

”VEDETTÄIS YHTÄ KÖYTTÄ”
Kodin ja koulun yhteistyö oppilashuollossa

Ursula Ylikoski
Pro gradu -tutkielma
Kevät 2013
Sosiaalityön koulutusohjelma
Lapin yliopisto

Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”VEDETTÄIS YHTÄ KÖYTTÄ” Kodin ja koulun yhteistyö oppilashuollossa

Tekijä: Ursula Ylikoski

Koulutusohjelma/oppiaine: Sosiaalityön koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -työ X Sivulaudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 74 + 1 liite

Vuosi: Kevät 2013

Tiivistelmä:

Tämä tutkimus käsitteli kodin ja koulun yhteistyön rakentumista sekä kehittämistä koulukuraattoreiden näkökulmasta. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa aineisto kerättiin teemahaastatteluiden avulla ja analyysi rakennettiin teemoittelun sekä sisällönanalyysin pohjalta. Aineisto koostettiin seitsemän koulukuraattorin puhelinhaastattelusta.

Tutkimus arvioi oppilashuollon nykytilaa sekä kodin ja koulun yhteistyön eri muotoja. Työssä käytettiin Urie Bronfenbrennerin ekologista sosiaalistumisteoriaa perusteluna kodin ja koulun yhteistyölle. Teorian mukaan koti ja koulu ovat nuoren lähiympäristön tärkeimpiä järjestelmiä, joten niiden välinen yhteistyö on olennaista nuoren kasvun ja kehityksen kannalta.

Tutkimuksen tuloksissa todettiin, että koulun sosiaalityö kärsii resurssipulasta Suomessa, mikä vaikuttaa kodin ja koulun yhteistyöhön panostamiseen. Nuorten hyvinvoinnin kannalta olennaista olisi varhainen puuttuminen sekä ennaltaehkäisevä työ, mutta tällä hetkellä kuraattoreilla on resursseja keskittyä pääasiassa korjaavaan työhön. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös nykyaikaista yhteydenpitovälinettä, Internet-ohjelma Wilmaa, jonka tarkoituksena on kehittää kodin ja koulun yhteistyötä aktiivisempaan sekä monipuolisempaan suuntaan. Wilma on otettu useissa kouluissa hyvin vastaan, mutta käyttöaktiivisuudessa löytyy yhä puutteita. Ohjelman vähäisen perehdytyksen vuoksi kaikki vanhemmat tai työntekijät eivät osaa käyttää Wilmaa täysipainoisesti. Ohjelman nähtiin kuitenkin tarjoavan hyviä mahdollisuuksia nopeaan ja tehokkaaseen viestimiseen kodin ja koulun välillä. Tutkimus arvioi kodin ja koulun onnistuneen yhteistyön edellyttävän jatkuvaa kehittämistä ja riittävää aktiivisuutta kummaltakin osapuolelta.

Avainsanat: oppilashuolto, koulukuraattori, koti, yhteistyö, teemahaastattelu
sisällönanalyysi

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi __
(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

1 Johdanto.....	1
2 Tutkimuksen lähtökohdat	4
2.1. Oppilashuollon nykytila	4
2.2. Kodin ja koulun yhteistyö.....	8
2.3. Yhteistyön muotoja.....	14
2.4. Yhteistyön kehittyminen.....	17
3 Bronfenbrennerin ekologinen sosiaalistumisteoria	21
3.1. Teorian taustaa	21
3.2. Teorian merkitys käytännössä.....	23
4 Tutkimuksen toteutus.....	26
4.1. Tutkimusongelmat	26
4.2. Teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä.....	27
4.3. Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	30
4.4. Aineiston analyysi	33
5 Tulokset	37
5.1. Yhteistyön merkitys.....	37
5.2. Yhteistyö käytännössä	46
5.3. Wilma yhteistyövälineenä.....	54
6 Pohdinta.....	64
Lähteet	68
Liite.....	75

1 Johdanto

Julkinen huoli nuorista on lisääntynyt 2010-luvulla. Voidaan puhua jopa nuorten hyvinvoinnin kriisistä, joka on näkynyt muun muassa koulusurmina. Lasten ja nuorten pahoinvointi on ollut jo pitkään nähtävissä, mutta toimenpiteet asioiden ennaltaehkäisemiseksi ovat olleet toistaiseksi vaatimattomia. (Wallin 2011, 23–24.) Voimakas, jatkuva huoli lapsista ja nuorista näkyy myös päivittäismedian otsikoissa. Nuorten pahoinvointi nostetaan usein esille jopa Internetin keskustelupalstoilla. (Harrikari 2008, 21.) Hallitus teki vuosille 2007–2011 lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointiohjelman, jonka painopisteenä oli ehkäisevä työ ja varhainen puuttuminen. Varhaisen puuttumisen edellytyksenä on, että ongelmat huomataan tarpeeksi ajoissa. Usein ennaltaehkäisyyn panostaminen nähdään taloudellisena lisätaakkana kunnille, mutta on huomioitava, että korjaava työ toimenpiteineen on paljon kalliimpaa. (Hallituksen politiikkaohjelma 2007–2011.)

Kiinnostuin koulun sosiaalityöstä jo opintojeni alussa, kun tein aiheesta ensimmäisen seminaarityön. Viiden viikon käytännönopetusjaksolla pääsin tutustumaan erään koulun oppilashuoltoryhmään lastensuojelun sosiaalityöntekijänä. Lastensuojeluilmoitukset ovat kasvaneet Suomessa merkittävästi uuden lastensuojelulain (2007/417) myötä, joten mielenkiintoni heräsi, millaiset ennaltaehkäisyn mahdollisuudet ja keinot koululla on käytössä nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi. Kodin ja koulun yhteistyö nousi vahvana oppilashuoltoryhmässä esille. Tässä yhteistyössä ilmeni kuitenkin paljon puutteita ja haasteita, mikä vahvisti haluani perehtyä asiaan tarkemmin pro gradu -tutkimuksen kautta.

Varhainen puuttuminen tarkoittaa oppilaan tuen tarpeiden tunnistamista ja tuen aloittamista. Käsitteellä on ymmärretty myös riskilasten tunnistamista ja väliintulojen aloittamista mahdollisimman varhain ongelmien kasautumisen ehkäisemiseksi. Mitä herkemmin oppilaitokset lukevat yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia, sitä nopeammin ja paremmin ne kykenevät kehittämään toimintamalleja uusiin haasteisiin. (Oja 2012, 42.) Kodin ja koulun yhteistyö on yksi merkittävä osa nuorten kanssa tehtävää ennaltaehkäisevää työtä. Yhteistyöllä tarkoitan tässä tutkimuksessa kodin ja koulun välisiä yhteydenpitomenetelmiä sekä niitä keinoja, joiden avulla koti ja koulu pyrkivät yhdessä selvittämään oppilaiden ongelmia sekä edistämään heidän hyvinvointiaan.

Perustelen yhteistyön merkitystä Urie Bronfenbrennerin (1979, 22–26) ekologisella sosiaalistumisteorialla, jonka mukaan koti on nuoren sosiaalisista ympäristöistä tärkein, joten sen vaikutukset on huomioitava myös koulussa ilmenevissä ongelmissa. Teorian avulla osoitan, etteivät koti ja koulu voi toimia toisistaan irrallisina, vaan niiden tulisi muodostaa yhtenäinen, toimiva järjestelmä. Näin oppilaiden ongelmia voidaan ennaltaehkäistä ja hallita paremmin, eivätkä nuoret kohtaa kasvu ympäristöjen välisiä ristiriitoja.

Käsittelen tutkimuksessani kodin ja koulun yhteistyön merkitystä ja rakentumista. Haluan tuoda esille oppilashuollon toiminnassa ilmeneviä puutteita ja pohjustan näin sitä, miksi yhteistyötä kodin ja koulun välillä tulisi kehittää. Etsin myös syitä, jotka ovat esteenä hyvän yhteistyön syntymiselle. Jos yhteistyötä kodin ja koulun välille yritetään luoda väärin perustein, se ei toimi. Sosiaalityön opiskelijana halusin valita työni näkökulmaksi nimenomaan koulukuraattorit, sillä heillä on koulun sosiaalityöhön liittyvää asiantuntijuutta, jota he voivat hyödyntää yhteistyön kehittämisessä. Tämän näkökulman avulla pyrin selvittämään, mikä on koulukuraattoreiden rooli yhteistyön koordinoijana ja ylläpitäjänä. Korostan, että tutkimukseni on organisaatiolähtöinen, joten se keskittyy kuvaamaan asioita koulun ja erityisesti kuraattoreiden näkökulmasta. Pyrin kuitenkin jossain määrin pohtimaan asioita laajemmin myös vanhempien ja nuorten hyvinvoinnin kannalta.

Aila Wallinin (2011, 25, 27) mukaan koulu on parhaimmillaan yksi peruskouluikäisten lasten tärkeimmistä tukipilareista. Erilaisia kehittämishankkeita oppilashuoltoon liittyen on toteutettu jonkin verran (esim. Mukava-hanke) ja ne ovatkin parantaneet koulun hyvinvointipalveluita. Kuitenkin liian usein hienot suunnitelmat ja strategiat jäävät vain aikeiksi. Haluan tutkimuksellani edistää sitä, että kodin ja koulun yhteistyö olisi pysyvä osa koulujen jatkuvaa kehittämistä, eikä yhteistyö rakentuisi vain satunnaisten hankkeiden varaan.

Tutkimukseni on toteutettu laadullisena tutkimuksena, jossa käytin teemahaastattelua aineistonkeruun muotona. Haastattelin tutkimustani varten seitsemää koulukuraattoria satunnaisesti ympäri Suomea. Halusin antaa puheenvuoron kuraattoreille selvittääkseni, millaisena he näkevät yhteistyön kodin ja koulun välillä sekä miten sitä voitaisiin heidän mielestään kehittää. Tutkimusongelmani jakautuu kolmeen osaan. Tutkin, miten toimivaa yhteistyötä kodin ja koulun välille voidaan käytännössä rakentaa sekä kuinka

tärkeänä koulukuraattorit pitävät tätä yhteistyötä. Yhteistyön muodoista halusin lisäksi tarkemmin perehtyä Internet-ohjelma Wilmaan, joten kolmas tutkimusongelmani perehtyy siihen, miten koulukuraattorit arvioivat Wilman toimivuutta yhteistyömenetelmänä. Ohjelma on vielä melko uusi, eikä se ole käytössä kaikissa Suomen kouluissa. Kun itse olin vielä peruskoulussa, ohjelmaa ei ollut kotikaupungissani käytössä. En ole myöskään löytänyt Wilmasta tehtyjä tieteellisiä tutkimuksia, joten halusin tuottaa siitä lisää tietoa ja tarkastella sen mahdollisuuksia kodin ja koulun yhteistyön uudistajana.

Tutkimukseni alun teoriaosuus painottuu kuvaamaan oppilashuollon nykytilaa, sen ongelmia ja haasteita. Tarkastelen hieman kodin ja koulun yhteistyön historiaa ja sitä, mikä merkitys nykyään yhteistyöllä koulumaailmassa on. Esittelen käytetyimpiä yhteistyömuotoja ja pohdin niiden kehittymistä. Kolmannessa luvussa tarkastelen Urie Bronfenbrennerin (1979) ekologista sosiaalistumisteoriaa ja korostan sen yhteyttä tutkimusaiheeseeni. Neljännessä luvussa kerron tutkimuksen toteutuksesta, kuten tutkimusongelmien rakentumisesta sekä aineistonkeruusta ja analyysistä. Tarkastelen myös tutkimuksen eettisiä periaatteita sekä luotettavuutta. Aineiston analyysin rakensin teemoitteluun ja sisällönanalyysiin tukeutuen.

Viidennessä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Olen jakanut tulokset kolmen eri teeman alle tutkimusongelmieni mukaan. Ensimmäinen osa esittelee kuraattoreiden näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyön merkityksestä, toinen osa perehtyy tarkemmin yhteistyötilanteisiin sekä yhteistyömuotoihin ja kolmas osa keskittyy kuraattoreiden pohdintoihin Wilma-ohjelmasta. Tulosten yhteydessä teen omia johtopäätöksiä ja vertailua aiempiin tutkimuksiin. Pohdinnassa nostan esille mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita ja pohdin saatuja tuloksia ylemmällä tasolla. Haluan korostaa tämän tutkimuksen olleen minulle suuri oppimisprosessi.

2 Tutkimuksen lähtökohdat

2.1. Oppilashuollon nykytila

Lastensuojelulain (2007/417) 9§:n mukaan kuntien on järjestettävä oman kunnan koululaitosten piirissä oleville oppilaille riittävä ohjaus ja tuki koulunkäyntiin sekä oppilaiden kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten ongelmien poistamiseksi. Palveluiden on edistettävä myös yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Näitä tehtäviä varten kunnissa on perustettu koulukuraattorin virkoja. Valitettavan useasta kunnasta kuitenkin puuttuu kuraattori resurssipulan vuoksi. Perusopetuslain (1998/628) 29§:n mukaan koululaisilla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Laki velvoittaa koulun huolehtimaan ympäristön turvallisuudesta ja ennaltaehkäisemään oppilaiden turvallisuutta uhkaavat olosuhteet.

Oppilashuoltoa määritellään kirjallisuudessa erilaisten ammatillisten näkökulmien avulla, kuten terveydenhoitajan, psykologin, sosiaalityöntekijän, koulukuraattorin tai opettajan työn näkökulmista. Oppilashuollon järjestämistä vastaa rehtori. Oppilashuoltoon liittyvät asiat käsitellään erillisessä huoltoryhmässä, jossa toimivat yleensä rehtori, opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja sekä koulukuraattori. Tarvittaessa viikoittaisiin kokouksiin voidaan kutsua myös aineenopettaja tai erityisopettaja. (Opetusministeriö 2002, 10–11.) Oppilashuolto -käsitteen ”huolto”-osaa on viime aikoina arvosteltu ja sille on etsitty uusia kuvaavampia korvikkeita, kuten oppilaan tukipalvelut tai oppilaspalvelut (Peltonen & Säävälä 2001, 182).

Oppilashuollolla on pitkä historia Suomessa. Toiminta sai alkunsa tavoitteista parantaa kouluun liittyviä fyysisiä ja materiaalisia puutteita. Juuret ulottuvat aina oppivelvollisuutta edeltävään kansakouluun. Kun koulunkäynti laajeni koskettamaan yhä suurempaa osaa lapsiväestöstä, tuli tarve erilaisille tukimuodoille, jotka mahdollistivat myös köyhien lasten osallistumisen koulunkäyntiin. Oppilashuollon historiasta voidaan erottaa kolme erillistä jaksoa: nälkä- ja tautipolitiikan kausi, oppilashuollon rakentamisen kausi sekä psykososiaalisen oppilashuollon kausi. Koulupsykologinen työ alkoi Suomessa 1930-luvun lopussa kasvatusneuvolana. Ensin pääkaupunkiseudun kouluihin perustettiin psykiatrin ja psykologin virkoja. Vasta 1940-luvun lopulla mukaan tulivat myös sosiaalityöntekijät. Kasvatusneuvolatoiminta

toteutui siis lääkärin, psykologin ja sosiaalityöntekijän yhteistyönä. (Jauhiainen 2001, 67, 73.)

Toisen maailmansodan jälkeen syntynyt suomalainen hyvinvointivaltio toi mukanaan myös peruskoulu-uudistuksen, joka merkittäväällä tavalla vaikutti oppilashuollon kehittymiseen. Varsinaista koulukuraattoritoimintaa kokeiltiin ensimmäisen kerran vuonna 1966 Helsingissä ja Kotkassa. Tällöin työ kohdistui pääasiassa koulunkäyntiä laiminlyöviin ja levottomiin oppilaisiin. Toisaalta koulukuraattoreiden asiantuntijuus tunnustettiin jo 60-luvulla. Koulukuraattoreita pidettiin koulun sosiaalityön asiantuntijoina. Kuitenkin vasta 1980-luvulla koulupsykologit ja -kuraattorit alkoivat yleistyä Suomen kouluissa, kun oppilashuoltokomitea päätti, että peruskoulun tulisi panostaa omavaraisesti psykososiaalisiin oppilashuollon palveluihin. 1990-luvun taitteessa Suomessa oli jo yli 200 koulukuraattorin virkaa. Tuolloin ongelmana oli kuitenkin se, että koulukuraattorin virat olivat keskittyneet lähinnä pääkaupunkiseudulle. Asiaa pyrittiin ratkaisemaan jo 90-luvulla sisällyttämällä koulukuraattoritoiminta lastensuojelulakiin. Laki ei kuitenkaan vielä varsinaisesti velvoittanut kuntia perustamaan koulukuraattorin virkoja. Vasta 2000-luvulla asiaan tehtiin tarkennuksia ja nykyään lastensuojelulain yhdeksäs pykälä velvoittaa, että joka koulusta tulisi löytyä kuraattori. (Jauhiainen 2001, 74–76; Jauhiainen 1993, 258; Lastensuojelulaki 2007/417.) Tästä huolimatta kaikista kouluista ei vielääkään löydy kuraattorin virkaa. Tilanne ei ole salaisuus yhteiskunnassa ja mielestäni on huolestuttavaa, että lain ja käytännön välillä on näin suuri ristiriita.

Oppilashuoltotyön tulisi käsittää yksittäisten ongelmatapausten lisäksi myös nuorten hyvinvointiin liittyvä ennaltaehkäisevä työ. Ennaltaehkäisevän työn käsitän tarkoittavan sitä, että ongelmat ehditään huomata ajoissa ja niiden syntymistä voidaan toiminnalla jopa estää. Opetussuunnitelman mukaan oppilashuollolla pyritään edistämään oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Psykososiaalisista palveluista huolehtivat koulukuraattorit tai koulupsykologit sekä osaltaan myös terveydenhoitajat. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 16.) Puute missä tahansa näistä osa-alueista – fyysisessä, psyykkisessä tai sosiaalisessa – tulee esille koulutyössä ja heijastuu nuorten ongelmina. Tarkoitus ei kuitenkaan ole jakaa oppilashuoltoa kolmeen erilliseen osa-alueeseen, vaan käsitellä toimintoja mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja tehdä oppilashuollosta yhtenäinen palvelujärjestelmä. Tavoitteena on siten kaikkien osien toimiva kokonaisuus. (Opetusministeriö 2002, 10; Suontausta-Kyläinpää 2011, 96.)

Heidi Peltosen ja Tapio Säävälän (2001, 185) mukaan oppilashuollon tavoitteena on tukea myös vanhempien kasvatustyötä sekä oppilaan oppimista ja kasvua.

Oppilashuoltokomitea on asettanut kuraattorityön viralliseksi tavoitteeksi, että yksilökeskeisestä, korjaavasta työstä tulisi siirtyä kohti ennaltaehkäisevää mallia. Nämä tavoitteet ovat kuitenkin osoittautuneet vaikeiksi toteuttaa. (Jauhiainen 2001, 76.) Oppilashuolto ei toteudu sen tasoisena kuin perusopetuslaissa edellytetään. Paikkakunta- ja koulukohtaiset erot ovat edelleen huomattavia. (Huhtanen 2011, 38.) Oppilaiden näkökulmasta oppilashuollon tarjoamat palvelut ovat usein liian hitaita tai vaikeasti saatavilla. Oppilashuollon kehittäminen on vaikeaa, koska työryhmällä on usein valtava määrä oppilaiden ongelmia hoidettavanaan. Kehittämistyö, kuten ennaltaehkäiseväkin työ jäävät toissijaisiksi asioiksi. (Korkeakoski 2005, 122–123; Nivala 2006, 124.)

Koulukuraattorit ovat koulun sosiaalityöntekijöitä. He toimivat useiden ongelmien parissa, kuten pinnaamisen, kiusaamistilanteiden tai koulunkäyntivaikeuksien kanssa. Tarjoamalla oppilaille tarpeellisia palveluita, tuetaan samalla heidän kasvuun ja kehitystään. Suositus on, että yhtä kuraattoria kohden olisi noin 500 oppilasta. Vielä 1990-luvulla suositus oli 1000 oppilasta. (Koulukuraattorit ry 2012.) Koen, että tulisi pohtia kriittisesti, onko 500 oppilastakin vielä liian suuri määrä, jos halutaan onnistua ennaltaehkäisevässä työssä. Iso edistysaskel on kuitenkin se, että oppilasmäärää on laskettu 1990-luvun jälkeen.

Valtakunnallisesti samanlaisten tavoitteiden asettaminen yhtenäistäisi kouluja ja näin myös koulujen välinen yhteistyö helpottuisi. Tällä hetkellä koulujen välillä on epätasaa, mikä korostuu erityisesti psykososiaalisen oppilashuollon kohdalla. Kuraattorit ja koulupsykologit ovat eri alueiden välillä epätasaisesti saatavilla. Suuremmissa kaupungeissa tarjontaa on enemmän, kun taas pienimmiltä kunnilta ei välttämättä löydy kuraattoria lainkaan. (Peltonen & Säävälä 2001, 184–188.) Wallin (2011, 22) pitää huolestuttavana sitä, että koulun sosiaalityö on jäänyt ikään kuin väliinpuotoajaksi lastensuojelun ja opetustoimen järjestelmässä, eikä sitä arvosteta tarpeeksi.

Miksi koulun sosiaalityötä ei arvosteta tarpeeksi yhteiskunnassamme, vaikka se on oppilaiden hyvinvoinnin kannalta erityisen tärkeää? Uskon, että suuremmissa kaupungeissa, joissa kuraattoreita toimii useita, heitä osataan eri tavalla arvostaa kuin

sellaisissa kunnissa, joista kuraattorinvirka puuttuu kokonaan. Oman kotikaupunkini peruskouluissa ei vielä ollut kuraattoria silloin, kun itse olin koulussa. Tarve sille oli ehdottomasti olemassa, mutta koulussa oli opittu pakon edessä pärjäämään ilman kuraattoria. Oppilashuolto keskittyi korjaavaan työhön, eikä ennaltaehkäisevää työtä juuri tunnettu. Kuraattorityön arvostuksesta kertoo paljon myös se, että päättäjät yhteiskunnassamme eivät lisää oppilashuoltoon kohdistettuja resursseja, vaikka pula kuraattoreista on ilmeinen. Voidaankin toivoa, että arvostus vuosien saatossa kasvaa, kun aiheesta tehdään lisää tutkimuksia ja kuraattorien työnkuva selkiytyy suuremmalle väestölle.

Koska kouluista puuttuu riittävän kattava kuraattoriverkosto, yhdellä kuraattorilla on tällä hetkellä liikaa oppilaita huollettavana ja silloin pystytään keskittymään vain korjaavaan työhön, niin sanottujen ongelmaoppilaiden asioiden käsittelyyn. Tällaisten oppilaiden tapauksissa ongelmat ovat yleensä jo kasautuneet. Tilanteiden selvittämiseen ei tällöin enää riitä koulun omat keinot, vaan tarvitaan esimerkiksi yhteistyötä lastensuojelun kanssa. (Laaksonen & Wiegand 2000, 12–13.) Ihanteellinen tilanne olisi, jos kuraattoria kohden olisi ainoastaan yksi koulu (Sipilä-Lähdekorpi 2006, 24). Tällöinkin mielestäni pitäisi huomioida oppilasmäärät. Suurimmissa kouluissa voisi hyvin toimia useampi kuraattori, jos resurssit sen sallisivat.

Psykologin tai sosiaalityöntekijän palveluita voi saada myös esimerkiksi perheneuvolan tai terveyskeskuksen kautta. Tosin huolestuttavaa on, ettei näistäkään paikoista joka kunnassa löydy sosiaalityön palveluita. Tilanne ei ole parantunut Suomen kouluissa viime vuosina, vaikka uusi lastensuojelulaki niin edellyttää. Uudistetun lain tavoitteena oli yhtenäistää psykososiaalisen oppilashuollon palvelutarjontaa ja erityisesti lisätä oppilashuollon ennaltaehkäisevää luonnetta. Tätä ei kuitenkaan toistaiseksi ole saavutettu. (Peltonen & Säävälä 2001, 189; Lastensuojelulaki 2007/417.) Koulukuraattorit ovat myös joissain kunnissa lähes tuntemattomia. Jopa sosiaalialan ammattilaisten joukossa voi olla epätietoisuutta siitä, mitä kuraattorin työnkuvaan kuuluu. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että kuraattorit ovat Suomessa heterogeeninen joukko ja tehtävät vaihtelevat paljon eri koulujen välillä. (Sipilä-Lähdekorpi 2006, 11.) Oppilashuollon toiminnasta on Suomessa aiemmin tehty vain vähän laadullisia tutkimuksia (ks. esim. Pesonen & Heinonen 2005; Vismanen 2011). Näistä tutkimuksista ei kuitenkaan käy ilmi, miten oppilashuolto toimii koulun henkilöstön omasta mielestä.

Varhainen puuttuminen on koulun arjessa välttämätöntä ja tärkeää. Se merkitsee asioihin tarttumista mahdollisimman pian, kun ongelmia havaitaan. Varhaiselle puuttumiselle on kuitenkin tullut kielteinen leima, sillä väliintulot koetaan kodin yksityisyyden rajan rikkomiseksi. Tiedon kulkemattomuus kodin ja koulun välillä on yksi suurimmista esteistä sille, ettei ongelmia havaita ajoissa. (Huhtanen 2011, 40–41, 46.)

Oppilashuoltoryhmän työ nousee mielestäni erityisen merkittäväksi yläkoulussa, kun nuoruusikä ja sen tuomat haasteet nostavat oppilashuollon tavoitteet uudelle tasolle. Yläkouluun siirtyminen on iso muutos nuorelle niin fyysisesti kuin psyykkisesti. Koulun vaatimukset kasvavat ja samalla muut sosiaaliset kontekstit monimutkaistuvat ja edellyttävät sosiaalisten taitojen hyödyntämistä. Kehitysmuutokset, muut elämänmuutokset sekä käytössä olevat psyykkiset voimavarat vaikuttavat siihen, miten hyvin nuori pärjää uudessa elämäntilanteessa. (Rönkä ym. 2002, 95–96.) Wallin (2011, 23) muistuttaa, että sosiaaliset haasteet ovat lisääntyneet nykymaailmassa ja erilaiset ongelmat ovat nuorille lähes arkipäivää. Useat perheet kohtaavat henkisiä ja taloudellisia ongelmia, mikä voi heijastua lasten koulutyöhön. Oppilaitosten pitäisi pystyä entistä paremmin vastaamaan näihin haasteisiin.

Elina Sihvosen (2002) pro gradu -tutkimuksen mukaan nuoret kokevat usein aikuisten tarjoaman avun tukemisen sijaan kontrolloinniksi. Tutkimuksessa todettiin myös nuorten kaipaavan tukea aikuisilta, mutta he eivät koe sitä saavansa tarpeeksi koulussa. Oppilashuollon merkitys on olematon, jos oppilaat eivät hyödy siitä. Koulun tarjoama tuki ei silloin kohtaa nuorten tarpeita. Näkemykseni mukaan oppilashuoltoa tulisi kehittää enemmän siihen suuntaan, että se palvelisi parhaiten nuorten tilanteita ja ongelmia.

2.2. Kodin ja koulun yhteistyö

Suomessa kodin ja koulun yhteistyötä on tutkittu verrattain vähän. Muutamissa viime vuosina tehdyissä tutkimuksissa (ks. Alasuutari, 2003; Metso 2004; Andonov 2007; Mäenpää & Åstend-Kurki 2008) on kuitenkin huomioitu, että yhteistyössä on kehitettävää. Opetushallituksen (2011, 34, 43) mukaan oppilashuoltotyötä kouluissa on toteutettava yhdessä oppilaan huoltajien kanssa. Kodin ja koulun on näin toimittava vuorovaikutuksessa ja tehtävä yhteistyötä oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin

tukemiseksi. Michael Argyle (1991, 4) sen sijaan määrittelee kodin ja koulun yhteistyön yhdessä toimimiseksi ja yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Niina Lahtinen (2011, 318) kuitenkin muistuttaa, että koti ja koulun henkilökunta tarvitsevat riittävästi tietoa, tukea ja ohjausta hyvän yhteistyön toteuttamiseen. Siksi lisää tutkimuksia aiheesta kaivataan.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma (2010, 5.2.1) määrittää kodin ja koulun yhteistyöstä seuraavaa: ”Oppilas elää samanaikaisesti kodin ja koulun vaikutuspiirissä. Tämä edellyttää näiden kasvatusyhteisöjen vuorovaikutusta ja yhteistyötä oppilaan kokonaisvaltaisen terveen kasvun ja hyvän oppimisen tukemisessa.” Lahtinen (2011, 323) käsittää kodin ja koulun yhteisenä tavoitteena olevan lasten ja nuoren oppimisen edistämisen, turvallisuuden ja koko koulu yhteisön hyvinvoinnin. Kodin ja koulun yhteistyötä tulisi toteuttaa sekä yhteisö- että yksilötasolla. Toimiva yhteistyö edellyttää kummaltakin osapuolelta aktiivisuutta ja aloitteellisuutta.

Koulukuraattorit eivät tee työtään yksin, vaan tiiviissä yhteistyössä oppilashuoltoryhmän ja perheiden kanssa. Kuraattoreilla on myös yhteistyökumppaneita koulun ulkopuolella, kuten sosiaalitoimi, perheneuvola tai nuorisotyö. Huolestuttavaa onkin, että koulukuraattorit eivät aina mainitse yhteistyökumppaneiksi oppilaiden vanhempia, vaikka heidän kanssaan kuraattorit työskentelevät käytännössä eniten. (Sipilä-Lähdekorpi 2006, 25.) Koulukuraattoreiden tulisi entistä enemmän tiedostaa vanhemmat ja koko perhe tasavertaisina yhteistyökumppaneina. Oppilaiden elämäntapahtumat ovat vahvasti kietoutuneita perheeseen ja kouluun, joten työskenteleminen ilman perhettä on ongelmien ratkaisun kannalta tehotonta. (Nivala 2006, 127.)

Lea Pulkkinen (2002, 250) pohtii, miksi kodin ja koulun yhteistyötä ei aina synny luonnostaan. Perheen sisäistä toimintaa pidetään yksityisenä, eikä julkisen kontrollin, kuten koulun oletetaan ulottuvan siihen. On kuitenkin todettava, ettei käytännössä tällaista jaottelua yksityisen ja julkisen alueen välillä voida tehdä. Perheet tarvitsevat yhteiskunnan tukea, sillä lapsen kasvatuksessa vastuu jakaantuu sekä yksityisesti että yhteiskunnallisesti.

Huoltajien mukanaolo oppilashuoltoasioissa vaihtelee suuresti. On syytä huomata, että huoltajuussuhteet voivat olla nykyään monimuotoisia ja huoltajuus voi määräytyä

lapsen syntymän, tuomioistuimen päätöksen tai vanhempien välisen sopimuksen mukaan. (Honkanen & Suomala 2009, 32; Lahtinen 2011, 302.) Usein huoltajat olettavat, että heidän vaikutusmahdollisuutensa oppilaan asioissa jäävät todellisuudessa pieniksi. Liian vähäinen tiedonkulku ja tietämättömyys asioista johtavat siihen, että vanhemmat eivät tiedä koulussa tapahtuvista asioista. Huoltajien passiivista suhtautumista on selitetty myös siten, että koulusta otetaan yhteyttä kotiin vain negatiivisissa asioissa. (Laaksonen & Wiegand 2000, 14.) Ymmärrän passiivisella suhtautumisella tarkoitettavan sitä, ettei vanhemmilla ole mielenkiintoa olla itse aloitteellisesti kouluun yhteydessä. Tällainen toiminta ei vahvista sujuvan yhteistyön syntymistä. Nivalan (2006, 149) mukaan oppilaille on usein negatiivisia käsityksiä koulukuraattoreista ja koko oppilashuoltoryhmästä. Nuoret eivät aina usko, että heidän on mahdollista saada koulusta apua ongelmiinsa. Tällaiset asenteet voivat huomaamatta siirtyä myös oppilaiden vanhempiin. Mielestäni on syytä pohtia, miksi oppilashuoltoryhmä on saanut huonon leiman oppilaiden ja jopa vanhempien silmissä. Voidaan miettiä, tulisiko koulun toimintatapoihin tehdä muutoksia, jotta asenteet paranisivat.

Koulussa ongelmiin pyritään puuttumaan entistä kokonaisvaltaisemmin. Hyvinvointi koostuu hyvinvoinnin tunteesta, fyysisestä ja psyykkisestä terveydestä, riittävästä elinoloista sekä sosiaalisista suhteista. On siis huomioitava, että myös kodin elinolosuhteet vaikuttavat nuoren hyvinvointiin suuresti. (Honkanen & Suomala 2009, 11–13.) Koululla on merkittävä kasvatustavoite oppilaan itsetunnon ja minäkäsityksen tukemisessa. Huolenpito lapsista ja nuorista kuitenkin usein unohtuu kiireisen kouluarjen keskellä. (Peltonen & Säävälä 2001, 195.) Anna-Liisa Lämsä (2009, 56) huomauttaa, että joskus kodin ja koulun yhteistyön aloittaminen viivästyy, jos ensimmäistä yhteydenottoa ei uskalleta tehdä kummankaan osapuolen taholta. Yhteistyö ei myöskään etene, jos vanhemmat ja koulu ovat eri mieltä siitä, mistä nuoren ongelmissa on kyse ja miten asioihin tulisi reagoida. Usein yhä edelleen niin kotona kuin koulussa ollaan arkoja yhteydenoton suhteen. Nähdäkseni ajatus kodin ja koulun erillisyydestä 2010-luvulla on vanhanaikainen, joten yhteydenottoja tulisi tehdä nykyistä rohkeammin.

Oppilashuoltoa syytetään usein ongelmien tarkastelemisesta vain koulun näkökulmasta. Koulun ulkopuolella ilmenevät ongelmat, kuten esimerkiksi nuorten oma päihteiden käyttö tai vanhempien avioerot, tulisi myös huomioida oppilashuoltotyössä, sillä ne

voivat vaikuttaa nuoren elämään ja sitä kautta myös koulutyöhön. (Turunen 1999, 15–16.) Moniammatillisen yhteistyön merkitys, kuten yhteistyö poliisin ja sosiaalitoimen kanssa ymmärretään jo kouluissa. Yhtä tärkeänä tulisi pitää myös kodin kanssa tehtävää yhteistyötä. Nuoren hyväksi tehtävä moniammatillinen työ jää vain yksipuoliseksi ilman toimivaa tiedonkulkua kodin ja koulun välillä. (Tanninen 1999, 116–117.) Kodin ja koulun tulisi pyrkiä luomaan hyvä keskusteluyhteys jo ennen ongelmien syntymistä. Tällöin yhteistyö toimii myös ongelmatilanteissa. Koulun pitäisi kehittää kodin kanssa uusia yhteistyömuotoja, jotta ongelmia pystytään ennaltaehkäisemään ja havaitsemaan tarpeeksi varhaisessa vaiheessa. (Peltonen & Säävälä 2001, 196.)

Toisaalta ongelmien tarkastelu kodin ja perheen näkökulmasta on haasteellista. Hannele Niemi (2000, 22) korostaa, että vanhemmat ovat keskeisiä asiantuntijoita nuorten hyvinvointia arvioitaessa. He saavat tietonsa ja kokemuksensa lapsiltaan, jotka kertovat, miten koulussa sujuu ja mitä siellä tapahtuu. Sirkku Suontausta-Kyläinpää (2011, 98) kuitenkin muistuttaa, että perhe voi salailla asioita, tai ei halua paljastaa vaikeuksiaan ollenkaan. Häpeä, pelko ja syyllisyys perheen osalta voivat nousta suureksi esteeksi yhteistyön luomiselle. Koen, että tässä on selkeä ristiriita ja haaste yhteistyön luomiselle. Yksi yhteistyön tärkeimmistä tavoitteista on pyrkiä rakentamaan hienovaraista luottamussuhdetta, jossa vaikeistakin asioista pystytään puhumaan avoimesti.

Aina nuoret eivät halua rehellisesti kertoa koulunkäynnistään tai kuulumisistaan edes vanhemmille. Rönkä ym. (2002, 98, 102) huomauttavat, että kotona perhesuhteet voivat olla passiivisia tai tulehtuneita johtuen nuoruusiän tuomasta kapina- ja irrottautumisvaiheesta. Nuoren tunteet vanhempiaan kohtaan muuttuvat monimutkaisemmiksi ja ristiriitaisemmiksi, eikä asioista välttämättä puhuta kotona lainkaan. Nähdäkseni on kuitenkin tärkeää, että vanhemmat pyrkivät olemaan mukana lastensa arjessa ja kehityksessä. Nuoren tukeminen, rajojen asettaminen ja kuunteleminen kannustavat nuorta kertomaan itse omista asioistaan ja kuulumisistaan. Toisaalta nuori tarvitsee kannustusta ja tukea koulutyöhön sekä jaksamiseensa myös koulun osalta.

Yksi yhteistyön syntymisen esteistä kodin ja koulun välillä on se, että koulun henkilökunta saattaa olla vanhemmille täysin vieras. Koulukuraattori voi joskus olla puhelimitse yhteydessä kotiin, mutta varsinainen tutustuminen ja yhteistyön syntyminen

jäävät heikoksi. Vanhempien kiireinen elämä, työstressi sekä fyysinen ja psyykkinen kuormittavuus nostetaan usein syyksi sille, että he siirtävät mielellään kasvatusvastuuta enemmän koulun hoidettavaksi ja estävät näin yhteistyön syntymistä. (Kivimäki 2003, 191; Huhtanen 2007, 13.) Itse olen käytännönharjoittelun kautta törmännyt tilanteisiin, joissa oppilashuoltoryhmässä käsitellään nuoren asioita jopa ilman vanhempien mukanaoloa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) kuitenkin painotetaan kodin ja koulun yhteistyötä ja vanhempien osallistumista. Tällöin on mielestäni täysin suunnitelmien ja tavoitteiden vastaista, jos oppilaan asioita käsitellään oppilashuollossa ilman vanhempien läsnäoloa. Näkemykseni mukaan koulukin voi siis toimia yhteistyön rakentamisessa väärin ja passiivisesti.

Pidän tärkeänä pohtia sitä, milloin vanhempien kiireet ovat todellinen syy ja milloin ne ovat vain tekosyitä jättäytyä yhteistyön ulkopuolelle. Toisaalta syiden tunnistaminen on käytännössä vaikeaa, ehkä jopa mahdotonta. Vanhempien mahdollisuudet osallistua yhteistyöhön koulun kanssa ovat joissain tapauksissa heistä itsestään riippumattomista syistä rajalliset. Vanhemmilla ei esimerkiksi vuorotyön vuoksi ole aina mahdollista osallistua järjestettyihin tapaamisiin koulun kanssa. Vaikka kodin ja koulun toimivaa yhteistyötä on pidetty Suomessa jo pitkään tärkeänä, työelämä ei aina jousta tarpeeksi, jotta vanhemmilla olisi mahdollisuus käyttää riittävästi aikaa lastensa koulunkäynnin tukemiseen sekä yhteistyöhön koulun kanssa. Joissain kunnissa on kuitenkin perustettu erilaisia vanhempainyhdistyksiä, joiden tarkoituksena on toteuttaa ja kehittää erilaisiin olosuhteisiin soveltuvia kodin ja koulun yhteistyön muotoja. Tällaisten yhdistysten kautta voidaan tuoda esiin vanhempien omia näkemyksiä esimerkiksi koulun toiminnan kehittämisen suhteen. (Woodhead & McGrath 1988, 20; Opetusministeriö 2002, 34.) Toisaalta koen tärkeäksi painottaa myös sitä, etteivät kiireiset aikataulut vaivaa ainoastaan vanhempia, vaan yhtä lailla koulua ja koulukuraattoreita. Vanhempien kiireisten aikataulujen syyttämisen sijaan tulisi keskittyä ratkaisemaan esimerkiksi koulukuraattoreiden aikaresursseihin liittyviä ongelmia ja puutteita.

Vanhempien ajoittain vähäiseen osallistumiseen yhteistyössä voidaan löytää myös muita syitä. Vanhemmat eivät koe kuuluvansa koulun arkeen, vaan ovat käytännössä sen ulkopuolella. Siksi luontevan yhteistyön rakentaminen voi olla haastavaa. Yhteistyön mahdollisuudet ovat kuitenkin olemassa, mutta niihin tartutaan vasta silloin, kun ongelmia on jo syntynyt. Joskus vanhemmat myös kokevat, että yhteistyö on vain satunnaista, yksisuuntaista yhteydenpitoa, jossa vastavuoroisuus ja dialogisuus ovat

vähäistä. Aktiivisena osapuolena on yleensä koulu ja vanhemmat jättäytyvät siten taustalle. (Metso 2004, 115–118.)

Joskus vaikeudet kasautuvat samoihin perheisiin ja siirtyvät esimerkiksi vanhemmilta sisaruksilta nuoremmille. Tällöin kuraattorin on hyvä tietää perheen tilanteesta ja taustoista, jotta ongelmia pystyttäisiin mahdollisimman hyvin ennakoimaan. (Honkanen & Suomala 2009, 32.) Esimerkiksi syrjäytyminen, koulusta pinnaaminen tai häiriökäyttäytyminen ovat ongelmia, joihin tulisi puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Pelkkä oireiden poistaminen ei riitä, vaan on löydettävä oireiden taustalla olevat syyt, joista ongelmat kumpuavat. Jos nuori ei käy koulua, syyt voivat löytyä kotiololoista, ei pelkästään oppilaasta itsestään. (Huhtanen 2007, 15.) Usein riskivyyhykkeessä ovatkin ne nuoret, jotka eivät saa kasvulleen ja kehitykselleen tarpeeksi tukea kotoa. Erityisesti yksinhuoltajaperheissä huoltajan voimavarat eivät aina yksin riitä nuoren riittävään tukemiseen ja silloin yhteistyö koulun kanssa voisi olla vanhemman voimavara. (Lämsä 2009, 28.) Wallin (2011, 27) kuitenkin muistuttaa, ettei korkeakaan sosiaalinen status aina suojele nuoria nyky maailman sosiaalisilta ongelmilta koulussa.

Erityinen tarve kodin ja koulun väliselle yhteistyölle voi nousta esille silloin, jos vanhemmat eivät pysty tukemaan lapsiaan tarpeeksi tai olla muuten riittävästi läsnä heidän elämässään. Syitä tähän voi löytää esimerkiksi jatkuvasti kasvavista työelämän paineista tai mielenterveysongelmista. Toisaalta nykyään on yleistynyt esimerkiksi isien osallistuminen lasten hyvinvointia käsitteleviin tilaisuuksiin entistä enemmän. Vanhemmilla on usein halua auttaa lapsiaan yläkouluiän haasteissa, mutta he eivät aina löydä oikeita keinoja osallistumisen. Kodin ja koulun yhteistyö nouseekin usein merkittäväksi silloin, kun asiat eivät mene suunnitelmien mukaan. Ongelmiin puuttumista ei tulisi nähdä negatiivisena, vaan merkkinä nuorelle siitä, että aikuiset ovat kiinnostuneita hänen asioistaan. Perherakenteiden murroksessa lapset ja nuoret kaipaavat ympärilleen ammattitaitoista tukea ja ohjausta antavia aikuisia, kuten koulukuraattoria. (Lämsä 2009, 29, 55–56; Wallin 2011, 29.)

Tutkimuksia kodin ja koulun välisestä kasvatusvastuun jakamisesta on tehty jonkin verran (ks. esim. Alasuutari 2003; Karila 2005). Hannele Niemen (2000, 23) mielestä vanhempien aktiivisuutta ja osallistumista yhteistyöhön voidaan lisätä roolien selkiyttämällä. Kodin rooli on olla nuorten taustajoukoissa tukijana, mutta myös

jakamassa kasvatuksellisissa asioissa kokemuksia muiden vanhempien sekä koulun henkilökunnan kanssa. Usein oletetaan, että vanhemmat ovat myös ne, jotka huomaavat nuoren pahoinvoinnin ensimmäisinä. Pidän kuitenkin tärkeänä huomioida sen, etteivät vanhemmat ole aina tietoisia oman lapsensa tekemisistä tai kuulumisista. On varmasti tilanteita, joissa koulun henkilökunta voi huomata ensimmäisenä oppilaan voivan huonosti. Tällöin onkin mielekästä, että koti ja koulu voivat vaikuttaa asioihin vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Useat tutkijat (mm. Shimoni & Baxter 1996; Epstein 2009) ovat samaa mieltä siitä, että kodin ja koulun yhteistyöllä on positiivisia vaikutuksia nuoriin ja heidän koulunkäyntiinsä. Erään tutkimuksen (Greenwood & Hickman 1991, 279) mukaan kodin ja koulun yhteistyön ansiosta oppilaiden koulumenestys ja hyvinvointi voivat parantua merkittävästi. Yhteistyön nähdään vaikuttavan myös positiivisesti vanhempien ja oppilaiden asenteisiin koulua kohtaan. Muun muassa nämä tutkimukset vahvistavat käsitystä siitä, että yhteistyö kodin ja koulun välillä on hyödyllistä.

2.3. Yhteistyön muotoja

Peruskouluissa on ollut 1.8.2006 lähtien käytössä opetussuunnitelma, jonka mukaan oppilashuollossa tulee korostaa varhaista puuttumista sekä kodin ja koulun yhteistyötä (Sipilä-Lähdekorpi 2006, 34). Huoltajilla on ensisijainen vastuu kasvatuksesta, ja koulu pyrkii tukemaan tätä kasvatustehtävää. Perinteiset yhteistyömuodot kouluissa ovat jo pitkään olleet vanhempainillat tai arviointikeskustelut, joissa korostuu lähinnä opettajien rooli. Vanhemmat tarvitsevat tietoa nuorten koulunkäynnistä ja mahdollisista muutoksista, joita koulussa tapahtuu. Kerran vuodessa järjestettävät vanhempainillat ovat tällöin riittämättömiä. (Huhtanen 2007, 157.)

Kodin ja koulun yhteistyö perustuu kuitenkin liian usein ainoastaan vanhempien vuosittaisiin tapaamisiin tai satunnaisiin puhelinkeskusteluihin. Tehtyjen arviointien mukaan koulut haluaisivat rakentaa entistä vankempaa yhteistyötä kotien kanssa. Tärkeänä pidetään sitä, että vanhemmat osallistuisivat yhteisiin suunnitelmiin ja toimintoihin. (Opetusministeriön 2002, 27; vrt. myös Heikonen 2009.) Näkemykseni mukaan aktiivisuutta tulisi edellyttää myös koulun henkilökunnan osalta, jotta hekin olisivat osaltaan motivoituneita uudenlaisen yhteistyön tavoitteluun. Toimiva yhteistyö vaatii kummaltakin osapuolelta riittävää sitoutumista.

Tavanomaisten vanhempainiltojen lisäksi tulisi kehittää erilaisia ja monipuolisempia toimintamalleja, jotka lisäävät ja tukisivat vanhempien roolia koulu yhteisössä (Säävälä & Peltonen 2001, 196). Vanhempainilta noudattaa usein samaa kaavaa: rehtorit, opinto-ohjaajat tai koulukuraattorit pitävät pitkiä yksinpuheluita vanhemmille. Tiedonanto on täysin yksipuolista, ja vanhemmille jää usein hyvin vähän aikaa keskustella esimerkiksi koulukuraattorin kanssa kahden kesken oppilaiden tilanteista. Voidaan pohtia, ovatko koulu ja koti aina valmiita tai halukkaita yhteistyöhön. Haasteiksi oletetaan nousevan ainakin yhteisen ajan puute ja ongelmat siinä, milloin ylitetään kasvatusvastuun rajat. Joskus yhteistyö jää näistä syistä heikoksi ja pintapuoliseksi. (Launonen & Pohjola & Holma 2004, 93–94.)

Terhi Unholan (2010) kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevän tutkimuksen mukaan vanhemmat kaipaavat perinteisiin yhteistyön muotoihin uudistamista. Rimpelä ym. (2010) puolestaan korostavat tutkimuksessaan, että vanhempien osallisuutta oppilashuollon toiminnassa halutaan parantaa. Hiillos ym. (2000, 17) esittelevätkin muita yhteistyön muotoja, joita vanhempainiltojen lisäksi kouluissa voidaan toteuttaa. Avoimet ovet, retket, juhlat tai näyttelyt voivat saada vanhempia osallistumaan koulun arkeen enemmän. Toisaalta yhteistyön tekemiseksi täytyy löytyä motivaatio, koska yhteistyöhön panostaminen vie aikaa. Yhteistyön on tuotettava jotain arvokasta molemmille osapuolille, jotta sen eteen kannattaa tehdä töitä. Näkemykseni mukaan pelkät retket tai näyttelyihin osallistuminen eivät lujita yhteistyötä tarpeeksi. Näihinkään tapahtumiin eivät kaikki vanhemmat pääse esimerkiksi työesteiden vuoksi osallistumaan ja kaikki eivät edes ole kiinnostuneita tällaisista tempauksista vapaaajallaan. Kodin ja koulun yhteiset virkistysretket ovat hyvää piristystä arkeen, mutta ne eivät voi olla yhteistyön ydin. Yhteistyön muodon tulisi olla sellainen, joka on kaikille saatavilla aikatauluista huolimatta.

Barbara Cervone ja Kathleen O’Leary (1982, 48–49) ovat jakaneet kodin ja koulun yhteistyön muodot neljään eri ryhmään vanhempien osallistumisen ja aktiivisuuden mukaan. Ryhmiä on neljä: tiedonvaihto, tapahtumiin osallistuminen, vanhempien ohjaaminen sekä opettamiseen osallistuminen. Vanhempien aktiivisuus lisääntyy, mitä lähemmäs tullaan opettamiseen osallistumista. Pelkkä tiedottaminen koetaan passiivisena osallistumisena.

Eugenia Berger (1981) puolestaan luokittelee vanhemmat kodin ja koulun yhteistyöhön asennoitumisen perusteella viiteen eri ryhmään:

- 1) vanhemmat, jotka välttelevät yhteistyötä koulun kanssa
- 2) vanhemmat, jotka tarvitsevat rohkaisua yhteistyöhön
- 3) vanhemmat, jotka mieluusti tekevät yhteistyötä, kun koulu heidät siihen kutsuu
- 4) vanhemmat, jotka ovat tyytyväisiä yhteistyöhön ja pitävät siitä
- 5) vanhemmat, jotka pitävät vallasta ja ovat toisinaan jopa yliaktiivisia

Oletan suurimman osan vanhemmista kuuluvan kolmeen ensimmäiseen ryhmään. Jos näin todella on, koulun rooli yhteistyön organisoijana ja alulle panijana korostuu. Haaste onkin, miten saadaan lisättyä vanhempia kohtaan neljä, jossa he olisivat tyytyväisiä olemassa olevaan yhteistyöhön. Toisaalta on tärkeää, että myös koulun henkilökunta kokee yhteistyön onnistuneeksi, jotta säilyisi molemminpuolinen motivaatio jatkaa sitä.

Ongelmat yhteistyössä kulminoituvat usein siihen, että yhteistyö ei ole jatkuvaa ja mahdollisten ongelmien sattuessa se voi jopa lakata kokonaan. Kodin ja koulun yhteistyötä onkin pitkälti leimannut negatiivisuus. Sen sijaan myönteisten asioiden esiin nostaminen vie asioita eteenpäin ja lujittaa yhteistyötä. Kiitosta ja myönteistä palautetta tulisi jakaa runsaammin kotien ja koulun välillä. Negatiivissävyytteisestä yhteistyöstä, jossa yhteyttä pidetään vain ongelmatilanteissa, halutaan usein nopeasti eroon. Koulun kanssa ei tällöin olla tekemisissä yhtään pidempään kuin on välttämätöntä. (Metso 2004, 40–43; Mäkelä-Rönnholm 2006, 52.)

Yhteistyön muodot voivat myös rakentua väärillä tavoilla. Kasvatusvastuun sysääminen kodeilta kokonaan koululle ei ole oikea ratkaisu. Vuorovaikutteisesti toimiminen on sitä, että koulu tietää kodin kasvatusasenteista ja tuntee kasvuympäristön, sekä koti puolestaan tuntee koulun työ- ja toimintatavat. (Metso 2004, 45.) Yhteistyö koulun kanssa voi olla monenlaista, mutta oppilaan ongelmien kannalta näkyvimmissä roolissa on selvästi koulukuraattori. Kuraattorien tekemä yksilö-, perhe- tai verkostotyö vaikuttaa ongelmien ratkomisessa usein eniten. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 27.) Elina Nivala (2006, 128) painottaa, että kodin ja koulun tulisi löytää sellainen yhteistyön muoto, joka parantaisi myös ennaltaehkäisevää työtä ja sen merkitystä.

Molemminpuolinen kunnioitus yhteistyön osapuolien välillä on tärkeää. Koulu kunnioittaa vanhemmuutta ja oman lapsen tuntemista, kun taas vanhemmat osaavat arvostaa koulussa tehtävää työtä oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi. Vanhempien tulisi kokea koulun toiminta oikeudenmukaiseksi, jotta heidän on helpompi rakentaa yhdessä toimintamalleja nuoren tueksi. Muita kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentumisen elementtejä voivat olla vastavuoroinen kommunikaatio, oikeanlaiset asenteet sekä tasa-arvoisuus. (Honkanen & Suomala 2009, 35–36.) Parhaimmillaan yhteistyö voi olla kasvatuskumppanuutta, joka kuitenkin edellyttää osapuolien välistä luottamusta. Sen aikaansaamiseksi tarvitaan selkeiden pelisääntöjen ja tavoitteiden luomista. (Tilus 2004, 134–135.) Mielestäni varsinainen kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välillä on jonkinlainen ihannetila, jota harvoin täysin saavutetaan. Tavoitteena se on kuitenkin mielekäs, sillä ajatus kumppanuudesta tukee sitä käsitystä, että yhteistyön osapuolet olisivat tasavertaisia.

Avoimuus ja rehellisyys toimivassa yhteistyössä niin koulun kuin kodin puolelta ovat lähtökohtaisesti tärkeitä tekijöitä. Mitään ei salailla ja myös vaikeista asioista pystytään puhumaan. Tilanteiden tasalla pysyminen ja tiedottamisen nopeus ovat myös oleellisia. Kun yhteistyö toimii sujuvasti, sekä koulu että vanhemmat tietävät koko ajan päivitetyt versiot nuoren tilanteesta. Yhteydenottoja ei viivästellä, mikä edellyttää sen, että sekä koulun väki että vanhemmat ovat hyvin tavoitettavissa. Yhteistyö heikkenee, jos esimerkiksi koulukuraattorilla on pitkiä jonotusaikoja, eikä yhteydenpito onnistu toivotulla tavalla. (Hiillos & Kyllönen & Vahtera 2000, 10–11.) Satunnaiset yhteydennotot eivät siis nähdäkseni ole hyvää yhteistyötä, vaan tulisi pyrkiä tiiviiseen ja jatkuvaan yhteydenpitoon, joka tukee nuorten hyvinvointia.

2.4. Yhteistyön kehittyminen

Kodin ja koulun välisen viestinnän apuna on aiemmin käytetty esimerkiksi reissuvihkoja tai paperilappuja, joiden mukana viestit kulkivat oppilaan kautta vanhemmille. Paperit saattoivat kuitenkin kadota tai viestit eivät muista syistä koskaan tavoittaneet vanhempia. Nykyajan teknologia tarjoaa lukemattomia viestintämenetelmiä, joihin koulujen toivoisi tarttuvan yhä enemmän. (Latvala 2004, 112.) Viestimisen tulisi tapahtua niin, että tiedonkulku olisi kaksisuuntaista, ei pelkästään koulun puolelta tulevaa informaatiota (Huhtanen 2007, 162).

Kodin ja koulun yhteistyö on muuttunut viime aikoina merkittävästi teknologian kehittymisen ansiosta. Erilaisia sähköisiä alustoja on kehitetty helpottamaan yhteistyötä. Kännykät, sähköpostit tai sosiaalisen median käyttö tarjoavat nykyaikaisia menetelmiä yhteyden pitämiseen. Kommunikointikanavan tulisi olla nopea ja tehokas, jotta esimerkiksi poissaoloista pystyttäisiin ilmoittamaan välittömästi ja tieto myös kulkisi perille asti. Joissain kouluissa on jo siirrytty kokonaan uusiin menetelmiin. Uusin käytössä oleva yhteydenpitotapa on Internet-ohjelma Wilma, jonka kautta vanhemmat näkevät esimerkiksi lastensa poissaolot. Järjestelmässä voidaan myös lähettää viestejä esimerkiksi kuraattoreiden ja vanhempien kesken, sillä kaikilla on ohjelmaan omat tunnukset. Tämä on vaikuttanut useissa kouluissa paljon paremmalta käytännöltä kuin pelkkien sähköpostien lähettäminen tai asioista tiedottaminen puhelimitse. Uudet, sähköiset alustat ovat lisänneet kodin ja koulun välisen viestinnän määrää sekä saaneet vanhempia osallistumaan yhteistyöhön enemmän. (Latvala 2004, 113; Lahtinen 2011, 316; StarSoft 2012.)

Wilma-ohjelma on StarSoft Oy:n kehittämä kanava kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Sitä koordinoi StarSoftin oma tukipalvelu, johon sisältyy ohjelman käytön opastuksia ja päivityspalveluja. Wilmaa käyttävät oppilaat, opettajat, koulukuraattori ja muu koulun henkilökunta, kuten terveydenhoitaja ja opinto-ohjaaja. Kullekin käyttäjäryhmälle määritellään asiat, joita Wilman kautta pääsee näkemään. Wilma tuo kodin ja koulun yhteistyöhön kaivattua nykyaikaisuutta ja nopeutta. Se mahdollistaa parhaimmillaan molemminpuolisen, aktiivisen yhteydenpidon. Vanhemmat voivat seurata lastensa poissaoloja tai ottaa esimerkiksi koulukuraattoriin yhteyttä. Wilman avulla voidaan lähettää erilaisia tiedotteita, jotta vanhemmat tietäisivät, mitä koulussa tapahtuu. Ohjelmaa ei tarvitse erikseen asentaa koneelle, vaan se toimii Internet-selaimen ja käyttäjätunnusten avulla. Nykyään suurin osa kodeista omistaa tietokoneen, jopa useita, joten Wilman käyttäminen kotona hyvin todennäköisesti onnistuu. Tällä hetkellä yli 1350 koulua Suomessa käyttää Wilma-ohjelmaa ja sen toivotaan yhä laajenevan. (StarSoft 2012.) Juha-Matti Latvala (2004, 113) huomauttaa, ettei uusien yhteistyömenetelmien tarkoituksena ole syrjäyttää perinteisiä yhteydenpitomuotoja, kuten vanhempainiltoja, vaan kehittää uusia kanavia entisten rinnalle.

Wilman kaltaisia yhteydenpitomenetelmiä on aiemmin kokeiltu erilaisissa lyhytkestoisissa hankkeissa ja projekteissa. Mukava-hanke (2002–2005) oli yksi kodin ja koulun yhteistyön parantamiseen tähtäävistä projekteista, jota hyödynnettiin useissa

eri kouluissa. Hankkeen pääteema, yhteistyön edistäminen, pyrki tukemaan oppilaiden sosiaalista kehittymistä. Hankkeessa perustettiin eri kouluihin luokka- ja koulukohtaisia vanhempien verkostoja, jotka suunnitelmallisesti osallistuivat kodin ja koulun yhteistyöhön. Toiminnassa pyrittiin hyödyntämään erilaisia tieto- ja viestintätekniikoita, kuten digitaalista viestintäsovellusta Kivahkoa. (Ojala & Launonen 2003, 313–324.)

Haasteita tehokkaiden viestintämenetelmien löytämiseen tuovat monet eri seikat. Sähköposti käsitetään usein hyvänä tapana viestiä, mutta sähköpostit voivat ruuhkautua tai tärkeät viestit jäävät lukematta satojen viestien joukossa. Myös avioerooperheet tuovat omat haasteensa: usein tieto oppilaan asioista saavuttaa vain sen vanhemman, jonka luona nuori asuu, vaikka kummallakin huoltajalla tulisi olla yhtäläinen oikeus olla osallisena lapsensa asioihin. Näitä haasteita vasten viestintäsovellus Kivahko pyrki tuomaan ratkaisun. Sen avulla esimerkiksi kuraattori pystyi lähettämään viestin, joka välittyi nuoren vanhemmille usean eri kanavan kautta: sähköpostina, tekstiviestinä tai paperiversiona oppilaan mukana. Kivahkossa oli viestintämahdollisuuden lisäksi myös muita ominaisuuksia. Verkossa oli tila myös oppilaiden vanhempien väliselle keskustelulle tai esimerkiksi kuraattorin oma kanava yleisiä tai yksityisiä tiedotuksia varten. (Ojala & Launonen 2003, 313–324.)

Kaikkiaan Kivahkon tuomiin mahdollisuuksiin suhtauduttiin erittäin myönteisesti. Sen myötä kuraattoreiden tai opettajien tavoitettavuus koettiin helpommaksi. Yleisimmiksi viestintätavoiksi nousivat sähköposti ja tekstiviestit. (Launonen & Pohjola & Holma 2004, 91–111.) Kivahko voidaan nähdä yhtenä läpimurtona lujan yhteistyön luomiseksi kodin ja koulun välillä (Latvala 2004, 119–120). Nähdäkseen kyseessä oli kuitenkin vain tietyissä kouluissa käytössä ollut väliaikainen hanke.

Wilma-ohjelma voidaan nähdä tästä kehittyneempänä versiona. Tekstiviestejä, sähköposteja ja oppilaan mukana tulleita tiedotepapereita ei tarvitse lukea erikseen, vaan Wilma kokoaa kaiken sähköisesti yhteiseen Internet-sovellukseen. Viestit kulkevat Wilman sisällä, joten esimerkiksi ruuhkautuneet sähköpostilaatikot eivät estä viestien perillemenoaa. Henkilökunnan työkaluihin sovelluksessa kuuluu mahdollisuus nähdä listat niistä vastaanottajista, jotka ovat lukeneet lähetetyn viestin sekä niistä, joilta se on vielä lukematta. Näin esimerkiksi kuraattori voi varmistaa, onko tärkeä viesti tavoittanut kaikki vanhemmat. (StarSoft 2012.)

Wilman avulla kodin ja koulun yhteistyö voidaan aloittaa ennakoivalla mallilla, jossa koulun ensimmäinen yhteydenotto kotiin on neutraali. Koulukuraattori voi siis ottaa yhteyttä vanhempiin, ennen kuin on syntynyt mitään varsinaisia ongelmia, mikä on ennaltaehkäisevää työtä parhaimmillaan. Kuraattorin on hyvä tietää, miten asiat ovat kotona ja jos jotain huolestuttavaa ilmenee, voidaan ongelmiin reagoida varhain. Tällainen ennakoiva malli luo pohjaa positiiviselle yhteistyölle, jossa koulusta ei olla yhteydessä ainoastaan silloin, kun on jotain negatiivista tapahtunut, vaan yhteistyötä tehtäisiin muulloinkin. Tällainen menettely puolestaan madaltaa kodin aloitteellisuutta yhteyden ottamiseen. (Honkanen & Suomala 2009, 34.)

Latvala (2006, 18, 20) huomauttaa, että sähköisten välineiden lisääntymisestä huolimatta niihin liittyy myös ongelmia. Erilaiset ennakoasenteet, verkkoon pääsemisen ongelmat tai omaksumisvaikeudet voivat vaikeuttaa tekniikan hyödyntämistä. Kaikilla ei ole mahdollisuutta tai kiinnostusta käyttää uutta tekniikkaa. Tiina Rättilän (2007, 26–28) mukaan sähköiseltä viestintäkanavalta edellytetäänkin monipuolisuutta, helppoutta, joustavuutta ja käyttäjäystävällisyyttä. Kodin ja koulun yhteistyölle ei kuitenkaan aina ole määritelty konkreettisia muotoja, eikä yhteistyön kehittyminen siis sähköisten viestintäkanavienkaan avulla ole aina itsestäänselvyys.

Mielestäni yhteistyön muotoja kehittäessä olisi tärkeintä muistaa, että yhteistyön tavoitteena on oppilaiden hyvinvoinnin turvaaminen ja edistäminen, joten nuorten oma osallisuus tässä yhteistyöprosessissa on tärkeää. Osallisuudella tarkoitetaan sitä, että nuorella on mahdollisuus olla mukana häntä koskevien asioiden käsittelyssä ja vaikuttaa niihin. Tällä tavoin oppilaat voivat olla itse rakentamassa omaa hyvinvointiaan. Koulun ja vanhempien on annettava nuorille mahdollisuus tuoda esille omia näkökulmiaan. Siten niin vanhemmat kuin koulu voivat päästä sisälle nuoren maailmaan. Nuorten osallisuuden huomioiminen on merkittävää, etteivät oppilaat jää ulkopuoliseksi omissa asioissaan, eikä synny tunnetta siitä, että aikuiset ympärillä vain kontrolloivat. (Rasku-Puttonen 2008, 155, 165–166.)

3 Bronfenbrennerin ekologinen sosiaalistumisteoria

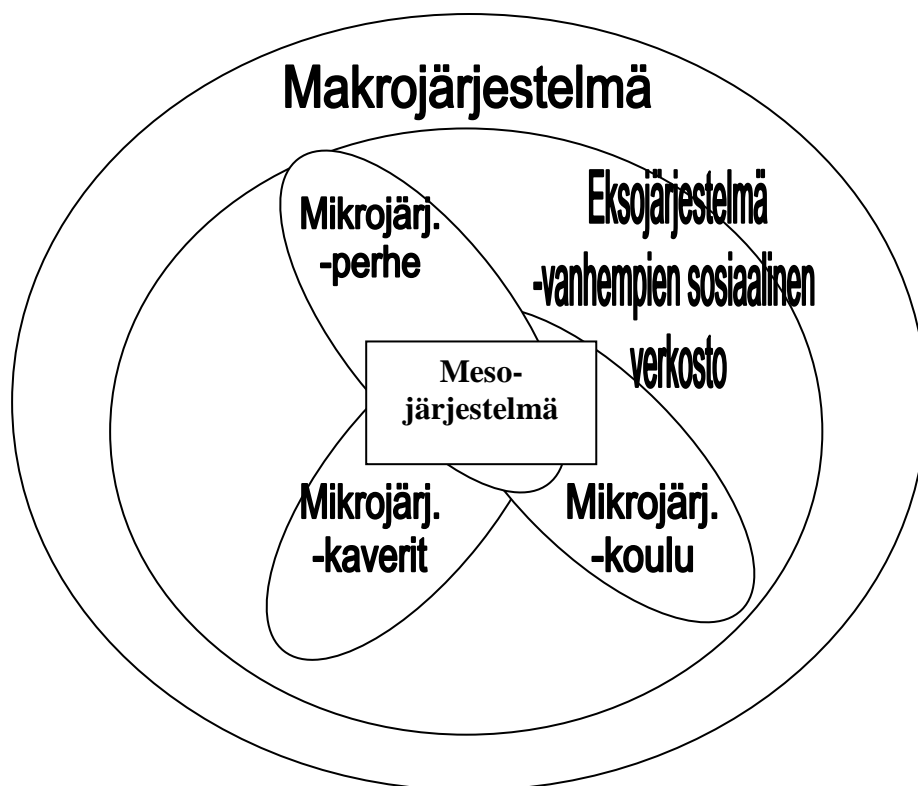
3.1. Teorian taustaa

Sosialisaatio on tapahtuma, jossa yksilö sulautuu yhteiskuntaan ulkoisten sosiaalisten voimien vaikutuksesta. Koulua pidetään yhtenä yhteiskunnan järjestystä ylläpitävänä sosialisaatioinstituutiona, jonka avulla lapset integroituvat osaksi olemassa olevaa yhteiskuntaa. (Jokinen 1996, 26.) Koulussa omaksutaan uusia ajattelutapoja ja siten koulun toteuttaman sosialisaation tavoitteena on taata yhteiskunnallinen yhtenäisyys yhteiskunnan jäsenten keskuudessa. Sosialisaation ajatellaan tapahtuvan vuorovaikutuksessa ihmisten välillä. Peruskoulu on yhä keskeinen toimintaympäristö lapsille ja nuorille. Koska koulussa vietetään niin paljon aikaa, ei koulun merkitystä oppilaiden elämässä voida vähätellä. (Nivala 2006, 106, 110, 118.)

Ekologisessa sosiaalistumisteoriassaan Urie Bronfenbrenner (1979, 22–26) painottaa nuoren ja ympäristön aktiivisen vuorovaikutuksen merkitystä nuoren sosiaalistumisprosessissa. Hän jakaa sosiaalistumiseen vaikuttavat tekijät yhteensä neljään eri tasoon: mikro-, meso-, ekso- ja makrojärjestelmään. Näen tämän teorian perustelevan hyvin sen, miksi kodin ja koulun yhteistyö on nuoren hyvinvoinnin kannalta erityisen tärkeä.

Mikrojärjestelmillä Bronfenbrenner (1979, 22) tarkoittaa niitä toimintoja, rooleja tai henkilöiden välisiä suhteita, joita nuori kokee ympäristössään. Mikrojärjestelmiä voivat olla esimerkiksi koti, koulu tai kaveripiiri. Mikrojärjestelmä muodostuu siis nuoren välittömästä lähiympäristöstä, jonka kanssa hän on tekemisissä. Lähiympäristössä toimiessaan nuori on jatkuvassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Näen, että erityisesti yläkouluikäiset nuoret ottavat paljon vaikutteita itseensä sosiaalisesta ympäristöstä, esimerkiksi kaveripiiristä sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä. Näissä lähiympäristöissä nuori joutuu jatkuvasti harjoittamaan sekä kehittämään omia sosiaalisia taitojaan. Kaveripiirien vaikutus saattaa olla joskus ristiriidassa nuoren muiden mikrojärjestelmien, kuten kodin ja koulun kanssa. Tällainen voi olla nuorelle ahdistava ja hämmentävä tilanne. Siksi mikrojärjestelmien tulisi toimia keskenään saumattomasti, jotta tällaisia ristiriitatilanteita ei syntyisi. (mt., 22.)

KUVIO 1. Malli Bronfenbrennerin ekologisesta sosiaalistumisteoriasta (mukailten Huttunen 1989, 50).



Bronfenbrenner (1979, 25; 1997, 264) kuvaa myös mesojärjestelmiä, joilla hän tarkoittaa sellaisia yhteyksiä ja prosesseja, joita muodostuu kahden tai useamman mikrojärjestelmän välille. Näin kodin ja koulun yhteistyö voidaan nähdä yhdenlaisena mesojärjestelmänä. Tällaisen järjestelmän toimivuus muodostaa edellytyksen nuoren suotuisalle sosiaaliselle kehitykselle. Voidaankin olettaa, että mikäli kodin ja koulun yhteistyö ei toimi, nuori ei saa hyviä lähtökohtia kehittyä sosiaalisissa ympäristöissään ja näin voi syntyä hankaluuksia esimerkiksi koulussa. Mesojärjestelmän toimivuutta ajatellen olisi tärkeää, että kodin ja koulun välillä vallitsisivat yhteiset säännöt, joista molemmat osapuolet pitävät kiinni. Kasvatustavoitteiden tulisi olla mahdollisimman samansuuntaisia sekä koulussa että kotiympäristössä.

Makrojärjestelmillä puolestaan kuvataan tietylle kulttuurille tai muulle laajemmalle sosiaaliselle kontekstille muodostuneita mikro-, meso- ja eksojärjestelmien kokonaisuuksia. Makrojärjestelmä luo puitteet näiden toiminnalle. Makrojärjestelmä heijastaa yhteiskunnan arvoja ja vallitsevia ideologioita, eli ikään kuin kuvaa sitä

yhteiskuntaa, jossa nuori kasvaa ja elää. Eksojärjestelmällä käsitetään sellaisia kahden tai useamman ympäristön välisiä yhteyksiä, joihin nuori ei itse kuulu aktiivisena osallistujana. Esimerkkinä tällaisesta eksojärjestelmästä voi olla vanhempien työpaikka tai heidän ystäväpiirinsä. (Bronfenbrenner 1997, 25, 266.)

Nuoren mahdollista häiriökäyttäytymistä koulussa ei kuitenkaan voida selittää pelkästään eri mikrojärjestelmien, koulun tai kodin, ekologisilla muuttujilla. Usein tällaisten käyttäytymishäiriöiden taustalta löytyvät kodin ja koulun arvot, sekä näistä johdettujen käyttäytymissääntöjen ristiriita. Kyse on siis eri kasvuympäristöjen välillä vallitsevasta epäjohdonmukaisuudesta. Jotta tällaiset ristiriidat pystyttäisiin välttämään, mesojärjestelmän toimivuus on välttämätöntä. (Huttunen 1989, 52.)

Ekologista sosiaalistumisteoriaa on käytetty myös aiemmissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Maarit Kujanpää (2003) on hyödyntänyt teoriaa tutkiessaan pro gradu -työssään lasten huolenaiheita ja hyvinvointia. Laura Hirsto (2001) puolestaan soveltaa teoriaa väitöskirjassaan, joka käsittelee kodin ja koulun yhteistyötä. Teoriaa voidaan soveltaa laajasti niin kasvatustieteen, psykologian kuin sosiaalityön tutkimuksissa.

3.2. Teorian merkitys käytännössä

Ekologinen sosiaalistumisteoria osoittaa mielestäni selvästi, miksi kodin ja koulun yhteistyöhön tulisi panostaa. Nuoren ongelmia ei voida hoitaa, jos koti ja koulu eivät toimi yhdessä. Käsitän, että koti mikrojärjestelmänä koostuu koko perheestä, nuoresta itsestään, huoltajista ja sisaruksista. Koti on nuoren mikrojärjestelmistä tärkein ja läheisin. Bronfenbrenner (1979, 26) painottaakin, että ennen kaikkea perheen sisäisten suhteiden tulisi olla kunnossa. Mikäli nuori ei saa oikeanlaista huomiota ja huolenpitoa kotoa, nuori hakee sitä muualta, esimerkiksi ongelmakäyttäytymisellä koulussa. Koulun rooli on tässä tapauksessa tukea kotiympäristöä ja koko perhettä. Ehkä suurin ongelma kodin ja koulun yhteistyön syntymiselle onkin se, ettei näin yleisesti ajatella. Ei ymmärretä, kuinka paljon merkitystä hyvillä perhesuhteilla ja koulun tuella on nuoren elämään. Koti ja koulu hoitavat usein vain omat asiansa. Ongelmat eivät kuitenkaan ratkea, ellei näillä kahdella mikrojärjestelmällä ole yhteistyötä ja yhteisiä tavoitteita.

Bronfenbrenner (1981, 61) tuo myös esille liiallisen holhouksen tai toisaalta liian ankaran kohtelun ongelman. Vanhempien käyttäytyminen teini-ikäisiä lapsiaan kohtaan

on merkittävässä roolissa nuoren sosiaalistumisen ja oman käyttäytymiskehityksen kannalta. Kotoa voi tulla esimerkiksi liian suuret paineet menestyä. Toisaalta täysi välinpitämättömyys on myös haitallista. Vanhempien suhtautuminen nuoriin luo lähtökohdat sille alustalle, josta nuori ponnistaa eteenpäin. Eeva Huttunen (1989, 53) painottaa, ettei kaikkia nuoren kohtaamia ongelmia tai käytöshäiriöitä voida peilata pelkästään kodin kautta, mutta perheen vaikutus on tiedostettava. Bronfenbrennerin tuomien näkökulmien kautta voidaan nähdä, että nuorten ongelmia on syytä tarkastella aina osana sitä kasvuympäristöä, jossa nuori kehittyy. Keskittyminen pelkästään nuoreen itseensä ja hänessä ilmeneviin ongelmiin ei ole tehokkain toimintatapa.

Näkemykseni mukaan ekologinen sosiaalistumisteoria tuo mielenkiintoisen lähestymistavan tutkia koulun sosiaalityötä ja oppilashuoltoa sekä niiden toimintatapoja. Nuoruudessa alkava, vähitellen tapahtuva irrottautuminen vanhemmista voi luoda ristiriitaisen kuvan siitä, miten nuoren ongelmiin tulisi suhtautua (Lehtinen & Lehtinen 2007, 40). Voimmeko olettaa, että nuoren ongelmia pystytään ratkomaan ilman vanhempien todellista mukanaoloa? Todellisella mukanaololla tarkoitan tässä sitä, että pelkkä yksi yhteydenotto kotiin ei ole riittävä. Tärkeimmät yhteisöt nuoruudessa ovat selkeästi koti, koulu ja ystävät, vaikka jälkimmäistä nuoret arvostavatkin ehkä tässä elämänvaiheessaan eniten. Koulu kuuluu lähes jokapäiväiseen arkeen siinä missä kotiympäristö ja vanhemmat, joten näiden tahojen yhteistyö on olennaisinta.

Tiina ja Ismo Lehtinen (2007, 41) pohtivat, kuinka aikuinen antaa nuorelle eväät kehittyä kohti aikuisuutta. Merkittävimmät roolimallit ja käyttäytymistavat tulevat kotoa. Ihannetilanne olisi, jos kotona pystyttäisiin puhumaan kaikesta, käsittelemään niin positiivisia kuin negatiivisiakin tunteita. Jokaisella perheellä on omat tapansa ja sääntönsä, mutta ne eivät saisi olla ristiriidassa koulumaailman sääntöjen kanssa. Unto Matinlompolon (2007, 106–109) mukaan koulu voi olla tukemassa vanhemmuutta ja kodin toimintaa. Perheen arkiset rutiinit heijastuvat kodin ulkopuolisessa elämässä, esimerkiksi koulussa. On tärkeää, että kotona asetetut rajat pätevät myös koulussa, ja päinvastoin. Vanhemmilla oletetaan olevan vastuu siitä, ettei kodin ja koulun välille synny kasvatuksellisia ristiriitoja. Mielestäni myös koulun on huolehdittava tämän toteutumisesta.

Myös Nivala (2006, 127) painottaa, että oppilaiden ongelmia tarkasteltaessa on huomioitava erilaiset sosiaaliset tilanteet ja järjestelmät, joissa oppilaat toimivat. Sen

lisäksi, että kohdataan yksittäinen oppilas, on kohdattava myös perheet ja koko kouluyhteisö. Ulla Härkönen (2008, 30) huomauttaa artikkelissaan, että on kyllä tutkittu, miten koulu ja koti erikseen vaikuttavat nuoren kehitykseen ja sosiaalistumiseen, mutta on sivuutettu, miten ne vaikuttavat yhdessä. Pelkkä tutkiminen ei kuitenkaan riitä, vaan asiat tulisi siirtää lopulta myös käytäntöön.

Nyky-yhteiskunnan kiire ja esimerkiksi vanhempien työstressi vievät aikaa sosiaaliseen elämään paneutumiselta. Vanhemmilla ei aina ole aikaa paneutua lasten koulunkäyntiin tai olla tarpeeksi yhteydessä koulun kanssa. (Bronfenbrenner 1979, 26.) Suurimmaksi esteeksi toimivalle mesojärjestelmälle nostetaankin usein se, ettei sellaisen muodostamiselle ole riittävästi aikaa. Yhteistyötä koulun kanssa rakennetaan, jos muulta elämältä ehditään. Tällainen tärkeysjärjestys ja ajattelutapa estävät toimivan yhteistyön syntymistä kodin ja koulun välillä. Lasten hyvinvointia ei kuitenkaan tulisi sivuuttaa kiireen vuoksi. Uskon, että kyse on vain asioiden oikeanlaisesta priorisoinnista. Näkemykseni mukaan nuoren tärkeimpien kasvuympäristöjen tulisi ymmärtää ekologisen sosiaalistumisteorian pääajatus, minkä myötä kodin ja koulun yhteistyöhön mahdollisesti panostettaisiin enemmän.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1. Tutkimusongelmat

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella organisaatiolähtöisesti kodin ja koulun yhteistyön rakentumista, siihen liittyviä haasteita sekä erilaisia yhteistyön muotoja. Haluan selvittää, miten tärkeänä yhteistyötä pidetään kouluyhteisössä, joten tarkastelen asioita koulukuraattoreiden näkökulmasta. Haluan tehdä näkyväksi sen, miksi yhteistyöhön kodin kanssa tulisi panostaa ja kehittää sitä entistä toimivammaksi. Tarkoitukseni on tuoda esille haastattelemieni koulukuraattoreiden pohdintoja omasta työstään kiireisessä kouluarjessa ja tehdä niistä omia johtopäätöksiä suhteessa tarkasteltavaan ilmiöön.

Tällä pro gradu -työllä haluan löytää vastauksia seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. *Miten yhteistyötä kodin ja koulun välille voidaan rakentaa?*
2. *Kuinka tärkeänä koulukuraattorit pitävät yhteistyötä kodin kanssa?*
3. *Miten koulukuraattorit arvioivat/käyttävät Wilmaa yhteistyömenetelmänä?*

Hannu Uusitalo (2001, 57) painottaa tutkijan henkilökohtaisen kiinnostuksen tärkeyttä tutkimusaiheeseensa nähden. Oman aiheeni valintaan vaikutti vahvasti se, että olen ollut koko opiskeluaikani kiinnostunut koulun sosiaalityöstä. Pääsin ensimmäisellä käytännönopetusjaksollani tutustumaan oppilashuollon toimintaan ja halusin tutkia sitä tarkemmin nimenomaan koulun sosiaalityön näkökulmasta. Halusin antaa puheenvuoron kuraattoreille ja selvittää, miten he suhtautuvat yhteistyöhön kodin kanssa.

Erilaisista yhteistyön muodoista halusin perehtyä tarkemmin Wilma-ohjelmaan, joka on jo melko laajasti Suomen kouluissa käytössä, mutta ei niin tehokkaasti kuin ohjelmalle olisi mahdollista. Wilma on verrattain uusi asia, joten se ei ole vielä joissain kouluissa käytössä ollenkaan. Itse näen Wilman tuovan kaivattua nykyaikaisuutta ja tehokkuutta kodin ja koulun yhteistyöhön. En ole törmännyt aiempiin tieteellisiin tutkimuksiin Wilmasta, joten koen aiheeni hyvin ajankohtaiseksi ja tärkeäksi. Työni tarkoitus ei kuitenkaan ole syrjäyttää tai vähätellä vanhoja, pitkään käytössä olleita yhteistyön muotoja, vaan pikemminkin antaa uusia näkökulmia kodin ja koulun yhteistyöhön.

Toivon, että työni antaa lisätietoa Wilmasta yhtenä uudenlaisena yhteistyömenetelmänä ja sitä pystyttäisiin hyödyntämään entistä laajemmin Suomen kouluissa.

4.2. Teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä

Lähestymistapa tutkimuksessani on laadullinen ja käytän laadullisia menetelmiä. Valinta kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen välillä ei välttämättä aina ole itsestään selvä, sillä usein kumpaakin voisi soveltaa. Valintaa on kuitenkin hyvä perustella sen perusteella, kumpi lähestymistapa antaa paremmat työkalut tutkittavaan asiaan. Ennen valinnan tekemistä tutkijalla täytyy olla selvillä, mitä hän tarkalleen ottaen haluaa tutkia ja miten. (Silverman 2010, 10, 13.) Koin kvalitatiivisten menetelmien tukevan tutkimustarkoitustani tässä tapauksessa paremmin kuin kvantitatiiviset.

Tutkimuksen voidaan ajatella olevan aina tutkijan ja kohteen vuoropuhelua, jota käydään aineiston avulla. Yksi keskeisimmistä laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeistä on todellisuuden korostaminen ja tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkökulman korostaminen. Myös teorian merkitys on laadullisessa tutkimuksessa olennainen. Käsitteisiin ja teoriaan perehtymällä tutkija syventää ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä. (Juuti & Puusa 2011, 47, 53.) Laadullinen tutkimus sopii muun muassa sellaisiin ilmiöihin, joiden pohja on ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Aineisto on yleensä hyvin kuvailevaa, kuten tekstiä, puhetta tai esimerkiksi keskustelupalstoista poimittuja otteita. (Perttula 1995, 41; Bogdan & Biklen 2007, 5.)

Haastattelu nähdään sosiaalisena vuorovaikutustilanteena. Haastattelu sopii informaation keräämiseen ja on siten aina päämäärähakuista toimintaa, jossa haastattelija ohjaa tilannetta. Tutkimushaastattelun eri lajeja ovat lomakehaastattelu, puolistrukturoitu ja strukturoitu haastattelu. Eroavaisuudet syntyvät siitä, miten kiinteästi kysymykset on muotoiltu ja missä määrin haastattelija itse jäsentää tilannetta. Puolistrukturoitua haastattelua voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi. Teemahaastattelurunko jäsentyy siten, että haastattelun eri osat kohdennetaan tiettyihin teemoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 41–43, 47–48.)

Jari Eskola ja Jaana Vastamäki (2001, 24) toteavat, että erilaisilla haastattelutavoilla voidaan selvittää, mitä jokin ihminen ajattelee jostakin ja miksi. Valitsin tutkimukseeni haastattelumuodoksi teemahaastattelun. Koin sen sopivan juuri tähän tutkimukseen

parhaiten, koska teemahaastattelu kohdistetaan tiettyihin käsiteltäviin teemoihin, joista keskustellaan. Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee eri teemojen mukaan. Tämä mahdollistaa sen, että tutkittavien ääni tulee kuulluksi ja se tekee haastattelusta vapaamman kuin esimerkiksi tarkka lomakehaastattelu. Teemahaastattelussa teemat ovat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymysten muoto tai esittämisjärjestys saattaa vaihdella haastatteluiden välillä. (Hirsjärvi & Hurme, 2008 47–48.)

Yksi vaihtoehto haastattelumuodoksi olisi ollut ryhmähaastattelu, jossa olisin haastatellut useaa eri koulukuraattoria samanaikaisesti. Ryhmähaastattelun huonona puolena pidetään kuitenkin sitä, etteivät haastateltavat aina uskalla tuoda ryhmässä julki omia mielipiteitään ja ajatuksiaan (Alasuutari 2011, 153). Koin toimivammaksi tavaksi haastatella kutakin yksilöä erikseen teemahaastattelun kautta, sillä ryhmähaastattelun järjestäminen olisi ollut käytännössä vaikeampi järjestää aikataulujen yhteensovittamisen vuoksi.

Tutkimushaastattelulla on aina jokin erityinen tarkoitus ja tietyt osallistujaroolit. Käytännössä haastattelijalla on niin sanottu ”tietämätön” osapuoli, joka kerää tietoa haastateltavalta. Tutkija ohjaa tai suuntaa keskustelua ennalta määriteltyihin puheenaiheisiin. Haastattelua määrittelee tutkimuksen tavoite. Tutkimushaastattelu rakentuu tutkimusongelmien kannalta merkittävistä kysymyksistä ja vastauksista. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 22–23, 27.) Kuuntelijaroolistaan huolimatta tutkijalla tulee olla vahva teoreettinen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Juuti & Puusa 2011, 54). Koin, että pystyin hyödyntämään kandidaatin työssä hankkimaani teoriapohjaa myös tässä tutkimuksessa.

Rakensin haastatteluja varten väljän teemahaastattelurungon (ks. liite), joka ei sisältänyt tarkkoja kysymyksiä, vaan se toimi lähinnä tukisanalistana itselleni. Koin sen toimivaksi ratkaisuksi, koska siten pystyin eri haastateltavien kohdalla syventymään tiettyihin teemoihin tarkemmin, enkä ollut sidottuna valmiisiin kysymyksiin. Halusin valita työni näkökulmaksi koulukuraattorit, jotta saisin asiantuntijoiden äänen kuuluville. Pohdin pitkään myös kotia näkökulmaksi, ja pidänkin tärkeänä, että tulevaisuudessa tutkimuksissa nostettaisiin myös vanhempien ääni kuuluville. Tässä vaiheessa tarkoitukseni oli kuitenkin selvittää, miten kuraattorit koulun sosiaalityön asiantuntijoina näkevät yhteistyön kodin kanssa.

Haastattelin seitsemää eri koulukuraattoria eri puolelta Suomea. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että keskitytään yleensä melko pieneen määrään tapauksia. Tarkoitus on, että mukaan valitaan henkilöitä, joilla on mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta asiasta. (Eskola & Suoranta 1998, 18; Juuti & Puusa 2011, 55.) Toteutin haastatteluni matkapuhelimen ja Skype-ohjelman välityksellä. Keväällä 2012 lähetin sähköpostitse kyselyitä tutkimukseen osallistumisesta ja sain haastateltavat kerättyä kokoon jo silloin. Varsinaiset haastattelut toteutin lokakuussa 2012. Haastatteluiden kesto vaihteli puolesta tunnista reiluun tuntiin. Nauhoitin kunkin haastattelun joko Skype Recorder -ohjelmalla tai puhelimeeni asennetulla CallRecorder -ohjelmalla. Tallensin haastattelut tietokoneelle ja litteroin ne.

Voidaan ajatella, että aineistoa on kerätty riittävästi, kun uudet haastattelut tai muut aineistonkeruutavat eivät enää tuota uutta, merkittävää tietoa tutkimusongelman kannalta. Kyse on tällöin aineiston kylläntymisestä. Aineiston määrä on kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleisesti hyvin tutkimuskohtainen. Aineiston kokoon vaikuttavat vahvasti tutkimusongelmat. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on kuitenkin yleensä huomattavasti pienempi kuin määrällisessä tutkimuksessa, sillä valtavaa aineistoa on hankala analysoida tarkasti laadullisin menetelmin. (Eskola & Suoranta 1998, 62; Silverman 2010, 193.) Itse koin, että seitsemän haastattelua oli tutkimukseeni riittävä määrä ja sain kerättyä aineiston, joka palveli tutkimusongelmiani hyvin.

Sirkka Hirsjärven ja Helena Hurmeen (2008, 64) mukaan puhelinhaastatteluiden etu on se, että tiedot saadaan kerättyä nopeasti. Haasteita tulee siinä, onko haastateltava ymmärtänyt kysymyksen. Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2012, 73) toisaalta huomauttavat, että haastattelijalla on aina mahdollisuus toistaa kysymys tai selventää sitä. Tällaista mahdollisuutta ei ole esimerkiksi postitse lähetettävässä kyselylomakkeessa. Joustavuutta haastatteluun tuo myös se, että kysymysjärjestystä voidaan vaihdella. Teemahaastattelussa etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen. Tiittula ym. (2005, 267) mukaan yksi puhelinhaastattelun eduista on myös se, että etäisyys ja anonyymiyys voivat lisätä avoimuutta. Pidin itsekini tätä puhelinhaastatteluiden vahvuutena.

Haastattelu on eräänlaista keskustelua, vaikka tutkimustarkoituksessa tehty haastattelu onkin ymmärrettävä systemaattisena tiedonkeruuna (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara

2009, 207). Haastattelu on yksi käytetyimmistä tiedonkeruun muodoista ja se sopii joustavuutensa ansiosta monenlaisiin eri tutkimustarkoituksiin. Haastattelu valitaan tutkimusmenetelmäksi usein silloin, kun halutaan selventää vastauksia tai syventää saatavia tietoja. Lisäkysymyksiä on helppo esittää haastattelun aikana. Tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta tai ilmiöstä. Tästä syystä on hyvä antaa haastattelukysymykset tai -teemat haastateltaville jo etukäteen, jotta niihin on aikaa tutustua. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35; Tuomi & Sarajärvi 2012, 73.) Lähetin haastateltaville teemahaastattelurungon sähköpostitse noin viikkoa ennen kutakin haastattelua, jotta he pystyivät valmistautumaan ja pohtimaan asioita.

Koska osan haastatteluista toteutin Skype-ohjelman kautta, oli mahdollisuus käyttää samanaikaisesti myös web-kameraa. Tiittula ym. (2005, 264) mukaan tietokoneiden avulla tapahtuva viestintä on yleistymässä tutkimushaastatteluissa. Näin tutkija voi tietokoneen ja Internetin avulla kommunikoida ”kasvotusten” kaukanakin olevien haastateltavien kanssa. Myös sähköpostihaastattelut ovat yleistyneet tietoteknisen kehityksen yhteydessä. Virtuaalikommunikaatiota ei tulisi pitää köyhempänä haastattelutapana kuin kasvokkain tapahtuvaa.

Litterointia, eli puhtaaksi kirjoittamista voidaan pitää ensimmäisenä aineiston käsittelyvaiheena. Litteroinnin tarkkuus määritellään tutkimusongelman ja metodisen lähestymistavan perusteella. Aina sanatarkka litterointi ei ole tarpeen, sillä nauhoitettuun aineistoon voi myöhemmin palata ja tehdä tarkennuksia. Toisaalta, vaikka tutkija olisi tarkasti litteroinut kaiken kuulemansa, jokin asia voi jäädä havaitsematta tai se voidaan ymmärtää väärin. Litteroinnin aikana on tutkijan syytä pohtia tutkimusongelmiaan ja tehdä siten valintoja, mikä sanotussa on relevanttia. (Ruusu vuori 2010, 424, 427–428.) Itse toteutin litteroinnin lähes sanatarkasti, mutta jätin merkityksettömiä täytesanoja pois.

4.3. Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Arja Kuulan (2006, 23) mukaan tutkimusetiikka sisältää tutkijan eettiset periaatteet, arvot, normit ja hyveet, joita tutkimuksen teossa tulisi noudattaa. Anneli Pohjolan (2003a, 127) mukaan eettisyys on paljon enemmän kuin väärin tekemisen välttämistä. Tutkijalta vaaditaan eettistä herkkyyttä, jotta kriittisesti analyttistä tutkimusta voidaan tehdä. Olen läpi opiskeluvuosieni eri tilanteissa tutustunut hyvään tieteelliseen

käytäntöön, mutta vasta omaa tutkimusta aloittaessani ryhdyin perehtymään siihen tarkemmin (ks. esim. Tutkimuseettinen neuvottelukunta).

Usein eettisiä kysymyksiä kohdataan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, myös silloin kun ihmisiä ei tavata kasvokkain. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kuuluu hyvään tutkimuskäytäntöön. Myös objektiivisuus on oleellista. Sillä tarkoitetaan, että tutkijan omat oletukset ja mielipiteet tutkimuksen aikana eivät saa vaikuttaa tutkimuskohteeseen tai tutkimustuloksiin. Tärkeimpinä eettisinä periaatteina tutkimuksessa pidetään lisäksi haastateltavien suostumusta tutkimukseen osallistumisesta, yksityisyyttä sekä tutkimuksen seurauksia. Haastateltavan on voitava luottaa siihen, että haastatteluaineistoa tullaan käsittelemään luottamuksellisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; Aaltio & Puusa 2011, 153.)

Sain kaikilta tutkimukseeni osallistuvilta henkilöiltä luvan haastattelun tekemiseen. Kertasin vielä jokaisen haastattelun alussa tutkimukseen liittyviä tärkeimpiä eettisiä periaatteita, kuten haastateltavien anonyymiutta ja puhelinkeskusteluiden luottamuksellisuutta. Alleviivasin sitä, että nauhoittamiani haastatteluja tulen käyttämään ainoastaan tätä tutkimusta varten ja kerroin hävittäväni aineiston tutkimustyön jälkeen. Kuulan (2006, 106) mukaan eettisiin periaatteisiin kuuluu myös kertoa haastateltaville, että nämä voivat keskeyttää haastattelun missä vaiheessa tahansa. Osallistuminen ei ole pakollista, vaan perustuu täysin vapaaehtoisuuteen.

Pohjola (2003b, 59) korostaa tutkimukseen liittyvien valintojen ja vastuun merkitystä. Tutkimusaiheen valinta on jo eräänlainen kannanotto tutkittavaan ilmiöön. Erilaisilla ratkaisuilla tutkija valitsee näkökulman aiheeseensa. Kriittinen tutkimus pohjautuu siihen, että tutkija pystyy refleктоimaan omia tutkimuksellisia valintojaan koko prosessin ajan. Tutkija on moraalinen toimija, jolla on myös vastuu hyvästä tieteellisestä käytännöstä, kuten rehellisyydestä ja avoimuudesta.

Haastattelujen sisältämistä yksittäisiä ihmisiä koskevista asioista ei voi kirjoittaa niin, että henkilöt ovat tunnistettavissa. Haastateltavista epäasiallisesti kirjoittaminen on myös hyvin tuomittavaa. Tutkimustarkoituksiin kerättyä aineistoa on kuitenkin käytettävä tieteellisessä tutkimuksessa. Aineiston analyysivaiheessa aineistosta poistetaan haastateltavia koskevat tunnistetiedot, eli aineisto anonymisoidaan. Jo litterointivaiheessa on hyvä poistaa suorat tunnisteviittaukset. Anonymisointi voi olla

haastavaa, mikäli haastatteluaineisto sisältää paljon tutkittavien henkilökohtaisia tietoja tai kokemuksia. (Kuula 2006, 75; Kuula & Tiitinen 2010, 450, 452.) Omassa tutkimuksessani ei ollut relevanttia säilyttää myöskään epäsuoria tunnistetietoja haastateltavista, kuten asuinpaikkakuntaa tai sukupuolta. Toteutin anonymisoinnin koodaamalla haastattelut muotoon H1-H7. Halusin tehdä koodauksesta hyvin pelkistetyn ja yksinkertaisen. Kerroin haastateltaville, ettei heitä voida tunnistaa tutkimuksestani millään tavalla, vaikka käytänkin tulosten esittämisen yhteydessä lyhyitä, suoria lainauksia haastatteluista.

Hyvien suhteiden luominen haastateltavien kanssa on eettisyyden kannalta tärkeää, jotta vastaajilla on motivaatiota osallistua. Luottamus haastattelijaan syntyy, kun tutkija tiedottaa avoimesti tutkimuksensa tarkoituksesta. Myös joidenkin tietojen antaminen haastatelijasta itsestään voi pienentää etäisyyttä. Hyvien suhteiden luomisen tavoitteena on, että haastateltavilla on turvallinen tunne haastattelusta. (Mann & Stewart 2000, 136–140.) Kerroin haastateltaville itsestäni perustiedot opiskeluun ja tutkimuksen tekoon liittyen.

Oman työn arviointi on vaikeaa, siksi tutkijalta edellytetään jatkuvaa refleksiivisyyttä ja omien oletusten etäännyttämistä tutkimusprosessin ajan. Luotettavuuteen liitetään vahvasti käsitteet valideiteetti ja reliabiliteetti. Valideiteetti tarkoittaa, tutkitaanko juuri sitä ilmiötä, mitä on tarkoituskin tutkia. Reliabiliteetti puolestaan merkitsee tulosten toistettavuutta, ei sattumanvaraisuutta. (Aaltio & Puusa 2011, 155, 158–159.) Pidin koko tutkimuksen ajan mielessäni tutkimuskysymyksiä ja pysähdyin välillä pohtimaan, perehtyykö työni todella niihin kysymyksiin ja asioihin, joihin alun perin halusinkin perehtyä. Välillä tuntui vaikealtakin karsia pois epäoleellisia asioita, jotka tuntuivat mielenkiintoisilta, mutta eivät liittyneet enää varsinaisesti tutkimuskysymyksiini.

Tutkimuksen johtopäätöksistä ja tulkinnasta koostuvaa osaa pidetään keskeisenä luotettavuuden kannalta. Se on koko tutkimuksen kulmakivi. Tutkimusraportti on tutkijan omia tulkintoja ja on ymmärrettävää, että joku toinen tutkija saattaisi tehdä saman aineiston pohjalta erilaisia johtopäätöksiä tai painottaa eri asioita. (Kiviniemi 2010, 83; Koski 2011, 270–271, 277.) Itse tein työssäni ratkaisun, että yhdistin omat tulkintani ja johtopäätökset tulosten kanssa samaan kappaleeseen. Erillisessä pohdinnassa pyrin vielä nostamaan tärkeimmät tutkimuksen tulokset ylemmälle tasolle ja saattamaan ne selkeään muotoon. Pauli Juuti ja Anu Puusa (2011, 51) korostavat, että

tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää esittää aineistosta tehdyille tulkinnoille riittävät perusteet. Näin tutkija pyrkii ikään kuin tekemään läpinäkyväksi omien ajatustensa kulun.

Tutkimukseni tarkoitus on, että se olisi jollain lailla kantaottava ja ajatuksia herättävä. Koin kuitenkin hyvin haastavaksi lähteä kritisoimaan ja kyseenalaistamaan haastatteluissa esiin nousevia asioita tai keskustella kriittisesti lähdekirjallisuuden kanssa. Johanna Hurtig ja Merja Laitinen (2003, 88–89) pohtivat, missä määrin tutkija voi ottaa kantaan tai olla jonkin asian puolella. He alleviivaavat, että vastoin joitain vallitsevia näkemyksiä sosiaalitieteissä tutkijan tehtävänä on myös ottaa kantaa asioihin pelkän tiedon välittämisen sijaan. Ristiriitaisia ajatuksia minussa herätti aluksi se, toiminko eettisesti oikein, jos haluan olla kriittinen ja tehdä omia tulkintoja ilmiöistä. Käsitän kuitenkin, ettei tutkijan tehtävänä ole vain toistaa aineistoa, vaan ottaa siihen myös analyyttisesti kantaa.

Joitain tutkimuksia voidaan soveltaa suoraan käytäntöön ja niiden avulla onnistutaan parantamaan vallitsevia olosuhteita. Neutraaliuteen ei yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa voida aina sitoutua. Tutkimus voi olla parhaimmillaan eettisesti kestävä poliittinen prosessi, jolla on jotain annettavaa ja sanottavaa. (Hurtig & Laitinen 2003, 105–107.) Halusin siis tavoitella tutkimuksellani sitä, että se kertoisi oikeita totuuksia kodin ja koulun yhteistyöstä ja siihen liittyvistä haasteista. Toivon, että työni voisi lisätä tietoisuutta aiheesta sekä edistää koulun sosiaalityön tilaa.

4.4. Aineiston analyysi

Koen aineiston analysoinnin alkaneen jo haastatteluvaiheessa, jolloin tein erillisiä muistiinpanoja tai huomioita kohdista, joihin halusin myöhemmin paneutua tarkemmin. Myöhemmin aloitin varsinaisen tutkimusaineistoni analysoinnin lukemalla litteroitua haastatteluaineistoa useampaan kertaan läpi, jotta saisin siitä yleiskuvan. Lukemisen aikana tein alleviivauksia, merkintöjä marginaaliin ja havaintoja, joita aineistosta nousi esille. Tässä vaiheessa esille nousi useita osa-alueita, joita halusin tarkemmin pohtia. Haastatteluaineistoa lukiessa pyrin pitämään mielessäni tutkimuskysymykseni ja tarkastelemaan aineistoa niiden kautta. Koen, että eri analysointitavat usein kietoutuvat toisiinsa, joten selvien rajanvetojen tekeminen eri menetelmien välillä oli vaikeaa. Leena Koski (2011, 148) toteaa, että valittavana on useita erilaisia analyysimenetelmiä,

joita ei kuitenkaan tulisi pitää ehdottomina, vaan niitä voi soveltaa tutkimukseen sopivalla tavalla aineiston luonteesta riippuen. Päädyin eräänlaiseen kompromissiin: valitsin sisällönanalyysin, mutta päätin hyödyntää myös hieman teemoittelua analysoinnin alkuvaiheessa.

On syytä erottaa sisällönanalyysi sisällön erittelystä. Jälkimmäisellä kuvataan kvantitatiivisesti tekstin sisältöä, kun taas käyttämäni sisällönanalyysi pyrkii kuvaamaan tekstiä sanallisesti. Sisällönanalyysiä voidaan soveltaa kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Siihen ei liity yhtä ainoaa oikeaa analyysitapaa, vaan siitä voidaan johtaa useita eri variaatioita. Analyysin tavoitteena on tehdä aineistosta tiivis ja selkeä kokonaisuus kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Tarkoituksena on valita aineistosta tutkimusongelmien kannalta kiinnostavat kohdat, keskittyä niihin ja jättää ylimääräiset asiat ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 91–92, 106.) Pohdin prosessin aikana, onko sisällönanalyysi ikään kuin liian helppo ja paljon käytetty analyysitapa ja tuoko se tarpeeksi syvyyttä työhöni. Koin kuitenkin, että sisällönanalyysin avulla sain kiinni analyysistä, jota ensikertalaisena tutkijana pidin aluksi eräänlaisena hyppynä tuntemattomaan.

Lähestyin aineistoani ensin teemoittelun kautta. Pilkoin ja järjestelin haastatteluaineistoa eri aihepiirien eli teemojen mukaan. Teemoittelu oli melko helppoa, koska teemahaastattelurunko tarjosi jo valmiita teemoja. Ongelmana teemoittelussa tosin on se, ettei sen avulla pystytä usein tekemään kovin syvällistä analyysia (Eskola & Suoranta 1998, 176, 181). Omalla kohdallani teemoittelussa oli lähinnä kyse haastatteluaineiston pelkistämisestä ja yksinkertaistamisesta. Tämä vaihe auttoi itseäni sisäistämään ja hahmottamaan aineistoani paremmin ennen tarkemman analyysin aloittamista. Pertti Alasuutarin (2011, 38–39) mukaan analyysivaiheessa aineistoa tulisi tarkastella nimenomaan kokonaisuutena.

Aineiston analyysin voidaan nähdä koostuvan kolmesta toisiinsa liittyvästä vaiheesta, aineiston luokittelusta, analysoinnista ja tulkinnasta. Pelkkä luokittelu ei ole vielä aineiston analysointia, vaan aineiston haltuunottoa tietyllä tavalla. (Ruusuvoori & Nikander & Hyvärinen 2010, 11.) Omassa työssäni luokittelu tapahtui siis teemoittelun avulla. Toinen näkökulma on nähdä analyysissa kaksi vaihetta: havaintojen pelkistämisen ja arvoituksen ratkaisemisen (Alasuutari 2011, 39). Käytännössä nämä kaksi vaihetta kuitenkin nivoutuvat yhteen, mikä ehkä omalla kohdallani välillä

vaikeutti analyysin tekemistä, kun eri vaiheet eivät olleet aina niin selkeästi erotettavissa.

Sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Käytin tutkimuksessani aineistolähtöistä analyysitapaa, johon kuuluu kolme osaa: aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108–111.) Lähdin kysymään aineistoltani tutkimusongelmieni mukaisia kysymyksiä. Näin löysin ilmauksia, joita aloin pelkistää. Seuraavalla taulukolla havainnollistan, miten pelkistin aineiston tekstiä ja toteutin sen jälkeen ryhmittelyn alaluokkiin.

TAULUKKO 1. Aineiston pelkistäminen ja ryhmittely.

<i>Aineistossa ollut ilmaus</i>	<i>Pelkistetty ilmaus</i>	<i>Alaluokka</i>
”Vanhempiin saa suoran yhteyden viestipalvelun kautta, mikä on hyvä...”	Positiivinen esimerkki Wilmasta	Kokemuksia Wilmasta
”Siitä on tullu sellanen syntilistä...”	Negatiivinen esimerkki Wilmasta	
”Mitä paremmat välit on kotiin, niin sitä parempia tuloksia saadaan (ongelmatilanteissa)...”	Kodin ja koulun hyvät välit	Yhteistyön tärkeys
”Mä tarvin kotia kaveriksi, että se tieto tulis myös sieltä.”	Koti ja koulu kumppaneiksi	

Ryhmittelyvaiheessa etsin aineistosta samankaltaisuuksia. Kokosin näin alaluokkia, joiden avulla sain aineistoa tiivistettyä. Samalla käsitteet alkoivat hahmottua. Etenin alaluokista pääluokkiin, joista muodostui pääotsikoita. Pidín pääotsikoiden pohjana pitkälti tutkimusongelmia, kuten ”Miten koulukuraattorit arvioivat Wilmaa yhteistyömenetelmänä?”. Varsinaiseksi otsikoksi tästä esimerkistä muodostui ”Wilma yhteistyömenetelmänä”. Kun lähdin kirjoittamaan haastattelutuloksia auki, nostin esille joitakin tarkkoja sitaatteja haastatteluista. Osa sitaateista oli sellaisia, jotka olivat

nousseet huomionarvoisiksi jo haastattelutilanteessa. Pysin valitsemaan analyysilukuun sitaatteja, jotka tiivistivät hyvin haastateltavien ajatuksia. Suoraan haastatteluista otetuista sitaateista voi näin poimia tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa. Sitaatit myös elävöittävät analyysitekstiä (Eskola & Suoranta 1998, 179). Vaikka sisällönanalyysia on arvosteltu siitä, ettei sen avulla päästä välttämättä kovin syvälliseen analyysiin, sain sitä kautta oman aineiston haltuun ja pystyin hahmottamaan tulokset selkeänä kokonaisuutena.

5 Tulokset

Tutkimukseni tarkoitus oli haastatella koulukuraattoreita, jotta saisin selville heidän ajatuksiaan sekä mielipiteitään kodin ja koulun yhteistyöstä. Esitän tutkimustulokseni kolmen eri teeman kautta. Rakensin teemat siten, että ne vastaisivat mahdollisimman hyvin kolmeen eri tutkimusongelmaani. Ensimmäisenä tuon esille, miten tärkeänä koulukuraattorit pitävät yhteistyötä. Toinen alaluku käsittelee sitä, miten yhteistyötä kodin ja koulun välille voidaan käytännössä rakentaa. Kolmas alaluku puolestaan keskittyy Wilma-ohjelmaan ja siihen, miten koulukuraattorit arvioivat sitä yhteistyön muotona. Koin luontevaksi nostaa jo tässä vaiheessa tulosten rinnalle lähdekirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia, joihin pystyin tuloksia sekä omia tulkintojani peilaamaan.

5.1. Yhteistyön merkitys

Teemahaastattelun aluksi halusin selvittää tutkimukseen osallistuneilta koulukuraattoreilta, millainen merkitys kodin ja koulun yhteistyöllä heidän mielestään on. Kaikki vastaajat olivat ehdottomasti sitä mieltä, että yhteistyö on koko kuraattorityön perusta. Monet haastateltavat toivat esille, että yksin on vaikea tehdä töitä, sillä hyviin tuloksiin tarvitaan laajempaa verkostoa, kuten vanhempia. Jotkut heistä korostivat sitä, että vanhemmilta saadaan olennaista tietoa oppilaasta. Haastateltavien yhteinen mielipide oli, että hyvät välit kodin kanssa johtavat parhaisiin tuloksiin.

”Mä tarvin kotia kaveriksi, että sitä tietoa tulis sieltä, ku ei ite ehdi millään kaikkea huomaamaan koulun arjessa.” H1.

Kaikki haastateltavat toivat esille, että hyvässä yhteistyössä molemmilla osapuolilla on yhteinen tavoite, jonka eteen tehdään töitä. Yhteistyö koettiin hedelmällisimmäksi silloin, kun molemmat osapuolet voivat olla ikään kuin samalla puolella ja yhteisistä säännöistä on sovittu. Kuraattorit nostivat hyvän yhteistyön edellytykseksi myös avoimuuden ja hyvän vuorovaikutuksen. Haastateltavat painottivat sitä, että koti ja koulu tulisi nähdä samanarvoisina instituutioina, eikä kumpaakaan osapuolta voida nostaa toisen yläpuolelle. Näin oppilaiden ongelmia voidaan ratkoa parhaalla mahdollisella tavalla. Kuraattorit alleviivasivat myös sitä, että jonkinlainen yhteistyö on hyvä olla olemassa jo ennen asioiden kärjistymistä hyvin vaikeiksi. Tällöin vanhemmat

voisivat tottua olemaan tekemisissä kuraattorin kanssa ja siten myös haastavissa tapauksissa yhteistyö toimisi. Mitä varhaisemmassa vaiheessa ongelmat huomataan, sitä helpompi on yhdessä löytää oikeat toimintamallit.

Heidi Peltonen (2006, 28–29) pohtii kodin voivan toimia koulun voimavarana ja olla tukemassa turvallisen kouluuyhteisön rakentamista. Yhteistyötä ei siis tule nähdä pelkästään niin, että oppilas ja vanhemmat hyötyvät siitä, vaan se on tärkeää myös koululle. Vanhemmat arvioivat joka päivä koulun ulkopuolista arkea ja tuovat sitä kautta merkittävää tietoa koulun henkilökunnalle. Myös haastatteluissa nousi esille, että kodin ja koulun yhteistyöstä on parhaimmillaan merkittävää hyötyä molemmille osapuolille.

Hyvän yhteistyön syntymiselle on kuitenkin olemassa monenlaisia esteitä. Muutamalla kuraattorilla oli kokemuksia huonosta tai puutteellisesta vuorovaikutuksesta kodin kanssa. Asioiden peittely tai salailu ei ole hyvä alku yhteistyölle ja joskus toimivaa yhteistyötä ei saada aikaiseksi ollenkaan. Tällaiset tapaukset olivat kuraattoreiden mukaan kuitenkin melko harvinaisia. Yhteistyön esteeksi voi joskus myös nousta vanhempien vastahakoisuus yhteistyön aloittamiseen. Tällöin koulun yhteydenotot koetaan jopa tunkeilevina. Vanhemmat saattavat kokea, etteivät kodin asiat kuulu koululle. Kuraattori nähdään ulkopuolisena tahona, jonka puuttumista perheen asioihin pidetään negatiivisena. Haastateltavat pohtivat, haluavatko vanhemmat suojella lastaan vai pelkäävätkö he leimautuvansa, jos perhe joutuu tekemisiin koulukuraattorin kanssa. Koulukuraattorin puuttuminen perheen asioihin voi joskus tuntua vanhemmista epäonnistumiselta kasvatustehtävässään. Huoltajat voivat kokea häpeää siitä, että he eivät ole pärjänneet yksin asioidensa kanssa, vaan tarvitsevat ulkopuolista apua. Yksi haastateltavista toikin esille, ettei halua käyttää itsestään termiä ”koulun sosiaalityöntekijä”, sillä se kuulostaa usein negatiiviselta. Useat kuraattorit pohtivat, miten saisivat tuotua omaa työnkuvaansa esille niin, että heidät voitaisiin nähdä perheen ja oppilaan tukijana.

”Ja sehän se haaste just onkin, että miten sais tehtyä sitä yhteistyötä niin, ettei kotona oltais heti karvat pystyssä, että mitä sieltä koulusta taas soitetaan.” H3.

”Ite yritän tosi aikasessa vaiheessa ottaa yhteyttä kotiin, jos jotain pientä huolta herää. Että jos se tilanne siitä lähtee huononemaan, niin aina vaan helepompi on ottaa yhteyttä ja kotoa minuun, ei koeta sitä sitte sellasena uhkana.” H4.

”Koulukuraattoria pidetään usein sellasena isona mörkönä. Että pitäisi jotenki saada matalampi kynnys tälle omalle työlle. Ettei mua pidettäis pelottavana sosiaalityöntekijänä, vaan oisin tuki ja turva.” H1.

Onko syy vanhempien arkuudelle se, etteivät he tiedä tarpeeksi koulukuraattorin työstä? Wallin (2011, 21) huomauttaa, että oppilashuoltotyötä on tehty Suomessa jo lähes puoli vuosisataa, mutta siltikään kaikissa kodeissa ei välttämättä täysin tiedetä, mitä koulukuraattori tekee. Miten voi olla mahdollista, että koulun sosiaalityö on edelleen niin tuntematon työmuoto? Nähdäkseni koulujen pitäisi enemmän tuoda koko oppilashuollon työnkuvaa esille, jotta vanhemmat eivät kokisi kuraattorin yhteydenottoa liian vakavana tai uhkaavana. Toisaalta, ei voida yleistää, että kaikki vanhemmat olisivat passiivisia tai pitäisivät koulun yhteydenottoa negatiivisena. Yhteydenoton kynnystä voitaisiin pyrkiä madaltamaan lisäämällä tiedottamista kuraattorin palveluista.

Toin teemahaastattelurungossa (ks. liite) esille termin positiivinen yhteistyö, jolla tarkoitin sitä, että yhteistyötä kodin kanssa tehtäisiin muulloinkin kuin ongelmatilanteissa tai silloin, kun koululla on jotain negatiivista huomautettavaa. Kaikki haastateltavat pitivät positiivista yhteistyötä ehdottoman tärkeänä, mutta myönsivät, ettei sellaiseen riitä tällä hetkellä aika, sillä työ painottuu enimmäkseen korjaavaan työhön. Muutama kuraattori kuitenkin huomautti, että positiivisena yhteistyönä voidaan pitää myös esimerkiksi ongelmatilanteiden ratkeamisen jälkeen puolin ja toisin annettua positiivista palautetta. He kokivat kuitenkin, että palautetta voisi antaa tietoisesti enemmän, sillä sitä kaipaavat erityisesti nuori ja vanhemmat, mutta myös koulun väki. Pelkkiin ongelmiin pohjautuvaan yhteistyöhön väsy nopeasti, eikä se ole palkitsevaa kummallekaan osapuolelle. Kolmannessa, Wilmaan keskittyvässä alaluvussa tarkastelen syvemmin, miten positiivista yhteistyötä voitaisiin lisätä.

Useimmiten suurin osa vanhemmista haluaa kuraattoreiden mukaan rakentaa positiivista yhteistyötä koulun kanssa, mutta he eivät löydä oikeita keinoja siihen. Ongelma on myös joskus se, että jotkut vanhemmat haluavat vain pitää kodin ja koulun erillään toisistaan. Syy voi olla siinä, että heillä on aiemmin ollut huonoja kokemuksia koulun kanssa työskentelystä tai ovat jostain muusta syystä epäileviä yhteistyötä kohtaan. Tällöin ei auta, vaikka koulu yrittäisi ylläpitää positiivista yhteistyötä ja luoda kontakteja kotiin. (Dorries 2002, 53.) Haastatteluissa kävi ilmi, että tällaisissa tapauksissa yhteistyön luominen on haastavaa. Mielestäni vanhempien tulisi yrittää

irrottautua omista negatiivisista asenteistaan ja tavoitella parempia, positiivisia kokemuksia yhteistyöstä koulun kanssa. Toisaalta koulun on panostettava siihen, ettei huonoja kokemuksia yhteistyöstä syntyisi.

Haastateltavien mukaan hyvän, ennaltaehkäisevän yhteistyön merkitys kyllä tiedostetaan ja siihen halutaan panostaa, mutta rajalliset resurssit ovat esteenä. Suurimmassa osassa kouluja jää tällä hetkellä aikaa ainoastaan korjaavaan työhön. Eräs haastateltava (H4) tiivistä asian hyvin toteamalla kuraattorin työn olevan nykyään lähinnä ”tulipalojen sammuttelua”. Tällöin ennaltaehkäisevä työtä ei ehditä tehdä riittävästi. Kun yhteydenpito koulun ja huoltajien välillä on aktiivista vain ongelmatapausten yhteydessä, käsitän sen olevan niin sanottua negatiivissävytteistä yhteistyötä.

Yhteistyön eräänä esteenä pidetään myös sitä, ettei koulun puolelta voida ymmärtää kaikkia ongelmia täysin, ellei tiedetä, mitä ongelmien takana on kotiooloissa. Haastateltavien mukaan vanhemmat saattavat joskus ajatella, että ongelmat ovat pelkästään koulussa ja kotona asiat ovat hyvin. Tällaista erottelua ei kuitenkaan voida tehdä, sillä ongelmat ja olosuhteet nivoutuvat aina yhteen. Esimerkiksi perheessä ilmenevä avioerokriisi on asia, joka hyvin todennäköisesti vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen ja mielialaan myös koulussa. Siksi haastateltavat toivoivatkin, että vanhemmat voisivat olla entistä avoimempia ja kertoisivat sellaisista ongelmista, jotka vaikuttavat lapseen ja siten koulutyöhön. On selvää, että koulussa on mahdoton selvittää oppilaan käytöshäiriöitä, jos ei tiedetä sen takana olevaa tilannetta kotona.

Juuri tällaisten ristiriitojen välttämiseksi pidän Bronfenbrennerin ekologista sosiaalistumisteoriaa (1979, 25–29) loogisena perusteluna kodin ja koulun yhteistyölle. Toimiva mesojärjestelmä kodin ja koulun välillä on välttämätön. Ilman sitä nuori voi kohdata ongelmia omassa sosiaalisessa kanssakäymisessään, koska hänen erilaisten toimintaympäristöjen välillä ei ole yhteyksiä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että koulussa on hyödytöntä yrittää ratkoa ongelmia yksin oppilaan kanssa esimerkiksi pitämällä puhuttelua tai jälki-istuntoja, vaan asioita on käsiteltävä samaan aikaan myös kotiooloissa. Toisaalta, jos nuorella on ongelmia koulussa, vanhemmat yksin eivät pysty ratkaisemaan näitä ongelmia. Yläkouluikäiset nuoret kokeilevat helposti rajojaan, joten on tärkeää, että kotona ja koulussa pätevät samat säännöt. Kun ongelmiin tartutaan

yhdessä samanaikaisesti sekä kotona että koulussa, nuori ei kohtaa eri mikrojärjestelmien ristiriitoja.

Oppilashuollosta voidaan erottaa kaksi mallia, perinteinen ja systeeminen. Perinteisessä mallissa oppilas yksin nähdään ongelmana ja ristiriitoja pyritään lievittämään muuttamalla yksilöä. Työntekijät toimivat tässä mallissa yksin. Systeemisessä mallissa sen sijaan ongelmana nähdään kokonaistilanne. Tällöin ongelmien ratkaisussa käytetään hyväksi moniammatillisia tiimejä ja yhteistyötä kodin kanssa. (Laaksonen & Malinen 1997, 32–41.) Kouluissa tulisi enemmän panostaa systeemiseen malliin ja ongelmien käsittelyyn kokonaisvaltaisesti. Systeeminen malli muistuttaa paljon Bronfenbrennerin (1979) teoriaa, joka nimenomaan painottaa koko systeemin toimivuutta oppilaan hyvinvoinnin kannalta. Haastatteluiden perusteella voidaan todeta, että koulujen toiminnassa ja tavoitteissa pyritään systeemiseen malliin. Tavoitteet eivät kuitenkaan aina täyty, jos kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on puutteita ja tällöin ongelmatilanteita ratkotaan vain yksilön, eli oppilaan kanssa.

Osa kuraattoreista huomautti, etteivät vanhemmatkaan aina tiedä, mitä heidän lapselleen kuuluu, eikä silloin tiedonjakaminen koulun kanssa ole mahdollista. Nuoret eivät ehkä itse kerro asioistaan kotona tai kiireisen arjen myötä ei löydy yhteistä aikaa perheelle keskustella ja vaihtaa kuulumisia. Haastateltavat toivat esille, että nykyään törmää yhä enemmän sellaisiin vanhempiin, jotka eivät osaa asettaa kunnollisia rajoja lapsilleen. On nuoria, joilla ei välttämättä ole kotiintulo- tai nukkumaanmenoajoja ollenkaan. Kuraattorit painottivat, että tässä on selvä tarve sille, että koulu antaisi yhteistyön kautta tukea kasvatukseen. Toisaalta, vanhemmatkaan eivät pidä aina kiinni säännöistä ja asioista, joista koulun kanssa on sovittu. Tällöin he itse estävät toimivan yhteistyön syntymisen.

Kirsti Karila painottaa tutkimuksessaan (2005) kodin ja koulun välistä kasvatuskumppanuutta sekä vanhempien osallistumisen tärkeyttä. Marja Kaskela ja Marjatta Kekkonen (2006, 17–19) pohtivat myös kasvatuskumppanuuden merkitystä hieman nuorempien lasten kohdalla. Samoja periaatteita voi kuitenkin hyödyntää myös yläkouluikäisiin nuoriin. Kasvatuskumppanuus tulisi ymmärtää vanhempien ja koulun henkilökunnan väliseksi tasavertaiseksi vuorovaikutussuhteeksi. Vaikka sisällöltään osapuolten tiedot lapsesta ovat erilaiset, yhdistyessään ne voivat kannatella lapsen hyvinvointia. Yksi tärkeimmistä kasvatuskumppanuuden tavoitteista on tunnistaa

mahdollisimman varhain erityisen tuen tarve ja etsiä yhdessä sopivat toimintamuodot oppilaan tukemiseksi. (vrt. myös Leppälä 2007, 19–20.)

Haastateltavat kokivat, että tarve kasvatuskumppanuudelle on selkeästi olemassa, jos vanhemmilla ilmenee suuria ongelmia lastensa kasvatuksen suhteen. Koulun tarjoaman tuen ei kuitenkaan tarvitse tarkoittaa sitä, että esimerkiksi kuraattori tulisi sanelemaan perheelle säännöt, kuinka tulee toimia. Kyse olisi pikemminkin siitä, että yhdessä yritetään etsiä uudenlaisia ratkaisuja tilanteille. Teini-ikäisten lasten kasvatusta on hyvin haastavaa, joten vanhempien ei tulisi häpeillä avun tarvettaan. Myös koulun osalta edellytetään näkemykseni mukaan riittävästi rohkeutta, jotta kotitilanteisiin uskalletaan tarvittaessa tarttua, eikä sitä pidetä yksityisyyden rajojen ylittämisenä.

Vanhempien ja ammattikasvattajien, kuten koulun henkilökunnan mielipiteet kasvatusvastuun jakautumisesta ovat tutkimusten mukaan joskus ristiriitaisia (esim. Metso 2004). Vanhemmat voivat olettaa kasvatusvastuun jakautuvan sopivasti kumppanin osapuolen välille, kun taas koulun henkilökunta kokee kasvatusvastuun olevan liikaa heidän harteillaan. Vanhemmat saattavat olla liian arkoja tai he eivät osaa ottaa tarpeeksi vastuuta lastensa kasvatuksesta tai rajojen asettamisesta. Koulu joutuu tällöin ottamaan liikaa sellaista vastuuta, joka kuuluisi todellisuudessa kodille. (ks. Seppälä 2000.) Jäin kuitenkin pohtimaan, että on hyvin vaikea sanoa, milloin kasvatusvastuu on jakautunut tasaisesti ja ”oikein”. On varmasti tapauskohtaista, miten kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välillä rakentuu.

Haastateltavien mukaan kodin ja koulun yhteistyö voi parhaimmillaan lisätä vuorovaikutusta ja luottamusta, kehittää vanhemmuutta sekä vahvistaa turvaverkkoja. Wallinin (2011, 104–105) mukaan aikuisten välinen rakentava ja toimiva yhteistyö edistää ongelmien ratkaisemista myönteisellä tavalla. Peltonen (2006, 27) puolestaan pohtii luottamuksen syntyvän kodin ja koulun välille silloin, kun yhteisistä pelisäännöistä pidetään kiinni. Toisaalta myös kiireettömyys on yhteistyölle tärkeää, jotta molemmat osapuolet ovat tarpeen tullen tavoitettavissa ja tilanteisiin pystytään vastaamaan oikealla tavalla. Haastattelemani kuraattorit painottivat koko ajan sitä, kuinka kiire heillä on, mutta kukaan ei pysähtynyt pohtimaan, mitä kiireelle voisi tehdä. Ovatko kuraattorit vain alistuneet siihen, että jatkuva kiire ja liian täysi kalenteri kuuluvat tähän työhön? Niin kauan, kun tilanne hiljaisesti hyväksytään, asioihin ei ole

tulossa muutoksia. Nähdäkseni tilanne voisi tulevaisuudessa muuttua paremmaksi, jos kuraattorit aktiivisesti yrittäisivät vaikuttaa esimerkiksi poliittisiin päättäjiin.

Haastateltavat olivat enimmäkseen sitä mieltä, että suurin osa vanhemmista on yhteistyöhaluisia ja kiinnostuneita lastensa asioista. Haastavaa on kuitenkin löytää tarpeeksi yhteistä aikaa esimerkiksi tapaamisten järjestämiseen. Myös yhteydenoton kynnystä voisi kuraattoreiden mielestä entisestään laskea. He halusivat korostaa, ettei tarvitse olla isosta asiasta kyse, jotta heihin voisi olla yhteydessä. Tämä vaikuttaa kuitenkin edelleen olevan asia, jota kotona ei aina muisteta. Joskus odotetaan liian kauan ennen ensimmäistä yhteydenottoa ja silloin ongelmat ovat voineet kärjistyä jo vakavammiksi. Toisaalta koulu ei pysty aina huomaamaan ongelmia tarpeeksi ajoissa ja näissä tapauksissa vanhempien aloitteellisuus olisi toivottavaa, mikäli kotona muuttunut tilanne on jo havaittu. Tämä nopeuttaa asioihin tarttumista huomattavasti.

”Aika paljon kotikin ottaa yhteyttä. -- Valtaosa vanhemmista on kyllä aktiivisia koulun suhteen.” (H2.)

Ennaltaehkäisevä työ koetaan vaativana ja aikaa vievänä, mutta se on myös palkitsevaa ja erityisen tarpeellista, jotta oppilaiden tilanteet pystytään huomaamaan ajoissa. Hyvää ennaltaehkäisevää työtä kuraattoreiden mukaan olisi yhteydenpito vanhempien kanssa myös ongelmien ulkopuolella sekä asioihin tarttuminen silloin, kun ongelmat eivät ole vielä kärjistyneet. Jopa lastensuojelulaissa (2007/417, 3§, 8§) painotetaan ehkäisevän työn merkitystä. Säännöksessä ei edellytetä, että perhe tai lapsi olisi lastensuojelun asiakkaana, vaan siinä korostetaan nimenomaan esimerkiksi koulun roolia ennalta ehkäisijänä (Räty 2010, 4). Wallinin (2011, 101–102) tutkimuksen mukaan jotkut koulukuraattorit Suomessa ovat kokeilleet niin kutsuttuja joukkoseulontoja, joiden tarkoituksena on tavata vuorotellen esimerkiksi yhden luokan kaikki oppilaat yhdessä terveydenhoitajan ja mahdollisuuksien mukaan myös vanhempien kanssa. Tapaamisissa on voitu vaihtaa kuulumisia ja keskustella mieltä painavista asioista. Kuraattori voi myös tehdä yksin havaintoja esimerkiksi luokka- tai muissa sosiaalisissa tilanteissa. Näin alkavia ongelmia voidaan ennalta ehkäistä ja puuttua niihin heti. Tällä tavoin on saavutettu kansainvälisestikin hyviä tuloksia. Tällaisia keinoja ei haastattelemini kuraattoreiden kouluissa ollut käytössä.

Koska kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, ettei ennaltaehkäisevään työhön ole tarpeeksi aikaa, voidaan tällöin päätellä, että yhdellä kuraattorilla on liian paljon oppilaita tai kouluja hoidettavana. Lainmukainen suositus yhtä kuraattoria kohden on 500 oppilasta. Jokaisen haastateltavan kohdalla tämä lukema ylittyi. Mielestäni 500 oppilastakin voidaan ajatella olevan melko iso määrä yhdelle työntekijälle, kun oppilaiden tilanteita pitäisi pystyä seuraamaan ennaltaehkäisevästi. Huomionarvoista on myös se, että kuraattoreiden työmäärän ollessa jatkuvasti ylimitoitettu, työntekijöiden oma jaksaminen on vaarassa. Kuinka kauan tällaista tilannetta pitää vielä jatkaa, ennen kuin yhteiskunnassa herätään muutoksen tarpeeseen?

Myös Pirkko Sipilä-Lähdekorven (2004, 162–163) väitöskirjan mukaan koulukuraattorityön tarve on jatkuvasti suurempi kuin siihen osoitetut resurssit. Hän teki tutkimuksessaan havainnon, että koulukuraattoreiden ennaltaehkäisevään työhön ei jää tarpeeksi aikaa, sillä heidän työnkuvastaan on korjaavaa 80 % ja ennaltaehkäisevää vain 20 %. Tutkimuksen mukaan he pystyvät tekemään vain vähän suunnittelu- ja kehittämistoimintaan, koska aikaa siihen ei yksinkertaisesti ole. Jos kouluja halutaan kehittää parempaan suuntaan, kuraattoreiden määrää on lisättävä. Tällöin saataisiin myös ennaltaehkäisevälle työlle se osuus, joka sille kuuluu. Näistä tavoitteista ollaan kuitenkin toistaiseksi kaukana, sillä vieläkkään kaikissa Suomen kunnissa ei ole lainkaan koulukuraattoria. Toisaalta mielestäni on huomioitava, ettei pelkkä kuraattoreiden määrän lisääminen auta, vaan on panostettava laadulliseen työhön, kuten kodin ja koulun yhteistyön muotojen kehittämiseen. Uusia, parempia toimintatapoja voidaan sitä kautta lähteä toteuttamaan.

Voidaan myös pohtia, liittyykö koulujen sosiaalityöhön epärealistisia odotuksia. Kuraattorit eivät ole psykologeja tai terapeutteja, vaan he tarjoavat vuorovaikutteista tukea ja ohjausta. Olennaista on oppilaiden ja perheiden kohtaaminen. (Wallin 2011, 129.) Näkemykseni mukaan koulukuraattoreiden työmäärää lisää nimenomaan se, että pula erityisesti koulupsykologeista on kouluilla suuri. Tällöin kuraattorit joutuvat osaksi hoitamaan heille kuulumattomia tehtäviä, mikä puolestaan vie aikaa varsinaiselta työltä. Koulut kärsivät siis resurssipulasta muutoinkin kuin kuraattoreiden kohdalla. Osa haastateltavista totesi, että omalle työlle saisi erilaista tukea, jos samasta koulusta löytyisi myös psykologi.

Tuloksista käy selkeästi ilmi, ettei kodin ja koulun yhteistyön toteutuminen ole aina itsestään selvää tai helppoa. Haasteita onnistuneelle yhteistyölle nousee sekä vanhempien että koulun henkilökunnan asenteista, aikataulujen yhteensovittamisesta, kodin ja koulun välisistä ristiriidoista sekä ongelmista kasvatusvastuun jakamisessa. Ollaan kuitenkin pääsemässä siihen tilanteeseen, jossa sekä koti että koulu ymmärtävät yhteistyön tärkeyden. Tämä edistää osaltaan sitä, että koti ja koulu voivat yhdessä pohtia hyviä keinoja toimivan yhteistyön rakentamiseksi. Vielä on kuitenkin vanhempia, jotka eivät aktiivisesti osallistu yhteistyöhön, eivätkä ole tarpeeksi kiinnostuneita siitä. Toisaalta ei voida olettaa, että koulun henkilökunnankaan asenteet olisivat joka tilanteessa aina pelkästään yhteistyömyönteisiä. Ristiriitaisia tilanteita voi syntyä myös koulun osalta. Haastatteluista ei käynyt ilmi, mistä kuraattorit saavat tukea haastavissa tilanteissa, jos esimerkiksi henkilökemiat eivät kohtaa vanhempien kanssa. Pidän tärkeänä sitä, että kuraattorit päivittäisivät aika ajoin yhteistyö- tai vuorovaikutustaitojaan esimerkiksi koulutusten tai työnohjauksen avulla.

Wallin (2011, 108) pohtii voimavarakeskeisyyden hyödyntämistä kouluyhteisössä. Sen sijaan, että mietitään ongelmia, koulu voisi panostaa sen oivaltamiseen, missä asioissa se on onnistunut tai mitkä asiat toimivat hyvin. Haastatteluissa nousi esille, että samaa periaatetta voisi hyödyntää myös kodin ja koulun yhteistyössä. Kuraattoreiden mukaan tärkeää olisi välillä pysähtyä miettimään niitä asioita, jotka yhteistyössä ovat onnistuneet ja johtaneet haluttuihin tuloksiin. Näkemykseni mukaan tämä tukisi myös kuraattoreiden omaa jaksamista ja toisaalta kannustaisi yhteistyön jatkamiseen.

Aiempien tutkimusten mukaan vanhempien osallistumisella koulun arkeen on todettu olevan selkeä yhteys myös nuorten koulumenestykseen (esim. Riccio 2001). Epsteinin (2009) tutkimuksessa puolestaan todetaan kodin ja koulun toimivan tehokkaammin, jos niillä on jaettuja toimintapiirejä tai velvollisuuksia. Tällaisia voivat olla esimerkiksi yhteiset tapahtumat. Siniharju (2003) on tutkinut kodin ja koulun välisen yhteistyön arvostusta. Tämän tutkimuksen perusteella voidaankin todeta, että koulujen välillä on huomattavia eroja yhteistyön toteutumisessa sekä arvostuksessa. Omat tutkimustulokseni osoittavat, että kodin ja koulun välistä yhteistyötä pidetään tärkeänä, mutta yhteistyön toteutuminen on paljon kiinni koulukuraattorin ja vanhempien omasta aktiivisuudesta.

5.2. Yhteistyö käytännössä

Haastateltavien mukaan yleisimmät syyt koulun puolelta ottaa yhteyttä kotiin ovat oppilaan jatkuvat poissaolot, kiusaamistilanteet tai esimerkiksi häiriökäyttäytyminen. Kuraattorit olivat hyvillään siitä, että vanhemmat ovat entistä aktiivisempia tekemään aloitteita yhteyden otossa. Mahdollisuuksien mukaan yhteistyötilanteet pyritään aloittamaan järjestämällä tapaaminen vanhempien tai koko perheen kanssa. Useat haastateltavista pitivätkin tärkeänä, että näihin tapaamisiin osallistuisi myös itse nuori, koska hänen asioistaan on kyse.

Tulosten perusteella koulu on kuitenkin useimmiten aloitteentekijä yhteistyössä ja toimii ikään kuin yhteistyön koordinoijana. Markku Poutalan (2010, 58) mukaan vetovastuu kodin ja koulun yhteistyössä asettuukin yleensä koululle. Toisaalta koulu ei voi pakottaa vanhempia mukaan yhteistyöhön. Nähdäkseni koulun ei pidäkään painostaa vanhempia, vaan etsiä sellaisia keinoja, joiden avulla vanhemmat olisivat aidosti kiinnostuneita yhteistyöstä ja pitäisivät sitä tarpeellisena. Niemi (2000, 24) painottaa, että koti ja koulu eivät saa kilpailla keskenään tai asettua vastarintaan, vaan tulisi jatkuvasti etsiä uudenlaisia keinoja tukea oppilaiden koulunkäyntiä sekä kasvua. Mielestäni olennaisinta olisi saada molemmat yhteistyön osapuolet ymmärtämään, että heillä on yhteinen tavoite edistää nuorten hyvinvointia. Tällöin myös vanhempien aloitteellisuus yhteydenpidossa saattaisi lisääntyä.

Hyvin yleiseksi yhteydenpidon muodoksi kuraattorit mainitsivat puhelimen. Suurin osa heistä koki, että vanhemmat ovat yleensä melko hyvin tavoitettavissa puhelimitse. Yksi haastateltavista kuitenkin mainitsi, että joitain vanhempia on mahdoton tavoittaa työpäivän aikana, osin päällekkäisten työaikojen vuoksi. Kuraattorit kertoivat, ettei heillä ole käytössä erillisiä puhelinaikoja, vaan he ovat tavoitettavissa mahdollisuuksien mukaan koko työpäivän ajan. Luonnollisesti puhelimeen ei aina ehdi vastata, mutta lähes kaikki kuraattoreista pitivät periaatteenaan, että he pyrkivät soittamaan takaisin saman päivän aikana. Jotkut olivat tosin huolissaan siitä, kuinka paljon tämä niin sanottu ”puhelinrumba” vie todellista työaika, kun välillä soitellaan jatkuvasti ristiin vanhempien kanssa. Haastateltavat mainitsivat myös, että jotkut vanhemmat yrittävät olla heihin sähköpostitse yhteydessä. Moni kuraattoreista oli kuitenkin sitä mieltä, ettei sähköposti ole luotettava ja tarpeeksi suojattu yhteydenpitoväline. Näkemykseni mukaan sähköpostia voisi kuitenkin käyttää yhteydenpitoon esimerkiksi tapaamisaikoja

sopiessa. Sähköposti on kuitenkin nykyään valtaosalla vanhemmistakin käytössä ja monet ovat esimerkiksi työpäivän aikana parhaiten tavoitettavissa nimenomaan sähköisten kanavien kautta.

Vaikka kaikki haastateltavat pitivät tapaamisia tärkeimpänä yhteydenpitovälineenä, niiden järjestäminen ei heidän mukaansa ole täysin ongelmaton ja helppoa. Monet vanhemmat haluavat töiden vuoksi järjestää tapaamisia ainoastaan iltapäivisin, minkä vuoksi kuraattoreiden iltapäivien tapaamisajat ovat usein varattu jopa seuraavat kaksi kuukautta eteenpäin. Tällöin haasteeksi nousee se, ettei tapaamisia saada järjestettyä nopeasti, mikä ei puolestaan palvele oppilaan ongelmatilannetta. Joskus vanhemmat ehdottavat jopa iltatapaamisia, joihin kuraattorit eivät kuitenkaan ole velvoitettuja, sillä heidän työaikansa loppuu kello 16. Muutama haastateltavista paljasti, että he ovat joskus joustaneet iltapäivästä ja tavanneet vanhempia työajan ulkopuolella. Tällaisia tapauksia kuraattorit kuitenkin yrittävät pitää vain poikkeustapauksina, jotta työt saisi hoidettua normaalissa työajassa.

Tästä johtuen pidän tärkeänä pohtia, onko kuraattorin työaika toimiva. On erittäin haastavaa löytää yhteistä aikaa tapaamisille, sillä kuraattorin työt loppuvat samaan aikaan, kun suurin osa vanhemmista pääsisi vapaalle. Kaikki vanhemmat eivät pysty joustamaan työssään niin, että tulisivat työajallaan koululle tapaamiseen. Pitäisikö siis koulun puolelta joustaa enemmän? Jos kuraattorin työaika olisi esimerkiksi klo 10–18 välillä, vanhempien tapaaminen voisi helpottua huomattavasti. Tämä ratkaisu ei kuitenkaan käytännössä olisi turvallinen, mikäli klo 16 jälkeen muut työntekijät koululta poistuvat. Ehkä ainoana ratkaisuna toimisikin kuraattoreiden määrän lisääminen, jotta yhdellä kuraattorilla ei olisi niin paljon oppilaita, eikä kalenteri siten täytyisi mahdottomuuksien rajoille. On selvää, että jonkinlaisia muutoksia koulun toimintamalleihin tarvitaan, sillä nykyinen tilanne ei tunnu palvelevan kaikkia tarpeita parhaalla mahdollisella tavalla. Usein syytetään pelkästään vanhempia ajanpuutteesta ja siitä, että he eivät ole valmiita osallistumaan koulun järjestämiin tapaamisiin. Asia tulisi kuitenkin kääntää myös toisin päin: onko koulu valmis joustamaan ja onko yhdellä kuraattorilla tarpeeksi resursseja yhteistyön ylläpitämiseen?

Joidenkin haastateltavien mukaan vanhemmat saattavat olla joskus jopa tahallaan tavoittamattomissa, mikä on mielestäni melko raju väite. Jos samasta oppilaasta on tehty useita yhteydenottoja kotiin, vanhemmat saattavat väsyä, eivätkä välttämättä enää

vastaa puhelimeen, kun kuraattori yrittää soittaa. Näkemykseni mukaan yhteistyö on rakentunut alusta asti väärin, jos toista osapuolta ei tavoiteta. Samalla tavalla vanhemmat voisivat syyttää kiireisiä kuraattoreita siitä, etteivät he ehdi vastaamaan puhelimeen. Uskon, että vanhemmat haluavat edistää lastensa hyvinvointia, mutta ehkä yritykset toimia yhdessä koulun kanssa ovat epäonnistuneet. Syy voi olla siinä, että yhteistyö on ollut pelkästään negatiivista, eikä se silloin johda haluttuihin lopputuloksiin. Onkin mietittävä, miten asioita voidaan hoitaa niin, ettei tällaiseen umpikujaan jouduta. En pidä järkevänä sitä, että huonolle tai epäonnistuneelle yhteistyölle etsitään syyllisiä, vaan mieluummin keskityttäisiin etsimään parempia toimintamuotoja.

Puhelimen lisäksi muista yhteydenpidon muodoista vanhempainillat osoittautuivat yleisimmiksi kaikkien haastateltavien kouluissa. Niihin suhtauduttiin melko vaihtelevasti. Osa kuraattoreista oli sitä mieltä, että vanhempainillat ovat ehdottomasti hyvä, perinteinen yhteistyön muoto kodin ja koulun välillä. Näissä tapahtumissa voidaan jakaa tärkeää informaatiota ja esimerkiksi kuraattorin kasvot tulevat tutuksi vanhemmille. Osa haastateltavista puolestaan pohti, että vanhempainillat ovat kyllä joltain osin hyvä asia, mutta ne kaipaisivat uudistusta ja erilaisia malleja toimiakseen paremmin. Kaikki vanhemmat eivät pääse aikataulullisten syiden vuoksi välttämättä koskaan osallistumaan näihin iltoihin ja toisia ne eivät kiinnosta tarpeeksi. Yksi ongelma on kuraattoreiden mukaan myös siinä, että vanhempainiltoihin eivät usein osallistu ne vanhemmat, joiden lapsilla ilmenee eniten ongelmia koulussa. Näiden vanhempien kanssa olisi erityisen tärkeää saada aikaan yhteistyötä, mutta se on vaikeaa, jos heitä ei tavoiteta. Kuraattorit pohtivat, että hyvin menestyvien oppilaiden vanhemmat käyvät aktiivisesti vanhempainilloissa ja välit koulun henkilökunnan kanssa ovat kunnossa. Tällöin on jo rakennettu tietynlaista positiivista yhteistyötä, jota toivoisi syntyvän kaikkien vanhempien kanssa.

Mielestäni ei voida yleistää, että niin sanottujen ”ongelmaoppilaiden” vanhemmat eivät koskaan osallistuisi vanhempainiltoihin. Sellainen väite olettaisi, että näiden oppilaiden vanhemmat eivät ole kiinnostuneita ratkomaan ongelmia ja rakentamaan yhteistyötä oppilashuoltoon. Voidaanko samalla tavalla olettaa, että koulussa erinomaisesti pärjäävien oppilaiden vanhemmat eivät olisikaan kiinnostuneita osallistumaan vanhempainiltoihin, koska he eivät tarvitse erityistä tukea asioiden ollessa kunnossa?

Vanhempainiltojen rakennetta tulisi muokata sellaiseksi, että se houkuttelisi kaikkia perheitä ja edistäisi osaltaan oppilaiden hyvinvointia koulussa sekä kotona.

”Kuka jaksaa mennä vanhempainiltoihin kuuntelemaan paasausta työpäivän jälkeen?” H3.

”Jotkut vanhemmat ovat sitä mieltä, että nää on niin nähtyjä nää vanhempainillat -- eivät enää jaksais.” H4.

”Nyt on kokeiltu sellasia hyvinvointipäiviä, sellanen vähä erilainen vanhempainilta. Näissä rakennetaan sitä positiivista yhteistyötä, että jutellaan ja tullaan tutuiksi koulun väen kanssa.” H4.

Useat haastateltavista kertoivat, että kouluilla on yritetty järjestää monenlaisia teemailtoja tai virkistysiltoja perinteisen vanhempainillan rinnalle tai korvikkeeksi, jotta mahdollisimman monet innostuisivat niihin osallistumaan. Ongelma näissäkin tapahtumissa on yleensä ollut se, etteivät ne tavoita kaikkia, eikä niissä ole mahdollisuutta syvällisempään keskusteluun vanhempien kanssa. Jotkut vanhemmat eivät halua yleisessä tapahtumassa keskustella oman lapsensa mahdollisista ongelmista, vaan ottavat mieluummin yhteyttä myöhemmin esimerkiksi opettajaan. Kuraattorit olivat kuitenkin sitä mieltä, että vanhempainillat ovat hyvä paikka kuraattorille esittäytyä ja kertoa omasta työstään. Näiden iltojen jälkeen vanhempien kynnys ottaa yhteyttä on madaltunut.

Yksi koulukuraattori toi esille mielipiteen, jonka mukaan koulun tulisi nopeammin reagoida kehitykseen ja muutoksiin, joita yhteiskunnassa tapahtuu. Kouluyhteisö kuitenkin kehittyy hitaasti ja uudistusten käyttöön ottaminen vie aikaa. Vanhempainiltojen kehittämisessä tulisikin pohtia, mikä yhdistäisi koulua ja vanhempia. Sitoutumista tarvitaan myös koulun henkilöstöltä, jotta he ovat valmiita paneutumaan uudenlaisiin yhteistyön muotoihin. Aktiivisuutta ei voida odottaa ainoastaan kodin puolelta. Vanhempiin, jotka eivät pääse aikatauluongelmien vuoksi osallistumaan vanhempainiltoihin, tulisi olla kuitenkin jollain lailla yhteydessä, jotta esimerkiksi tärkeä info saavuttaisi heidätkin. Tällä tavoin koulu voi osoittaa haluavansa pitää kaikki vanhemmat mukana koulun arjessa ja tapahtumissa.

Näkemykseni mukaan vanhempainiltojen ja erilaisten yhteisten tapahtumien järjestäminen on kuitenkin tärkeää, vaikka ne saavuttaisivat vain osan vanhemmista.

Huono vaihtoehto olisi luopua näistä tilaisuuksista kokonaan, sillä silloin vanhempien osallisuus koulun toimintaan vähenisi merkittävästi. On myös osattava arvostaa sitä, että vanhemmat osallistuvat usein esimerkiksi valvojina koulun retkille. Tämä lisää hyviä yhteyksiä kodin ja koulun välille. Toki olisi toivottavaa, että tällaisiin tapahtumiin osallistuisi yhä useampi vanhempi ja siten saataisiin laajennettua yhteistyön verkkoa.

”Jokainen (kuraattori) omalla työllään antaa sen oman panostuksensa. Kaikki mahdolliset muodot, mitä pystytään kehittämään, niin niitä tietysti mietitään.” H7.

Haastateltavat painottivat, että suurin osa vanhemmista on halukkaita yhteistyön rakentamiseen ja osallistuvat järjestettyihin tapaamisiin sovitusti. Vanhemmat ovat usein helpottuneita, että joku tarttuu heidän ongelmiinsa, joihin eivät ehkä itse ole löytäneet ratkaisuja. Ongelmana on kuitenkin edelleen se, että yhteistyö aloitetaan liian myöhään. Lisää rohkeutta kaivattaisiin erityisesti vanhempien osalta, jotta he eivät jäisi ongelmiensa kanssa yksin, vaan ottaisivat jo varhaisessa vaiheessa kouluun yhteyttä. Myös kuraattoreiden on kehitettävä omia työvälineitään ja mahdollisuuksia panostaa enemmän varhaiseen puuttumiseen.

Erilaiset ongelmatilanteet monissa kouluissa ratkotaan perinteisesti niin, että oppilas saa jälki-istuntoa. Esimerkiksi kiusaamistilanteet eivät kuitenkaan ratkea siten, että rehtori tai koulukuraattori pitää kiusaajalle puhuttelun. Sama tilanne voi jatkua koulun ulkopuolella. Ongelmia ei pystytä selvittämään pelkillä rangaistuksilla, vaan itse ongelmalle on myös tehtävä jotain. Usein samoja ongelmia on ehkä yritetty ratkoa pitkään jo kotona. Toisaalta myös vanhemmat ovat voimattomia ongelmien suhteen, jos tilannetta ei huomioida koulun puolella lainkaan. Muutaman haastateltavan mukaan joissain kouluissa on jälki-istuntojen tilalla kokeiltu kasvatuskeskusteluja, joihin osallistuvat sekä vanhemmat että nuori itse. Tällöin koti ja koulu ovat puuttuneet tilanteisiin yhdessä ja sopineet yhteisistä periaatteista.

Tässä näenkin kodin ja koulun yhteistyön ytimen, jossa kasvatuskeskustelut ovat hyvä, uudenlainen väline. Koululla ja kodilla on omat mallinsa toimia, mutta kestäviä tuloksia saadaan aikaan ainoastaan, kun nämä tahot yhdistetään. Kuten Bronfenbrenner (1979, 25) teoriassaan pohti, nuoren tärkeät mikrojärjestelmät eivät voi toimia erillään, vaan tarvitaan yhteistä mesojärjestelmää. Tämän ymmärtäminen pelkästään teorian tasolla ei riitä, vaan kotien ja koulujen on toteutettava sitä enemmän myös käytännössä. Se voisi

tarkoittaa sitä, että pienissäkin ongelmatapauksissa koulukuraattori voisi olla yhteydessä vanhempiin ja asioihin tartutaan välittömästi yhdessä. Tämä viestittää myös nuorelle, että hänen asioistaan ollaan kiinnostuneita, eikä ongelmatilanteen anneta pahentua. Toisaalta malli toimii myös toiseen suuntaan: mikäli vanhemmat huomaavat kotioloissa jotain huolestuttavaa, on asioista hyvä keskustella kuraattorin tai opettajan kanssa, jotta tilanteet osataan huomioida kouluarjessakin.

Peltosen (2006, 24–25) mukaan vanhempien ja kotien erilaisuuden ymmärtäminen on olennainen osa yhteistyötä. Se lisää tarvetta kehittää uusia menetelmiä ja tapoja toteuttaa kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa. Yhteistyöhön ei saisi vaikuttaa koulun henkilöstön vaihtuminen tai väliaikaiset sijaiset. Peruseriaatteista ja jatkuvuudesta tulisi pitää kiinni koko ajan. Näkemykseni mukaan onkin tärkeää, että kodin ja koulun yhteistyö olisi vakiintunutta, eikä se rakentuisi vain satunnaisten hankkeiden varaan. Yksi koulujen tärkeimmistä tavoitteista pitäisi olla yhteistyön jatkuva kehittäminen ja parempien yhteydenpitomenetelmien etsiminen. Koen, että esimerkiksi vanhempainiltojen suhteen kouluissa on hieman ”jämahdetty” paikoilleen ja niitä järjestetään perinteisellä mallilla, kuten on jo vuosia tehty. Kodin ja koulun yhteistyössä ei pitäisi tyytyä sellaiseen, joka toimii vain osittain, vaan menetelmiä tulisi pyrkiä kehittämään. Uudistukset ja eteenpäin meneminen tulee nähdä positiivisena asiana.

Johanna Hurtig (2003) toi lastensuojeluun liittyvässä väitöskirjassaan mielenkiintoisen näkökulman lasten hyvinvoinnista. Hurtig (mt., 193) pohtii, sidotaanko itsenäistymisvaiheessa olevia nuoria perhetyön kautta liikaa vanhempiin, vaikka tarkoitus olisi hiljalleen irtautua omilleen. Asia herättää varmasti monenlaisia mielipiteitä, mutta itse näen asian siten, että yläkouluikäiset nuoret tarvitsevat vielä selkeästi aikuisten tukea, tosin jo eri tavalla kuin esimerkiksi alakoulussa olevat lapset. Kuraattorit pohtivat, että haaste oppilashuollossa sekä kodin ja koulun yhteistyössä on kehittää työtä siihen suuntaan, että voidaan oikealla tavalla tukea nuorten hyvinvointia. Näkemykseni mukaan kyse ei silloin olisi liiallisesta holhouksesta, vaan asioiden toteuttamisesta oppilaiden ikää vastaavalla tavalla. Yläkouluikäisillä nuorilla on jo omia mielipiteitä ja näkemyksiä, joten niiden huomioiminen on tärkeää. Tämä voisi käytännössä tarkoittaa sitä, että nuoret otetaan mukaan yhteistyöhön ja toimintatapoihin, eikä pyritä vain vanhempien ja koulun henkilökunnan väliseen vuorovaikutukseen. Uskon, että tämä lisäisi nuorten positiivisia kokemuksia yhteistyöstä, kun he tuntevat

olevansa siinä itsekkin vaikuttajina. Alaikäisten oppilaiden kohdalla aikuisilla on kuitenkin syytä olla vielä selkeä kontrolli nuorten asioihin.

Haastatteluissa ilmeni, että yllättäen joskus nuoresta itsestään muodostuu yhteistyön suurin este, jos nuori haluaa pitää kodin ja koulun mahdollisimman etäällä toisistaan. Voidaan helposti ymmärtää, miten kapinavaihetta elävä teini-ikäinen ei halua, että kotona tiedetään koulussa tapahtuvista asioista tai että vanhemmat olisivat tuttuja koulun henkilökunnan kanssa. Kuitenkin nuoret kaipaavat sekä vanhempien että koulun tukea asioissaan, joten yhteistyön muodostaminen on nuorenkin etu. (vrt. Rasku-Puttonen 2008, 165–166.)

Jotta nuoret eivät haluaisi estää yhteistyön syntymistä, on asioita käsiteltävä niin, että he ovat mukana vaikuttamassa tilanteiden kehittymisessä. Sosiaalityön näkökulmasta katsottuna pidän erityisen tärkeänä, että yhteistyötilanteissa korostettaisiin asiakaslähtöisyyttä, eli nuorta itseään. Bronfenbrenner (1979, 21) painottaa, ettei yksilö kehity vain ympäristön vaikutuksesta, vaan nuori vaikuttaa myös itse omaan ympäristöönsä. Tämä ajatus tukee nähdäkseni sitä, että vanhemmat ja koulu eivät voi rakentaa yhteistyötä ainoastaan keskenään, vaan oppilas on otettava myös huomioon. Bronfenbrenner puhuu myös nimenomaan mikrojärjestelmien, eli kodin ja koulun keskinäisen toimivuuden tärkeydestä ja koti mikrojärjestelmänä koostuu koko perheestä, ei pelkästään vanhemmista. Kun yhteistyössä on mukana oppilas itse, kodin ja koulun yhteistyö ei ole vain aikuisten ohjailua tai dominointia, vaan asioiden yhdessä tekemistä nuoren hyvinvointilähtökohdista käsin.

Leena-Inkeri Rönty ja Simo Rönty (2012, 75) kuvaavat oppilashuoltoa käsitteellä hyvä koulupäivä, joka muodostuu laadukkaasta hallinnosta, toimintakulttuurista sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Oppilashuoltoryhmässä on tarkoitus tarjota oppilaille tukimuotoja ja pyrkiä välittämään kotiin kannustavaa, myönteistä ja arvostavaa asennetta koulusta. Nähdäkseni tällöin koulu luo nimenomaan positiivista yhteistyötä vanhempien ja oppilaan kanssa. Tällaista ilmapiiriä tulisi olla entistä enemmän, jotta koti ja koulu tutustuisivat ja tietäisivät toistensa toimintatavoista.

Tuloksista nousi esille, että yhteistyö kodin kanssa toimii eri tavalla tilanteista riippuen: joskus yhteistyö sujuu alusta asti, kun taas joissain tapauksissa haasteita kohdataan enemmän. Niemi (2000, 23) korostaa, että kaikkia vanhempia tarvitaan tukemaan

oppilaiden koulunkäyntiä yhteistyössä koulun henkilökunnan kanssa. Vanhempien olisi myös hyvin tärkeää kuulla, missä asioissa heidän lapsensa pärjäävät ja menestyvät. Huoltajien kiinnostus yhteistyötä kohtaan vähenee, jos yhteydenpito painottuu ainoastaan ikävien asioiden käsittelyyn. Nähdäkseni tämä on koulun puolelta suuri heikkous, sillä ajanpuute nostettiin haastatteluissa liian usein syyksi sille, ettei tavallisista tai positiivisista asioista ehditä vanhempien kanssa vaihtaa kuulumisia. Oppilaan koulumenestyksestä tai positiivisesta kehityksestä kertominen olisi hyvin tärkeää niin vanhemmille kuin nuorille. Tällöin kodin ja koulun välisen yhteistyön syventäminen ongelmatilanteita kohdattaessa olisi helpompaa, kun pohja on jo luotu, eikä yhteistyötä lähdetä rakentamaan tyhjästä.

Peltosen ja Säävälän (2001, 197) mukaan koulu voi olla joillekin nuorille ainoa tukea antava paikka, jossa on mahdollisuus oppia myönteiseen vuorovaikutukseen liittyviä taitoja. Koulu voi siis parhaimmillaan pyrkiä paikkaamaan niitä puutteita, mitä nuori ei kotoa saa. Hyvässä yhteistyössä tilanne toimii myös toisinpäin: koti tarjoaa niitä asioita ja toisenlaista tukea, jollaista koulun arjessa ei tule esille. Christina Salmivallin (2010, 32) mielestä on ensiarvoisen tärkeää, ettei vastuuta nuorten ongelmista siirretä vain joko kodille tai koululle, vaan asioihin tartutaan yhdessä. Nuoren tasapainoisessa kehittämisessä ja ongelmien ratkomisessa tulisi olla jollain tavalla mukana molemmat yhteistyön osapuolet. Näen tämän hetken ongelmaksi sen, että vaikeuksissa olevat nuoret joutuvat olemaan liian pitkään yksin ongelmiensa kanssa ilman erityiskysymyksiin perehtyneen aikuisen apua, jos kuraattoria ei löydy koululta lainkaan tai valtava työmäärä on esteenä. Siinä missä vanhempien tuki ei enää riitä, tulisi koulun pystyä tarjoamaan oikeanlaista apua.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä voidaan rakentaa myös esimerkiksi siten, että vanhemmat osallistuvat vapaaehtoisina koulun arkeen, kuten leirikoulun valvojina tai bussinkuljettajina retkillä. Vanhemmat voivat myös osallistua luokkien rahankeruuseen luokkaretkiä varten. (Poutala 2010, 59.) Tällaista vanhempien ja koulun yhteistoimintaa toivoisi kouluilla olevan yhä enemmän, sillä tuloksista oli pääteltävissä, että kuraattorit kaipasivat uudenlaisia yhteistyön muotoja. Vanhempien vapaaehtoistoiminta lisää yhteydenpitoa, molemminpuolista luottamusta ja tutustuttaa koulun henkilökunnan sekä huoltajat toisiinsa paremmin. Näin vanhemmat eivät tuntisi olevansa täysin erillään koulun toiminnasta, vaan he voisivat olla mukana rakentamassa yhteisiä toimintakenttiä.

Sari Heikonen (2009) on tutkinut vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. Hänen tutkimuksensa mukaan vanhempien kokemukset yhteistyöstä ovat suurimmaksi osaksi positiivisia. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat olivat kuitenkin tyytymättömiä yhteistyön vähäiseen määrään. Haastattelemani koulukuraattorit eivät juuri olleet saaneet vanhemmilta palautetta koskien yhteistyön toimivuutta tai sen muotoja. Pidän tärkeänä, että esimerkiksi vanhempainiltojen kehittämiseen osallistuisivat koulun väen lisäksi myös itse vanhemmat.

5.3. Wilma yhteistyövälineenä

Lähes kaikkien vastaajien työpaikalla oli Wilma-ohjelma käytössä. Vain yhden haastateltavan työyhteisöstä Wilma puuttui kokonaan. Joissakin kouluissa ohjelma oli ollut jo useita vuosia, joten käyttökokemukset siitä olivat selvästi rikkaampia kuin niissä kouluissa, joissa Wilma oli vasta otettu käyttöön. Kouluissa, joissa Wilma oli ollut käytössä jo pidempään, osattiin selkeästi tehokkaammin käyttää ohjelmaa. Koulujen välillä oli kuitenkin eroja siinä, ketkä Wilmaa käyttävät. Joissain kouluissa omat tunnukset oli henkilökunnan lisäksi sekä oppilailla itsellään että vanhemmilla, joissain kouluissa sen sijaan omia tunnuksia ei ollut oppilailla. Itse pidän ehdottoman tärkeänä sitä, että tunnukset olisivat sekä oppilailla itsellään että vanhemmilla, jotta myös nuoret pystyvät osallistumaan yhteydenpitoon Wilman kautta.

”Wilma on madaltanu sitä kynnystä ottaa yhteyttä. Ja ei tarvi olla siellä puhelimen päässä, vaan vanhemmat voi laittaa viestiä vaikka illalla myöhään.” H1.

Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että Wilmalla on uusi, merkittävä rooli ennaltaehkäisevässä työssä. Erityisesti poissaolojen reaaliaikaista seuraamista pidettiin Wilman vahvuutena. Nyt sekä henkilökunnalla että vanhemmilla on mahdollisuus seurata oppilaan poissaoloja päivittäin, eikä poissaoloja pääse kertymään huomaamatta. Aiemmin kouluissa on käytössä ollut muun muassa poissaolovihko, johon vanhemmat kirjallisesti selittivät ja merkitsivät oppilaan poissaoloja. Tällöin väärinkäytön mahdollisuus oli suuri, kun oppilaat saattoivat itse kuitata poissaoloja vanhempiensa nimissä väärentämällä allekirjoituksen. Nyt poissaolojen kuittaaminen tapahtuu Wilmassa, johon tarvitaan vanhempien tunnus ja salasana. Entistä tarkemman seurannan myötä on mahdollista tarttua lisääntyviin poissaoloihin tai muihin ongelmiin jo varhain.

Toisaalta myös Wilmassa on tapahtunut väärinkäyttöä, jos vanhemmat ovat tahallaan tai tahattomasti antaneet omat tunnuksensa myös nuoren käyttöön. Jotkut vanhemmat ovat tarvinneet Wilman käytössä opastusta omalta lapseltaan, jolloin tunnukset ovat tulleet nuoren tietoon. Useissa haastatteluissa kävi ilmi, että tällaisiin väärinkäytöksiin on silloin tällöin törmätty. Osa kuraattoreista pohti, että ohjelman tunnuksia tulisi pitää yhtä salaisina kuin henkilökohtaisia pankkitunnuksia, jotta vanhemmat pitäisivät ne vain omana tietonaan, eikä väärinkäyttötilanteita tulisi. Haastateltavat olivat kuitenkin enimmäkseen sitä mieltä, että valtaosa vanhemmista käyttää Wilmaa oikein ja pitää tunnuksensa salassa.

On kuitenkin hyvä pohtia, onko vanhempien Wilma-tunnusten salailun tarkoituksena jättää nuori yhteydenpidon ulkopuolelle. Toki väärinkäyttötilanteisiin tulee puuttua, mutta uskon, että suurin osa nuorista osaisi käyttää ohjelmaa oikein ja rehellisesti. Näkemykseni mukaan parasta olisi, jos vanhemmat kertoisivat avoimesti lapsilleen, mistä asioista he ohjelman kautta keskustelevat esimerkiksi kuraattorin kanssa. Myös kertyneistä poissaoloista olisi hyvä puhua kotona, eikä vain vanhempien ja koulun välillä. Kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena pidetään kuitenkin juuri oppilaiden hyvinvoinnin edistämistä, joten heidän jättäminen Wilma-ohjelman ulkopuolelle ei mielestäni palvele tätä tavoitetta. Oppilaiden ongelmia ei voida ratkoa niin, että vanhemmat ja kuraattori päättävät asioista, vaan nuorten omalla osallisuudella on tärkeä rooli.

Poissaolojen seurannan lisäksi Wilmaan on mahdollista merkitä myös esimerkiksi häiriökäyttäytymistapauksia tai myöhästymisiä. Kuraattori voi myös merkitä, milloin oppilas on käynyt häntä tapaamassa. Keskustelua haastateltavien kanssa herätti se, mitä kaikkea Wilmaan on syytä merkitä. Osa oli sitä mieltä, ettei Wilmaan pitäisi kirjoittaa aivan kaikkea, mitä koulupäivän aikana on tapahtunut. Jotkut puolestaan pohtivat Wilman mahdollistavan sen, että vanhemmat tietävät nykyään, mitä koulussa todellisuudessa tapahtuu. Tämä osallistaa vanhempia yhä enemmän koulun arkeen, mikä on positiivinen kehitysaskel kodin ja koulun yhteistyön kannalta.

”Wilma on tullu joilleki sellanen syntilistä. Joskus vanhemmat sanoo, että heitä pelottaa avata Wilma, että mitä on taas tapahtunu. -- Jos tulee paljon negatiivista palautetta, niin nää vanhemmat on sitte väsyneitä.”

H2.

Wilma on kuitenkin joidenkin käyttäjien silmissä saanut negatiivisen leiman. Kuraattorit pohtivat, kuinka Wilmaa voisi hyödyntää positiivisen yhteistyön ylläpitämiseen, eikä vain negatiivisten asioiden tiedottamiseen. Positiivisuuteen panostamisen nähtiin lujittavan yhteistyötä. Kuraattorit vetosivat tässäkin ajanpuutteeseen, ettei positiivista palautetta ehditä antaa riittävästi. Koen, että nykyaikaiset ohjelmat, kuten Wilma, nimenomaan tuovat helpotusta myös aikaongelmiin, kun yhteydenpito helpottuu ja nopeutuu. Näkemykseni mukaan kuraattoreiden tulisi siis pyrkiä järjestämään ajankäyttöä uudella tavalla ja hyödyntää tietotekniikkaa enemmän, jotta myös positiivista yhteistyötä saadaan lisättyä. Wilma-ohjelman lisäksi esimerkiksi erilaisten videokeskusteluohjelmien avulla voitaisiin löytää ratkaisuja tilanteisiin, joissa yhteistä aikaa on vaikea löytää.

Wilma on kuitenkin madaltanut niin koulun kuin kodin kynnyistä ottaa yhteyttä toisiinsa. Kun yhteyden ottaminen on helppoa ja nopeaa, voidaan viestejä laittaa pienistäkin pulmatilanteista tai tavallisista kouluasioista. Kuraattorit kiittelivät vanhempien kasvanutta aktiivisuutta lähestyä heitä Wilman avulla. Kun viestin voi laittaa ohjelman kautta, ei tarvitse ajoittaa aikatauluja yhteen, kuten esimerkiksi puhelinsoittojen tai tapaamisten suhteen pitää. Kaikki haastateltavat kokivat tämän ehdottomasti hyvänä asiana, joka osaltaan voi kehittää yhteistyötä aktiivisempaan suuntaan.

”Kyllä se (Wilma) vähentää puhelinrumbaa kauheasti.” H6.

”Aluksi itteä hirvitti, että nyt vaan kaikki yhteydenpito muuttuu virtuaaliseksi, eikä tapaamisia enää järjestetä ollenkaan. Mutta ei kyllä oo sellasta pelkoa, että oltais vaan Wilma-viestittelyn varassa. Wilma on sellanen hyvä lisä, kokonaan sen varassa ei voida kuitenkaan olla.” H4.

Voidaan pohtia, nostaako Wilma paineita siitä, että kuraattoreiden tulisi olla tavoitettavissa viestien kautta myös työajan ulkopuolella. Kun vanhemmat voivat lähettää viestinsä omalla vapaa-ajallaan, olettavatko he koulun henkilökunnalta samaa? Osa haastateltavista kertoi, että joskus vanhemmat ovat lähestyneet heitä vapaa-ajalla esimerkiksi ruokakaupassa keskustellakseen lapsensa ongelmista. Tätä ei koettu hyvänä asiana, sillä johonkin pitäisi vetää raja työn ja vapaa-ajan välillä. Tällä hetkellä koulukuraattorit käyttävät Wilmaa ainoastaan työpäivän aikana. On hyvin yksilöllistä, kuinka paljon aikaa Wilman kautta viestittelyyn ja asioiden seuraamiseen päivästä kuluu. Muutama vastaajista olikin sitä mieltä, ettei Wilman kautta viestien lähettely

loppujen loppuksi nopeuta työntekoa, sillä saman asian kertominen puhelimitse olisi jopa nopeampaa kuin tietokoneella kirjoittaminen. Osa puolestaan piti Wilman kautta viestittelyä nopeana ja vaivattomana. Pohdintaa herättivät myös ajatukset siitä, että kirjoitetun tekstin kanssa pitää olla tarkkana, ettei lukijalla synny väärinkäsityksiä asioista. Jotkut haastateltavista totesivat, että viestin kirjoittaminen vie joskus yllättävän paljon aikaa, kun jokaista sanamuotoa ja lausetta pitää erikseen miettiä. Tämä on varmasti yksi Wilman heikkouksista, sillä joskus viestin kirjoittaminen oikeaan sävyyn voi olla vaikeaa.

Toisaalta haastatteluissa herätti turhautumista se, ettei Wilma tavoita kaikki vanhempia. Kaikki eivät lue Wilmaan saapuneita viestejä tai tiedotuksia, eivätkä seuraa esimerkiksi poissaoloja sitä kautta. Syy voi löytyä siitä, että vanhemmat eivät osaa käyttää tarpeeksi hyvin Internetiä, jotta Wilman käyttäminen onnistuisi. Harvojen kohdalla ongelma voi olla myös se, ettei kotona ole käytössä tietokonetta tai Internet-yhteyttä. Tällöin ainut mahdollisuus olisi seurata Wilmaa esimerkiksi työpaikalla tai kirjastossa, mikä tekee ohjelman käytön satunnaiseksi ja vaikeaksi. Haastateltavat nostivat esille myös maahanmuuttajat, joiden kohdalla kielimuuri voi estää Wilman käyttämisen. Ohjelmaan saa kuitenkin muutettua käyttökieleksi ruotsin tai englannin, mikä voi joidenkin maahanmuuttajien osalta helpottaa tilannetta.

”Mutta jotku eivät vaan käytä Wilmaa koskaan. Ovat kyllä kiinnostuneita lapsen koulunkäynnistä, mutta eivät käytä Wilmaa, kokevat sen jotenki hankalaksi sitte.” H2.

”Voidaanko vaatia, että kaikkien pitää olla valmiita seuraamaan Wilmaa ja opettelemaan sen käyttöä?” H5.

The screenshot shows the 'Pikaviestit' (Quick Messages) interface in the Wilma-demon. The header includes the user 'Ylermi Ylläpitäjä' and a 'Kirjautu ulos' button. The main content area displays a list of messages with columns for 'Lähtettäjä' (Sender), 'Otsikko' (Subject), and 'Lähetetty' (Sent). The messages listed are:

Lähtettäjä	Otsikko	Lähetetty
Koruommel Kirsti (KOR)	Käsiyönäyttely viikoilla 16-20	7.2.2011 klo 15:11
Kaapeli Karita (KAR)	Työpuhelinnumero muuttui	7.2.2011 klo 15:07
Palloilija Pekka (PLP)	Urheilumenestystä koulujenvälisissä	9.8.2010 klo 15:27

Below the table are buttons for 'Poista valitut', 'Arkistoi valitut', and 'Kirjoita uusi viesti'. The left sidebar contains navigation options like 'Arviointikirjat', 'Kokeet', 'Tulosteet', etc.

Kuva 1. Näkymä Wilma-demon pikaviestiosioista

Tutustuin StarSoftin www-sivuilta löytyvään Wilma-demoon, jonka avulla on mahdollista tarkastella ohjelman ulkoasua ja opetella erilaisia toimintoja. Koin erityisesti pikaviestiosion selkeäksi ja helppokäyttöiseksi, sillä se muistuttaa paljon tavallista sähköpostiohjelmaa. Uskon, että sähköpostin käyttäminen on jo kaikille vanhemmille jossain määrin tuttua ja viestien lähettäminen Wilman kautta toimii samalla, tutulla periaatteella.

Useimpien haastateltavien kouluissa oli yleisenä käytäntönä, että vanhempainilloissa jaettiin Wilma-tunnukset ja annettiin samalla lyhyt opastus sen käyttöön. Ulkopuolelle jäivät tällöin ne vanhemmat, jotka eivät ole osallistuneet vanhempainiltaan. Tunnukset on voitu luovuttaa jälkikäteen, mutta Wilman käytön opastusta ei ole enää erikseen järjestetty. Haastatteluissa pohdittiinkin, pitäisikö Wilman käytöstä antaa enemmän infoa, jotta sen opettelu ei jäisi jokaisen vanhemman omalle vastuulle. Kaikilla ei ole aikaa, kiinnostusta tai tarpeeksi taitoja perehtyä itsenäisesti Wilman käyttöön.

The screenshot shows the 'Tiedotteet' (News) page of the Wilma system. The page has a yellow header with the logo 'Ylermi Ylläpitäjä' and a 'Kirjaudu ulos' button. Below the header is a navigation menu with tabs for 'Henkilökunnalle', 'Opettajille', 'Opiskelijoille', 'Huoltajille', 'Johtokunnalle', 'Julkiset', 'Omat tiedotteet', and 'Kaikki'. The main content area displays news items with dates and titles. The first item is dated '31.1.2011' and titled 'Huoltajalle henkilökohtainen Wilma-tunnus'. The second item is dated '15.9.2008' and titled 'Wilma-tunnukset'. On the right side, there are three sections: 'Kirjoita uusi tiedote' and 'Uusi ylläpidon tiedote' buttons, 'Pysyvät tiedotteet' (Permanent notices) with a list of items, and 'Vanhat tiedotteet' (Old notices) with a note that all notices are visible on the left.

Kuva 2. Näkymä Wilma-demon tiedotteista.

Ohessa on toinen näkymä Wilma-demon osiosta, jossa näkyy erilaisia ohjelman kautta välitettäviä tiedotteita. Mielestäni ulkoasu oli loogisesti rakentunut, mutta ohjelmasta on välillä vaikea löytää toimintoja, jos ei tiedä tarkalleen, mitä etsii. Kuraattorit antoivatkin palautetta Wilman monimutkaisuudesta. Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että vaikeaselkoisuuden vuoksi Wilman opettelu itsenäisesti on kohtuutonta. Tällöin on vaarana, että osa vanhemmista jää kokonaan ohjelman ulkopuolelle. Toisaalta enemmän opastusta kaivattiin myös itse henkilökunnalle. Joillekin oli järjestetty työajalla koulutustilaisuus uudesta ohjelmasta, osa oli opetellut Wilman käytön täysin itsenäisesti. Jotkut kuraattorit toivat haastatteluissa esille, että perusasiat Wilmasta oppii nopeasti ja sen käyttöönotto on helppoa. Vaikeuksia tuottavat lähinnä Wilman erikoistoiminnot, joita ei välttämättä kaikissa kouluissa osata hyödyntää lainkaan.

Usean haastateltavan mukaan Wilmaa tulisi kehittää koko ajan paremmaksi ja selkeämmäksi. Kehitys tapahtuu kuitenkin hitaasti ja ohjelma on joka koulussa hieman eri tavalla käytössä. Myös koulukohtainen kehittäminen on mahdollista. Eräässä

koulussa vanhemmat olivat ehdottaneet uudeksi toiminnoksi, että sähköpostiin tulisi viesti aina, kun Wilmaan on tullut viesti tai merkintä. Tämä oli myöhemmin otettu käyttöön ja todettu erinomaiseksi kehitysaskelleeksi. Kuraattorit pohtivatkin, että Wilma varmasti tarjoaisi monenlaisia toimintoja, mutta kaikkialla niitä ei osata käyttää tai ei ole löydetty ohjelmasta. Vaikeaselkoisuuden sijaan Wilman käyttäjät toivoisivatkin lisää selkeyttä ja pelkistämistä.

Haastatteluissa huolta herätti myös Wilman käyttöturvallisuus. Ohjelman kautta käsitellään hyvin henkilökohtaisia asioita. Tämän vuoksi osa kuraattoreista oli sitä mieltä, etteivät he uskalla kirjoittaa Wilmaan liian paljastavaa tekstiä, jos se joutuu väärin käsiin. Haastateltavien mielestä Wilman kautta on hyvä sopia esimerkiksi tapaamisaikoja, mutta itse ongelmien käsittely ja muu keskustelu tapahtuu vasta kasvokkain tapaamisessa.

”Yksikin ruksi väärässä paikassa ja viesti voi lähteä Wilmassa yhen oppilaan sijasta vaikka koko luokalle. Näitäkin on sattunut.” H4.

”Kasvokkain keskustelen vakavista asioista, en uskalla ihan kaikkea Wilmaan laittaa.” H5.

”Kyllä siihen pitää pystyä luottamaan. Eihän kaikki pankkiholvitkaan oo 100% turvallisia. Kyllä se on mahdollisimman hyvin turvattu.” H6.

Oletan, ettei Wilman perimmäisenä tarkoituksena olekaan se, että siellä pohdittaisiin viestien kautta syvällisesti ongelmia ja niihin ratkaisuja. Kuten haastateltavatkin pohtivat, yhteistyön ei kuulu rakentua pelkästään Wilman varaan. Ohjelmaa tulisi pikemminkin käyttää nimenomaan nopeana viestimisvälineenä, jonka avulla ihmisten tavoittaminen on helppoa. Asioista tiedottaminen onnistuu myös hyvin viestittelyn kautta. Ehkä jotkut vierastavatkin Wilmaa sen vuoksi, että oletetaan yhteistyön muuttuvan sen myötä täysin virtuaaliseksi. Tästä ei ole kyse, vaan nähdäkseni ohjelman tarkoitus on helpottaa ja tehostaa yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä, muita yhteistyön muotoja kuitenkin väheksymättä. Denyse Dorriesin (2002, 54) mukaan ei riitä, että vanhemmat kutsutaan tasaisin väliajoin vanhempainiltaan tai kehityskeskusteluihin koululle, vaan tarvitaan syvempää yhteistyötä. Näkemykseni mukaan Wilma-ohjelma mahdollistaa sen, että vanhemmat ovat mukana koulun arjessa myös muulloin. Näin vanhempia ei missään vaiheessa pidettäisi ulkopuolisina, vaan he olisivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa kouluyhteisön kanssa.

Wilman kautta on myös mahdollista luoda palautelomakkeita tai tehdä erilaisia kyselyitä. Koulun henkilökunta voi pyytää palautetta esimerkiksi vanhemmilta tai oppilailta. Kyselyihin voi vastata anonyymisti tai omalla nimellään. (StarSoft 2012.) Haastateltavat kertoivat hyödyntäneensä tällaisia toimintoja Wilmassa vain vähän tai eivät lainkaan. Tässä olisi hyvä kohta, johon ohjelman käyttäjät voisivat panostaa enemmän. Näin Wilman avulla saisi kerättyä tärkeää palautetta esimerkiksi vanhemmilta kodin ja koulun yhteistyön onnistumisesta. Palautteen kerääminen edellyttää kuitenkin riittävää aktiivisuutta esimerkiksi vanhempien osalta, jotta mahdollisimman moni käy vastaamassa kyselyyn. Erilaisten kyselyiden avulla olisi esimerkiksi mahdollista selvittää, millaista tukea vanhemmat kaipaisivat koululta tai kuinka hyvinä he pitävät kuraattorin palveluja tai muita koulun tarjoamia psykososiaalisia palveluja. Oppilaille suunnatun kyselyn avulla puolestaan voitaisiin selvittää, millaisena nuoret näkevät oppilashuollon ja sen toimivuuden. Wilman avulla koululla on erinomainen mahdollisuus kerätä tietoa ja kehittyä.

Tuija Metson (2004) kodin ja koulun välisen vuorovaikutustutkimuksen mukaan vanhemmat käsittävät usein yhteistyön vain koulusta kotiin tulevana informaationa ja vanhempainiltoina. Näen Wilman vahvuuden nousevan esille siinä, että se monipuolistaa yhteydenpitoa ja lisää vanhempien omaa aktiivisuutta. Wilman myötä vanhemmilla on aiempaa paremmat mahdollisuudet olla helposti yhteydessä kouluun, eikä tietojenvaihto jää enää vuosittaisten vanhempainiltojen varaan. Toisaalta Metson tekemät havainnot pätevät yhä heihin, jotka eivät vielä hallitse Wilman käyttöä, eikä yhteydenpito siten ole ohjelman myötä helpottunut.

Ratkaisuna voisi toimia, että Wilman käytön opastukseen käytetään entistä enemmän aikaa ja ohjelman käyttöaktiivisuus sitä kautta kasvaisi. On epärealistista odottaa, että vanhempien tulisi omalla vapaa-ajallaan yksin ilman opastusta perehtyä ohjelmaan. Tällöin on selvää, etteivät kaikki kykene opettelemaan ohjelman käyttöä. Koulujen olisi siis hyvä järjestää Wilmaan liittyviä infotilaisuuksia useammin kuin kerran vuodessa vanhempainilloissa. Joissakin kouluissa myös oppilailta itsellään on omat tunnukset, joten hekin tarvitsevat aluksi opastusta ohjelman käytössä. Olisi myös tärkeää, että koulun omalle henkilökunnalle tarjotaan perehdytystä, ettei ohjelman käytön opettelu jäisi kenenkään omalle vastuulle. Tämä kaikki vaatii sekä ohjelman käyttäjiltä että perehdyttäjiltä tarpeeksi aikaa.

Hyvä ja onnistunut yhteistyö kodin ja koulun välillä vaatii jatkuvaa kehittämistä ja uusien toimintatapojen kokeilua. Wilma-ohjelma on otettu jo monissa kouluissa hyvin vastaan, mutta on harmillista, ettei se ole vielä kaikissa Suomen kouluissa käytössä. Väitän, että Wilma tuo perinteisten yhteistyön muotojen rinnalle kaivattua reaaliaikaisuutta ja tehokkuutta. Kaikki uudistukset ja erityisesti teknologiaan perustuvat menetelmät vaativat paljon aikaa toimiakseen kunnolla ja jäädäkseen pysyväksi osaksi käytäntöjä. Tulosten mukaan Wilma on kuitenkin saanut hyvän vastaanoton niissä kouluissa, joissa se on käytössä. Koen Wilman tuovan niin paljon helpotusta ja nykyaikaisuutta kodin ja koulun yhteistyöhön, että sen käyttöön ottamiseen tulee ehtiä panostaa riittävästi. Wilma on vielä melko uusi asia koulumaailmassa ja joissakin kunnissa jopa vielä täysin tuntematon, joten aiheesta toivoisi tehtävän lisää tieteellisiä tutkimuksia ja selvityksiä. Ehkä muutaman vuoden kuluttua ohjelmaa osataan käyttää monipuolisemmin ja se on kehittynyt entistä paremmaksi.

Kehittäminen on koulun syvärakenteisiin vaikuttavaa toimintakulttuurin muutosta. Koulujen rehtorit ja kuntien sivistystoimen johto on siis saatava kehittämistyöhön mukaan. Muutokset vaativat sitoutumista, uusia, rikastuneita näkemyksiä ja lopulta sisäistämistä. (Oja 2012, 45; Rönty & Rönty 2012, 76.) Jotta Wilma-ohjelmasta tulisi olennainen osa koulun ja kodin yhteistyön käytäntöjä, tarvitaan kummaltakin osapuolelta riittävän vahvaa sitoutumista uuteen asiaan. Ohjelma ei toimi yhteydenpitovälineenä, jos osa vanhemmista tai koulun henkilökunnasta ei käytä sitä. Koulun puolelta kaivataan siis vahvaa koordinointia ja ohjausta, jotta Wilma saataisiin kaikissa myös kodeissa aktiiviseen käyttöön. Haastatteluissa nousi myös esille kysymys siitä, voidaanko vanhempia vaatia käyttämään Wilmaa. Kuraattoreiden mukaan ohjelmasta tulisi antaa enemmän tietoa ja kertoa huoltajille sen positiivisista vaikutuksista, jotta sen käyttämisestä nähdään olevan jotain hyötyä. Toisaalta myös vanhemmat voivat kertoa käyttökokemuksistaan ja sitä kautta ohjelmaa voidaan kehittää vastaamaan tarpeita yhä paremmin.

Uudistuneessa opetussuunnitelmassa (2010) vaaditaan, että ennakoinnin ja varhaisen tuen tulee näkyä koulun henkilökunnan työssä monin eri tavoin. Huhtasen (2011) tutkimuksen mukaan opettajien osuus pedagogisessa ennakoinnissa ja varhaisessa puuttumisessa on ensiarvoisen tärkeä. Opettajat näkevät nuorten jokapäiväistä kouluarkea ja osaavat ensimmäisinä reagoida, kun jotain poikkeavaa tai huolestuttavaa

ilmenee. Tutkimuksessani en perehtynyt opettajien rooliin, mutta jotkut haastateltavista sivusivat sitä, miten tärkeässä asemassa opettajat ovat suhteessa kodin ja koulun yhteistyöhön. Esimerkiksi Leena Andonov (2007) on tutkinut opettajien ja vanhempien yhteistyötä tarkemmin. Itse pidän tärkeänä, että opettajat kirjaisivat olennaisia havaintojaan Wilmaan, josta esimerkiksi koulukuraattorit ja opinto-ohjaajat voivat seurata oppilaiden tilanteita. Tällöin pienetkin alkavat ongelmat tulee herkemmin huomattua. Myös haastatteluissa tuli esille, ettei kuraattoreilla ole mahdollisuutta seurata opetustilanteita joka päivä ja siten moni asia voi jäädä havaitsematta. Siksi opettajat ovat avainasemassa siinä, että ongelmat huomataan riittävän ajoissa. Toisaalta on syytä muistaa, millainen työ- ja oppilasmäärä myös yhdellä opettajalla on, eikä yksi silmäpari voi havaita kaikkea. Wilma ei siis helpota pelkästään kodin ja koulun välistä viestintää, vaan nopeuttaa koko koulun henkilökunnan sisäistä tiedonkulkua.

6 Pohdinta

Tarkastelin tutkimuksessani kodin ja koulun yhteistyön rakentumista, sen haasteita ja toteutumista käytännössä. Tutkimus oli organisaatiolähtöinen, joten keskityin lähinnä kuvaamaan asioita kuraattoreiden näkökulmasta. Alun teoriaosuudessa nousi esille, että oppilashuollon toiminnassa on vielä paljon aukkoja, mikä näkyy esimerkiksi koulukuraattorivirkojen vähäisenä määränä tai kodin ja koulun puutteellisena yhteistyönä. Tutkimuksen empiirisessä osiossa ilmeni samoja ongelmia niin oppilashuollon toiminnassa kuin kodin ja koulun yhteistyössä.

Korostan, että valintani mukaan työni keskittyy lähinnä kuvaamaan asioita koulukuraattoreiden näkökulmasta, joten muiden tahojen näkemykset eivät esiinny tutkimuksessa yhtä vahvasti. Koen, että tutkimuksen luotettavuuteen liittyy se, että tiedostan, mitä olen tutkinut ja mistä näkökulmasta. On hyvä huomioida, että työni ei kerro esimerkiksi vanhempien mielipiteitä, koska heitä en tutkimukseen haastatellut. Haluan myös painottaa, että valitsin haastatteluun osallistuneet kuraattorit täysin satunnaisesti eri kaupungeista ja erilaisella otannalla tutkimustulokset olisivat mahdollisesti toisenlaiset.

Alasuutarin (1999, 278) mukaan laadullinen tutkimusprosessi harvoin loppuu siihen, että saadaan tutkimusongelmaan yksiselitteisiä vastauksia, vaan pikemminkin kyse on osatotuuksista. Tutkimuksesta saadut tulokset herättävät usein lisäkysymyksiä ja uusia tutkimusongelmia. Koen itsekin, että tätä pro gradu -työtäni voisi laajentaa jatkotutkimuksissa tutkimalla esimerkiksi vanhempien näkemyksiä kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä tai vanhempien käyttökokemuksia Wilma-ohjelmasta. Olisi myös mielenkiintoista toteuttaa tämä sama tutkimus kymmenen vuoden kuluttua uudestaan ja vertailla, ovatko tilanteet muuttuneet tai kehittyneet.

Tutkimuksen tuloksista on selkeimpänä nähtävissä koulukuraattoreiden resurssipula ja ajanpuute. Nämä nousivat esiin useissa haastatteluiden eri vaiheissa ja jokaisen haastateltavan kohdalla. Kuraattorit kokivat, ettei heillä ole tällä hetkellä mahdollisuuksia hoitaa kaikkia asioita täysipainoisesti, koska rajallisten aikataulujen vuoksi jostain on tingittävä. Useimmiten ennaltaehkäisevä työ on se, joka tällöin ensimmäisenä kärsii. Yksi selkeistä tuloksista on myös se, että kodin ja koulun yhteistyö

vaatii kummaltakin osapuolelta aktiivista osallistumista ja tasavertaista kumppanuutta. Koulu vaikuttaa joskus syyllistävän vanhempia passiivisesta suhtautumisesta, mutta yhtä lailla esimerkiksi kuraattoreiden on pohdittava omia työtapojaan ja mahdollisuuksiaan panostaa enemmän yhteistyöhön. Lisätutkimuksia aiheesta kaivataan, jotta asioita yhteiskunnassa kehitettäisiin. Aihe pysyy jatkuvasti ajankohtaisena, sillä ainakaan vielä ei esimerkiksi resurssipulaan ole nähtävissä helpotusta.

Toteutin tutkimuksen ensikertalaisena tutkijana ja kohtasin haasteita työn eri vaiheissa. Tein samasta aiheesta kandidaatin työn, joten jonkinlainen teoriapohja minulla oli valmiina jo tätä tutkimusta aloittaessa. Törmäsin yllättävään ongelmaan, kun tietoa oppilashuollosta ja koulun sosiaalityöstä löytyi paljon. Oli haaste tehdä rajauksia ja luopua ylimääräisestä. Tarkoitukseni oli kuitenkin tiivistää teoriaosuus sellaiseksi, että se palvelisi työni tarkoitusta mahdollisimman hyvin. Tiivistin siten Bronfenbrennerin (1979) teoriaa sellaiseksi, että siitä löytyisi tämän tutkimuksen kannalta olennainen asia. Pidin aineistonkeruuvaihetta ja analysointia tutkimuksen mielisimpänä vaiheena.

Koen, että haastatteluista nousi melko selkeästi esille tietyt teemat, jotka vastasivat tutkimusongelmiin. Kuraattoreiden kiireinen arki huolestuttaa, sillä nuorten ongelmat kärjistyvät usein yläkoulussa ja silloin haastaviin tilanteisiin tulisi erityisesti pystyä ja ehtiä panostamaan. Liian usein ongelmiin tartutaan vain kukin tahoillaan – oppilaitos hoitaa koulussa ilmenevät ongelmat ja kotona puututaan vapaa-ajan ongelmiin. Näiden yhdistäminen johtaa kuitenkin parhaaseen lopputulokseen nuoren oman hyvinvoinnin kannalta. Tätä ajatusta halusin painottaa Bronfenbrennerin (1979) teorialla, jonka mukaan koulu ja koti eivät voi toimia toisistaan erillään ilman minkäänlaista toimivaa vuorovaikutussuhdetta.

Halusin rajata työni tarkastelemaan nimenomaan 7.-9. -luokkalaisia, sillä sen ikäiset nuoret yleensä asuvat vielä kotioloissa ja kodin merkitys korostuu. Toisaalta yläkouluikäisinä kohdataan usein murrosiän pahimmat kriisit, jolloin nuori kapinoi vahvasti ja yrittää irrottautua kodin vaikutuspiiristä. Silloin ollaan tilanteessa, jossa nuoret eivät aina ymmärrä omaa parastaan ja aikuisten on tuettava heitä. Jos kotoa ei saa riittävästi tukea, koulu voi tarjota apua. Kodin ja koulun välisen yhteistyön aloittaminen ja ylläpitäminen vaatii selvästi kummankin osapuolen aktiivista osallistumista. Olennaista on myös nuoren huomioiminen yhteistyössä. Kun ongelmatilanteiden

keskiössä on nuori itse, toimivia ratkaisuja ei löydetä ilman nuoren mukana oloa. Yksi kodin ja koulun yhteistyön tärkeimmistä painopisteistä on mielestäni löytää ne keinot, joiden avulla nuori saadaan osalliseksi ja kiinnostumaan omista asioistaan.

Tarkastelin tutkimukseni teoriaosuudessa sekä tulosten yhteydessä muutamia yleisimpiä koulujen käyttämiä yhteistyömenetelmiä. Hyviä menetelmiä onkin jo monissa kouluissa ympäri Suomea, mutta niitä toivoisi olevan tasapuolisesti kaikkialla. Koulut voisivat alueellisesti tehdä enemmän yhteistyötä, jotta löytäisivät ne keinot, joilla toimitaan parhaiten kodin kanssa yhdessä. Perinteisiä vanhempainiltojakin kaivataan, mutta niiden lisäksi on keksittävä menetelmiä, joilla yhteistyötä saadaan syvennettyä. Tällaiseen tarpeeseen Wilma-ohjelma vastaa näkemykseni mukaan erittäin hyvin. Samalla voidaan myös miettiä, tulisiko vanhempainiltojen kaavaa muuttaa sellaiseksi, että vanhemmat saisivat riittävästi tarvitsemaansa tietoa ja olisivat enemmän mukana koulun toiminnassa. Vanhanaikaiset käsitykset siitä, että koti ja koulu toimivat erillään, pitäisi jo kumota pysyvästi.

Internetiä selaamalla löytyy paljon koulujen sivuja, joissa esitellään oppilashuollon strategioita sekä suunnitelmia kodin ja koulun yhteistyön toteutumisesta. Syntyy tunne, että näistä asioista tiedetään kyllä paljon teoriassa, mutta ne eivät välttämättä toimi käytännössä lainkaan. Joidenkin koulujen sivuilla esitellään koulukuraattorin toimenkuvaa ja kerrotaan, milloin hän on tavoitettavissa. Suuri ristiriita löytyy kuitenkin siitä, että koulun oppilasmäärä on valtava vain yhdelle kuraattorille. Jos yksi kuraattori joutuu hoitamaan tuhannen nuoren asioita yhtä aikaa, on selvää, ettei aika riitä kuin vain akuutimpien asioiden hoitamiseen. Kodin ja koulun hyvän yhteistyön perusajatuksena kun olisi nimenomaan varhainen puuttuminen ja ongelmien ennakointi. Näen kuitenkin, että yhteistyön luomisessa koulun tulisi olla jollain lailla ohjailevana osapuolena. Koulun henkilökunta ja muut ammatti-ihmiset tarvitsevat kodin tuen, jotta asioihin voidaan perehtyä kunnolla. Kyse on siis paljon suuremmasta kuviosta kuin pelkästään koulukuraattorin ja vanhempien välisistä suhteista.

Nuorten ongelmista puhutaan paljon ja selvästi huoli jo tiedostetaan. Lastensuojelulaissakin on pykälät oppilashuollon toiminnasta ja kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Miksi niiden toteutumista ei kuitenkaan valvota? Pelkkä lain voimassaolo ei auta, jos sitä ei noudateta. Yhteiskunnan epäkohdat, kuten resurssipula, estävät lain toteuttamisen paikkakunnilla, joilla koulukuraattoreita on liian vähän. Ei ole

kuitenkaan selviö, että riittävät resurssitkaan takaisivat toimivan oppilashuollon ja sitä kautta hyvän yhteistyön muodostamisen kodin kanssa. Tarvitaan uudenlaisia menetelmiä ja keinoja, joita sekä koti että koulu voivat hyödyntää tehokkaasti.

Lähteet

- Aaltio, Iiria & Puusa, Anu 2011: Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Juuti, Pauli & Puusa, Anu (toim.): Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Hansaprint. Vantaa. 153–165.
- Alasuutari, Maarit 2003: Kuka lasta kasvattaa? Gaudeamus. Helsinki.
- Alasuutari, Pertti 2011: Laadullinen tutkimus 2.0. Inprint. Riika.
- Alasuutari, Pertti 1999: Laadullinen tutkimus. Gummerus. Jyväskylä.
- Andonov, Leena 2007: Opettajan ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehykset koululaisen kehityskeskusteluissa. Väitöskirja. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 208. Yliopistopaino. Helsinki.
- Argyle, Michael 1991: Cooperation: The Basis of Sociability. Routledge. London.
- Bardy, Marjatta & Salmi Minna & Heino Tarja 2001: Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Stakes. Raportteja 263. Helsinki.
- Berger, Eugenia Hepworth 1981: Parents as partners in education. The school and home working together. C.U. Mosby Company. London.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari 2007: Qualitative research for education: an introduction to theory and methods. Pearson A & B. Boston.
- Bronfenbrenner, Urie 1979: The Ecology of Human Development, experiments by nature and design. Cambridge. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie 1981: Sosialisatitotkimus (Kurt Lüscher toim.) suom. Ikonen, Pirkko. Weilin + Göös. Espoo.
- Bronfenbrenner, Urie 1997: Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa Vasta, Ross (toim.): Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. 221–288.
- Cervone, Barbara Tucker & O’Leary, Kathleen 1982: A conceptual framework for parent involvement. Educational leadership. Massachusetts.
- Dorries, Denyse 2002: Creating Home-School Connections: Opportunities and Barriers. Teoksessa McAuliffe Garret (toim.): Working with troubled youth in schools. A guide for all school staff. Greenwood Press. Westport. 49–60.
- Epstein, Joyce L. 2009: School, family and community partnerships - Your handbook for action. CA Corwnin Press. Thousand Oaks.
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2001: Teemahaastattelu. Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-Kustannus. Jyväskylä. 24–42.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus. Jyväskylä.
- Greenwood, Gordon E. & Hickman, Catherine W. 1991: Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. The Elementary School Journal 91 (3). 279–288.
- Harrikari, Timo 2008: Riskillä merkityt – Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa. Nuorisotutkimusseura. Helsinki.
- Heikonen, Sari 2009: Kodin ja koulun yhteistyö vanhempien näkökulmasta. Pro gradu -työ. Turun yliopisto. Turku. Saatavilla <http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/tutkimus/julkaisut/HeikonenSari.pdf> Luettu 3.2.2013.
- Hiillos, Leena & Kyllönen, Marjo & Vahtera, Sari 2000: Kodin ja koulun onnistunut yhteistyö. Edita. Helsinki.

- Hirsjärvi, Sirkka & Remes Pirkko & Sajavaara Paula 2009: Tutki ja kirjoita. Tammi. Helsinki.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2008: Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino. Helsinki.
- Hirsto, Laura 2001: Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/hirsto/mitakoto.pdf> Luettu 14.2.2013.
- Honkanen, Eija & Suomala, Anne 2009: Oppilashuollon käsikirja. Otava. Keuruu.
- Huhtanen, Kristiina 2011: Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Huhtanen, Kristiina 2007: Kun huoli herää – varhainen puuttuminen koulussa. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Hurtig, Johanna 2003: Lasta suojelemassa – etnografia lasten paikan rakentumisesta lastensuojelun perhetyön käytännöissä. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Rovaniemi. Saatavilla www-muodossa: http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/66711/Johanna_Hurtig_v%C3%A4it%C3%B6skirja.pdf?sequence=1. Luettu 12.12.2012.
- Hurtig, Johanna & Laitinen, Merja 2003: Kantaaottavuus tutkimuksen eettisenä kysymyksenä. Teoksessa Pohjola, Anneli (toim.): Eettisesti kestävä sosiaalitutkimus. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Rovaniemi. 87–109.
- Huttunen, Eeva 1989: Päivähoidon toimiva arki, varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Gummerus. Jyväskylä.
- Härkönen, Ulla 2008: New pedagogical systems theory and early childhood education culture. Teoksessa Härkönen, Ulla & Savolainen, Erkki (toim.): International views on early childhood education. Savonlinna Department of Teacher Education. Verkko-julkaisuna: <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/varhais/harkonen.pdf> 1–40. Luettu 10.8.2011.
- Jauhiainen, Arto 2001: Oppilashuollon kehityslinjoja Suomessa. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.): Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. WS Bookwell Oy. Helsinki. 67–78.
- Jauhiainen, Arto 1993: Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 98. Turku.
- Jokinen, Kimmo 1996: Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen. Teoksessa Suurpää, Leena & Aaltojärvi, Pia (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki. 23–50.
- Juuti, Pauli & Puusa, Anu 2011: Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Juuti, Pauli & Puusa, Anu (toim.): Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Hansaprint. Vantaa. 47–57.
- Järvinen, Annikki & Järvinen, Pertti 2011: Tutkimustyön metodeista. Opinpajan kirja. Tampere.
- Karila, Kirsti 2005: Kasvatuskumppanuus arjen käytännöissä. Varhaiskasvatuksen ammattilehti. Lastentarha. 1/2005. 46–49.
- Kaskela, Marja & Kekkonen, Marjatta 2006: Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakes-oppaita 63. Gummerus. Jyväskylä.

- Kiesiläinen, Liisa 2001: Vuorovaikutus ammattina. Teoksessa Helenius, Aili & Karila, Kirsti & Munter, Hilikka & Mäntynen Pirkko & Siren-Tiusanen, Helena: Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. WSOY. Helsinki. 254–269.
- Kivimäki, Riikka 2003: Perhe tuli työelämään. Teoksessa Forsberg Hannele & Nätkin Ritva (toim.): Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Gaudeamus. Helsinki. 186–201.
- Kiviniemi, Kari 2010: Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-Kustannus. Jyväskylä. 70–85.
- Korkeakoski, Esko 2005: Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 2: Tausta ja tulokset. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 9. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): http://www.edev.fi/img/portal/19/julkaisu_nro_9.pdf. Luettu 25.9.2012.
- Koski, Leena 2011: Teksteistä teemoiksi – dialoginen tematisointi. Teoksessa Juuti, Pauli & Puusa, Anu (toim.): Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Hansaprint. Vantaa. 126–149.
- Kujanpää, Maarit 2003: Mikä 12-vuotiaan mieltä painaa? Tutkimus kuudesluokkalaisten huolenaiheista ja niiden käsittelytavoista. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10291/G0000221.pdf?sequence=1> Luettu 14.2.2013.
- Kurki, Leena & Nivala, Elina & Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko 2006: Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Finn Lectura. Helsinki.
- Kuula, Arja & Tiitinen, Sanni 2010: Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.): Haastattelun analyysi. Vastapaino. Tampere. 446–459.
- Kuula, Arja 2006: Tutkimusetiikka. Gummerus. Jyväskylä.
- Laaksonen, Pirjo & Wiegand, Eira 2000: Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Gummerus. Jyväskylä.
- Laaksonen, Pirjo & Malinen, Tapio 1997: Koulun oppilashuolto – ratkaisuja systeemeissä, systeemejä ratkaisuissa. Perheterapia 13 (3). 32–41.
- Lahtinen, Niina 2011: Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Latvala, Juha-Matti 2006: Digitaalisen kommunikaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi. University of Jyväskylä. Jyväskylä.
- Latvala, Juha-Matti 2004: Tietotekniikka tehostamaan kodin ja koulun välistä viestintää. Teoksessa Launonen Leevi & Pulkkinen Lea (toim.): Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Launonen, Leevi & Pohjola, Kirsi & Holma, Pirjo 2004: Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa Launonen Leevi & Pulkkinen Lea (toim.): Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. PS-Kustannus. Jyväskylä. 91–111.
- Lehtinen, Tiina & Lehtinen, Ismo 2007: Mikä mättää? Murrosiän muutokset kotona ja koulussa. Edita. Helsinki.
- Leppälä, Reetta 2007: Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Acta Universitatis Ouluensis. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun University Press. Oulu. Saatavilla [verkkojulkaisuna: http://herkules oulu.fi/isbn9789514283598/isbn9789514283598.pdf](http://herkules oulu.fi/isbn9789514283598/isbn9789514283598.pdf).

Luettu 14.2.2013.

- Lämsä, Anna-Liisa 2009: Lasten ja nuorten suhde kouluun. Teoksessa Lämsä, Anna-Liisa (toim.): Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. PS-Kustannus. Jyväskylä. 33–58.
- Mann, Chris & Stewart, Fiona 2000: Internet communication and qualitative research. A handbook for researching online. Sage. London.
- Matinlompolo, Unto 2007: Vanhemmuus ei ole ammatti. Teoksessa Kaarina Määttä (toim.): Helposti särkyvää. Nuoren kasvun turvaaminen. Gummerus. Helsinki. 104–117.
- Metso, Tuija 2004: Koti, koulu ja kasvatusta – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisu. Turku.
- Mäenpää, Tiina & Åstedt-Kurki, Päivi 2008: Cooperation between parents and school nurses in primary schools: parents' perceptions. *Scandinavian Journal of Caring Science* 22: 86-92.
- Mäkelä-Rönholm, Minna 2006: Kokemuksia koulusta. Teoksessa Hermanson Elina ja Martsola Riitta (toim.): Aikuinen vanhemmuus. Katoavan kasvatuksen jäljillä. Kirjapaja. Gummerus. Jyväskylä. 49–63.
- Niemi, Hannele 2000: Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. Teoksessa Ekebom, Ulla-Maija & Helin Merja & Tulusto Riitta: Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Edita. Helsinki. 22–28.
- Nivala, Elina 2006: Koulukuraattori nuoren maailmassa. Teoksessa Kurki Leena & Nivala, Elina & Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko: Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Finn Lectura. Helsinki. 101–164.
- Opetushallitus 2011: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20.
- Opetusministeriö 2002: Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. Opetusministeriön työryhmien muistioita 13. Helsinki.
- Oja, Sirpa 2012: Oppilaan tuki. Teoksessa Oja, Sirpa (toim.): Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. PS-Kustannus. Jyväskylä. 35–62.
- Ojala, Terhi & Launonen, Leevi 2003: Kodin ja koulun yhteistyö – pakkopullaa vai kasvatuskumppanuutta? Teoksessa Ikonen Oiva & Virtanen Pirkko (toim.): HOJKS II – Yksilölliset opetussuunnitelmät ja opetus. PS-Kustannus. Jyväskylä. 313–324.
- Peltonen, Heidi 2006: Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa Peltonen, Heidi (toim.): Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Opetushallitus. Saarijärvi. 16–39.
- Peltonen, Heidi & Säävälä, Tapio 2001: Kehittyvä oppilashuoltotyö kouluyhteisön ja yksilön tukena. Teoksessa Janhukainen Markku (toim.): Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. WS Bookwell Oy. Juva. 182–199.
- Perttula, Juha 1995: Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 1/1995. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä. 41.
- Pesonen, Anu-Katriina & Heinonen, Kati 2005: Oppilashuoltoryhmien työn merkitys, arviointi ja kehittäminen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A2:2005. Helsinki.
- Pohjola, Anneli 2003a: Eettinen kestävyys. Teoksessa Pohjola, Anneli (toim.): Eettisesti kestävä sosiaalitutkimus. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Rovaniemi. 127–131.
- Pohjola, Anneli 2003b: Tutkijan eettiset sitoumukset. Teoksessa Pohjola, Anneli (toim.): Eettisesti kestävä sosiaalitutkimus. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Rovaniemi. 53–67.
- Poutala, Markku 2010: Opettajan valta ja vastuu. PS-Kustannus. Jyväskylä.

- Pulkkinen, Lea 2002: Kasvatus yksityisenä ja yhteiskunnallisena tehtävänä. Teoksessa Kolbe, Laura & Järvinen, Katriina (toim.): Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Tammi. Helsinki. 250–268.
- Rasku-Puttonen, Helena 2008: Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa M. Lairio, H. Heikkinen & M. Penttilä (toim.): Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Suomen kasvatustieteellinen Seura. Turku. 155–171.
- Riccio, Lawrence 2001: SAIL: A School Where the Arts Connect with Real Learning. *Journal of Arts and Design Education*. 20(2). 205–214.
- Rimpelä, Matti & Fröjd, Sari & Peltonen, Heidi 2010: Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Perusraportti. Koulutuksen seurantaraportti 2010:1. Helsinki. Opetushallitus.
- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti 2010: Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) Haastattelun analyysi. Vastapaino. Tampere. 9–36.
- Ruusuvuori, Johanna 2010: Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.): Haastattelun analyysi. Vastapaino. Tampere. 424–431.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2005: Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.): Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Gummerus. Jyväskylä. 22–56.
- Rättilä, Tiina 2007: Sosiaalisen median mahdollisuudet kodin, koulun ja kunnan viestinnässä. Tampereen yliopiston julkaisuja. Tampere.
- Räty, Tapio 2010: Lastensuojelulaki. Käytäntö ja sen soveltaminen. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Rönkä, Anna, Poikkeus, Anna-Maija & Viheräkoski, Johanna 2002: Seiskalta kasille – nuoret ja vanhemmat muutoksessa. Teoksessa Kuure Tapio & Vuori Mika & Gissler Mika (toim.): Viattomuudesta vimmaan. Lapsuudesta nuoruuteen -siirtymävaiheen tarkastelua. Nuorten elinolot -vuosikirja. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, Stakes. Gummerus. Helsinki. 95–105.
- Rönty, Leena-Inkeri & Rönty, Simo 2012: Perusopetus – arvoista käytäntöihin. Teoksessa Oja, Sirpa (toim.): Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. PS-Kustannus. Juva. 63–79.
- Salmivalli, Christina 2010: Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Seppälä, Niina 2000: Perhebarometri. Yhteispelillä lapsen parhaaksi. Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemysten lasten kasvatuksesta. Väestöliitto. Helsinki.
- Shimoni, R. & Baxter, J. 1996: Working with families. Perspectives for early childhood professionals. Addison-Wesley. Don Mills, Ontario.
- Sihvonen, Elina 2002: Vastuussa selviämistään? Sosiaalipedagoginen tutkimus nuorten mielikuvista koulun sosiaalityön toiminnasta. Tampereen yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla verkkojulkaisuna: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu00121.pdf>. Luettu 12.8.2012.
- Silverman, David 2010: Doing qualitative research: a practical handbook. 3rd.edition. Sage Publications, London.
- Siniharju, Marjatta 2003: Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 242. Saatavilla

- verkkojulkaisuna:
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/siniharju/kodinjak.pdf>.
 Luettu 14.12.2012
- Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko 2006: Ristiriitoja ja onnistumisia. Koulukuraattorin työ Suomessa. Teoksessa Kurki, Leena & Nivala, Elina & Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko: Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Finn Lectura. Helsinki. 11–37.
- Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko 2004: ”Hirveesti tekijänsä näköistä” Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Finn Lectura. Helsinki.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2006: Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio. Helsinki.
- Suontausta-Kyläinpää, Sirkku 2011: Perhesalaisuudet. Minerva Kustannus. Helsinki.
- Tanninen, Tuula 1999: Verkostot koulun sosiaalityössä. Teoksessa Wallin Aila (toim.): Koulukuraattori arkityössään. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Cityoffset. Tampere. 116–127.
- Tiittula, Liisa & Rastas, Anna & Ruusuvuori, Johanna 2005: Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. Virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa Ruusuvuori Johanna & Tiittula Liisa (toim.): Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Gummerus. Jyväskylä. 264–271.
- Tilus, Pirjo 2004: Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2012: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. uudistettu painos. Alkup.painos 2002. Tammi. Helsinki.
- Turunen, Jetta 1999: Opiskelijahuoltoryhmä. Teoksessa Wallin Aila (toim.): Koulukuraattori arkityössään. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Cityoffset. Tampere. 11–17.
- Unhola, Terhi 2010: Kodin ja koulun välinen viestintä peruskoulun 7-9. -luokilla Vantaalla. Kolmikantatutkimus viestinnän nykytilasta ja kehittämistarpeista tuloksena viestinnän malli. Mediatuottamisen koulutusohjelma, Metropolia Ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Saatavilla [www-muodossa: http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/11001/Unhola_Terhi.pdf?sequence=1](http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/11001/Unhola_Terhi.pdf?sequence=1). Luettu 1.12.2012.
- Uusitalo, Hannu 2001: Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. WSOY. Helsinki.
- Vismanen, Elina 2011: Oppilashuolto Helsingissä. Odotukset, toiveet ja arjen todellisuus. Helsingin kaupungin tietokeskus, tutkimuksia 2011:1. Helsingin kaupungin tietokeskus. Helsinki.
- Wallin, Aila 2011: Sosiaalityö koulussa. Avaimia hyvinvointiin. Tietosanoma. Tallinna.
- Woodhead, Martin & McGrath, Andrea 1988: Family, School and Society. Hoddaer and Stoughton and Open University. London.

Internet-lähteet:

- Hallituksen politiikkaohjelma: Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointipolitiikkaohjelma 2007–2011.
http://www.minedu.fi/lapset_nuoret_perheet. Luettu 27.3.2011.
- Koulukuraattorit ry - Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry:
<http://www.talentia.fi/koulukuraattorit>. Luettu 15.12.2012.
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
 Luettu 8.2.2012.

- Mukava-hanke. Kodin ja koulun yhteistyö -projekti.
http://www.mukavahanke.com/projektit/kk_yhteisty.html.
Luettu 28.1.2012
- Opetushallitus 2004: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf.
Luettu 17.1.2013.
- Opetushallitus 2010: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 5.2.1. Kodin ja koulun yhteistyö.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/hyvinvointi_ja_turvallisuus/kouluruokailu/kotivaki/lait_ja_maaraykset
Luettu 28.1.2013.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
Luettu 6.2.2013.
- StarSoft 2012: Wilma. <http://www.starsoft.fi/public/?q=fi/node/7937>
Luettu 9.8.2012.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta: Hyvä tieteellinen käytäntö.
http://www.tenk.fi/hyva_tieteellinen_kaytanto/index.html.
Luettu 9.11.2012.

Liite

TEEMAHAASTATTELURUNKO

1. Taustaa

- ❖ vastaajan koulutustausta
- ❖ työnkuva, työhistoria

2. Yhteistyö kodin ja koulun välillä

- ❖ yhteistyön merkitys
- ❖ hyvä yhteistyö/huono yhteistyö
- ❖ yhteistyön esteitä
 - kodin/koulun osalta

3. Yhteistyötilanteet

- ❖ esimerkkitapaukset
- ❖ aloitteentekijät
- ❖ negatiivinen yhteistyö
 - millaista on positiivinen yhteistyö
 - miten sitä voidaan lisätä?
 - yhteistyön jatkuminen ongelmien jälkeen

4. Yhteistyön muodot ja käytännöt

- ❖ yhteistyön eri muodot koulussa
 - kanavat
 - aikataulutus
- ❖ toteutuminen käytännössä
 - kuraattorin rooli/vanhempien rooli (aktiivisuus)
 - vanhempien palaute
- ❖ kehittämistarpeet

5. Wilma

- ❖ Wilman rooli kodin ja koulun yhteistyössä
 - toimivuus/hyödyllisyys
- ❖ kuraattorin omat kokemukset
 - ongelmat
 - tavoitettavuus/kattavuus
 - vanhempien palaute
- ❖ Wilman tulevaisuus
 - kehittäminen
 - vaihtoehdot