



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

VALLO LEENA

KASVATUSYHTEISTYÖN MUUTTUMINEN ESI- JA ALKUOPETUKSEN
NIVELVAIHEESSA

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2017



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Leena Vallo	
Työn nimi/Title of thesis Kasvatusyhteistyön muuttuminen esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis KK	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 35 + liitteet 1
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkielman tarkoituksena on selvittää kasvatusyhteistyön muotoja ja merkityksiä esiopetuksessa sekä alkuopetuksessa. Lisäksi tarkasteltiin, kuinka kasvatusyhteistyö muuttuu esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa sekä kuinka vanhemmat kokevat kasvatusyhteistyön muutoksen. Nivelvaihetta esi- ja alkuopetuksen välillä kuvataan lapsen kasvun kannalta kriittiseksi. Tämän vuoksi kasvatusyhteistyö esiopetuksen, alkuopetuksen ja kodin välillä on tärkeää, lapsen kehityksen ja oppimisen jatkumon muodostumisen kannalta.</p> <p>Teoriaosuudessa tarkastellaan esiopetuksen sekä perusopetuksen valtakunnallisia opetussuunnitelmia ja niiden antamia lähtökohtia kasvatusyhteistyön toteuttamiseen, sekä kasvatusyhteistyötä koskevia tutkimuksia. Aineistona tutkimukselle toteutettiin tapaustutkimushaastattelu, jossa ensimmäisen luokan oppilaan vanhempi kertoi kokemuksiaan kasvatusyhteistyöstä esiopetuksessa ja alkuopetuksessa. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen.</p> <p>Tutkimuksessa käytetyt lähteet, sekä tapaustutkimus vanhemman kokemuksesta kasvatusyhteistyön muutoksesta osoittavat että kasvatusyhteistyön muuttumiseen vaikuttavat päivittäisen kohtaamisen poistuminen vanhempien ja opettajan välillä lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Kasvatusyhteistyön tärkeimmiksi tukipilareiksi voidaan luetella vuorovaikutus, luottamus ja vastavuoroinen dialogi. Tutkimuksen tulokset ovat suurelta osin vastaavia aiempien kasvatusyhteistyötä tutkivien tutkimusten kanssa. Kasvatusyhteistyö koetaan vanhempien osalta tärkeäksi ja luottamus opettajan ja vanhempien välillä korostuu lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Päivittäisen kohtaamisen poisjääminen opettajan ja vanhemman välillä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa muuttaa kasvatusyhteistyön luonnetta sekä lapsen roolia. Muutos koetaan luonnollisena siirtymänä varhaislapsuudesta kohti itsenäistä koululaista.</p> <p>Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia vanhempia, vaan tutkimus käsittää vain yhden vanhemman kokemuksen kasvatusyhteistyöstä. Tutkimus tarjoaa kasvatukselle ja vanhemmille tietoa kasvatusyhteistyön muutoista sekä mahdollisuuden</p>			
Asiasanat/Keywords		esi- ja alkuopetus, kasvatuskumppanuus, kasvatusyhteistyö,	

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Tutkimuksen lähtökohdat	3
3	Kasvatusyhteistyö esiopetuksessa	6
3.1	Kasvatusyhteistyön lähtökohdat	7
3.4	Varhaiskasvatussuunnitelma ja lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma kasvatusyhteistyön välineenä.....	12
3.5	Siirtymävaiheen yhteistyö.....	13
4	Kasvatusyhteistyö alkuopetuksessa	16
4.1	Kasvatusyhteistyötä vai kodin ja koulun välistä tiedottamista?	16
4.2	Oppilasarviointi kasvatusyhteistyön osana	19
4.3	Tieto- ja viestintäteknologia ja sosiaalinen media kasvatusyhteistyön työkaluina	20
4.4	Yhteistyö koulun aloittamisessa.....	21
5	Tutkimuksen tulokset	24
5.1	Millä muodoilla kasvatuskumppanuus rakentuu esiopetuksessa ja alkuopetuksessa?	24
5.2	Millaisena oppilaan vanhemmat kokevat kasvatusyhteistyön muutokset esi – ja alkuopetuksen nivelvaiheessa?.....	26
5.1.1	<i>”Kahden kauppahan se kasvatuskumppanuus on” - vuorovaikutuksen merkitys kasvatusyhteistyössä</i>	26
5.1.2	<i>Varhaiskasvatusympäristön turvasta kohti itsenäistä ekaluokkalaista - luottamus lapsen hyvinvoinnin edellytyksenä</i>	30
6	Pohdinta	32
	Lähteet	35

1 Johdanto

Kasvatusyhteistyö alakoulussa nousee usein esiin silloin, kun asiat eivät ole menneet oletetulla tavalla. Vanhemmat jakavat turhautumistaan negatiivisista tai turhanpäiväisistä Wilma-viesteistä. Opettajat taas kertovat vanhemmista, jotka soittelevat iltamyöhään opettajalle ja kaipaavat apua kasvatustyöhönsä. Kiinnostukseni kasvatuskumppanuuden ja kasvatusyhteistyön tutkimiseen heräsi työskennellessäni esiopettajana päiväkodissa ja vahveni entisestään siirtyessäni opiskeleman luokanopettajaksi. Kun päiväkodissa tapahtuva jokapäiväinen kohtaaminen vanhempien ja kasvatushenkilökunnan välillä vaihtuu Wilma-viesteihin, vanhempainvartteihin ja arviointikeskusteluihin, millainen muutos kasvatusyhteistyössä tapahtuu?

Valtakunnalliset opetussuunnitelmat määrittelevät ja antavat kriteerit kasvatusyhteistyölle sekä esiopetuksessa, että perusopetuksessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet kokoaa valtakunnallisen ohjeistuksen myös siirtymävaiheen yhteistyölle (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 25-26). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet tukee Kaskelan ja Kekkosen (2006, s. 13) näkemystä kasvatuskumppanuuden tavoitteesta saattaa lapsen kaksi kasvuyhteisöä – koti ja päivähoito – vastavuoroiseen vuoropuheluun. Sen mukaan yhteistyön lähtökohtana on luottamuksen rakentaminen ja osapuolten tasa-arvoinen vuorovaikutus sekä keskinäinen luottamus (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 46). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, s. 46) nimeää myös luottamuksen, tasavertaisuuden ja keskinäisen kunnioituksen kasvatusyhteistyön lähtökohdaksi. Kasvatusyhteistyön tehtäväksi se määrittää oppilaiden terveen kasvun ja kehityksen edistämisen. Lisäksi sen tehtävänä on tukea kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 35). Kasvatusyhteistyö nousee molemmissa opetussuunnitelmissa esille erityisen tärkeänä tilanteessa, jossa oppilaalle suunnitellaan erityisen tuen toimia.

Yliopisto-opinnoissa meitä tulevia luokanopettajia valmennetaan hyvin vähän vanhempien kanssa tapahtuvaan yhteistyöhön. Varhaiskasvatuksen opinnoissa ei tilanne ollut merkittävästi erilainen. Nuorena lastentarhanopettajana huomasin kuitenkin jo ensimmäisinä päivinä työni aloittaessa, kasvatuskumppanuuden ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön määrän ja merkityksen. Vanhempien jokapäiväiseen kohtaamiseen valmistautuminen ei ollut vain oma henkilökohtainen haasteeni, vaan yksi yleisimmistä koko työyhteisön keskustelujen aiheista. Toiveet yhteistyön määrästä ja laadusta vaihtelivat suuresti vanhempien välillä, mutta suurin osa vanhemmista halusi aktiivisesti sekä tietää, että osaltaan vaikuttaa lapsen päiväkotij- ja esikoulupäivään. Kevään tullessa, esikoululaisten kanssa tutustuessani ekaluokkaan, jonka pienet oppilaani aloittaisivat kesän jälkeen, aloin pohtia vanhempien roolin muuttumista osana lapsen kasvatusyhteisöä. Kuinka vanhemmat, jotka ohjeistivat mitä hanskoja lapselle tulisi pukea millaisellakin säällä tai jotka halusivat tietää, montako perunaa lapsi söi lounaalla, oppivat suhtautumaan siihen, että tämä tieto ei ole enää saatavilla ja että lapsi itse vastaa pitkälti itse vaatuksestaan ulkoiluun lähdeittäessä? Ja kuinka minä kasvattajana pystyn auttamaan tähän muutokseen valmistautumisessa koko perhettä?

Uusissa, vuonna 2016 käyttöön tulleissa opetussuunnitelmissa kasvatuskumppanuudesta puhutaan termillä kasvatusyhteistyö. Myös vuonna 2017 voimaan astuneessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kasvatuskumppanuuden termistä ollaan luovuttu. Tässä kandidaatintyössä käytän joustavasti termejä kasvatuskumppanuus ja kasvatusyhteistyö, näillä molemmilla viitaten opettajien tai muun kasvatushenkilökunnan ja vanhempien väliseen toimintaan. Käsittelen myös termien eroavaisuuksia sekä muutosta, joka on tapahtunut vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön terminologiassa.

Tutkimuksellani haluan antaa käytännön tietoa kasvatusyhteistyöstä ja sen erilaisista muodoista ja tukea opettajia löytämään yhteistyössä vanhempien kanssa toimivia tapoja toteuttaa laadukasta kasvatusyhteistyötä. Tutkielmallani haluan myös antaa vanhemmille äänen jakaa kokemuksestaan esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tapahtuvasta muutoksesta perheen elämään ja kasvatuskumppanuuteen lapsen hoito- ja opetushenkilökunnan kanssa.

2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tässä kandidaatin tutkielmassa haluan kartoittaa kasvatusyhteistyön muotoja ja eroavaisuuksia esiopetuksessa ja alkuopetuksessa. Kuinka kasvatusyhteistyö syntyy ja millaisin tavoittein ja tarkoituksin sitä rakennetaan opetushenkilökunnan ja vanhempien välillä esiopetuksessa ja alkuopetuksessa? Lisäksi pyrin selvittämään vanhemman kokemuksia ja tunteita kasvatusyhteistyöstä ja sen mahdollisista muutoksista esiopetuksesta siirryttäessä alkuopetukseen. Näiden pohjalta olen muotoillut tutkielmaani kaksi tutkimuskysymystä;

Millä muodoin kasvatusyhteistyö rakentuu esiopetuksessa ja alkuopetuksessa?

Millaisena oppilaan vanhemmat kokevat kasvatusyhteistyön muutokset esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa?

Olen toteuttanut tutkimuksen kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusmenetelmällä. Tutkimusmetodina olen käyttänyt kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Siinä tutkittavaa ilmiötä pystytään kuvaamaan laaja-alaisesti sekä luokittelemaan ilmiön ominaisuuksia (Salminen, 2011, s. 6). Koska tutkimuksellani pyrin esittelemään kasvatusyhteistyön muotoja, valitsin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen metodiksi, sillä se tarjoaa mahdollisuuden kokonaiskuvan luomiseen kasvatusyhteistyön asiakokonaisuudesta. Salmisen (2011, s. 3) mukaan kuvailevalla kirjallisuuskatsauksella voidaan pyrkiä tunnistamaan ongelmia. Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda ilmi kasvatusyhteistyön haasteita ja tietoa siitä, kuinka tulevaisuudessa kasvatusyhteistyötä voidaan lähteä rakentamaan, käyttäen hyväksi aiempaa tutkimustietoa asiasta. Tutkimuksessani tuon esiin myös historiaa kasvatusyhteistyön tutkimuksen osalta.

Toisena tutkimusmenetelmänä olen käyttänyt tapaustutkimusta mukailevaa haastattelua, jossa olen perehtynyt yhden perheen kokemukseen kasvatusyhteistyöstä esi- ja

alkuopetuksen nivelvaiheessa. Tapaustutkimukselle on tyypillistä valita tutkimuskohteeksi tapaus, tilanne tai tapahtuma ja pyrkiä kuvaamaan tapauksia pääasiassa miten- ja miksi-kysymysten avulla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tuomen ja Sarajärven (2012) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, ettei siinä pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa. Tutkimuksessani tämä ilmiö on kasvatusyhteistyön muuttuminen esi- ja alkuopetuksen välillä.

Haastateltavani on ensimmäistä luokkaa käyvän lapsen huoltaja, jolla on tuore kokemus kasvatusyhteistyön toteuttamisesta päivähoidon yhteydessä tapahtuvassa esiopetuksessa ja kunnallisen peruskoulun alkuopetuksessa. Toteutin haastattelun puolistrukturoituna teemahaastatteluna, jossa haastateltava sai vapaasti kertoa kasvatusyhteistyöstä esiopetuksessa ja alkuopetuksessa. Ennen haastattelua avasin haastattelulupalomakkeessa (Liite 1) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden antaman määritelmän kasvatusyhteistyölle. Keskustelua tuin muutamien kysymyksin kasvatusyhteistyön teemoihin liittyen. Näitä teemoja oli kasvatusyhteistyön toteuttamistavat esi- ja alkuopetuksessa, vanhemman osallisuus lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen sekä vanhemman henkilökohtainen kokemus kasvatusyhteistyön muotoihin esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksen raportointivaiheessa analyysin tueksi voidaan ottaa lainauksia alkuperäisistä haastatteluista ja tämän katsotaan parantavan tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2012, s. 22). Tutkimukseen osallistuneen henkilöllisyys pidetään anonyymina ja nimiä ei tutkimuksessa käytetä. Haastateltavaan viitataan vanhempana ja haastateltavan lapseen lapsena.

Haastattelun analyysissä hyödynsin kirjallisuuskatsauksessa keräämääni teoriaa kasvatusyhteistyöstä. Litteroidusta haastatteluaineistosta nostin esille kolme teemaa, jotka kasvatusyhteistyön osalta nousivat tärkeiksi sekä haastattelussa, että kirjallisuuskatsauksesta keräämästäni teoriasta. Näiden teemojen pohjalta pyrin vertaamaan haastateltavan kokemuksia aiempien tutkimusten tuloksiin.

Tutkimukseni kolmannessa luvussa käsittelen kasvatusyhteistyötä esiopetuksessa ja siirtymävaiheessa esikoulusta alkuopetukseen, kasvatusyhteistyön muotoja ja vaiheita historiassa sekä sen terminologian monimuotoisuutta ja merkityksiä. Neljännessä luvussa käsittelen kasvatusyhteistyötä koulumaailmassa ja sen muotoja alkuopetuksessa. Viidessä kokoon kirjallisuuskatsauksen teorian sekä haastattelun pohjalta keräämäni aineiston

tutkimuksen tuloksiksi johtopäätöksiksi ja kuudessa luvussa pohdin tutkimukseni merkitystä sekä sen luotettavuutta ja mahdollisuuksia jatkotutkimukseen.

3 Kasvatusyhteistyö esiopetuksessa

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) määrittelevät esiopetuksen osaksi varhaiskasvatusta ja yhdessä perusopetuksen kanssa ne muodostavat lapsen kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja perustan elinikäiselle oppimiselle. Suomen perusopetuslain mukaisesti kunta on velvollinen järjestämään esiopetusta sen alueella asuville, oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna (628/1998). Finlexin (2013) mukaan suomessa 98% esiopetusikäisistä lapsista osallistuu esiopetukseen. Esiopetuksen keskeinen tehtävä on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 14).

Kasvatuskumppanuuden käsitettä käytetään varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa perusteissa 2005, mutta sekä esiopetuksen, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet puhuvat yhteistyöstä vanhempien kanssa ja kasvatusyhteistyöstä. Kosken (2012, s. 16) mukaan kasvatuskumppanuus mielletäänkin sisällöltään yksioikoisesti vanhempien ja kasvatushenkilökunnan väliseksi yhteistyöksi. Kasvatuskumppanuuden erona aiemmin kodin ja päivähoiton yhteistyötä kuvaavaan termiin kasvatusyhteistyöhön pidetään kohteen muuttumista vanhempien tukemisesta, vanhemmuutta ja kotikasvatusta korostavaksi (Koski, 2012, s. 16). Uudessa vuonna 2017 voimaan tulevassa varhaiskasvatuksen perusteissa kasvatuskumppanuuden termistä ollaan kuitenkin luovuttu ja myös varhaiskasvatuksen osalta on siirrytty puhumaan jälleen kasvatusyhteistyöstä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Tämä muutos tulee vaikuttamaan varmasti myös termien sisältöihin ja kasvatuskumppanuuden ja kasvatusyhteistyön termeissä nähtävään laadun suhteeseen.

Tässä kappaleessa käsittelen vanhempien ja kasvatushenkilökunnan välisen kasvatusyhteistyön muotoja ja lähtökohtia varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa. Lisäksi perehdyn kasvatusyhteistyön muotoihin aikojen saatossa ja terminologian muutoksiin kasvatusyhteistyöstä puhuttaessa.

3.1 Kasvatusyhteistyön lähtökohdat

Varhaiskasvatuksessa tapahtuvan kasvatusyhteistyön määrä, suunta, laatu ja toteutusmuodot ovat vaihdelleet eri vuosikymmenillä (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala, 1998, s. 127). Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön varhaiskasvatuksen keskiöön nosti 1980-luvulla päivähoitokasvatusta ohjaavan teoriaperustan selkiintyminen ja erityisesti Brofenbrennerin ekologisen teorian soveltaminen varhaiskasvatukseen (Huttunen 1989; teoksessa Hujala ym., 1998, s. 127-128). Tällöin lapsen kasvuympäristöjen, kuten päiväkodin ja perheen suhteiden välittömyys ja yhteistyö perheen ja varhaiskasvatuksen välillä alettiin nähdä edellytyksenä kasvatuksen onnistumiselle ja sen korkealle laadulle (Hujala ym., 1998, s. 128).

Kasvatusyhteistyö on muovautunut vuosien saatossa vanhempainvalituksesta kohti kasvatuskumppanuutta, jonka vaiheissa erilaiset näkökulmat asiantuntijälähtöisyydestä, perhe- ja lapsilähtöisyyteen ovat vaihdelleet (Kekkonen, 2012). Kasvatuskumppanuuden termiä kasvatusyhteistyöstä varhaiskasvatuksessa on käytetty 2000-luvun alusta, kun Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) päivähoiton henkilöstön ja vanhempien välinen yhteistyö linjattiin kasvatuskumppanuudeksi (Kekkonen, 2012, s. 42). Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan ”vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemiseksi” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, s. 32).

Marja Kaskela ja Marjatta Kekkonen määrittävät teoksessaan *”Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen”* (2006, s. 11) kasvatuskumppanuuden vanhempien ja henkilöstön tasavertaiseksi vuorovaikutukseksi. Se merkitse kasvattajien ja vanhempien roolien ja suhteiden monipuolistamista ja syventämistä. Yhdessä lapsen vanhempien kanssa varhaiskasvatuksen työntekijät osallistuvat lapsen päivittäiseen kasvatukseen ja hoitoon (Kaskela & Kekkonen, 2006, s. 11-21). Kekkonen (2012, s. 42) mukaan kasvatuskumppanuudessa kasvatushenkilöstön ja vanhempien asema sekä roolit suhteessa lapseen määritellään tasavertaisiksi, mutta tehtäviltään erilaisiksi. Vanhemmille katsotaan lapsen ensisijainen kasvatusvastuu sekä kasvatusoikeus, kun taas varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuulla on luoda edellytykset kumppanuudelle ja toteuttaa kumppanuusperusteista kasvatusyhteistyötä (Kekkonen, 2012, s. 42).

Hujalan ym. (1998, s.126-127) mukaan päivähoitohenkilökunta on tehnyt lasten vanhempien kanssa yhteistyötä kautta aikojen. Kontekstuaalinen näkökulma lapsen kasvuun ja oppimiseen painottaa varhaiskasvattajan ammatillista kykyä huomioida lapsen ja perheen tarpeet ja rakentaa näiden pohjalta arkipäivän kasvatuskäytännöt (Hujala ym., 1998, s. 127). Kaskelan ja Kekkonen (2006) mukaan varhaiskasvatuksessa jokapäiväinen kohtaaminen henkilökunnan ja vanhempien välillä sekä arkisten, hoitopäivän aikana tapahtuneiden kokemusten, tarinoiden ja tunteiden kertominen luo pohjaa avoimelle vuorovaikutuksella ja näin myös toimivalle kasvatusyhteistyölle. Jatkuva vuoropuhelu luo tilaa ottaa puheeksi niin tavanomaisia vastoinkäymisiä kuin vakavampiakin ongelmia ja lapsen erityisen tuen tarpeita. Toimivassa kasvatusyhteistyösuhteessa luottamuksella on erityinen ja tärkeä merkitys, jonka avulla kasvatushenkilökunta ja vanhemmat voivat toimia myös tilanteissa, joissa osapuolten näkemykset ja havainnot lapsen tarpeista ja toiminnasta poikkeavat toisistaan (Kaskela & Kekkonen, 2006, s. 11-21).

Hujala ym. (1998, s.128-132) esittelevät viisi erilaista kasvatusyhteistyön historiassa esiintynyttä näkökulmaa kasvatusyhteistyöhön varhaiskasvatuksessa. Näitä ovat lapsen kasvua tukeva yhteistyö, vanhemmuutta tukeva yhteistyö, vanhempainkasvatus, kumppanuus ja vanhempien näkeminen osallistujina ja vaikuttajina. Heidän mukaansa perheen ja päiväkodin yhteistyön tarpeellisuutta perustellaan sekä lapsen, että vanhemman tukemisen näkökulmista (Hujala ym., 1998, s. 128-133). Yhteistyö ei siis rajoitu ainoastaan lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen, vaan varhaiskasvatuksen kasvatusyhteistyön tehtäväksi voidaan nähdä myös vanhemmuuden tukeminen. Vanhempien näkökulmasta yhteistyön ja vaikuttamisen suunta on päivähoidosta perheeseen. Sen keskiössä on ollut käsitys siitä, että vanhemmat tarvitsevat asiantuntijoiden apua ja neuvontaa lastensa hoidon ja kasvatuksen suhteen (Hujala ym., 1998, s. 130). Kekkonen (2012, s. 35-36) taas kirjoittaa, että vanhempainkasvatuksen mallista polveutuva asiantuntijalähtöisyys oli vallitseva yhteistyömalli aina 2000-luvulle saakka. Tässä yhteistyön mallissa ajatellaan, että ammatti-ihmisellä on koulutuksensa ja tiedepohjansa hallinnan kautta asiakkaan, perheen tai lapsen tilanteesta parempaa, oikeampaa tietoa kuin mitä heillä itsellään on (Kekkonen, 2012, s.35). Mallin asiantuntija-asiakas hierarkia on kuitenkin herättänyt kritiikkiä (Hujala ym., 1998, s. 130). Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukemisen näkökulmasta, yhteistyö voidaan nähdä myös vanhempien osallisuuden ja vaikuttamisen kautta, sekä vuorovaikutuksellista kumppanuutta korostavasta näkökulmasta (Hujala ym., 1998, s. 128-131). Näiden näkökulmien luonteva yhdistelmä kuvaa hyvin sekä

varhaiskasvatuksen että perusopetuksen opetussuunnitelmien määrittelemiä kasvatusyhteistyön muotoja ja tavoitteita.

Kaskela ja Kekkonen (2006) näkevät kasvatuskumppanuuden ja kasvatusyhteistyön moninaisena, jaettua kasvatustehtävää korostavana kokonaisuutena. Osana kasvatuskumppanuutta he nimeävät myös vanhemman ja lapsen suhteen kannattelun, kasvattajan kasvatustietoisuuden sekä muun muassa ammatillisen vuorovaikutuksen ja varhaiskasvatuksen kehittämisen (Kaskela & Kekkonen, 2006). Kumppanuus termillä tarkoitetaan vanhempien laajempaa osallistumista ja osallisuutta lastensa varhaiskasvatukseen, joka rakentuu vuorovaikutukselle vanhempien ja kasvatushenkilökunnan välillä (Kekkonen, 2012, s.42-43). Tällaiseen kasvatuskumppanuuteen ohjaaviin periaatteisiin Kaskela ja Kekkonen (2006, s. 32-40) listaavat kuuntelemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja dialogin.

3.2. Kasvatusyhteistyöstä kasvatuskumppanuuteen ja takaisin - terminologian muutos osana yhteistyökäytäntöjen muutosta

Kasvatusyhteistyön saralla, erilaiset termit vanhempien ja kasvatus- ja opetushenkilökunnan välisestä vuorovaikutuksesta ovat vaihdelleet niin asiantuntijoiden tutkimuksissa kuin varhaiskasvatusta ja perusopetusta koskevissa asiakirjoissa (Hujala ym., 1998). Vielä 1970-luvulla perheiden asema päivähoitossa oli marginaalinen mutta 80-luvulta asti yhteistyötä kodin ja päivähoiton, sekä kodin ja koulun välillä on korostettu lapsen turvaverkon ja kasvatuksen jatkuvuuden turvaamiseksi (Hujala ym., 1998, s. 127, Vasalampi, 2008, s. 35). Aiempina vuosikymmeninä on puhuttu muun muassa vanhempainvalistuksesta, yhteistyöstä aikuisten välillä sekä asiantuntijalähtöisestä yhteistyöstä, vanhempien ja kasvatushenkilökunnan yhteistyöhön viitaten (Hujala ym., 1998). Vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet antoi vanhempien ja henkilöstön tietoiselle sitoutumiselle yhteiseen toimintaan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemiseksi nimityksen kasvatuskumppanuus (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, s. 31). Varhaiskasvatuksen kentältä kasvatuskumppanuuden termi siirtyi myös koulutyöhön kuvaamaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Vasalampi, 2008, s. 35).

Lämsän (2013, s. 53) mukaan yhä useammassa koulussa kodin ja koulun välistä yhteistyötä on päädytty toteuttamaan kasvatuskumppanuuden periaattein. Sekä vuoden 2004, että 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät kuitenkaan mainitse kasvatuskumppanuutta kuvatessaan vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja 2014). Yhteistyön termistö onkin erilaisten toimijoiden saralla hajanainen. Tätä kuvaa esimerkiksi Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen käyttämä yhteistyötä kuvaava termi kumppanuusyhteistyö, jolla se tarkoittaa kasvatuskumppanuuden periaattein suoritettua kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2014). Lämsä vertaa kasvatuskumppanuuden ja kasvatusyhteistyön termejä alla olevassa taulukossa.

Taulukko 1. KASVATUSYHTEISTYÖ VS. KASVATUSKUMPPANUUS (Lämsä, 2013, s. 51).

Kasvatusyhteistyö	Kasvatuskumppanuus
Tiedottaminen vanhemmille	Vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten vuoropuhelu ja dialogisuus
Rinnakkain toimiminen	Yhdessä toimiminen
Ongelmakeskeisyys	Ratkaisukeskeisyys ja kannattelevuus
Yksipuolinen asiantuntijuus	Jaettu asiantuntijuus

Lämsän (2013) malli kasvatusyhteistyön ja kasvatuskumppanuuden eroista painottaa selvästi kasvatuskumppanuuden dialogista olemusta sekä vanhempien ja kasvatushenkilökunnan vuorovaikutusta lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukevalla tavalla. Taulukossa kasvatusyhteistyö taas nähdään pääsääntöisesti yhteen suuntaan tapahtuvana informaation siirtona, jossa yhteistyötä lähdetään toteuttamaan ongelmien ilmetessä. Lämsän (2013) määrittelemää olemusta kasvatusyhteistyölle tukee Metson (2012) tutkimus kodin ja koulun välisestä kasvatusyhteistyöstä, jossa vanhemmat kokivat kodin ja koulun väliset yhteistyömuodot painottuvan ongelmista tiedottamisen keskelle, eivätkä löytäneet omaa rooliaan kasvatusyhteistyössä.

Yhteistyön laadun ja muotojen määrittelemisen termien vertailun kautta on kuitenkin ongelmallista, ottaen huomioon termien vaihtuvuuden eri aikakauden asiakirjoissa. Kasvatuskumppanuuden termiä ei voida enää liittää yksioikoisesti varhaiskasvatukseen, sillä uudessa, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, s. 32-33) termistä ollaan

jälleen luovuttu ja yhteistyöstä huoltajien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan välillä käytetään termiä kasvatusyhteistyö. Seuraavassa kappaleessa perehdyn asiakirjojen sisältöihin vertaillen niitä kasvatusyhteistyön osalta.

3.3 Kasvatusyhteistyö valtakunnallisissa varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa

Varhaiskasvatuksen kasvatusyhteistyö määritellään valtakunnallisissa varhaiskasvatuksen perusteissa (2005, s. 31) vanhempien ja henkilöstön tietoiseksi sitoutumiseksi toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemiseksi. Vuoden 2005 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kasvatusyhteistyöstä käytetään termiä kasvatuskumppanuus. Sen tavoitteiksi määritellään muun muassa vanhempien keskinäisten yhteistyömuotojen ja tapojen edistäminen sekä lapsen kasvun, kehityksen tai oppimisen alueella tarvittavan mahdollisen tuen tarpeen mahdollisimman varhainen tunnistaminen ja vanhempien kanssa yhteistyössä toimintastrategioitten luominen lapsen tukemiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, s. 31-32). Vuonna 2017 voimaan astuneessa Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2016) kasvatuskumppanuuden termistä on luovuttu ja näin myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 jatkaa yhteistä linjaa vuonna 2016 voimaan tulleen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) kanssa, korvaamalla kasvatuskumppanuuden termin kasvatusyhteistyön termillä.

Kasvatuskumppanuuden termin vaihtumisesta kasvatusyhteistyöhön huolimatta, yhteistyön sisällöt ja tavoitteet pysyvät samoina. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 korostaa kasvatusyhteistyön merkitystä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa ja alleviivaa luottamuksen ja tasa-arvon merkitystä toimivan yhteistyön syntymiselle. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen järjestämistä siten, että ”jokainen lapsi saa oman kehityksensä ja tarpeidensa mukaista kasvatusta, opetusta ja hoitoa” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, s. 32). Yhteistyön järjestämisestä vastaa varhaiskasvatuksen järjestäjä ja sen tulee olla moninaista, lapsen yksilölliset tarpeet sekä huoltajuuteen ja vanhemmuuteen liittyvät kysymykset huomioon ottavaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, s. 33). Erityispiirteinä uudessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostuvat

monikulttuurisuuden huomioimisen sekä moniammatillisuuden korostamisen lisääntyminen edeltäjäänsä verrattuna.

Kasvatusyhteistyön lähtökohdat ja tavoitteet Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) pysyvät varhaiskasvatussuunnitelmaa vastaavina. Tasa-arvoisen vuorovaikutuksen, luottamuksen ja yhteistyön moninaisuuden teemat jatkuvat nousevat esille, mutta kauttaaltaan kasvatusyhteistyötä vanhempien kanssa käsitellään Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vähemmän kuin Varhaiskasvatussuunnitelmassa.

3.4 Varhaiskasvatussuunnitelma ja lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma kasvatusyhteistyön välineenä

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, s. 32) linjaa lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman tekemisestä ja arvioimisesta yhteistyössä vanhempien kanssa, johon lapsen varhaiskasvatus tulee perustua. Varhaiskasvatuslain mukaan jokaiselle päiväkodissa varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on laadittava henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon toteuttamiseksi (Varhaiskasvatuslaki, 2015). Kaskelan ja Kekkosen (2006, s. 45) mukaan käytäntönä varhaiskasvatuksessa on käydä vähintään kerran vuodessa seikkaperäinen keskustelu hoitohenkilökunnan ja vanhempien välillä lapsesta ja lapsen varhaiskasvatuksesta. Näissä kasvatuskeskusteluissa laaditaan lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma jokaiselle päivähoidossa olevalle lapselle ja sen toteutumista arvioidaan säännöllisesti. Vanhempien kanssa käytävät vuosittaiset kasvatuskeskustelut ovat kasvatuskumppanuuden toteutumisen keskeinen väylä ja paikka, jossa kumppanuussuhteen syveneminen joko estyy tai mahdollistuu (Karila 2005; teoksessa Kaskela & Kekkonen, 2006, s. 45). Esiopetukseen siirryttäessä varhaiskasvatuskeskustelun korvaa esiopetuksen järjestämistä koskeva keskustelu, jossa varhaiskasvatussuunnitelman tavoin lapselle voidaan laatia esiopetuksen oppimissuunnitelma yhteistyössä kasvatushenkilökunnan ja vanhempien kanssa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Kasvatuskumppanuustutkimuksista vuosien saatossa on ollut havaittavissa, että vanhempien kanssa laaditut henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat muotoutuneet keskeiseksi ja joskus jopa ainoaksi välineeksi kasvatuskumppanuuden toteuttamiseen (Karila, 2016, s. 41).

3.5 Siirtymävaiheen yhteistyö

Varhaiskasvatuksesta tai kotoa esiopetukseen siirtyminen, kuten myös esiopetuksesta kouluun siirtyminen ovat lapselle tärkeitä elämänvaiheita, jotka voivat edistää lapsen turvallisuuden tunnetta, hyvinvointia sekä kasvu- ja oppimisedellytyksiä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 25). Karikosken (2008) mukaan koulun aloittaminen nähdään lapsen sekä kasvuympäristön muutos- ja sopeutumisprosessina. Tämä prosessi alkaa esiopetuksessa, jossa lapsi valmistautuu kouluun ja omaksuu esikoululaisen roolin ja jatkaa ensimmäisen kouluvuoden aikana, jolloin lapsi sopeutuu uuteen kasvuympäristöön ja opettelee rooliaan koululaisena (Karikoski 2008, s. 16.). Hakkarainen (2002, s. 10) mainitsee, että esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymisen haasteena on pidetty sitä, miten seuraava vaihe rakentuu edellisen varaan ilman katkoksia, koska tavoitteena olisi joustava siirtymä.

Siirtymävaiheessa esikoulusta kouluun myös koko perheen arkielämä sekä vanhempien asennoituminen, odotukset ja vuorovaikutussuhde muuttuvat (Melton, Limber & Teaque 1999, 179–216; teoksessa Karikoski, 2008, s. 13). Karikosken (2008, s. 15) mukaan lapsen merkityksellisimmiksi kasvuympäristöiksi koulunaloitusvaiheessa nousevat koti, esikoulu ja koulu, jotka poikkeavat toisistaan fyysisen ympäristön ja toimintakulttuurin sekä mahdollisesti myös arvojen suhteen. Nämä erilaiset ympäristöt asettavat lapsen roolille erilaisia odotuksia, jotka voivat vaikuttaa merkityksellisesti lapsen kouluvalmiuteen ja kouluun sopeutumiseen. Perheen ja koulun keskinäisillä suhteilla on merkitystä lapsen sopeutumiseen koulussa ja perheiden ja lapsen tulisikin tutustua etukäteen kouluun ja sen toimintakulttuuriin, luodakseen luottamuksellista suhdetta välilleen (Bronfenbrenner 1986; teoksessa Karikoski, 2008, s. 19). Oppilaan hyvinvointi, niin henkinen kuin fyysinen ovat ensimmäinen edellytys onnistuvalle koulunkäynnille (Hakola, 2002, s. 21). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, s. 26) kirjaakin tavoitteeksi siirtymävaiheelle oppilaiden ja vanhempien tutustumisen alkuopetuksen oppimisympäristöihin, toimintaan ja henkilöstöön ennen koulun aloitusta.

Siirtymävaiheen käytänteiden tulee Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s.25) mukaan olla suunnitelmallisia, jonka vuoksi varhaiskasvatusta ja perusopetutusta koskevissa suunnitelmissa on oltava siirtymävaiheen käytäntöihin yhtenäinen linja. Näitä

käytänteitä tulee myös arvioida ja kehittää yhteistyössä esi- ja alkuopetuksen henkilökunnan ja vanhempien kanssa. Yhteistyön pyrkimyksenä on luoda tiedon siirron käytänteet, jotka edesauttavat lapsen siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen mahdollisimman joustavasti ja lapsen kasvua ja oppimista tukevalla tavalla (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s 25). Vanhemmilla on tiedonsiirrossa oma roolinsa (Mangione & Speth 1998, s. 383). Lapsen pääkasvattajina, heidän tietojaan ja lapsituntemustaan tarvitaan esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä helpottamaan kodin ja koulun yhteistä kasvatustehtävää sekä tukemaan lapsen oppimisen jatkumista, kouluun sopeutumista ja koululaiseksi kasvamista (Karikoski, 2008, s.19).

Nisonen (2001) korostaa, että päiväkodilla ja koululla tulisi olla yhteinen näkemys lapsen kasvusta ja kehityksestä. Lapsi siirtyy joustavasti päiväkodista kouluun, kun molemmat kasvatustilanteet ovat omaksuneet samat kasvatuseriaatteet. Kaiken tämän edellytys on kestävä suunnitelmallinen yhteistyö (Nisonen 2001, s.53). Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyön käytänteet sekä tiedonsiirto on määritelty valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa paikallisesti päätettäväksi (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 47). Koulunsa aloittavaa lasta koskevaa tietoa on mahdollista jakaa yhteisissä esikoulunopettajien ja ensimmäisen luokan opettajien keskusteluissa (ForssPennanen 2006, s. 112–113; Heikka 2004; Siniharju 2007; teoksessa Karikoski, 2008). Karikoski viittaa tutkimuksessaan Heikan (2004) pro gradu-tutkimukseen, jossa tiedonsiirtämisessä käytettiin valmista lomaketta. Tähän vanhemmat ja esiopettajat olivat kirjanneet havaintojaan lapsen kiinnostuksen kohteista, vahvuuksista, harjoitusta kaipaavista taidoista sekä sosiaalisista taidoista (Karikoski, 2008, s. 51). Lapsen siirryttäessä kouluun vanhemmilta täytyy pyytää suostumus informaation siirtämiseen. Perusopetuslain mukaan (1288/2013, 40§) huoltajat eivät voi kuitenkaan kieltää opetuksen järjestäjää saamasta tietoja. Tilaisuus lasta koskevan tiedonjakamiseen voidaan järjestää vanhemmille esikoulussa, johon pyydetään mukaan myös lasten tuleva ensimmäisen luokan opettaja (Karikoski, 2008, s. 51).

4 Kasvatusyhteistyö alkuopetuksessa

Metso (2001, s. 116) kirjoittaa teoksessaan ”*Koti, koulu ja kasvatus. – kohtaamisia ja rajakäyntejä*” kodin ja koulun toimineen perinteisesti toisistaan erillään. Launosen, Pohjolan ja Holman (2004) mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö kaipaa toimintatapojen uudistamista. Sen haasteena on löytää yhteistyölle myönteinen perusvire sekä motivoivia toimintatapoja koko peruskoulun ajan kestäväälle yhteistyölle. Tällä kirjoittajat viittaavat peruskoulun viestintään, joka on usein negatiivisesti virittäytynyttä. Siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun yhteistyön sisällöt saattavat suuntautua yksipuolisesti vain huolenaiheisiin, jolloin vanhempainillat keskittyvät nuoruuden kynnykselle siirtymisen uhkakuviiin ja vaaroihin (Launonen, Pohjola & Holma, 2004, s. 92). Samanlaisiin siirtymävaiheen yhteistyön ongelmiin voidaan törmätä myös esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa lapsen kasvatusympäristön muuttuessa päiväkodista peruskouluun. Pienen koululaisen arjessa vanhemmilla on suuri rooli, mutta koulussa vanhemmille ei ole luontevaa paikkaa (Metso, 2004). Unicef (2012) on koonnut 7 suositusta kouluhyvinvoinnin lisäämiseksi ja ottaa vanhemmat osaksi hyvän koulun rakentamista. Sen mukaa vanhemmat voivat olla osallisina luomassa lapsille mielikuvia koulusta, jotka ovat ”pakkopullan” sijasta myönteisiä ja kouluasenteita tukevia (Unicef, 2012). Tällä tavoin se antaa myös vanhemmille merkittävän roolin lapsen koulunkäynnissä. Tässä kappaleessa käsittelemme kasvatusyhteistyön muotoja peruskoulussa, keskittyen erityisesti alkuopetukseen sekä esikoulun ja alkuopetuksen kriittiseen siirtymävaiheeseen.

4.1 Kasvatusyhteistyötä vai kodin ja koulun välistä tiedottamista?

Varhaiskasvatuksesta perusopetukseen siirryttäessä vanhempien ja opetus- ja kasvatushenkilökunnan päivittäisen kohtaamisen muodot muuttuvat konkreettisesti. Nykyajan koulussa on vanhempien merkitys kuitenkin muuttunut tärkeämmäksi (Alasuutari, 2003, s. 90). Perusopetuslaki (3 § 3) velvoittaa kodin ja opetuksen yhteistyön.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, s. 10) linjaa huoltajien osallistumisen opetussuunnitelmatyöhön, lukuvuosisuunnitelman valmisteluun ja koulun toiminnan suunnitteluun tärkeäksi, erityisesti kasvatustavoitteiden, toimintakulttuurin sekä kodin ja koulun yhteistyön osalta. Esiopetussuunnitelman perusteiden tavoin myös perusopetuksen opetussuunnitelma jakaa vastuun oppilaista siten, että kodeilla on päävastuu kasvatuksesta, jota koulu tukee samalla vastaten oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta kouluyhteisön jäseneksi. Vastuu yhteistyöstä ja sen kehittamisestä on opetuksen järjestäjällä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 35). Kodin ja koulun yhteistyö on Metson (2004, s. 117) mukaan kuitenkin käsitteenä epämääräinen. Termi kulkee koulupuheessa mukana, yleensä toteamuksena, että yhteistyötä tulee olla. Tällaista fraasia yhteistyöstä toistetaan, tietämättä mitä sillä oikeastaan tarkoitetaan ja mitä sen pitäisi pitää sisällään. Näissä tapauksissa myös vanhemmille voi olla epäselvää, mitä kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan ja mitä he voivat siltä odottaa (Metso, 2004, s. 117).

Kodin ja koulun välisen laadukkaan yhteistyön pohjana on toimiva viestintä (Karhuniemi, 2013, s. 71). Karhuniemen (2013, s.72) mukaan toimiva yhteistyö edellyttää selkeitä rakenteita ja vastuita sekä kaikkien osapuolten aktiivisuutta. Vuorovaikutus perustuukin tasa-arvoisuuteen ja luottamukseen, joka syntyy yhteisessä keskustelussa, kohtaamisissa ja aktiivisessa vuoropuhelussa kodin ja koulun välillä. Sekä kohtaamisissa tapahtuvassa suullisessa viestinnässä, että kirjallisessa viestinnässä kuten sähköpostissa ja Wilma-viesteissä, nonverbaalilla viestinnällä, eleillä, ilmeillä, äänensävyillä ja kirjoitustyyliä on verbaalista viestintää suurempi vaikutus (Karhuniemi, 2013, s. 72). Myös Metson (2004) mukaan onnistuneen yhteistyön edellytyksenä pidetään toimivaa vuorovaikutusta. Selkeistä ja toimivista viestinnän rakenteista hyötyvät Karhuniemen (2013, s. 77) mukaan kaikki ja selkeät pelisäännöt helpottavat arkea. Tavoitteena yhteistyössä onkin oppilaan hyvinvoinnin ja koulumenestyksen parantaminen. Tasavertainen vuorovaikutus ja viestintä, luottamus opettajien ja vanhempien välillä sekä yhteisöllisyys ja osallisuus ovat kaikki vuorovaikutuksessa keskenään rakennettaessa toimivaa kasvatusyhteistyön kulttuuria (Karhuniemi, 2013).

Yksi kasvatusyhteistyön perinteisimmistä muodoista on vanhempainillat, jotka kuuluvat edelleen tiiviinä osana nykykoulumaailman arkeen (Karhuniemi, 2013, s. 106). Hakola (2001, s. 21) luonnehtii vanhempainiltoja kodin ja koulun yhteistyön perusrungoksi, joita järjestetään vähintään kaksi kertaa vuodessa. Metson tutkimuksessa vanhempainillat muistuttivat oppituntitilannetta, jossa opettajalla oli keskeinen asema. Huoltajan kuvauksen

mukaan; *”hän määritteli ja kontrolloi tilaisuuden sisältöä ja kulkua”* (Metso, 2004, s. 124). Karhuniemen (2013, s. 106) mukaan taas vanhempainilloissa käsitellään vanhempia kiinnostavia teemoja kuten opetuksen järjestämistä, arviointia ja yhteisiä sääntöjä ja periaatteita. Myös nämä sisällöt viittaavat enemmän koulun yksipuoliseen tiedottamiseen kuin yhteisen kasvatuskulttuurin luomiseen. Onkin syytä pohtia kuinka vanhempainillat vastaavat opetussuunnitelman asettamia kasvatusyhteistyön tavoitteita ja kuinka niitä voisi kehittää. Hangon (2013, s. 22) mukaan vanhempainillat tarjoavat kahvinjuonnin lomassa luontevan mahdollisuuden vanhempien väliseen, vapaamuotoiseen keskusteluun. Koulu haluaa olla vahvistamassa vanhempien välistä verkostoa, joka on merkittävä turva kasvavalle nuorelle (Hanko, 2013, s. 22). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, s. 36) asettavatkin huoltajien keskinäisen vuorovaikutuksen ja verkostoitumisen edistämisen yhdeksi kodin ja koulun yhteistyön tehtäväksi. Tämä tukee opettajien ja koulun työtä sekä vahvistaa yhteisöllisyyttä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 36).

Karhuniemi (2013, s. 108) painottaa erityisen tärkeänä siirtymävaiheen vanhempainiltoja, jossa käsitellään siirtymään liittyviä ajankohtaisia asioita. Ensimmäinen vanhempainilta voidaan pitää jo keväällä ennen koulun alkamista, jotta vanhemmilla on mahdollisuus tutustua kouluun ja sen henkilöstöön ja saada vastauksia itseä arveluttaviin kysymyksiin (Karhuniemi 2013, s. 109). Karikosken tutkimuksessa esi- ja alkuopetusikäisten lasten vanhemmat yleensä kokevatkin yhteistyön tärkeäksi ja kiinnostavaksi ja ovat valmiita käyttämään siihen aikaa (Korpinen 2000, s. 139; Siniharju 2007, s. 92; teoksessa Karikoski, 2008, s. 48). Opettajan työn vaativuuden ja vastuullisuuden vuoksi osa opettajista kokee, etteivät he voisi tehdä työtään ilman vanhempien apua (Halmio, 1997; teoksessa Koironen, Husso & Korpinen, 2008, s. 99). Tätä nivelvaiheen yhteistyömahdollisuutta ja tarvetta tulisikin hyödyntää vanhempainilloissa, pohtimalla sen sisältöjä ja toimintamalleja siten, että ne tukisivat kasvatusyhteistyön päämääriä. Opettajien nähdessä oppilaat kokonaisvaltaisesti lapsina, he kykenevät pitämään vanhempia sekä esikoulua omina yhteistyökumppaneinaan ja täten kantamaan yhteistä vastuuta lapsen kasvatustavoitteista sekä oppimis- ja opetussuunnitelmista (Epstein 1995, s. 701-702; teoksessa Karikoski, 2008, s. 52).

Vanhempainiltojen lisäksi Karhuniemi (2013) listaa osaksi kodin ja koulun yhteistyömuotoja erilaiset avointen ovien päivät, yhteiset toimintapäivät ja erilaiset juhlat. Näiden tapahtumien tarkoituksena on järjestää vanhemmille mahdollisuuksia tulla

seuraamaan opetusta tai osallistua tapahtumiin tai tempauksiin. Tapahtumien tavoitteet ja sisällöt suunnitellaan etukäteen ja suunnittelussa voi olla mukana myös oppilaskunta ja vanhempainyhdistys tai luokat yhdessä oppilaiden vanhempien kanssa (Karhuniemi, 2013, s.111). Karhuniemi (2013, s. 113) kuvaa vanhempainyhdistyksen tarkoituksiksi muun muassa koulun yhteistoiminnan kehittämisen lasten kasvua ja oppimista tukeväksi, sekä pyrkimyksen lapsen hyvän oppimis- ja kasvuympäristön luomisen tukemiseen. Nämä tavoitteet vastaavat Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 antamia tavoitteita kasvatusyhteistyölle. Vanhempainyhdistyksen toiminta voidaankin nähdä kodin ja koulun välisen yhteistyön linkkinä ja helpompana kanavana vanhemmille lähestyä koulua kasvatusta koskevissa kysymyksissä (Karhuniemi 2013, s. 113).

4.2 Oppilasarviointi kasvatusyhteistyön osana

Korpisen, Korpisen ja Husson kodin ja koulun yhteistyötutkimuksessa (1980) opettajat kokivat tärkeimmäksi yhteistyömuodoksi yksityisen lapsen vanhempien ja opettajan välisen henkilökohtaisen keskustelun. Kananon (1999; teoksessa Karikoski, 2008, s. 53) tutkimuksessa vanhemmille tärkeimmäksi yhteistyömuodoksi nousi opettajan ja huoltajien ja usein myös lapsen yhteinen arviointikeskustelu. Näitä huoltajien ja opettajan välisiä keskusteluja voidaan Karhuniemen (2013, s. 115) mukaan kuvata muun muassa termeillä vanhempainvartit, arviointikeskustelu, kehityskeskustelu tai kolmikantakeskustelu. Usein myös oppilaan läsnäolo on perusteltua tapaamisessa ja on tärkeää, että huoltaja ja oppilas valmistautuvat niihin. Keskustelujen ensisijainen tavoite on tukea oppilaan kasvua ja koulunkäyntiä. Sen lisäksi keskustelut ovat usein osa arviointia (Karhuniemi, 2013, s. 115).

Kodin ja koulun yhteistyö on osa hyvää arviointikulttuuria (Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 47). Koska Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, s. 48) velvoittaa antamaan riittävän usein huoltajalle tietoa oppilaan opintojen edistymisestä sekä arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin, tarkoittaa tämä, että huoltajien ja opettajan on käytävä kahdenkeskisiä keskusteluja useamman kerran vuodessa. Tämä yhteistyö huoltajien kanssa on määritelty opettajien virka- ja työehtosopimuksessa opettajien tehtäviin kuuluvaksi ja se tulee sisällyttää opettajien työaikaan (OVTES 2012, 6. §; teoksessa Karhuniemi, 2013, s. 75). Viimeistään uuden opetussuunnitelman myötä näitä keskusteluja on alettu nimittää

arviointikeskusteluiksi. Mahdollisten vaikeuksien ilmaantuessa, arviointikeskustelu edistää toimivaa yhteistyötä ja ratkaisujen löytymistä, kun toimiva keskusteluyhteys on luotu (Karhuniemi, 2013, s. 116). Asenne onkin keskeisessä asemassa toimivassa arviointikeskustelussa ja kasvatusyhteistyön lähtökohdat tasa-arvoisesta vuorovaikutuksesta, luottamuksesta ja kunnioittavasta ilmapiiristä toimivat kivijalkana sujuvassa arviointikeskustelussa (Karhuniemi, 2013).

Kurvin ja Kuorilehdon (2003; teoksessa Karikoski, 2008, s. 53-54) mukaan 1. ja 2. luokan lasten koettiin jäävän arviointikeskustelussa taka-alalle. Kuusi- ja seitsemänvuotias lapsi pystyy Karikosken (2008) mukaan kuitenkin arvioimaan itseään ja uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaakin oppilaiden ikäkauden ja edellytysten huomioimista arviointikäytänteiden ja palautteen antamisen suunnittelussa. Sen mukaan arvioinnin tehtävänä on nimenomaan kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Välijärven (2011) mukaan arvioinnin roolina korostuu myös motivaation, myönteisten asenteiden ja jatkuvaa oppimista edistävän vahvan itsetunnon tukeminen. Näiden seikkojen vuoksi oppilaat mukaan lukeva huoltajien ja opettajien välinen arviointikeskusteluiden käyminen on olennaista aloittaa heti alkuopetukseen siirryttäessä.

4.3 Tieto- ja viestintäteknologia ja sosiaalinen media kasvatusyhteistyön työkaluina

Teknologian ja median kehittyminen on ollut oppimisen ja opettamisen kannalta ehkä merkittävimpiä ja nopeimpia muutoksia koulumaailmassa (Laakkonen & Juntunen, 2009, s. 69). Hargreavesin (2003; teoksessa Laakkonen & Juntunen, 2009) mukaan opettajien tehtävänä on tehdä yhteistyötä ja kehittää omaa ammattitaitoaan ja organisaatiotaan. Tällä kirjoittajat viittaavat teknologian mullistaneen käsitykseen tiedosta, oppimisesta ja opettamisesta. Samaista ilmiötä voidaan peilata myös muutokseen kasvatusyhteistyön muodoissa.

Sähköisistä viestintäjärjestelmistä kouluissa yleisimpänä Suomessa käytetään Wilma-järjestelmää, jonne tallennetaan muun muassa lukuvuosisuunnitelmat, arvioinnit ja oppilastiedot (Karhuniemi, 2013, s.123). Sen avulla huoltajat sekä koulun henkilökunta voivat kommunikoida keskenään ja koulut voivat koota tärkeän informaation, tiedotteet,

lukujärjestykset, vuosisuunnitelmat ja opinto-oppaat vanhempien saataville (Karhuniemi, 2013, s.123-124). Kritiikkiä Wilma on saanut kuitenkin sen negatiivis-painotteisesta viestinnästä, tämä johtunee siitä, että negatiivisissa asioissa opettajan on usein pakko ottaa yhteyttä huoltajaan, kun taas positiivissa tätä pakkoa ei ole (Karhuniemi, 2013, s.125).

Myös uudet sosiaalisen median palvelut ovat aiheuttanut koulumaailmassa keskustelua. Ylen uutisten (12.1.2017) mukaan sosiaalinen media ja sen käyttö oppilaiden keskuudessa aiheuttaa riitaantumista vanhempien kesken ja on näin merkittävä tekijä kasvatusyhteistyön näkökulmasta, jossa koulu nähdään huoltajien keskinäisen verkostoitumisen ja yhteistyön tekijänä. Karhuniemen (2013, s. 131) mukaan on realistista, että viestintään käytetään välineitä, jotka tuossa ajassa tavoittavat parhaiten kohderyhmät. Kun kiireisen elämäntavan vuoksi vanhemmat osallistuvat enää harvemmin koulun tilaisuuksiin, tarjoaa sosiaalisen median välineet vaihtoehtoisia toimia kasvatusyhteistyölle. Sosiaalinen media ja tieto- ja viestintätekniikan suosio koulumaailman viestinnässä kasvaa kaiken aikaa ja tulevaisuus näyttää, kuinka koulumaailma pystyy hyödyntämään tätä uutta teknologiaa osana kasvatusyhteistyötä (Karhuniemi 2013, s.131-132). Välijärvi (2011) näkee kuitenkin koulun säilyvän sosiaalisena yhteisönä, jossa ollaan ja toimitaan yhdessä toisten kanssa. Vaikka teknologia ja virtuaaliset oppimisympäristöt laajanevat, ovat niin oppilaiden keskinäiset suhteet kuin suhde opettajiin tärkeitä (Välijärvi, 2011). Samaan viittaa myös Karikoski (2008), jonka mukaan vanhemmat kokevat tärkeänä kohdata opettajan ja luoda kodin ja koulun välille aito dialogi.

4.4 Yhteistyö koulun aloittamisessa

Lapsen koulun aloitus on iso asia koko perheelle ja vuorovaikutus huoltajien kanssa aloitetaan jo kouluun ilmoittautumisen yhteydessä ja se jatkuu tiiviinä heti koulun alettua (Karhuniemi, 2013, s. 73). Tällöin vanhempien tuntemus omasta lapsestaan voidaan hyödyntää kriittisessä siirtymävaiheessa (Karikoski, 2008, s. 53). Rimpelän (2013, s.45) mukaan kasvatuskumppanuuden haaste ei rajoitu vain varhaiskasvatukseen, vaan sen tulee jatkua lapsen kypsyessä vastaamaan aikuisuuden haasteisiin. Koulun aloituksessa ei siis ole kysymys pelkästään kasvatusvastuun jakamisesta kodin ja koulun välillä, vaan todellisesta yhteistyöstä ja kasvatuskumppanuudesta (Rimpelä, 2013, s. 45).

Lapselle koulun aloitus tarkoittaa kahden erilaisen toimintakulttuurin, esikoulun ja peruskoulun yhteen törmäämistä (Karikoski, 2008, s. 32). Lapsen sopeutuminen uuteen, koulun toimintakulttuuriin riippuu paljon näiden kahden kulttuurin eroavaisuuksien koosta. Kun vanhempien ja opettajien rooli nähdään lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukijoina, tulisi kasvattajien kiinnittää huomiota myös kasvuympäristöjen jatkumoon, niiden muuttuessa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa (Karikoski 2008). Tätä jatkumoa voidaan tukea koulun aloitus vaiheessa Karikosken (2008, s. 51) mukaan asettamalla lapselle yhdenmukaisia kasvatus- ja oppimistavoitteita. Tässä tehtävässä korostuvatkin huoltajien ja opettajan avoin kommunikaatio henkilökohtaisessa vuorovaikutussuhteessa (Karikoski, 2008, s. 51-52).

Ijäs (2013, s. 188) kirjoittaa kasvatuskumppanuuden olevan kahden kauppa, jossa vanhemmilla on ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta, kun taas opettaja tukee kodin kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Alasuutarin (2003, s. 167) mukaan vanhemmalle on kuitenkin tärkeää, kuinka kasvattajat asemoivat hänen tulkinnan esimerkiksi lapsen koulunkäynnistä. Vanhemman ja yhteiskunnallisten kasvattajien, kasvatusyhteistyön tapauksessa opettajan, suhde muodostuu tasavertaiseksi, kun vanhempi asettaa itsensä perheensä asiantuntijaksi (Alasuutari, 2003). Koulun ja opettajan asennoituminen vanhempiin vaikuttaa merkittävästi siihen, millainen yhteistyösuhde heidän välilleen syntyy (Karikoski 2008, s. 52). Kodin ja koulun erilaisten kasvatustehtävien painottaminen saattaa johtaa erilaisiin lapsen kohdistuviin käyttäytymisodotuksiin ja vuorovaikutussuhteisiin ja jopa arvoihin (Karikoski 2008, s. 54). Karikoski (2008) painottaakin koulun aloittamisen vaiheessa yhteisen toimintakulttuurin luomisen merkitystä. Kodin ja koulun yhteistyötä suunnitellaan ja toteutetaan yksisuuntaisesti koulun näkökulmasta, vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nimenomaisesti korostaa opettajien ja vanhempien keskinäistä yhteistyötä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa (Karikoski 2008, s. 53).

Kasvatusyhteistyöllä on koulun alkamisen vaiheessa korostunut merkitys vanhemman kiinnostukseen lapsen koulunkäyntiin sekä suora vaikutus lapsen kykyyn oppia ja menestyä koulussa (Brofenbrenner 1986; teoksessa Karikoski 2008, s. 53). Metson (2004, s. 119) tutkimuksesta käy kuitenkin ilmi, että vanhemmat eivät saaneet tarpeeksi tietoa lapsensa koulunkäynnistä. Tutkimukseen osallistunut äiti kertoo toivovansa enemmän koululta enemmän palautetta ja tietoa siitä, kuinka lapsella koulussa menee (Metso, 2004,

s. 119). Esi- ja alkuopetuksen kasvatusyhteistyön muutosta Karikoski (2008, s. 55) kuvaakin yhteistyöprosessin etenemisellä, jossa esiopetuksen kotikasvatuksen tukeminen ja epäviralliset päivittäiset tapaamiset jäävät alkuopetukseen siirryttäessä kokonaan pois, tai ainakin harvenevat, jonka seurauksena vuorovaikutussuhteiden henkilökohtaisuus vähenee.

5 Tutkimuksen tulokset

5.1 Millä muodoilla kasvatuskumppanuus rakentuu esiopetuksessa ja alkuopetuksessa?

Tutkimuksessani kasvatuskumppanuuden peruspilareiksi nousivat luottamus sekä toimiva ja dialoginen vuorovaikutus. Nämä asiat korostuivat sekä kasvatusyhteistyötä käsittelevässä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa, että tekemässäni haastattelussa. Kasvatuskumppanuus merkitsee Kaskelan ym. (2006) mukaan kasvattajien ja vanhempien roolien ja suhteiden monipuolistamista ja syventämistä. Yhdessä lapsen vanhempien kanssa varhaiskasvatuksen työntekijät osallistuvat lapsen päivittäiseen kasvatukseen ja hoitoon. Kasvatuskumppanuuden tavoitteena onkin saattaa lapsen kaksi kasvuyhteisöä vastavuoroiseen vuoropuheluun (Kaskela & Kekkonen, 2006). Luottamuksen rakentamiseen vaikuttavat juuri nämä siirtymävaiheessa tapahtuvat kohtaamiset ja keskustelut, joka entisestään antavat suuren merkityksen nivelvaiheen kasvatusyhteistyölle.

Esiopetuksessa kasvatusyhteistyö rakentuu voimakkaasti päivittäisen kohtaamisen varaan, joka mahdollistaa kasvatushenkilökunnan ja vanhempien suhteen syvenemisen ja kommunikoinnin kasvotusten. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ei anna valmiita määrittäviä kasvatusyhteistyön muodoille, joka jättää kasvatusyhteistyön rakentamisen vahvasti kasvatushenkilökunnan ja koko esiopetuksen omien yhteistyömuotojen rakentamisen varaan. Vanhempien osallistumista esiopetukseen kasvatusyhteistyön keinoin kannustetaan ja muun muassa Karikoski (2008) painottaa sen merkitystä lapsen kasvuun ja kehitykseen, sekä tulevaan kouluun siirtymiseen, jossa vanhemmat voivat toimia informantteina ja siltana esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä.

Tutkijat totesivat myös vanhempien olevan innokkaimmillaan yhteistyöhön juuri lapsen aloittaessa peruskoulun. Kasvatusyhteistyön tärkeys siirtymävaiheessa esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä on siis selvä. Metson (2007) mukaan vanhempien rooli lapsen koulun käynnissä on kuitenkin usein epäselvä. Kasvatusyhteistyössä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa painottui tutkijoiden mukaan lapsen ikä ja vasta alkamassa oleva itsenäistyminen. Koulun aloitus tarkoittaa myös lapsen roolissa suuria muutoksia, jonka tukemiseen vaaditaan toimivaa ja luottamuksellista yhteistyötä kodin ja koulun välillä.

Lapsen roolin prosessimuotoisessa muuttumisessa esikoululaisesta koululaiseksi vanhemmilla on tärkeä rooli lapsen tukijana (Karikoski, 2008). Vanhempien tulee kuitenkin voida nähdä muutoksen tekijät, kasvuympäristön muuttuminen leikkiympäristöstä opettajajohtoiseksi oppimisympäristöksi sekä sosiaalisen ympäristön muuttuminen yksintyöskentely-ympäristöiksi, jotta he osaavat ja voivat tukea lasta prosessissa (Karikoski, 2008). Tämä vanhempien osallisuus on paljon myös opettajan harteilla, jonka vastuuna yhteistyön järjestäminen on. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) jakaakin selkeästi alkuopetuksen kasvatusyhteistyön roolit, jossa opetuksen järjestäjällä on vastuu yhteistyön järjestämisestä. Yhteistyömuotoja ovat muun muassa Metson (2007) ja Karhuniemen (2013) mukaan vanhempainillat, vanhempainyhdistykset, reissuvihkot ja erilaiset tieto- ja viestintäteknikan tarjoamat palvelut sekä muut tapahtumat ja tempaukset, joissa koti ja koulu toimivat yhteistyössä. Tärkeimpänä yhteistyömuotona vanhemmat kokivat yksityiset tapaamiset opettajan kanssa, kuten vanhempainvartit ja arviointikeskustelut. Vaikka koko koulu tukee usein tiettyjä kasvatusyhteistyön muotoja ja antaa raamit sille, esimerkiksi koko koulun yhteisillä vanhempainilloilla, on tärkeää, että jokainen opettaja, erityisesti alkuopetuksessa pohtii, millaisen kasvatusyhteistyön suhteen hän haluaa vanhempien kanssa luoda ja mitkä ovat itselle ja luokkayhteisölle toimivia keinoja lähteä toteuttamaan yhteistyötä.

Tutkimuksessani tuli ilmi jo johdannossa pohtimani kasvatusyhteistyön laadun muutos varhaiskasvatuksen ja peruskoulun välillä. Tällä tarkoitan päivittäisen kohtaamisen poisjäämistä ja tätä myötä käytännön kommunikaatiomuotojen muuttumista. Useammat eri lähteet myös kiinnittivät huomiota koulun negatiivissävytteiseen yhteistyöhön. Koulusta otetaan yhteyttä kotiin pääsääntöisesti silloin, kun ongelmia ilmenee. Peruskoulun ja varhaiskasvatuksen erot yhteistyössä on voitu nähdä Lämsän (2013) luokittelussa kasvatusyhteistyön ja kasvatuskumppanuuden eroista. Taulukko kuvastaa mielestäni jollain tapaa muutosta, mikä yhteistyössä tapahtuu. Sen siirtymistä vuoropuhelusta tiedottamiseen ja ratkaisukeskeisyydestä ongelmakeskeisyyteen. Muutos esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa ei ole kuitenkaan näin mustavalkoinen kasvatusyhteistyön osalta, sillä siinä yhteistyökulttuurit päiväkodin ja kodin sekä kodin ja koulun välillä voidaan osittain nähdä sekoittuvan. Lisäksi koen, että esimerkiksi Metson (2007) tutkimuksesta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, ollaan sekä yhteistyökäytännöissä, että sen arvostamisessa menty eteenpäin. Varhaiskasvatuksen termi kasvatuskumppanuudesta on hivuttautunut koulujen esikouluryhmien ja alkuopetuksen kautta myös perusopetuksen

kasvatusyhteistyökäytäntöihin ja ennen kaikkea ajatusmaailmaan. Myös uusien sosiaalisen median ja tietotekniikan tuomien mahdollisuuksien merkityksestä kasvatusyhteistyöhön ei löydy tuoretta tutkimusta. On kuitenkin selvää, että ne tuovat uusia muotoja myös kasvatusyhteistyön saralle.

5.2 Millaisena oppilaan vanhemmat kokevat kasvatusyhteistyön muutokset esi – ja alkuopetuksen nivelvaiheessa?

Suomessa lastensuojelulaki (417/2007) oikeuttaa alle 18-vuotiaat lapset erityiseen huoleen ja suojeluun. Kasvatusvastuu jakautuu sekä kodille, mutta myös muiden lapsen ja nuoren kasvuympäristössä vaikuttavien tahojen, kuten päivähoidon, koulun ja vapaa-ajantoimen kesken (Lämsä, 2013, s. 50). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, s. 25) määrittelevät lapsen siirtymävaiheen esikoulusta peruskouluun lapselle tärkeäksi elämänvaiheeksi, joka onnistuessaan edistää lapsen turvallisuuden tunnetta, hyvinvointia sekä kasvu- ja oppimisedellytyksiä. Koulun aloitus mullistaa myös koko perheen elämää (Melton, Limber & Teague 1999, 179–216: teoksessa Karikoski, 2008). Se muuttaa arjen rutiineja, mutta myös vanhempien odotuksia ja vuorovaikutussuhteita lapseen (Karikoski, 2008, s. 13). Tässä kappaleessa käsittelen vanhemman kokemusta esi- ja alkuopetuksessa tapahtuvasta kasvatusyhteistyöstä tekemäni haastattelun pohjalta. Haastatteluun osallistuneen vanhemman lapsi on siirtynyt päiväkodin esiopetuksesta kunnalliseen peruskouluun edellisenä vuonna ja käy ensimmäistä luokkaa Oululaisessa peruskoulussa. Haastatteluaineistosta esiin nousevat teemat kommunikaation tärkeydestä, lapsen itsenäistymisestä ja kasvatusyhteistyön luottamuksesta, jotka toistavat myös hyvin kirjallisuuskatsauksen teemoja kasvatusyhteistyöstä.

5.1.1 ”Kahden kauppahan se kasvatuskumppanuus on” - vuorovaikutuksen merkitys kasvatusyhteistyössä

Lämsä (2013, s. 50) määrittelee kasvatuskumppanuuden epäviralliseksi, yhteisymmärrykseen pyrkiväksi vanhempien arvoja ja asenteita arvostavaksi toiminnaksi. Sille tyypillistä on luottamus ja sitoutuminen molemmin puolin sekä osapuolten keskinäinen kunnioitus (Kekkonen 2012, s. 47.52: teoksessa Lämsä, 2013, s. 50-51). Haastattelussa selvisi, että vanhemman suhtautuminen kasvatusyhteistyöhön ja

kasvatuskumppanuuteen on kehittynyt ja muuttunut vuosien varrella lapsen ollessa päivähoitossa. Yksipuolisen tiedottamisen sijaan vuorovaikutussuhteissa oli opittu aitoa vuoropuhelua ja dialogisuutta.

”Aika paljonhan siihen voi vaikuttaa myös itse. Että jos haluaa tietää, miten lapsen päivä meni, niin kysyi ja kyllä siellä aina kerrottiin. ...kyllä sitä piti itsekin opetella vuosien aikana, että millaisessa yhteydessä ja kommunikaatiossa on päiväkodin henkilökunnan kanssa. Viimeistään tuossa eskarivaiheessa sen hoksasi, että voihan sitä itsekin aktiivisesti kysellä ja myös kertoa, eikä aina vaan odottaa, että se tieto lentää valmiina syliin, kahden kauppahan se vuorovaikutus ja tämä kasvatuskumppanuus on.”

Kasvatuskumppanuuden ydin on dialogisuudessa, joka voidaan jäsentää vuorovaikutukseksi ja suhteiksi (Kekkonen, 2012, s. 54). Haastattelusta on pääteltävissä, että kasvatuskumppanuudesta on mahdollisesti puhuttu varhaiskasvatuksen aikana, mutta sen todellinen dialoginen luonne ei ole aina ollut haastattelun vanhemmalle selkeä. Haastateltava on vuosien aikana päiväkodin henkilökunnan kanssa tehtävässä yhteistyössä oppinut, sekä mitä kasvatusyhteistyöltä haluaa, myös sen mitä itse sen eteen voi tehdä. Myös suhtautuminen kasvatusyhteistyön eri muotoihin on muuttunut ja lapsen koulunaloituksen muutos yhteistyön muotoihin ja määrään on vaikuttanut myös suhtautumiseen kasvatusyhteistyötä kohtaan.

”... nyt vasta kun alkaa miettimään, niin kyllähän sitä ihan erilailta osallistu siihen lapsen eskaripäivään, just kun sitä lähes päivittäin kuitenkin näki. Meidän päiväkodilla oli kiva tapa järjestää myös vanhemmille toimintaa, esimerkiksi äideille äitienpäivänä meillä on ollut jumppaa lasten kanssa ja pihajuhlaa ja sellasta. Sitäkin nyt on tajunnu vasta arvostaa, että joulujuhlat järjestettiin siellä aina silleen toiminnallisesti. Että perheen kanssa mentiin yhdessä illaksi puuhaileen päiväkodille siellä järjestettyä toimintaan. Tuntuu vähän hölmöltäki se, että silloin olis niin kovasti toivonut sellasta perinteistä joulujuhlaa missä me vanhemmat oltais saatu pönöttää katsomossa katsomassa, kun lapsen esittää esityksiä...”

...oikeestaan siitä on tosi mukavia muistoja kun on päässy vähän itse mukaan siihen maailmaan, mitä se lapsi siellä päiväkodissa eli päivittäin. Kyllähän niitä koulun joulujuhlaesityksiä varmaan tässä tulee riittämään.”

Kasvatusyhteistyössä on kyse myös vanhemman omaamasta asiantuntijuudesta lapseen (Karikoski, 2008). Haastattelussa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tapahtuvasta kasvatusyhteistyöstä kerrottiin käyttäen muun muassa ilmaisuja ”keskusteltiin”, ”jaettiin” ja ”yhdessä pohdittiin”. Nämä termit viittaavat läheisesti Lämsän (2013, s. 51) luokitteluun kasvatuskumppanuudesta.

Kasvatusyhteistyöstä alkuopetuksessa puhuttaessa haastateltava ei viitannut omaan asiantuntijuuteensa tai vuorovaikutuksessa vaihtuneeseen tietoon vanhemmilta opettajalle. Sen sijaan tiedon jakaminen voidaan nähdä painottuvan yksipuolisesti sunnassa koulusta kotiin.

”...se oli tosi kiva, kun sai henkilökohtaista palautetta ja tietoa siitä, miten lapsella siellä (koulussa) on menny...” (vanhempi kertoo syksyn arviointikeskustelusta)

”... eskarissa informoitiin tästä koulunaloituksesta jonkun verran... meidän lapsi päätyikin eskarikavereidensa kanssa samalle luokalle, joten oltiin siihen ihan tyytyväisiä.”

”...vanhemmat kyllä aina toivotettiin tervetulleeksi luokkaan seuraamaan...”

”Sitä Wilmaa on pitänyt opetella käyttämään aika aktiivisesti, että pysyy perillä asioista.”

Lehtolaisen (2008, s. 361-362) tutkimuksen mukaan yksipuolisena jaettu tieto ja vanhempien kokemus siitä, etteivät itse pääse vaikuttamaan asioihin, voi olla turhauttavaa. Koulujen suunnitelmalliset yhteistyömuodot, kuten vanhempainvartit, vanhempainillat ja reissuvihkot eivät ole riittäviä yhteisen ymmärryksen herättäjäksi ja lapsen kasvun tukemiseksi (Lehtolainen, 2008, s. 362). Haastattelussa toistuvat siirtymävaiheen ja alkuopetuksen kasvatusyhteistyötä kuvaavat ilmaisut kuten ”sai palautetta”, ”informoitiin” ja ”kerrottiin”, jotka viittaavat yksipuoliseen koulusta kotiin päin tapahtuvaan tiedon jakamiseen.

Kasvatuskumppanuuden dialogisuudessa erityistä huomiota kiinnitetään siihen, miten vanhemman näkemykset, käsitykset ja ratkaisuehdotukset lasta koskien tulevat kuulluksi ja keskustelluiksi vuoropuhelussa kasvatuksen ammattilasten kanssa (Lämsä, 2013, s. 51). Haastateltava koki yhteistyön esiopetuksessa painottuneen lähinnä arjen haasteiden ratkomiseen.

”...yhdessä pohdittiin, miten jotain vaikeuksia lähdettiin purkamaan. Esimerkiksi, kun lapsi on niin huono syömään... ja sitten oli viskari aikana neuvolasta tullut erilaisia juttuja

mitä piti reenata, niin niistä usein puhuttiin. Ei me (vanhemmat) silleen varsinaisesti siihen eskariin osallistuttu tai päästy vaikuttamaan, että mitä siellä tapahtuu, mutta en minä kyllä sitä koskaan yrittänytkään.”

Haastateltavan tapauksessa vanhempien erityistieto lapsen ruokavaliosta ja sen haasteista käsiteltiin yhdessä kasvatushenkilökunnan kanssa. Toiminta voidaan nähdä oleellisena osana kasvatusyhteistyön pyrkimyksiä toimia yhdessä, lapsen hyvinvointia tukevalla tavalla. Samalla haastattelusta heijastuu jo esikouluvaiheessa tapahtuva kasvatusvastuun jakautuminen kodin ja esikoulun välille Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti siten, että kodilla on kasvatuksellinen päävastuu, kun taas koulu vastaa opetuksesta ja kasvatuksesta kouluyhteisön jäseneksi.

Metson (2004, 126) tutkimuksessa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, yksittäisten vanhempien ja opettajien välinen yhteydenpito rakentui käytännössä usein oppilaan ongelmien ympärille ja sai negatiivisen sävyn. Osittain haastatteluni aineisto tukee Metson näkemystä. Vanhemman kertomus omasta osallisuudestaan esiopetuksessa tapahtuvaan opetukseen painottuu haasteiden ratkomiseen ja taitojen harjoittamiseen, jotka neuvola on lapsen kohdalla määritellyt tukea tarvitseviksi. Sävyltään haastattelu huokui kuitenkin positiivisuutta kodin ja koulun sekä päivähoidon välisen yhteistyön osalta, eikä haastateltava itse kokenut yhteistyön painottuvan ongelmatilanteisiin.

”Oon kuullut kauhutarinoita siitä, kuinka siellä Wilmassa muistutellaan tekemättömistä läksyistä, sun muista sanaharkoista, mutta ei meillä sellaista ole ollut. ...opettaja on alusta asti sanonut, että sellaiset koulussa tapahtuneet pikku riidat pyritään aina lähtökohtaisesti selvittämään siellä, mutta sitten jos on jotain vakavampaa tai mistä hänen mielestään pitää vanhempienkin tietää, niin sitten tietysti ilmoitellaan.”

Suomen vanhempainliiton (2015) Vanhempien barometrin mukaan vanhempien mielipiteet kodin ja koulun yhteistyön toimivuudesta jakoi vanhemmat lähes puoliksi niiden kesken, joiden mielestä yhteistyötä tehdään kokonaisuutena riittävästi ja joiden mielestä yhteistyötä on liian vähän. Vanhempien kiinnostus kasvatusyhteistyöhön on suurimmillaan lasten aloittaessa koulukäynnin, jolloin koulun tulisikin tukea tätä yhteistyöhalukkuutta tarjoamalla erilaisia yhteistyömahdollisuuksia (Korpinen, Husso & Korpinen 1980; Sarantaus 1985; Stevenson & Baker 1987; Eccles & Harold 1996; Epstein 1996; teoksessa Siniharju, 2003, s. 2). Pekkanen (1983; teoksessa Siniharju, 2003, s. 2) mukaan yhteistyöstä tulee osa koulun normaalia toimintaan, kun siihen totutaan alusta alkaen. Yhteistyön

määrän sijasta, myös sen muotoja tulisi pyrkiä toteuttamaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden antamien tavoitteiden mukaisesti ja kodin ja koulun välistä yhteistyötä kehittää kohti toimivaa, vastavuoroista kasvatuskumppanuutta (Lämsä 2013).

5.1.2 Varhaiskasvatusympäristön turvasta kohti itsenäistä ekaluokkalaista - luottamus lapsen hyvinvoinnin edellytyksenä

Sosiaali-psykologisesta näkökulmasta luottamus sosiaalisissa suhteissa on yksilöiden persoonallisuuden luonteenpiirteen perusta, joka opitaan lapsuudessa ja joka muovautuu elämäkokemusten vaikutuksessa (Ho Sui Chu, 2007). Luottamus on välttämätöntä kasvatuskumppanuuden vuoropuhelun ja erityisesti erityistä huomiota vaativien asioiden puheeksi ottamisen kannalta (Kaskela & Kekkonen, 2006). Luottamuksen teemat osana yhteistä kasvatustyötä korostuivat haastattelussa erityisesti esiopetuksesta siirryttäessä alkuopetukseen. Tämä voidaan nähdä johtuvan muun muassa Karikosken (2008, s. 55) teoriasta vuorovaikutussuhteiden vähenemisestä vanhempien ja kasvatushenkilökunnan välillä lapsen siirtyessä esikoulusta kouluun. Päivittäisten kohtaamisten loppuminen vanhempien ja opettajan välillä muuttaa myös lapsen roolia. Vanhemmat pitävät lapsen koulunaloittamista jonkin asteisena lapsuuden loppumisena (Karikoski 2008, s. 14-15). Luottamussuhde on siis tärkeä, sekä vanhempien ja opettajan sekä vanhempien ja lapsen välillä. Luottamussuhteen moninaisuutta vanhempi kuvaa seuraavasti:

”...tää (tiedon jakamisen määrä) on tietysti vähän kaksteräinen miekka. Että onhan se aika paljon sen opettajan arvioinnin vastuulla, että mikä nyt sitte on sellasta, mistä meidän vanhempienkin pitäis tietää. Mutta toisaalta oon kokenut sen hyväksi periaatteeksi, ettei joka rasahdusta meille tarvitse ilmoittaa, kun sehän kuuluu lasten ja nuorten maailmaan, että ristiriitajakin on ja niitä pitää oppia itse selvittämään...”

Luottamusta syntyy monen tekijän vaikutuksesta (Jokinen, 2002, s. 29). Kinnunen ja Viitala (2008, s. 7) painottavat kodin ja koulun välisessä luottamussuhteen luomisessa sosiaalisen verkostoon ja yhteisölliseen tukeen nojaamista. Ongelmien ei tule olla ainoa motiivi yhteistyölle (Kinnunen & Viitala, 2008, s.7). Luottamuksellinen kasvatustilanne muotoutuu Jokisen (2002, s. 30) mukaan neuvotteluissa, jossa auktoriteetti ja asiantuntemus näyttelevät osaa. Jatkuvuus siirtymävaiheissa helpottavat ja lisäävät ennakoitavuutta. Kodin ja koulun yhteistyöllä synnytetään kokemusta yhteisestä

sosiaalisesta maailmasta, joka lisää luottamusta (Jokinen, s. 30). Haastateltavan suhde lapsen opettajaan on vielä tuore ja yhteistyötä ollaan vasta rakentamassa, mutta luottamus opettajan ammattitaitoon ja arviointikykyyn tulee kuitenkin olla. Myös lapsen muulla sosiaalisella ympäristöllä oli vaikutus vanhemman kokemukseen lapsen koulun aloittamisessa. Tuttu ja turvallinen ympäristö ja kaverit, loivat vanhemmalle luottamusta lapsen sopeutumisesta.

”...mutta meidän lapsi päätyi eskarikavereidensa kanssa samalle luokalle, joten oltiin siihen ihan tyytyväisiä... onhan se kiva, että lapsella on siinä aika isossa muutoksessa sitten niitä tuttuja kavereita ympärillä ja just se pelko siitä, että miten lapsi sinne kouluun sopeutuu, oli paljon pienempi.”

Lapsen esikoulusta alkuopetukseen siirtymistä voi luonnehtia prosessina (Karikoski, 2008, s. 21). Lapsen kasvu-ympäristö ja asema muuttuvat, hänestä tulee ”iso” (James & Prout 1990, 235– 236; teoksessa Karikoski, 2008, s. 21). Luottamus lapsen ja vanhemman välillä korostuu koulunaloittamisvaiheessa, jolloin lapsen oletetaan ottavan itse isomman vastuun koulunkäynnistään ja lapsen kasvatus yhteiskunnan kansalaiseksi aloitetaan (Karikoski, 2008). Haastateltavana kuvaa prosessin alkaneen jo esiopetusvaiheessa, jolloin lapsi osasi jo itse kertoa esikoulupäivästään, mutta korostuneen koulun aloittamisessa, jolloin ainoa informaatio lapsen arjesta tuli lapselta itseltään. Tämä muutoksen haastateltava koki yhtenä suurimmista esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä.

”...joskus kun lasta tuli hakemaan niin ei ollut enää se oman ryhmän hoitaja tai opettaja paikalla, että silloin tietysti sai aina vähän niukemmin sitä tietoa päivästä, mutta ehkä siinä eskarivaiheessa se ei ollut enää niin vakavaa, kun lapsi osasi niin hyvin kertoa aina mitä kaikkea oli päivässä ollut. ...nythän (alkuopetuksessa) kaiken kuulee vaan lapsen suusta ja tosiaan toivoo, että sieltä se totuus tulee. Aluksi kieltämättä tuntui siltä, että halusi tietää enemmän, että haluais just siltä opettajalta kuulla, että miten ne päivät menee oikeasti...”

Karikosken (2008) tutkimuksessa vanhemmat kuvasivat lapsen kasvu-ympäristön muuttumista esi- ja alkuopetuksen välillä lapsikeskeisestä, leikki- ja oppimisympäristöstä opettajajohtoiseksi, tavoitteelliseksi oppimisympäristöksi muuttumista. Lisäksi sosiaalinen kasvu-ympäristö muuttui enemmän yksintyöskentely-ympäristöksi. Tämän muutoksen prosessina lapsen rooli muuttui esikoululaisesta koululaiseksi (Karikoski 2008).

6 Pohdinta

Tämän kandidaatin tutkielman tarkoituksena oli perehtyä kodin ja esiopetuksen sekä kodin ja alkuopetuksen yhteistyön muotoihin ja tutkia muuttuuko kasvatusyhteistyö kodin kanssa esi- ja alkuopetuksen kriittisessä nivelvaiheessa. Lähtökohtana tutkimukselle oli oma henkilökohtainen kokemus vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä esiopetuksessa sekä kiinnostus vanhempien kokemukseen kasvatusyhteistyön muuttumisesta lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta peruskouluun.

Oma kokemukseni kasvatusyhteistyön merkityksestä korostui työni myötä. Kasvatusyhteistyön ja kasvatuskumppanuuden muotoja on tutkittu paljon Suomessa, mutta silti ammattitaitoista ja eteenpäin vievää kasvatusyhteistyötä käsitellään opettajankoulutuksessa hyvin vähän. Koska tutkimukset osoittavat laadukkaan kasvatuskumppanuuden sekä erityisesti jatkuvuuden kasvatusyhteistyössä tukevan lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista, koen että yhteistyön muotoja tulisi aktiivisesti pohtia ja kehittää. Tällaiselle, uusia ajatuksia kaipaavalle keskustelulle korkeakoulumaailman tiedeyhteisö antaisi otollisen mahdollisuuden. Tässä kappaleessa pohdin tutkimukseni tuloksia, luotettavuutta ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

Termistö kasvatusyhteistyön osalta on ollut yksi haastavimmista asioista tutkimuksessani. Päädyin tutkimuksessani käyttämään johdonmukaisesti kasvatusyhteistyön termiä puhuessani yhteistyöstä vanhempien ja opetus- ja kasvatushenkilökunnan välillä sekä alkuopetuksessa että esiopetuksessa. Kasvatuskumppanuus terminä, on ollut kuitenkin viimeisen kymmenen vuoden tutkimuksissa paljon esillä, erityisesti varhaiskasvatuksen puolella, mutta myös kodin ja koulun välisissä yhteistyötutkimuksissa ja artikkeleissa. Tänä päivänä tuo termi ei kuitenkaan enää esiinny virallisissa asiakirjoissa. Tämä tarkoittaa sitä, että yksioikoista luokittelua kasvatusyhteistyön eroista kodin ja päivähoiton välillä kasvatuskumppanuuden ja kasvatusyhteistyön termien kautta, ei voida tehdä. Tämä oli kuitenkin loppujen lopuksi tutkimukselleni positiivinen asia, sillä mielestäni termien sekoittuminen ja osittain päällekkäinen käyttö voidaan nähdä myös termien ja sitä myötä myös kasvatusyhteistyön toimintatapojen lähenemisellä. Kasvatuskumppanuuden termin siirtyminen puheessa koulumaailmaan voi tarkoittaa yhteistyön todellista syvenemistä ja kasvatusyhteistyön lähenemistä kohti todellista kumppanuutta vanhempien ja opettajien

välillä. Samalla kasvatusyhteistyön termin käyttäminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tuo termille uusia ulottuvuuksia. Tämä jää kuitenkin tulevaisuudessa nähtäväksi, sillä ennen vuotta 2017 kasvatusyhteistyöstä varhaiskasvatuksessa puhuttiin hyvin selkeästi kasvatuskumppanuutena.

Tutkimukseni haastatteluosio tuki kirjallisuuskatsauksessa keräämääni teoriatietoa kasvatusyhteistyön muutoksesta esi- ja alkuopetuksen välillä. Haastateltavan kertomukset esiopetuksen yhteistyömuodoista vastasivat useiden eri lähteiden luonnehdintaa kasvatuskumppanuudesta vuorovaikutuksellisenä dialogina. Haastattelusta huokui positiivinen kokemus myös siirtymävaiheen yhteistyöstä, sekä yhteistyöstä alkuopetuksessa opettajan kanssa. Yhteistyön muutoksesta mainittiin tiedon saamisen vaikeus alkuopetuksessa, sekä luottamuksen lisääntymisen merkitys sekä lapseen että lapsen opettajaan. Luottamuksen ja vuorovaikutuksen teemat kohtasivat aiempien tutkimusten teorioiden kanssa kasvatusyhteistyön peruspilareina. Vanhemman kokemus yhteistyön muuttumisesta jäi kuitenkin tulkinnanvaraiseksi. Samalla, kun haastateltava koki kaiken menneen hyvin, pohti hän kaikkea sitä tietoa lapsesta, jota ilman hän jää alkuopetuksen puolella verrattuna esiopetukseen. Tulkintani mukaan haastateltava koki tämän kuitenkin luonnollisena siirtymänä ja osana lapsen kasvua ja itsenäistymistä.

Työssäni pyrin tutustumaan useisiin eri lähteisiin ja luomaan sitä myötä yleiskatsauksen kasvatusyhteistyön muotoihin ja muutokseen esi- ja alkuopetuksessa. Perehtyessäni lähteisiin olen pyrkinyt olemaan huolellinen ja kriittinen lähteen luotettavuuden sekä ajankohtaisuuden suhteen. Lähteiden perusteellisesta tutkimista tukee se, että olen löytänyt samoja tuloksia useista eri lähteistä. Työni luotettavuuden vaikuttaa lähteiden ajankohtaisuuden ongelma. Tutkimusaiheeni kasvatusyhteistyö on uusien opetussuunnitelmien, sekä varhaiskasvatussuunnitelman myötä murrosvaiheessa, jota ei ole vielä tutkittu. Lisäksi ulkomaisten lähteiden käyttö tutkimusaiheessani oli haasteellista ja tämä vaikuttaa lähteiden monipuolisuuteen. Löytämäni ulkomaisen tutkimukset eivät vastanneet suoranaisesti tutkimukseni aihetta kasvatusyhteistyön muodoista ja muutoksesta, vaan keskittyivät esimerkiksi erilaisten ulkoisten tekijöiden vaikutuksiin kasvatusyhteistyössä eri vanhempien kanssa sekä nivelvaiheen tiedonsiirtoon. Näitä teorioita oli haastavaa asettaa suomalaiseseen kontekstiin, joten jätin ne tutkimuksestani pois.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on todettava haastattelun olevan vain yhden vanhemman kokemus kasvatusyhteistyöstä ja haastattelun materiaali olisi voinut olla hyvin

toisenlainen, toisen vanhemman kertomana. Tutkimukseni aihe ja erityisesti tutkimuskysymykseni vanhemman kokemuksesta kasvatusyhteistyön muutoksesta esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa ovat paljolti tuntemuksiin pohjautuvia ja vastaus siihen todella riippuva siitä, keneltä asiaa kysytään. Aiempien tutkimusten pohjalta voidaan kuitenkin todeta muutoksen olevan olemassa ja sen näkyvän käytännön yhteistyömuodoissa. Vanhempien kokemusta kasvatusyhteistyöstä ei ole kuitenkaan tutkittu riittävästi voidakseni tehdä yleistyksiä, mutta tutkimukseni perusteella voin todeta yhteistyökokemusten riippuvan useasta eri tekijästä

Kandidaatin tutkielmani jätti paljon kysymyksiä vanhempien todellisesta kokemuksesta kasvatusyhteistyöhön. Pro gradu tutkimuksessa haluaisinkin mahdollisesti kartoittaa laajemmalla tutkimuksella vanhempien halua ja mahdollisuuksia kasvatusyhteistyöhön erityisesti alkuopetuksen puolella. Lisäksi kasvatusyhteistyön muutokset uusien opetussuunnitelmien sekä varhaiskasvatussuunnitelman astuessa käytäntöön kiinnostavat. Minkälaisin uusin keinoin kasvatusyhteistyötä toteutetaan, kun tutkimukset ovat vuosikymmenien ajan nostaneet sitä esille merkittävänä tekijänä lapsen kasvussa? Entä kuinka kasvatuskumppanuuden käyn varhaiskasvatuksen puolella, kun se terminä katoaa varhaiskasvatussuunnitelmista?

Lähteet

- Alasuutari, M. (2003). Kuka lasta kasvattaa? Tampere: Tammer-Paino.
- Hakkarainen, P. (2002). Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hakola, S. (2001). Kodin ja koulun yhteistyö – kokemuksia ja kehitteillä olevia työmuotoja. Teoksessa: Koti ja koulu- Kavereita vai kiistakumppaneita? Jyväskylä: MLL.
- Ho Sui Chu, E. (2007). Building trust in elementary schools: the impact of home school community collaboration. Viitattu 15.5.2017 <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/17/7>
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy
- Jokinen, K. (2008). Koti ja koulu kasvattajina: mistä syntyy luottamus? Teoksessa: Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Jyväskylä: MLL
- Karhuniemi, T. (2013). Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.) Verkosto vahvaksi (s. 71-93). Juva: PS-kustannus.
- Karhuniemi, T. (2013). Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.) Verkosto vahvaksi (s. 105-133). Juva: PS-kustannus.
- Karikoski, H. (2008). Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Viitattu 7.4.2017 <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf>
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Viitattu 1.4.2017 http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. (2006). Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Vaajakoski: Gummeruksen Kirjapaino Oy

Kekkonen, M. (2012). Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisillä näyttämöillä. Viitattu 1.4.2017 <http://thl32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/80013/7ca705d5-e5be-415f-b70b-4b862c8e707f.pdf?sequence=1>

Kinnunen, E-L. & Viitala, J. (2008). Kodin ja koulun välinen yhteistyö alkuopetuksessa. Teoksessa: Koironen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2/2008.

Korpinen, R., Korpinen, E. & Husso, M-L. (1980). Kodin ja koulun yhteistyötutkimus III. Jyväskylän yliopisto.

Koski, T. (2012). Kasvatuskumppanuus – myytti vai todellinen yhteistyömalli? viitattu 3.1.2017 <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201212041091.pdf>

Laakkonen, I. & Juntunen, M. (2009). Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Henkilökohtaiset ja avoimet oppimistilat. Teoksessa: Viteli, J. & Östman, A. (toim.). Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit. Viitattu 27.3.2017 <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65653/978-951-44-7788-1.pdf?sequence=1#page=70>

Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. (2004) Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi. Teoksessa: Launonen, L., & Pulkkinen, L. Koulu kasvuyhteisönä. Juva: PS-kustannus.

Lehtolainen, R. (2008). Keltaista ja kimaltavaa – kodin ja koulun yhteistyöstä kodin ja koulun yhteiteen. Viitattu 26.4.2016 <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20031/keltaist.pdf?sequence=2>

Lämsä, A-L. (2013). Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa: Lämsä, A-L. Verkosto vahvaksi (s.49-67). Juva: PS- kustannus.

Mangione, P. & Speth, T. (1998). The transition to elementary school: a framework for creating early childhood continuity through home, school and community partnerships. The elementary school. Vol. 98. No. 4.

Metso, T. (2004). Koti, koulu ja kasvatus – Kohtaamisia ja rajakäyntejä. Turku: Painosalama Oy

Nisonen, R. (2001). Esiopetus – yhteinen kasvatustehtävä. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 13.2.2017

http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 13.2.2017

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Viitattu 12.2.2017

http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Opetusministeriö. (1998). Perusopetuslaki. Viitattu 13.2.2017

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Viitattu 9.4.2017

http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html

Siniharju, M. (2003). Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla.

Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Viitattu 15.4.2017

<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/siniharju/kodinjak.pdf>

Sosiaali- ja terveysministeriö. (2008). Lastensuojelulaki. Viitattu 15.4.2017

<http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2007/20070417>

Stakes. (2005). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Viitattu 12.2.2017

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>

Suomen vanhempainliitto. (2015). Vanhempain barometri- Koululaisten vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Viitattu 15.4.2017

<http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/2775-BAROMETRI2015NETTIIN.pdf>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint

Unicef. (2012). 7 suositusta kouluhyvinvoinnin lisäämiseksi. Viitattu 15.4.2017
https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/kouluhyvinvointi_suositukset.pdf

[Vasalampi, R. \(2008\). Kasvatuskumppanuus. ”Koti on se josta ponnistetaan ja koulussa sitten ollaan se viis tuntia”](#) Teoksessa: Koironen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2/2008.

Väljjarvi, J. (2011). Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Viitattu 27.3.2017
http://opetushallitus.fi/download/137953_Valijarvi_071211.pdf

LIITE 1: KIRJE HAASTATTELUUN OSALLISTUVALLE

Hei!

Kiitos kun olet kiinnostunut osallistumaan kandidaatintyön haastatteluuni. Tutkimukseni tarkoituksena on kirjallisuuden ja teemahaastattelun keinoin selvittää kasvatusyhteistyön muotoja ja eroavaisuuksia esiopetuksessa ja alkuopetuksessa. Haastattelu tullaan nauhoittamaan ja materiaali tuhoataan tutkimuksen valmistuttua. Haastateltavan tai hänen lapsensa henkilöllisyys ei tule paljastumaan missään vaiheessa. Noudatan vaitiolovelvollisuutta.

Haastattelussa keskustelemme kasvatusyhteistyön temasta. Valtakunnallisissa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa kasvatusyhteistyön tavoitteeksi on määritelty oppilaiden terveen kasvun ja kehityksen edistämisen. Lisäksi sen tehtävänä on tukea kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea.

Kiitos yhteistyöstä!

Ystävällisin terveisin,

Leena Vallo

