tekijä kiusaamisilmiötä ja kiusaamisen tapoja

tarkasteltaessa. Esimerkiksi pienten lasten keskuudessa kiusaaminen ilmenee usein fyysisenä, sillä lasten ajattelun taidot tai verbaaliset taidot eivät ole kehittyneet tasolle, jossa he voisivat hyödyntää näitä keinoja aggressiivisuuden purkamiseen (Björkvist, Österman & Kaukiainen 1992b, 59-60). Kasvun ja kehityksen myötä myös kiusaamisen menetelmät ja strategiat monimutkaistuvat. Lisäksi kasvaessa yhteisön jäseneksi huomataan, ettei fyysiset kiusaamisen tavat ole sosiaalisesti hyväksyttäviä ja kiusaamisen muoto muuttuu usein hienovaraisempaan suuntaan (Björkvist ym. 1992b, 59).

Nämä edellä mainitut kiusaamisen muodot voidaan jakaa kahteen eri kategoriaan: suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen (Björkvist ym. 1992b, 51-52). Suora kiusaaminen voi olla fyysistä tai verbaalista (Salmivalli 1998, 35). Kiusaaja kohdistaa sen nimensä mukaisesti suoraan kiusattuun, tehden tarkoituksensa satuttaa näkyväksi. Epäsuorassa kiusaamisessa kiusaajan on taas tarkoituksena kohdistaa aggressio kiusattuun siten, että kiusatun satuttaminen ei olisi ollenkaan tarkoituksenmukaista (Björkvist, Lagersprez & Kaukiainen 1992a, 118). Epäsuoran kiusaamisen strategioiden huomaaminen ja tunnistaminen on haastavaa etenkin ulkopuolisen näkökulmasta. Jopa epäsuoran kiusaamisen kohteeksi joutuneen on ajoittain haastava ymmärtää omaa tilannettaan (Salmivalli 2005, 65). Epäsuoraa kiusaamista on esimerkiksi pahan puhuminen kiusatusta hänen tietämättään, manipulointi ja muiden ohjaaminen niin, että kiusattu jää kokonaan ryhmän ulkopuolelle (Björkvist ym. 1992a 118,; Salmivalli 1998 35-36). Epäsuoran kiusaamisen voidaan siis ajatella kohdistuvan kiusatun ympäristöön, ihmissuhteisiin. Tyypillistä on, että epäsuorassa kiusaamisessa kiusaaja pyrkii erottamaan itsensä kiusaamistilanteesta, mahdollisesti jopa pyrkii pysymään tunnistamattomana (Björkvist ym.1992a, 118). Epäsuora kiusaaminen on kuitenkin yhtä tarkoituksellista kuin suora kiusaaminen.

Kiusaamisen strategioita tutkittaessa on löydetty eroja sukupuolten välillä. Miehille ja pojille suora fyysinen kiusaaminen on luontevampi tapa purkaa aggressiivista käytöstä, kun taas naiset ja tytöt suosivat useammin epäsuoria kiusaamisen strategioita. Tämä on johtanut siihen, että pojat ja miehet ollaan nähty esimerkiksi tutkimuksissa aggressiivisempina sukupuolena.

(Salmivalli 1998, 35-36.) Björkvistin, Östermanin ja Kaukiaisien tutkimuksessa (1992) kaiken ikäiset naissukupuolen edustajat käyttivät enemmän epäsuoran kiusaamisen tapoja. Tälle esitettiin syyksi sukupuolten fyysisiä eroavaisuuksia, mutta myös toisistaan poikkeavia ryhmien sosiaalisia rakenteita, jolloin naisten on näiden rakenteiden puitteissa tehokkaampaa käyttää epäsuoria strategioita. (Björkvist ym. 1992b, 60.)

3.1.2 Kiusaaminen sosiaalisena ilmiönä

Nikkolan ja Löppösen (2014, 17) mukaan yksilöiden välinen toiminta ja vuorovaikutus tapahtuvat aina ryhmän kontekstissa. Kiusaaminen on ryhmäilmiö, joka rakentuu ryhmän yksilöiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin (Salmivalli 1998, 33). Ryhmä on yksilön kannalta merkittävä osa elämää, niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä (Nikkola & Löppönen 2014, 13). Kiusaamista on usein helpompi tarkastella yksilön näkökulmasta, sillä kiusaamisen määrittely sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä on monimutkaista (Schott & Søndergaard 2014). Yksilöiden välisissä suhteissa ja ryhmässä yksilöillä on kuitenkin erilaisia rooleja, joiden kautta kiusaamista voidaan tarkastella sosiaalisena ilmiönä. Kiusaamisilmiöön yleisemmin liitettävät roolit ovat *kiusaaja* ja *uhri*. Kiusaamisilmiölle tyypillistä kuitenkin on erilaiset osallistumisroolit niiden keskuudessa, jotka ovat tietoisia kiusaamisesta (Salmivalli 1998, 46-47). Usein kiusaamisilmiöön liitetään kiusaajan ja uhrin roolien lisäksi kiusaajan avustajat, kiusaamisen vahvistajat, uhrin puolustajat ja ulkopuoliset (Salmivalli 1998, 47; Tani ym. 2003, 134).

Kiusaamistilanteissa *kiusaaja* on aloitteellinen toimija, joka ylläpitää kiusaamistilannetta toiminnallaan (Salmivalli 1998, 52). Kiusaajalle tyypillistä käytöstä on painostaa ulkopuolisia osallistumaan kiusaamiseen (Tani ym. 2003, 132). Usein kiusaajan ajatellaan omaavan aggressiivisia persoonallisuuden piirteitä, esimerkiksi manipulatiivisuutta sekä sosiaalisen suosion tavoittelua (Salmivalli 1998, 52; Tani ym. 2003, 134). Nämä aggressiiviset persoonallisuuden piirteet eivät kuitenkaan ole kiusaajan roolia ajatellen täysin absoluuttisia ja

kyseiset persoonallisuuden piirteet tai niiden puuttuminen eivät itsessään anna tietoa, onko yksilöllä taipumusta kiusaajan rooliin.

Kiusaajan suostuttelun, esimerkin tai painostuksen seurauksena yksilöt voivat ottaa *avustajan* tai *vahvistajan* roolit. Näiden roolien erot syntyvät aktiivisuudesta. Avustaja ei toimi tilanteessa aloitteellisesti, mutta seuraa kiusaajan esimerkkiä, kun taas vahvistaja osoittaa tukensa kiusaajalle myönteisen palautteen muodossa (Salmivalli 1998, 52). *Uhriin* kohdistetaan kiusaaminen kiusaajan ja hänen tukijoukkojensa toiminnan seurauksena. Kiusaamisen uhri voi kokea häpeää, pelkoa, syyllisyyttä, vihaa ja omanarvontunnon heikentymistä (Margintics, Figula & Pauwlik 2019, 43, 46). Nämä tunteet, etenkin häpeä voivat estää uhria puhumasta tilanteestaan (KiVa-koulu 2009, 17-18). *Puolustajat* asettuvat uhrin puolelle, vastarintaan kiusaajaa kohden (Salmivalli 1998, 52). Puolustaja voi esimerkiksi kertoa aikuiselle havaitsemastaan kiusaamistilanteesta.

Roolien muodostuminen ei ole yksiselitteistä, mutta tiettyjä vaikuttavia tekijöitä on havaittu. Esimerkiksi yksilön persoonallisuudella on tutkimusten perusteella katsottu olevan yhteys rooliin kiusaamistilanteessa (Tani, Greenman, Schneider & Fregoso 2003, 133). Tärkeää on kuitenkin huomioida, etteivät roolit ole pysyviä ja yksilön roolit voivat vaihdella eri ryhmien välillä (Salmivalli 1998, 49-50). Nämä ryhmät mahdollistavat kiusaamisen tarkastelun sosiaalisena ilmiönä, yhteisön näkökulmasta. Päivi Hamarus (2008, 27) esittää, että kiusaamisilmiön dynamiikka ei ole sidoksissa paikkaan. Kiusaamisen ilmiössä olisi tällöin tiettyjä toistuvia rooleja ja elementtejä, mutta niiden ei voi katsoa olevan esimerkiksi tietyn yksilön tai ryhmän pysyviä ominaisuuksia. Keskeistä kiusaamisen ilmiön synnylle on ryhmän tai yhteisön muodostamat normit sille, mikä on arvokasta. Tämä synnyttää toiseutta. Muodostuu illuusio, jonka mukaan normista poikkeaminen ja erilaisuus on syy kiusaamisen kohteeksi joutumiseksi. Usein myös kiusaamisen uhri alkaa uskoa tähän. Kiusaaja hyväksikäyttää tilannetta oman statuksensa vahvistamiseen. (Hamarus 2008, 27-29.)

Koululuokka on otollinen ympäristö kiusaamiselle, sillä sen voi ajatella edustavan yhteiskuntaa miniatyyrikoossa. Jokainen oppilas tuo luokkaan

yksilölliset tapansa, tottumuksensa ja näkökulmansa. Samalla oppilaat oppivat toisiltaan. (Nikkola & Löppönen 2014, 15.) Kun yhteisön sisällä jonkin piirteen tai asian erilaisuudesta on muodostettu normi, saa kiusaaja hyväksyntää ja vahvistusta toiminnalleen. Tällöin myös kiusaamisesta voi muodostua normi. Kiusaamiseen liittyy usein toistuvia rituaaleja, jotka lisäävät niihin osallistuvien yhtenäisyyttä, mutta samalla luo lisää eroa niihin osallistumattomiin ryhmän jäseniin (Hamarus 2008, 32). Tällöin kiusaamisen ulkopuolelle jättyvät korostavat erilaisuuttaan muihin ryhmän jäseniin verrattuna. Usein kiusatuksi joutumisen pelko ohjaa yksilöt osallistumaan ryhmän kiusaamisrituaaleihin tai olemaan vastustamatta kiusaajaa (Hamarus 2008, 32-33).

3.2 Kiusaaminen ilmiönä koulussa ja alkuopetuksessa

Kouluympäristössä muodostuu järjestelmällisesti ja ei-järjestelmällisesti erilaisia ryhmiä ja yhteisöjä, joiden sosiaalisissa rakenteissa kiusaaminen on mahdollista. Koulukiusaaminen täyttää kiusaamisen tunnuspiirteet, jotka esittelin edellisessä kappaleessa. Koulukiusaamiselle ominaisina piirteinä voidaan kuitenkin pitää selkeästi epätasapainoista valtasuhdetta oppilaiden välillä, selkeää roolijakoa ja toimintaa, jolla systemaattisesti pyritään satuttamaan tiettyä oppilasta (Hamarus 2008, 11-12).

Koulukiusaaminen on ilmiö, joka vaikuttaa heikentävästi oppilaiden kasvuun, kehitykseen ja hyvinvointiin. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos huomioi koulukiusaamisen ja sen vaikutukset oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin osana kouluterveyskyselyä, joka suoritetaan 4. ja 5. luokan oppilaille joka toinen vuosi. Tuoreimmat tilastot ovat vuodelta 2017 ja 2019, jolloin noin 35% kyselyyn vastanneista oppilaista oli joutunut kiusaamisen uhriksi lukuvuoden aikana (THL 2017 & 2019). Silti vain noin puolet kiusaamisen kohteeksi joutuneista oppilaista kertoo kenellekään joutuneensa kiusaamistilanteeseen (Salovaara & Honkonen 2000). Esimerkiksi opettajalle kertomisen kynnyks voi olla kohonnut opettajan auktoriteettiaseman takia (Nikkola & Löppönen 2014, 34). Kaikista oppilaista muiden oppilaiden

kiusaamiseen lukuvuoden aikana oli osallistunut noin 20% THL:n kyselyyn vastanneista oppilaista (THL 2017 & 2019). Koulukiusaamista esiintyy etenkin välitunneilla ja luokassa - paikoissa, joissa oppilailla on mahdollista toimia melko vapaasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorich 2004, 88). Tällaisessa vuorovaikutuksessa kyseenalainen toiminta on mahdollista, mikä on yleistä ryhmäilmiön luonteelle. Usein tällaiset ryhmäilmiöt ovat ulkopuolisille melko näkymättömiä ja tästä syystä kiusaaminen voidaan huomata vasta melko myöhäisessä vaiheessa. (Nikkola & Löppönen 2014, 16.)

Kiusaamisen määrittely yleisesti on kouluissa tärkeää ilmiön tunnistamisen, ehkäisyn ja puuttumisen kannalta (Hamarus 2008, 14). Kiusaamisen määrittely teoriassa antaa suhteellisen suppean käsityksen siitä, mitä ilmiö on etenkin subjektiivisesta näkökulmasta. Esimerkiksi erilaiset temperamentit voivat vaikuttaa siihen, miten yksilö kokee kiusaamisen ilmiönä (Hamarus 2008, 15). Ikä on myös vaikuttava tekijä kiusaamisilmiön määrittelyssä ja tutkimukset ovat osoittaneet jopa neljävuotiaiden olevan kykeneviä määrittelemään kiusaamisen ilmiötä (Vlachou ym. 2011, 332). Laaksosen väitöskirjassa (2013, 34) esikouluikäiset lapset kuvailivat kiusaamista hyvin konkreettisesti, joko epämiellyttävänä toimintana, kuten fyysisenä väkivaltana (esimerkiksi lyöminen tai potkiminen) tai toisen sanallisena loukkaamisena. Lapsen kasvaessa myös kiusaamisen määritelmä muuttuu tarkemmaksi, sillä lapsen toiminta muuttuu yhä tietoisemmaksi (Vlachou 2011, 322). Kuuden- ja kahdeksan ikävuoden välillä lapsen aivoissa tapahtuu kehitystä etenkin ajattelun ja toiminnanohjauksen alueilla. Esimerkiksi toiminnanohjauksen ongelmat voivat altistaa lapsen muun muassa tunne-elämän ongelmille ja eristäytymiselle, mutta myös sellaisille ulospäin suuntautuville ongelmille kuten erilaisille käytöshäiriöille sekä muihin kohdistetulle aggressiivisuudelle. (Nurmi 2013, 78-80.)

Soinin, Pyhällön ja Pietarisen (2013, 8) mukaan nivelvaihe esiopetuksen ja perusopetuksen välillä on kulttuurisesti ja subjektiivisesti koettuna merkittävä vaihe lapsen elämässä. Esi- ja alkuopetusvuodet käsittävät juuri ikävuodet kuudesta kahdeksaan. Nämä ikävuodet luetaan kuuluvaksi

keskilapsuuteen ja ne ovat merkittävä siirtymävaihe myös ihmisen kehityksessä, jolloin muutoksilla on ratkaisevia vaikutuksia lapsen toimintaan (Nurmi 2013, 79). Alkuopetuksen luodessa pohjan lapsen koulutaipaleelle, korostuu etenkin ryhmäyttämisen merkitys sekä alkuopetuksen koulukiusaamisen tietoisien ehkäisyjen merkitys. Esimerkiksi KiVa Koulu-ohjelmaa voidaan hyödyntää myös alkuopetuksen aikana (Kärnä ym. 2012, 13).

3.3 Koulukiusaamisen ehkäiseminen

Suomessa perusopetusta ohjaavat perusopetuslaki ja -asetukset, joiden pohjalta on Opetushallituksen toimesta laadittu valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), joka on ohjaava asiakirja paikallisten opetussuunnitelmien laatimiseksi (POPS 2014, 9). Näissä edellä mainituissa laissa ja asiakirjoissa on huomioitu myös koulukiusaaminen ilmiönä. Salmivalli toteaa teoksessaan Koulukiusaamiseen puuttuminen (2003, 10-11) koulukiusaamisen olevan oma ilmiönsä, johon tulee puuttua asiaan kuuluvalla tavalla. Koulukiusaamiseen ehkäisy ja siihen puuttuminen on huomioitu perusopetuksessa valtakunnallisesti. Perusopetuslain (1267/2013, 29§) mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Turvallinen opiskeluympäristö käsittää muun muassa koulun järjestyssääntöjen laatimisen turvallisen ja viihtyisän kouluyhteisön takaamiseksi.

Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) yhtenä tehtävänä on taata oppilaille optimaaliset edellytykset kasvuun, kehitykselle ja oppimiselle (POPS 2014, 9). Tämä tulee esiin asiakirjan ensimmäisen kappaleen alussa. Ympäristö, jossa oppilaat koulupäivänsä viettävät rakentuu paljolti yhteisön ja yksilöiden toiminnan tuloksena. Ennaltaehkäisevä toiminta on todella tärkeää koulukiusaamisen vähentämisen kannalta (Hamarus 2008, 15). Koulukiusaamisen ehkäisyssä ensiaskeleksi on kiusaamisilmiön tiedostaminen ja tunnistaminen (Salovaara & Honkonen 2000, 28). Koulukiusaamisen ehkäisyssä ja varhaisessa puuttumisessa haasteena on kiusaamisen havaitseminen, sillä etenkin vanhempien oppilaiden

keskuudessa epäsuorat kiusaamisen keinot eivät välttämättä välity ulkopuolisille (Kärnä ym. 2012, 13). De Lucan, Nocetin ja Menesinin tutkimuksessa (2019) kävi ilmi useita tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien rooliin kiusaamisen ehkäisyssä. Mikäli opettaja kokee kompetenssia suhteessa kiusaamisen ehkäisyyn, on tällä positiiviset vaikutukset myös kiusaamista ehkäisevän toiminnan tuloksiin. Opettajan minäpystyvyyskokemuksella on myös yhteys kompetenssiin ja tätä kautta kiusaamista ehkäisevään toimintaan. Lisäksi opettajan kokemus työn merkityksellisyydestä oli yhteydessä kiusaamisen vähäiseen ilmenemiseen. (6-7.) Opetussuunnitelmassa pyritään myös vaikuttamaan ehkäisevästi kiusaamisilmiöön, jossa kiusaajana toimii opettaja. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet asettavat opettajan tehtäviin kuuluvaksi jokaisen oppilaan oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen kohtelun sekä kunnioittamisen (POPS 2014, 34). Näiden tehtävien laiminlyönti ja oppilaan kiusaaminen opettajan toimesta ovat opettajan virkavelvollisuuden rikkomista (Hamarus 2008, 41). Perusopetuslaki (1267/2013, 35§) taas velvoittaa oppilaan käyttäytymään asiallisesti. Kun perusopetuslaki velvoittaa oppilaan asialliseen käyttäytymiseen, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottaa oppilaan vastuuta. Oppilaalla on vastuu toimia reilusti ja kunnioittavasti koulun muita oppilaita sekä henkilökuntaa kohtaan sekä noudattaa yhteisiä sääntöjä, huolehtien näin koulurauhan ylläpitämisestä sekä toisten loukkaamattomuudesta (POPS 2014, 34).

Luottamus on avainasemassa myös kiusaamisen ehkäisemisessä ja siihen puuttumisessa. On tärkeää, että oppilas voi luottaa koulussa edes yhteen aikuiseen, jotta kynnyks kerton mahdollisesta kiusaamiskokemuksesta on mahdollisimman alhainen (Salovaara & Honkonen 2014, 30). Aikuisilla on vastuu kiusaamisen vastaisen ilmapiirin luomisessa. Opettajien ja huoltajien merkitys kiusaamisen ehkäisyssä korostuu etenkin roolimallina. Havainnoimalla aikuisten käytöstä ja toimintaa vuorovaikutustilanteissa lapset oppivat erilaisia käyttäytymismalleja. Myös kodeilla ja huoltajilla on rooli kiusaamisen vastaisessa työssä. Kodin tuki, kannustus, keskusteluapu ja neuvot voivat lisätä oppilaan itseluottamusta ja auttaa häntä välttämään kiusaamistilanteita, niin kiusattuna kuin kiusaajanakin. (Craig ym. 2007,

474-475; KiVa Koulu 2009, 24, 35.)

Margitics, Figula ja Pauwlik (2019) nostavat koulukiusaamisen taustoja käsittelevän tutkimuksensa tuloksissa esiin kodin sekä kodin ilmapiirin merkityksen koulukiusaamisilmiön esiintymisen kannalta. Koulukiusaamisen uhriksi joutuvat useammin lapset, joiden perheen sisällä esiintyy runsaasti riitoja tai muita konflikteja tai joissa lapsen kiintymyssuhde aikuisiin on häiriintynyt. Toisaalta taas perheen sisäiset konfliktit ja ylisuojelevat aikuiset voivat vaikuttaa siihen, että lapsi omaksuu myös kiusaajan roolin. (68-69, 71.) Perheen ainutlaatuisuus osana lapsen elämää ja sen suorat vaikutukset lapsen tasapainoiseen kasvuun, kehitykseen sekä hyvinvointiin ovat yleisesti tiedossa (Vesikansa 2009, 266). Kiusaamisen ehkäisemisen kannalta on tärkeää, että koulun ja kodin välinen kasvatuskumppanuussuhde toimii. On tärkeää, että myös koulussa ollaan tietoisia, mikäli oppilaan kotona on haasteita, jotka voivat vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen koulussa. Esimerkiksi vanhempainiltojen merkitys osana koulukiusaamisen ehkäisyä korostuu, sillä ne ovat olosuhteiltaan otollisia tilanteita opettajan ja huoltajien välisen dialogin käymiseen, jolloin molemmat osapuolet jakavat ja saavat arvokasta tietoa oppilaan kasvusta ja kehityksestä (ks. Lemmer 2012, 94).

Suomalaisessa koulujärjestelmässä osana oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemista on oppilashuolto, jonka järjestämisestä on olemassa oma lainsäädäntönsä. Oppilashuoltoa käsitellään myös osana opetussuunnitelmia. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain tarkoituksena on ensisijaisesti edistää oppilaiden oppimista, kasvua, kehitystä ja kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä pyrkiä ehkäisemään ongelmien syntymistä. Lisäksi sen tarkoituksena on edistää opiskeluympäristön ja -yhteisön terveellisyyttä ja turvallisuutta, yhteisöllisyyttä sekä koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Oppilashuollon tarkoituksena on myös mahdollistaa monialaisen yhteistyön toteuttaminen. (1287/2013, 2§.) Oppilashuollossa huomioidaan oppilaan hyvinvointi kokonaisvaltaisesti. Sen tarkoituksena on edistää ja ylläpitää psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista terveyttä (1287/2013, 3§). Oppilashuolto onkin jaettu yhteisölliseen ja yksilökohtaiseen oppilashuoltoon (POPS 2014, 79). Ensimmäinen näistä keskittyy kouluyhteisön hyvinvointiin

kokonaisuutena. Yksilökohtainen oppilashuolto keskittyy spesifimmin yksilön tarpeisiin. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi kouluterveydenhuollon palveluja, koulupsykologin ja -kuraattorin palveluja sekä tarpeen tullen oppilaalle tarjottavaa monialaista oppilashuoltoa (POPS 2014, 79).

Yksilökohtaisessa oppilashuollossa pyritään puuttumaan oppilaan ongelmiin varhaisessa vaiheessa ja näin ehkäisemään niitä kouluarjessa (POPS 2014, 79-80). Koulukiusaamisen näkökulmasta oppilashuollolla on ennaltaehkäisevä tarkoitus, mutta mahdollisen kiusaamistilanteen tapahtuessa oppilashuolto pyrkii vaikuttamaan tilanteeseen. Oppilashuolto on yhteistyötä opetustoimen, sosiaali- ja terveystoimen, oppilaiden ja heidän huoltajiensa sekä tapauskohtaisesti muiden tahojen välillä (1287/2013, 3§). Oppilashuolto tarjoaa koulukiusaamistilanteissa laajemmat resurssit tilanteen ratkaisuun monialaisen yhteistyön avulla. Keskeistä on, että monialainen yhteistyö on eheä ja tarkoitustaan palveleva kokonaisuus (POPS 2014, 77). Monialainen yhteistyö ei rajoitu vain opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen väliseen yhteistyöhön. Oppilaiden ja huoltajien osallisuutta yhteisöllisessä oppilashuollossa korostetaan. Oppilaan ja tarpeen tullen huoltajan suostumus tarvitaan, kun oppilasta koskevia asioita käsitellään monialaisissa asiantuntijaryhmissä (POPS 2014, 80). Tällaisen asiantuntijaryhmän kokoaminen on mahdollista esimerkiksi koulukiusaamistilanteissa. Koulukiusaamista pyritään järjestelmällisesti ehkäisemään myös valtakunnallisella tasolla eri ohjelmilla. Esimerkiksi KiVa Koulu® on peruskouluille suunnattu, opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama kiusaamisen vastainen ohjelma, joka kattaa koko maan perusopetuksen ja on näin ollen uniikki ohjelma kansainvälisestä näkökulmasta (Sainio 2014, 6). Ohjelmaa käyttävien koulujen välillä on kuitenkin eroja. Vuonna 2014 KiVa koulu®- ohjelma oli käytössä noin 90% suomalaisista kouluista, mutta ohjelman käyttöaktiivisuus vaihteli koulujen välillä riippuen, millaiset koulun käytänteet olivat koulukiusaamisen suhteen (Sainio 2014, 34-35).

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävä on kuvata luokanopettajien ja huoltajien kokemuksia kasvatuskumppanuudesta alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa. Tavoitteena on saada tietoa siitä, miten luokanopettajat ja huoltajat kasvatuskumppanuuden kokevat. Näiden tietojen pohjalta tarkastellaan, mitä hyötyjä, haasteita ja mahdollisia kehityksen kohteita kasvatuskumppanuudessa alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa mahdollisesti on. Lisäksi tavoitteena on näiden edellä mainittujen tietojen avulla pyrkiä tehostamaan koulukiusaamisen ehkäisyä ja siihen puuttumista.

Tutkimuksen tavoitteena on vastata seuraaviin tutkimustehtävän pohjalta muodostettuihin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisena luokanopettajat ja huoltajat kokevat kasvatuskumppanuuden alkuopetuksen koulukiusaamistilanteessa?
2. Millaisia kehityskohteita kasvatuskumppanuudessa voitiin havaita alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa luokanopettajien ja huoltajien kokemusten perusteella?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on tutkimusotteeltaan kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimus. Tutkimusaihe on sidoksissa tosielämän ilmiöihin, jolloin laadullisen tutkimusotteen käyttäminen on luonnollinen valinta sen joustavuuden perusteella (Patton 2002, 39). Kvalitatiivista tutkimusotetta käytetään silloin, kun halutaan tutkia tiettyjä yksilöiden merkitysrakenteita kuten kokemuksia, sillä se ei rajoita tutkijaa käyttämään vain yhtä lähestymistapaa tutkimuksessaan. Myös tässä tutkimuksessa on hyödynnetty fenomenologista, mutta ennen kaikkea hermeneuttista lähestymistapaa tutkimustulosten muodostamiseksi. (Metsämuuronen 2008, 14; Perttula 1995, 52.) Kiviniemi (2015, 74-75) kuvaa laadullista tutkimusta prosessina, jonka vaiheita ei juurikaan voi ennakoita, vaan ne muotoutuvat tutkimuksen edetessä tutkijan tekemien valintojen ja ratkaisujen myötä. Ilmiö oli havaittavissa myös tämän tutkimuksen aikana. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 69-70) taas kuvaavat laadullista tutkimusta kokonaisuudeksi, jossa tutkimuksen eri vaiheita ei voida ajatella toisistaan irrallisina. Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella huoltajien ja luokanopettajien kokemuksia, jotka ovat subjektiivisia merkitysrakenteita.

Kokemus on käsitteenä vaikeaselkoinen ja sen määrittely on haastavaa. Kokemus käsitteenä merkitsee eri kontekstista riippuen esimerkiksi tapahtumia kompetenssia, emootioita tai ajatuksia. Käsitteenä kokemus viittaa itse kokemukseen, eli koettuun. Kokemus tutkimuskohteena suuntaa tutkijan huomion kokemusten sisältöihin. (Kukkola 2018, 41-42, 44.)

Fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa, jota voidaan tarkastella filosofisia lähestymistapoja hyödyntäen (Laine 2015, 29). Lähestymistapoina fenomenologia ja hermeneutiikka poikkeavat toisistaan etenkin tavoitteiden näkökulmasta. Fenomenologiassa tutkimuskohteena ovat itse kokemukset kun taas hermeneutiikassa kokemuksia tulkitsemalla pyritään ymmärtämään ilmiöitä laajemmassa mittakaavassa. (Perttula 1995, 54.)

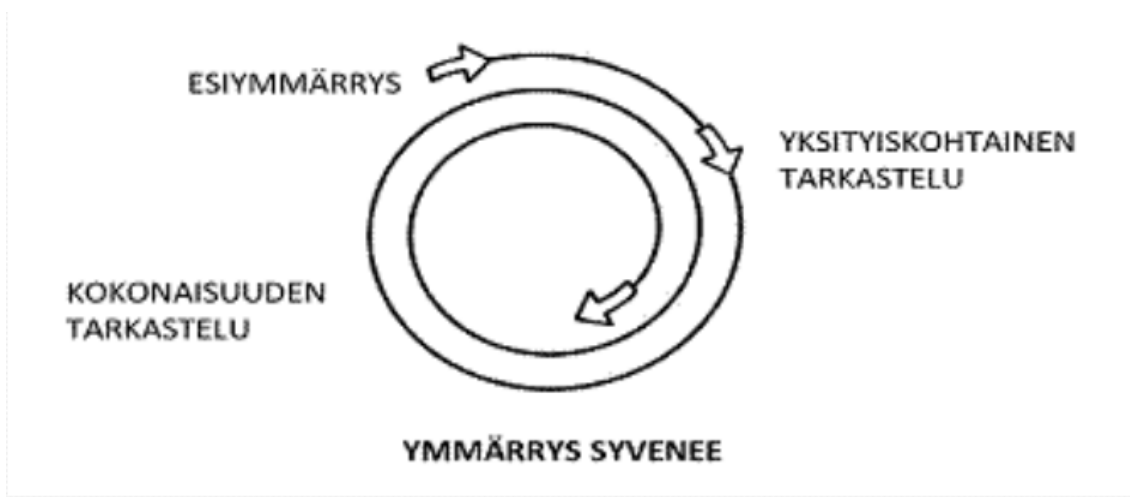
Fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan määrittely ei ole yksiselitteistä, sillä ne eivät yhdessä muodosta tiettyä tutkimussuuntausta (Tökkäri 2018, 65). Jotta lähestymistapaa voidaan ymmärtää tämän tutkimuksen näkökulmasta, täytyy niin fenomenologia kuin hermeneutiikka käsitteinä määritellä.

Fenomenologiassa merkitysteoriaan sisältyy ajatus yksilöstä osana kollektiivista kokonaisuutta ja yksilön subjektiiviset merkitysrakenteet ovat lähtöisin yhteisöltä, jolloin kokemukset ovat intersubjektiivisiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 29). Intersubjektiivisuudella tässä yhteydessä tarkoitetaan yksilöllisen kokemuksen jakamista ja ymmärtämistä ihmisten välillä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan siis yksilöiden kokemuksia aiheesta, joka on vahvasti sidoksissa muiden yksilöiden toimintaan. Tämä tutkimusaihe asettuu fenomenologian filosofianhaaraan. Fenomenologiassa kokemuksen positio vaihtelee suhteessa yksilön, yhteisön ja koetun maailman välillä (Kukkola 2018, 42). Tässä tutkimuksessa kasvatuskumppanuuden kokemus koulukiusaamistilanteessa on yhteydessä niin yksilöihin kuin yhteisön rakenteisiin ja kokemus sisältyy yksilöiden kokemaan maailmaan. Yksilön subjektiiviset kokemukset ryhmäilmioistä, joka tunnustetaan myös yhteiskunnallisella tasolla (ks. Salmivalli 1998, 33).

Filosofian haarana fenomenologinen tutkimus käsittää erilaisten ilmiöiden tutkimisen (Metsämuuronen 2008, 18; Laine 2015, 30). Fenomenologiassa keskeistä on yksilön suhde elinympäristöönsä ja etenkin yksilön merkitykset, jotka rakentavat elinympäristöä (Laine 2015, 30). Edellä mainittujen lisäksi Tuomen ja Sarajärven (2018, 29) mukaan niin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tekemisen voi tiivistää kokemuksien, merkityksien ja yhteisöllisyyden käsitteisiin. Ymmärrys siitä, mitä merkityksiä ihmiset asettavat kokemuksilleen ovat laadullisen tutkimuksen kannalta oleellisia. Hermeneutiikka pyrkii ymmärtämään, miten ihmiset rakentavat todellisuutta, jossa elävät. (Patton 2002, 115, 147.)

Hermeneuttisessa tutkimuksessa ei pyritä ymmärtämään subjektiivisia merkitysrakenteita sellaisenaan. Hermeneutiikka merkitsee taitoa tulkita kokemuksia. (Tökkäri 2018, 68; Perttula 1995, 55.) Tämän tutkimuksen kannalta hermeneutiikalla on merkityksellinen juuri tutkimuksen kokemuksia

tarkastelevan luonteen kannalta. Tutkijan on mahdollista saavuttaa tulkintojensa avulla ymmärrys osallistujan kokemuksista (Tökkäri 2018, 68). Tutkija saavuttaa ymmärryksen käymällä dialogia aineistonsa kanssa. Tätä tutkijan ja aineiston dialogin kulkua kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi, jossa tutkija pyrkii syventämään ymmärrystään aineistosta. Tavoitteena on, että tutkijan kriittisyys subjektiivista asemaansa kohtaan kasvaa ja hän saavuttaa objektiivisen näkökulman aineistoon nähden. (Laine 2018, 37-38.) Hermeneuttinen kehä on itsessään analyysiprosessi, jossa pyritään ymmärtämään syvemmin jo ymmärrettyä informaatiota (Patton 2002, 497-498).



Kuvio 1. Hermeneuttinen kehä (Seppänen 2014).

Hermeneutiikka on yhteydessä etenkin tutkimuksen analyysivaiheeseen, jossa aineistoa käsitellään ja muokataan tutkimustulosten muodostamiseksi. Yksi näkökulma aiheeseen on se, että hermeneuttisen filosofian mukaan tieto syntyy toiminnan, tässä tapauksessa tutkijan tulkintojen, kautta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Kokemukset muuttuvat haastatteluissa ilmaisuiksi, jotka saavat analyysin aikana merkityksiä. Merkitysten avaaminen ja selittäminen ei ole yksinkertaista, sillä normaalisti oletamme muiden ymmärtävän automaattisesti merkitykset esimerkiksi kokemuksia kertoessamme. Tutkimustilanteessa emme voi olettaa merkitysten olevan universaalisti ymmärrettäviä ja tästä syystä tutkijan tulee perustella, miten hän tutkimustuloksiin on päätenyt.

Lähtökohtana hermeneuttisessa tutkimuksessa kuitenkin on, että lukijalla on olemassa merkityksistä jossain määrin tietoa jo etukäteen. (Laine 2018, 33-34.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimukseen osallistui viisi huoltajaa ja kolme luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Osallistujat valikoituivat sillä perusteella, että he ilmaisivat itse halukkuutensa osallistua tutkimukseen haastattelukutsun luettuaan. Haastattelun hyvä puoli on etenkin se, että haastatteluun on mahdollista valita osallistujat, joilla on varmasti tietoa tutkimusaiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79). Haastattelukutsua jaettiin huoltajille ja luokanopettajille suunnatuilla foorumeilla, kuten Facebook-ryhmissä. Lisäksi esimerkiksi Suomen vanhempainliitto jakoi haastattelukutsua sähköisesti kanavissaan sekä rehtorit ympäri Suomen jakoivat haastattelukutsua koulujen sisäisillä postituslistoilla. Kriteerinä tutkimukseen osallistumiselle oli sekä huoltajilla, että luokanopettajilla aikaisempi kokemus kasvatuskumppanuuden toteuttamisesta alkuopetusikäisen oppilaan koulukiusaamistilanteessa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 59) mukaan haastateltavien riittävä määrä riippuu siitä, mikä tutkimuksen tavoite on. Aineiston riittävyttä pystytään myös arvioimaan saturaation, eli aineiston toistettavuuden avulla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Näiden perustelujen valossa ei otoksen tarvitse olla kovin suuri, jotta saadaan tarpeeksi analysoitavaa aineistoa. Alkuperäinen tavoite oli haastatella viittä huoltajaa ja viittä opettajaa, mutta osallistuvia ja kriteerit täyttäviä luokanopettajia oli haastava löytää. Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018, 44) kirjoittavat motivoinnin merkityksestä osana haastateltavien löytämisessä. Tässä tutkimuksessa haastateltavien oma motivaatio tutkimukseen osallistumisessa näkyi selkeästi. Haastattelukutsun vastausten perusteella huoltajat olivat luokanopettajia kiinnostuneempia osallistumaan tutkimukseen. Aineisto kerättiin alkuvuodesta 2021. Vallitsevan koronatilanteen ja siitä seuranneiden rajoitusten johdosta haastattelut toteutettiin Zoom-palvelun välityksellä. Tällaisen etähaastattelun etu on kuitenkin siinä, että se mahdollistaa haastattelujen toteutumisen haastattelijan ja haastateltavan

välisestä etäisyydestä huolimatta (Ikonen 2017, 289). Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017, 41) mukaan tutkimushaastattelun vuorovaikutukselliset erityispiirteet ilmenevät haastattelutilanteen agendalla ja osallistujien rooleilla. Tämän tutkimuksen kohdalla tutkimushaastattelun tarkoituksena oli kerätä aineisto, joka koostuu haastateltavan subjektiivisista kokemuksista. Tällöin oli luonnollinen valinta, että tutkijan vuorovaikutus haastateltavan kanssa jäi vähäiseksi, sillä aineistoon haluttiin vaikuttaa mahdollisimman vähän.

Haastattelussa käytettävä kieli ja kysymysten muotoilu ovat yhteydessä haastateltavaan ja hänen edustamaansa ryhmään (Eskola ym. 2018, 37). Haastatteluissa käytettiin myös erilaisia kielimuotoja ja puhetapoja, jotka vaihtelivat haastateltavan mukaan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 79; Ruusuvuori & Tiittula 2017, 73). Esimerkiksi käsitteestä *kasvatuskumppanuus* käytettiin myös muotoja kasvatusyhteistyö tai kodin ja koulun välinen yhteistyö, tarkentamaan käsitteen merkitystä haastateltavalle osana kysymystä, sillä käsite kasvatuskumppanuus oli vieras etenkin huoltajille. Puolistrukturoitu haastattelu oli myös tällä perusteella sopiva, sillä se mahdollistaa tiedonhankinnan kohdentamisen ja suuntaamisen myös itse haastattelutilanteessa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 34). Teemahaastattelun etu kokemuksia tutkittaessa on sen avoimuus, sillä se mahdollistaa haastateltavalle vapauden puhua aiheesta haluamallaan tavalla ja korostaa näin tutkittavan omaa näkökulmaa (Eskola & Suoranta 1998, 49). Tässä tutkimuksessa pyrin jättämään mahdollisimman paljon tilaa haastateltavan omalle kokemukselle ja pohdinnalle. Kysymykset toimivat vain suuntaa-antavina tekijöinä.

Luokanopettajille ja huoltajille oli käytössä kohdennetut haastattelurungot (liite 1. ja liite 2.), jotka sisälsivät kuusi kysymystä. Tämän lisäksi haastattelutilanteissa esitettiin tarpeen tullen tarkentavia kysymyksiä syventämään vastausta. Haastattelujen kesto vaihteli 30 ja 60 minuutin välillä. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin tekstimuotoon. Litterointityyli ja -tarkkuus määrittyivät tutkimuskysymyksen mukaan (Ruusuvuori & Nikander 2017, 450). Tässä tutkimuksessa painottuivat kokemukset. Sisällönanalyysia ajatellen litteroinnissa keskitytään haastattelun sisältöjen sanatarkkaan

kirjaamiseen, ei esimerkiksi äänenpainoihin tai taukoihin (ks. Eskola ym. 2018, 46; Ruusuvuori & Nikander 2017, 453).

Ihmiset jakavat kokemuksensa kommunikoimalla, käyttäen yhteistä kieltä, jolloin toisen on mahdollista tulkita ja ymmärtää empiirisiä tutkimuskohteita (Eskola & Suoranta 1998, 76). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että kommunikaatio tapahtuu haastattelun puitteissa. Haastattelulla on päämäärä: tutkija selvittää tutkimuksen kannalta olennaiset asiat käymällä keskustelua haastateltavan kanssa (Eskola ym. 2018, 28; Ruusuvuori & Tiittula 2017, 42). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella kokemuksia, joten teemahaastattelu oli luonnollinen valinta aineiston aineistonkeruumenetelmäksi. Eskola ja muut (2018, 28) toteavat teemahaastattelun palvelevan erityisesti silloin, kun lähtökohtana on tutkimusasetelmaa määrittävä spesifi tutkimusongelma. Tässä tutkimuksessa tutkimusongelma oli rajattu tarkasti kokemuksiin alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa.

5.3 Aineiston analyysi

Analyysivaiheessa laadullisesta aineistosta muodostetaan tutkimustulokset (Patton 2002, 432). Laadullisen aineiston analyysiin ei varsinaisesti ole olemassa strukturoitua menetelmää, vaan aineisto analyysi on yhteydessä tutkijan tieteelliseen ajatteluun (Tuomi & Sarajärvi 2018, 17; Eskola & Suoranta 1998, 78). Laadullisen aineiston analyysiin liittyy aina kysymyksiä ja näin ollen laadulliset tutkimukset voivat erota toisistaan hyvin radikaalisti (Eskola 2015, 203).

Tämän tutkimuksen laadullinen tutkimusote oli merkittävin tekijä analyysitapaa valitessa. Laadullisen aineiston analyysimenetelmät tulisi nähdä orientoitumistapoina, joiden avulla analyysiprosessille luodaan runko, joka taas vähentää tutkijan omavaltaisuutta analyysia tehdessä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103; Ranta 2015, 119). Sisällönanalyysi on yleispätevä analyysimenetelmä kvalitatiivisissa tutkimuksissa ja sen tavoitteena on saada tutkimustulokset

kompaktiin muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91, 104). Tässäkin tutkimuksessa analyysin avulla pyrittiin saavuttamaan lopputulos, jossa aineisto olisi järjestelty tiiviiseen muotoon käsitteiden alle.

Tutkimustulokset pyrittiin muodostamaan tutkimusaineistoa lähes kokonaan tulkitsemalla (ks. Eskola 2015, 53). Aineiston merkitys tämän tutkimuksen luonteen huomioon ottaen on kiistanalainen. Tutkimustulos muodostetaan aineiston tulkinnan ja tutkijan oman päättelyn seurauksena, jolloin teoria luodaan aineistosta. Hermeneuttista kehää mukaillen (ks. luku 5.1), analyysissä pyrittiin laajentamaan yksilön muodostamia, pinnallisia ennakkokäsityksiä aiheesta. Analyysin avulla pyrittiin muodostamaan laajempia ja tiedoltaan syvempiä kokonaisuuksia kerätystä aineistosta. Sisällönanalyysiä ohjaa löyhästi teoreettinen malli, jossa aineiston kulku on systemaattista ja tietoista. Aineistosta riippuen tutkijan on kyettävä muokkaamaan analyysi omalle aineistolle sopivaksi. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 118; Eskola 2015, 188; Patton 2002, 489.)

Analyysimenetelmän valinnassa täytyy tarkastella tutkimuksen suhdetta teoriaan. Tässä tutkimuksessa teoriaa hyödynnettiin tutkimuksen teoreettisen viitekehäksen muodostamisessa. Viitekehys muodostettiin lähdekirjallisuuden avulla, useiden teorioiden pohjalta ja käsitteet auttoivat tulkitsemaan aineistoa ja tutkittavaa ilmiötä. (Eskola 2015, 188-189.) Analyysin teoriaohjaavuus tässä tutkimuksessa liittyi käsitteiden hyödyntämiseen tuloksia muodostaessa. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista analyysin aineistolähtöisyys, sillä ennen kerättyä aineistoa ei tutkimukselle ole ennakoasetelmia. Kvalitatiivisen aineiston analyysi voidaan nähdä hermeneuttisesti johtopäätöksien muodostamisena. Tällöin analyysi ja tutkijan tulkinta aineistosta edustavat samaa asiaa. Toinen näkökulma kvalitatiiviseen analyysiin on se, että aineistosta on eroteltava se aines, joka on tutkimuskysymyksen kannalta olennainen, ja vasta tämän jälkeen analysoida tämä aines. (Eskola & Suoranta 1998, 14, 79.) Tämän tutkimuksen kohdalla jälkimmäinen näkökulma kuvaa paremmin analyysin toteuttamista. Puolistrukturoitu haastattelu sisälsi melko avoimia kysymyksiä, jolloin haastateltavat vastasivat niihin kertovasti ja kuvailevasti, kuten oli tarkoitettu. Tämä kuitenkin tarkoitti myös sitä, että

raakamateriaali sisälsi runsaasti tutkimusongelman kannalta epäolennaista tietoa ja merkityksiä.



KUVIO 1. Analyysin kulku pelkistetyssä muodossa.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa teemahaastattelut litteroitiin eli kirjoitettiin auki mahdollisimman tarkasti. Litterointivaihe on merkityksellinen, sillä sen aikana tutkija tutustuu alustavasti aineistonsa (Eskola 2015, 186). Tekstimuotoon litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 41 sivua. Litteroituun aineistoon perehdyttiin huolellisesti vielä kirjoitusvaiheen jälkeen.

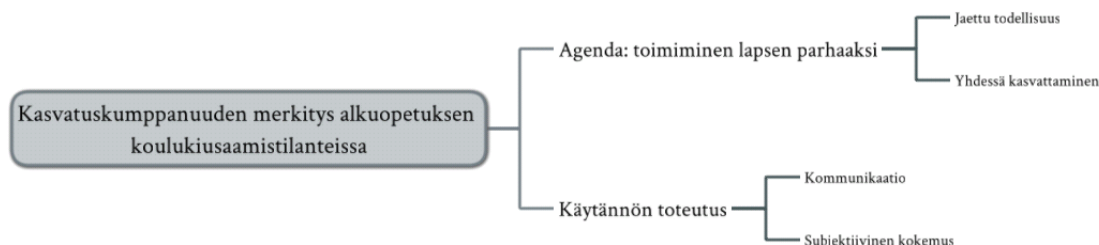
Teemahaastattelulla kerätystä aineistosta ei poisteta mitään, vaan se järjestellään uudelleen teemojen mukaisesti. Teemoittelussa litteroidusta aineistosta etsittiin ne kohdat, jotka ovat olennaisia tutkimuskysymysten kannalta. Tämä vaatii aineiston perusteellisen läpi käymisen, sillä tutkimuksen kannalta merkityksellisiä teemoja löytyi eri puolilta aineistoa. (Eskola 2015, 194.) Teemoittelussa muodostettiin ensimmäiset analyysiyksiköt.

Analyysiyksiköksi muodostui useamman lauseen ajatuskokonaisuus. Aineistosta nostettiin jokaisen haastattelukysymyksen alle tutkimusaiheen kannalta olennaiset kohdat. Tämän jälkeen ajatuskokonaisuudet redusoitiin tiivistetyksi lauseeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.)

TAULUKKO 1. Esimerkki redusoinnista, pelkistettyjen ilmaisujen muodostamisesta alkuperäisten ilmausten pohjalta huoltajien ja luokanopettajien kokemuksista kasvatuskumppanuudesta alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<p>“Mun aikasemmat <u>kokemukset</u> kasvatuskumppanuudesta ovat nimenomaan olleet sitä että se on kasvatuskumppanuutta. Että siihen niinkun kuuluu paljon muuta kuin lukujärjestys tai logistiikka-asiat.” (Huoltaja 1.)</p> <p>“Et se ennakointi on tärkeätä, et mulla on jonkinlainen kuva sen lapsen taidoista ja jos sellanen kiusaamistilanne tapahtuu, niin mä heti <u>selvitän</u> asianosaisten kanssa sen asian.” (Luokanopettaja1.)</p>	<p>Kasvatuskumppanuus muutakin kuin viestimistä arjessa käytännön asioista.</p>
<p>“Ihan positiivisena ja olen sitä mieltä, että vanhempien ja opettajien täytyy tehdä yhteistyötä ja se puheyhteys täytyy olla, että sitä kasvatusta ei voi ulkoistaa opettajalle. Vastuu on myös meillä vanhemmilla.” (Huoltaja 5.)</p> <p>“No on se tuonu <u>sellasta</u> varmuutta siitä, että asioihin puututaan ja niitä selvitetään ja paras palkinto on aina se että kiusaaminen lasten välillä loppuu. Siinä taustalla on sitä, että puhalletaan ns. yhteen hiileen.” (Luokanopettaja 3.)</p>	<p>Kasvatuskumppanuudessa yhteistyön merkitys korostuu.</p>

Seuraava vaihe analyysissä oli aineiston ryhmittely eli klusterointi. Klusterointivaiheessa redusoitu aineisto, joka koostui ajatuskokonaisuuksista ryhmiteltiin niin, että niistä muodostui alaluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 111). Klusterointia jatkettiin niin kauan, että aineiston teemoista pystyttiin muodostamaan pääluokat, jotka olivat yhteydessä tutkimuskysymyksiin. Tässä analyysin vaiheessa aineistoa pyrittiin tiivistämään yhdistelemällä ja jäsentämällä aineistoa teemojen mukaan luokkiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 111; Eskola 2015, 196-197.)



KUVIO 2. Esimerkki luokittelusta pääluokan *kasvatuskumppanuuden merkitys alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa* alle.

Klusteroinnin aikana suoritettiin myös aineiston abstrahointi, jossa analyysin aikana kerätyn tiedon avulla muodostettiin teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa analyysin teoriasidonnaisuus on helpoiten havaittavissa, sillä juuri tässä vaiheessa aineisto ja teoria kohtaavat, muodostaen uusia luokkia ja kategorioita (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114,118).

5.4 Eettiset ratkaisut

Eettiset ratkaisut ovat keskeinen osa tutkimuksen toteuttamista. Pietarinen ja Launis (2002, 46) määrittelevät etiikan tieteen näkökulmasta tutkimusongelmaan sidoksissa oleviin eettisiin kysymyksiin sekä eri tutkimusvaiheissa esiintyvien eettisten kysymysten tarkasteluksi. Kuula (2006, 11) esittää tutkimusprosessin sisältävän moraalisten valintojen tekemistä aina tutkimusaiheen valinnasta tutkimustulosten julkaisuun saakka. Eettisten kysymysten pohdinta ja näitä seuraavat ratkaisut tutkimusprosessin aikana varmistavat hyvien tieteellisten käytäntöjen toteutumisen (Ranta & Kuula-Luumi 2018, 357). Tutkijan tulee pyrkiä tutkimusprosessissaan johdonmukaisuuteen ja olla jatkuvasti tietoinen tutkimuksensa etenemisestä, sillä tietoisuus mahdollistaa eettisten kysymysten löytämisen. Johdonmukaisuutta pidetään eräänä keskeisimmistä eettisesti onnistuneen tutkimuksen kriteereistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 143).

Tutkijan vastuu tutkimuksen eettisten ratkaisujen tekijänä on suuri. Tutkijan tehtävä on tuottaa, käyttää ja välittää luotettavaa tietoa. Tuomen ja Sarajärven (2018, 147) mukaan ensimmäinen eettinen ratkaisu tehdään tutkimusaihetta valittaessa. Tämän tutkimuksen kohdalla tutkimusaiheen valinta sisälsi eettisiä kysymyksiä ja pohdintaa muun muassa aiheen sensitiivisyyden huomioiden. Teoreettista viitekehystä kirjoittaessa vältettiin tutkimuseettisiä väärinkäytöksiä merkitsemällä lähdeviitteet oikeaoppisesti tekstiin ja lähdeluetteloon, jotta plagiointia ei tapahtunut. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä ja tällä pyrittiin varmistamaan tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus. (ks. Kuula 2011, 34, 37.) Koulukiusaaminen on tunteita herättävä, monisyinen ilmiö, josta puhuminen voi olla varsin haastavaa. Lisäksi kasvatuskumppanuus nähdään yhteiskunnallisesti huoltajan ja opettajan välisenä, kahden välisenä suhteena, jolloin kokemuksista puhuminen suhteen ulkopuoliselle henkilölle saattaa tuntua vaikealta. Lisäksi luokanopettajia koskee vaitiolovelvollisuus, joka koskee myös suullista, tallentamatonta tietoa (Vehkamäki, Lahtinen & Vanttaja 2018, 16). Vaikka haastatteluissa ei annettu vaitiolovelvollisuuteen sisältyvää

informaatiota saattoi tällä kuitenkin olla vaikutusta luokanopettajien päätökseen osallistua tutkimukseen. Keskeisimmät eettiset ratkaisut koskivat tutkimukseen osallistujia. Ensinnäkin tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Esimerkiksi Kuula (2011, 87) painottaa juuri vapaaehtoisuutta tutkimuksen eettisyyteen vaikuttavana tekijänä. Vapaaehtoisuus oli osallistujille selvää, sillä he saivat itse ilmaista halukkuutensa osallistua tutkimukseen vastaamalla haastattelukutsuun. Osallistujien etsiminen haastattelukutsun avulla oli tietoinen eettinen ratkaisu myös siinä suhteessa, että pyrin sillä minimoimaan sen mahdollisuuden, että minulla olisi etukäteen yhteys haastateltavaan ja objektiivisuuteni tutkijana olisi parempi. Aineistoa kerätessä pyrin puolueettomuuteen. En halunnut huoltajien näkevän minua luokanopettajana, sillä tämä olisi voinut vaikuttaa heidän tapansa vastata kysymyksiin. Toisaalta taas pyrin siihen, etteivät luokanopettajat näe minua vertaisenaan asiantuntijana.

Tutkijalla eettinen vastuu jakaa avoimesti tieto tutkimuksen tavoitteista sekä toteutuksesta tutkimukseen osallistujille (Patton 2002, 177). Haastattelukutsu sisälsi tiedot tutkimuksesta, aineistonkeruusta sekä osallistujan yksityisyyden suojasta. Halusin näin varmistaa, että jokainen kutsuun vastaava on saanut rehellisen ja tarkan kuvan tutkimuksesta, mikä lisää tutkimuksen eettisyyttä. Tutkimuksen sensitiivisen luonteen vuoksi osallistujien henkilötietojen käsittely pyrittiin minimoimaan niin hyvin kuin mahdollista. Tarkoituksena oli suojata osallistujia mahdollisilta haitoilta, joita tutkimukseen osallistumisesta voisi seurata (Kuula 2011, 201). Tekstimuotoon muunnetussa tutkimusaineistossa ei käsitellä lainkaan osallistujien henkilötietoja, eikä henkilötiedot ole tutkimuksen kannalta relevantteja. Luokanopettajien kohdalla poikkeuksena minun täytyi selvittää kunta, jolle opettaja työskentelee tutkimusluvan anomisen vuoksi. Tutkimuslupa velvoitti tutkimuksessa kerätyn informaation ja aineiston asianmukaiseen käsittelyyn (Tuomi & Sarajärvi 2018, 131). Kuulan (2011, 120) mukaan tutkimuksen suunnittelussa merkittävä vaihe on osallistujien informointi tutkimukseen liittyen. Ennen haastattelua lähetin jokaiselle haastateltavalle suostumuslomakkeen tutkimukseen osallistumisesta sekä

tietosuojailmoituksen, josta kävi ilmi tutkimusaineiston säilytystä ja käsittelyä sisältävät seikat. Jokainen osallistuja palautti suostumuslomakkeen allekirjoitettuna ennen haastattelua. Kävin suostumuslomakkeen ja tietosuojailmoituksen informaatiot suullisesti läpi jokaisen osallistujan kanssa ennen haastattelua. Painotin haastateltavan tietosuoja sekä tutkimustietojen luottamuksellisuutta.

Teemahaastattelu valittiin aineistonkeruumenetelmäksi myös eettisenä ratkaisuna, tutkimusongelman sensitiivisyyden myötä. Metsämuurosen (2008, 41) mukaan teemahaastattelu toimii etenkin tilanteissa, joissa tutkimuskohteena ovat sensitiiviset ja intiimit aiheet. Väkivalta ja rikollisuus nimetään sensitiiviseksi tutkimusteemaksi (Enosh & Buchbinder 2005; Luomanen & Nikander 2017, 303). Esimerkiksi Hamarus (2008, 45) toteaa koulukiusaaminen olevan rinnastettavissa väkivaltaan. Tutkijan asiantuntijuuteen kuuluu sensitiivisyyden huomaaminen ja huomioiminen osana haastattelua (Luomanen & Nikander 2017, 307). Sensitiivisyys oli perusteluna usealle eettiselle ratkaisulle, jota tutkimuksen kannalta tehtiin. Koronapandemiasta johtuen haastattelut toteutettiin etänä, mutta päätökseen vaikutti myös osallistujien sijainnit eri puolilla Suomea. Valitsin haastattelun tehtäväksi Zoom-videopuhelupalvelussa, sillä tätä suositeltiin minulle yliopistolta palvelun turvallisuus huomioiden. Lisäksi palvelussa oli mahdollisuus nauhoittaa ja tallentaa haastattelu turvallisesti, sillä koronapandemian myötä tallennusvälineiden lainaaminen yliopistolta ei onnistunut.

Aineiston analyysissä keskeisin eettinen ratkaisu oli suorittaa analyysi siten, ettei aineistoa muuteta ja tutkimustulokset vääristy. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tulokset julkaistaan avoimesti (Kuula 2011, 34). Tässä tutkimuksessa tulokset julkaistiin sellaisina kuin ne olivat, mitään muuttamatta. Äänitallenteet luetaan henkilötiedoiksi, joten nauhoitteet tuhotaan lopullisesti heti, kun litteraatit oli kirjoitettu. Tekstimuodossa oleva aineisto sekä keskeneräinen tutkimus säilytettiin suojatulla U-aseamalla sekä salanasuojatulla, kryptatulla muistitikulla. Vain tutkijalla oli pääsy aineistoon tutkimusprosessin aikana. Tämän tutkimuksen aineistoa ei ole tarvetta

arkistoida myöhempää käyttöä varten. Kaikki tutkimusaineisto tuhoetaan lopullisesti eri tallennusasemilta, kun tutkimus on hyväksytty ja julkaistaan.

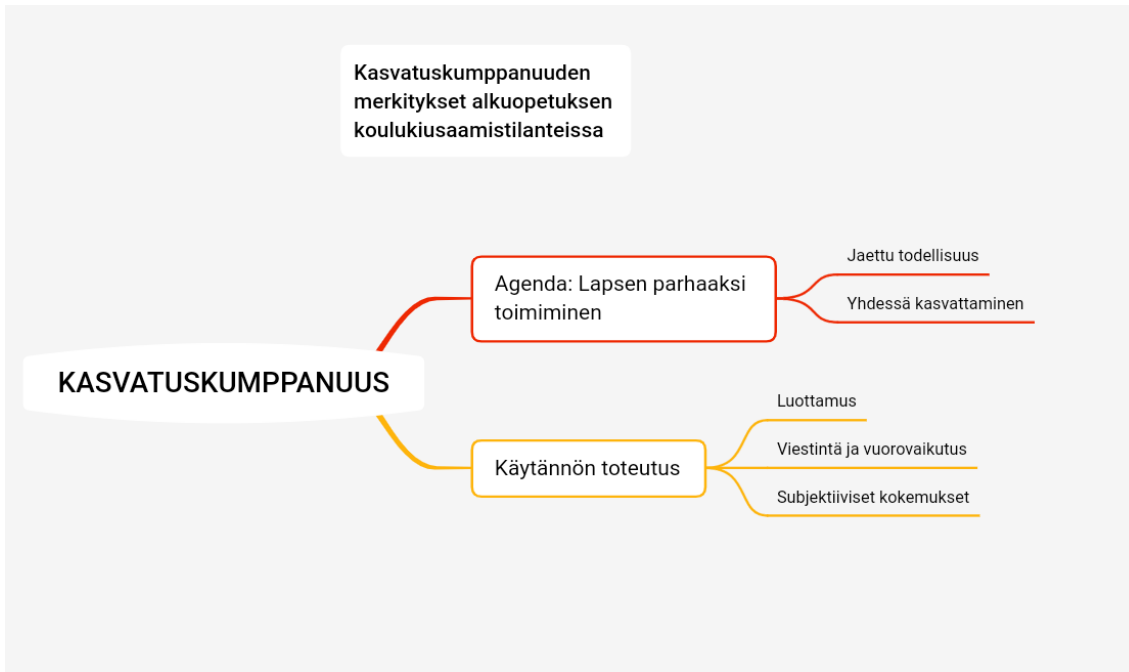
6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymysten mukaisesti. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien ja huoltajien kokemuksia kasvatuskumppanuudesta alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa. Lisäksi näiden kokemusten pohjalta tarkasteltiin, millaisia kehityksen kohteita kasvatuskumppanuus koulukiusaamistilanteessa sisältää. Tulosten esittelyssä käytetään tukena suoria lainauksia aineistosta. Lainaukset on nimetty haastateltavan aseman ja numeron (esimerkiksi Huoltaja 1., Luokanopettaja 2.) mukaan. Tulosten esittelyssä käytetään tukena myös kuvioita, joista ilmenee tiivistettynä tulosten luokittelu.

6.1 Kasvatuskumppanuuden merkitykset

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin luokanopettajien ja huoltajien kokemuksia kasvatuskumppanuudesta alkuopetuksen koulukiusaamistilanteen kontekstissa. Tulokset muodostettiin sisällönanalyysillä haastattelukysymyksien (Liite 3.) 1-5. perusteella.

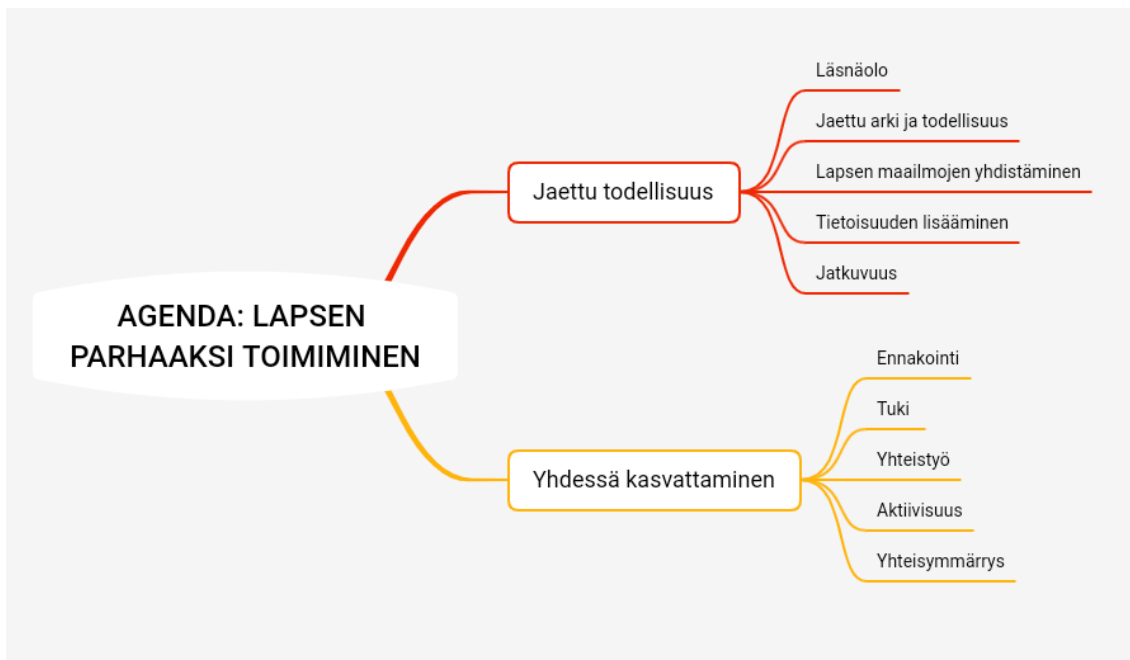
Luokanopettajien ja huoltajien kokemuksia tarkasteltaessa analyysin avulla muodostettiin analyysiyksiköistä alaluokkia. Luvussa 5.3 on esimerkkejä luokittelusta taulukkomuodossa. Alaluokat *jaettu todellisuus* ja *yhdessä kasvattaminen* edustivat luokanopettajien ja huoltajien kokemuksia kasvatuskumppanuuden tavoitteista ja näin ollen niistä voitiin muodostaa yläluokka *agenda: lapsen parhaaksi toimiminen*. *Subjektiiiviset kokemukset* sekä *kommunikaatio* voitiin sijoittaa alaluokkina yläluokan *käytännön toteutus* alle, sillä ne sisälsivät niitä tekijöitä, jotka vaikuttivat kasvatuskumppanuuden toteutumiseen. Pääluokka oli luokanopettajien ja huoltajien *kokemukset kasvatuskumppanuudesta* alkuopetuksen koulukiusaamistilanteessa.



KUVIO 3. Tulokset osallistujien kokemuksista luokiteltuna pääluokkaan kasvatuskumppanuus koulukiusaamistilanteissa ja sen alaluokat.

6.1.2 Agenda: lapsen parhaaksi toimiminen

Luokanopettajilta ja huoltajilta kerätystä aineistosta nousi vahvasti ajatus kasvatuskumppanuuden merkityksestä suhteessa lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Kasvatuskumppanuudessa tarkoituksena, agendana oli toimia lapsen etua ajatellen. *Agenda: lapsen parhaaksi toimiminen* sisälsi kaksi alaluokkaa, jotka olivat *jaettu todellisuus* ja *yhdessä kasvattaminen*. *Jaettu todellisuus* ja *yhdessä kasvattaminen* koettiin kaikkien osallistujien kohdalla kasvatuskumppanuuden keskeisimmiksi tarkoituksiksi myös alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa.



KUVIO 4. Kokemus kasvatuskumppanuuden merkityksestä koulukiusaamiskontekstissa.

Teema *yhdessä kasvattaminen* sisältyi jokaiseen haastatteluun. Yleistä oli, että teema esiintyi haastatteluissa määrällisesti useammin kuin kerran. Yhdessä kasvattaminen koettiin kokonaisvaltaisena ilmiönä. Se on jatkuvaa, eikä näin ollen ole sidoksissa yksittäiseen hetkeen. Koulukiusaamisen kontekstissa kasvatuskumppanuuden merkityksellisyys ei korostunut vain akuuteissa tilanteissa, vaan ennakointi koettiin osaksi luokanopettajan ja huoltajan välistä kasvatuskumppanuutta ja yhdessä kasvattamista.

Kasvatusyhteistyö on todella tärkeää ja se että sitä tehtäs mahdollisimman ennaltaehkäisevästi. Sillä tavalla, että sitten jos se perusta on valettu sinne vahvaksi, niin myös sitten, jos ja kun väistämättä tulee tilanteita, joita voi kiusaamistilanteiksi nimittää. (...) Siinä niinkun oli vanhempana tosi turvallinen olo myös. Että tää opettaja ottaa asian vakavasti. Ja hän kerto näille oppilaille ja meille vanhemmille sen. (Huoltaja 4.)

Kokemus yhdessä kasvattamisesta nosti esiin myös kokemuksen kasvatuskumppanuuden tarjoamasta tuesta etenkin huoltajille. Huoltajat kokivat saavansa kasvatuskumppanuussuhteesta tukea etenkin rooliinsa lapsen kasvattajana haastavassa tilanteessa. Kasvatuskumppanuus auttoi huoltajaa

ymmärtämään lapsen käyttäytymistä sekä tunnistamaan, mitkä asiat lapsen toiminnassa saattoi olla seurausta huoltajan omasta toiminnasta.

Mun mielestä se on tosi tärkeä ja auttaa vanhempia kasvamaan siinä omassa roolissaan, koska se ei aina oo helppoa.. Aina ne lapset tekee, ei oo sellasta lasta joka ei joskus jotain hölmöilyä tekis. Niihin vois puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Huoltaja 5.)

Vanhemmilla on sellainen merkitys siinä, että joskus meitä aikuisia ois hyvä hieman syyllistää. Sillä on merkitystä, että miten me kotona puhutaan ja millaista mallia me annetaan lapsillemme, että niistäkin asioista ois hurjan tärkeä puhua. Meillä voi aikuisena olla vaikka minkälaiset kiusaamistraumat. (Huoltaja 4.)

Koulukiusaamistilanteessa kasvatuskumppanuutta voitiin toteuttaa myös useamman osapuolen kesken. Tällaisia olivat esimerkiksi moniammatilliset palaverit, vanhempainillat tai kiusaamistilanteeseen liittyvien oppilaiden huoltajien ja luokanopettajan keskinäinen tapaaminen. KiVa- tiimi osallistui usein kasvatuskumppanuuteen koulukiusaamistilanteissa. Näissä tilanteissa tietoisuutta koulukiusaamisesta tahdottiin levittää laajemmalle, esimerkiksi koko luokan vanhempainillassa. Tavoitteena oli, että kaikki sitoutuvat toimimaan yhteiseksi parhaaksi.

Opettajalla oli hyvin semmonen ennakoiva ote tähän kiusaamisilmiöön kaikkineensa. Et heti silloin kun lapset aloitti ekaluokkalaisina, niin hän kerto ensinnäkin siellä oppilaille toimintamallit ja arvot, miten luokassa toimitaan ja samoin meille vanhemmille. Et mun mielestä sanallisti tosi hienosti lasten ikätasosesti sen, että tuota, on niinku keskeisin asia, että luokassa on kaikilla hyvä ja turvallinen olo. Ja tän saman viestin hän kerto ja keskustelua käytiin vanhempainillassa joka oli siinä ihan heti koulun alettua. (Huoltaja 4.)

Luokanopettajien kokemus oli, että tietyissä tilanteissa kasvatuskumppanuuden piirin laajentaminen ja huoltajien yhteen tuominen tarjoaa heille vertaistukea, jota opettaja ei voi tarjota. Vertaistuki koettiin positiivisena ja sitä haluttiin tarjota tietoisesti kasvatuskumppanuuden rinnalla.

Voidaan saada vertaistukea, omaan vanhemmuuteen tukea muista huoltajista. Sen mä näen vahvasti myönteisenä asiana. (Luokanopettaja 1.)

Yhdessä kasvattamisen edellytykseksi koettiin huoltajien ja luokanopettajien välinen johdonmukainen ja yksimielinen yhteistyö. Jotta kasvatuskumppanuussuhteessa kyettiin toimimaan koulukiusaamistilanteissa mahdollisimman tehokkaasti tilanteen ratkaisemiseksi, täytyi kodin ja koulun sääntöjen olla linjassa toistensa kanssa. Esiin nostettiin kokemus epäjohdonmukaisen kasvatuskumppanuuden vaikutuksista alkuopetusikäisen lapsen arkeen. Kodin ja koulun kasvatuksen periaatteiden yhdenmukaisuus koettiin lapsen kasvua ja kehitystä tukevana tekijänä.

Kasvatusta ei voi ulkoistaa opettajalle. Vastuu on myös meillä vanhemmilla. Se on yhteispeliä ja mun mielestä pitää tehdä samansuuntaisesti ja rinnakkain molemmat, jotta lapsi ei saa väärinymmärrystä siitä, et kotona ajatellaan asiat eri tavalla kuin koulussa. (Huoltaja 5.)

Mä näkisin, et se on lapsen kannalta tosi tärkeätä, et siinä on opettaja ja kouluyhteisö, mutta myös vanhemmat mukana siinä tilanteessa. Koska mun mielestä, oma mielipide on, et sen viestin pitää olla selkee lapselle, jotta ei tuu ristiriitasta viestintää ja se (lapsi) pystyy kasvamaan. (Huoltaja 5.)

Kokemus oli, ettei kasvatustehtävää voi asettaa vain toisen osapuolen vastuulle, vaan kasvatuskumppanuussuhteessa vastuu on molemmilla osapuolilla. Kasvatustehtävä koettiin luokanopettajan roolissa yhtä keskeiseksi kuin opetustehtävä. Luokanopettajat kokivat, että juuri kasvatustehtävä jaettiin huoltajien kanssa ja oli tärkeää, että opettajalla ja huoltajalla oli yhteiset linjat siihen, miten lasta kasvatetaan-

Vahvasti liittyen siihen kasvatuskumppanuuteen, että yhdessä kasvatetaan. Ei pelkästään, että minä opetan, vaan että me vanhemman kanssa kasvatetaan sitä yhtä lasta. (Luokanopettaja 3.)

Luodaan yhdessä pelisääntöjä. Toki mä voin opettajana sanoa mitä mä suosittelen miten toimitaan, mutta on tärkeä et vanhemmat kokee et ne tulee kuulluiksi. (Luokanopettaja 1.)

Yhteinen kasvatusvastuu sisälsi kokemuksen siitä, että huoltajan ja opettajan kasvatuskumppanuuden periaatteena on toimia yhdessä lapsen kasvattajana ja lapsen parhaaksi. Yhteinen kasvatusvastuu ja yhteistyö huoltajan ja luokanopettajan välillä ilmeni jokaisen tutkimukseen osallistuneen huoltajan haastattelussa. Kasvatuskumppanuudessa kasvatusvastuu nähtiin hyvin konkreettisenä, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi

Sellaista kehityksen seuraamista, että tavallaan jaetaan yhdessä lapsen arkea ja kehitystä ja kasvamista. Kiinnostuksen kohteita ja tämmöstä. (Huoltaja 1.)

Yhteisymmärryksen ja yhteistyön rakentuminen kasvatuskumppanuussuhteessa vaati opettajalta ja huoltajalta tietoisia tekoja. Kokemus oli, että aktiivisella vuorovaikutuksella ja kuuntelemisella oli mahdollista rakentaa toimiva yhteistyö ja yhteiset säännöt. Oli tärkeää, että molemmat osapuolet olivat koulukiusaamistilanteen kasvatuskumppanuudessa tietoisia toiminnan tavoitteista.

Käytiin läpi se, mitä mä vanhempana odotan ja mitä koulu odottaa. Nyt on ihan selkeesti parempaa yhteistyötä. (Huoltaja 3.)

Kokemus oli, että kasvatuskumppanuussuhteessa yhdessä kasvattaminen lapsen edun mukaisesti vaati osapuolilta joustavuutta. Toimiva yhteistyö ja yhdessä kasvattaminen vaati huoltajilta ja luokanopettajilta vastavuoroista ymmärrystä sekä avarakatseisuutta. Kasvatuskumppanuussuhteen edetessä näiden edellä mainittujen asioiden koettiin lisääntyvän ja yhteistyön kehittyvän.

Kasvatuskumppanuus parhaimmillaan lisää suvaitsevaisuutta ja ymmärrystä toisista osapuolista ja voidaan lasten parhaaksi toimia yhdessä, yhteistyössä. (Luokanopettaja 1.)

Tehokkain keino on aina se, että se vanhempi on siinä mun kanssa kasvattajana.
(Luokanopettaja 3.)

Toinen alaluokka lapsen parhaaksi toimimisen - yläluokassa oli *jaettu todellisuus*. Osallistujien kokemuksissa lapsen parhaaksi toimimisen alaluokkaan sisältyi sellaisia teemoja, jotka käsittivät kasvatuskumppanuuden tarkoituksiksi jakaa tietoa eri osapuolten välillä ja näin yhdistää koti ja koulu yhteiseksi todellisuudeksi. Jaettu todellisuus koettiin kahdella tapaa. Kasvatuskumppanuuden tarkoituksena oli yhdistää lapsen maailmat, mutta myös huoltajan ja opettajan välinen todellisuuksien jakaminen koettiin tärkeänä.

Että lapsella olisi yksi maailma. (Huoltaja 1.)

Lapsen maailman koettiin muodostuvan kahdesta todellisuudesta, koulusta ja kodista. Näistä todellisuuksista koti koettiin huoltajan ja koulu taas opettajan vastuualueeksi. Koti- ja koulutodellisuudet oli mahdollista ajatella yksittäisinä, toisistaan riippumattomina todellisuuksina. Yhdessä ne muodostivat lapsen elinympäristön, lapsen maailman. Lapsi toimi yhdistävänä tekijänä todellisuuksien välillä.

Ei lasta voi pilkkoa siloihin, että ois koulusysteemi ja koti, vaan väistämättä koulun asiat vaikuttaa kotiin ja siksi on tärkeää, että aikuiset vois tehdä sellasta hyvää yhteistyötä. (Huoltaja 4.)

Alkuopetusikäisten lasten kohdalla koettiin erityisen tärkeänä, että huoltajat ja opettajat viestivät suoraan toisilleen oman vastuualueensa tapahtumista, sillä pienten lasten ei koettu itsenäisesti pystyvän muodostamaan kokonaisuutta todellisuuksistaan. Tästä seurasi se, että huoltaja tai luokanopettaja saattoi saada ristiriitaista tai jopa väärää tietoa lapselta.

Kasvatuskumppanuussuhteessa tapahtuvan informaation jakamisen koettiin olevan arvokasta ja tärkeää.

Alkuopetusvaiheessa lapset on vielä pieniä ja voi olla, että aika vähän lasten kautta saa tietoa. Se voi olla aika ristiriitasta mitä sieltä koulun suunnasta lapsi osaa kertoa. Niin mä ajattelen, että se on tosi merkityksellistä, että siinä on hyvä ja luottamuksellinen suhde sen opettajan kanssa. (Huoltaja 4.)

Kasvatuskumppanuus koettiin mahdollisuutena päästä osaksi lapsen sitä todellisuutta, johon huoltaja tai opettaja ei näennäisesti kuulu. Lisääntynyt tietoisuus lapsen arjesta koettiin positiivisena tekijänä kasvatuskumppanuussuhteessa tapahtuvan vuorovaikutuksen kannalta. Avoimuus synnytti lisää avoimuutta.

Meillä on portti koulumaailmaan. Se rohkaisee ja kannustaa, että kotoa voi viestiä samalla tavalla. (Huoltaja 1.)

Jotta todellisuudet pystyttiin yhdistämään, tarvittiin huoltajien ja luokanopettajien välillä aktiivista ja säännöllistä yhteydenpitoa. Kokemus oli, että jatkuva viestintä huoltajan ja opettajan välillä lisäsi kummankin osapuolen tietoisuutta lapsen arjesta, auttaen muodostamaan entistä holistisemman käsityksen koulun ja kodin muodostamasta todellisuudesta.

Avoin keskusteluyhteys koteihin ja huoltajiin, niin se yhteistyö toimii. Niin se tuo sitä tietoisuutta. Kun huoltajat tietää asioista, he osaa seurata pieniä muutoksia lapsen käytöksessä. (Luokanopettaja 2.)

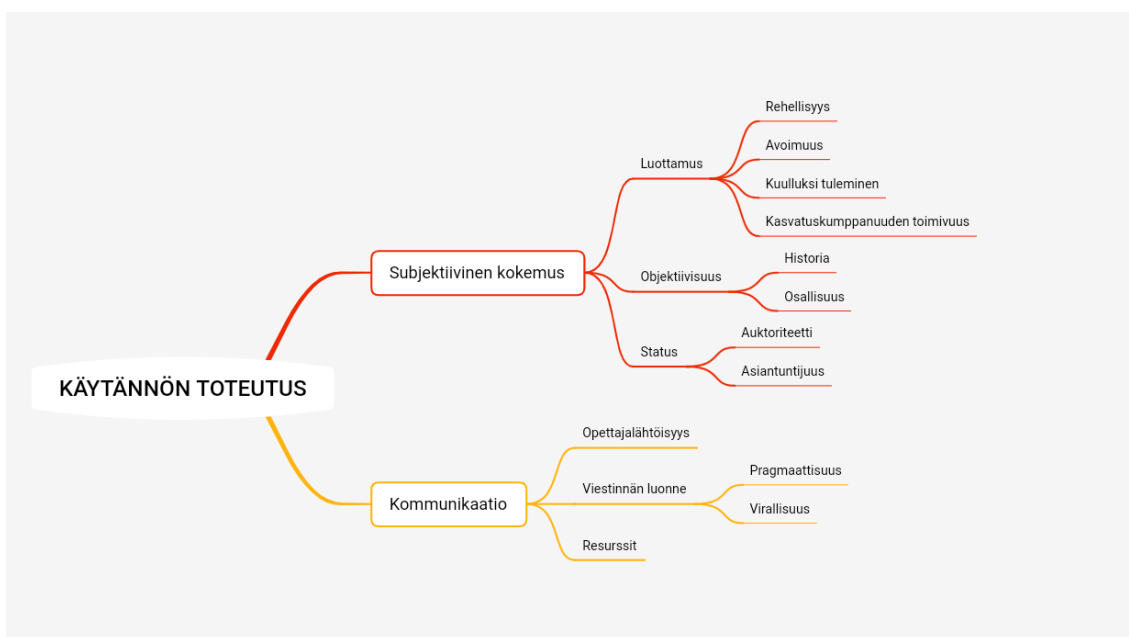
Lapselle tulee sellainen kokemus, että aikuiset vetää yhtä köyttä ja on yhtenä rintamana ja kaikki haluaa heille hyvää. Se tuo oppilaiden näkökulmasta sitä luottamusta, että elämä kantaa ja aikuiset heistä huolehtivat. (Luokanopettaja 2.)

Lapsen koettiin hyötyvän eniten huoltajan ja luokanopettajan kasvatuskumppanuussuhteessa tapahtuvasta informaation jakamisesta.

Aikuisten toimiessa yhteistyössä ja sama tavoite edellä, lapsen maailma eheytyy ja lapsen kokema turvallisuuden tunne lisääntyy. Kokemus oli, että aikuisten välinen kasvatuskumppanuus myös koulukiusaamistilanteissa oli lapsen näkökulmasta positiivista ja toi lapselle kokemuksen siitä, että hän on tärkeä.

6.1.2 Käytännön toteutus

Toinen yläluokka luokanopettajien ja huoltajien kokemuksissa oli *käytännön toteutus*. Tämä yläluokka piti sisällään kaksi alaluokkaa, joihin haastatteluissa esiin nousseet kasvatuskumppanuutta käytännössä käsittelevät teemat oli luokiteltu. Alaluokat *käytännön toteutukselle* olivat *subjektiivinen kokemus* ja *kommunikaatio*.



KUVIO 5. Osallistujien kokemukset kasvatuskumppanuuden toteuttamisesta käytännössä koulukiusaamiskontekstissa.

Subjektiiviset kokemukset- alaluokka sisälsi kasvatuskumppanuuden käytännön toteutumiseen vaikuttavia yksilöllisiä kokemuksia käsitteleviä teemoja. Näitä teemoja olivat esimerkiksi luottamus, objektiivisuus ja statuskysymykset.

Luottamus oli teema, joka esiintyi jokaisen haastateltavan kokemuksissa kasvatuskumppanuudesta alkuopetuksen koulukiusaamistilanteessa. Luottamus nousi esiin niin huoltajan ja luokanopettajan välisenä kokemuksena,

mutta myös luottamus lapsen kokemana liitettiin kasvatuskumppanuuteen koulukiusaamistilanteissa. Mikäli lapsen luottamus aikuisiin ei ollut korkea, vaikutti se huoltajan ja opettajan väliseen kasvatuskumppanuuteen, etenkin vuorovaikutuksen sujuvuuteen.

Lapsi luotti äitiin, mutta ei luottanut opettajaan. Että puhui mulle ja minä puhuin opettajalle, mutta mitään ei tapahtunut. (...), niin hän ei halunnut enää kysyä opettajalta sen takia kun ei luottanut, tai koki, että kaikki mitä hän tekee niin opettaja ei usko häneen, eikä uskaltanut puhua asioista kun opettaja ei usko kuitenkaan. (...) Kyllähän se turhautti, kun asiat ei edenny. Ja sitten tuli tämmösiä uusia kiusaamisia. Turhautti, kun mä oisin toivonut tämmösiä rehellistä kanssakäymistä. (Huoltaja 2.)

Kokemukset luottamuksen rakentumisesta olivat suhteellisen konkreettisia, muun muassa rehellisyys, avoimuus ja kuulluksi tuleminen olivat luottamusta rakentavia ja tukevia tekijöitä. Luottamus rakentui aktiivisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta. Luottamusta kasvatuskumppanuussuhteessa ei pidetty itsestänselvyytenä, mutta sen merkitys kasvatuskumppanuuden onnistumisen kannalta oli suuri.

Luottamus on siellä ihan semmosena kulmakivenä ja tota se erittäin varhainen ja matalalla kynnyksellä puuttuminen ja se, et asioihin suhtaudutaan vakavasti. Se on todella tärkeää. (Huoltaja 4.)

Viestinnälliset, kommunikointiin liittyvät haasteet koettiin vahvasti luottamusta heikentävinä tekijöinä. Tällaisia olivat esimerkiksi haasteet toisen osapuolen tavoittamisessa. Toisaalta toimiva viestintä rakensi ja tuki luottamusta kasvatuskumppanuussuhteessa, sillä toinen osapuoli sai varmistuksen siitä, että kiusaamistilanteeseen puututtiin myös toisaalla.

Kun ollaan yhteyksissä ni tavallaan pystyy luottamaan siihen että jos tulee kotoa viesti että asia ok, niin tavallaan tulee sellainen olo, että kiitos myös huoltajille, että puuttuu ja vie asian loppuun asti. (Luokanopettaja 3.)

Sensitiivisissä ja haastavissa oloissa, kuten koulukiusaamistilanteessa luottamus kasvatuskumppanuussuhteessa auttoi välttämään konflikteja. Vähäinen luottamus lisäsi turhautumista. Luottamuksen puuttuminen kokonaan saattoi keskeyttää kaiken konkreettisen toiminnan kasvatuskumppanuuden näkökulmasta.

Luottamusta ei ole, niin sitten asiat kärjistyvät paljon nopeemmin, yhteydenotot kouluun ja opettajaan voi olla hyvin kärkkäitä tai vihamielisiä. Tai jos siinä vaiheessa luottamus menetetään ja homma ei hoidu, niin se voi muuttua se huoltajan yhteydenottojen sävy semmoseksi vihamielisemmäksi. (Luokanopettaja 2.)

Kasvatuskumppanuudessa osapuolten objektiivisuus kiusaamistilanteissa koettiin tärkeäksi. Molempien osapuolten objektiivinen näkökulma ja neutraali asenne nähtiin kriittisenä kiusaamistilanteen ratkaisun kannalta.

Pystyttäs puhumaan asioista avoimesti ja neutraalisti. Joskus kohtaa sellasta, että ei minun lapsi ole tällasta tehnyt ja muuta. Pystyttäis näkemään se konteksti muuallakin kuin kotona, että ei kotona välttämättä ole semmosta käytöstä tavallaan että huoltaja pystyy kuuntelemaan sen, mitä hänen lapsestaan kerrotaan ja muuta. (Luokanopettaja 3.)

Huoltajan objektiivisuus nousi teemana esiin aineistossa kaikkien luokanopettajien kohdalla. Huoltajan omien taustojen koettiin vaikuttavan heidän kykyynsä toimia objektiivisesti kasvatuskumppanuudessa. Yleisintä oli, että huoltajan omat kiusaamiskokemukset vaikuttivat heikentävästi hänen kykyynsä pysyä objektiivisena lapsen ollessa osallisena koulukiusaamistilanteessa.

Hän ei jaksa ajatella tai ymmärrä toista osapuolta, vaan leijonaomaisesti puolustaa omaa lastaan. Vaikka hänen lapsi olis toiminut väärin. (...) Taustalla voi olla omat lapsuuden koulukiusauskokemukset ja oman lapsen kiusaaminen voi olla hyvin herkkä ja arka paikka. Tunteet kuohahtaa ja nousee heti pintaan. Omat taustat ja lähtökohdat vaikuttaa huoltajan reagoimistapaan, suhtautumiseen ja kykyyn käsitellä sitä asiaa. (Luokanopettaja 1.)

Onhan niitä negatiivisia asioita omasta lapsesta ikävä kuulla ja saattaa olla puolustuskannalla olemista ja turhautumista. (Luoknopettaja 2.)

Liika objektiivisuus taas vaikutti kasvatuskumppanuuden toteutumiseen heikentävällä tavalla. Joissain kokemuksissa kasvatuskumppanuuden toinen osapuoli ulkoisti itsensä sekä kiusaamistilanteesta, että kasvatuskumppanuudesta. Tällaisissa tilanteissa itsensä tilanteesta ulkoistaneet osapuolet vähensivät radikaalisti tai lopettivat täysin viestinnän.

Kun mä sitä koulussa selvittelen ja oon kotiin päin yhteydessä, niin sieltä sitä vastakaikua. Et se on eri suunnista tapahtuvaa. (Luoknopettaja 2.)

Mä olin jotenkin pöyristynyt siitä tilanteesta, kun opettaja sanoi että on selvitetty asianosaisten kesken. Että hänen näkemyksen mukaan kotiin ei tätä tietoa tarvinnu tuoda. (Huoltaja 4.)

Yksilöllisiin kokemuksiin liittyi kasvatuskumppanuussuhteen osapuolten rooleihin ja asemaan liittyvät statuskysymykset. Yleistä oli, että huoltajat kokivat luoknopettajan asiantuntijaroolin tekijänä, joka nosti opettajan auktoriteettiasemaan myös huoltajaan nähden. Tämä rajoitti huoltajan opettajalle kohdistettua viestintää. Opettajan pelättiin pitävän viestien sisältöä itsestäänselvyytenä ja turhautuvan yhteydenotoista. Tällaisen ajattelun seurauksena huoltajien kokemus oli, että heidän oli mielekkäämpää antaa opettajalle tilaa toimia asiantuntijaroolissa ja olla puuttumatta heidän toimintaansa.

Tai jos mä nyt laitan tän Wilmaviestin, niin tuleeks sille opettajalle semmonen "taas tuo tuolla laittaa jotakin, että kyllä minä 35 vuoden kokemuksella tiedän tämän asian". (Huoltaja 4.)

Toki se, että äitinä yritän pysyä siinä omalla tontilla, etten mene opettajan tontille. En puutu heidän tekemisiin. Mutta tuntui välillä, että joutui sanomaan kovastikkin asioita. Neutraalina äitinä. En ole itse mikään kasvatustieteilijä. (Huoltaja 2.)

Jos mä laitan tässä viestin niin se koetaan että taasko tuo vanhempi laitto viestiä ja pahimmillaan semmonen olo et vaikuttaako se negatiivisesti suhtautumiseen lapseen. (Huoltaja 4.)

Aineistosta nousi esiin laajasti erilaisia viestintään ja vuorovaikutukseen liittyviä teemoja, joista käytännön toteutukseen muodostettiin alaluokka *kommunikaatio*. Kommunikaation rooli kasvatuskumppanuudessa oli merkittävä.

Viestintä koettiin opettajalähtöisenä etenkin huoltajilta kerätyssä aineistossa. Viestinnässä korostui konkretia. Koulusta kotiin liikkuva informaatio sisälsi pääosin tietoja käytännön asioista. Tätä ei koettu riittäväksi viestinnäksi kasvatuskumppanuuden näkökulmasta.

Se on kasvatuskumppanuutta. Että siihen niinkun kuuluu paljon muuta kuin lukujärjestys tai logistiikka-asiat. Ja paitsi että, semmonen ylimääräinen viestintä ylipäättään tekee sen yhteydenpidon paljon helpommaksi. (Huoltaja 1.)

Huoltajien kokemus oli, että liian pragmaattinen viestintä koulusta koteihin vaikutti huoltajalta opettajalle kulkevaan viestintään. Motivaatio viestiä opettajalle monipuolisesti ja avoimesti lapsen asioista väheni, mikäli opettaja ei itse pyrkinyt viestimään huoltajille oppilaskohtaisia kuulumisia.

Haastavia on ollut kääntöpuoli, että kun koulusta ope on semmoinen jotenkin, sanana ontuu, kun koulusta on pelkästään asiallista viestintää, pelkkää opsin sisältöä viestivää, lukujärjestyspainotteista viestintää, niin silloin tavallaan se kommunikaatiokanava pysyy toisilta kiinni. Eihän tämä kannusta kotoa viestimään mistään muista kuin matikan kirja unohtu. (Huoltaja 1.)

Tilanteet, jossa luokanopettajan viestintä huoltajille pysyi virallisella linjalla vaikutti kasvatuskumppanuussuhteen luottamuksen rakentumiseen sekä vuorovaikutukseen. Huoltajat kokivat tällaisen jopa alentavan heidän asemaansa luokanopettajan vertaisena kasvatuskumppanuussuhteessa.

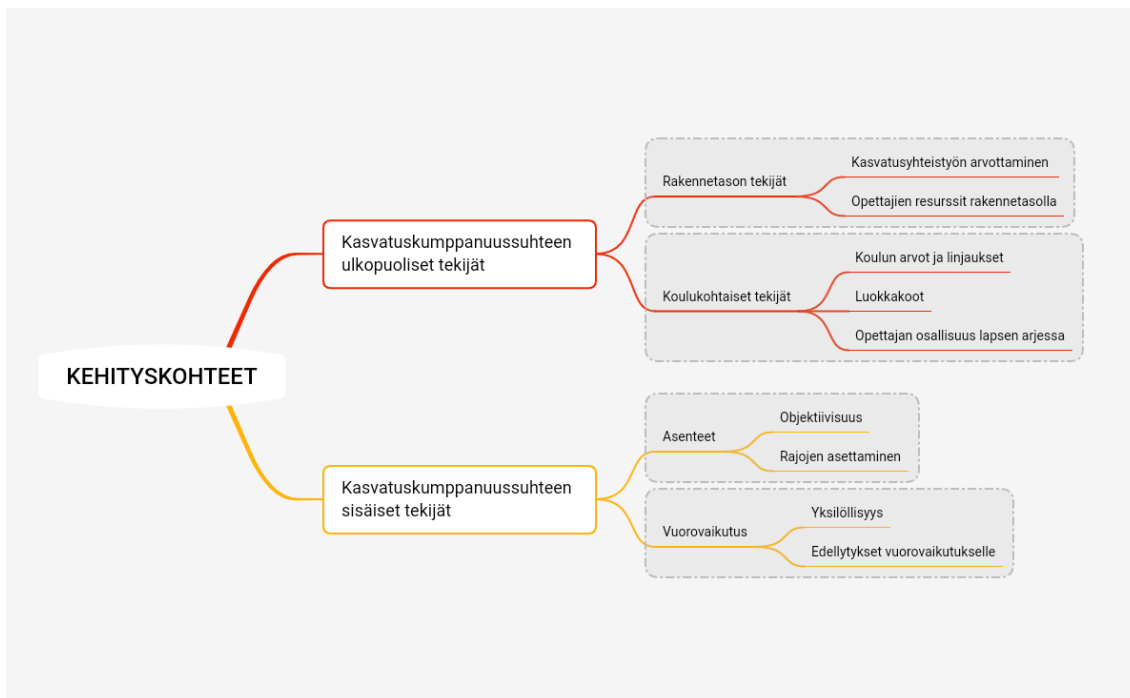
Oon kokenu haastavimmaksi tilanteet, joissa istuu vähä ku alakoululaisena pulpetissa ja opettaja paasaa mitä opetussuunnitelma sanoo ja minkälaiset systeemit on ja näin tehdään. Ja minkälaiset systeemit on ja näin tehdään ja onko kellään mitään kysymistä, ok ei, lähdetään kotiin. Niin siinä ei synny vuorovaikutusta tai luottamusta.

(Huoltaja 4.)

Viestinnän laatuun ja sisältöihin vaikuttivat viestijöiden resurssit. Etenkin luokanopettajien resurssit viestiä ja olla vuorovaikutuksessa huoltajien kanssa nousivat aineistosta useasti. Resursseista aika oli merkittävin viestintään ja vuorovaikutukseen vaikuttava tekijä. Huoltajien kykyyn ja resursseihin viestiä luokanopettajien kanssa vaikutti eniten huoltajien oma jaksaminen.

6.2 Kehityskohteet

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät luokanopettajat ja huoltajat kokivat kehityksen kohteiksi kasvatuskumppanuudessa alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa. Luokanopettajilta ja huoltajilta kerätystä aineistosta nousseista, kasvatuskumppanuuden kehityskohteista voitiin muodostaa analyysin avulla kaksi yläluokkaa: *kasvatuskumppanuussuhteen ulkoiset tekijät* sekä *kasvatuskumppanuussuhteen sisäiset tekijät*.



KUVIO 6. Kokemukset kasvatuskumppanuuden kehityskohteista

Kasvatuskumppanuussuhteen ulkoiset tekijät jaettiin kahteen alaluokkaan, rakenne- ja koulutasoon. *Rakennetaso* käsitti sellaiset kasvatuskumppanuuden toteutumiseen yhteydessä olevat tekijät, jotka koettiin ylettyvän yhteiskunnalliselle tasolle. *Rakennetasolla* kehitettävää koettiin esimerkiksi opettajien työnkuvassa ja sen resursseissa. Kasvatuskumppanuuden toteuttamiselle ei ole varattu opetustyön rakenteissa tarpeeksi aikaa suhteessa alkuopetuksen tarpeisiin. Aineistossa nousi esiin opettajan työn kuormittavuus, jolloin resurssit kasvatusyhteistyölle ja kiusaamista ehkäisevälle toiminnalle ovat vähäiset.

Jotenkin opettajan työtä tulis helpottaa, että se vois useemmin välitunneille mennä.
(Huoltaja 2.)

Myös kasvatuskumppanuuden arvostus koulutuksen rakenteissa sekä yhteiskunnallisesti nousi aineistossa kehityksen kohteeksi. Etenkin kasvatuskumppanuuden arvottaminen suhteessa opetustehtävään vaikutti kasvatuskumppanuuden toteutumiseen.

Nykyään tuntuu, että kouluarki muuttuu kiireisemmäksi ja tulee kehitettävää ja perustyön ulkopuolista tehtävää, mikä syö tunteja viikosta. Et alkuopetuksessa pitää jotenkin varautua siihen, että kasvatusyhteistyötä joutuu tekemään paljon ja sitä on hyvä tehdä paljon ja tavata ne vanhemmat ja soitella ja laittaa viestejä. Siihen ei varsinaisesti ole rakennetasolla varattu aikaa. Sitä ei ole huomioitu opetusvelvollisuudessa, se ekaluokanopettajalla on ihan sama kuin muillakin vuosiluokilla. Kasvatuskumppanuutta on moninkertainen määrä myöhempisiin vuosiin verrattuna. (Luokanopettaja 2.)

Koulukohtaisesti kasvatuskumppanuuden kannalta kehitettävää koettiin koulun ilmapiirissä, arvoissa ja linjauksissa. Koulujen välillä oli eroja. Haastatteluissa toivottiin yhtenäistä linjaa kouluille niin kasvatuskumppanuuden kuin koulukiusaamisenkin tiimoilta sekä aloitteellisuutta etenkin rehtoreilta.

Et meillä päästäis sellaseen tasalaatusempaan systeemiin tässä maassa kiusaamisen ehkäisemisessä tai hyvinvoinnin edistämisessä tai näin, niin se edellyttäis ihan eri tasolla rehtoreista lähtevää arvokeskustelua, et meidän koulussa on tämmöset arvot vallalla ja näin me toimitaan jos haluaa, niinku virallisis puheissa kaikki haluaa ettei kiusaamista ole ja koulussa voidaan hyvin. (Huoltaja 4.)

Kasvatuskumppanuuden näkökulmasta luokkakoot olivat liian suuret, jolloin etenkin huoltajien kokemus oli, etteivät opettajien resurssit riitä kasvatuskumppanuussuhteen riittävän vuorovaikutuksen ylläpitämiseen.

Luokkakoot on mahdottoman suuret. Ne vaikuttaa kasvatuskumppanuuteen, kun opettajalla on tietty aika, johon pitäis saada mahtumaan vanhempaintapaamisia ja suunnittelutyötä. (Huoltaja 3.)

Luokanopettajien haastatteluista nousi myös kokemus suurista oppilasmääristä, mutta suurta luokkakokoa itsessään ei koettu haasteeksi tai kehityksen kohteeksi. Huoltajien ja kotien suunnalta toivottiin joustoa ja realistisuutta kasvatuskumppanuussuhteessa. Kehityskohtena yksilöiden asenteet ja toiminta sisältyi kasvatuskumppanuussuhteen sisäisiin tekijöihin.

Joissain tilanteissa sitä jopa toivoo työrauhaa huoltajilta. Pitää huoltajan osata jossain vaiheessa päästää vähän irti lapsesta, et niinku varhaiskasvatuksesta kun siirrytään koulun puolelle, niin heidänkin tulee tottua siihen, että koulusta ei päivittäin tule kuulumisia. Ei myöskään odota liikoja, koska opettajan aika ei vain riitä kun on 20-30 oppilasta niin päivittäisiin henkilökohtaiseen yhteydenpitoon. Ymmärrystä, armoa ja työrauhan antamista. (Luokanopettaja 2.)

Kehityksen tarpeita koettiin määrällisesti eniten yksilöiden asenteissa. Positiivinen tai neutraali asennoituminen kasvatuskumppanuussuhteessa koulua kohtaan vaikutti myös lapsen toimintaan. Kasvatuskumppanuussuhteen osapuolien tulisi pyrkiä objektiivisuuteen ja oman toimintansa kriittiseen tarkasteluun.

Toivoisin vanhemmilta että he suhtautuu myönteisesti ja puhuu kouluun liittyvistä asioista myönteisesti. He ei moiti opettajan toimintaa tai koulun asioita lapsen kuullen, vaan osaavat asiallisesti aikuismaisesti suhtautua ja muodostaa myönteistä suhdetta kouluun omissa puheissaan. Sekin on sitä tukea, tällaiset taustatekijät vaikuttaa miten lapsi suhtautuu kouluun ja oppimiseen. (Luokanopettaja 1.)

Yhdessä haastatteluista luokanopettajan kokemus oli, ettei koulukiusaamistilanteen kasvatuskumppanuudessa yleisesti ole kehitettävää. Tärkeää oli, että osapuolet ylläpitävät vuorovaikutusta omien voimavarojensa mukaisesti ja viestivät matalalla kynnyksellä, mikäli sille on tarvetta. Kasvatuskumppanuussuhteet olivat yksilökohtaisia ja etenkin opettajan tulee jokaisen huoltajan ja perheen kohdalla löytää sopivin tapa kasvatuskumppanuuden toteuttamiseen.

En tiedä onko kehityskohteita varsinaisesti. Jokainen huoltaja toimii yhteistyössä niillä voimavaroilla millä pystyy. Ja sillätavalla kun pystyy, jotku enemmän, jotku vähemmän. Toivoisin, että jos lapsi puhuu kiusaamisesta kotona, niin siitä herkästi laitettais viestiä, että asia voitais koulussa selvittää. Mutta semmosta avointa, wilmassa tai puhelimitse. Että vaikka sovitaan soittoaika millon soitellaan ja jutellaan. Jos tulee joku ja herää huoli, että joku on toistuvasti kiusannu. Tässä tapauksessa opettajan tulee keksiä ne keinot millä tavalla haluaa huoltajien kanssa viestiä ja hoitaa noita asioita parhaaksi näkemällä tavalla. (Luokanopettaja 3.)

Tuloksissa osallistujien oli ajoittain haastavaa nimetä koulukiusaamistilanteiden kasvatuskumppanuuden kehityskohta kokemustensa perusteella yleisellä tasolla. Kehityskohteiden koettiin useimmiten sisältyvän yksittäisten kasvatuskumppanuussuhteiden sisälle.

7 POHDINTA

Tämän pro gradu- tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia ja tarkastella luokanopettajien ja huoltajien kokemuksia kasvatuskumppanuudesta alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa sekä näiden kokemusten pohjalta selvittää, mitä kehityskohteita koulukiusaamistilanteen kasvatuskumppanuudessa koetaan olevan. Tässä pohdintaosuudessa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia. Tuloksissa luokanopettajien ja huoltajien kokemukset kasvatuskumppanuudesta alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa voitiin jakaa kahteen yläluokkaan, *agendaan* ja *käytännön toteutukseen*. Lisäksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia ja siihen liittyviä mahdollisia rajoituksia.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti luokanopettajien ja huoltajien kokemuksia tarkastellessa tuloksissa ilmeni, että kokemukset kasvatuskumppanuudesta alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa voitiin jakaa kahteen yläluokkaan, *agendaan* ja *käytännön toteutukseen*. Aineistossa luokanopettajat ja huoltajat käyttivät sekaisin käsitteitä kasvatuskumppanuus ja kasvatusyhteistyö kuvaillessaan koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Rantasen ym. (2017) mukaan kasvatusyhteistyö ja kasvatuskumppanuus käsitteinä tarkoittavat eri asioita kasvatuskumppanuuden ollessa vastavuoroista toimintaa kasvatusyhteistyön opettajalähtöisyyteen verrattuna. Tässä tutkimuksessa käytetään selkeyden vuoksi käsitettä kasvatuskumppanuus. Kasvatuskumppanuuden merkitys korostuu alkuopetusvuosien aikana (Ahtola 2015; Karila 2006; Lipponen & Paananen 2013) ja tämä ilmeni myös tutkimustuloksissa.

Sekä luokanopettajat että huoltajat kokivat, että myös koulukiusaamistilanteissa kasvatuskumppanuuden tarkoituksena, *agendana* on toimiminen lapsen parhaaksi. Kasvatuskumppanuus oli yhdessä

kasvattamista, jolloin huoltaja ja luokanopettaja jakoivat kasvatusvastuun lapsesta. Myös Allenin (2008) ja Okeken (2014) tutkimuksessa huoltajat ja opettajat kokivat jaetun kasvatusvastuun keskeisenä kasvatuskumppanuudessa. Yhteinen kasvatusvastuu on kirjattu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014). Kasvatuskumppanuus koettiin kokonaisvaltaisena ilmiönä, jolla oli suuri merkitys lapsen kasvun ja kehityksen kannalta. Kasvatuskumppanuuden merkitys korostui myös Allenin (2008) tutkimuksessa.

Tuloksissa kasvatuskumppanuus koettiin ennaltaehkäisevänä ja jatkuvana toimintana. Tämä erosi esimerkiksi Allenin (2008) sekä Kuusimäen, Uusitalo-Malmivaaran ja Tirrin (2019) tutkimuksista, joissa kasvatuskumppanuus määriteltiin lähinnä kirjallisen informaation välityksenä kodin ja koulun välillä, tai opettajan ja huoltajan satunnaisina keskustelutuokioina. Tämän tutkimuksen tuloksien voidaan tulkita poikkeavan tässä kontekstissa aiempien tutkimustulosten pohjalta muodostetuista teorioista, sillä kaikki osallistujat kokivat kasvatuskumppanuuden jatkuvaksi ja kokonaisvaltaiseksi vuorovaikutukseksi, joka vain osittain oli strukturoitu tapahtuvaksi esimerkiksi vanhempainvarteissa. Strukturoitu ja suunnitelmallinen kasvatuskumppanuus, kuten vanhempainillat esiintyivät tuloksissa liittyen kasvatuskumppanuuden *käytännön toteutus-* yläluokkaan. Koulukiusaamistilanteissa kokemus näiden merkityksestä oli vähäistä, lukuunottamatta kasvatuskumppanuutta koulukiusaamista ehkäisevänä tekijänä. Myös Lemmer (2012) tutkimuksessaan painotti strukturoitujen tilaisuuksien merkitystä avoimen vuorovaikutuksen mahdollistajana ja kiusaamista ehkäisevänä toimintana. Kasvatuskumppanuutta kiusaamistilanteissa ei koettu absoluuttisesti luokanopettajan ja huoltajan väliseksi, vaan tarvittaessa sitä voitiin toteuttaa myös moniammatillisessa yhteistyössä. Oppilaan kasvun ja hyvinvoinnin perustana pidetään moniammatillista yhteisvastuuta, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan. Moniammatillinen yhteistyö on keskeinen osa oppilashuoltoa, jota ohjaa oppilashuoltolaki (1287/2013, 2§). Myös moniammatillisessa yhteistyössä oli agendana *yhdessä kasvattaminen*, johon

yhdistettiin vahvasti kokemus yhteistyön merkityksestä koulukiusaamistilanteiden kasvatuskumppanuudessa.

Onnistuneen kasvatuskumppanuuden edellytyksenä oli, että luokanopettajan ja huoltajan välinen yhteistyö tapahtuu yhteisymmärryksessä. Rantasen ym. (2017) tutkimuksessa kasvatuskumppanuudessa painottuivat muun muassa dialogisuus, henkinen ja emotionaalinen tuki sekä molemminpuolinen luottamus. Myös Karilan (2006) tutkimuksessa toimivan kasvatuskumppanuuden edellytyksinä olivat toiminnan vastavuoroisuus sekä osapuolten sitoutuminen toimintaan. Nämä teemat toistuivat myös tutkimustuloksia tarkastellessa, mutta etenkin luottamus korostui aineistossa. Luottamus sisältyi subjektiivisten kokemusten alaluokkaan, jonka yläluokka oli kasvatuskumppanuuden *käytännön toteutus*. Luottamus rakentui tuloksissa avoimen vuorovaikutuksen kautta, jossa keskeistä oli rehellisyys ja kokemus kuulluksi tulemisesta. Biltonin ja kollegoiden (2018) mukaan luottamuksen rakentumisen edellytyksenä kasvatuskumppanuudessa määriteltiin samat tekijät. Luottamus oli keskeinen asia myös kiusaamisen ehkäisyssä ja muun muassa Salovaara ja Honkanen (2014) tuovat tutkimuksessaan esille oppilaan ja aikuisten välisen luottamuksen merkityksen kiusaamiseen puuttumisessa. Tämän tutkimuksen tuloksissa etenkin huoltajat kokivat lapsen ja aikuisen välisen luottamuksen vaikuttavan huoltajan ja luokanopettajan väliseen kasvatuskumppanuussuhteeseen. Tuloksissa lapsi oli keskeisessä asemassa huoltajan ja opettajan kasvatuskumppanuussuhteessa. Koulukiusaamistilanteessa tarvittaessa lapsi myös osallistui kasvatuskumppanuuden vuorovaikutukseen esimerkiksi osallistumalla palavereihin.

Koulukiusaamistilanteissa kommunikaation merkitys kasvatuskumppanuuden kannalta oli suuri. Condermanin ja kumppanien (2010) tutkimuksessa sujuva kommunikaatio vaatii osapuolilta aktiivisuutta ja jatkuvaa prosessointia. Kuusimäen, Uusitalon ja Tirrin (2019) mukaan koulun ja kodin keskinäinen kommunikointi tapahtuu pääasiassa sähköisesti. Tuloksissa luokanopettajien ja huoltajien kokemus oli samansuuntainen. Vastavuoroisuutta ja kasvatuskumppanuussuhteen osapuolten tasa-arvoa

korostettiin, mikä oli linjassa Karilan (2006) tutkimuksen kanssa kasvatuskumppanuuden tunnuspiirteistä. Mietolan ja Lappalaisen (2005) sekä Vesikansan (2009) tutkimuksissa huoltajien roolia kouluarjessa pidettiin tärkeänä, vaikka he eivät fyysisesti ole paikalla. Steth ja Kalin (2011) pitävät optimaalisena kasvatuskumppanuudessa osapuolten tasa-arvoa. Tuloksissa ilmeni, että myös tutkimukseen osallistujat kokivat huoltajien ja opettajien roolin kasvatuskumppanuudessa samanarvoisina. Kiusaamiskontekstissa kasvatuskumppanuus vaati molemmilta osapuolilta vuorovaikutuksellista aktiivisuutta, jotta kiusaamistilanteeseen oli mahdollista löytää ratkaisu. Karilan (2006) mukaan vuorovaikutuksella rakennetaan kasvatuskumppanuutta. Mitä enemmän vuorovaikutusta kasvatuskumppanuus sisältää, sitä paremmaksi huoltajan ja luokanopettajan välinen kasvatuskumppanuussuhde kehittyy ja näin myös koulukiusaamistilanteisiin puuttuminen sujuvoituu.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin *kehityskohteita*, joita nousi esiin luokanopettajien ja huoltajien kokemuksista kasvatuskumppanuudesta alkuopetuksen koulukiusaamiskontekstissa. Sekä luokanopettajien ja huoltajien kokemuksissa ilmeni kehityskohteita. Kehityskohteita oli kasvatuskumppanuussuhteessa ulkoisia ja sisäisiä. Ulkoisella tasolla kehitettävää koettiin niin yhteiskunnallisella *rakennetasolla* kuin *koulukohtaisesti*. Tuloksista selvisi, että luokanopettajat kokevat kehityksen tarpeelliseksi yhteiskunnallisella tasolla. Kasvatuskumppanuutta ei nähdä yhteiskunnallisesti yhtä arvokkaana kuin esimerkiksi opetusta ja tällöin sen merkitystä koulukiusaamisilmiön kannalta ei voida hahmottaa. Perusopetuslaki (1136/2003, §3) velvoittaa koulun ja kodin väliseen kasvatusyhteistyöhön, mutta käsitteenä tämä on tulkinnanvarainen, sillä kasvatusyhteistyön sisältöjä ei erikseen määritellä, eikä esimerkiksi koulukiusaamistilanteiden kasvatuskumppanuudelle ole olemassa strukturoitua kaavaa. Vesikansan (2009) tutkimus osoitti, että kasvatuskumppanuudessa etenkin huoltajilla on mahdollisuus valita vapaasti, mikä heidän panoksensa kasvatuskumppanuuteen on. Samansuuntaista tietoa antoivat tämän tutkimuksen tulokset, sillä kokemuksissa kasvatuskumppanuuden muodot ja

osapuolten roolit koulukiusaamistilanteissa olivat hyvin vaihtelevia.

Molemmilla tasoilla opettaja oli keskeisessä asemassa ja etenkin opettajan resurssit toteuttaa kasvatuskumppanuutta ja olla läsnä lapsen arjessa olivat tulosten perusteella keskeisiä kehityskohteita koulukiusaamista ja kasvatuskumppanuutta ajatellen. Etenkin huoltajien kokemus oli, että opettajien resurssit eivät riittäneet luokkahuoneen ulkopuolelle ulottuvaan kiusaamista ehkäisevään toimintaan ja kasvatuskumppanuuteen. Resursseja heikentävät muun muassa liian suuret luokkakoot. Tämä ilmenee myös aiemmissa tutkimuksissa, muun muassa Tao, Lau ja Yiu (2019) nostavat esiin huoltajien huolen oppilasmääristä. Nikkolan ja Löppösen (2014) sekä Vesikansan (2009) tutkimuksista ilmenee, että opettajien ammattiin kohdistetaan yhteiskunnallisesti enemmän vastuuta ja vaatimuksia kuin koskaan aiemmin. Myös tämä tutkimus on linjassa näiden tulosten kanssa, sillä huoltajien kokemus opettajien kasvatuskumppanuutta heikentävistä resursseista erosi merkittävästi luokanopettajien kokemuksista. Huoltajien kokemus oli, että koulukiusaamistilanteissa kasvatuskumppanuuden kehittämiseksi luokanopettajien tulisi lisätä aktiivisuuttaan tai tehtäviä työnkuvassaan. Luokanopettajien kokemus taas oli, että resurssit parantavat kasvatuskumppanuutta ja puuttua kiusaamiseen ovat optimaaliset, mikäli opettajalle annetaan tilaa työskennellä. Tämä tulos oli luokiteltavissa kehityskohteena *kasvatuskumppanuussuhteen sisäisiin tekijöihin*, yksilöiden asenteisiin.

Yksilötasolla asenteiden toivottiin kehittyvän yhä objektiivisempaan ja neutraalimpaan suuntaan ja opettajien sekä huoltajien tuli tällöin kyetä aktiiviseen reflektointiin, jotta he pystyivät tarvittaessa muuttamaan toimintatapojaan. Tällöin konfliktien välttäminen oli helpompaa. Kuitenkin Lipposen ja Paanasen (2013) tutkimuksen mukaan kasvatuskumppanuuden inhimillisen luonteen vuoksi sen sisäisten toimintojen kontrollointi täysin on mahdotonta. Tämän tutkimuksen tuloksista nousi kokemus siitä, että jokainen kasvatuskumppanuussuhde ja koulukiusaamistilanne on itsenäinen. Tästä syystä yleisellä tasolla kehityskohteiden löytäminen on turhaa: tärkeämpää on, että jokainen luokanopettaja ja huoltaja löytävät omien voimavarojensa rajoissa

sopivan tavan toimia myös kiusaamistilanteita kohdatessaan. Myös Condermanin ja kollegojen (2010) mukaan sensitiivisessä ilmapiirissa tapahtuvassa kasvatuskumppanuudessa toimintatavat on mukautettava tilannekohtaisesti. Sama kokemus tilannekohtaisuudesta ilmeni tuloksista.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin luokanopettajien ja huoltajien kokemuksia kasvatuskumppanuudesta alkuopetuksen koulukiusaamiskontekstissa. Koulun ja kodin välinen yhteistyö ja etenkin kasvatuskumppanuus ovat aiheita, joita ei juurikaan voi opiskella etukäteen. Ei ole olemassa tiettyä kaavaa tai ohjetta kasvatuskumppanuudelle, vaan jokainen lapsi, huoltaja ja opettaja, kuten kasvatuskumppanuussuhde ja hetki ovat ainutlaatuisia. Emme voi olla koskaan täysin valmiita siihen, mitä tulemme kohtaamaan. Voimme kuitenkin valmistautua parhaamme mukaan ja yrittää oppia ymmärtämään erilaisia ilmiöitä. Jotta voimme saavuttaa yhä paremman ja kokonaisvaltaisemman ymmärryksen tutkimuksen ilmiöistä sekä ihmisistä, on erittäin merkityksellistä huomioida myös kokemuksellinen näkökulma aiheeseen (ks. Tökkäri 2018, 81).

Huoltajat ja luokanopettajat määrittelivät käsitteen *kasvatuskumppanuus* niin, että se erosi käsitteen *kasvatusyhteistyö* määritelmästä (ks. Allen 2008; Karila 2006; Rantanen ym. 2017; Salovaara & Honkonen 2014). Kasvatuskumppanuuteen sisältyi vahvasti huoltajan ja opettajan tekemä kasvatusyhteistyö, mutta kasvatuskumppanuus koettiin syvempänä ja intensiivisempänä toimintana. Merkittävin huomio oli, että luokanopettajat ja huoltajat kokevat kasvatuskumppanuuden toteutumisen erittäin tärkeäksi alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa. Kasvatuskumppanuus ei ollut sidoksissa kiusaamistilanteeseen, vaan se oli tärkeää jo ennaltaehkäisevänä. Koulukiusaamisen ehkäiseminen ja siihen puuttuminen koettiin tehokkaammaksi, mikäli kasvatuskumppanuus huoltajan ja luokanopettajan välillä oli sujunut jo ennen kiusaamisen ilmenemistä. Sujuvalla kasvatuskumppanuudella tarkoitettiin kasvatuskumppanuutta, jossa toteutuivat luottamus, vastavuoroisuus ja aktiivinen vuorovaikutus. Kasvatuskumppanuuden merkitys myös koulukiusaamistilanteissa oli eheyttää lapsen maailmaa, yhdistäen koulun ja kodin sekä toimiminen lapsen parhaaksi.

Karilan (2006) mukaan kasvatuskumppanuuden toimivuuden edellytyksenä oli, että molemmat osapuolet panostivat vuorovaikutukseen ja pyrkivät aktiivisesti kohtaamaan toisensa, jotta kuulumiset voitiin vaihtaa. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat ja huoltajat korostivat myös vuorovaikutuksen asemaa kasvatuskumppanuudessa koulukiusaamistilanteissa.

Kasvatuskumppanuuden haasteet koulukiusaamiskontekstissa ilmenivät useimmiten vuorovaikutuksen ja viestinnän haasteina. Informaatiota ei välittynyt tarpeeksi, ollenkaan tai viestintä oli liian käytännönläheistä. Tällainen ei kannustanut kasvatuskumppanuussuhteen osapuolia tiiviimpään vuorovaikutukseen, jolloin lapsen arjen jakaminen ei toteutunut. Kärnän ja kollegoiden (2012) tutkimuksessa ilmeni, että kiusaamisen havaitseminen koulussa on ajoittain haasteellista, mikä voi selittää kokemuksen siitä, ettei luokanopettaja ole viestinyt kiusaamistapauksesta huoltajalle. Fekkesin, Pijpersin ja Verloove-Vanhorickin (2004) mukaan lapset myös kertovat kiusaamistilanteista todennäköisemmin kotona vanhemmilleen kuin opettajalle, jolloin huoltajat ovat tietoisia asiasta ennen opettajia. Tällainen tiedon epätasapaino koettiin kasvatuskumppanuutta heikentävänä tekijänä, jolla oli vaikutusta kiusaamistilanteen ratkaisemiseen. Kuten tutkimustulokset osoittivat, vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä koulukiusaamistilanteissa toteutettavassa kasvatuskumppanuudessa on useita.

Osallistuneiden luokanopettajien ja huoltajien haastatteluissa oli selkeitä eroavaisuuksia, johtuen rooleista, joissa haastattelut annettiin. Luokanopettajat jakoivat kokemuksensa asiantuntijaroolissa, ammatillisesta näkökulmasta. Luokanopettajilta kerätty aineisto käsitteli aihetta objektiivisemmin ja usein yhteiskunnallisella tasolla. Luokanopettajien haastattelujen sävyyn saattoi vaikuttaa ammattieettiset kysymykset, esimerkiksi opettajia koskeva vaitiolovelvollisuus. Huoltajia eivät rajoita samankaltaiset eettiset kysymykset ja heidän kasvatuskumppanuutta koulukiusaamistilanteissa koskevat kokemukset olivatkin yksityiskohtaisempia, subjektiivisempia sekä tunnepitoisempia. Luokanopettajien kokemuksissa korostui kasvatuskumppanuus, kun taas huoltajat korostivat kokemuksissaan koulukiusaamiskontekstia. Tutkimuksessa ei eritelty, oliko kokemus

kasvatuskumppanuudesta alkuopetuksen kiusaamistilanteessa kiusaajan vai uhrin huoltajalta, mutta neljä viidestä huoltajasta toi ilmi näkökulmansa kiusatun vanhempana. Koulukiusaamisen uhri joutuu kamppailemaan esimerkiksi häpeän ja pelon tunteiden kanssa, ja tämä herättää samankaltaisia tunteita myös huoltajassa (Hamarus 2008; Margintics, Figula & Pauwlik 2019). Kasvatuskumppanuuden voidaan ajatella olevan merkityksellistä myös huoltajalle, mikäli se tarjoaa mahdollisuuden saada henkistä ja emotionaalista tukea kuormittavassa tilanteessa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuus tieteellisessä tutkimuksessa tarkoittaa, että tutkimuksessa käsiteltävän ja syntyvän informaation tulee olla kriittisesti arvioitua. (Pietarinen 2002, 59.) Tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta lisää hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen (Kuula 2006, 34; Tuomi & Sarajärvi 2018, 144).

Luotettavuuden takaamiseksi pyrin suunnittelemaan, toteuttamaan sekä raportoimaan tutkimukseni vaiheet niin yksityiskohtaisesti kuin mahdollista. Tutkimuksen teoreettista viitekehystä kirjoittaessani perehdyin huolellisesti eri lähteisiin. Hyödynsin teoreettiseen viitekehykseen kansainvälisiä ja kotimaisia lähteitä, joita vertailemalla pyrin rakentamaan tutkimustani tukevan vankan teoriapohjan. Lähteiden kriittinen arviointi sekä teoreettisen viitekehyksen viitekehyksen onnistunut argumentointi parantavat tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 173)

Huoltajien ja luokanopettajien haastattelemisen oli tietoinen, tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä valinta. Kun tietoa kerätään usealta tiedonantajaryhmältä, lisää tämä tutkimuksen triangulaatiota. Triangulaatiolla tarkoitetaan useamman metodin, teorian tai tietolähteen käyttämistä samanaikaisesti tutkimustulosten muodostamiseksi. Useaa näkökulmaa hyödyntäen tuloksia voidaan tarkastella uudella tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 159-160.) Kasvatuskumppanuussuhteessa on kaksi osapuolta, joten koin

tutkimukseni luotettavuuden kannalta tärkeäksi tuoda molempien osapuolten kokemukset osaksi tutkimusta. Huoltajia tutkimukseen osallistui viisi ja luokanopettajia kolme. Tämä saattoi heikentää tutkimuksen luotettavuutta, sillä huoltajien kokemuksia oli aineiston analyysivaiheessa määrällisesti enemmän. Luokanopettajilta haastatteluun keräämäni aineisto sisälsi kuitenkin huoltajia enemmän saturaatiota. Tutkimuksen reliabiliteetti eli tutkimustulosten toistettavuus ei pienestä otoksesta johtuen ole korkea (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 153). Tästä syystä tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä perusjoukkoihin eli luokanopettajiin ja huoltajiin.

Kokemuksen tutkijan on tärkeä kyetä vapautumaan objektiivisuutta rajoittavista tekijöistä, esimerkiksi mahdollisista ennakkoluuloistaan ennen tutkimuksen aloittamista. Tutkijan ei ole mahdollista saavuttaa täydellistä objektiivisuutta asemassaan. Päin vastoin, tutkija onnistuu työssään, mikäli hän kykenee kriittiseen itse-reflektioon ja -tiedostamiseen sekä kykenee hyödyntämään näitä tietoja tutkimusta tehdessään. (Tökkäri 2018, 65.) Pysin litteroimaan aineistot heti haastattelun jälkeen ja sanatarkasti, mikä parantaa aineiston luotettavuutta. Kokonaisuudessaan raportoin tutkimukseni eri vaiheet niin tarkasti ja yksityiskohtaisesti kuin kykenin. Lisäksi annoin koodin jokaiselle käyttämälleni haastattelulle ja sitaatille, jotta kykenin tarvittaessa palaamaan litteraattiin. Tämä kaikki lisää tutkimukseni luotettavuutta, sillä kun lukija ymmärtää, miten tutkimustulokset on muodostettu, lisääntyy myös tutkimustulosten luotettavuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158.) Pysin kirjoittamaan mahdollisimman huolellisesti auki tutkimuksen analyysin kulun kappaleessa 5.3. Tässä tutkimuksessa mahdollisuus haastatteluun etänä saattoi myös lisätä osallistujien motivaatiota ja rohkeutta puhua aiheesta (ks. Ikonen 2017, 290). Zoom-videopuhelussa kamerrat eivät olleet päällä haastattelun aikana, jolloin haastateltava sai yksityisyyttä ja tilaa kysymyksiin vastatessaan. Lisäksi tämä neutralisoi myös minut tutkijana, sillä haastateltava ei pyrkinyt esimerkiksi tarkkailemaan reaktioitani.

Tutkimuksen tulos- osiossa käytettiin tulosten esittelyn tukena sitaatteja. Näillä sitaateilla pyrittiin tukemaan tutkimuksen luotettavuutta, perustelemalla niiden avulla tulosten tulkinta (Moilanen & Rähä 2015, 68). Rolin (2002, 101)

mukaan kokemuksista koostuva aineisto tulisi voida vakuuttaa intersubjektiiivisesti luottettavuuden lisäämiseksi. On tärkeä muistaa, että haastatteluissa osallistujilla on mahdollisuus valita, miten hän kokemaansa kuvailee. Kokemukset eivät koskaan välity haastatteluissa alkuperäisessä muodossaan. Vaikka haastateltava kuvailisi kokemuksiaan juuri kuin hän ne on kokenut, ei kokemuksen ole mahdollista välittyä ulkopuolisille sellaisenaan. (Tökkäri 2018, 68.) Osallistujalla on myös mahdollisuus tietoisesti vaikuttaa siihen, mitä ja miten hän haastattelukysymyksiin vastaa. Tässä tutkimuksessa aihe oli hyvin sensitiivinen ja tunteita nostattava. Samalla luokanopettajilla ja huoltajilla oli hyvin erilaiset lähtökohdat osallistua haastatteluun asemansa perusteella. Luokanopettajien ammatti velvoittaa vaitiolovelvollisuuteen (ks. Vehkamäki ym. 2018), mikä saattaa vaikuttaa opettajien tapaan kertoa kokemuksistaan. Lisäksi luokanopettajilla on kokemusta useista eri koulukiusaamistilanteista, joihin on sisältynyt kasvatuskumppanuudessa toimimista. Huoltajien kokemukset ovat usein rajallisempia oman lapsen ollessa kokemuksen keskiössä. Myös tämä tukee näkökulmaa luokanopettajien ja huoltajien eriävistä lähtökohdista. Tämänkin tutkimuksen tuloksissa voidaan havaita, että huoltajien kokemuksissa subjektiivinen näkökulma ja tunteet korostuivat luokanopettajien kokemuksia enemmän. On mahdollista, että tällä on vaikutusta tutkimustuloksien muodostumiseen.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tarkastelemalla tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia, vaikka nämä käsitteet sopivatkin paremmin määrällisen tutkimuksen piiriin (Tuomi & Sarajarvi 2018, 151). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli tutkia luokanopettajien ja huoltajien kokemuksia kasvatuskumppanuudesta alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa sekä tarkastella, mitä tekijöitä he kokevat kaipaavan kehitystä aiheeseen liittyen. Tutkimuksessa tutkittiin juuri niitä tekijöitä, mitä tutkimussuunnitelmassa luvattiin tutkia. Näin ollen tutkimuksen validiteetti on hyvä.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimustulokset osoittivat sekä huoltajien että luokanopettajien arvottavan kasvatuskumppanuuden alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa erittäin tärkeäksi. Kokemus kasvatuskumppanuudesta oli hyvin kokonaisvaltainen, joten sen rajaaminen vain alkuopetus- ja koulukiusaamiskontekstiin oli osallistujille haastavaa. Jatkotutkimuksia ajatellen olisi järkevää rajata aihetta entisestään, esimerkiksi olisi mielenkiintoista saada määrällistä dataa siitä, miten kasvatuskumppanuutta koulukiusaamistilanteissa käytännössä toteutetaan. Määrällinen tutkimus aiheesta voisi tuoda tämän tutkimuksen tuloksiin lisää reliabiliteettiä, sillä suuremmalla otoksella toteutettu tutkimus lisäisi yleistettävyyttä.

Tämä tutkimus tarkasteli kokemuksia, joka tarjoaa arvokasta tietoa suoraan tutkimusaiheesta. Kokemukset ovat subjektiivisia, joten esimerkiksi kasvatuskumppanuuden toimivuutta koulukiusaamisen ehkäisemisessä on haasteellista tarkastella tai mitata tämän tyyppisellä tutkimuksella. Tässäkin tutkimuksessa tuloksia tarkastellessa objektiivisuus ja emootiot vaikuttivat etenkin huoltajien toimintaan kasvatuskumppanuudessa. Jatkotutkimuksena aiheeseen voitaisiinkin ottaa objektiivisempi näkökulma, jolloin kasvatuskumppanuuden merkitystä koulukiusaamisilmion kannalta voitaisiin tarkastella kasvatuskumppanuussuhteen ulkopuolelta, ilman tunnesidettä ja osallisuutta.

Kasvatuskumppanuutta itsessään ei olla tutkittu vielä omana käsitteenään ja etenkin alkuopetusvuosien jälkeen kasvatuskumppanuus osana perusopetusta on aihe, josta on haastava löytää tietoa. Kasvatuskumppanuutta tulisikin tutkia, jotta sen asemaa omana käsitteenään voitaisiin vahvistaa ja ymmärrys kasvatusyhteistyön ja kasvatuskumppanuuden eroista lisääntyisi. Lisäksi olisi mielenkiintoista, mikäli aihetta tutkittaisiin vanhempien oppilaiden osalta. Kasvatuskumppanuus käsitetään varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen kentille, mutta sillä on rooli myös alakoulun ylemmillä luokilla ja vuosien saatossa sen merkitys on kasvanut entisestään (Karila 2006). Koulukiusaaminen taas on kiistämättä suuri ongelma, johon tulee etsiä aktiivisesti ratkaisuja. Ilmiö

on monisyinen ja on tärkeää hahmottaa, mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Koulukiusaamista ei voi vastoin nimitystään rajata vain koulukontekstiin, vaan kodin vaikutus on merkittävä (ks. Craig 2007; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick 2004; Hamarus 2008; Margits, Figula & Pauwlik 2019). Opettajat ja huoltajat ovat harvoin samaan aikaan fyysisesti läsnä lapsen arjessa, vaikka jakavat kasvatusvastuun samasta lapsesta. Olisi ensiarvoisen tärkeää, että tulevaisuudessa kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta tuettaisiin, jotta lapsen todellisuudet tulisivat entistä paremmin jaetuksi. Koulukiusaamista ei tulisi tapahtua ja kasvatuskumppanuudella on merkitys sen ehkäisyssä. Koulukiusaamisen ehkäiseminen vaatii yhteistyötä. Ymmärtämällä paremmin kasvatuskumppanuutta, voidaan kenties löytää sellaisia ratkaisuja, joilla kiusaamisilmiö voidaan kitkeä kouluista pysyvästi.

LÄHTEET

Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen P-L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M-K. & Nurmi, J-E. 2015. The concordance between teachers and parents perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Education Research*, 60(2), 168-181.

Allen, J. 2008. *Diverse families, welcoming schools: Creating partnerships that support learning*.

Haettu 13.12.2020:

https://www.academia.edu/998046/Diverse_Families_Welcoming_Schools_Creating_Partnerships_that_Support_Learning?auto=download

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Björkvist, K., Lagerspetz, K.M.J & Kaukiainen, A. 1992a. Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior* 18 (1), 117-127.

Björkvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1992b. The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. Teoksessa K. Björkvist & P. Niemelä. *Aspects of female aggression*. Turku: Academic Press, 51-64.

Craig, W., Pepler, D. & Blais, J. 2007. Responding to bullying: What works? *School Psychology International*, 28 (4), 465-477.

Haettu 12.12.2020:

https://www.researchgate.net/publication/258189340_Responding_to_Bullying_What_Works

Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., Hartman, P. & Kemp, D. 2010. What teachers should say and how they should say it. *Kappa Delta Pi Record* 46 (4), 175-181.

Haettu 13.12.2020:

file:///home/chronos/u-9c37f828dd63b96124d88ea41d2f061d59f3229d/MyFiles/Downloads/What_Teachers_Should_Say_and_H.pdf

De Luca, L., Nocetini, A. & Menesini, E. 2019. The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in Psychology*. 14 (10).

Haettu: 8.2.2021

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01830/full>

Enosh, G. & Buchbinder, E. 2005. The interactive construction of narrative styles in sensitive interviews: The case of domestic violence research. *Qualitative Inquiry* 11 (4), 588-617.

Haettu 28.2.2021:

https://www.researchgate.net/publication/258181962_The_Interactive_Construction_of_Narrative_Styles_in_Sensitive_Interviews_The_Case_of_Domestic_Violence_Research

Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa: Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus. 28-49.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, S. P. 2004. Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research* 20 (1), 81-91.

Hamarus, P. 2008. *Koulukiusaaminen: Huomaa, Puutu, Ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus

Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. *Oppilashuollon käsikirja*. Helsinki: Tammi.

Ikonen, H-M. 2017. Puhelinhaastattelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 288-300.

Karila, K. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 91-110.

Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. 2013. Kasvatusinstituutiot kohtaavat. Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa: Karila, K., Lipponen, L., & Pyhältö, K. (toim.). *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus. 25-38.

Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. 2013. Yhteenvedoa: Siirtymät varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa: Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus. 53-54.

- Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus- ja Sosiaaliset Taidot. Vuorovaikutusopas Opettajille ja Opiskelijoille. Helsinki: PS-Kustannus.
- KiVa Koulu. 2009. Vanhempien opas.
Haettu 8.2.2021: <http://data.kivakoulu.fi/vanhemmat/>
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus. 74-88.
- Knisley, K. 2011. Literature Review: How much does parental involvement really affect the student's success. University of Texas Brownville.
Haettu 21.1.2021:
http://kniselymtt.pbworks.com/f/EDCI6300_kknisely_LiteratureReview.pdf
- Kukkola, J. 2018. Kokemuksen tutkinnan metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa: Toikkanen, J. & Virtanen, I. Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press. 41-63.
Haettu 1.4.2021:
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Tampere: Vastapaino.
- Kuusimäki, A-M., Uusitalo-Malmivaara, L. & Tirri, K. 2019. Parent's and teachers views on digital communication in Finland. Education Research International.
Haettu 21.1.2021:
https://www.researchgate.net/publication/334796322_Parents%27_and_Teachers%27_Views_on_Digital_Communication_in_Finland
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. 2012. Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. Journal of Educational Psychology. Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
Haettu 26.11.2020.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42805/978-951-39-5564-9_vaitos25012014.pdf?sequence=1
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus. 29-51.

- Lipponen, L. & Paananen, M. 2013. Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa: Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) 2013. Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. 39-45.
- Lemmer, E. M. 2012. Who's doing the talking? Teacher and parent experiences of parent-teacher conferences. South African Journal of Education 32, 83-96. Haettu 13.12.2020: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136337.pdf>
- Luomanen, J. & Nikander, P. 2017. Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. Tutkimushaastattelun käsikirja. 302-313
- Margitics, F., Figula, E. & Pauwlik, Z. 2019. The victim and bully- Victim: background factors of school bullying behaviour. Published: Ervin K. Kery.
- Haettu 15.3.2021:
https://www.researchgate.net/publication/337316077_THE_VICTIM_AND_BULLY-VICTIM_Background_Factors_of_School_Bullying_Behaviour
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: Gummerus-kirjapaino. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 301-313.
- Mietola, R. & Lappalainen, S. 2005. "Hullunkurisia perheitä". Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa: Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 112-136.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus. 52-73.
- Murray, E., McFarland-Piazza, L. & Harrison, L. J. 2014. Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. Early Child Development and Care.
- Nikkola, T. & Löppönen, P. 2014. Oivalluksia ryhmästä - pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin. Kehittämiskeskus Opinkirjo ry.
- Haettu 20.3.2021:
https://opinkirjo.fi/wp-content/uploads/2018/12/oivalluksia_ryhmasta.pdf

- Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 91-110.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. 2015. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Okeke, C. I. 2014. Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. South African Journal of Education 34 (3), 1-9. Haettu 10.12.2020: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1135521>
- Olweus, Dan. 1992. Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013, 2§: Lain tarkoitus. Viitattu 6.11.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013, 3§: Opiskeluhuollon kokonaisuus. Viitattu 6.11.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Sage Publications.
- Pepler, D. & Craig, W. 2007. Bullying, interventions, and the role of adults. Bullying Special Edition Contributor. Haettu 10.2.2021: https://www.researchgate.net/publication/265492729_Bullying_Interventions_and_The_Role_of_Adults
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Sufi.
- Perusopetuslaki 1267/30.12.2013, 29§: Oikeus turvalliseen kouluympäristöön. Viitattu 4.11.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L7P29>
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa: Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus. 57-69.
- Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa:

- Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus. 42-57.
- Ranta, I. 2015. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus. 29-51.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2018. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 357-366.
- Rantanen, J., Vehkakoski, T., Kurkinen, H. & Kilpeläinen, T. 2017. Tulistuva lapsi, rauhalliset aikuiset? Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Teoksessa: Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.). Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: Vastapaino. 243-278.
- Rolin, K. 2002. Tieteen etiikka metodologian näkökulmasta. Teoksessa: Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus. 92-104.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 450-471.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 41-100.
- Sainio, M. 2014. KiVa Koulu- ohjelma suomalaisissa peruskouluissa: Miten ohjelmaa toteutetaan tai miksi sitä ei käytetä? Turun yliopisto.
- Haettu 24.1.2021:
<https://www.kivakoulu.fi/uploads/2020/03/6115111d-kiva-koulu-ohjelma-suomalaisissa-peruskouluissa-2.pdf>
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen Ryhmäilmiönä. Tampere: Tammer-Paino.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen Puuttuminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmivalli, C. 2000. Kaverien Kanssa. Vertaissuhteet ja Sosiaalinen Kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2000. Rakenna hyvä luokkahenki. Porvoo: Bookwell oy.
- Schott, R. & Søndergaard, D. 2014. School Bullying. New Theories in Context. Cambridge University Press.

- Seppänen, J. 2014. FI3 Tiedon ja todellisuuden filosofia. Hermeneuttinen kehä.
Haettu 18.4.2021:
<http://www.kolumbus.fi/juha.seppanen/kmp/fi3web.htm>
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnoilla. Teoksessa: Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.). Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. 6-16.
- Steth, B. & Kalin, J. 2011. Building partner cooperation between teachers and parents. Center of Educational Policy Studies Journal. 1 (4), 81-101.
Haettu 18.12.2020:
<https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/eric/docview/1095116296/fulltextPDF/D77BDA7D2E264BBEPO/3?accountid=11774>
- Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A-M., Lahilainen, A. R. & Ahokas, M. 2014. Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Swart, E. & Bredekamp, J. 2009. Non-physical bullying: exploring the perspectives of Grade 5 girls. South African Journal of Education 29, 405-425.
- Tani, F., Paul, S., Greenman, B., Schneider, H. & Fregoso, M. 2003. Bullying and the big five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. School Psychology International 24 (2), 131-146.
- Tao, S. S., Lau, E. Y. H. & Yiu, H. M. 2019. Parental involvement after the transition to school: are parents' expectations matched by experience? Journal of Research in Childhood Education, 33 (4), 637-653.
Haettu 14.12.2020:
<https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/02568543.2019.1653409?needAccess=true>
- Terveystieteiden tutkimuskeskus. Kouluterveyskysely 2017 ja 2019.
Haettu 11.11.2020:
https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=199799&mittarit_1=199682&mittarit_2=199928&vuosi_0=v2017#
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa:

Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press. 64-84.

Haettu 1.4.2021:

https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vehkamäki, P., Lahtinen, M. & Vanttaja, U. 2018. Julkisuus ja tiedonhallinta opetustoimessa. Opas koulujen ja oppilaitosten käyttöön. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2018:5a.

Haettu 4.4.2021:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/julkisuus_ja_tiedon_hallinta_opetustoimessa.pdf

Vesikansa, S. 2009. Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Geneatologinen tutkimus perheen ja koulun välisen kasvatusvastuun politiikasta. Helsingin yliopisto: Sosiologian laitoksen tutkimuksia 261.

Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. & Didaskalou, E. 2011. Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. Educational Psychology Review 23 (3), 329-358.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukutsu huoltajille

Hyvät vanhemmat!

Olen viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen tällä hetkellä progradu- tutkielmaa aiheesta *luokanopettajien ja huoltajien kokemuksia kasvatusyhteistyöstä alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa*.

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miten vanhemmat ja opettajat kokevat koulukiusaamiseen liittyvän kodin ja koulun välisen yhteistyön. Lisäksi tavoitteena on näiden kokemusten avulla tunnistaa mahdollisia hyötyjä, haasteita sekä kehityskohteita opettajien ja huoltajien välisessä kasvatusyhteistyössä koulukiusaamistilanteissa. Näitä tietoja voidaan hyödyntää koulukiusaamista ehkäisevässä toiminnassa.

Tutkimusta varten etsin haastateltavaksi huoltajia, joilla on kokemusta kasvatusyhteistyöstä lapsen opettajan kanssa koulukiusaamistilanteessa lapsen alkuopetuksen aikana (1.-2. luokat). Lapsen roolilla/ asemalla kiusaamistilanteessa ei ole merkitystä.

Haastattelu on puolistrukturoitu ja kestää 30-60min. Haastattelut toteutetaan etänä Zoomin välityksellä, sinulle sopivana ajankohtana. Haastattelut ovat anonyymeja ja haastateltavien yksityisyyttä varjellaan. Missään tilanteessa tutkimuksen aineistosta ei voida tunnistaa yksittäisiä haastateltavia tai tilanteita.

Haastattelut äänitetään ja niitä säilytetään vain sen aikaa, kunnes tutkimus on hyväksytty. Tämän jälkeen aineisto tuhotaan asianmukaisesti.

Olisitko sinä sopiva huoltaja haastateltavaksi tutkielmaani varten? Olisin erittäin kiitollinen, mikäli pystyt auttamaan minua tämän tärkeän ja erittäin ajankohtaisen aiheen tutkimisessa. Jos voit osallistua tutkimukseen tai haluat kysyä jotakin aiheeseen liittyen, laita sähköpostia osoitteeseen Milla.j.hankonen@student.jyu.fi .

Ystävällisesti,

Milla Hankonen
Luokanopettajaopiskelija
Jyväskylän yliopisto

Liite 2. Haastattelukutsu luokanopettajille

Progradu-tutkielma alkuopetuksen luokanopettajien kokemuksista kasvatusyhteistyöstä koulukiusaamistilanteissa

Hei luokanopettaja! Opiskelen viimeistä vuotta luokanopettajaksi ja teen Jyväskylän yliopistossa progradu- tutkimusta aiheesta luokanopettajien ja huoltajien kokemuksia kasvatusyhteistyöstä alkuopetuksen koulukiusaamistilanteissa. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa ja ymmärrystä siitä, millaisena kasvatusyhteistyö koulukiusaamistilanteissa koetaan eri osapuolten toimesta. Lisäksi tavoitteena on näiden kokemusten avulla tunnistaa mahdollisia hyötyjä, haasteita sekä kehittämisen kohteita kasvatusyhteistyössä koulukiusaamistilanteissa, jotta kiusaamisen ehkäisyä ja siihen puuttumista voitaisiin tehostaa. Voisitko sinä auttaa minua tutkimukseni toteuttamisessa? Etsin tutkimukseen haastateltaviksi luokanopettajia, joilla on kokemusta kasvatusyhteistyöstä koulukiusaamistilanteessa mukana olleen oppilaan huoltajien kanssa alkuopetuksen aikana. Oppilaan roolilla kiusaamistilanteessa ei ole merkitystä. Jotta tutkimus toteutuu, tulisi minun haastatella vähintään neljää opettajaa. Vielä en ole löytänyt yhtään haastateltavaa opettajaa.

Tutkimusaineiston kerään puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina. Haastattelut ovat anonymoituja ja yksityisyydestä huolehditaan tarkasti, joten yksittäistä haastateltavaa ei ole mahdollista tunnistaa. Haastattelun kesto on 20-30min ja se voidaan suorittaa etänä Zoom-haastatteluna, joustavasti sinun aikataulusi mukaan. Haastattelut äänitetään ja äänitteet säilytetään suojattuna asianmukaisesti vain sen aikaa, kunnes tutkimus on hyväksytty. Tämän jälkeen materiaali tuhotaan asianmukaisesti.

Mikäli voisit auttaa minua tärkeän ja ajankohtaisen aiheen tutkimisessa, pyydän sinua ottamaan minuun yhteyttä joko täällä facebookissa yksityisviestillä tai sähköpostilla osoitteeseen Milla.j.hankonen@student.jyu.fi . Vastaan myös mielelläni, mikäli sinulla heräsi kysymyksiä tutkimukseen tai siihen osallistumiseen liittyen.

Ystävällisesti,

Milla Hankonen

Jyväskylän yliopisto

Liite 3. Haastattelurungot huoltajille ja luokanopettajille

Luokanopettaja

1. Kuvaile, millaista kasvatuskumppanuutta olet huoltajien kanssa tehnyt alkuopetuksen koulukiusaamistilanteessa?
2. Miten merkittävänä koet kasvatuskumppanuuden alkuopetuksessa?
3. Miten merkittävänä koet kasvatuskumppanuuden koulukiusaamistilanteessa?
4. Mitä positiivisia vaikutuksia kasvatuskumppanuus huoltajien kanssa on tuonut kiusaamistilanteeseen?
5. Mitä haasteita olet kokenut kasvatuskumppanuudessa huoltajien kanssa kiusaamistilanteissa?
6. Kokemuksiisi pohjaten, mitä kehityksenkohteita kasvatuskumppanuudessa olisi luokanopettajan näkökulmasta?

Huoltaja

1. Millaisessa tilanteessa olet tehnyt kasvatusyhteistyötä lapsen luokanopettajan kanssa kiusaamiseen liittyen?
2. Miten merkitykselliseksi olet kokenut kasvatusyhteistyön luokanopettajan kanssa lapsen alkuopetuksen aikana?
3. Miten merkitykselliseksi olet kokenut kasvatusyhteistyön kiusaamistilanteessa:
 - a. lapsen
 - b. itsesi kannalta?
4. Mitkä asiat olet kokenut positiivisena kasvatusyhteistyössä?
5. Mitkä asiat olet kokenut haastavina kasvatusyhteistyössä?
6. Kokemuksiisi pohjaten, mitä kehityksen kohteita kasvatusyhteistyössä olisi huoltajan näkökulmasta?