

MISSÄ MENEÄ MEIDÄN JYKÄ?

Tapaustutkimus Meidän Jyvä –kasvatusyhteistyöhankkeen siirtymisestä opettajan työhön

Maija Ahola

Johanna Syväterä

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Syksy 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ahola Maija ja Syväteri Johanna 2001. Missä menee Meidän Jykä? Tapaustutkimus Meidän Jykä – kasvatusyhteistyöhankkeen siirtymisestä opettajan työhön. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 95 s.

Tämän työn tarkoituksena oli selvittää Jyväskylässä syksyllä 2000 aloitetun kaksivuotisen kasvatusyhteistyöhankkeen siirtymistä hallintotasoilta kentälle, opettajan työhön. Työn tarkoituksena oli myös selvittää, miten hanke on lähtenyt käyntiin.

Tutkimusmenetelmänä oli tapaustutkimus havainnointi- ja teemahaastattelumenetelmällä. Ensin havainnoimme hankkeen eri toimijatasojen eli neuvottelukunnan, ohjausryhmän ja aluekoordinaattoreiden kokouksia. Tämän jälkeen syvensimme havaintojamme teemahaastattelemalla 16:ta toimijaa eri tasoilta. Haastattelimme neljää hallintotason edustajaa ja neljää aluekoordinaattoria. Tämän lisäksi haastattelimme kahdeksaa opettajaa kuudelta eri Jyväskylän kaupungin koululta. Haastateltavat valittiin harkitulla otannalla.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että käsitykset hankkeen tavoitteista olivat kaikilla tasoilla yhtenevät ja vastasivat hankkeen kirjattuja tavoitteita. Vaikka tavoitteet oli tiedostettu, haastattelemamme opettajat eivät olleet toimineet juuri lainkaan hankkeen edistämiseksi. Tähän vaikuttaa merkittävästi se, että opettajat eivät kokeneet hanketta omakseen. Lähes kaikki opettajat kritisoivat hanketta, joka suunnitellaan ja johdetaan ylhäältäpäin. Tutkimuksessamme selvisi myös, että hallintotasolla ja opettajilla oli eriävät käsitykset siitä, mitkä asiat ovat hankkeen toteuttamisen kannalta tärkeitä. Tutkimus-
hetkellä selvisi, että hanke on lähtenyt käyntiin keskittyen enimmäkseen vanhempiin. Opettajien motivoiminen ja kouluttaminen hanketta varten olisikin syksyn 2001 ja kevään 2002 haaste.

Kokonaisuutena tämä työ on tarkoitettu avuksi Jyväskylän kaupungille hanketta kehitettäessä ja arvioitaessa. Tämän lisäksi työstämme voi olla apua tulevia kasvatusyhteistyöhankkeita suunniteltaessa.

Avainsanat: kasvatuksen näkökulmat, kasvatusvastuu, yhteiskunnan murros, kasvatusyhteistyö, hankkeen ohjausjärjestelmä

ESIPUHE

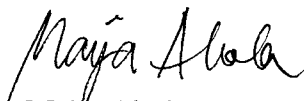
Olemme opiskelleet Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa yli neljä vuotta. Tänä aikana olemme tehneet lukuisia pienimuotoisia tutkielmia ja opintotehtäviä liittyen enimmäkseen kouluun ja oppilaiden toimintaan. Niinpä halusimmekin tehdä pro gradu – tutkielmamme aiheesta, joka liittyy enemmänkin koulun ulkopuoliseen toimintaan. Meidän Jykä –hanke tarjosi tähän hyvän mahdollisuuden. Hankkeen myötä saimme tutustua kasvatustieteiden hallinnolliseen puoleen, mutta pystyimme silti liittämään aiheen opettajan työhön.

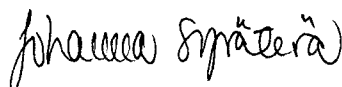
Tämä tutkimus on tehty opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksessa. Työtämme ovat ohjanneet kasvatustieteen tohtori Jouko Kari ja filosofian lisensiaatti Marja-Leena Koppinen. Työssämme meitä auttoi myös kasvatustieteen tohtori ja Meidän Jykä –hankkeen koordinaattori Leevi Lounonen, jolta saimme korvaamattomia neuvoja työtämme varten. Esitämme kaikille ohjaajillemme parhaat kiitokset avusta ja tutkimuksen kehittämisideoista.

Haluamme kiittää kaikkia tutkimukseen osallistuneita Meidän Jykä –hankkeen toimijoita. Kiitämme myös Juha-Pekka Männistöä ja Mika Seppästä avusta ja kannustuksesta.

Olemme tehneet pro gradu –tutkielman yhdessä ja toivomme, että tutkielma arvioidaan yhteisellä arvosanalla.

Jyväskylässä 12. joulukuuta 2001


Maija Ahola


Johanna Syväterä

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
ESIPUHE.....	3
1 MEIDÄN JYKÄN KASVATTAMISEEN TARVITAAN KOKO KYLÄ.....	7
2 KASVATUS – MONIULOTTEISTA TOIMINTAA.....	9
2.1 Kasvatuksen määrittelyä.....	9
2.2 Kasvatus filosofis-antropologisesta näkökulmasta.....	11
2.3 Kasvatus psykologisesta näkökulmasta.....	11
2.4 Kasvatus sosiologisesta näkökulmasta.....	12
2.5 Kasvatus eettisestä näkökulmasta.....	13
3 KASVATUSVASTUU.....	15
3.1 Kasvatusvastuun määrittelyä.....	15
3.2 Koti ja vanhemmat kasvattajina.....	17
3.3 Koulu ja opettajat kasvattajina.....	19
3.3.1 Koulujärjestelmä Suomessa	20
3.3.2 Opettaja kasvattajana.....	22
3.4 Kodin ja koulun yhteistyö – yhteinen vastuu.....	24
4 YHTEISKUNNAN MURROKSESTA YHTEISÖKASVATUKSEEN.....	26
4.1 Suomalaisen yhteiskunnan murroksesta 1945-luvulta 1990-luvulle.....	26
4.2 Yhteiskunnan murros ja kasvatuksen tarpeet.....	28
4.2.1 Yhteisöllisyys kasvatuksessa.....	29
4.2.2 Kasvatusyhteistyö.....	30
5 JYVÄSKYLÄN KASVATUSPROJEKTIT.....	32
5.1 Kasvatusprojekti I.....	32
5.2 Kasvatusprojekti II.....	33
5.3 Laukaan malli.....	35

5.4 Uusi hanke käynnistyy.....	37
6 MEIDÄN JYKÄ –HANKE.....	38
6.1 Lähtökohdat.....	38
6.2 Tavoitteet.....	39
6.3 Hankkeen ohjausjärjestelmä.....	39
6.4 Hankkeen toteutus.....	41
6.4.1 Yleinen kasvatuskeskustelu.....	41
6.4.2 Alueellisten yhteistyöryhmien toiminta.....	42
6.4.3 Koulutus.....	42
6.5 Hankkeen arviointi.....	43
7 TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	43
8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	44
8.1 Tutkimuksen luonne.....	44
8.2 Kohdejoukon valinta.....	45
8.3 Tutkimusmenetelmät.....	46
8.3.1 Teemahaastattelu.....	46
8.3.2 Havainnointi.....	48
8.4 Aineiston analyysi.....	50
8.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	51
8.6 Tutkimuksen aikataulu.....	53
9 TULOKSET.....	56
9.1 Meidän Jykan siirtyminen opettajan työhön.....	56
9.1.1 Neuvottelukunnan ja ohjausryhmän tavoitteet ja käsitykset hankkeen senhetkisestä tilanteesta.....	56
9.1.2 Aluekoordinaattoreiden tavoitteet ja käsitykset hankkeen senhetkisestä tilanteesta.....	60
9.1.3 Opettajien tavoitteet ja käsitykset hankkeen senhetkisestä tilanteesta.....	64
9.2 Onnistumiset ja ongelmat, joita on havaittavissa hankkeen siirtyessä opettajan työhön.....	67

10 POHDINTA.....	76
LÄHTEET.....	82
LIITTEET.....	89

1 MEIDÄN JYKÄN KASVATTAMISEEN TARVITAAN KOKO KYLÄ

Kuten afrikkalainen sananlasku toteaa, lapsen kasvattamiseen tarvitaan koko kylä. Tämä on johtoajatuksena Jyväskylässä vuonna 2000 käynnistetyssä kaksivuotisessa kasvatusyhteistyöhankkeessa. Hankkeen nimi Meidän Jykä viittaa jyväskyläläiseen lapseen tai nuoreen. Hanke pyrkii yhdistämään kaikki kasvatustahot toimimaan lasten ja nuorten pahoinvoinnin vähentämiseksi sekä vanhempien tukemiseksi.

Viimeisten vuosikymmenien aikana tapahtunut yhteiskunnallinen murros ei ole tapahtunut ilman haittavaikutuksia. Kasvatuksen näkökulmasta ongelmia on aiheuttanut erityisesti perheen asemassa tapahtunut muutos. Perheen kiinteyden löystyminen ja roolien muuttuminen on johtanut perheen kasvatuksellisten mahdollisuuksien vähentymiseen. (Kaipio 1997; 15, 17.) Vanhemmuuden kriisi konkretisoituu esimerkiksi rajojen asettamisessa (Eskelinen 2000, 172). Kaikki tämä vaikuttaa ehkä eniten lasten ja nuorten kasvuun ja arkipäivään. Tätä ongelmaa ei voida enää sivuuttaa, vaan on ryhdyttävä toimimaan perheiden auttamiseksi. Jyväskylä on hakenut ratkaisua kasvatusyhteistyöstä, jossa pyritään rakentavassa ja tasa-arvoisessa hengessä auttavaan yhteistyöhön. Kasvatusyhteistyöllä pyritään myös lisäämään aikuisten myönteistä läsnäoloa lasten ja nuorten elämässä sekä välittämään elämänhallintaa tukevia arvoja (Jyväskylän kaupunki 2000c).

Meidän Jykä -kasvatusyhteistyöhanke on suhteellisen laaja ja moniulotteinen projekti. Jyväskylän kokoisessa kaupungissa tällaisen projektin toteuttaminen vaatii paljon, sillä kasvatustahoja on useita ja ne ovat levittäytyneet melko laajalle alueelle. Toimijoita on runsaasti useilla eri tasoilla aina kaupungin päättäjistä lapsiin ja heidän vanhempiinsa asti. Tämän takia tutkittavaa tässä hankkeessa olisi runsaasti. Meitä kiinnosti kuitenkin eniten hankkeen suunnittelu ja sen toteuttaminen, eli miten suunnitelmat ja tavoitteet siirtyvät kentälle, kouluihin opettajan työhön. Tarkoituksenamme oli selvittää, miten ylemmillä tasoilla päätetyt tavoitteet ja toimintasuunnitelmat konkretisoituvat siirtyessään tasoilta toiselle aina opettajan työhön asti. Rajasimme tutkimuksemme kohdejoukon kenttätasolla koskemaan vain opettajia, sillä tämä oli tulevan ammattimme kannalta tarkoituksenmukaista.

Tutkimus toteutettiin Meidän Jykä -hankkeen käynnistymisvaiheen jälkeen keväällä 2001. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa aineistonkeruumenetelminä käytimme teemahaastattelua ja havainnointia. Kohdejoukkoomme kuului toimijoita

hankkeen ohjausjärjestelmän kaikilta eri tasoilta. Tutkimuksemme teoriataustan rakensimme niin, että se selventää lukijalle mahdollisimman hyvin Meidän Jykä – hankkeen taustaa. Tämä on oleellista tutkimuksen ymmärtämisen kannalta. Emme pyri yleistämään tämän tutkimuksen tuloksia, sillä tutkimushan on tapaustutkimus ja se käsittelee vain yksittäisen tapauksen, Meidän Jykä –hankkeen. Pyrimmekin ennen kaikkea ymmärtämään tutkimuksemme tuloksia ja esittämään niiden pohjalta ajatuksia hankkeen kehittämiseksi.

Olemme käyttäneet tutkimusselosteessa melko paljon suoria lainauksia haastateltavien puheesta, jotta lukija voi helpommin ymmärtää hankkeen toimijoiden ajatuskulkuja. Koska haastateltavamme esittivät vahvoja ja ajoittain hyvin paljonkin toisistaan eroavia mielipiteitä, katsoimme mielekkääksi käyttää runsaasti suoria lainauksia haastatteluista. Tekstikatkelmien avulla perustelemme myös tulkintojamme tutkittavasta asiasta ja annamme samalla lukijalle mahdollisuuden omaan tulkintaan.

2 KASVATUS – MONIULOTTEISTA TOIMINTAA

2.1 Kasvatuksen määrittelyä

Kasvatuksen tarkoituksena on auttaa yksilöä sopeutumaan yhteisöön. Samalla se tukee yhteisön säilymistä ja kehittymistä. (Leino & Leino 1998, 7.) Mitään yleispätevää käsitystä kasvatuksesta ei kuitenkaan voi olla olemassa, sillä eri kulttuureissa elämän arvot asetetaan jossakin määrin erilaiseen järjestykseen. Niinpä eri ihmisillä on erilainen käsitys siitä, mihin kasvatuksessa tulisi pyrkiä. (Puolimatka 1999, 21.)

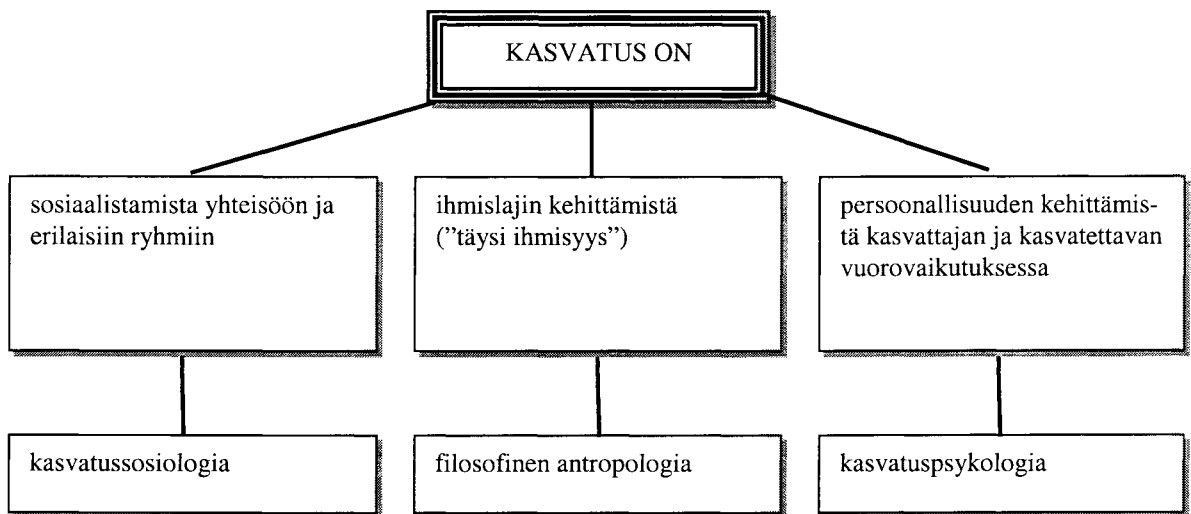
Kasvatus voidaan käsittää laajassa tai suppeassa merkityksessä. Laajemmin käsitettynä kasvatus on yksi kulttuurin osa-alue. Suppeammassa merkityksessä taas kasvatus on prosessi, joka muokkaa yksilöä syntymästä kuolemaan asti. Kasvatuksen prosessiluonne ilmenee vuorovaikutuksena eli interaktiona kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Kasvatusprosessi ei siis ole yksisuuntainen, vaan myös kasvattaja oppii prosessissa kasvatettaviltaan. Kasvatusprosessi on molemminpuolista mukautumista, johon kuuluu toistensa kunnioitus, erilaisuuden hyväksyminen, yhteistoiminnallisuus ja vastavuoroisuus. (Leino & Leino 1998; 7, 9.) Kasvatus on pitkäaikainen, koko eliniän kestävä prosessi. Sen taustalla on sivistyksen ideaali ja tavoitteena persoonallisuuden syntyminen. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 40.)

”Kasvattaminen on kasvamaan saattamista, ja tämä merkitsee, että se on luonnollisen, selittämättömän, mutta ilmauksissaan täysin selvän kasvamisvoiman tielle sattuvien esteiden poistamista, suotuisien olosuhteiden luomista itsestään tapahtuvalle kasvattamiselle” (Hollo 1952, 22). Tämä lause kuvaa hyvin yhtä kasvatuksen näkökulmaa, kasvatusprosessina eli tapahtumana tai tapahtumien sarjana. Tälle vastakkainen näkökulma on käsittää kasvatus tuotoksena. Tällöin kasvatuksen aiottua lopputulosta pidetään keskeisenä. Oli sitten kyseessä prosessi tai tuotos, niin kasvatus suuntautuu aina johonkin. Päämäärä on mukana silloinkin, kun sitä ei tiedosteta tai pystytä selvästi ilmaistamaan. Näitä päämääriä voidaan tarkastella muutamien ulottuvuuksien valossa. Ulottuvuudella yleinen - erityinen tarkoitetaan sitä, missä määrin ihminen halutaan kasvattaa muista eroavaksi ja missä määrin muiden kanssa samanlaiseksi. Toinen keskeinen ulottuvuus, sosialisatio - personalisaatio, tarkoittaa painopisteen asettamista joko yhteisön suuntaan tai persoonallisuuden kasvattamisen suuntaan. Kolmannessa ulottuvuudessa,

traditio - reformaatio, on kysymys siitä, missä määrin kasvatuksen päämääränä on kulttuurin säilyttäminen ja missä määrin sen uudistaminen. (Hirsjärvi & Huttunen 1995; 35 - 36, 71.)

Kasvatuksen päämäärä voidaan Puolimatkan (1999, 22) mukaan johtaa ainoastaan elämän päämäärästä. Kukin aikakausi ymmärtää elämän päämäärän omalla tavallaan ja kasvatuksen päämäärät vaihtelevat sen mukaan. Kasvatusta voidaan siis kuvailla vain sellaisena, kuin se on ilmennyt eri aikoina, mutta ei voida vastata kysymykseen, mitä kasvatusta on.

Kasvatukselle ei siis varsinaisesti löydy mitään yleispätevää määritelmää, mutta näkökulmasta riippuen siitä voidaan esittää erilaisia luonnehdintoja. Esimerkiksi Hirsjärvi ja Huttunen (1995, 32) sekä Antikainen (1998, 12 - 13) käsittelevät teoksissaan kasvatusta kolmesta eri näkökulmasta, jotka ovat filosofis-antropologinen, psykologinen ja sosiologinen näkökulma (kuvio 1).



KUVIO 1: Kasvatusta eri näkökulmista Hirsjärven ja Huttusen (1995, 32) mukaan.

Tarkastelemme seuraavaksi kasvatusta lähemmin näistä kolmesta näkökulmasta. Lisäksi tarkastelemme kasvatusta eettisestä näkökulmasta, sillä kasvatuksessa kaikki päätökset perustuvat jollakin tavalla arvoihin ja kasvatuksessa on siksi aina eettinen perusvire (Kansanen 1996, 13). Myös tutkimuksemme kannalta on perusteltua tarkastella kasvatusta juuri näistä näkökulmista, sillä tutkimamme Meidän Jyvä -kasvatustyö- hankkeen toiminta perustuu samoihin tarkastelunäkökulmiin.

2.2 Kasvatus filosofis-antropologisesta näkökulmasta

Kasvun ja kasvatuksen alkuperä voidaan nähdä ihmisen pyrkimyksenä säilyä elossa mukautumalla ympäristöönsä ja kehittämällä sen hallintaa. Tästä näkökulmasta avautuu kasvatuksen laajin määritelmä, filosofis-antropologinen määritelmä, joka liittyy kasvatuksen ihmislajin kehitykseen ja ihmisen kehitykseen kulttuuriolentona. (Antikainen 1998, 12.)

Antropologia voidaan määritellä lyhyesti ihmistä koskeväksi tieteeksi. Antropologiassa huomion kohteena ei ole yksityinen ihminen, vaan ensisijaisesti se, mikä yleisesti ihmisessä on olennaista. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 32.) Antropologisen näkökulman mukaan kasvatus on täyteen ihmisyyteen ohjaamista. Kasvattamalla pyritään siis ohjaamaan kohti sitä, mitä pidetään ihmisyyden ihanteena. Tällainen ajattelutapa vallitsi jo antiikin kreikkalaisten keskuudessa, jolloin kasvatuksen avulla pyrittiin muovaamaan ihmisen luonnetta ihannekuvan mukaiseksi. Tästä näkökulmasta katsottuna olemme kasvatuksen päämäärän asettelussa etsimässä ”hyvän ihmisen ideaa”. Se, mitä tarkoitetaan hyvän ihmisen idealla, ei ole täysin selvää. Ongelmana on, voidaanko hyvän ihmisen ideaalin ajatella olevan aina ja kaikkialla samana pysyvä, vai onko se riippuvainen kulloisestakin historiallisesta tilasta ja vallitsevasta kulttuurista. (Hirsjärvi & Huttunen 1995; 33, 71.) Nykyisin hyvän ihmisen ideaali on varmasti erilainen, kuin esimerkiksi 50 vuotta sitten. Voitaisiin ajatella, että tänä päivänä ihmisyyden ihanteella tarkoitetaan sellaista ihmistä, joka sukupuolesta riippumatta toteuttaa itseään, on itsenäinen ja hyvin koulutettu.

2.3 Kasvatus psykologisesta näkökulmasta

Kasvatus perustuu psykologiaan. Juan Luis Vives oli 1500-luvulla ensimmäisiä tutkijoita, jotka sovelsivat psykologiaa kasvatukseen ja opetukseen. Hän suositteli kasvatuksen ja opetuksen toteuttamista niin, että oppilaiden yksilölliset erot ja kehitysvaiheet otetaan huomioon. (Kuusinen 1995, 14.) Kasvatuksen ja psykologian yhteys on ilmeinen ajatellen psykologiaa tieteenalana, joka tutkii ihmisen tavoitteellisen toiminnan määräytymistä ja kehitystä. Psykologiassa kiinnostuksen kohteena on ihminen itse suhteessa muihin. (Lehtovirta, Huusari, Peltola & Tattari 1997, 16.)

Psykologinen tieteenala tarkastelee kasvatusta suppeasta näkökulmasta. Tämä näkökulma on juuri se, mitä arkisessa puheessamme tarkoitamme kasvatuksella. Kasvatus on pelkistetyimmillään kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta. Tästä näkökulmasta katsottuna kasvatuksella on erilaisia piirteitä. Ensinnäkin kasvatus on käytännöllistä toimintaa. Toiminta koostuu erilaisista aineksista kuten teoista, havainnoista ja ajattelusta. Kasvatustoiminta voi olla hyvinkin laaja-alaista ja -aikaista tai vain erillisiä, yksityisiä tapahtumia. Toinen kasvatopsykologisen näkökulman kasvatuspiirre on vuorovaikutus. Kasvatustapahtumassa molemmat osapuolet ovat subjekteja, jotka itse asettavat tavoitteita ja suuntaavat toimintaansa. Kommunikaatio eli kielellinen viestintä on vuorovaikutuksen perusta. Kolmas kasvatuksen piirre on intentionaalisuus. Kasvatus toimintana pyrkii aina johonkin päämäärään, se on siis tavoitteellista toimintaa. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 34 - 35.)

Kasvatus liitetään yleensä juuri lapsuus- ja nuoruusikään. Nykyisen käsityksemme mukaan kehitys on kuitenkin elinikäinen prosessi, joten kasvatuskin on järkevä käsittää elinikäisenä. Elinikäisyyden ohella on syytä huomata kaksi muutakin piirrettä. Ensinnäkin kasvattajalle tapahtuu kasvatuksessa sen vuorovaikutusluonteen vuoksi jotakin merkittävää. Myös kasvattaja saattaa kasvaa ja kehittyä. Erityisen selvästi tämä ilmiö on havaittavissa nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassamme silloin, kun kasvattaja ja kasvatettava edustavat eri sukupolvia. Toiseksi on huomattava, että kasvatus on myös itsekasvatusta. (Antikainen 1998, 13.) Tällä tarkoitetaan kasvua, jota tapahtuu kasvavan henkilön kehityksen myötä.

2.4 Kasvatus sosiologisesta näkökulmasta

Kasvatussosiologinen näkökulma sijoittuu jonnekin laajan ja suppean määritelmän väliin. Lähtökohtana on se, että kasvatus on erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä erilaista. Esimerkiksi kulttuurin sisältämät arvot, normit ja käytännöt ohjaavat kasvatusta. Tavoitteet ja ongelmat muuttuvat yhteiskunnallisen tilanteen mukana. (Antikainen 1998, 13 - 14.) Tarkasteltaessa kasvatusta sosiologisesta näkökulmasta on sosialisatiolla käsitteenä tärkeä asema. Tämä käsite tarkoittaa yhteiskunnallistamista eli prosessia, jossa uudet lasten ja nuorten ikäluokat muokkautuvat yhteiskunnan jäseniksi. Sosialisatiion tavoitteena ja sisältönä on kulttuurin siirtäminen sukupolvelta toiselle siten, että yhteiskunnassa säilyy yksilöiden ja sukupolvien vaihtumisesta huolimatta tietty jatkuvuus. (Takala

1991, 11.) Antikainen, Rinne ja Koski (2000, 35) esittävät sosialisatiolle myös toisen määritelmän. Se korostaa niitä prosesseja, joissa ihmisestä tulee oma yksilönsä suhteineen toisiin ihmisiin. Sosialisatioprosessi tarkoittaa ihmisen kehityksen kahta ulottuvuutta: kasvua kykeneväksi elämään toisten kanssa kulttuurin tavat sisäistäneenä sekä kykenevänä muokkaamaan niitä aktiivisesti, omasta minuudestaan tietoisena, omia kykyjään ja taipumuksiaan kehittävänä yksilönä. Tämän saavuttaminen edellyttää kasvatuksen keinojen ja tapojen moninaista käyttöä.

Nykyään sosialisatio on nähty lähinnä kasvatussociologian keskeisenä käsitteenä, jonka suhde kasvatukseen on kuitenkin häilyvä (Siljander 1997, 9). Kasvatuksen ja sosialisatiion suhdetta voi tarkastella kahdesta eri näkökulmasta. Antikaisen (1998, 14) mukaan kasvatusta on sosiaalistumista siihen kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön, jossa ihminen elää. Kasvatusta jäsentäminen sosialisatioksi onkin Antikaisen mukaan sosiologinen näkökulma kasvatukseen. Vastaavasti Hirjärven ja Huttusen (1995, 33) mukaan kasvatusta voidaan samaistaa sosialisatiioon. Heidän mukaansa kasvatusta voidaan pitää tapahtumasarjana, jota nimitetään sosialisatioksi. Voimme siis todeta, että sekä Antikainen että Hirsjärvi ja Huttunen olettavat kasvatusta käsitteenä olevan korvattavissa sosialisatiion käsitteellä. Peltonen (1997, 16) esittää puolestaan toisenlaisen näkökulman kasvatusta ja sosialisatiion suhteesta. Hänen mukaansa sosialisatio voidaan käsittää yläkäsitteeksi ja kasvatusta yhdeksi sen alakäsitteistä. Kasvatusta on siis osa sosialisatiota ja vielä se osa kasvatusta, joka on selkeästi päämääräsuuntautunutta.

2.5 Kasvatusta eettisestä näkökulmasta

Tarkasteltaessa etiikan ja kasvatusta yhteyttä on löydettävissä läheinen yhteys kasvatusta ja moraalista välillä. Kasvattaja tekee koko ajan valintoja ja toimii niiden arvojen ja normien mukaisesti, jotka on omaksunut oman kasvatustensa ja kehityksensä kuluessa. Kasvatusta on siis moraalista toimintaa. Olemassa olevat tai uudet normit ja arvot ovat aina mukana tietoisesti tai tiedostamatta. (Hoffmann 1996, 7.)

Etiikka ja moraalit ovat läheisiä käsitteitä, eikä niitä aina eroteta toisistaan. Joissakin tapauksissa erottelu on kuitenkin tarpeen. Silloin etiikka ymmärretään tieteenalaksi, jonka tutkimuskohteena on moraalit. Moraalit tarkoittaa empiiristä ilmiötä, josta voi tehdä huomioita. (Pietarinen & Poutanen 1998, 12.) Moraalit koskee käytännön elämää, ihmisten valintoja ja tapoja (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 68). Moraalit viittaa sellaisiin toimint-

nan periaatteisiin, joita pyrimme noudattamaan, kun tahdomme toimia hyvin ja oikein (Kotkavirta & Nyyssönen 1996, 7). Etiikka puolestaan viittaa siihen, miten ihminen perustelee moraaliaan ja toimintaansa. Etiikka on pyrkimystä ymmärtää ja arvioida erilaisia tapoja perustella moraalisia tottumuksia koskevia käsityksiä. (Yrjönsuuri 1999, 10 - 11.) Etiikka tutkii moraalisia seikkoja luo niistä teoriaa (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 68).

”Arvot ovat ympäristöstä opittuja, yleisiä, pysyviä ja tavoitteita koskevia valintataipumuksia” (Antikainen ym. 2000, 21). Kasvatuksen tavoitteena on elämän eheyttäminen arvojen pohjalta, jotka antavat elämälle tarkoituksen. Kasvatusta hallitseekin arvonäkökulma. Kasvatus merkitsee yksilön kehityksen suuntaamista arvokkaiisiin mahdollisuuksiin ja sen ohjaamista pois tuhoavista vaihtoehdoista. Kasvatuksen tulisi perustua käsitykseen arvokkaasta ihmiselämästä, eikä rakentua pelkän yhteiskunnallisen tarkoituksenmukaisuuden varaan. (Puolimatka 1999; 25, 33.)

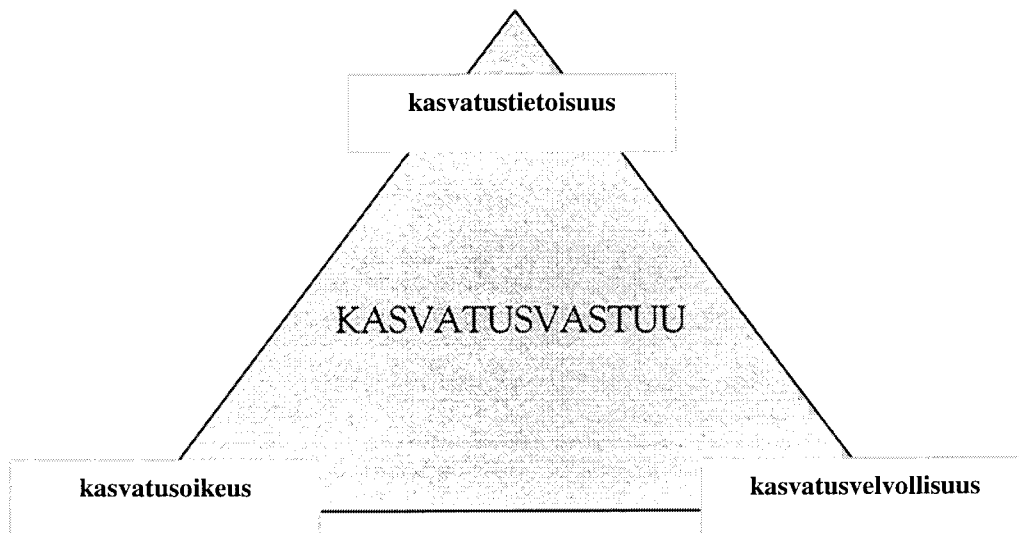
Yksi kasvatuksen taustalla piilevä arvo, hyvä ihminen, ohjaa kasvatusta. Ihmisellä on luontaisia taipumuksia, jotka tarjoavat mahdollisuuden suuntautua sekä hyvään että pahaan. Hyvä kasvatusta on inhimillisen päämäärän kanssa sopuosoitussa, se siis tähtää hyveenmukaiseen elämään. (Hallamaa 1996, 40.) Hyvä elämä merkitsee sitä, että pyrimme tyydyttämään halumme, tarpeemme, unelmamme, toiveemme ja ihanteemme. Hyvä elämän edellytys on, että se on mielekästä ja että teemme asioita, joista nautimme. (Kotkavirta & Nyyssönen 1996, 73 - 74.) Etiikassa onkin kyse elämän ymmärtämisestä, ihmisen oman paikan hahmottamisesta olemisen kokonaisuudessa sekä elämän mielen ja mielekkyyden löytämisestä (Hallamaa 1996, 47).

Edellä mainitut näkökulmat ovat siis Meidän Jyväskylä -hankkeen suunnittelun ja toteutuksen taustalla. Ne auttavat tuomaan hankkeelle arvopohjaa ja muodostamaan niitä tavoitteita, joiden pohjalta eri kasvatustahojen toivotaan toimivan.

3 KASVATUSVASTUU

3.1 Kasvatusvastuun määrittelyä

Viime aikoina on käyty paljon julkista keskustelua siitä, kenelle kuuluu kasvatusvastuu. Harvan (1968, 142 - 147) mukaan kasvatusvastuu muodostuu kasvatusoikeudesta ja kasvatusvelvollisuudesta yhdessä kasvatustietoisuuden kanssa (kuvio 2). Vallitseva kulttuuri ja vallitsevat arvot vaikuttavat kasvatusvastuun osatekijöihin.



KUVIO 2. Kasvatusvastuu ja sen osatekijät Harvan (1968) mukaan.

Kasvatusvastuun käsitettä käytetään paljon, mutta usein hyvin laajassa ja yleis-pätevässä merkityksessä. Aristoteles esittää vastuunalaisuudelle kolme kriteeriä: teon on oltava vapaaehtoinen, tekijän on tiedettävä, mitä hän tekee ja tekijän tarkoitus perustuu ennen tekoa suoritettuun harkintaan siitä, mikä vaihtoehdoista on paras. Kasvatusvastuu voidaan juontaa yksilön ja yhteisön välisestä suhteesta. Jokainen yhteiskunta vaikuttaa kasvatusvastuun määräytymiseen erilaisin lakisääteisin toimin ja järjestelyin. Se näkyy esimerkiksi maamme nykyisissä koulutus- ja päivähoitojärjestelyissä, yleisessä yhteiskuntapolitiikassa, kulttuuripolitiikassa ja perhepolitiikassa. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 74 - 75.)

Vastuusta puhuttaessa voidaan siis kysyä, kenen velvollisuuksiin kasvatusta kuuluu ja kenellä on oikeus kasvatusta (Nurmi 1986, 110). Ensisijaisen kasvatustietoisuuden katsotaan kuuluvan vanhemmille, mutta koska valtio on säätänyt oppivelvollisuuslain, on se myös samalla tullut kasvatustietoiseksi (Harva 1968, 140). Koska ammattikasvatustajien asema kasvatustietoisuudessa perustuu valtion kasvatustietoisuuteen, tulisi heidän kasvatustietoisuutensa yhteisymmärryksessä vanhempien kanssa (Nurmi 1986, 111). Yhteiskunta on katsonut kasvatustietoisuuteen huolehtia lastensuojelun muodossa sellaisten lasten kasvatustietoisuudesta, joilla ei ole mahdollisuutta saada kotikasvatusta. Perinteisesti myös kirkolla on katsottu olevan kasvatustietoisuus ja -velvollisuus. (Harva 1968; 140, 143.) 1800-luvun puolivälin jälkeen hyväksyttiin kasvatustietoisuuden erottaminen kirkon holhouksesta, sillä kirkolla ei ollut riittävästi resursseja pätevän opetuksen toteuttamiseen (Nurmi 1986, 111).

Koska kasvatustajalla on kasvatustietoisuus, on hänellä myös kasvatustietoisuus. Kasvatustaja on täydessä vastuussa lapsesta silloin, kun lapsi on täysin riippuvainen toisista ihmisistä. Osa kasvatustietoisuudesta siirtyy kasvatustajalle itselleen silloin, kun hän tulee tietoiseksi ihmisen itsemääräyksestä ja hänessä herää itsetajuisuus. Koska ihminen tulee ihmiseksi vain kasvatustietoisuuden kautta, kannamme siihen liittyvää kasvatustietoisuutta sekä toisten ihmisten että itsemme kasvatustajina. (Harva 1968, 145 - 147.)

Koska vanhemmilla on kasvatustietoisuus kasvatustajaa, voidaan kasvatustietoisuus johtaa tästä kasvatustietoisuudesta. Immanuel Kantin mukaan vanhempien kasvatustietoisuus johtuu ainoastaan kasvatustietoisuudesta. Koska vanhemmat ovat kasvatustietoisia kasvatustajaa, heillä on myös oikeus siihen. Kasvatustietoisuus merkitsee tässä tapauksessa oikeutta täyttää kasvatustietoisuutensa lapsen huolehtimisesta. (Puolimatka 1999, 252 - 253.)

Kasvatustietoisuus viittaa siihen kasvatustajan tajunnan tilaan, jolle on tyypillistä tietoisuus toimimisesta kasvatustajan tehtävässä ja tietoisuus tähän liittyvistä kasvatustietoisuuksista ja oikeuksista (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 60). Kasvatustietoisuus voidaan jakaa kasvatustajan tietoisuuteen kasvatustietoisuuden päämäärästä, tilanteesta ja menetelmistä. Aristotelisessa mielessä kasvatustietoisuus on käytännöllistä tietoa, joka ohjaa ja säätelee ihmisten toimintaa. (Wilenius 1987, 26.)

Kasvatustietoisuus kuuluu Hellstenin (1999, 228) mukaan vanhemmille ja kodeille. Hänen mielestään koulujen tehtävä ei voi olla lasten kasvatustajien, mutta mitä huonommin voivina lapset tulevat kouluun, sitä enemmän opettajat kokevat, että heidän tulee kasvatustajia. Koulun kasvatustietoisuus tulee ilmi myös perusopetuslain toisessa

pykälässä. Lain mukaan koulun tehtävä on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. (Opetustoimen lainsäädäntö 1999, 1.) Tarkastelemme seuraavaksi näiden kahden tärkeän kasvatustahon, kodin ja koulun, roolia kasvattajana.

3.2 Koti ja vanhemmat kasvattajina

Vanhemmuuteen kuuluvat toisaalta vanhempien ja lasten väliset suhteet sekä konkreettinen kasvatustoiminta, toisaalta lasten arvostamisen taso. Vanhempien kasvatustoimintoja ohjaavat vanhempien omat arvot. Heidän käsityksensä siitä, mikä on elämässä arvokasta ja tavoiteltavaa, ohjaa heidän ponnistelujaan kasvatustehtävässä. Omaksumiensa arvojen perusteella vanhemmat painottavat vanhemman roolissaan tiettyjä asioita, mikä ilmenee siinä, mitä he itseltään ja lapsiltaan odottavat ja miten he kohtelevat lapsia eri yhteyksissä. Lapsen kehitys on olennaisesti riippuvainen siitä, kuinka vanhemmat toteuttavat kasvatustehtäviään. (Hämäläinen, Kraav & Raudik 1994; 23, 25.) Vanhemmilla on siis valta vaikuttaa siihen, millaisia ihmisiä heidän lapsistaan tulee. Vanhemmat määräävät lapsen ympäristön eli kotikasvatuksen. (Harris 2000, 15.)

Kodin tehtävä on taata kaikkien perheenjäsenten hyvinvointi. Kasvatus on vuorovaikutusprosessi, jossa lapsi kehittyy sekä omaksi itsekseen että yhteisön jäseneksi. Vanhemmat eivät osaa aina ilmaista selkeästi kasvatuksen päämääriään. Kasvatuksen tavoitteet ovat usein epämääräisiä. Kuitenkin vanhemmat yrittävät yleensä tehdä parhaansa lapsen tarpeiden täyttämiseksi ja lapsen hyvinvoinnin turvaamiseksi. (Hämäläinen ym. 1994, 31 - 32.) Vanhemmuuden tehtävä onkin hyvien edellytysten ja puitteiden luominen lapsen omatoimiselle kasvulle (Hoikkala 1993, 61).

Kodin asemaa lasten kasvattajana ei voida selittää vain kuvaamalla sen vuorovaikutusta. Koti toimii jäsenilleen myös resurssina useilla eri tavoilla. Se tuottaa esimerkiksi palvelua, rakkautta, arvonantoa, informaatiota ja aineellista hyvää perheenjäsenilleen. Kodilla on tähän kaikkeen tietyt ulkoiset toimintaedellytyksensä ja yhteiskunnallinen asemansa. Kodin mahdollisuus toimia kasvavalle lapselle henkisenä ja aineellisenä resurssina riippuu kuitenkin siitä, mitä tukea ja voimavaroja perhe saa ja miten sen toimintaa säädellään ulkoakäsin. (Marin 1985, 65.)

Vanhemmat vaikuttavat siihen, miten lapset käyttäytyvät kotona. He antavat lapsilleen myös tietoja ja taitoja, jotka nämä voivat viedä mukanaan kodin ulkopuolelle.

Lapset tuovat vertaisryhmäänsä paljon kotona oppimastaan. Kotona lapsi ei opi kodin ulkopuolista, julkista käyttäytymistä. Nämä asiat hän oppii vertaisryhmässään. (Harris 2000, 419-420.) Vanhempien tulisi muistaa, että kasvattaminen on heille annettu oikeus. Jos he eivät käytä oikeuttaan, sitä käyttää joku toinen. Kaveripiirin vaikutus lapseen ja nuoreen on hyvin suuri, joten kavereiden säännöistä voi tulla ohjenuora, ellei nuorelle ole jo sitä ennen ehtinyt kehittyä käsitystä oikeasta ja väärästä. (Eskelinen 2000, 89.)

Modernin yhteiskunnan neuvolapalvelut ja yhteiskunnan organisoima vanhempien tiedollinen tukeminen kuuluvat vanhemmuuteen. Vanhemmuutta käsittelevää kirjallisuutta on helposti saatavilla. Lisäksi ammatillisen koulutuksen saanut henkilöstö antaa vanhemmille neuvontaa ja ohjausta lapsen hoidossa. Kirjoittajat näkevät yhteiskunnan neuvonta- ja palveluverkostot yhtenä vanhemmuuden voimavarana. (Hämäläinen ym. 1994, 29.) Hoikkala (1993, 47) puolestaan esittää eriävän näkemyksen. Hänen mielestään nyky-yhteiskunnan kasvatus- ja sosiaalisiaatiojärjestelmä on hyvin ammattilaisve-toinen, ja vanhempien osuus ja arvostus jää usein taka-alalle. Julkinen keskustelu on hyvin asiantuntijapainotteista ja nuorten epäonnistumisia pohdittaessa syytökset kohdis-tuvat vanhempiin. Myös Eskelinen (2000) toteaa teoksessaan, että kotien kasvatusote on viime vuosikymmeninä pahasti höltynyt ja siihen on vaikuttanut paljolti vanhempien pe-lottelu erilaisilla kasvatustraumoilla. Vanhemmille on luotu paineita järkeviin ja syväl-lisiin eettisiin kasvatuspohdintoihin. (Eskelinen 2000, 86.) Vanhempien pelkoon kasva-tusta kohtaan vaikuttaa myös se, että kasvatus liitetään nykyään vahvasti asiantuntijuu-teen. Vanhemmat eivät rohkene välttämättä puuttua kasvatuksen ongelmiin, sillä he pel-käävät toimivansa väärin.

Viimeisen kymmenen vuoden aikana tapahtuneet huomattavat muutokset niin yh-teiskunnan, yksittäisen ihmisen kuin perheiden ja lastenkin elämässä ovat tuoneet haas-teita kotikasvatukseen. Elämä on nykyisin pirstaleisempaa, impulsiivisempaa, suoritus-keskeisempää sekä monin tavoin epävarmempaa. Muutokset ovat nopeita, työttömyys on korkea ja pätkätyöt ovat yleistyneet. Lapset joutuvat yhä useammin sopeutumaan muut-tuviin oloihin. (Jarasto, Lehtinen & Nepponen 2000, 24.) Seppälän (2000, 23) toteuttama Perhebarometri –tutkimuskin osoittaa, kuinka ammattikasvattajat pitävät jatkuvaa kiiret-tä ja siitä johtuvaa perheen yhteisen ajan puutetta kasvatusvastuun horjuttajina kodeilta päivähoidon ja koulun suuntaan. Myös Marin (1985) toteaa artikkelissaan, että nykyper-hettä syytetään usein kasvattamattomuudesta ja välinpitämättömyydestä. Perheet jättävät yhä useammin lapset koulun, joukkotiedotuksen ja videoiden armoille. Tämä johtuu hä-

nen mukaansa siitä, että vanhemmat ovat nykyisin neuvottomia erilaisten kasvatustaiteiden edessä ja tukeutuvat helposti myötäkasvattajiin. (Marin 1985, 65 - 66.) Yhteiskunnan murrosta ja sen aiheuttamia ongelmia kasvatuksessa tarkastelemme myöhemmin tässä työssä.

3.3 Koulu ja opettaja kasvattajina

Koululaitosta pidetään useimmiten kasvatuksen ja koulutuksen välineenä. Joskus siihen saatetaan viitata sosialisoinnin edistäjänä tai työympäristönä. Työympäristönä koulu merkitsee työn osaamiseen liittyviä taitoja, aikatauluja ja turvallisuutta. Sosialisoinnin ansiosta koulu johdattaa nuoret aikuisten maailmaan, johon kuuluvat lailliset oikeudet ja vastuu yhteiskunnassa sekä vallitsevat arvot ja käsitteet. (Vertio 1991, 27 - 28.) Koulu toimii sosiaalisena oppimisympäristönä, jossa tavoitteita ja niiden toteutumista ohjaavat koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Opettajat vastaavat opetussuunnitelmien toteuttamisesta. Heidän vastuullaan on yksilöiden välisten vuorovaikutussuhteiden ohjaaminen opetus- ja oppimistilanteissa sekä oppimiselle otollisen ilmapiirin luominen. (Pietarinen & Rantala 1998, 230 - 231.)

Koulu kasvattajana on monimerkityksellinen käsite. Koulua käsitteenä voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Koulu voidaan ajatella esimerkiksi pelkkänä koulurakennuksena tai sitten toisaalta kokonaisuutena instituutiona. Koulu voidaan nähdä erilaisten ammattiryhmien työkenttänä; opettajien, keittäjien, siivoojien, talonmiehen, kouluvuorokasvatustajien ja muiden koulun työntekijöiden toimipaikkana. Oppilailta koulu on arkinen toimintaympäristö sekä monien erilaisten kasvatustaiteiden ja oppimistilanteiden tapahtumapaikka. Tässä työssä jäsennämme ensin koulun osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää ja kuvaamme samalla Meidän Jyky -hankkeen sijoittumista siinä. Puhuttaessa koulusta kasvattajana on koulutusjärjestelmällä oma merkityksensä. Koska tutkimuksemme tarkastelemme lähinnä opettajan käsityksiä ja toimintaa, katsoimme perustelluksi selvittää vain opettajan roolia kasvattajana jättäen koulun muun henkilökunnan tarkastelun ulkopuolelle.

3.3.1 Koulutusjärjestelmä Suomessa

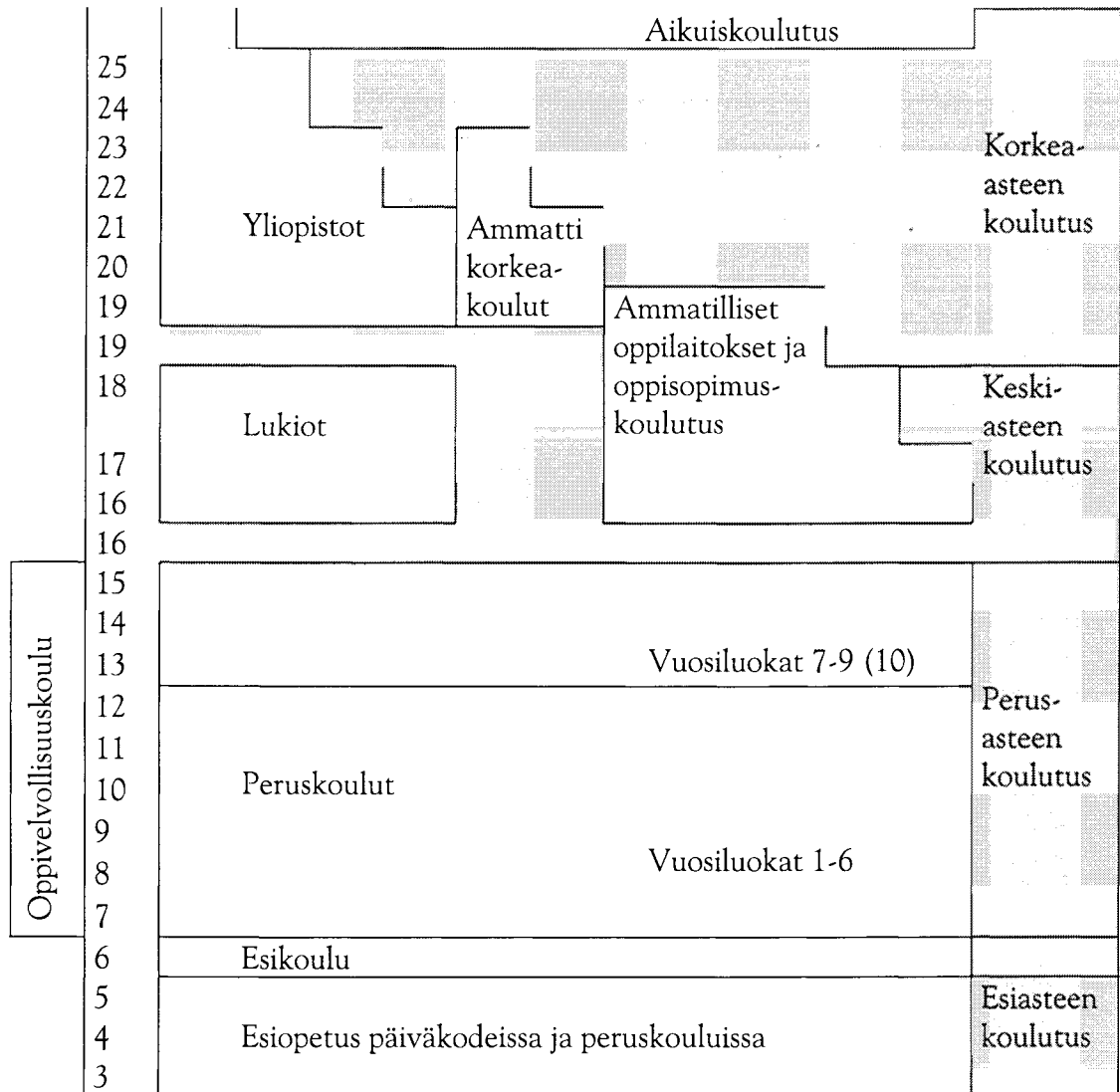
”Koulutusjärjestelmällä tarkoitetaan kansakunnan laajuista eriytynyttä kasvattavien laitosten joukkoa, jonka prosessit ja rakenteet on suhteutettu toisiinsa ja jonka valvonta ja ohjaus ainakin osaksi on valtiiovallan hallussa” (Lehtisalo & Raivola 1999, 26). Koulutusjärjestelmä pyritään suunnittelemaan niin, että yksilön elämässä tapahtuvat koulutus- ja oppimisvaiheet etenisivät mahdollisimman sujuvasti (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 26).

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on tapahtunut suuria muutoksia viime vuosikymmenien aikana. Koulutusrakenteet ja opetussuunnitelmat ovat muiden yhteiskunnallisten instituutioiden tapaan oman historiansa tuotetta. Peruskoulutus siirtyi kodeilta ja kirkoilta julkisen koulutusjärjestelmän tehtäväksi kansakoululaitoksen synnyn myötä. 1970-luvulla peruskouluun siirtyminen oli mittava ja kunnianhimoinen projekti, joka merkitsi kansalaisten peruskoulutuksen pitenemistä. Yhtenäisellä peruskoulutuksella haluttiin taata kaikille yhtäläiset mahdollisuudet jatko-opintoihin ja tasa-arvoiset väylät yhteiskunnallisiin asemiin. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 26.) 1990-luvun koulutusjärjestelmän merkittävä muutos oli poistaa yhdeksänvuotisesta peruskoulusta ala-asteen ja yläasteen välinen raja ja siirtyä yhtenäiseen perusopetukseen. Muita 1990-luvun koulutuspolitiikan tärkeitä siirtoja perusopetuksen kentällä olivat peruskoulun tiukkojen piirirajojen heikentäminen, koulujen profiloitumisen kannustaminen, päätäntävällän ja lainsäädännön hajauttaminen, koulujen arviointipolitiikan eteneminen sekä siirtyminen kohti kilpailuttavampaa hallintomallia. (Antikainen ym. 2000, 108.)

Nykyinen Suomen koulutusjärjestelmä rakentuu viidestä eri tasosta (kuvio 3). Alimman tason muodostaa esiasteen koulutus, jota järjestetään päiväkodeissa ja peruskouluissa. Esiasteen koulutukseen kuuluu esiopetus, jolla tarkoitetaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna annettavaa opetusta. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1999, 94.) Esiopetusuudistus käynnistettiin elokuussa 2000. Seuraavasta syksystä lähtien kunnilla oli velvollisuus järjestää esiopetusta koko 6-vuotiaiden ikäluokalle. Lisäksi selvitettiin oppivelvollisuusiän alentamista vuodesta 2003 lähtien. Tämä ratkaisu olisi merkinnyt siirtymistä eurooppalaiselle tasolle. (Lehtisalo & Raivola 1999, 130.) Esiasteen koulutusta seuraa perusasteen koulutus, jolla tarkoitetaan yhdeksänvuotista perusopetusta. Vaikka nykyisessä perusasteen koulutuksessa ei eroteta enää ala- ja yläastetta, puhutaan silti vuosiluokista 1 - 6 ja 7 - 9. Perusasteen koulutuksen kohdalla voidaan puhua

myös oppivelvollisuuskoulusta. (Antikainen ym. 2000, 109.) Oppivelvollisuudella tarkoitetaan jokaiselle asetettua velvollisuutta tietyn oppimäärän omaksumiseen (Arajärvi & Aalto-Setälä 1999, 17). Kolmannen tason koulutusjärjestelmässä muodostaa keskiasteen koulutus. Vaikka Suomessa puhutaankin yhtenäiskoulusta, maassamme vallitsee keskiasteella rinnakkaiskoulu. Tällä tarkoitetaan sitä, että osa ikäluokasta suuntaa peruskoulun jälkeen lukioon ja osa puolestaan ammatillisiin oppilaitoksiin ja oppisopimuskoulutukseen. Neljäs koulutusjärjestelmän tasoista on korkea-asteen koulutus. Yliopistot ja korkeakoulut vastaavat tästä korkea-asteen koulutuksesta. Viides taso kattaa aikuis-koulutuksen. Lukioilla, ammatillisilla oppilaitoksilla, ammattikorkeakouluilla ja yliopistoilla on kaikilla omat aikuiskoulutussovelluksensa ja -keskuksensa. Tämän lisäksi aikuisena opiskellaan lukuisissa muissa sille omimmissa oppilaitoksissa kuten kansan- ja työväenopistoissa sekä ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa. (Antikainen ym. 2000, 108-110.)

Tutkimamme Jyväskylän kaupungin kasvatusyhteistyöhanke, Meidän Jykä, sijoittuu koulutusjärjestelmässä esi- ja perusasteen koulutuksen tasoille. Hanke pyrkii tukemaan esi- ja perusasteen koulutuksen tavoitteita. Esiopetuksen ja perusopetuksen tavoitteina on ensinnäkin tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen. Yhtä tärkeää on tukea oppilaiden kasvua eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ja antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Esiopetuksessa on lisäksi tavoitteena osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1999, 30.)



KUVIO 3. Suomen koulutusjärjestelmä vuodesta 2000 lähtien Antikaisen ym. (2000, 109) mukaan.

3.3.2 Opettaja kasvattajana

Opettajan ammattiin kohdistuu tällä hetkellä erittäin suuria odotuksia ja vaatimuksia. Tähän vaikuttavat koulujärjestelmän muutos sekä muutokset yhteiskunnan rakenteissa ja eri tieteiden aloilla. Käsitys oppimisympäristöistä on ratkaisevasti muuttunut aikaisemmasta luokkahuonekeskeisestä opetuksesta teknologiseen ympäristöön. (Niemi 1998, 32.) Haasteellisuutta opettajan ammattiin lisäävät myös eri roolit, joihin hänen on mukauduttava. Opettaja on muun muassa tiedonjakaja, kasvattaja, työn ja tekemisen ohjaaja, motivoija, esiintyjä, aikuisen edustaja nuorille ja opettajayhteisön jäsen. Hänen on siirryttävä nopeasti roolista ja sen sisältämästä tehtävästä toiseen ja ylläpidettävä joskus

useita rooleja samanaikaisesti. Opettajan on pystyttävä sulauttamaan roolit yhteen tai rikokomaan mahdolliset rooliristiriidat ja muokattava itselleen sopiva opetustyyli. Hänen on kestävä työssään jatkuvaa sosiaalista vuorovaikutusta erilaisten ihmisten kanssa ja kohdattava iloja ja suruja kuluttamatta silti itseään loppuun. (Enqvist, Jakobson & Wiegand 1987, 25.) Tuloksellinen opetus- ja kasvatustyö vaatii opettajalta muutakin kuin tietoja, taitoja ja opettamisen tekniikkaa. Opettajan persoonallisuudella on kasvatustyössä keskeinen merkitys. (Kari 1990, 54.)

Opettaja luo toiminnallaan luokkaan ilmapiirin, jolla on tärkeä merkitys oppilaan itsetunnon kehitykselle. Opettajan vaikutus oppilaan itsetuntoon perustuu siihen, että oppilas hyväksyy hänet itselleen tärkeäksi henkilöksi. Lapsen on sitä helpompi kokea opettaja itselleen tärkeäksi, mitä enemmän opettajan arvot, asenteet ja uskomukset sekä lapsesta tehdyt havainnot ovat samansuuntaisia kuin lapsen vanhempien. Opettajan on tärkeää tiedostaa oma vaikutusvaltansa voidakseen toimia parhaalla mahdollisella tavalla oppilaalle merkityksellisen ihmisen roolissa. (Korpinen 1996; 28, 31.)

”Aikuisuutta ei voi olla kouluissa, jos sitä ei ole opettajissa” (Hellsten 1999, 237). Opettajan rooliin kasvattajana kuuluu oleellisesti aikuisuuden mallina oleminen. Opettajan tulee aikuisena pyrkiä vastaamaan lapsen henkisiin perustarpeisiin, joita ovat luottamuksen, välittämisen ja hyväksynnän kokeminen (Ervasti, Nokelainen, Vitikka 1990, 8). Kasvattajan tulee huomioida myös lapsen emotionaalisen perusturvallisuuden tarve, kiitoksen ja tunnustuksen tarve, esteettisyyden tarve sekä spontaanin ilmaisun tarve. Tämän lisäksi kasvattajan tulisi muistaa huomioida lapsen tarpeet tietämisen ja taitamisen valmiuksiin, alkuunpanemiseen ja vapauteen sekä vastuuseen itsestä ja muista. (Kari 1990, 58 – 60.)

Opettaja toimii kasvattaessaan vallitsevien arvostusten mukaan, mutta luonnollisesti omat erityiset ihanteet ja ainakin omat painotukset voivat vallita koulutyössä. Opettajan tulee kuitenkin toimia läheisessä suhteessa ympäristön arvoihin. Myöskään oppilaiden arviointiperusteita opettaja ei ole asettanut itse, vaan hän on pitkälti ulkopuolelta tulevien vaatimusten toteuttaja. Opettajan tehtävä onkin pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden kehitykseen asetettujen tavoitteiden suunnassa. (Turunen 1999, 213 - 215.) Hoitaakseen monet erilaiset kasvatukselliset tehtävänsä opettajalta edellytetään mitä moninaisempia tietoja ja taitoja. Opettajalla on oltava yleistä kasvatuksellista ymmärrystä, jonka hän on hankkinut toisaalta koulutuksen, toisaalta itseopiskelun ja elämäkokemusten avulla. Opettajan kasvatuksellista toimintaa ohjaavat koulutuksen ja kokemuksen

pohjalta muotoutunut käyttötieto, käyttöteoria, joka koostuu kasvatukseen, opetus-suunnitelmaan, opetukseen ja oppilaaseen liittyvästä tiedosta ja ymmärryksestä. (Aho 1998, 23.)

Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytymistä tarkastelevassa Syrjäläisen (1990, 131 - 133) tutkimuksessa ilmeni, että opettajat asettavat itselleen kasvattajan roolikäyttäytymisessä erilaisia sosiaalisia ja eettisiä tavoitteita. Tutkimuksen mukaan opettajat pyrkivät kasvatuksessaan vähentämään oppilaiden välistä kilpailua, kasvattamaan tasa-arvoisuuteen ja demokratiaan sekä painottamaan yleissivistystä. Myös kasvatusta sosiaalisuuteen ja toisaalta itsenäisyyteen pidettiin tärkeänä kasvatustavoitteena.

Vaikka kasvattaminen kuuluukin selvästi opettajan ammattiin, niin kuten jo aiemmin totesimme, tulisi päävastuun silti aina olla vanhemmilla. Näin ei kuitenkaan aina ole. Seppälän (2000, 25 - 26) Perhebarometri –tutkimuksen mukaan vanhemmat kylläkin kokivat kasvatusvastuun jakautuvan sopivasti kodin, päiväkodin ja koulun kesken, mutta ammattikasvattajat katsoivat vanhempien välttelevän vastuunottamista. Opettajat ja päivähoiton henkilökunta kokivat kantavansa liikaa vastuuta lasten kasvatuksesta.

3.4 Kodin ja koulun yhteistyö – yhteinen vastuu

Onnistuminen kasvatustyössä edellyttää yhteistyötä oppilaiden ja heidän kotiensa kanssa. Vanhempien ja opettajan välinen yhteistyö näyttää erityisesti vahvistavan lapsen itsetuntoa. Kodin ja koulun yhteistyö, vanhempien ja opettajien välinen henkilökohtainen vuorovaikutus, heijastuu oppilaan kokemaan turvallisuuden tunteeseen ja hyväksyntää. Lapsen kannalta yhteistyössä on kyse siitä, että hän kokee olevansa tärkeä, rakastettu ja läheistensä arvostama. (Korpinen 1996; 28, 33.) Opettajan kannalta ajateltuna yhteistyöltä odotetaan, että huoltaja luottaa opettajaan ja hyväksyy hänet sekä oman lapsen opettajana että ihmisenä ilman vertailua toisiin opettajiin tai ihmisiin. Opettaja odottaa yhteistyön vaikuttavan myös siihen, että vanhemmat arvostavat hänen mielipiteitään, eivätkä syylistä häntä kaikista lapsen vastoinkäymisistä. Vanhemmat puolestaan odottavat yhteistyöltä, että heidät hyväksytään kasvattajina ja opettaja hyväksyy lapsen ihmisenä huolimatta tämän mahdollisista vaikeuksista. (Ervasti ym. 1990, 6.)

Kodin ja koulun yhteistyössä, aivan kuten kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, on tunteilla merkittävä osuus. Lasky (2000, 846) esittää vanhemman ja opettajan yhteistyön olevan vahvasti tunnepitoinen tapahtuma. Opettajan arvot ja moraa-

liset päämäärät, kulttuuri, status ja valtasuhteet vaikuttavat ja muokkaavat yhteistyötä. Opettajat kokevat yhteistyön helpommaksi, jos vanhemmilla on saman-suuntaisia ajatuksia ja arvoja.

Kodin ja koulun yhteistyömuodot voidaan Korpisen, Husson ja Korpisen (1980, 8) mukaan jakaa koulu- ja luokkakohtaisiin tilaisuuksiin. Perinteinen yhteistyötilaisuus on ollut koulun järjestämä yhteinen juhla. Myös vanhempainillat ja keskustelutilaisuudet ovat yleisiä sekä luokka- että koulukohtaisia tilaisuuksia. Hieman harvinaisempia ovat esimerkiksi oppilastöiden näyttelyt, kuuntelupäivät ja varsinkin vanhempien kerhotoiminta. Vainikainen (1995, 17) mainitsee artikkelissaan nykypäivänä varsin yleisen kodin ja koulun yhteistyömuodon, vanhempainyhdistyksen. Vanhempainyhdistys kanavoi vanhempien ajatuksia koulun kehittämiseksi. Vanhempainyhdistys voi järjestää koko koulun yhteisiä tempauksia, kunnostaa ympäristöä viihtyisämmäksi tai järjestää koululle kerhotoimintaa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 25) painotetaan yhteistyömuotona myös arviointikeskustelujen merkitystä. Oppilasarviointi on siis nykypäivänä kiinteässä suhteessa kodin ja koulun yhteistyöhön. Huoltajien kanssa käytävät arviointikeskustelut voivat olla merkittävä osa koulun arviointijärjestelmää, ja oppilaan mukana olo näissä tapaamisissa on usein hyödyllistä.

Tutkimukset osoittavat, että koulutuksellisista ja kulttuurillisista taustoista huolimatta vanhemmat uskovat kodin ja koulun yhteistyöstä olevan hyötyä lapsen kasvatusta ajatellen. Siitä huolimatta monet vanhemmat eivät osallistu koulun järjestämiin tilaisuuksiin, eivätkä ota usein itsenäisesti yhteyttä opettajaan. Tähän vaikuttaa ehkä osittain se, että nykyisin on yhä enemmän yksinhuoltajaperheitä, joilla ei riitä aikaa työn ja perheen hoitamisen lisäksi osallistua ylimääräisiin koulun tapahtumiin. Vanhempien kielteisiä asenteita yhteistyötä kohtaa lisää myös se, että valitettavan usein vanhempien ensimmäinen kontakti kouluun tapahtuu silloin, kun lapsella on ongelmia. (Aronson 1996, 58.) Vanhempien kielteisiä asenteita koulua kohtaan voivat lisätä myös omat huonot kokemukset kouluajoilta. Tällöin koulua ei pystytä näkemään tukiverkoston, vaan se koetaan vanhempia syyllistävänä tahona. (Berger, 1981, 92.) Opettajan ammattitaitoisuus ja auktoriteettiasema saattavat aiheuttaa vanhemmille pelkoa ja tunnetta siitä, että he ovat alistetussa asemassa. He luovuttavat helposti opettajille kaiken päätösvallan, eivätkä uskalla itse esittää omia asioitaan ja ideoitaan. (Lasky 2000, 844.)

Jokaisen koulun tulisi löytää omat keinonsa saada vanhemmat mukaan yhteistyöhön. Vaikka kasvatuksen ongelmat ovat joka puolella maailmaa usein samankaltaisia,

ovat ratkaisut kuitenkin yksilöllisiä ja tapauskohtaisia. Osa vanhemmista hakeutuu luonnostaan yhteistyöhön opettajan kanssa, mutta osa taas ei innostu yhteistyöstä lapsen koko kouluaikana. (Flower & Corley 1996, 24 - 25.) Tärkeää olisi saada vanhemmat kiinnostumaan yhteistyöstä vähitellen. Lähtemällä liikkeelle ensin pienimuotoisesta yhteistyöstä, kuten lyhyistä keskustelutuokioista, on myöhemmin helpompi saada vanhempia mukaan kaikenlaiseen yhteistyöhön. (Aronson 1996, 59.)

Cavarretta (1998; 14, 15) sekä Clemens-Brower (1997, 59) painottavat artikkeleissaan luottamuksen tärkeyttä yhteistyön rakentamisessa. Opettajan tulisi myös osoittaa erityistä kunnioitusta niitä vanhempia kohtaan, jotka uhraavat vapaa-ehtoisesti aikaansa työskenneläkseen koulun ja lastensa yhteiseksi hyväksi. Vanhempia tulisikin kannustaa ja rohkaista yhteistyöhön mahdollisimman varhain, sillä lapsuus ja kouluaika kuluvat nopeasti. Vanhemmilla ei ole aikaa tuhlattavanaan, jos he aikovat vaikuttaa lapsensa kasvatukseen ja opetukseen koulussa.

4 YHTEISKUNNAN MURROKSESTA YHTEISÖKASVATUKSEEN

4.1 Suomalaisen yhteiskunnan murroksesta 1950-luvulta 1990-luvulle

Suomalainen yhteiskunta on kokenut monenlaisia muutoksia, jotka ovat osaltaan vaikuttaneet kasvatuksen tarpeisiin. Esitämme tässä muutamia tärkeimpiä ja näkyvimpiä muutoksia 1950-luvulta tähän päivään asti.

Sotien jälkeen Suomen kansainvälinen vuorovaikutus alkoi lisääntyä, mitä edisti maan ulkopoliittisen aseman vakiintuminen. Suomalaiselle yhteiskunnalle oli 1950-luvulla tyypillistä taloudellisen kasvun nopeutuminen, elintason kohoaminen sekä usko tieteen ja tekniikan mahdollisuuksiin yhteiskunnan kehittämisessä. Suomi kehittyi nopeassa ajassa maatalousvaltiosta teollisuusyhteiskunnaksi. Tämän seurauksena maatalousväestön määrä putosi 1950-luvun jälkeen romahdusmaisesti, ja suomalaiset siirtyivät lähes suoraan palveluelinkeinojen yhteiskuntaan. Suomi kävi näin muutamassa vuosikymmenessä läpi rakennemuutoksen, joka monissa muissa maissa oli tapahtunut huomattavasti pitemmän ajan kuluessa. (Launonen 2000, 192-193.)

Väestö- ja elinkeinorakenteen muutos Suomessa ajoittui erityisesti 1960-luvulle. Tämä näkyi mullistuksina ihmisten henkilökohtaisessa elämässä. Lyhyessä ajassa sadat tuhannet suomalaiset muuttivat maaseudulta kaupunkiin ja siirtyivät maataloilta palkkatyöhön. Tästä oli seurauksena yhteiskunnallista juurettomuutta sekä rikollisuuden ja sosiaalisten ongelmien kasvua. Myös kysymykset yhteiskunnan perusarvoista nousivat erityisen huomion kohteeksi 1960-luvulla. Suomessa keskusteltiin laajalti moraalisisista arvoista ja yhteiskunnan arvojärjestelmän perusteita alettiin arvostella uudella tavalla. (Launonen 2000, 193.) Kansainvälinen nuorisokulttuuri valloitti Suomen ensimmäisen kerran, pitkälti television ansiosta. Ensimmäistä kertaa myös alemmista yhteiskuntaluokista lähtöisin olevilla nuorilla oli mahdollisuus yliopistokoulutukseen. (Siisiäinen 1996, 45.)

Suomalaisen valtion kehitys saavutti pohjoismaisen hyvinvointivaltion tason 1970-luvun alkupuoliskolla (Siisiäinen 1996, 44). Laajasti ymmärrettynä hyvinvointivaltiolla viitataan yhteiskuntaan, jossa valtio hoitaa pääosan hyvinvointipalveluista tai valtioon, jonka tehtävissä hyvinvoinnin edistämisen on keskeinen merkitys (Kosonen 1995, 13). Hyvinvointivaltio on olemassa vasta sitten, kun koulutus, sosiaaliturva ja terveydenhuolto ovat julkisen vallan keskeisiä toimintamuotoja (Allén 1993, 199). 1970-luvun puolivälissä usko nopeaan taloudelliseen ja yhteiskunnalliseen kehitykseen alkoi vähitellen horjua. Kun taloudellinen nousukausi hidastui, joukkotyöttömyydestä tuli suuri yhteiskunnallinen ongelma. (Launonen 2000, 232.)

1980-luvulla oli keskeistä yksilöllisyyden ja itsensä hemmottelun korostaminen. Aikaisemmin julkiseen hyvinvointivaltioon kohdistunut arvostus suuntautuikin yksityistämiseen ja vapaisiin markkinoihin. 1980-luvulle oli tyypillistä myös joukkoviestintäteknologian kehitys. Tästä ovat hyvinä esimerkkeinä avaruussatelliittien käyttö televisiolähetyksissä, paikallisradiojärjestelmän kehittyminen ja videovuokraamojen lisääntyminen. Televisio loi kansainvälisten kanavien välityksellä perustan postmodernille kulttuurille. Myös kaupalliset nuorten ja vapaa-ajan markkinat syntyivät varsinaisessa mielessä vasta 1980-luvulla. Viestinnän monipuoliseen tarjontaan liittyi lasten ja nuorten kannalta myös moraalisesti arveluttavia piirteitä. (Launonen 2000, 232.)

Rahamarkkinoiden vapauttaminen ja noususuhdanne ajoivat suomalaiset kasinotalouden pyörteisiin, joka johti 1990-luvun alussa taloudelliseen lamaan. Taloudellinen lama leimasikin koko 1990-luvun alkua. Sen ajan suomalaista yhteiskuntaa luonnehtii myös moniarvoistuminen ja kansainvälistyminen. Merkittävä ratkaisu oli myös Suomen

liittyminen Euroopan Unionin jäsenyyteen 1995. Suomalaisten yhteydet ulkomaille lisääntyivät muun muassa internet-yhteyksien myötä ja innostus informaatioteknologiaan oli suurta. Julkisessa keskustelussa 1990-luku nähdään usein yhteiskunnallisen murroksen aikana. Tähän vaikuttavat muun muassa vuosisadan syvin taloudellinen lamakausi, suuri työttömyys, perheiden hajoaminen, lasten ja nuorten psykososiaalinen pahoinvointi sekä huumeidenkäytön ja rikollisuuden lisääntyminen. Edellä mainitut seikat ovatkin vaikuttaneet osaltaan kasvatuksen muutostarpeisiin. (Launonen 2000; 232, 269.)

4.2 Yhteiskunnan murros ja kasvatuksen tarpeet

Nopeat yhteiskunnalliset muutokset ovat tuoneet kasvatukseen uusia vaatimuksia. Uusi sukupolvi tulisi kyetä kasvattamaan aktiivisesti muuttamaan yhteiskunnan arvoja, normeja ja yhteisöjen toimintakulttuuria yhteiskunnan muutostarpeista käsin. Kasvatuksella on kyettävä turvaamaan ihmisten jatkuva kehitys. Kyetäkseen toimimaan pätevästi muutoksessa, ihmisen on ymmärrettävä yksilöiden erilaisuutta, erilaisia arvomaailmoja ja niiden kehitysprosesseja, lähiympäristönsä muutosta sekä yhä laajempien kokonaisuuksien vaikutusta elämään. (Kaipio 1999; 25, 28 - 29.)

Päiväkodit ja koulut ovat osa muuttuvaa yhteiskuntaa. Kasvukeskusten ja muuttotappiokuntien ongelmat, tietoyhteiskunnan tarpeet, kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus sekä perheissä ja kotikasvatuksessa tapahtuneet muutokset vaikuttavat kasvatustajien työhön. Muutospaineet kohdistuvat sitä kautta myös lapsiin. Kuntien ja kuntayhtymien tiukentunut talous on heijastunut koko yhteiskuntaan ja sen myötä kasvatukseen. (Kangasniemi 2001, 13.) Erityisesti perheiden asemassa tapahtunut muutos on vaikuttanut ratkaisevasti lasten kasvatuksen olosuhteisiin. Ennen perhe työskenteli ja vietti vapaa-aikansa yhdessä. Äiti oli usein kotona ja isän ansaitsemilla tuloilla oli tultava toimeen. Vanhempien sana oli laki ja lasten kasvatusta onnistui ikäänkuin itsestään, eikä sitä koettu ongelmalliseksi. (Kaipio 1997, 15.) Nykyisin roolit perheissä ovat muuttuneet esimerkiksi naisten siirryttyä työelämään.

Suomalaisen yhteiskunnan keskeisenä käyttäytymistä ja sosiaalista kasvua ohjaillevana tekijänä toimii koulu. Koulu toimii jatkuvassa muutospaineessa. Tällä hetkellä opetussuunnitelmat uudistuvat, opetusmenetelmät monipuolistuvat, uudet arviointikäytännöt yleistyvät, koulun johtaminen muuttuu, yhteistyö ympäristön kanssa laajenee ja teknologia lisääntyy opetuksessa (Sahlberg 1998, 108). Koulun toimintaan jälkensä

ovat jättäneet erityisesti valtion koulutusmäärärahojen leikkaukset, joista kertovat esimerkiksi kyläkoulujen lakkauttaminen ja opetusryhmien koon kasvu.

Opettajien työn lisääntyessä oppilaiden yksilöllinen huomioiminen on vaikeaa. Oppilaiden väsyminen ja pahoinvointi näkyy selvästi lisääntyneenä erityisopetuksen tarpeena. Muutoksia tarvitaan paljon syvemmällä kuin opetuksen järjestämisen kehittämisessä. Kotien ja koko yhteiskunnan on oltava muutosten takana. (Valtonen 2001, 10.)

4.2.1 Yhteisöllisyys kasvatuksessa

Kasvatuksen muuttuneet tarpeet huomattiin jo 1970-luvulla. Tällöin yhteisökasvatuksen käytännöt alkoivat kehittyä Jyväskylän kaupungin poikien oppilaskodissa. Laitoksen käytännön ongelmana oli, miten saada aikaan jonkinlainen kuri ja järjestys lähes kaoksen tilassa olevaan epäsosiaalisten poikien yhteisöön. Laitoksen johtaja totesi, etteivät perinteiset, kovat kasvatusmenetelmät auttaneet, vaan oltiin umpikujassa. Niinpä laitoksessa kehiteltiin ratkaisuksi yhteisökasvatus. Ongelmien ratkaisemisen ja kasvamisen myötä opittiin luottamaan siihen, että edessä olevat ongelmat voidaan yhdessä ratkaista. Yhteisö pystyi itse luomaan uusia päämääriä ja periaatteita. Yhdessä hyväksytyistä periaatteista tuli kasvatuksen välineitä eli päämääriä, joihin käytännössä pyritään. (Kaipio 1995, 9 - 13.)

On olemassa erilaisia mahdollisuuksia kehittää vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä siten, että yhteisön toiminnasta tulee yhteisön ja sen yksilöiden jatkuva kehitysprosessi. Tällöin on kyseessä kasvattava yhteisö, jonka käytäntöjen kehittämisessä kohtaavat kolme eritasoista tilannetta, joissa yhteisöllisyyden hyödyntäminen jäsentyy eri tavoin. Tavallisimmin yhteisön kehittäminen tapahtuu muutaman kymmenen hengen itsenäisessä pieniyhteisössä, jossa yhteisön jäsenet kehittävät omat yhteisölliset toimintatapansa. Esimerkiksi yksittäinen opettaja voi usein kehittää omat yhteisölliset kasvatuskäytäntönsä muista riippumatta. Toinen käytännössä yhä useammin esiintyvä tilanne on perinteisen organisaation yksittäisen yksikön halu ja tarve kehittää omaa toimintaansa tasavertaisen yhteisöllisen päätöksenteon suuntaan. Kolmas mahdollisuus on koko organisaation ja sen kaikkien toimintayksiköiden yhteisöllisten toimintatapojen kehittäminen kokonaisuudesta käsin siten, että koko organisaation toiminnasta tulee jatkuva ja tietoinen tapahtuma. Näin on toimintaa kehitetty monissa kasvatus- ja hoito-organisaatioissa. (Kaipio 1999, 30 - 31.) Tutkimamme Meidän Jyväskylä -kasvatusyhteistyöhankeen voisi mieltää vii-

meksi mainituksi koko organisaation kehittämiseksi, jossa kaikki kasvatusyksiköt ovat mukana.

Yhteisön kehittämisessä on havaittavissa eri tasoja. Kaipio (1995, 24 - 25) kuvaa yhteisön kehitystasoja seuraavasti:

1. Hajanainen joukko vailla yhteistä normistoa ja yhteisiä tavoitteita
2. Ulkonaisesti yhtenäinen yhteisö
3. Sosiaalinen yhteisö
4. Yhteisökasvatuksellinen yhteisö

Ensimmäisellä tasolla henkilöstöllä ja kasvatettavilla on erilaiset käyttäytymisnormit ja toimintatavoitteet. Yhteisön kommunikaatio on epärehellistä ja kasvatettavien keskuudessa vallitsee vahvimman laki. Henkilöstö toimii lähinnä vartijan ja valvojan roolissa. Toisella tasolla henkilöstön normit ovat vallitsevia ja niitä valvotaan ulkokohtaisen yhteistyön ja päätännän kautta. Henkilöstön ja kasvatettavien välillä kommunikaatio on lisääntynyt, mutta on vielä usein epärehellistä. Kolmannella tasolla henkilöstö on saanut tuekseen kasvatettavien ydinjoukon, jonka jäsenet ovat hyväksyneet pääasiassa aikuisten asettamat tavoitteet ja normit. Velvollisuuksien valvonta on tiukempaa ja kaikkien yhteisön jäsenten asia. Neljännellä tasolla henkilöstön ja kasvatettavien päämäärät ja normit ovat suurelta osin samat. Yhteisön sallivuus ja kärsivällisyys on suuri kasvatettavia kohtaan. Vastuu yhteisöstä ja sen jäsenistä on keskeinen taustamotiivi ja päätöksenteon perusta.

Yhteisökasvatuksen myötä yhteisön jäsenet oppivat sopeutumaan muuttuvaan yhteisöön. He oppivat kypsään toimintaan yhteisössä ja siten myös jatkuvassa muutoksen tilassa olevassa yhteiskunnassa. Yhteisökasvatuksella yksilöt voivat sosiaalistua kohtaamaan tulevan yhteiskunnan vaatimukset. Yhteisökasvatus on siis kasvatus- ja hoitomenetelmä, jossa kaikki yhteisön resurssit suunnataan kohti uutta käyttäytymistä. Siinä kaikki yhteisön jäsenet yhdessä laatimiensa normien puitteissa pyrkivät kohti todellista rehellisyyttä, avoimuutta, oikeudenmukaisuutta sekä vallan ja vastuun tasaista jakautumista. (Kaipio 1997, 56 - 57.)

4.2.2 Kasvatusyhteistyö

Kasvatusyhteistyön käsite voidaan juontaa yhteisökasvatuksesta. Koska lasten pahoinvointi on lisääntynyt muun muassa yhteiskunnan murroksen ja sen tuomien ongelmien

myötä, ovat monet kunnat hakeneet ratkaisua tähän kasvatusyhteistyö-projektien kautta. Koivumäen, Korpisen ja Pekkanen (1980, 3 - 4) mukaan kasvatustyö onkin ennen kaikkea yhteistyötä. Lapsen kokonaiskehityksen turvaamisessa on tärkeää, että eri kasvattajatahojen välillä vallitsee mahdollisimman laaja yhteisymmärrys niistä periaatteista ja tavoitteista, joihin kasvatuksessa pyritään. Näin voidaan välttyä ristiriitaisuuksilta, joista loppujen lopuksi lapsi kärsii.

Kasvatusyhteistyöllä tarkoitetaan kaikkien kasvatustyössä mukana olevien henkilöiden ja organisaatioiden välistä, kasvatettavia koskevaa tietojen ja näkemysten vaihtoa. Tavoitteena on lapsen kasvatuksessa mukana olevien henkilöiden toiminnan auttaminen ja lapsen kokonaisvaltainen huomioon ottaminen. Esimerkiksi koulujen suurentuminen ja yhä uusien henkilöryhmien mukaan tuleminen on osaltaan lisännyt yhteistyön tarvetta. (Lahdes 1986, 106.) Myös peruskoululaki (3§) velvoittaa koulut yhteistyöhön kotien kanssa: ”Koulun on pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen kasvatustehtävässä”. (Onikki & Ranta 1995, 606.)

1980-luvun lopulla ja etenkin 1990-luvulla yksilöllisyyden korostaminen näkyi vahvasti kasvatuksessa. Haluttiin kasvattaa yksilöllisesti ja ottaa huomioon jokaisen yksilölliset tarpeet. Vähitellen ajauduttiin pois yhteisöllisyydestä ja yhteisvastuullisuudesta. Nykyisin tämä ongelma on tiedostettu ja tätä varten on suunniteltu esimerkiksi projekteja, joiden avulla yhteisöllisyyttä tuotaisiin takaisin kasvatuksen pariin.

Kasvatusyhteistyön tavoitteita ovat lasten ja nuorten terveen kasvun tukeminen sekä vanhemmuuden tukeminen. Kasvatusyhteistyöllä pyritään kehittämään alueellista kasvatusyhteistyötä ja vakiinnuttamaan uusia yhteistyömuotoja. Yhteistyön yksi mahdollisuus on myös sosiaalipedagogisen ajattelun soveltaminen lasten ja nuorten kohtaamiseen. (Jyväskylän kaupunki 2000b.) Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että koulun toimintakulttuurin tulisi tukea vanhempien ja lasten itseohjautuvuutta sekä elämänhallintaa. Lapset ja nuoret tulisi myös ottaa mukaan toimijoiksi vaikkapa kasvatukseen liittyvissä keskusteluissa.

5 JYVÄSKYLÄN KASVATUSPROJEKTIT

5.1 Kasvatusprojekti I

Jyväskylässä toteutettiin ensimmäinen kasvatusprojekti vuosina 1977 - 1978. Vuonna 1974 lähettivät jyväskyläläisen Hongikon koulun oppilaiden vanhemmat kaupunginhallitukselle kirjelmän, jossa oltiin huolestuneita koululla ilmenneistä häiriöistä ja työrauhan puutteesta. Joulukuussa 1975 teki Jyväskylän kaupunginhallitus päätöksen Lasten ja nuorten häiriökäyttäytymisen vähentäminen sekä ennaltaehkäiseminen Jyväskylässä – nimisen työryhmän perustamisesta. Sen tarkoituksena oli jo aikaansaatuja toimenpiteiden jatkaminen ja järjestelmällisen kasvatustoiminnan toteutuksen järjestäminen. (Suortamo & Syyrakki 1981, 35.) Työryhmän toimeksiantona oli kartoittaa lasten ja nuorten elinolosuhteita ja myönteistä kasvuympäristöä tukevia toimenpiteitä sekä etsiä ratkaisuja lapsiperheiden elinolosuhteiden korjaamiseksi. Työryhmän piti myös määrittellä tapakasvatuksen, sosiaalisen ja eettisen kasvatuksen periaatteet, normit ja säännöt, joita kouluissa, lasten päivähoitolaitoksissa, kodeissa ja muissa kasvatusta antavissa toimipisteissä tulee noudattaa. (Kaksi vuotta kestävä kasvatusprojekti esitetään toteutettavaksi Jyväskylässä 1977, 7.)

Kasvatusprojektin tarkoituksena oli kasvattaa jyväskyläläisistä nuorista jälleen yhteiskuntakelpoisia ihmisiä, mikä oli ollut ongelmallista vallitsevan vapaan kasvatuksen aikana (Jyväskyläläishavainto: Lapsia ryhdyttävä taas kasvattamaan 1976, 12). Projektin tavoitteina oli järjestelmällisen kasvatuksen sekä elin- ja kasvuolosuhteiden parantaminen. Lisäksi projektissa pyrittiin lisäämään yhteistyötä sekä hallintokuntien sisällä että niiden kesken kuin myös kasvatustoimipisteiden ja kotien välillä. (Suortamo & Syyrakki 1981, 36.)

Kasvatusprojektin johtavana elimenä toimi kaupunginhallitus, joka yhdessä poliittisia ryhmiä edustavan neuvottelukunnan kanssa oli varsinaisesti vastuussa projektista. Suunnittelusta ja toteutuksesta vastasi projektiryhmä, jossa oli edustajia kasvatuksen eri alueilta kuten esimerkiksi koulutoimesta, nuorisotoimesta ja terveyskeskuksesta. Projektiryhmän apuna toimi lasten ikäjaon mukaiset sektoriryhmät: varhaiskasvatussektori, koulusektori ja nuorisosektori. (Jyväskylän kaupunki 1977, 2.)

Kasvatusprojektissa alle kouluikäisten lasten vanhemmille järjestettiin henkilökohtaista kasvatuseuvontaa neuvolasta käsin sekä kodinhoitajatoiminnan ja perhepäivähoidon välityksellä. Neuvoloissa ja päiväkodeissa järjestettiin myös vanhempainiltoja. Päiväkotien päivittäiseen ohjelmaan sisällytettiin projektin kasvatusaiheisiin liittyviä opetustuokioita. Myös kouluissa järjestettiin vanhempainiltoja. Projektin aiheita käsiteltiin myös päivänavauksissa, oppitunneilla, henkilökuntakokouksissa ja erilaisissa kasvatustilanteissa. Kodin ja koulun yhteistyötä painotettiin. Kaupungin nuorisotyön puitteissa toteutettiin projektia järjestämällä kerhoiltoja, tansseja ja muuta aluekohtaista toimintaa. Kotien merkitys koko toiminnassa oli ensiarvoisen tärkeää. Vanhempia kannustettiin osallistumaan aktiivisesti projektin eri vaiheisiin. (Kasvatustalkoot alkoivat 1977, 4.)

Projektin toimintaa eri sektoreilla ohjasivat viisi pääteemaa. Teemoja olivat yhteisön säännöt, ihmisten väliset suhteet, työn ja oppimisen arvostus, yksilökohtainen vastuu ja perheen yhdessäolo. (Suortamo & Syyrakki 1981, 36.) Näiden teemojen pohjalta järjestettiin päiväkodeissa, kouluissa ja kerhoissa vanhempainiltoja. Lisäksi aiheista oli sanomalehdissä erilaisia tietoiskuja ja keskustelun aiheita. (Kasvatusprojekti: Syksyn ohjelma 1977, 3.)

Projektin lähtökohta oli hyvä, ja projekti oli koettu tarpeelliseksi jo etukäteen. Kasvatustavoite- ja kasvatustavoitekeskustelun aikaansaaminen oli saavutus jo itsessään. Projekti suunniteltiin kattamaan koko kasvatuksen kenttä vauvaikäisistä nuoriin aikuisiin saakka. Kohderyhmän laajuus hankaloitti projektin toteutusta ja aiheutti sille lisävaatimuksia. Koska tavoiteluokittelu oli melko kirjava ja jäsentymätön, vaikeutti se projektin käytännön toteutusta ja arviointia. Ei oltu täysin selvillä, mihin projektilla pyritään. (Suortamo & Syyrakki 1981, 40 - 41.)

5.2 Kasvatusprojekti II

Ensimmäisen kasvatusprojektin vaikutukset koettiin myönteisinä ja oli havaittavissa, että projektin myötä tilanne selkiytyi etenkin koulumaailmassa. Tämä oli syynä toisen kasvatushankkeen toteuttamiselle vuosina 1982 - 1983, vaikka mitään erityistä kasvatuskriisiä ei ollutkaan sillä hetkellä olemassa. Vuonna 1981 silloisen apulaiskaupunginjohtajan aloitteesta muodostettiin työryhmä laatimaan toimintasuunnitelmaa hankkeelle. Toimin-

tasuunnitelma kasvatusprojekti II:lle hyväksyttiin Jyväskylän kaupungin hallituksessa keväällä 1981. (Jyväskylän kaupunki 1984; 1, 4.)

Kasvatusprojekti II ei ollut ensimmäisen projektin jatko tai toisinto, vaikka ensimmäisestä projektista saatuja kokemuksia hyödynnettiin. Toisen projektin lähtökohdat olivat paljon valoisammat, sillä voitiin keskittyä enemmän ongelmien ennaltaehkäisyyn. Pääpaino projektissa oli kotien kasvatustyön tukemisessa ja nuorison kasvuolosuhteisiin ja vapaa-ajanviettomahdollisuuksiin vaikuttamisessa. Kasvatusprojekti II:n tarkoituksena oli saada Jyväskylän kaupungissa kasvatustalkoisiin mukaan pienalueittain lasten ja nuorten vanhemmat, sukulaiset ja kaikki alueella asuvat. (Kasvatustalkoot uusiksi Jyväskylässä 1981, 10.)

Myös Kasvatusprojekti II:n organisaatiossa ylimmällä tasolla toimi neuvottelukunta, jonka edustajina oli esimerkiksi valtuustoryhmien edustajat ja hallintokuntien päälliköt. Projektin keskitetty johtaminen tapahtui johtoryhmän ja Kasvatusprojekti II:n kanslian kautta. Organisaation kannalta tärkein osa oli alueelliset projektiryhmät. Kaupunki jaettiin 11 alueeseen, jotka muodostuivat kaupungin ala-asteen koulujen piiriin mukaan. Projektiryhmiin kuului virkamiesten lisäksi edustajia esimerkiksi asukasyhdistyksistä, seurakunnista, urheiluseuroista ja oppilashuoltotyöryhmistä. Organisatorisesti ja sisällöllisesti kasvatusprojekti II erosi siis selvästi ensimmäisestä kasvatusprojektista, mutta kummassakin projektissa keskeisenä tavoitteena oli hallintokuntien välinen yhteistyö. (Jyväskylän kaupunki 1984, 1 - 2.)

Kasvatusprojekti II:n tavoitteet olivat vaativat. Tavoitteisiin oli kirjattu mukaan useita ”ikuisuustavoitteita”, sillä haluttiin kiinnittää huomiota niihin taustatekijöihin, joihin kasvatus ja kasvatusongelmat ovat yhteydessä. Yksi vaikea, mutta samalla arvokas tavoite oli kotikasvatuksen tukeminen. Projektissa haluttiin korostaa juuri perheiden kasvatusvastuun merkitystä, joten koulu- ja päiväkotikeskeisyyttä vältettiin tarkoituksellisesti. Tavoitteena oli myös suuntautua liikunta- ja nuorisotoimen tahoille, sillä ne olivat jääneet ensimmäisessä hankkeessa liiaksi sivuun. Toimintasuunnitelmassa esitetyt kasvatusprojektin tavoitteet olivat kotien elinolosuhteiden parantaminen, kasvatustyön tukeminen sekä nuorison kasvuolosuhteiden ja vapaa-ajan kehittäminen. (Jyväskylän kaupunki 1984, 4.)

Kasvatusprojekti II:ssa projektiryhmillä oli mahdollisuus suunnitella toimintaa alueellaan omista lähtökohdistaan käsin. Alueilla järjestettiin esimerkiksi teemailtoja kasvatuksesta, ja päiväkotien ja koulujen vanhempainilloissa nousi esiin kasvatuksen ja

kodin merkitys. Yhdessä liikuntatoimen kanssa käynnistettiin lasten ja nuorten liikuntakasvatusta käsittelevä kokous. Myös muiden tahojen kanssa toteutettiin yhteisiä tapahtumia. Lehdissä oli useita artikkeleita projektiin liittyen. Projektiin liittyivät myös rinnakkaisprojektit lasten ja nuorten päihteiden käytöstä, kasvatustyön tukemisesta perhekriisissä ja joukkotiedotuksen vaikutuksista. Alueellisten ryhmien toiminta keskittyi oman kaupungin harrastuskysymysten pohdintaan ja ratkaisuihin. (Jyväskylän kaupunki 1984, 5 - 7.)

Kasvatusprojekti II:n aikana heräsi paljon keskustelua oman asuinalueen kehittämisestä ja yhteistyöstä. Projektiryhmät toimivat eri tavoin ja eri asioita painottaen. Kasvatuskysymykset olivat esillä koko ajan, mutta ne liittyivät lähinnä kasvatuksen ulkoisiin puitteisiin kuten kasvatusympäristöön, liikenneturvallisuuteen ja nuorten harrastustoimintaan. Varsinainen koteihin saakka ulottuva kasvatuksellinen ohjaus- ja neuvontatyö koettiin vaikeana ja keskustelut niistä aiheista jäivät usein tarkoitettua pinnallisemmalle tasolle. Kotikasvatuksesta puhuminen perheiden ja lasten kasvatustaustat huomioon ottaen oli pulmallista, sillä ei haluttu pukeutua neuvojan kaapuun. (Jyväskylän kaupunki 1984, 20 - 21.)

5.3 Laukaan malli

Laukaassa, 16 500 asukkaan keskisuomalaispitäjässä, käynnistyi vuonna 1995 vanhempien kasvatuksellinen yhteistyöhanke. Hanke sai alkunsa vanhempien huolestuessa nuorten muuttuneesta käyttäytymisestä. Lisääntynyt nuorten levottomuus, ilkivalta ja rikollisuus saivat vanhemmat kyselemään itseltään, ottaako tänä päivänä kukaan kokonaisvaltaista kasvatusta. Vanhemmat ottivat yhteyttä koulun vanhempainneuvostoon, ja tilanteesta keskusteltiin yhdessä. Vanhempainneuvostossa työstettiin kasvatuskampanjaksi muotoutuva hanke, jonka tarkoituksena oli, että vanhemmat saisivat kasvatustyössä tukea toisiltaan. (Eskelinen 2000; 11 - 12, 14.) Toisin kuin Jyväskylän kasvatusprojekteissa tämän hankkeen toimeenpanijoina ja päätoteuttajina toimivat siis vanhemmat, eivätkä kunnan päättäjät tai virkamiehet.

Kasvatustyöyhteistyön käynnistyessä hankkeelle annettiin nimi ”Yhdessä elämään”. Lehdissä on puhuttu hankkeesta myös nimellä ”Laukaan malli”. Hankkeen periaatteena oli kasvattaa lapset jo pienestä pitäen vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen ja yhteisten sääntöjen noudattamiseen. Kasvatustyöyhteistyö perustui laillisuus-, terveys- ja tapa-

kasvatukseen. Laukaan mallissa aikuiset pyrkivät etsimään yhteisen suhtautumistavan tiettyihin asioihin. Vanhemmat valtuuttivat ja velvoittivat muita tahoja toimimaan ongelmatilanteissa sovitulla tavalla. Näin vanhemmat ottivat konkreettisesti kasvatusvastuunsa. Kaikki lapsen elinympäristössä vaikuttavat tahot tehostivat ennaltaehkäiseviä toimiaan yhteistyössä. (Eskelinen 2000, 22.)

Aivan kuten Jyväskylän Kasvatusprojekti I:ssä ja II:ssä myös Laukaan mallissa tarkoituksena oli saada koulun ja kotien lisäksi mukaan kaikki ne tahot, jotka osallistuvat lapsen kasvatukseen. Tavoitteet olivat yksinkertaisia ja yleisesti hyväksytyjä, joten ne sopivat kaikkien yhteistyötahojen toimintaperiaatteisiin. Tärkeintä hankkeessa oli yhteisistä kasvatustavoitteista sopiminen. Projektin tueksi valittiin kolme teemaa: hyvät käytöstavat ja asiallinen kielenkäyttö, koulukiusaamisen estäminen ja näpistelyn minimointi. (Kujala & Ojanperä 1997, 5.)

Yhteistyön käytännön toimenpiteistä sovittiin Laukaalla kasvatusprojektin palaverissa, joissa oli mukana edustaja jokaisesta yhteistyötahosta. Koulun toimenpiteiksi kirjattiin esimerkiksi sääntöjen selkiyttäminen, vakavampi suhtautuminen koulukiusaamiseen ja siviilirohkeuden suosiminen. Lastenneuvoloiden, päiväkotien ja perhepäivähoidon toimenpiteenä oli kotien kasvatustyön tukeminen. Seurakunnan, partiolaisten ja urheiluseurojen toimintaan puolestaan liitettiin yhteiset reilun pelin säännöt. Kauppiat sopivat yhteisistä menettelytavoista näpistelytilanteissa ja yhteistyöstä poliisin kanssa. Sovittiin myös, että poliisi tekee ennaltaehkäisevää työtä esimerkiksi vieraillemalla kouluilla. (Kujala & Ojanperä 1997, 10 - 11.)

Laukaan malli oli julkisesti esillä sekä lehdissä että muissa tiedotusvälineissä, mikä vaikutti vanhempien mielenkiintoon hanketta kohtaan. Kasvatusprojekti sai huomiota myös Laukaan ulkopuolella ja kyselyjä projektin vetäjille tuli eri puolilta Suomea. Projektin ansiosta kasvatusongelmista tuli Laukaassa luvallinen puheenaihe ja kasvatustajien pelko siitä, että he olisivat yksin ongelmiansa kanssa, vähentyi. Vanhempien myönteiset kokemukset projektista osoittavat, että hyviä tuloksia saavutettiin kasvatustajien keskuudessa. Sen sijaan kasvatustavoitteiden mukaisten muutosten saavuttaminen lapsissa ja nuorissa vaatii pidemmän aikavälin. (Kujala & Ojanperä 1997, 67 - 68.)

5.4 Uusi hanke käynnistyy

Uudelle hankkeelle oli Jyväskylässä erinomaiset lähtökohdat, sillä aikaisemmista projekteista oli arvokasta kokemusta, jota voitiin hyödyntää Meidän Jyväskylä –hanketta käynnistettäessä. Myös Laukaassa toteutetusta projektista saatiin monia vinkkejä. Aloite hankkeen käynnistämistä ei tullut kuitenkaan vanhempien taholta, kuten Kasvatusprojekti I:ssä ja Laukaan projektissa, vaan hanke käynnistettiin samankaltaisesti kuin Kasvatusprojekti II:ssä eli kaupungin päättäjien taholta.

Meidän Jyväskylä –hankkeen ohjausjärjestelmä on melko samankaltainen kuin Kasvatusprojekti II:ssä. Hankkeen linjaajana toimii neuvottelukunta ja kaupunki on jaettu alueisiin toiminnan helpottamiseksi. Tässäkin hankkeessa mukaan tulivat useat lasten kasvatukseen osallistuvat tahot, kuten päiväkodit, koulut, neuvolat, urheiluseurat ja seurakunnat. Kuten Laukaan projektissa, myös Meidän Jyväskylä hankkeessa päätavoitteet asetettiin niin yleisiksi, että jokaisen toimijatahon olisi niihin helppo tarttua. Sen sijaan eri toimijatahoille ei määrätty tarkasti tavoitteita kuten Laukaassa, vaan Meidän Jyväskylä –hankkeen periaatteena on luoda jokaiselle alueelle omat, yksilölliset tavoitteet alueen tarpeista käsin. Tavoitteenasettelu oli kuitenkin huomattavasti jäsentyneempää kuin esimerkiksi Kasvatusprojekti I:ssä.

Kuten aikaisemmissakin kasvatusprojekteissa, myös Meidän Jyväskylä –hanketta käynnistettäessä pidettiin tärkeänä käynnistää julkinen keskustelu kasvatuksellisista aiheista muun muassa lehdissä ja yleisötilaisuuksissa. Nyt haluttiin kuitenkin mennä ongelmissa syvemmälle ja etsiä ongelmiin ratkaisuja, missä Kasvatusprojekti II:ssä oli epäonnistuttu. Esimerkiksi huumeita ja alkoholia käsittelevät teemat päätettiin viedä kouluihin, ja erilaisten koulutusten ja yleisötilaisuuksien avulla päätettiin käsitellä vaikeita asioita. Meidän Jyväskylä –hankkeessa on siis hyödynnetty aikaisemmista kasvatusprojekteista saatua kokemusta yrittäen silti kehittää hanketta entistäkin tehokkaammaksi ja tarkoitusta palvelevaksi.

6 MEIDÄN JYKÄ -HANKE

6.1 Lähtökohdat

Meidän Jykä -hanke sai alkunsa 9.12.1999 julkaistun Lasten ja nuorten hyvinvointiselonteko -raportin tulosten pohjalta. Selonteossa ilmeni, että esimerkiksi työelämän lisääntyneet vaatimukset ja lisääntynyt yksinhuoltajuus heikentävät vanhempien mahdollisuuksia kasvattaa lapsiaan. Samalla vanhempien kasvatusvastuu heikkenee ja vanhempien ja lasten yhteinen aika vähenee. Vanhempien ja lasten suhteiden heikkeneminen aiheuttaa väistämättä ongelmia lasten ja nuorten hyvinvoinnissa. Tämä näkyy muun muassa lisääntyneenä päihteiden käyttönä ja psyykkisinä ongelmina. Samaan viittaavat myös lisääntynyt erityisopetuksen ja päivähoidon erityispaikkojen tarve sekä perheneuvolan avun ja lastensuojelun laitos- ja perhesijoitusten lisääntyminen. (Laakso 2000, 14.)

Lasten ja nuorten hyvinvointiselonteko -raportissa yhtenä toimenpide-ehdotuksena oli käynnistää vanhemmuuden tukemista sekä lasten ja nuorten tervettä kasvamista edistävä projekti. Projektiin osallistuisivat kaupungin eri hallintokunnat, oppilaitokset, sekä kolmannen sektorin toimijat. Projektia suunnittelemaan nimettäisiin hallinnon alojen yhteinen neuvottelukunta. (Laakso 2000, 17.) Keväällä 2000 tämän ehdotuksen seurauksena esitettiin kaupunginvaltuustolle suunnitelma kasvatusyhteistyöprojektin käynnistämisestä lasten ja nuorten hyvinvoinnin parantamiseksi. Ehdotus hyväksyttiin ja syksyllä 2000 aloitettiin Jyväskylässä kaksivuotinen kasvatusyhteistyöhanke. (Jyväskylän kaupunki 2000d.)

Hankkeen nimeksi tuli Meidän Jykä, jolla tarkoitetaan jyväskyläläistä lasta ja nuorta. Nimi viittaa myös yhteiseen vastuuseen kaupungin lasten ja nuorten hyvinvoinnista. Ajatusta tukee Jyväskylän kaupungin strategiasuunnitelma, jonka mukaan kaupungin hyvinvointipolitiikan tehtäviin kuuluu huolehtia lasten ja nuorten terveestä kehityksestä. (Jyväskylän kaupunki 2000d.)

6.2 Tavoitteet

Meidän Jykä -hankkeen keskeisempänä tavoitteena on tukea lasten ja nuorten tervettä kasvua muun muassa aikuisten kasvatustietoisuutta ja -vastuuta lisäämällä. Tarkoituksena on painottaa aikuisen myönteistä läsnäoloa lasten ja nuorten elämässä. Hankkeen myötä pyritään vakiinnuttamaan Jyväskylään alueellinen kasvatusyhteistyö, jossa tarkoituksena on, että ihmiset yli hallinto- ja toimirajojen löytäisivät yhteyden toisiinsa ja olisivat yhdessä kiinnostuneita lasten ja nuorten toiminnasta. Hanke pyrkii myös kehittämään vanhempainiltojen ja -tilaisuuksien toimintatapoja sekä käynnistämään vanhempien vertaisryhmätoimintaa. Tarkoituksena on yhdessä tarkastella yhteiskunnan arvoja ja muutosta kasvatuksen kannalta. (Terävä 2000a, 3.)

Hankeen tavoitteisiin kuuluu myös saada kaikki kasvatustahot vakuuttuneiksi kasvatuksen tärkeydestä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä. Tarkoitus on korostaa ennaltaehkäisevän kasvatustyön merkitystä ja arvioida kasvatuksen näkökulmasta yhteiskunnan kehitystä sekä vaikuttaa siihen aktiivisesti. (Jyväskylän kaupunki 2000e.) Hankkeen keskeisinä käynnistäjinä toimivat koulut, päiväkodit ja neuvolat (Jyväskylän kaupunki 2001).

6.3 Hankkeen ohjausjärjestelmä

Projektin ohjausjärjestelmä muodostuu hallinnollis-poliittisen tason, operatiivisen johtamistason ja alueellisen tason toimijoista. Ohjausjärjestelmää voisi kuvata pyramidina (kuvio 4). Pyramidin huippuna olisi tällöin kaupunginhallituksen asettama neuvottelukunta, joka koostuu 17:stä kaupungin päättäjistä ja virkamiehestä (liite 1). Neuvottelukunnan tehtävänä on hankkeen strateginen linjaus ja resurssien osoittaminen. (Jyväskylän kaupunki 2000d.)

Neuvottelukunnan alaisena toimii ohjausryhmä, joka vastaa hankkeen käytännöllisestä toteuttamisesta koordinaattorin ja tiedottajien kanssa. Ohjausryhmä muodostuu seitsemästä henkilöstä, joista kaksi jäsentä toimii myös neuvottelukunnassa (liite 2). Projektin koordinaattorin tehtäviin kuuluu käytännön toimintaan liittyvä suunnittelu, organisointi sekä yhteydenpito hankkeen eri toimijoihin. Koordinaattori osallistuu ohjausjärjestelmän eri tasojen kokoontumisiin ja toimii siten yhdyshenkilönä ja tiedonvälittäjänä ta-

sojen välillä. Yhteydenpito tiedotusvälineisiin kuuluu puolestaan tiedottajalle. (Jyväskylän kaupunki 2000d.)

Jyväskylän kaupunki on jaettu 12 alueeseen (liite 3), joissa jokaisessa toimii alueyhteistyöryhmä. Siihen kuuluu alueesta riippuen esimerkiksi neuvolan, päiväkodin, koulun, nuorisotyön, seurakunnan, asukasyhdistysten, järjestöjen ja urheiluseurojen edustajia. Alueyhteistyöryhmät pyrkivät tunnistamaan lasten ja nuorten kasvuun liittyviä tarpeita ja niiden pohjalta käynnistetään alueellista toimintaa. Kasvatusyhteistyö muotoutuu jokaisen alueen omista lähtökohdista käsin. Kaikissa kaupunginosissa on toiminnasta vastaava aluekoordinaattori. Aluekoordinaattorin tehtäviin kuuluu oman alueen toiminnasta vastaamisen lisäksi osallistuminen myös koordinaatioryhmän kokouksiin, joihin eri alueiden koordinaattorit kokoontuvat keskustelemaan hankkeen sen hetkisestä tilanteesta sekä jakamaan kokemuksiaan ja ideoitaan. (Jyväskylän kaupunki 2000f.)



KUVIO 4. Meidän Jykä –hankkeen ohjausjärjestelmä mukailten lähdettä Jyväskylän kaupunki 2000d.

6.4 Hankkeen toteutus

6.4.1 Yleinen kasvat keskustelu

Meidän Jykä –hankkeen yksi keskeisimpiä toimintakeinoja on käynnistää yleistä kasvat keskustelua. Keskustelua käydään mediassa, yleisötilaisuuksissa, vanhempainilloissa ja seminaareissa (Jyväskylän kaupunki 2000g). Keskustelujen aiheet nousevat suurelta osin vanhemmuuden roolikartan pohjalta. Vanhemmuuden roolikartta on Varsinais-Suomen lastensuojelukuntayhtymän henkilökunnan kehittämä kartta viidestä vanhemmuuden keskeisestä osa-alueesta (liite 4). Vanhemmuuden roolikartan mukaan kaiken keskipisteenä tulee olla lapsen tarpeet eri kehitysvaiheissa. Vanhemman tehtävänä on muokata omaa rooliaan lapsen tarpeet huomioon ottaen. Roolikartan mukaan vanhemman tulisi toimia elämän opettajana, ihmissuhdeosaajana, rakkauden antajana, huoltajana ja rajojen asettajana. Kaikki nämä viisi vanhemmuuden osa-alueita ovat yhtä tärkeitä. Kartassa jokainen osa-alue jakaantuu vielä useisiin käytännön toimintakuvauksiin, jotka toimivat konkreettisena esimerkkinä vanhemmille. (Helminen & Iso-Heiniemi 1999, 31.)

Yleisissä kasvat keskusteluissa pyritään nostamaan esiin keskeisinä ydinasioina vanhemmuuden roolikartasta nousevia teemoja. Keskustelun aiheena on ollut muun muassa se, mikä on oikean arvopohjan merkitys kasvatuksessa. Lapsen ja aikuisen välinen kiintymyssuhde, perhe-elämän arki ja yhdessäolo ovat myöskin olleet keskustelun herättäjinä. Perhe-elämän arkeen kuuluu oleellisena osana myös perustarpeista huolehtiminen sekä sääntöjen ja rajojen asettaminen, joten näitäkin asioita on pohdittu yhteisissä tilaisuuksissa. Aikuisten oman esimerkin merkitys kasvatuksessa sekä tunteiden ilmaisu ja säätely vuorovaikutustilanteissa on myös nostettu esiin. (Jyväskylän kaupunki 2000d.)

Meidän Jykä –hankkeen myötä vanhemmuuden roolikartta on otettu käyttöön eri puolilla Jyväskylää. Ammattikasvat tajat ovat käyttäneet roolikarttaa apunaan keskustelun avaamiseen esimerkiksi päiväkotien ja koulujen vanhempainilloissa. Ammattikasvat tajien tarkoitus onkin olla vanhempien tukena kasvatuksen arkiosaamisessa. (Miettinen 2001, 11.)

6.4.2 Alueellisten yhteistyöryhmien toiminta

Alueyhteistyöryhmissä arvioidaan, mitkä ovat ne oman alueen haasteet, joihin yhteistyössä tartutaan. Käytännön toiminta alueella tapahtuu herättelemällä alueellista keskustelua Meidän Jykin teemoista ja kehittelemällä kasvatusyhteistyötä yhdessä laadittavan suunnitelman mukaisesti. (Terävä 2000b, 9.) Hankkeeseen on suunniteltu neljä teemaa lukuvuotta kohden. Teemoja voidaan muotoilla aluekohtaisesti. Aiheita käsitellään neljästä eri näkökulmasta: yhteiskunnallisen muutoksen, psykososiaalisen kehityksen, eettisten arvojen ja kasvattajan oman toiminnan kannalta. Syksyn 2000 teemoina olivat maailman muutos ja muuttuva kasvuympäristö sekä lasten ja nuorten perustarpeet. Keväällä 2001 puhuttiin aikuisen roolista nuoren elämässä sekä alkoholista ja huumeista. (Jyväskylän kaupunki 2000h.)

Teemojen puitteissa on järjestetty alueilla erilaista toimintaa. Esimerkiksi keskustan alueella järjestettiin syksyllä 2000 tupakkaa, alkoholia, huumeita ja väkivaltaa käsittelevä elämyksellinen Jykä ja KoukkuLoukku –polku. Tarkoituksena oli herättää ajatuksia, antaa tietoa sekä vaikuttaa valintoihin ja asenteisiin. Tapahtuman toteutuksessa oli mukana toistakymmentä yhdistystä ja Jyväskylän kaupungin eri yksikköä. KoukkuLoukku esiteltiin vanhemmille vanhempainilloissa ja kaikki kaupungin 7.-luokkalaiset oppilaat osallistuiivat tapahtumaan. (Seiskaluokkalaiset ja heidän vanhempansa tutustuvat KoukkuLoukkuun 2000, 9.)

6.4.3 Koulutus

Hankkeen yhtenä keinona on myös järjestää koulutusta eri toimijaryhmille. Meidän Jykä –hankkeen myötä järjestetään koulutusta neuvoloiden, päiväkotien ja koulujen henkilöstölle. (Jyväskylän kaupunki 2000g.) Tämän lisäksi myös vanhempia koulutetaan ja ohjataan vertaisryhmätoimintaan, joka tarkoittaa kokemusten ja ajatusten vaihtamista samassa elämäntilanteessa olevien kanssa (Terävä 2001, 9).

Ammattikasvattajille järjestetään sosiaalipedagogisia koulutuspäiviä ja vanhemmuuden roolikartan käyttökoulutusta. Roolikartan käyttökoulutuksesta vastaa kaupungin sisäinen roolikarttakouluttajien ryhmä, johon kuuluu 12 kouluttajaa. Heistä suurin osa on perheneuvolapsykologeja. Tehtävänä on perehdyttää esimerkiksi neuvoloiden, päiväkotien ja koulujen henkilökunta roolikartan käyttöön vanhempien kanssa tapahtuvassa toi-

minnassa. Meidän Jykä –hanke on näkyvillä myös koulujen veso-koulutuspäivillä. (Jyväskylän kaupunki 2000a.)

Vanhemmille järjestetään Varvas-koulutusta, joka on suunniteltu yhdessä Mannerheimin Lastensuojeluliiton kanssa. Varvas-koulutus nimenä on muodostunut sanoista ”vanhempainryhmästä vertaistukea”. (Terävä 2001, 9.) Koulutuksen tavoitteena on tukea vanhemmuutta jakamalla kokemuksia vertaisryhmässä ja oppimalla vertaisryhmän toimintaan liittyviä taitoja. Tavoitteena on myös, että alueiden työyhteisöt, kuten päiväkodit ja koulut, hyödyntäisivät Varvas-koulutuksessa mukana olleita vanhempia yhteistyön kehittämässä. (Jyväskylän kaupunki 2000a.)

6.5 Hankkeen arviointi

Syksyllä 2000 toteutettiin alkukartoitus, jossa selvitettiin lähinnä alueilla tapahtuvaa yhteistyötä kasvatuksen parissa. Kartoituksella pyrittiin selvittämään alueiden mahdollisia yhteistyömuotoja sekä kasvatukseen liittyviä ongelmia, joita ammattikasvattajat ovat kohdanneet perheiden kanssa. Hankkeen kuluessa on toteutettu erilaisia pienenmuotoisia tutkimuksia. Esimerkiksi ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat tutkineet joidakin pieniä osa-alueita Meidän Jykä –hankkeesta. Tästä hankkeesta on tekeillä myös muutamia pro gradu –tutkielmia oman tutkimuksemme lisäksi. Syksyllä 2002 on tarkoitus toteuttaa loppukartoitus alueyhteistyöryhmissä. Tämä kartoitus toteutetaan kirjallisina kyselyinä ja teemahaastatteluina. Tuloksia verrataan syksyn 2000 alkukartoitukseen.

7 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

1. Miten Meidän Jykä -hanke siirtyy opettajan työhön?
 - 1.1 Mitkä ovat neuvottelukunnan ja ohjausryhmän käsitykset tavoitteista ja hankkeen tämänhetkisestä tilanteesta?
 - 1.2 Mitkä ovat aluekoordinaattorien käsitykset tavoitteista ja hankkeen tämänhetkisestä tilanteesta?
 - 1.3 Mitkä ovat opettajan tavoitteet ja toiminta Meidän Jykä -hankkeessa?

2. Mitä ongelmia ja onnistumisia on havaittavissa hankkeen siirtyessä opettajan työhön?

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

8.1 Tutkimuksen luonne

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilön kyky tulkita erilaisia ihmisten välisiä tilanteita ja tapahtumia, joiden perusteella hän luo merkityksiä omasta elinpiiristään ja ympäröivästä maailmasta. Tapaustutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti, tarkastellen sitä monitieteisesti eri näkökulmista. Ilmiötä tutkitaan sen luonnollisessa, sen hetkessä ympäristössä. (Syrjälä 1995, 13 - 14; Syrjälä & Numminen 1988, 5 - 7.) Pyrimmekin tutkimuksessamme tarkastelemaan kasvatusta ja kasvatusyhteistyötä moniulotteisesti, esimerkiksi kasvatus-tieteen ja toisaalta taas sosiaalipedagogiikan näkökulmasta. Otimme yhdeksi tarkastelu-näkökulmaksi myös yhteiskunnallisen aspektin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto koostuu näytteistä; se on pala tutkittavasta asiasta (Alasuutari 1994, 78). Tapaustutkimus kohdistuu tiettyyn tapaukseen, joka voi olla esimerkiksi yksilö, yhteisö, organisaatio, prosessi, tilanne tai kuten tässä tutkimuksessa, tapahtuma, Meidän Jyväskylä-hanke (Yin 1994, 12). Tapaustutkimuksessa tutkitaan siis yhtä tai useampaa tapausta, joissa voi olla myös useita alayksiköitä. Tietoa voidaan kerätä tutkittavaa tapausta pienemmästäkin yksiköstä nähden sen osaksi varsinaista tutkimuskohdetta. Tapaus ja tutkimusyksikkö eivät siis välttämättä ole sama asia. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161 - 162.) Näin oli myös meidän tutkimuksessamme, jossa tapaus oli koko hanke, mutta tutkimme tapausta pienemmistä yksiköistä, sen toimijoista, käsin.

Kvalitatiivinen tapaustutkimus on hyvin voimakkaasti kokonaisvaltainen tutkimustapa. Siinä pyritään ottamaan huomioon koko prosessi ja ympäristö yksittäisten tuotteiden tai muuttujien sijasta. Tapaustutkimuksessa tutkijan on luotettava siihen, että tutkimuksen kohteena olevat yksilöt osaavat tulkita omaa elämäänsä ja antaa tapahtuville

asioille merkityksiä. Vuorovaikutus on hyvin tärkeä tekijä tapaustutkimuksen onnistumisen kannalta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 13 - 14.) Tutkijan ja tutkittavien välillä tulee olla molemminpuolinen luottamus ja tieto tutkimuksen eettisistä säännöistä (Eskola & Suoranta 1999, 129). Omassa tutkimuksessamme pyrimmekin luomaan haastattelutilanteeseen luottamuksellisen ja vapautuneen tunnelman. Korostimme aina haastattelun alussa, että haastattelut ovat luottamuksellisia eikä henkilöllisyys paljastu tutkimuksen missään vaiheessa. Mielestämme onnistuimme tässä hyvin, sillä varsinkin opettajat kertoivat hyvin avoimesti mielipiteitään ja toivat hyvin rehellisesti julki asioita, joita he eivät aikaisemmin olleet kertomansa mukaan rohjenneet käsitellä esimerkiksi työtoveriensa kanssa.

Yhteistä tapaustutkimukselle on monipuolisten ja monin eri tavoin hankittujen tietojen koonti tutkittavasta tapauksesta. Täten tapaustutkimus eroaakin muista tutkimustyypeistä. (Syrjälä & Numminen 1988, 5 - 7.) Keräsimme tutkimukseen tarvittavan aineiston havainnoimalla hallintotasojen ja aluekoordinaattoreiden kokouksia sekä teema-haastattelemalla eri toimijatasojen jäseniä. Lisäksi hankimme tietoa hankkeesta keskustelemalla avoimesti useiden eri toimijoiden kanssa. Usean eri tiedonkeruumenetelmän käyttö loi mahdollisuuden syvällisempään ja yksityiskohtaisempaan tulosten tarkasteluun.

8.2 Kohdejoukon valinta

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein melko pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei siten olekaan sen määrä vaan laatu, käsitteellistämisen kattavuus. Tutkija pyrkii sijoittamaan tutkimuskohteen yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä ja antamaan siitä historiallisesti yksityiskohtaisen ja tarkan kuvan. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään kohdejoukkoa valittaessa usein harkinnanvaraista otantaa, jossa pyritään saamaan tutkimusjoukoksi tietyn tyyppisiä henkilöitä. Harkinnanvaraisen otannan sijasta puhutaan myös harkinnanvaraisesta näytteestä erotukseksi tilastollisista otantamenetelmistä. (Eskola & Suoranta 1999, 18.) Käytimme tutkimuksessamme harkinnanvaraista näytettä, sillä tutkimuksemme kannalta oli tarkoituksenmukaista valita juuri sellaiset henkilöt, jotka olivat toimineet Meidän Jykä -hankkeessa.

Tutkija voi kehittää kriteerit, joiden pohjalta hän tekee valintansa kohdejoukosta. Kohdejoukko voidaan valita myös asiantuntijoiden avulla. (Syrjälä ym.1995, 23 - 24.) Valitessamme tutkimuksemme kohdejoukkoa pyysimme apua hankkeen koordinaattorilta, joka oli tietoinen hankkeen eri alueilla tapahtuneesta toiminnasta. Valitsimme hänen kanssaan neljä aluetta, joilla oli jo käynnistetty Meidän Jykä –hankkeeseen liittyvää toimintaa. Tämän jälkeen otimme yhteyttä valittujen alueiden aluekoordinaattoreihin, jotka olivat samalla myös koulujen rehtoreita. Pyysimme rehtoreita nimeämään kouluil-tansa ne opettajat, jotka olivat jollakin tavalla olleet mukana hankkeessa. Näiden tietojen pohjalta otimme yhteyttä opettajiin. Emme saaneet opettajilta yhtään suostumusta pyyn-töihimme. Muutama opettaja kieltäytyi, koska heillä ei mielestään ollut mitään annetta-vaa tutkimuksellemme. Suurin osa syytti huonoa ajankohtaa, loppukevättä. Emme kui-tenkaan luovuttaneet, vaan pyysimme jälleen apua hankkeen koordinaattorilta ja koulu-jen rehtoreilta, jotka saivat suostuteltua tarvitsemamme kahdeksan opettajaa haastatte-luumme. Lopulta kohdejoukkomme koostui neljän eri koulun aluekoordinaattorista eli rehtorista ja kahdeksasta opettajasta viideltä eri alueelta. Alueet pysyivät samoina, jotka olimme jo alussa valinneet harkinnanvaraiseksi näytteeksi. Myös valitsemamme neuvot-telukunnan ja ohjausryhmän jäsenet edustivat harkinnanvaraista näytettä. Valitsimme haastateltavat havainnointitilanteiden jälkeen, jolloin olimme selvillä hallintotasojen jä-senten tehtävistä ja taustoista. Valitsimme haastateltavamme hallintotasoilta niin, että he olivat olleet mukana käynnistämässä ja suunnittelemassa hanketta. Haastattelimme kahta neuvottelukunnan jäsentä ja kahta ohjausryhmän jäsentä. Yhteensä haastattelimme siis 16:ta Meidän Jykä –hankkeen toimijaa.

8.3 Tutkimusmenetelmät

8.3.1 Teemahaastattelu

Tutkijat haastattelevat ihmisiä niistä asioista, joita he eivät voi suoraan observoida. Täl-laisia asioita ovat muun muassa tunteet, ajatukset ja tarkoitukset. Haastattelun tarkoi-tuksena onkin antaa tutkijalle mahdollisuus katsoa asioita toisen ihmisen näkökulmasta. (Patton 1990, 287.) Koska tässä tutkimuksessa yhtenä tavoitteena oli saada selville opet-tajien käsityksiä ja mielipiteitä kasvatusyhteistyöhankkeesta, oli haastattelu paras tapa saada selville näitä asioita.

Valitsimme tutkimuksemme haastattelumenetelmäksi teemahaastattelun. Teemahaastattelussa aihepiirit eli teemat ovat etukäteen tiedossa. Tutkijat voivat näin laatia haastattelutilannetta varten teema-aiheista luettelon, jota käyttävät haastattelussa omana muistilistanaan. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 50 - 58.) Emme halunneet määritellä kysymysten muotoa ja järjestystä tarkkaan etukäteen kuten strukturoidussa haastattelussa, sillä se olisi hallinnut haastattelun kulkua liikaa. Niinpä valitsimme niin sanottujen puolistrukturoitujen haastattelumenetelmien joukosta teemahaastattelumenetelmän, jossa haastattelu etenee keskeisten teemojen mukaan, kuitenkin ilman ennalta määriteltyjä kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47 - 48). Halusimme haastattelussamme selvittää opettajien käsityksiä ja mielipiteitä tietyistä asioista, joten laadimme haastattelua varten haastattelurungon, joka oli jaettu sopiviin teemoihin (liite 5). Muokkasimme kysymyksiä haastattelutilanteeseen sopivaksi haastateltavasta riippuen. Teemat pysyivät kuitenkin aina samoina. Näin pystyimme haastattelussa etenemään enemmän haastateltavan ja hänen ajatuksiensa ehdoilla, mutta pystyimme ohjailemaan keskustelua haluamaamme suuntaan. Tilaa jäi myös keskustella sellaisista asioista, joita emme olleet osanneet ennen haastattelua edes ajatella, mutta jotka nousivat haastattelutilanteessa vahvasti esiin. Eskola ja Suoranta (1999, 88) huomauttavatkin, että koska teemahaastattelu on muodoltaan avoin, voi haastateltava halutessaan puhua varsin vapaasti. Tällöin saadun materiaalin voidaan katsoa edustavan vastaajien puhetta. Toisaalta rajatut teemat takaavat sen, että kaikkien haastateltavien kanssa keskustellaan samoista asioista. Teemat muodostavat myös konkreettisen kehikon, jonka avulla monien sivujen litteroitua aineistoa voidaan lähestyä jokseenkin jäsentyneesti.

Haastattelu voidaan toteuttaa kolmella tavalla: yksilöhaastatteluna, parihaastatteluna tai ryhmähaastatteluna (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 206). Tavallisin tapa, jota myös me käytimme tässä tutkimuksessa, on yksilöhaastattelu. Halusimme opettajien kertovan rehellisesti omat mielipiteensä Meidän Jykä -hankkeesta, joten yksilöhaastattelulla suljimme pois mahdollisuuden mukailta toisten mielipiteitä. Tutkimuksemme kannalta oli myös oleellista selvittää, mitä opettajat tiesivät hankkeesta. Yksilöhaastattelutilanteessa opettajilla ei ollut mahdollisuutta saada vinkkejä muilta, vaan tieto tai tiedon puute hankkeesta tuli haastattelussa ilmi.

Haastateltavalle on tarjottava mahdollisuus valita hänelle itselleen mieluinen haastattelupaikka (Eskola & Suoranta 1999, 92). Niinpä annoimmekin haastateltavien mää-

rätä haastattelupaikan. Suurinta osaa opettajista haastattelimme kouluilla, mutta kävimme myös muutaman opettajan kotona.

Useampi kuin yksi haastattelija saa usein enemmän tietoa tutkittavilta, jos tutkijat pystyvät toimimaan tehokkaasti yhdessä, vaikkakin joskus tutkittava saattaa kokea kaksi haastattelijaa uhkana (Trost 1997, 43 - 44). Mielestämme tässä tutkimuksessa kahden haastattelijan käyttö oli onnistunut ratkaisu. Sovimme ennen haastattelua teemat, joista kumpikin esittää kysymyksiä. Näin emme puhuneet samanaikaisesti. Sovimme kuitenkin myös, että esitämme toistemmekin vuorolla kysymyksiä, jos jotain tärkeää tulee mieleen. Pystyimme myös kumpikin tarkkailemaan haastateltavan reaktioita. Tilanteet olivat luonnollisia, ja haastateltavat uskalsivat esittää rohkeasti vahvojakin mielipiteitään.

8.3.2 Havainnointi

Haastattelu ja havainnointi tukevat toisiaan tutkimusmuotoina. Havainnointi tarjoaa mahdollisuuden tarkistaa, mitä haastatteluissa on sanottu ja haastattelu puolestaan sallii observoijan mennä näkyvää käyttäytymistä syvemmälle haastatellussa henkilöitä, joita on myös observoitu (Patton 1990, 245). Tähän perustuu valintamme haastatella muutamia Meidän Jykä -hankkeen toimijoita neuvottelukunnasta, ohjausryhmästä ja aluekoordinaattoreista. Ennen haastatteluja havainnoimme näiden tasojen toimintaa osallistamalla niiden kokouksiin, mutta halusimme kuitenkin vielä syventää ja tarkentaa havaintojamme haastatteluilla. Havainnointi oli tässä tapauksessa perusteltu menetelmä myös siksi, että tiesimme tutkittavista etukäteen melko vähän. Grönforsin (2001, 127) mukaan havainnointi on hyvä tapa tutustua tutkittavaan joukkoon ja kerätä ennakkotietoa, jotta pystyy valmistelemaan teemahaastattelun edellyttämiä tema-alueita.

Havainnoinnin avulla pyritään saamaan tietoa siitä, mitä todella tapahtuu ja toimivatko ihmiset niin, kuin he sanovat toimivansa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 209). Dingwall (1997, 61 - 62) kuitenkin huomauttaa, että havainnointi ei suoraan osoita meille, mikä on todellista, eikä se kerro, mitä tapahtuu tutkittavien henkilöiden mielessä ja ajatuksissa. Sen sijaan havainnointi kertoo meille niistä näkyvistä ratkaisuksista, joita ihmiset käyttävät selviytyäkseen eri tilanteista.

Havainnoinnin tavat voidaan jakaa neljään eri asteeseen: havainnointi ilman varsinaista osallistumista, osallistuva havainnointi, osallistuva havainnointi eli toimintatutkimus ja piilohavainnointi. Eri asteiden välit eivät ole selvät. Havainnoinnin aste-erot

liittyvät tutkijan rooliin ja havainnointimahdollisuuksiin. (Eskola & Suoranta 1999, 101.) Piilohavainnoinnissa tutkija ei ole tutkimuksen kohteiden tietoisuudessa. Tutkittavat eivät tiedä, että heitä havainnoidaan. Tavallisin tilanne, johon piilohavainnointi sopii, on esimerkiksi joukkotilanne, jossa ihmiset ovat kokoontuneet tilapäisesti jonkin asian ympärille. Tällainen tilanne on esimerkiksi ihmisten käyttäytyminen joukkoliikenteessä. Tutkijan on mahdollista olla läsnä tilanteessa ilman, että hänen läsnäolonsa havaittaisiin tai että se herättäisi liian suurta kiinnostusta. (Grönfors 2001, 129 - 130.)

Piilohavainnoinnin etuna onkin juuri se, ettei havainnoija herätä huomiota, eivätkä hänen omat tunteensa vääristä havainnoinnin tuloksia yhtä helposti kuin osallistuvassa havainnoinnissa. Toisaalta piilohavainnoinnilla ei pystytä selvittämään tarkasti esimerkiksi tutkittavien asenteita ja käsityksiä. (Borg & Gall 1989, 396.)

Tutkija voi olla myös pelkkä havainnoija ja olla osallistumatta lainkaan tai ainakaan merkittävästi tutkittavien elämään ja toimintaan, vaikka tutkittavat tietävätkin, että heitä tutkitaan. Tämän tyyppiseen osallistumattomaan havainnointiin voidaan muun muassa ryhtyä silloin, kun osallistuminen ei tuo tutkimukseen mitään merkittävää näkökulmaa, tai kun tilanne on niin rajattu, että tutkija voidaan sijoittaa häiritsemättä tilanteeseen. (Grönfors 2001, 130.) Tutkimuksessamme toteuttamamme havainnointi oli juuri edellä mainitun kaltaista. Olimme neuvottelukunnan, ohjausryhmän ja aluekoordinaattoreiden kokouksissa mukana osallistumatta kuitenkaan itse kokouksen kulkuun. Tutkittavat kuitenkin tiesivät, että olemme paikalla juuri siksi, että havainnoimme heitä tutkimustamme varten.

Tavallisin havainnoinnin aste on kuitenkin osallistuva havainnointi, jolloin tutkija osallistuu tutkittavien toimintaan. Osallistumisaste määräytyy kuitenkin aina aineistonkeruutarpeen mukaan. On tilanteita, jotka edellyttävät välillä aktiivisempaa ja välillä passiivisempaa tutkijan roolia. (Syrjälä ym. 1995, 84.) Osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutus tapahtuu pitkälti havainnoitavien henkilöiden ehdoilla. Tutkijan tulisi vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkimansa yhteisön elämään ja tapahtumien kulkuun. (Eskola & Suoranta 1999, 101.)

Havainnointi on hyvin subjektiivista, inhimillistä toimintaa. Kaksi ihmistä saattaa kiinnittää huomionsa aivan eri asioihin ja tutkijoiden havainnoistaan tekemät raportit saattavat erota toisistaan hyvinkin paljon. Subjektiivisuus on kuitenkin myös rikkaus, joka kuvaa hyvin arkielämänkin monivivahteisuutta ja tulkintojen runsautta. (Eskola & Suoranta 1999, 103 - 104.) Huomasimme tämän saman vertailemme havainnoistam-

me tekemiämme muistiinpanoja. Olimme kiinnittäneet joissakin kohdin huomiomme aivan eri asioihin. Tästä tulkintojen runsaudesta oli kuitenkin apua esimerkiksi teemahaastattelun aiheita valitessamme. Pystyimme erilaisten havaintojemme perusteella valitsemaan haastatteluaiheet ja kohdejoukon harkitusti ja monipuolisesti.

8.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysillä pyritään laadullisessa tutkimuksessa Eskolan ja Suorannan (1999, 138) mukaan saamaan kerättyyn aineistoon selkeyttä ja tuottamaan uutta tietoa tutkitusta asiasta. Aineiston käsittely on tutkijan käsityötä ja käytännön ratkaisuja (Pyörälä 1995, 21). Kvalitatiivisen tutkimusaineiston analyysi on monimutkainen prosessi ja etenkin aineiston tulkinta tuottaa usein ongelmia kokeneellekin tutkijalle. Aineiston analysointivaiheessa tutkimusaineistosta erotellaan tutkimuksen kannalta keskeisin osa. Vasta tämän valikoidun aineiston pohjalta tehdään tulkintoja. (Eskola & Suoranta 1999, 151.) Aineiston analyysissä olisikin keskeistä pyrkiä soveltamaan menetelmiä, joiden avulla voidaan paneutua koko aineistossa esiintyviin piirteisiin ja juonteisiin (Pyörälä 1995, 21). Ensimmäiseksi tutkijan on syytä perehtyä kokonaisuuteen lukemalla koko aineisto läpi, joten luimme ensin toistemme litteroimat aineistot ja kokouksissa tekemämme havaintomuistiinpanot palauttaaksemme mieliin tapahtumat.

Pääosa tutkimuksemme aineistosta on tallennettuna nauhoille. Tällaisen materiaalin käsittelyyn on Eskolan ja Suorannan (1999, 151) mukaan ainakin kolme tapaa:

- 1) aineiston purkamisen kautta edetään suoraan analyysiin
- 2) aineiston purkamisen jälkeen koodataan aineisto, joka sitten analysoidaan
- 3) yhdistetään aineiston purkaminen ja koodaaminen ja siirrytään sitten analysointiin.

Käytimme tutkimusaineistomme käsittelyssä keskimmäistä tapaa eli litteroimme nauhat, koodasimme ja analysoimme aineistoa sekä teimme näiden pohjalta tulkintoja. Tarkoitamme koodauksella tässä tutkimuksessa aineiston jäsentelemistä helpommin käsiteltävään muotoon. Aineiston koodauksessa käytimme hyväksemme kokouksissa tekemiämme havaintomuistiinpanoja ja jäsentelimme aineistoa teemahaastatteluissa käymiemme aihealueiden pohjalta. Merkitsimme litteroimaamme aineistoon eri väreillä tiettyjä teemoja ja jäsensimme tietokoneella samaan aihealueeseen liittyvät haastattelukatkelmat omiksi kokonaisuuksiksiin. Merkitsimme haastattelukatkelmien perään aina

koodimerkin, jotta pystyimme myöhemmin vielä palaamaan uudelleen kokonaisuun haastatteluihin ja näkemään, mistä asiayhteydestä katkelma oli poimittu. Koodauksen teemat muuttuivat useaan kertaan tutkimusongelmiemme jäsentyessä ja kehittyessä, joten koodaustakin suoritimme useita kertoja. Koodatusta aineistosta etsimme vastauksia tutkimusongelmiin.

Kuten yleensä laadullisessa tutkimuksessa, on tässäkin tutkimuksessa aineiston pohjalta kirjoitettu teksti vain yksi näkökulma tutkittuun aiheeseen (Eskola & Suoranta 1999, 143; Tynjälä 1991, 392). Joku toinen tutkija olisi ehkä käsitellyt samaa aineistoa toisin tai perehtyessään samoihin ongelmiin tullut ainakin jonkin verran eri johtopäätöksiin. Aineiston analysointi- ja tulkintavaiheen lisäksi aineiston tulkintaa tehdään koko tutkimusprosessin ajan, mikä osaltaan vaikuttaa kokonaisuuden muotoutumiseen. Haastateltava tekee tutkimustilanteessa tulkintoja muun muassa kysymyksistä ja haastattelija puolestaan tulkitsee haastateltavan vastauksia. Kolmannen asteen tulkintaa tapahtuu tutkijan kirjoittaessa raporttiaan ja lopullista tulkintaa tekee raportin lukija saamansa informaation pohjalta. (Eskola & Suoranta 1999, 142.) Näiden vaiheiden lisäksi teimme tässä tutkimuksessa aineiston analysointia ja tulkintaa koko prosessin ajan keskustelemalla tutkimuksesta keskenämme ja ulkopuolisten tahojen, kuten projektiopintojen opiskeluryhmämme ja hankkeen koordinaattorin kanssa. Tämä kaikki yhdessä vaikutti osaltaan lopputuloksen muotoutumiseen.

8.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus riippuu monelta osin kenttätutkijan taidoista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimusväline ja laadulliset menetelmät antavat hänelle mahdollisuuden syvälliseen ja yksityiskohtaiseen tapauksen tutkimiseen. (Patton 1990, 13 - 14.) Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus määritellään validiuden ja reliaabeliuden avulla, jolloin tapaustutkimuksessa puhutaan uskottavuuden osoittamisesta sekä tulosten soveltamisesta ja toistettavuudesta (Syrjälä & Numminen 1988, 135).

Validius tarkoittaa sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on saatu. Sisäisessä validiudessa on kyse siitä, havainnoiko ja analysoiko tutkija niitä asioita, jotka olivat hänen tavoitteinaan. Tutkijan tulee selvittää itselleen omat kiinnostuksen kohteensa ja odotuksensa. Näin hän estää väärien asioi-

den havainnoinnin, mikä voi johtaa aineiston väärintulkintaan. (Borg & Gall 1989, 405 - 406, 455 - 456; Syrjälä & Numminen 1988, 136 - 137.)

Ulkoinen validius tarkoittaa yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Siinä tarkastellaan, ovatko saadut tutkimustulokset siirrettävissä toiseen tilanteeseen. (Grönfors 1982, 174 - 175; Mäkelä 1990, 53; Syrjälä & Numminen 1988, 142.) Ulkoisen validiuden virheellisyys vältetään raportoimalla tarkasti tutkimuksen vaiheet, käsitteet, tekniikat ja teoria (Syrjäläinen 1995, 101). Tutkimuksemme käsittää Jyväskylässä toteutetun Meidän Jykä –kasvatusyhteistyöhankkeen ja siitäkin vain pienen osan keskittyen enimmäkseen opettajiin. Näin ollen tuloksia ei voi suoraan yleistää koskemaan kaikkien kaupunkien kasvatusprojekteja tai edes koko Meidän Jykä –hanketta, sillä emme tutki-neet hankkeen kaikkia toimijatahoja. Tuloksemme antavat kuitenkin jonkinlaisen kuvan hankkeen tilanteesta ja lukija voi verrata tutkimustuloksiamme esimerkiksi Meidän Jykä –hankkeen loppukartoitukseen.

Reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta ja johdonmukaisuutta. Sisäises-sä reliaabeliudessa on kyse siitä, miten yksimielisiä tutkijat ovat tuloksista eli ovatko tutkijoiden tekemät johtopäätökset niin yhteneviä, että niiden perusteella voidaan muodos-taa kohdetta koskevia päätelmiä. (Syrjälä & Numminen 1988, 144.)

Tutkimusaineistoamme analysoidessamme teimmekin molemmat ensin aineistoista omat tulkintamme ja sen jälkeen vertasimme johtopäätöksiämme. Vasta tämän jälkeen pystyimme tekemään tarkkoja päätelmiä tutkimuskohteestamme.

Ulkoisen reliaabeliuden kannalta on tärkeää tutkijan raportoinnin yksityiskoh- taisuus ja selkeys, koska toisen tutkijan tulisi päästä samoja menetelmiä käyttäen saman- kaltaisiin tuloksiin kyseisessä tutkimuskohteessa. Myöhemmissä tutkimuksissa tutkija voi pohtia mahdollisia paikasta johtuvia eroja. Raportoinnin tarkkuus auttaa lukijaa tul- kitsemaan tutkimuskohteen kontekstia ja ymmärtämään tutkijoiden perustellut näkemyk- set. (Mäkelä 1990, 53; Syrjälä & Numminen 1988, 143.) Edellä olevat seikat olemme pyrkineet ottamaan huomioon kertomalla tarkasti hankkeen teoreettisista lähtökohdista ja tutkimustilanteesta. Lisäksi olemme selvittäneet aineiston keruuta ja analyysia mahdol- lisimman tarkasti.

Tapaustutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa triangulaatio on varsin luonnol- linen keino. Triangulaatio tarkoittaa useamman kuin yhden menetelmän käyttöä tutki- musaineiston koonnissa. Eri menetelmillä saatavat tiedot täydentävät ja validoivat toi- siaan. (Syrjälä & Numminen 1988; 78, 140.) Eskola ja Suoranta (1999, 69 - 70) erotta-

vat neljä eri tapaa trianguloida: aineisto-, menetelmä-, teoria- sekä tutkijatriangulaatio. Tutkimuksessamme toteutuivat kaikki neljä tapaa trianguloida.

Aineistotriangulaation mukaisesti käytimme tutkimuksessamme useammanlaisia aineistoja. Aineistoina käytimme neuvottelukunnan, ohjausryhmän ja aluekoordinaattoreiden kokouksissa tekemiämme havaintomuistiinpanoja sekä nauhoitettujen teemahaastatteluiden litterointeja. Analyysivaiheessa meitä auttoivat useat keskustelumistiinpanot, joita olimme tehneet eri toimijoiden kanssa käydyistä keskusteluista.

Tutkimuksessamme toteutui myös menetelmätriangulaatio. Käytimme tutkimuksessamme aineistonkeruumenetelminä havainnointia ja haastattelua. Näiden kahden menetelmän myötä pystyimme vertaamaan saatuja tietoja keskenään. Havainnoinnin avulla saimme selville hankkeen eri tasojen toimenkuvat ja pystyimme valitsemaan haastateltavat. Havainnointi auttoi myös teemahaastattelurungon jäsentämisessä. Se, mikä havainnoitaessa jäi epäselväksi, selvisi myöhemmin haastattelussa. Näin pystyimme hankkimaan tutkimuksemme kannalta merkittävistä asioista syvällisempää tietoa.

Teoriatriangulaatio näkyy siinä, että käsittelimme tutkimuksessamme kasvatusta ja kasvatusyhteistyötä eri näkökulmista. Otimme kasvatustieteellisen ulottuvuuden lisäksi huomioon myös sosiaalipedagogisen ja yhteiskuntatieteellisen näkökulman.

Tutkimuksessamme toteutuu myös tutkijatriangulaatio. Tutkijaparina tulkitsimme yhdessä havaintojamme ja päätelmiämme. Aineiston analyysin alkuvaiheessa meitä auttoi myös projektiopintojen opiskelijaryhmä, jonka kanssa käydyssä vuorovaikutuksessa saimme perustan analyysin edistymiseksi. Tutkijoina olemme sitä mieltä, että yhteistyö monipuolisti tutkimuksen tekemistä ja paransi aineiston luotettavuutta.

8.6 Tutkimuksen aikataulu

Syksyllä 2000 kuulimme laitoksemme professorilta, että Jyväskylässä oli käynnistynyt Meidän Jyväskylä –kasvatusyhteistyöhanke, johon liittyen kaivattiin graduntekijöitä. Kiinnostuimme heti aiheesta ja otimme yhteyttä hankkeen koordinaattoriin Leevi Launoseen. Keskustelimme hänen kanssaan aihevaihtoehtoista ja huomasimme, että tutkittavaa olisi paljon. Yhdessä valitsimme ja rajasimme tutkimusaiheemme niin, että se vastasi omia mielenkiinnon kohteitamme. Meitä kiinnosti kouluun ja kasvatukseen liittyvät hallinnolliset asiat, mutta halusimme myös yhdistää tulevan ammattiroolimme tutkimukseemme.

Näin ollen hankkeen siirtyminen hallintotasoilta nimenomaan opettajan työhön tuntui meille sopivalta tutkimusaiheelta.

Syksyn 2000 käytimme kasvatusyhteistyöhankkeeseen perehtymiseen. Tässä meitä auttoi lukuisat keskustelut hankkeen koordinaattorin kanssa sekä häneltä saamamme materiaalipaketti. Joulukuussa 2000 tutustuimme aluekoordinaattoreiden toimenkuvaan havainnoimalla heidän kokoustaan. Vuodenvaihteen jälkeen aloitimme heti teoriataustan rakentamisen. Teoriataustan muokkaaminen on ollut työmme vaativin ja raskain osuus, sillä emme löytäneet aiempia, oman tutkimuksemme kannalta hyödyllisiä tutkimuksia. Myös Meidän Jyväskylä –hanke oli niin uusi, ettei siitä oltu ehditty tekemään minkäänlaista kirjallista raporttia tai selontekoa. Joudimmekin hankkimaan tietomme pääosin kyselymällä asioita hankkeen osallistujilta ja keskustelemalla hankkeen suunnittelijoiden ja toteuttajien kanssa. Teoriataustaa työstimme syksyyn 2001 asti. Helmikuussa 2001 osallistuimme myös neuvottelukunnan ja ohjausryhmän kokouksiin ja aluekoordinaattoreiden toiseen kokoukseen. Kokousten pohjalta lähdimme suunnittelemaan teemahaastattelurunkoa ja miettimään kohdejoukon valintaa.

Maaliskuussa 2001 muotoilimme lopullisen teemahaastattelurungon. Tässä meitä auttoi opiskeluryhmämme projektiopinnoissa. Haastattelurungon valmistuttua otimme heti yhteyttä valitsemiimme haastateltaviin. Saimme helposti suostumuksen haastatteluun neuvottelukunnan, ohjausryhmän ja aluekoordinaattoreiden jäseniltä. Sen sijaan opettajien suostumusten saaminen oli todella hankalaa. Lähettämiimme sähköpostiviesteihin tuli opettajilta vain yksi vastaus, joten jouduimme turvautumaan koordinaattorin ja koulujen rehtoreiden apuun. Heidän avullaan saimme haalittua kokoon kahdeksan opettajaa haastatteluja varten. Haastattelut toteutimme huhti-toukokuussa 2001.

Kesä 2001 kului haastatteluja litteroidessa. Syyskuussa aloitimme aineiston analysoinnin ja hahmottelimme tutkimuksen metodiosuutta. Lokakuussa keskityimme aineiston perinpohjaiseen analysointiin ja tulosten kirjoittamiseen. Marraskuussa muokasimme teoriaosuutta ja kirjoitimme lopullisen metodiosuuden. Joulukuun ensimmäisellä viikolla viimeistelimme työmme kieliasua sekä rakennetta. Joulukuun toisella viikolla työmme oli valmis esitarkastukseen. (Taulukko 1)

Taulukko 1. Tutkimuksen eteneminen 2000-2001

AIKA	TUTKIMUSVAIHE
SYKSY 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Aiheen valinta • Keskustelut koordinaattorin kanssa • Kasvatusyhteistyöhankkeeseen tutustuminen • Aluekoordinaattoreiden ensimmäisen kokouksen havainnointi 18.12.2000
TAMMIKUU 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Teoriataustan luominen käynnistyy
HELMIKUU 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Neuvottelukunnan kokouksen havainnointi 21.2.2001 • Ohjausryhmän kokouksen havainnointi 21.2.2001 • Aluekoordinaattoreiden toisen kokouksen havainnointi 21.2.2001
MAALISKUU 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Teemahaastattelurungon laatiminen • Kohdejoukon valinta • Yhteydenotto haastateltaviin
HUHTIKUU – TOUKOKUU 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Teemahaastattelujen toteuttaminen
KESÄKUU – ELOKUU 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Teemahaastattelujen litterointi
SYYSKUU 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Aineiston analysointi • Metodiosuuden hahmottelu
LOKAKUU 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Aineiston perinpohjainen analysointi • Tulosten raportointi ja tarkastelu
MARRASKUU 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Teoriataustan muokkaaminen • Metodiosuuden kirjoittaminen
JOULUKUU 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Kieliasun viimeistely • Esitarkastus • Pro gradu –tutkielman valmistuminen

9 TULOKSET

9.1 Meidän Jykan siirtyminen opettajan työhön

9.1.1 Neuvottelukunnan ja ohjausryhmän käsitykset tavoitteista ja hankkeen senhetkistä tilanteesta

Puhumme tässä tutkimuksessa ajoittain hallintotasoista, jolla tarkoitamme neuvottelukuntaa ja ohjausryhmää. Neuvottelukunnan ja ohjausryhmän jäsenten käsitykset hankkeen tavoitteista olivat selvästi samansuuntaisia, kuin mitä on kirjattu Meidän Jykä – hankkeen yleisiin tavoitteisiin. Tulos ei ole yllättävä, sillä juuri nämä hallintoryhmät olivat laatimassa hankkeelle tavoitteita. Selkeimmin tavoitteista korostettiin vanhemmuuden vahvistamista. Kaikki haastateltavat nimesivät hankkeen tärkeimmiksi tavoitteiksi vanhemmuuden tukemisen, pyrkimyksen yhteisölliseen vastuuseen sekä lasten ja nuorten terveen kasvun tukemisen.

Hallintotasojen jäsenet näkivät alueellisen toiminnan käynnistämisen keskeisenä tavoitteena. Aivan kuten Meidän Jykä –hankkeen tavoitteisiin on kirjattu, myös hallintotasojen jäsenet pitivät ammattikasvattajien, päiväkotien ja koulujen, roolia merkittävänä alueellisen toiminnan käynnistämisessä. Haastattelemamme neuvottelukunnan ja ohjausryhmän jäsenet olivat yhtä mieltä siitä, että vanhempien mukaan saaminen hankkeeseen on yksi tärkeimpiä tavoitteita, mutta he totesivat myös, että ilman ammattikasvattajien merkittävää panosta tämä on mahdotonta.

Mä melkein laittaisin pääasiaksi vanhemmuuden tukemisen ja sit tietenkun on ne alueryhmät, niin ammattikasvattajat toimii priimusmoottoreina, liikkeellelajittajina, mut sitten se, että saatas tavalliset ihmiset, tavalliset vanhemmat mukaan, niin se on aina ollu näissä kasvatusprojekteissa se suola. (Neuvottelukunnan jäsen).

Yhdessä neuvottelukunnan jäsenen haastattelussa kiteytyi hyvin vanhemmuuden tukemisen ydinajatus. Tavoitteista keskusteltaessa haastateltava totesi, että 70-luvun vapaakasvatuksen mallista tulisi pyrkiä pois. Hän toivoi, että vanhemmat saisivat hankkeen myötä enemmän rohkeutta puuttua lasten ja nuorten kasvamiseen ja kasvattamiseen. Hankkeen tarkoituksena hänen mielestään oli vanhemmuuden tukeminen siten, ett-

ei vanhoihin kasvatusmalleihin enää palattaisi vaan muodostuisi uusia, pysyviä kasvatusmalleja. Hän siis toivoi hankkeen tuovan ratkaisuja yhteiskunnallisen murroksen vaatimiin kasvatushaasteisiin. Puolet haastateltavista toivoi myös, että hanke herättäisi keskusteluja vanhemmuudesta ja kasvattamisesta myönteisessä hengessä.

Kysyimme neuvottelukunnan ja ohjausryhmän jäseniltä myös sitä, ovatko he asettaneet joitakin henkilökohtaisia tavoitteita omalle toiminnalleen hankkeessa. Jäsenillä ei ollut mitään erityisiä henkilökohtaisia tavoitteita. He olivat kuitenkin miettineet, miten hanke sulautuu heidän omaan ammatilliseen toimenkuvaansa ja miten he voivat omalta osaltaan edistää hankkeen etenemistä. Neuvottelukunnan ja ohjausryhmän jäsenten henkilökohtaisina tavoitteina ei ollut hankkeen konkreettiseen toimintaan keskittyminen, vaan he näkivät omana tehtävänä lähinnä ideoinnin ja suunnitteluun liittyvän työn.

Oon ollu ideoimassa lähtökohtia ja myöskin suunnittelemassa tätä toimintaa, koska se ohjausryhmä on semmonen ideoiva käynnistäjä ja olen mielestäni ollut siinä aktiivisesti mukana tuomassa omia näkemyksiäni tähän suunnitteluun. (Ohjausryhmän jäsen).

Kyllä mun täytyy sanoo, siis että mä olen semmonen harmaa eminenssi, että mulla on semmonen taustallaolijan rooli... Olen neuvottelukunnan jäsenenä yrittäny tuoda sielä omia ideoita tai mulle esiintulleita ideoita esille... Mutta en ole aktiivinen missään alueryhmässä, enkä muuallakaan. Se konkreetti osasto on sängen vähäistä, mutta se on tietoinen valinta. (Neuvottelukunnan jäsen).

Koska hallintotasojen jäsenet osallistuivat tavoitteiden suunnitteluun, halusimme selvittää, mitä mieltä he ovat tavoitteiden toimivuudesta hankkeen tässä vaiheessa. Kaikki olivat sitä mieltä, että tavoitteet käsittelevät yleistä hyvää, ne ovat mielekkäitä ja realistisia ja ne on helppo kaikkien hyväksyä. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki olivat sitä mieltä, että tavoitteiden suunnassa on helppo toimia ja tavoitteiden toteuttamiseksi on ryhdytty toimimaan aktiivisesti.

Mä sanosin, että tässä projektissa erityisen upeaa on tämä valmistautuminen, liikkellelähteminen, tavoitteenasettelu...Ja kun arviointi on tavoitepohjasta, ja nyt on upeasti määrätty tavoitteet, jotka on tässä asiakirjoissa ja kun tehdään seurantaa ja arvioininta, niin voidaan nimenomaan katsoo, onko näihin tavoitteisiin päästy...Mun mielestä ne on erittäin realistiset ja niitä kohti mennään. (Neuvottelukunnan jäsen).

Hallintotasoilla oli siis hyvin myönteinen käsitys tavoitteista ja niiden toimivuudesta. Vain yhdessä haastattelussa ilmeni pientä epäröintiä siitä, ovatko tavoitteet ehkä liian laajoja.

... tavoitteethan tavoittelee tämmöstä yleistä hyvää... mutta sittenhän on hyvin niinku epämääräinen, tulee kysymyksiä siitä, että mitä se vanhemmuuden tukeminen on, mitkä on tehokkaita keinoja ja mitä yleisesti, minkälainen yleensä sitten niinku tämmönen alueyhteistyöprojektin merkitys on. Se on hyvin haastava ja, ja sillä tavalla vaikeakin toteuttaa sit ne tavoitteet. (Neuvottelukunnan jäsen).

Kokoamme seuraavaksi neuvottelukunnan ja ohjausryhmän käsitykset ja mielipiteet tavoitteista sekä heidän henkilökohtaiset tavoitteensa taulukkoon 2.

Käsitykset yleisistä tavoitteista	Mielipiteet yleisistä tavoitteista	Henkilökohtaiset tavoitteet hankkeelle
<ul style="list-style-type: none"> - vanhemmuuden vahvistaminen, uskallus kasvattaa (4/4) - yhteisöllinen vastuu (4/4) - lasten ja nuorten terveen kasvun tukeminen (4/4) - koulut ja päiväkodit hankkeen käynnistäjinä (4/4) - pois vapaan kasvatuksen mallista (1/4) - keskustelun herättäminen (2/4) - myönteisen ilmapiirin luominen (2/4) 	<ul style="list-style-type: none"> - tavoitteet käsittelevät yleistä hyvää (4/4) - tavoitteet on kaikkien helppo hyväksyä (4/4) - tavoitteet haastavia, vaikeita toteuttaa (1/4) - tavoitteet hyvin realistisia (3/4) - tavoitteenasettelu ja liikkeellelähteminen ollut toimivaa (3/4) 	<ul style="list-style-type: none"> - ei varsinaisia omia tavoitteita (4/4) - hankkeen sulauttaminen omaan toimenkuvaan (4/4) - keskittyminen suunnitteluun ja ideointiin (4/4)

Taulukko 2. Neuvottelukunnan ja ohjausryhmän jäsenten käsityksiä hankkeen tavoitteista.

Paitsi tavoitteista myös hankkeen tämänhetkisestä tilanteesta hallintotasoilla oli hyvin myönteinen käsitys. Sekä kokouksista että haastatteluista oli helposti havaittavissa

tyytyväisyys siitä, että hanke on saanut hyvän vastaanoton ja yleisen hyväksynnän. Jäsenten mielestä hanke on saanut paljon huomiota kaupungissa, ja toimijajoukossa on pystytty luomaan myönteinen ilmapiiri. Hallintotason jäsenten käsitys oli, että eri alueilla on käynnistetty monenlaista toimintaa. Kaikissa haastatteluissa mainittiin useasti se, että hankkeella on hyvät lähtökohdat. Merkittävänä pidettiin hankkeen selkeää teoriapohjaa, valtuuston tukea ja oman budjetin merkitystä.

Ne viestit, mitä minä oon saanu, niin on ollu aika positiivisia... Kokonaisuutena mulla on semmonen näkemys, että Jykä on saanu positiivista huomiota... Uskoisin, että tää on näkynyt hyvin kaupungissa ja tietoa on ollut saatavissa... me on saatu hyvin rahaa tähän kaupungin keskushallinnolta. Jos kaikki sujuu jatkossa näin, niin tää on ihan onnistunu projekti. (Ohjausryhmän jäsen).

Hallintotasojen jäsenet pitivät tärkeänä myös hankkeen saamaa julkisuutta. Havainnoimissamme hallintotasojen kokouksissa oli havaittavissa jäsenten pyrkimys saada lisää julkisuutta ja näkyvyyttä hankkeelle. Kokouksissa mietittiin esimerkiksi yhteistyötä yritysten kanssa ja hankkeen näkyvyyttä kaupunkikuvassa. Myös puolet haastateltavista toivoivat hankkeelle enemmän näkyvyyttä ja julkisuutta, mikä vahvistaa kokouksissa tekemiämme havaintoja. Toiset kaksi haastateltavaa puolestaan pitivät julkisuutta tärkeänä asiana hankkeen kannalta, mutta eivät maininneet haastattelun missään vaiheessa toivovansa julkisuutta lisää. Vaikka hallintotasojen haastatteluissa ja kokouksissa painottuukin usein julkisuuden merkitys hankkeelle, niin yhdessä neuvottelukunnan jäsenen haastattelussa muistutetaan kuitenkin hankkeen alkuperäisestä ajatuksesta:

On otettava huomioon, että on olemassa myöskin ulkoiset olosuhteet ja niille ei voi aina mitään, että julkisuuskin menee omaa rataansa ja siihen niinku vaikuttaminen on hyvin vaativaa... ja eikä siitä julkisuuden tavoittelusta voi tulla niinku tätä pääasiaa, vaan kyllä se pääasia tietysti on, että hanke tapahduu siellä kentällä. (Neuvottelukunnan jäsen).

Kaikki neljä haastateltavaa pitivät neuvottelukunnan ja ohjausryhmän toiminnassa onnistuneena näiden ryhmien muodostamista. Ryhmiä pidettiin sopivan kokoisina ja yhteistyötä toimivana. Jäsenet kokivat, että ryhmät ovat keskustelevia ja innovatiivisia. He kokivat toiminnan mielekkääksi ja tavoitteiden asettelun sekä hankkeen liikkeellelähden onnistuneiksi.

Neuvottelukunnan kokouksessa nousi esiin huoli siitä, miten hanketta pystytään seuraamaan ja dokumentoimaan. Kysyessämme haastattelutilanteissa mahdollisista senhetkisistä ongelmista, hallintotason jäsenistä kaksi nimesivät myös seurannan ja dokumentoinnin huolenaiheekseen. Heidän mielestään hankkeen ollessa näinkin laaja, on vaikutuksia vaikea arvioida. Toiset kaksi hallintotason haastateltavaa totesivat myös, että toiminta eri alueilla on ollut hieman epätasaista. Vaikkakin alueiden aktiivisuudessa on ollut eroja, pitivät haasteltavat tätä luonnollisena hankkeen tässä vaiheessa. Muutamista huolista ja ongelmista huolimatta hallintotasojen jäsenten käsitykset hankkeen tilanteesta olivat hyvin optimistisia. Haastattelujen ja kokouksissa tekemiemme havainnointien perusteella hallintoryhmien jäsenet olivat tyytyväisiä Meidän Jykä -hankkeen senhetkiseen tilanteeseen. Kaikki haastateltavat totesivat hankkeen lähteneen hyvin käyntiin. Haastattelemiemme hallintotasojen jäsenten käsitykset kiteytyvät hyvin erään ohjausryhmän edustajan kommenttiin:

Tää on saanu hyvän vastaanoton ja tää tosiaan tää tarve on nyt tunnistettu. Tässä on monenlaista hyvää toimintaa. Semmonen yleisnäkymä on oikein myönteinen, että kyllä tää on hyvin hyödyllistä ja tärkeätä toimintaa... mutta se, että mitkä asiat ovat niinku muuttuneet tän projektin myötä, niin sitä on vaikeaa vielä arvioida. (Ohjausryhmän jäsen).

9.1.2 Aluekoordinaattoreiden käsitykset tavoitteista ja hankkeen senhetkisestä tilanteesta

Aluekoordinaattorit nimesivät hankkeen ydintavoitteiksi samat asiat kuin haastattelemamme neuvottelukunnan ja ohjausryhmän jäsenet. Haastattelemistamme aluekoordinaattoreista kaikki nimesivät keskeisimmiksi tavoitteiksi vanhemmuuden tukemisen ja yhteisen vastuun. Yhtä lukuun ottamatta kaikki painottivat myös lasten ja nuorten hyvinvointia. Yksi haastateltavista ei maininnut yleisistä tavoitteista keskusteltaessa lasten ja nuorten hyvinvointia, vaan puhui enemmänkin vanhemmuudesta ja yhteisön vastuusta. Käsitykset siis yhtenevät kirjattujen Meidän Jykä -hankkeen tavoitteiden kanssa. Koska haastattelemamme aluekoordinaattorit olivat koulujen rehtoreita, he tarkastelivat tavoitteita käytännönläheisestä näkökulmasta oman koulunsa kannalta. Kaikki haastateltavat olivat omaksuneet ja hyödyntäneet tavoitteenasettelusta vapauden, joka sallii tavoitteiden muokkaamisen oman alueen tarpeisiin sopiviksi.

Puolet haastatelluista aluekoordinaattoreista nimesivät yhdeksi hankkeen tärkeäksi tavoitteeksi keskustelun herättämisen teemojen avulla ja vaikeisiin kasvatukseen

puuttumisen. Puolet taas korostivat aikuisen roolia kasvatuksessa ja rajojen asettamista arkipäivän kasvatustilanteissa. Aivan kuten yhdessä neuvottelukunnan haastattelussa, myös yksi aluekoordinaattori asetti Meidän Jykä -hankkeen tavoitteet laajempaan kontekstiin. Hän koki, että hankkeen tarkoituksena on saada aikaan yhteiskunnallista muutosta. Tämä käsitys on yhtenevä Meidän Jykä -hankkeen kirjattujen tavoitteiden kanssa, sillä hankkeen yhtenä lähtökohtana on ollut kasvatuksen muokkaaminen yhteiskunnan muutokseen sopivaksi.

Keskusteltaessa aluekoordinaattoreiden omista tavoitteista, korostui vanhempien tavoittaminen sekä kodin ja koulun yhteistyö. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastattelemamme aluekoordinaattorit kokivat henkilökohtaiseksi tavoitteekseen vanhempainiltakäytäntöjen muuttamisen ja vanhempien tapaamiskulttuurin uudistamisen. Yksi aluekoordinaattori halusi keskittyä enemmänkin koko alueen toimintaan, eikä kokenut henkilökohtaiseksi tavoitteekseen esimerkiksi oman koulun vanhempainiltakulttuurin muuttamista. Kaikki aluekoordinaattorit olivat kuitenkin asettaneet tavoitteekseen hankkeen tuomisen oman koulun arkeen. He kokivat tärkeäksi tehtäväkseen hankkeeseen liittyvän tiedon välittämisen opettajille, vanhemmille ja aluetyöryhmille. Kaikki aluekoordinaattorit halusivat edistää myös verkostoitumista. He toivoivat saavansa eri yhteistyötahoja, kuten päivähoitoa ja seurakuntaa, mukaan yhteistyöhön, ettei hankkeesta muodostuisi kokonaan koulun projekti.

Kaikki haastattelemamme aluekoordinaattorit olivat sitä mieltä, että hankkeen tavoitteet ovat yleispäteviä ja niistä on helppo poimia omalle alueelle sopivat tavoitteet. Kaikki totesivat myös, että alueen omat tavoitteet ovat realistisia ja ne ovat toteutuneet melko hyvin.

...Että tuota kyllä musta tavoitteet on ihan hyviä ollu. Niitten keskeisten tavoitteiden suunnassa ku toimii, nii kuitenkin toimii ikään kuin tän Meidän Jykä -hankkeen edistämiseksi.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastattelemamme aluekoordinaattorit olivat toisaalta myös sitä mieltä, että Meidän Jykä -hankkeen yleiset tavoitteet ovat liian laajoja. Heidän mielestään tavoitteita pitäisi tarkentaa ja täsmentää niin, että löytyisi jokin yhteinen tavoite, johon kaikki voisivat sitoutua. Myös aluekoordinaattoreiden kokouksissa tästä samasta ongelmasta keskusteltiin. Aluekoordinaattorit halusivat siis tiukempaa rajausta hankkeelle, jotta kaikille selkiintyisi, mihin hankkeessa tulisi keskittyä. Vain yksi haas-

tattelemamme aluekoordinaattori, joka ei pitänyt tavoitteita liian laajoina, vertasi Meidän Jykä -hankkeen tavoitteenasettelua Jyväskylän aikaisempiin kasvatusprojekteihin ja näki tavoitteet tässä valossa suhteellisen täsmällisinä.

Kokoamme tulokset aluekoordinaattoreiden haastatteluista tavoitteiden osalta taulukkoon 3.

Käsitykset yleisistä tavoitteista	Mielipiteet yleisistä tavoitteista	Henkilökohtaiset tavoitteet hankkeelle
<ul style="list-style-type: none"> - vanhemmuuden tukeminen (4/4) - yhteinen vastuu kasvattamisesta (4/4) - lasten ja nuoren hyvinvoinnin parantaminen (3/4) - aikuisen roolin painottuminen kasvatuksessa (2/4) - rajojen tarkentuminen kasvatuksessa (2/4) - keskustelun herättäminen teemojen avulla (2/4) - vaikeisiin kasvatustilanteisiin ja ongelmiin puuttuminen (2/4) - yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaaminen (1/4) - vapaus valita yhteisistä tavoitteista omalle alueelle sopivimmat tavoitteet (4/4) 	<ul style="list-style-type: none"> - tavoitteet yleispäteviä ja sinänsä hyviä ajatuksia (4/4) - yleisistä tavoitteista helppo poimia omalle alueelle sopivat tavoitteet (4/4) - yleiset tavoitteet liian laajoja, pitäisi täsmentää (3/4) - hanke tulisi rajata tarkemmin (3/4) - tavoitteet täsmällisissä verrattuna edellisten kasvatusprojektien tavoitteisiin (1/4) - oman alueen tavoitteet realisoituvia (4/4) 	<ul style="list-style-type: none"> - vanhempainiltakäytäntöjen muuttaminen, vanhempain tapaamiskulttuurin uudistaminen (3/4) - hankkeen tuominen oman koulun arkeen (4/4) - hankkeesta tiedottaminen opettajille, vanhemmille ja omalle aluetyöryhmälle (4/4) - verkostoituminen eri kasvatustahojen kanssa (4/4)

Taulukko 3. Aluekoordinaattoreiden käsitykset hankkeen tavoitteista.

Senhetkisestä tilanteesta keskusteltaessa aluekoordinaattorit pohtivat, mitä Meidän Jykä -hankkeen puitteissa on saatu aikaan haastatteluhetkeen mennessä. He miettivät hankkeen onnistumisia ja ongelmia lähinnä oman alueensa ja koulun kannalta. Yhtä luukuun ottamatta kaikki haastattelemamme aluekoordinaattorit olivat sitä mieltä, että hanke on vahvistanut jo olemassa olevaa vanhempien kohtaamiskulttuuria. Hankkeen puit-

teissa on järjestetty onnistuneita tilaisuuksia, esimerkiksi perheiltoja ja koulutuksia. Myös vanhempainneuvostot ovat toimineet aktiivisesti. Varsinaisesti mitään uusia keinoja kodin ja koulun yhteistyöhön ei ole hankkeen myötä tullut. Sama aluekoordinaattori, joka ei henkilökohtaiseksi tavoitteekseenkaan maininnut vanhempainilta-kulttuurin muuttamista, ei tässäkään kohdin puhunut vanhempien kohtaamisesta. Puolet haastateltavista aluekoordinaattoreista olivat tyytyväisiä siihen, että hankkeen myötä on syntynyt jonkin verran verkostoitumista. Toiset kaksi aluekoordinaattoreista eivät kokee uutta verkostoitumista tapahtuneen. Kaikki aluekoordinaattorit olivat kuitenkin sitä mieltä, että verkostoitumisessa olisi vielä parannettavaa. He olivat huolissaan siitä, ettei esimerkiksi päivähoitoa ole saatu vielä mukaan yhteistyöhön. Omassa koulussaan kukin aluekoordinaattori oli vienyt hanketta eteenpäin. Puolet haastateltavista totesivat, että hankkeen sulautuminen koulun arkeen on ollut melko mutkatonta. Meidän Jyväskylän teemat on pysytty sovittamaan koulun jo olemassa olevaan toimintaan. Puolet haastattelemissamme aluekoordinaattoreista taas esittivät kritiikkiä hankkeen teemoista. Heidän mielestään niitä oli liikaa, jonka vuoksi teemojen käsittely jäi pinnallisiksi.

Heti alkuun jo tuntu siltä, et ei, et nyt mennään liiallisuuksiin siinä, et niitä teemoja on niin paljon. Mutta varmaan ens vuonna muuttuu se, et tuolla tavalla ei ehdi, ei nyt missään tapauksessa neljää teemaa vuodessa. (Aluekoordinaattori).

Yhtä lukuun ottamatta kaikki aluekoordinaattorit kokivat hankkeen ja oman toimenkuvansa liian paljon työllistävänä. Aluekoordinaattorit toimivat oman työnsä ohella ja kokevat olevansa yksin vastuussa koko alueen toiminnasta. Vain yksi aluekoordinaattori ei kokenut hanketta työllistävänä, sillä hän myönsi karsineensa rohkeasti pois omasta mielestään epäoleelliset asiat. Kaikki aluekoordinaattorit harmittelivat kuitenkin ajanpuutetta. Aluekoordinaattoreiden kokouksessa oli esillä sama ongelma rehtoreiden ajanpuutteesta ja koulun suuresta vastuusta hankkeessa. Yhdessä aluekoordinaattorin haastattelussa pohditaan koulun vastuuta hankkeessa seuraavasti:

... varsinkin alkuun must tuntu, et tää hanke kaatuu kokonaan mun niskaan ja musta siinä oli se vaara myöskin, et siitä tulee koulun projekti. Vaikka täs on kyl kauheesti mukana semmosii muita ammattiryhmien edustajia, mut sit ku pitäs ruveta tekeen sitä työtä, niin sit se niinku hirveen helposti jää, et koulut on ne ainoot, joissa sit oman työajan ulkopuolella tehdään ja hoidetaan se käytännön toteutus. Ja siin on mun mielestä se niinku se ongelmakin, et voimavarat on vähäset sitten. (Aluekoordinaattori).

Yksi aluekoordinaattori mainitsi haastattelussa myös, että hanke on liian byrokraattinen ja siihen liittyy liikaa paperityötä. Hänen mielestään sekä aika voitaisiin käyttää konkreettiseen toimintaan.

Kolme neljästä aluekoordinaattorista oli huolissaan myös siitä, että hanke ei tavoita niitä vanhempia, jotka eniten apua tarvitsisivat. Yleisötilaisuuksiin on osallistunut enimmäkseen vain vanhempia, jotka muutenkin ovat aktiivisesti mukana koulun ja kodin yhteistyössä. Jälleen sama aluekoordinaattori, joka ei aiemminkaan korostanut vanhempien uudistamista, ei tässäkin kohdin kokenut asiaa ongelmana.

9.1.3 Opettajien käsitykset tavoitteista ja hankkeen senhetkisestä tilanteesta

Tutkimuksemme osoitti, että käsitykset hankkeen ydintavoitteista ovat yhtenevät hallintotasolla, aluekoordinaattoreilla ja opettajilla. Käsitykset ydintavoitteista olivat yhteneviä myös hankkeen kirjattuihin tavoitteisiin. Hankkeen tärkeimmät päämäärät oli omaksuttu samanlaisina tutkimillamme eri tasoilla, joten tässä suhteessa tieto oli välittynyt hyvin hallintotasolta kentälle. Kaikki haastattelemamme kahdeksan opettajaa mainitsivat hankkeen ydintavoitteiksi samat asiat kuin neuvottelukunnan, ohjausryhmän ja aluekoordinaattoreiden edustajat, eli vanhemmuuden tukemisen, yhteisen vastuun ja lasten ja nuorten hyvinvoinnin. Kaksi opettajaa kahdeksasta mielsi hankkeen jatkumoksi edellisille Jyväskylässä toteutetuille kasvatusprojekteille. He eivät kokeneet Meidän Jykä-hanketta uutena, erillisenä hankkeena, kuten muut opettajat, vaan vanhojen projektien kertauksena. Tätä Meidän Jykä -hanke ei kuitenkaan pelkästään ole.

Kysyttäessä opettajilta, ovatko he asettaneet joitakin omia tavoitteita hankkeelle, kaikki vastasivat kieltävästi. Silti haastatteluista ilmeni, että jokainen opettaja oli pyrkinyt edistämään esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyötä jo pidemmän aikaa, mutta he eivät mieltäneet sitä hankkeen käynnistämäksi toiminnaksi. Seuraava esimerkki haastattelutilanteesta kuvaa hyvin opettajien kokonaiskuvaa hankkeesta.

Tutkijat: ”Onko sinulla omia tavoitteita tässä hankkeessa?”

Opettaja: ” No tämä on itseasiassa hirveen arkipäiväinen asia, että tää on mulle semmonen sydämen asia ollu jo vuosia, että välillä tuntuu, et miks tarvitaan tämmöstä Meidän Jykää, että se on mulle niinku niin itsestään selvä. Se on niinku elämistä lapsen rinnalla... Nyt on vaan tullu niin suuri haloo siitä, että miten lapset voi niin huonosti.”

Vain kaksi opettajaa mainitsi pyrkivänsä hankkeen myötä antamaan vanhemmille lisää vastuuta ja markkinoimaan yhteistyötä mahdollisuutena vaikuttaa koulun toimintaan. Kuusi opettajaa ei kokenut hankkeen muuttaneen kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Puolet opettajista mainitsivat haastattelutilanteessa myönteisten lähtökohtien tärkeyden. He kokivat tärkeäksi lähteä ratkomaan ongelmia myönteisistä, hyvistä asioista käsin ja korostaa sitä, missä ollaan onnistuttu.

...Tänä päivänä, ku vanhemmat on aika arkoja, et siitä lasten kasvatuksesta tulee niinku niin paljon sitä, että ku tehään väärin ja toimitaan väärin. Että musta pitäs niinku lähtee sellasista, tavallaan niinku ihan pienistä arkisista asioista, että mitä meillä on hyvin, että vahvistaa tavallaan, niinku lähteä sieltä päästä, että vahvistettais sitä vanhempien käsitystä siitä omasta vanhemmuudestaan. Että vanhemmat sais niinku iloo siitä, että he on tehny jotain oikein ja että he on jaksanu.

Tutkimuksemme edetessä huomasimme, että mitä lähemmäs kenttätasoa siirrytään, sitä epäilevimmiksi tulevat mielipiteet tavoitteiden toimivuudesta. Kaikilla tutkimillamme tasoilla tavoitteita pidettiin hyvinä ja tärkeinä ajatuksina, mutta niiden toimivuudesta käytännössä oltiin eri mieltä. Hallintotasoilla vain yksi haastateltava mainitsi hankkeen tavoitteiden olevan hieman liian laajoja, aluekoordinaattoreista kritiikkiä tavoitteista esittivät jo lähes kaikki. Opettajat kuitenkin esittivät kärkevimpiä mielipiteitä tavoitteiden suhteen. Opettajien mielipiteet tavoitteista olivat hyvin yhteneviä. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastatelluista opettajista olivat sitä mieltä, että hankkeen tavoitteet ovat teoriassa hyviä, mutta käytännössä liian laajoja. Heidän mielestään tavoitteet on hankala muuttaa toiminnaksi.

...Just silleen, ettei semmosia mitään maailmaa hyväileviä, koska siihen me ei pystytä ottaan kiinni, ei me pystytä kontrolloimaan ja valvomaan, ei ohjaamaan semmosia, jotka on vaan, että rakasta lähimmäistäsi, se on vähän liian isosti sanottu. Mutta semmosia täsmennettyjä, että nyt meidän koulussa menetellään just näin.

Kuusi kahdeksasta opettajasta piti tavoitteita myös ikuisuusteemana. He kokivat, että samat tavoitteet ovat olleet esillä koulun arjessa jo kauan ennen Meidän Jykää. Tämä

kokemus on siis yhtenevä aluekoordinaattoreiden mielipiteiden kanssa. Kaksi opettajaa ei suoranaisesti kommentoinut asiaa.

Kokoamme tulokset opettajien haastatteluista tavoitteiden osalta taulukkoon 4.

Käsitykset yleisistä tavoitteista	Mielipiteet yleisistä tavoitteista	Henkilökohtaiset tavoitteet hankkeelle
<ul style="list-style-type: none"> - yhteisvastuullinen kasvatus (8/8) - vanhemmuuden tukeminen (8/8) - lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukeminen (8/8) - edellisten kasvatusprojektien kertausta (2/8) 	<ul style="list-style-type: none"> - tavoitteet teoriassa hyviä (7/8) - käytännössä tavoitteet liian laajoja (7/8) - tavoitteet hankala muuttaa toiminnaksi (7/8) - tavoitteet ovat ikuisuusteema; samat tavoitteet olleet esillä koulun arjessa jo kauan ennen hanketta (6/8) 	<ul style="list-style-type: none"> - ei ole asettanut mitään omia tavoitteita (8/8) - antaa vanhemmille enemmän vastuuta (2/8) - myönteisten asioiden korostaminen (4/8)

Taulukko 4. Opettajien käsitykset hakkeen tavoitteista.

Hankkeen sen hetkistä tilannetta tarkasteltaessa kaikki opettajat olivat sitä mieltä, ettei Meidän Jykä näy konkreettisesti luokkahuoneissa. Viisi opettajaa kahdeksasta oli kuitenkin sitä mieltä, että hanke näkyy jollakin tavalla koulussa, pääasiassa vanhempainilloissa ja vanhempainneuvostojen toimintana. Yhtenevää aluekoordinaattoreiden haastatteluihin oli neljän opettajan mielipide siitä, että hanke ei tavoita niitä vanhempia, jotka eniten tarvitsisivat ohjausta vanhemmuuteen liittyvissä kysymyksissä. Puolet opettajista ei taas nimennyt tätä haastattelutilanteessa ongelmaksi. Puolet opettajista olettivat myös, ettei hankkeen kuulukaan koskettaa opettajia vielä tässä vaiheessa. Tämä käsitys on ristiriidassa hallintotasojen jäsenten ja Meidän Jykä -hankkeen kirjattujen tavoitteiden kanssa. Haastattelemamme hallintotasojen jäsenethän olettivat, että ammattikasvattajat ovat tärkeässä roolissa hankkeen käynnistäjinä. Myös hankkeen kirjatuissa tavoitteissa koulut mainitaan keskeisimpinä käynnistäjinä päiväkotien ja neuvoloiden ohella.

9.2 Onnistumiset ja ongelmat, joita on havaittavissa hankkeen siirtyessä opettajan työhön

Tutkimuksemme osoitti, että Meidän Jykä –hankkeen ydinajatus oli tiedostettu kaikilla tutkimillamme tasoilla. Käsitteet ydintavoitteista olivat samansuuntaiset hallintotasoilla, aluekoordinaattoreilla ja opettajilla. Kaikilla tasoilla hankkeen ideaa pidettiin myös tärkeänä, mutta mitä lähemmäs kenttätasoa, opettajia, päästiin, sitä enemmän epäiltiin tavoitteiden toimivuutta. Opettajat olisivat kaivanneet täsmennetympiä tavoitteita ja selkeitä keinoja ja strategioita, joilla hanketta voi toteuttaa. Meidän Jykä –hankkeen suunnitelmasta voi lukea, että ohjausryhmän tehtävä on huolehtia käytännön toteutukseen liittyvistä asioista (ks. luku 6.3). Tutkimuksemme perusteella ohjausryhmä näytti kuitenkin keskittyvän enemmän julkisten tilaisuuksien, kuten yleisötilaisuuksien ja koulutusten, järjestämiseen ja organisointiin. Näin ollen alueille ja kouluille annettiin täysin vapaat kädet ideoida ja toteuttaa Meidän Jykää parhaaksi katsomallaan tavalla. Kaikki aluekoordinaattorit olivatkin yhtä mieltä siitä, että vapaus valita omalle alueelle sopivia aiheita oli hankkeen kannalta onnistunut idea. Silti puolet aluekoordinaattoreista olisi kaivannut valmiita keinoja siihen, miten edetä ja sulauttaa hanke kouluun. He olisivat odottaneet, että esimerkiksi aluekoordinaattoreiden kokouksissa olisi yhdessä mietitty ja ideoitu käytännön toteutusta. Seitsemän kahdeksasta opettajasta olisi myös kaivannut täsmennettyjä ja konkreettisia toimintakeinoja Meidän Jykä -hankkeen toteuttamiseksi. Yksi opettaja ei puhunut tästä asiasta, mutta toisaalta hän myönsi, ettei ollut vielä edes miettinyt, miten toivoisi hankkeen etenevän kouluissa tai miten voisi itse siinä toimia. Enemmistö opettajista siis koki, että jos ylhäältäpäin annetaan näin iso tehtävä opettajille, pitäisi saada myös toimintakeinot ja mallit tehtävän toteuttamiseen.

...jos meil on visio, et mihin me pyritään, niin sitten myöskin pitäis olla jotain valmiita strategioita, miten mennä eteenpäin. Nythän tää jää niinku sil-lai, että pallo on tässä, tässä on Meidän Jykä, ruvetkaa tekemään jotain. (Aluekoordinaattori).

Niin, minusta tuntuu, että opettajat olis tarvinnu niinku enemmän ohjausta, että oikeestaan semmosta, ihan oikeesti konkreettia, mitä Meidän Jykan puitteissa pitäis tehdä. Jos nyt ensiksi saatas semmoset jonkun näköset johtotähdet, joitten mukaan me ruvetaan toimimaan. Että kun meillä ei oo oikeen käsitystä. (Opettaja).

Yksi ongelma hankkeen siirtymisessä opettajan työhön onkin, että vaikka koulu ja opettajat nähdään hankkeen keskeisimpinä käynnistäjinä ja toimijoina, niin silti heitä ei ole perehdytetty ja koulutettu asian vaatimalla tavalla. Voisikin ajatella, että Meidän Jykä – hanke on kuin liikkuva juna, johon opettajien oletetaan hyppäävän vauhdista, ilman etukäteen tapahtuvaa ohjausta ja orientointia. Haastatteluisissa ja hallintoryhmien kokouksissa havainnoitaessa ilmeni monissa kohdin, että kaikilla tutkimillamme tasoilla oltiin tyytyväisiä vanhemmille suunnattuun koulutukseen ja toimintaan (ks. luvut 9.1.2 ja 9.1.3). Opettajien osalta koulutus näyttää kuitenkin jääneen puutteelliseksi.

Oon ollu kaikissa niissä koulutustilaisuuksissa mukana, mitä on ollu. Ne on minusta ollu hirvittävän hyviä, et ainoo harmi minusta niist on jääny, et olis pitäny saada opettajia niihinki jo mukaan. Nythän ne on ollu vaan hyvin rajatuille joukoille, elikkä sille alueyhteistyöryhmälle lähinnä ne koulutukset. (Aluekoordinaattori).

Sanotaan näin, että olis voinu olla vaikka koko kaupungin opettajien yhteinen koulutus, jossa ois kerrottu kaikille, mitä tää Jykä on. Että kaikilla ois sama tieto. (Opettaja).

Hankkeen siirtymiseen kenttätasolle, opettajille, vaikuttaa tiedotus ja tiedon kulku. Haastattelemamme hallintotasojen jäsenet kertoivat saavansa tietoa hankkeesta lähinnä projektin koordinaattorilta. Myös kolme neljästä aluekoordinaattorista mainitsivat projektin koordinaattorin tärkeimmäksi tiedonlähteeksi. Yksi aluekoordinaattori puolestaan mainitsi kokoukset tärkeimmäksi tiedonlähteekseen. Tämän lisäksi puolet aluekoordinaattoreista ilmoitti hankkivansa tietoa myös internetistä ja lehdistä. Vain kolme opettajaa kahdeksasta mainitsi saavansa hankkeesta tietoa lehdistä. Kaikki sen sijaan mainitsivat saaneensa tietoa koulun sisältä. Silti kuusi opettajaa koki, että tieto hankkeesta on puutteellista ja huteraa. Tiedon puutteellisuuteen varmastikin vaikuttaa se, että kolme neljästä haastattelemistamme aluekoordinaattoreista, koulujen rehtoreista, myönsivät, etteivät raaski velvoittaa opettajia hankkeeseen. He totesivat, että koulussa on opettajille niin paljon muutakin ylimääräistä työtä, etteivät he halua koko ajan muistuttaa Jykästä. Kuitenkin jo projektisuunnitelmassa (Jyväskylän kaupunki 2000d) määritellään rehtorin vastuuksi opettajien opastaminen ja perehdyttäminen hankkeen toimintaan.

...siis me ollaan vaan kuulosteltu, hän (rehtori) menee jo letti putkella jon-neki Meidän Jykä –kokouksiin ja –juttuihin, mutta me luetaan vähä lehdist joskus. (Opettaja).

Vaikka hallintotasojen jäsenet ja aluekoordinaattorit totesivatkin saaneensa tarpeeksi tietoa hankkeesta, oli molemmissa ryhmissä kuitenkin havaittavissa huoli julkisesta tiedotuksesta. Yksi aluekoordinaattori totesi haastattelussa olevansa pettynyt paikallislehden vähäiseen tiedottamiseen hankkeesta. Myös neuvottelukunnan ja ohjausryhmän kokouksissa mietittiin tiedotuksen terävyyttä ja sitä, miten Meidän Jyväskylän hanke saataisiin erottumaan paremmin kaupungin muusta toiminnasta ja muista projekteista. Eräs neuvottelukunnan jäsen pohtii haastattelussaan julkisen tiedotuksen onnistumista seuraavasti:

...Tämä ei nyt ehkä riittävästi ole läpäsny tämmöstä julkisuuskyinnystä siinä, että siinä niinku riittävästi näkyis tiedotusvälineissä taikka toiminnassa... Yks ongelma on tietysti, kun on niin hirveesti monenlaisia yleensä julkisuuden ja muita projekteja ja toimintaa, että me ei olla jotenki niinku vielä selkeemmin erotuttu siitä muusta toiminnasta, niin siinä tietysti tota ehkä olis voinu onnistua paremmin. (Neuvottelukunnan jäsen).

Hankkeen sisällä, eri tasojen välillä, tiedotus näyttää muodostuneen ongelmaksi. Vaikka hankkeen toimijat ovat saaneet tietoa hankkeesta yleensä, he eivät osaa eritellä hankkeen eri alueilla tapahtunutta toimintaa. Yhtä lukuun ottamatta kaikki hallintotason haastateltavat myönsivät tietävänsä suhteellisen vähän eri alueiden toiminnasta. Ainoastaan yksi hallintotason haastateltavista väitti tietävänsä riittävästi ja erinomaisesti alueilla tapahtuvasta toiminnasta. Haastattelun kuluessa hän ei kuitenkaan osannut kertoa mitään alueiden toiminnasta tai toimenpide-ehdotusten toteutumisista. Näin ollen voimme siis todeta, ettei kenelläkään haastattelemaamme hallintotason jäsenellä ollut täsmällistä tietoa alueiden toiminnasta. Myös haastattelemaamme aluekoordinaattorit yhtä lukuun ottamatta myönsivät tietävänsä todella vähän hankkeen toiminnasta muilla alueilla. Vain yksi aluekoordinaattori sai mielestään internetistä riittävästi tietoa muiden alueiden toiminnasta. Haastattelujen perusteella kukaan opettajista ei myöskään tiennyt, mitä muilla alueilla tai muilla tasoilla tapahtuu.

Opettajat kokevat vaikeaksi ylhäältä päin annetun suuren projektin eteenpäin viemisen ja toteuttamisen, mikä on yksi oleellinen ongelma hankkeen siirtyessä opettajan työhön. Tämä ei tullut esille missään hallintotasojen tai aluekoordinaattoreiden kokouksissa tai haastatteluissa, mutta merkittävää oli, että seitsemän opettajaa kahdeksasta koki asian ongelmana.

Tietysti aina tämmöset projektit, jotka lähtee tuolta ylhäältäpäin, niin ne kuulostaa kauheen hienoilta, mutta sitten kun se ruukku tuodaan tänne ruohonjuuritasolle, että ku sitä pureskellaan pieniin palasiin, niin sit se onki ihan niinku toista, mitä ne hienot ajatukset on... että jos me lähdetään niinku tällä lailla, niin sit ihmisillä on niinku karvat pystyssä. Että onko ne, jotka tätä projektia on suunnitelleet, onko ne edes tulleet sieltä lasitornistansa alas? Et sitä niinku mietti täällä ruohonjuuritasolla. (Opettaja).

...että niinku kokonaisuudessaan tää on lähteny niinku ylhäältäpäin liikkeelle ja se on organisoitu eri kaupunginosaan. Että en koe, että siitä ehkä mitään konkreettista kovinkaan paljon hyötyä on. Et se ei oo niinku lähteny käyttäjistä ja ihmisistä itsestään. (Opettaja).

Motivoivana tekijänä kaikilla tasoilla on koettu eri kasvatustahojen yhteistyö ja yhteisen vastuun lisääntyminen. Kaikki haastattemamme neuvottelukunnan, ohjausryhmän ja aluekoordinaattoreiden jäsenet totesivat, että hankkeen tässä vaiheessa on saatu jo hyvin toimijoita mukaan. Kuusi opettajaa kahdeksasta mainitsi kokevansa eri tahojen mukanaolon koulun työtä tukevaksi.

Ja se mistä tykkään kovasti on, että tässä on eri hallinnon alueen ihmisiä. Eri tahoja mukana, se on erittäin positiivinen juttu, semmonen syyttely on jäänyt pois, ollaan yhteisesti meidän tulevien veronmaksajien asialla. (Opettaja).

Kahden opettajan ja aluekoordinaattorin haastattelussa korostettiin sitä, että hanke ei saisi kaatua pelkästään koulun ja opettajien harteille. Opettajat kokivat tärkeänä, että muutkin ottavat kasvatusvastuuta.

Jos vain koulun kautta tulee kasvatustietoa, niin yhtäkkiä me opettajat ollaan mukamas kasvatuksen asiantuntijoita ja mä en haluais semmosta asiantuntijuutta ottaa yhdelle ammattiryhmälle. Siinä mielessä on hyvä, että tässä on muitakin mukana, niinku mää oon käsittäny, että tää on tämmönen laajempi kokonaisuus kun vaan koulun ja kodin välistä yhteistyötä. (Opettaja).

Kaikilla tutkimillamme tasoilla nousi kolmesta opettajan, kahdesta aluekoordinaattorin ja yhdestä ohjausryhmän haastattelusta esiin asia, joka vaikuttaa osaltaan hankkeen siirtymiseen opettajan työhön. Haastateltavat totesivat, että hanke on suuri ja toimijatahoja on paljon, mikä hidastaa hankkeen käynnistymistä eri alueilla. Samat aluekoordinaattorit ja opettajat kokivat alueet liian suuriksi kokonaisuuksiksi. Tämä ongelma oli ratkaistu jo yhdellä alueella niin, että alue oli jaettu vielä kolmeen eri toimijapiiriin: alle

kouluikäisten piiriin, kouluikäisten piiriin ja nuorten ryhmään. Tällöin kunkin toimijapiirin asioita ja ongelmia pystytään käsittelemään paljon täsmennetympin ja syvällisemmin. Lisäksi alueen jakaminen pienempiin palasiin tekee toiminnasta tehokkaampaa ja mielekkäämpää, sillä kaikkien ei tarvitse tietää kaikesta.

Nähdäksemme yksi oleellinen ongelma Meidän Jyväskylä-hankkeen siirtymisessä opettajan työhön on tasojen toisistaan eroavat käsitykset siitä, mikä hankkeessa on tarkoituksenmukaista ja mitkä ovat toimivia keinoja tavoitteiden toteuttamiseen. Nämä käsityserot tulivat hyvin esiin havainnoidessamme eri tasojen kokouksia. Huomasimme, että esimerkiksi neuvottelukunnan kokouksessa ideoissa ja suunnitelmissa painottui toistuvasti julkisuuden tavoittelu, hankkeen näkyvyys ja yhteistyö yritysten kanssa. Ohjausryhmän kokouksessa samasta asiasta keskusteltiin, mutta se ei ollut pääasia. Kokouksessa keskityttiin enemmän hankkeen konkreettiseen toteutukseen, pääasiassa tapahtumien ja tilaisuuksien organisointiin. Aluekoordinaattoreiden kokouksessa julkisuuskysymystä ja yhteistyötä yritysten välillä ei enää otettu esille. Niissä keskustelu pyöri pääasiassa alueiden käytännön toiminnan ympärillä. Neuvottelukunnan suunnitelmat eivät siis siirtyneet kokouksissa alemmille tasoille. Vaikutti siltä, että eri tasoilla oli eriävät käsitykset siitä, mikä hankkeessa on tärkeää ja oleellista. Käsityserot näkyivät myös haastatteluissa. Huomasimme, että eri tasojen käsitykset itse hankkeesta, sen tarkoituksenmukaisuudesta ja toimivista keinoista erosivat toisistaan. Kaikki haastattelemamme hallintotasojen ja aluekoordinaattoreiden jäsenet kokivat hankkeen mielekkääksi. Heidän yhteinen mielipiteensä oli, että hanke on tärkeä ja vastaa Jyväskylän kasvatustarpeisiin.

Kyllä mä koe, että tää on erittäin, ehdottomasti mielekästä tää toiminta. Kyllä tästä semmonen yleisnäkymä on, että tää on hyvin hyödyllistä ja tärkeetä toimintaa. (Neuvottelukunnan jäsen).

Kyllä tää on ihan mielekästä, en mä ole tätä ollenkaan mitenkään vastakoisena nähny. Kyllä musta on merkittävää, että tästä asioista keskustellaan jopa valtuustotasolla. (Aluekoordinaattori).

Opettajat olivat asiasta erimieltä. Vain yksi opettaja puolsi hankkeen tarpeellisuutta ja tärkeyttä. Nähdäksemme tähän vaikutti se, että kyseinen opettaja oli jo vuosia toiminut vanhempainkouluttajana ja vuorovaikutuskurssien vetäjänä. Kuten hän itse asian ilmaisi, kodin ja koulun välinen yhteistyö oli hänelle sydämen asia. Kuusi opettajaa kahdeksasta epäili hankkeen tarkoituksenmukaisuutta. Itse idea oli heistä hyvä, mutta he

eivät kuitenkaan uskoneet projektiluonteiseen toimintaan kasvatusongelmien ratkaisemiseksi. He mielsivät projektin toiminnaksi, joka alkaa ja päättyy. Heidän mielestään se ei siis ole jatkumo. Yksi opettaja ei osannut tarkkaan sanoa, pitääkö hän projektia mielekkäänä tapana toteuttaa kasvatusyhteistyötä. Hän näki asiassa sekä hyviä että huonoja puolia. Enemmistö opettajista ei siis pitänyt projektia tarkoituksenmukaisena keinona vastata tämän päivän kasvatushaasteisiin.

Tässä on nyt se perusongelma, että mä en usko tällasiin hankkeisiin. Musta sen pitää olla sellasta jokapäivästä leipää, että välitetään toisistamme, ja että me ollaan ryhmä. Että tää kuuluu semmoseen sammaan osastoon kun käytösviikko: että mitä se nyt jos käytösviikolla sanotaan päivää ja sen jälkeen haistatetaan mitä sattuu. Että ihan jonnin joutavaa. Nää asiasisällöthän siinä on ihan hyviä. (Opettaja).

Haastatteluissa ja havainnoidessamme kokouksia havaitsimme, että mielipiteet hankkeen toteutuksesta olivat eriäviä eri tasojen välillä. Parhaiten erot näkyvät verrattaessa hallintotasoa ja opettajia. Neuvottelukunnan ja ohjausryhmän kokouksissa julkisuus kysymys sattui olemaan vahvasti esillä tutkimuksentekohetkellä. He miettivät esimerkiksi miten Meidän Jykä -hanke saataisiin liitettyä tuotteiden nimiin, kuten grillikioskien ruoka-annoksiin. He katsoivat, että hanketta voidaan tällä tavoin markkinoida kaikille kaupunkilaisille ja Meidän Jykan idea tulisi näin kaikkien tietoon. Seitsemän kahdeksasta opettajasta puolestaan pitivät konkreettisia ja käytännön koulutyöhön liittyviä keinoja tärkeimpinä hankkeen toteuttamiseksi. Yksi opettaja ei ottanut tähän kantaa haastattelun missään vaiheessa. Yksikään opettaja ei maininnut julkisuutta hankkeen kannalta tärkeäksi tavoitteeksi. Myös hallintotasojen jäsenten ja opettajien haastatteluissa keskustelu painottui hyvin erilaisiin aihealueisiin. Seuraavissa esimerkeissä tämä on hyvin havaittavissa.

... kun jääkiekkoseurojen paidoissa on kaupunkiseurakunnan logo, niin sieluni silmillä nään, että meidän pitäis saada kaikkiin näihin juniorijoukkueiden paitoihin Meidän Jykä -logo. Ja hyvin monien tahojen kanssa on tätä keskustelua käyty, se on työn alla ja toivon, että se toteutuisi. (Neuvottelukunnan jäsen).

Miun idea olis se, että ei niinkään siihen pintaan, että se nyt näkyy joka sähköpostissa se Meidän Jykä, ettei siihen satsattais, vaan esimerkiksi lasten mielenterveystyöhön. Palkattas tämmönen kriisityöntekijä kouluille. Että rahan satsaaminen tällaseen. (Opettaja).

Siihen, miksi hanke ei ole siirtynyt parhaalla mahdollisella tavalla opettajan työhön, vaikuttaa nähdäksemme opettajien asenteet projektiluontoista toimintaa kohtaan. Opettajat eivät ole motivoituneita sulauttamaan hanketta omaan toimintaansa. He näkevät hankkeen ylimääräisenä, erillisenä asiana muusta työstä. Kaikki haastattemamme aluekoordinaattorit tiedostivat tämän ja myönsivät, ettei hanke ole siirtynyt vielä opettajan työhön.

Opettajien kohalla se on semmonen asennekysymys. Semmosta vähän kyynisyyttä on joittenkin kohalla vähän ollu. Ei oikein usko näihin tällasiin hankkeisiin. Sen tapasta on aina joskus, että kannattaako se. Vähän semmosta niinku arvostuksen puutetta joskus näille yhteisille hankkeille. (Aluekoordinaattori).

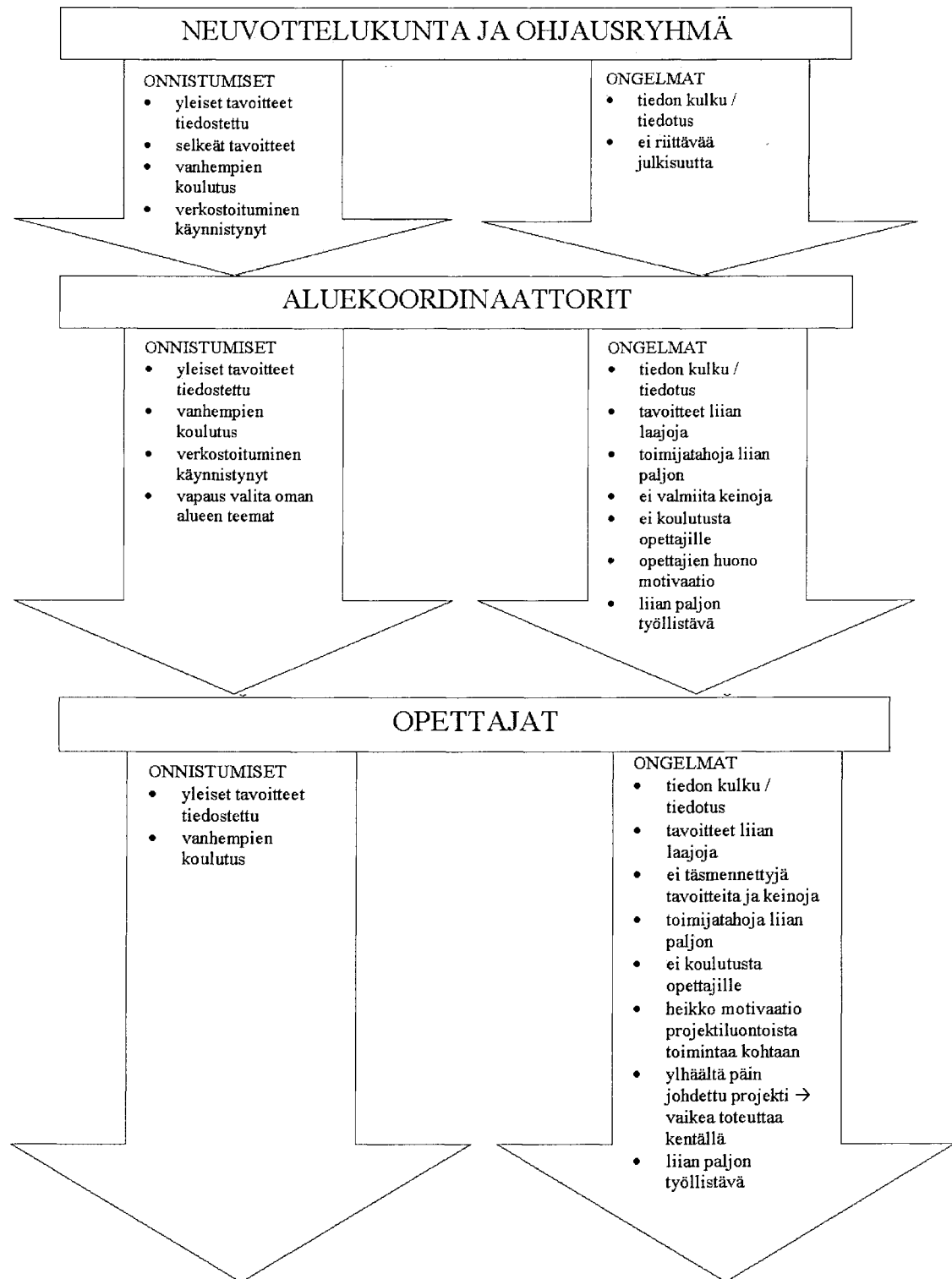
Puolet aluekoordinaattoreista epäilivät opettajien vähäisen sitoutumisen johtuvan siitä, että opettajat kokevat oman kasvatustehtävänsä rajallisena. Opettajat eivät myöskään aina ole miettineet tarpeeksi omaa opettajuuttaan ja kasvatusvastuutaan. Tällöin he eivät välttämättä miellä tämänkaltaisia hankkeita osaksi omaa työtään. Toiset kaksi aluekoordinaattoria näkivät oleellisiksi syiksi opettajien kielteisiin asenteisiin hankkeen vaatiman ylimääräisen työmäärän ja ajan. Näiden aluekoordinaattoreiden mielestä hankkeeseen liittyvästä työstä pitäisi saada korvaus tai vastaavasti opetettavien tuntien määrää tulisi vähentää, jos opettaja toimii hankkeessa. Yksi aluekoordinaattori totesi myös, että koko hankkeen markkinoinnin opettajakunnalle olisi voinut toteuttaa toisin. Nyt esimerkiksi VESO-koulutuspäivät, joita on liitetty Meidän Jyky -hankkeeseen, ovat aiheuttaneet pahennusta ylimääräisen työn takia opettajien keskuudessa.

Opettajien ja aluekoordinaattoreiden haastattelujen perusteella toteammekin, että ylimääräinen työ on aiheuttanut eniten muutosvastarintaa hanketta kohtaan opettajien keskuudessa. Seitsemän kahdeksasta opettajasta koki hankkeen liian paljon työllistävänä ja aikaa vievänä. Vain yksi opettaja sanoi, ettei häntä vaivaa hankkeen vaatima ylimääräinen aika, sillä hän koki asian niin tärkeäksi. Lähes kaikki haastattemamme opettajat pitivät siis hanketta ylimääräisenä työnä opettajan kaikkien muiden kiireiden keskellä.

Jotenki mä en tykkää siitä, että opettajia taas lisää vastuutetaan siitä kasvatustyöstä, joka kuitenkin on kodin tehtävä ja sitä kautta niinku sen yhteisön ja ympäristön tehtävä. Tänä päivänä kun on niin kiire, niin pitäis olla sitten semmosta suunnittelu-aikaa. Jos on tämmönen iso projekti, niin sit sen pitäis olla semmonen pääprojekti, että ei ois sitten kauheesti kaikkia muita projekteja tässä sivussa... kyllähän opettajilla yleensä hirveen korkea työmoraali

on, mutta että, ei tää oo nyt niinku noussu mikskään semmoseks kunin-
gasajatukseks vielä. (Opettaja).

Kokoamme kuvioon 4 tutkimuksemme näkyvimpiä tuloksia. Kuvio esittää kes-
keisimpiä onnistumisia ja ongelmia, joita ilmeni kaikilla tutkimillamme tasoilla
hankkeen siirtyessä opettajan työhön.



KUVIO 4. Onnistumisia ja ongelmia hankkeen siirtyessä opettajan työhön.

10 POHDINTA

Tuloksia tarkasteltaessa on syytä ottaa huomioon, että tutkimuksemme kattaa vain pienen osan Meidän Jykä –hankkeen toiminnasta. Emme siis voi esittää mitään oletuksia tai arvioita koko hankkeen onnistumisista ja ongelmista. Tarkastelimme tässä tutkimuksessa hankkeen siirtymistä ainoastaan kouluihin ja etenkin opettajan työhön, sillä katsoimme sen tulevan ammattimme kannalta tarkoituksenmukaiseksi ja mielekkääksi. Tämän lisäksi tulee huomioida se, että tutkimme keskeneräistä hanketta. Tällä tarkoitamme sitä, että hanke oli ollut tutkimushetkellä käynnissä vasta vajaan lukuvuoden. Jos toteuttaisimme saman tutkimuksen tällä hetkellä, kun hanke lähenee jo loppuaan, tulokset voisivat olla aivan erilaiset. Tästä syystä keskitymmekin pohtimaan hankkeen käynnistysvaihetta ja ohjausjärjestelmän eri toimijaryhmien muodostumista ja toimintaa.

Vertaillessamme tutkimustuloksiamme Meidän Jykä –hankkeen kirjattuihin suunnitelmiin ja tavoitteisiin huomasimme muutamia yhtäläisyyksiä. Kaikilla haastattelemillemme tasoilla hankkeen yleiset tavoitteet oli käsitetty aivan kuten ne ovat hankkeen kirjatuissa tavoitteissa. Sen sijaan mielipiteet tavoitteista olivat eriäviä. Neuvottelukunta ja ohjausryhmä pitivät tavoitteita onnistuneina ja selkeinä, mutta aluekoordinaattorit ja opettajat olisivat kaivanneet paljon täsmällisempiä tavoitteita, jotta niitä olisi helpompi toteuttaa käytännössä. Kaikki totesivat kuitenkin, että vanhempien mukaan saamiseen kasvatusyhteistyöhön oli panostettu. Tämä olikin yksi hankkeen tärkeimmistä tavoitteista. Kuitenkin erityisesti aluekoordinaattorit ja opettajat olivat huolestuneita siitä, etteivät hankkeen keinot tavoita niitä vanhempia, jotka eniten tarvitsisivat ohjausta kasvatukseen liittyvissä asioissa. Vanhempien saaminen mukaan esimerkiksi koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön on kuitenkin jokaisen osapuolen kannalta katsottuna tärkeää, kuten jo luvussa 3.4 totesimme tarkastellessamme koulun ja kodin välistä yhteistyötä ja vastuun jakamista. Keinot vanhempien mukaan saamiseksi ovat kuitenkin rajalliset, eikä siihen ole vielä nähtävästi keksitty niin sanottua viisasten kiveä. Haastatteluissa ilmeni, että Meidän Jykä –hankkeen keinot tältä osin, yleisöluennot sekä vanhempainkoulutukset ja –illat, herättivät epäilystä toimivuutensa osalta. Mitkä sitten olisivat parempia keinoja? Jotkut opettajat ehdottivat toiminnallisten tilaisuuksien, esimerkiksi makkaranpaistoretkien, järjestämistä, joissa opettajan ammatti- ja asiantuntijarooli on unohdettu ja

jäykkien koulutustilaisuuksien sijaan keskityttäisiin yhdessäoloon. Koska kasvatuskysymyksissä liikutaan aroilla alueilla, olisi tärkeää, ettei vanhempiin suhtauduta ylhäältä päin (Eskelinen 2000, 19). Toisaalta mietimme, miksi juuri päiväkodit ja koulut ovat pääosin vastuussa vanhempien aktivoinnista yhteistyöhön muiden kasvatustahojen kanssa. Jos vanhemmat totutettaisiin avoimeen yhteistyöhön heti siitä hetkestä, kun lapsi syntyy, niin kasvatusvastuun jakamisesta ja avun pyytämisestä tarvittaessa tulisi luonnollinen osa vanhemmuutta alusta alkaen.

Mielenkiintoista tuloksissamme oli se, että hankkeen kirjatuissa suunnitelmissa päiväkodit ja koulut oli asetettu hankkeen tärkeimmiksi käynnistäjiksi. Neuvottelukunnan ja ohjausryhmän jäsenet toivat tämän myös esiin haastatteluissa. Opettajat sen sijaan eivät pitäneet itseään keskeisessä roolissa hanketta käynnistettäessä. He olettivat, ettei heidän edes kuulu vielä toimia näkyvästi hankkeessa. Hallintotasojen ja opettajien välillä on tässä kohdin siis tiedon kulussa nähtävissä selvä aukko. Tämä aukko johtunee aluekoordinaattoreiden, tässä tapauksessa rehtoreiden, toiminnasta. Rehtoreilla tieto koulun osuudesta keskeisinä käynnistäjänä oli tiedossa, mutta tieto ei kulkenut opettajille. Rehtorit kyllä toimivat aktiivisesti hankkeen hyväksi, mutta eivät hennonneet työllistää opettajia tietäen opettajien muutenkin suuret työtaakat. Se, että rehtori yrittää toteuttaa hanketta koulussa yksin, ei riitä tuomaan hanketta tarpeeksi näkyväksi koulun arjessa.

Kaikilla tutkimillamme Meidän Jyväskylä –hankkeen toimijatasoilla oltiin sitä mieltä, että hanke olisi lähtenyt vaivattomammin käyntiin, jos siinä olisi ollut palkattuja projektityöntekijöitä eri tehtävissä. Nyt kaikki toimijat toimivat oman työnsä ohella, joten työtaakka oli suuri. Tämä vaikutti oleellisesti motivaatioon erityisesti opettajien keskuudessa. Tähän olisi pitänyt kiinnittää huomiota jo hanketta suunniteltaessa. Yhdessä haastattelussa ehdotettiin tähän ratkaisuksi opettajien työmäärän vähentämistä niin, että jos opettaja on hankkeessa mukana, hankkeen vaatima työmäärä vähennetään hänen muusta työajastaan.

Merkittävä asia, jonka tutkimuksemme osoitti, oli toimijoiden tiedonpuute ja hankkeen liian nopea käynnistyminen. Ennen hankkeen käynnistämistä olisi varsinkin kenttätason toimijoita, kuten tässä tutkimuksessa opettajia, pitänyt kouluttaa hanketta varten. Nyt opettajat joutuivat hankkeen pyörteisiin ilman minkäänlaista valmistelua tai ennakko-ohjeistusta siitä, miten tulisi toimia. Tästä seurasi inhimillinen reaktio: turhautuminen ja luovuttaminen. Opettajat olisivat kaivanneet paljon selkeämpiä ja yksityiskohtaisempia ohjeita. Kun suunnittelu ja ideointi tapahtuu näin ylhäältä johdetusti, tulisi suunnit-

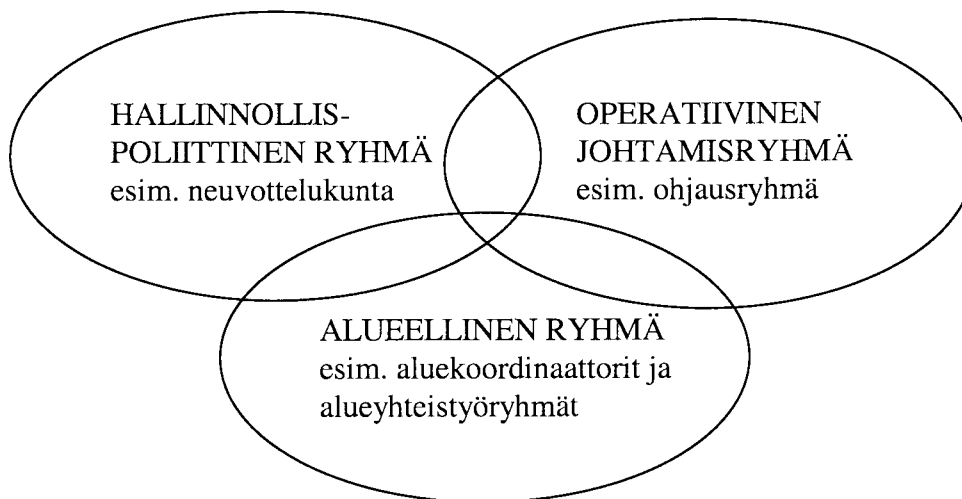
telmien mukana antaa toimijoille selkeä ohjeistus. Eri asia olisi ollut, jos opettajat olisivat saaneet osallistua hankkeen suunnitteluvaiheeseen. Tulevia hankkeita suunniteltaessa kannattaisi ehkä miettiä edellä mainittuja seikkoja. Ei voida olettaa, että kaikki toimijat ovat valmiita sitoutumaan näin isoon hankkeeseen ilman ennakkovalmistelua. Ennen hanketta olisi voinut toteuttaa esimerkiksi jonkinlaisen koulutus- ja motivointijakson, jossa kaikille toimijoille olisi selvinnyt, mihin hankkeella pyritään. Eskelinen (2000, 22 - 23) toteaaakin kirjassaan, että yhteistyön käynnistymiseen täytyy aina valmistautua kunnolla. Hankkeen reilu ja toisia kuunteleva henki ovat ensiarvoisen tärkeitä. Työskentely on huomattavasti helpompaa, jos muutamista tärkeistä asioista sovitaan jo etukäteen.

Tutkimustuloksissamme meitä hämmästytti suuresti se, miten vähän hankkeen toimijat tiesivät eri alueiden ja tasojen toiminnasta. Kaikista tutkimistamme toimijoista opettajien tietämys oli kaikkein huterin. Suurimmalla osalla opettajista ei ollut tarkkaa tietoa hankkeen toteutumisesta edes omalla alueellaan. Pohdimme, oliko edes tarkoituksenmukaista, että esimerkiksi neuvottelukunta tietäisi eri alueiden tai alempien tasojen toiminnasta. Päädyimme siihen tulokseen, että koska neuvottelukunnan tehtävä on linjata hanketta, on sen myös tiedettävä miten hanke edistyy. Ristiriitaiselta tuntui myös se, että neuvottelukunnan ja ohjausryhmän jäsenet totesivat hankkeen lähteneen onnistuneesti käyntiin, vaikka kertoivatkin haastatteluissaan, etteivät ehdi seuraamaan, mitä alueilla tapahtuu. Näistä syistä hankkeessa olisikin voinut toteuttaa arviointia ja kartoitusta alueilla tapahtuneesta toiminnasta tiheämmällä aikavälillä. Näin kaikki toimijat olisivat saaneet tarkkaa tietoa hankkeen kulusta.

Opettajat ja hallintotasojen jäsenet pitivät tulosten perusteella eri asioita tärkeinä hankkeen kannalta. Yksi tällainen asia oli hankkeen saama julkisuus. Hallintotasojen kokouksissa julkisuuden saaminen hankkeelle vaikutti havaintojemme perusteella olevan merkittävässä asemassa. Myös hallintotasojen jäsenten haastatteluissa mainittiin useasti julkisuuden merkitys. Sen sijaan opettajat kritisoivat julkisuushakuisuutta. Ymmärrämme tämän mielipide-eron, sillä opettajat kaipaavat ammattinsa puolesta hyvin käytännönläheistä otetta hankkeeseen, kun taas hallintotasoilla keskitytään organisointiin ja johtamiseen. Koska hankkeella on takaan vahva kaupungin valtuuston tuki myös ta-
loudellisesti, niin on suotavaa, että hankkeella on näkyvyyttä kaupungissa. Tämä luo ehkä hieman paineitakin neuvottelukunnalle ja ohjausryhmälle. Näin ollen on selvää, että he haluavat panostaa julkisuuteen. Tietenkin julkisuus vie hanketta kaupunkilaisten tie-

toisuuteen ja on siksi tärkeä asia. Toisaalta Eskelinen (2000, 112) toteaa, ettei kasvatusyhteistyöhön tarvita rahaa ja julkisuutta. Jos mallin perusidea sisäistetään ja jokainen sisäistää sen osaksi omaa arkityötään, toiminta pyörii luontevasti ilman erityisiä määrärahojakin.

Tutkiessamme hankkeen siirtymistä opettajan työhön opettajat kritisoivat haastatteluissa voimakkaasti hankkeen ohjausjärjestelmää. He kokivat ylhäältä päin johdetun mallin esteeksi hankkeen kenttätasolle siirtymiselle. Heistä oli ilmiselvästi epäileväisiä, että ulkopuoliset suunnittelevat heille projekteja, joihin ei ole valmiita toteutuskeinoja. Mietimme, miten tällainen ongelma olisi voitu välttää. Kuvasimme luvussa 6.3 Meidän Jyvä –hankkeen ohjausjärjestelmää hierarkisena pyramidina. Jos ohjausjärjestelmä haluttaisiin tulevaisuudessa säilyttää samankaltaisena, voisi miettiä uudelleen esimerkiksi hallinnollis-poliittisen tason muodostamista. Olisiko esimerkiksi tämän hankkeen neuvottelukuntaan voinut kuulua kenttätason työntekijöitä tai vanhempia? Näinhän toteutettiin esimerkiksi Laukaan malli, joka on osoittautunut hyvin toimivaksi. Mietimme myös koko ohjausjärjestelmän rakentamista toisella tavalla siten, että se ei olisikaan enää hierarkinen, ylhäältä päin johdettu malli (kuvio 5).



KUVIO 5. Yksi mahdollisuus kasvatusprojektin ohjausjärjestelmän muodostamiseksi.

Tässä mallissa hankkeen kaikki toimijaryhmät ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tällä emme kuitenkaan tarkoita sitä, että koko alueellinen toimijaryhmä olisi vuorovaikutuksessa koko hallinnollis-poliittisen toimijaryhmän kanssa. Tässä mallissa on tarkoituk-

sena, että kaikista toimijaryhmistä valittaisiin jäsenet, jotka kokoontuisivat tasaisin väliajoin muiden ryhmien edustajien kanssa suunnittelemaan ja kehittämään hanketta sekä keskustelemaan siitä, miten hanke edistyy. Näin kaikki toimijat ovat tasavertaisessa asemassa työskentelemässä yhteisen hyvän eteen. Silti tarvitaan tietyt ryhmäjaot, kuten hallinnollis-poliittinen toimijaryhmä, operatiivinen johtamisryhmä ja alueellinen toimijaryhmä. Tämä on tarkoituksenmukaista, jotta projektin lukuisat tehtävät pystytään järkevästi jaottelemaan. Tällainenkaan malli ei kuitenkaan toimi, jos hanke on liian suuri. Meidän Jykä –kasvatusyhteistyöhankkeenkin tehokkuus ja käynnistyminen on kärsinyt hankkeen laajuudesta. Alueet ovat vielä liian suuria kokonaisuuksia ja toimi-jatahoja on liikaa. Haastattelujen perusteella vaikutti siltä, että joillakin alueilla oli onnistuttu kehittämään jo melko toimiva yhteistyöverkosto. Tutkimuksemme perusteella voisimme kuitenkin todeta, että hankkeen laajuus sekä tavoitteiden että alueiden osalta esti hankkeen siirtymistä opettajan työhön.

Toteutimme tutkimuksemme laadullisena tapaustutkimuksena, jonka vuoksi jouduimme rajaamaan kohdejoukkomme melko suppeaksi. Mietimme, olisimmeko saaneet erilaisia tuloksia, jos olisimme toteuttaneet tutkimuksemme määrällisenä, esimerkiksi kyselykaavakkeiden avulla. Tällöin olisimme tavoittaneet suuremman joukon opettajia. Toisaalta epäilemme kuitenkin vastausprosentin jääneen silloin hyvin pieneksi, sillä nytkin muutaman opettajan suostuttelu oli työlästä opettajien vähäisen Meidän Jykä – tietämyksen vuoksi. Mietimmekin, millaisia tuloksia olisimme saaneet, jos emme olisi käyttäneet harkinnanvaraista otantaa. Nyt olimme valinneet haastateltaviksemme ne opettajat, jotka olivat jollakin tavalla olleet mukana hankkeessa. Silti heidänkin tietonsa hankkeesta olivat vähäisiä. Miten vähäisiä olisivatkaan olleet muiden opettajien tiedot? Tutkimusmenetelmämme valintaa puoltaa myös se, henkilökohtaisessa haastattelussa on vaikea valehdella ja tietämättömyys paljastuu usein. Tämän vuoksi koimme saaneemme rehellisempää tietoa kuin olisimme kyselykaavakkeilla saaneet. Teemahaastattelu mahdollisti myös paljon syvällisemmän tutkimuksen, joka oli tarkoituksenmukaista tutkimusongelmiemme kannalta. Haastatteluissa tuli myös ilmi sellaisia asioita, joita emme osanneet etukäteen edes ajatella. Havainnointi näytti olevan myös onnistunut menetelmävalinta. Sen avulla saimme tärkeää tietoa toimijaryhmistä ennen haastatteluita. Ilman havainnointia tutkimus olisi ollut vaikeampi toteuttaa.

Uskomme tutkimuksestamme olevan hyötyä useille eri tahoille. Itse koemme tutkimuksemme hyödyllisenä ajatellen tulevaa ammattiamme. Osaamme ehkä suhtautua

omalle kohdallamme sattuviin kasvatusprojekteihin järkevästi. Olisi myös hienoa päästä itse suunnittelemaan jotakin tulevaisuuden kasvatusprojektia. Jyväskylän kaupungille tutkimuksestamme on hyötyä hanketta arvioitaessa ja hankkeen loppuvaihetta kehitettäessä. Tutkimuksemme antaa varmasti myös suuntaa tuleville kasvatusprojekteille niin Jyväskylässä kuin muuallakin.

Jos lähtisimme tutkimaan Meidän Jykä –hanketta jostakin muusta näkökulmasta, valitsisimme ehkäpä tutkimuskohteeksemme jonkin muun kenttätason ryhmän, kuten esimerkiksi vanhemmat. Uskoisimme tutkimustulosten olevan hiukan myönteisempiä, jos tutkittavana olisi hankkeen siirtyminen vanhemmille. Tulevia tutkimuksia ajatellen voisimme ehdottaa tutkittavaksi myös lasten kokemuksia hankkeesta. Toisaalta myös meidän tutkimuksemme olisi mielenkiintoista toteuttaa uudelleen nyt, kun hanke on jo loppuillaan. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten opettajat ovat hankkeessa mukana tällä hetkellä. Kiinnostavaa olisi myös selvittää, onko hanke jättänyt jälkensä Jyväskylään niin pysyvästi, että vaikutuksia on nähtävissä vielä muutaman vuoden kuluttua. Hankkeen tarkoitushan oli olla jatkumo, jonka toimintamallit jäävät pysyvästi kaupungin kasvattajien arkeen.

LÄHTEET

- Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY. 14 - 34.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Allén, T. 1993. Hyvinvointivaltion kehitys ja uudistusvara – kansallinen strategia tienhaarassa? Teoksessa V. Pelkonen (toim.) Hyvinvointioikeus. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto, Suomen kunnallisliitto. 197 - 224.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatustieteologia. Helsinki: WSOY.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 1999. Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aronson, J. Z. 1996. How Schools Can Recruit Hard-to-Reach Parents. *Educational Leadership* 53 (7), 58 - 60.
- Berger, E. H. 1981. Parents as Partners in Education. The School and Home Working Together. St. Louis: The C. V. Mosby Company.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational Research. An Introduction, Fifth Edition. New York: Longman.
- Cavarretta, J. 1998. Parents are a School's Best Friend. *Educational Leadership* 55 (8), 12 - 15.
- Clemens-Brower, T. J. 1997. Recruiting Parents and the Community. *Educational Leadership* 54 (5), 58 – 60.
- Dingwall, R. 1997. Accounts, Interviews and Observations. Teoksessa G. Miller & R. Dingwall (toim.) *Context & Method in Qualitative Research*. London: Sage. 51 - 65.
- Enqvist, S., Jakobson, M. & Wiegand, E. 1987. Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet – luova työyhteisö. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Ervasti, S., Nokelainen, L. & Vitikka, T. 1990. Tapaamme koululla! Oheissanastoa opettajalle. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Eskelinen, A. 2000. Rakkautta ja rajoja kasvatukseen. Yhdessä elämään. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

no.

- Flowler, R. C. & Corley, K. K. 1996. Linking Families, Building Community. *Educational Leadership* 53 (7), 24 - 26.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 124 - 141.
- Hallamaa, J. 1996. Hyvän ihmisen hyvä elämä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Oy Edita Ab. 38 - 50.
- Harris, J. R. 2000. *Kasvatuksen myytti*. Helsinki: Art House.
- Harva, U. 1968. *Systemaattinen kasvatustiede*. Helsinki: Otava.
- Hellsten, T. 1999. *Vanhemmuus – vastuullista vallankäyttöä*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Helminen, M-L. & Iso-Heiniemi, M. 1999. *Vanhemmuuden roolikartta. Käyttäjän opas*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraalit. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Oy Edita Ab. 7 - 12.
- Hoikkala, T. 1993. *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuisten puhe ja kulttuurimallit*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Hollo, J. A. 1952. *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: WSOY.
- Hämäläinen, J., Kraav, I. & Raudik, V. 1994. *Perhekulttuurit ja vanhemmuus Suomessa ja Virossa. Vertaileva tutkimus*. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos.
- Jarasto, N., Lehtinen, T. & Nepponen, K. 2000. *Hiljaa hyvää tulee. Levon ja rauhan hetkiä lapsen ja aikuisen elämään*. Helsinki: LK-Kirjat.
- Jyväskyläläishavainto: *Lapsia ryhdyttävä taas kasvattamaan*. 1976. *Keskisuomalainen* 25.11.1976, 12.

- Jyväskylän kaupunki 1977. Lasten ja nuorten häiriökäyttäytymisen vähentäminen sekä ennaltaehkäiseminen Jyväskylässä. Materiaaliosa I. Jyväskylän kaupungin tutkimuksia 32.
- Jyväskylän kaupunki 1984. Kasvatusprojekti II Jyväskylässä v. 1982-1983. Loppuraportti. Jyväskylän kaupungin tutkimuksia.
- Jyväskylän kaupunki 2000a. Kasvatusyhteistyöhankkeen tilannekatsaus 21.2.2001. Oheismateriaalimoniste. Jyväskylän kaupunki: Sosiaali- ja terveystalvaelukeskus ja Opetustoimi.
- Jyväskylän kaupunki 2000b. Kasvatusyhteistyön lähtökohdat ja tavoitteet. Oheismateriaalimoniste. Jyväskylän kaupunki: Sosiaali- ja terveystalvaelukeskus ja Opetustoimi.
- Jyväskylän kaupunki 2000c. Kasvatusyhteistyössä keskeistä. Oheismateriaalimoniste. Jyväskylän kaupunki: Sosiaali- ja terveystalvaelukeskus ja Opetustoimi.
- Jyväskylän kaupunki 2000d. Meidän Jykä - kasvatusyhteistyön projektisuunnitelma 2000-2002. Oheismateriaalimoniste. Jyväskylän kaupunki: Sosiaali- ja terveystalvaelukeskus ja Opetustoimi.
- Jyväskylän kaupunki 2000e. Meidän Jykä -kasvatusyhteistyö: tavoitteet. Oheismateriaalimoniste. Jyväskylän kaupunki: Sosiaali- ja terveystalvaelukeskus ja Opetustoimi.
- Jyväskylän kaupunki 2000f. Meidän Jykä -kasvatusyhteistyö: toiminta eri kaupunginosissa. Oheismateriaalimoniste. Jyväskylän kaupunki: Sosiaali- ja terveystalvaelukeskus ja Opetustoimi.
- Jyväskylän kaupunki 2000g. Meidän Jykä: keinot. Oheismateriaalimoniste. Jyväskylän kaupunki: Sosiaali- ja terveystalvaelukeskus ja Opetustoimi.
- Jyväskylän kaupunki 2000h. Meidän Jykä: teemat. Oheismateriaalimoniste. Jyväskylän kaupunki: Sosiaali- ja terveystalvaelukeskus ja Opetustoimi.
- Jyväskylän kaupunki 2001. Meidän Jykä –hanke / hanke. Saatavilla [www-muodossa <URL: http://www.jkl.fi/jyka/projekti.htm>](http://www.jkl.fi/jyka/projekti.htm). 8.2.2001.
- Kaipio, K. 1995. Yhteisöllisyys kasvatuksessa. Yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 114.
- Kaipio, K. 1997. Antakaa meille mahdollisuus. Johdatus nuorten yhteisökasvatukseen. Jyväskylän Koulutuskeskus Oy.

- Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylän Koulutuskesku Oy.
- Kangasniemi, E. 2001. Yhteiskunnan muutokset heijastuvat opettajan työhön. *Opettaja* 96 (40), 13.
- Kaksi vuotta kestävä kasvatusprojekti esitetään toteutettavaksi Jyväskylässä. 1977. *Keskisuomalainen* 12.7.1977, 7.
- Kansanen, P. 1996. Kasvatuksen eettinen luonne. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Oy Edita Ab. 13 - 19.
- Kari, J. 1990. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Helsinki: Otava.
- Kasvatustalkoot alkoivat. 1977. *Suur-Jyväskylän lehti* 20.1.1977, 4.
- Kasvatustalkoot uusiksi Jyväskylässä. 1981. *Keskisuomalainen* 7.11.1981, 10.
- Kasvatusprojekti. Syksyn ohjelma. *Suur-Jyväskylän lehti* 24.9.1977, 3.
- Koivumäki, S., Korpinen, E. & Pekkala, E. 1980. Vanhempien ja opettajan henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. *Selosteita ja tiedotteita* 152.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisalan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu nro 18.
- Korpinen, E., Husso, M-L. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus II. Yhteistyön toteuttaminen peruskoulun ala-asteella, opettajien ja vanhempien käsitykset yhteistyön tehtävistä, vanhempien asennoituminen sekä yhteistyöaktiivisuuden yhteydessä olevista tekijöistä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. *Selosteita ja tiedotteita* 162/1980.
- Kosonen, P. 1995. *Eurooppalaiset hyvinvointivaltiot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kotkavirta, J. & Nyysönen, S. 1996. *Ajatus – etiikka*. Porvoo: WSOY.
- Kujala, M. & Ojanperä A-M. 1997. Tapaustutkimus Laukaan kasvatusprojektista – vanhempien käsityksiä kasvatusvastuusta, -arvoista ja -yhteistyöstä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma*.
- Kuusinen, J. (toim.). 1995. *Kasvatuspsykologia*. Porvoo: WSOY.
- Laakso, K. (toim.) 2000. Lasten ja nuorten hyvinvointiselonteko. Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 6/2000.
- Lahdes, E. 1986. *Peruskoulun didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lasky, S. 2000. The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education* 16 (8), 834 - 860.

- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 168.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Porvoo: WSOY.
- Lehtovirta, M., Huusari, M., Peltola, L. & Tattari, K. 1997. *Kasvurenkaita. Psykologia ja kehityspsykologia*. Porvoo: WSOY.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1998. *Kasvatustieteen perusteet*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Marin, M. 1985. *Kodin rooli kasvattajana. Teoksessa Mitä tapahtuu kasvatukselle? Kansalaiskasvatuksen keskuksen vuosikirja 1985*. Lappeenranta: Etelä-Saimaan kustannus Oy. 60 - 66.
- Miettinen, H. 2001 *Kasvatus on arkista osaamista lapsen kanssa*. *Jyväskylän kaupungin tiedotuslehti* 30.5.2001, 11.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Niemi, H. 1998. *Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta. Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus.
- Nurmi, K. E. 1986. *Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Onikki, E. & Ranta, H. (toim.) 1995. *Suomen laki II*. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Opetustoimen lainsäädäntö 1999*. Helsinki: Kauppakaari Oyj. Lakimiesliiton Kustannus.
- Patton, M. Q. 1980. *Qualitative Evaluation and Reserch Methods*. Newbury Park, Ca: SAGE Publications, Inc.
- Peltonen, J. 1997. *Sosialisaatio ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sosialisaatio*. Tampere: Gaudeamus. 14 - 31.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998. *Etiikan teorioita*. Tampere: Gaudeamus.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 1998. *Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY. 225 - 241.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filo-*

- sofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki: Ykköspaino Oy, 11 - 27.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 158 - 169.
- Sahlberg, P. 1998. Kuka auttaisi opettajaa? Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Seiskaluokkalaiset ja heidän vanhempansa tutustuvat KoukkuLoukkuun. 2000. Jyväskylän kaupungin tiedotuslehti 3.10.2000, 9.
- Seppälä, N. 2000. Yhteisellä lapsen parhaaksi. Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta. Perhebarometri 2000. Väestöliitto: Väestötutkimuslaitos. Katsauksia E 9.
- Siisiäinen, M. 1996. Yhteiskunnalliset liikkeet, yhdistykset ja hyvinvointivaltio. Teoksessa A-L. Matthies, U. Kotakari & M. Nylund (toim.) Välittävät verkostot. Jyväskylä: Vastapaino. 33 - 48.
- Siljander, P. 1997. Kasvatus ja sosiaalisuus – johdatus aiheeseen. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sosiaalisuus. Tampere: Gaudeamus. 7 - 13.
- Suortamo, M. & Syyrakki, A. 1981. Päivähoitohenkilökunnan näkemyksiä Jyväskylässä vuosina 1977 ja 1978 toteutetun kasvatusprojektin suunnittelun, koulutuksen ja toteutuksen onnistumisesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä ym. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9 - 24.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuo-

- siluokalla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä ym. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67 - 112.
- Takala, T. (toim.) 1991. Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY.
- Terävä, M. 2000a. Meidän Jyväskylä -kasvatusyhteistyö käynnistyy. Jyväskylän kaupungin tiedotuslehti 30.8.2000, 3.
- Terävä, M. 2000b. Meidän Jyväskylän alueyhteistyöryhmät tarttuvat haasteisiin. Jyväskylän kaupungin tiedotuslehti 3.10.2000, 9.
- Terävä, M. 2001. Yhdessä ajatukset selviksi. Varvas-koulutus antaa eväitä vertaisryhmätoimintaan. Jyväskylän kaupungin tiedotuslehti 7.2.2001, 9.
- Trost, J. 1997. Kvalitatiiva intervjuer. Lund: Studentlitteratur.
- Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, (5 - 6), 387 - 397.
- Vainikainen, T. 1995. Vanhemmat lapsen ja koulun tukena. Lapsen maailma 54 (10), 17.
- Valtonen, S. 2001. Tommy Hellsten: Valta kouluissa kuuluu opettajille. Opettaja 96 (6), 8 - 10.
- Vertio, H. 1991. Carpe diem! Terveyttä edistävä koulu. Teoksessa Kehittyvä kouluyhteisö. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Yin, R. K. 1994. Case Study Research. Design and Methods. Second Edition. Applied Social Research Methods Series. Volume 5. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yrjönsuuri, M. 1999. Hyvän olemus. Johdatus etiikkaan. Helsinki: Kirjapaja.

Liite 1. Neuvottelukunnan jäsenet.

Neuvottelukunta

- **Marja-Leena Viljamaa**, pj kaupunginvaltuusto
- **Pirkko Selin** kaupunginhallitus
- **Veijo Koskinen** sosiaali- ja terveyslautakunta
- **Terhi Pulli** opetuslautakunta
- **Sakari Möttönen** sosiaali- ja terveystalokeskus
- **Markku Suortamo** opetustoimi
- **Elli Ojaluoto** kulttuuritoimi
- **Pekka Sihvonen** liikuntapalvelukeskus
- **Anna Rönkä** Jyväskylän yliopisto
- **Marketta Korhonen** Länsi-Suomen lääninhallitus, Jyväskylä
- **Anna-Liisa Kiiskinen** MLL, Keski-Suomen piiri
- **Marjut Katajavuori-Vartiainen** Jyväskylän ammattikorkeakoulu
- **Risto Kähkönen** hallintokeskus
- **Jukka Ruotsalainen** Jyväskylän kaupunkiseurakunta
- **Leevi Launonen**, esittelijä opetustoimi
- **Kirsti Laakso**, siht. sosiaali- ja terveystalokeskus
- **Aila Koistinen**, projektityöntekijä

Liite 2. Ohjausryhmän jäsenet.

Ohjausryhmä

Meidän Jykä - kasvatusyhteistyön hankkeen ohjausryhmään kuuluvat:

- **Leevi Launonen**
projektin päällikkö, Kortepohjan koulun rehtori,
puh. 624 640, leevi.launonen@jkl.fi

- **Kirsti Laakso**
erikoissuunnittelija, sosiaali- ja terveystalvelukeskus,
puh. 625 505, kirsti.laakso@jkl.fi

- **Hilkka Miettinen**
tiedottaja, opetusvirasto,
puh. 624 492, hilkka.miettinen@jkl.fi

- **Jukka Laukkanen**
ohjausryhmän sihteeri, suunnittelija, Hyve-projekti,
puh. 625 602, jukka.laukkanen@jkl.fi

- **Arja Mönkkönen**
päivähoidon johtaja, sosiaali- ja terveystalvelukeskus,
puh. 625 668, arja.monkkonen@jkl.fi

- **Harri Nissinen**
kehittämispäällikkö, opetusvirasto,
puh. 624 490, harri.nissinen@jkl.fi
 - **Eino Leisimo**, vs. kehittämispäällikkö
puh. 624 490, eino.leisimo@jkl.fi
Harri Nissisen sijaisena 4.9. - 31.11.2000

- **Leena Ruuskanen**
tiedottaja, sosiaali- ja terveystalvelukeskus,
puh. 625 506, leena.ruuskanen@jkl.fi

Liite 3. Meidän Jykä –hankkeen alueet ja aluekoordinaattorit.

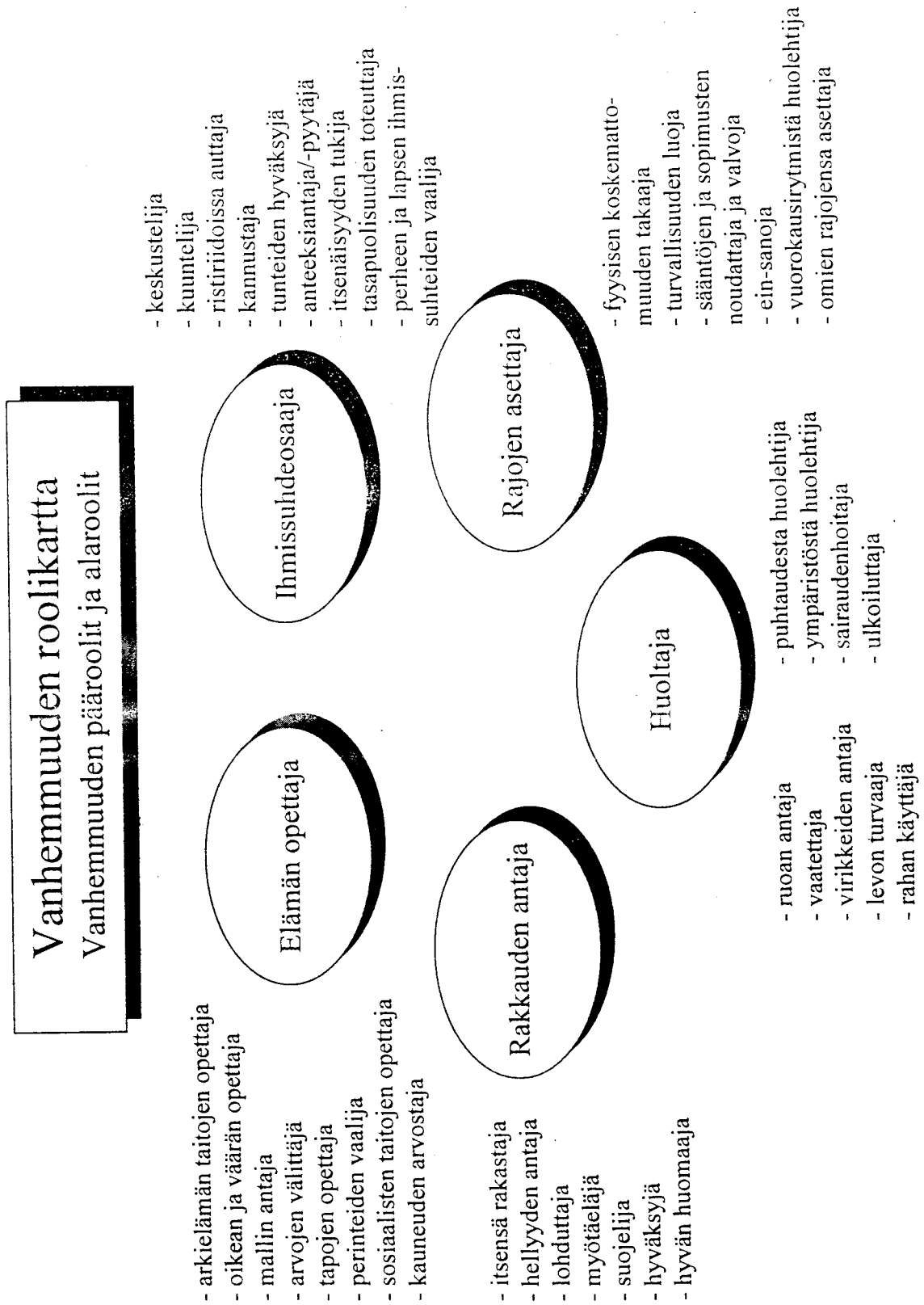
Aluekoordinaattorit

Alueyhteistyöryhmä	Koordinaattorit	Postiosoite ja puhelin	Sähköpostiosoite
Kuokkala (Jokivarsi Tikka Neänniemi)	Ansa Leinonen	Kuokkalan sosiaaliasema Syöttäjänkatu 10 40520 JKL puh. 625 691	ansa.leinonen@jkl.fi
	Raimo Lapiolahti	Pohjanlammen koulu Pohjanlahdentie 7 40520 JKL puh. 624 580	Raimo.Lapiolahti@jkl.fi
	Taimo Tokkari	Kuokkalan koulu Liitukuja 4 40520 JKL puh. 624 754	Taimo.Tokkari@jkl.fi
Keljo (Ristonmaa)	Reijo Moilanen	Keljon koulu Korkeakoskentie 25 40500 JKL puh. 624 610	reijo.moilanen@jkl.fi
Keljonkangas	Heli Salo-Edwards	Valimontie 46 40530 JKL puh. 243 070	
	Satu Nissinen	Hietatie 5 40530 JKL puh. 3722307	
	Riitta Luukkonen	Keljonkankaan koulu Soratie 8 40530 JKL puh. 624 620	riitta.h.luukkonen@jkl.fi
Säynätsalo	Sirpa Jokinen	Koivulan päiväkotikoti Hakatie 4 40900 JKL puh. 623 825	sirpa.jokinen@jkl.fi
	Juha Saariaho	Säynätsalon koulu Parviaisentie 46 40900 Säynätsalo	juha.saariaho@cygnnet.jkl.fi
Keskusta I (Cvanaeus.	Tamara Elo-ranta	Voionmaan koulu	Tamara@voimax.cygnnet.jkl.fi

Mäki-Matti, Voionmaa)		Voionmaank. 17-19 40700 JKL puh. 624 761	
	Pentti Vepsäläinen	Jyväskylä Kortesuonkatu 52 40700 JKL puh. 217 202	pentti.vepsalainen@co.jyu.fi
Keskusta II (Puistokoulu, Viitaniemi, Tourula)	Paula Huovinen	Nisulan päivä- koti Eeronkatu 5 40100 JKL puh. 625 730	paula.huovinen@jkl.fi
	Kari Fagerholm	Puistokoulu Puistokatu 7-9 40100 JKL puh. 624 635	kari.fagerholm@jkl.fi
Keltinmäki (Myllyjärvi, Mäyrämäki)	Terttu Utrai- nen	Vahakkaantie 3 40640 JKL puh. 242 157	utrai@sci.fi
	Helena Kylmämaa	Myllytuvan päi- väkoti Myllyjärventie 2 40640 JKL puh. 625 763 (työ)	aria.lindblad@jkl.fi
Kypärämäki	Timo Knuutila	Erämiehenkatu 12 40630 JKL puh. 624 650	timo.knuutila@jkl.fi
Kortepohja	Tytti Puukko	Kortepohjan neuvola Isännäntie 3 40740 JKL puh. 626 492 (12-13)	tytti.puukko@jkl.fi
	Elina Jääskeläinen	Emännäntie 10 K 11 40740 JKL puh. 608 011	elijaa@st.jyu.fi
Lohikoski	Tarja Muhonen	Kolikkorinteen päiväkoti Kolikkotie 1 40320 JKL puh. 625 757 (työ)	
	Risto Suikkari	Lohikosken koulu Haapatie 4 40250 JKL puh. 624 602	risto.suikkari@cygnnet.jkl.fi

Halssila	Meri Lumela	Halssilan koulu Lokintie 9 40400 JKL puh. 624 540	meri.lumela@jkl.fi
	Mika Nuorva	Jyväskylän kaup.srk Nuorisotyö PL 103 40101 JKL puh. 636 416	mika.nuorva@evl.fi
Huhtasuo (Pupuhuhta)	Ulla Kuittu	Huhtasuon so- siaaliasema Nevakatu 1 40340 JKL puh. 625 860	ulla.kuittu@jkl.fi
	Tuulikki Pulk- kinen	Huhtasuon kou- lu Suluntie 18 40340 JKL puh. 624 550	

Liite 4. Vanhemmuuden roolikartta (Suomen Kuntaliitto).



Liite 5. Teemahaastattelurunko.

TEEMAHAASTATTELURUNKO

HENKILÖTIEDOT

- * Nimi
- * Ammatti
- * Rooli hankkeessa

TAVOITTEET

- * Mitkä mielestäsi ovat hankkeen keskeisimpiä tavoitteita?
- * Onko sinulla omia tavoitteita hankkeessa?
- * Mitä mieltä olet tavoitteista? Onko niiden mukaan helppo toimia?

TOIMENPIDE-EHDOTUKSET / TOIMINTA

- * Kuvaile, miten olet osallistunut projektin toimintaan.
- * Miten olet kokenut toiminnan projektissa?
- * Mitkä ovat mielestäsi olleet keskeisimpiä toimenpide-ehdotuksia omassa toimijaryhmässäsi?
- * Tiedätkö, ovatko nämä toimenpide-ehdotukset toteutuneet projektin siirtyessä seuraaville tasoille?
- * Miten olet kokenut toiminnan projektissa?
- * Mistä olet saanut tietoa projektin toiminnasta?

ONNISTUMISET / ONGELMAT

- * Mikä on onnistunut erityisen hyvin toimijaryhmässäsi?
- * Mikä on ollut ongelmallista?
- * Mistä luulet onnistumisten / ongelmien johtuvan?
- * Onko mitään, mitä olisi voinut tehdä toisin tässä hankkeessa?